

Fidler, Rudolf

Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung

Kassel : kassel university press 2004, 147 S.



Quellenangabe/ Reference:

Fidler, Rudolf: Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention. Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung. Kassel : kassel university press 2004, 147 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-33348 - DOI: 10.25656/01:3334

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-33348>

<https://doi.org/10.25656/01:3334>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rudolf Fidler

**Lehrerwahrnehmungen
und
Stressprävention**

Stresserleben am Arbeitsplatz Schule
und Stressprävention
im Rahmen der Lehrerfortbildung

Verlag und Autor danken Prof. em. Dr. Georg Becker und Dr. Gernot Gonschorek, PH Heidelberg, sowie Prof. Dr. med. Rolf Meermann, Chefarzt der Psychosomatischen Fachklinik Bad Pyrmont, für die erteilten Abdruckgenehmigungen.

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-89958-055-9

© 2004, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafikdesign, München
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Die Grube im Gehsteig

Eine Autobiographie in fünf Kapiteln von Portia Nelson

1. Kapitel

Ich gehe die Straße entlang.
Im Gehsteig gähnt eine tiefe Grube.
Ich stürze hinein,
fühle mich verloren, hoffnungslos.
Mein Fehler ist das nicht!
Es dauert eine Ewigkeit,
bis ich den Ausweg aus der Grube gefunden habe.

2. Kapitel

Ich gehe dieselbe Straße entlang.
Im Gehsteig eine tiefe Grube.
Ich tue so, als würde ich sie nicht sehen
und stürze neuerlich hinein.
Kaum zu glauben: schon wieder
ich in derselben Lage.
Mein Fehler ist das nicht!
Es dauert einige Zeit, bis ich den Ausweg gefunden habe.

3. Kapitel

Ich gehe dieselbe Straße entlang.
Im Gehsteig eine tiefe Grube.
Ich sehe sie
und stürze trotzdem hinein -
einfach weil ich es so gewohnt bin.
Meine Augen sind offen,
ich weiß, wo ich gehe.
Es ist allein mein Fehler!
Im nächsten Augenblick schon bin ich hinausgeklettert.

4. Kapitel

Ich gehe dieselbe Straße entlang.
Im Gehsteig eine tiefe Grube.
Ich mache einen Bogen um die Grube.

5. Kapitel

Ich folge einer anderen Straße.

(Quelle unbekannt)

Inhalt

1 Einleitung	7
2 Arbeitsplatzsituation von Lehrern	11
2.1 Beschreibung des Arbeitsplatzes Schule	11
2.1.1 Allgemeine Arbeitsbedingungen	12
2.1.2 Gesellschaftliche Entwicklungen und ihre schulischen Auswirkungen	15
2.1.3 Psychische Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen.....	18
2.1.4 Besondere Rahmenbedingungen an der Schule für Erziehungshilfe.....	21
2.2 Krankheitsstand, Belastung und Ausscheiden aus dem Dienst.....	23
2.2.1 Amtliche Statistiken.....	24
2.2.2 Hintergründe für gehäufte Frühpensionierungen von Lehrern .	27
2.2.3 Untersuchungen zur Belastungssituation von Lehrern	29
2.3 Konfliktbereiche und Belastungssituationen aus der Sicht von Lehrern.....	31
2.3.1 Belastungsfaktoren im Umgang mit Schülern.....	31
2.3.2 Die Rolle der Schulleitung und der Schulaufsicht	32
2.3.3 Belastungen im Umgang mit Schülereltern.....	33
2.3.4 Unterschiedliche Lehrerreaktionen auf Belastungen	34
3 Theoretische Grundlagen des Umgangs mit belastenden Situationen	37
3.1 Wahrnehmung der Unterrichtssituation und Lehrerverhalten.....	37
3.1.1 Unterrichtssituation als System wechselseitiger Rückkopplung	37
3.1.2 Merkmale von Wahrnehmungsprozessen.....	38
3.1.3 Unbewusste Anteile der Wahrnehmung	40
3.2 Interpersonale Wahrnehmungsprozesse und Lehrer-Schüler-Interaktionen	43
3.2.1 Nonverbale Kommunikation	43
3.2.2 Implizite Persönlichkeitstheorien	44
3.2.3 Routinen und Scripts.....	45
3.2.4 Emotionen und ihre Auswirkungen auf kognitive Prozesse	47
3.3 Prozessmodell der Stressverarbeitung und -bewältigung	49
3.3.1 Stresserleben als Prozess der Person-Umwelt-Auseinandersetzung.....	49
3.3.2 Prozessmodell der Stressverarbeitung nach Ulich/Mayring/Strehmel.....	50
3.4 Stressfördernde Persönlichkeitsvariablen.....	54

3.4.1 Gesundheitsgefährdende Implikationen des Typ-A-Verhaltensmusters.....	55
3.4.2 Geringe emotionale Belastbarkeit und ihre stressfördernde Wirkung.....	56
4 Zwischenbilanz	59
4.1 Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse	59
4.2 Persönliche Anmerkungen	61
5 Bewältigung belastender Situationen.....	63
5.1 Anforderungen an Präventionsmaßnahmen.....	63
5.1.1 Inhalte.....	63
5.1.2 Kursleiter.....	64
5.1.3 Ganzheitlichkeit und systemische Orientierung.....	66
5.1.4 Selbststeuerung und handlungstheoretische Ausrichtung.....	66
5.1.5 Zeitlicher Rahmen.....	68
5.2 Vorstellung ausgewählter Präventions- und Interventionsbausteine	69
5.2.1 Feststellung des individuellen Belastungspotentials.....	70
5.2.2 Belastungsanalyse	73
5.2.3 Identifikation der eigenen Stressreaktionen	76
5.2.4 Kognitive Neuorientierung	78
5.2.5 Supervision.....	87
5.2.6 Entspannung.....	93
5.3 Tabellarische Zusammenstellung der vorgestellten Präventionsmaßnahmen.....	96
6 Stressprävention im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung... 99	
6.1 Gesetzliche Grundlagen und ihre Umsetzung	99
6.2 Notwendigkeit persönlichkeits- und wahrnehmungsorientierter Fortbildung.....	103
6.3 Grenzen von Präventionsprogrammen.....	107
7 Schluss	109
Literatur	113
Anhang	123
Heidelberger Burnout Test (BOT)	125
Aronson-Test zur individuellen Belastungsanalyse	139
Progressive Muskelentspannung nach Jacobson	141
11 Irrglaubenssätze	147

1 Einleitung

Die Bezeichnungen Lehrer und Schüler werden in dieser Arbeit als geschlechtsneutrale Begriffe verwandt und schließen Lehrerinnen und Schülerinnen stets mit ein.

Nachdem in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts vornehmlich Schülerverhalten, Lernziele und Erziehungsstile Gegenstand pädagogischer Veröffentlichungen und Untersuchungen waren, lässt sich in der Literatur der 80er und 90er Jahre verstärkt auch eine Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen von Lehrern beobachten. Vor allem deren Erschöpfungsproblematik im Zusammenhang mit der Ausübung ihres Berufes wurde wiederholt thematisiert (vgl. Kretschmann 1987; Becker/Gonschorek 1991; Heesen/Hasler 1993; Chindanusorn 1995). Zusammen mit den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Auswirkung auf die Funktionen und Belastungen von Lehrern (vgl. Ziehe 1983; Bastian 1987) gerieten auch deren problematische Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien in den Blickpunkt des Interesses (vgl. Hofer 1981; Hofer/Dobrick 1981; Rosemann/Kerres 1985, 1986; Kretschmann 1987; Thienel 1988; Rudow 1995; Schaarschmidt/Fischer 1996).

Mittlerweile ist die Problematik besonders durch die breit angelegte Untersuchung von Uwe Schaarschmidt et al. (2001), Universität Potsdam, zunehmend auch in das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit gerückt. Der „Deutsche Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ hat in diesem Zusammenhang festgestellt: „In den letzten Jahren ist die Frage nach der Belastung im Lehrerberuf in die Aufmerksamkeit der psychologisch-pädagogischen und medizinischen Forschung gerückt. Die enorm große Zahl von vorzeitig aus dem Dienst ausscheidenden Lehrerinnen und Lehrern hat nicht nur die zuständigen Ministerien alarmiert, sondern auch vermehrt Untersuchungen über die schulischen Belastungsfaktoren, individuellen Ressourcen, Präventionsmöglichkeiten und Interventionsnotwendigkeiten angestoßen“ (<http://www.schulpsychologie.de/kollegen/lehrergesundheit.htm>, 25.10.2003).

In der taz vom 6.9.2003 schrieb Martina Janning zu diesem Thema: „Immer mehr Lehrer machen frühzeitig schlapp. Gestresst von zappelnden und lärmenden Schülern, uninteressierten oder überaktiven Eltern, mobbenden Kollegen oder überforderten Schulleitern scheiden 63% der Pädagogen wegen Krankheit vorzeitig aus dem Schuldienst aus, im Schnitt erst 57 Jahre alt. So das Ergebnis einer neuen Studie des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Kassel. ... An der Spitze der Gründe für die Dienstunfähigkeit mit 49%: psychische und psychosomatische Erkrankungen. Höchste Zeit zum Handeln also“. Vergleichbare Meldungen haben sich während der

letzten Jahre gehäuft, so dass nicht nur öffentlicher Handlungsdruck, sondern auch privater Leidensdruck deutlich zugenommen haben.

Trotz solcher Entwicklungen kann von einer flächendeckenden Versorgung mit niedrigschwelligen Einrichtungen (z.B. Hotline-Beratung durch multiprofessionelle Teams aus Schulpsychologen, Supervisoren und Sozialpädagogen) oder ausreichend qualifizierenden Lehrerfortbildungsangeboten auf der Ebene der Kreisschulämter und Regierungsbezirke bisher noch keine Rede sein. Ebenso hat Peter Jehle (1997) angesichts der Durchsicht der Forschungsliteratur zur Entstehung von Dienstunfähigkeit bei Lehrern festgestellt, dass dieses Phänomen bisher kaum bearbeitet worden ist. Als problematisch muss auch angesehen werden, dass trotz der offensichtlichen Tragweite der Problematik den Auffassungen von Hillert/Pecho/Lehr (2001) zufolge bislang keine lehrerspezifischen Therapieansätze und kaum wissenschaftliche Untersuchungen existieren (ebd., o.S.). Der Fokus psychotherapeutischer Ansätze liegt nämlich „bislang vor allem auf der individuellen Lebensgeschichte/Entwicklung der Patienten und kaum auf deren beruflicher Situation“ (ebd.).

Das Institut für Psychologie an der Universität Potsdam (Abteilung Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie) hat zwischenzeitlich auf diesen Notstand reagiert und mit seinem Projekt „Potsdamer Studie zur psychischen Gesundheit im Lehrerberuf“ dazu beigetragen, neue und den Arbeitsbedingungen von Lehrern angemessene Sichtweisen der Erschöpfungsproblematik zu entwickeln (vgl. Arold/Schaarschmidt 2001, o.S.).

Die Rolle der subjektiven Wahrnehmung von Belastungssituationen am Arbeitsplatz Schule und ihre Bedeutung für die Stressprävention hingegen ist zwar von A. Thienel (1988) im Rahmen seiner Dissertation „Zum Einfluß von Wahrnehmungen und Emotionen auf das differentielle Verhalten von Lehrern“ detailliert untersucht und dargestellt worden, doch werden seine Ergebnisse m. E. im Rahmen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen bisher allenfalls marginal berücksichtigt.

In diesem Zusammenhang verfolgt die vorliegende Arbeit die Absicht, aus der Sicht eines betroffenen Lehrers mit einschlägigem Erfahrungshintergrund (22 Jahre Hauptschullehrer, 6 Jahre Lehrer für Sonderpädagogik [E/LB] an einer Schule für Kranke, 3 Monate erschöpfungsbedingter Klinikaufenthalt im Jahr 1997, 6 Jahre Supervision) aufzuzeigen, welche Maßnahmen zur Verbesserung der eingangs beschriebenen problematischen Arbeitsplatzsituation von Lehrern beitragen könnten. Im Gegensatz zu anderen Arbeiten, in denen sich in der Regel fachlich versierte Theoretiker mit der Thematik befassen, äußere ich mich hier als mit der Theorie vertrauter Praktiker. Daraus folgt, dass nur solche Theorien und Untersuchungen berücksichtigt werden, die meinen subjektiven Erfahrungen zufolge als hilfreich angesehen werden können.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema basiert auf der zum Abschluss meines Zweitstudiums im Ausbildungsgang „Sonderpädagogik für Erziehungsschwierige und Lernbehinderte“ im Juni 1998 an der Universität Dortmund eingereichten Schriftlichen Hausarbeit (usprgl. Titel: „Die Rolle der subjektiven Wahrnehmung beim Erleben von Belastungssituationen am Arbeitsplatz Schule unter besonderer Berücksichtigung der SfE und daraus abgeleitete Möglichkeiten der Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung“, Themensteller: Prof. Dr. Ackermann, Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen). Die Bearbeitung des Themas bot mir damals die Möglichkeit, in der Praxis erlebte Belastungs- und Therapiesituationen auf einer theoretischen Ebene zu reflektieren und so vertiefte Einsichten in eigene Anteile bei der Entwicklung von Erschöpfungszuständen zu gewinnen.

Die vorliegende Fassung wurde durch Beiträge ergänzt, die anlässlich des Symposions „Lehrerbelastung - Lehrergesundheit. Bestandsaufnahme/Diagnose - Prävention - Intervention“ im Rahmen des bereits erwähnten Deutschen Psychologentags und 21. Kongresses für angewandte Psychologie vom 1.- 4. November 2001 in Bonn vorgestellt worden sind (bes. Schaar-schmidt/Arold, Jehle/Gayler/Seidel, Hillert/Pecho/Lehr). Außerdem wurde die Thematik im Gegensatz zur ersten Version, in der die Situation von Sonderpädagogen an Schulen für Erziehungshilfe im Vordergrund gestanden hatte, auf die Arbeitsplatzbedingungen von Lehrern an Regelschulen ausgeweitet. Anliegen ist es, wissenschaftlich erprobte und durch persönliche Erfahrungen als hilfreich evaluierte „Bausteine“ für Fortbildungsangebote vorzustellen und psychische Dimensionen des Stresserlebens am Arbeitsplatz Schule zu erhellen.

Betroffenen Kollegen und Kolleginnen sollen so Informationen zur Verfügung gestellt werden, die dazu beitragen können, die mit dem Lehrerberuf unvermeidbar zusammenhängenden Belastungen angemessen zu bewältigen und durch eigene Anstrengungen zu vermindern. Der Dienstherr sollte m. E. dazu durch entsprechende Angebote beitragen und so seiner im Runderlass des KM vom 12.7.1986 ausdrücklich formulierten Verpflichtung nachkommen, Lehrerinnen und Lehrer in die Lage zu versetzen, „angesichts der Entwicklung von Schule und Gesellschaft den Anforderungen ihres Amtes entsprechen [zu] können“ (BASS 20-22 Nr. 8, I).

2 Arbeitsplatzsituation von Lehrern

Die Allgemeine Dienstordnung (ADO 1992) stellt fest, dass die Arbeitsaufgaben der Lehrer darin bestehen, „in eigener Verantwortung und pädagogischer Freiheit die Schüler und Schülerinnen zu erziehen, zu unterrichten und zu beurteilen“ (ADO § 4). Im Folgenden soll beschrieben werden, wie der Arbeitsplatz Schule im Einzelnen aussieht, welchen Veränderungen er in den vergangenen Jahren ausgesetzt gewesen ist und wie sich diese Veränderungen auf den Gesundheitszustand von Lehrern ausgewirkt haben.

2.1 Beschreibung des Arbeitsplatzes Schule

Schule als „Ort des Grauens“ (Focus 6/2000, S. 99) bzw. als „Horrortrip“ (DER SPIEGEL 46/2003, S. 46) zu definieren, an dem „gestresste Schulmeister nicht nur als Wissensvermittler“, sondern „auch als Sozialarbeiter und Psychologen“ (Grosskinsky 2000, S. 99) wirken, ist sicherlich eine besonders plakativ herausgestellte Position. Sie erfährt jedoch eine gewisse Rechtfertigung, wenn man einen Blick auf das alarmierende Ergebnis einer Untersuchung des Psychologischen Instituts der Universität Potsdam wirft, der zufolge „sich drei Viertel der Lehrer überfordert und unzufrieden fühlen“ (ebd., S. 100). Die Spiegel-Redakteure Hinrichs/Koch/Meyer/Philipp/Schmidt (2003) kommentieren diesen Zustand mit: „Manche haben nur noch ein Ziel: so schnell wie möglich dem täglichen Klassenkampf zu entfliehen“ (ebd., S. 46) und fahren fort, „zu oft entscheiden sich die Falschen für den Beruf. Das Lehrerzimmer wird zum ‚Auffangbecken für Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene, Ängstliche und Labile‘ giftet die Ex-Gymnasiallehrerin und Autorin Marga Bayerwaltes, ‚kurz gesagt, für Doofe, Faule und Kranke““ (ebd., S. 49). Ob damit die Situation angemessen dargestellt wird, darf m. E. mit Recht bezweifelt werden (s. u.).

Die im Jahr 1995 veröffentlichte Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven hatte im Gegensatz dazu noch von Lehrern gesprochen, die sich „gut drauf“ (62,3%), „optimistisch“ (59,4%) „fröhlich“ (57,9%) und „schwungvoll“ (57,7%) fühlen (Chindanusorn 1995, S. 8). Die folgende Darstellung dient dem Ziel, jenseits von plakativer Zuspitzung, diskreditierender Häme („privilegierte“ und „überbezahlte“ Berufsgruppe, deren Mitglieder sich vor allem durch „Jammern“ auszeichnen, so Spiegel-Redakteur Hinrichs et al. 2003, S. 53) und euphämistischer Verharmlosung eine differenzierte Beschreibung des Arbeitsplatzes Schule zu leisten, die dazu beitragen kann, die eingangs erwähnten Schlagwörter „Ort des Grauens“ und „Horrortrip“ auf einer sachlichen Ebene inhaltlich zu füllen.

2.1.1 Allgemeine Arbeitsbedingungen

Bereits 1929 stellten Charters/Waples fest, dass ein Lehrer mehr als 1000 verschiedene Aufgaben bewältigen muss (Charters/Waples 1929, zit. n. Minsel 1984, S. 20). Die nicht widerspruchsfrei zu erfüllenden Aufgaben des Lehrers fasste Fend (1974) als „Qualifikation“, „Selektion“, und „Integration“ zusammen (ebd., zit. n. Kretschmann 1987, S. 323). In der prinzipiellen Unerfüllbarkeit dieses beruflichen Auftrags sieht Weidemann eine Quelle von „... Bedrohung, Ungewissheit und Hilflosigkeit ... jenseits aller individuellen Bewältigungsversuche“ (Weidemann, 1978, S. 52).

Hofstätter äußerte sich 1957 in der gleichen Richtung, als er feststellte, dass es vielleicht keinen anderen Beruf gibt, „der sich einer ähnlich großen Anzahl verschiedener und zum Teil widersprechender Bedingungsstrukturen fügen muß:

- Eigengesetzlichkeit des Lehrstoffes,
- Technik der Vermittlung,
- Einstellung auf die persönlichen und altersbedingten Eigenarten der Schüler,
- menschliche Vorbildwirkung,
- dynamische Rolle im Gefüge der Schulklasse,
- Stellung im hierarchischen System der Schule,
- Stellung gegenüber den Eltern,
- Sündenbockrolle für die erzieherische Selbstunsicherheit des Zeitalters,
- Notwendigkeit des Privatlebens“ (Hofstätter 1957, S. 223)

Der zeitliche Rahmen, innerhalb dessen der Lehrer seine Tätigkeit ausübt, wird zwar durch die Anzahl der Pflichtstunden vorgegeben. Tatsächlich aber ist die Arbeitszeit von Lehrern nicht eindeutig einzugrenzen, weil ihr „Arbeitsgegenstand, das kindliche Lernen, grenzenlos ist. Die Unmöglichkeit einer objektiven Begrenzung gestattet es immer wieder, geradezu grenzenlos Forderungen an die Tätigkeit des Lehrers zu richten“ (Kretschmann 1987, S. 323). Adorno vergleicht deshalb Lehrer mit Krankenschwestern und Geistlichen und stellt fest, dass die Öffentlichkeit von ihnen mehr Einsatz und Opferbereitschaft erwarte, als durch klingende Münze abgegolten werde (Adorno 1965, zit. n. Kretschmann 1987, S. 323).

Die unterschwellige öffentliche Forderung nach unbegrenztem Idealismus und Engagement bietet dem Dienstherrn gleichzeitig eine willkommene Möglichkeit zur Kaschierung von Unzulänglichkeiten der personellen und materiellen Ausstattung von Schulen und der Ausbildung von Lehrern. Strukturprobleme werden so zwar individualisiert aber nicht gelöst. Die Folge ist vielmehr, dass sich besonders engagierte Lehrer angesichts der oft

kaum erfüllbaren Aufgaben häufig selbst überfordern und ausbeuten bzw. dass sie sich bei dem kaum vermeidbaren Scheitern ihrer Bemühungen um das Auffangen und Korrigieren gesellschaftlicher Fehlentwicklungen als Versager fühlen. „Wenn dann der Dienstherr in der Öffentlichkeit Stellungnahmen abgibt, die in diese Richtung weisen, werden solche Äußerungen als besonders schmerzlich erlebt“ (Becker/Gonschorek 1991, S. 21). Zur Verschärfung der Problematik tragen zusätzlich Zeitungsmeldungen bei, die „Schlechte Noten für Lehrer“ erteilen und kritisieren: „Viele Schüler und Eltern vermissen Durchsetzungskraft und Kompetenz“ (Titel einer AP/dpa Meldung vom 22.10.03 im Soester Anzeiger anlässlich der Vorstellung der Ergebnisse der repräsentativen Gewis-Umfrage einer TV-Zeitschrift unter mehr als 1000 Eltern und Schülern; die Umfrage ergab zudem, „dass unter den Eltern in Deutschland nur jeder sechste überhaupt die Lehrer der Sprösslinge kennt“.)

Der vorstehenden recht allgemeinen Beschreibung der Bedingungsstrukturen des Lehrberufs stellte Isenegger (1972) im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung den Versuch entgegen, über die Anwendung wissenschaftlich erprobter Verfahren eine systematisch angelegte differenzierte Arbeitsplatzbeschreibung von Lehrern zu erstellen. Die eingesetzten Methoden umfassten neben der Arbeitsplatzanalyse, auch die „critical incident technique“, psychometrische Tests, Prognoseverfahren, Abnehmerbefragungen und sonstige Verfahren (Isenegger 1972, zit. n. Minsel 1984, S. 20-24). Trotz der Vielfalt dieses Ansatzes lässt sich bei seiner Verwendung wenig Erhellendes gewinnen, weil die einzelnen Untersuchungsmethoden immer nur Ausschnitte der Tätigkeit von Lehrern berücksichtigen können und weil die Untersuchungsergebnisse zum Zeitpunkt der Veröffentlichung häufig schon überholt sind: Veränderungen in der Verwaltung, bei den Lehrmaterialien und -methoden, bei den Schülerzahlen und Klassenzusammensetzungen etc. ereignen sich nämlich kontinuierlich (Minsel 1984, S. 22). Außerdem werden die im Rahmen einer systemischen Sichtweise des Arbeitsplatzes Schule zu berücksichtigenden Rückkopplungen und Wechselwirkungen des Systems Schule auf diese Weise nicht erfasst. Eine wissenschaftlich abgesicherte eindeutige Arbeitsplatzbeschreibung des Lehrberufs ist vor diesem Hintergrund nicht möglich, so dass die öffentlichen Forderungen nach unbegrenztem Idealismus und Engagement als nicht lösbares Grundproblem des Lehrberufs angesehen werden müssen. Als weitere grundsätzlich gegebene und damit dauerhafte „Kernprobleme von Lehrerinnen und Lehrern“ ermittelte Ulich (1996) in diesem Zusammenhang:

- „Unterrichten ist eine einsame Tätigkeit; Lehrer/innen sind ganz überwiegend Einzelarbeiter, im Unterricht stehen sie allein vor der Klasse.
- Der soziale Status der Lehrer/innen ist im Vergleich mit anderen akademischen Professionen ambivalent, weil die Arbeit in der Schule nur als teilprofessionell gelten kann. Lehrer/innen verhalten sich - anders als Ärzte und Richter - nicht selbst, und ihre Fachkompetenz ist weniger anerkannt, ihr Expertenstatus nicht gesichert, weil sich auch alle Eltern in Erziehungsfragen kompetent fühlen.
- Der Erfolg der Arbeit ist unsicher und nur schwer zu messen. Vor allem die Erreichung anspruchsvoller Bildungsziele lässt sich kaum ermitteln bzw. zeigt sich erst nach der Schulzeit. Kurzfristige Erfolge sind zwar am Leistungsstand der Schüler/innen abzulesen, aber da es ja immer auch schlechte Noten geben muss, bleiben diese Erfolge begrenzt. Wir erkennen hier die große Bedeutung ‚guter‘ Schüler/innen für die Zufriedenheit und psychische Gesamtverfassung der Lehrer/innen, stoßen aber auch auf den Mechanismus der Erfolgsverminderung durch den Zwang der Notennormalverteilung.
- Die Arbeit der Lehrer/innen entzieht sich weitgehend der Routinisierung, weil die Schüler/innen, Klassen und Situationen ständig wechseln.
- Die Tätigkeit ist überkomplex, weil sie ein gleichzeitiges Agieren auf drei Ebenen verlangt: Stoffvermittlung, Erziehung und Motivierung sowie Steuerung von Gruppenprozessen“ (ebd., S. 27).

Wege aus diesem Dilemma sind deshalb nicht über eine bessere Arbeitsplatzbeschreibung und eine genauere Definition der Lehrerrolle möglich oder etwa allein durch die Verringerung der Pflichtstundenzahlen, sondern nur über den Weg des individuellen Umgangs der Lehrer mit den an sie gestellten Anforderungen. Rey (1989) schreibt sogar, dass Beanspruchungen „n u r durch Veränderungen unserer eigenen Einstellungen, Bewertungsmaßstäbe und Bewältigungsstrategien“ abgebaut werden können (Rey 1989, S. 268, Hervorh. R.F.).

Für die Berechtigung des Ansatzes von Rey sprechen auch die Ergebnisse einer von Schmitz/Hillert (2001) durchgeführten Untersuchung, über die sie in ihrem Beitrag für den „Deutschen Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.- 4. November 2001 in Bonn berichten. Anlässlich des Vergleichs von zwei Lehrergruppen, in denen einerseits 96 berufstätige „und insofern vermutlich ‚gesunde‘ Lehrpersonen und andererseits 79 LehrerInnen, die sich wegen psychosomatischer Beschwerden und Dienstunfähigkeit in klinischer Behandlung“ befanden, zusammengefasst worden waren, stellen sie fest: „Die Klinikgruppe hat deutlich mehr

und stärker unrealistische Ansprüche auf Anerkennung der eigenen Leistung durch die Schulleitung, Eltern und Kollegen, deutlich stärkere Träume und Omnipotenzgefühle [... die Welt verändern, ... Einfluss nehmen wollen etc.], höhere Erwartung von Unterstützung durch Kollegen und mehr Leistungserwartungen an die eigene Person“ (Schmitz/Hillert 2001, o.S., Hervorheb. und Erg. R.F.).

2.1.2 Gesellschaftliche Entwicklungen und ihre schulischen Auswirkungen

„Die frühere Schule war subjektiv ertragbarer, [...] weil die Maßstäbe, anhand derer sie erlebt wurde, unkritischer waren. Das was man als gegeben, als natürlich, als normal erleben mußte, war weiter gefaßt und festgezurrt als heute. Autoritäre Strenge, Uneinsichtigkeit des Lehrstoffes, Selbstzwang im eigenen alltäglichen Verhalten - das waren tiefverankerte Bestandteile dessen, was man als ‚normal‘ empfinden mußte“ (Ziehe 1987, S. 43). Diese Sichtweise während der 50er und frühen 60er Jahre versteht Schule als Repräsentanten einer mehrheitlich anerkannten traditionell-autoritativen gesellschaftlichen Kultur. Unter solchen Bedingungen waren die autoritären Zustände in der damaligen Schule normativ fest verankert und gesellschaftlich legitimiert, so dass der „Tadel“, die Klassenbucheintragung oder sogar die Ohrfeige nicht nur für sich selbst wichtig waren, sondern gleichzeitig auch als Symbole für einen autoritären gesellschaftlichen Hintergrund galten, den sie repräsentierten und durch den sie einen Bedeutungsüberschuss erhielten. Ziehe bezeichnet diesen Bedeutungsüberschuss als „Gratisproduktion der Kultur“, durch die den Lehrern als Repräsentanten dieser Kultur ohne eigene Leistung „gratis“ eine Autoritätsplattform zur Verfügung gestellt worden ist (Ziehe 1987, S. 45).

Den Prozess der Auflösung der mehrheitlich anerkannten traditionell-autoritativen gesellschaftlichen Kultur umschreibt Ziehe mit dem Begriff der „Kulturellen Freisetzung“. Als Indikatoren dieses Prozesses wertet er die Abnahme traditioneller Arbeitsethik und sozialer Primärtugenden (z.B. Sparsamkeit und Materialpflege) sowie die Entbindung von Traditionen des Sexuallebens, der Ehegestaltung und des Familienlebens. Er stellt fest, dass dieser Prozess seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre „eine ungeheure Dynamik erfahren hat“ (Ziehe 1987, zit. n. Bastian 1987, S. 33) und mit „bestimmten Formen subjektiver Belastungen, die individuelle Sinnstiftungsprozesse ohne die Vorentscheidungen und Perspektiven einer Tradition mit sich bringen“, bezahlt werden muss. Von diesem Prozess ist die Schule in besonderem Maß betroffen, „da diese eben nicht [mehr, R.F.] auf eingeschliffene in Fleisch und Blut übergegangene Verhaltensmechanismen zurückgreifen kann“ (ebd., S. 33).

Andere Formen der „Gratisproduktion der Kultur“, von denen die damalige Schule zehren konnte, waren das fest verankerte Generationen-Verhältnis, die Wertschätzung der Selbstdisziplinierung und ein unkritisch akzeptierter gesellschaftlich kaum hinterfragter Bildungskanon (Ziehe 1987, S. 45ff). Bis in die 60er Jahre hinein war die Welt der Erwachsenen streng von der Welt der Jugendlichen getrennt, waren die Zugänge der Jugendlichen in diese Welt relativ schmal. Die Medienwelt hatte nur eine geringe Bedeutung bei der „Vermittlung von Informationen und sekundären Erfahrungen“, und die Schule bzw. die Lehrer „profitierten davon, fast ein Monopol in der Vermittlung zwischen Erwachsenenwelt und Jugend zu haben“. Die Lehrer fungierten gewissermaßen als „Statthalter“ der fernen Erwachsenenwelt, und die Schule stellte das „Nadelöhr“ dar, durch das der Zugang zur Erwachsenenwelt geregelt wurde (ebd., S. 45 f.).

Bei einem Vergleich dieser Bedingungen mit der heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeit fällt auf, dass die Jugend- und Subkulturszene, die damals allenfalls in Ansätzen existierte, sich mittlerweile zum anerkannten Gegenpol der Erwachsenenwelt entwickelt hat, dass die Schule einen großen Teil ihrer Vermittlerfunktion an die Medien abgeben musste und dass der Lehrer zwar noch Fachwissen besitzt aber „keineswegs einen sozialen Wissens- und Erfahrungsvorsprung per se, in vielem wissen die Schüler mehr“ (ebd., S. 48). Als weiteres Problem für die Schule hat sich herausgestellt, dass „die Generation derjenigen, die zwischen 1950 und 1960 die Schule besuchten, noch glaubte, daß Leistung, Disziplin und Arbeitsaufwand mit Geld, Erfolg und Ansehen belohnt wird“ (Bastian 1987, S. 32). Mittlerweile stellt sich dieser Glaube angesichts von Ausbildungsplatzmangel und zunehmender Arbeits- und Perspektivenlosigkeit für heutige Schüler- und Lehrergenerationen als Irrlehre dar. Ausgewirkt hat sich diese „Krise der nachindustriellen Gesellschaft“ und die damit einhergehende Erosion früher allgemein anerkannter Werthaltungen vor allem auf die Einstellung von Schülern zu den Bereichen Arbeitshaltung, Anstrengungsbereitschaft und Selbstdisziplin. Bastian umschreibt die Haltung seiner Schülergeneration während der 50er Jahre so: „Hund friß oder stirb“, war das unausgesprochene und unwidersprochene pädagogische Motto meiner Gymnasiallehrer - der Zuchtmeister der vielbeschworenen ‚5% Elite‘ - und wir haben dem nichts entgegengesetzt, haben die Wut und die Mißerfolge in uns hineingefressen und fest an eine Zukunft geglaubt; eine Zukunft, die Arbeit, Erfolg und Ansehen versprach, wenn mit Disziplin, Verzicht und Gehorsam bezahlt wurde“ (Bastian 1987, S. 32). Ziehe erweitert den Kreis der Wertschätzenden des Ideals der Selbstdisziplinierung über die von Bastian beschriebene „5% Elite“ hinaus, wenn er feststellt, dass Selbstdisziplinierung zum kulturell allgemeinen Verständnis vom „normalen“ Leben“ gehörte. Darüber hinaus war Selbstdisziplinierung positiv besetzt, d.h. „das

Moment des Selbstzwanges wurde ausgeglichen durch das Gefühl der Selbstaufwertung; in das Durchstehen mischte sich der Stolz, Selbstdisziplin war Bestandteil des Selbstentwurfs ... war, sozialpsychologisch gesehen, identitätsnah“ (Ziehe 1987, S. 46f). Der heutige gesamtgesellschaftliche Kontext hat sich entscheidend verändert: Die Orientierung an den Werten von Nichtarbeit/Freizeit und Genuss hat ebenso zugenommen wie die Verfolgung hedonistischer Tendenzen und aus der Arbeitsgesellschaft des deutschen „Wirtschaftswunders“ haben sich Freizeitgesellschaft und Postmoderne entwickelt, in der - zumindest theoretisch - alles möglich ist und „anything goes“. Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels zeigen sich u.a. in folgenden Bereichen (alle Quellen zit.n. Saueressig 1996, S. 23):

- Familie (u.a. Zunahme von Scheidungswaisen, Alleinerziehenden) (Statistisches Bundesamt 1987, S. 368-374); [57,9 %ige Steigerung der Zahl von Scheidungskindern innerhalb des Zeitraumes 1993-2003, dpa-Meldung vom 7.11.2003 im Soester Anzeiger, Erg. R.F.]
- Arbeitswelt (u.a. Hochqualifizierung, Spezialisierung, Sockelarbeitslosigkeit, Abbau von Tätigkeiten im niedrigen Qualifikationsbereich) (vgl. Götz 1988, S. 420-421)
- Freizeit (u.a. kürzere Arbeitszeit, Medienkonsum, Alkohol und Drogenkonsum)
- Technologie (u.a. Computerisierung, Gentechnik, originale Erfahrungsverluste, Mediatisierung) (vgl. Braun et al. 1988, Theurig 1988, Thewaldt 1988)
- Ökologie (u.a. verstärktes Umweltbewusstsein, ökologische Probleme durch Verkehr, Wohnen, Abluft) (vgl. Gudjons et al. 1986, S. 6-45).

Erfasst von diesem Wandel wurde nicht zuletzt auch der Bildungskanon. „Die frühere Gratisproduktion an kulturell präsentem Sinn und an Motivation ist nichts, auf das er [der Lehrer, R.F.] aufbauen könnte. Im Gegenteil, er sieht seine pädagogische Arbeit Entwertungsschüben ausgesetzt, die er wachen Bewußtseins nicht einmal rundum als falsch zurückweisen kann und will“ (Ziehe 1987, S. 49). Der Lehrer befindet sich vor diesem Hintergrund fast ständig in einer Legitimationskrise, „die immer nur situativ außer Kraft gesetzt [ist], sie ist latent allgegenwärtig: ‚Warum machen wir das überhaupt?‘ - das kann jeden Moment kommen“. Diese Legitimationsarbeit, „der möglichst allen einleuchtende gute Grund ... besteht im seltensten Falle noch in der reinen inhaltlichen Kompetenz, [sondern] in hohem Maße im Identifikationsgehalt der Lehrerpersönlichkeit“ (ebd., S. 49). Der Lehrer selbst muss als Person so überzeugend sein, dass die Schüler ihm glauben, dass der durch ihn vermittelte Unterrichtsstoff tatsächlich auch für sie wichtig oder wenigstens akzeptabel ist. Der Lehrer muss so „das Vakuum an kulturell präsenten Sinnmöglichkeiten durch gute Beziehungen er-

setzen. ... Er wirbt um gute Beziehungen, immer die Gefahr des Scheiterns und damit einer schwer ertragbaren Arbeitssituation vor Augen. ... Die Schüler erlangen jetzt die Nadelöhrfunktion: ihre Beziehungsantworten entscheiden darüber, wie gesättigt oder wie verwundet das Selbstwertgefühl des Lehrers ist“ (Ziehe 1987, S. 48f.). Unabhängig davon ob man der Auffassung Ziehes zustimmt, dass das Selbstwertgefühl des Lehrers von den Schülern abhängig sei, oder ob man glaubt, dass es sich dabei um eine von ihm selbst zu verantwortende Persönlichkeitsvariable handelt, bleibt als Ergebnis der Ausführungen von Ziehe dessen Kernthese gültig: „Unsichtbare Beziehungsarbeit und unsichtbare Kulturarbeit [im Sinne der Auswahl und Legitimation der Bildungsinhalte, R.F.] ohne vorherige ‚Gratisproduktion‘, das ist die eigentümliche Anstrengung heutiger Lehrertätigkeit, wie ich sie interpretiere“ (Ziehe 1987, S. 49). Wilke (1997) ergänzt diese Beobachtungen durch die Zusammenstellung wichtiger „Belastungsfaktoren im kulturell-politischen Subsystem Schule“:

- „mangelnde Identität mit der eigenen Schule
- mangelnde gemeinsame Schulphilosophie
- abnehmendes Prestige des Lehrer/innenberufs
- Sackgassenberuf
- kaum Aufstiegsmöglichkeiten
- ständiger Innovationsdruck“ (Wilke 1997, zit. n. dieselbe 2003, o.S.)

Angesichts eines solchen gesamtgesellschaftlichen Hintergrundes von Schule erscheint es nicht mehr als Zufall, dass Erkrankungen und Frühpensionierungen bei Lehrern in einem Umfang zugenommen haben, der sich seit Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts deutlich von entsprechenden Daten anderer Beamtengruppen des öffentlichen Dienstes unterscheidet (Heesen/Hassler, 1993, S. 5, vgl. auch Kap. 2.2 dieser Arbeit).

2.1.3 Psychische Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen

Im oben beschriebenen Gesamtzusammenhang noch nicht erwähnt sind problematische Entwicklungen im Bereich des sozialen Erlebens und Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Sie erschweren die Arbeitsplatzsituation von Lehrern vor allem deshalb, weil die mit diesen Schülern konfrontierten Kollegen in der Regel nur in geringem Umfang über entsprechende Krankheitsbilder informiert sind und im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung nur unzureichend qualifiziert werden, auf entsprechend belastete Schüler professionell zu reagieren.

Eine epidemiologische Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1998) ergab, dass etwa 12-18 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland psychische Störungen aufweisen (vgl. auch Blanz et

al. 1999, S. 544-547): Aus dieser Gruppe sind etwa 3-5 Prozent der Kinder im Grundschulalter von Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Syndromen betroffen. Ihr Verhalten sorgt nicht nur für fortwährende motorische Unruhe, sondern auch für eine Häufung von Konflikten innerhalb des Klassenverbandes. 10 Prozent der Jugendlichen leiden im Verlauf des Jugendalters mindestens an einer ernsthaften depressiven Episode: „Am häufigsten sind Schülerinnen und Schüler von Realschulen betroffen, gefolgt von Hauptschülern“ (zit. n. Paulus 2003, S. 3). Etwa 30-40 Prozent der Jugendlichen klagen über psychosomatische Beeinträchtigungen, „bis zu 60 Prozent der Hauptschülerinnen geben solche Beschwerden an“ (ebd.).

Drei Jahre nach der von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung durchgeführten Studie von 1998 stellte die Wochenzeitschrift *stern* (28/2001) eine vergleichbare Untersuchung mit ebenfalls alarmierenden Ergebnissen vor: Ihr zufolge leiden Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren nach eigenen Angaben besonders unter Ängsten, emotionalen Problemen sowie Unruhe und Nervosität. Im Einzelnen werden u. a. aufgelistet: *Phobien*: manchmal 36,4%, häufig 8,6%; *Verschlossen sein*: manchmal 34,9%, häufig 8,2%; *Sich viele Sorgen machen*: manchmal 33,9%, häufig 6,1%; *Konzentrationsprobleme*: manchmal 40,2%, häufig 6,2%; *Nervosität*: manchmal 36,0%, häufig 3,9%; *Nicht still sitzen können*: manchmal 31,4%, häufig 8,9%; *Schlafprobleme*: manchmal 19,1%, häufig 3,2%). Auch dass sie Verhaltensprobleme haben, geben die Befragten offen zu: *Viel streiten / widersprechen*: manchmal 57,8%, häufig 11,6%; *Lügen / Betrügen*: manchmal 39,9%, häufig 1,4%; *Wutausbrüche / Hitzigkeit*: manchmal 35,5%, häufig 7,0%; *Gemein sein*: manchmal 28,0%, häufig 1,6%; *Andere angreifen*: manchmal 10,2%, häufig 0,5% ...“ (Metzner 2001, S. 30). Zusammenfassend stellt der Autor im Vorspann seines Artikels „Sind so kleine Seelen“ fest: „Jedes fünfte Kind in Deutschland ist psychisch und körperlich derart angeschlagen, dass es Hilfe bräuchte. Das ergab eine vom *stern* in Auftrag gegebene repräsentative Studie über die Gesundheit der Vier- bis 18-Jährigen. Auch viele Sprösslinge aus so genannten heilen Familien leiden - aber die Eltern merken oft nichts“ (ebd., S. 23).

Eine über die Nachrichtenagentur AFP verbreitete Zeitungsmeldung anlässlich der Vorstellung einer vom Bundeskriminalamt (BKA) Wiesbaden in Auftrag gegebenen Studie an der Universität Erlangen-Nürnberg fährt ergänzend fort: „Fast ein Drittel der Jungen hat in den vergangenen sechs Monaten einen Mitschüler geschlagen oder getreten ... Etwa fünf Prozent der Schüler bedrohen oder beschimpfen andere regelmäßig. Gewalt an der Schule reicht vom Mobbing der Mitschüler über Beschimpfen, Ausgrenzen, Erpressen, das Klauen von teuren Klamotten bis hin zu Schlagen und Treten. ... Gewalttätige Schüler seien oft impulsiv und hätten Probleme,

sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Obwohl die Täter kaum weniger intelligent als andere Jugendliche seien, hätten sie durchweg schlechtere Noten, müssten öfter eine Klasse wiederholen und schwänzten mehr, fanden die Forscher heraus“ (zit. n. Soester Anzeiger vom 3.7.2003).

Im Zusammenhang mit den vorgenannten Problemen steht auch ein grundsätzliches Erziehungsproblem, das von dem auch als Buchautor bekannten Kinderpsychologen und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Bergmann wie folgt beschrieben wird: „Viele moderne Familien zeichnet eine auffällige Konfliktangst aus. Dabei brauchen Kinder Konflikte und Streit. Sie brauchen einen Vater und eine Mutter, an denen sie sich reiben können, an deren Gegenwehr sie ihren Willen entwickeln können. In dem Moment, wo Eltern nur noch auf ein inniges Miteinander, auf ein seliges Aneinanderkuscheln bedacht sind, schaffen sie sich mehr und mehr als Vater und Mutter ab. Und das ist das Drama des modernen Kindes“ (Auszug aus einem Interview mit U. Fach, 2003, S. 15). An anderer Stelle führt Bergmann aus: „... nichtautoritäre Eltern, die permanente Wunscherfüllung betreiben, vermitteln ihren Kindern ein völlig falsches Weltbild. ‚Die Welt ist mit stets zu Diensten‘ ist die unerschütterliche Grundüberzeugung vieler sozial ungeübter Kinder im Vorschulalter. Das Gegenteil aber ist der Fall, wie wir wissen. Und spätestens in der Schule bekommt auch das Kind das zu spüren. Dann stößt es erstmals auf Widerstände und reagiert verunsichert und verängstigt. Und wird auffällig. Die einen beginnen zu protzen, andere zu prügeln“ (ebd., S. 14). Abgesehen davon, dass diese problematische Grundhaltung meinen Erfahrungen in einer psychosomatischen Kinderfachklinik zufolge nicht nur bei Kindern im Vorschulalter, sondern auch noch bei älteren Schülern anzutreffen ist, kann den Ausführungen nur zugestimmt werden. Für Kinder und Jugendliche mit solchen Vorerfahrungen können Schule und Lehrer nur eine fortwährende Kränkung und Zumutung sein, weil sie ihre Erwartungen ständig enttäuschen müssen. Da diese Kinder darüber hinaus in der Regel eine geringe Frustrationstoleranz aufweisen und entsprechend emotional reagieren, ergeben sich immer wieder Konflikte, die Kinder und Lehrer vor oft nur begrenzt lösbare und sich ständig wiederholende Schwierigkeiten stellen.

Lehrer stehen angesichts solcher Entwicklungen regelmäßig vor belastenden Situationen und gravierenden Problemen, auf die sie in der Regel nur „nach Gefühl“ und unprofessionell reagieren können. Zum einen haben die oben beschriebenen Befindlichkeiten der Kinder und Jugendlichen bisher nur begrenzt Eingang in den Kanon der Ausbildungsinhalte zukünftiger Lehrer gefunden. Diese begegnen deshalb im Schulalltag häufig Situationen, die sie wegen ihrer völlig unzureichenden Kenntnisse weder überblicken noch kompetent bewältigen können. Zum anderen fehlt selbst erfahrenen Lehrern bisher fast jegliche Unterweisung und Unterstützung, die sie

für einen professionellen Umgang mit solchen problembehafteten Schülern qualifizieren könnte. Dass Lehrer generell immer älter und oft auch „dünnhäutiger“ werden, trägt zur Verschärfung der Problematik ebenfalls bei.

2.1.4 Besondere Rahmenbedingungen an der Schule für Erziehungshilfe

Die bisher beschriebenen Bedingungen gelten für die Lehrer aller Schulformen und -stufen in gleicher Weise. Besonders verschärft aber treten die belastenden Umstände am Arbeitsplatz von Lehrern an Schulen für Erziehungshilfe (SfE) auf, weil die Schülerschaft dieser Schulen wegen ihrer besonderen Zusammensetzung besondere Anforderungen an die dort tätigen Kollegen und Kolleginnen stellt. Goetze/Neukäter (1989) vertreten deshalb die Auffassung, dass es am Arbeitsplatz SfE „um Erziehung und Bildung unter deutlich erschwerten Bedingungen“ geht (Goetze/Neukäter 1989, zit. n. Saueressig 1996, S. 9).

Die Schule für Erziehungshilfe hat das Ziel, Kindern „die infolge erheblicher psychischer Störungen und sozialer Auffälligkeiten in der allgemeinen Schule nicht entsprechend gefördert werden können“, durch ein „gestuftes Konzept pädagogischer Maßnahmen“ die Möglichkeit zu geben, „ihr Lern- und Sozialverhalten zu verändern“ (Richtlinien SfE 1978, S.7). Sie versteht sich als „Durchgangsschule“, deren „vorrangiges Ziel die Rückführung der Schüler in die allgemeine Schule“ ist (ebd., S.7). Hintergrund dieser Konzeption ist die Auffassung, dass „Verhaltensstörungen als konflikthafte Ereignisse verstanden werden, die in eine je spezifische Situation eingebettet sind und zumeist vorübergehen“ (Hußlein 1989, S. 475).

