



**Projekt Lehrgesundheit  
Rheinland-Pfalz  
Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion**

Texte zur Lehrgesundheit

Ausgewählte Veröffentlichungen des  
Projektes Lehrgesundheit

# Vorwort

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Zum Abschluss der ersten Phase des Projektes *Lehrergesundheit*, die im März 2001 begonnen hat und am 31.7.2004 endet, und anlässlich des 2. Lehrertages „Belastung und Gesundheit“ am 3. Juni 2004 in Landau erscheint diese Broschüre.

Sie enthält Texte, die in diesen Jahren im Projekt *Lehrergesundheit* entstanden und veröffentlicht worden sind, z. B. in der Zeitung für Kollegien und Schulleitungen, in den halbjährlichen Sonderprospekten zu den Fortbildungsveranstaltungen zur *Lehrergesundheit*, in Zeitschriften der Lehrerverbände und anderen Publikationen. Sie finden sich auch auf den Webseiten des Projektes *Lehrergesundheit* [www.lehrergesundheit.bildung-rp.de](http://www.lehrergesundheit.bildung-rp.de) und können von dort ausgedruckt werden.

Vereinzelt handelt es sich auch um Auszüge aus Veröffentlichungen anderer Autoren.

Die Texte gehen über die Tagesaktualität hinaus und greifen Fragen aus dem breiten Spektrum der Themen zum Erhalt und zur Förderung von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften und Schulleitungen auf. Sie sollen dem Einzelnen Anregungen und Informationen bieten, seine psychische Beanspruchung zu reduzieren. Kollegien sollen zu kooperativer Analyse der schulinternen Arbeitssituation ermutigt werden, wie Belastungen auf Grund von zwischenmenschlichen Konflikten, organisatorischen Missständen, materiellen Arbeitsbedingungen usw. verringert werden können und Wege zu gehen, in gegenseitiger Unterstützung und Kooperation, positive Aspekte von Schule zu fördern und als Energiequellen zu nutzen.

In zahlreichen Studientagen, Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen, Dienstbesprechungen und Einzelberatungen hat die Projektgruppe versucht, das Thema *Lehrergesundheit* mit dieser Orientierung in die Schulen zu tragen. Diese Bemühungen zeigen jetzt Wirkungen, denn die Nachfrage und das Interesse an Verhaltensmanagement und Verhältnismanagement in der Lehrerschaft – nicht nur in Rheinland-Pfalz – steigen.

Die Unterzeichner wünschen und hoffen, dass *Lehrergesundheit* auch nach ihrem Ausscheiden aus dem Dienst weiterhin die Aufmerksamkeit von Kollegien, Schulleitungen, Personalvertretungen und Schulaufsicht behält und in den vielfältigen Bemühungen um eine gute und gesunde Schule einen hohen Stellenwert einnimmt.

Trier, im Mai 2004

Helmut Heyse

Diplompsychologe

Leiter des Projektes *Lehrergesundheit*

Margit Vedder

Diplompsychologin

Mitarbeiterin im Projekt *Lehrergesundheit*

---

**Inhalt:**

10 Gründe für Lehrerinnen und Lehrer, etwas für ihre Gesundheit zu tun.....	3
Ärgermanagement: Man kann sich über alles ärgern - ist aber nicht dazu verpflichtet! .....	4
Selbstbesinnung: Meine häufigsten Ärgeranlässe .....	5
Ansatzpunkte zur Verringerung von Belastung und Stress.....	6
Burnout – wie es dazu kommt und was man dagegen tun kann .....	7
Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine Herausforderung für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht .....	9
Entspannung für Zwischendurch.....	17
Frühpensionierte und alterspensionierte Lehrkräfte im Vergleich .....	18
Gesundheitsförderung durch interne Gestaltung von Schule und Unterricht.....	29
Gesundheitszirkel in der Schule .....	31
Kollegiale, schulinterne Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrgesundheit.....	33
Lärmende Schule?!.....	36
Lehrgesundheit zwischen SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN.....	39
Leitfaden zur Analyse Belastungen und Stress .....	47
Meine persönliche Energiebilanz .....	49
Mobbing – Wehret den Anfängen! .....	50
Pflegen Sie Ihren Stress? .....	51
13 Vorschläge zur Förderung der psychischen Gesundheit .....	53
Psychische Beanspruchung durch berufliche Anforderungen und Belastungen .....	55
Qualitätsmanagement und Lehrgesundheit.....	57
Rechtliche Bestimmungen zur Dienstunfähigkeit .....	58
Selbstevaluation: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) .....	61
Soziale Unterstützung als Hilfe zur Bewältigung von Belastungen .....	63
Statistischer Überblick über die Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit.....	64
Studientage zur Lehrgesundheit .....	67
Fragebogen zur Vorbereitung eines Studientags .....	68
Suchtgefährdete und suchtkranke Beschäftigte an den Schulen in Rheinland-Pfalz.....	70
Leitfaden für Gespräche mit suchtgefährdeten und suchtkranken Beschäftigten.....	71
Supervision – was ist das? .....	74
Was Sie über Belastungen und Stress wissen sollten .....	75
Wissenswertes zur Beihilfefähigkeit psychotherapeutischer Behandlungen .....	82
Zitierte und weitere Literatur.....	83
WHO-Charta zur Gesundheitsförderung.....	85

# 10 Gründe für Lehrerinnen und Lehrer, etwas für ihre Gesundheit zu tun

1. Kindern und Jugendlichen Kenntnisse zu vermitteln, ihr Lernen zu begleiten, ihr soziales Verhalten zu fördern und ihre persönliche Entwicklung zu unterstützen, ist Teil eines erfüllten Lehrerberufs. Dieses tägliche Bemühen ist aber auch vielfachen Risiken von Störungen, Rückschlägen, Widerständen, Beeinträchtigungen ausgesetzt. Woher kommt die **psychische Kraft**, nicht den Mut zu verlieren und immer wieder neu anzufangen?
2. Schüler lernen für das Leben. Wie erfahren Lehrkräfte, wie gut sie Kinder und Jugendliche auf das Leben vorbereitet haben? Wann erhalten Lehrkräfte Anerkennung und Wertschätzung? Man muss einen starken **Glauben an die Selbstwirksamkeit** haben, um nicht auszubrennen.
3. Viele Menschen verursachen viel Lärm, junge Menschen besonders, große Klassen oft noch mehr. Schulen und Klassenräume sind nicht lärmschützend konstruiert und erfordern lautes Sprechen. Das kostet **physische und psychische Kraft**.
4. Die Arbeitszeit des Lehrers ist nur z. T. durch Unterricht definiert, die Trennlinie zur Freizeit ist fließend. Es gehört **Selbstdisziplin und Zeitmanagement** dazu, Arbeit und Privatleben, Erholung und Reflexion der Arbeit gesundheitsförderlich zu organisieren.
5. Menschen, die gemeinsam Schule machen, haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie diese Schule aussehen soll und wie die Menschen darin miteinander umgehen sollen. Auseinandersetzungen und Konflikte sind unvermeidlich. Auch wenn sie produktiv sind, belasten sie den Einzelnen. Wie gelingt es, mit Konflikten sozialverträglich umzugehen und immer wieder **Kooperation zu wagen**?
6. Pädagogische Maßnahmen sind selten eindeutig. Sie werden missverstanden, uminterpretiert, verfälscht. Es verlangt ein **stabiles Selbstwertgefühl**, sich bei aller Selbstreflexion nicht dauernd in Zweifel zu ziehen.
7. Lehrpläne sollen bei der Realisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags helfen. Die Übersetzung in konkretes unterrichtliches Handeln ist tägliche Aufgabe. **Wie erhält man sich die Freude** daran?
8. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag ist offen formuliert; es gibt keinen Punkt der Erledigung und des zufriedenen Zurücklehns. Mit dem **Gefühl, nie fertig zu werden**, muss man erst mal fertig werden.
9. Auch für Lehrer gelten die Menschenrechte. Grenzverletzungen von Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten verwunden und machen müde. Wie schützt man sich vor Zynismus und **seelischer Erschöpfung**?
10. Der Lehrerberuf zählt zu den sinnhaftesten und verantwortungsvollsten in der Gesellschaft. Die Arbeitsbedingungen entsprechen dem oft nicht. Überlastung durch Arbeitsmenge und Zeitdruck beeinträchtigen die Arbeitsqualität und das Lebensgefühl. Was tun, um die **Berufszufriedenheit zu erhalten**?

***Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen." Gudjons, H.***

# Ärgermanagement: Man kann sich über alles ärgern - ist aber nicht dazu verpflichtet!

Wie oft ärgern Sie sich? Wahrscheinlich täglich - mal mehr oder weniger intensiv - von leichter Geiztheit bis hin zum „schwarzen Ärger“ - auch über sich selbst - oft über Kleinigkeiten - oft aber auch über wirklich wichtige Dinge: Ungerechtigkeiten, Provokationen, Ohnmacht ...?

## Was ist Ärger?

Ärger ist ein spontan auftretendes negatives Gefühl. Es stellt sich ein, wenn wir uns gestört fühlen, blockiert, enttäuscht, angegriffen, missachtet usw. Ärger verengt Aufmerksamkeit, Denken und Handeln, sorgt für Aufregung, führt zu Störungen in unserer Interaktion und Kommunikation. Ärgern ist eine besondere Form von Stress, eine Art Selbstbestrafung für das Verhalten anderer Menschen. Eine niedrige Ärgerschwelle und ungünstige Ärgerbewältigung können auf Dauer zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen.

Ärger hat auch positive Seiten: er setzt Energien frei und bereitet auf vielleicht schwierig werdende Ereignisse vor. Er kann auch Signal sein, das uns auf Veränderungsbedarf in unserem Verhalten oder in der Interaktion mit anderen hinweist.

## Ärger auf drei Ebenen

Ärger spielt sich hauptsächlich auf drei Ebenen ab: auf der physiologischen (Hormone ...) und der kognitiv-emotionalen Ebene (Gedanken, Bewertungen usw.) sowie im Verhalten (Stimme erheben, Weinen ...). Daher lässt Ärger sich auch nicht einfach willentlich abstellen: „Ich ärgere mich nicht mehr“ richtet sich zunächst nur an ein Gefühl. Gefühle aber unterliegen nicht unmittelbar unserer Kontrolle. Die Ebenen bedingen einander und bestimmen Intensität, Dauer, Begleiterscheinungen unseres Ärgers und unserer Ärgerbewältigung.

Kognitive Ebene: Im Hintergrund von Ärger steht die Interpretation und Bewertung eines Ereignisses als aversiv. Hier muss man ansetzen. Dabei können Sie systematisch vorgehen, indem Sie sich z. B. fragen: Was ärgert mich da eigentlich? Warum ärgert mich das?

Was will ich, was ist mein Anspruch? Lohnt der Ärger sich? Was ändert es, wenn ich mich ärgere?

## Wie können Sie sich „richtig“ ärgern?

Versuchen Sie, sich eine weniger ärgerauslösende Interpretation der Situation auszudenken. Trennen Sie die Fakten von Ihren Vermutungen. Unterscheiden Sie, ob sich das Verhalten eines anderen an Sie richtet oder eher Ausdruck seiner eigenen Befindlichkeit ist. Prüfen Sie, wer das Problem hat - und lassen Sie es da.

Eine solch „nüchterne“ Betrachtungsweise von Situationen verlangt Übung und Distanz zu sich selbst. Sie vermag aber die Zahl ärgerauslösender Ereignisse zu reduzieren. Man muss nicht jede Störung als pädagogische Herausforderung definieren, man kann auch mal „fünf gerade sein“ lassen. Aber alles ganz „cool“ betrachten, wird nicht gelingen - und sollte es auch nicht.

Verhaltensebene: Oftmals überfällt uns Ärger geradezu, man kann sich kaum dagegen wehren; das verleitet zu spontanen Handlungen. Gelegentlich ist es ja ganz authentisch, seinem Ärger freien Lauf zu lassen; es kann jedoch zu gegenseitiger Eskalation führen. Besser ist es meist, trotz Gefühlswallung mit ruhigen - eher unterkühlten - Reaktionen und „Ich-Botschaften“ dem Gegenüber eine Chance zu geben, den Ärgeranlass beizulegen. Das bringt Ruhe in Ihr Gefühlsleben und schützt Sie vor nachträglichem Ärger über Ihr Spontanverhalten.

Trainieren Sie, sich Handlungsaufschub zu verschaffen und das ärgerauslösende Ereignis später distanzierter zu analysieren: Was war

hier los? Welches Signal war das? Was könnte passieren? Wer muss - was tun?

Physiologische Ebene: Die bei Ärger vom Körper aktivierten Stresshormone führen dazu, dass verschiedene Organe zusätzliche Energie bereitstellen. Es kann aber auch zu „Lähmungen“, „Sprachlosigkeit“ kommen.

Energieüberschuss kann gut durch körperliche Aktivitäten abreagiert werden - Anderen helfen Entspannungstechniken oder künstlerische Ausdrucksformen, um die physiologische Erregung zu drosseln und die durch Ärger aufkommende Anspannung zu vertreiben.

### **Wenn alles nicht hilft**

Es gibt Situationen, in denen kognitives Umstrukturieren nicht gelingt, weil man z. B. selbst zu sehr betroffen ist, und man dennoch seinen Ärger nicht zeigen darf, um größeren Ärger zu vermeiden oder sein „Gesicht nicht zu verlieren“. Da muss man dann seinen Ärger für den Moment herunterschlucken und ihn später angemessen verarbeiten. Mit sozialer Unterstützung und durch „drüber Reden“ gelingt dies vielfach einfacher und effektiver, als mit sich allein.

## Selbstbesinnung: Meine häufigsten Ärgeranlässe

Ärger über mich
Ärger über andere
Ärger über Sachverhalte, Situationen
Ärger über den Ärger
Fragen:
Warum ärgert mich gerade das?
Wie wichtig ist (mir) das, worüber ich mich ärgere?
Kann ich den Anlass auch anders sehen, so dass es mich nicht ärgert?
Was könnte ich statt ärgern auch noch tun?

# Ansatzpunkte zur Verringerung von Belastung und Stress

Grundsätzlich können Maßnahmen zur Verringerung von Belastung und Stress an drei Punkten ansetzen:

- ⇒ an der einzelnen Person und ihrem Stresserleben
- ⇒ an der unmittelbaren Arbeitssituation in der einzelnen Schule
- ⇒ an den Arbeitsbedingungen im Schulsystem.

Daher werden Bemühungen zur Reduzierung, zum Ausgleich und zur Bewältigung von Belastung und Stress nach „Verhaltensmanagement“ und „Verhältnismangement“ unterschieden.

## **Verhaltensmanagement**

*Verhaltensmanagement* umfasst alle individuellen Bemühungen, durch Prävention, Veränderungen im Lebensumfeld und durch Stärkung individueller Ressourcen, Belastung und Stress zu reduzieren und zu bewältigen. Dazu gehört auch die Arbeit an Einstellungen und Zielvorstellungen, am beruflichen Selbstbild, an Anspruchsniveaus und inneren Antrieben - etwa im Zusammenhang mit Burnout - sowie das Lernen und Einüben von Verhaltensweisen, z. B. Zeitmanagement, Entspannung, Kommunikation, soziale Wahrnehmung, Problemlösungsstrategien, konstruktive Stressreaktionen usw.

## **Verhältnismangement**

*Schulinternes Verhältnismangement* geht der Frage nach, wie konkrete Arbeitsbedin-

gungen (Verhältnisse) an einer Schule durch schulinterne Maßnahmen verändert werden können, damit das Belastungspotential reduziert und die Arbeitszufriedenheit gefördert werden.

Verhältnismangement kann auch das Schulsystem in den Blick nehmen, um nach Bedingungen zu suchen, die insgesamt der physischen und psychischen Gesundheit abträglich sind.

## **Verhaltensmanagement und Verhältnismangement**

Verhaltensmanagement und Verhältnismangement ergänzen sich gegenseitig: Ohne Veränderungen der Verhältnisse werden Verhaltensänderungen oftmals erschwert, insbesondere, wenn das Verhalten eine Reaktion auf eine bestehende Situation ist.

Änderungen der Verhältnisse andererseits ziehen nicht zwangsläufig Verhaltensänderungen nach sich. Kleinere Klassen z. B. wirken sich – mit Ausnahme des Zeitgewinns durch weniger Korrekturen – vor allem dann positiv aus, wenn gleichzeitig Kommunikation und Methoden angepasst werden.

Belastung und Stress lassen sich am wirkungsvollsten vermeiden, wenn individuelle Kompetenzen und befriedigende Arbeitsbedingungen zusammenkommen. Oft lassen sich aber die Verhältnisse nicht ändern; dann helfen nur das persönliche und/oder kollegiale Belastungs- und Stressmanagement.

***Die beste Zeit, ein Problem anzupacken,  
ist die Zeit vor seiner Entstehung.***

***(Freimann)***

# Burnout – wie es dazu kommt und was man dagegen tun kann

## Das Ende einer langen Reise

Burnout (1974 in den USA von Freudenberger und Ginsburg geprägt) könnte man mit BURISCH als das vorläufige Ende einer langen Reise betrachten, die nicht zu dem Ziel geführt hat, das man einmal erreichen wollte – oder das sich beim Erreichen als gar nicht so erstrebenswert herausgestellt hat - oder als Ergebnis einer „lang dauernd zu hohe(n) Energieabgabe für zu geringe Wirkung bei ungenügendem Energienachschub“.

## Meilensteine auf dem Weg ins Burnout

Auf dem Weg liegen Enttäuschungen, nicht bewältigte Stress- und Belastungssituationen, emotionale Überanstrengung, Einschränkungen von Selbstwirksamkeit und Kontrolle, Bedrohung von Autonomie, Versagenserlebnisse, Hilflosigkeit und fehlende Unterstützung, Verlust von Anreizen, schlechte Arbeitsbedingungen und viele andere belastende Erfahrungen.

## Ausbleiben von Anerkennung

Auch das Ausbleiben von Anerkennung der eigenen Leistung und von positiven Rückmeldungen zur Arbeit kann ein Stück des Weges ausmachen – immer auf der Folie des komplizierten Zusammenspiels von Persönlichkeitsmerkmalen und Umfeldbedingungen.

## Unrealistische Zielsetzungen

Die Entwicklung von Burnout hängt eng mit unrealistischen Zielsetzungen und überhöhten Erwartungen an die Selbstwirksamkeit zusammen (Schmitz & Leidl; Schmitz 2004).

Ziele können aus verschiedenen Gründen unerreichbar sein:

- ⇒ Sie sind sehr vage formuliert
- ⇒ es gibt keine Kriterien für die Zielerreichung
- ⇒ der Person fehlen die notwendigen Kompetenzen
- ⇒ sie sind inhaltlich unrealistisch („Gerechtigkeit gegenüber jedermann üben“).

Dabei spielt es nur eine geringe Rolle, ob die Ziele selbst gesetzt oder von außen an die Person herangetragen und von ihr internalisiert wurden.

Unrealistische Zielsetzungen sind zum Scheitern verurteilt. Je mehr eine Person die Gründe dafür bei sich selbst sucht, desto eher wird es zu Gefühlen der eigenen Unzulänglichkeit kommen, die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns wird in Zweifel gezogen, das pädagogische Selbstwertgefühl bedroht. Leere breitet sich aus, Zynismus und Entpersonalisierung („Schülermaterial“) schaffen die notwendige innere Distanz, um trotz physischer und psychischer Erschöpfung und Leistungsabfall überleben zu können.

## Widerständige Arbeitsbedingungen

Widerständige Arbeitsbedingungen rufen oftmals vermehrte Anstrengung hervor – bis hin zur Selbstüberforderung. Schlechte Organisation, unzulängliche soziale Unterstützung, fehlende Arbeitsmittel u.a. können - eigentlich realistische - Ziele unerreichbar machen. Ein Lehrer kann seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht erfüllen, wenn Schüler keine Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen, Eltern gegen die Schule arbeiten und eigene Bemühungen durch Kollegen oder Schulleitungen konterkariert werden.

## Wanderstäbe und Tankstellen

Begeisterte und engagierte Lehrkräfte und Schulleitungen werden dann nicht von Burnout bedroht, wenn sie sich der Grenzen ihres pädagogischen Handelns bewusst bleiben und immer auch eigenes Misslingen einkalkulieren. Wer an den Ergebnissen seiner Bemühungen lernt und sein Wollen dem Erreichbaren anpasst, mit Ablehnung seiner Bemühungen rechnet und auf äußere Anerkennung nicht angewiesen ist, wird sich realistische Leitziele erhalten können.

## Innere Antreiber

Dabei verdienen die „inneren Antreiber“ besondere Beachtung. Damit sind die persönlichen Wertvorstellungen gemeint über das, was wichtig ist und worauf es im Leben ankommt. Sie bilden den Rahmen für verinnerlichte Verhaltensmaximen, die unser Denken und Handeln beeinflussen und steuern - unbemerkt, aber nachhaltig. Solche inneren Antreiber oder Verhaltensmaximen können z. B. sein:

- ⇒ das Bestreben, von allen anerkannt und geliebt zu werden
- ⇒ die Sorge, etwas nicht zu können, zu versagen und bloßgestellt zu werden
- ⇒ der Ehrgeiz, überall dabei sein und die erste Geige spielen zu wollen
- ⇒ der Horror, von anderen abhängig zu sein
- ⇒ die Angst, unangenehm aufzufallen.

Solche Lebensthemen können treibende Kraft und Energiespender sein. Wenn ihr Einfluss aber übermächtig und zum Selbstzweck wird, können sie zu einem starken Belastungsfaktor werden.

## Weiterentwicklung der Kompetenzen

Das Erreichen von Zielen hängt auch ab vom Erwerb und von der Weiterentwicklung der Kompetenzen, die zur erfolgreichen Erfüllung beruflicher Anforderungen notwendig sind.

Vielfach kann richtiges Know-how mit geringem Aufwand zu Erfolg führen, der bei Nichtwissen oder falscher Technik selbst mit höchster Anstrengung nicht zu erreichen ist. Ein ausgewo-

genes Verhältnis von Arbeiten/Leisten, Erholen und Besinnen verhindert Selbstüberforderung. Distanzierungsfähigkeit von beruflichen Problemen und aktive Belastungsbewältigung schaffen die Energie, immer wieder neu anzufangen.

## Soziale Unterstützung und Supervision

Die eigenen Bemühungen, realisierbare Ziele zu finden, ein angemessenes Anspruchsniveau zu entwickeln sowie an den eigenen Kompetenzen zu arbeiten, können und sollten durch soziale und berufliche Unterstützung erleichtert und gefördert werden: Fortbildung, Supervision oder Intervision<sup>1</sup> z. B. sind professionelle Möglichkeiten, in der Auseinandersetzung mit anderen fachkundigen Menschen den eigenen Standort zu bestimmen, sich Klarheit über seine berufliche Praxis zu schaffen und persönliche Ressourcen zu entwickeln.

## Fazit

Burnout ist kein unabwendbares Schicksal. Es entwickelt sich vielmehr in dem komplizierten und vielschichtigen Zusammenspiel von persönlichen Ressourcen, Fähigkeiten und Kapazitäten auf der einen Seite, den eigenen Zielvorstellungen und Ansprüchen an sich selbst auf der zweiten und Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen auf der dritten Seite.

An allen drei Faktorenbündeln sind Veränderungen durch individuelle und kollegiale Veränderungen möglich.

<sup>1</sup> Supervision ohne externe Steuerung; vgl. auch kollegiale Fallberatung.

# Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine Herausforderung für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht

In den letzten drei Jahren<sup>2</sup> ist ein gewaltiger Anstieg an vorzeitigen Pensionierungen von Lehrerinnen und Lehrern wegen Dienstunfähigkeit zu verzeichnen. Von 347 Lehrpersonen im Jahre 1997, schnellte die Zahl auf 756 im Jahre 2000. Dies sind 51,7% (25%) der Ruhestandsversetzungen in 1997 insgesamt und 74,2% (49,8%) in 2000. Tabelle 1 gibt Einzelheiten wieder.

Bei der Interpretation dieser Zahlen sind die Änderungen im Beamtenversorgungsgesetz zu berücksichtigen: Ab dem Jahr 2001 gelten bekanntlich bei vorzeitigem Ruhestand z.T. erhebliche Abschläge. Dies hat sicherlich auch mit dazu geführt, dass eine große Zahl von Lehrpersonen und anderen Beamtengruppen einen Antrag auf Frühpensionierung aus gesundheitlichen Gründen gestellt hat, obwohl sie vielleicht unter anderen Bedingungen diesen Entschluss noch nicht jetzt, sondern einige Jahre später gefasst hätten. Dennoch bleibt zu konstatieren, dass diese Lehrkräfte mit amtsärztlicher Begutachtung als dienstunfähig erkannt worden sind.

Trotz der besonderen Situation infolge der beamtenrechtlichen Veränderungen sind diese Zahlen dramatisch und fordern zum Handeln auf. Dabei kann es nicht nur darum gehen, am Ende einer langen Entwicklung, die letztlich zu Dienstunfähigkeit führt oder geführt hat, regelnd einzugreifen.

Es muss langfristig darum gehen, Maßnahmen zu ergreifen, die dazu beitragen können,

die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften und allen anderen Beamtengruppen bzw. von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zu erhalten. Gesundheit und Leistungsfähigkeit, aber auch die Arbeitszufriedenheit, sind ein wichtiges Gut für das Funktionieren des Bildungswesens, des öffentlichen Dienstes, der Wirtschaft und des gesellschaftlichen Lebens.

Die Sorge um den Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit liegt sicherlich zunächst in der Verantwortung jedes Einzelnen. Es zählt zu den Lebensaufgaben, eine Balance zu finden zwischen beruflichem Engagement, den sozialen Bindungen im Umfeld und der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Dazu zählt auch, mit Belastungen und Beanspruchungen förderlich umgehen zu lernen.

In der Verpflichtung gegenüber den einzelnen Menschen und gegenüber der Gesellschaft müssen aber auch Arbeitgeber und Organisationen in den Erhalt der Arbeitsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit investieren und geeignete Arbeitsbedingungen schaffen. Unternehmen und Organisationen leben letztlich vom Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter - und auch von den Erfahrungen der älteren Beschäftigten.

Das damalige MBWW hat in dieser Situation ein Zeichen gesetzt und das Projekt Lehrgesundheit bei der ADD in Trier eingerichtet.

---

<sup>2</sup> Erschienen 2001/2002 in den Verbandszeitschriften von GEW, VBE, VLBS, VLW, VDS, VDR. Insofern beziehen sich die Aussagen auf den Stand von 2001.

### Der Auftrag an das Projekt Lehrgesundheit lautet:

- ⇒ Beobachtung, Darstellung und Analyse der Ursachen, Entwicklung und Häufung von vorübergehend verminderter Dienstfähigkeit und vor allem von Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit
- ⇒ Entwicklung und Umsetzung präventiver Maßnahmen zur Erkennung und Vorbeugung drohender Dienstunfähigkeit, verstärkter individueller ärztlicher, psychologischer und psychotherapeutischer, aber auch praktischer pädagogischer Hilfen, Erhöhung der Attraktivität des aktiven Dienstes
- ⇒ Diesbezügliche Beratung der Schulbehörden allgemein, aber auch bei Entscheidungen in Einzelfällen, ggf. im Kontakt

mit den Betroffenen und mit den Amtsärzten, sowie Zusammenarbeit mit dem IFB und Mitarbeit bei entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen.

Mit der Versetzung des Autors vom IFB an die ADD zum 01.03.2001 wurde das Projekt Lehrgesundheit offiziell gestartet. Zusätzlich sind eine/n Arbeitsmediziner/-in und eine/n Pädagogin/-en für die Projektgruppe vorgesehen. Sie wird darüber hinaus von juristischen, schulaufsichtlichen und schulpraktischen Beratern unterstützt. (Anmerkung 2004: Die Stelle des Arbeitsmediziners wurde in eine Stelle für eine Diplompsychologin umgewandelt.)

**Tab. 1: Anteil der Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit an den Ruhestandsversetzungen von Lehrerinnen und Lehrern 1997-2000**

	Ruhestandsversetzungen			Davon wegen Dienstunfähigkeit			Anteil Dienstunfähigkeit in %		
	m	w	ges	m	w	ges	m	w	ges
<b>1997</b>									
bis A 13 S	174	227	401	95	154	249	54,6	67,8	62,1
ab A 13	222	48	270	75	23	98	33,8	47,9	36,3
gesamt	396	275	671	170	177	347	42,9	64,4	51,7
<b>1998</b>									
bis A 13 S	178	240	418	100	170	270	56,2	70,8	64,6
ab A 13	196	47	243	71	23	94	36,2	48,9	38,7
gesamt	374	287	661	171	193	364	45,7	67,2	55,1
<b>1999</b>									
bis A 13 S	225	296	521	179	262	441	79,6	88,5	84,6
ab A 13	196	58	254	143	47	190	73,0	81,0	74,8
gesamt	421	354	775	322	309	631	76,5	87,3	81,4
<b>2000</b>									
bis A 13 S	292	391	683	230	342	554	78,8	82,9	81,1
ab A 13	261	75	336	153	49	202	58,6	65,3	60,1
gesamt	553	466	1019	383	373	756	69,3	80,0	74,2

## Das Arbeitsschutzgesetz

Weiterer Handlungsdruck zum Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ergibt sich aus dem Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG) von 1996 in der Fassung von 1998 (siehe Kasten). Dieses Arbeitsschutzgesetz setzt neue Akzente im Vergleich zu früheren Fassungen, die eindeutig auf technische Sicherungsvorschriften ausgerichtet waren (RUDOW 2000).

### Konzeptuelle Überlegungen zum Projekt Lehrergesundheit

Maßnahmen zum Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften können grundsätzlich an drei Punkten ansetzen:

- ⇒ an einzelnen Lehrerinnen und Lehrern
- ⇒ an der einzelnen Schule
- ⇒ am Schulsystem.

Dabei lassen sich mindestens folgende Zielrichtungen unterscheiden:

- a) Intervention heißt Beseitigung von Beeinträchtigungen oder Wiederherstellung von Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und Leistungsfähigkeit
- b) Prävention heißt Vorbeugung durch Verringerung oder Beseitigung von Risikofaktoren
- c) Stärkung der Ressourcen heißt Befähigung und Unterstützung des Einzelnen, seinen beruflichen, sozialen und persönlichen Anforderungen und Aufgaben gerecht zu werden.

Das Konzept berücksichtigt sowohl alle drei Ansatzpunkte als auch die drei Zielrichtungen von Aktivitäten. Die Projektgruppe Lehrergesundheit wird zu allen Punkten der ADD und dem MBFJ entsprechende Vorschläge machen.

Im Einzelnen wird es – über die eingangs beschriebene Aufgabenstellung hinaus – darum gehen,

- ⇒ Beratungsmöglichkeiten, Information und Fortbildung für betroffene Lehrkräf-

#### Kasten 1:

#### Das Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG)

##### § 2 Begriffsbestimmungen:

[1] Maßnahmen des Arbeitsschutzes im Sinne dieses Gesetzes sind Maßnahmen zur Verhütung von Unfällen bei der Arbeit und arbeitsbedingten Gesundheitsgefahren einschließlich Maßnahmen der menschengerechten Gestaltung der Arbeit

##### § 4 Allgemeine Grundsätze:

Der Arbeitgeber hat bei Maßnahmen des Arbeitsschutzes von folgenden allgemeinen Grundsätzen auszugehen:

1. Die Arbeit ist so zu gestalten, dass eine Gefährdung für Leben und Gesundheit möglichst vermieden und die verbleibende Gefährdung möglichst gering gehalten wird;
2. Gefahren sind an ihrer Quelle zu bekämpfen;
3. bei den Maßnahmen sind der Stand von Technik, Arbeitsmedizin und Hygiene sowie sonstige gesicherte arbeitswissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen;
4. Maßnahmen sind mit dem Ziel zu planen, Technik, Arbeitsorganisation, sonstige Arbeitsbedingungen, soziale Beziehungen und Einfluss der Umwelt auf den Arbeitsplatz sachgerecht zu verknüpfen;
5. ...

te einzurichten bzw. zu verstärken, wie sie durch individuelle Bemühungen mit Belastungen besser umgehen, unnötige Gefährdungen vermeiden und persönliche Kräfte zum Erhalt von Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und Leistungsfähigkeit stärken können,

- ⇒ Schulleitungen zu beraten und fortzubilden, welche schulinternen Möglichkeiten bestehen, die Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften zu erhalten, zu fördern oder wiederherzustellen;
- ⇒ durch Befragungen von pensionierten Lehrkräften Hinweise für die Stärkung von Ressourcen, die Prävention und für die rehabilitative Intervention zu erhalten.