Der Begriff „Verhaltensstörungen“ umfasst „Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen, im psychosomatischen und psychomotorischen Bereich sowie im Leistungsverhalten“ (Richtlinien SfE 1978, S. 8) und bezieht auch Kontaktstörungen mit ein. Im Rahmen der SfE handelt es sich dabei vor allem um gestörte Beziehungen der Schüler zu Lehrern und Mitschülern, die sich häufig negativ auf das Lern- und Leistungsverhalten auswirken, so dass die schulischen Leistungen verhaltensgestörter Kinder auch bei „durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Intelligenz“ meist „gering“ sind. Diese Kinder sind „für schulisches Lernen entweder gar nicht oder nur gelegentlich zu motivieren“ (ebd., S. 8).

Durch Leistungsdefizite und eingeschränkte Sozialkompetenzen der Schüler ist darüber hinaus häufig ein Konfliktpotential bedingt, das sich immer wieder in problematischen Handlungsweisen der Schüler entlädt: Sie umfassen aggressiv-distanzlose Angriffe gegenüber Lehrern und Mitschülern, Autoaggressionen, Zerstörungswut, aber auch Lernunlust, Leistungsverweigerung, depressive Verstimmungen, Sozialangst und Bezie-

hungsverweigerung (Hußlein 1989, S. 473). Außerdem sind „Konzentrationsstörungen, Versagen in besonderen Lern- und Prüfungssituationen, Vergeßlichkeit, Unpünktlichkeit und Unordentlichkeit verstärkt festzustellen“ (Richtlinien SfE 1978, S.8).

Vor diesem Hintergrund muss das Arbeitsfeld des Lehrers an der SfE über den traditionell schulischen Bereich hinausgehen. Es umfasst deshalb auch die „intensive Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, mit sozialpädagogischen Einrichtungen, mit Psychologen und medizinischen Institutionen“. Außerdem soll die SfE „differenzierte Angebote im Freizeitbereich [und] frühzeitige und intensive Kontakte mit der Arbeitswelt“ ermöglichen (ebd., S. 11). Weitere Aufgabenfelder, die den Rahmen der an allgemeinen Schulen üblichen Anforderungen sprengen, liegen in den Arbeitsfeldern Diagnose/Begutachtung und Hilfen bei der Rückschulung (ebd., S. 18).

Da die SchülerInnen der SfE aufgrund problematischer Vorerfahrungen mit ihren Erziehungsberechtigten, Regelschullehrern und früheren Klassenkameraden kaum in der Lage sind, Spielregeln und Verhaltensprinzipien anzuerkennen oder einzuhalten, müssen solche Verhaltensweisen „in überschaubaren Übungsfeldern ... angebahnt werden“ (ebd., S. 11). „Der Sonderschullehrer veranlaßt Lernprozesse, die Verhaltensänderungen durch neue Erfahrungen und durch eine Umstrukturierung der Motive bewirken. Er ermöglicht solche Erfahrungen *direkt durch seine eigene Person* und durch pädagogische Maßnahmen, gegebenenfalls durch sein Einwirken auf den Familien- und Freizeitbereich des Schülers. Fehlhaltungen des Schülers können nur dann positiv verändert werden, wenn es dem Lehrer gelingt, eine persönliche Bindung zu ihm herzustellen. Voraussetzung ist die annehmende Haltung des Lehrers jedem Schüler gegenüber“ (ebd., S. 12-13, Hervorh. R.F.). Die Funktion des Lehrers als Beziehungsarbeiter, auf die oben (s. Kap. 2.1.2) bereits hingewiesen wurde, wird in der zitierten Textpassage von Lehrern/innen der SfE in besonderer Weise gefordert und geradezu als Voraussetzung effektiver Lehrerarbeit angesehen. In Verbindung mit dem hohen zeitlichen Aufwand für Beratungstätigkeit und Gutachterstellung im Rahmen des Sonderschulaufnahmeverfahrens (SAV) haben deshalb 92% der von Saueressig (1996) befragten Lehrer der SfE das Gefühl, dass von ihnen zuviel verlangt wird (ebd., S. 107). „Über die Hälfte der Sonderpädagogen (62,5%) kann sich deshalb auch kaum vorstellen, bis zur Pensionierung an einer Schule für Erziehungshilfe zu arbeiten, da sie sich der Arbeit dann sowohl psychisch (74,8%) als auch physisch (54,3%) nicht mehr gewachsen fühlen“ (ebd., S. 107). Was für alle Schulformen gilt, ist an der SfE in besonderer Weise gegeben: Die Möglichkeit von Hilflosigkeitserfahrungen und Versagensängsten sowie das Gefühl, eigentlich nie genug getan zu haben. Beides kann bei engagierten und idealistischen

Lehrern/innen zu besonders starken Verschleißerscheinungen führen. Trotz dieser Bedingungen ergab eine Untersuchung von Saueressig (1996) zur Berufszufriedenheit von SfE-Lehrern, dass sich über die Hälfte von ihnen (53,8%) wieder für einen Arbeitsplatz an der SfE entscheiden würden, so dass vermutet werden darf, dass mit ihrem Arbeitsplatz zufrieden sind. Unzufrieden sind nur (?) 14,6% (ebd., S. 89).

Ob sich unter diesen Bedingungen der Krankheitsstand von Lehrern der SfE von dem anderer Schulformen unterscheidet, kann zur Zeit angesichts der gegebenen Bedingungen nicht festgestellt werden: Zwar werden die Krankheitstage von Lehrern an die vorgesetzten Dienststellen weitergeleitet, dort aber werden sie nur in die Personalakten der betroffenen Lehrer/innen aufgenommen, eine statistische Auswertung nach Schulformen erfolgt nicht (telefon. Auskunft der Personalsachbearbeiterin des Schulamtes Soest im Nov. 1997). Einem Vergleich der krankheitsbedingten Abwesenheit von Lehrern verschiedener Schulformen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 1988/89 kann allerdings entnommen werden, dass der Krankheitsstand bei den an Sonderschulen (alle Schulformen) tätigen Lehrern deutlich über dem der Regelschullehrer liegt: Gymnasium 3,5 Tage, Berufsbildende Schulen 3,65 Tage, Realschulen 4,56 Tage, Grundschulen 4,58 Tage, Gesamtschulen 4,75 Tage, Hauptschulen 4,95 Tage, Sonderschulen 6,12 Tage (Saueressig 1996, S. 42).

Zu etwas anderen Ergebnissen kommen Arold/Schaarschmidt (2001), wenn sie zur Beziehung zwischen Erkrankung bzw. pathogenen Verhaltensmustern und Schultyp äußern: „Eine für alle untersuchten Regionen [Deutschlands, R.F.] gültige Tendenz ist der stärkere Anteil des Risikomusters A [Verhaltensmuster mit stark pathogenen Merkmalen] in der Grundschule und im Gymnasium sowie des Risikomusters B [Burnout] in der Hauptschule“ (ebd., o. S., Erg. R.F.). Das Zitat basiert jedoch auf Untersuchungen an über 4000 Lehrern aus den alten und neuen Bundesländern (Schaarschmidt/Kieske/Fischer 1999; Schaarschmidt/Fischer 2001), bei denen Sonderschulen naturgemäß unterrepräsentiert waren.

2.2 Krankheitsstand, Belastung und Ausscheiden aus dem Dienst

Gestützt auf die vorgenannten Quellen kommen Arold/Schaarschmidt (2001) zu dem Ergebnis, dass regionenübergreifend nur etwa 15% der untersuchten Lehrer über gesundheitsförderliche Verhaltensweisen verfügen und entsprechend als „gesund“ eingestuft werden können, während ein weitaus größerer Teil (insgesamt etwa 60%) stark risikobehaftete und massiv gesundheitsgefährdende Typ-A- und Typ-B-Verhaltensmuster aufweist (ebd., o. S.; zur näheren Beschreibung der Muster vgl. Kap. 2.3.4 dieser Arbeit). Zusammenfassend stellen die Autoren fest: „In keiner weiteren der

von uns noch untersuchten Berufsgruppen fanden wir einen derart hohen Anteil der Risikomuster und speziell des problematischsten Musters B vor“ (ebd.). Im Folgenden soll diese allgemeine Aussage anhand von amtlichen Statistiken zur Versetzung in den vorzeitigen Ruhestand und Untersuchungen zur Belastungssituation von Lehrern konkretisiert werden.

2.2.1 Amtliche Statistiken

Nach der letzten amtlichen Erhebung des Kultusministers NW im Schuljahr 1988/89 betrug die Zahl der krankheitsbedingten Abwesenheitsfälle mit einer Dauer von 2-4 Wochen 9.560, die Zahl derer mit einer Dauer von mehr als 4 Wochen 6.833. Die Lehrer/innen der letzten Gruppe konnten im Durchschnitt an 55,4 Unterrichtstagen im Schuljahr ihren Dienst aus Krankheitsgründen nicht erfüllen (Heesen/Hassler 1993, S. 5). Obwohl auch weiterhin Schulen ihre Erkrankungsdaten an die Schulaufsicht melden müssen, wird diese Statistik seit dem Schuljahr 1990 nicht mehr fortgesetzt, so dass mir neue Daten nicht zugänglich gewesen sind.

Im Bundesland Rheinland-Pfalz wurde 1995 vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung das Pilotprojekt „Lehrergesundheit“ initiiert und gefördert, um auf Probleme des Lehrerarbeitsfeldes zu reagieren, „die vor allem die hohen psychischen Belastungen und damit verbundene Gesundheitsbeeinträchtigungen betreffen“ (Rudow 1995, S. 1).

Die provokative Aussage, dass Schule Lehrer krank macht, findet schließlich ihre finanziell teuerste Untermauerung durch die Zahl der zunehmenden Frühpensionierungen von Lehrern, die nach geltendem Beamtenrecht eine „durch den Amtsarzt festgestellte dauernde Dienstunfähigkeit“ voraussetzt. Entsprechend den Angaben des Landesamtes für Besoldung und Versorgung NW stieg der Anteil der Lehrkräfte, die vor der Vollendung des 60sten Lebensjahres pensioniert werden mussten, von 28% (1976) auf 48% (1992); d.h. fast die Hälfte der Lehrer/innen, die 1992 pensioniert wurden, war erst 60 Jahre alt oder jünger. Auffällig in diesem Zusammenhang ist die kontinuierliche Zunahme der Frühpensionierungen seit 1988: Von 42% stieg sie innerhalb von knapp vier Jahren auf 43% (1989), 46% (1990, 1991) und 48% (1992) an (LBV, Bilanz 92; zit. n. Heesen/Hassler 1993, S. 5). „Im Jahr 1999 wurden in Rheinland-Pfalz insgesamt 775 Ruhestandsversetzungen von Lehrerinnen und 9 Lehrern vorgenommen, davon 631 wegen Dienstunfähigkeit. ... Demnach traten nur 18,4% der Lehrerinnen und Lehrer den Ruhestand mit Erreichen der vorgesehenen Altersgrenze an - eine alarmierende Entwicklung, die Reaktionen seitens der Bildungsverwaltung erfordert“ (Heyse 2001, o.S.). In Hessen schieden im Schuljahr 1998/99 nur 4% aller den Schuldienst verlassenden Lehrkräfte aufgrund

des Erreichens der gesetzlichen Altersgrenze aus, in Hamburg 1999/2000 nur 6% (Dick/Wagner 2001, o.S.).

Die Zahl der Frühpensionierungen im Lehrberuf unterscheidet sich damit deutlich von der in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes: So schießen 1992 im Bereich der Verwaltung nur 37% der Beamten vor dem Vollenden des 60sten Lebensjahres aus. Während im selben Jahr 65% der Verwaltungsbeamten und 66% der Polizisten und Strafvollzugsbeamten den Höchstruhegehaltssatz erreichten, schafften dieses Ziel nur 53% der Lehrkräfte (Heesen/Hassler 1993, S.6). Der Befund deckt sich mit einer Untersuchung des Landes Niedersachsen, wo die Bezirksregierung Hannover ähnliche Daten ermittelte (ebd., S. 6). „Diese Ergebnisse belegen die Tatsache, daß offensichtlich der berufliche Alltag bei Lehrerinnen und Lehrern zu stärkeren Verschleißerscheinungen führt, als dies bisher in der Öffentlichkeit angenommen worden ist“ (ebd., S. 8).

2000	Ruhestandsversetzungen insgesamt			Davon wegen Dienstunfähigkeit			% - Anteil Dienstunfähigkeit		
	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	gesamt
Lehrer bis A 13 S	292	391	683	230	324	554	78,8	82,9	81,1
Lehrer ab A 13	261	75	336	153	49	202	58,6	65,3	60,1
Lehrer gesamt	553	466	1019	383	373	756	69,3	80,0	74,2
Hochschulen	33	4	37	6	2	8	18,2	50,0	21,6
Polizei- und Justizvollzug	258	6	264	104	6	110	40,3	100,0	41,7
Übrige Verwaltung:									
einf.+mittl. Dienst	122	9	131	81	8	89	66,4	88,9	67,9
gehobener Dienst	164	17	181	85	13	98	51,8	76,5	54,1
höherer Dienst	137	9	146	43	4	47	31,4	44,4	32,2
Übrige Verw. ges.	423	35	458	209	25	234	49,4	71,4	51,1
Summe	1267	511	1778	702	406	1108	55,4	79,5	62,3

Quelle: http://lehrergesundheit.bildungrp.de/Ruhestandsversetzungen_2000.html
(25.10.2003)

Die vorstehende, vom „Projekt Lehrergesundheit ADD“ in Trier publizierte Tabelle „Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit im Jahr 2000 [im Bundesland Rheinland-Pfalz, R.F.]“ zeigt ebenfalls deutlich, dass

Lehrer - verglichen mit anderen Beamtengruppen - bei vorzeitigen Ruhestandsversetzungen überrepräsentiert sind und dass die Zahl der Ruhestandsversetzungen bei dieser Personengruppe weiter kontinuierlich zugenommen hat: „Im Jahr 2000 sind insgesamt 1108 Beamtinnen und Beamte wegen Dienstunfähigkeit in den Ruhestand versetzt worden (1998 = 562; 1999 = 861). Das bedeutet im Vergleich zum Vorjahr einen Anstieg um 28,7% (1998-1999: + 53,2%).

Der Anteil der Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit an den gesamten Ruhestandsversetzungen aller Beamtengruppen verminderte sich von 66,1% in 1999 auf nunmehr 62,3%. Dabei betrug der Anteil bei den Beamten 55,4% (Vorjahr: 58,0%) und bei den Beamtinnen 79,5% (Vorjahr: 85,6%). Insgesamt stieg die Zahl der Ruhestandsversetzungen jedoch an“ (http://lehrergesundheit.bildungsrp.de/Ruhestandsversetzungen_2000.html).

Der Frühpensionierung vorausgegangen sind in der Regel Rehabilitationsmaßnahmen. Hillert/Pecho/Lehr (2001) äußern in diesem Zusammenhang, „dass LehrInnen im Klientel von Psychotherapeuten überproportional häufig“ repräsentiert sind und „zumal unter den akademischen Berufen, die mit Abstand größte Berufsgruppe“ bilden (ebd., o.S.).

Der Aussage von Janning („Lehrer schaffen Arbeitsplätze. Allerdings ungewollt. Manche Klinik hat die Pädagogen als neue Klientel entdeckt.“ Janning 2003) kann vor einem solchen Hintergrund nur zugestimmt werden. Als Ergebnis ihrer an der Klinik Roseneck im Jahr 1999/2000 durchgeführten Konsekutivbefragung von 200 Lehrerpatienten referieren Hillert/Pecho/Lehr (2001), dass sechs Monate nach ihrer Entlassung „knapp 20% der behandelten LehrerInnen nicht mehr im Schuldienst tätig bzw. aktuell krankgeschrieben“ waren (ebd., o.S.). Geht man von 100% wegen Erschöpfungssymptomen eingewiesener Lehrer aus und vergleicht sie mit den 20% „nicht mehr im Schuldienst tätigen bzw. aktuell krankgeschriebenen“ Kollegen, dann wird deutlich, dass die statistisch ermittelten „Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit“ nur als Spitze eines Eisbergs angesehen dürfen, zu dessen Füßen eine unbekannt große Zahl von Lehrpersonen täglich (und oft vergeblich) versucht, mit den an sie gestellten Anforderungen ‚irgendwie‘ zurecht zu kommen. Außerdem sind nicht alle betroffenen Kollegen bereit bzw. in der Lage, zuzugeben, dass sie psychisch krank sein könnten und therapeutische Hilfe benötigen. Sie werden deshalb in der vorgenannten Übersicht nicht erfasst, so dass die Zahl der von Erschöpfung bedrohten Kollegen in Wirklichkeit wesentlich höher liegen dürfte.

2.2.2 Hintergründe für gehäufte Frühpensionierungen von Lehrern

Auch wenn die Aussage, dass die heutige Schule die Lehrer krank mache, angesichts der oben beschriebenen Bedingungsstrukturen von Schule und angesichts ihrer Veränderungen seit den 70er Jahren einleuchtend erscheint, verdienen folgende Aspekte ebenfalls Aufmerksamkeit. Sie spielen im Zusammenhang mit der vorzeitigen Pensionierung von Lehrern eine nicht zu unterschätzende Rolle, die ebenfalls zu dem deutlich überhöhten Anteil der Lehrergruppe beigetragen haben dürfte: Die Gehaltsstufe der Lehrer ist in der Regel höher als die der anderen Beamtengruppen, so dass die wirtschaftliche Sicherung von Lehrern im Falle einer Frühpensionierung wesentlich günstiger ausfällt. Diese können es sich deshalb eher leisten, aus dem Dienst auszusteigen. Außerdem verfügen viele Lehrerfamilien über zwei Einkommen, so dass auch hier günstigere Bedingungen gegeben sind.

Die vergleichsweise vorteilhafte Regelung der sog. „Zurechnungszeiten“, die zum 1. Juli 1997 zusammen mit einer jährlichen Reduzierung der Pensionsansprüche bei vorzeitigem Ausscheiden aus dem Dienst geändert worden ist, entfällt seit diesem Zeitpunkt und bedingt eine deutliche Schlechterstellung aller Beamten im Falle einer vorzeitigen Pensionierung. Eine Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes vom 14. November 2002 informiert in diesem Zusammenhang: „Im Jahr 2001 [sind] in Deutschland rund 15 900 Lehrer in den Ruhestand versetzt [worden]; das waren 15% weniger als 2000. Dabei ist der Anteil der Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit von 64% (2000) auf 54% (2001) zurückgegangen“ (www.de-statis.de/presse/deutsch/pm2002/-p3970033.htm). In der nächsten Zeile wird dann erklärt, wie dieser Rückgang zustande gekommen ist: „Für den Rückgang der Zuruhesetzung wegen Dienstunfähigkeit dürften dienst- und versorgungsrechtliche Maßnahmen ursächlich sein. Zum einen wurden die Altersteilzeitregelungen auch für Beamte eingeführt, zum anderen müssen seit 2001, ebenso wie in der gesetzlichen Rentenversicherung, Abschläge bei Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit vor Vollendung des 63. Lebensjahres hingenommen werden“ (ebd.). Dass trotz der veränderten Rahmenbedingungen immer noch mehr als die Hälfte aller Lehrer vorzeitig ausscheiden musste, zeigt jedoch, dass man deren Erschöpfung und dadurch bedingter Dienstunfähigkeit mit „dienst- und versorgungsrechtlichen“ (Straf-)Maßnahmen wohl nur begrenzt begegnen kann. Keinen Aufschluss gibt die Quelle darüber, in welchem Umfang die Zahl der langfristigen Krankschreibungen zugenommen hat. Aus Gesprächen mit betroffenen Kollegen ist mir bekannt, dass mittels einer solchen „Strategie“ das Eintrittsalter in den Ruhestand künstlich hinausgezögert werden kann.

Als förderlich für die Frühpensionierung von Lehrern dürfte sich bisher auch die Regelung ausgewirkt haben, dass bei dieser Berufsgruppe im Gegensatz zu den übrigen Beamtengruppen die „Weiterverwendungsklausel“ kaum jemals berücksichtigt worden ist. Während man Polizisten vom Außendienst in den Innendienst versetzt oder Verwaltungsbeamte in anderen Funktionen weiterbeschäftigt, damit dem Staat die hohen Kosten einer Pensionszahlung erspart bleiben, sind Lehrer im Falle ihrer Dienstunfähigkeit bisher meist sofort pensioniert worden. Nicht zuletzt dürfte dabei eine Rolle gespielt haben, dass es am sinnvollsten erscheint, psychisch und physisch dauerhaft kranke Lehrer in die Frühpensionierung zu entlassen, damit sie Schüler, Eltern und Kollegien nicht länger belasten. Dem entspricht, dass Schulleiter „die häufig als Lösungsvorschlag propagierten ‚alternativen Tätigkeiten‘ für Lehrpersonen, die dem Unterricht nicht mehr gewachsen sind“ für wenig sinnvoll halten (Jehle/Gayler/Seidel 2001, o.S.).

Offen bleiben vor dem Hintergrund des o.g. Datenmaterials muss die Frage, ob die Belastungen für Lehrer in den letzten 30 Jahren allein deshalb zugenommen haben, weil die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich so stark gewandelt haben. Unklar bleibt ferner, welche Rolle die unzureichende Qualifizierung der Lehrer für ihre neuen Funktionen als „Beziehungsarbeiter“, als „Kulturarbeiter“ sowie als „Sozialarbeiter“ und „Berater“ bei der Entstehung von Erschöpfungssyndromen spielt. Die vorliegende Arbeit dient deshalb auch dem Ziel, Ausbildungs- und Fortbildungsangebote für Lehrer unter dem Aspekt der Vorbereitung auf diese Aufgaben zu untersuchen. Vermutet wird, dass eine einseitig auf kognitive und fachwissenschaftliche Kompetenzen ausgerichtete Ausbildung Erkrankungen von Lehrern provoziert.

Die o.g. Überlegungen zu „förderlichen“ Hintergründen für vorzeitige Ruhestandsversetzungen bei Lehrern sollen die an den Statistiken ablesbare problematische Entwicklung des Krankenstandes und des vorzeitigen Ausscheidens aus dem Dienst nicht verwischen. Als generelle Tendenz, die mit den hohen gesellschaftlichen Erwartungen an diese Berufsgruppe und den eingangs beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen korrespondiert, bleibt das Phänomen der besonderen Belastung und Erschöpfung von Lehrern bestehen. Die Begründung dieses Umstandes allein aus der Zunahme der Belastungen und dem vorgestellten statistischen Datenmaterial ableiten zu wollen, erscheint jedoch voreilig und unzureichend (s.u. Kap 3).

2.2.3 Untersuchungen zur Belastungssituation von Lehrern

Vor diesem Hintergrund verdient eine 1993 durchgeführte empirische Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven besondere Aufmerksamkeit: 104 Lehrerinnen der Sekundarstufe I in Bremerhaven bearbeiteten den Fragebogen zum „Wohlbefinden in der Schule“ mit dem Ergebnis, dass ein beträchtlicher Teil von ihnen „unter erheblicher Belastung und Anspannung steht: die Befindlichkeiten „gehetzt“ (42,4%), „genervt“ (33,0%), „ausgebrannt“ (28,0%) und „frustriert“ (25,7%) weisen relativ hohe Werte auf. Die Befindlichkeiten „niedergeschlagen“ (14%), „mutlos“ (10,5%), „ohnmächtig“ (9,3%) und „hilflos“ (7,5%) lassen darüber hinaus erkennen, dass ein Teil der Lehrer/innen „sogar in ihrer psychischen Verfassung und Arbeitsfähigkeit akut gefährdet“ erscheint (Ergebnisse einer Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven, Chindanusorn 1995, S. 7-8).

Im Rahmen seiner Untersuchung zu „Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeanspruchungen von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen an der Schule für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen“ (Fragebogenaktion N=420) beobachtete Saueressig (1996), dass sich psychovegetativ hoch belastet fühlende Kollegen durch die Arbeitsbedingungen an der Schule, den Schulweg, die Schüler, die Arbeit mit den Schülerfamilien und durch die Kollegen stärker beansprucht fühlen als Kollegen mit geringen psychovegetativen Merkmalen (Saueressig 1996, S. 120). Die sich belastet fühlenden Kollegen erleben das Arbeitsfeld Schule überwiegend negativ und können ihre beruflichen Anspannungen nur unvollkommen abbauen, so dass sich bei ihnen Beanspruchungsfolgen mit zunehmender Erschöpfung und Unzufriedenheit ergeben, die „unter Umständen zum Burnout-Syndrom“ führen (ebd., S. 148).

Die umfangreichste und detaillierteste Untersuchung zum Thema Lehrerbeltastung wird seit nunmehr acht Jahren von Uwe Schaarschmidt et al. am Institut für Psychologie der Universität Potsdam durchgeführt. Den zwischenzeitlichen Angaben im Nachrichtenmagazin Focus (6/2000) zufolge ist im Rahmen dieser Untersuchung festgestellt worden, dass sich „drei Viertel der Lehrer überfordert und unzufrieden“ fühlen. Etwa ein Drittel der Befragten befindet sich im Stadium des Burnout und eine weiteres Drittel ist burnoutgefährdet (Grosskinsky 2000, S. 99). „Für einen Teil der Lehrer besteht akute Gesundheitsgefahr, warnt die [ebenfalls an der Potsdamer Studie beteiligte] Psychologin Helga Arold. Sie müssten ‚dringend raus‘“ (ebd. S. 100).

In Verbindung mit einer Überalterung der Kollegien (61,9% der Lehrer in Deutschland sind älter als 45 Jahre; Statistisches Bundesamt, zit. n. Grosskinsky ebd.) weisen die Belastungen durch „schwierige Schüler, zu

große Klassen und zu hohe Pflichtstundenzahl“ dieser Untersuchung zufolge darüber hinaus auf eine akute Gefährdung der angemessenen unterrichtlichen Versorgung von Schülern in Deutschland hin (ebd.).

Neben der Feststellung der o.g. Belastungsfolgen und der negativen Befindlichkeiten findet sich in der Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven aber auch statisches Material, welches belegt, dass der größere Teil der untersuchten Lehrer/innen seine Befindlichkeit außerordentlich positiv einschätzt: „Die Befindlichkeiten „gut drauf“ (62,3%), „optimistisch“ (59,4%), „fröhlich“ (57,9%), „schwungvoll“ (57,7%) und „gelassen“ (57,0%) liegen in den Kategorien „häufig / sehr häufig“ an der Spitze“ (Chindanusorn 1995, S. 8). Auch Saueressig (1996) ermittelte, dass 53,8% der SfE-Lehrer mit ihrem Beruf zufrieden sind und überwiegend „ruhig“ und „freudig“ zur Schule gehen. Mittags dagegen verlassen sie ihren Arbeitsplatz „abgespannt“ aber „nur selten resigniert“ (ebd., S. 90). Auch Untersuchungen von Schmitz (1998) weisen darauf hin, dass „viele ältere Lehrer ihren Beruf mit Begeisterung ausüben. Nach Ansicht einiger Burnout-Experten hätten sie längst ausgebrannt sein müssen“ (Schmitz/Hillert 2001, o.S.).

Die These, dass Schule heutzutage so schwierig sei, dass sie immer mehr Lehrer krank mache, erscheint vor dem Hintergrund solcher Untersuchungsergebnisse voreilig und einseitig. Das unterschiedliche Erleben des Arbeitsplatzes scheint nicht allein mit objektiv gegebenen Belastungsfaktoren erklärbar. Das schließt nicht aus, dass sich die Arbeitsplatzbedingungen von Lehrern innerhalb der letzten 30 Jahre verschlechtert haben, wie den vorgenannten Ausführungen zu entnehmen ist (vgl. Kap. 2.1). Nicht zuletzt haben sich auch die Schülerpopulationen der weiterführenden Schulen verändert, weil immer mehr Eltern für ihre Kinder einen Bildungsabschluss anstreben, der oberhalb des von ihnen erreichten Abschlusses liegt. Dass diese Entwicklung nicht nur für die betroffenen Kinder zusätzliche Belastungen schafft, sondern auch für die mit ihnen arbeitenden Lehrer, erscheint nachvollziehbar. Aber ungeachtet dieser und anderer für alle Lehrer geltenden negativen Entwicklungen leiden aber nicht alle Lehrer unter den gleichen Bedingungen in gleicher Weise. Es erscheint deshalb sinnvoll, zu untersuchen, wie sich die Lehrer, die unter ihrer Arbeitsplatzsituation leiden und deswegen krank werden, von den Kollegen unterscheiden, die gesund und optimistisch bleiben können. Offensichtlich verfügt die letztgenannte Gruppe über Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien, die ihr ein weniger belastendes Erleben des Arbeitsplatzes Schule ermöglichen. Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, Variablen für das unterschiedliche Erleben des Arbeitsplatzes Schule zu identifizieren und Möglichkeiten zu entwickeln, auf diese Variablen Einfluss zu nehmen.

2.3 Konfliktbereiche und Belastungssituationen aus der Sicht von Lehrern

Nach einer Beschreibung der Belastungsfaktoren im Umgang mit Schülern, Schulleitung und Schülereltern werden abschließend unterschiedliche Belastungsreaktionen verschiedener Typen von Lehrern dargestellt.

2.3.1 Belastungsfaktoren im Umgang mit Schülern

Die 1993 durchgeführte Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven ermittelte außer den Befindlichkeiten der befragten Lehrerinnen auch das Ausmaß der Belastungsfaktoren, die von den Lehrern als Ursache für die Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens angegeben wurden. Zu diesem Zweck erhielten die Lehrer/innen eine Liste mit 28 möglichen Konfliktsituationen, deren Belastungsqualität sie anhand einer jeweils fünfstufigen Skala einschätzen sollten. Als besonders belastend empfunden wurden die Items „aggressives/gewalttätiges Verhalten von Schülern und Schülerinnen“ (53,8%), „zu hohe Klassenfrequenzen“ (62,4%), „Lärm“ (59,5%), „mangelnde Lern- und Leistungsmotivation“ (55,1%), „mangelnde Ruhe und Disziplin im Unterricht“ (51,9%): Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, dass diese Belastungsfaktoren „in hohem / sehr hohem Maße dazu beitragen, daß sie sich in ihrem Beruf nicht wohlfühlen“ (Chindanusorn 1995, S. 10). Als „starke Belastungsmomente“ beurteilten mehr als 30% der Kollegen/innen die Items „Konflikte mit der Klasse“ (40,2%) und „Konflikte mit einzelnen Schülern“ (39,9%) (ebd. S. 10). Diese Ergebnisse decken sich im Wesentlichen mit entsprechenden Untersuchungen von Becker/Gonschorek aus dem Schuljahr 1988/89. Sie befragten 111 Ausbildungslehrer und Mentoren, die Studenten der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd während deren Praktika an Grund-, Haupt- und Realschulen betreuten. Alle befragten Lehrer klassifizierten sie „ausnahmslos“ als „erfahrene Lehrer mit mehr als 10 Dienstjahren“ sowie als „besonders qualifiziert ... [und] ... engagiert“: Der von diesen Lehrern am häufigsten genannte Problembereich „bezieht sich auf Belastungen und Schwierigkeiten, die sich aus dem täglichen Umgang mit bestimmten Schülern und Schülergruppen ergeben“. Von 777 Nennungen entfielen 145 auf diesen als „Problemschüler“ umschriebenen Bereich (Becker/Gonschorek 1991, S. 17). Auch Singer (1991) kommt aufgrund seiner Arbeit mit Lehrergruppen zu dem Ergebnis, dass „manchen Lehrern/innen vor allem Disziplin Konflikte das Unterrichten verleiden“ (Singer 1991, S. 45).

Wilke (1997) listet als Belastungsfaktoren auf: „Motivationsprobleme, Disziplinprobleme, Desinteresse der Schülerinnen und Schüler, Leistungsbeurteilung, Notengebung und Selektion, administrative und bürokratische Aufgaben, außerunterrichtliche bzw. außerplanmäßige Tätigkeiten, unklare

und anspruchsvolle Lehrziele, Mängel in der Organisation des Lehrplans, Stofffülle, Leistungsdruck, Fehlen von Unterrichtshilfen, Klassengröße (mehr als 27 Schülerinnen und Schüler), heterogene Zusammensetzung der Klassen, Schultyp, physische Belastung, Sprechbelastung und schließlich Lärmbelastung“ und bestätigt damit die vorgenannten Belastungsmomente (zit. n. Wilke 2003, o.S.). Derselben Ansicht ist vor ihr auch Ulich (1996) gewesen, wenn er nach seinen qualitativen Interviews mit 20 Lehrkräften verschiedener Schultypen und unterschiedlicher Berufserfahrung abschließend folgende Hierarchie der beruflichen Belastungen und Schwierigkeiten zusammenstellt: „1. Leistungs- und Verhaltensprobleme der Schüler/innen, 2. Korrekturarbeiten und Notengebung, 3. Erwartungen und Ansprüche der Eltern, 4. Klassenstärke (in Verbindung mit 1), 5. Verwaltungsarbeiten und 6. mangelnde Unterstützung und Konflikte mit Kollegien“ (ebd., zit. n. Wilke 2003, o.S.).

2.3.2 Die Rolle der Schulleitung und der Schulaufsicht

Als weitere Belastungsfaktoren identifizieren Singer (1991) und die beiden bereits erwähnten Untersuchungen des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven bzw. der PH Schwäbisch-Gmünd die Bereiche „Unterordnungssystem“ (Singer 1991, S. 45), „Schulaufsicht“, „Schulleitung“ und Schulverwaltung“ sowie Konflikte mit Kollegen oder innerhalb des Kollegiums (Chindanusorn 1995, S. 10; Becker/Gonschorek 1991, S. 17, 19-21).

Im Zusammenhang mit ihrer Untersuchung des Phänomens „Innere Kündigung“ bei Lehrern beobachteten Schmitz/Gayler/Jehle (2001) eine „positive Korrelation“ zwischen Erschöpfungsproblematik und Innerer Emigration auf der einen und „Mangel an kooperativer Führung, Mangel an Mitbestimmung usw.“ auf der anderen Seite (ebd., o.S.). Zum gleichen Ergebnis kommen auch Jehle/Gayler/Seidel (2001) anlässlich einer Befragung von Schulleitern und Schulleiterinnen: Als „Gegebenheiten des unmittelbaren beruflichen Umfeldes“, die nach Auffassung der befragten Schulleiter (sic!) zur Dienstunfähigkeit von Lehrern beitragen, wurden genannt: „Der Mangel an konstruktiven Feedback“, „zu wenig Gestaltungsspielraum für eigene Ideen“ und „der Frust, in Entscheidungen nicht einbezogen zu werden“ (ebd., o.S.). Folgerichtig melden die Schulleiter an, dass sie sehr großen Bedarf an „Ausbildung in Personalführung“ haben und dass sie Fortbildungsangebote zu den Bereichen „Konstruktives Feedback im Schulalltag“, „Teamentwicklung im Kollegium“ sowie zum Thema „Partizipativer Führungsstil“ wünschen (ebd.).

Bezogen auf das Führungsmanagement an SfE-Schulen hingegen stellt Saueressig (1996) fest, dass diese Schulleiter eine „deutliche positive Wertschätzung“ durch die dort tätigen Lehrer erfahren (Saueressig 1996,

S. 133). In Anlehnung an Schwarzer/Leppin (1987, S. 7) vermutet er sogar, „daß der soziale Rückhalt durch den Schulleiter möglicherweise ‚als eine Ressource aufzufassen (ist), auf die das Individuum bei der Stressbewältigung zurückgreifen kann‘“ (ebd., S. 133). Auch die Ergebnisse eines Forschungsprojekts der Arbeitsgruppe Sozialpsychologie an der Philipps Universität Marburg zum Thema „Stress und Arbeitszufriedenheit“ (van Dick, 1999a, 1999b) weisen daraufhin, dass die Schulleitung das Ausmaß der Erschöpfung bei gefährdeten Lehrern beeinflussen kann: „Darüber hinaus ist aber die Wahrnehmung von Unterstützung durch die Schulleitung ein wesentlicher Faktor zur Stressprävention: Fühlen die Befragten sich emotional und praktisch durch ihre Schulleitung unterstützt, sinken die Wahrnehmungen von Belastungen und Mobbing und gleichzeitig werden adaptivere Copingstrategien eingesetzt“ (van Dick/Wagner 2001, o.S.).

2.3.3 Belastungen im Umgang mit Schülereltern

Becker und Gonschorek (1991) stellen auch den Umgang der Lehrer mit Schülereltern als Belastungsfaktor heraus: Als besonders störend und belastend werden von Lehrern jene Eltern erlebt, die an ihre Kinder überhöhte Leistungserwartungen richten und von den Lehrern die Erfüllung ihrer Wünsche verlangen. Ferner Eltern, die den „Kontakt zur Schule zu stark pflegen“, solche, die „die gesamte eigene Erziehungsverantwortung voll auf die Schule und den Lehrer abwälzen wollen“ und die „gleichgültigen“ oder der Schule sogar „feindlich gegenüberstehenden“ Eltern (ebd., S. 20). Nach Fend/Helmke (1988) ist „das Verhältnis von Elternhaus und Schule ein potentiell konfliktgeladenes. Im Kind und Jugendlichen konzentrieren sich ... Erwartungen und Ansprüche“ (ebd., S. 177). Auch Saueressig (1996) beobachtet, dass sich die Eltern der Schüler der SfE „eher passiv und feindselig als aktiv und interessiert“ zeigen (ebd., S. 135).

Als weiteres lehrerspezifisches Belastungsbündel kann in diesem Zusammenhang die häufig negative Darstellung von „Lehrern“ in den Medien angesehen werden. Hier werden Schülereltern unterschwellig persönlich entlastende Argumentationshilfen angeboten, auf die sie angesichts eigenen Versagens zurückgreifen können, um „dem Lehrer“ die Schuld für die Schulprobleme ihres Kindes zuzuschieben („Der kümmert sich nicht genug um mein Kind“; das sind „faule Säcke“ [Originalton Gerhard Schröder während seiner Zeit als Ministerpräsident in Niedersachsen]; „der kann nicht für Ruhe sorgen, damit mein Kind lernen kann“; „der ist viel zu lasch, ...“). Becker/Gonschorek weisen deshalb auf das schlechte „Berufsimage“ des Lehrerberufs hin und stellen fest: Viele Lehrer leiden unter dem negativen Bild ihres Berufes in der Öffentlichkeit und darunter, dass Eltern und Öffentlichkeit ihnen immer neue Aufgaben übertragen und dass ihnen zu-

gemutet wird „alle erdenklichen Fehlentwicklungen zu korrigieren. Gelingt ihnen dies nicht fühlen sie sich als ‚Prügelknaben‘ der Nation“ (Becker/Gonschorek 1991, S. 21).

2.3.4 Unterschiedliche Lehrerreaktionen auf Belastungen

Der kurze und naturgemäß unvollständige Überblick über Belastungsfaktoren und ihre Wahrnehmung zeigt, dass trotz im Wesentlichen vergleichbarer Einschätzungen hinsichtlich des Belastungspotentials nicht alle Lehrer unter denselben Bedingungen in gleicher Weise leiden: Zwar werden Probleme mit aggressivem, gewalttätigen oder oppositionellen Schülerverhalten, mit zu hohen Klassenfrequenzen sowie mit Lärm und mangelnder Lern- und Leistungsmotivation von der Mehrzahl bzw. fast der Hälfte der befragten Lehrerinnen als belastend und das Wohlbefinden beeinträchtigend wahrgenommen, doch als so quälend, dass sie „in ihrer psychischen Verfassung und Arbeitsfähigkeit akut gefährdet“ sind, erleben diese Belastungsfaktoren nur wenige Kollegen/innen. Die Nennung der Befindlichkeiten „niedergeschlagen“, „mutlos“, „ohnmächtig“ und „hilflos“ in der Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven (Chindansorn 1995, S. 8) steht mit den Prozentrangwerten 14%, 10,5%, 9,3% und 7,5% in deutlichem Widerspruch zur Einschätzung der problematischen Arbeitsplatzbedingungen, die beispielsweise von 63,8% (aggressives/gewalttätiges Schülerverhalten) oder von 56,1% (mangelnde Lern- und Leistungsmotivation) der betroffenen Kollegen/innen geteilt werden.

Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt auch Saueressig (1996): Obwohl 92% der von ihm befragten Lehrer der Auffassung sind, dass von ihnen zuviel verlangt wird (Saueressig 1996, S. 10), gibt fast die Hälfte von ihnen an, mit dem Beruf zufrieden zu sein (53,8%) (ebd., S. 90) bzw. im beruflichen Arbeitsfeld „nur geringe Belastung“ wahrzunehmen (46%) (ebd., S. 149). Die Ergebnisse von Saueressig zeigen allerdings auch, dass psychovegetativ belastete Kollegen ihren Arbeitsplatz als beanspruchender wahrnehmen als gesundheitlich stabile SfE-Lehrer (ebd., S. 148). Unklar bleibt an dieser Stelle, ob die von Saueressig beobachtete psychovegetative Belastung als Reaktion auf belastende Arbeitsplatzbedingungen zu deuten ist oder als persönliche Ausgangslage, vor deren Hintergrund der Arbeitsplatz Schule als besonders anstrengend erlebt wird. Im Anschluss an die von Arold/Schaarschmidt (2001) ermittelte „pathogene Wirkung des Typ-A-Risikomusters“ und die dem Typ-B-Risikomuster zugehörigen Merkmale „vorherrschende Resignation“, „herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen“ und „negative Emotionen“ neige ich dazu, die von Saueressig herausgestellte psychovegetative Belastung eher als reaktive

Folge unangepasster persönlichkeitspezifischer Verarbeitungsmuster zu verstehen. (Zur Beschreibung der Muster s.u. am Ende dieses Abschnitts).

Van Dick/Wagner (2001) ergänzen solche Zusammenhänge durch den Hinweis auf die Beziehung zwischen äußeren Belastungsfaktoren und deren innerer Verarbeitung: „Schulische Belastungen (z.B. zu große Klassen, Disziplinprobleme, hektisches Arbeitsklima) und die Wahrnehmung von Mobbing durch Schulleitung und/oder Kollegen führen zu Burnout und zu körperlichen Beschwerden (wie z.B. Magenschmerzen, Kopfschmerzen oder Schulter- und Nackenprobleme). *Eigene Copingressourcen* (z.B. aktives Angehen der Probleme anstelle von Vermeidung oder Ignorieren) *reduzieren die Wahrnehmung von Belastungen und Mobbing* und führen zu geringerer Ausprägung von Burnout“ (ebd., o.S., Hervorh. R.F.).

Die umfangreichste Untersuchung zum Thema Belastungsreaktionen wird seit nunmehr acht Jahren vom Institut für Psychologie an der Universität Potsdam durchgeführt. Anlässlich einer Zwischenbilanz geben Schaarschmidt/Kieschke an, ca. 8000 Lehrer und ebenso viele Vertreter anderer - ebenfalls durch hohe psychosoziale Beanspruchung gekennzeichnete - Berufe erfasst zu haben (www.dgps.de/fachgruppen/diff_psy/Tagung_Halle/schaarschmidt_kieschke.htm, 01.11.03). Von besonderer Bedeutung für das Verständnis der Überforderungsproblematik bei Lehrern sind die in dieser Studie ermittelten „vier Muster beruflichen Bewältigungsverhaltens“, die von Arold/Schaarschmidt (2001) wie folgt beschrieben werden:

„Muster G: Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Wir finden deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Dimensionen, die das berufliche Engagement anzeigen (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben). Hervorzuheben sind im weiteren die trotz stärkeren Engagements erhaltene Distanzierungsfähigkeit und die günstigen Ausprägungen in all den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben (geringe Werte in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen, hohe in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit). Das Bild vervollständigt sich schließlich durch die ausnahmslos höchsten Werte in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen (berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung).

Muster S: Bei diesem Muster charakterisiert die Schonung das Verhältnis gegenüber der Arbeit. Es finden sich die geringsten Ausprägungen in den Engagementsdimensionen und die höchste in der Distanzierungsfähigkeit. Die niedrige Resignationstendenz weist darauf hin, dass das verringerte Engagement nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung gewertet

werden darf. Die weiteren Werte, insbesondere die relativ hohen Ausprägungen in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung, zeigen ein insgesamt positives Lebensgefühl an. Zur Schonung kommt somit noch (relative) Zufriedenheit als ein Kennzeichen dieses Musters. ...

Risikomuster A: Dieses Muster ist durch überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Bemerkenswert ist vor allem der eindeutig niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit. Hervorzuheben ist weiterhin, dass das außerordentlich starke Engagement mit verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen einhergeht (geringe Ausprägung in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, relativ hohe in der Resignationstendenz). Darüber hinaus ist es von eher negativen Emotionen begleitet. Insgesamt ist das Bild also dadurch charakterisiert, dass hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet. Aus dieser problematischen Kombination von großem Arbeitseinsatz und ausbleibendem Erleben von Anerkennung dürften stärkere pathogene Wirkungen, u. a. ein Herz-Kreislauf-Risiko, resultieren.

Risikomuster B: Zum Bild des Risikomusters B gehören zunächst geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. In dieser Hinsicht bestehen Gemeinsamkeiten mit dem Muster S. Im Unterschied zu S geht das verminderte Engagement jedoch nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. Auch alle weiteren Merkmale zeigen im Vergleich mit dem Muster S überwiegend gegensätzliche Ausprägungen. In den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Situationen anzeigen, finden wir ausnahmslos kritische Werte vor. Als ebenso problematisch sind die durchweg niedrigsten Ausprägungen in all den Dimensionen zu sehen, die das Ausmaß von Zufriedenheit und Wohlbefinden wiedergeben. Generell ist dieses Bild durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen gekennzeichnet. Solche Erscheinungen sind i. S. des Burnout-Syndroms zu verstehen“ (Arold/Schaarschmidt 2001, o.S.).

Der bereits mehrfach erfolgte Hinweis auf einen vermuteten Zusammenhang zwischen Erschöpfungsproblematik und persönlichkeitspezifischem Umgang mit belastenden Anforderungen wird durch dieses Ergebnis auf der Grundlage des regionen- und berufsgruppenübergreifenden Vergleichs sowie längsschnittlicher Analysen (N = ca. 8000) eindrucksvoll bestätigt.

3 Theoretische Grundlagen des Umgangs mit belastenden Situationen

Angesichts der oben vorgestellten Ergebnisse stellt sich erneut die Frage, warum nur ein Teil der betroffenen Lehrer/innen auf die belastende Arbeitsplatzsituation mit Erschöpfungssyndromen und krankheitsbedingter Unterrichtsunfähigkeit reagiert. Unter Berücksichtigung der oben vorgestellten Untersuchungsergebnisse scheiden rein objektiv zu beobachtende Belastungsfaktoren als alleinige Verursacher für solche Reaktionen offensichtlich aus, so dass neben den belastenden äußeren Bedingungen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen auch nach persönlichkeitsabhängigen Variablen gesucht werden muss. Ein solcher Ansatz entspricht der auch von Arold/Schaarschmidt (2001) vertretenen Auffassung, dass es „offensichtlich unzureichend“ ist, „sich bei Belastungsuntersuchungen auf die Identifizierung von Beeinträchtigungen und Schädigungen zu beschränken“ (ebd., o.S.). Die Autoren schlagen deshalb vor, die symptomorientierte Erfassung der Belastungsfaktoren im Sinne eines salutogenetischen, d.h. eines auf das Zustandekommen von Gesundheit und die Bedeutung persönlicher Ressourcen ausgerichteten Ansatzes zu überwinden, der „die Frage nach den individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund stellt“ (ebd., o.S.). Die im Folgenden vorgestellten Theorien zum Umgang mit Belastungsfaktoren und Stresssituationen beziehen sich auf diesen von Arold/Schaarschmidt propagierten Ansatz, indem sie einerseits aufzeigen, welche Rolle der subjektiven Wahrnehmung bei der Entstehung von Belastungserleben zukommt, und andererseits darauf aufbauende mögliche Präventionsmaßnahmen theoretisch fundieren.

3.1 Wahrnehmung der Unterrichtssituation und Lehrerverhalten

Am intensivsten erleben LehrerInnen ihre Arbeitsplatzsituation in der unterrichtlichen Interaktion mit Schülern. Hier verdichten sich nicht nur ihre pädagogischen Intentionen und ihr öffentlicher Auftrag, sondern hier wird auch über Erfolg oder Misserfolg ihrer Bemühungen entschieden. Die Bewältigung oder Nichtbewältigung dieses Interaktionsprozesses bestimmt deshalb wesentlich, ob der Lehrer nach dem Unterricht zufrieden, frustriert oder erschöpft die Schule verlässt und wie er sich am nächsten Tag den beruflichen Anforderungen erneut stellen kann.

3.1.1 Unterrichtssituation als System wechselseitiger Rückkopplung

Unter dem Begriff Lehrer-Schüler-Interaktion soll in Anlehnung an Thiel (1988) „die Gesamtheit der im Unterricht stattfindenden Prozesse

wechselseitigen Wahrnehmens, Beurteilens, Kommunizierens und Beeinflussens intendierter und nicht-intendierter, verbaler und nichtverbaler, symmetrischer und komplementärer Art“ verstanden werden (ebd, S. 8). Die Ausdrücke „Prozesse“ und „wechselseitig“ weisen darauf hin, dass die Unterrichtssituation als ein sich entwickelndes System betrachtet wird, welches sich aufgrund von wechselseitigen Rückkopplungen und zirkulären Prozessen fortlaufend verändert. Die Grundlagen dieser Prozesse bilden neben organisatorischen und räumlich vorgegebenen äußeren Bedingungen sowie dem soziokulturellen Kontext vor allem Wahrnehmungsprozesse. Diese haben direkte Auswirkungen auf die Beurteilung der jeweiligen Situation, auf die Art der Kommunikation und die Intentionen aller am Unterrichtsprozess Beteiligten.

3.1.2 Merkmale von Wahrnehmungsprozessen

Wahrnehmung bezeichnet „den Prozess des Informationsgewinns aus Umwelt- und Körperreizen einschließlich der damit verbundenen Prozesse und der durch Erfahrung und Denken erfolgenden Modifikationen“ (Drever/Fröhlich 1974, S. 302). Bereits Gibson (1986) und schon Strauss (1955) weisen darauf hin, dass ein so verstandener Wahrnehmungsprozess nicht allein die passive Reizaufnahme, sondern immer auch die aktiv gesteuerten Prozesse der „Informationssuche“ (Gibson) und der „Sinnggebung“ (Strauss) umfasst (Gibson 1986; Strauss 1955, zit. n. Leyendecker 1988, S. 35). Noch differenzierter wird der Begriff Wahrnehmung von Hajos (1977) verstanden, wenn er ihn als einen psychophysischen Prozess definiert, der aus „Aufnahme, Selektion, Verarbeitung, Gliederung und Strukturierung sensorischer Informationen besteht“ (Hajos 1977, S. 528, zit. n. Thienel S. 32). Die wichtigste Maßnahme zur Reduktion der Situationskomplexität wird durch die selektive Funktion der Wahrnehmung ermöglicht: Sie besteht in der „aktiven und subjektiven Auswahl einiger Merkmale aus einer Vielzahl gleichzeitig auftretender Situationsmerkmale“ (Thienel 1988, S. 33). Auswirkungen auf die Selektion haben neben der Art und Intensität der Umweltreize vor allem die Erwartungen des Wahrnehmenden, sein Bedürfniszustand, sein Aktivierungsniveau und seine vorherigen Erfahrungen, aber auch seine hirnorganische Funktionstüchtigkeit (Leyendecker 1988, S. 41). Meichenbaum (1991) stellt zum Phänomen der Selektion fest: „Wir nehmen selektiv wahr, erinnern uns selektiv und interpretieren Erfahrungen gemäß unserer Vorurteile“ (Meichenbaum 1991, S. 15). Auf der Grundlage der vorgestellten Ergebnisse der Wahrnehmungsforschung muss der Wahrnehmende als eine aktive Person gesehen werden, „die Merkmale auswählt und ihnen einen bestimmten Sinn zuordnet.

Wahrnehmungen sind somit auch immer Produkte der individuellen Konstruktion“ (vgl. Rosemann/Kerres 1986, zit. n. Thienel 1988, S. 34).

Auf die besondere Bedeutung der Erwartungen für die Wahrnehmungsprozesse und die pädagogische Interaktion hat vor allem Rosemann hingewiesen (Rosemann 1973 u. 1978, zit. n. Thienel 1988, S. 19). Er unterscheidet zwischen Erwartungen im Sinne von Antizipationen und solchen im Sinne von normativen Aussagen. „Gemäß Rosemann hat der Lehrer normative Erwartungen bezüglich des Verhaltens und der Persönlichkeitsmerkmale des Schülers. Weiterhin geht er von einer selektiven Informationsaufnahme, -verarbeitung und -interpretation hinsichtlich des Schülerverhaltens aus. Diese drei Prozesse werden durch implizite Persönlichkeitstheorien, Einstellungen, temporäre Befindlichkeiten, Alters- und Geschlechtsunterschiede beeinflusst. Schließlich gewinnt der Lehrer ein Bild des Schülers, das zu Antizipationen seines zukünftigen Verhaltens führt“ (Rosemann 1973, zit. n. Thienel 1988, S. 10).

Eine wesentliche Rolle bei der Informationsaufnahme und -selektion spielt die Erfahrung: Menschen neigen dazu, Wahrnehmungen, die einer stereotypen Erwartung widersprechen, entweder zu ignorieren (Assimilation) oder zu übertreiben (Kontrastierung). Daraus folgt, dass fließende Übergänge vernachlässigt werden, während gleichzeitig die Betonung von Unterschieden zunimmt (Leyendecker 1988, S. 44). Auf die Unterrichtssituation bezogen bedeutet dieses Phänomen, dass Lehrer dazu neigen, erwünschtes Verhalten von Problemschülern eher zu übersehen (Assimilation) bzw. deren auffälliges und problematisches Verhalten verschärft wahrzunehmen (Kontrastierung). Die daraus resultierende Gefahr bedingt, dass neben einer von der Person des Lehrers ausgehenden Wahrnehmungsverzerrung auch ein Etikettierungsprozess stattfindet, infolge dessen z.B. ein auf Grund von häuslichen Schwierigkeiten oder Leistungsproblemen auffälliger Schüler allmählich in die Position des notorisch boshaften Störers abdriftet, aus der er unter den gegebenen Bedingungen nicht mehr herauskommen kann. Assimilations- und Kontrastierungsprozesse während der Wahrnehmung des Schülers durch den Lehrer sorgen dafür, dass dessen Wahrnehmung und Klassifizierung des Schülers als Störer stabil bleiben. Dieser wiederum hat unter solchen Bedingungen keine Chance, sich zu ändern (obwohl der Lehrer selbst davon überzeugt ist, durch sein Handeln dazu beizutragen, dieses zu ermöglichen) und Konflikte zwischen dem Lehrer, der sein Urteil stets bestätigt sieht, und dem Schüler, der sich von diesem Lehrer immer wieder ungerecht behandelt fühlt, sind vor diesem Hintergrund vorprogrammiert. Jeder weiß, was er vom anderen zu halten hat und verhält sich entsprechend. Es kommt zu einer folgenschweren „Verkürzung“ der Lehrer-Schüler-Interaktion, die dazu führt, „daß die zu Beginn der Lehrer-Schüler-Interaktion notwendige und aufwendige (bewußte)

Auseinandersetzung der Interaktionspartner immer mehr zugunsten eingespielter Interaktionssequenzen zurücktritt. Die Interaktionssituation wird von den Interaktionspartnern nun sofort erfaßt und ohne langes Nachdenken mit bewährten interaktiven Handlungen beantwortet“ (Allmer 1986, S. 168).

3.1.3 Unbewusste Anteile der Wahrnehmung

Die beschriebenen Prozesse der Wahrnehmung machen deutlich, dass während der Unterrichtssituation eine fortlaufende wechselseitige Verhaltensbeeinflussung stattfindet, die auf Strukturierung und Entwicklung des Gesamtprozesses Einfluss nimmt und der Reflexion bzw. der bewussten Steuerung durch die Beteiligten weitestgehend entzogen ist. Die Schätzung, dass etwa nur der $\frac{1}{10.000.000\text{ste}}$ Teil des Wahrnehmungsprozesses bewusst erfolgt (Leyendecker 1988, S. 39), schließt ein, dass der weitaus größte Teil aller von einer Situation ausgehenden Reize unbewusst aufgenommen und verarbeitet wird. Wegen der Vielfalt und Menge dieser Reize und wegen der begrenzten Kapazität des menschlichen Gehirns bedient sich dieses vorbewusster oder unterbewusster Selektions- und Verarbeitungsmechanismen, die der Reflexion und bewussten Steuerung durch den Wahrnehmenden kaum zugänglich sind und ihr so weitestgehend entzogen bleiben. Für die an einem Interaktionsprozess Beteiligten folgt daraus, dass in der Regel „keiner genau weiß, was eigentlich abläuft, und dass sie noch weniger wissen, warum es eigentlich so abläuft“.

Erschwerend kommt hinzu, dass Wahrnehmungen immer auch Produkte der individuellen Konstruktion sind (Rosemann/Kerres 1986). Grundsätzlich besteht deshalb während jedes einzelnen Unterrichtsabschnittes immer wieder die Möglichkeit, dass sich Unterrichtswirklichkeit und deren Wahrnehmung durch den Lehrer deutlich von einander unterscheiden und so zu völlig unangepasstem Lehrerverhalten führen können. Eine differenzierte Untersuchung der Wahrnehmungsprozesse von Lehrern und der auf sie einwirkenden interpersonellen Faktoren erscheint deshalb sowohl für die angemessene Analyse von Unterrichtssituationen als auch für die mögliche Prävention von Stresssymptomen bei Lehrern von grundlegender Bedeutung.

Die Aufarbeitung der unbewussten Anteile der Wahrnehmung erscheint auch deshalb bedeutsam, weil Projektionen und Introjektionen seitens des Lehrers diesem in Form von wahrnehmungsleitenden Grundmustern nahe legen, auf was er achtet und wie er auf der Grundlage solcher Informationen handelt. Der Gestalt-Therapeut Udo Lemke (2000) beschreibt dieses Phänomen im Zusammenhang mit seiner Darstellung des Verdrängungsmechanismus: Ausgangspunkt für Verdrängungen sind Erregungen des

menschlichen Organismus, die durch einen Wunsch nach Bedürfnisbefriedigung eingeleitet werden (z.B. unpünktlich sein, faul sein, Arbeit verweigern, Verpflichtungen nicht erfüllen, Vorgesetzten widersprechen, Anordnungen ignorieren usw.). Wenn nun die Umwelt immer wieder auf den Versuch, das Bedürfnis zu befriedigen, bedrohlich reagiert, so wird die Erregung gewohnheitsmäßig blockiert. Da das Bedürfnis dabei stets unbefriedigt bleiben muss, wird der Organismus ständig erregt, sobald Reize aus der Außenwelt (z.B. Schüler, die sich so verhalten) das unterdrückte Bedürfnis neu aktivieren. „Die Erregung muß deshalb ständig neu blockiert, und der auslösende Reiz muß immer wieder ausgeblendet werden“ (ebd., S. 257). Die dabei zur Gewohnheit werdenden Blockaden und Ausblendungen werden als „Reaktionsbildung“ (bzw. bei Reich [1970] als „Charakterpanzer“) bezeichnet. Die Reaktionsbildung verläuft vor allem über den Mechanismus der „Kontaktunterbrechungen“, d.h. über den Abbruch des Kontakts zu sich selbst bzw. zu den eigenen nicht zugestandenen Phantasien und zu den Personen, die sich das Befolgen solcher Impulse erlauben. Die im o.g. Zusammenhang bedeutsamsten Formen der Kontaktunterbrechung werden von der Psychologie als „Introjektion“ und „Projektion“ bezeichnet.

Introjektion ist das „Aufnehmen von Material aus der Umwelt in veränderter Form“: Der Mensch ersetzt dabei seine „eigenen Bedürfnisse durch die Bedürfnisse anderer“, z.B. in Form der Übernahme „von moralischen Regeln, Verhaltensweisen etc.“ (Lemke 2000, S. 257f.). D.h. er gibt sich selbst und seine eigenen Bedürfnisse auf, um sich mittels externer Erwartungen neu zu definieren und sich durch die möglichst konsequente Befolgung dieser Erwartungen aufzuwerten. Lehrer sind hier - ebenso wie andere unter öffentlicher Beobachtung stehende Personengruppen - gefährdet, weil ihre Rolle wesentlich durch externe Erwartungen und Anforderungen definiert ist und weil ihnen darüber hinaus bewusst ist, dass Rollenverweigerung ihre Existenzgrundlage gefährden würde. Durch Internalisierung der Rollenerwartungen und durch Habitualisierung, z.B. im Rahmen eines Typ-A-Verhaltensmusters (s. u. Kap. 3.4.1), entwickeln sie dann Grundhaltungen und Verhaltensweisen, die dem von oppositionellen Schülern praktizierten Verhalten konträr gegenüber stehen. Ausgeprägtes Pflichtbewusstsein und Arbeiten bis zur Selbstaussbeutung können in diesem Zusammenhang ebenso wie die damit gekoppelte moralische Entrüstung über problematisches Schülerverhalten als Folgen der oben beschriebenen (unbewussten) Internalisierungen gedeutet werden. Die Betroffenen verlieren in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur ungewollt den Kontakt zu ihren eigenen - unterdrückten, weil nicht realisierbaren - Bedürfnissen, sondern auch die Fähigkeit zum angemessenen Umgang mit Menschen, die den von ihnen hochgehaltenen Normen nicht entsprechen. Oppositionell agierende

Schüler stellen für Lehrer vor einem solchen Hintergrund darüber hinaus eine ständige Bedrohung ihres Selbstbildes dar, weil sie ihnen die Fragwürdigkeit der von ihnen erworbenen Grundhaltungen und Verhaltensweisen aufzeigen. Durch ihr praktiziertes Verhalten „beweisen“ sie nämlich fortlaufend, dass man auch anders leben kann. (Dass solches Verhalten langfristig selbstschädigend ist und gesellschaftlich durch fehlende berufliche Perspektiven und entsprechende Einkünfte sanktioniert wird, ist im situativen Unterrichtszusammenhang von untergeordneter Bedeutung, weil die Sanktionen außerhalb der Situation erfolgen und deshalb nicht unmittelbar wirksam sein können.)

Die betroffenen Lehrer müssen so nicht nur ihre eigenen verdrängten Anteile unablässig kontrollieren, sondern auch - notfalls mit Gewalt - dafür sorgen, dass andersdenkende Schüler dem von ihm übernommenen Normensystem entsprechen.

Mit Projektion wird ein Prozess umschrieben, mittels dessen Menschen innerpsychische Vorgänge in die Außenwelt verlagern, die daraufhin verzerrt wahrgenommen wird. Nach Sigmund Freud handelt es sich bei der Projektion um einen häufig eingesetzten und nicht bewussten Abwehrmechanismus, „durch den eigene psychische Regungen (oft um sie abzuwehren) in Objekte oder andere Menschen hineingelegt und dabei so entstellt werden, daß sie als äußeres Geschehen behandelt werden können“ (Lexikon der Psychologie 1995, S. 371). Problematisch werden Projektionen, weil das Unterbewusstsein des Individuums die Wahrnehmung der realen Umwelt durch die Sinne einschränken, verzerren oder sogar ersetzen kann. Unangemessene Außenweltwahrnehmung und verzerrte einseitige Vorstellungen - z.B. von ausschließlich böartigen und ständig aggressiven Schülern - können unter solchen Bedingungen nicht mehr korrigiert werden und haben deshalb in der Regel fatale Folgen für die Mitglieder dieser Personengruppe, aber auch für den Lehrer.

Vor einem solchen Hintergrund wird verständlich, dass überaus pflichtbewusste, pünktliche und korrekte Lehrer wesentlich allergischer auf unpünktliche und verweigernde Schüler reagieren und unter ihnen leiden als Kollegen, die sich ihrer eigenen - zu Recht unterdrückten - Regungen bewusst sind. Wer weiß, dass auch er solche Impulse in sich trägt, und wer bewusst entschieden hat, warum er ihnen nicht nachgeben will, den können sozial unangepasste und nicht rollenkonforme Verhaltensweisen von Schülern weniger stark emotional aufwühlen, weil er sich im Rahmen eines Selbstfindungsprozesses zuvor mit seinen verdrängten Anteilen anfreunden und dadurch an Ich-Stärke gewinnen konnte.

3.2 Interpersonale Wahrnehmungsprozesse und Lehrer-Schüler-Interaktionen

Die Untersuchungsansätze zur interpersonalen Wahrnehmung reichen von der Erforschung nonverbaler Verhaltensweisen (Dreesmann 1982; Weinstein 1983) über kognitive Ansätze zur Informationsverarbeitung (Hofer 1985; Bromme 1985) bis zu den Erkenntnissen der „social-cognition“ Forschung, dass Kognitionen sozial bedingt sind und dass Informationsaufnahme und -verarbeitung dem Einfluss emotionaler Prozesse unterliegen (Bower 1981; Lantermann 1983). Rosemann/Kerres (1986) schließlich haben vor allem die Zirkularität emotionaler und kognitiver Prozesse herausgestellt: „Die kognitiv-emotionale Verarbeitung wirkt sich auf das Verhalten des Wahrnehmenden aus und vermittelt darüber auf den Wahrgenommenen. Diese transaktionale Sichtweise verweist auf die Verschränkung von Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen. Der Wahrnehmungsgegenstand ist nicht invariant sondern wird modifiziert“ (Rosemann/Kerres 1986, zit. n. Thienel 1988, S. 65).

3.2.1 Nonverbale Kommunikation

Zur nonverbalen Kommunikation stellen Waldert-Lauth/Scherer (1983) fest, dass der naive Beobachter in der Regel davon ausgeht, dass nonverbale Hinweisreize mehr Informationen über eine Person enthalten als deren verbale Äußerungen (ebd., S. 312). Obwohl es grundsätzlich richtig ist, dass nonverbale körpersprachliche Anteile des Kommunikationsprozesses für die Gestaltung dieses Prozesses von immenser Bedeutung sind, ist das Bemühen, nonverbale Beobachtungen unter dem Aspekt der Informationsgewinnung auszuwerten, nicht unproblematisch. Die meisten nonverbalen Verhaltensweisen sind mehrdeutig und ihre Wahrnehmung wird durch Gefühle, Absichten und Vorinformationen des Beobachters modifiziert. Thienel (1988) beobachtete in diesem Zusammenhang, dass Lehrer, die sich sehr stark an nonverbalen Verhaltensweisen von Schülern orientieren, häufig auch eine „äußerst geringe Bereitschaft zum Gespräch“ zeigten, so dass eine Vielzahl von Missverständnissen zwischen Lehrern und Schülern entstanden (Thienel 1988, S. 195). „Das führt zu den in der Studie von Getzels/Smiliansky (1983) ermittelten Hauptproblemen der Schüler (Ungerechtigkeit der Lehrer, ungerechte Bestrafung und ungleiche Behandlung der Schüler)“ (ebd., S. 195). Untersuchungen von Dreesmann (1982) und Weinstein (1985) zufolge reagieren Schüler „sehr sensibel auf nonverbale Verhaltensweisen des Lehrers, und ihre subjektive Wahrnehmung beeinflusst den Erfolg oder Mißerfolg des Lehrerverhaltens. Nonverbale Verhaltensweisen scheinen somit auf Lehrer- und Schülerseite erheblich zur Verhaltensauswahl und Urteilsfindung beizutragen. Sie erfolgen auf der

Basis von mehr oder minder bewußten und oberflächlichen Eindrücken, deren Angemessenheit zweifelhaft bleibt“ (zit. n. Thienel 1988, S. 38). Trotzdem stellt der „erste Eindruck“, den Lehrer von einer Klasse oder einem Schüler gewinnen, in vielen Fällen ein Bezugssystem dar, das weitgehend stabil bleibt und an dem spätere Informationen assimiliert werden. Unter Eindrucksbildung versteht Hofer einen Prozess, „in dem eine Person von einer anderen ein Bild verarbeitet, dabei kann sie Informationen vergessen und neue unabsichtlich oder bewußt hinzufügen“ (Hofer 1986, S. 170). In der Sozialpsychologie wird die Eindrucksbildung unter dem Aspekt der Informationsverarbeitung auf der Basis kognitiver Strukturen betrachtet. Solche kognitiven Strukturen sind im Gedächtnis des Wahrnehmenden in Form von impliziten Persönlichkeitstheorien, Schemata oder Prototypen abgespeichert, die durch die wahrgenommenen Reize aktiviert und mit deren Hilfe Selektion und Verarbeitung der Reize vorgenommen werden.

3.2.2 Implizite Persönlichkeitstheorien

Implizite Persönlichkeitstheorien wurden bereits von Brunner/Tagiuri (1954) und Cronbach (1955) zur Erklärung des Phänomens entwickelt, dass im Alltag von dem Vorhandensein einer beobachteten Eigenschaft auf andere nicht beobachtete aber für wahrscheinlich gehaltene Eigenschaften derselben Person geschlossen wird. Man kann sie deshalb auch als „Laientheorien über die Verknüpfung von Persönlichkeitseigenschaften“ bezeichnen (vgl. Rosemann/Kerres 1986, zit. n. Thienel 1988, S. 42). Solche Theorien leiten die Wahrnehmung des Lehrers, indem sie ihm nahe legen, welche Merkmale er zu beachten und welche Eigenschaften er diesen Merkmalen zuzuordnen hat. Die so entstandenen „Beobachtungen“ werden anschließend zu impliziten Theorien über die Persönlichkeit des Schülers zusammengefasst und helfen bei dessen Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie von Schülern (z.B. Klassenprimus, schlechter Schüler, introvertiert-sensibler Schüler o.a.). Implizite Persönlichkeitstheorien stellen so nicht nur Merkmale zur Wahrnehmung und Beurteilung von Schülern bereit, sondern auch zu deren Kategorisierung (Hofer 1986, S. 140).

In einer Studie über die Bedingungen individualisierenden Lehrerverhaltens konnte Hofer nachweisen, dass Lehrer sich gegenüber verschiedenen Kategorien von Schülern unterschiedlich verhalten und dass implizite Persönlichkeitstheorien nicht nur wahrnehmungsbestimmend, sondern auch handlungsleitend wirksam sind (Hofer 1981b, zit. n. Thienel 1988, S. 44). Darüber hinaus wirken sie auch attribuierend, wenn Lehrer z.B. gute Leistungen von schlechten Schülern auf Zufall, von introvertiert-sensiblen auf Konzentrationsfähigkeit und von sehr guten Schülern auf deren Begabung und Konzentration zurückführen (Hofer/Dobrick 1981, zit. n. Thienel 1988,

S. 45). Auf der Grundlage solcher ungesicherten und vorwissenschaftlichen Wahrnehmungsstrategien und der oben beschriebenen Assimilations- und Kontrastierungstendenzen ist die Möglichkeit unangemessener Wahrnehmung und daraus resultierender falscher Behandlung von schwierigen Schülern relativ groß, so dass Konflikte in der Lehrer-Schüler-Interaktion kaum auszuschließen sind. Verschärft werden solche möglicherweise in Unterrichtsstörungen und Machtkämpfe ausufernden Interaktionsstörungen durch den bereits von Jones/Davis (1955) beobachteten „Korrespondenzschluß“: Der Wahrnehmende schließt von einer Handlung auf die handelnde Person und unterstellt ihr sowohl mehrere Handlungsalternativen als auch die bewusste Entscheidung für eine dieser Möglichkeiten (ebd., zit. n. Thienel 1988, S. 47). Im ungünstigsten Fall ist der wahrnehmende Lehrer dann möglicherweise der Ansicht, das unerwünschte Verhalten eines Schülers sei bewusst unter Inkaufnahme möglicher negativer Konsequenzen gegen ihn persönlich gerichtet. Ross (1977) verweist in diesem Zusammenhang auf das Phänomen des „fundamentalen Attributionsfehlers“: „Beobachter neigen dazu, den Handelnden für sein Verhalten verantwortlich zu machen, während man als Handelnder dazu tendiert, hierfür externale Faktoren heranzuziehen“ (zit. n. Rosemann/Kerres 1986, S. 113). Dass das unerwünschte Verhalten des Schülers auch als hilflose Reaktion auf nicht anders zu bewältigende Anforderungen gedeutet werden könnte, wird unter solchen Vorgaben völlig vernachlässigt. Die Hypothesenbildung wird auf diese Weise drastisch reduziert und angemessene Strategien im Umgang mit dem Schüler können überhaupt nicht entwickelt werden.

3.2.3 *Routinen und Scripts*

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, unter welchen Bedingungen Wahrnehmungen von Unterrichtssituationen und Lehrer-Schüler-Interaktionen erfolgen. Sie haben außerdem verdeutlicht, dass Wahrnehmung und Realität differieren und dass Wahrnehmungsverzerrungen zur Anpassung der Realität an die Wahrnehmung führen können. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das sog. Thomas-Theorem: „If a man defines situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas 1928, S. 522, zit. n. Thienel 1987, S. 53). Diesem Theorem zufolge ist die Entscheidung darüber, wie eine Situation ist, nicht nur wichtiger als die wirkliche Situation. Hinsichtlich ihrer Folgen bewirkt die Entscheidung sogar, dass die Situation mittelfristig der (ursprünglich falschen) Wahrnehmung angepasst wird. Handlungsrelevant für den Lehrer sind vor allem seine subjektiven Wahrnehmungen und Konstruktionen der Situationsrealität (Berger/Luckmann 1970, zit. n. Thienel 1988, S. 53). Eine solche Situationsdefinition dient der Reduktion komplexer Situationsfaktoren unter

dem Blickwinkel individueller Interessen und der Auswahl von Handlungsmöglichkeiten.

Wie eine Situation wahrgenommen und gedeutet wird, hängt demzufolge wesentlich von vorhergegangenen Erfahrungen ab. Schütz spricht in diesem Zusammenhang von „Rückführungen von Unbekanntem auf Bekanntes“ (Schütz 1974, zit. n. Thienel 1988, S. 54). Ihm zufolge dienen solche Deutungsschemata nicht nur der Wahrnehmung, sondern auch der Realitätskonstruktion. Vor allem in Situationen, in denen Lehrer schnell und ungeplant reagieren müssen und in denen sie unter hohem Entscheidungsdruck stehen, sind Lehrerhandlungen nur in geringem Umfang auf bewusste und Wahrnehmungen adäquat verarbeitende Entscheidungsprozesse zurück zu führen: „In 54% der Fälle war eine Unterrichtssituation nur mit einem einzigen Handlungsentwurf, in 28% mit zwei und in 8% mit drei oder mehr Handlungsentwürfen verknüpft“ (Wahl et al. 1983, zit. n. Thienel 1988, S. 50). „Diese Überlegungen können dazu führen, Lehrerverhalten weniger unter dem Aspekt rationalen Entscheidens betrachten zu wollen, als unter dem Aspekt der Routinen“ (Hofer 1985, S. 290). Bromme (1985) zufolge entwickeln Lehrer im Verlauf der Berufsjahre gegenüber immer wiederkehrenden Anforderungen wie Umgang mit schwierigen Schülern, Erklären von Hausaufgaben, Stundeneröffnungen usw. Routinen, die auf einer Verdichtung aufgabenrelevanten Wissens über die entsprechenden Situationen aufbauen: Die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen ist dann bereits mit den Möglichkeiten ihrer Bewältigung und den dazu nötigen Lösungsschritten gekoppelt (Bromme 1985, zit. n. Thienel 1988, S. 50). Der von Bromme als „Verdichtung aufgabenrelevanten Wissens“ bezeichnete Zusammenhang findet sich auch im Scriptansatz Hofers wieder: „Scripts enthalten Situations- und Personenmerkmale, sowie Kognitionen über Verhaltensweisen der involvierten Personen. Sie sind kognitive Schemata über Ereignisabläufe und stellen komplexe Person-Situations-Prototypen dar“ (Hofer 1985, zit. n. Thienel 1988, S. 49). Der Scriptansatz geht dabei ebenso wie die von Bromme (1985) postulierten Routinen über die reine Wahrnehmung von Personen hinaus, indem er Merkmale der Situation und der damit verbundenen Erfahrungen ebenfalls berücksichtigt. Diesem Ansatz zufolge reichen kleinste Wahrnehmungsreize zur Aktivierung spezifisch verknüpfter Wahrnehmungs- und Handlungsmuster aus: „Dabei werden Handlungsweisen automatisch abgerufen, ohne daß bewußte Informationsverarbeitungsprozesse oder Handlungsentscheidungen erfolgen (Schank/Abelson 1978). Auf diese Weise lassen sich ‚gedankenlose‘ Personwahrnehmung (Rosemann/Kerres 1985, S. 115) und ‚Nicht-Entscheidungshandlungen‘ (Hofer 1985, S. 275) erklären“ (Thienel 1988, S. 50).

Nach Meichenbaum (1991) können stressauslösende Ereignisse kognitive Strukturen aktivieren. Sie wirken dann als „latente Wahrnehmungsbereit-

schaftsprogramme“, die das Individuum für spezifische Reaktionen disponieren (Meichenbaum 1991, S. 17). Beck (1984) geht davon aus, dass solche kognitiven Strukturen zu Überreaktionen disponieren, die Bewertungen von Situationen beeinflussen und außerdem affektive Prozesse und das Verhalten steuern (Beck 1984, zit. n. Meichenbaum 1991, S. 17).

3.2.4 Emotionen und ihre Auswirkungen auf kognitive Prozesse

Wahrnehmungen und Informationsverarbeitung erfolgen niemals im luftleeren Raum, sondern sie sind immer eingebettet in Situationen und Bedingungen, unter denen sie stattfinden. Da sie von Subjekten mit jeweils spezifischen Persönlichkeiten und Befindlichkeiten durchgeführt werden, lag es nahe, den Scriptansatz, der die Situationsvariablen bereits mit einbezog, um die Einbeziehung der Emotionen zu erweitern und den Einfluss von Gefühlen und Stimmungen auf Wahrnehmungsprozesse zu untersuchen. Forschungsansätze der experimentellen Psychologie zeigen die Abhängigkeit kognitiver Funktionen von Stimmungen (vgl. Fiedler 1985) und auch Rosemann/Kerres (1985a, S. 245, zit. n. Thienel 1988, S. 57) betonen den Einfluss der positiven wie auch negativen emotionalen Betroffenheit auf Lehrerwahrnehmungen und -verhaltensweisen. Lantermann (1983) unterscheidet in seinem handlungstheoretischen Ansatz zwischen einem emotionalen und einem kognitiven Kontrollsystem, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Je stärker das Wahrnehmungssubjekt erregt ist, desto mehr dominiert das emotionale Kontrollsystem über das kognitive (Lantermann 1983, zit. n. Thienel 1988, S. 57). Lantermann untersuchte, wie sich starke emotionale Zustände auf Problemlösungsprozesse auswirken, und stellte fest, dass die Problemlösung entweder zugunsten der Emotionsbewältigung abgebrochen wird oder dass die Situation nicht angemessen und nur mit geringem Erfolg bewältigt werden kann.

Für Lehrer noch aufschlussreicher ist das von Lantermann (1983) entdeckte „Phänomen der Zirkularität“. Er beobachtete es bei „einem mittleren Erregungszustand“ nach einem zielblockierenden Ereignis: Der Wahrnehmende versucht, eine problematische Situation zu bewältigen, indem er sie immer wieder auf die gleiche Art und Weise angeht, ohne sein Ziel auf der Grundlage einer veränderten Situationsanalyse auf einem anderen Weg anzustreben (Lantermann 1983, zit. n. Thienel 1988, S. 57). Im Lehreraltag ist dieses Phänomen u. a. in Form von ständig gleichlautenden Appellen bekannt, mit denen immer erfolglos um Ruhe im Klassenraum gebeten wird. Ebenso lässt sich auch im Umgang mit schwierigen Schülern häufig beobachten, dass aufgeregte Lehrer ständig in die gleichen Handlungsstrategien zurückfallen, deren Misserfolg ihnen eigentlich aus früheren Erfahrungen längst vertraut ist. Das Gefühl, wie ein Hamster im Laufrad in der-

selben Art immer wieder ohne Erfolg, aber mit ständig zunehmender Anstrengung auf problematische Unterrichtssituationen zu reagieren, ist häufig mit Hilflosigkeitserlebnissen und Ohnmachtsgefühlen gekoppelt, die zum Kontrollverlust führen oder in Apathie und Resignation einmünden können.

Nach Dörner et al. (1983) führt Kontrollverlust in Problemsituationen zu emotionalen Zuständen, die „Notfallreaktionen des kognitiven Systems“ zur Folge haben. Damit verbunden ist die Bereitschaft zu schnellen und allgemeinen Reaktionen. „Die Bereitschaft zu schnellen Reaktionen geht einher mit der Externalisierung der Verhaltenssteuerung. Schnelles Reagieren erfolgt durch eine weitestgehende Orientierung an äußeren Situationsmerkmalen und durch einen Rückgriff auf bewährte Verhaltensweisen. Als allgemeine Reaktionen bezeichnet Dörner Aggression, Regression und Resignation“ (Thienel 1988, S. 58). Vor allem für distanzlose Schüler mit Störungen des Sozialverhaltens bieten solche Reaktionen eines Lehrers, die ihnen aus früheren Begegnungen mit ihm bekannt sind, ein hohes Maß an Verhaltenssicherheit: Zum einen wissen sie, wie der Lehrer reagieren wird, und zum anderen überblicken sie, wie sie dann mit ihm umgehen und ihn eventuell „fertig machen“ können. Weil sie darüber informiert sind, dass Lehrer auch in solchen Extremsituationen nicht tötlich werden können, ohne sich selbst zu gefährden, sind ihre Ängste vor massiven Vergeltungen vergleichsweise gering. Dass sie selbst bei solchen Auseinandersetzungen manchmal auch von Mitschülern bewundert werden, dürfte ein weiterer Grund dafür sein, dass sich solche Schüler immer wieder um Auseinandersetzungen mit bestimmten Lehrern bemühen.

Wie häufig ein Lehrer Ärgergefühle erlebt, ist nach Rheinberg/Minsel (1985, S. 352) bedingt durch:

- objektive Gegebenheiten (Schüler und Schülerbesonderheiten)
- die Interpretation potentiell beeinträchtigender Ereignisse
- die Standards oder Erwartungen der Lehrer
- eine Art dispositioneller Ärgerbereitschaft

Saueressig (1995) weist auch auf den Zusammenhang zwischen hoher psychovegetativer Belastung des Lehrers und damit einhergehenden negativen Affekten angesichts der Anforderungen des Arbeitsfeldes Schule hin (Saueressig 1996, S. 148). Als weitere starke Emotionen konnte Peez (1983) Versagens- und Konfliktängste bei Lehrern identifizieren. Als Auslöser von Versagensängsten stellte Weidemann (1978) mangelnde Mitarbeit von Schülern, die lautstarke Klassenrevolte, die massive Beleidigung und das Ignorieren von Lehreranordnungen und -bitten fest. Konfliktängste tauchen im Zusammenhang mit Machtkämpfen zwischen Lehrern und Schülern auf, in denen der Lehrer befürchtet, exemplarisch einen Konflikt

zu verlieren, was seinen Ruf an der Schule unterminieren und weitere Machtkämpfe nach sich ziehen könnte (Weidemann 1978, zit. n. Thienel 1988, S. 59). Dem entspricht das von Arold/Schaarschmidt (2001) auf der Grundlage der Untersuchungen des Psychologischen Instituts der Universität Potsdam (Schaarschmidt/Kieschke/Fischer 1999; Schaarschmidt/Fischer 2001) referierte Ergebnis, dem zufolge „das Verhalten schwieriger Schüler“ regionen- und schulformübergreifend von Lehrern als „belastendste“ Arbeitsbedingung wahrgenommen wird (ebd., o. S.).

3.3 Prozessmodell der Stressverarbeitung und -bewältigung

Die Ergebnisse der Wahrnehmungsforschung machen deutlich, dass Person und Situation in einer transaktionalen Beziehung zueinander stehen, die dazu führt, dass Wahrnehmung und Deutung einer Situation im hohem Maß Einfluss auf Handlungsmöglichkeit und -auswahl der Akteure haben. Vor allem in Situationen, die hohe emotionale Anteile aufweisen, sind Denkprozesse und Handlungsweisen weitgehend automatisiert und der bewussten Steuerung kaum zugänglich. Das schließt ein, dass Personen, die unter Stress geraten, immer wieder unabsichtlich gerade solche Reaktionen bei anderen Menschen provozieren, die dazu beitragen, eigene unangepasste Wahrnehmungen und damit gekoppelte Verhaltensweisen zu stabilisieren und zu chronifizieren.

3.3.1 *Stresserleben als Prozess der Person-Umwelt-Auseinandersetzung*

Lazarus (1981, zit. n. Meichenbaum 1991, S. 11) stellt fest, dass Individuen nicht nur Opfer von Stress sind, sondern auch mittels der von ihnen vorgenommenen Einschätzung der Bedrohlichkeit des Stressereignisses (primary appraisal) und des Erfolgs ihrer persönlichen Bewältigungsmöglichkeiten (secondary appraisal) selbst über die Qualität von Stress entscheiden. Aus diesem Grund soll Stress im folgenden weder als von einer Situation ausgehender Stimulus noch als eine Reaktion des Individuums verstanden werden, sondern als Resultat einer zwischen Individuum und Umwelt stattfindenden bidirektionalen und sich ständig ändernden Transaktion (Meichenbaum 1991, S. 11). Unter Stress wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Holtz (1985) ein psychischer Prozess der Person-Umwelt-Auseinandersetzung verstanden, „der von einem erlebten Mißverhältnis zwischen Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten ausgeht und der mit spezifischen Emotionen, einer vermehrten Anstrengungsbereitschaft und entsprechenden physiologischen Begleiterscheinungen einhergeht“ (Holtz 1986, S. 328). Ein mir bekannter englischer Kollege beschrieb seine Befindlichkeit in einer solchen Situation so: „Ich fühle mich in mei-

ner Klasse häufig wie jemand, der gleichzeitig von zwei Tigern angegriffen wird. Eigentlich möchte ich sie entweder erschlagen oder weglaufen. Das darf ich aber nicht. Was mache ich? Ich bleibe da und weiß nicht, was ich tun soll!“ Die Aspekte der überwältigenden Anforderungen und der dazu in totaler Diskrepanz stehenden subjektiv wahrgenommenen Bewältigungsmöglichkeiten sind kaum deutlicher zu beschreiben und sie vermitteln eindringlich ein Gefühl von Hilflosigkeit und Ohnmacht, das auch anderen Kollegen vertraut sein dürfte.

Die Definition von Holtz (1986) und das angeführte Lehrerstatement verdeutlichen, dass „Kognitionen (Einschätzungen), Emotionen (Stresserleben) und Handlungen (Bewältigung) als gemeinsame Aspekte eines einheitlichen Stressgeschehens“ angesehen werden müssen (ebd., S. 328). Üblicherweise befinden sie sich „in ständiger Wechselwirkung mit dem sich subjektiv und objektiv ändernden Verhältnis von Person und Situation“ (ebd.). Hofer (1986) und Rheinberg/Minsel (1985) verweisen darauf, dass ständige Belastungen durch negative Gefühle wie Ärger, Enttäuschung, Hilflosigkeit, Konflikt- und Versagensangst sowie Schuldgefühle zum Phänomen des „Ausbrennens“ führen können. Es ist gekennzeichnet durch körperliche, emotionale und geistige Erschöpfung und findet seinen Ausdruck in überwiegend psychosomatischen Krankheitsbildern (beide Quellen zit. n. Thienel 1987, S. 59; vgl. auch Typ-B-Belastungsmuster nach Arold/Schaarschmidt 2001, s.o. Kap. 2.3.4). Meichenbaum (1991) betont, dass Personen, die sich in Stressepisoden befinden, ihre damit verbundenen Gedanken, Bilder und Gefühle nur in geringem Umfang bewusst oder reflektiert beobachten, und weist darauf hin, dass es möglich sei, im Rahmen von psychotherapeutischen Behandlungen [oder Supervisionen, R.F.] zu lernen, sich derartiger Prozesse bewusst zu werden (Meichenbaum 1991, S. 14).

3.3.2 Prozessmodell der Stressverarbeitung nach Ulich/Mayring/Strehmel

Eine Möglichkeit des bewussten Umgangs mit belastenden Situationen stellen theoretische Modelle dar. Sie können dazu beitragen, die Vielfalt beobachtbarer Reize und Ereignisse zu ordnen, Bedingungsbeziehungen zu klären und so die eigenen Handlungen und die anderer vorhersagbarer und änderbarer zu machen. Merkmale solcher Modelle sind sowohl ihre wissenschaftliche Überprüfbarkeit als auch ihre handlungsleitende Wirksamkeit für die Anwender. Das weiter unten vorgestellte Prozess-Modell der Stressverarbeitung und -bewältigung nach Ulich/Mayring/Strehmel (1983) erfüllt diese Anforderungen. Es wurde zunächst von Holtz/Kretschmann (1982) im Zusammenhang mit der Erörterung von Schülerängsten angewandt, ist aber nach Holtz (1986) auch „zur Ableitung

von Hypothesen und Änderungsstrategien bei Lehrerstress und -angst als nützlich an[zu]sehen“ (Holtz 1986, S. 328). Es berücksichtigt außerdem die bereits beschriebenen transaktionalen Prozesse der Person-Umwelt-Beziehungen und schließt auch Kognitionen, Emotionen und Handlungen als gemeinsame Aspekte eines einheitlichen Stressgeschehens mit ein. Dem Modell zufolge treffen in einer Stresssituation Situationsvariablen (von der Umwelt ausgehende situative Bedingungen und Stressoren) und Dispositionsvariablen (persönlichkeitsspezifische Bedingungen wie z.B. Belastbarkeit, Bewältigungskompetenz, Attribuierungsmuster usw.) aufeinander. Auf der Grundlage ihrer persönlichen Verfassung und Situationswahrnehmung schätzt die betroffene Person die Umweltreize dann als irrelevant, angenehm oder stressrelevant ein (Lazarus/Launier 1978, zit. n. Holtz 1985, S. 328). Diese erste Einschätzung der Situation wird von Lazarus/Launier als „primary appraisal“ bezeichnet (ebd.).

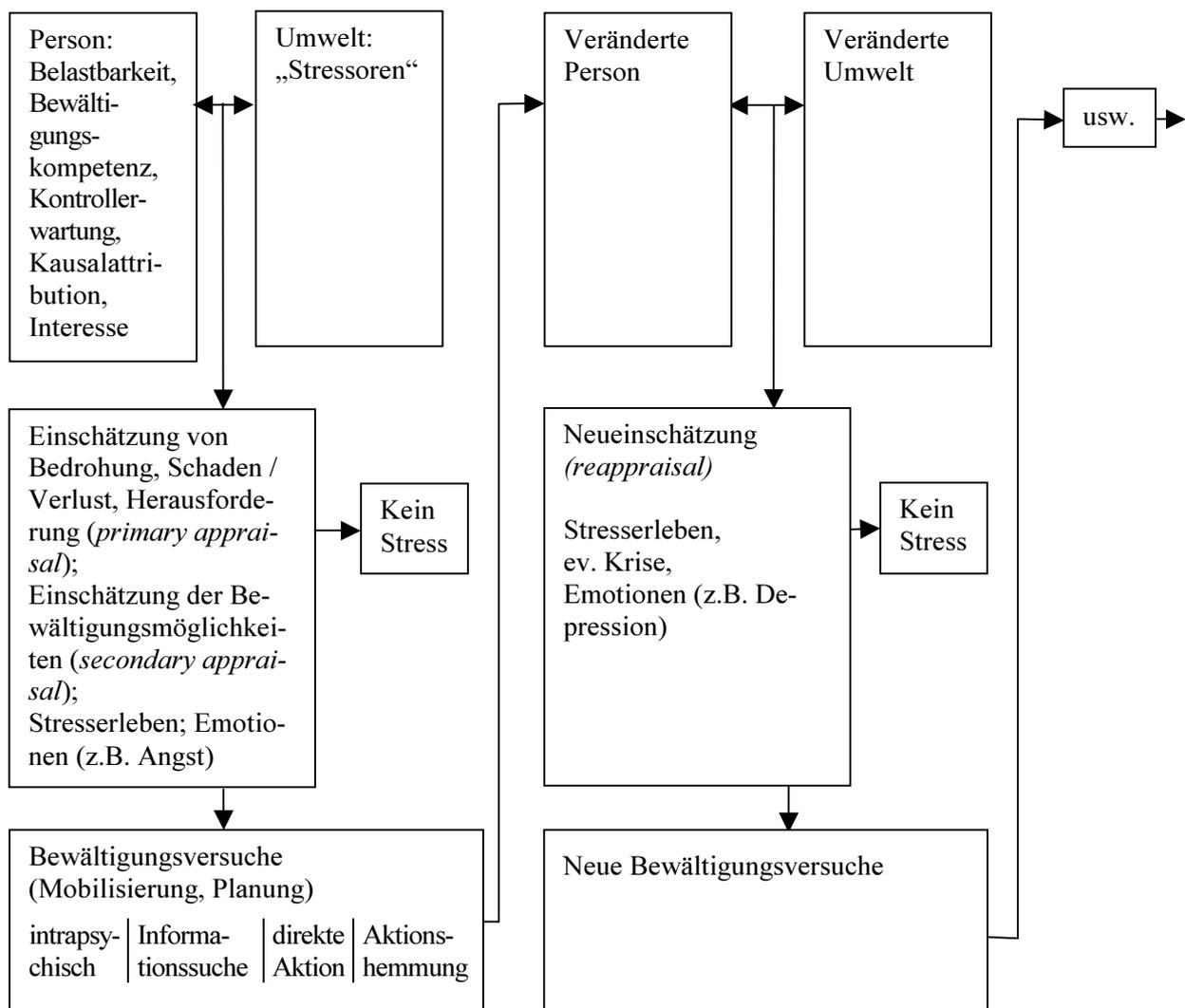
Werden die wahrgenommenen Umweltreize als stressrelevant - d.h. als bedrohlich für die eigenen Handlungsmöglichkeiten - eingeschätzt, erfolgt eine Klassifizierung anhand der Kategorien

- *Schädigung oder Verlust* (die Ereignisse sind bereits abgeschlossen z.B. in Form körperlicher Beeinträchtigung oder des Verlustes der Selbstachtung),
- *Bedrohung* (die Ereignisse sind noch nicht abgeschlossen, ihr negativer Ausgang in Form von Schädigung oder Verlust wird aber gedanklich vorweggenommen) oder
- *Herausforderung* (die Ereignisse werden zwar als diskrepant zu den momentanen Handlungsmöglichkeiten eingeschätzt, wirken aber gleichzeitig als Anregung zur Auseinandersetzung mit der Situation mit dem Ziel, diese mittels verbesserter Bewältigungsstrategien zu überwinden und so Erfolg und Selbstbestätigung zu erfahren) (ebd., S. 328f.).