Für diese Aktivitäten werden auch die elektronischen Medien genutzt. So wird z. B. eine Webseite zum Projekt Lehrergesundheit eingerichtet.

## Zur Belastungssituation in der Schule

Der Lehrerberuf zeichnet sich durch eine besondere Belastungssituation aus. In einer großen Zahl von Untersuchungen wird nachgewiesen, dass insbesondere die psychische Belastung im Vergleich zu anderen akademischen Berufen außerordentlich hoch ist und bei einer Vielzahl von Lehrkräften zu Beschwerden, Krankheiten und Dienstunfähigkeit führen (z. B. van DICK. R.).

An erster Stelle werden immer wieder genannt:

- ⇒ Vielfacher Wechsel am Unterrichtsvormittag zwischen Klassen von bis zu mehr als 30 Kindern und Jugendlichen mit täglich - mitunter stündlich - schwankender Lernbereitschaft, Erwartungshaltung, Aufmerksamkeit; ständige Herausforderung zu situativer Flexibilität im Handeln.
- ⇒ Verhaltens- und Disziplinprobleme von Schülerinnen und Schülern, die nahezu täglich über mehrere Stunden unterrichtet aufgefangan werden müssen.
- ⇒ Zeitdruck durch Stundentakt und Pausengespräche mit Schülerinnen und Schülern, kollegialen Absprachen; geringe Erholungszeit am Vormittag.
- ⇒ Erwartung an Lehrerinnen und Lehrer, neben der Wissensvermittlung und trotz verschlechterter Arbeitsbedingungen gesellschaftliche Probleme (Sucht, Gewalt, Medien, soziale Distanz ...) erzieherisch zu bearbeiten.
- ⇒ Unzuverlässige Quellen für Erfolgsmeldungen (Schülerverhalten, Klassenarbeiten, Elternäußerungen)
- ⇒ Selbstwert bei nahezu ausschließlich intrinsischer Motivationslage.
- ⇒ Wenig berufsständischer Rückhalt in der Gesellschaft mit Auswirkungen bis in die Interaktionen mit Schülerinnen, Schülern und Eltern.
- ⇒ Fehlende Anerkennung durch den Dienstherrn und seine Repräsentanten.
- ⇒ Mangelnde Trennung von Arbeitszeit und Freizeit.

- ⇒ Spannungen im Kollegium und zwischen Schulleitung und Kollegium bzw. einzelnen Lehrkräften.

(Vergleiche dazu auch die Untersuchung an mehr als 6000 Lehrerinnen und Lehrern in Österreich: "LehrerIn 2000"; im Internet unter [www.LehrerIn2000.at](http://www.LehrerIn2000.at)).

In den Untersuchungen von SCHAARSCHMIDT und FISCHER dominieren drei Belastungsfaktoren:

- ⇒ Das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler
- ⇒ die Klassenstärke
- ⇒ die Zahl der Unterrichtsstunden.

Sie verweisen allerdings darauf, dass zwischen diesen Faktoren sehr komplexe Beziehungen bestehen und die Belastungen nicht durch einseitige Änderung einer Variablen beseitigt werden können.

SCHÖNWÄLDER weist sehr differenziert darauf hin, dass die Belastung von Lehrerinnen und Lehrern nicht objektiv gemessen werden kann. Ausnahmen bilden allenfalls physiologische Maße (z. B. Lärm) oder Erfassungen der Lehrerarbeitszeit.

Der größte Teil der Angaben über die Belastung im Lehrberuf beruhe "ausschließlich auf der subjektiven Wahrnehmung der Auskunft gebenden LehrerInnen zum Forschungsgegenstand". ... "Belastung ist das, was Lehrer als Belastung empfinden oder erleben. Sie kann erfasst und beschrieben, im engeren Sinn aber schwerlich gemessen, vermutlich aber 'ermessen' werden." (S. 187)

Die Norm EN/ISO 10075-1: 2000 unterscheidet zwischen Belastung und Beanspruchung:

Psychische Belastung ist „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken.“

Psychische Beanspruchung ist „die unmittelbare (nicht die langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen,

einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.“

Belastung und Beanspruchung sind nicht von vorn herein negativ definiert; sie können auch als anregende Aktivierung oder als Lernherausforderung gesehen werden.

Die Erfahrung lehrt, dass Lehrerinnen und Lehrer gleiche oder vergleichbare berufliche Situationen ganz unterschiedlich wahrnehmen, bewerten und darauf reagieren. Infolge dessen ist auch ihre Belastung und Beanspruchung unterschiedlich zu sehen.

### **Burnout und Innere Kündigung**

Im Lehrerberuf dominieren als negative Folgen von längerfristiger Beanspruchung eindeutig psycho-somatische, emotionale und psychosoziale Beschwerden, Befindlichkeitsstörungen und Krankheiten. Meist wird die Anfangsphase der Erkrankung als schleicher, diffuser Prozess wahrgenommen, bei dem die Ernsthaftigkeit der Probleme lange verborgen bleibt. Als frühe Hinweise für ernstzunehmende Probleme nennen psychosomatisch erkrankte Lehrpersonen (JEHLE u.a.):

- ⇒ nicht abschalten können (79%)
- ⇒ verminderte Leistungsfähigkeit (79%)
- ⇒ fehlende Arbeitsfreude (69%)
- ⇒ überhöhte Ziele für die Tätigkeit (59%)
- ⇒ Verlust von beruflichem Engagement (55%)

Nicht selten führt der Weg in die Dienstunfähigkeit über innere Kündigung und Burnout. Beide Konzepte werden in der Literatur außerordentlich unscharf, oftmals synonym verwendet, sicher auch deswegen, weil die Symptome beider Belastungsreaktionen sehr ähnlich sind und einen großen Überschneidungsbereich aufweisen. Dennoch werden neuerdings die Unterschiede deutlicher betont (SCHMITZ u.a. 1999).

Burnout ist ein Konzept aus den 70er Jahren, um bestimmte Phänomene von Beanspruchungsreaktionen zu erklären. Es beinhaltet im Wesentlichen

- ⇒ emotionale Erschöpfung, Überforderung und Leere

Ob Menschen Anforderungen, Arbeitsbedingungen oder einzelne Ereignisse als negative Belastung oder Beanspruchung empfinden, hängt von mindestens drei Faktoren ab:

- ⇒ den eigenen Erwartungen, dem Anspruch an sich und an das berufliche Umfeld,
- ⇒ den verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen,
- ⇒ den Forderungen, Anforderungen und objektiven Belastungen aus der beruflichen Situation.

- ⇒ Persönlichkeitsveränderung im Sinne von Zynismus, innere Distanz zu den anvertrauten Menschen; Menschen werden zu Objekten
- ⇒ verminderte Leistungsfähigkeit, berufliche Unzufriedenheit und Energieverlust.

In der neueren deutschen Literatur wird Burnout als eine Konsequenz von berufsbezogenen Enttäuschungen infolge Nichterfüllung von (überzogenen) Erwartungen an die Wirksamkeit beruflicher Tätigkeit darstellt. Es zeigt sich u.a. in Zweifeln an der Sinnhaftigkeit des Berufes, in Berufsmüdigkeit, Reduzierung der Anforderungen an sich selbst und in Resignation bis zum Zynismus (SCHMITZ u.a. 2001)

*Burnout* ist demnach eine auf den Beruf, die persönliche Selbstwirksamkeit und die Berufszufriedenheit bezogene Folge langdauernder negativer Beanspruchung.

Die Entwicklung von *innerer Kündigung* folgt anderen Mustern.

Arbeitnehmer hegen – meist nicht formuliert und wenig präzisiert – Erwartungen an den Arbeitgeber. Sie umfassen z. B.

- ⇒ Unterstützung in der beruflichen Tätigkeit
- ⇒ Anerkennung
- ⇒ Einräumen eines Gestaltungsspielraums
- ⇒ Gratifikationen
- ⇒ Entscheidungs- und Verantwortungsdelegation.

Diese Konstellation lässt sich als in der Regel nicht expliziter Teil des Vertrages zwischen

Arbeitnehmer und Arbeitgeber begreifen. Vielfach kennt der Arbeitgeber die Erwartungen des Arbeitnehmers nicht oder es wird ein stillschweigendes Einverständnis darüber unterstellt.

Fühlt sich nun der Arbeitnehmer in einer oder mehreren Erwartungen an den Arbeitgeber im Stich gelassen, sind unterschiedliche Reaktionen möglich:

- ⇒ Der Arbeitnehmer kann die Unterstützung massiv einfordern
- ⇒ er kann Widerstand leisten gegen z. B. Einschränkungen des Gestaltungsspielraums oder der Entscheidungsbefugnis
- ⇒ er kann den Arbeitgeber wechseln
- ⇒ er kann sich den veränderten Bedingungen anpassen und sich weiterhin beruflich engagieren (vielfach mit dem Risiko ge-

ringer beruflicher Wirksamkeit mit der Folge von Burnout)

- ⇒ oder er kann resignieren und in die innere Kündigung gehen, das heißt mit reduziertem Einsatz „Dienst nach Vorschrift“ machen.

Während Burnout eine berufsbezogene Belastungsreaktion ist, ist die innere Kündigung eine Reaktion auf die vom Arbeitgeber oder seinen Repräsentanten gesetzten Arbeitsbedingungen (SCHMITZ u.a. 2001).

Beide Konzepte sind sorgsam zu unterscheiden, weil sie wegen ihrer unterschiedlichen Zielrichtung und Entwicklung verschiedenartige Gegenmaßnahmen erfordern – auch wenn beide negative Beanspruchungsfolgen darstellen.

### Schulische Belastungen und Lehrertypologie

SCHAARSCHMIDT und FISCHER (2001) machen darauf aufmerksam, dass zur Erklärung unterschiedlicher Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern auch Unterschiede in Arbeits-, Verhaltens- und Erlebnisstilen herangezogen werden müssen.

Sie haben in einer umfangreichen Befragung mit mehreren Tausend Lehrkräften und Angehörigen anderer Berufsgruppen unterschiedliche arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster untersucht und eine Typologie formuliert.

Diese unterscheidet vier verschiedene Gruppierungen: Die Gruppe der sogenannten gesundheitsbewussten Lehrerinnen und Lehrer zeichnet sich dadurch aus, dass Gesundheit in ihrem Leben einen hohen Stellenwert besitzt. Dies macht sich u.a. in gesunder Ernährung und Lebensführung, Sorge für ein ausgeglichenes Verhältnis von Arbeit und Entspannung bemerkbar. Sie engagieren sich für den Beruf, ohne dass dieser zum einzigen Lebensinhalt wird, und sie besitzen Strategien zur Stressbearbeitung, Belastungsreduzierung und Belastungsverarbeitung.

Eine zweite Gruppe lässt sich dadurch kennzeichnen, dass sie den Freizeitwert des Lehrerdaseins sehr hoch einschätzt, berufliches Engagement auf ein unvermeidbares Mini-

mum reduziert und sich von schulischen Belastungen innerlich und äußerlich gut distanzieren kann.

Hervorstechendstes Merkmal von Angehörigen der Gruppe drei ist der außerordentlich hohe Stellenwert, den Schule in ihrem Leben einnimmt. Sie setzen sich für Schule bis zur Selbstaufopferung ein, können sich auch in ihrer Freizeit nicht von schulischen Problemen distanzieren und haben an sich selbst hohe, wenn nicht unrealistische Ansprüche. Sie sind bestrebt, ihre Kompetenz zu sichern und zu erweitern, um gleichbleibend qualitativ gute Arbeit leisten zu können.

Ähnlich wie Gruppe drei ist auch die vierte Gruppe nur sehr schlecht in der Lage, sich von schulischen Problemen in ihrer Freizeit zu distanzieren und abzuschalten. Bei ihr allerdings ist es weniger das Engagement für die Schule als viel mehr Unzufriedenheit mit den beruflichen Verhältnissen, angefangen von Arbeitsbedingungen, über die heutigen Schüler bis hin zum Lehrberuf als solchem. Es sind die ständigen Nörgler und Haderer, die mit der Schule tragisch verkettet sind und sich, weil sie den Beamtenstatus nicht verlieren wollen, keiner anderen beruflichen Tätigkeit zuwenden können, obwohl dies für viele von ihnen und die für Schule wesentlich zufriedenstellender wäre.

## Konsequenzen für den Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit

Man kann über die Angemessenheit einer Typologie und die damit verbundene Problematik von Etikettierungen streiten. Die Unterscheidung unterschiedlicher Verhaltens- und Erlebnisstile hat jedoch heuristischen Wert in Bezug auf individuelle und staatliche Maßnahmen zum Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit der Beamteten.

Unter dem Gesichtspunkt von Prävention, Intervention und Ressourcenförderung, stellt die Gruppe der gesundheitsbewussten Lehrkräfte kein Handlungsproblem dar.

Die auf Schonung bedachten Lehrpersonen müssten seitens des Kollegiums, der Schulleitung und der Schulaufsicht eigentlich verstärkt in die Pflicht genommen werden, damit sie den Aufgaben des Lehrberufs in Verantwortung gegenüber dem Kollegium und den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern besser nachkommen. Aber auch sie haben kein nennenswertes gesundheitliches Risiko.

Bezogen auf gesundheitliche Risiken sind die beiden letztgenannten Gruppen hoch gefährdet. Gleichzeitig profitieren diese Lehrerinnen und Lehrer am wenigsten von potenziell regenerativen und entlastenden Aktivitäten, z. B. Entspannung oder privatem Ausgleich. In den Untersuchungen von Schaarschmidt

### Die Rolle der Schulleitung

Schulleiterinnen und Schulleiter spielen eine besondere Rolle beim Erhalt, bei der Förderung und der Wiederherstellung von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften.

Ob sie diese Funktion wahrnehmen können, hängt einerseits von ihrer Führungskompetenz ab, andererseits von ihrer eigenen beruflichen (unterrichtlichen) Belastung und dem damit verbundenen Zeitbudget, sich um Führungsaufgaben zu kümmern.

Es gibt viele Aussagen von erkrankten Lehrkräften, die sich gewünscht hätten, dass die Schulleitung sie frühzeitig durch Anerkennung ihrer Leistung, durch Anteilnahme bei Krisen-

u.a. machen diese beiden Gruppen – in Bundesländern unterschiedlich – 50 % und mehr der Lehrerschaft aus.

Die Angehörigen der sich selbst überfordernenden dritten Gruppe benötigen zum Erhalt und zur Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit eine Reduktion ihrer Ansprüche an sich und ihren Beruf, außerschulische Betätigungsfelder mit hohem Sinn und Befriedigungsgehalt sowie Selbstdisziplin bei der Übernahme von schulischen Aufgaben, Funktionen und Verantwortlichkeiten. Entscheidend ist, ihr Anspruchsniveau auf Realitätsangemessenheit zu überprüfen, um nicht im Burnout zu landen.

Zur individuellen Entlastung empfiehlt sich für diese Lehrpersonen das Training von Entspannungstechniken und das Erlernen von Strategien der Belastungsverarbeitung.

Der Gruppe vier müsste empfohlen werden:

- ⇒ verstärkte Selbstentwicklung von fachlichen und persönlichen Kompetenzen, z. B. auch durch Supervision
- ⇒ positive Anforderungen durch die Schulleitung
- ⇒ Sorge für berufliche Erfolgserlebnisse
- ⇒ ggf. Berufswechsel, was sicherlich gerade im Lehrerberuf schwierig ist.

situationen und durch Unterstützung ihrer eigenen Bemühungen zum Erhalt der Leistungsfähigkeit bestärkt hätte. 25 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer meinten, dass die Dienstunfähigkeit hätte vermieden werden können, wenn sie von der Schulleitung rechtzeitig adäquat unterstützt worden wären (JEHLE u.a.).

Die Erhöhung der Attraktivität von Schulleitung z. B. durch Freistellungen von Unterricht, vor allem im Grund- und Hauptschulbereich und die qualifizierte Vorbereitung, Auswahl, Aus- und Fortbildung von Schulleitungen können dazu beitragen, dass derartige Personalentwicklungsmaßnahmen greifen.

## Bildungspolitische Aspekte

Hier könnte eigentlich die gesamte derzeit geführte bildungspolitische Diskussion wiedergegeben werden; benannt werden sollen nur einige Aspekte:

Von der Bildungspolitik wird zuvörderst erwartet, die Klassenfrequenzen zu senken und die Zahl der Unterrichtsstunden zu reduzieren. Diese Forderung ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass aus vielen verschiedenen Gründen Unterricht heute stärker belastend erlebt wird als noch vor Jahren. Dazu trägt nicht nur die zunehmende Kluft zwischen schulischem und außerschulischem Erleben für die Kinder und Jugendlichen bei (und den daraus resultierenden Problemen), sondern auch das erhöhte Durchschnittsalter der Lehrerinnen und Lehrer. Die zu Änderungen im Verhältnis Unterrichtsstunden – Klassenfrequenzen und Lehrerversorgung notwendigen Finanzmittel unterliegen der Prioritätensetzung im gesellschaftlichen Diskurs, wenn nicht für alle notwendigen Maßnahmen ausreichend Geld verfügbar ist. Allerdings muss man auch sehen, dass eindimensionale Veränderungen nicht automatisch eine Verbesserung mit sich bringen. Klassendisziplin, Klassengröße und Unterrichtsverpflichtung stehen in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis und haben für die o.g. anders als in kleinen undisziplinierten Klassen. Aber auch hier haben die o.g. Gruppen 3 und 4 ungünstige Voraussetzungen. Dennoch ist die Reduzierung der Klassengröße auch aus sozialhygienischen Gründen vorrangig zu sehen (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, S.70).

Gleichauf mit den Unterrichtsbedingungen wird in der Lehrerschaft beklagt, dass es an

öffentlich geäußerter Anerkennung und Wertschätzung der Lehrerinnen und Lehrer mangelt. Stattdessen wird der Lehrerberuf durch Repräsentanten des Dienstherrn immer wieder herabgewürdigt. Die Konsequenzen für die Motivation und Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und für die Beziehung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern sind fatal. Hier könnte kostenneutral eine Wende eingeleitet werden, die weitreichende positive psychologische Folgen für die Lehrerschaft und in der Gesellschaft hätte.

Neben vielen anderen Maßnahmen zur Stärkung der Ressourcen und zur Prävention sei an dieser Stelle nur auf zwei hingewiesen:

1. Die Befähigung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer in den Studienseminaren zur Bewältigung von Belastungen
2. Begleitung von Berufsanfängern in den ersten beiden Jahren, z. B. durch Supervision oder Interventionsgruppen.

Beide Maßnahmen könnten frühzeitig Lehrkräfte auf die außerfachlichen Anforderungen vorbereiten und ihre Belastungsresistenz erhöhen.

Das Projekt Lehrergesundheit ist bemüht, eine Diskussion im Land anzustoßen über den Stellenwert von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit bei Lehrerinnen und Lehrern, aber auch bei Schulleitungen. Es bedarf dazu der Unterstützung von Schulaufsicht, Personalvertretung, Schulleitungen, der Lehrerfortbildung, des Schulpsychologischen Dienstes und anderer pädagogischer Institutionen.

## Entspannung für Zwischendurch

Es gibt sehr bekannte Programme zur körperlichen und mentalen Entspannung, z.B. das autogene Training oder die Progressive Muskelrelaxation von Jacobson. Beide sind nicht so leicht zu lernen und bedürfen großer Übung bis zur routinemäßigen Anwendung.

Hier wird Ihnen ein Vorschlag gemacht, eine kleine Übung zu probieren, die Ihnen auch ohne größeren Aufwand während des Unterrichts, in Konferenzen usw. Entspannung bringen kann.

Eine vollständige Entspannung ist nur im Liegen möglich, weil man sonst umfällt. Daher sind in aufrechter Haltung oder beim Sitzen immer Muskeln unter Spannung. Ohne dass wir uns dessen bewusst sind, spannen wir aber auch Muskelpartien an, die wir im Moment nicht brauchen. Wenn wir uns darauf konzentrieren, merken wir, dass wir z. B. die Schultern hochziehen, den Nacken anspannen, Gesichtsmuskeln innervieren – insbesondere die Stirn -, obwohl es momentan dafür eigentlich keinen Grund gibt. Sicherlich müssen wir unsere Halsmuskeln benutzen, um den Kopf aufrecht zu halten, aber vielleicht ist es im Moment nicht notwendig, den Kopf auch noch anzuheben oder schräg zu stellen.

Solche Anspannungen kosten zusätzlich Energie und schaukeln sich manchmal zu regelrechten Verspannungen auf. Wenn es gelingt, überflüssige Muskelarbeit zu vermeiden, macht sich dies als Entspannung wohltuend bemerkbar.

### Wie sollten Sie vorgehen?

Konzentrieren Sie sich auf eine bestimmte Körperpartie oder Muskelgruppe und spüren Sie, ob Sie dort eine Anspannung feststellen, die nicht notwendig ist, etwa in der Stirn.

Wenn Sie eine solche Verspannung spüren, lassen Sie sie los. Registrieren Sie das wohlthuende, entspannende Gefühl.

Fangen Sie am besten mit dem Gesicht an: Konzentrieren Sie sich auf Ihr Gesicht – Stirn, Kiefer, Lippen, Kinn, Augenbrauen ... Schon während Sie Ihre Aufmerksamkeit darauf richten, können Sie spüren, dass Muskeln plötzlich nachgeben. Versuchen Sie, gespannte Muskeln bewusst loszulassen.

Fahren Sie fort mit Hals, Schultern, Händen, Armen, Bauch, auch Gesäß, Beine, Füße. Aber vermeiden Sie, die Antagonisten zu aktivieren! Eine verkrampfte Hand sollte locker gelassen, aber nicht gerade, flach gestreckt werden; das fordert unnötig die Strecker-Muskeln.

Ein weiterer Schritt kann die Atmung erreichen. Atmen Sie gerade flach und hektisch anstatt ruhig und tief?

Sie können diesen „Körpercheck“ in nahezu jeder Situation durchlaufen und prüfen, wo Sie gerade Energie vergeuden. Mit ein wenig Übung wird dies schnell und unauffällig gehen. Sie sollten es jedoch in Situationen trainieren, wo es „nicht so drauf ankommt“, etwa wenn Sie allein am Schreibtisch sitzen oder im Auto fahren. Dann können Sie gewisse Routinen entwickeln, die Ihnen in der Ernstsituation sehr schnell Entspannung bringen.

Vielleicht können Sie sich angewöhnen, zwischendurch immer mal wieder „nachzusehen“, was Ihre Muskelgruppen so machen.

Bei manchen Menschen lässt sich eine nahezu schlagartige Entspannung erreichen, wenn Sie sich auf einen Punkt am Übergang der Brustwirbel zum Halswirbel konzentrieren. Probieren Sie es aus und finden Sie Ihren persönlichen „Hot Spot“.

# Frühpensionierte und alterspensionierte Lehrkräfte im Vergleich

Im Rahmen der Aufgabenstellung des Projektes *Lehrgesundheit* wurden Ende 2001/ Anfang 2002 Lehrerinnen und Lehrer, die aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig wegen Dienstunfähigkeit in den Ruhestand versetzt worden waren, über ihre Situation in der Schule und über die Entwicklung ihrer Dienstunfähigkeit befragt. Ende 2002/Anfang 2003 erfolgte eine Kontrollbefragung von Lehrkräften, die aus Altersgründen in den Ruhestand versetzt worden waren. Durch den Vergleich zwischen den Ergebnissen der frühpensionierten und der alterspensionierten Lehrkräfte sollten die spezifischen Antworttendenzen der Frühpensionierten eruiert werden.

Mit einem umfangreichen Fragebogen wurden folgende Bereiche erfasst (Tab.2).

Die Alterspensionäre erhielten den gleichen Fragebogen mit Ausnahme der Fragen zu den Krankheiten und Beschwerden, die zur Dienstunfähigkeit geführt hatten. Auch die Beschwerdeliste war in diesem Fragebogen enthalten.

Die wissenschaftliche Beratung dieser Befragung lag in den Händen von Prof. Dr. Krampen, Universität Trier. Die gesamte Auswertung der Befragung der Frühpensionierten erfolgte durch Herrn Dipl.-Psychologen Gabriel Schui, Universität Trier. Die quantitative Auswertung der Befragung der Alterspensionäre wurde von Frau Dipl.-Psychologin Margit Vedder, Projekt *Lehrgesundheit*, vorgenommen; Herr Schui leistete die differenzstatistische Weiterbearbeitung der Daten der Alterspensionäre.

## Beschreibung der Stichproben

Die folgende Übersicht zeigt einen Vergleich der beiden Stichproben:

<b>Frühpensionierte Lehrkräfte</b>	<b>Alterspensionierte Lehrkräfte</b>
------------------------------------	--------------------------------------

### Datenbasis: Datei der ADD

Frühpensionierte Lehrkräfte 1998 – 2001 Stand September 2001; N= 818	Alterspensionäre 1999 – 2001 Stand März 2003; N= 220
---	---

### Rücklauf:

Versendete Fragebogen: N= 768 (davon unzustellbar 35; verstorben 7;) Rücklauf nach zwischenzeitlicher Erinnerung: N = 419 (58%)	Versendete Fragebogen: N= 219 (davon unzustellbar 12; verstorben 2) Rücklauf nach zwischenzeitlicher Erinnerung: N = 129 (63%)
--	---

### Auswertung:

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS.	
Auswertbar waren 383 Fragebogen (53%): 201 Männer (53%); 179 Frauen (47%); 3 ohne Angabe des Geschlechtes	Auswertbar waren 119 Fragebogen (58%): 85 Männer (71%); 33 Frauen (28%); 1 ohne Angabe des Geschlechtes

## Fragenbereiche

### **Masterfrage**

Einschätzung der Berufstätigkeit insgesamt

### **Bewertung**

Gesamteinschätzung, mit welchen Gefühlen eine Rückbesinnung auf verschiedene Aspekte der beruflichen Tätigkeit verbunden ist

### **Wichtigkeit**

Subjektive Wichtigkeit verschiedener Arbeitsfelder: „Was war Ihnen als Lehrerin/Lehrer wichtig?“

### **Anforderungen**

„Welche schulischen Aufgaben waren insgesamt eine Belastung für Sie und welche haben Ihnen alles in allem Freude/Befriedigung verschafft?“

### **Schülerverhalten**

„Wie belastend empfanden Sie ...“ (verschiedene Aspekte des Schülerverhaltens zur Auswahl)

### **Elternverhalten**

„Wie belastend empfanden Sie ...“ (verschiedene Aspekte des Elternverhaltens zur Auswahl)

### **Positive Energie**

„Bitte geben Sie an, von welchen Personen/Personengruppen Sie positive Energie für Ihren Beruf bekommen haben“

### **Arbeitsbedingungen**

Durchschnittliche Zahl der angekreuzten Arbeitsbedingungen (Vorgabe n=12) zu der Frage: „Es gibt Arbeitsbedingungen, die zusätzliche Belastungen darstellen können. Welche der folgenden Arbeitsbedingungen hat Sie belastet?“

### **Symptome**

Durchschnittliche Zahl der angekreuzten Symptome (Vorgabe n=6) zu der Frage: „Belastungen und Stress wirken sich bei den Menschen verschieden aus. Wie haben sich Stress und Belastungen bei Ihnen gewöhnlich bemerkbar gemacht?“

**Beschwerden vor:** Einschätzung von Beschwerden vor der Pensionierung

**Beschwerden nach:** Einschätzung von Beschwerden nach der Pensionierung

### **Weitere Fragenbereiche:**

- ⇒ Biografische Daten mit Bezug zur Schule
- ⇒ Besuch von Fortbildungsveranstaltungen
- ⇒ Kooperation mit dem Schulpsychologischen Dienst
- ⇒ Verhaltens- und Erlebensweisen der beruflichen Tätigkeit (z.T. in Analogie zum Arbeitsverhalten- und -erleben (AVEM; SCHAARSCHMIDT und FISCHER 1996)
- ⇒ Einschätzung verschiedener Bereiche der Lehrertätigkeit
- ⇒ Einschätzung von beruflichen und privaten Anforderungen und Belastungen
- ⇒ Entwicklung und Verlauf der Beschwerden, die zur Frühpensionierung geführt haben
- ⇒ Offene Antworten mit Ratschlägen für Junglehrer und für gesundheitlich belastete Lehrkräfte, zur Lehrerausbildung und zur Schulreform

## Ausgewählte Ergebnisse:

### **Alter und Dienstjahre bei Ruhestandsversetzung:**

Alter: 58,1 (m: 58,8 / w: 57,4)	Alter: 64 bzw. 65 Jahre
Dienstjahre: 32,7 (m: 33 / w: 32,5)	Dienstjahre: 35,8 (m: 36,3/ w: 34,9)

## Gründe für die Frühpensionierung

Bei den Gründen für die Frühpensionierung stehen körperliche Beschwerden im Vordergrund (76,6%; m:70,9 / w:82,8%) gefolgt von psychosomatischen (41,5%; m:41,2% / w:39,1%) und psychischen Beschwerden

(31,4%; m:,1% / w:35,1%). Sie entwickelten sich überwiegend in einem schleichenden Prozess und haben nach durchschnittlich 9 Jahren zur Frühpensionierung geführt.

**Tab. 2: Mittelwerte der verschiedenen Fragenbereiche**

Fragenbereich <sup>1</sup>	Mittelwerte FP/AP
<b>„Masterfrage“:</b> Rückblickende Einschätzung der Berufstätigkeit insgesamt	4,42 / 4,97 **
<b>Bewertung:</b> Mit welchen Gefühlen ist eine Rückbesinnung auf verschiedene Aspekte der beruflichen Tätigkeit verbunden (10 Vorgaben)	3,77 / 4,14 **
<b>Wichtigkeit:</b> „Was war Ihnen als Lehrerin/Lehrer wichtig?“ (10 Vorgaben)	4,65 / 4,76
<b>Anforderungen:</b> „Welche schulischen Aufgaben waren insgesamt eine Belastung für Sie und welche haben Ihnen alles in allem Freude/ Befriedigung verschafft?“ (23 Vorgaben)	3,98 / 4,24 **
<b>Schülerverhalten:</b> „Wie belastend empfanden Sie ...“ <sup>1</sup> (9 Vorgaben)	4,69 / 4,35 **
<b>Elternverhalten:</b> „Wie belastend empfanden Sie ...“ <sup>1</sup> (7 Vorgaben)	4,28 / 3,86 **
<b>Positive Energie:</b> „Bitte geben Sie an, von welchen Personen/ Personengruppen Sie positive Energie für Ihren Beruf bekommen haben“ (9 Vorgaben)	3,46 / 3,47
<b>Arbeitsbedingungen:</b> „Es gibt Arbeitsbedingungen, die zusätzliche Belastungen darstellen können. Welche der folgenden Arbeitsbedingungen hat Sie belastet?“ (Anzahl der Ankreuzungen bei 12 Vorgaben)	4,97 / 3,46 **
<b>Symptome:</b> Durchschnittliche Zahl der angekreuzten Symptome (Vorgabe n=6) zu der Frage: „Belastungen und Stress wirken sich bei den Menschen verschieden aus. Wie haben sich Stress und Belastungen bei Ihnen gewöhnlich bemerkbar gemacht?“	3,00 / 1,57 **
<b>Beschwerden vor der Pensionierung:</b> Retrospektive Einschätzung von Beschwerden anhand einer Beschwerdeliste (Krampen 1991)	64,17 / 47,64 ** (T-Werte <sup>2</sup> )
<b>Beschwerden nach der Pensionierung:</b> Retrospektive Einschätzung von Beschwerden anhand einer Beschwerdeliste (Krampen 1991)	51,32 / 43,14 ** (T- Werte)

<sup>1</sup> die 6-stufigen Skalen waren von 1 (negativ) bis 6 (positiv) gepolt, mit Ausnahme von *Schülerverhalten* und *Elternverhalten* (1= positiv, 6= negativ)

<sup>2</sup> bei standardisierten T- Werten liegt der Mittelwert bei 50 mit einer Standardabweichung von 10 T-Werten

\*  $p \leq .05$  und \*\*  $p \leq .01$ , d.h. mit weniger als 95 bzw. 99% Wahrscheinlichkeit nicht-zufälliger Unterschied.