In einem zweiten Schritt vergleicht die Person ihre eigenen Bewältigungsmöglichkeiten mit den Anforderungen der Situation. Glaubt sie, diese bewältigen zu können, sinkt der Erregungspegel mit dem Ergebnis, dass die Situation nicht länger als stressrelevant eingeschätzt wird. Fühlt sie sich überfordert, leitet die Person Bewältigungsversuche („Coping“) ein, um das bestehende Problem zu lösen und die vorhandenen Emotionen zu regulieren. Innerhalb dieses Prozesses unterscheiden Lazarus/Launier (1978) folgende Coping-Modalitäten:

- Informationssuche (z.B. Beschaffung von Informationen über die Persönlichkeit und den familiären Hintergrund eines problematischen Schülers, Suche nach erfolgsversprechenderen Unterrichtsmedien und -methoden),

- direkte Handlungen (z.B. Durchführung von Disziplinierungsmaßnahmen, interessantere Unterrichtsgestaltung; die Person versucht, aktiv auf die Situation einzuwirken und sie zu verändern),
- Handlungsunterdrückung (z.B. Warten auf das Ende der Unterrichtsstunde, Unterlassen von Verhaltensweisen oder Vorgeben, man hätte nichts gesehen),
- intrapsychisches Coping (z.B. Sich selbst Beruhigen [„Reg dich bloß nicht auf!“], Entlastung mit selbstwertdienlichen Attributionen [„Ich bin ein guter Lehrer aber ich kann nicht immer erfolgreich sein.“] oder Resignieren) (Lazarus/Launier 1978, zit. n. Holtz 1985, S. 329 f.; Thienel 1987, S. 59 f.; Erg. R.F.).



Prozessmodell der Stressverarbeitung und -bewältigung nach Ulich/Mayring/Strehmel (1983), Quelle: Holtz 1987, S. 329

„Coping bezeichnet den Versuch (auf Handlungs- und Kognitionsebene), mit den Anforderungen der Umwelt und des Ichs und den daraus resultierenden Konflikten - die die Fähigkeiten des Individuums belasten oder überschreiten - fertig zu werden, sie zu meistern, zu ertragen, einzuschrän-

ken oder herabzusetzen“ (Lazarus/Launier 1978, S. 311, zit. n. Thienel 1987, S. 60). Saueressig (1996) unterscheidet bei den von Sonderpädagogen an der SfE eingesetzten Copingstrategien „allgemeine Bewältigungsstrategien“ (z.B. Reden mit dem Partner oder mit Außenstehenden, Veränderung der Situation, sportliche Aktivitäten), „berufsspezifisches Coping“ (Bewältigung der Beanspruchungen konkret arbeitsplatzbezogen durch soziale Reaktionsformen, z.B. Gespräche mit Kollegen oder mit dem Schulleiter) und „Coping bei Konflikten mit Schülern“ (Gespräche mit dem betroffenen Schüler, Beratung mit Kollegen, Gespräch mit Mitschülern) (Saueressig 1996, S. 114). Er beobachtete, dass allgemeine Bewältigungsstrategien von psychovegetativ hoch belasteten Lehrern bevorzugt wurden (ebd., S. 123). Die Strategien waren jedoch wenig effektiv und durch das fehlende berufliche Coping wurden Belastungserleben und Belastungserfahrungen dieser Lehrergruppe noch verschärft (ebd., S. 149).

Die Einschätzung der Situation als schädigend, bedrohlich oder herausfordernd ist mit der Einschätzung der eigenen Bewältigungskompetenzen gekoppelt. Beide Einschätzungen haben unmittelbare Auswirkungen auf das Stresserleben bzw. die damit verbundenen Emotionen. Allgemein gilt, je negativer die negativen Einschätzungen ausfallen, desto größer sind die Emotionen und desto eher kommt es zu den oben beschriebenen „Notfallreaktionen des kognitiven Systems“ und der damit verbundenen Bereitschaft zu schnellen und allgemeinen Reaktionen. Thienel (1987) ermittelte, dass schwierige Unterrichtssituationen umso problematischer werden, je häufiger sie auftreten. Er beobachtete eine damit einhergehende Abnahme kognitiver bewusster Bewältigungsstrategien und die Zunahme zirkulärer und lenkender Verhaltensweisen, die durch rigide und resignative Tendenzen bestimmt waren (Thienel 1987, S. 197) und „eher problemverstärkende Auswirkungen“ hatten (ebd., S. 194). Auch Wagner-Link berichtet, dass Dauerstress zur Einengung von Wahrnehmung und Informationsaufnahme sowie zu messbaren Lern- und Gedächtnisminderleistungen führt (u.a. Rigidity, Wahrnehmungsverschiebungen, Leistungsstörungen) (Wagner-Link 1996, S. 17).

Die im Anschluss an die „secondary appraisal“ (zweite Einschätzung/Taxierung) durchgeführten Bewältigungsversuche führen zu einer veränderten Person-Umwelt-Beziehung mit jeweils neuen individuellen Dispositions- und allgemeinen Situationsfaktoren. Auf dieser Basis erfolgt nun eine Neueinschätzung („reappraisal“) mit der Folge, dass die Situation entweder nicht länger als stressrelevant eingeschätzt wird oder dass neue Bewältigungsversuche eingeleitet werden. Diese führen wiederum zu veränderten Person-Umwelt-Variablen, welche ihrerseits eine erneute Einschätzung der Situation bewirken usw. Da die beschriebenen Prozesse in vielen Fällen unter Zeitdruck und im Zustand hochgradiger Erregung des

betroffenen Lehrers ablaufen, ist diesem in den seltensten Fällen klar, was eigentlich passiert. Auch bei einer späteren Reflexion bzw. Rekonstruktion des Vorfalls im häuslichen Arbeitszimmer des Lehrers oder während eines Pausengesprächs ist es kaum möglich, im einzelnen nachzuhalten, wie sich die Situation entwickelte und was letztendlich zur Eskalation führte. Die Anwendung des beschriebenen Prozessmodells und der dort ausdifferenzierten einzelnen Prozessschritte kann vor diesem Hintergrund als Möglichkeit gesehen werden, die Struktur der problematischen Unterrichtssituation deutlicher zu erkennen und sich der eigenen Anteile an ihrer Entwicklung stärker bewusst zu werden.

3.4 Stressfördernde Persönlichkeitsvariablen

Der enge Zusammenhang zwischen situationsspezifischen äußeren Bedingungen und persönlichkeitspezifischen Dispositionen beim Erleben von Stress macht deutlich, dass die Persönlichkeit der vom Stress betroffenen Person wesentlich über die Qualität des Stresserlebens entscheidet. Welche Persönlichkeitsstrukturen für das Erleben von Belastungen und Stress prädestinieren und deshalb gegebenenfalls geändert werden sollten, hat Ellis (1977) treffend zusammengefasst: Diesen Ausführungen zufolge „erfährt jeder Mensch im Leben Erfolge und Mißerfolge, Zuneigung und Ablehnung, Gerechtigkeit und Benachteiligung. Über alle Maßen unglücklich werden diejenigen Menschen, die es anders erwarten: Menschen, die glauben, immer Erfolg, Beachtung, Gerechtigkeit erfahren zu müssen - aber auch Menschen, die glauben, immer nur von Benachteiligung und Mißerfolg heimgesucht zu sein. Durch unrealistische Erwartungen programmieren wir Enttäuschungen und damit Stressphänomene vor. Realistische Erwartungen dagegen ermöglichen es uns, Widrigkeiten gelassener hinzunehmen bzw. uns auf unangenehme Ereignisse vorzubereiten und damit unsere Handlungsfähigkeit zu erhöhen“ (Ellis 1977, zit. n. Kretschmann 1987, S. 325). Dem entspricht das von Schmitz/Hillert (2001) ermittelte Ergebnis, „dass ausschließlich unrealistische Ansprüche/Erwartungen über das Merkmal Enttäuschung auf einen Burnout verweisen“ (ebd., o. S.). Auf das Arbeitsfeld Schule bezogen lässt sich aus diesen Aussagen ableiten, dass Lehrer, die von allen Schülern geliebt und anerkannt werden möchten, mit ziemlicher Sicherheit ebenso schnell auf Stress- und Burnout-Syndrome zusteuern wie Lehrer, die glauben, sie könnten oder müssten mit jedem Schüler „fertigwerden“.

3.4.1 Gesundheitsgefährdende Implikationen des Typ-A-Verhaltensmusters

Auf der Grundlage faktorenanalytischer Untersuchungen entwickelten Becker/Gonschorek (1991) den „Heidelberger-Burnout-Test“ (BOT) mit dem Ziel, Lehrern ein Instrumentarium zur Selbstdiagnose anzubieten. Anlässlich der Interpretation der mit Hilfe dieses Tests ermittelten Untersuchungsergebnisse beschreiben sie ein „idealisiertes Stadium“, das durch begeistertes Engagement des Lehrers bei allen bildungs- und schulpolitischen Initiativen, die Einschätzung der Schüler als grundsätzlich leistungsbereit und -fähig, unermüdliche Eigenproduktion optimaler Medien und ähnlich unrealistische Handlungs- und Wahrnehmungsmuster gekennzeichnet ist. Becker/Gonschorek sind der Ansicht, es sei nicht weiter tragisch, wenn sich jemand in diesem Stadium befinde, weil er wahrscheinlich früher oder später ins „realistische Stadium“ eintreten werde. Lehrern allerdings, die schon viele Jahre im Dienst sind und sich immer noch in diesem Stadium befinden, teilen sie mit, dass für sie „die Gefahr einer emotionalen Verausgabung bestehe“ (Becker/Gonschorek 1991, S. 15).

Wagner-Link (1996) macht neben dieser wahrnehmungsorientierten problematischen Grundhaltung von Lehrern vor allem verhaltenssteuernde Merkmale für die Stressentwicklung verantwortlich. Besonders das sog. „Typ-A-Verhaltensmuster“ identifiziert sie als stark stressinduzierend: „Die Forschung bezeichnet damit eine Kombination von hohem Leistungsstreben, Konkurrenzdenken, Ungeduld, Perfektionismus, hohem Verantwortungsbewußtsein, Hektik, Aggressionsbereitschaft und starker Zielorientierung. ... Besonders kritisch ist es, wenn Situationen sich häufen, in denen einerseits ein hohes Maß an Anstrengung und Leistung erforderlich und andererseits der Mißerfolg sehr wahrscheinlich ist. ... Man verausgabt sich bis zum Schluß, aber der Leidensdruck ist meist gering. Oft tritt er erst nach jahrelangem Raubbau ... auf“ (Wagner-Link 1996, S. 13 f.).

Vor allem engagierte Lehrer, die hohe Ansprüche an sich selbst haben und gleichzeitig ein stark aufgaben- und leistungsorientiertes Unterrichtsverhalten zeigen, dürften diesem Typ-A-Muster entsprechen. Sie orientieren sich stärker als ihre Kollegen an den Leistungen ihrer Schüler und sind deshalb vor allem in Klassen mit weniger leistungsfähigen und -willigen Schülern eher von Ärger-, Wut-, Enttäuschungs- oder Hilflosigkeitsempfindungen bedroht. Sie reagieren darauf mit vermehrter Anstrengungsbereitschaft und intensiver Unterrichtsvorbereitung, können aber Misserfolge dennoch nicht verhindern und geraten so im Laufe der Zeit in einen Kreislauf, der stetig zunehmenden Stress provoziert. Wegen ihres ausgeprägten Verantwortungsbewusstseins können sie sich diesem Prozess nur durch Krankheit und auch dann nur für einen begrenzten Zeitraum entziehen, so

dass eine ausreichende körperliche Regeneration für sie nur bedingt möglich und der nächste Zusammenbruch wahrscheinlich ist. Weil das Typ-A-Verhaltensmuster als erlerntes Verhalten gilt, das auf der Grundlage von Lebenserfahrungen erworben und durch die zunächst oft erfolgreichen Anstrengungen stabilisiert wird, unterliegt es den Gesetzen der Lerntheorie und ist deshalb [zumindest in begrenztem Umfang, R.F.] umlernbar (ebd., S. 14). Auch Arold/Schaarschmidt (2001) sehen hier Ansätze zur Intervention: „Im Falle des Risikomusters A muss es vorrangig darum gehen, der Selbstüberforderungstendenz entgegenzuwirken. Hier gilt es, über die individuelle Arbeitsorganisation nachzudenken, gegebenenfalls auch eine Relativierung des Stellenwertes der schulischen Arbeit gegenüber den anderen Seiten des Lebens vorzunehmen und die erforderliche Bereitschaft und Fähigkeit zum gelegentlichen Nein-Sagen zu entwickeln“ (ebd., o. S.).

3.4.2 Geringe emotionale Belastbarkeit und ihre stressfördernde Wirkung

Stressfördernd wirkt sich auch eine geringe emotionale Belastbarkeit aus: Das Erregungsniveau ist allgemein erhöht, Stress-Schäden treten häufiger auf, der Organismus reagiert zu intensiv, zu langandauernd und zu schnell (Wagner-Link 1996, S. 14). Bezogen auf das Arbeitsfeld Schule stellt Thienel (1987) dazu fest, dass „schon bei kleineren Schwierigkeiten sehr stark emotional betroffene Lehrer generell Unterrichtssituationen problematischer erleben“ (Thienel 1987, S. 191). Sie „schätzen Situationen häufiger und intensiver als problematisch ein“ (ebd., S. 193). Beck (1984) hebt hervor, dass „stressanfällige Personen zu einseitigen, absoluten, kategorischen und globalen Urteilen neigen. Sie tendieren dazu, Ereignisse auf sich selbst zu beziehen, schwarz-weiß zu malen, die negativen Seiten ihrer Situation überzubetonen und überzugeneralisieren. Solche Prozesse können automatisch und unbewußt ablaufen“ (Beck 1984, zit. n. Meichenbaum 1991, S. 15). Auch hier wird deutlich auf das unrealistische Weltbild abgehoben, das bereits von Ellis (1977) als wesentliche Ursache für das Stresserleben herangezogen wurde (vgl. auch Hillert/Schmitz 2001, o. S.). Wagner-Link fasst die beschriebenen Aussagen zusammen und formuliert kurz und bündig: „Stress ist daher oft selbstgemacht!“ (Wagner-Link 1995, S. 12).

Angesichts der Erfahrung, dass es immer wieder Personen gibt, „die den Lehrerberuf ergreifen möchten und aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur dafür kaum geeignet sind“, fordern Fartacek/Eder/Mayr (1987) „am Beginn der Ausbildung vermehrt Möglichkeiten zu Selbsterfahrung, realistischer Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen und eine die Selbstselektion fördernde Beratung“ (ebd., S. 22). Auch die von Jehle/Gayler/Seidel im Jahr 1999 befragten Schulleiter und Schulleiterinnen (N=319) an sechs

Schularten befürworteten mehrheitlich und einhellig „den Einsatz von Fragebogen zur Erkundung der Berufseignung von Lehramtsstudenten, wobei das Ergebnis als Beratungs- und Entscheidungshilfe dienen sollte. Verschiedene Maßnahmen in Studium, Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen (z.B. mehr schulische Praxis während des Studiums, Zeitmanagement für Lehrpersonen ...)“ könnten hier hilfreich sein (Jehle/Gayler/Seidel 2001, o. S.).

Als für den Schuldienst kaum geeignete [und deshalb stark belastete, R.F.] Lehrer charakterisiert Urban (1985) „solche mit großen Kontaktschwierigkeiten, sozialen Ängsten, Ich-Schwäche und joborientierter Grundhaltung“ (Urban 1985, zit. n. Fartacek/Eder/Mayr 1987, S. 22). Dem entsprechen die von Arold/Schaarschmidt (2001) ermittelten Selbsteinschätzungen der vom Burnout bedrohten Kollegen, die ihre in den Beruf eingebrachten personalen Voraussetzungen sowohl im Leistungs- und Motivationsbereich als auch bezüglich ihrer sozial-kommunikativen Kompetenzen als nicht ausreichend identifizieren (ebd., o. S.). Sie erleben den ohnehin stressigen Schulalltag belastender als ihre Kollegen und sind auf Grund ihrer fortgesetzten Belastungserfahrungen erschöpfter. Weil Erschöpfung in der Regel mit geringerer emotionaler Belastbarkeit gekoppelt ist, sind diese Kollegen auch stressanfälliger und damit in höherem Umfang gefährdet, unangemessen in entsprechenden Situationen zu reagieren und so in einen Teufelskreis zu geraten, der sie stetig weiter „nach unten zieht“.

Die von Fartacek/Eder/Mayr (1987) geforderten Möglichkeiten der Selbsterfahrung und realistischen Wahrnehmung der beruflichen Anforderungen sollten deshalb m. E. nicht nur in der Lehrerausbildung, sondern vor allem auch im Rahmen der Lehrerfortbildung angeboten werden.

4 Zwischenbilanz

4.1 Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse

Die zu Beginn dieser Arbeit aufgestellte Hypothese, dass LehrerInnen, die unter ihrer Arbeitsplatzsituation leiden und daran krank werden, sich hinsichtlich ihrer Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien von den weniger belasteten Kollegen unterscheiden, kann auf der Grundlage der oben vorgestellten Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie und der Stressforschung als bestätigt angesehen werden. Die Ergebnisse der Stressforschung weisen auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem stress-induzierenden Typ-A-Verhaltensmuster und/oder niedriger persönlicher Belastbarkeit auf der einen Seite und einer erhöhten Bereitschaft zur Stressanfälligkeit und zu damit verbundenen Burnout-Syndromen auf der anderen Seite hin (vgl. Ellis 1977, Thienel 1988, Wagner-Link 1996, Saueressig 1996). Die in der Untersuchung des „Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven“ (Chindanusorn 1995) festgestellten Befindlichkeiten „gehetzt“, „genervt“, „ausgebrannt“ und „frustriert“ lassen sich vor diesem Hintergrund als unterschiedlich weit fortgeschrittene individuelle Stressreaktionen interpretieren, während die Symptome „niedergeschlagen“, „mutlos“, „ohnmächtig“ und „hilflos“ sogar als Merkmale eines bereits eingetretenen Burnout-Syndroms gedeutet werden können. Ferner konnte aufgezeigt werden, dass Lehrer, die sich stark an nonverbalen Verhaltensweisen ihrer Schüler orientieren und gleichzeitig nur wenig Bereitschaft zu Gesprächen mit ihnen zeigen, eine Vielzahl von Missverständnissen produzieren und bei Schülern häufig das Gefühl provozieren, ungerecht behandelt zu werden (vgl. Getzels/Smiliansky 1983; Thienel 1988). Infolge dessen reagieren die betroffenen Schüler in der Regel verweigernd und/oder aggressiv auf solche Lehrer, so dass deren Belastungssituation zusätzlich verschärft wird.

Die Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven (Chindanusorn 1995) zur Identifikation von Belastungssituationen und Konfliktbereichen in der Schule sowie die Ergebnisse der von Becker/Gonschorek (1991) durchgeführten Lehrerbefragung ergaben ebenso wie die im Bereich der Schule für Erziehungshilfe angelegte Studie von Saueressig (1995), dass „Konflikte mit der Klasse“ bzw. „mit einzelnen Schülern“ oder „Problemschülern“ von Lehrern als besonders belastend beschrieben werden. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur nonverbalen Kommunikation und zur Charakterisierung des Typ-A-Verhaltensmusters lassen sich diese Konfliktbereiche m. E. auch als ungewollte Folgen fehlangepasster Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien auf Seiten der betroffenen Lehrer erklären. Anhand der Untersuchungen zur selektiven Funktion von Wahrnehmung (vgl. Meichenbaum 1991, Rose-

mann/Kerres 1986, Thienel 1988) konnte außerdem aufgezeigt werden, dass verzerrte Lehrerwahrnehmungen nicht nur zu realitätsunangepassten subjektiven Konstruktionen von (Unterrichts-)Wirklichkeit führen, sondern darüber hinaus auch mit wenig realitätsbezogenen Bewältigungsstrategien einhergehen (vgl. Beck 1988, Bromme 1985, Hofer 1981b, Saueressig 1996). Problematische und belastende Unterrichtssituationen können deshalb auch auf unbewusste Wahrnehmungsverzerrungen von Lehrern zurückgeführt werden.

Auf den Zusammenhang zwischen dem Anstieg emotionaler Erregung und der damit gekoppelten Dominanz des emotionalen über das kognitive Kontrollsystem wies vor allem Lantermann (1983) hin. Er stellte auch das mit diesem Prozess verbundene Phänomen der Zirkularität heraus: Der Versuch, auf problematische Unterrichtssituation wiederholt mit denselben fehlangepassten Verhaltens- und Lösungsstrategien zu reagieren, ist - von außen gesehen - nicht nur zum Scheitern verurteilt, sondern auch in hohem Maße stressinduzierend und gesundheitsgefährdend.

Rheinberg/Minsel (1986) sind vor allem auf die Bedingungen für die Entstehung von Ärgergefühlen bei Lehrern eingegangen. Sie haben aufgezeigt, dass die negative Interpretation und Attribuierung von Situationen innerhalb des Arbeitsfeldes Schule häufig auch im Zusammenhang mit unrealistischen persönlichen Erwartungen und Standards der betroffenen Lehrer stehen.

Arold/Schaarschmidt (2001) fassen zusammen: „Nach der heute vorherrschenden Auffassung ist es offensichtlich unzureichend, sich bei Belastungsuntersuchungen auf die Identifizierung von Beeinträchtigungen und Schädigungen zu beschränken. Eine solch symptomorientierte Erfassung ist durch ein Herangehen im Sinne des salutogenetischen Ansatzes zu überwinden, indem die Frage nach den individuellen und sozialen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund tritt. *Damit werden die betroffenen Menschen nicht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen, sondern es wird ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse zugesprochen.* Auf dieser Ebene dürfte insbesondere ein besserer Zugang zur Früherkennung möglicher Gefährdungen und damit zur Prävention gegeben sein“ (ebd., o.S., Hervorh. R.F.). Angesichts dieser Ergebnisse scheint die von Wagner-Link formulierte Aussage „Stress ist daher oft hausgemacht!“ (1996, S. 12) für von Erschöpfung bedrohte oder bereits im Stadium des Burnout befindliche Lehrer wohl in besonderer Weise zu gelten.

Auch wenn eine solche Auffassung vor dem Hintergrund des zuvor Berichteten unmittelbar einleuchtend und berechtigt erscheint, sollte m.E. nicht vernachlässigt werden, dass sich im Schulalltag gelegentlich Konflik-

te ergeben, die von problematischen, sich verweigernden Schülergruppen ausgehen. Sich als Lehrer in solchen Situationen zu behaupten, ist meinen Erfahrungen zufolge nur begrenzt möglich, weil Lehrern erstens kaum wirksame Interventionsmöglichkeiten gegenüber völlig unkooperativen Schülern zur Verfügung stehen und weil zweitens die Einflussnahme auf eine Gruppe bzw. mehrere zur selben Zeit agierende „Störenfriede“ nur selten erfolgreich ist. (Wenn der eine vielleicht gerade ruhig gestellt ist, fängt der nächste schon wieder an usw.) Deshalb bin ich - im Gegensatz zur oben referierten und als allgemeingültige Erkenntnis herausgestellten Auffassung von Arold/Schaarschmidt - davon überzeugt, dass es im Schulalltag durchaus auch Situationen gibt, in denen Lehrer sich zu Recht als Opfer der auf sie einwirkenden Belastungen erleben.

4.2 Persönliche Anmerkungen

Als Lehrer weiß ich, dass der Satz „Stress ist daher oft hausgemacht!“ von vielen Kollegen, die bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit und oft darüber hinaus gehen, als „Schlag ins Gesicht“ aufgefasst werden kann. Sollte diese Aussage etwa bedeuten, dass nicht die Umstände an unserem Arbeitsplatz so belastend sind, sondern wir nur so unfähig? Der Hinweis, der im Kapitel 2 (Arbeitsplatzsituation von Lehrern) im Zusammenhang mit der These „Schule macht Lehrer krank!“ gegeben wurde, gilt hier in besonderer Weise: Ebenso voreilig wie eine Verabsolutierung dieser These müsste auch eine Verurteilung der erschöpften oder unter Burnout-Syndromen leidenden LehrerInnen als unfähig sein. (Viele von ihnen haben sich die Frage nach ihrer vermeintlichen oder unterstellten Unfähigkeit vermutlich mehr als einmal selbst gestellt und vielleicht sogar mit einem schuldbeladenen selbstquälerischen „Ja“ beantwortet.) Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kann eine solche Fragestellung nur falsch sein und dementsprechend auch nur falsch beantwortet werden. Stress und Burnout sind als Ergebnisse eines bidirektionalen Transaktionsprozesses zwischen Individuum und Situation anzusehen. Dass die Bedingungsstrukturen am Arbeitsplatz Schule sich innerhalb der letzten 30-40 Jahre mit einer ungeheuren Dynamik zu Ungunsten der Position des Lehrers verändert haben und dass diese Bedingungen durch die Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerpopulationen und die hohen Anforderungen an die dort tätigen Kollegen/innen zusätzlich verschärft worden sind, steht nach den Ausführungen in Kapitel 2 außer Frage. Dass die Ausbildung, vor allem aber die berufsbegleitende Fortbildung für Lehrer mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten hat und dass entsprechende für die Ausübung des Berufs m. E. unabdingbare Qualifizierungsmaßnahmen in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Stärkung der Sozialkompetenz und Supervision

bisher meist unterblieben sind, ist leider ebenso wahr. Dass schließlich der größte Teil der Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien vorbewusst oder unterbewusst gesteuert wird, ist eine Erfahrung, die sicherlich ein Teil der erschöpften Kollegen/innen im Rahmen von Therapien gemacht hat, während diese Erfahrung dem vermutlich größeren Teil auf Grund struktureller Bedingungen (Knappheit der finanziellen Mittel, ungeeignete personelle Ausstattung) der Lehrerfortbildungseinrichtungen vom Dienstherrn fahrlässigerweise vorenthalten wird.

Vor diesem Hintergrund muss die These von der vermeintlichen und in der Öffentlichkeit häufig formulierten Unfähigkeit von Lehrern zurückgewiesen werden. Die zur Lösung des Problems notwendige Frage muss vielmehr lauten: Welche Möglichkeiten kann die berufsbegleitende Lehrerfortbildung den betroffenen Kollegen/innen anbieten, damit diese die oben aufgezeigten problematischen Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien im Sinne realitätsangepassterer und erfolgversprechenderer Handlungsstrategien verändern und in ihr kognitives System integrieren können?

5 Bewältigung belastender Situationen

Im Anschluss an die Ergebnisse zur Rolle der subjektiven Wahrnehmung von Unterrichtssituationen soll im Folgenden überlegt werden, mittels welcher Methoden subjektive und unangepasste Lehrerwahrnehmungen beeinflusst werden können. Ziel ist es, nach einer allgemeinen Darstellung der Anforderungen, denen ein so ausgerichtetes Trainingsprogramm genügen sollte, in einem zweiten Teil mögliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu beschreiben. Die weiter unten vorgestellten Maßnahmen werden hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit den Anforderungen an das Trainingsprogramm eingeschätzt und abschließend zu einem Fortbildungspaket zusammengefasst. Die einzelnen Bausteine dieses Pakets werden abschließend unter dem Aspekt der Möglichkeit ihrer praktischen Umsetzung hierarchisch geordnet.

5.1 Anforderungen an Präventionsmaßnahmen

Vor dem Hintergrund der prinzipiellen Unmöglichkeit einer eindeutigen Beschreibung des Arbeitsplatzes Schule (s.o. Kap. 2.1) spekulierte Combs (1965) darüber, ob ein Lehrer überhaupt eine Ausbildung im klassischen Sinn benötige (ebd., zit. n. Minsel 1984, S. 22). Für den Lehrer sei es schließlich wesentlich, dass er als Persönlichkeit wirke, d.h. psychisch stabil sei und über Selbstvertrauen, Ich-Stärke und ein gut entwickeltes Selbstkonzept verfüge (vgl. Epstein 1979, zit. n. Minsel 1984, S. 22). Die Ausführungen in Kapitel 3 unterstreichen die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, sie schließen aber nicht aus, dass sich Lehrer - neben einer Verbesserung ihrer kommunikativen Kompetenz und dem Aufbau einer stabilen und belastbaren Persönlichkeitsstruktur - auch um den Erwerb fachwissenschaftlicher und methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten bemühen müssen. Es geht daher hinsichtlich der Ausbildungsinhalte von Lehrern weniger um einen „Entweder-Oder-Standpunkt“, sondern eher um ein „Sowohl-Als-Auch“, das die fachwissenschaftlich/methodische Qualifikation des Lehrers ebenso berücksichtigt wie dessen persönlichkeitspezifische Fähigkeiten.

5.1.1 Inhalte

Die bisherigen Ausführungen weisen auf die besondere Bedeutung der subjektiven Wahrnehmungen von Lehrern als Schlüssel für das Verständnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen hin. Sie zeigen ferner, dass ein großer Teil der Interaktionen durch kaum bewusste Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien gesteuert wird, und sie betonen die besondere Bedeutung einer bewussteren und realitätsangepassteren Situationswahrnehmung als

Grundlage erfolgreichen Copings und späterer Reflexionen über problematische Unterrichtssituationen. Präventions- und Interventionsstrategien im Rahmen einer Lehrerfortbildung sollten deshalb darauf ausgerichtet sein, den Lehrer zu befähigen, die oft undurchschaubaren und ihm unverständlichen Interaktionsprozesse auf der Grundlage wissenschaftlich überprüfbarer Theorien und Handlungsmodelle zu entschlüsseln und neu zu strukturieren. Minsel/Royl (1975) bezeichnen diesen Themenkomplex in ihrer Übersicht über die Inhalte von Lehrerverhaltenstrainings als „Wahrnehmungsdifferenzierung, gedankliche [sowie] sprachliche Flexibilität“ und ordnen diese Kompetenzen den im Bereich des kognitiven Verhaltens anzustrebenden Implementationszielen zu (Minsel/Royl 1975, S. 266). Als wissenschaftstheoretisch abgesichertes handlungsleitendes Modell kann bei der Vermittlung solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten das in Kap. 3.3.2 beschriebene Prozessmodell der Stressverarbeitung von Ulich/Mayring/Strehmel (1983) dienen.

Tausch (1991) ergänzt diese Forderungen, indem er darauf hinweist, dass die Bewältigung von Stress auf multimodale Weise möglich ist: mittels der Veränderung der Situation (situations- bzw. problemorientierte Handlungsbewältigung), mittels der Verminderung der eigenen Erregbarkeit (z.B. durch Entspannungstechniken) und mittels der Veränderung der Bewertung von Umweltereignissen (z.B. durch kognitive Neuorientierung) (ebd., S. 65). Inhaltlich sollten entsprechende Lehrerfortbildungsmaßnahmen deshalb auf diesen drei Ebenen ansetzen und entsprechende Angebote vermitteln.

5.1.2 Kursleiter

Im Anschluss an Meichenbaum (1991) und Rudow (1995) halte ich es für notwendig, dass Stresspräventionsmaßnahmen von besonders qualifizierten Kursleitern (KL) durchgeführt werden. Lehrer verfügen nämlich auf Grund ihrer Rolle als Einzelkämpfer im Klassenraum meist in nur geringem Umfang über Gruppen- und Kooperationserfahrungen, so dass diese vom KL häufig zunächst angebahnt werden müssen. Darüber hinaus neigen Lehrer, u. a. bedingt durch ihre akademische Vorbildung und ihre Kompetenz im Umgang mit Sprache, schnell zur Kritik und in einem gewissen Umfang auch zur - theoretisch immer begründbaren - Infragestellung der ihnen angebotenen Kursinhalte. Nicht zuletzt spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle, dass sie sich täglich mit schwierigen Kindern abmühen und entsprechende Situationen real erleben, während der KL meist mit weniger sozial auffälligen Personenkreisen zu tun hat, so dass der Vorwurf mangelnder praktischer Erfahrung immer möglich ist. Hinzu kommt, dass Lehrer ihre Schüler bewerten müssen und deshalb in der Regel Angst davor haben,

selbst bewertet zu werden. (Die vorgenannten Aussagen beruhen auf eigenen Beobachtungen und Erfahrungen während der Teilnahme an Supervisionssitzungen im Zeitraum 1997-2003.)

Rudow (1995) spricht im Zusammenhang mit der Qualifikation der Kursleiter von „Diplompsychologen sowie (in Ausnahmefällen) Beratungslehrern und Ärzten, die folgenden Anforderungen gerecht werden:

- Sie sollten Erfahrungen in der Anwendung verhaltenstherapeutischer Methoden haben.
- Sie sollten Erfahrungen in der Anwendung von Entspannungsmethoden haben.
- Sie sollten professionelle Erfahrungen mit Lehrern haben.
- Sie sollten professionelle Erfahrungen in der Gruppenarbeit haben“ (Rudow 1995, S. 12).

Im Gegensatz zu den von Rudow (1995) durchgeführten „Stressmanagement-Seminare[n] für Lehrer“ im Rahmen eines zum damaligen Zeitpunkt in Deutschland „bisher einmaligen Pilotprojektes“ des Landes Rheinland Pfalz ist das „Stressimpfungstraining“ (SIT) nach Meichenbaum (1991) stärker klinisch ausgerichtet. Bei der Vorstellung seiner „Leitlinien für Programme zur Reduktion und Prävention von Stress“ weist er ausdrücklich darauf hin, dass die Arbeit „über das Individuum hinausgehen“ und das „soziale Netzwerk“ der Betroffenen mit einbeziehen müsse. Da es sich beim Training von gestressten Personen um einen Personenkreis handelt, der in den meisten Fällen nicht nur am Arbeitsplatz Schule mit Stressreaktionen auffällig wird, sondern im Rahmen von Generalisierungsprozessen - vor allem im Bereich der Selbstwertproblematik - auch im privaten sozialen Umfeld nicht von belastenden Konfliktsituationen verschont bleibt, ist dieser Aspekt sicher wichtig. Meichenbaum überschreitet damit jedoch den Rahmen dessen, was Lehrerfortbildung von ihrem gesetzlichen Selbstverständnis her (s.u. Kap. 6) leisten kann, so dass eine das Netzwerk einbeziehende Präventions- und Interventionsstrategie dem therapeutischen Bereich vorbehalten bleiben muss. Bezogen auf die Schulsituation kann deshalb an dieser Stelle nur der Hinweis auf die Bedeutung von kollegialer Beratung und gegenseitiger Stabilisierung im Rahmen des Lehrerkollegiums erfolgen.

Hinsichtlich der Ausbildung und besonderen Fähigkeiten der Kursleiter entsprechen beide Programme dem von Minsel/Royl (1975) aufgestellten „Kompetenzkriterium“: Ihm zufolge ist das Lehrerverhaltenstraining (LVT) umso wirkungsvoller, „je besser die Trainer ausgebildet sind“ (Minsel/Royl 1975, zit. n. Minsel 1984, S. 32).

5.1.3 Ganzheitlichkeit und systemische Orientierung

Weitere wünschenswerte Dimensionen von LVTs wurden von Minsel mit den Begriffen „ganzheitlich, systemisch“ zusammengefasst (Minsel 1984, S. 26). Der Begriff „ganzheitlich“ beinhaltet, dass entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen nicht allein auf kognitive Wissensvermittlung hin ausgelegt sein dürfen, sondern dass sie auch affektive Erlebnisse und praktische handlungsbezogene Sequenzen einschließen sollten. Den Begriff „systemisch“ beschreiben Selvini-Palazzoli et al. (1978) als auf ein soziales System bezogenes Denken, das sich auf „Interaktion, Rückkopplung und Kreisförmigkeit aller Kommunikation“ bezieht (ebd., S. 52). Darüber hinaus sind systemische Sichtweisen dadurch gekennzeichnet, dass sie Symptome einer psychischen Erkrankung „nicht als Ausdruck eines gestörten Individuums, sondern als Zeichen einer Störung der sozialen Umgebung“ verstehen (Brockhaus-Psychologie 2001, S. 601). Aus einer solchen Perspektive werden die Symptome des Individuums (z.B. Erschöpfungszustände, depressive Verstimmtheit, Selbstwertproblematik) als Ausdruck bzw. Folge vergeblicher Versuche und Anstrengungen verstanden, ein auf der sozialen Ebene angesiedeltes Problem zu lösen. Das Symptom verliert so seine rein pathologische Qualität und wird als Ausgangspunkt für Veränderungen und angepasste Lösungsstrategien betrachtet und genutzt (ebd.). Eine entsprechende Qualifizierung von Lehrern muss vor diesem Hintergrund darauf ausgerichtet sein, diese zu befähigen, „in jeder einzelnen Situation die gerade wirksamen Regeln des systemischen Spiels zu erkennen, um so zu einer Strategie der Intervention zu finden, die auf die Regeln der Interaktion Einfluss nehmen und so - über die Strukturierung positiver Rückkopplungen - eine Veränderung herbeiführen könnte“ (Selvini-Palazzoli et al. 1978, S. 52). Für den Lehrer als Element des Systems Schulklasse ist deshalb wesentlich, dass ihm bewusst ist, welche Einwirkungen von ihm auf das System ausgehen, und dass er sein Verhalten mit den dort existierenden Regeln so abstimmen kann, dass positive Rückkopplungen möglich sind. Über eine systemische Orientierung von LVTs ergibt sich dann die Möglichkeit, die im Kap. 3 beschriebenen problematischen Interaktionsprozesse gezielt zu analysieren und aufzuarbeiten. Im Rahmen einer überwiegend „rezeptorientierten“ Vorgehensweise („Was tue ich als Lehrer, wenn“) können diese für die Entwicklung von Stress wesentlichen Problemfelder nur unzureichend berücksichtigt werden können.

5.1.4 Selbststeuerung und handlungstheoretische Ausrichtung

Wesentlich für den Erfolg von Präventionsprogrammen ist der Aspekt der Selbststeuerung des Programms durch die Teilnehmer. Lehrer/innen, die sich mit ihren Bedürfnissen und Wünschen während des Kurses nicht aus-

reichend repräsentiert sehen und dann noch feststellen, dass sie keine Möglichkeit haben, in ihrem Sinne auf das Trainingsangebot Einfluss zu nehmen, werden nämlich in der Regel den Kurs abbrechen. Huber (1982) betont in diesem Zusammenhang die „Orientierung am Alltagshandeln des Lehrers“ und stellt fest, dass die Adressaten eines Lehrerfortbildungsmodells dieses anhand der Relevanzkriterien „Instrumentalität“ (der Vorschlag muss angemessene Verfahrensweisen für die Unterrichtspraxis enthalten), „Kongruenz“ (die vorgeschlagenen Verfahren müssen zu der dem Lehrer vertrauten Unterrichtsführung passen, unter vergleichbaren Bedingungen erprobt sein und seinem Selbstkonzept entsprechen) und „Kosten“ (die aufzuwendenden materiellen Zeit- und Anstrengungsinvestitionen müssen in einem vernünftigen Verhältnis zu den erwarteten Ergebnissen stehen) überprüfen (Huber 1982, S. 10). Auf die in Kap. 3 beschriebene Wahrnehmungsproblematik bezieht sich die ebenfalls von Huber aufgestellte Forderung nach der „handlungstheoretischen Orientierung“ von Lehrerfortbildungsmodellen. Dieser Gesichtspunkt umfasst das Offenlegen bzw. Zugänglichmachen der Handlungsorientierungen der Lehrer und die Suche nach Möglichkeiten der Orientierungsänderungen. In Form von aus Erfahrung gewonnenen, vorwissenschaftlichen und subjektiven psychologischen Alltagstheorien beeinflussen die Handlungsorientierungen die Wahrnehmung von Situationen und die Auswahl von Handlungsstrategien zur Situationsbewältigung. (Im Kap. 3 wurden diese Zusammenhänge unter der Bezeichnung „Implizite Persönlichkeitstheorien“ und „Routinen und Scripts“ näher dargestellt.) Weiterhin umfasst der Aspekt der handlungstheoretischen Orientierung die während einer entsprechenden Fortbildungsmaßnahme anzustrebende Steigerung der individuellen Fähigkeit zur angemessenen Situationsanalyse: „Der Lehrer muß sich, zumindest zeitweise, als Person verstehen, die Hypothesen aufstellt und überprüft“ (Becker et al. 1981, zit. n. Huber 1982, S. 12). Ergänzt werden sollten solche realitätsangepassteren Wahrnehmungsstrategien durch die Erweiterung und Einübung verschiedenartiger Handlungsstrategien (z.B. in Form von Rollenspielen). Mittels einer bewussteren Auswahl aus einem größeren Verhaltenspotential kann so dem unreflektierten routinenhaften Reagieren auf problematische Unterrichtssituationen entgegen gewirkt werden.

Der letzte von Huber aufgestellte Aspekt der handlungstheoretischen Orientierung von Fortbildungsmodellen bezieht sich auf das von Lazarus als „Coping“ bezeichnete Verhalten, mittels dessen das Individuum versucht, eine stressinduzierende Situation so zu beeinflussen, dass der eigene Stresspegel sinkt und die Situation erfolgreich bewältigt werden kann. Entsprechend dem Prozessmodell von Ulich/Mayring/Strehmel (1983) wird Handeln in belastenden Situationen durch kognitive Prozesse bestimmt, die sich auf die Verarbeitung von Informationen über die zu bewältigende Si-

tuation beziehen und mögliche Handlungsstrategien unter dem Aspekt der zu erwartenden Effekte bewerten. Je größer der Entscheidungsdruck in einer Situation ist und je schwieriger sie zu bewältigen zu sein scheint, desto größer ist die Gefahr einer unzureichend reflektierten Situationsanalyse und die Wahrscheinlichkeit, eine falsche Handlungsstrategie auszuwählen und sie trotz negativer Erfahrungen zwanghaft zu wiederholen („Zirkularitätsphänomen“). Entsprechende Lehrerfortbildungsangebote sollten diese Bedingungen berücksichtigen und den Lehrer befähigen, die von ihm angewandten „defekten Überprüfungsverfahren“ zu erkennen und zu korrigieren.

5.1.5 Zeitlicher Rahmen

Angesichts der Komplexität der subjektiven Wahrnehmung und der häufig in jahrelangen Erfahrungen erworbenen Fehlanpassungen an als problematisch erlebte Situationen müssen die Kriterien „zeitlicher Rahmen“ und „Rückfallprävention“ in besonderer Weise berücksichtigt werden. Das bereits seit 1939 in den USA praktizierte „Child Study Program“ ist auf die Dauer von drei Jahren ausgelegt, weil „Lehrer sich nur kontinuierlich und langsam während eines längeren Zeitraumes in Einstellungen, Vorstellungen, Verständnis und Sensibilität gegenüber Prinzipien der human relations ändern“ (Brandt/Perkins 1956, zit. n. Minsel 1984, S. 50). Minsel/Minsel/Kaatz (1976) setzen für ihr Lehrerverhaltenstraining einen Zeitraum von 10 Monaten an (ebd., S. 1) und bestätigen so ebenfalls die Notwendigkeit längerfristig angelegter Programme. Meichenbaum (1991) schlägt für die Rückfallprävention eine Posttrainingsphase vor, die Nachuntersuchungen und Posttrainingssitzungen umfasst, die „in einem Zeitraum von 3, 5 oder 12 Monaten durchgeführt werden“ (ebd., S. 86). Der zeitliche Umfang der vorgenannten Programme unterstreicht, dass Maßnahmen zur Veränderung kognitiver Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien zeitaufwändig und langfristig angelegt sein sollten, da sich zeitlich stark begrenzte oder einmalig stattfindende Veranstaltungen als nur bedingt geeignet erwiesen haben, die in jahrelangen Fehlanpassungen erworbenen Strategien nachhaltig zu beeinflussen. Kurzzeitige Maßnahmen können zwar wünschenswerte Einsichten und Erkenntnisse vermitteln, deren Umsetzung jedoch erfordert in der Regel eine längerfristige Begleitung.

Facit:

Lehrerfortbildungsprogramme zur Veränderung der subjektiven Wahrnehmungen und Belastungsempfindungen am Arbeitsplatz Schule sollten theoriegeleitet, ganzheitlich, selbstgesteuert, systemisch und evaluativ ausgerichtet sein (Minsel 1984, S. 22), sich am Kriterium des Alltagshandelns

des Lehrers ausrichten, eine handlungstheoretische Orientierung aufweisen und die Ergebnisse der Stressforschung integrieren (Huber 1982, S. 2 ff). Sie sollten ferner längerfristig angelegt sein (Brandt/Perkins 1956; Minsel/Minsel/Kaatz 1976; Meichenbaum 1991) und von besonders kompetenten Kursleitern unter Berücksichtigung gruppenspezifischer Kriterien durchgeführt werden (Rudow 1995).

5.2 Vorstellung ausgewählter Präventions- und Interventionsbausteine

Die Auswahl erfolgt auf der Grundlage der o.g. Kriterien und bezieht sich ausschließlich auf Bausteine, die im Rahmen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen eingesetzt werden können. Klinische und therapeutische Interventionsmaßnahmen bleiben deshalb ausgeklammert. Übergreifendes Ziel der Verwendung aller Bausteine ist die Umstrukturierung problematischer Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien im Sinne erfolgversprechender und realitätsangepasster systemisch orientierter Sicht- und Verhaltensweisen.

Einige Bausteine beinhalten die Möglichkeit der Freisetzung oder Aufdeckung bislang verdrängter Erkenntnisse über die eigene Persönlichkeit und deren Außenwirkung. Sie implizieren ein gewisses Potential an psychischen Belastungsmomenten und erfordern deshalb zu ihrer Durchführung besonders ausgebildete Kursleiter, die solche Prozesse bereits im Vorfeld erkennen und steuern können. Unter solchen Bedingungen ist es möglich, Eskalationen, die den betroffenen Lehrer überwältigen und die Arbeit der Gruppe gefährden, rechtzeitig zu kanalisieren bzw. im Nachhinein angemessen zu bearbeiten. Becker/Gonschorek (1991) fordern daher vom Kursleiter, dass er als „Supervisor“ oder „Burnout-Berater“ ausgebildet ist. Er sollte darüber hinaus „außerhalb der schulischen Hierarchie stehen, Experte für Lehr- und Erziehungsfragen sein und außerdem über profunde therapeutische Qualitäten verfügen“ (ebd., S. 22). Andere Bausteine wiederum können auch von weniger umfangreich qualifizierten Lehrern mit einem entsprechenden Informationsvorsprung durchgeführt werden. Für alle im Rahmen eines solchen Fortbildungsprojekts beteiligten Kursleiter sollte eine kursbegleitende Supervision bereitgestellt werden, die ihnen ermöglicht, ihre Arbeit unter fachkundiger Anleitung zu reflektieren und auftauchende problematische Ereignisse angemessen zu bearbeiten.

Als Adressaten von Präventionsmaßnahmen im o.g. Sinne gelten Lehrer, die sich durch ihre Tätigkeit überlastet und gereizt fühlen, nicht abschalten können, wiederholt niedergeschlagen, enttäuscht und deprimiert sind und die unangenehmen Seiten ihrer Arbeitstätigkeit auch in der Freizeit nicht vergessen können (Rudow 1995, S. 12). Gemeinsam muss allen Teilneh-

mern die Überzeugung sein, dass Veränderungen ihrer Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien nicht zum Nulltarif möglich sind, sondern ein Handeln „jenseits der Komfortzone“ zur Voraussetzung haben (Frey 1990, S. 30). Rudow (1995) fordert deshalb, dass die Teilnehmer „die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit im Kurs und zwischen den Sitzungen zeigen und offen für neue Erkenntnisse und Erfahrungen durch den Kurs sind“, Teilnehmer also, die „den Kurs als ‚Hilfe zu Selbsthilfe‘ verstanden haben“ (ebd., S. 12). Nicht die Lösung individueller Probleme steht im Vordergrund, sondern Anregungen und Hilfen zum besseren Umgang mit persönlichen Belastungen.

Die Teilnehmer sollten in Gruppen von 7-12 Personen zusammengefasst werden, weil diese Größe für gruppensdynamische Entwicklungen ausreichend Raum lässt und sowohl ausreichenden Schutz des Einzelnen als auch genügend Vielfalt bei der gemeinsamen Suche nach Lösungsmöglichkeiten garantiert (ebd., S. 13).

Im Anschluss an Rudow halte ich folgende Personengruppen für die Teilnahme nicht geeignet: Lehrer mit stark ausgeprägten neurotischen und/oder psychosomatischen Störungen, mit Suchtproblemen sowie mit sehr fixierten, dem Kursinhalt, -ziel und -ablauf inadäquaten Erwartungen ... Ungeeignet sind ferner Lehrer, die nicht regelmäßig am Kurs teilnehmen können und Lehrer mit akuten existentiellen Belastungen (Rudow 1995, S. 13). Für diese Gruppen dürften therapeutische Maßnahmen unter Anleitung von Psychiatern geeigneter sein.

5.2.1 Feststellung des individuellen Belastungspotentials

Lehrpersonen, die vom Stress bedroht sind oder sich bereits im Stadium des Burnout befinden, können ihre Befindlichkeit in der Regel nur anhand verschiedener Einzelsymptome oder über die Darstellung belastender Situationen definieren. Die Beschreibungen bleiben aber häufig vage und bieten nur selten Ansätze zur Feststellung von Veränderungspotentialen und Fortschritten. Die beiden im Folgenden vorgestellten Selbstdiagnose-Tests hingegen ermöglichen, die eigene Befindlichkeit in Form von statistisch auswertbaren „Belastungsquotienten“ (BOQ) bzw. „Überdrusswerten“ individuell zu ermitteln und - im Falle der Wiederholung zu einem späteren Zeitpunkt - eventuell eingetretene Veränderungen festzustellen. Die beiden Tests eignen sich deshalb sowohl zur Motivationsförderung (im Rahmen des individuell beobachtbaren Rückgangs einzelner Stresssymptome) als auch zur evaluativen Begleitung einer entsprechenden Fortbildungsmaßnahme. Vor allem aber bieten sie Unterstützung bei der Einordnung der subjektiven Befindlichkeit in ein System, das dem Einzelnen den Schwere-

grad seines Erschöpfungszustandes und die Notwendigkeit der Einleitung von Gegenmaßnahmen vor Augen führen kann.

Heidelberger Burnout-Test (BOT)

Der Test (siehe Anhang) wurde von Becker/Gonschorek (1991) entwickelt und als Instrumentarium zur Selbstdiagnose im Rahmen einer von der PH-Schwäbisch-Gmünd 1988/89 durchgeführten Befragung von 111 Ausbilderlehrern und Mentoren aus der näheren Umgebung verwendet. Er besteht aus 20 Items, die sich auf schul- und bildungspolitisches Engagement, pädagogische Vorstellungen, Einschätzung der Lern- und Leistungsbereitschaft von Schülern, Unterrichtsvorbereitung und andere schulrelevante Bereiche der Lehrertätigkeit und -wahrnehmung beziehen. Zu seiner Bearbeitung sind etwa 45 Minuten erforderlich, und zum Abschluss können die Teilnehmer ihren persönlichen Burnout-Quotienten (BOQ) ermitteln und feststellen, in welchem Stadium der Belastung sie sich zur Zeit befinden. In Anlehnung an die Ergebnisse der Stressforschung und die von Freudenberger (1974, zit. n. Holtz 1987, S. 330) ermittelten Prozessstadien des Ausbrennens („Begeisterung“, „Stagnation“, „Frustration“ und „Apathie“) bezeichnen Becker/Gonschorek (1991) diese Stufen als „idealistisches Stadium“, „realistisches Stadium“, „Stadium der Stagnation“, „Stadium der Frustration“ und „Stadium der Apathie“ (ebd., S. 15 f.). Das in der Übersicht von Freudenberger (1974) nicht enthaltene „realistische Stadium“ bezeichnet den von Becker/Gonschorek für erstrebenswert gehaltenen Zustand; der Begriff wurde als Gegenpol zu Dimensionen entwickelt, die das Burnout-Syndrom fördern, und umfasst eine Beschreibung von wünschenswerten und gesundheitsförderlichen Strategien und Verhaltensweisen. Arold/Schaarschmidt definieren die entsprechenden Verhaltensweisen und Einstellungen als „Typ G“ Verhaltensmuster: „Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Wir finden deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Dimensionen, die das berufliche Engagement anzeigen (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben). Hervorzuheben sind im weiteren die trotz stärkeren Engagements erhaltene Distanzierungsfähigkeit und die günstigen Ausprägungen in all den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben (geringe Werte in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen, hohe in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit). Das Bild vervollständigt sich schließlich durch die ausnahmslos höchsten Werte in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen (berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung)“ (s.o. Kap. 2.3.4).

Wer sich im Stadium der Stagnation bzw. Frustration befindet, sollte möglichst umgehend Maßnahmen ergreifen, mittels derer er in das realistische Stadium zurückgelangen kann. Das gleiche gilt für Kollegen, die dazu neigen, sich aus Verantwortungsbewusstsein oder Begeisterung für die gute Sache bis zur Selbstausbeutung in ihrem Beruf zu engagieren. Das Stadium der Apathie ist im wesentlichen durch Burnout-Syndrome gekennzeichnet und erfordert therapeutische Maßnahmen.

Neben der Zuordnung zu einem der fünf Stadien kann der Teilnehmer aus dem Testergebnis ablesen, in welchen Bereichen seines Arbeits- und Lebensfeldes er problematische Verhaltensweisen zeigt, und daraus erste Maßnahmen zur Verbesserung seiner Situation ableiten.

Anmerkung: Die im folgenden aufgelisteten Bewertungen der Bausteine orientieren sich an den unter 5.1 beschriebenen „Anforderungen an Präventionsstrategien“. Sie verstehen sich als subjektive Einschätzungen, die auf der Basis des Abgleichs der dort formulierten Kriterien mit den Eigenschaften der jeweils beschriebenen Präventionsmaßnahmen erfolgen.

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend

Der Baustein „Heidelberger Burnout-Test“ (BOT) ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (+) , selbstgesteuert (++) , systemisch (++) , zur Evaluation geeignet (++) , handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (++) , integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig nutzbar (++) . Die Einschätzung des BOT als „ausreichend“ ganzheitlich erfolgte, weil der Test emotionale Prozesse und Affekte in das Bewusstsein hebt und einer kognitiven Auseinandersetzung zugänglich macht.

Überdrusstest nach Aronson/Weber

Weber (1991, S. 87ff.) führte 1988 eine Untersuchung zur Wirkung der Lauftherapie bei einer sich „überdurchschnittlich stark psychosomatisch beeinträchtigt“ fühlenden Frauengruppe durch. Um das „Ausmaß von körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung möglichst einfach, rasch und dennoch relativ zuverlässig vor Beginn der Teilnahme am Lauftherapiekurs zu bestimmen“, verwandte er den „Selbstdiagnose-Fragebogen“ (siehe Anhang), den bereits Aronson et al. (1983) bei umfangreichen Untersuchungen in den USA eingesetzt hatten. Im Rahmen dieses Tests werden die Teilnehmer gebeten, insgesamt 20 verschiedenen Befindlichkeitsbeschreibungen („bekümmert sein“, „sich wertlos fühlen“, „sich optimistisch fühlen“ usw.) jeweils eine mit einer Schlüsselzahl versehene Häufigkeitsangabe hinzuzufügen („niemals“ [1], „selten“ [2], ... „immer“ [7]).

Der als Quotient ermittelbare „Überdrusswert“ gibt Aufschluss darüber, in welchem Stadium des Stress sich die Probanden befinden. Die mittleren Überdrusswerte der von Aronson et al. (1983) untersuchten Stichproben (N = 3915) lagen zwischen 2.8 und 4.3, der Gesamtmittelwert war 3.3. Ein Wert zwischen 3 und 4 gilt als Anzeichen für „Ausbrennen oder Überdruß“ und Aronson et al. fordern von den entsprechenden Probanden, dass sie „unbedingt etwas dagegen unternehmen müssen“. Wenn der errechnete Wert höher als 5 liegt, ist die „Krise akut und [der Proband benötigt, R.F.] umgehend Hilfe“ (Aronson et al. 1983, S. 49f).

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Überdrusstest“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (+), selbstgesteuert (++) , systemisch (--), zur Evaluation geeignet (++) , handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (--), integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++) .

BOT und der Überdrusstest können die Teilnehmern unterstützen, sich mit ihrer derzeitigen persönlichen Befindlichkeit und dem Ausmaß ihrer Erschöpfung am Arbeitsplatz Schule auseinander zu setzen. Die Kollegen können sich so über ihre als belastend empfundene körperliche und seelische Verfassung Klarheit verschaffen und sich auf der Grundlage der ermittelten Werte bewusst für oder gegen die Teilnahme an entsprechenden Präventionskursen entscheiden. Erwartet werden darf, dass ein hoher Belastungsquotient mit einer hohen Motivation zur Teilnahme einhergeht, solange der Teilnehmer die Kursangebote als für ihn persönlich sinnvoll und hilfreich ansehen kann. (Ausgenommen sind Teilnehmer, die sich in einem fortgeschrittenen Stadium des Burnout befinden. Sie sind in der Regel so erschöpft, dass ihre Kräfte für eine Neuorientierung bei gleichzeitiger Fortdauer der als äußerst bedrohlich und kräftezehrend empfundenen schulischen Belastungen nicht ausreichen. Bei diesem Personenkreis können entsprechende Maßnahmen erst nach einer Phase der körperlichen und geistig-seelischen Erholung - z.B. im Rahmen einer Reha-Maßnahme - eingeleitet werden.)

5.2.2 Belastungsanalyse

Das Gefühl der Erschöpfung am Arbeitsplatz Schule äußert sich in der Regel in Form von pauschalen und generalisierenden Aufzählungen von Belastungsmomenten, die als Ursache der Erschöpfungsproblematik ausgemacht werden. Häufig genannte Ursachen sind „problematisches Schü-

lerverhalten“, „Lärm“, „zu viele Klassenarbeitskorrekturen“ o.ä. So lange wie diese Problembereiche nicht näher aufgeschlüsselt und nur als kaum zu bewältigende Anforderungen erlebt werden, sind die Möglichkeiten ihrer Beeinflussung äußerst gering. In vielen Fällen sind solche situativ vorgegebenen Belastungsvariablen auch von ihrer Struktur her überhaupt nicht beeinflussbar. Erst wenn sich Betroffene auf eine genaue Analyse der Stress-Situation einlassen und differenziert untersuchen, durch was genau sie sich belastet fühlen, welche persönlichen Bewältigungsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen und wie sie in solchen Situationen reagieren, können Schritte zur Veränderung des unbefriedigenden Zustandes eingeleitet werden.

Angesichts der im Prozessmodell der Stressverarbeitung und -bewältigung (Ulich/Mayring/Strehmel 1983) dargestellten Zusammenhänge zwischen umwelt- und persönlichkeitspezifischen Bedingungsfaktoren von Stress rückt außerdem die Frage nach den häufig unterbewusst gesteuerten Wahrnehmungen und Einschätzungen der als stressinduzierend ausgemachten Umweltreize in den Vordergrund. Sie kann erst beantwortet werden, wenn die situativen Anteile der Stress-Situation so genau wie möglich beschrieben, die damit einhergehenden persönlichen Bewertungen erfasst und die ihnen zugrundeliegenden Mechanismen (z.B. Ängste oder Wertmaßstäbe) in das Bewusstsein der Betroffenen geholt werden. Rudow (1995) fordert deshalb, dass die Teilnehmer des von ihm entwickelten Stressmanagement-Trainings lernen sollten, „ihre beruflichen Belastungen realistisch und differenziert wahrzunehmen“ (Rudow 1995, S. 29). Außerdem sollen sie „ein erweitertes Problemverständnis für persönliche Belastungen erreichen, [indem] sie lernen, ihre Belastungen in mehreren Schritten zu analysieren“, (ebd., S. 29).

Auch Meichenbaum (1991) hebt die Bedeutung der Selbstbeobachtung für die Belastungsanalyse hervor. Er ordnet sie den Bereichen der „Vorbereitung, Durchführung und Evaluation“ von Stresspräventionsmaßnahmen zu und empfiehlt, die in einem spontanen Tagebuch gesammelten Belastungsnotizen durch systematische Erhebungsmethoden zu ergänzen (Meichenbaum 1991, S. 45). Eine solche speziell auf den Bereich von Lehrerfortbildungsmaßnahmen ausgerichtete systematische Erhebungsmethode wurde von Rudow (1995) entwickelt und erprobt:

Er schlägt vor, dass die Teilnehmer zunächst individuell oder in Kleingruppen (3-4 Personen) ihre drei Hauptbelastungen in der Reihenfolge ihrer Belastungsintensität darstellen. Anschließend überlegen sie, warum das an die erste Stelle gesetzte Problem ihr Hauptproblem ist bzw. welche belastenden Momente es aufweist. Hier geraten neben den situativ bedingten Aspekten auch persönlichkeitsbedingte Variablen wie Wertorientierungen oder die Angst vor der Bedrohung des Selbstkonzepts in den Fragehorizont.

Weitere Fragen beziehen sich auf die Entstehung und Entwicklung des Problems und seine die eigene Befindlichkeit beeinträchtigenden Qualitäten. Über die Feststellung der Häufigkeit des Auftretens des Problems und seine räumliche Eingrenzung (z.B. Tritt es nur in der Schule auf oder auch im Privatbereich?) und die Attribuierung der Belastungen (z.B. Rückführung auf stabile Umweltbedingungen oder auf persönlichkeitspezifische Bedingungsstrukturen) lassen sich weitere meist vernachlässigte Aspekte und Ansätze für künftige Bewältigungsstrategien ableiten. Besonderen Wert legt Rudow im Rahmen seiner Belastungsanalyse auf die Zergliederung der von Lehrern häufig genannten „Problemwolken“ (z.B. „undisziplinierte“ und „desinteressierte Schüler“ oder „Lärm“) in transparente Einzelbelastungen. Die Belastungsanalyse geht dabei von der „allgemeinen Belastung“ (z.B. undisziplinierte Schüler) über die Feststellung „spezieller Belastungen“ (Probleme mit Schüler X) bis hinunter zu den „Belastungssituationen“ (z.B. am Morgen beim Betreten der Klasse; während der Stillarbeit usw.).

Die Darstellung und Zergliederung des Problems erfolgt in der Gruppe (7-12 Teilnehmer), wo sie vom Kursleiter oder auch von den Teilnehmern strukturiert und durch Rückfragen unterstützt werden kann. Ein nicht zu unterschätzender Effekt dieses Vorgehens ist neben einem individuellen besseren Überblick über das eigene Problem und seine Zusammenhänge mit den eigenen persönlichen Bedingungsfaktoren vor allem die Erfahrung, dass gewisse Probleme (z.B. Lärm) allen Teilnehmern gemeinsam sind. Der Lehrer kann so seine Rolle als Einzelkämpfer aufgeben und nicht nur in der Gruppe Geborgenheit, sondern auch Unterstützung bei der später durchzuführenden Lösung des Problems erfahren. Wichtig ist aber auch, dass die Teilnehmer erleben, dass die Einschätzungen gleicher Belastungsmomente („Stressoren“) in Abhängigkeit von den persönlichen Erfahrungen, der Konstitution und der Verfügbarkeit von Bewältigungsstrategien stark variieren und dass ihre subjektive Wahrnehmung nicht nur situations-, sondern wesentlich auch personenabhängig ist (Wagner-Link 1995, S. 10; Saueressig 1996, S. 122). So entsteht unter anderem eine starke Motivation zu erkunden, was denn bei Personen, die bestimmte Situationen als weniger belastend erleben als man selbst, anders ist. Hier ergeben sich erste Ansätze, die Richtungen aufzeigen, in die sich eigene Neuorientierungen entwickeln können.

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Belastungsanalyse“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (++) , selbstgesteuert (++) , systemisch (++) , zur Evaluation geeignet (+) , handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet

(++), integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++)).

5.2.3 Identifikation der eigenen Stressreaktionen

Der biologische Sinn des Stressmechanismus ist entwicklungsgeschichtlich bedingt. Stress diente im Rahmen der frühen Menschheitsgeschichte dem überlebenswichtigen Ziel, durch die Aktivierung einer immensen körperlichen Kraftentfaltung und -bereitstellung eine in kürzester Zeit aktivierbare Kampf- oder Fluchtbereitschaft zu gewährleisten. Angesichts von Zuständen, in denen sich jemand herausgefordert sah oder in denen es um Kampf, Flucht oder Wettbewerb ging, bedeutete die durch eine Stressreaktion freigesetzte Energie für den Betroffenen einen entwicklungsgeschichtlichen Selektionsvorteil. Wenn man sich jedoch heute als Lehrer in der Schule in einer als bedrohlich empfundenen Situation befindet und die freigesetzten Energien nicht durch Kämpfen, Flüchten oder Anstrengung abbauen kann, dann richten sich diese Energien gegen den eigenen Körper. Geht die Stress-Situation schnell vorüber, so kann der Körper die Auswirkungen der Mobilmachung auffangen und die Energiepotentiale abbauen. Bei häufig oder regelmäßig auftauchenden Situationen, die Frustrationen, Ärger oder Angst auslösen, hingegen entwickelt sich eine Art chronischer Alarmbereitschaft des Körpers. Man kann nicht mehr abschalten, die Probleme verschaffen sich Zugang zu Träumen und verursachen Schlafstörungen und die freigesetzten Energien werden nicht mehr ausreichend abgebaut und abreagiert (Wagner-Link 1995, S. 6f.).

Die Funktion von Stress, Voraussetzungen für eine in kürzester Zeit aktivierbare Kampf- oder Fluchtbereitschaft zu schaffen, bedingt, dass der menschliche Körper auf mehreren Ebenen auf die Stress auslösenden Faktoren reagiert: Betroffen sind

- die kognitive Ebene (Denk- und Wahrnehmungsprozesse einschließlich der Bewertungen der Situation),
- die emotionale Ebene (Gefühle und Befindlichkeiten),
- die vegetativ/hormonelle Ebene (Reaktionen des vegetativen, unwillkürlich gesteuerten Nervensystems und der damit verbundenen Organe),
- die muskuläre Ebene (Reaktionen der willkürlich steuerbaren Skelettmuskulatur).

Die vier Ebenen stehen in einem Zusammenhang und können sich gegenseitig wechselwirksam beeinflussen und zu Aufschaukelungsprozessen und Teufelskreisen führen (ebd., S. 15). Voraussetzung für ein erfolgreiches Stressmanagement sind deshalb neben der Kenntnis der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Reaktionsebenen auch die Fähigkeit zur Identifika-

tion der individuellen Stressreaktionen und das Wissen über die entscheidende Bedeutung der Kognitionen für die weitere Entwicklung des Stressgeschehens. Rudow (1995) fordert daher, dass die Teilnehmer entsprechender Präventionskurse sensibler für die bewusste Wahrnehmung individueller Stressreaktionen werden und „intensiv über die Angemessenheit ihrer individuellen Reaktionen auf Belastungen reflektieren“ (Rudow 1995, S. 35).

Meichenbaum (1991) bezeichnet diesen Prozess als „Reformulierung des Stressgeschehens“ mit den Zielen der „Bewertung der Probleme des Klienten als zu bewältigende Herausforderungen“, der „Eröffnung von Lösungsmöglichkeiten“ und der Vermittlung der Erkenntnis, „daß das Stressgeschehen phasenweise abläuft und daß es - zumindest zeitweise - unter seiner Kontrolle steht“ (Meichenbaum 1991, S. 53).

Als Methode zur Reformulierung unter den o.g. Aspekten schlägt Rudow vor, dass die Teilnehmer auf der Grundlage einer bereits erfolgten Belastungsanalyse verschiedene Stressreaktionen aufzählen, die unsystematisch zusammengetragen und aufgeschrieben werden. Anschließend werden sie mit Hilfe des Kursleiters nach den Kategorien „körperliche Empfindungen“, „Verhaltensweisen“, „Stressgefühle“ und „Gedanken, Bewertungen und Selbstgespräche“ geordnet.

Ausgehend von den Kognitionen und deren Reflexion und Identifikation als Stressreaktionen, werden im nächsten Schritt die stressrelevanten Gefühle der Teilnehmer exemplarisch herauskristallisiert. Wichtig ist dabei die qualitative Unterscheidung zwischen Gedanken („Die Situation ist für mich bedrohlich.“) und Gefühlen („Ich habe Angst in der Situation.“). Es folgt die Identifikation der körperlichen Empfindungen, bei denen es auch um die „bewußte, differenzierte Wahrnehmung des offenen Verhaltens in Belastungssituationen ... [geht]. ... Dies sind z.B. offene oder verhüllte Aggressionen gegenüber undisziplinierten Schülern in Form des Brüllens oder des Erteilens einer schlechten Note oder des frühzeitigen Verlassens des Klassenraums oder die unverzügliche Kontaktaufnahme mit den Eltern“ (Rudow 1995, S. 35f.). Abschließend werden die Nachwirkungen der akuten Belastungssituation reflektiert (Kopfschmerzen, Grübeln, Schlafstörungen) und deren Auswirkungen auf die nichtschulischen Bereiche besprochen sowie die Langzeitfolgen wiederholt auftretender anhaltender Stressreaktionen berücksichtigt (Burnout-Syndrome). Es folgt eine Erhellung der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Reaktionsebenen und der „dominanten Stellung der Gedanken, Bewertungen bzw. Selbstgespräche innerhalb der Kette von Stressreaktionen“ (ebd., S. 37).

Rudows Konzept zur Identifikation der Stressreaktionen entspricht - abgesehen von der Terminologie - im wesentlichen den eingangs beschriebenen Reaktionsebenen nach Wagner-Link (1995) und der „Reformulierung

des Stressgeschehens“ nach Meichenbaum (1991). Wie Meichenbaum geht es auch Rudow um die Identifikation der Kognitionen als Schlüssel zum Verständnis der Stress-Situation und als Ansatz zur kognitiven Umstrukturierung mit der Ziel der Steigerung der individuellen Bewältigungskompetenz. Letztere soll nach Rudow (1995) dadurch erreicht werden, dass die Teilnehmer auf der Grundlage eigener Notizen zu ihren Belastungssituationen und ihren damit verbundenen Stressreaktionen überlegen, „wie angemessen ihre Reaktionen auf die Belastungssituationen sind. ... Der KL verfolgt das Ziel, den Teilnehmern bewußt zu machen, wie wenig effizient bzw. inadaptiv ihre Stressreaktionen sind. Hierbei sollte er anhand der Reaktionen eines Teilnehmers gemeinsam mit der Gruppe exemplarisch herausarbeiten, warum die Reaktionen auf den verschiedenen Ebenen so ineffizient sind“ (Rudow 1995, S. 38).

Auf diese Weise werden nicht nur die transaktionalen Beziehungen innerhalb von Stress-Situationen herausgearbeitet, sondern auch eine in den aktuellen Fall integrierte Übermittlung des Stressmodells ermöglicht.

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Identifikation der eigenen Stressreaktionen“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (++) , selbstgesteuert (++) , systemisch (++) , zur Evaluation geeignet (+) , handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (++) , integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++) .

5.2.4 Kognitive Neuorientierung

Den meisten Teilnehmern eines Stresspräventionstrainings wird nach der Erarbeitung ihrer individuellen Belastungsanalyse und der Identifikation der eigenen Stressreaktionen deutlich werden, welche Rolle ihnen selbst bei der Entstehung von Stress zukommt. In vielen Fällen werden die neuen Erfahrungen und Beobachtungskompetenzen auch bereits Hinweise auf erste Ansätze zu möglichen Veränderungen bieten. Zugänglich sind solche Veränderungen

- über die „problemorientierte oder langfristige Stressbewältigung, die entweder auf eine Veränderung der situativen Rahmenbedingungen oder die Person selbst ausgerichtet ist“ und
- über „Techniken der kurzfristigen Erleichterung“, die bei bereits aufgetretenen Stress-Situationen auf Deeskalierung zielen und helfen, die Spitzen der Erregung zu kappen (Wagner-Link 1995, S. 19).

Der Leitsatz der Anonymen Alkoholiker fasst beide Aspekte zusammen: „Lieber Gott, gib mir Gelassenheit, die Dinge, die ich nicht ändern kann, zu akzeptieren (= langfristige Veränderung der Persönlichkeit), den Mut, jene zu ändern, die ich ändern kann (= Stressorenbewältigung) und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden“ (ebd. S. 19).

Der Kerngedanke der langfristigen, auf die Person ausgerichteten Bewältigung zielt auf die „Gelassenheit“, mit der bei gestressten Lehrern genau jene Gemütsverfassung umrissen wird, die sie im Rahmen ihres Umgangs mit belastenden Situationen verloren haben. Entsprechend den Ausführungen zur Rolle der Wahrnehmung und der Bedeutung der Kognitionen für die Entwicklung von Stress-Situationen benötigen Lehrer, die sich Gelassenheit zurückerobern wollen, vor allem neue Wahrnehmungsstrategien. Wahrnehmungen können zu stark von der Realität abweichenden Resultaten führen und sie sind wesentlich von der Persönlichkeit des Wahrnehmenden bestimmt. Voraussetzung für eine Umdeutung der problematischen Situationen ist deshalb vor allem die Reflexion der eigenen Wahrnehmungsleitlinien und gegebenenfalls der Aufbau neuer Orientierungen. Folgende Strategien dienen diesem Ziel:

Perspektivenwechsel

Lehrer, die sehr aufgabenorientiert vorgehen, neigen dazu auch „kleine“ eher unwichtige Ereignisse über zu bewerten, weil sie ihr Ziel, möglichst vielen Schülern möglichst viel beizubringen, behindern. Rudow (1995) schlägt vor, solche „alltäglichen Ärgernisse“ (nichtgemachte Hausaufgaben, unentschuldigtes Fehlen bei einer Klassenarbeit, provokatives Verhalten eines Schülers usw.) in der Gruppe zu sammeln und von den Teilnehmern bewerten zu lassen („Schon wieder keine Hausaufgaben, das ist ja fürchterlich!“, „Der drückt sich wieder vor der Klassenarbeit, das gibt Ärger!“ usw.). In der Regel wird es verschiedene Bewertungen geben, die sofort die Relativität der eigenen Bewertung deutlich werden lassen, wahrscheinlich wird aber auch die negative Gesamttendenz der Bewertungen erkennbar sein. Außerdem wird deutlich, dass mit der negativen Bewertung einer Situation auch negative Gefühle wie Ärger, Frust usw. gekoppelt sind, die zu einer verstärkten Wahrnehmung der negativen Aspekte der belastenden Situation führen und so einen Aufschaukelungsprozess einleiten können. Um zu anderen, die Situation entspannenderen Bewertungen zu gelangen, schlägt Rudow vor, mit Hilfe folgender Fragen einen Perspektivenwechsel vorzunehmen:

- „Wie werden Sie im Nachhinein, d.h. Tage oder Monate später über diese Belastungssituation denken?“ (zeitlicher Perspektivenwechsel)

- „Was wäre schlimmer als diese Situation?“ (sachlicher Perspektivenwechsel)
- „Nimmt das Ereignis überhaupt den schlimmen Verlauf oder das schlimme Ende, das wir uns dabei ausmalen?“ (Berücksichtigung der Folgeereignisse der Situation).

Eine weitere Möglichkeit des Perspektivenwechsels stammt aus der klinischen Psychologie. Palmowski (1995) übertrug den dort praktizierten systemischen Ansatz einer lösungsorientierten Kurzzeittherapie auf das Arbeitsfeld der Pädagogik und Sonderpädagogik. Im Zusammenhang mit dem Bemühen um eine „Verflüssigung“ statischer Eigenschaftszuschreibungen beschreibt er das „Werte- und Entwicklungsquadrat“, dessen Anwendung zur Relativierung der eigenen Einschätzung und Bewertung beobachteten Verhaltens beitragen kann (Palmowski 1995, S. 95ff.). Das Quadrat besteht aus einer Zusammenstellung von vier Eigenschaftszuschreibungen, die zueinander in jeweils gegensätzlicher Beziehung stehen:

Ob jemand als sparsam oder geizig beschrieben wird, liegt weniger an seinem objektiven Verhalten, sondern mehr an den subjektiven Wertmaßstäben des jeweiligen Beurteilers. Die positive Umdeutung ermöglicht die Übernahme einer neuen Perspektive und die Bewertung anhand neuer Kriterien. Auf diese Weise wird das scheinbar eindeutige erste Urteil in Frage gestellt, so dass es erneut reflektiert werden muss. Außerdem sind so erste Ansätze für eine neues Verständnis der bisher abgelehnten Eigenschaft denkbar.

Augenblickliche negative Einschätzung (z.B. <i>geizig</i>)	Negatives Gegenteil der augenblicklichen Einschätzung (<i>verschwenderisch</i>)
Positive Umdeutung (<i>sparsam</i>)	Positives Gegenteil der Umdeutung (<i>freigiebig</i>)

Durch die negative Umkehrung der ersten Einschätzung (im o.g. Beispiel „verschwenderisch“ anstelle von „geizig“) wird ferner deutlich, dass eine komplette Umgestaltung der beanstandeten Eigenschaft - im Sinne einer Wende um 180° - wegen der damit einhergehenden negativen Konsequenzen eigentlich auch wenig erstrebenswert sein kann. Erst durch das positive Gegenteil der positiven Umdeutung („freigiebig“ anstelle von „sparsam“) wird deutlich, welches Verhalten eigentlich wünschenswert ist.

Vorraussetzung für die Arbeit mit dem Wertequadrat ist die Bereitschaft, das eigene (Vor-)Urteil in Frage zu stellen und zuzugestehen, dass auch vom Beobachter abgelehntes Verhalten für die beurteilte Person sinnvoll und gut sein kann. Im Falle eines vom Lehrer als „renitent und aufsässig“ eingeschätzten Schülers zum Beispiel lassen sich aus dem Wertequadrat

durch Hinzufügen der jeweiligen positiv und negativ wertenden Gegenteile folgende Zuordnungen und Beschreibungen entwickeln (ebd., S. 95):

Augenblickliche negative Einschätzung (<i>aufsässig, renitent, gibt Widerworte</i>)	Negatives Gegenteil der augenblicklichenEinschätzung (<i>angepasst bis zur Selbstaufgabe</i>)
Positive Umdeutung (<i>selbstbewusst, durchsetzungsfähig</i>)	Positives Gegenteil der Umdeutung (<i>bescheiden, genügsam</i>)

Die durch Perspektivenwechsel mögliche Beurteilung eines aufsässigen und renitenten Schülers als selbstbewusst und durchsetzungsfähig ist mehr als intellektuelle Gedankenspielerei. Sie kann zur Achtung des Schülers beitragen und helfen, sich als Lehrer selbst zu fragen, ob dem Schüler unter den gegebenen Umständen überhaupt andere Verhaltensmöglichkeiten offen stehen. Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch, dass sein renitentes Verhalten im Augenblick für ihn die einzige Möglichkeit darstellt, sich vor Überforderungen oder vor einer für ihn nicht ertragbaren Unterwerfung zu schützen. Dass die Umkehrung des beanstandeten Verhaltens („angepasst bis zur Selbstaufgabe“) wenig Sinn macht, wird ebenfalls deutlich. Erst das positive Gegenteil der positiven Umdeutung („bescheiden, genügsam“) gibt Aufschluss über die Zielrichtung, in der erwünschte Veränderungen ablaufen könnten. In jedem Fall aber ist die Arbeit mit dem Wertequadrat ein Anlass, sich über den Schüler und die subjektive Qualität der eigenen Wahrnehmung Gedanken zu machen. Allein dadurch schon werden die Wahrnehmung des Schülers durch den Lehrer und die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion positiv beeinflusst.

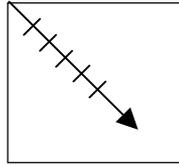
Die Arbeit mit dem Wertequadrat macht transparent, wie relativ Zuschreibungen sind und dass mit der Verleihung eines Etiketts „nicht objektive Wirklichkeit beschrieben wird, sondern die Sichtweise und die Bewertungsmaßstäbe des jeweiligen Beobachters“ (ebd. S. 97).

Alle Verbindungslinien innerhalb des Quadrats sind auch als Skalen vorstellbar, denen sich ein Verhalten zuordnen lässt. Da kaum ein Verhalten als „absolut und auf dem Endpunkt der Skala lokalisiert“ beschrieben werden kann, wird polarisierendes Denken relativiert, so dass „statische Zuschreibungen verflüssigt werden“ (ebd., S. 97). Unterstützt werden kann der Prozess des Perspektivenwechsels durch das „gezielte Achten auf Ausnahmen“.

Durch Hinzufügen einer Diagonale - im Sinne einer wünschenswerten Entwicklungslinie - kann das o.g. Wertequadrat auch zu einem „Entwicklungsquadrat“ werden. Die Entwicklungslinie kann dabei als Skala fungieren und „wertvolle Dienste bei der Formulierung oder Absprache von anzustrebenden Minimalzielen“ leisten (ebd., S. 98).

Augenblickliche negative Einschätzung des
Schülerverhaltens:
rentitent, gibt Widerworte

Negatives Gegenteil der Einschätzung
= unerwünschtes Zielverhalten:
angepasst bis zur Selbstaufgabe



Positive Umdeutung des
beobachteten Verhaltens:
selbstbewusst, durchsetzungsfähig

Positives Gegenteil der Umdeutung
= erwünschtes Zielverhalten:
bescheiden, genügsam

Das Werte- und Entwicklungsquadrat bietet eine wirkungsvolle Grundlage für die Überprüfung und Relativierung eigener Einschätzungen und Wahrnehmungen. Selektive Wahrnehmungsmechanismen können mit seiner Hilfe verändert werden und einseitige negative Wahrnehmungen bestimmter Schüler werden durch das Achten auf Ausnahmen (im Sinne einer gezielten Beobachtung erwünschten Verhaltens) differenzierter und angemessener (ebd., S. 99).

Auf der Grundlage der o.g. Fragen und der Arbeit an entsprechenden Werte- und Entwicklungsquadraten können stressreduzierende Bewertungen eingeleitet werden, die es dem betroffenen Lehrer erlauben, belastende Situationen weniger angestrengt und mit weniger Ärger wahrzunehmen. Über die Einübung stressreduzierender Bewertungen können unangenehme Gefühle abgemildert und der Gefahr einer emotionalen Steuerung der Wahrnehmung (= Wahrnehmungsverzerrung unter negativen Aspekten) vorgebeugt werden. Dadurch sind eine realitätsangepasste Wahrnehmung und deren bewussterer kognitiver Steuerung möglich, so dass dem Lehrer mehr Möglichkeiten zur Verfügung stehen, evtl. auftretende Eskalationen bereits im Vorfeld zu unterbinden.

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Perspektivenwechsel“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (++) , selbstgesteuert (++) , systemisch (++) , zur Evaluation geeignet (o) , handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (++) , integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++) .

Einstellungsänderung

Wagner-Link (1995) stellte eine Reihe von typischen Merkmalen zusammen, durch die selbstschädigende Einstellungen gekennzeichnet sind: „Wenn man glaubt, daß man eine Situation ohnehin nicht bewältigen kann, obwohl objektiv gesehen durchaus Bewältigungsmöglichkeiten vorhanden

sind, wird man es auch gar nicht versuchen. So nimmt man sich die Möglichkeit, vom Gegenteil überzeugt zu werden und erlernt Hilflosigkeit. Oder wenn man davon überzeugt ist, dass es immer eine perfekte bzw. ‚noch bessere‘ Lösung gibt, kann man sich mit keiner wirklich zufrieden geben. ... Unrealistische Erwartungen oder eine einzige negative Erfahrung, die verallgemeinert wird, ... erzeugen Stress. Oft werden auch Anforderungen übersteigert unangenehm bzw. unrealistisch gesehen. („Das ist das Schlimmste, was mir passieren kann!“) ... Manchmal sorgt man auch selbst dafür, dass sich Prophezeiungen erfüllen. Wenn man Schlimmes erwartet, tritt es oft ein“ (ebd., S. 39).

Die bereits beim Perspektivenwechsel beschriebene Tendenz zur negativen Deutung bzw. unangemessenen Dramatisierung und grundsätzlich negativen Verallgemeinerung entsprechen den von Wagner-Link beschriebenen selbstschädigenden Grundhaltungen. Für Lehrer ist es besonders schwierig, solche Einstellungen zu überwinden, weil sie überwiegend als „Einzelkämpfer“ arbeiten und so keinerlei Rückmeldung über ihre inadaptiven und selbstschädigenden Einstellungen erhalten. Die in einer Gruppe durchgeführte Belastungsanalyse und die Identifikation der eigenen Stressreaktionen auf der kognitiven Ebene bieten jedoch Möglichkeiten, die eigenen Einstellungen besser kennen zu lernen und im Sinne stressreduzierender Grundhaltungen umzuformen. Miller (1990) weist in diesem Zusammenhang auch auf die „Grenzen von innen“ hin (z.B. persönliche Leistungsfähigkeit, körperliche und seelische Belastbarkeit), die jemand nicht akzeptieren will und deshalb überschreitet und zeigt Möglichkeiten zur Arbeit an der eigenen Person auf (Miller 1990, S. 24). Wer seine Grenzen nicht anerkennen will, läuft Gefahr, sich ständig zu überfordern. Unter der Überschrift „Zuerst die Einstellung, dann die Entspannung“ listet er „13 Vorschläge wider den Stress“ auf, die zu einer veränderten Einstellung führen können:

- 1) Achtsamkeit für sich selbst entwickeln: Wie geht es mir? (d.h. Verhaltensweisen und Symptome wahrnehmen, die Stress signalisieren; freundlicher und behutsamer mit sich selbst und mit den eigenen Grenzen umgehen)
- 2) Für Rückmeldungen offen sein: Wie erleben mich die anderen? (Überprüfung ob Selbst- und Fremdwahrnehmung übereinstimmen)
- 3) Klarheit gewinnen: Was will ich? (Aus der Selbst- und Fremdwahrnehmung erwächst Klarheit über die eigene Person und die Frage, was kann bestehen, was will ich verändern?)
- 4) Verantwortlich handeln: Wofür bin ich zuständig, was kann ich tun? (Übernahme von nicht zustehender Verantwortung überfordert, Abgabe von Verantwortlichkeit, die einem nicht zusteht, befreit)

- 5) Loslassen: Was bindet mich zu sehr, wovon kann ich mich befreien? (Loslassen heißt, immer mehr mit sich und den eigenen Grenzen zurechtkommen, nicht überall mitmischen zu müssen)
- 6) Mit Grenzen leben: Was steht mir zu? (Akzeptierte Grenzen bedeuten Entlastung und Befreiung von Überforderung)
- 7) Meditative Haltung anstreben: Was gibt mir innere Ruhe? (Loslassen und Grenzen akzeptieren sind Schritte auf dem Weg zur eigenen Mitte; diese zu finden, bedeutet, mit sich selbst förderlich umzugehen, zu sich zu finden, in sich selbst zu ruhen und sich den Abhängigkeiten zu entziehen)
- 8) Oasen aufsuchen: Was tut mir gut? (Wie komme ich zur Ruhe. Wo kann ich Kraft schöpfen?)
- 9) Vorbeugende Maßnahmen ergreifen: Wie kann ich Belastungen vermeiden? (Hier geht es darum, Voraussicht über die Entwicklung von Situationen zu gewinnen, auszuwählen, zu delegieren, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und zu lernen, sich z.B. durch Entspannung auf belastende Situationen einzustellen)
- 10) Sich mental vorbereiten: Was kommt auf mich zu? (d.h. sich fragen, wie werde ich mich verhalten? Wie geht es mir dabei? Wie möchte ich reagieren? Was bringe ich an Einstellungen, Gedanken, Gefühlen mit?)
- 11) Veränderungen bei sich beginnen: Wo fange ich bei mir an? (Manche Menschen sind dauernd unglücklich, weil die anderen sich nicht oder zu wenig (ver)ändern; besser ist es bei sich selbst anzufangen)
- 12) Entspannungsmöglichkeiten suchen: Wie kann ich mich entlasten?
- 13) „Im Augenblick“ leben: Was ist jetzt für mich bedeutsam (d.h. nicht immer an Vergangenes denken und sich um Zukünftiges sorgen; die Energie, die darauf verwendet wird, fehlt bei der Bewältigung der Gegenwart) (vgl. Miller 1990, S. 24ff)

Wer die Vorschläge beherzigt und sein Leben danach ausrichtet, wird sicherlich anders leben als vorher. Wahrscheinlich wird er auch mit Hilfe seiner neuen Einstellungen zu Stress senkenden Umwertungen belastender Situationen gelangen und sich entspannter in Situationen begeben, vor denen er vorher Angst hatte. Vorteilhaft an diesen neuen Einstellungen ist auch, dass sie sowohl zum langfristig angelegten Abbau des als stressinduzierend ausgewiesenen Typ-A-Verhaltensmusters beitragen als auch in der Funktion schnell wirksamer und in der akuten Situation einsetzbarer Selbstinstruktionen verwendbar sind. Wichtig ist jedoch, dass die neue Art des Denkens und Fühlens durch neues Verhalten eingeübt wird und dass man nicht gleich aufgibt, wenn man merkt, dass man sich doch wieder über eine Situation geärgert hat, über der man zu stehen geglaubt hatte (Wagner-Link 1995, S. 42f). Bedeutsam für die Stressprävention sind diese Vorschläge vor allem, weil sie den Hintergrund für einen freundlicheren Um-

gang mit sich selbst und der eigenen Umwelt bilden und Zugänge zur eingangs erwähnten verlorenen Gelassenheit ermöglichen.

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Einstellungsänderungen“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (+), ganzheitlich (++) , selbstgesteuert (++) , systemisch (+), zur Evaluation geeignet (-), handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (++) , integriert die Ergebnisse der Stressforschung (+) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++) .

Systematisches Problemlösen

Viele Menschen neigen dazu, Probleme vor sich herzuschieben oder sie, wenn sie sich nicht mehr umgehen lassen, impulsiv und wenig durchdacht zu „lösen“. Die Folge ist nicht nur, dass die Probleme bestehen bleiben, sondern auch, dass die unangepassten Bewältigungsstrategien zunehmend automatisch und reflexhaft ablaufen. Der Begriff „Problem“ bezeichnet an dieser Stelle nicht eine temporär auftretende Schwierigkeit, sondern eine persönlichkeitspezifische Grundhaltung, die mit problemverstärkenden Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien gekoppelt ist. „Bei reiflicher Überlegung in entspannter Situation gelingt es oft eher, sich der eigenen Schwachstellen und der eigenen Möglichkeiten bewußt zu werden. Im Stress jedoch machen viele Menschen immer dieselben Fehler“ (Wagner-Link 1995, S. 21). Im Rahmen kognitiver Therapie gilt das „Problemlösetraining“ (= systematisches Problemlösen) als nutzbringende Methode, „die die Bewältigungskompetenzen des Klienten verbessern will“ (Meichenbaum 1991, S. 70). Innerhalb des von ihm entwickelten Stress-Management-Trainings umreißt Rudow (1995) das Konzept des Problemlöseansatzes wie folgt:

- „Belastungen sind oft (psychosoziale) Probleme, welche prinzipiell lösbar sind, aber bislang nicht gelöst worden sind.
- Psychosoziale Problemsituationen gehören zur Lehrertätigkeit.
- Derartige Problemsituationen können durch Eigeninitiative aktiv bewältigt werden. Jeder kann sein Problem selbst in die Hand nehmen“ (Rudow 1995, S. 54) .

Jedes Problemlösetraining beginnt mit einer *Beschreibung des Problems* durch den Betroffenen. Dabei kann das Problem auch als Problembündel dargestellt werden, das in einzelne Detailprobleme aufgelöst werden muss. Rudow (1995) weist darauf hin, „daß Probleme stets als Verhalten-in-Situationen zu spezifizieren sind“ (ebd., S. 55). Als hilfreiche Fragestellung

bei der Beschreibung des Problems gilt die Frage: „Was belastet mich?“. Die Problemdarstellung wird von jeweils dem Kursteilnehmer vorgenommen, der in dieser Sitzung mit seinem Problem im Mittelpunkt der Gruppe steht und versucht, sein Problem den Anderen begreiflich zu machen. Da die Vermittlung des Problems nur möglich ist, wenn es dem Betroffenen bekannt ist, wird er so gezwungen, sich mit ihm reflexiv auseinander zu setzen und dessen oft verdrängte Anteile in sein Bewusstsein zu holen. Dabei werden ihm während des Beschreibungsvorgangs möglicherweise auch Aspekte seiner Schwierigkeiten zugänglich, auf die er bisher nicht geachtet hatte. Die Gruppe hört ihm zu und stellt ebenso wie der Kursleiter Fragen, die zur Klärung und zum Verständnis des Problems beitragen.

In einem zweiten Schritt erfolgt die *Erhellung der Umstände* des Problems. Als Leitfrage kann dienen: „Wie kam es dazu?“ Hier geht es um die Bedingungen des Problems („Erstauftritt, zeitlicher Verlauf, soziale Bedingungen usw.“), um seinen Kontext („Beziehung zu anderen Personen“), Ursachen („selbst- oder fremdverschuldet“) und seine Folgen („Gesundheit, Befinden, Finanzen usw.“) (ebd., S. 55). Außerdem werden in diesem Zusammenhang die bisherigen Bewältigungsversuche und die möglichen Hilfestellungen durch die Umwelt dargestellt. Auch hier dienen die Fragen der Gruppe und des Kursleiters ausschließlich der Erhellung des Problems und seiner Zusammenhänge.

Der dritte Schritt umfasst die *Darstellung der Ziele*, die der Betroffene mit der Lösung des Problems erreichen möchte, und gibt damit die Richtung vor, in der spätere Lösungsvorschläge angesiedelt werden.

Als vierter Schritt schließt sich die *Erarbeitung und Sammlung von Lösungsvorschlägen* an. Während dieser Phase kann sich der Betroffene zurücklehnen und die Vorschläge der Gruppe, die in Form eines Brainstorming ohne Rücksicht auf Realisierung gesammelt werden, anhören. (Als hilfreich erweist sich während des gesamten Problemlösetrainings die Zusammenfassung der Darstellungen und Vorschläge durch den Kursleiter in Form von Stichpunkten auf einer Flipchart; der Kursleiter hat so die Möglichkeit, oft weitschweifige Beiträge auf den Punkt zu bringen, während der Betroffene auch nach der Sitzung auf der Grundlage der skizzierten Ergebnisse weiter an seinem Problem arbeiten kann.)

In einem fünften Schritt findet die *Bewertung der Vorschläge* durch den Betroffenen statt. Diese Bewertung erfolgt unter den Aspekten der realistischen Möglichkeit zur Durchführung und der Konsequenzen für den Betroffenen und sein Umfeld. Dabei sind „kurzfristige und langfristige Konsequenzen zu berücksichtigen“ (Rudow 1995, S. 55). Die Vor- und Nachteile der kurz- und langfristigen Folgen für den Betroffenen und für andere Beteiligte werden dann bewertet und die ungeeigneten Vorschläge aussortiert (Wagner-Link 1995, S. 21).

Im nächsten Schritt stellt der Betroffene einen *Handlungsplan* auf, in dem „Zeit, Ort, Methode und ein systematisches Vorgehen festgelegt“ werden (ebd., S. 22). Die beiden letzten Schritte umfassen die *Umsetzung* des Handlungsplanes und die *Überprüfung des Erfolgs*.

Das beschriebene Vorgehen setzt voraus, dass innerhalb der Gruppe eine Vertrauensbasis und ein Geborgenheitsgefühl entstanden ist, das den an exponierter Stelle stehenden Betroffenen auffangen und schützen kann. Dass über die Inhalte nichts aus der Gruppe herausgetragen werden darf, sollte ebenso selbstverständlich sein wie die annehmende positive Haltung der Gruppenmitglieder gegenüber dem Vortragenden. Besonders wichtig in solch sensiblen Gruppensituationen ein Kursleiter, der in der Lage ist, die o.g. Funktionen zu erfüllen und der eventuell auftauchende ernstere Schwierigkeiten rechtzeitig erkennen und kanalisieren kann und der im Anschluss an die Sitzung dem Betroffenen notfalls auch für ein Einzelgespräch zur Verfügung steht.