## Relevante Unterschiede

Beide Ruhestandsgruppen unterscheiden sich quantitativ und qualitativ nicht

- ⇒ hinsichtlich der hohen subjektiven Bedeutung und Wichtigkeit, die sie Schule in ihren verschiedenen Arbeitsbereichen beigemessen haben - insbesondere dem Unterricht und
- ⇒ in Bezug auf die – vergleichsweise geringe – positive Energie durch soziale Unterstützung von Personen des schulischen und außerschulischen Feldes sowie in der Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen.

Statistisch bedeutsame Unterschiede zu den Alterspensionierten finden sich jedoch in mehreren Aspekten. Frühpensionierte Lehrkräfte erinnern z. B. für ihre letzten Dienstjahre stärkere Belastung als die Alterspensionierten durch:

- ⇒ berufliche Anforderungen und ihre Tätigkeit
- ⇒ das Verhalten von Schülern und Eltern
- ⇒ schulische Arbeitsbedingungen.

## Rückblick auf die Schulzeit

Die Lehrerinnen und Lehrer beider Gruppen sind mit dem beruflichen Leben zufrieden (FP: 5,1 / AP: 5,5<sup>3</sup>). Schule war für sie im Vergleich zu anderen Lebensbereichen Hauptsache (FP: 5,1 / AP: 5,1) und sie sind eigentlich immer gern in die Schule gegangen (FP: 5,1 / AP: 5,3)<sup>4</sup>.

Frühpensionierte haben noch mehr als Alterspensionäre den Eindruck, sich für die Schule eher zu sehr engagiert zu haben (FP: 4,9 / AP: 4,6).

Früh- und alterspensionierte Lehrerinnen und Lehrer blicken mit positiven Gefühlen auf ihre Berufstätigkeit insgesamt und auf verschiedene Bereiche ihres Arbeitsfeldes zurück.

Der „emotionale Rückblick“ fällt bei den Alterspensionären mit wenigen Ausnahmen etwas günstiger aus als bei den Frühpensionierten. Offensichtlich trifft aber das weit verbreitete Urteil nicht zu, frühpensionierte Lehrkräfte zeichneten sich durch Schulmüdigkeit, Resignation und eine Neigung zur „Schulflucht“ aus. Signifikante Unterschiede zeigen sich nur in dem Aspekt „Schulleitung“ (FP: 3,6 / AP: 4,6): Frühpensionierte schätzen die Unterstützung durch die Schulleitung und die Zusammenarbeit mit ihr signifikant geringer ein, als die Alterspensionierten. Diese unterschiedliche Bewertung von Schulleitung taucht in den Ergebnisse der Befragung immer wieder auf.

In beiden Gruppen ist der *Unterricht* am höchsten positiv besetzt (FP: 4,5 / AP: 5). Tendenzweise könnte man aus den Ergebnissen schließen, dass die Einschätzungen von Tätigkeitsbereichen mit dem Abstand zur unmittelbaren Arbeit mit Schülerinnen und

Schülern weniger positiv werden. Am Ende der Bewertungsskala liegen *Schulorganisation* (FP: 3,2 / AP: 3,6) und *Konferenzen* (FP: 3 / AP: 4); letztere sind offenbar in beiden Lehrergruppen am wenigsten beliebt, noch weniger als die Schulaufsicht.

## „Wichtigkeit“ verschiedener Bereiche in der Schule

Nahezu identische Ergebnisse in der Höhe und in der Rangreihe der Mittelwerte bei beiden Gruppen erzielt die Frage "Was war Ihnen als Lehrerin/Lehrer wichtig?".

Im Vordergrund stehen: *guter Unterricht* (FP: 5,6 / AP: 5,6) und *Verantwortung als Klassenleitung* (FP: 5,4 / AP: 5,4) sowie *gute Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern* (FP: 5,3 / AP: 5,4).

## Positive Aspekte von Schule

Zu den Aspekten von Schule, die Freude und Befriedigung verschafft haben zählt die *Arbeit mit Schülerinnen und Schülern*. Letztere waren auch die wesentliche Quelle für positive Energie (4,46), gefolgt von Familienangehörigen (4,40). Schulleitung und Schulaufsicht spielten in dieser Hinsicht eine geringe Rolle (3,02 bzw. 2,20); Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule liegen im Mittelfeld (3,48).

## Verhaltens- und Erlebensmuster

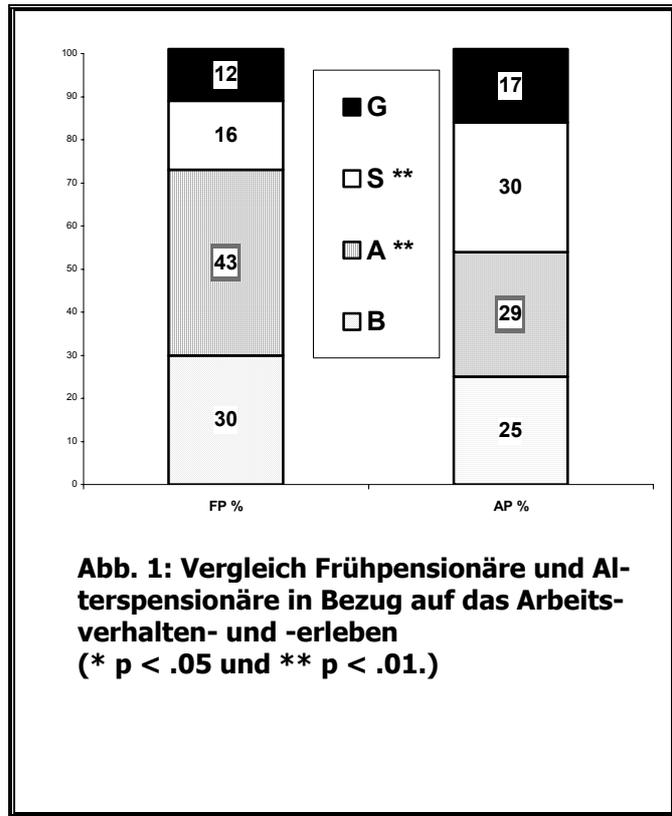
SCHAARSCHMIDT und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von der Universität Potsdam haben in umfangreichen Untersuchungen Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf das berufliche Verhalten und das Erleben von Anforderungen und Belastungen eingehend untersucht (z. B. Uwe SCHAARSCHMIDT (Hrsg.), 2004: Halbtagsjobber). Er hat dazu das Inventar "AVEM": „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ entwickelt (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 1996, 1998), das 11 Skalen enthält. In dem Fragebogen des Projektes *Lehrgesundheit* waren Items enthalten, die in enger Anlehnung an diese elf Skalen spezifisch für die Lehrertätigkeit formuliert waren.

<sup>3</sup> Mittelwerte einer 6-stufigen Skala von 1 (-) bis 6 (+).

<sup>4</sup> Dies ist jedoch zu relativieren: Fünf Lehrerinnen und Lehrer haben mit getrenntem Brief zurückgemeldet, dass sie sich an der Befragung nicht beteiligen können, weil sie diese zu sehr an die Zeit in der Schule erinnere und sie dies psychisch nicht verkraften könnten. In Kommentaren auf Rückläufen waren ähnliche Bemerkungen zu finden, wenn ganze Passagen nicht beantwortet wurden. Wir wissen daher nicht, ob die Rückläufe nicht einseitig von solchen Lehrkräften kommen, die eine insgesamt positive Einstellung zur Schule hatten.

Die Berechnung der Zugehörigkeit zu den Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebens (siehe Kasten) erfolgte nach den von SCHAARSCHMIDT und FISCHER (1996) beschriebenen spezifischen Kriterien und ihren jeweiligen Ausprägungen. Nach diesem Verfahren ließen sich 85% der Stichproben einem der vier Risiko- und Gesundheitsmuster eindeutig zuordnen.

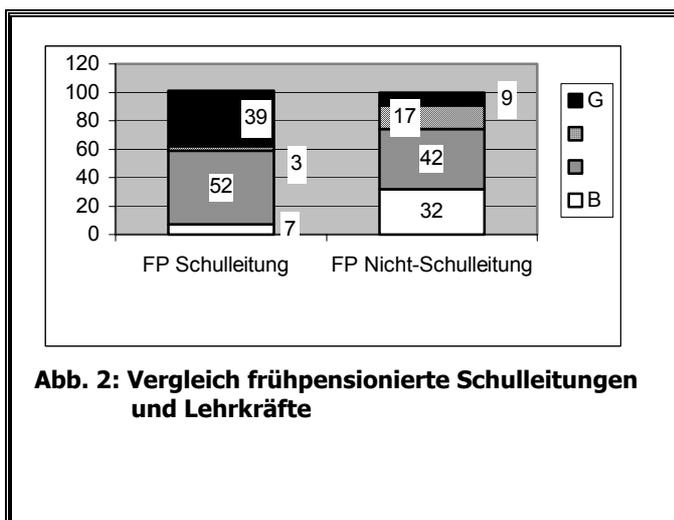
Abbildung 1 zeigt, dass sich die Frühpensionäre in zwei Mustern statistisch signifikant von den Alterspensionären unterscheiden. Sie gehören prozentual in größerer Zahl dem Risikomuster "A" an und sehr viel weniger den "Schonungsbedachten". Erstaunlicherweise liegen Sie beim Risikomuster "B" nahezu gleichauf, was landläufiger Meinung widerspricht, dass frühpensionierte Lehrkräfte in höherem Maße resigniert haben oder sich für Schule nicht einsetzen wollen. Der Leser kann seine eigene Musterzugehörigkeit durch eine Selbstevaluation mit Hilfe des Kurztestes S. 62 abschätzen.



### Schulleitungen und Nicht-Schulleitungen im Vergleich

Ein Vergleich von Schulleitungen ( $n = 31$ ) mit Nicht-Schulleitungen ( $n = 288$ ) auf der Basis der Musterzugehörigkeit ist in Abbildung 2 wiedergegeben.

Er zeigt tendenzweise (wegen des geringen N bei den Schulleitungen verbietet sich eine statistische Signifikanzprüfung), dass Schulleitungen ein erheblich anderes Profil in ihrem Arbeitserleben und -verhalten aufweisen: sehr viel mehr Schulleiterinnen und Schulleiter können Engagement und Erholung gesunderhaltend ausbalancieren (Muster "G") und sehr viel weniger haben unter den Anforderungen und Belastungen resigniert. Könnte diese unterschiedliche Sichtweise eine Rolle bei den deutlich gewordenen Spannungen zwischen Schulleitungen und frühpensioniert Lehrkräften spielen?



**Kasten 2:**
**Beschreibung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster**

**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, 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).

**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 im 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.

(SCHAARSCHMIDT & FISCHER,2001)

## Belastungsfaktoren

Die psychische Belastung des Lehrerberufes wird als außerordentlich hoch eingeschätzt (MW 1,7 (negativ gepolt!)). Am belastendsten erscheint *Schülerverhalten* zu sein (4,69); zwischen GS/HS einerseits und RS/Gymnasium andererseits besteht diesbezüglich ein starkes Gefälle. *Aggressivität* und *Rücksichtslosigkeit*, auch mangelnde *Lernbereitschaft* erhalten Einschätzungen um den

MW 5, während *mangelnde Lernfähigkeit* besonders von Lehrerinnen eher toleriert wird. Ebenso wird *motorische Unruhe* unterschiedlich empfunden, allerdings fühlen sich hier Lehrer weniger belastet. *Notengebung*, *Springstunden*, *Konferenzarbeit*, *Unterricht in schwierigen Klassen* sowie *Vertretungsunterricht* wurden ebenfalls als Belastung empfunden (MW <3,5).

## Belastende Arbeitsbedingungen

Bei den belastenden Arbeitsbedingungen (12 Vorgaben) steht „mangelnde Transparenz von Regelungen/Entscheidungen“, „Vertretungseinsatz“ und „fehlende Informationen“ für beide Gruppen an der Spitze (Abbildung 3). Alle drei haben etwas mit dem Führungsstil der Schulleitung zu tun, so wie auch die direkt auf Schulleitung bezogenen Items "mangelnder Rückhalt durch die Schulleitung", "Ungleichbehandlung durch die Schulleitung" und "Vertretungseinsatz". Diese sind zwischen den Gruppen signifikant unterschiedlich als Belastung angegeben.

"Mobbing" spielt insbesondere für Alterspensionäre eine untergeordnete Rolle, während es für Frühpensionäre doch ein wichtiger Belastungsfaktor zu sein scheint.

Auf die offene Frage „Was hat Ihnen am meisten zu schaffen gemacht?“ werden von jeweils 5 % "Klassenstärke" genannt, während "Vorgesetzte" und "Schülerverhalten" mit jeweils 20% der Nennungen von Frühpensionären und 15% bzw. 13% der Nennungen von Alterspensionären gleichauf liegen.

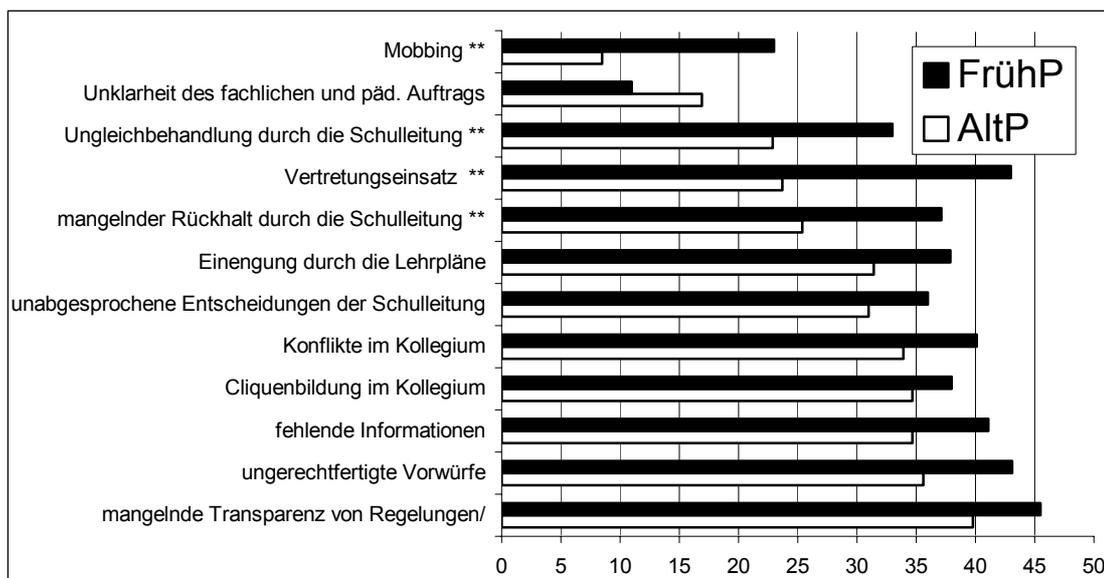


Abb. 3 : Grafische Darstellung der belastenden Arbeitsbedingungen. \*\*  $p \leq .01$

## Anzeichen für Stress und Belastung

Frage zum Mehrfachankreuzen: „Wie haben sich Stress und Belastungen bei Ihnen gewöhnlich bemerkbar gemacht?“

AP und FP unterscheiden sich sehr in der Intensität und Art der Anzeichen von Stress und Belastung (Abbildung 4). Im Vordergrund stehen bei 66% der FP *vegetative Störungen* (Magen, Darm, Kreislauf u.a.) (AP 35%), während bei den AP mit 41% *Müdigkeit und Zerschlagenheit* dominieren. Dies liegt bei

den FP mit 55% an 4. Stelle hinter *Nacken-Schulter-Rückenschmerzen* (AP 28%/FP 58%) und *Angst, Aggression, Gereiztheit, Nervosität und Unruhe* (AP 30%/FP 55%). *Leistungsstörungen, Tagträumen, Zerrahrenheit/ Vergesslichkeit* erleben 20% der FP (9% AP). Noch gravierender sind die Unterschiede in Bezug auf *Verspannungen, Muskelzuckungen, Krämpfe* (AP 6%/FP 29%).

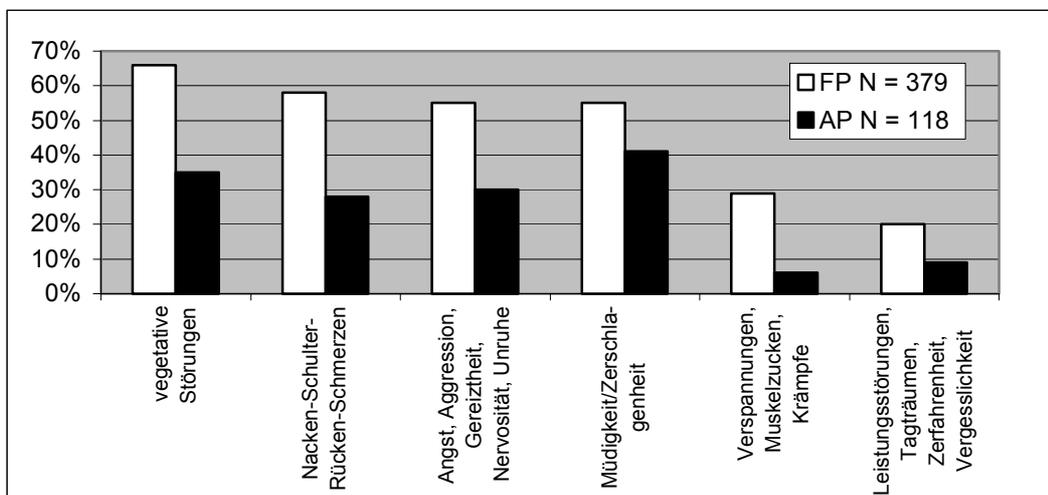


Abb. 4: Stresssymptome bei AP und FP (\*  $p < .05$  und \*\*  $p < .01$ .)

## Reaktionen auf Belastung und Stress

Frage zum Mehrfachankreuzen: „Wie haben Sie gewöhnlich auf Belastungssituationen und Stress reagiert?“

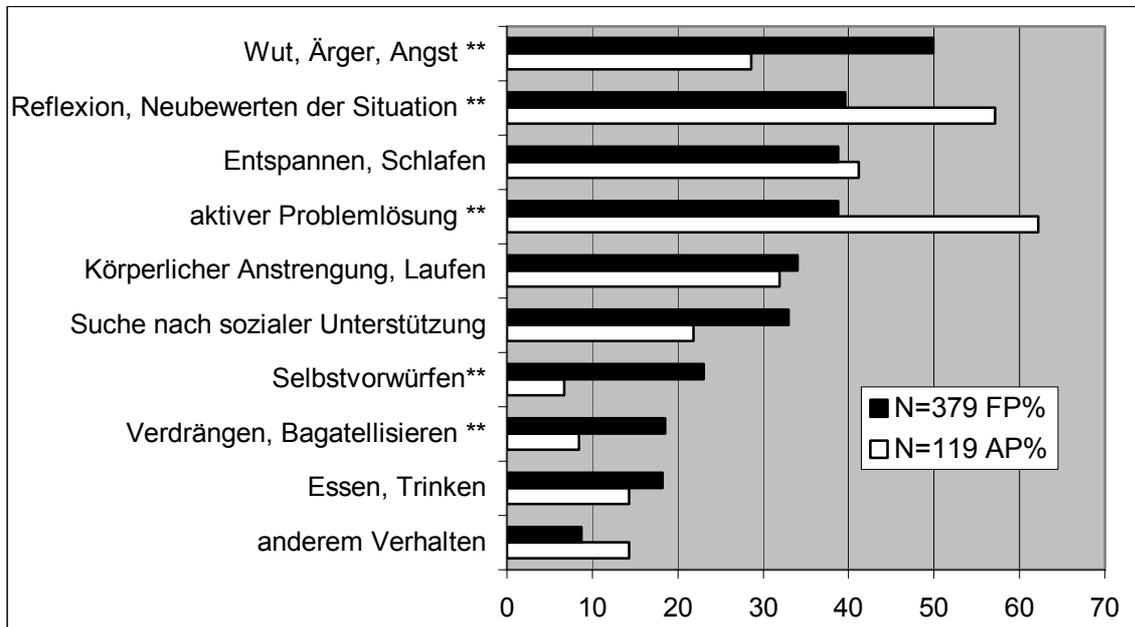
Die bedeutsamsten Unterschiede zwischen AP und FP zeigen sich in den Reaktionen auf belastende Situationen und zwar qualitativ wie quantitativ (Abbildung 5). Bei 50% der FP stehen *Wut, Ärger und Angst* an erster Stelle (AP 29%), während 62% der AP als

vorwiegende Reaktion *aktive Problemlösung* angeben. Diese liegt bei den FP mit 39% an vierter Stelle hinter *Reflexion, Neubewerten der Situation* (AP 58%/FP 40%) und *Entspannen/Schlafen* (AP 40%/FP 23%). Auch bei der *Suche nach sozialer Unterstützung* (AP 21%/FP 33%) und insbesondere bei *Selbstvorwürfen* (AP 7%/FP 23%) bestehen gravierende Unterschiede.

## Beschwerden

Der Fragebogen enthielt eine Beschwerdeliste zur Einschätzung der Intensität von Beschwerden vor und nach der Frühpensionierung (Skala jeweils von 0-3). Dabei handelt es sich um eine Analogie zur Skala AT-SYM aus AT-EVA; Krampen 1991, einem standardisierten Verfahren zur Effektkontrolle bei Au-

togenem Training. Alterspensionäre berichten deutlich weniger von Beschwerden als Frühpensionäre: Die Beschwerden der Alterspensionierten liegen vor der Pensionierung um den Durchschnittswert von  $T=50$ , während die Frühpensionierten z.T. mehr als eine Standardabweichung darüber liegen.



**Abb. 5: Reaktionen auf Belastung und Stress von früh- und alterspensionierten Lehrkräften (\* p < .05 \*\* p < .01. )**

Die Beschwerden der Frühpensionäre verringern sich nach der Pensionierung erheblich, bestehen aber immer noch zu ihren Ungunsten, da die Alterspensionäre ebenfalls eine Reduzierung der Beschwerden angeben. Die

größten Rückgang verzeichnet bei den frühpensionierten Lehrkräften "Erschöpfung", gefolgt von "Anspannung" und "Schmerzen"(Tabelle 3).

**Tab. 3: Vorher-Nachher-Vergleich von Beschwerden, T-Werte**

FP 366 ≤ N ≥ 375 AP 116 ≤ N ≥ 118	vorher		nachher	
	MW		MW	
	FP	AP	FP	AP
ERSCHÖPFUNG	67,7	49,7	47,6	40,7
ANSPANNUNG	60,1	46,8	46,9	41,5
DYSREGULATION	62,7	51,4	54,4	48,9
Beeinträchtigung der LEISTUNGSFÄHIGKEIT	55,9	44,4	48,3	43,1
SCHMERZEN	65,5	52,3	58,4	51,0
Beeinträchtigung der SELBSTSICHERHEIT	57,2	47,1	51,2	46,9
SYMPTOME-GESAMT	64,2	47,6	51,3	43,1

### Vorschläge für die Zukunft

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung waren gebeten worden gebeten, durch Antworten auf fünf offene Fragen die Quintessenz aus Ihren Erfahrungen zu be

schreiben. „Wir kommen nochmals auf Ihre Arbeitssituation in der Schule zurück und sprechen Sie als Lehrperson mit langer Erfahrung an“:

Frage 1: „Was raten Sie aus Ihren Erfahrungen heraus Lehrerinnen und Lehrern, die am Beginn ihres beruflichen Lebens stehen?“ Hier sind jeweils die drei häufigsten Kategorien wiedergegeben.

<b>FP N = 340</b>	<b>n=</b>
<b>Auf die psychische und physische Gesundheit achten, Bewältigungsmöglichkeiten lernen, Ausgleich schaffen, Distanz wahren</b>	<b>107</b>
<b>Berufswahl vor und in der Ausbildungsphase prüfen</b>	<b>88</b>
<b>Team mit Kollegen, Eltern und Schüler agieren; Ziele gemeinsam definieren</b>	<b>47</b>
<b>AP N = 111</b>	
Positive Einstellung zu Kindern/Schülern und zu Schule allgemein	39
Professionelle Dienstauffassung leben	34
Kooperation/Kontaktpflege	26
Kritische Überprüfung der Berufswahl Lehrer/Lehrerin	25

Frage 2: „Was raten sie Lehrerinnen und Lehrer, die noch im Dienst sind, sich aber mit dem Gedanken an Frühpensionierung tragen?“

<b>FP N = 325</b>	<b>n=</b>
<b>An sich selbst und an den Arbeitsbedingungen arbeiten, solange bleiben zu können, wie es geht</b>	<b>138</b>
<b>Wenn es wirklich nicht mehr geht, Frühpensionierung beantragen</b>	<b>100</b>
<b>Keine Ratschläge</b>	<b>33</b>
<b>AP N = 102</b>	
Gedanken selbstkritisch prüfen, Alternativen bedenken und Ausgleich suchen	25
Frühpensionierung realisieren	21
Positive Selbstinstruktion	19

Frage 3: „Wenn sie noch einmal beginnen könnten, was würden Sie anders machen?“

<b>FP N = 344</b>	<b>n=</b>
<b>Nichts</b>	<b>111</b>
<b>Ich würde diesen Beruf nicht mehr ergreifen</b>	<b>40</b>
<b>Ich würde versuchen das richtige Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu finden</b>	<b>40</b>
<b>AP N = 102</b>	
Nichts	40
Stärkerer Einsatz für Schüler und Schülerinnen	9
Andere Schulart, andere Fächer wählen	7

Frage 4: „Welche Empfehlungen haben Sie für die universitäre Ausbildung und die Studienseminare?“

<b>FP N = 334</b>	<b>n=</b>
<b>Mehr Wert auf Praxisbezug und reale Praxiserfahrung in den Ausbildungsphasen legen</b>	<b>146</b>
<b>Mehr Wert auf pädagogische Ausbildungsinhalte wie Sozialkompetenz / Handlungskompetenz legen Größere Sach-, Fach- und Medienkompetenz vermitteln</b>	<b>76</b>
<b>AP N = 104</b>	
Engeren Bezug zur Schulwirklichkeit durch mehr Praxisnähe herstellen	66
Wissenschaftlich fundiertere Ausbildung insbesondere im Hinblick auf die Fächer Didaktik und Psychologie	35
Eignung für Lehramtsstudierende frühzeitig überprüfen	10

Frage 5: „Stellen sie sich vor, Sie hätten die Macht und die Möglichkeit, Schule zu reformieren. Nennen Sie bitte fünf Dinge, die Sie auf jeden Fall ändern würden.“

<b>FP N = 353</b>	<b>n=</b>
<b>Kleinere Klassen - kleinere Lerngruppen schaffen</b>	<b>124</b>
<b>Maßnahmen zur individuellen Förderung und stärkeren Betonung von Leistung und Disziplin bei Schülerinnen und Schülern</b>	<b>72</b>
<b>Verbesserungen auf Ebene der Schulleitung und Schulaufsicht</b>	<b>54</b>
<b>AP N = 107</b>	
Verkleinerung der Schulen, Klassen, Lerngruppen	36
Intensivere Förderung von Schülern und Schülerinnen	22
Bessere Ausstattung der Schulen	19

# Gesundheitsförderung durch interne Gestaltung von Schule und Unterricht

## Vorschläge zur Entlastung von Lehrkräften und Schulleitungen

Ein einzelnes Kollegium, eine einzelne Schule kann die Rahmenbedingungen von Schule nicht verändern. Dennoch besteht für die Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung ein breiter Spielraum, die unmittelbare Arbeitssituation mit zu gestalten. Gemäß der Schulverfassung in Rheinland-Pfalz beschließt die Gesamtkonferenz über die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an der Schule (SchulG §§ 22 und 23).

Darin steckt ein gewaltiges Potenzial für die Gestaltung der Arbeitsbedingungen.

Gestaltungsfreiräume im Zusammenhang mit der zunehmenden Selbstständigkeit von Schulen können auch dazu genutzt werden, auf eine gesundheitsverträgliche Arbeitssituation im Sinne des Arbeitsschutzgesetzes hinzuwirken und damit im besten Sinn Verhältnismanagement zu betreiben. Voraussetzung ist, dass sich ein Kollegium darüber einig ist und nicht gegen grundsätzliche Rahmenvorgaben verstößt. Auch sollten gesundheitsfördernde Veränderungen für die Einen nicht zu Lasten der Anderen gehen.

<b>1. Entlastung durch kooperative Arbeitsformen</b>	<b>machen wir schon</b>	<b>geht bei uns nicht</b>	<b>sollten wir probieren</b>
Feste Zeiten einplanen für Kooperation, kollegiale Praxisberatung, Kommunikation (jour fixe ...); regelmäßige Klassenkonferenzen ...			
Gemeinsame Erarbeitung von fächerspezifischen und Fächer verbindenden Jahres-Arbeitsplänen			
Bildung von Lehrerteams mit dezentralen Verantwortungs- und Entscheidungsräumen für die jeweilige Klasse, z. B. Vertretungsregelungen, Evaluation, Stundenplan ...			
Verständigung über			
⇒ Unterrichtsmethoden			
⇒ Leistungsanforderungen, -messung und -bewertung			
⇒ Verhaltensregeln und Sanktionen bei Verstößen			
Anerkennungen besonderer Leistungen von Schülerinnen und Schülern ...			
Kollegiale Unterrichtsberatung zur Reflexion von Routinen und bei schwierigen Unterrichtssituationen (Vier-Augen-Prinzip)			

<b>2. Außerunterrichtliche Gestaltungselemente</b>	<b>machen wir schon</b>	<b>geht bei uns nicht</b>	<b>sollten wir probieren</b>
Kommunikative Gestaltung des Lehrerzimmers als Ort des Wohlfühlens und der Erholung			
Lernanregende Gestaltung der Klassenräume			
Sinnvolle Nutzung von unvermeidlichen Springstunden; Einrichtung von Arbeitsplätzen („Großraumbüro“) für Lehrerinnen und Lehrer			
Pausen ohne Inanspruchnahme der Lehrerinnen und Lehrer durch Eltern oder Schüler			
Maßnahmen zur Lärmeindämmung, z.B. Einrichtung von Ruhezonen, Rituale			

<b>3. Gestaltungselemente von Unterrichtsorganisation</b>	<b>machen wir schon</b>	<b>geht bei uns nicht</b>	<b>sollten wir probieren</b>
Entschleunigung des Schul-Betriebs; Lernen braucht Zeit: Muße statt Hektik			
Stärkung musisch-künstlerischer und sportlicher Aktivitäten (z.B. Bewegungspausen...)			
Schaffen von Möglichkeiten für projekthaftes und kontinuierliches Arbeiten, z.B. durch Zusammenfassung von Fächern mit ein bis zwei Wochenstunden (Halb-) Tages-Blockunterricht			
Kontinuierliches Methodentraining für Schülerinnen und Schüler; Stärkung der Eigenverantwortlichkeit für Lernen			
Tätigkeitswechsel (Fächerwechsel, Springstunden...) am Vormittag			

### **Eigene Ideen:**

---



---



---



---



---



---



---

# Gesundheitszirkel in der Schule

## Gesundheitszirkel, was ist das?

Gesundheitszirkel stellen eine Variante von Qualitätszirkeln dar. Letztere sind seit den 80er Jahren in der Wirtschaft/Industrie eingerichtet worden, um die Erfahrungen und Kenntnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Verbesserung der Qualität von

Produktion und Betriebsabläufen zu nutzen. Analog dazu haben Gesundheitszirkel in der Schule zum Ziel, die physische und psychische Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen zu erhalten und zu fördern.

## Perspektiven für die Schule:

Der Gesundheitszirkel befasst sich mit den gesundheitlichen Risiken am Arbeitsplatz Schule unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen Arbeitsbedingungen einerseits und individuellen Voraussetzungen von Personen andererseits. Es geht vorrangig um die Identifizierung und Veränderung/ Re-

duzierung systembedingter organisatorischer und personenbezogener Belastungsfaktoren an der eigenen Schule sowie um die Verstärkung von Faktoren, die die Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit des an der Schule beschäftigten Personals fördern.

## Vorwiegend psychische Belastungsfaktoren:

Je nach Schulart, Unterrichtsfächern, baulichen Gegebenheiten u.a. ist die Belastung von Lehrkräften und Schulleitungen sehr unterschiedlich. Dabei wird die physische Belastung von Lehrkräften in der Regel als normal bezeichnet; am ehesten wird noch über Lärmbelastung geklagt.

toren in der Schule psychischer Natur sind.

Alle einschlägigen Untersuchungen belegen jedoch, dass die vorrangigen Belastungsfak-

Durch das Aufdecken der Belastungsquellen und das Erarbeiten entsprechender Veränderungsvorschläge durch die Lehrkräfte selbst, kann sich eine umfassende Gesundheitsförderung entwickeln, die unmittelbar Veränderungen gesundheitsriskanter Einstellungen und Verhaltensweisen bewirken.

## Gesundheitszirkel und Qualitätsmanagement:

Zwischen dem Qualitätsmanagement einer Schule und dem Bemühen um Arbeitsbedingungen, die zumindest nicht gesundheitsschädigend sind, bestehen Zusammenhänge.

Daher empfiehlt es sich, Gesundheitszirkelarbeit mit dem Qualitätsprogramm zu verknüpfen und aufeinander abzustimmen.

## Zusammensetzung eines Gesundheitszirkels:

In einem Gesundheitszirkel sollten alle Gruppierungen einer Schule vertreten sein, jedoch nicht mehr als neun Personen.

nicht immer erreichen lassen, da die Verfügbarkeit externer Moderatoren begrenzt ist.

Zumindest ein Teil der Mitglieder des Gesundheitszirkels sowie die Leitung sollten über Grundkenntnisse der Stress- und Belastungsforschung verfügen.

Der Sicherheitsbeauftragte der Schule sollte in jedem Falle beteiligt werden.

Die Leitung sollte zweckmäßigerweise für Moderation ausgebildet sein und nicht zur selben Schule gehören. Dies wird sich jedoch

Kleinere Schulen können Gesundheitszirkel einrichten, indem sie sich mit benachbarten Schulen zusammenschließen und gemeinsam Diagnose- und Veränderungsinstrumente entwickeln.

### **Schulleitung und Gesundheitszirkel:**

Die Frage, ob Schulleitungsmitglieder im Gesundheitszirkel vertreten sein sollen, muss sorgfältig erörtert werden. Dabei ist abzuwägen zwischen einer möglichen Konfrontationsstellung des Gesundheitszirkels zur Schulleitung und der Tabuisierung mancher Themen bei Teilnahme der Schulleitung. Allerdings

### **Verfahrensfragen:**

Ein Gesundheitszirkel sollte zunächst einige Verfahrensfragen klären, z. B. Häufigkeit der Sitzungen, Protokollierung, Verbindlichkeit einer regelmäßigen Teilnahme, Verschwiegenheitspflicht usw.

Die Häufigkeit und Intensität von Treffen hängen eng mit dem Arbeitsprozess zusammen

### **Arbeitsprinzipien:**

Grundsätzlich könnten folgende sechs Prinzipien handlungsleitend sein:

1. Nur solche Vorhaben in Angriff nehmen, die mit Mitteln der eigenen Schule oder mit Unterstützung kooperierender Institutionen umgesetzt werden können. Die Senkung der Unterrichtsverpflichtung, die Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern, die Reduzierung von Klassenfrequenzen und dgl. sind wünschenswert, aber mit den Mitteln der Schule nicht erreichbar.
2. Das gesamte Lehrpersonal in die Arbeit des Gesundheitszirkels einbeziehen.
3. Das gemeinsame Bemühen um gesundheitsförderliche Bedingungen an der Schule und die Reduzierung von Belastungen sollte als Prozess angesehen werden, der kein vorab präzise definierbares Ziel hat. Im Verlauf der Arbeit werden sich Ziele, Ansichten, Prioritäten usw. ändern. Es gilt, zwischen Beliebigkeit und Rigidität flexibel zu bleiben. Deswegen sollten die Ausgangssituation sowie Schritte und Zwischenziele fortlaufend dokumentiert (man vergisst zu leicht, wie es einmal gewesen ist) und evaluiert werden, damit der Prozess nachvollziehbar und kommunizierbar bleibt.
4. Die Gesundheitsförderung der Lehrenden hängt mit der Gesundheitsförderung der

dingen ist der Blickwinkel der Schulleitung für die Belastungsanalyse eine wichtige Information. Vielfach empfiehlt sich ein Mischmodell, bei dem sich die Schulleitung phasenweise zurückhält. In jedem Fall muss die Einrichtung eines Gesundheitszirkels mit der Schulleitung abgestimmt sein.

men und unterliegen Schwankungen. Auch die Dauer der Arbeit muss vereinbart werden, z. B. Begrenzung auf ein Schuljahr, ebenfalls die Art der Zusammenarbeit mit anderen Arbeitsgruppen der Schule, etwa im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement.

Lernenden zusammen. Arbeitserleichterungen für die Beschäftigten dürfen nicht auf Kosten der Schülerinnen und Schüler gehen. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule hat Vorrang.

Gut ist, wenn beides zusammenpasst: Engagierte und ausgeglichene Lehrkräfte sind eine wichtige Voraussetzung für gute Unterrichts- und Erziehungsarbeit, und Schülerinnen und Schüler, deren Grundbedürfnisse erfüllt sind, können eher Verantwortung für ihr Lernen und Verhalten übernehmen.

5. Den Zusammenhang zwischen individuellem Verhalten und institutionellen Arbeitsbedingungen beachten: Ob Arbeitsbedingungen eine Belastung oder eine Herausforderung darstellen, hängt bis zu einem gewissen Grad auch von den persönlichen Voraussetzungen des Einzelnen, seinen Kompetenzen, Leitvorstellungen, Lebensumständen und seinem Berufsbild ab.
6. Das Umfeld der Schule mit einbeziehen: Schule ist Teil des Gemeinwesens und beeinflusst von gesellschaftlichen und lokalen Interessen. Sie steht in Wechselwirkung mit der Elternschaft, dem Schulträger, Institutionen und Behörden, die unterstützend oder hemmend wirken können.

**Vorgehen:**

Am Beginn der Arbeit des Gesundheitszirkels steht eine Belastungsanalyse, die sich im schulischen Kontext vorrangig auf psychische Belastungen konzentrieren sollte. Instrumente für eine Bestandsaufnahme finden sich zahlreich in der Literatur zum Qualitätsmanagement und können entsprechend modifiziert werden.

**Umsetzung:**

Der Erfolg von Gesundheitszirkeln hängt zum einen davon ab, wie zutreffend Belastungsfaktoren diagnostiziert und passende Veränderungsvorschläge praktikabel ausgearbeitet werden; dafür trägt der Gesundheitszirkel die Verantwortung. Zum anderen muss die für die Realisierung notwendige Unterstützung von zuständigen Personen und Institutionen

Nach dieser IST-Analyse findet eine gemeinsame Gewichtung der identifizierten Belastungsfaktoren und anschließend eine Problemanalyse statt. Auf dieser Basis werden Lösungsvorschläge zur Reduzierung der Belastungen bzw. zur Stärkung gesundheitsförderlicher Faktoren entwickelt.

gewonnen werden. Das hängt wiederum ab von der Überzeugungsarbeit des Gesundheitszirkels, der Bereitschaft zu Veränderungen und dem Engagement der Beteiligten für die konkrete Umsetzung der Handlungsschritte. Je eher und intensiver Betroffene zu Beteiligten gemacht werden, desto weniger Widerstand ist zu erwarten.

## Kollegiale, schulinterne Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrgesundheit

**Gemeinsame Probleme müssen gemeinsam bearbeitet werden**

Probleme, die alle gemeinsam haben oder die ein Kollegium miteinander hat, lassen sich nicht durch individuelle Stressbewältigung lösen. Es bedarf gemeinsamer Anstrengung, zu Formen des Miteinanderlebens und –arbeitens zu kommen, die den Einzelnen nicht mehr als unvermeidbar psychisch belasten und die Kompetenzen und Potenziale in einem Kollegium zusammen fließen lassen, statt sich gegenseitig zu blockieren.

Die gemeinsame Sorge um den Erhalt und die Förderung von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Schulleitung und Lehrkräften wird unterstützt, wenn die schulinterne Auseinandersetzung systematisch angegangen und als Teil der Schul-

**Konferenzbeschluss**

Am Beginn steht der Beschluss des Kollegiums nach einer pädagogischen Konferenz oder einem Studientag, sich mit der Thematik *Lehrgesundheit* an der eigenen Schule zu befassen. Vorausgegangen sind in der Regel

entwicklung bzw. des schulischen Qualitätsmanagements verstanden wird. Wir schlagen Ihnen eine Struktur für eine fundierte schulinterne Befassung mit dem Thema *Lehrgesundheit* vor. Sie kann allerdings nur allgemeine Anhaltspunkte liefern und muss auf die Verhältnisse in der jeweiligen Schule modifiziert werden. Für fachlich fundierte Unterstützung wenden Sie sich bitte an eine schulpsychologische Beratungsstelle oder an das regionale Fortbildungs- und Beratungszentrum in Ihrer Nähe und suchen Sie die Beratung, Hilfe und Kooperation mit pädagogischen und psychologischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IFB oder des Projektes *Lehrgesundheit*.

Initiativen von Einzelnen oder Gruppen im Kollegium, die - auf welchen Wegen auch immer - mit der Thematik in Berührung gekommen sind. Manchmal gibt es auch einen aktuellen Anlass im Kollegium, z. B.

- ⇒ allgemeine Unzufriedenheit über die Arbeitssituation
- ⇒ Konflikt Schulleitung - Kollegium
- ⇒ längere Erkrankung einer oder mehrerer Lehrpersonen
- ⇒ Rückkehr von Lehrpersonen nach längerer Erkrankung
- ⇒ Berichte über die Teilnahme an einschlägigen Fortbildungsveranstaltungen oder Dienstbesprechungen.

Die Komplexität des Themas, das Ausmaß der persönlichen Betroffenheit und die Relevanz

### Planungsaspekte

#### ***Einstieg in das Thema: Was belastet uns – was baut uns auf?***

Zu Beginn der Beschäftigung mit der Thematik kann eine Analyse der individuellen Belastungssituation von Lehrpersonen und Schulleitung stehen oder auch eine Bestandsaufnahme der Arbeitssituation an der jeweiligen Schule.

In dieser Phase sind schriftliche Verfahren angebracht, um möglichst ohne große Diskussionen zu einer Bestandsaufnahme zu kommen.

Dazu eignen sich unterschiedliche Methoden - je nach Kenntnissen, Vorerfahrung, Gruppengröße, technischen Möglichkeiten - z. B.

Brainstorming, Brainwriting, Kartenabfragen, längerfristig ausgehängte Wandzeitungen mit Eintragungsmöglichkeiten, systematische Befragungen, Energiebilanz, SOFT-Analyse, Kraftfeldanalyse, stummes Schreibgespräch und ähnliches<sup>5</sup>.

Unverzichtbar ist, nicht nur den Blick auf die Belastungen zu werfen, sondern gleichermaßen auch solche Aspekte zu suchen und zusammenzutragen, die Freude, Zufriedenheit, Erfolg, Erholung usw. bedeuten und positive Energie bringen („Schatzsuche“).

#### ***Zielklärung: Wohin wollen wir?***

Es ist hilfreich, Veränderungen bestehender Verhältnisse auf der Folie gemeinsamer Zielvorstellungen zu diskutieren. Dabei kann der

für Schulgestaltung und Schulentwicklung erfordern in der Regel eine längerfristige Auseinandersetzung mit dem Thema *Lehrgesundheit*. Einer pädagogischen Konferenz oder einem Studientag kann allenfalls die Funktion eines Einstiegs zukommen.

Zur vertieften Bearbeitung der Fragen zum Erhalt von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit sind andere Arbeitsformen notwendig, z. B. schulinterne Arbeitsgruppen, Gesundheitszirkel und ähnliches.

Blick auf die positiven Aspekte der Schulsituation von Nutzen sein. Es genügt zumindest nicht, nur zu wissen was man nicht möchte und was verändert werden muss - ohne eine bündelnde Zielvorstellung fügen sich diese Erkenntnisse nicht zu einer motivierenden und synergetischen Vorgehensweise zusammen.

Mit Hilfe von Bewertungsmethoden kann die Fülle denkbarer Veränderungen reduziert werden. Es empfiehlt sich, sich zumindest für den Anfang auf 1-2 Vorhaben zu konzentrieren statt alle identifizierten Probleme auf einmal angehen zu wollen. Setzen Sie sich Ziele, die kurzfristig Erfolgserlebnisse zur Ermutigung und zum Weitermachen versprechen. Was wollen/können Sie (alle gemeinsam, Einzelne, Funktionsträger ...) kurzfristig – langfristig verändern?

Ziele sollten „smart“ sein:

- ⇒ **SCHRIFTLICH** formuliert (sonst besteht Unklarheit, was Sie sich vorgenommen haben)
- ⇒ **MESSBAR**, damit man erkennen kann, was sich verändert
- ⇒ **ATTRAKTIV**, sonst macht es keinen Spaß, sich dafür anzustrengen
- ⇒ **REALISTISCH**, sonst demotiviert man sich mit unerreichbaren Zielvorstellungen selbst, weil man nur Misserfolge erntet
- ⇒ **TERMINIERT**, damit absehbar ist, welche Etappen wann erreicht werden sollen.

<sup>5</sup> Weitere Methoden finden sich in der Literatur zu Schulentwicklung

### ***Widerstände und Hindernisse***

Veränderungsprozesse stoßen in der Regel auf Widerstände und Interessenkonflikte. Auch muss damit gerechnet werden, dass neben den beabsichtigten Wirkungen unbeabsichtigte Nebenwirkungen eintreten.

Die folgenden Fragen könnten nützlich sein, Hindernisse zu klären:

- ⇒ Welche Hypothesen haben wir über die Entstehung der Probleme?
- ⇒ Was/wer hindert uns an einer gesundheitsfördernden Veränderung?
- ⇒ Welche Lösungsversuche wurden mit welchem Erfolg bereits unternommen?
- ⇒ Welche Sachzwänge, Entwicklungen, Traditionen, Regeln ... bestehen in Bezug auf das Problem?

- ⇒ Welche Interessen bestehen auf welchen Seiten, dass alles unverändert bleibt?
- ⇒ Was ist das Positive an der derzeitigen Situation? Was würde uns fehlen, wenn sie nicht mehr bestünde?
- ⇒ Welche positiven und negativen Folgen sind zu erwarten, wenn das Problem gelöst wäre?
- ⇒ Welche Elemente muss eine Lösung haben? Was muss bei einer Veränderung von der jetzigen Situation erhalten bleiben?
- ⇒ Was darf eine Lösung „kosten“ (Geld, psychischer Aufwand, Gewohnheiten, Macht und Einfluss ...)?

### **Veränderungsmanagement: Was tun wir?**

Die weiteren Etappen hängen von Ihren Schlussfolgerungen, Vorstellungen und Zielen ab. Haben Sie ein Ziel, das Sie gemeinsam anstreben? Möchten Sie bestimmte Belastungen abbauen? Wollen Sie Positivfaktoren verstärken? Womit müssen Sie leben (lernen) und Bewältigungsstrategien dafür entwickeln?

#### ***Umfeld klären:***

Wer kann bei der Veränderung und Zielerreichung helfen? Welche Mittel sind erforderlich? Wer muss beteiligt werden („Betroffene zu Beteiligten machen!“)? Welche Hürden sind dafür zu überwinden?

#### ***Vereinbaren von Handlungsabläufen und Arbeitsteilung:***

Legen Sie gemeinsam und schriftlich fest, wer was, wann, mit wem, wie zu tun hat und benennen Sie Indikatoren zur Feststellung von Veränderungen.

In der Regel wird es notwendig sein, arbeitsteilig vorzugehen, indem unterschiedliche Arbeitsgruppen eingerichtet werden, die wiederum von einer Steuerungsgruppe koordiniert werden sollten. Dabei sind Verantwortlichkeiten zu klären.

#### ***Einrichten von Etappen zur Evaluation und zum Feedback***

Planung von Zwischenzielen und Stationen, an denen geklärt wird, ob die Richtung noch stimmt, welche Schwierigkeiten und Nebenwirkungen aufgetreten sind, ob schon erste Erfolge sichtbar werden.

#### ***Individuelle Hilfen:***

Brauchen Einzelne bei der Überwindung individueller schädigender Belastungsreaktionen oder für die Entwicklung von Bewältigungsstrategien zusätzliche Unterstützung, z. B. durch Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, Trainings, Arbeitsgemeinschaften, Supervision, kollegiale Fürsorge, Teamteaching ...?

#### **Weitere Anregungen finden Sie z. B. in:**

Gesundheitsförderung in der Schule. Verlag für Schule und Weiterbildung. Druck-Verlag Kettler GmbH. Postfach 11 50

59193 Bönen. ISBN: 3-8165-2262-9

oder unter [www.learn-line.de](http://www.learn-line.de)

Rudolf Kretschmann: Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Beltz Verlag. ISBN: 3-407-62429-8

H.-G. Rolff, C.G. Bühren, D. Lindau-Bank, S. Müller: Manual Schulentwicklung Beltz 1998; ISBN 3-407-25200-5

# Lärmende Schule?!

## Lärm, Gesundheit und Wohlbefinden

Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer werden sich bewusst, welchem Lärm sie allmorgendlich über viele Stunden im Klassenraum, in Fluren, im Lehrerzimmer und auf dem Schulhof ausgesetzt sind. Auch in der wissenschaftlichen Forschung wird dem Faktor Lärm in letzter Zeit eine größere Aufmerksamkeit gewidmet.

Dabei wird deutlich, dass Lärm nicht nur negative Auswirkungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte hat, sondern auch für Schülerinnen

## Lärm und Anstrengung

Auch die Verständigung untereinander leidet, mit der Folge, dass Mitteilungen und Aufforderungen schlechter verstanden (und infolgedessen weniger befolgt) werden. Dies steigert sich im Laufe des Vormittags. Auch die Diskriminierung von Figur und Hintergrund - von z. B. einem einzelnen Sprecher aus einem Geräusch- und Sprachwirrwarr - ist außerordentlich ermüdend, wie jeder aus eigener Erfahrung weiß.

## Lärm und Normen

Verschiedene Vorschriften regeln die Grenzen der Lärmbelastung am Arbeitsplatz. In Räumen, in den vorwiegend geistig gearbeitet wird, darf nach der Arbeitsstättenverordnung ein Geräusch-Schallpegel von maximal 55 dB(A) vorherrschen, wenn Sprechen vorherrscht nur 35 dB(A). Der Unterschied zwischen dem Sprechpegel und dem Störgeräuschpegel (Schalldruckpegelabstand zwischen Nutz- und Störschall S/N) sollte 10-15 dB(A) betragen. Wenn die gesprochene Sprache für die Hörer eine Fremdsprache ist, werden 15-20 dB(A) Differenz empfohlen. Ein

## Nachhall – das Echo in der Klasse

Die Belastung durch Geräuschpegel und Lautstärke ist jedoch nicht das einzige Phänomen, was es zu beachten gilt. Für die Verstehbarkeit von Sprache kommt insbesondere dem so genannten „Nachhall“ eine wichtige Bedeutung zu. Nachhall bezeichnet die zeitliche Differenz zwischen den unmittelbar im

nen und Schüler Stress bedeutet. Lärm beeinträchtigt das psychische Wohlbefinden, er "nervt", insbesondere wenn es sich um störende Geräusche handelt und die Lautstärke eine gewisse Schwelle überschreitet. Schädigungen des Stimmapparates durch anhaltendes lautes Sprechen und des Innenohres bei Dauerbelastung in Form von Hörstörungen und Tinnitus sind vielfach beschrieben.

Lärm in den Pausen, nicht nur in Fluren und auf dem Schulhof, auch im Lehrerzimmer, verhindert zuverlässig die eigentlich intendierte und notwendige Erholung für Lehrkräfte und Schüler. Es resultiert eine zunehmende Erschöpfung, nicht allein durch die geistige Arbeit, sondern auch durch die zusätzliche lärmbedingte Belastung und die erhöhte Anstrengung, den Lärm auszuhalten, zu „überhören“ und mit Sprache zu übertönen.

Sprechpegel von 60 dB(A) wird als noch angenehm empfunden. Auch daraus folgt, dass in Klassenräumen (mit Schülern) der Geräuschpegel bei maximal 40-50 dB(A) liegen sollte. Das entspricht dem Hintergrundschall in einem Wohnhaus. Messungen in Klassenräumen insbesondere in Grundschulen ergeben regelmäßig Werte von 60-70 dB(A), die Sprechende übertreffen müssen, um sich verständlich zu machen. Noch lauter ist die Lärmbelastung in Sporthallen; die Dezibelwerte dort reichen an startende Düsenflugzeuge heran (80-100 dB(A)).

Ohr auftreffenden Schallwellen zu den verzögert von Wänden und Gegenständen im Raum reflektierten Schallwellen. Er ist vergleichbar dem Echo in den Bergen; das Phänomen ist auch aus leergeräumten Zimmern bekannt.

Je glatter die Oberfläche von Wänden, Fußböden, Tischen und Gegenständen im Raum ist, umso intensiver werden die Schallwellen reflektiert. Die Nachhallzeit soll lt. DIN-18041 in Klassenräumen 0,55 Sekunden (mit Schülern) betragen. Tatsächlich beträgt sie in Klassenräumen, die nicht besonders schall-

### **Lärm und Leistung**

Diese Interferenz von Schallwellen am Ohr beeinträchtigt das Verständnis von sprachlichen Mitteilungen, insbesondere dann, wenn durch weitere Störgeräusche die akustische Verständigung ohnehin eingeschränkt ist.

Die Auswirkungen auf die unmittelbare Arbeitsleistung sind eklatant. So verringert sich z. B. die Zahl der Fehler in Diktaten in Räu-

### **Lärm und Konzentration**

Insbesondere unerwartete Geräusche (z. B. fallende Gegenstände, Klappern, Ausrufe, Quietschen und Scharren von Mobiliar) verringern die Konzentration, wie sie für geistiges Arbeiten notwendig ist; man kann ja die Ohren nicht zumachen. Inwieweit meditative Musik als Hintergrundgeräusch etwa bei Still-

### **Gegenmaßnahmen**

Bauliche Maßnahmen zur Lärmeindämmung sind in der Regel z. Zt. wohl nicht erreichbar. Es gibt jedoch eine Vielzahl von kostengünstigen Sofortmaßnahmen; sie empfehlen sich mit mehrfacher Zielrichtung. Im Folgenden werden eher tabellarisch Ideen aufgelistet, die einen – wenn im Einzelnen auch vielleicht geringen – Beitrag zur Lärmeindämmung leisten können. Zum Teil klingen sie recht banal.

#### ***Verringerung des allgemeinen Lärm- und Geräuschpegels:***

- ⇒ Regeln für das Verhalten (Schreien, Toben, Rennen ...) in Fluren, Treppenhäusern, Pausenhallen usw. gemeinsam erarbeiten und durchsetzen
- ⇒ Filzunterkleber an Tischen und Stühlen anbringen
- ⇒ Türen ölen und „puffern“
- ⇒ brummende Neonröhren austauschen
- ⇒ Wände in Fluren mit schallbrechenden Bildern, Vorhängen usw. verkleiden
- ⇒ schrille Schulklingel durch Gong ersetzen

dämmend gestaltet sind, bis zu 2 s. Bei einer Nachhallzeit von 1,2 s sinkt bereits die Sprachverständlichkeit für Normalhörende auf 77%. Der verzweifelte Ausruf: „Könnt Ihr denn nicht hören!?“ trifft die Wirklichkeit mehr als meistens vermutet.

men mit guter Akustik; und manche Klage bei schlechten Leistungen "zu Hause konnte ich es aber gut", kann so ihre Erklärung finden. Dass besonders Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche davon betroffen sind, muss nicht besonders hervorgehoben werden.

arbeit andere Störgeräusche „neutralisieren“ kann, ist noch offen; zumindest beeinträchtigt getragene leise Musik im Vergleich mit ruhigen Arbeitsbedingungen die Leistungen nicht. Allerdings gibt es offenbar individuelle Unterschiede.

#### ***Verringerung der Nachhallzeit und -intensität im Klassenraum:***

- ⇒ Wände verkleiden, Regale an die Rückwand, Decke mit Stoffbahnen abhängen
- ⇒ Gegenstände auf den Tischen deponieren (das könnte aber wieder zu neuen Störgeräuschen führen, wenn damit hantiert wird)

#### ***Einrichten von Ruhebereichen für Lehrkräfte und Schüler:***

- ⇒ Meditationsräume, Räume mit Musik oder Stille angenehm einrichten; Ruhebereiche abgrenzen und markieren
- ⇒ Pausen für Lehrkräfte ohne Schüler- und Elterngespräche organisieren

#### ***Hör- und Zuhörförderung:***

- ⇒ Wahrnehmungstrainings zum akustischen Differenzieren und gegenseitigen Zuhören
- ⇒ Stimm- und Sprechtraining für Lehrer und Schüler
- ⇒ Informationen über Kommunikation

## Gemeinsame Verantwortung

Derartige Maßnahmen werden jedoch scheitern, wenn nicht bei allen Beteiligten das Bewusstsein der gemeinsamen Verantwortlich-

## Schüleraktivitäten

Das Thema „Ruhe und Lärm“ eignet sich auch hervorragend für projektorientierte Schüleraktivitäten, angefangen von Schalldruckmessungen im Rahmen der Physik

## Literatur und Links:

[www.dalaerm.de](http://www.dalaerm.de) ⇒ links ⇒ das fiel uns auf (Sammlung von Links zum Thema Lärm)

[www.umweltlernen-frankfurt.de](http://www.umweltlernen-frankfurt.de) ⇒ Aktuell

[www.bzga.de](http://www.bzga.de) ⇒ Schule und Gesundheit

[www.schulakustik.de](http://www.schulakustik.de)

[www.umweltbildung-berlin.de](http://www.umweltbildung-berlin.de)

keit für Ruhe und Stille wächst. Dies dürfte nicht leicht zu gewinnen sein; „Lautsein“ hat ja nicht selten auch eine Entlastungsfunktion.

(„Lärmlandkarte“ der Schule) bis zu kreativen Wettbewerben zur akustischen Gestaltung von Fluren und Klassenräumen. Anregungen dazu finden Sie hier:

Huber,L., Kahlert,J., Klatte,M. (Hg.)2002. Die akustisch gestaltete Schule – Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht, ISBN 3-525-48002-4

Kahlert, J. 2002. Schule auditiv gestalten. Schulmanagement

# Lehrergesundheit zwischen SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN

Im Folgenden wird ein Modell vorgestellt und erläutert, das die konzeptionellen Ansätze des Projektes *Lehrergesundheit* zusammenführt und deutlich macht, warum Menschen von objektiv gleichen Belastungen subjektiv sehr unterschiedlich beansprucht sein können. Es dient darüber hinaus der Strukturierung und hilft, Ansatzpunkte für Maßnahmen auf individueller, kollegialer und schuladministrativer/bildungspolitischer Ebene aufzuspüren, die geeignet sind, Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften und Schulleitungen zu erhalten und zu fördern.

## Risikofaktoren für die psychische Gesundheit

Die psychische Gesundheit von Menschen kann aus vielerlei Gründen gefährdet sein. Immerhin handelt es sich um ein äußerst komplexes Zusammenspiel von individuellen physischen und psychischen Faktoren auf der einen und der äußeren Lebenssituation auf der anderen Seite – wenn man einmal von endogenen psychischen Erkrankungen abieht. Aber auch bei diesen spielen äußere Auslöser eine Rolle.

Als potentielle Risikofaktoren für die psychische Gesundheit kann nahezu alles in Frage

kommen, was Menschen widerfährt. Welche Herausforderungen sie suchen oder wie sie selbst auf ihre Umwelt einwirken und reagieren – es kann kurz- oder langfristig eine Stress- und Belastungssituation darstellen.

Entscheidend ist, wie sie Ereignisse wahrnehmen und interpretieren und wie sie sie mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Fähigkeiten, Ressourcen und Überzeugungen verarbeiten können.

## SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN

Das Modell unterscheidet drei Kategorien: SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN; die Relatio-

### **SOLLEN**

Das SOLLEN umfasst Anforderungen, die auf eine Person durch ihren Beruf oder durch ihre berufliche Tätigkeit, durch ihre privaten Aufgaben - etwa in der Familie - durch oder ihre gesellschaftlichen Verpflichtungen zukommen. Sie beinhalten Merkmale der zu erfüllenden Aufgaben sowie der Arbeitssituation und beschreiben die Qualifikationen, die jemand besitzen muss, wenn er diesen Anforderungen genügen will. Darüber hinaus beinhaltet SOLLEN auch Hindernisse und Beeinträchtigungen z. B. durch Arbeitsbedingungen, die der reibungslosen Erfüllung des Arbeitsauftrages im Wege stehen. Sie werden als *Belastung* bezeichnet und können sowohl auf der Sachebene z. B. durch materielle, organisatorische Erschwernisse entstehen oder auf der sozialen Ebene z. B. durch Beziehungsstörungen oder Verhaltensweisen von

nen dieser drei Kategorien zueinander sind Gegenstand des Modells.

Personen, die zu dem eigenen Verhalten nicht kompatibel sind.

### **WOLLEN**

Das WOLLEN steht für persönliche Ziele, die Erwartungen an die Selbstwirksamkeit, die Ansprüche und Anforderungen, die jemand an sich selbst stellt, an seine Leistungsfähigkeit und die Maßstäbe für seinen Erfolg. Es meint aber auch Erwartungen an andere Personen, um seine Ziele oder Aufgaben erfüllen zu können.

### **KÖNNEN**

Das KÖNNEN schließlich bezieht sich in erster Linie auf fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen, Fähigkeiten, Ressourcen, aber auch auf Verhaltensmerkmale und körperliche Merkmale. Es umgreift auch den Aspekt des Gelingens bei der Erledigung von Aufgaben,

der Überwindung von Belastungen, der Einflussnahme auf Personen und Situationen.

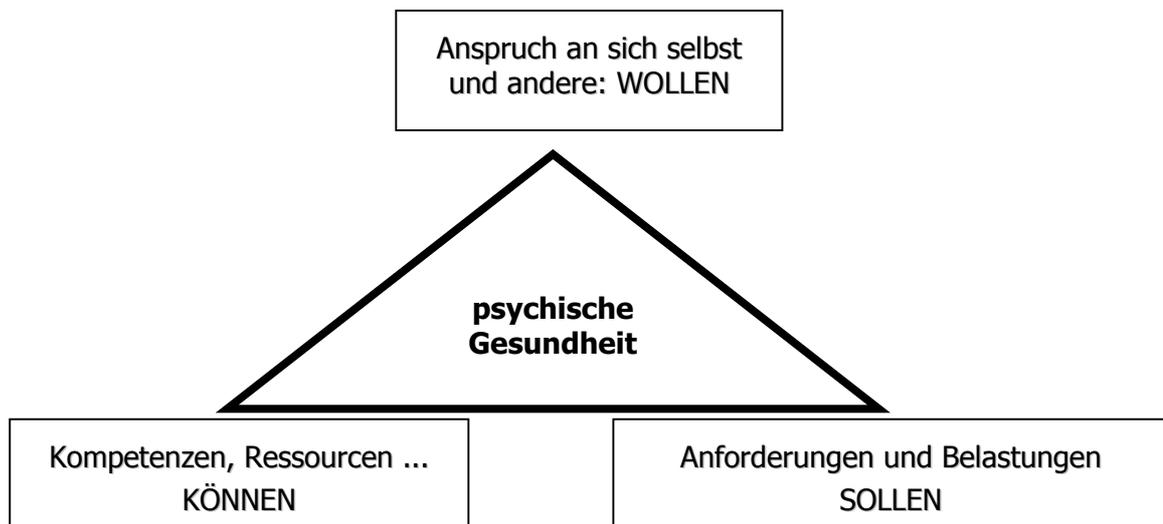
Bei den sozialen Kompetenzen handelt es sich z. B. um Kontakt, Konfliktbearbeitung, Empathie, Kommunikation, soziale Wahrnehmung, Rücksichtnahme.

Persönliche Kompetenzen umfassen u. a. den gesundheitsbewussten Umgang mit sich selbst, das Bemühen um die Sicherung von Professionalität mit realistischen Zielsetzungen, positivem Selbstbild und Selbstkonzept,

Stress- und Belastungsbewältigung, die Balance zwischen Arbeiten – Erholen – Reflektieren, Verantwortungsübernahme, Zuverlässigkeit.