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Einstellungsänderungen“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (++) , selbstgesteuert (++) , systemisch (++) , zur Evaluation geeignet (++) , handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (++) , integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++) .

5.2.5 Supervision

„Auch im schulischen Bereich ... ist festzustellen, daß Supervision als notwendiges Pendant zur Erledigung der beruflichen Arbeit thematisiert wird. Dies dürfte vorrangig darin begründet sein, daß die Schule zunehmend mit Problemen konfrontiert wird, die sich aus veränderten Sozialisationsbedingungen der Schüler, Neuzuschreibung von Funktionen [„Beziehungsarbeiter“, „Sozialarbeiter“, „Kulturarbeiter“, „Berater“, R.F.], innerorganisatorischen Veränderungen etc. ergeben. ... Auf die Lehrkräfte schlägt sich dies in zunehmendem Problemdruck nieder. Zumindest bei dem aufgeschlossenen Teil erhöht sich dadurch das Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit den Problemen des beruflichen Alltags“ (Connemann 1993, S. 53). Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe sind von dem o.g. Problemdruck besonders betroffen, weil die selektive Funktion dieser Schulform hinsichtlich der Auswahl von sozial auffälligen und leistungsschwachen Kindern zu besonders häufigen konflikthaften Situationen und „sehr hohen psychischen Belastungen“ führt (Heidenreich, Manuskript o.J., S. 1; Saueressig 1996). Wie der Potsdamer Professor Uwe Schaarschmidt

nachweisen konnte, gelten solche jedoch Bedingungen nicht allein für SfE-Lehrer, sondern mittlerweile auch für deren Kollegen an Regelschulen. Im Einzelnen listet Schaarschmidt einer Zeitungsmeldung zufolge als Probleme u. a. auf:

- „schlecht erzogene Kinder, ... [vgl. auch Bergmann 2001, Erg. R.F.]
- ein hoher Ausländeranteil in Großstädten,
- Gewaltbereitschaft, Alkohol und Drogen unter den Schülern nehmen rapide zu,
- 12-Jährige bringen Waffen mit ins Klassenzimmer,
- Schüler verwenden mehr Zeit auf Fernsehen, Video oder Computerspiele als auf die Schule,
- zu hohe Klassenstärken: mehr als 30 Schüler sind die Regel,
- zu viele Schulstunden, schlechte Bezahlung“ (zit. n. Soester Anzeiger vom 3.11.2003)

Da Ausbildung und Fortbildung sich bis in die jüngste Zeit in der Regel nicht an solchen Problemkreisen, sondern vorwiegend an fachlichen und methodischen Qualifikationen von Lehrern orientieren, ist die Möglichkeit zur psychohygienischen Entlastung sowie zur Reflexion und Verarbeitung emotionaler Belastungen innerhalb von Lehrerfortbildungen bisher nur begrenzt möglich. Die Folge fehlender entsprechender Lehrerfortbildungsangebote sind häufig Zweifel an den eigenen Fähigkeiten und damit einhergehende Insuffizienzgefühle, die in der „Endphase“ in „Verzweiflung, Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Lebenspessimismus, Gefühl der Sinnlosigkeit, Depressionen, Flucht in Krankheit [und] soziale Isolation“ münden (Rudow 2000, S. 3). Bereits vor dem Erreichen dieses Burnout-Endstadiums aber fühlen sich viele Lehrer so belastet, dass sie sich in ihrer „persönlichen und beruflichen Identität häufig bedroht“ sehen, den „Zustand des Alleinstehenden“ nicht mehr ertragen und nur noch „mobile Nachgiebigkeit“ signalisieren. In einem solchen Fall vermittelt der Lehrer seinen Schülern nicht nur „mangelnde Selbstsicherheit und Standfestigkeit“: Die Schüler erleben auch die Darstellung seiner beruflichen Identität als so diffus, dass sie ihn nicht mehr „als einen verlässlichen Gruppenleiter, den Konflikte nicht verschrecken oder aus der Façon bringen, und der mit seiner sozialen Kompetenz bedrohte Lernsituationen wieder ins Gleichgewicht zurückführen kann“, anerkennen können (Münch 1989, S. 8). „Diese Lehrer sorgen stattdessen, natürlich unbeabsichtigt, für verworrene chaotische Verhältnisse in Klassengruppen“ (ebd.). Die Folgen solch einer m. E. sträflicherweise unterlassenen Qualifizierung von Lehrern sind in den Tageszeitungen nachzulesen: „Schlechte Noten für Lehrer. Viele Schüler und Eltern vermissen Durchsetzungskraft und Kompetenz“ so lautete die Überschrift einer dpa-Meldung auf der Titelseite des „Soester Anzeiger“ am

22.10.2003. Weiter stand dort: „84% der Schüler und Eltern in Deutschland sind der Meinung, dass ihre Lehrer ihre Klassen nicht im Griff haben.“

Um solche verworrenen chaotischen Verhältnisse aufzulösen, kann Supervision eingesetzt werden: „Supervision ist eine Form von Beratung, die eine systematische Reflexion des beruflichen Handelns von Personen (Supervisanden genannt) ermöglicht, die in sozialen Praxisfeldern tätig sind“ (Zielke 1982, S. 403). Oder: „Supervision: ein regelgeleiteter Beratungsprozess über Probleme und Konflikte der beruflichen Interaktion“ (Conrad/Pühl 1983, S. 10).

Supervision ist somit „eine spezifische Beratungsmethode, die dazu eingesetzt wird, Berufspraktiker dabei zu unterstützen, ihre Arbeit kompetenter zu gestalten. Ihr Einsatz ist vor allem dort angezeigt, wo die Berufsausübung ein tieferes Verständnis der Rollenausübung und der rollengebundenen Interaktionen verlangt“ (Münch 1989, S. 4).

Die historischen Wurzeln der Supervision liegen in der Sozialarbeit und in der Psychoanalyse („Kontrollanalyse“). Im Rahmen der Sozialarbeit entstand sie während der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts in den USA. Ziel war es, schwierige berufliche Situationen durch eine regelmäßige Praxisreflexion zu bewältigen und diese Prozesse durch berufserfahrenere Personen zu begleiten. Dabei ging es ursprünglich vornehmlich um Praxisberatung und Praxisanleitung von beruflich noch wenig erfahrenen Anfängern, denen auf diese Weise der Eintritt in die praktische Berufsausübung erleichtert werden sollte.

Im Bereich der Psychoanalyse hat die „Kontrollanalyse“ vor allem die Funktion, „dem angehenden Therapeuten seine eigenen unbewußten Konflikte, Gegenübertragungen, Verdrängungen, Projektionen etc. im Zusammenhang mit seinem therapeutischen Handeln bewußt zu machen und verarbeiten zu helfen. Die Kontrollanalyse soll den Praktiker von unbewußten Wahrnehmungsverzerrungen befreien und ihn als Behandlungsinstrument sozusagen >rein stimmen<, ihn objektiv machen, ihn desillusionieren und ihm ein realitätsgerechtes Funktionieren ermöglichen“ (Jahnke 1988, S. 102). Nach Rappe/Gieseke (1990) kann Supervision folgende Aufgaben erfüllen:

- „Erhellung der (psychodynamischen) Beziehungen zwischen Handelndem und Klienten;
- Analyse der Rollenhaftigkeit dieser Beziehungen (Einflüsse der Institution, in der sich Handelnder und Klient befinden),
- Klärung der Wechselwirkung zwischen institutionellen und psychischen Komponenten“ (Rappe/Gieseke 1990, zit. n. Connemann 1993, S. 54).

Als „programmatische Elemente“ der Supervision nennt Conneman (1993) „Problemdiagnose, Arbeit an ‚Fällen‘, Selbstthematization und Selbsterfahrung und Analyse der Institution, in der gearbeitet wird“ (ebd. S. 54). Supervision bezieht sich ihm zufolge auf den „Schnittpunkt von Beratung und Begleitung“ mit den zugeordneten Imperativen. „Hilf mir, meine Lage zu verbessern!“ und „Hilf mir, meine Lage zu ertragen!“ (ebd.).

Angesichts der zunehmenden Probleme und Erschöpfung von Lehrern innerhalb des heutigen Schulsystems hält der Chefarzt der Albrecht-Klinik in Bad Tölz Supervisionsmöglichkeiten auch für Lehrkräfte für dringend geboten. Zusammen mit dem Hinweis auf offenkundige Defizite im Schulwesen jedoch wundert er sich: „Was in Wirtschaftsunternehmen schon lange üblich ist, fehlt in den Schulen noch immer“ (zit. n. Bayer 2000, S. 6).

In NRW bieten die Regierungspräsidenten in Köln und Münster sowie die Universität Dortmund im Rahmen ihrer Lehrerfortbildung bereits seit einigen Jahren überregional für Lehrer Supervision an, d.h. „es können Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulformen aus dem gesamten Regierungsbezirk eine Supervisionsgruppe bilden“ (Heidenreich, S. 3). Connemann (1993) hält die Bildung solcher schulübergreifender Supervisionsgruppen für den „einfachsten Weg“, da die Teilnehmer „sich zunächst nicht oder nur wenig kennen und von daher nicht in rigide Koalitionen oder in kollegiale Cliques verstrickt sind“ (Connemann 1993, S. 55). Münch (1989) bezeichnet solche Gruppen als „offene Lehrergruppen“ und betont, dass diese von den Teilnehmern stärker genutzt würden, „ganz persönlich gefärbte Berufserlebnisse, die sie innerlich sehr beunruhigen oder in schwierige Rollenkonflikte gebracht haben, in der Gruppe auszubreiten“. Da solche Erlebnisse häufig mit Schuld oder Scham oder auch mit Selbstzweifeln an den beruflichen oder persönlichen Fähigkeiten verbunden sind, wären sie „aus Vertrauensgründen in der eigenen Kollegengruppe nicht gut aufgehoben“ (Münch 1989, S. 11).

Im Zusammenhang mit den an einen Supervisor zu stellenden Anforderungen formuliert Jahnke (1985) die Prinzipien „Experten- oder Erfahrungsprinzip“ (Der Supervisor sollte erfahrener, besser qualifizierter anerkannter Experte sein), „Unabhängigkeits-Prinzip“ (Er sollte sich nicht in einer hierarchischen Linie vor oder über den Supervisanden befinden) und das „Kollegialitäts-Prinzip“ (Er sollte aus dem gleichen Praxisfeld kommen bzw. darin tätig sein wie die Supervisanden) (Jahnke 1986, S. 105). Heidenreich empfiehlt, „nur Supervisoren zu wählen, die bei einem Institut, das der Deutschen Gesellschaft für Supervision angeschlossen ist, ihre Ausbildung abgeschlossen haben oder selbst Mitglied der DGSv sind“ (Heidenreich, S. 14).

Hinsichtlich der Dauer und des Umfangs von Supervision schlägt Heidenreich aus seiner Erfahrung einen vierzehntägigen Rhythmus über 12-15

dreistündige Supervisionssitzungen einschließlich einer Ganztagsveranstaltung zum Beginn und am Ende der Supervision vor (ebd., S. 16). Conne-
mann (1993) plädiert für eine „im Rahmen der offiziellen Lehrerfortbil-
dung durchgeführte mehrtätige Veranstaltung zum Thema ‚Supervision‘“
oder „die mit der Gruppe durchgeführte Einigung auf beispielsweise 10
nachmittägliche Sitzungen“ in Abständen „nicht größer als 4 Wochen“ bei
einer „Gruppengröße von 8-12 Teilnehmern“ (Connemann 1993, S. 54). Im
Rahmen der Lehrerfortbildung wird Supervision bisher zwar vereinzelt a-
ber nicht flächendeckend angeboten. Auch eine Institutionalisierung im
Rahmen der Schulverwaltung oder der Schulaufsicht ist bisher meines Wis-
sens nicht erfolgt. D.h., wer sich supervidieren lassen möchte, um seine
Arbeit als Lehrer entsprechend den heutigen Möglichkeiten und Ansprü-
chen angemessen zu erfüllen, ist zur Zeit weitgehend auf sich allein ge-
stellt. Er muss sich in der Regel selbst helfen, d.h. sich extern am Markt auf
eigene Kosten bedienen. So wird Supervision zur Privatangelegenheit des
Einzelnen und „rückt damit in die Nähe der Therapie“ (Jahnke 1986,
S. 107). „Durch den ökonomischen Faktor wird das Supervisionsgeschehen
nicht unwesentlich gesteuert und unbewusst kanalisiert: Wem zugemutet
wird, unter persönlichen finanziellen [und zeitlichen, R.F.] Opfern berufliche
Probleme zu bearbeiten, bei dem werden Versagens- und Schuldgefühle
angesprochen; seine Hilflosigkeit ist sein Problem, das er selbst zu ver-
antworten hat. Institutionelle und andere äußere Probleme treten unter die-
sen Prämissen in den Hintergrund“ (ebd., S. 108).

Gerade diese institutionellen Probleme aber tragen in Form einer Ausbil-
dung und Fortbildung der Lehrer, die sich im Wesentlichen an deren fach-
licher und methodischer Qualifikation orientiert, zur nicht ausreichenden
Professionalität des Lehrers im Umgang mit Belastungssituationen bei
(Saueressig 1996, S. 155). Eine ergänzende Neuorientierung der Aus- und
Fortbildung von Lehrern erscheint deshalb nicht nur überfällig, sondern
auch dringend notwendig. Denn „der auf sich gestellte ‚Einzelkämpfer‘“
kapituliert allzu leicht vor der Routine, vor seinen eingefahrenen - u.U. un-
bewußten - Verzerrungen von Wahrnehmung und Urteilen, vor institutiona-
lisierten Eingrenzungen und wird sich schlimmstenfalls seiner eigenen
Hilflosigkeit nicht einmal bewußt“ (Jahnke 1986, S. 108). Um solche - für
alle am System Schule beteiligten Personen - schädlichen Prozesse zu be-
grenzen und umzukehren, sind Supervisionsangebote für interessierte Kol-
legenInnen m. E. eine überfällige Verpflichtung, deren sich der Dienstherr
nicht dadurch entziehen sollte, dass er die betroffenen Kollegen den finan-
ziellen Forderungen freiberuflicher Therapeuten und Supervisoren aussetzt
und ihnen darüber hinaus noch zusätzlichen Zeitaufwand zumutet.

Angesichts der Preise für eine qualifizierte Supervision, die in der Regel
die für öffentliche Fortbildung gezahlten Vergütungssätze und Honorare

übersteigen, und angesichts des persönlichen Gewinns, den Supervisanden aus der Supervision ziehen können, erscheint es „durchaus gerechtfertigt zu erwarten, daß Supervisandinnen und Supervisanden einen finanziellen Anteil erbringen. Andererseits sollte der Dienstherr sein elementares Interesse an einer Supervision im Schulbereich dadurch bekunden, indem er die Maßnahme ggf. durch Entlastungsstunden stützt und einen Teil der Kosten trägt“ (Heidenreich, S. 13).

Dienstherr und interessierte Lehrerinnen sollten sich jedoch trotz unvermeidlicher finanzieller und zeitlicher Beiträge auf „Supervision als berufsbegleitende Weiterbildung“ (Münch 1989, S. 11) einlassen. Die von Connemann (1993) und Heidenreich beobachteten Wirkungen zeigen nämlich, dass Supervision dazu beitragen kann, die im Kapitel 2 beschriebenen Belastungen am Arbeitsplatz Schule so zu beeinflussen, dass „im Umgang mit schwierigen Problemfeldern ein gelasseneres Umgehen“ feststellbar ist (Connemann 1993, S. 51). Es zeigte sich, dass der „Handlungsdruck sich ebenso abbaute wie das Erleben von Belastung“ und dass „veränderte (systemische) Betrachtungsweisen von Problemen und bei Lösungsversuchen ein systematischeres Vorgehen“ beobachtet werden konnten (ebd., S. 61). Nicht zuletzt erhalten die Teilnehmer an einer Supervision die Möglichkeit, „an der Stärkung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Erweiterung ihrer empathischen Fähigkeiten und der Kontakt- und Begegnungsfähigkeit zu arbeiten“ (Heidenreich, S. 16). Angesichts der an der Schule für Erziehungshilfe vom Lehrer geforderten Vermittlung von Lernprozessen „direkt durch seine eigene Person“ (Richtlinien SfE, S. 12) und der Funktion heutiger Lehrer als „Beziehungsarbeiter“ (Ziehe 1986, S. 47) erscheint berufsbegleitende Supervision für Lehrer sogar als unabdingbare Voraussetzung zur Bewältigung der an sie gerichteten Anforderungen.

Im Zusammenhang mit der Erörterung der Frage „Wie hilfreich ist Supervision für die Schule?“ schreibt Marion Tacke, Lüneburg, zusammenfassend: „... Durch zunehmende Belastungen in den vergangenen zehn bis 15 Jahren, gehäuft auftretende Burnoutfälle und hohe Frühpensionierungszahlen steigt die Bedeutung von ‚rettenden Gesprächen‘. ... In der Supervision werden Lernmöglichkeiten gesehen, die darauf ausgerichtet sind, Tätigkeiten in einem sozialen Berufsfeld zweckmäßiger und zielorientierter auszuüben. ... Supervision hilft bei der eigenen Professionalisierung, sie ist Weiterbildung auf der Basis einer Selbstreflexion. Dadurch werden Entlastungen und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet ... Über den positiven Nutzen von Supervisionsarbeit liegen Befragungsergebnisse von Lehrkräften vor. ... Ebenso hat die Teilnahme an Supervisionssitzungen gesundheitsfördernde Wirkung. ... Lehrerinnen und Lehrern, die sich durch schulischen Alltag zunehmenden Belastungspotenzialen ausgesetzt fühlen, kann

ein frühzeitiger Einstieg in das supervisorische Arbeiten bei der Ressourcenstärkung helfen ...“ (Tacke 2003, S. 3).

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Supervision“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (++) , selbstgesteuert (++) , systemisch (++) , zur Evaluation geeignet (++) , handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (++) , integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++) .

5.2.6 Entspannung

Im Zusammenhang mit der „Identifikation der eigenen Stress-Reaktionen“ (Kap. 5.2.3) wurde bereits auf die Wechselwirkung zwischen den kognitiven, emotionalen, vegetativ-hormonellen und muskulären Ebenen der Stress-Reaktion hingewiesen. Die auf diesen Ebenen stattfindenden Veränderungen dienten entwicklungsgeschichtlich dem Ziel, den gesamten Organismus innerhalb kürzester Zeit so zu aktivieren, dass für überlebensnotwendige Kampf- oder Fluchtreaktionen ein Höchstmaß an kurzfristig einsetzbaren Energien zur Verfügung stand. Belastungen am Arbeitsplatz Schule lassen sich jedoch nicht durch Flüchten oder körperlichen Kampf reduzieren. Wenn sich Belastungssituationen und Stress-Reaktionen häufen, kommt es deshalb zu einer Daueraktivierung des Organismus, die mangels ausreichenden physiologischen Abbaus - z.B. durch Bewegung - zu Anspannungsgefühlen, vegetativen Überreaktionen (z.B. Bluthochdruck, Magenschmerzen, Kopfschmerzen) und zu körperlichen Verspannungen (z.B. Nackenschmerzen, Rückenschmerzen) führt. „Die Aktivierung dieser Körpervorgänge engt unsere Wahrnehmung und unser Denken ein, macht uns weniger flexibel und führt nach einiger Zeit zur Erschöpfung“ (Tausch 1991, S. 69). Ziel eines Stress-Präventions-Trainings muss es deshalb sein, den Teilnehmern Möglichkeiten bereitzustellen, mittels derer sie in die o.g. Prozesse eingreifen können, um diese zu unterbrechen bzw. umzukehren.

Ein erster Schritt in diese Richtung kann über die bewusste Wahrnehmung der Möglichkeiten zur „unsystematischen“ Entspannung erfolgen: „z.B. Musikhören, Lesen, Spaziergehen, Baden, Träumen, sich Gehen lassen, ein Wochenende verträdeln usw.. Zusätzlich haben alle Aktivitäten, die zu Zufriedenheitserlebnissen führen, einen entspannenden Effekt. Das sind die passiven Methoden“ (Wagner-Link 1995, S. 24). In der Regel reichen diese Möglichkeiten aber nicht aus, da jemand, der sich sehr belastet fühlt, kaum ausreichend Abstand findet, um sich ganz auf diese angenehmen Bereicherungen seines Daseins einzulassen. Er kann nicht abschalten,

die Gedanken an seine Probleme und Schwierigkeiten verfolgen ihn und zerstören alle theoretisch möglichen Entspannungsversuche bereits im Vorfeld. Wesentlich wirksamer sind in solchen Fällen „systematische, aktive Methoden“ der Entspannung. Tausch (1991) bezieht sich auf die eingangs beschriebenen Wechselwirkungen zwischen den vier Ebenen der Stress-Reaktionen und stellt fest: „Wenn wir einen Vorgang des gesamten Systems normalisieren, also etwa die Muskeln entspannen oder die Atmung normalisieren, dann ändert sich das gesamte System einschließlich Hormonausschüttung sowie Puls. Die Gedanken werden ruhiger, wir können wieder klarer denken“ (Tausch 1991, S. 68 f.). Etwas differenzierter beschreibt Deutschmann (1990) die Auswirkung der Entspannungstechniken: „Bei allen Entspannungstechniken [...] vollzieht sich eine Umschaltung der Körperfunktionen von hoher Aktivität auf Entspannung. [...] Der Aktivitätszustand wird in einen Regenerationszustand überführt. [...] Damit ist verbunden eine herabgesetzte Wachheit, eine Tonusreduzierung der Skelettmuskulatur, eine periphere Gefäßerweiterung, eine Abnahme der Atem- und Pulsfrequenz, eine Veränderung der Hirnstromaktivität und eine Dämpfung der Affekte“ (Deutschmann 1990, S. 128). Durch die Erschlaffung der Stützmuskulatur gelangen nur noch wenige afferente (aufsteigende) Signale zum Gehirn. Das führt zu einer Reduktion der von dort ausgehenden efferenten (zu den Organen herabsteigenden) Signale, die eine weitere Reduktion der Spannung in der Bein-, Arm- und Rumpfmuskulatur bewirken. Durch die Reduktion äußerer Reize wird so ein Kreislauf in Gang gesetzt, der positiv rückgekoppelt ist und dämpfende körperinterne Einflüsse verstärkt (U. Petermann 1995, S. 40).

Die Auswirkungen des Entspannungsgeschehens lassen sich an zentralnervösen, d.h. hirnelektrischen Veränderungen beobachten. „Das Ausmaß zentralnervöser Veränderungen stellt den besten Indikator für einen Entspannungszustand dar“ (ebd., S. 47). Kennzeichnend für den Grad der Entspannung sind zunehmende Häufigkeit und Dauer des Auftretens von sogenannten „Alpha-Spindeln“, die im „entspannten Wachzustand“ zu beobachten sind und durch EEG-Messungen der Spontanaktivität der Hirnrinde ermittelt werden können (Vaitl 1993, S. 50, zit. n. U. Petermann 1995, S. 48).

Der über die Alpha-Wellen nachweisbare „entspannte Wachzustand“ erhöht die selektive Aufmerksamkeit .. [und] ... die Wahrnehmungsschwelle für Außenreize wie Lärm, Licht oder Berührung. Das heißt, daß externe Stimuli kaum mehr wahrgenommen werden, somit können externe Reize auch kaum mehr Reaktionen auslösen. ... Die geistige Frische und das Empfinden des Ausgeruhtheits nach einer erfolgreich durchgeführten Entspannung begünstigen wiederum die Konzentrationsfähigkeit sowie Informationsverarbeitungs- und Gedächtnisprozesse. ... Da auch emotionale Reaktionen vermindert werden und sich kaum mehr provozieren lassen, hat

dies ebenfalls Auswirkungen auf das Verhalten einer entspannten Person. Erregungsabbau und ausgeglichenes Verhalten werden dadurch nämlich begünstigt“ (U. Petermann 1995, S. 51).

Um über die Entspannung der Muskulatur aktiv und unmittelbar in den schädlichen Prozess der Daueraktivierung des Organismus einzugreifen, hat sich die Methode der „Progressiven Muskelentspannung“ nach Jacobson (1934) bewährt. „Hierbei handelt es sich um ein einfaches und leicht erlernbares Verfahren, die Muskeln schnell und effektiv zu entspannen“ (Patienten-Merkblatt „Entspannung“ der Psychosomatischen Fachklinik Bad Pyrmont 1996, S. 1). Rudow (1995) betont, dass der Lehrer „mit dieser Methode sein allgemeines Befinden bzw. seine Gefühle bei psychischen Belastungen weitgehend selbst beeinflussen kann. Die Progressive Muskelentspannung dient also der Selbstregulation. Sie steht damit im Gegensatz zu fremdsuggestiven Methoden, z.B. der Hypnose“ (Rudow 1995, S. 20). Sie kommt „ohne äußere Hilfsmittel“ aus, hat „keine unerwünschten Nebenwirkungen“, „kommt ‚motorischen‘ Typen entgegen“ und ist „leicht bzw. relativ schnell erlernbar“ (ebd., S. 22). Über diese Vorzüge bei gleicher intensiver Wirksamkeit verfügt kein anderes Entspannungsverfahren. Aus diesem Grund soll es hier stellvertretend für andere mögliche Entspannungstechniken bevorzugt dargestellt werden (Anleitung zur Durchführung siehe Anhang).

Die Progressive Muskelentspannung nach Jacobson basiert darauf, „daß sich jede psychische Erregung und Anspannung in einer Zunahme des Muskeltonus manifestiert. Über eine systematische Kontrolle des Tonus einzelner Muskelgruppen soll mit Hilfe dieser Methode eine progressive Entwicklung eines Entspannungszustandes erreicht werden“ (Rudow 1995, S. 21).

Bei der Durchführung des Entspannungstrainings lassen sich drei Abschnitte unterscheiden. Im ersten Schritt erfolgt zunächst eine Anspannung der zu entspannenden Muskelgruppe (Hände, Unterarme, Oberarme, Schultern u. Nacken, ... Füße). In einem zweiten Schritt wird der angespannte Zustand der Muskulatur gehalten, d.h. der betreffende Körperteil wird über einen bestimmten Zeitraum im Spannungszustand belassen, und schließlich erfolgt im dritten Schritt die Entspannungsphase.

Die Entspannung wird provoziert, indem man „zunächst die einzelnen Spannungsgrade der Muskelgruppen beobachtet. Dann vergleicht man den angespannten und den entspannten Zustand jeweils einer Muskelgruppe. [...] So lernt man, immer feinere Unterschiede wahrzunehmen und kann die jeweilige Muskelgruppe von Versuch zu Versuch immer tiefer entspannen. Durch die anfängliche Anspannung lernt man auch, die mit beginnender Belastung verbundenen Verspannungen schneller und besser wahrzunehmen“ (Wagner-Link 1995, S. 25 f.). Nach einiger Übung gelingt es dann bereits „bei leichten Spannungszuständen relativ schnell und wirkungsvoll,

durch Entspannen ein Verspannen zu vermeiden“ (Patienten-Merkblatt „Entspannung“, Psychosomatische Fachklinik Bad Pyrmont 1996, S. 3).

Symbole: ++ vollständig, + ausreichend, o nur teilweise, - unzureichend, -- völlig unzureichend

Der Baustein „Progressive Muskelentspannung“ ist für die Verwendung in der Lehrerfortbildung geeignet: Er ist theoriegeleitet (++) , ganzheitlich (++) , selbstgesteuert (++) , systemisch (--), zur Evaluation geeignet (--), handlungstheoretisch und -praktisch ausgerichtet (++) , integriert die Ergebnisse der Stressforschung (++) und ist wiederholt, d.h. langfristig durchführbar (++) .

5.3 Tabellarische Zusammenstellung der vorgestellten Präventionsmaßnahmen

Die Auflistung (s.u.) soll einen Überblick über die o.g. Präventionsmaßnahmen und die durch sie erreichbaren Ziele ermöglichen. Außerdem gibt sie Auskunft über die jeweils notwendigen institutionellen Voraussetzungen zur Durchführung und zeigt auf, unter welchen Bedingungen kurzfristig umsetzbare Strategien zur Verbesserung der individuellen Befindlichkeit möglich sind. Die hierarchische Gliederung der einzelnen Maßnahmen erfolgte in Abhängigkeit von dem mit ihnen verbundenen institutionellen Aufwand. Maßnahmen, die gezielt auf die *Veränderung der subjektiven Wahrnehmung* ausgerichtet sind, sind *kursiv* gesetzt. Die nicht kursiv gesetzten Maßnahmen haben überwiegend generalpräventiven Charakter. Der besonders hervorgehobene Baustein „Supervision“ integriert generalpräventive und wahrnehmungsspezifische Stressbewältigungsstrategien. Obwohl Supervision auf dem freien Markt zugänglich ist, sollte sie m. E. im Rahmen dienstlich regelbarer Lehrerfortbildungsmaßnahmen ihren Platz finden. Auf diese Weise können nicht nur lehrerspezifische Supervisionsgruppen gebildet, sondern auch die Möglichkeiten der evaluativen Begleitung und Qualitätssicherung dieses Angebotes genutzt werden. Außerdem können Supervisionsangebote, die im Rahmen von Lehrerfortbildungsmaßnahmen durchgeführt werden, von interessierten Kolleginnen mit weniger Aufwand und vermutlich auch bereitwilliger wahrgenommen werden, wenn die Suche nach geeigneten Supervisoren entfällt.

Die Übersicht zeigt, dass generalpräventive Maßnahmen zur gezielten Veränderung subjektiver Wahrnehmungsstrategien nicht ausreichen. Sie macht außerdem deutlich, dass zu deren Beeinflussung Fachleute benötigt werden, die bisher nur in unzureichendem Ausmaß in das System der regionalen und überregionalen Lehrerfortbildung integriert sind. Diese Fachleute im Rahmen schulinterner Budgetierung (Fortbildungsmaßnahmen, die

auf der Grundlage entsprechender Budgets in Eigenregie geplant und finanziert werden) anzusprechen und einzusetzen, erscheint wenig sinnvoll: Der vertrauliche Charakter der Selbstmitteilungen, der als Grundlage einer reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungsmustern gewährleistet sein muss, kann im Rahmen kollegiumsinterner Fortbildungsangebote nicht im wünschenswerten Umfang berücksichtigt werden. Denkbar wäre allenfalls eine schulformübergreifende Kooperation mehrerer Schulen. Da aber auch hier wahrscheinlich räumlich benachbarte Schulen eher in der Lage sind, solch einen Kooperationsverbund einzugehen, erscheint m. E. der vertrauliche und geschützte Charakter der Gruppen ebenfalls unzureichend gewährleistet.

Deutlich macht der vorgestellte Überblick darüber hinaus, dass gezielte Maßnahmen zur Veränderung der subjektiven Wahrnehmung von Lehrern nicht kostenneutral und auch nicht unter Beibehaltung bisheriger personeller und inhaltlicher Strukturen des Fortbildungsangebotes möglich sind.

Tabelle: siehe folg. Seite

Bausteine für ein Stresspräventionsprogramm

Maßnahmen	Ziele	Durchführung
Feststellung des individuellen Belastungspotentials Heidelberger BOT Überdruss-Test	Angeleitete reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Befindlichkeit	Individuell; Voraussetzung: Vorstellung der Tests im Rahmen einer kollegiumsinternen Fortbildung oder Eigenstudium
Kognitive Neuorientierung (allgemein) Einstellungsänderung nach Miller	Abbau des Typ-A-Verhaltensmusters	Individuell; Voraussetzung: Vorstellung des Konzepts im Rahmen einer kollegiumsinternen Fortbildung oder Eigenstudium
Entspannung a) unsystematisch (Spazierengehen, Lesen usw.) b) systematisch (Entspannungstraining nach Jacobson)	Abbau des Erregungspotentials, Verbesserung der allgemeinen psychovegetativen Verfassung	a) ohne Vorbereitung, sofort b) Anleitung durch erfahrene Kollegen bzw. Angebote der VHS oder sonstiger Bildungsträger
Supervision	Erhellung der psychodynamischen Dimension der Lehrer-Schüler-Interaktion, Befähigung zur kompetenteren Bewältigung des beruflichen Alltags	Private Teilnahme an Supervisionsgruppen; schulformübergreifende Supervisionsgruppe auf Kreis- oder Regierungsebene (noch nicht flächendeckend angeboten)
<i>Belastungsanalyse</i>	Auflösung der scheinbar unüberwindlichen „Problemwolken“ in transparente Einzelbelastungen, Einsicht in persönliche Attribuierungsmuster	Lehrerfortbildungsangebot auf Kreis- oder Regierungsebene, schulformübergreifende Arbeitsgruppen unter Anleitung eines Supervisors
<i>Identifikation der eigenen Stressreaktionen</i>	Kenntnis des Zusammenhangs zwischen Reaktionsebenen des Körpers und Identifikationen der Kognitionen als Schlüssel zum Verständnis der Stressreaktion	Lehrerfortbildungsangebot auf Kreis- oder Regierungsebene, schulformübergreifende Arbeitsgruppen unter Anleitung eines Supervisors
<i>Kognitive Neuorientierung (individuell): Perspektivenwechsel</i>	Erarbeitung stressreduzierender Bewertungen	Lehrerfortbildungsangebot auf Kreis- oder Regierungsebene, schulformübergreifende Arbeitsgruppen unter Anleitung eines Supervisors
<i>Systematisches Problemlösen</i>	Erarbeitung von Lösungsstrategien und Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen	Lehrerfortbildungsangebot auf Kreis- oder Regierungsebene, schulformübergreifende Arbeitsgruppen unter Anleitung eines Supervisors

6 Stressprävention im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung

6.1 Gesetzliche Grundlagen und ihre Umsetzung

„Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, ein Lehramt an öffentlichen Schule selbständig auszuüben“ (Lehrerausbildungsgesetz [LABG] § 1, Abs. 2). „Das Studium umfaßt ausbildungszielorientierte erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Studien“ (LABG § 2, Abs. 3).

„Das Studium für das Lehramt für Sonderpädagogik umfaßt:

1. das erziehungswissenschaftliche Studium,
2. das Studium der Sondererziehung und Rehabilitation und
3. das Studium von zwei Unterrichtsfächern [...]“ (LABG § 15).

Der aus diesen gesetzlichen Vorgaben ablesbare Inhalt der Ausbildungsordnung für Lehrer geht auf den Bedarf an lehrerspezifischen Möglichkeiten zur Bewältigung belastender Situationen am Arbeitsplatz Schule nicht ausdrücklich ein. In dieser Richtung wünschenswerte Qualifikationen finden sich aber in den vom Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften der Fernuniversität Hagen ausgearbeiteten Studien- und Klausurempfehlungen. In einem von diesem Fachbereich herausgegebenen Überblick über die „Studienbereiche und Teilgebiete“ des Studiums der „Sondererziehung und Rehabilitation der Erziehungsschwierigen“ liest man unter der Rubrik „E-Sonderprobleme und spezielle Maßnahmen im Umgang mit Erziehungsschwierigen“ im Absatz 2: Als Teilgebiete des Studiums werden die Bereiche „Analyse von Interaktionsmustern; Lehrerrolle; psychohygienische Maßnahmen und sonderpädagogische relevante Therapiekonzepte“ aufgeführt. In den ebenfalls von diesem Fachbereich herausgegebenen „Klausurempfehlungen zum Erwerb eines Leistungsnachweises im Hauptstudium“ werden diese Teilbereiche sogar ausdrücklich beschrieben: Hier tauchen dann auch Stichpunkte auf, die im Zusammenhang mit der in dieser Arbeit dargestellten Problematik stehen: „Untersuchungen zur Arbeitsplatzsituation von Lehrern; Möglichkeiten zur Stressprävention und -bewältigung; Wege zur Entlastung im Schulalltag von Schulen für Erziehungshilfe, Selbstwahrnehmung und Methoden von Interaktions- und Kooperationstraining für den Schulalltag mit erziehungsschwierigen Kindern“ (Studienberatung SoPäd 1995, S. 5; Klausurempfehlungen: Sondererziehung und Rehabilitation der Erziehungsschwierigen E2, 1996). D.h. die dargestellte Problematik ist zumindest an der Fernuniversität Hagen auf einer theoretischen Meta-Ebene bekannt und hat im Rahmen einer kognitiven theoretischen Auseinandersetzung mit diesem Thema auch Eingang in die Studienordnung gefunden. So wünschenswert und erfreulich dieses Phänomen auf der einen Seite ist, so muss doch auf der anderen Seite bezwei-

felt werden, ob solche rein kognitiven und auf der Grundlage des Studiums vorliegender Literatur gewonnenen Kenntnisse eine ausreichende Qualifikation zum professionellen Umgang mit Belastungen an der SfE oder an Regelschulen garantieren. Außerdem entwickeln und verschärfen sich viele der angesprochenen problematischen Wahrnehmungsmuster erst im Laufe des Berufsalltags. Interessant ist es deshalb, herauszufinden, ob interessierten Kollegen/innen im Bereich der berufs begleitenden Lehrerfortbildung Möglichkeiten zur Verfügung stehen, im Sinne der o.g. Präventionskonzepte an der Erweiterung der eigenen Kompetenzen zu arbeiten. Schließlich heißt es im § 23, Abs. 1 des LABG: „Maßnahmen der Fortbildung sollen den Lehrer in die Lage versetzen, den sich ändernden Anforderungen seines Amtes zu entsprechen.“ Im Runderlass des KM vom 12.7.1986 heißt es sogar ausdrücklich: „Damit Lehrerinnen und Lehrer angesichts der Entwicklung von Schule und Gesellschaft den Anforderungen ihres Amtes entsprechen können, ist Lehrerfortbildung erforderlich“ (BASS 20-22 Nr. 8, I). Sichtet man aber die in diesem Passus aufgelisteten Fortbildungsinhalte, so fällt auf, dass der einzige Inhalt, der dem o.g. Aspekt entsprechen könnte, im Absatz 2 „Schwerpunkte schulischer Erziehungsarbeit/Schulberatung“ in der Formulierung des Unterpunktes „Lehrer- und Schülerverhalten“ auftaucht. D.h. der relativ differenziert ausgestaltete Bereich „E 2“ der Fernuniversität Hagen verschwindet wieder hinter einer ziemlich vagen und nichtssagenden Begrifflichkeit. Auf der Ebene der tatsächlich angebotenen Fortbildungsmaßnahmen schließlich fällt die Bilanz ähnlich ungünstig aus: Das auf die Lehrerschaft des Landes NRW zielende Institut für Lehrerfortbildung Mühlheim Ruhr (Einrichtung der Bistümer in NRW), dessen Angebote gemäß RdErl. d. KM vom 28.7.1987 (GABI. NW S. 495) als „geeignete Maßnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung anerkannt sind“, bot im ersten Halbjahr 1998 im Rahmen von 284 Veranstaltungen nur zwei Kurse an, die der o.g. Thematik zugerechnet werden können: Im Bereich der „Allgemeinen Pädagogik“ gab es den Kurs A 24: „Den Menschen stärken und die Sache klären - Supervisionsworkshop für Lehrerinnen und Lehrer“ (2 Tage, 9 Teilnehmer) und das Angebot A 26 „Lebendig lernen, lebendig lehren. Ein Einführung in die Themenzentrierte Interaktion“ (5 Tage, 18 Teilnehmer). Das der o.g. Thematik entsprechende Fortbildungsangebot machte so genau 0,7% des Gesamtangebots der Einrichtung aus. Auf der Ebene der regionalen Fortbildungsangebote der meiner Schule (SfK Bad Sassendorf) zugänglichen Veranstaltungen des RP Arnsberg gab es im 1. Schulhalbjahr 1997/98 in der Gruppe 5 „Personenbezogene Fortbildung“ überhaupt keine entsprechenden Angebote. In der Gruppe 2 „Erziehungsauftrag der Schule/Erziehungsaufgaben der Schule“ wurde eine schulinterne Maßnahme zum Bereich „Erziehung und Erziehungsprobleme im Unterricht“ (Veranstaltungsnr.: 202.0.01.-98.1) angeboten. In deren Un-

terpunkt „Aggression und Disziplinprobleme in Schule und Unterricht, im Lehrer/Schüler-Verhältnis oder in den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander“ wird zwar die Lehrer-Schüler-Beziehung erwähnt, die Rolle der subjektiven Lehrerwahrnehmung in diesem Zusammenhang wird jedoch nicht ausdrücklich thematisiert.

Allein das Zentrum für Weiterbildung (ZfW) der Universität Dortmund schrieb von 28 Angeboten des 2. Schulhalbjahres 1998 vier Angebote im Bereich Supervision aus (Gasthörergebühr: 300,- bzw. 400,- DM). Die Zahlen sollten nicht verabsolutiert werden, als schlaglichtartiger Hinweis auf eine allgemeine Unterrepräsentation der Thematik im Fortbildungskanon während des Zeitraums 1997/98 haben sie aber dennoch einen gewissen Aussagewert. Daraus folgt:

- Die Fortbildungsangebote entsprechen nicht in ausreichendem Umfang dem in §23, Abs. 2 LABG formulierten Anspruch, „den Lehrer in die Lage [zu] versetzen, den sich ändernden Anforderungen seines Amtes zu entsprechen“ (LABG i. d. Fass. vom 3. 5. 1994).
- Die Thematik „Belastungen am Arbeitsplatz Schule und Möglichkeiten ihrer Bewältigung“ ist innerhalb des „Gesamtprogramms der Lehrerfortbildung in Nordrhein Westfalen“ an keiner Stelle ausdrücklich als Fortbildungsinhalt berücksichtigt (vgl. BASS 20-22 Nr. 8, I).
- LehrerInnen, die sich entsprechend der gesetzlichen Vorgabe, „angesichts der Entwicklung von Schule und Gesellschaft den Anforderungen ihres Amtes zu entsprechen“ (RdErl. d. KM v. 12. 7. 1986), für einen professionelleren und angemesseneren Umgang mit Belastungen qualifizieren wollen, finden nur begrenzt entsprechende Fortbildungsangebote.

Eine Durchsicht der Schulamtlichen Mitteilungen und der Gemeinsamen Amtsblätter der Schulhalbjahre 2/1997 und 1/1998 unter dem Aspekt eines evtl. einzustellenden Referenten für den Bereich Psychohygiene oder Stressprävention auf der Ebene des mit der Entwicklung von Fortbildungsangeboten befassten Landesinstituts für Schule und Weiterbildung (LWS) in Soest endete ebenfalls mit einer Fehlanzeige. Diesbezügliche Stellen waren nicht ausgeschrieben und mit entsprechenden Fortbildungsangeboten konnte kurzfristig wohl nicht gerechnet werden. (Aus Gründen der Vollständigkeit muss ergänzt werden, dass man sich damals an diesem Institut sehr wohl mit der Thematik befasst hat, wie der bereits zitierte Beitrag von Ellen Wilke [„Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Lehrberufs, Soest 1997] zeigt. Zum Zeitpunkt der Abgabe meiner Arbeit allerdings hatte ich von dieser Einrichtung eine gegenteilige mdl. Information erhalten.)

Interessant in diesem Zusammenhang waren die damals (1997/98) regelmäßig geschalteten Anzeigen der „Röher-Park-Klinik, Klinik für psychotherapeutische Medizin“ in Eschweiler, die bei der Recherche im Gemeinsamen Amtsblatt entdeckt wurden: Die Klinik bietet Konzepte für die „speziellen Problemstellungen in pädagogischen Berufen“ und für „Burnout“, „Medikamentenprobleme“ und „Alkoholprobleme“ an (GABI NW. 1 Nr. 6197 - 5198, jeweils im Anzeigenteil).

Ob das Fehlen entsprechender Lehrerfortbildungsangebote angesichts solcher Anzeigen an dieser Stelle auf reinen Zufall oder auf Absicht zurückzuführen ist, soll hier nicht beurteilt werden. Anlass zum bedrückten Nachdenken darüber, ob der Dienstherr sich seinen gesetzlichen Fortbildungsverpflichtungen zu entziehen versucht, indem er die „speziellen Problemstellungen in pädagogischen Berufen“ an Kliniken delegiert, besteht beim Lesen solcher Anzeigen an solcher Stelle aber auf jeden Fall.

Die vorstehend referierte und im Januar 1998 abgeschlossene Übersicht kann jedoch fünf Jahre später wesentlich erweitert werden. Auf vielen Ebenen sind erfreulicherweise Entwicklungen in der erwünschten Richtung beobachtbar: In der vom Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe herausgegebenen Zeitschrift „Pluspunkt - Sicherheit und Gesundheit in der Schule“ widmeten sich die Ausgaben 1/2000 (Leitthema: „Lehrergesundheit - Burnout“) und 2/2003 (Leitthema: „Lehrergesundheit“) schwerpunktmäßig den besonderen Problemstellungen und Belastungen von Lehrern in der Schule. Neben hilfreichen Adressen und dem Hinweis auf den präventiven Charakter von Supervision liefern die beiden Hefte auch deutliche Hinweise auf den Zusammenhang zwischen der Burnout-Problematik und der bisher nicht ausreichend professionellen Qualifikation von Lehrern für ihre Aufgaben. Auch das „Institut für Lehrerfortbildung“, Mühlheim/Ruhr hat mit Bardo Schaffner (Dipl. Päd. und Lehrsupervisor) einen ausgewiesenen Fachmann eingestellt, der bereits vor mehr als 10 Jahren im Bistum Münster als Schrittmacher für Supervision von Lehrern in Erscheinung getreten ist. Ebenso hat sich das „Institut für angewandte Psychologie und Pädagogik“ (IFAP) an der Universität Kiel mittlerweile intensiv mit der o.g. Thematik befasst und an der Universität Lüneburg ist das Forschungsprojekt „LehrerInnen-Gesundheit“ unter der Leitung von Dipl. Psych. Dr. Marion Tacke eingerichtet worden.

Diese punktuellen Beobachtungen werden darüber hinaus völlig in den Schatten gestellt, sobald im Internet recherchiert wird: Eine am 26.10.03 mit Hilfe der Suchmaschine „www.google.de“ durchgeführte Recherche ergab innerhalb von 0.09 Sekunden die überwältigende Zahl von 1110 Treffern zum Stichwort „Lehrergesundheit“. Sämtliche Bundesländer waren mit entsprechenden Forschungsprojekten und Maßnahmenkatalogen vertreten, ebenso unendlich viele Regierungsbezirke, Schulpsychologische

Beratungsstellen, Psychosomatische Kliniken und außerdem noch zahlreiche Lehrerarbeitsgemeinschaften. Die hohe Zahl der vorgefundenen Links weist m. E. jedoch nicht nur darauf hin, dass das Thema „Lehrergesundheit“ heute eindeutig auf allen Ebenen als Problem-Thema identifiziert ist, sondern sie zeigt auch, wie groß der Bedarf bzw. wie schlecht die gesundheitliche Lage vieler Lehrer ist.

Dass entsprechende Fortbildungsangebote auf Kreis- und Regierungsebene meinen Erfahrungen zufolge jedoch zur Zeit nur begrenzt bzw. überhaupt nicht zugänglich sind, zeigt, wie schwer es den Verantwortlichen trotz eindeutiger Bekanntheit der Problematik fällt, angemessen auf das alarmierende Problem Lehrergesundheit zu reagieren.