Die Kompetenzen müssen nicht unbedingt in unmittelbarem Zusammenhang zu den von außen gesetzten Sollensforderungen stehen. Allerdings bleiben Ressourcen und Kompetenzen oftmals unerkannt, wenn sie nicht gefordert oder gefördert werden.

Die Erläuterung dieses Modells ist auf den Lehrberuf hin orientiert; sie lässt sich aber ohne Probleme auch auf andere berufliche und private Situationen übertragen.



**Abb. 6: Psychische Gesundheit zwischen SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN**

**Leitsatz: Für eine langfristig stabile psychische und physische Gesundheit sollte das Verhältnis von SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN ausgeglichen sein. Bei gravierenden, andauernden Ungleichgewichten kann es zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommen.**

### Zum Verhältnis von SOLLEN und KÖNNEN

Eine gute Passung zwischen SOLLEN und KÖNNEN wird gemeinhin als „Eignung“ bezeichnet. Wenn jemand die Anforderungen eines Berufes erfüllt und mit den beruflichen Belastungen konstruktiv umgehen kann, dabei auch noch zufrieden ist (WOLLEN), bildet dies eine gute Voraussetzung für Erfolg, psychische Gesundheit und Arbeitszufriedenheit.

Ein dauerhaftes Missverhältnis von SOLLEN und KÖNNEN jedoch hat negative Folgen. Überforderung und Unterforderung gefährden nicht nur die sachgerechte Erfüllung des beruflichen Auftrags, sondern auch die psychische Gesundheit des Betroffenen und wirken sich negativ auf sein berufliches Verhalten aus.

## Überforderung

Mehrere Konstellationen können zu einer Situation der Überforderung führen, bei der das SOLLEN das KÖNNEN übersteigt.

Überforderung kann das Ergebnis einer von Beginn an unzureichenden Eignung für die Tätigkeit als Lehrkraft oder Schulleitung sein, weil z. B. die mangelnde Qualifikation wegen unadäquater Einstellungsverfahren nicht rechtzeitig erkannt oder erst durch das Fehlen bestimmter Voraussetzungen in der Praxis deutlich wurde. In der Regel wird die Eignungsfrage vor allem an den Anforderungen geprüft, nicht aber an der Kompetenz, schwierige Situationen und Belastungen zu bewältigen. Vielfach ist Lehramtsbewerbern auch nicht hinreichend bekannt, was sie im Alltag des Lehrberufs erwartet – und diese falschen Vorstellungen wurden weder während des Lehramtstudiums noch während der Seminarzeit korrigiert.

## Unterforderung

Unterforderung ist ebenso wie Überforderung ein Risikofaktor für die psychische Gesundheit. Zu Unterforderung kann es kommen, wenn das KÖNNEN das SOLLEN gänzlich oder

## Passung zwischen SOLLEN und KÖNNEN

Wie lässt sich Passung zwischen SOLLEN und KÖNNEN (wieder) herstellen?

Unabdingbar zur Vermeidung von *Überforderung* sind angemessene Vorstellungen über den Beruf des Lehrers/der Lehrerin bereits bei der Studien- und Berufswahl sowie eine sowohl auf die Anforderungen als auch auf

## Verhältnismanagement

Zum *Verhältnismanagement* zählen z. B.:

- ⇒ Veränderung der allgemeinen Rahmenbedingungen für Unterricht und Schule mit dem Ziel der Vermeidung bzw. Reduzierung physischer und psychischer Gesundheitsgefährdung
- ⇒ Anpassung der Anforderungen und Belastungen an die Möglichkeiten des Individuums, z. B. durch gezielte Zuweisung oder Versetzung an geeignete Schulen,

Eine Diskrepanz zwischen SOLLEN und KÖNNEN kann sich auch schleichend ergeben, wenn die persönliche Entwicklung nicht Schritt hält mit den Veränderungen im beruflichen Feld und ein allmählicher Kompetenzverlust eintritt.

Gleichermaßen können überhöhte oder allmählich zunehmende Anforderungen Menschen selbst bei grundsätzlicher Eignung überfordern – insbesondere wenn sie verbunden sind mit quantitativen und qualitativen, fachlichen, sozialen, organisatorischen oder zeitlichen Belastungen, die das verkraftbare Maß übersteigen. Überforderungen können schließlich auch eintreten, wenn sich die Anforderungen und/oder Belastungen durch Veränderungen am Arbeitsplatz inhaltlich drastisch wandeln (z. B. durch computerunterstützte Lehrformen) und Berufsausübenden nicht ausreichend Gelegenheit gegeben wird, sich dem anzupassen.

in Teilbereichen überschreitet, z. B. durch eine von Anfang an bestehende oder durch die persönliche Weiterentwicklung entstehende Überqualifizierung.

die Belastungen des Lehrberufs zugeschnittene Ausbildung und Eignungsbeurteilung.

Weitere Maßnahmen können danach unterschieden werden, ob sie die (Wieder-) Annäherung von SOLLEN und KÖNNEN mehr durch Verhältnismanagement oder mehr durch Verhaltensmanagement anstreben:

- Zuteilung anderer Funktionen, Umstrukturierung der Arbeit
- ⇒ Einrichtung systematischer Fortbildung bzw. Weiterbildung, ggf. mit Teilnahmeverpflichtung.

Der Dienstherr selbst hat am ehesten Einfluss auf die Anforderungen und Belastungen von Schule. Aber Lehrerinnen und Lehrer haben ebenfalls weitreichende Möglichkeiten, an den Arbeitsbedingungen „vor Ort“ mitzuwirken.

## Schulinterne Veränderungsmöglichkeiten

Die Schulverfassung in Rheinland-Pfalz – wie in den meisten Bundesländern – räumt der Gesamtkonferenz die Entscheidung über die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an der Schule ein (SchulG Rheinland-Pfalz §§ 22 und 23). Damit haben es Kollegien zu einem großen Teil selbst in der Hand, die Arbeitssituation an der Schule zu gestalten – sofern sie sich darüber einig sind und nicht gegen grundsätzliche Rahmenvorgaben verstoßen. Kooperative Arbeitsformen können den Einzelnen entlasten, soziale Unterstützung bereithalten und Kräfte bündeln, um Probleme

## Gesundheitszirkel

Qualitäts- oder Gesundheitszirkel sind ein sehr gut geeignetes Instrument für die Prävention und Intervention von Belastungen. Es handelt sich dabei um eine schulinterne Arbeitsgruppe, zusammengesetzt aus Lehrkräften, Mitgliedern der Schulleitung, Sicherheitsbeauftragten, Personalvertretern und Vertretern anderer wichtiger Gruppen im Kollegium. Mit Unterstützung eines externen Moderators oder selbstgesteuert untersuchen sie die Schule systematisch und kontinuierlich dar-

## Qualitätsmanagement

Leider wird das Instrument Gesundheitszirkel derzeit noch zu wenig genutzt; im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement in Schule und der Schulentwicklung gewinnt es allerdings an Bedeutung. So müssen Bestandteil jedes Qualitätsprogramms an Schulen in Rheinland-Pfalz „Maßnahmen zur Stärkung der Kooperation in den Kollegien und Fachgruppen (bei Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung, Leistungsmessung, Problembewältigung etc.) ...“ sein. Empfohlen wird darüber hinaus „kollegialer Austausch über schulinterne Regelungen oder Gegebenheiten für Einzelne oder das Kollegium als Ganzes zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf<sup>6</sup>“.

und schwierige Situationen, die alle betreffen, gemeinsam zu bewältigen. Dies schont die psychischen Energien der einzelnen Lehrkräfte.

Zusätzlich ist es Schulen in Rheinland-Pfalz, die an dem Projekt *Erweiterte Selbstständigkeit* (PES) teilnehmen, möglich, zur vorübergehenden Entlastung gesundheitlich angeschlagener oder gefährdeter Lehrkräfte Vertretungspersonal einzustellen, um eine Krankheit oder Dienstunfähigkeit zu vermeiden.

aufhin, wo gesundheitsbelastende Arbeitsbedingungen positiv verändert und wo gesundheitsförderliche Bedingungen geschaffen oder erweitert werden könnten. Ihr Erfolg hängt allerdings davon ab, welche Veränderungen kollegial vereinbart werden können und welche Einflussmöglichkeiten gegenüber Vorgesetzten oder vorgesetzten Behörden bestehen.

An Schulen, die sich auf diesen Weg gemacht haben, findet man z. B.:

- ⇒ feste Zeiten für Kooperation und Kommunikation (jour fixe ...)
- ⇒ Lehrerteams mit Verantwortungs- und Entscheidungsräumen z. B. in Bezug auf Vertretungsregelungen, Evaluation, Stundenplan, Klassenkonferenzen, Elternarbeit
- ⇒ kollegiale Beratung für schwierige Situationen in der Schule
- ⇒ Vereinbarungen über Leistungs- und Verhaltensforderungen gegenüber Schülerinnen und Schülern, z. B. zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit für Lernen.
- ⇒ Kollegiale Absprachen können Entlastungsmöglichkeiten in den Blick bringen, die eher dem Bereich Organisation zuzuordnen sind, z. B.:
- ⇒ Entschleunigung des Schulbetriebs: Lernen braucht Zeit

<sup>6</sup> Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz: Qualitätsentwicklung an Schulen in Rheinland-Pfalz. Rundschreiben vom 16.9.2002

- ⇒ Organisation von fächerverbindendem, projekthaftem Arbeiten
- ⇒ Epochalunterricht für Fächer mit wenig Stunden/Woche
- ⇒ Ausbau von musisch-künstlerischen und sportlichen Aktivitäten

### Gestaltung des Arbeitsumfeldes

Schule bedeutet für Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie für Schülerinnen und Schüler Arbeitsplatz und Lebensraum; immerhin verbringen Vollzeitlehrkräfte dort mehr als 25 Stunden in der Woche. Daher sollte der Frage der Gestaltung des Arbeitsumfeldes und der Arbeitsabläufe unter dem Gesichtspunkt der Psychohygiene und Lehrgesundheit einige Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die nachfolgenden Ideen sind Beispiele, die in Schulen realisiert werden:

- ⇒ kommunikative Gestaltung des Lehrerzimmers
- ⇒ Einrichtung von Lehrer-Arbeitsplätzen
- ⇒ ungestörte Pausen für Lehrkräfte

### Verhaltensmanagement

Dem individuellen Verhaltensmanagement bei *Überforderung* sind z. B. zuzurechnen

- ⇒ der Erwerb oder die Verbesserung von Kompetenzen, die zur Erfüllung der Anforderungen oder zur Bewältigung der Belastungen erforderlich sind<sup>7</sup>
- ⇒ Verringerung des Anforderungs- und Belastungsdrucks durch eigene Aktivitäten/Initiativen, z. B.
- ⇒ Reduzierung/Veränderung der Arbeitszeit
- ⇒ Wechsel der Funktion, der Tätigkeit oder des Arbeitsplatzes – schulintern oder außerhalb von Schule - mit einer der eigenen Leistungsfähigkeit angemesseneren Anforderungs- und Belastungsstruktur
- ⇒ Kompensation von Funktionsbeeinträchtigungen (z. B. der Sinnesorgane, des Be-

- ⇒ ausgewogene Vertretungs- und Aufsichtsregelung.

Wünschenswert wäre auch der Einsatz von Hilfspersonal zur Reduzierung der auf die einzelne Lehrkraft entfallenden Verwaltungs- und Schreiarbeit, EDV-Anwendungen usw.

- ⇒ Diskurs mit Eltern zur Erziehungsverantwortung
- ⇒ lernanregende Gestaltung der Klassenräume
- ⇒ Maßnahmen zur Lärmeindämmung, z. B. Einrichtung von Ruhezeiten; Rituale.

Auch Farbe, Dekoration, ansprechendes Mobiliar, Sauberkeit und Licht beeinflussen, ob Schüler und Lehrer sich in der Schule wohlfühlen und dort gern aufhalten. Es beeinträchtigt die psychische Befindlichkeit, wenn man sich aus ästhetischen Gründen überwinden muss, die Schule oder bestimmte Räume zu betreten und sich dort länger aufzuhalten.

wegungsapparates) oder Behinderungen durch technische Hilfsmittel.

Auch für den Fall der *Unterforderung* gibt es individuelle Wege, die Passung wiederherzustellen. Man kann sich erhöhte, veränderte oder zusätzliche Anforderungen suchen, z. B. durch weitere Lehrverpflichtungen, neue Unterrichtsformen u.ä., oder sich durch die Übernahme von Aufgaben und Ämtern (Schulleitung, Schulaufsicht ...) innerhalb und außerhalb der Schule neuen Herausforderungen stellen. Der Anstoß zu einer solchen Umorientierung kann selbstverständlich auch durch Vorgesetzte erfolgen.

Insofern sind SOLLENS-Vorgaben nicht unabänderlich; sie können – in Grenzen - individuell variiert werden, um Unterforderung oder Überforderung zu vermeiden. Allerdings sind der Annäherung des SOLLENS an das KÖNNEN u.U. organisatorische, finanzielle, strukturelle oder personelle Grenzen gesetzt; auch ist eine völlig stress- und belastungsfreie Arbeitssituation kaum denkbar.

<sup>7</sup> Die Ergebnisse der Befragung frühpensionierter Lehrkräfte im Projekt Lehrgesundheit enthalten eindeutige Hinweise darauf, dass die Copingstrategie frühpensionierter Lehrkräfte hauptsächlich die emotionale Reaktion „Wut, Ärger, Angst“ umfasst, während die Alterspensionäre vorrangig „aktive Problemlösung“ betreiben.

## Zum Verhältnis von WOLLEN und KÖNNEN

Für eine das Individuum selbst und den Dienstherrn zufriedenstellende Arbeitssituation ist neben der Passung von SOLLEN und KÖNNEN auch die Frage von Bedeutung, ob jemand will, was er kann, und kann was er will. Das Verhältnis von WOLLEN und KÖNNEN betrifft Aspekte der Motivation.

Eine gute Balance zwischen WOLLEN und KÖNNEN ist eine wichtige Voraussetzung für die psychische Gesundheit. Dazu tragen u.a. bei

- ⇒ eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen

## Selbstüberforderung

Selbstüberforderung meint: Jemand will ständig körperlich oder psychisch mehr leisten und erreichen, als es aufgrund seiner Fähigkeiten oder angesichts der Verhältnisse möglich ist (vgl. Muster A bei SCHAARSCHMIDT).

Sofern mit einer solchen Diskrepanz konstruktiv-offensiv umgegangen werden kann und sie als positive Herausforderung im Sinne von „Hoffnung auf Erfolg“ betrachtet wird, könnte sie Antrieb für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen sein. Gleichwohl besteht die Gefahr einer Selbstüberforderung mit physischen und/oder psychischen Gesundheitsrisiken.

Ein nicht dem WOLLEN adäquates KÖNNEN oder Gelingen kann jedoch auch als persönliches Versagen erlebt werden. Wenn der Betreffende trotz der immer wieder erfahrenen Misserfolge seine Ziele nicht ändert, sondern sich an seinem Ungenügen bzw. sich an den von ihm nicht zu verändernden Personen oder „Umständen“ aufreißt und verzweifelt, verschleißt er sich auf Dauer selbst.

## Innere Antreiber

Eine besondere Rolle im Kontext von Selbstüberforderung spielen die sog. inneren Antreiber. Damit sind Grundhaltungen oder „Glaubenssätze“ gemeint, deren wir uns selten bewusst werden; wir haben sie durch Erziehung, über Modellpersonen oder aufgrund eigener Erfahrungen internalisiert.

- ⇒ angemessene Vorstellungen über die Veränderbarkeit von Situationen und Verhaltensweisen von Personen
- ⇒ zu den eigenen Fähigkeiten passende Ansprüche und Erwartungen an sich selbst, verbunden mit gesundheitsdienlichen Maßstäben für Erfolg und Selbstwirksamkeit
- ⇒ Selbstdisziplin bei der Übernahme von zusätzlichen Aufgaben und Verpflichtungen.

Auch hier lassen sich zwei Risikokonstellationen ausmachen: Selbstüberforderung und Selbstverwöhnung.

Insbesondere bei pädagogischen und sozialen Berufen besteht die Gefahr des Überengagements und der Aufopferungsbereitschaft für andere Menschen. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag ist „nach oben offen“ (SCHÖNWÄLDER, S. 190); die Grenze muss jede Lehrerin und jeder Lehrer für sich selbst ziehen. Zudem ist der Erfolg von Bemühungen, zum Wohl anderer Menschen wirksam zu sein, von der Mitwirkung eben dieser Menschen abhängig; ein Klempner ist nicht darauf angewiesen, dass das Wasserrohr mit ihm zusammenarbeitet. Menschen entscheiden hingegen in eigener Verantwortung und nach eigenen Interessen; ihre Reaktionen sind nicht gänzlich planbar, voraussehbar oder berechenbar. Wer dies als Lehrkraft nicht in seine beruflichen Zielvorstellungen, sein Berufsbild einbezieht und die Erwartungen an seine Selbstwirksamkeit entsprechend beschränkt, läuft Gefahr, sich zu erschöpfen und auszubrennen (SCHMITZ).

Solche inneren Antreiber sind z. B.

- ⇒ Fehler machen ist schlimm: Sei perfekt!
- ⇒ Zeit ist kostbar: Mach schnell!
- ⇒ Schwächen zeigt man nicht: Sei stark!
- ⇒ Du bist nur was, wenn du was leistest: Arbeite!

- ⇒ Lass dich nicht hängen: Reiß dich zusammen!
- ⇒ Alle sollen dich mögen: Mach es allen recht!
- ⇒ Lass dir nichts gefallen: Wehr dich!

Daneben sind auch berufsspezifische irrationale Leitsätze verbreitet, z. B. „Ein Lehrer muss alle Schülerinnen und Schüler gleich gern haben“ oder „Ein guter Lehrer kommt mit allen Schülerinnen und Schülern zu-

### **Selbstverwöhnung**

Selbstverwöhnung: Ich könnte eigentlich mehr leisten als ich möchte.

Zu Selbstverwöhnung kann es z. B. durch mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kommen oder wenn sich durch negative Erfahrungen Angst vor Versagen entwickelt hat, nach dem Motto: „Nimm dir nichts vor, dann geht dir auch nichts schief“. Die ängstliche Vermeidung von Fehlern und Misserfolgen stellt eine psychische Beanspruchung dar, die langfristig zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen kann. Dieses Grundmuster verhindert zudem zuverlässig Freude und Befriedigung über Erfolge, insbesondere wenn positive Ereignisse nicht an der eigenen Person festgemacht, sondern dem Zufall oder Glück zugeschrieben werden.

Selbstverwöhnung kann auch auf eine Einstellung hinweisen, die auf Schonung und Mi-

### **Zum Verhältnis von WOLLEN und SOLLEN**

WOLLEN und SOLLEN handelt von einem anderen Motivationsaspekt: der Identifikation mit dem Arbeitsauftrag und den Bedingungen, unter denen er ausgeführt werden soll. Selbst bei ausgewogenem Verhältnis von SOLLEN und KÖNNEN bzw. KÖNNEN und WOLLEN müssen WOLLEN und SOLLEN nicht übereinstimmen.

Zwar sollte man grundsätzlich davon ausgehen können, dass jemand will, was er soll, wenn er einen bestimmten Beruf oder Arbeitsplatz gewählt hat; dennoch kann es – insbesondere über längere Zeitpannen hinweg – zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen von SOLLEN und WOLLEN kommen, z. B. durch

recht!“. Sie wirken in die alltäglichen Handlungen hinein, setzen Prioritäten, bilden Maßstäbe für die Bewertung des eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer Personen. Aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit und Unbegrenztheit bergen sie ein ständiges Risikopotential für Selbstüberforderung einerseits und für Enttäuschungen und Erfahrungen von Misserfolg und Unzulänglichkeit andererseits.

nimalismus gegenüber Anstrengung und Leistung bedacht ist (vgl. Muster S bei SCHAARSCHMIDT und FISCHER 2001). Möglicherweise liegen ihr Erfahrungen zugrunde, sich für Erfolg und Anerkennung nicht besonders anstrengen zu müssen; vielleicht ist die persönliche Wertehierarchie auch stärker auf Genießen und Lust als auf Leistung und Erfolg orientiert. Sofern diese Einstellung keine nachteiligen Konsequenzen durch Vorgesetzte, Kollegenschaft oder „Kunden“ hat, wird sie wohl kein gesundheitsgefährdendes Risiko darstellen; ob sie zu Berufszufriedenheit führt, sei dahingestellt.

Ratschläge zur besseren Abstimmung zwischen WOLLEN und KÖNNEN entsprechen den Empfehlungen von SCHAARSCHMIDT für die Risikomuster A und B.

- ⇒ mangelnde Vorinformation über die Quantität und Qualität der Anforderungen und Belastungen
- ⇒ inhaltliche Änderungen im Berufsbild
- ⇒ unüberbrückbare Spannungen mit Vorgesetzten, der Kollegenschaft und – im Falle des Lehrberufs – auch der Schüler- und Elternschaft
- ⇒ unterschiedliche Interpretation des Bildungs- und Erziehungsauftrags, etwa hinsichtlich des Stellenwerts von Erziehung und Wissensvermittlung
- ⇒ Diskrepanzen zwischen institutionellen und individuellen Wertvorstellungen

Enttäuschungen durch den Dienstherrn oder durch Vorgesetzte in Bezug auf Unterstüt-

zung bei der Erfüllung des beruflichen Auftrages oder infolge Einschränkungen des Handlungsspielraumes („Nicht-Dürfen“) (vgl. SCHMITZ, E., GAYLER, B., JEHLE, P.).

### **Mehr WOLLEN als SOLLEN: SOLL-Übererfüllung**

Belastungen und Unzufriedenheit mit der Folge von gesundheitsschädigender Beanspruchung können auch dann entstehen, wenn jemand mehr will und tut, als er soll - und dafür Unverständnis und sogar Undank erntet. Dazu kann es z. B. kommen, wenn die Erwartungen an den Auftragnehmer nicht klar definiert sind und dieser zur Vermeidung von Unannehmlichkeiten über den geforderten Einsatz hinausgeht oder wenn das eigene Berufsethos zu leistbarem, aber selbstüberforderndem Engagement und Verantwortungs-

Je nach Reaktion des Dienstherrn kann ein Auseinanderklaffen von WOLLEN und SOLLEN psychische Belastung und Beanspruchung bedeuten.

übernahme führt (vgl. WOLLEN/ KÖNNEN). Eine Lehrerin z. B., die sich über das verlangte Maß hinaus für schwierige Schülerinnen und Schüler engagiert, kann in Ihrer Enttäuschung über undankbare oder gar anspruchliche Reaktionen seitens der Schüler, Kollegen, Eltern, Vorgesetzten verbittert werden – es sei denn, sie bekommt von dritter Seite soziale Unterstützung oder kann auf andere Energiequellen und Anreize zurück greifen, z. B. auf die Erfüllung humanitärer, religiöser Werte.

### **Zur Harmonisierung von WOLLEN und SOLLEN:**

Das SOLLEN lässt sich wie dargestellt – zumindest in Grenzen - beeinflussen und verändern; auch hier ist Verhältnismanagement gefragt.

Dass man dem eigenen WOLLEN nicht hilflos ausgeliefert ist, muss nicht betont werden.

Aber auch der Dienstherr und seine Repräsentanten können auf das WOLLEN der Lehrerinnen und Lehrer einwirken: Personalent-

wicklung und Personalpflege, das heißt z. B. Anerkennung und Wertschätzung für erfolgreiche Arbeit, Anreize und Gratifikationen, Förderung und Beförderung sind Möglichkeiten, die Motivation zu erhalten und die Identifikation zu stärken. In analoger Weise können auch Kollegien eine positive oder negative Funktion in Bezug auf das WOLLEN des Einzelnen haben.

### **Abschließende Bemerkung:**

Die Frage, in welchem Maß und ob überhaupt eine ungünstige Relation zu einer psychischen Beanspruchung führt, wird entscheidend davon beeinflusst, welche Beziehungen zwischen den beteiligten Personen bestehen. In einem wohlwollenden Klima zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird sich z. B. eine Überforderungssituation psychisch weniger belastend auswirken als in einem auf Misstrauen und Fehlersuche begründeten Arbeitsverhältnis – und wo soziale Unterstützung zwischen Kolleginnen und Kollegen herrscht, werden positive Selbstwirksamkeitserfahrungen häufiger auftreten und die Gefahr von Burnout verringert.

Kollegien setzen sich zunehmend mit ihrer schulinternen Arbeitssituation auseinander und räumen der Lehrgesundheit einen wichtigen Stellenwert ein. Eine Schule mit

hohen Qualitätsstandards leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur psychischen Gesundheit, nicht nur der Lehrkräfte, auch der Schüler und der Schulleitung. Ein didaktisch und methodisch fundierter, lernanregender Unterricht, Kooperation mit Eltern, soziale Unterstützung im Kollegium, menschenfreundlicher Führungsstil und Umgangston, gepflegte Klassenzimmer, interkulturelle Bildung, ein gemeinsames Schulethos – dies alles sind Elemente, die zur Reduzierung von Belastungen und zum Erhalt und zur Förderung von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit notwendig sind und in der Regie der Einzelschule realisiert werden können.

(Bei diesem Text handelt es sich um eine modifizierte Fassung des Beitrages von Helmut Heyse in HILLERT & SCHMITZ).

# Leitfaden zur Analyse Belastungen und Stress

Dieser Leitfaden enthält Fragen, die Sie sich selbst stellen können, um den Hintergründen Ihrer Belastungssituation oder Ihres Stresserlebens auf die Spur zu kommen. Er kann auch im Gespräch mit einer vertrauten Person dazu verwendet werden, die persönliche Situation kritisch zu analysieren; dies kann die Selbstbesinnung intensivieren.

## 1. Zur Beschreibung des Problems

Welche Ereignisse, Situationen, Umstände, Aufgaben, Personen usw. stellen eine Belastung dar/bedeuten Stress? Genaue Beschreibung des Problems in Bezug auf Art, Intensität, Ort, Wenn-Dann-Zusammenhang, Häufigkeit, Dauer.

(Das Problem wird im Folgenden mit „x“ bezeichnet.)

## 2. Zum subjektiven Erleben des Problems

- ⇒ Inwiefern ist x für Sie ein Problem?
- ⇒ Was macht den Belastungscharakter aus?
- ⇒ In welcher Weise macht sich die Belastung bemerkbar?
- ⇒ Wie war die Entwicklung dahin?
- ⇒ Welche Befürchtungen haben Sie für sich/ für andere, wenn x passiert/nicht aufhört?
- ⇒ Was ist Ihnen als Lehrer wichtig, worauf legen Sie besonderen Wert?
- ⇒ Welche positiven/vorteilhaften Aspekte hat x für Sie selbst? Was würde fehlen, wenn x aufhört?

## 3. Zur subjektiven Erklärung des Problems

- ⇒ Welche Vermutungen haben Sie über die Entstehung/Entwicklung/ Aufrechterhaltung von x?
- ⇒ Gibt es darüber auch andere Meinungen?
  - Aus Sicht der unmittelbar Beteiligten
  - Aus Sicht der mittelbar Beteiligten
- ⇒ Gibt es daneben noch andere Situationen, die auch problematisch sind, aber im Vergleich zu x weniger ins Gewicht fallen?

## 4. Am Problem beteiligte Personen

- ⇒ Wer ist an x beteiligt/davon betroffen? (mehr oder weniger)
- ⇒ Welche Kommunikation/Beziehungen gibt es zwischen und mit den Beteiligten/Betroffenen über x? - Wie reagieren andere, wenn x auftritt? Mit wem reden Sie über x?
- ⇒ Wie denken Sie über die Reaktionen und Meinungen der anderen zu x?
- ⇒ Wie sieht x Ihrer Meinung nach aus der Sicht des/der Hauptbetroffenen/-beteiligten aus (wenn es das gibt)?
- ⇒ Könnten Sie sich vorstellen, dass x für jemand positiv/vorteilhaft sein kann? - Gibt es jemand, der Interesse daran hat, dass x existiert?

## 5. Belastungsbezogene Verhaltensweisen

- ⇒ Wie reagieren Sie gewöhnlich, wenn x eintritt? - Wie haben Sie beim letzten Mal reagiert, als x eingetreten ist?
- ⇒ An welchen Vorzeichen merken Sie, dass x eintreten wird?
- ⇒ Welche Gefühle haben Sie/wie reden Sie mit sich, wenn Sie erwarten, dass x eintritt?

- ⇒ Was geht in Ihnen vor, wenn x eintritt? - Welche Gefühle löst x bei Ihnen aus?
- ⇒ Haben Sie x schon einmal gut bewältigt? - Was haben Sie da getan? - Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
- ⇒ Was hindert Sie daran, x immer so zu bewältigen?

### **6. Lösungsansätze**

- ⇒ Welche Bewältigungsmöglichkeiten setzen Sie jetzt schon mit welchem Erfolg ein?
- ⇒ Was müsste geschehen, damit Sie mit x besser umgehen können/damit Sie x bewältigen können? - Was dürfte auf keinen Fall geschehen?
- ⇒ Was können Sie selbst zur Lösung beitragen?
- ⇒ Was wären Sie bereit zu „opfern“, zu investieren?
- ⇒ Wer würde bei der Bewältigung von x helfen können?
- ⇒ Wer wäre an einer Lösung auch noch zu beteiligen, wer müsste dazu beitragen, wer wäre davon betroffen?
- ⇒ Was ist ein erster Schritt für Sie?

**Der größte Fehler, den wir  
begehen können, ist,  
den ersten Schritt  
nicht zu machen,  
weil wir denken,  
er sei zu unbedeutend.**

**(Quelle unbekannt)**

# Meine persönliche Energiebilanz

## Anregung zur Reflexion persönlicher Belastungen und Energiequellen

Im Folgenden finden Sie verschiedene Möglichkeiten, sich mit Ihrem Stress auseinander zu setzen und eine erste Bestandsaufnahme zu machen:

Mit einem solchen Arbeitsblatt können Sie für sich persönlich über Ihren Energiehaushalt Bilanz ziehen: Wo hausen Ihre schulischen und/oder privaten Energieräuber

(= Belastung und Stress) und aus welchen Quellen sprudeln Ihre Energien?

Des Weiteren finden Sie einige Leitfragen zur Auswertung und zur Selbstüberprüfung. Erstellen Sie sich eine Tabelle wie diese und tragen Sie Ihre Energieräuber und Energiequellen ein:

Energieräuber	Wo hausen die?*	Energiequellen	Wo sprudeln diese?*

### Leitfragen für die Auswertung Ihrer Energiebilanz:

- ⇒ Wie verhalten sich Energieräuber und Energiequellen quantitativ und qualitativ zueinander?
- ⇒ Aus welchen Bereichen (Schule, Sie selbst, Familie...) kommen die Belastungen (Energieräuber) und woher kommen die positiven Energien?
- ⇒ Erkennen Sie Schwerpunkte und Einseitigkeiten? Gibt es positive Energien aus der Schule?

### Leitfragen zu Ihren Energieräubern, den Belastungen:

- ⇒ In welchen Zusammenhängen stehen Ihre Belastungen: Fach- und Sachprobleme, Gesundheit, soziale Beziehungen, Arbeitsmenge, Ziele, Erwartungen, unzureichende Kompetenzen...?
- ⇒ Wo können Sie selbst Ihre Belastungen verändern oder reduzieren?
- ⇒ Wo sind Sie auf die Veränderungen von Bedingungen angewiesen?

### Leitfragen zu Ihren positiven Energien:

- ⇒ Sind die positiven Energien eher erfolgs- und leistungsbetont (z.B. es gelingt etwas) oder erlebnisgefärbt (z.B. Musik, Landschaft, Kunst...)?
- ⇒ Suchen Sie diese Energiequellen aktiv und bewusst geplant auf – oder sind es eher Ereignisse, die Ihnen von anderen näher gebracht werden oder „zufällig passieren“?
- ⇒ Wie gestalten Sie Ihre Erholungsphasen?
- ⇒ Wo sehen Sie Defizite? Wo wollen/wo können Sie etwas verändern?
- ⇒ Welche Hürden sind dafür zu überwinden?
- ⇒ Wer kann Ihnen dabei helfen?

\* in meiner Schule, bei Schülern und Schülerinnen, im Kollegium, in mir selbst, in Familie, Freizeit, ...

# Mobbing – Wehret den Anfängen!

Immer wieder erfahren wir im Projekt Lehrgesundheit, dass Störungen auf der Beziehungs- und Arbeitsebene innerhalb des Kollegiums und gegenüber der Schulleitung die Freude an der Arbeit und nicht selten sogar die Dienstfähigkeit erheblich beeinträchtigen. Oft ist dann von „Mobbing“ die Rede, wenn auch häufig nur, um ein griffiges Etikett zu verwenden. So wird die Klage, „gemobbt“ zu werden, in der letzten Zeit inflationär geäußert, doch nicht immer muss es sich dabei tatsächlich um Mobbing oder Bossing<sup>8</sup> handeln.

Die Abgrenzung zwischen Mobbing und „normalen“ zwischenmenschlichen Störungen ist jedoch schwierig. Mobbing wird gemeinhin definiert als ein systematischer Prozess der sozialen Ausgrenzung und Erniedrigung eines Menschen, der von einer oder mehreren Personen betrieben wird. Die Handlungen dazu erfolgen mit einer gewissen Regelmäßigkeit, d.h. mindestens einmal pro Woche, und über eine bestimmte Dauer, d.h. mindestens 1/2 Jahr.

Mobbing geht über die Qualität üblicher Auseinandersetzungen hinaus: Bei Mobbing fehlt der gemeinsame Gegenstand der Auseinandersetzung, wie z.B. die Entscheidung in einer Sachfrage oder ein prinzipiell aufklärbares Missverständnis. Dem Mobber liegt daran, die Arbeitsqualität, das persönliche Ansehen, die Berufs- und/oder Lebenssituation einer Person sowie ihre Integrität - also letztlich die ganze Person zu demontieren

## Wie „normale“ Störungen zu Psychoterror werden können

Mobbing entwickelt sich gelegentlich als schleichender Prozess, ohne dass sich die Parteien zunächst dessen bewusst sind. Vielfach beginnt, was später Mobbing wird, z. B. als Kommunikations- und Beziehungsstörung oder Meinungsverschiedenheit. Ein zunächst diffuses "Nicht-Leiden-Können" kann über

Stufen der Diskriminierung zur systematischen Zermürbung einer Person führen. Vor allem können Mobbingopfer eine Weile gar nicht merken, dass sich hinter ihrem Rücken Intrigen, Verleumdungen und dergleichen abspielen, bis sie plötzlich durch ein Ereignis damit konfrontiert werden oder es ihnen "wie Schuppen von den Augen fällt". Der Mobbingvorwurf kann auch auf massiven Widerstand des "Täters" stoßen, weil er sich über seine Handlungen und ihre Wirkung nicht im Klaren ist.

Daher ist es notwendig, Beeinträchtigungen im Zusammenleben auch im niedrighschwelligem Bereich zu beachten - insbesondere wenn sie unaufgearbeitet stehen bleiben.

## Mobbingfolgen

In „Non-Profit-Unternehmen“ wie Schule wirkt sich Mobbing nicht in unmittelbaren Kosten- und Produktionsziffern aus; vielleicht kommt deshalb in sozialen Berufen Mobbing am häufigsten vor. Oftmals sind die psychischen Folgen für den Einzelnen und die Konsequenzen für ein Kollegium und die Schule verheerend. Dabei darf man nicht nur auf das Ende sehen. Auch chronische Kommunikationsstörungen, belastete Beziehungen innerhalb eines Kollegiums und zu den Führungskräften, Kooperationsverweigerungen und ähnliche Erscheinungen beeinträchtigen die Qualität der Arbeit und die Arbeitszufriedenheit, nicht nur der jeweils Betroffenen, sondern des ganzen Systems. Physischer und psychischer Dauerstress macht krank und vernichtet Leistungsfähigkeit und Arbeitskapazität.

Das Projekt Lehrgesundheit hat eine Broschüre erarbeitet, in der der Bereich zwischenmenschlicher Störungen bis hin zum Mobbing aufgearbeitet wird und Handlungsvorschläge für Gegenmaßnahmen vorgestellt werden. Sie ist im Internet unter [www.plg.rlp.de](http://www.plg.rlp.de) zu finden.

<sup>8</sup> Mobbing durch Vorgesetzte

## Pflegen Sie Ihren Stress?<sup>9</sup>

Die folgende Liste enthält Aussagen, die etwas mit der eigenen Stressanfälligkeit zu tun haben. Bitte prüfen Sie, in welchem Ausmaß diese Aussagen für Sie zutreffen und kreuzen Sie das Kästchen an. Oft hängt die jeweilige Reaktion ganz von den momentanen Umständen oder bestimmen Personen ab; nehmen Sie dann die Antwort, die dem „Normalfall“ entspricht.		nie	manchmal	oft	immer
1.	Ich ärgere mich über mich selbst, wenn mir etwas nicht gelingt.	1	2	3	4
2.	Ich behalte meine Probleme, Sorgen, Ängste ... für mich bis es aus mir heraus bricht.	1	2	3	4
3.	In schwierigen Situationen verlässt mich mein Humor.	1	2	3	4
4.	Ich reagiere hektisch, ohne einen Überblick über die Situation zu haben.	1	2	3	4
5.	Ich bemerke negative Verhaltensweisen bei mir, wenn ich mich unter Druck fühle.	1	2	3	4
6.	Ich konzentriere mich eher auf negative Aspekte in meinem Leben als auf positive.	1	2	3	4
7.	Ich neige dazu, über Vergangenes nachzugrübeln.	1	2	3	4
8.	Ich fühle mich in neuen, ungewohnten Situationen unwohl.	1	2	3	4
9.	Ich erlebe die Rolle, die ich in meiner Organisation spiele, als bedeutungslos.	1	2	3	4
10.	Neue Anforderungen machen mir Angst, ihnen nicht zu genügen.	1	2	3	4
11.	Ich muss zu Terminen hetzen, um nicht zu spät zu kommen.	1	2	3	4
12.	Wenn etwas nicht so läuft, wie ich es erwarte, werde ich nervös und ärgerlich.	1	2	3	4
13.	Ich neige dazu, Probleme anderer lösen zu wollen.	1	2	3	4
14.	Es belastet mich, wenn ich meine eigenen Ansprüche an mich selbst nicht erfülle.	1	2	3	4
15.	Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich mich hinsetze und eine Stunde nichts mache.	1	2	3	4
16.	Ich fühle mich gehetzt, auch wenn ich <u>nicht</u> unter Druck stehe.	1	2	3	4
17.	Statt Pausen zu machen, arbeite ich lieber durch.	1	2	3	4
18.	Ich werde ärgerlich, wenn man mich über Gebühr warten lässt.	1	2	3	4
19.	Dummen Bemerkungen mir gegenüber bin ich hilflos ausgeliefert.	1	2	3	4
20.	Ich übernehme mehr Aufgaben als ich auf einmal bewältigen kann.	1	2	3	4
21.	Ich mache lieber meine eigenen Erfahrungen, als Rat und Hilfe zu suchen bzw. anzunehmen.	1	2	3	4
22.	Ich ignoriere meine eigenen physischen Grenzen.	1	2	3	4
23.	Ich nehme Aufgaben in Angriff, bevor ich sie sorgfältig durchdacht habe.	1	2	3	4
24.	Meiner Meinung nach ungerechtfertigte Vorwürfe machen mich ganz fertig.	1	2	3	4
25.	Es ist mir peinlich zuzugeben, wenn ich mich mit Arbeit überfordert fühle.	1	2	3	4
26.	Ich suche in Äußerungen schnell nach Vorwürfen oder Kritik.	1	2	3	4
27.	Ich mache mehrere Dinge gleichzeitig.	1	2	3	4
28.	Ich vermeide es, Arbeit an andere zu delegieren.	1	2	3	4
	<b>Anzahl</b>				

9 Nach einer Idee von Hindle, T. 1998: Reducing Stress. DK Publishing. N.Y.

29.	Trotz Arbeitsbelastung beginne ich mit Aufgaben, bevor ich sie nach Prioritäten sortiert habe.	1	2	3	4
30.	Es bedrückt mich, wenn ich Erwartungen anderer nicht erfülle.	1	2	3	4
31.	Ich denke, dass ich zu sehr belastet bin.	1	2	3	4
32.	Mein Arbeitsleben hat Priorität vor meinem Familien- und Privatleben.	1	2	3	4
33.	Ich werde ungeduldig, wenn etwas nicht sofort geschieht oder andere sich ungeschickt anstellen.	1	2	3	4
34.	Ich finde es schlimm, wenn man in meiner Arbeit Fehler findet.	1	2	3	4
35.	Es fällt mir schwer, anderen kritische Rückmeldungen zu geben.	1	2	3	4
36.	Kritik an meiner Arbeit geht mir nah und beschäftigt mich lange Zeit.	1	2	3	4
37.	In schwierigen beruflichen, sozialen ... Situationen suche ich die Schuld bei mir.	1	2	3	4
38.	Ich bin empfänglich für „versteckte Appelle“ („Es müsste mal jemand ...“).	1	2	3	4
39.	Fremden gegenüber bin ich unsicher.	1	2	3	4
40.	Ich finde es schwierig, Forderungen und Bitten abzulehnen.	1	2	3	4
	<b>Übertrag</b>				
	<b>Gesamt-Anzahl</b>				
	<b>Summen (Anzahl x Wert)</b>				
	<b>Gesamt</b>				

## Ergebnisauswertung

Für die Gesamtauswertung sind vor allem die Extreme wichtig; sie bedürfen aber der Interpretation.

Die Zustimmung „oft“ oder „immer“ zu einer Aussage muss noch nicht auf Stressoren hinweisen, genau so wenig, wie ein „nie“ ein Schutz vor Stress sein muss. Entscheidend ist, wie Sie selbst Ihre Antworten im Vergleich zu Ihrem Wertesystem und Ihren Prioritäten einordnen: Der Verstoß gegen Lebensmaximen, „innere Antriebe“ und Leitgedanken kann ebenso Stress auslösende Wirkung haben, wie der ständige Versuch, es allen recht zu machen; und wer sich nie über sich selbst ärgert, leidet unter mangelnder Selbstkritik, was unter sozialen und kommunikativen Aspekten ebenfalls Stress bewirken kann.

Die folgenden Anmerkungen können Ihnen - **mit aller Vorsicht** - eine Orientierung geben, sofern Ihr Antwortprofil ausgeglichen ist. Bei einem Gesamtergebnis, das aus vielen Extremantworten (1 und 4) besteht, können diese Beschreibungen allerdings nicht zutreffen:

**40 – 80** Sie schätzen sich selbst als ziemlich stressresistent ein und schützen sich vor Stress. Prüfen Sie anhand Ihrer Angaben, ob Kritik und Beunruhigungen sie überhaupt noch erreichen, oder ob Sie sich Ihrer selbst allzu sicher sind – und dadurch anderen Stress machen.

**81 – 120** Sie verfügen noch ausreichend über Filter gegen Stressoren, sind aber gefährdet, viele potenziell Stress auslösende Ereignisse nicht abwehren zu können. Versuchen Sie, Kompetenzen im Umgang mit sich, mit Ihrer Arbeit und mit Ihrem sozialen Umfeld zu verstärken, die Ihnen Widerstand gegen Beunruhigung und Sorgen ermöglichen. Hinweise dazu können Sie Ihren eigenen Antworten entnehmen. Wer könnte Ihnen Modell dafür sein; wer dabei helfen?

**121 – 160** Ihre Stressanfälligkeit ist zu hoch: Sie empfinden zu vieles als Bedrohung, und sollten die Ansprüche an sich selbst überprüfen. Es empfiehlt sich für Sie, neue Strategien zu entwickeln, um Stressoren etwas entgegen setzen zu können.

# 13 Vorschläge zur Förderung der psychischen Gesundheit

## 1. Achtsamkeit für sich entwickeln: Wie geht es mir?

Es ist wichtig, bei sich Verhaltensweisen und Symptome wahrzunehmen, die Stress signalisieren, z.B. Unruhe, Getriebensein, übertriebener Aktionismus oder häufige Kopfschmerzen, Magenbeschwerden, Herzattacken u. ä. Viele Menschen werden erst dann achtsam für sich und gehen behutsamer mit sich selbst um, wenn sie seelisch oder körperlich krank geworden sind...

## 2. Für Rückmeldungen offen sein: wie erleben mich die anderen?

Wahrnehmungen über die eigene Person können Ergänzungen oder Korrekturen durch andere Menschen erfahren. Zum Beispiel meint jemand, relativ entspannt zu sein, bekommt aber das Feedback, ziemlich gereizt zu wirken. Bei der Stressbewältigung ist es hilfreich zu beachten, inwieweit Selbst- und Fremdwahrnehmung übereinstimmen bzw. auseinander klaffen.

## 3. Klarheit gewinnen: was will ich?

Aus der Selbst- und Fremdwahrnehmung erwächst Klarheit über die eigene Person, und es ergibt sich die Frage: Was kann bestehen bleiben, was soll ich, was möchte ich verändern? Was sagt mir z. B. meine eigene Unzufriedenheit, und welche Konsequenzen ziehe ich aus Rückmeldungen anderer? Was empfinde ich, und wie möchte ich handeln? (Äußere Klarheit setzt innere Klarheit voraus!)

## 4. Verantwortlich handeln: wofür bin ich zuständig, was kann ich tun?

Überforderungen kommen häufig dann zustande, wenn Menschen meinen, sie seien für (fast) alles zuständig und verantwortlich. Die Frage „Wie viel liegt in meiner Verantwortlichkeit?“ ist deshalb von großer Bedeutung.

Ich bin für mein Handeln und die entsprechenden Folgen, für meine Wünsche und

Erwartungen ... verantwortlich, nicht aber für das Handeln anderer Menschen: Übernahme 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, Grenzen akzeptieren. Das „Ich muss“ verwandelt sich in „Ich muss nicht“ oder verändert sich in „Ich kann, ich darf“. Loslassen heißt aber auch, immer mehr mit sich selbst zurechtkommen, mit sich im reinen sein, nicht überall mitmischen zu müssen, den eigenen Raum finden und vertiefen, nicht hin- und hergerissen sein, abgeben können, frei sein.

## 6. Mit Grenzen leben: was steht mir zu?

Die Akzeptanz von Grenzen mag zunächst als Be- und Eingrenzung erlebt werden, als „Wegnahme von...“. Im Laufe der Zeit vertieft sich jedoch die Erfahrung, dass akzeptierte Grenzen Entlastung und Befreiung von Überforderungen bedeuten: „Die Tür geht immer mehr nach innen auf“, und der Weg nach innen bringt mich immer mehr zu mir selbst.

## 7. Meditative Haltung anstreben: was gibt mir innere Ruhe?

Loslassen, mit Grenzen leben, sind bedeutungsvolle Schritte auf dem Weg zu einer meditativen (zur eigenen Mitte kommenden) Haltung. Sie besagt, mit sich selbst förderlich umgehen können, zu sich finden und in sich selbst ruhen (also nicht getrieben, unruhig, hektisch sein), sich aus Abhängigkeiten entziehen. Meditative Haltung ist immer Weg und Ziel zugleich, immer Bemühen und Prozess, immer Zustand und Richtung...

## **8. Oasen aufsuchen: was tut mir gut?**

Wer sich Situationen aussetzt, die Stress hervorrufen, muss sich nicht wundern, wenn er/sie ganz gestresst ist, z.B.: zuviel Lärm, zu viele Menschen, zu große Unruhe, zu viel Arbeit, zu rasche Abfolgen. Achtsam für sich sein bedeutet auch, der Frage nachzugehen: Wie komme ich zur Ruhe? Was macht mich wirklich zufrieden? Wo fühle ich mich wohl? Wo komme ich zu mir? Auf welchen Wegen spüre ich Gras unter meinen Füßen? Wo sind die Quellen meiner Kraft?

## **9. Vorbeugende Maßnahmen ergreifen: wie kann ich Belastungen vermeiden?**

Dazu gehören Verhaltensweisen wie Voraussicht entwickeln, planen und strukturieren, auswählen und delegieren, Wichtiges von Unwichtigem trennen u. ä., aber auch Entspannungsübungen durchführen oder sich auf belastende Situationen einstellen. Ebenso wichtig ist es herauszubekommen, was mich in Stress bringt, um die entsprechenden Maßnahmen bereits im Vorfeld treffen zu können: Was kann ich meiden, was kann ich verändern, wie kann ich mich einstellen, was kann ich aushalten?

## **10. Sich mental vorbereiten: was kommt auf mich zu?**

Unvorbereitete Situationen, Menschen, deren Verhaltensweisen belastend sind, oder Ereignisse, die schockierend wirken, können Menschen in Stress bringen. Deshalb ist es hilfreich, sich ggf. auf Situationen, Menschen und Ereignisse mental vorzubereiten, beispielsweise durch Übungen mit folgenden Fragestellungen und Vorstellungen: Was wird auf mich zukommen? Wie werde ich mich verhalten? Wie geht es mir dabei, was empfinde ich? Wie möchte ich reagieren? Was

bringe ich an Einstellungen, Gedanken, Gefühlen... mit?

## **11. Veränderungen bei sich beginnen: wo fange ich bei mir an?**

Menschen sind unzufrieden, aggressiv, in Dauerstress..., weil sie nicht oder nur schwer akzeptieren können, dass andere Menschen anders sind und anders handeln, als sie selbst es gerne hätten. Sie sind dauernd unglücklich, weil die anderen sich nicht oder viel zu wenig (ver-)ändern. Veränderungen beginnen bei der eigenen Person: Verändere ich mich, wird „es“ sich verändern: Wo setze ich bei mir an? Was kann ich tun? Wie kann ich mich verständlich machen? Der Weg zu den anderen beginnt bei mir.

## **12. Entspannungsmöglichkeiten suchen: wie kann ich mich entlasten?**

Entspannungsübungen sind begleitende Maßnahmen, gleichsam Nahrung auf dem Weg, Stress abzubauen und zu entspannter, gelöster Lebensweise zu kommen. Dabei ist es wichtig herauszufinden, welche Entspannungsmöglichkeiten für den einzelnen geeignet und wirksam sind: Jeder Mensch spricht auf unterschiedliche Formen an.

## **13. „Im Augenblick“ leben: was ist jetzt für mich bedeutsam?**

Menschen fühlen sich gestresst, weil sie in ihrem „Lebensgepäck“ die Belastungen der Vergangenheit mitschleppen und die Ängste u. a. bezüglich der Zukunft vor sich herschieben. Wer die Erfahrungslasten der Vergangenheit und die Phantasielasten der Zukunft mit sich herumschleppt, muss sich nicht wundern, warum er kaum noch oder gar keine Kraft mehr für die Reallasten der Gegenwart hat!

(Quelle unbekannt)

# Psychische Beanspruchung durch berufliche Anforderungen und Belastungen

In einer Broschüre, die sich damit befasst, wie Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und Kollegien im Arbeitsfeld Schule beruflichen Stress und Belastungen bewältigen und reduzieren können, müssen auch einige grundlegende Fragen der Arbeitspsychologie angesprochen werden.

## Anforderungen

Zu den Anforderungen gehören:

- ⇒ die Merkmale des Arbeitsplatzes als Lehrkraft bzw. Schulleitung
- ⇒ die damit verbundenen Aufgaben, Erwartungen und Pflichten sowie
- ⇒ die Kompetenzen, die notwendig sind, um die Anforderungen erfüllen zu können.

## Belastungen

„Belastungen“ im Lehrberuf meint Erschwernisse, Hindernisse, Beeinträchtigungen bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags.

Sie können auf verschiedensten Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen entstehen, z. B. durch allgemeine Arbeitsbedingungen,

## Psychische Beanspruchung: Belastungsfaktoren wirken auf jeden anders

Umfragen zum Thema *Lehrerbelastung* fördern neben einigen wenigen gemeinsamen eine Vielzahl sehr individueller Belastungsfaktoren zutage. In Gesprächen, Konferenzen, Fortbildungsveranstaltungen und Studientagen haben Sie sicher selbst auch die Erfahrung gemacht, dass objektive Gegebenheiten in der Schule sehr unterschiedlich erlebt werden können. Was für den einen als positive Herausforderung gilt, empfindet ein anderer als Bedrohung seiner persönlichen oder beruflichen Identität. Was ein dritter gar nicht als potenziellen Belastungsfaktor registriert, daran wird ein vierter krank.

Sie helfen, das facettenreiche Themenfeld Lehrgesundheit zu strukturieren. Dazu zählt unter anderem die Unterscheidung von

- ⇒ Anforderungen
- ⇒ psychischen Belastungen
- ⇒ psychischer Beanspruchung.

Da es keine offizielle Tätigkeitsbeschreibung für den Lehrerberuf gibt, müssen solche Anforderungen aus Schulgesetzen, Lehrplänen, Rechtsvorschriften abgeleitet werden. Hilfreich dazu ist auch die KMK-Vereinbarung vom 05.10.2000: „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“.

Organisation, Kompetenzen und Beziehungen von Personen, Menschenführung, Zielkonflikte und Rollenunklarheit.

Sie verlangen physischen und psychischen Zusatzaufwand, Verzögerungen, Umwege zu ihrer Überwindung oder Beseitigung.

Deswegen wird in der Arbeitspsychologie unterschieden zwischen den *Belastungen* als objektivierbaren Ereignissen und der *psychischen Beanspruchung* als den Wirkungen solcher Ereignisse beim Einzelnen (EN ISO 10075-1: 2000: Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung). Das hohe Maß an Individualität im Empfinden von Belastungen macht es schwierig, von außen her zu beurteilen, was jemand als Stress und Beeinträchtigung wahrnimmt und in welchem Maß er darunter leidet.

## Was macht den Unterschied?

Ob eine Anforderung oder ein Belastungsfaktor - negativ - als Bedrohung und Beeinträchtigung empfunden wird oder - positiv - als Ansporn und Herausforderung, hängt von den individuellen Voraussetzungen der jeweiligen Person ab.

Was spielt eine Rolle, dass Lehrerinnen und Lehrer in äußerlich vergleichbaren Situationen ein sehr unterschiedliches Belastungsempfinden haben? Im Prinzip alles, was Menschen voneinander unterscheidet! Um nur einiges zu nennen:

- ⇒ fachliche, methodische, soziale und persönliche Kompetenzen: Grad der Passung von KÖNNEN und SOLLEN in Beruf und Familie, bei gesellschaftlichen Verpflichtungen, in sozialen Kontexten und in der persönlichen Lebensführung; Widerstandsfähigkeit gegenüber Beanspruchungen, Distanzierungsfähigkeit, emotionale Kontrolle; Genuss- und Erholungsfähigkeit;

Selbstwirksamkeit, Erfolg und Anerkennung ...

- ⇒ das Anspruchsniveau an sich und andere: Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, berufliche und private Zielsetzungen, Engagement; die Selbstbilder und Einstellungen in den verschiedenen Rollen als Lehrerin oder Lehrer, Schulleitung, Eltern, Kollege, Freund ...; das Bild von Kindern und Jugendlichen, Schule, Schulaufsicht, Schulleitung; die persönlichen Motive und Verhaltensmaximen ...
- ⇒ situative Faktoren: soziale Wahrnehmung von Personen, Bewertung eines Ereignisses und Abschätzung eigener Fähigkeiten zur Bewältigung, aktuelle Verfassung und Aktivierung, Stimmung ...,

aber auch Allgemeinzustand, Gesundheit, körperliche Konstitution, Alter, Ernährung, Lebenszufriedenheit, soziale Unterstützung...

## Der eigene Anspruch als Belastungsfaktor?

Nicht wenige Menschen schaffen sich durch „innere Antreiber“ zusätzliche Belastung: „Keiner soll mir einen Fehler nachweisen können!“ – „Niemand soll merken, dass es mir schlecht geht!“ – Probleme haben ist ein Zeichen von Versagen!“ – „Ich muss alle Schülerinnen und Schüler gleich gern haben!“ – „Ich muss in jedem Fall die Oberhand behalten!“ - Diese und ähnliche Maximen können zum Lebensthema werden, aus dem einerseits Energien fließen, das andererseits

viel psychische Kraft bindet und Lebensgenuss einschränkt. Solche Verhaltensregeln sind meist nicht bewusst; sie werden in Familien als selbstverständliche Erziehungsgrundsätze tradiert und bestimmen uns bis ins hohe Alter – wenn wir uns nicht damit rational und emotional auseinandersetzen.

Supervision und Fortbildung können dazu eine gute Gelegenheit sein.

# Qualitätsmanagement und Lehrgesundheit

Auch im Zusammenhang mit dem derzeit besonders beachteten Qualitätsmanagement in den Schulen spielt die Lehrgesundheit eine Rolle.

Im Rundschreiben des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom Sept 2002 "Qualitätsentwicklung an Schulen in Rheinland-Pfalz 2002" werden die Schulen aufgefordert, in den Qualitätsprogrammen „Maßnahmen zur Stärkung der Kooperation in den Kollegien und Fachgruppen (bei Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung, Leistungsmessung, Problembewältigung etc.“ zu beschreiben und in einen "... kollegiale(n) Austausch über schulinterne Regelungen oder Gegebenheiten für Einzelne oder das Kollegi-

## Führungsverantwortung

Schulaufsicht und Schulleitungen tragen Mitverantwortung für das Führungsklima und für die Gestaltung von örtlichen Arbeitsbedingungen, die die physische und psychische Gesundheit der Lehrkräfte nicht mehr als unvermeidbar beanspruchen. Dazu sind sie auch durch das Arbeitsschutzgesetz<sup>10</sup> verpflichtet.

## Belastungsanalyse

Lehrkräfte und Schulleitungen können von Beratungseinrichtungen und der Schulaufsicht darin unterstützt werden, die konkrete psychosoziale, materielle und organisatorische Arbeitssituation in der einzelnen Schule auf vermeidbare Belastungsfaktoren hin zu untersuchen und sie gesundheitsförderlich zu gestalten. Störungen in der Organisationskultur, im Führungsverhalten und Personaleinsatz sowie in der Kollegialität, Mängel in der Unterrichtsgestaltung und in der Elternarbeit

um als Ganzes zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf, ..." einzutreten. Dies beinhaltet, auch die Arbeitssituation in den Blick zu nehmen. Die psychische und teilweise auch körperliche Belastung (z. B. Lärm) von Lehrkräften und Schulleitungen und die Qualität von Unterricht und Schule stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Sie haben nicht nur Unterricht qualifiziert durchzuführen und Schule zu leiten; sie sollen gleichzeitig komplexen psychosozialen, kommunikativen und emotionalen Anforderungen und Belastungen gerecht werden, die von Schülerinnen, Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten, Eltern u.a. an sie herangetragen werden.

beeinträchtigen nicht nur in hohem Maße die Qualität schulischer Arbeit, sondern stellen psychische Belastungsfaktoren dar, die sich auf die Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern auswirken.

Eine einseitige Orientierung auf die pädagogische und fachliche Qualitätssicherung und ruht auf tönernen Füßen, wenn nicht gleichzeitig auch die Weiterentwicklung der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie deren Gesundheit und Arbeitszufriedenheit Aufmerksamkeit erfährt und Gegenstand von Fortbildung und Beratung ist. Aktive und engagierte Lehrkräfte und Schulleitungen mit guter Qualifikation und ausgeglichenem Kräftehaushalt sind die tragenden Säulen einer guten Schule.

Ein Qualitätsmanagement, das Humanfaktoren außer acht lässt, gerät in Gefahr, die Menschen über Gebühr zu beanspruchen. Zudem ist es nicht zu rechtfertigen, institutionell bedingte psychosoziale Problemlagen allein in die Lösungs- und Bewältigungsverantwortung der Einzelnen zu legen. Ein Dienstherr, der diesen Grundsatz berücksichtigt, wird auch die eigene Akzeptanz erhöhen.

<sup>10</sup> Es bestimmt im § 4, Allgemeine Grundsätze, dass der Arbeitgeber bei Maßnahmen des Arbeitsschutzes von bestimmten allgemeinen Grundsätzen auszugehen hat, z. B.: „(1) Die Arbeit ist so zu gestalten, dass eine Gefährdung für Leben und Gesundheit möglichst vermieden und die verbleibende Gefährdung möglichst gering gehalten wird.“

# Rechtliche Bestimmungen zur Dienstunfähigkeit

## **Vorübergehend verminderte Dienstfähigkeit:**

### **§ 11 Lehrerarbeitszeitverordnung Rheinland-Pfalz (LehrArbZVO)**

(1) „Eine Herabsetzung des Regelstundenmaßes wegen verminderter Dienstfähigkeit kann auf Antrag für eine begrenzte Zeit gewährt werden, wenn die Wiederherstellung der vollen Dienstfähigkeit in absehbarer Zeit wahrscheinlich ist....“

Für den Antrag reicht zunächst ein privatärztliches Gutachten; die Entscheidung wird aufgrund eines amtsärztlichen Zeugnisses getroffen.

#### ***Bedingungen:***

- ⇒ Die Wiederherstellung der vollen Dienstfähigkeit ist in absehbarer Zeit wahrscheinlich.
- ⇒ Keine weitere Verringerung der Unterrichtsverpflichtung durch andere neu hinzutretende Anrechnungs- und Ermäßigungstatbestände während der Dauer der Herabsetzung des Regelstundenmaßes.

In der Regel kann die Herabsetzung nicht länger als ½ Jahr um weniger als die Hälfte des Regelstundenmaßes erfolgen.

#### ***Wer entscheidet?***

- ⇒ Bis zu einer Höchstdauer von einem Jahr und bis zur Hälfte des Regelstundenmaßes die Schulbehörde
- ⇒ Über 1 Jahr hinaus oder weniger als die Hälfte des Regelstundenmaßes und bei einem erneuten Antrag die innerhalb von drei Jahren nach der letzten Herabsetzung das fachlich zuständige Ministerium

#### ***Zu beachten:***

- ⇒ Bezüge bleiben voll erhalten
- ⇒ Sofern sich herausstellt, dass die volle Dienstfähigkeit nicht wiederhergestellt werden kann, sondern die Dienstfähigkeit dauerhaft beeinträchtigt ist, muss der Dienstherr gemäß §§ 56 oder 56a LBG handeln (siehe unten), das heißt: Frühpensionierung oder begrenzte Dienstfähigkeit.

## **Begrenzte Dienstfähigkeit: § 56a Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz (LBG)**

(1) Von der Versetzung des Beamten in den Ruhestand wegen Dienstunfähigkeit **soll abgesehen werden**, wenn der Beamte unter Beibehaltung seines Amtes seine Dienstpflichten noch **während mindestens der Hälfte** der regelmäßigen Arbeitszeit erfüllen kann (begrenzte Dienstfähigkeit).

(2) Die Arbeitszeit des Beamten ist entsprechend der begrenzten Dienstfähigkeit herabzusetzen. (**Anmerkung:** Das Gehalt wird anteilig gekürzt; es wird aber mindestens das bis dahin erreichte Ruhegehalt gezahlt; § 72 BBesG))

Er kann **mit seiner Zustimmung** auch in einer **nicht seinem Amt entsprechenden** Tätigkeit **ingeschränkt** verwendet werden.

(3) Von einer eingeschränkten Verwendung des Beamten nach Absatz 2 soll abgesehen werden, wenn ihm nach § 56 Abs. 3 ein anderes Amt oder eine geringerwertige Tätigkeit übertragen werden kann.

(4) ...

(5) Von der Möglichkeit nach Absatz 1 darf nur bis zum 31. 12. 2004 Gebrauch gemacht werden.

### **Dienstunfähigkeit: § 56 Landesbeamtengesetz Rheinland-Pfalz (LBG)**

(1) Der Beamte auf Lebenszeit **ist in den Ruhestand zu versetzen**, wenn er wegen seines körperlichen Zustandes oder aus gesundheitlichen Gründen zur Erfüllung seiner Dienstpflichten **dauernd unfähig** (dienstunfähig) ist.

Als **dienstunfähig** kann der Beamte auch dann angesehen werden, wenn er infolge Erkrankung **innerhalb von sechs Monaten mehr als drei Monate keinen Dienst** getan hat **und keine Aussicht** besteht, dass er **innerhalb weiterer sechs Monate** wieder **voll dienstfähig** wird.