6.2 Notwendigkeit persönlichkeits- und wahrnehmungsorientierter Fortbildung

Um seinen Arbeitsauftrag erfüllen zu können, benötigt der Lehrer die notwendige Handlungskompetenz. Diese umfasst „die theoretische Kompetenz (Unterrichtsinhalte betreffend), die unterrichtliche Kompetenz (methodisch-didaktische Fertigkeiten) und die soziale Kompetenz. Soziale Kompetenz meint übergreifend alle Fähigkeiten, die notwendig sind, um in zwischenmenschlichen Situationen Lernen zu ermöglichen bzw. Lernbarrieren abzubauen“ (Preuß-Kippenberg 1989, S. 9). Untersuchungen des Landes NW zur Lehrerfortbildung (1992, S. 24, zit. n. Saueressig 1996, S. 143) lassen erkennen, dass Fortbildungsangebote von Sonderpädagogen besonders intensiv genutzt werden: 86% der Sonderpädagogen/innen nahmen 1991/92 an Fortbildungsmaßnahmen teil. Bei den von Saueressig (1996) befragten Sonderpädagogen der SfE lag der Prozentsatz sogar noch höher: 93% von ihnen hatten innerhalb der letzten 12 Monate zwischen 1 und 4 Veranstaltungen besucht (Saueressig 1996, S. 143). Sie bevorzugten „zu einem großen Teil pädagogische und psychologische Themen“ (ebd., S. 143). Nach Haenisch (1992) könnte dies „ein Hinweis für häufiges Konfrontiertsein mit Problemsituationen“ sein und eine Suche nach Hilfen zur Bewältigung täglicher Praxis bedeuten (ebd., S. 180). Auch Saueressig (1996) stellte fest, dass „die Schwierigkeiten, die die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen in der Interaktion mit Schülern und Schülerfamilien haben, deutliche Kompetenzdefizite zeigen“ (Saueressig 1996, S. 156). Verstärkt werden diese Defizite besonders bei Menschen mit einer hohen Motivation, „für oder auch mit anderen Menschen etwas Gutes zu tun“ (Barth 1992, S. 71), vor allem aufgrund der häufigen Vergeblichkeit dieser Bemühungen (Saueressig 1996, S. 156). „Auch im Umgang mit den Schülerfamilien, ihren Erwartungen, ihren oft bedrängenden sozialen und wirtschaftlichen Nöten entstehen bei den Sonderpädagogen und Sonderpädago-

ginnen Ängste, Hilflosigkeit und ein mangelndes Kompetenzgefühl, weil man z.B. weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase Gesprächstechniken oder Beratungskompetenz erwerben konnte. ... Es erscheint deshalb unbedingt notwendig, bei der Ausbildung von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen [ebenso wie bei Lehrern anderer Schulformen, R.F.] folgende Themenbereiche stärker zu berücksichtigen:

- gruppenpädagogische (Pütter 1989)
- gestaltpädagogische (vgl. Themenheft: Gestaltpädagogik, in: Pädagogik 5/1990)
- spielpädagogische Elemente (vgl. Bönner 1989; Reiser 1989)“ (Saueressig 1996, S. 156).

Diesen Ausführungen kann nur bedingungslos zugestimmt werden. Da sie aber nur in begrenztem Umfang auf die Möglichkeit der Veränderung der subjektiven Wahrnehmung einwirken können, halte ich eine Erweiterung dieses Kanons z.B. durch die in dieser Arbeit vorgestellten „Bausteine“ (vgl. Kap. 5.3) ebenfalls für wichtig. Denn „nur durch die Veränderung unserer eigenen Einstellungen, Bewertungsmaßstäbe und Bewältigungsstrategien“ (Rey 1989, S. 268) können die Beanspruchungen abgebaut und eine effizientere Erziehungs- und Unterrichtsarbeit eingeleitet werden. Im Gegensatz zu den bisher üblichen, am Schüler orientierten Fortbildungsangeboten (Leitfragen: „Wie gehe ich mit einem aggressiven, konzentrationschwachen, hyperaktiven ... Schüler am besten um?“; „Welche Unterrichtsinhalte kann/soll er erarbeiten?“) zielen die im Kapitel 5.3 vorgestellten „Bausteine“ auf den Lehrer (Leitfrage: „Welche Rolle spiele ich bei der Entwicklung von Beanspruchungen? Wie kann ich bei mir etwas verändern, um diese Entwicklungen zu unterbrechen und neue Orientierungen zu finden?“). Eine solche ergänzende Neuorientierung des Fortbildungsangebotes ist bisher in den Katalogen der öffentlichen Fortbildungseinrichtungen und der privaten Träger allenfalls in begrenztem Umfang zu beobachten. Die Schaltung von regelmäßigen Anzeigen zum Bereich „Spezielle Problemstellungen in pädagogischen Berufe“ bzw. „Burnout“ im „Gemeinsamen Amtsblatt“ (GAbI.) deutet sogar darauf hin, dass diese Problematik der medizinisch/psychiatrischen Einzelfallhilfe zugeschoben werden soll.

Die strukturell bedingten Probleme der Aus- und Fortbildung von Lehrern werden auf diese Weise ebenso negiert wie z.B. die Notwendigkeit einer berufsbegleitenden Supervision. Statt dessen werden strukturell bedingte Probleme einschließlich ihrer mittel- und langfristigen Folgen in die Verantwortlichkeit des Betroffenen abgeschoben und dieser im Falle seines Scheiterns als „krank“ definiert. Aus zwei Gründen halte ich diese Entwicklung für außerordentlich gefährlich:

1.) Niemand lässt sich gerne als „krank“ oder gar als „psychisch krank“ definieren. Die Betroffenen werden deshalb so lange wie möglich die Ursachen ihrer negativen Wahrnehmung des Arbeitsplatzes Schule in den objektiv beobachtbaren schwierigen Bedingungen (Problemschüler, unzureichende Ausstattung der Schule usw.) suchen und bis zur völligen Erschöpfung „irgendwie“ weitermachen und versuchen, sich zwischenzeitlich über krankheitsbedingten Unterrichtsausfall zu regenerieren.

2.) So lange wie die Betroffenen nur die Umstände und niemals ihre Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien für ihr Scheitern verantwortlich machen, besteht keinerlei Anlass für sie zur Veränderung. Im Gegenteil, die problematischen Wahrnehmungs- und Bewältigungsmuster werden chronifiziert und sind im Fall des Burnout nach einem längeren Zeitraum ungleich schwieriger zu beeinflussen als zu einem früheren Zeitpunkt, als diese Muster noch weniger festgefahren waren.

Beide Punkte dürften im Falle einer Nichtbeachtung längerfristig zu einer Verschärfung der Problematik des Gesundheitszustandes von Lehrern beitragen. Das vergleichsweise niedrige Durchschnittsalter der an den Schulen für Erziehungshilfe in NW tätigen Sonderpädagogen (30-40 jährige Lehrer an der SfE in NW: 59,5%; an Allgemeinen Schulen: 44,1%; Saueressig 1995, S. 81), die vergleichsweise kurze Zeit, die sie zum Zeitpunkt der Untersuchung bisher an dieser Schulform verbracht hatten (im Mittel 8;6 Jahre; Saueressig 1996, S. 84) und die von Saueressig beobachteten vielfältigen Copingstrategien haben problematische Entwicklungen bisher in weitgehend unauffälligen Grenzen halten können. In Verbindung mit den festgestellten medizinischen Risikofaktoren (Bewegungsmangel, Rauchen, Übergewicht, Bluthochdruck, hohe Cholesterinwerte, regelmäßiger Tablettenkonsum; Saueressig 1996, S. 85) und der Auffassung der SfE-Lehrer, sich „kaum vorstellen [zu können], bis zur Pensionierung an einer Schule für Erziehungshilfe zu arbeiten, da sie sich dann der Arbeit sowohl psychisch (74,8%) als physisch (54,3%) nicht mehr gewachsen fühlen“ (ebd., S. 107), deutet sich jedoch ein Problempotential an, dass die effiziente Betreuung und Erziehung der Schüler der SfE langfristig gefährdet erscheinen lässt. Dass dies für die Lehrer anderer Schulformen in gleicher Weise gilt, dürfte den oben stehenden Ausführungen zufolge einsichtig sein. Da es außerdem nicht nachvollziehbar ist, dass der Dienstherr den Erwerb elementarer, für die Arbeit an Schulen notwendiger Kompetenzen den zufälligen biographischen Entwicklungen der Lehrerpersönlichkeit überlässt, erscheint eine ergänzende Neukonzeption der Lehreraus- und -fortbildung m. E. nicht nur notwendig, sondern sogar als unabdingbare Voraussetzung einer auf Ressourcenschonung bedachten Personalpolitik.

Wie dringend erforderlich solche Maßnahmen mittlerweile geworden sind, zeigt u.a. das Ergebnis der bereits mehrfach erwähnten Studie des Psychologischen Instituts der Universität Potsdam, dem zu Folge das Gesundheitsrisiko der Lehrer „weitaus höher liege als bei anderen Berufen mit psychosozialen Anforderungen“ (zit. n. Grosskinsky 2000, S. 99). Das Thema wird seitdem auch außerhalb der Lehrerschaft zunehmend angemessener dargestellt (z.B. in der Hörfunksendung von Radio Kultur: „Lehrer unter Stress - Das Burnoutsyndrom bei Lehrern“, 26.8.2003): „... Pädagogen werden mit einer Fülle von Problemen unterschiedlichster Art konfrontiert, aber weder während ihrer Ausbildung darauf vorbereitet noch im Berufsalltag entsprechend unterstützt. Inzwischen liegen etliche wissenschaftliche Untersuchungen vor, die die Belastungssituationen der Lehrer analysieren und dringend zu einer Veränderung der Bedingungen mahnen. So hat beispielsweise das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel eine Befragung von frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrer in Hessen durchgeführt. Sie ergab, dass 49% der Befragten wegen psychischer oder psychosomatischer Erkrankungen dienstunfähig waren. Als Belastungsfaktoren nannten die Pädagogen u.a. Mangel an Gestaltungsspielraum für eigene Ideen, enttäuschte berufliche Erwartungen, mangelnde Lernmotivation bei Schülern, zunehmende Verhaltensauffälligkeiten, die nachlassende Unterstützung durch die Eltern und hohen Lärmpegel im Unterricht.“ (Transskription der o.g. Sendung, R. F.).

Auf der Grundlage der Ergebnisse ihrer Untersuchungen formulieren Arolt/Schaarschmidt (2001) folgende „Schlussfolgerungen für die Intervention“: „Hier ist zwischen bedingungs- und personenbezogenen Maßnahmen zu unterscheiden. Beiden dürfte gleichermaßen große Bedeutung zukommen, und beide sollten sich prinzipiell ergänzen. Die bedingungsbezogenen Maßnahmen müssen überall dort im Vordergrund stehen, wo sich eindeutige Zusammenhänge zwischen erhöhtem Belastungserleben und konkreten schulischen Arbeitsbedingungen aufzeigen lassen. Dabei ist in der Regel ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Bedingungen zu beachten.

Mit Blick auf die personenbezogene Ebene kommt ein breites Spektrum von Maßnahmen in Betracht. Wichtige Schlussfolgerungen leiten sich allein schon aus dem Umstand ab, dass die Personen der Risikomuster, insbesondere die des Musters B, ihre in den Beruf eingebrachten personalen Voraussetzungen als deutlich ungünstiger einschätzen. Das bezieht sich gleichermaßen auf den Leistungs-, den Motivations- und den sozial-kommunikativen Bereich. Damit sind Überlegungen herausgefordert, die schon das Vorfeld der Berufstätigkeit betreffen, d.h. das Studium und die Studienorientierung. Für die im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrer sind schließlich auch Maßnahmen von Relevanz, die es i.S. der alltäglichen Psychohygiene zu realisieren gilt. Sie sollten in erster Linie für diejenigen

eine Unterstützung sein, die stärkere Tendenzen zu dem einen oder anderen Risikomuster zu erkennen geben. Im Falle des Risikomusters A [entspricht dem Typ-A-Verhaltensmuster nach Wagner-Link, vgl. Kap. 3.4.1, R.F.] muss es vorrangig darum gehen, der Selbstüberforderungstendenz entgegenzuwirken. Hier gilt es, über die individuelle Arbeitsorganisation nachzudenken, gegebenenfalls auch eine Relativierung des Stellenwertes der schulischen Arbeit gegenüber den anderen Seiten des Lebens vorzunehmen und die erforderliche Bereitschaft und Fähigkeit zum gelegentlichen Neinsagen zu entwickeln.

Die weitest gehenden Hilfen müssen in der Regel den Personen des Musters B zuteil werden. Hier ist - nicht selten über Coaching, Einzel- oder Gruppentherapie - auf die emotionale Stabilisierung, die Stärkung des Selbstvertrauens und neue Zielsetzung und Sinnfindung hinzuwirken. Dabei darf gegebenenfalls auch die Schaffung einer anderen, außerhalb der Schule liegenden beruflichen Perspektive kein Tabu sein“ (ebd., o.S.).

6.3 Grenzen von Präventionsprogrammen

Die beschriebenen „Bausteine“ zielen auf eine psychische Stabilisierung der von Erschöpfungssyndromen bedrohten Lehrer und Lehrerinnen. Sie können außerdem dazu beitragen, dass die Betroffenen sich ihrer verzerrten Wahrnehmungsmuster und ihrer inadaptiven Copingstrategien bewusst werden und diese gegebenenfalls verändern. Im Rahmen entsprechender langfristig angelegter Fortbildungsmaßnahmen können diese „Bausteine“ sicherlich helfen, den Arbeitsplatz Schule wieder unter weniger belastenden Aspekten wahrzunehmen und mit Stress-Situationen gelassener umzugehen. Die vorgeschlagenen Maßnahmen finden aber dort ihre Grenzen, wo Kollegen und Kolleginnen die Ursachen ihres Scheitern in objektiv vorhandenen äußeren Missständen suchen wollen und sich der Einsicht in ihren eigenen Beitrag beim Zustandekommen von problematischen Lehrer-Schüler-Interaktionen oder anderen Stress-Situationen verschließen.

Die vorgestellten Angebote können auch nicht mehr wirken, wenn die betroffenen Lehrerinnen sich bereits im Stadium des Burnout befinden. Die damit verbundene depressive Grundstimmung und die psychovegetative Symptomatik sind in diesem Stadium so stark ausgeprägt, dass die betroffenen Kollegen/innen sich zunächst rein körperlich regenerieren und emotional stabilisieren müssen. Erst nach einer Verbesserung ihres allgemeinen Gesundheitszustandes wird es dieser Gruppe möglich sein, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, neue Verhaltensweisen einzuüben und neue Wege zu suchen, um den Arbeitsplatz Schule weniger belastungsinduzierend zu erleben. Vor diesem Hintergrund muss noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die oben beschriebenen Elemente einer durchzu-

führenden Lehrerfortbildungsmaßnahme kein Therapieersatz für vom Burnout-Syndrom betroffene Lehrer sein können!

Außerdem gilt, dass die psychische Stabilisierung der LehrerInnen allein wenig erfolgversprechend sein kann, wenn nicht gleichzeitig auch die situativ bedingten Belastungspotentiale abgebaut werden (z.B. Verbesserung von Arbeitsbedingungen innerhalb der einzelnen Schule, Korrekturen an den Rahmenbedingungen des Schulsystems).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass selbst optimal ausgebildete und engagierte Lehrer nicht von sich erwarten dürfen, in problematischen Situationen immer die richtige Handlungsstrategie zur Verfügung zu haben und erfolgreich intervenieren zu können. Gelegentliches Scheitern angesichts schwer verhaltengestörter und psychisch hoch belasteter Kinder ist nicht vermeidbar und muss als grundsätzlich mögliches, nicht lösbares Problem des Lehrerberufs akzeptiert werden.

7 Schluss

Ausgehend von einer allgemeinen Beschreibung des Arbeitsplatzes Schule und den gesellschaftlichen Entwicklungen Deutschlands seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde dargestellt, dass und warum die Arbeit des Lehrers in der Vergangenheit deutlich schwieriger und belastender geworden ist. Nicht nur die Schüler und ihre Verhaltensweisen, sondern auch deren Eltern und Anspruchshaltungen haben sich gewandelt. Außerdem haben sich die Maßstäbe, anhand derer Lehrer ihren Arbeitsplatz erleben, in Richtung einer kritischen Reflexion der eigenen Tätigkeit und der Infragestellung früher gültiger normativer traditioneller Grundwerte verändert. Diese inhaltliche Neuorientierung wurde ergänzt durch zunehmende öffentliche Forderungen an Lehrer und Lehrerinnen, die dazu führten, dass diese neben ihrer traditionellen Aufgabe der Wissensvermittlung zunehmend Funktionen als „Beziehungsarbeiter“, „Sozialarbeiter“, „Kulturarbeiter“ und „Berater“ ausüben müssen.

Diesen Anforderungen stehen bis heute Ausbildungsinhalte und -methoden entgegen, die eine entsprechende persönlichkeitsbezogene Qualifikation für den professionellen und kompetenten Umgang mit Schülern und deren Eltern erschweren. Inhalte und Methoden der Aus- und Fortbildung von Lehrern sind bis vor wenigen Jahren überwiegend kognitiv und fachspezifisch ausgerichtet gewesen und haben oft nur unzureichende Erfahrungen im Umgang mit Gruppen, mit der Wirkung der eigenen Persönlichkeit auf andere und mit der systematischen theoriegeleiteten Reflexion des eigenen beruflichen Verhaltens vermitteln können.

Parallel zu der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, den veränderten und gestiegenen Anforderungen an die Lehrerrolle und den strukturellen Aus- und Fortbildungsdefiziten lässt sich auf Seiten der Lehrer eine Zunahme der krankheitsbedingten Fehltag, ein signifikanter Anstieg psychosomatischer Erkrankungen und eine kontinuierliche Erhöhung der bewilligten Anträge auf Versetzung in den vorzeitigen Ruhestand beobachten. Obwohl gerade bei Lehrern auch günstige äußere Umstände (vgl. Kap. 2.2.2) die Möglichkeit der Frühpensionierung gefördert haben könnten, lassen sich die beschriebenen Entwicklungen m. E. vor allem als reaktives „Fluchtverhalten“ angesichts extremer Belastungen am Arbeitsplatz Schule deuten.

Da die referierten Untersuchungen zu dieser Thematik zeigen, dass nicht alle Lehrer unter den gleichen Bedingungen in gleicher Weise leiden, wurde untersucht, durch welche Persönlichkeitsvariablen sich die erschöpften von den sich weniger stark belastet fühlenden Kollegen unterscheiden. Als mögliche Ursachen des unterschiedlichen Belastungserlebens wurden ein allgemein schlechterer psychovegetativer Gesundheitszustand, unrealisti-

sche Ansprüche und Erwartungen sowie verzerrte Wahrnehmungsmuster und wenig angepasste Copingstrategien seitens der stark belasteten Kollegen identifiziert. In diesem Zusammenhang wurde besonders die Rolle der Kognitionen als Schlüssel zum Verständnis des Stress-Erlebens und als möglicher Ansatz für Präventionsmaßnahmen herausgestellt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden auf der Grundlage der Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie und der Stress-Theorie „Bausteine“ vorgestellt, mittels derer die Kognitionen der besonders belasteten Lehrerguppe im Sinne einer Steigerung der individuellen Bewältigungskompetenz beeinflusst werden können. Diese „Bausteine“ („Feststellen des individuellen Belastungszustandes“, „Belastungsanalyse“, „Identifikation der eigenen Stressreaktionen“, „Kognitive Neuorientierung“, „Supervision“ und „Entspannung“) wurden beschrieben und auf ihre Verwendbarkeit im Rahmen von Lehrerfortbildungsmaßnahmen hin überprüft.

Im letzten Teil der Arbeit wurde exemplarisch untersucht, ob und wo solche „Bausteine“ im Bereich der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen explizit auftauchen bzw. ob vergleichbare Angebote interessierten Kollegen zugänglich sind. Es wurde festgestellt, dass dies bis zum Zeitpunkt der Abgabe der ersten Fassung der nunmehr überarbeiteten Schriftlichen Hausarbeit (1998) in der Regel nicht der Fall gewesen ist und dass den Anzeigen im Gemeinsamen Amtsblatt (GABI) zufolge entsprechende Angebote fast ausschließlich im Bereich der medizinisch/psychiatrischen Einzelfallhilfe zu finden gewesen sind. Etwas überspitzt formuliert, könnte man aus diesem Ergebnis herauslesen, dass der Dienstherr bis 1998 versucht hat, die Erschöpfungsproblematik am Arbeitsplatz Schule zu individualisieren, indem er die vom Burnoutsyndrom bedrohten Lehrer und Lehrerinnen aufgrund persönlicher Dispositionen als „psychisch krank“ definiert hat. Abschließend wurde begründet, warum ein derartiger Umgang mit der Erschöpfungsproblematik eines Teils der Lehrerschaft nicht nur unangemessen ist, sondern langfristig auch problemverstärkend wirkt, und daraus die Forderung nach einer ergänzenden Neuorientierung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen abgeleitet.

Zum jetzigen Zeitpunkt (2003) haben sich die oben beschriebenen Verhältnisse scheinbar weitgehend verändert: Das Problem „Gefährdung der Lehrergesundheit am Arbeitsplatz Schule“ ist allgemein bekannt und hat auch seinen Widerhall in den öffentlichen Medien gefunden. Außerdem sind auf allen Ebenen Projekte zur Förderung der Lehrergesundheit eingerichtet worden. Die Diffamierung erschöpfter Lehrer und die Kritik an ihrer Arbeitsleistung aber sind dennoch nicht eingestellt worden. Das erfolgreiche Bemühen der Landesregierungen, von Lehrern durch die Erhöhung ihres Pflichtstundenkontingents einen Beitrag zur Behebung der desolaten Schul- und Finanzsituation zu erwarten, weist m. E. sogar darauf hin, dass

trotz aller im Internet zu beobachtenden Aktivitäten ein grundsätzliches Umdenken auf Seiten des Dienstherrn noch nicht stattgefunden hat. Wie berechtigt eine solche Einschätzung ist, zeigt z. B. die geplante Einführung des Faches „Naturwissenschaften“ (Kombination von Physik, Chemie und Biologie) im Land Nordrhein-Westfalen für die Klassenstufen 5/6, ohne dass zuvor entsprechende Fachlehrer ausgebildet worden sind: Der Dienstherr erwartet, dass sich Physik-, Chemie- und Biologielehrer zusammensetzen, sich gegenseitig informieren und - unterstützt durch entsprechende Fortbildungsangebote - ein für ihre Schule passendes Curriculum entwickeln. Ohne zusätzliche Arbeitsbelastung dürfte das kaum möglich sein. Dass schließlich im selben Bundesland fortan mangelhafte Noten nur noch in Verbindung mit einem vom Lehrer aufzustellenden differenzierten Förderplan erteilt werden sollen, führt - abgesehen von der Frage, wie sinnvoll ein solcher Plan in der Realität sein dürfte - ebenfalls zu Mehrbelastungen (oder zu besseren Noten).

Vor einem solchen Hintergrund erscheint es m. E. dringend notwendig, einen anderen Umgang mit der Erschöpfungsproblematik von Lehrern einzuleiten:

- Erschöpfung am Arbeitsplatz Schule muss auch als Folge struktureller Aus- und Fortbildungsdefizite, die nicht von den betroffenen Lehrern zu verantworten sind, erkannt und öffentlich vertreten werden.
- Zusätzliche Belastungen und Anforderungen an die Kollegien sollten dringend vermieden werden.
- Statt dessen sollten persönlichkeitsbezogene Qualifikation und Supervisionsangebote zur Steigerung des professionellen und kompetenten Umgangs mit Schülern und deren Eltern Vorrang haben.
- Belastungs- und Burnoutsyndrome dürfen nicht länger vom Dienstherrn als persönliches Scheitern psychisch kranker Kollegen definiert werden, sondern müssen auch als traurige Konsequenzen wider besseren Wissens unterlassener Hilfeleistung identifiziert werden.

„Alle Bemühungen um den Erhalt und die Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern müssen sich an drei Ansatzpunkten orientieren: An der Unterstützung von einzelnen Personen bei der Stärkung ihrer Ressourcen und bei der Reduzierung individueller Risikofaktoren, an der sorgfältigen Beachtung der berufsbedingten Belastungen mit dem Ziel der Verbesserung von Arbeitsbedingungen innerhalb der einzelnen Schule und an den Rahmenbedingungen des Schulsystems“ (Heyse 2001, o.S.).

Literatur

- Adorno, T.W. (1965): Tabus über den Lehrerberuf, in: Neue Sammlung, 1965/5, S. 487-495
- Allmer, H. (1986): Ein handlungstheoretisches Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 33/1986, S. 161-170
- Arold, H./Schaarschmidt, U. (2001): Beanspruchungsmuster bei Lehrerinnen und Lehrern, Beitrag für „Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.- 4. Nov. 2001 in Bonn, <http://www.schulpsychologie.de/kollegen/lehrgesundheit.-htm>, 25.10.2003
- Aronson et al. (1983): Ausgebrannt - Vom Überdruß zur Selbstentfaltung, Stuttgart 1983
- Barth, A.R. (1992): Burnout bei Lehrern, Göttingen 1992
- Bastian, J. (1987): Jugendkultur und Lehrerautorität, in: J. Bastian (Hrsg.), Vor der Klasse stehen, Lehrerautorität und Schülerbeteiligung, Hamburg 1987, S. 30-41
- Bayer, G. (2000): Wenn Körper und Seele leiden. Eine Kur für „ausgebrannte“ Lehrkräfte, in: Gemeinde Unfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), Pluspunkt. Sicherheit und Gesundheit in der Schule 1/2000 (Lehrergesundheit - Burnout), S. 4-6
- Beck, A. (1984): Cognitive approaches to stress, in: Woolfolk, R./Lehrer, P. (Hrsg.), Principles and practise of stress management, New York 1984
- Becker, G.E./Gonschorek, G. (1991): Das Burnout-Syndrom, Einführung am Beispiel „Lehrerberuf“, in: E. Meyer (Hrsg.), Burnout und Streß, Praxismodelle zur Bewältigung, Hohengehren 1991, S. 3-25
- Benkmann, K.H./Ostermann, J. (1991): Zur Beschreibung pädagogischer Leitideen von Lehrern im Bereich schulischer Erziehungshilfe, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/1991, S. 809-821
- Berger, P.L./Luckmann, TH. (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1970
- Bergmann, W. (2001): Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung, München ²2001
- Blanz, B. et al. (1999): Psychische Gesundheit im Schuleintrittsalter, in: Das Gesundheitswesen 61/1999, S. 544-547
- Bönner, K.H. (1989): Rollenspiele bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen, in: H. Goetze / H. Neukäter (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Berlin 1989, S. 104-110
- Bower, G.H. (1981): Mood and memory, in: American Psychologist 36/1981, S. 129-148

- Brandt, R.M./Perkins, H.V. (1956): Research evaluating a Child Study Program, Lafayette 1956
- Brockhaus Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen, Lexikonredaktion des Verlags F.A. Brockhaus (Hrsg.), Mannheim - Leipzig 2001
- Bromme, R. (1985): Was sind Routinen im Lehrerhandeln?, in: Unterrichtswissenschaft 15/1985, S. 182-192
- Brunner, J.S./Tagiuri, R. (1954): The perception of people, in: Lindzey, G. (Hrsg.), Handbook of social psychology, vol. 2, Cambridge, Mass. 1954, S. 634-554
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1998): Gesundheit von Kindern. Epidemiologische Grundlagen, Köln 1998
- Charters, W.W./Waples, D. (1929): The Commonwealth teacher study, Chicago 1929 (Univ. of Chicago Press)
- Chindanusorn, G. (1995): Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern an Sek.-I-Zentren. Eine empirische Untersuchung des Schulpsychologischen Dienstes Bremerhaven 1993, in: BL-Info, Informationen für Beratungslehrer in Hamburg, 1/1995, S. 7-11
- Combs, A.W. (1965): The professional education of teachers, Boston 1965
- Connemann, R. (1993): Methoden in Supervisions- und Fallbesprechungsgruppen mit Lehrern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40/1993, S. 53-62
- Conrad, G./Pühl, H. (1983): Team-Supervision. Gruppenkonflikte erkennen und lösen, Berlin 1983
- Cronbach, L.J. (1955): Processes affecting scores on „understanding of others“ and „assumed similarity“, in: Psychological Bulletin 52/1955, S. 177-193
- Dörner, D./Kreuzig, H.W./Reither, F./Stäudel, T. (1983): Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität, Bern 1983
- Dreesmann, H. (1982): Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen, Weinheim 1982
- Drever, J./Fröhlich, W. (1974): dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München⁸1974 (völlig neu bearbeitete Auflage)
- Ellis, A. (1977): Die rational-emotive Therapie, München 1977
- Epstein, S. (1979): Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie, in: Philipp S.H. (Hrsg.), Selbstkonzeptforschung, Stuttgart 1979, S. 15-45
- Fach, U. (2003): Kinder wollen strenge Eltern, in: tv Hören und Sehen 48/2003, S. 14-16 (Interview mit dem Kinderpsychologen und Erziehungswissenschaftler W. Bergmann)
- Fartacek, W./Eder, F./Mayr, J. (1987): Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern, in: Erziehung und Unterricht, 137/1987/1, S. 12-24

- Fend, H. (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Hamburg 1974
- Ders./Helmke, A. (1989): Zur Verarbeitung ängstigender Erfahrungen im sozialen Kontext. Zur relativen Bedeutung von Elternhaus und Schule, in: J. Berndt/D. Busch/H.-G. Schönwälder, Schul-, Schüler-, Elternstreß, Bremen 1981, S. 169-194
- Fiedler, K. (1985): Zur Situationsabhängigkeit kognitiver Prozesse, in: Psychologische Rundschau 30/1985, S. 125-134
- Frey, K. (1990): Mehr tun, um als Lehrer ich selbst zu sein, in: Pädagogik 10/1990, S. 28-33
- Getzels, J.W./Smiliansky, J. (1983): Individual differences in pupil perceptions of school problems, in: British Journal of Educational Psychology, 53/1983, S. 307-316
- Gibson, J. (1966): The Senses Considered as Perceptal Systems, Boston 1966
- Goetze, H./Neukäter, H. (Hrsg.) (1998): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Berlin 1989
- Götz, B. (1988): Wider die Funktionalisierung von Schule, in: Die Deutsche Schule 4/1988
- Grosskinsky, E.: Schule. Ort des Grauens, in: Focus 6/2000, S. 99f.
- Gudjons, H. et al. (1986): Lernen für die Zukunft, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 9/1986, S. 6-45
- Haenisch, H. (1992): Entwicklung und Erprobung qualitativer und quantitativer Planungsverfahren in der Lehrerfortbildung, Soest 1992
- Hajos, A. (1977): Wahrnehmung, in: Th. Herrmann et al. (Hrsg.), Handbuch psychologischer Grundbegriffe, München 1977, S. 528-540
- Heesen, P./Hasler, W. (1993): Macht Schule Lehrer krank?, in: Bildung aktuell - Bildung real 6-7/1993, S. 5-8
- Heidenreich, R. (Ministerialrat im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen): Supervision als Teil der professionellen Identität von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an Schulen für Erziehungshilfe, unveröffentlichtes Manuskript, o.J.
- Heyse, H. (2001): Erhalt und Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, Beitrag für „Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.-4. Nov. in Bonn, <http://www.schulpsychologie.de/kollegen/lehrergesundheit.htm> (25.10.2003)
- Hinrichs, Per et al.: Horrortrip Schule, in: DER SPIEGEL 46/2003, S. 46-64
- Hofer, M. (Hrsg.) (1981a): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern, München 1981
- Ders. (1981b): Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers, in: Hofer 1981a, S. 192-221

- Ders. (1985): Subjektive Persönlichkeitstheorien, in: Th. Herrmann/E.D. Lantermann (Hrsg.), Persönlichkeitspsychologie, München 1985, S. 130-138
- Ders. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns, Göttingen 1986
- Hofer, M./Dobrick, M. (1981): Naive Ursachenzuschreibung und Lehrerverhalten, in: M. Hofer 1981a, S. 109-156
- Holtz, K.L./Kretschmann, R. (1982): Beurteilung und Beratung bei speziellen Auffälligkeiten: Angst, Hagen 1982 (Studienbegleitbrief d. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen)
- Holtz, K.-L. (1987): Stress, Angst und Burn-Out im Lehrerurteil, in: VHN 56/1987/2, S. 327-336
- Huser, G.L. (1982): Psychologische Modelle der Lehrerfortbildung, in: Unterrichtswissenschaft 4/1982/12, nachgedruckt in: W.R. Minsel, Lehrerrolle / Lehrer-(verhaltens)training, Hagen 1984 (Studienbegleitbrief d. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen, Einsendeaufgaben, S. 2-12)
- Hußlein, E. (1989): Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. in: H. Goetze/H. Neukäter (Hrsg.), Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Berlin 1989, S. 473-491
- Isenegger, U. (1972): Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion, Weinheim 1972
- Jahnke, J. (1986): Supervision im schulischen Bereich. Kontrolle oder Hilfe?, in: Die Deutsche Schule 1/1986, S. 100-109
- Janning, M. (2003), Super Visionen für Lehrer, in: taz Ausg. vom 6.9.2003, www.taz.de/pt/2003/09/06/a0167.nf/textdruck (30.10.2003)
- Jehle, P. (1997): Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern. Befunde und Desiderate der Forschung, in: S. Buchen et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim - München 1997, S. 247-275
- Ders./Gayler, B./Seidel, G. (2001) Zur Entstehung und Prävention der Dienstunfähigkeit bei Lehrpersonen. Eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern, Beitrag für „Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.- 4. Nov. 2001 in Bonn, <http://www.schul-psychologie.de/kollegen/lehrergesundheit.-htm>, 25.10.2003
- Jones E.E./Davis, K.E. (1965): From acts to dispositions, in: L. Berkowitz (Hrsg.), Advances in experimental social psychology, vol. 2, New York, 1965, S. 219-266
- Klausurempfehlungen: Sondererziehung und Rehabilitation der Erziehungsschwierigen, hrsg. v. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und

- Geisteswissenschaften, Fernuniversität Hagen 1996 (nur zum internen Gebrauch)
- Kretschmann, R. (1987): Bedingungen von Stress und Angst im Lehrerberuf, in: VHN 56/1987/2, S. 322-327
- Lantermann, E.D. (1983): Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln, in: H. Mandl/G.L. Huber (Hrsg.), Emotion und Kognition, München 1983, S. 248-281
- Lazarus, R. (1981): The stress and coping paradigm, in: C. Eisdorfer (Hrsg.), Models for clinical psychopathology, New Jersey (Englewood Cliffs) 1981
- Lazarus, R.S./Launier, R. (1978): Stress-related transactions between person and environment, in: L.A. Pervin/M. Lewis (Hrsg.): Perspectives in interactional psychology, New York 1978, S. 287-327
- Lemke, Udo: Gestalttherapie, in: R. Asanger/G.Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie, Augsburg 2000, S. 255-261 (genehmigte Sonderausgabe des 1999 in Weinheim erschienenen gleichnamigen Werkes der Psychologie Verlags Union)
- Lexikon der Psychologie (1995), hrsg. v. Lexikon-Institut Bertelsmann, Gütersloh 1995
- Leyendecker, Ch. (1988): Studienbrief Wahrnehmungsstörungen, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF), Tübingen 1988 (Behinderungen und Schule. Einführung in behindertenpädagogische Probleme an allgemeinen Schulen)
- Meichenbaum, D. (1991): Intervention bei Streß. Anwendung und Wirkung des Streßimpfungstrainings, aus dem Amerikan. übers. von L. Schatzenburg, Bern-Stuttgart-Toronto 1991
- Metzner, W. (2001): Sind so kleine Seelen, in: Stern 28/2001, S. 23-32
- Miller, R. (1990): Stress und Entspannung. Praktische Vorschläge, sich in der Schule wohlfühlen, in: Pädagogik 10/1990, S. 22-27
- Minsel, W.R./Minsel, B./Kaatz, S. (1976): Training von Unterrichts- und Erziehungsverhalten. Evaluation eines Curriculums, Beiheft 1 der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“, München 1976
- Ders./Royle, W. (1975): Organisation, Schwerpunkte und Durchführung von Verhaltenstraining und soziodynamischem Training in der Projektarbeit, in: K. Frey (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, München 1975, S. 254-272
- Ders.: (1984): Lehrerrolle / Lehrer(verhaltens)training, Hagen 1984 (Studienbegleitbrief d. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen)
- Münch, W. (1989): Supervision im Bildungsbereich, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1/1989, S. 4-12
- Palmowski, W. (1995): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext, Dortmund 1995

- Patientenmerkblatt „Entspannung“, internes Klinik-Merkblatt der Psychosomatischen Fachklinik Bad Pyrmont, Bad Pyrmont 1996
- Paulus, P. (2003): Eine kranke Seele lernt nicht gut. Zur psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern, in: Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen Lippe (Hrsg.), Pluspunkt. Sicherheit und Gesundheit in der Schule, 11/2003/4, S. 3-4
- Petermann, U. (1995): Entspannungstechniken für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche, Hagen 1995 (Studienbegleitbrief d. Fernuniversität-Geamthochschule Hagen)
- Preuß-Kippenberg, I. (1980): Umfrage zur Lehrerfort- und Weiterbildung im Lande Bremen, Bremen 1980
- Pütter, I. (1989): Gruppenorientierte Verfahren in der Arbeit mit verhaltensgestörten Schülern, in: H. Goetze/H. Neukäter (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Berlin 1989, S. 585-612
- Reiser, H. (1989): Die Spielgruppenarbeit unter besonderer Berücksichtigung der themenzentrierten Interaktion, in: H. Goetze/H. Neukäter (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Berlin 1989, S. 703-719
- Rey, E.R. (1989): Wie der gute Lehrer erfolgreich Schulstreß bewältigen kann, in: S. Bäuerle (Hrsg.), Der gute Lehrer, Stuttgart 1989, S. 258-259
- Rheinberg, F./Minsel, B. (1986): Psychologie des Erziehers, in: B. Weidemann/A. Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, München 1988, S. 277-360
- Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule), RdErl. d. Kultusministers vom 20.6.1978
- Rosemann, B. (1973): Führungsverhalten und Rollenerwartungen in formellen Gruppen, in: Psychologie und Praxis, 17/1973, S. 145-161
- Ders. (1978): Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25/1978, S. 39-49
- Ders./Kerres, M. (1985): Bedingungen des Lehrerverhaltens. Rationale, emotionale und zirkuläre Faktoren bei der Situationswahrnehmung, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 32/1985, S. 241-247
- Ders./Kerres, M. (1986): Interpersonales Wahrnehmen und Verstehen, Bern 1986
- Ross, L. (1977): The intuitive psychologist and his short-comings, in: L. Berkowitz (Hrsg.), Advances in experimental social psychology, vol. 10, New York 1977, S. 173-220 (Academic Press)
- Rudow, B. (1995): Bewältigung von Belastungen im Lehrerberuf. Ein Streßmanagementtraining. Manual für Kursleiter, Heddesheim/Baden 1995

- Ders. (2000): Burnout - was ist das? in: Gemeinde Unfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), Pluspunkt. Sicherheit und Gesundheit in der Schule 2/2000, S. 3
- Saueressig, K.-H. (1996): Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeanspruchungen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen, Frankfurt a.M. et al. 1996
- Schank, R./Abelson, R. (1977): Scripts, plans, goals and understanding, Hillsdale, New Jersey 1977
- Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (1996), AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Frankfurt a.M. 1996
- Ders./Kieschke, U./Fischer, A.W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46/1999/4, S. 244-268
- Ders./Fischer A.W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf, Göttingen 2001
- Schmitz, E. (1998): Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Sozialberufen, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45/1998, S. 129-142
- Schmitz, E./Hillert, A. (2001): Risikofaktoren für vorzeitige Pensionierung im Lehrerberuf, Beitrag für „Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.- 4. Nov. 2001 in Bonn, <http://www.schul-psychologie.de/kollegen/lehrgesundheit.htm> (25.10.2003)
- Jehle, P./Gayler, B./Seidel, G. (2001): Zur Entstehung und Prävention der Dienstunfähigkeit bei Lehrpersonen. Eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern, Beitrag für „Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.- 4. Nov. 2001 in Bonn, <http://www.schulpsychologie.de/kollegen/lehrgesundheit.-htm> (25.10.2003)
- Selvini-Palazolli, M. et al. (1978): Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen, Stuttgart 1978
- Singer, K. (1991): Resignieren oder Lebenswünsche erfüllen?, in: E. Meyer (Hrsg.), Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung, Hohengehren 1991, S. 45-59
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1987): Datenreport 1987, Bonn 1987
- Strauss, E. (1956): Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie, Heidelberg-Berlin ²1956
- Studienberatung - Lehramt Sonderpädagogik, hrsg. v. B. Winzer-Kluge, Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften, Fernuniversität-Gesamt-hochschule Hagen 1995 (nur zum internen Gebrauch)

- Tacke, M. (2003): Wie hilfreich ist Supervision in der Schule?, in: Gemeinde Unfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.), Pluspunkt. Sicherheit und Gesundheit in der Schule 2/2003, S. 6-7
- Tausch, R. (1991): Förderlicher Umgang mit seelisch-körperlichen Streß-Belastungen. Möglichkeiten für Erwachsene und Jugendliche, in: E. Meyer (Hrsg.), Burnout und Streß, Praxismodelle zur Bewältigung, Hohengehren 1991, S. 60-76
- Thienel, A. (1988): Lehrerwahrnehmungen und Gefühle in problematischen Unterrichtssituationen. Zum Einfluß von Wahrnehmungen und Emotionen auf das differentielle Verhalten von Lehrern, Frankfurt a.M. 1988
- Thomas, W.I. (1928): Situational analysis, reprinted in: M. Janowitz (Hrsg.), W.I. Thomas on social organization and social personality, Chikago, Illinois, (Chikago University Press) 1966
- Ulich, D./M. Mayring, P.H./Strehmel, P. (1983): Emotionale und kognitive Prozesse unter Belastungsregulation, in: H. Mandl/G. Huber (Hrsg.), Emotion und Kognition, München 1983
- Urban, W. (1995): Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österr. Hauptschullehrern, Forschungsbericht V im Rahmen des Forschungsprojektes „Persönlichkeitsstruktur und Studien- und Berufserfolg bei Studierenden an Pädagogischen Akademien“ (Hauptschullehrerausbildung). Eine Längsschnittstudie, Wien 1985
- Vaitl, D. (1993) Psychophysiologie der Entspannung, in: D. Vaitl/F. Petermann (Hrsg.), Handbuch der Entspannungsverfahren, Bd. 1 Grundlagen und Methoden, Weinheim 1993, S. 25-53
- Van Dick, R. (1999a), Zwischen Engagement und Resignation, HLZ 52/1999, S. 34-35
- Ders. (1999b): Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte, Marburg 1999
- Ders./Wagner, U. (2001), Vorzeitige Pensionierung im Lehrerberuf. Identifikation als Schutzfaktor gegen Stress und Beanspruchung? Beitrag für „Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie“ vom 1.- 4. Nov. 2001, <http://www.schulpsychologie.de/kollegen/lehrergesundheit.htm> (25.10.2003)
- Wagner-Link, A. (1996): Der Streß. Stressoren erkennen, Belastungen vermeiden, Streß bewältigen. Broschüre aus der TK-Schriftenreihe zur gesundheitsbewußten Lebensführung, Techniker Krankenkasse (Hrsg.), Hamburg ⁵1996
- Wahl, D./Schlee, J./Krauth, J./Mureck, J. (1983): Naive Verhaltenstheorie von Lehrern, Oldenburg 1983

- Waldert-Lauth, M./Scherer, K.R. (1983): Interpersonale Kommunikation von Macchiavellismus, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 30/1983, S. 311-345
- Weber, A. (1991): Burnout und Lauftherapie. Diagnose, Symptome, Behandlungsweg, Erfolgsmessung, in: E. Meyer (Hrsg.), Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung, Hohengehren 1991, S. 86-95
- Weidemann, B. (1978): Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen, München 1978
- Weinstein, R.S. (1983): Student perceptions of schooling, in: Elementary School Journal, 83/1983, S. 287-312
- Wilke, E. (1997): Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Lehrerberufs, in: U. Barkholz/G. Israel/P. Paulus/N. Posse (Hrsg.), Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, Soest 1997, S. 64 ff.
- Dies. (2003): Die gesundheitlichen Belastungen und Risiken des Lehrerberufs, http://www.learnline.nrw.de/angebote/umweltgesundheit/media/hinter/gesund/gesund/gebel_03.htm (25.02.03)
- Ziehe, Th. (1983): Kulturkrise und Revolte, in: Breyvogel (Hrsg.), Autonomie und Widerstand. Zur Theorie und Geschichte des Jugendprotestes, Essen 1983, S. 106-117
- Ders. (1987): Von der Gratisproduktion der Kultur und der unsichtbaren Arbeit des heutigen Lehrers, in: J. Bastian (Hrsg.), Vor der Klasse stehen. Lehrerautorität und Schülerbeteiligung, Hamburg 1987, S. 42-52
- Zielke, M. (1982): Supervision, in: Bastian, R. et al. (Hrsg.), Grundbegriffe der Psychotherapie, Weinheim et al. 1982, S. 403-405

Anhang

Heidelberger Burnout Test (BOT)

Quelle: Becker, G.E./Gonschorek, G. (1991): Das Burnout-Syndrom. Eine Einführung am Beispiel Lehrberuf, in: E. Meyer (Hrsg.), Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung, Hohengehren 1991, S. 3-25; die Schreibweise wurde der neuen deutschen Rechtschreibung angepasst.

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

wenn im BOT von „Lehrern“ die Rede ist, dann geschieht dies aus Gründen der Lesbarkeit. Selbstverständlich sind alle Lehrerinnen in gleicher Weise angesprochen. Lesen Sie bitte statt Lehrer immer „ich“.

Die Bearbeitung des Tests sollte Ihnen Spaß machen und Sie gleichzeitig nachdenklich stimmen. Mit seiner Hilfe können Sie sofort feststellen, ob Sie am Burnout-Syndrom erkrankt sind und in welchem Krankheitsstadium Sie sich befinden.

Der BOT dient der Selbstdiagnose. Die ehrliche Bearbeitung dieses Tests geschieht also in Ihrem eigenen Interesse. Die Bearbeitungszeit beträgt etwa 45 Minuten. Der BOT besteht aus 20 Teilen. Jeder Teil enthält 5 Beschreibungen, die verschiedene Zustände und/oder Einstellungen wiedergeben. Die Beschreibungen sind mit Symbolen versehen.

Lesen Sie sich bitte den ersten Teil in Ruhe durch und überlegen Sie sich, welche der Beschreibungen Ihren gegenwärtigen Zustand und/oder Ihre Einstellung am ehesten widerspiegelt. Entscheiden Sie sich bitte für eine Beschreibung und kreuzen Sie das entsprechende Symbol an. Wenden Sie sich sodann Teil 2 zu und verfahren Sie entsprechend. Wenn Sie den ganzen Test durchlaufen haben, können Sie Ihren Burnout-Quotienten (BOQ) berechnen, indem Sie die Einzelergebnisse in den Auswertungsbogen übertragen.

Teil 1 - Bildungs- und schulpolitisches Engagement

- ◇ Aus bildungs- und schulpolitischen Diskussionen hält sich der Lehrer zumeist heraus, da er das Schulsystem als kaum veränderbar betrachtet. Allenfalls ist er passives Mitglied in einem Verband oder in einer Partei.
- Alle bildungs- und schulpolitischen Fragen interessieren den Lehrer nicht. Er hat sich mit den Verhältnissen abgefunden und möchte seine Ruhe haben. Von einer Mitgliedschaft und Mitarbeit in einer politischen Partei oder in einem Berufsverband hält er schon lange nichts mehr. Und über engagierte Kollegen macht er zynische Bemerkungen.
- Fast alle bildungs- und schulpolitischen Initiativen werden begeistert begrüßt, weitergetragen und diskutiert. Der Lehrer ist von einem Reformoptimismus beseelt. Im Falle seiner Mitgliedschaft in einer politischen

Partei, einem Berufsverband oder in der Gewerkschaft arbeitet er auch engagiert mit.

- Der Lehrer ist bildungs- und schulpolitischen Fragen gegenüber offen und durchaus bereit, diese zu diskutieren, doch erkennt er auch die Grenzen möglicher Veränderungen innerhalb des Schulsystems. Seine aktive Mitarbeit konzentriert sich auf Fragen, die er für besonders wichtig hält.
- Den bildungs- und schulpolitischen Problemen steht der Lehrer zurückhaltend gegenüber, da er den Rahmen für mögliche Veränderungen als sehr eng gezogen erlebt. Für die aktive Mitarbeit in einer Partei oder einem Berufsverband ist er kaum zu gewinnen.

Teil 2 - Pädagogische Vorstellungen

- ◇ Der Lehrer verzichtet weitgehend auf die Entwicklung eigener pädagogischer Vorstellungen und ist bemüht, sich in Anpassung zu üben. Themen, die kontrovers diskutiert werden könnten, geht er aus dem Weg.
- Der Lehrer merkt, dass sich nicht alle seine Vorstellungen verwirklichen lassen und er in bestimmten Fällen auf das Kollegium angewiesen ist. Den Ratschlägen erfahrener Kollegen steht er aufgeschlossen gegenüber, ohne diese jedoch stets zu berücksichtigen.
- Der Lehrer gleicht seine pädagogischen Vorstellungen denen der Mehrheit des Kollegiums an. Eigene Vorstellungen und selbständige Entscheidungen treten zurück.
- Der Lehrer ist entweder völlig angepasst und lässt jede Eigeninitiative vermissen. - Oder er kümmert sich gar nicht um die Vorstellungen der Kollegen und wird so zum Außenseiter.
- Der Lehrer ist von seinen eigenen pädagogischen Vorstellungen begeistert und überzeugt und der Meinung, weitgehend ohne Ratschläge der Kollegen auskommen zu können.

Teil 3 - Leistungsbereitschaft der Schüler

- Alle Schüler sind leistungsbereit und -fähig. Jede Anstrengung erscheint gerechtfertigt, um ihnen den bestmöglichen Unterricht bieten zu können. Soziale Benachteiligungen sind durch einen guten Unterricht auszugleichen.
- Nur einige Schüler sind leistungsbereit und -fähig, viele sind es nicht. Und deshalb lohnt sich der Aufwand der Vorbereitung und Planung nicht immer. Soziale Benachteiligungen einzelner Schüler müssen zumeist akzeptiert werden.
- Schüler sind dumm und faul. Deshalb ist es nur Zeit- und Kraftvergeudung, sich mit der Vorbereitung und Planung des Unterrichts zu befassen oder sich gar um einzelne Schüler zu bemühen.

- ◇ Nur wenige Schüler sind leistungsbereit und -fähig. Ein hoher Aufwand für den Unterricht lohnt sich nicht. Soziale Benachteiligungen einzelner Schüler gab es schon immer.
- Schüler sind in unterschiedlicher Weise leistungsbereit und -fähig. Auch die sorgfältigste Planung und Vorbereitung des Unterrichts kann vergebens sein, wenn Schüler nicht mitarbeiten wollen. Auch lassen sich bestimmte Benachteiligungen bei einzelnen Schülern nicht ausgleichen.

Teil 4 - Unterrichtsvorbereitung und -planung

- Auch in der Freizeit betrachtet der Lehrer alle Dinge und Ereignisse hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit im Unterricht. Fast alle Unterrichtsstunden werden sehr sorgfältig vorbereitet und geplant.
- Der Unterricht wird weder vorbereitet noch geplant. Der Lehrer überlegt sich erst auf dem Weg ins Klassenzimmer, wie weitergearbeitet werden soll, oder er fragt zu Beginn des Unterrichts meist die Schüler - Was haben wir das letzte Mal gemacht? - um sich so selbst zu orientieren.
- Der Lehrer plant nur noch etwa einmal pro Woche ausführlicher. Unvorbereitete Stunden häufen sich. Gesichtspunkte der Planungsökonomie rücken in den Vordergrund. Er greift zunehmend auf alte Entwürfe und vertraute Schemata zurück, ohne diese zu hinterfragen.
- ◇ Die Unterrichtsplanung reduziert sich zumeist auf einige Überlegungen auf dem Weg zur Schule. Häusliche Vorbereitung und Planung sind die Ausnahme.
- Der Unterricht wird mehrmals wöchentlich vorbereitet und durchdacht. Gesichtspunkte der Planungsökonomie werden berücksichtigt. Unvorbereitete Stunden sind die Ausnahme.

Teil 5 - Nutzung der Unterrichtszeit

- Der Unterricht beginnt nicht immer pünktlich. Manchmal werden die Pausen ausgedehnt. Mitunter wird die Unterrichtszeit auch mit Nebensächlichkeiten vertan.
- Der Unterricht beginnt pünktlich. Verspätungen sind die Ausnahme und dienstlich begründet. Die Unterrichtszeit wird in der Regel voll zum Lehren und Lernen genutzt.
- ◇ Der Unterricht beginnt häufig unpünktlich. Es finden sich viele Anlässe, um die Pausen zu verlängern. Routinehandlungen - z.B. übertriebene Hausaufgabenkontrolle oder zeitraubendes Abfragen - füllen einen großen Teil der Unterrichtszeit.
- Der Unterricht beginnt fast immer unpünktlich. Die Schüler bleiben oft sich selbst überlassen. Sinnentleerte Aktivitäten bestimmen häufig den Unterrichtsablauf, der so zum Leerlauf wird. Jeder Anlass, Unterricht ausfallen zu lassen, ist willkommen.

- o Der Lehrer kann es kaum erwarten, bis der Unterricht beginnt. Die Lehr- und Lernzeiten reichen meist nicht für das aus, was er sich vorgenommen hat.

Teil 6 - Unterrichtsplanung und Flexibilität

- Der Unterricht ist nicht geplant. Der Lehrer folgt entweder plötzlichen Eingebungen oder er greift auf rigide Handlungsmuster zurück. In beiden Fällen kümmern ihn die Schüler nicht.
- Der Lehrer unterrichtet gemäß seiner Verlaufsplanung und lässt dabei schon mal Belange der Schüler außer acht.
- Der Lehrer orientiert sich an seiner Verlaufsplanung und ändert sie in begründeten Fällen ab.
- o Um den Interessen und Bedürfnissen der Schüler zu entsprechen, ist der Lehrer jederzeit bereit, von der Verlaufsplanung abzuweichen.
- ◇ Sofern der Unterricht geplant ist, zieht der Lehrer sein Konzept stur durch, ohne sich um die Interessen und Bedürfnisse der Schüler zu kümmern.

Teil 7 - Methodenwahl und Schülerbeteiligung

- Bei der Methodenwahl berücksichtigt der Lehrer Schülerbedürfnisse, greift Anregungen auf und bezieht die Schüler häufig in die Gestaltung des Unterrichts ein.
- o Der Lehrer ist in besonderer Weise bemüht, bei der Wahl der Methoden die Bedürfnisse aller Schüler zu berücksichtigen und sie an der Unterrichtsgestaltung aktiv zu beteiligen.
- ◇ Die Wahl der Methoden nimmt der Lehrer fast immer selbst vor, und Schülerbedürfnisse spielen kaum noch eine Rolle. Von einer gemeinsamen Gestaltung des Unterrichts kann keine Rede sein.
- Alles, was im Unterricht geschieht, wird vom Lehrer bestimmt und durchgesetzt. Die Bedürfnisse und Anregungen der Schüler werden ignoriert, die Schüler proben manchmal den Aufstand, aber im übrigen herrscht Methodenmonotonie vor.
- Bei der Wahl der Methoden greift der Lehrer meist auf Verfahrensweisen zurück, bei denen die Bedürfnisse der Schüler in den Hintergrund treten. Selten erhalten diese Schüler Gelegenheit, den Unterricht aktiv mitzugestalten.

Teil 8 - Medienwahl und -einsatz

- Der Lehrer greift zumeist auf die ihm bekannten und leicht verfügbaren Medien zurück. Nur in seltenen Fällen stellt er Medien selbst her. Der Einsatz erfolgt auch mal unvorbereitet, und auftretende Pannen werden gelassen hingenommen.

- Der Lehrer ist über das Medienangebot weitgehend informiert. Auswahl, Beschaffung, Herstellung und Einsatz werden unter dem Gesichtspunkt der Medienökonomie vorgenommen, d.h. er überprüft, ob der Aufwand in einem vernünftigen Verhältnis zum vermuteten Lerngewinn steht. Der Medieneinsatz wird überlegt und vorbereitet.
- Medien kommen kaum zum Einsatz. Es herrscht ein Wort- und Buchunterricht vor. - Oder der Lehrer praktiziert z.B. einen extensiven Filmeinsatz, um selbst nicht unterrichten zu müssen.
- Der Lehrer ist umfassend über das Medienangebot informiert und bemüht, eine optimale Auswahl zu treffen: Entsprechen die Medien nicht ganz seinen hohen Ansprüchen, stellt er sie selbst her. Jeder Einsatz wird sorgfältig geplant und vorbereitet.
- ◇ Ist zufällig ein Medium greifbar, wird es eingesetzt. Deshalb häufen sich die Pannen beim Medieneinsatz. Auf die Herstellung von Medien wird ganz verzichtet.

Teil 9 - Wahl der Sozialformen

- ◇ Selbst Phasen der Partnerarbeit treten nur selten auf. Der Unterricht wird weitgehend durch Lehrervortrag und Einzelarbeit bestimmt.
- Der Lehrer wechselt häufig die Sozialformen und ist besonders vom Wert der Kleingruppenarbeit und ihrer Bedeutung für das soziale Lernen überzeugt.
- Wegen des organisatorischen Aufwandes und der pädagogischen Anforderungen wird zumeist auf Kleingruppenarbeit verzichtet. Einzelarbeit und der Unterricht mit der ganzen Klasse sind die überwiegenden Sozialformen.
- Der Lehrer macht sich über einen Wechsel der Sozialformen keine Gedanken mehr. Er lehrt und lässt lernen, ohne soziale Interaktionen zu fördern.
- Jede Sozialform wird in ihren Möglichkeiten gesehen, und deshalb ist der Lehrer bestrebt, die lernzielangemessene Sozialform zu wählen.

Teil 10 - Differenzierung und Individualisierung

- Alle Schüler erhalten dieselben Arbeitsaufträge. Unterschiedliche Voraussetzungen werden ignoriert, und Differenzierungsmaßnahmen erscheinen überflüssig.
- ◇ Differenzierende Arbeitsaufträge bilden die absolute Ausnahme. Besondere Voraussetzungen einzelner Schüler werden gelegentlich gesehen, aber nicht mehr berücksichtigt.
- Es kommt selten vor, dass dem unterschiedlichen Lernvermögen durch differenzierende Arbeitsaufträge Rechnung getragen wird. Individuelle Voraussetzungen werden kaum noch berücksichtigt.

- Wo es sich anbietet, werden den leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Schülern Aufgaben gestellt, die ihrem Lernvermögen entsprechen. Der Lehrer versucht, die individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen.
- Um den besonderen Voraussetzungen eines jeden Schülers entsprechen zu können, bemüht sich der Lehrer um verschiedene Arbeitsaufträge oder eröffnet individuelle Möglichkeiten der Bearbeitung.

Teil 11 - Disziplinierungstechniken und -strafen

- Der Lehrer ist bemüht, ohne Disziplinierungstechniken und Strafen auszukommen, doch in Ausnahmefällen diszipliniert er einzelne Schüler, um das Recht der Mitschüler auf einen geregelten Unterricht zu wahren.
- Der Lehrer glaubt, ohne Disziplinierungstechniken und Strafen auskommen zu können, und baut ganz auf die Einsicht der Schüler.
- Disziplinierungstechniken und Strafen werden häufig und unkritisch eingesetzt und dienen nicht nur der für das Lehren und Lernen erforderlichen sozialen Ordnung.
- Mit unreflektiertem Einsatz von Disziplinierungstechniken und Strafen wird die Fassade eines geordneten Unterrichts aufrechterhalten. - Oder dem Lehrer fehlt die Kraft zum Einsatz der Disziplinierungstechniken, und deshalb geht es während des Unterrichts oft drunter und drüber.
- ◇ Der Lehrer bedient sich sehr häufig und unkritisch üblicher Disziplinierungstechniken und Strafen, wobei sich die Schüler entweder dem Zwang beugen oder gelegentlich protestieren.

Teil 12 - Klassenarbeiten und -korrekturen

- Selten werden mehr als die geforderten Arbeiten geschrieben, da der Korrekturaufwand gescheut wird. Die Schüler müssen häufig mehrere Tage auf die Rückgabe warten.
- Selbst die geforderten Arbeiten werden nicht alle geschrieben. Unkorrigierte Arbeiten stapeln sich, und die Korrektur erfolgt oberflächlich und fehlerhaft. Die Schüler müssen auf die Rückgabe der Arbeiten meist lange warten, erinnern sich kaum noch an die Aufgabenstellungen und sind deshalb auch kaum mehr an den Ergebnissen interessiert.
- Tests und Klassenarbeiten sind in einem bestimmten Rahmen notwendig, um die Lehr-Lern-Fortschritte zu überprüfen. Die Arbeiten werden möglichst bald korrigiert und zurückgegeben.
- ◇ Die geforderten Arbeiten werden noch geschrieben, doch bei der Korrektur schleichen sich viele routinebedingte Fehler ein. Die Schüler müssen oft mehrere Wochen auf die Rückgabe warten.
- Tests und Klassenarbeiten sind weitgehend überflüssig, da die Schüler auch ohne sie gerne und freiwillig alles lernen, was im Unterricht be-

sprochen wird. Alle Arbeiten werden sofort korrigiert und zurückgegeben, weil sich der Lehrer für alle Ergebnisse brennend interessiert.

Teil 13 - Außerunterrichtliche Aktivitäten

- Sofern es sich anbietet, trifft sich der Lehrer auch mal außerhalb der Schulzeit mit den Schülern, doch bleiben solche Aktivitäten auf besondere Ereignisse - z.B. Theater- oder Konzertbesuche - beschränkt.
- Der Lehrer trifft sich mindestens einmal wöchentlich außerhalb der Schulzeit mit den Schülern seiner Klasse. Er unterbreitet und organisiert laufend Freizeitangebote.
- ◇ Alle Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts liegen, werden gemieden. Lässt sich eine Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen nicht umgehen, merkt man dem Lehrer die Unlust an.
- An den üblichen schulischen Veranstaltungen nimmt der Lehrer ohne besonderes Engagement teil. Für außerunterrichtliche Aktivitäten gehen von ihm kaum noch Initiativen aus.
- Alles, was über das Pflichtdeputat hinausgeht, wird als Zumutung empfunden und abgelehnt. Die Teilnahme an Pflichtveranstaltungen erfolgt widerwillig.

Teil 14 - Zusammenarbeit mit Eltern

- Auch außerhalb vorgeschriebener Sprechzeiten steht der Lehrer zur Verfügung. Sofern es ihm im Interesse der Schüler notwendig erscheint, bemüht er sich um eine Zusammenarbeit.
- ◇ Die Elternkontakte reduzieren sich auf ein Minimum. Anregungen der Eltern werden grundsätzlich als Einmischung erlebt und zurückgewiesen. Nur in begründeten Ausnahmefällen ist er zur Zusammenarbeit bereit.
- Der Lehrer bemüht sich um eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern, besucht dieselben, lädt sie zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen ein, bietet wöchentlich Sprechstunden an und ruft z.B. einen Elternstammtisch ins Leben.
- Elternkontakte werden abgelehnt und Anregungen stets als Zumutung zurückgewiesen. Eine Zusammenarbeit findet nicht statt.
- Die Elternkontakte werden auf die dafür vorgesehenen Sprechzeiten beschränkt. Eine Zusammenarbeit wird nur in dringenden Fällen gesucht.

Teil 15 - Verhalten im Kollegium

- Der Lehrer übernimmt gern besondere Aufgaben - wie z.B. Vertretungsstunden oder die Vorbereitung eines Schulfestes - und ist jederzeit bereit, gemeinsame Aktivitäten des Kollegiums - z.B. Kollegenausflug oder Grillabend zu planen, vorzubereiten und an ihnen teilzunehmen.

- Der Lehrer tritt für Kollegen ein und übernimmt besondere Aufgaben, sofern dies erforderlich wird. Er beteiligt sich an den üblichen gemeinsamen Aktivitäten.
- ◇ Der Übernahme besonderer Aufgaben versucht der Lehrer zu entgehen. Von Aktivitäten im Kollegenkreis hält er nicht viel und er nimmt selten an ihnen teil.
- Meist gelingt es dem Lehrer, sich besonderen Aufgaben zu entziehen. An gemeinsamen Aktivitäten des Kollegiums nimmt er nicht teil.
- Fallen besondere Aufgaben an, denkt der Lehrer zuerst einmal über die Gleichverteilung der Lasten innerhalb des Kollegiums nach, bevor er eine Aufgabe übernimmt. Gemeinsame Veranstaltungen werden kritisch betrachtet.

Teil 16 - Interesse an Fachliteratur

- Ausgewählte Artikel und Bücher, die das eigene Arbeitsfeld betreffen, werden gelesen und dahingehend ausgewertet, ob sie für die Berufstätigkeit Anregungen bieten. Grundsatzartikel werden seltener gelesen.
- Das Interesse an Fachliteratur beschränkt sich auf einzelne Beiträge, die unmittelbar der Praxis dienen. Der Kauf eines Fachbuches kommt kaum in Frage.
- ◇ Falls überhaupt noch ein Artikel gelesen wird, befasst er sich z.B. mit Antipädagogik oder dem Burnout-Syndrom. Fachbücher werden weder erworben noch gelesen.
- Die Fachliteratur wird schon seit Jahren nicht zur Kenntnis genommen und die abonnierte Fachzeitschrift ist längst abbestellt. Die Anschaffung eines Buches kommt schon lange nicht mehr in Betracht.
- Aus Fachzeitschriften und den selbsterworbenen Fachbüchern entnimmt der Lehrer die neuesten Informationen, um auch theoretisch gerüstet zu sein und das gesamte Erziehungs- und Bildungssystem grundlegend zu reformieren.

Teil 17 - Besuch von Fortbildungsveranstaltungen

- Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wird als Zumutung empfunden, sie erfolgt nur widerwillig auf dienstliche Anordnung. Die Fortbildung erscheint generell als sinnlos, und der Lehrer versucht, den wenigen Pflichtveranstaltungen zu entrinnen.
- ◇ Der Lehrer nimmt nur dann an Fortbildungsveranstaltungen teil, wenn sie dienstlich verpflichtend sind und in die Dienstzeit fallen. Der Sinn der Fortbildung wird in Zweifel gezogen, oder die Teilnahme dient der Flucht aus dem grauen Berufsalltag.

- Der Lehrer nimmt Fortbildungsangebote wahr, sofern sie in die Dienstzeit fallen. Der Sinn der Fortbildung wird noch bejaht, als Abwechslung begrüßt und zum Erfahrungsaustausch genutzt.
- Der Lehrer wählt unter dem Fortbildungsangebot sorgfältig aus, macht sich Gedanken über eine etwaige Dienstbefreiung. An einem Ferienkurs nimmt er nur teil, wenn das Thema von besonderer Wichtigkeit ist.
- Freiwillig besucht der Lehrer auch in den Ferien alle erdenklichen Fortbildungsveranstaltungen.

Teil 18 - Nebentätigkeiten / Häusliche Verpflichtungen

Anmerkung: Der erste Teil jeder Zustandsbeschreibung bezieht sich auf Nebentätigkeiten, der zweite auf die Tätigkeiten von Hausfrauen und Hausmännern. Beziehen Sie sich bitte auf den für Sie zutreffenden Teil.

- ◇ Arbeitszeit und Arbeitskraft verlagern sich schon deutlich in den Bereich möglichst gut dotierter Nebentätigkeiten, so dass die Schule und die Schüler häufig zurückstehen müssen. - Häusliche und private Verpflichtungen haben Vorrang gegenüber dienstlichen.
- Die Arbeitszeit und Kraft wird überwiegend der Schule und den Schülern gewidmet. Einzelne Nebentätigkeiten werden bei angemessener Bezahlung angenommen. - Häusliche und private Verpflichtungen stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zu den dienstlichen.
- Die Nebentätigkeiten dominieren eindeutig. Schule und Schüler werden als lästig empfunden. Der Lehrer benötigt seine ganze Kraft, um überhaupt den Schulalltag zu überleben. - Oder der Lehrer zieht sich so weit wie möglich in den privaten Bereich zurück.
- Arbeitszeit und Kraft verteilen sich auf den Hauptberuf und Nebentätigkeiten. Die Ausübung mehrerer Nebentätigkeiten richtet sich vor allem nach der Höhe der Bezahlung. - Häusliche und private Verpflichtungen werden häufig auf Kosten dienstlicher Verpflichtungen wahrgenommen.
- Fast die gesamte Arbeitszeit und Kraft wird der Schule und den Schülern gewidmet. Falls überhaupt eine Nebentätigkeit ausgeübt wird, spielt die Bezahlung keine Rolle - Schulische Aktivitäten haben gegenüber häuslichen und privaten Verpflichtungen eindeutig Vorrang.

Teil 19 - Berufs- und Privatleben

- Berufs- und Privatleben stellen sich als Dauerkrise dar. Die Situation erscheint ausweglos.
- Es wird versucht, Berufs- und Privatleben voneinander zu trennen. Mit dem Verlassen der Schule taucht der Lehrer in die Privatsphäre ein. - Oder die schulischen Probleme werden in den privaten Bereich hineingetragen und wirken dort belastend.

- ◇ Berufliche Schwierigkeiten häufen sich, lassen sich nicht mehr auffangen und belasten so das Privatleben. Oft sind ernste Krisen die Folge, oder Flucht Tendenzen werden sichtbar.
- Berufs- und Privatleben stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander. Das Privatleben gibt so auch Kraft für den Berufsalltag. Bedeutende berufliche Ereignisse werden mit dem Partner besprochen.
- Das Berufsleben dominiert eindeutig und wirkt sich mitunter negativ auf das Privatleben aus. Selbst der Partner wird laufend zu schulischen Aufgaben - z.B. Korrekturarbeiten oder als Begleitperson - herangezogen.

Teil 20 - Psychosomatische Beschwerden

- Unpässlichkeiten kommen häufiger vor. Krankheitsbedingte Fehlzeiten nehmen zu.
- Der Lehrer fühlt sich im allgemeinen wohl und Fehlzeiten sind selten. Krankheiten werden nicht überspielt, sondern auskuriert.
- ◇ Da sich der Lehrer für unersetzlich hält, kommen Krankheiten gar nicht erst auf. Nur durch die Einweisung in ein Krankenhaus lässt er sich vom Unterrichten abhalten.
- Der Lehrer befindet sich in einer Dauerkrise, die nur durch längere Kur-aufenthalte aufgefangen werden kann. Er fühlt sich missverstanden und sieht keine Möglichkeit, seinen beklagenswerten Zustand zu verändern.
- ◇ Es gibt kaum noch beschwerdefreie Zeiten. Der Lehrer klagt oft über seinen Gesundheitszustand. Wegen tatsächlicher oder eingebildeter Beschwerden fällt der Lehrer häufig aus.

Auswertungsbogen zum Heidelberger Burnout-Test (BOT)

Teil	Kurzbezeichnung	○	●	□	◇	■
1	Bildungs- und schulpolitisches Engagement					
2	Pädagogische Vorstellungen					
3	Leistungen der Schüler					
4	Unterrichtsvorbereitung und -planung					
5	Nutzung der Unterrichtszeit					
6	Unterrichtsplanung und Flexibilität					
7	Methodenwahl und Schülerbeteiligung					
8	Medienwahl und -einsatz					
9	Wahl der Sozialformen					
10	Differenzierung und Individualisierung					
11	Disziplinierungstechniken und Strafen					
12	Klassenarbeit und Korrekturen					
13	Außerunterrichtliche Aktivitäten					
14	Zusammenarbeit mit Eltern					
15	Verhalten im Kollegium					
16	Interesse an Fachliteratur					
17	Besuch von Fortbildungsveranstaltungen					
18	Nebentätigkeiten / Häusl. Verpflichtung					
19	Berufs- und Privatleben					
20	Psychosomatische Beschwerden					
Einzelsummen der angekreuzten Symbole						

Zur Berechnung ihres persönlichen Burnout-Quotienten (BOQ) multiplizieren Sie bitte die Einzelsummen mit den nebenstehenden Faktoren. Anschließend teilen Sie die ermittelte Gesamtsumme durch 20:

○	_____	x 1 =	_____				
●	_____	x 2 =	_____	Gesamtsumme	=		
□	_____	x 3 =	_____	20	=		
◇	_____	x 4 =	_____	BOQ =			
■	_____	x 5 =	_____				

Zur Interpretation des Testergebnisses

Sie haben jetzt den BOT bearbeitet und sich dabei um Aufrichtigkeit bemüht, Ihren BOQ berechnet und möchten nun wissen, wie Sie das Ergebnis zu interpretieren haben.

Stadien:				
Idealismus	Realismus	Stagnation	Frustration	Apathie/Burnout
bis 1,4	1,5 - 2,4	2,5 - 3,4	3,5 - 4,4	ab 4,5

Befinden Sie sich im *idealistischen Stadium*, so ist dies nicht weiter tragisch, denn man kann davon ausgehen, dass Sie früher oder später in das realistische Stadium eintreten werden. Sollten Sie allerdings schon viele Jahre im Dienst sein, besteht die Gefahr einer emotionalen Verausgabung. In diesem Falle wäre zu überlegen, wie sich Ihr gutgemeintes Engagement wirksamer umsetzen lässt.

Im *realistischen Stadium* sind Sie beruflich gesehen gesund. Um dieses wünschenswerte Stadium zu stabilisieren, sind jene wenigen Testteile wichtig, die von dem Quotient 2 abweichen. Hier geht es darum, diese Bereiche bewusst zu machen, um danach notwendige Veränderungen einzuleiten oder solche „Schwachstellen“ für sich selbst zu akzeptieren.

Im *Stadium der Stagnation* befinden Sie sich keineswegs allein. Vorläufigen Erkenntnissen zufolge bewegt sich die Mehrzahl der Lehrer nach mehreren Dienstjahren in diesem kritischen Stadium. Um ein weiteres Abgleiten in noch bedenklichere Stadien zu verhindern, bedarf es Ihrerseits großer Anstrengungen in jenen Bereichen, die Sie mit hohen Kennziffern belegt haben. Das realistische Stadium können Sie allerdings noch mit eigener Kraft wieder erreichen.

Im *Stadium der Frustration* bedarf es neben eigener Bemühungen der Unterstützung Dritter. Im Interesse der Schüler und in Ihrem eigenen Interesse sind Sie auf Rat und Hilfe von außen angewiesen, d.h. Sie sollten zur Burnout-Beratung gehen. Um über das Stadium der Stagnation ins realistische Stadium zurückzufinden, sind langfristige Bemühungen aller Beteiligten unerlässlich. Dies sind die letzten Chancen für eine volle berufliche Rehabilitation.

Es ist zu hoffen und Ihnen zu wünschen, dass Sie sich nicht im *Stadium der Apathie* befinden, denn dann dürften Sie morgen früh eigentlich nicht mehr zur Schule gehen und dort unterrichten. Apathische Lehrer sind weder den Schülern und deren Eltern, noch den Kollegen und Vorgesetzten zumutbar. Ihnen wäre zu wünschen, dass Sie möglichst bald ein anderes Betätigungsfeld finden oder vorzeitig in den Ruhestand versetzt werden. Bei einem für Sie deprimierenden Ergebnis ehrt es Sie zwar, wenn Sie die Ursachen zunächst bei sich selbst suchen, so z.B. in mangelnder Fach-, Me-

thoden- oder Sozialkompetenz. Doch da auch das Burnout-Syndrom multi-kausal bedingt ist, sind zahlreiche Faktoren zu berücksichtigen, die außerhalb der Person des betroffenen Lehrers liegen. Viele der verursachenden Faktoren können durch Sie kaum oder gar nicht beeinflusst werden, so z.B. die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb des Schulsystems, ungünstige Rahmenbedingungen oder der Umgang mit schwierigen Vorgesetzten, Kollegen und Eltern; die Arbeit mit Problemschülern und Problemklassen - besonders an sozialen Brennpunkten. Ein weiteres Faktorenbündel lässt sich mit mangelnder Anerkennung, fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten und schlechtem Berufsimage umschreiben. - Und nicht zu vergessen sind mögliche Ursachen, die im Privatbereich liegen und für die der betroffene Lehrer nicht verantwortlich gemacht werden kann, so z.B. die Dauerbelastung, die ein pflegebedürftiges Familienmitglied darstellt oder der Verlust eines Partners.

Das Phänomen des Ausbrennens gibt es zwar in allen Berufen, doch besteht ein großer Unterschied darin, ob die Berufsausübenden es mit Menschen oder mit Sachen zu tun haben. Eine Maschine, die lustlos bedient wird, produziert dennoch weiter. Schüler, die lustlos unterrichtet oder Patienten, die lustlos gepflegt werden, zeigen sich hingegen sofort beeindruckt und beeinträchtigt.

Im Umgang zwischen Lehrer und Schüler spielt die Modellfunktion eine große Rolle, und es kommt laufend zu Übertragungseffekten. Interessiert sich ein Lehrer selbst nicht für den Lerninhalt, entwickeln die Schüler kaum ein Interesse daran. Bereitet sich der Lehrer nicht vor, lässt die Arbeitshaltung der Schüler bald nach. Und sieht man ihm von weitem seine Unlust an, werden die Schüler ebenfalls häufig lustlos sein.

Kommt ein Schulanfänger voller Erwartungen und Optimismus in die Schule und trifft er dort auf einen Lehrer der nichts mehr für sich und von den Schülern erwartet, dann kann sich die positive Grundhaltung des Schülers bald in ihr Gegenteil verkehren. Die negativen Übertragungseffekte sind bei Grundschulern besonders gravierend, weil diese sich nicht ohne weiteres von ihren Lehrern distanzieren können. Schüler, die längere Zeit einen ausgebrannten Lehrer ertragen müssen, zeigen sehr bald Anzeichen von Lernunlust, Schulmüdigkeit oder sogar Resignation. Es bedarf keiner besonderen Phantasie, um sich weitere negative Auswirkungen vorzustellen. Ein ausgebrannter Lehrer kann also erheblichen Schaden anrichten und viele seiner Schüler schädigen.

Aronson-Test zur individuellen Belastungsanalyse

Bitte beantworten Sie nach der folgenden Skala, ob Sie

niemals	ein- zweimal	selten	manchmal	oft	meistens	immer
1	2	3	4	5	6	7

1. bekümmert sind,	(z.B) 3
2. sich wertlos fühlen,	
3. über andere verärgert oder enttäuscht sind,	
4. sich zurückgewiesen fühlen,	
5. sich optimistisch fühlen,	
6. sich tatkräftig fühlen,	
7. sich hoffnungslos fühlen,	
8. Angst haben,	
9. sich gefangen fühlen,	
10. sich schwach und hilflos fühlen,	
11. sich abgearbeitet fühlen,	
12. unglücklich sind,	
13. „erledigt“ sind,	
14. „ausgebrannt“ sind,	
15. emotional erschöpft sind,	
16. glücklich sind,	
17. sich niedergeschlagen fühlen,	
18. einen guten Tag haben,	
19. körperlich erschöpft sind,	
20. sich ausgelaugt fühlen,	
Summe	

Ihren persönlichen Überdrussquotienten ermitteln Sie, indem Sie das Ergebnis durch 20 teilen.

Der auf diese Weise ermittelte „Überdrusswert“ zeigt an, in welchem Stadium des Stress` Sie sich befinden. Ein Wert zwischen 3 und 4 gilt als Hinweis auf „Ausbrennen oder Überdruss“ und Aronson et al. fordern von den entsprechenden Probanden, dass sie „unbedingt etwas dagegen unternehmen müssen“. Wenn der errechnete Wert höher als 5 liegt, ist die Krise akut und Sie benötigen umgehend Hilfe (Aronson et al. 1983, S. 49f.).

Progressive Muskelentspannung nach Jacobson

(Auszüge aus einem Patientenmerkblatt der Psychosomatischen Fachklinik Bad Pyrmont, Bad Pyrmont 1995)

Das Entspannungsverfahren, das Sie hier erlernen können, ist die progressive Muskelentspannung. Hierbei handelt es sich um ein einfaches und leicht erlernbares Verfahren, die Muskeln schnell und effektiv zu entspannen. Mit etwas Übung werden Sie feststellen, dass durch die Entspannung der Muskulatur auch andere Zeichen körperlicher Unruhe und Erregung, wie z.B. Herzklopfen, Schwitzen und Zittern, zurückgehen oder verschwinden, so dass Sie sich insgesamt ruhiger und gelassener fühlen.

Mit der Muskelentspannung verfügen Sie über eine Technik, mit der Sie körperliche und seelische Anspannung und Nervosität verringern und alltägliche Stress- oder Belastungssituationen gelassener bewältigen können.

Bei der Durchführung des Entspannungstrainings lassen sich 3 Abschnitte unterscheiden. Im *ersten Schritt* erfolgt zunächst einmal eine *Anspannung der betreffenden Muskelgruppe*. Im *zweiten Schritt* sollen Sie den *angespannten Zustand der Muskulatur festhalten*, d.h. den betreffenden Körperteil über einen bestimmten Zeitraum im Spannungszustand belassen, und schließlich erfolgt im *dritten Schritt* die *Entspannungsphase*.

Damit Sie sich während dieses mehr körperlichen Übens auch innerlich, d.h. gedanklich, auf die Entspannung vorbereiten, ist es hilfreich, am Ende der Anspannungsphase an ein Signalwort für die Entspannung (z.B. ganz locker) zu denken. Es ist förderlich, dieses Signalwort mit dem Ausatmen zu verbinden. Im Verlauf dieses Trainings soll das Signalwort zu einem wichtigen Auslöser für Ihre Entspannungsreaktion werden.

Was geschieht beim Entspannungstraining?

Mit dem beschriebenen Vorgehen, dem Wechsel von Anspannung zu Entspannung, wird die natürliche Tendenz des Körpers auf vorausgehende Belastung physiologisch mit Ermüdung zu reagieren, ausgenutzt. Unsere Muskulatur hat die Tendenz zu ermüden, wenn sie vorher einer starken Belastung ausgesetzt war. Dieser Reaktionsweise unseres Körpers wollen wir uns in der Entspannungsphase bedienen. Durch das gezielte und langsame Anspannen der Muskulatur tritt ein weiterer, für Sie sehr wichtiger Effekt in Erscheinung. Mit der Konzentration auf die zunehmende Anspannung und die Empfindungen, die Sie dabei haben, findet gleichzeitig ein Wahrnehmungstraining statt, d.h. Sie lernen (wieder), in der Intensität unterschiedliche Spannungszustände in den verschiedenen Körperteilen wahrzu-

nehmen. Es findet also eine Schulung Ihrer Wahrnehmung für kleinere Spannungsunterschiede statt.

Wir hoffen dabei, dass Sie mit der Zeit Anspannungen und beginnende Verspannungen frühzeitig entdecken und entsprechend mit Entspannung darauf reagieren können. Nach einiger Übung werden Sie feststellen, dass es bei leichten Spannungszuständen relativ schnell und wirkungsvoll gelingt, durch Entspannen ein Verspannen zu vermeiden.

Hilfen für das Training:

Wie oft üben?

Wenn Sie jetzt mit Ihren ersten Entspannungsübungen beginnen, sollten Sie keinen Leistungsdruck auf sich ausüben. Kein Meister fällt vom Himmel, erwarten Sie also nicht schon nach den ersten Übungen, dass Sie sich perfekt entspannen können. Konzentrieren Sie sich zu Beginn nur auf Ihre Empfindungen beim Anspannen und beim Entspannen. Es hat sich gezeigt, dass ein zweimaliges Üben pro Tag angebracht ist.

Wann? Zu welchem Zeitpunkt üben?

Es ist hilfreich, zu relativ ruhigen und ungestörten Zeiten am Tag zu üben, wenn möglich immer zur gleichen Tageszeit. Achten Sie darauf, dass Sie nicht durch die nächste Therapie oder einen anderen Termin in Zeitnot geraten, das würde dem Erlernen der Entspannung deutlich im Wege stehen.

Welche Kleidung?

Wählen Sie eine Kleidung, die bequem ist und Sie beim Üben nicht beengt.

Welche Körperhaltung?

Wählen Sie zum Üben eine sitzende Körperhaltung, in der bei Ihnen so wenig Spannung wie möglich erzeugt wird. Das Üben im Sitzen bringt anfänglich nicht so schnell Erfolge wie das Üben im Liegen, erleichtert Ihnen jedoch das Einsetzen der Entspannung im Alltag.

Welchen Text?

Wenn Sie alleine üben, sagen Sie sich den Text in Gedanken vor. Es spielt keine Rolle, in welcher Reihenfolge Sie die Muskelgruppen durchgehen. Sie können nichts falsch machen, wenn Sie das Prinzip der drei Phasen der Muskelentspannung - (1) das Anspannen der Muskeln, (2) das Halten der Spannung und (3) das Entspannen der Muskeln - beachten.

Entspannungsinstruktion

Nehmen Sie eine bequeme Sitzhaltung ein, in der Sie eine Weile ohne Schwierigkeiten sitzen können. Achten Sie darauf, dass die Füße flach auf dem Boden aufliegen, dass der Rücken angelehnt ist und Sie so bequem eine längere Zeit sitzen können. Schließen Sie die Augen und nehmen Sie sich vor, sich zu entspannen. Versuchen Sie, alle Spannung aus Ihrem Körper schwinden zu lassen. Atmen Sie normal ein und aus und versuchen Sie, dabei ruhiger zu werden. Wenn Sie gleich mit der Anspannung und Entspannung beginnen, denken Sie bitte daran, bei der Entspannung der einzelnen Körperpartien Ihr *Signalwort* (z.B. „ganz locker“) zu benutzen (5 Sek. Pause).

Achten Sie nun auf Ihren linken Arm und dabei besonders auf Ihre *linke Hand*. Schließen Sie Ihre linke Hand zur Faust. Machen Sie eine feste Faust und achten Sie auf die Spannung in Ihrer Hand und in Ihrem Unterarm. Nehmen Sie das Spannungsgefühl wahr (3 Sek. Pause). Und jetzt loslassen. Entspannen Sie die linke Hand und lassen Sie sie locker werden. Beachten Sie den Unterschied zwischen Anspannung und Entspannung. Achten Sie darauf, wie sich die Muskeln Ihrer Hand und Ihres Unterarms allmählich immer mehr entspannen. Achten Sie auch auf die einzelnen Finger. (5 Sek. Pause).

Und nun machen Sie das gleiche mit der *rechten Hand*. Ballen Sie die rechte Hand zur Faust und achten Sie auf die Spannung in Ihrer Hand und in Ihrem Unterarm. Beobachten Sie das Spannungsgefühl. (3 Sek. Pause). Und jetzt loslassen. Denken Sie bei der Entspannung immer an Ihr Signalwort. Entspannen Sie die rechte Hand und lassen Sie sie locker werden. Beachten Sie den Unterschied zwischen Anspannung und Entspannung. Der übrige Körper bleibt ganz entspannt und unbeteiligt. Atmen Sie ruhig und gleichmäßig, beim Einatmen wölbt sich die Bauchdecke nach außen, beim Ausatmen fällt sie nach innen. Achten Sie darauf, wie mit jedem Atemzug die Entspannung etwas tiefer wird. (5 Sek. Pause).

Wir kommen jetzt zu den *Armen*. Machen Sie beide Hände zu Fäusten und führen Sie sie zu den Schultern, so dass Sie Ihre Oberarmmuskeln anspannen. Fühlen Sie die Spannung (3 Sek. Pause). Und jetzt loslassen. Nehmen Sie die Arme herunter und legen Sie sie wieder auf die Oberschenkel. Beachten Sie den Unterschied zwischen der Spannung von eben und der Entspannung die sie jetzt fühlen. Bleiben Sie mit Ihrer Aufmerksamkeit bei den Oberarmen und versuchen Sie dort, alle Empfindungen wahrzunehmen.

Wir gehen nun zu den *Schultern*. Ziehen Sie beide Schultern, soweit Sie können, in die Höhe. Achten Sie auf die Spannung in Ihren Schultern und im Nacken. (3 Sek. Pause). Und jetzt lassen Sie die Schultern wieder fallen

und entspannen sich. Genießen Sie dies angenehme Gefühl der Entspannung, wie die Muskeln tiefer und tiefer entspannt werden. (5 Sek. Pause). Falls Sie zwischendurch bemerken, dass Ihre Gedanken abschweifen oder Sie abgelenkt werden, kehren Sie wieder zurück, ohne sich zu ärgern und machen Sie weiter.

Konzentrieren Sie sich nun auf das Gesicht. Wir beginnen mit der Stirn. Ziehen Sie die Augenbrauen nach oben, legen die *Stirn* in Falten und spannen Sie dabei die Kopfhaut an. Halten Sie die Spannung. (3 Sek. Pause) Lassen Sie jetzt die Muskeln wieder locker und merken Sie, wie die Anspannung nachlässt und wie sich die Empfindungen in der Kopfhaut und der Stirn verändern und wie sich das anfühlt. Lassen Sie die Stirn ganz glatt werden wie eine Wand. Fühlen Sie, wie das angenehme Gefühl der Entspannung sich immer mehr ausbreitet. (5 Sek. Pause).

Schließen Sie nun Ihre *Augen* ganz fest, so dass Sie überall um die Augen herum Spannung fühlen. Pressen Sie die Augenlider zusammen, halten Sie die Spannung (3 Sek. Pause) und lassen Sie jetzt die Spannung los. Achten Sie darauf, wie die Anspannung immer mehr verschwindet und sich langsam ein Gefühl der Entspannung einstellt. (5 Sek. Pause).

Beißen Sie nun die *Zähne* fest zusammen. Achten Sie auf die Spannung in den Kiefermuskeln (3 Sek. Pause). Lassen Sie jetzt den Unterkiefer locker herunterfallen und achten Sie auf die Empfindungen, die sich einstellen. (5 Sek. Pause).

Pressen Sie nun die *Lippen* fest aufeinander, ohne dabei die Zähne zusammenzubeißen. Fühlen Sie die Spannung in den Lippen und in der Mundgegend. Halten Sie die Spannung (3 Sek. Pause) und jetzt lockern Sie die Lippen und beobachten Sie die Veränderungen, die sich in den Muskeln abspielen. Spüren Sie, wie sich langsam die Entspannung immer mehr ausbreitet und tiefer wird. (5 Sek. Pause).

Wir gehen nun zum *Rücken*. Spannen Sie jetzt die Rückenmuskulatur an, indem Sie ein Hohlkreuz machen und die Schultern nach hinten ziehen. Achten Sie auf die Spannung. (3 Sek. Pause). Lassen Sie sich jetzt ganz locker in den Stuhl zurückfallen und entspannen Sie. Beobachten Sie den Unterschied zwischen der Anspannung und der Entspannung. Lassen Sie die Muskeln lockerer und lockerer werden (5 Sek. Pause).

Konzentrieren Sie sich jetzt auf den *Bauch*. Spannen Sie Ihre Bauchmuskeln an und beobachten Sie den Druck und die Anspannung. Ziehen Sie beim Anspannen nicht den Bauch ein oder wölben die Bauchdecke nach außen. Atmen Sie auch gleichmäßig weiter. (3 Sek. Pause) und lassen Sie jetzt wieder locker. Einfach loslassen, immer weiter, immer mehr. Es ist ein ganz angenehmes Gefühl, wie die Muskeln in der Spannung nachlassen und immer tiefer entspannt sind. (5 Sek. Pause).

Jetzt kommen wir zu den *Beinen*. Heben Sie beide Beine leicht an, strecken Sie sie und machen Sie die Fußspitzen ganz lang. Fühlen Sie die Spannung in den Oberschenkeln (3 Sek. Pause). Und jetzt entspannen Sie wieder und lassen Sie die Muskeln locker werden. Achten Sie auf den Unterschied zwischen Anspannung und Entspannung. (5 Sek. Pause) .

Wir bleiben bei den Beinen. Heben Sie nochmals beide Beine leicht an und ziehen Sie Ihre Zehen und Fußspitzen in Kopfrichtung. Achten Sie auf die Spannung in den *Waden* und in den *Schienbeinen*. Halten Sie die Spannung. (3 Sek. Pause). Denken Sie an Ihr Signalwort und lassen Sie jetzt die Anspannung los. Entspannen Sie beide Beine und lassen Sie sie ganz locker werden. Achten Sie auf den Unterschied zwischen Anspannung und Entspannung. Spüren Sie, wie die Muskeln immer entspannter werden. (5 Sek. Pause).

Ich werde jetzt noch einmal mit Ihnen die verschiedenen Muskelgruppen durchgehen, mit denen Sie geübt haben. Immer wenn ich eine Muskelgruppe nenne, versuchen Sie festzustellen, ob Sie in diesen Muskeln eine Verspannung fühlen. Wenn Sie Spannung merken, versuchen Sie sich auf diese Muskeln zu konzentrieren, sie zu entspannen und locker zu lassen.

Entspannen Sie die Muskeln in Ihren Füßen, in der Knöchelgegend und in den Waden (3 Sek. Pause), Oberschenkel, Gesäß und Hüften (3 Sek. Pause). Entspannen Sie Bauch, Brust, Rücken und Schultern (3 Sek. Pause). Entspannen Sie Oberarme, Unterarme und Hände bis in die Fingerspitzen (3 Sek. Pause). Lockern Sie die Muskeln am Hals und im Nacken (3 Sek. Pause). Entspannen Sie ihre Kiefer- und Gesichtsmuskeln (3 Sek. Pause). Lassen Sie alle Muskeln in Ihrem Körper locker werden (3 Sek. Pause). Bleiben Sie ganz ruhig mit geschlossenen Augen sitzen (5 Sek. Pause). Tun Sie weiter gar nichts. Bleiben Sie einfach kurze Zeit mit geschlossenen Augen ruhig und entspannt sitzen (3 Sek. Pause). [...] Beobachten Sie die Ruhe und das Gefühl der Entspannung (5 Sek. Pause).

Wir beenden jetzt die Entspannung. Ich werde jetzt gleich langsam von 5 bis 1 rückwärts zählen. Wenn ich bei 1 angekommen bin, öffnen Sie die Augen, strecken Sie sich und werden Sie wieder ganz wach. 5...4...3...2...1.

11 Irrglaubenssätze

1. Es ist für mich absolut notwendig,
von praktisch jeder anderen Person in meinem Umfeld
geliebt oder anerkannt zu werden.
2. Ich darf mich nur dann als wertvoll empfinden,
wenn ich in jeder Hinsicht kompetent, tüchtig und leistungsfähig bin.
3. Bestimmte Menschen sind böse, schlecht und schurkisch
und sind für ihre Schlechtigkeit streng zu rügen und zu bestrafen.
4. Es ist schrecklich und katastrophal,
wenn die Dinge nicht so sind, wie ich sie gerne haben möchte.
5. Menschliches Leiden hat äußere Ursachen,
deshalb kann ich nur wenig Einfluss
auf meinen Kummer und meine psychischen Probleme nehmen.
6. Ich muss ständig auf der Hut sein und mir Sorgen machen,
da Gefahren jederzeit eintreten können.
7. Es ist leichter für mich, Schwierigkeiten auszuweichen
als mich ihnen zu stellen.
8. Ich sollte mich auf andere verlassen und brauche einen Stärkeren,
auf den ich mich stützen kann.
9. Meine Vergangenheit hat entscheidenden Einfluss
auf mein gegenwärtiges Verhalten.
Etwas, was sich früher einmal auf mein Leben auswirkte,
wird dies auch weiterhin tun.
10. Ich muss mich um andere kümmern,
ich muss mich aufregen,
wenn andere Probleme und Verhaltensschwierigkeiten haben.
11. Für jedes menschliche Problem
gibt es eine absolut richtige, perfekte Lösung.
Es ist eine Katastrophe, wenn ich diese nicht finde.

(Ellis, A.: Die rational-emotive Therapie, München 1977)