Bestehen Zweifel über die Dienstunfähigkeit des Beamten, so ist er **verpflichtet**, sich nach Weisung der Behörde ärztlich untersuchen und, falls ein Amtsarzt dies für erforderlich hält, beobachten zu lassen.

(2) ...

(3) Von der Versetzung des Beamten in den Ruhestand wegen Dienstunfähigkeit **soll abgesehen** werden, wenn ihm ein **anderes Amt** derselben oder einer anderen Laufbahn übertragen werden kann.

In den Fällen des Satzes 1 ist die **Übertragung eines anderen Amtes ohne Zustimmung** des Beamten zulässig, wenn

- ⇒ das neue Amt zum Bereich desselben Dienstherrn gehört,
- ⇒ es mit mindestens demselben Endgrundgehalt verbunden ist wie das bisherige Amt und
- ⇒ zu erwarten ist, dass der Beamte den gesundheitlichen Anforderungen des neuen Amtes genügt;

Stellenzulagen gelten hierbei nicht als Bestandteile des Grundgehaltes.

Besitzt der Beamte nicht die Befähigung für die andere Laufbahn, hat er an Maßnahmen für den Erwerb der neuen Befähigung teilzunehmen.

Dem Beamten kann zur Vermeidung seiner Versetzung in den Ruhestand unter Beibehaltung seines Amtes **ohne seine Zustimmung** auch eine **geringerwertige Tätigkeit** innerhalb seiner Laufbahngruppe im Bereich desselben Dienstherrn übertragen werden, wenn eine anderweitige Verwendung nicht möglich ist und dem Beamten die Wahrnehmung der neuen Aufgabe unter Berücksichtigung seiner bisherigen Tätigkeit zuzumuten ist.

### **§ 57 (LBG) Versetzung in den Ruhestand wegen Dienstunfähigkeit auf Antrag des Beamten**

(1) Beantragt der Beamte, ihn nach § 56 Abs. 1 in den Ruhestand zu versetzen, so wird seine Dienstunfähigkeit dadurch festgestellt, dass sein unmittelbarer Dienstvorgesetzter aufgrund eines ärztlichen (§61a) Gutachtens über den Gesundheitszustand erklärt, er halte ihn nach pflichtmäßigem Ermessen für dauernd unfähig, seine Amtspflichten zu erfüllen.

(2) Die über die Versetzung in den Ruhestand entscheidende Behörde ist an die Erklärung des unmittelbaren Dienstvorgesetzten nicht gebunden; sie kann auch andere Beweise erheben.

### **§ 58 (LBG) Versetzung in den Ruhestand wegen Dienstunfähigkeit gegen den Willen des Beamten**

(1) Hält der Dienstvorgesetzte den Beamten aufgrund eines ärztlichen (§61a) Gutachtens über den Gesundheitszustand für dienstunfähig und beantragt dieser die Versetzung in den Ruhestand nicht, so teilt der Dienstvorgesetzte dem Beamten oder seinem Vertreter unter Angabe von Gründen mit, dass die Versetzung in den Ruhestand beabsichtigt sei. ...

### **§ 59 (LBG) Versetzung in den Ruhestand vor Erreichen der Altersgrenze**

Der Beamte auf Lebenszeit oder auf Zeit kann auf seinen Antrag auch ohne den Nachweis der Dienstunfähigkeit in den Ruhestand versetzt werden, wenn er

1. das 63. Lebensjahr vollendet hat oder
2. schwer behindert im Sinne des § 2 Abs.2 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch ist und das 60. Lebensjahr vollendet hat.
3. (Übergangsregelungen).

### **§ 61 (LBG) Wiederverwendung von Ruhestandsbeamten**

- (1) Ist ein wegen Dienstunfähigkeit in den Ruhestand versetzter Beamter wieder dienstfähig geworden, so kann er erneut in das Beamtenverhältnis berufen werden. § 53 gilt entsprechend.
- (2) Beantragt der Beamte nach Wiederherstellung seiner Dienstfähigkeit und vor Ablauf von zehn Jahren seit dem Eintritt in den Ruhestand, ihn erneut in das Beamtenverhältnis zu berufen, so ist diesem Antrage zu entsprechen, falls nicht zwingende dienstliche Gründe entgegenstehen.
- (3) Die erneute Berufung in das Beamtenverhältnis ist auch in den Fällen der begrenzten Dienstfähigkeit (§ 56a) möglich.
- (4) Zur Nachprüfung der Dienstfähigkeit ist der Beamte verpflichtet, sich nach Weisung der Behörde ärztlich (§ 61a) untersuchen und, falls ein Amtsarzt dies für erforderlich hält, beobachten zu lassen. Der Beamte kann eine solche Untersuchung verlangen, wenn er einen Antrag nach Absatz 2 zu stellen beabsichtigt.

#### **Kasten 3:**

##### **Kommentar zu den rechtlichen Vorschriften**

Dr. Cornelia Grewing, ADD Trier

Die Rechtsfolge einer begrenzten Dienstfähigkeit nach § 56a LBG ist eine „Zwangsteilzeit“. Im Vergleich zur „normalen“ Teilzeit steht sich die Lehrkraft finanziell gleich oder besser, wenn das zu erwartende Ruhegehalt höher liegt als die Teilzeitbezüge.

Noch günstiger ist die ab dem 55. Lebensjahr bestehende Möglichkeit der Altersteilzeit. Durch einen entsprechenden Antrag kann eine Maßnahme nach § 56a vermieden werden.

Eine Stundenreduzierung nach § 11 LehrArbZVO erfolgt unter Beibehaltung der vollen Dienstbezüge. Sie kommt nur in Betracht, wenn die Wiederherstellung der vollen Dienstfähigkeit in absehbarer Zeit - in der Regel binnen sechs Monaten - wahrscheinlich ist. Diese Prognose stellt der Amtsarzt. Ziel ist die Wiedereingliederung in den Dienst.

Durch die Antragstellung nach § 11 ist der Dienstherr gehalten, die Dienstfähigkeit untersuchen zu lassen, da die Lehrkraft durch ihren Antrag selbst auf - vorübergehende - Zweifel an ihrer Dienstfähigkeit hinweist.

Wenn sich bei der Untersuchung ergibt, dass eine vollständige oder eine zwar teilweise, aber dauernde Dienstunfähigkeit vorliegt, ist der Dienstherr verpflichtet, nach §§ 56, 56a LBG die Ruhestandsversetzung oder die begrenzte Dienstfähigkeit zu verfügen. Wegen der Fürsorgepflicht kann darauf nicht verzichtet werden, auch wenn diese Folge von der Lehrkraft nicht gewünscht wird. Auch eine Antragsrücknahme kann die Feststellung des Amtsarztes nicht mehr beseitigen.

# Selbstevaluation: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Der folgende AVEM-Kurztest (SCHAARSCHMIDT & FISCHER 2001) ermöglicht Ihnen eine erste Annäherung an Ihr arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster; die Langfassung finden Sie auf den Webseiten des Projektes Lehrgesundheit ([www.plg.rlp.de](http://www.plg.rlp.de)); unter Hilfen – Selbstevaluation - AVEM). Sie erhalten dort online – selbstverständlich anonym - eine persönliche Auswertung und Interpretationshilfe.

Bei jeder Frage kann auf einer siebenstufigen Skala die für Sie zutreffende Stufe angekreuzt werden. Die Werte 3 – 5 kennzeichnen mittlere Ausprägungsgrade; die Zahlen 2 und 6 geben bereits „deutlich akzentuierte Ausprägungen wieder“. Die Werte 1 und 7 bedeuten, dass die Aussage gar nicht (1) oder voll und ganz (7) zutrifft.

## Wie sehr trifft es für Sie zu, dass Sie ...

<b>(1.BA) ... die Arbeit als Ihren wichtigsten Lebensinhalt ansehen?</b>								
gar nicht	1 SSB	2 SSBB	3 GSSBB	4 GGSABB	5 GGAAB	6 GAA	7 AA	voll und ganz
<b>(2.BE) ... im Beruf mehr erreichen wollen als andere?</b>								
gar nicht	1 SSBB	2 SSBB	3 SSBB	4 GSAB	5 GGAA	6 GGA	7 GGA	voll und ganz
<b>(3.VB) ... sich über das gesunde Maß hinaus verausgaben, wenn es die Arbeitsaufgabe erfordert?</b>								
gar nicht	1 SS	2 SSB	3 GSB	4 GGSABB	5 GAABB	6 GAAB	7 AA	voll und ganz
<b>(4.PS) ... die Arbeit immer perfekt, also ohne Fehl und Tadel machen wollen?</b>								
gar nicht	1 SS	2 SSB	3 SSBB	4 GSABB	5 GGAAB	6 GAA	7 GAA	voll und ganz
<b>(5. DF) ... nach der Arbeit problemlos abschalten und an andere Dinge denken können?</b>								
gar nicht	1 AA	2 AAB	3 AABB	4 GABB	5 GGSB	6 GGSS	7 GSS	voll und ganz
<b>(6. RT) ... nach Misserfolgen schnell zur Resignation und zum Aufgeben neigen?</b>								
gar nicht	1 GGS	2 GGS	3 GGSSA	4 GSAAB	5 AABB	6 BB	7 BB	voll und ganz
<b>(7. OP) ...sich auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Hindernissen behaupten und durchsetzen?</b>								
gar nicht	1 BB	2 SABB	3 SSAB	4 GSAA	5 GGSAA	6 GGA	7 GG	voll und ganz
<b>(8. IR) ... selbst bei größter Aufregung und Hektik in Ihrer Umgebung ruhig und gelassen bleiben können ?</b>								
gar nicht	1 AABB	2 AABB	3 AABB	4 GSAABB	5 GGSSAB	6 GGSS	7 GGS	voll und ganz
<b>(9. EE ) ... in Ihrem bisherigen Berufsleben erfolgreich sein können?</b>								
gar nicht	1 BB	2 BB	3 SAB	4 GSSAA	5 GSAA	6 GGA	7 GG	voll und ganz
<b>(10. LZ) ... mit Ihrem gesamten Leben zufrieden sind?</b>								
gar nicht	1 BB	2 ABB	3 AAB	4 GSA	5 GGSS	6 GGS	7 GG	voll und ganz
<b>(11. SU) ... sich stets auf Verständnis und Unterstützung durch nahe stehende Menschen verlassen können?</b>								
gar nicht	1 AABB	2 AABB	3 SAABB	4 GSSAB	5 GGSS	6 GGS	7 GGS	voll und ganz

Zählen Sie jetzt die Buchstaben G, S, A und B in den von Ihnen markierten Feldern und tragen Sie ihre Anzahl in die nachfolgende Tabelle ein. Zusätzlich geben Sie den Rangplatz Ihrer Muster an (höchster Wert = Rangplatz 1). Die Beschreibung der Muster finden Sie auf S. xx)

	<b>Muster G</b>	<b>Muster S</b>	<b>Muster A</b>	<b>Muster B</b>
<b>Anzahl G/S/A/B</b>				
<b>Rangplatz</b>				

Je größer der Abstand zwischen Rang 1 und 2, desto mehr kennzeichnet das häufigste Muster Ihr persönliches Arbeitsverhaltens- und Erlebensmuster; bei weniger als 5 Punkten Abstand zwischen den Mustern ist von einem „Mischmuster“ auszugehen.

### Hinweise zur Auswertung

Bei der Betrachtung Ihrer Ergebnisse bedenken Sie bitte, dass es sich nur um einen Kurztest handelt, dessen Aussagekraft eingeschränkt ist. Für eine fundierte Selbstevaluation empfehlen wir Ihnen die ausführliche Fassung, die Sie unter der oben angegebenen Web-Adresse finden. Folgende Hinweise könnten dennoch Anregungen für Überlegungen geben. Auch ein Vergleich mit den nachfolgenden Ergebnissen aus der AVEM-Untersuchung in Rheinland-Pfalz kann nützlich sein:

Sofern bei Ihnen **Muster G** überwiegt, haben Sie offenbar eine gute Balance zwischen beruflichem Engagement und rekreativem Ausgleich gefunden; Glückwunsch!

Angehörigen des **Musters S** geben wir zu bedenken, an welcher Stelle ihrer Werthierarchie berufliches Engagement und Freude an ihrem Beruf stehen, den sie vielleicht noch längere Zeit ausüben müssen.

Wer sich dem **Muster A** zurechnet, sollte u.U. an den Anforderungen arbeiten, die er an sich selbst stellt und die subjektive Bedeutung von Schule relativieren, um Selbstverschleiß zu vermeiden. Muster A kann von Muster G und S lernen, dass es auch außerhalb von Schule interessante Aktivitäten gibt und man auch einmal NEIN sagen kann; das Leben muss sich nicht nur um Schule drehen.

**Muster B** benötigt – je nach Ausprägung und Richtung der Resignation und der negativen Gefühle – Selbstmotivierung und kollegiale Unterstützung zur (erneuten) beruflichen Sinnfindung. Möglicherweise helfen Anstöße zur Wahrnehmungsveränderung und - wie bei **Muster A** – Fortbildung zur Belastungsbewältigung, Supervision sowie psychologische Beratung und Hilfe, um sich nicht in einem Teufelskreis zu verfangen.

# Soziale Unterstützung als Hilfe zur Bewältigung von Belastungen

Soziale Unterstützung ist nachgewiesenermaßen für viele Menschen ein wichtiges Element für das Wohlbefinden sowie für die Bewältigung von psychischen Belastungen und Stress.

Sie kann in unterschiedlicher Weise erfolgen, z. B. als

- ⇒ Zuhören
- ⇒ emotionale Anteilnahme
- ⇒ Aufmunterung, Ermutigung, Anerkennung, Vertrauen
- ⇒ Anvertrauen neuer Aufgaben
- ⇒ Information, Rat-Geben
- ⇒ Beratung bei Problemlagen; konstruktive Analyse und Erörterung von schwierigen Situationen
- ⇒ Anstoß zum Perspektivenwechsel
- ⇒ praktische Hilfe, z. B. Arbeitsmittel, Übernahme von Aktivitäten
- ⇒ Kooperation und Teamarbeit
- ⇒ Relativierung von Ansprüchen an sich und andere
- ⇒ wohlwollende, teilnehmende und konstruktive Kritik.

## Soziale Unterstützung oder Einmischung?

Das Wahrnehmen und Empfinden sozialer Unterstützung ist subjektiver Bewertung unterworfen. Ob z. B. emotionale Anteilnahme als Grenzüberschreitung oder Empathie, ein Rat als Bevormundung oder Wohlwollen erlebt werden, kann jeder nur für sich selbst

beantworten. Insofern gilt: Soziale Unterstützung ist nur dann positiv wirksam, wenn ein Mensch sich sozial unterstützt fühlt und Aktivitäten von anderen in diesem Sinne erlebt.

Lehrerinnen und Lehrer können potentiell auf Unterstützung von mehreren Seiten zurückgreifen:

- ⇒ Unterstützung durch
- ⇒ Kolleginnen und Kollegen
- ⇒ Schulleiterinnen und Schulleiter
- ⇒ Schülerinnen und Schüler
- ⇒ Eltern sowie
- ⇒ Personen im privaten Bereich.
- ⇒ Auch Beratungsdienste sind als Quelle sozialer Unterstützung in Betracht zu ziehen.

## Soziale Unterstützung durch Schulleitung

Eine zentrale Rolle im Kontext von Arbeitszufriedenheit, Belastung und Beanspruchung nimmt die Schulleitung ein: In einer Befragung durch die Universität Marburg von 424 Lehrerinnen und Lehrern wurden diesbezüglich folgende Ergebnisse gefunden:

Die empfundene emotionale und praktische Unterstützung durch die Schulleitung geht – insbesondere für jüngere Lehrer – einher mit geringerer Wahrnehmung von Beanspruchung und Mobbing. Sie führt zu angemesseneren Formen der Belastungsbewältigung und erhöht insgesamt die Arbeitszufriedenheit.

(R. van Dick, U. Wagner, T. Petzel, S. Lenke, G. Sommer 1999: Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 46, 55-64. Ernst Reinhardt Verlag München Basel).

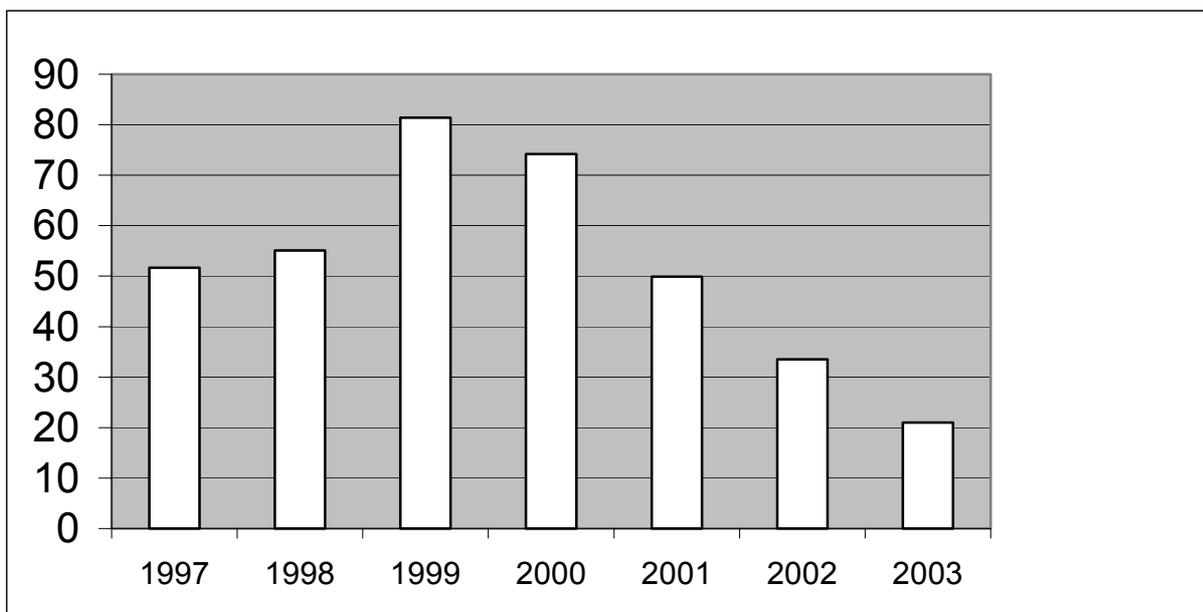
# Statistischer Überblick über die Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit

## Entwicklung der Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit über die Jahre 1997 bis 2003

Abbildung 7 zeigt die Entwicklung der Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit über die Jahre 1997 bis 2003. Dargestellt sind die prozentualen Anteile der Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit an der Gesamtzahl der Ruhestandsversetzungen in den betreffenden Jahren. Das heißt, 1997 erfolgten 55% der Ruhestandsversetzungen aus Gründen gesundheitlicher Beeinträchtigungen. Der Anstieg in den Jahren 1999 und 2000 steht im Zusammenhang mit der ab 2001 greifenden Kürzung der Ruhestandsbezüge bei vorzeitigem Ausscheiden aus dem Dienst. Es ist zu vermuten, dass eine gewisse Zahl von Lehrkräften den vorzeitigen Ruhestand beantragt hat, um bei ge-

sundheitsbedingtem späterem Ausscheiden nicht finanzielle Nachteile zu haben - obwohl sie andernfalls vielleicht trotz gesundheitlicher Beeinträchtigungen noch einige Zeit Dienst getan hätten. Immer jedoch lag eine amtsärztliche Begutachtung mit dem Ergebnis der Dienstunfähigkeit vor.

Das Absinken der Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit seit 2001 ist neben der finanziellen „Abschreckung“ gewiss auch in Verbindung mit der Altersteilzeit zu bringen. Dadurch, dass die dienstliche Perspektive nicht mehr bis 65 Jahren geht, sondern zwischen 60 und 63 endet, werden zahlreiche vorzeitige Dienstunfähigkeiten vermieden.

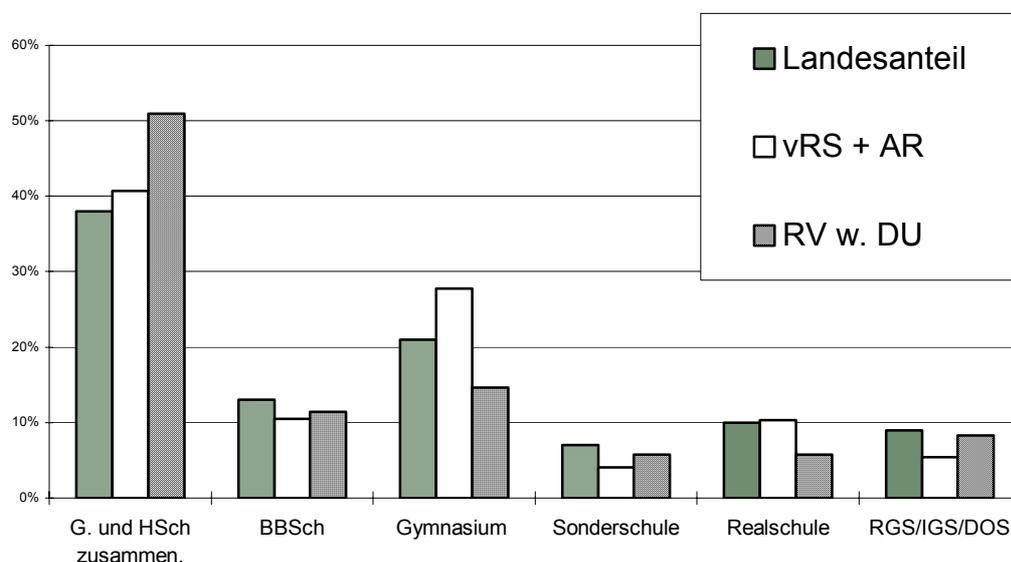


**Abb. 7: Anteil der Ruhestandsversetzungen von Lehrkräften wegen Dienstunfähigkeit in % der Ruhestandsversetzungen 1997 - 2003 insgesamt**

### Dienstunfähigkeit und Schularten 2003

Bezogen auf die Schularten ergibt sich ein differenzierteres Bild der Ruhestandsversetzungen im Jahr 2003. Abbildung 8 gibt die Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit im Vergleich mit dem Anteil der in der jeweiligen Schulart tätigen Lehrkräfte an der Lehrerschaft Rheinland-Pfalz (Landesanteil) und den Ruhestandsversetzungen aus Altersgründen (Altersruhestand und vorgezogener Ruhestand) wieder. Deutlich wird, dass in

Grund- und Hauptschulen, Gymnasien und Realschulen die Alterspensionierungen über dem Landesanteil liegen, aber nur in den Grund- und Hauptschulen übersteigen die Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit den Landesanteil. Die ist vor allem auf die hohe Zahl an Dienstunfähigkeit im Bereich Grundschule zurückzuführen; leider weist die Statistik keinen getrennten Landesanteil für Grundschullehrkräfte aus.



**Abb. 8: Ruhestandsversetzung wegen Dienstunfähigkeit (RV wegen DU) 2003 im Vergleich zum Landesanteil der Lehrerschaft einer Schulart und zu den Ruhestandsversetzungen aus Altersgründen (vorgezogener Ruhestand (vRS) und Altersruhestand (AR))**

**Tab. 4: Ruhestandsversetzungen nach Schularten 2003**

Schulart	Landesanteil	alle RV	RV wegen DU	vorgez. RV	AR
Grundschule		30%	38%	34%	23%
GHSch		9%	8%	10%	8%
Hauptschulen		5%	5%	6%	3%
<b>GHS zus.</b>	<b>40%</b>	43%	51%	50%	34%
BBSch	<b>13%</b>	11%	11%	7%	13%
Gymnasium	<b>21%</b>	25%	15%	22%	31%
Sonderschule	<b>7%</b>	4%	6%	4%	4%
Realschule	<b>10%</b>	9%	6%	8%	12%
RGS/IGS/DOS	<b>8%</b>	6%	8%	8%	3%
andere	<b>2%</b>	2%	3%	0%	2%
	<b>37.303</b>	727	157	100%	100%
<b>m</b>	<b>40%</b>	56%	36%	44%	72%
<b>w</b>	<b>60%</b>	44%	64%	56%	28%

Tabelle 4 zeigt die numerischen Werte für Abb. 8. Deutlich wird, dass der Anteil der Lehrer an den Ruhestandsversetzungen wegen Erreichen der Altersgrenze den Frauenanteil erheblich übersteigt.

Tabelle 5 enthält den Vergleich der statistischen Werte für die Lehrerschaft und andere Bereiche des Öffentlichen Dienstes für die Jahre 1999 und 2002. Demnach erreichen nur noch Angehörige des mittleren und ge-

hobenen Dienstes vergleichbare Prozentwerte in Bezug auf Ruhestandsversetzungen wegen Dienstunfähigkeit wie die Lehrkräfte. Allerdings sind die absoluten Zahlen vergleichsweise gering. Dennoch ist auch hier der Anstieg in 1999 unübersehbar. Im Polizei- und Justizvollzugsdienst ist trotz der Altersgrenze von 60 Jahren immer noch eine erhebliche Zahl von Frühpensionierungen zu verzeichnen.

**Tab. 5: Vergleich der Ruhestandsversetzungen 1999 und 2002**

1999	Ruhestandsversetzungen			Davon wegen Dienstunfähigkeit			Anteil Dienstunfähigkeit in %		
	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	ges.	männl.	weibl.	ges.
<b>2002</b>									
Lehrer gesamt 1999	421	354	775	322	309	631	76,5	87,3	<b>81,4</b>
Lehrer gesamt 2002	375	287	662	84	138	222	22,4	48,1	<b>33,5</b>
Hochschulen	22	0	22	2	0	2	9,0	0,0	9,0
	56	0	56	1	0	1	1,8	0,0	1,8
Polizei- und Justizvollzug	203	3	206	73	2	75	36,0	66,7	36,4
	172	2	174	31	2	33	18,0	100,0	19,0
<b>Übrige Verwaltung:</b>									
- einf. und mittl. Dienst	83	5	88	61	4	65	73,5	80,0	<b>73,9</b>
	55	2	57	16	0	16	29,1	0,0	<b>28,1</b>
- gehobener Dienst	113	12	125	54	8	62	47,8	66,7	49,6
	81	10	91	22	3	25	27,2	30,0	<b>27,5</b>
- höherer Dienst	80	7	87	23	3	26	28,8	42,9	29,9
	93	8	101	9	0	9	9,7	0,0	8,9
Übrige Verw. Gesamt	276	24	300	138	15	153	50,0	62,5	51,0
	229	20	249	47	3	50	20,5	15,0	20,0
Summe	922	381	1.303	535	326	861	58,0	85,6	<b>66,1</b>
	832	309	1.141	163	143	306	19,6	46,3	<b>26,8</b>

Quelle: Beamtenversorgungsberichte Rheinland-Pfalz

# Studientage zur Lehrgesundheit

Das Thema Lehrgesundheit gewinnt in den Schulen des Landes immer mehr an Interesse. Dies zeigt sich unter anderem an den Anfragen für Studientage, die sich mit dieser Thematik beschäftigen wollen. Vielfach kommt die Anregung dazu von Personen, die an Veranstaltungen des Projektes Lehrgesundheit oder der IFB-Projektgruppe *Berufszufriedenheit und Gesundheit im Lehrberuf* teilgenommen haben.

Wir möchten an dieser Stelle auf einige Aspekte zur Vorbereitung solcher Studientage hinweisen.

## Zielrichtung

Studientage zum Themenfeld Lehrgesundheit können zwei Ziele verfolgen:

- ⇒ Die Ressourcen einzelner Personen und ihre Möglichkeiten zur Bewältigung von Belastungen stärken (Verhaltensmanagement) und
- ⇒ schulinterne Arbeitsbedingungen kritisch beleuchten und Ansatzpunkte zur Veränderung herausarbeiten (Verhältnismanagement).

Zwischen beiden Zielrichtungen bestehen Wechselwirkungen. So haben z. B. verbesserte Kooperation und größere gegenseitige Unterstützung im Kollegium Auswirkungen auf die Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit der einzelnen Lehrkräfte.

Im Zentrum von schulinterner Fortbildung sollten allerdings Maßnahmen zum Verhält-

## Längerfristige Perspektive

Ein Studientag zur Lehrgesundheit kann nur ein Einstieg sein; an einem Tag wird man über eine Problembeschreibung und erste Perspektiven zur Veränderung nicht hinaus kommen. In der Regel handelt es sich bei den innerschulischen Gegebenheiten um lang eingeübte Gewohnheiten und verfestigte Strukturen, die nicht ohne Weiteres verändert

## Vorbereitung und Ablauf

Ein Studientag, insbesondere zu dieser Thematik, sollte nur dann ernsthaft ins Auge gefasst werden, wenn mindestens 80 % des Kollegiums aktiv daran arbeiten wollen; ein zustimmender Konferenzbeschluss sagt darüber noch nicht unbedingt etwas aus. Es kann von den Referentinnen und Referenten, die ggf. als Experten zu einem solchen Stu-

nienmanagement stehen. Dies bietet einem Kollegium die Chance, gemeinsam über Risiken und Belastungen, aber auch über positive Faktoren in seinem konkreten Arbeitsfeld nachzudenken und Wege zu suchen, wie positive Aspekte verstärkt, vermeidbare Belastungen reduziert und die Anforderungen aus dem Lehrberuf gemeinsam bewältigt werden können. Dies könnte auch dazu führen, dass Probleme, von denen alle oder viele betroffen sind, mit vereinten Kräften angegangen werden. Die „Schulentwicklung an Schulen in Rheinland-Pfalz“ betont ausdrücklich die Bedeutung der Kooperation für das Qualitätsmanagement.

Zusätzlich können selbstverständlich auch Aspekte des Verhaltensmanagements thematisiert und in Arbeitsgruppen vertieft werden.

werden können. Daher sollte ein Studientag immer auch Planungen und Absprachen einschließen, wie eine solche Initiative in eine längerfristige Auseinandersetzung mit der Thematik münden kann. Eine einmalige Problematisierung - und sei sie auch noch so engagiert - wird der Tragweite des Problems nicht gerecht. Strohfeuer brennen nicht lang.

dientag hinzugezogen werden, nicht erwartet werden, dass sie erst die Motivation für die intensive Befassung der Thematik schaffen.

Ein Fragebogen kann die Wünsche eines Kollegiums vorbereitend erfassen; Anregungen dazu finden Sie nachstehend.

# Fragebogen zur Vorbereitung eines Studientags

**Darüber möchte ich an unserem Studientag zur "Lehrgesundheit" mehr erfahren und mit anderen sprechen**

<i><b>Zur besseren Planung kreuzen Sie bitte an, was Ihnen persönlich an unserem Studientag wichtig ist.</b></i>	<b>hier X</b>
Ich möchte Grundinformationen zum Themenfeld „Lehrerbelastung - Lehrgesundheit“, z. B. durch ein Eröffnungsreferat:	
Ich möchte mich mit meiner eigenen Stress- und Belastungssituation auseinandersetzen und Wege kennen lernen, wie ich meine persönlichen Belastungen reduzieren oder besser bewältigen kann, insbesondere in Bezug auf (bitte tragen Sie drei Ihrer Schwerpunkte ein):	
➤	
➤	
➤	
Wir sollten darüber nachdenken, welche „Energieräuber“ und „Energiequellen“ an unserer Schule bestehen und was wir gemeinsam tun könnten, damit wir mit mehr Zufriedenheit, Freude und Gesundheit arbeiten können.  Dazu sollten wir uns mit bestimmten Bereichen/Organisationsstrukturen unserer Schule auseinandersetzen, die immer wieder zu Belastung und Stress führen, z. B. (tragen Sie bitte die „Energieräuber“ ein, die Ihnen besonders wichtig sind):	
➤	
➤	
➤	
➤	
Anmerkungen:	

## Auswertung der Umfrage zum Studientag

Auswertung der Umfrage im Kollegium durch das Vorbereitungsteam der Schule zur Rückmeldung an das Kollegium und an Referentinnen und Referenten des Studientags<sup>11</sup>

Anzahl der Kolleginnen und Kollegen	
Rücklauf der Fragebogen	
Beteiligung in %	

<b>Folgende Arbeitsgruppen schlägt das Vorbereitungsteam nach Auswertung der Umfrage vor:</b>	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

**An welcher Arbeitsgruppe am Studientag wollen Sie sich beteiligen? Bitte kreuzen Sie an und geben Sie in Klammern ein weiteres Thema als Ersatz an (x).**

**Teilnahme: „x“; ersatzweise: „(x)“**

<b>Name</b>			
1.		2.	
3.		4.	
5.		6.	
7.		8.	

### Weitere Hinweise auf Organisation, Vorbereitungsarbeiten usw.:

<sup>11</sup> Es empfiehlt sich, vor der Rückmeldung in das Kollegium externe Referentinnen und Referenten als Moderatoren für die vorgesehenen Arbeitsgruppen zu suchen. Ansprechpartner können die örtlichen Schulpsychologischen Beratungszentren des IFB sein. Wenn an der Schule wenig eigene Erfahrungen mit Studientagen vorliegen, können diese auch von Anfang an beratend mitwirken. Aufgrund der hohen Nachfrage nach Studientagen ist eine langfristige Vorplanung angezeigt!

(siehe auch [www.plg.rlp.de](http://www.plg.rlp.de) - Hilfen - Handlungshilfen - Studientage)

# Suchtgefährdete und suchtkranke Beschäftigte an den Schulen in Rheinland-Pfalz

Das Projekt Lehrgesundheit hat eine Orientierungshilfe für den Umgang mit suchtgefährdeten und suchtkranken Beschäftigten an den Schulen in Rheinland-Pfalz entwickelt. Sie wurde den Schulen durch den Leiter der Schulabteilung der ADD mit Schreiben vom 19.12.2003 zugeleitet.

Mit ihrer Hilfe sollen Maßnahmen initiiert und systematisiert werden, die geeignet sind, im Vorstadium dienstrechtlicher Verfahren suchtgefährdeten und abhängigen Beschäftigten zu helfen, selbst aktive Schritte zur Überwindung der Gefährdung und Abhängigkeit zu unternehmen. So soll beigetragen werden, die mit dem Suchtverhalten verbundenen beruflichen, sozialen und existenzbedrohenden Folgen zu vermeiden und die Würde der Betroffenen zu wahren. In diesem Zusammenhang soll erreicht werden,

- ⇒ die Dienstfähigkeit unter Berücksichtigung der krankheitsbedingten besonderen Schwierigkeiten suchtgefährdeter und abhängiger Beschäftigter zu erhalten und wiederherzustellen
- ⇒ Schülerinnen und Schüler, aber auch Kolleginnen und Kollegen zu schützen
- ⇒ suchtfördernde Belastungen in der Schule durch ungünstige soziale, materielle oder organisatorische Arbeitsbedingungen frühzeitig zu erkennen, zu verbessern und gesundheitsfördernde Arbeitsbedingungen auszubauen
- ⇒ Vorgesetzten, an Personalentscheidungen beteiligten Personen, Personalräten und mitbetroffenen Kolleginnen und Kollegen eine fachlich und rechtlich abgesicherte Handlungsgrundlage für den Umgang mit Betroffenen zu geben, die Zuständigkeiten und die Verantwortlichkeiten beschreibt.

Gleichgültigkeit und Toleranz gegenüber Suchtmittelmissbrauch fördern vielfach die Manifestierung einer Suchterkrankung.

Daher sollten Betroffene frühzeitig auf ihr Verhalten angesprochen und auf Hilfsmöglichkeiten hingewiesen werden. Gut gemeinte Kollegialität und „verständnisvolles“ Akzeptieren erster Anzeichen eines Missbrauchs von Alkohol, Medikamenten und anderen potentiellen Suchtmitteln oder nicht stoffgebundenen Verhaltensweisen helfen den Betroffenen nicht nur nicht, sondern erschweren die Umkehr. Daher sind auch Kollegien in der Verantwortung, gefährdete Kolleginnen und Kollegen in einem sehr vertraulichen und persönlichen Gespräch behutsam anzusprechen.

Im Mittelpunkt des 4-stufigen Handlungskonzepts der Orientierungshilfe stehen Gespräche in unterschiedlicher Zusammensetzung mit den Betroffenen. Diese Gespräche haben zum Ziel, den Betroffenen klar zu machen (ihnen aber auch gleichzeitig Hilfe anzubieten), dass sie aktive Schritte zur Überwindung der Gefährdung und Abhängigkeit unternehmen müssen. Sie beinhalten klare zeitliche und inhaltliche Vorgaben und unterscheiden sich insofern grundlegend von alltäglichen Gesprächen bzw. Mitarbeiter- oder Beratungsgesprächen.

Der Orientierungshilfe ist ein Leitfaden für die Gesprächsführung beigelegt. Beides ist auch auf den Webseiten des Projektes Lehrgesundheit zu finden. Für die fachliche Information wurde den Schulen die Broschüre „Substanzbezogene Störungen am Arbeitsplatz“ der Deutschen Hauptstelle gegen Suchtgefahren zur Verfügung gestellt, die auch unter [www.dhs.de](http://www.dhs.de) heruntergeladen werden kann.

# Leitfaden für Gespräche mit suchtgefährdeten und suchtkranken Beschäftigten

## 1. Gesprächsvorbereitung

Bei auffälligen Verhaltensänderungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sollte es selbstverständlich sein, dass Vorgesetzte das Gespräch suchen, auch wenn zunächst nicht von einem Zusammenhang mit Suchtmitteln auszugehen ist. Liegen jedoch Hinweise auf Missbrauch von Suchtmitteln oder auf Suchtverhalten vor, ist der Vorgesetzte verpflichtet, den Betroffenen darauf anzusprechen.

In beiden Fällen ist es günstig, sich auf konkrete Anhaltspunkte, Beobachtungen, Vorkommnisse, Beschwerden, Versäumnisse usw. beziehen zu können. Vage Andeutungen wie: „Sie haben sich in letzter Zeit verändert“ können zwar unter günstigen Bedingungen ein „Türöffner“ sein, werden aber bei suchtgefährdeten oder suchtabhängigen Personen eher zu Zurückweisung, Abstreiten, Empörung führen und die Basis für weitere Gespräche erschweren. Personen mit Suchtproblemen neigen dazu, in unterschiedlichster Weise Kritik an ihrem Verhalten zu verhindern. Bedenken Sie jedoch, dass ein solches Verhalten auch dem Selbstschutz des/der Betroffenen dient und nicht nur als Widerstand oder Uneinsichtigkeit zu werten ist; es ist wichtig, dass er oder sie das „Gesicht wahren“ kann. Auf jeden Fall sollten Sie sich auf die betroffene Person und deren mögliche Reaktionen mental einstellen. Zur inhaltlichen Vorbereitung können Sie z. B. den „roten Faden“ S. 4 verwenden.

Vereinbaren Sie mit dem/der Betroffenen unter Nennung Ihres Anliegens einen Gesprächstermin. Sehen Sie eine längere Zeitdauer für dieses Gespräch<sup>12</sup> vor (mind. 1 Stunde). Treffen Sie diese Terminvereinbarung persönlich, nicht über Zettel oder Sekretärin, in einem Zeitraum, der dem Gegenüber ebenfalls eine Vorbereitungszeit lässt (14 Tage?). Weisen Sie darauf hin, dass er/sie sich von einer Vertrauensperson begleiten lassen kann.

## 2. Wichtige Aspekte der Gesprächsführung

Um die Gesprächsführung von Anfang an auf ein solides Fundament zu stellen, sollten einige Grundregeln beachtet werden:

1. Planen Sie eine Zeitspanne von mind. 1 Stunde ein, am besten ohne Anschlusstermin, damit es keinen Zeitdruck gibt.
2. Arrangieren Sie eine authentische Gesprächssituation; Kaffee und Kuchen passen nicht zu einem solchen Anlass. Mögliche Störungen (z.B. Telefon, Besuche) sollten weitestgehend vermieden werden.
3. Gehen Sie offen und mit dem Bewusstsein in das Gespräch, dass alles auch ganz anders sein kann, als Sie es sehen. Hören Sie Ihren Gesprächspartner aufmerksam zu; nehmen Sie ihn und seine Perspektive der Dinge ernst.
4. Stellen Sie zunächst Ihre Sicht dar. Anerkennen Sie Leistungen und Verhalten und die Rolle, die die Person im System spielt. Vermeiden Sie pauschale Vorwürfe und kritisieren Sie nur Verhalten, aber nicht die Person: Es ist ein Unterschied zu sagen: „Sie sind unzuverlässig“ oder „Sie haben die und die Zusagen gemacht und nicht eingehalten.“

---

<sup>12</sup> Dies gilt ebenso für alle weiteren Gesprächsstufen des Handlungskonzeptes.

5. Bedenken Sie: Vergangenes ist nicht mehr zu ändern; es hat allenfalls die Funktion, für die Zukunft daraus zu lernen. „Hätte – wäre – wenn“ taugt nicht zur Bewältigung. Geben Sie anschließend Ihrem Gesprächspartner die Gelegenheit, dazu Stellung zu nehmen, ohne durch Klarstellungen, Gegenrede, Belehrung usw. zu unterbrechen. Stellen Sie sich darauf ein, dass er/sie versuchen wird, die Kritik an seinem Verhalten zu verhindern und andere in die Verantwortung zu drängen.
6. Steuern Sie das weitere Gespräch mehr durch Fragen als durch Behauptungen.
7. Vermeiden Sie Diskussionen ums „Rechthaben“; gehen Sie eher auf die sog. „Metaebene“ und beschreiben Sie, wie Äußerungen des Gegenüber bei Ihnen ankommen. Sprechen Sie verbale und nonverbale Widersprüche an, wenn Sie sich das zutrauen.
8. Bleiben Sie auch bei emotionalen Provokationen ruhig; es geht in erster Linie nicht um Ihre Person, sondern um Ihre Verantwortung als Führungskraft. Massive Grenzüberschreitungen können Sie bestimmt, aber gelassen zurückweisen. Man sollte aber in einer solchen Situation nicht zu empfindlich sein.
9. Wenn sich herausstellt, dass Sie selbst und Ihr Verhalten Teil des Problems sind, oder wenn die Emotionen zu intensiv werden, erwägen Sie, eine Person beiderseitigen Vertrauens als Mediator hinzu zu ziehen.
10. Behalten Sie den „Stufenplan“ im Auge; es geht um konkrete Handlungsvereinbarungen und Arrangements für die nahe Zukunft sowie um Hilfsmöglichkeiten für den bzw. die Betroffenen. Beenden Sie daher das Gespräch mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Punkte, der Vereinbarung weiterer Maßnahmen und Konsequenzen sowie der Festlegung eines nächsten Gesprächstermins.

### **3. Darauf sollten Sie auch noch achten:**

Sie sind Führungskraft, und nicht Arzt, Suchtberater oder Therapeut. Das bedeutet einen Balanceakt zwischen der Sicherstellung des fachlichen Auftrages einerseits und der Fürsorge und dem Verständnis für die einzelne Person andererseits.

Übernehmen Sie nicht die Problemlösung. Ihr Gesprächspartner ist für sein Leben, seine Gefühle, seine Probleme und für die Auswirkungen seiner Suchtproblematik in Familie und Beruf selbst verantwortlich; nur er selbst kann sich ändern. Allerdings sind Sie gefordert, wenn z. B. organisatorische oder zwischenmenschliche Arbeitsbedingungen verändert werden müssen.

Eine stoffgebundene oder stoffungebundene Abhängigkeit hat Krankheitswert; aber man kann Krankheiten vorbeugen und sie behandeln.

Informieren Sie sich über bestehende örtliche/regionale Beratungsangebote und -dienste, die Sie Ihrem Gesprächspartner konkret nennen können.

### **4. Raum für vorbereitende Notizen:**

Da ich weiß, wie ich in Gesprächen reagiere und welche Schwachpunkte ich habe (vielleicht besonders NN gegenüber?), will ich unbedingt folgende beachten:

---

---

---

---

## 5. „Roter Faden“ für den Gesprächsinhalt<sup>13</sup>

Für die inhaltliche Vorbereitung des Erst-Gespräches und weiterer Gespräche im Verlauf des Stufenplanes können folgende Fragen hilfreich sein:

- ⇒ Was ist der Anlass für dieses Gespräch?
- ⇒ Was ist Ihr Ziel in diesem Gespräch?

### **IST-Stand:**

- ⇒ Welche besonderen Vorkommnisse gibt es?
- ⇒ Welches Verhalten gibt Anlass zur Sorge oder Beanstandung und wie äußert sich dies? Welches Verhalten der/des Betroffenen ist nicht akzeptabel? Welche Entwicklung hat stattgefunden?
- ⇒ Arbeitsverhalten:
- ⇒ Sozialverhalten:
- ⇒ Gesundheitsverhalten/Erscheinungsbild:
- ⇒ Anderes:
- ⇒ Welche Auswirkungen hat dieses Verhalten auf Schüler, Eltern, Kollegium, Schulleitung?
- ⇒ Welche Konsequenzen hat es, wenn der/die Betroffene das Verhalten nicht ändert?
- ⇒ Wie sieht der/die Betroffene selbst die Angelegenheit?

### **Zukunft:**

- ⇒ Welche Verhaltensänderungen werden erwartet?
- ⇒ Welche konkreten Hilfsangebote können Sie machen/sind gemacht worden?
- ⇒ Welche Möglichkeit der Veränderung sieht der/die Betroffene?
- ⇒ Welche Vereinbarungen werden/wurden zwischen Ihnen und der/dem Betroffenen abgesprochen?
- ⇒ Termin für das nächste Gespräch?
- ⇒ Was hat sich seit dem letzten Gespräch geändert?
- ⇒ Wurden die abgesprochenen Vereinbarungen eingehalten?

<sup>13</sup> modifiziert nach einer Vorlage der Deutschen Hauptstelle gegen Suchtgefahren: [www.dhs.de](http://www.dhs.de)

## Supervision – was ist das?

Menschen, die in sozialen Kontexten handeln oder Handlungsverantwortung tragen (Berater, Erziehen, Unterrichten, Führen usw.), sollten Ihr professionelles Tun immer wieder systematisch überdenken, um nicht in Routinen zu erstarren und um die psychischen Belastungen im Umgang mit anderen Menschen besser bewältigen zu können.

Menschen sind "nicht-triviale", das heißt „offene“ Systeme, bei denen sich nicht vorherzusagen lässt, in welcher Weise sie sich verändern, wenn man Einfluss auf sie ausübt. Deswegen erleben Angehörige sozialer Berufe immer wieder, dass sie nicht die beabsichtigten Wirkungen erzielen oder dass neben den beabsichtigten Wirkungen unbeabsichtigte Nebenwirkungen auftreten. Diese Nebenwirkungen sind nicht selten problematischer, als die Situation, die man eigentlich verändern wollte.

Um Menschen in diesen Situationen die Möglichkeit zu geben, ihr professionelles Tun mit anderen zu überdenken und ihre Arbeit in Bezug auf die Qualität ihres Handelns und der erzielten Ergebnisse zu verbessern, wurde das Instrument **Supervision** entwickelt.

Supervision befasst sich mit dem professionellen Handeln eines Menschen unter Berücksichtigung seiner personalen Kompetenzen und des Wertehorizontes, vor dem dieses Handeln stattfindet.

Supervision kann helfen, Basisfertigkeiten wirkungsvoller einzusetzen und weiter zu entwickeln, Nebenwirkungsbewusstsein zu schärfen und Problemlösungen zu erproben. Sie soll gleichzeitig die Wahrnehmung der eigenen Person und ihrer Bedürfnisse fördern, das Verstehen anderer Menschen verbessern und mit der Begrenztheit des eigenen Handelns aussöhnen. Sie trägt zur Berufszufriedenheit und Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern bei und ist damit ein wichtiges Element der Gesundheitsförderung.

In Supervisionsgruppen werden unter Anleitung mit bestimmten Methoden Probleme und Erfahrungen des Alltagshandelns oder besondere Ereignisse und Situationen gemeinsam reflektiert und bearbeitet oder künftige Situationen vorbereitend durchgespielt.

Supervision unterscheidet sich von Therapie durch die eindeutige Ausrichtung auf die Profession und die komplexen Probleme im Berufsfeld. Sie bedeutet einen Beitrag zur Selbstentwicklung unter Anleitung und im kollegialen Austausch, mit dem berufliches Handeln verbessert, persönliche Weiterentwicklung gefördert und Eigenverantwortlichkeit gestärkt kann.

Das IFB bietet Supervisionsgruppen als regionale Arbeitsgemeinschaften an. Sie finden nachfrageorientiert statt. D. h. Lehrkräfte, Teilkollegien oder Kollegen können sich an ihre Schulpsychologische Beratungsstelle vor Ort wenden, wenn Sie Einzel-, Gruppen- oder Teamsupervision wünschen.

Die meisten Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bieten Supervisionsgruppen an bzw. vermitteln im Rahmen ihrer Agenturleistungen eine fachkundige Leitung. Die Anschriften der Schulpsychologischen Beratungsstellen finden Sie im gemeinsamen Veranstaltungsprogramm der Fortbildungsinstitute oder unter „Links“ auf dieser Webseite.

### Literatur:

Wolfgang Hennig & Claudius Hennig: Praxis der Lehrersupervision. Weinheim: Beltz 1994

Hermann Meidinger & Christine Enders: Burnout-Seminare für Lehrer. Berlin: Luchterhand 1997

Michael Müller: 25 Stunden im Jahr gegen das Lehrsein. Supervision als Beitrag gegen Burnout im Lehrerberuf. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz. 1/2001

# Was Sie über Belastungen und Stress wissen sollten

Klagen über zunehmende Belastungen und Stress sind Inhalt vieler Gespräche unter Lehrerinnen und Lehrern. Mit Recht weisen sie darauf hin, dass die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags – wenn auch in den Schularten unterschiedlich – anstrengender und schwieriger wird. In mancher Hinsicht ließe sich die subjektive Beanspruchung jedoch durch einen anderen Umgang mit Belastungs- und Stresssituationen verringern.

Den meisten Ereignissen<sup>14</sup>, die uns im beruflichen und privaten Bereich widerfahren, fühlen wir uns normalerweise gewachsen. Im Vertrauen auf unsere Fähigkeiten, Erfahrungen, Routinen agieren und reagieren wir professionell, so dass sich die Frage nach Stress gar nicht erst stellt. Vielfach erleben wir neue Situationen auch als reizvolle Herausforderung und Erprobung unserer Kräfte und Fähigkeiten.

## Ereignisse und Gedanken können zu Stressoren werden

Jeder kennt aber auch Situationen, für die er keine angemessenen Verhaltensweisen parat hat, sei es z. B. wegen der Plötzlichkeit des Ereignisses („es hat mich kalt erwischt“) oder weil zu viel auf einmal auf ihn einstürzt.

Auch wenn Hierarchieverhältnisse (Lehrkraft - Schulleitung, Lehrer - Schüler) oder Rücksicht auf persönliche Beziehungen bestimmte Reaktionen nicht zulassen, wenn Aufträge, Bemerkungen ... eine empfindliche Stelle treffen oder wenn die Kompetenzen für eine befriedigende Bewältigung von Anforderungen nicht ausreichen, kann es zu Stressempfinden kommen.

Aber nicht nur äußere Ereignisse, auch innere Zustände wie z. B. unsere Ansprüche an uns selbst („ich muss unbedingt ...“), unsere Ängste und Phantasien („was denkt xy über

mich; was passiert wenn ...“; „das schaffe ich nie“), Ärger über andere und uns selbst („das kann auch nur mir passieren“), Krankheit, Überarbeitung usw. können Stressoren darstellen.

Die meisten Situationen lösen allerdings nicht aus sich selbst heraus Stress aus, auch wenn bestimmte Merkmale von Ereignissen Stressqualitäten haben können, z. B. Unvorhersehbarkeit - Schwierigkeitsgrad - Intensität - Häufigkeit - Menge - Dauer - Monotonie - Vielfalt –u.ä.

## Bedrohung oder Ansporn?

Erst die (Be-) Deutung, die wir solchen Ereignissen geben, verleihen ihnen den Charakter von Bedrohung, Belastung ... (Disstress) – oder von Freude, Ansporn, Herausforderung ... (Eustress) (SELYE). Insofern können prinzipiell alle Ereignisse zu psychischer Belastung und zu psychischem Stress<sup>15</sup> werden.

## Stresserleben ist individuell unterschiedlich

Bei Ereignissen denen wir uns aufgrund unserer persönlichen psychischen, geistigen und/oder körperlichen Voraussetzungen oder momentanen Zustände nicht gewachsen fühlen, können sich schnell Stressreaktionen einstellen. Auch wenn wir durch die äußeren Umstände daran gehindert werden, ein Ereignis zu bewältigen, oder uns nicht damit abfinden können, dass es keine (schnelle) Lösung gibt, können wir dies als Stress erleben.

Unterschiedliche Menschen werden daher von den selben äußeren Umständen unterschiedlich beansprucht – und die selben Ereignisse beanspruchen die selben Menschen zu ver-

<sup>14</sup> „Ereignisse“ steht hier für Erwartungen, Anforderungen, Aufgaben, Belastungen usw.

<sup>15</sup> Hier ist ausdrücklich nur von psychischem Belastungs- und Stresserleben die Rede. Körperlicher Stress, durch z. B. körperliche Überanstrengung, Schlafdefizit, Fehlernährung usw., ist hier ausgeklammert.

schiedenen Zeiten und Umständen unterschiedlich. Was für den einen eine Katastrophe darstellt, empfindet ein anderer als reizvolle Aufgabe oder es berührt ihn gar nicht. Manch einer benötigt Zeitdruck, um aktiv zu werden, andere werden unter Zeitdruck hektisch und konfus; mal stört uns Radiomusik, mal empfinden wir sie als entspannend.

Je nach individueller Konstitution geht Stress kurzfristig mit vegetativen (z. B. Herzklopfen), motorischen (z. B. Zittern), emotionalen (z. B. Ärger, Wut, Angst) oder kognitiven (z. B. Konfusion, Vergesslichkeit) Begleitscheinungen einher. Langfristig kann es zu Stress- und Belastungsfolgen wie Erschöpfung, psychosomatischen und psychischen Beschwerden und Erkrankungen kommen.

***Stressempfinden hängt weitgehend ab von unserer Deutung und dem Erleben von Ereignissen - im Abgleich mit unseren Fähigkeiten und inneren Zuständen.***

### **Erstgedanken, Erstverhalten und Stress**

In den wenigsten Fällen jedoch sind wir Situationen passiv ausgeliefert, trotz solcher unmittelbarer Gefühle und physiologischer Reaktionen oder Selbstvorwürfen. Diese Erstreaktionen lassen auch sich nicht „verbieten“, sie können allenfalls durch bestimmte Methoden „gedämpft“ werden. Man kann sich z. B. nicht vornehmen, sich über ein bestimmtes Ereignis oder eine bestimmte Person bzw. ihr Verhalten nicht mehr zu ärgern, wenn man das Ereignis oder Verhalten weiterhin als ärgerlich interpretiert.

Wenn es jedoch gelingt, Ereignisse und den Bezug von Ereignissen zur eigenen Person anders wahrzunehmen, umzudeuten und andere Verhaltensweisen zu aktivieren, können sich die spontanen Gefühle und Reaktionen ändern. In den seltensten Fällen sind ja Ereignisse eindeutig, sogar wenn wir davon sehr stark überzeugt sind; meist gibt es mehrere Sichtweisen.

Insofern haben wir es zu einem großen Teil selbst in der Hand, was wir als Belastung und Stress erleben und wie stark wir dies zulassen.

### **Distanz kann Stress reduzieren**

Obwohl wir manchmal vom ersten Eindruck emotional überwältigt werden, empfiehlt es sich, einen „kühlen Kopf“ zu bewahren und sich klärende, distanzierende Fragen zu stellen, z. B.

- ⇒ Auf welcher Interpretation des Ereignisses beruht meine gefühlsmäßige Reaktion? – Was löst meine negativen Gefühle aus?
- ⇒ Um wessen Problem (X) handelt es sich hier eigentlich?
- ⇒ Betrifft mich X überhaupt? Privat, beruflich, persönlich? Geht mich X an? (Für Lehrer ist es manchmal schwer zu akzeptieren, nicht helfen, raten, kommentieren ... zu müssen. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich andererseits auch manchmal von Berufs wegen einmischen, obwohl sie nicht selbst involviert sind, z. B. wenn sich Schüler ernsthaft streiten.)
- ⇒ Kann ich, muss ich, will ich X leisten/bewältigen oder darauf reagieren?
- ⇒ Wie wichtig ist (mir) X oder die Situation/ Person, von der X ausgeht?
- ⇒ Wann steht X zur Lösung/Bearbeitung an?
- ⇒ Wer kann helfen, unterstützen, beraten ...?
- ⇒ Was passiert, wenn?
- ⇒ Kann ich mich damit abfinden, keine Lösung zu finden?

Mit Hilfe solcher Überlegungen kann in vielen Fällen eine entlastende Sichtweise Platz greifen, können Handlungsaufschub und Abstand gewonnen werden; eine andere Auffassung der Ereignisse, Erwartungen und Situationen wird möglich. Insofern haben wir es zu einem großen Teil selbst in der Hand, was wir als Belastung und Stress erleben und wie stark wir dies zulassen.

***Tucholsky hat gesagt: „Alles ist richtig, auch das Gegenteil.“***

## Hilfreiche „Filterkompetenzen“ zur Stressvermeidung

Eine distanzierende, entlastende Interpretation von Ereignissen und ein Stress reduzierendes „Erstverhalten“ verlangt bestimmte Kompetenzen. Dazu zählen z. B.

- ⇒ **Problembesitz klären** und das Problem da lassen, wo es ist: Angehörige sozialer Berufe neigen dazu, sich Probleme anderer zu eigen zu machen und sich für die Lösung verantwortlich zu fühlen – statt anderen dabei zu helfen, ihr Problem selbst zu bearbeiten oder zu lösen.
- ⇒ **Perspektive wechseln:** Eine Situation in einen anderen Kontext stellen („Reframing“). Ereignisse lassen - insbesondere aus der Sicht des Gegenüber – meist auch eine andere Interpretation zu – und damit andere Gefühle und Reaktionen.
- ⇒ **Überblick behalten** und erst Handeln, wenn der erste Impuls zu spontaner, vielleicht emotionaler oder unüberlegter Reaktion vorbei ist.
- ⇒ **Systemisch denken:** Die meisten Ereignisse sind komplizierter, als man im ersten Moment erfassen kann. Denken in „Entweder-oder“ oder „Schwarz-weiß“ oder „Wenn-dann“ erzeugt Druck, führt zu Verengungen oder Scheinalternativen und verliert die Zusammenhänge aus dem Blick.
- ⇒ **Innere Antreiber kontrollieren:** Unsere – meist nicht bewussten – Lebensmaximen (z. B. „Ich muss es allen recht machen“) haben enormen Einfluss auf unsere Gedanken und Phantasien und bestimmen unser soziales Verhalten; sie machen auch sehr verletzlich. Wer jede Störung im Unterricht als pädagogische Herausforderung oder Bedrohung seiner Lehrerkompetenz interpretiert, macht sich das Leben noch schwerer.
- ⇒ **Auf sich selbst vertrauen:** Wer sich seiner sicher ist, sich auf seine Fähigkeiten verlassen kann, ist eher in der Lage, in potenziell Stress auslösenden Situationen souverän zu reagieren. Dazu bedarf es der ständigen persönlichen und professionellen Weiterentwicklung.
- ⇒ **Unzumutbare Forderungen abwehren** - Nein sagen: Die eigenen Kräfte einschätzen und die Grenzen der Kompetenzen und Belastbarkeit abstecken zu können, schützt vor (Selbst-) Überforderung, die mit Belastung und Stress einhergeht. Niemand kann alle Erwartungen erfüllen.
- ⇒ **Grenzen setzen:** Man kann lernen, Grenzüberschreitungen von Personen, die die eigene körperliche und psychische Unversehrtheit bedrohen, verbal abzuwehren.
- ⇒ **„Vier-seitig“ wahrnehmen und kommunizieren:** Wer in jeder Äußerung vor allem auf die Beziehungsbotschaft hört, wer für Appelle übersensibel ist, wer seine eigenen Gefühle und Bedürfnisse nicht in Ich-Botschaften übersetzen kann, ist anfälliger für Stress. „Dumme Bemerkungen“ können manchmal mehr über den „Sender“ selbst aussagen als sie an Appell oder Sachmitteilung enthalten.
- ⇒ **Meta-Kommunikation üben und anwenden:** Oftmals ist es entlastend, auf eine Äußerung nicht direkt einzugehen, sondern auf eine andere kommunikative Ebene zu wechseln, z. B. auf den Vorwurf: „Da haben Sie mal wieder ...!“ – mit der Reaktion: „Es ist immer erfrischend, wie direkt Sie Ihre Meinung sagen“. Auch Humor, **aktives Zuhören** oder **Schlagfertigkeit** können diese Wirkung haben und Situationen entspannen.
- ⇒ **Positiv mit sich selbst sprechen:** Positive, ermutigende Selbstgespräche, eine realistisch-optimistische Grundhaltung und Vertrauen in die Selbst-Wirksamkeit können Energie bringen. Wer sich hingegen durch destruktive Selbstgespräche selbst bemitleidet und „ins Leid redet“ („das schaffe ich nie; warum ausgerechnet ich ...“) erhöht sich selbst Belastung und Stress. Auch eine Wahrnehmung mit negativer Optik, die im Schweizer Käse nur die Löcher sieht und den Käse nicht beachtet, macht anfällig für Belastungs- und Stressempfinden.

- ⇒ **Humor einsetzen:** Humor kann Unvereinbarkeiten (Konflikte, Ambivalenzen, Unsicherheiten, Ängste und Widersprüche) spielerisch auf eine „Metaebene“ bringen, verfremden und witzig auflösen – und manchmal kann Humor wieder ein wenig Lust herbeizaubern.
- ⇒ **Sich selbst nicht so wichtig nehmen:** Wenn Sie alle Bemerkungen, Andeutungen, Verhaltensweisen von Kolleginnen und Kollegen auf sich beziehen und gleichzeitig peinlich darauf achten, dass keine – auch humorvollen – negativen Äußerungen gegen oder über Sie gemacht werden, haben Sie an vielen Fronten zu kämpfen.
- ⇒ **Ereignisse zeitlich und mental vorplanen:** Erwartbare schwierige Situationen lassen sich mental vorher durchspielen und reflektieren, so dass der Überraschungseffekt verringert wird und die eigenen Reaktionen kalkuliert, gezielt erfolgen können. (Wenn NN wieder das tut, sagt ..., dann...).
- ⇒ Manchmal hilft **auch visuelles und auditives Abschalten** vor Belastung und Stress.

**Achtung: Bei allen diesen Stressfiltern kommt es auf die Intensität an. Zu sehr und zu wenig eingesetzt wirken sie eher schädigend.**

### Wenn die Filter nicht wirken: Bewältigungsmöglichkeiten

Nicht immer lassen sich mit dem Einsatz von Filterkompetenzen Ereignisse auf stressreduzierender Distanz halten. Es gibt Stresssituationen und Belastungen, die unvermeidlich zum Beruf gehören und sich auch durch beste fachliche, soziale Fähigkeiten und durch optimale Gestaltung von Arbeitsbedingungen nicht verhindern lassen, z. B. Unterrichtsstörungen, Spannungen im Kollegium, Konflikte mit Vorgesetzten oder mit Schüler-Eltern, Meinungsunterschiede in dienstlichen Ange-

legenheiten, Ungerechtigkeiten, „saisonbedingte“ Arbeitsüberlastung .... Manches davon muss einfach ertragen und erduldet werden, weil es unter den gegebenen Umständen nicht oder zumindest nicht kurzfristig veränderbar ist.

Für die Auseinandersetzung mit belastenden Ereignissen steht prinzipiell ein breites Repertoire an Verhaltensweisen zur Verfügung. Auch die oben beschriebenen Filterkompetenzen eignen sich z. T. für den langfristigen Umgang mit Belastungen. Bewältigungsstrategien lassen sich mit aller Vorsicht unterteilen in eher konstruktive (Tabelle 6) und – zumindest bei dauerhafter Anwendung – eher schädigende Bewältigungsweisen (Tabelle 7). Bei beiden Formen werden darüber hinaus nach „mentaler“ und „handlungsorientierter“ Verarbeitung unterschieden. Frühpensionierung und Belastungsbewältigung

Aus Befragungen des Projektes *Lehrgesundheit* von früh- und alterspensionierten Lehrerinnen und Lehrern (nachfolgend FP und AP abgekürzt; FP: N=383; AP: N=119) wissen wir, dass beide Gruppen die Belastungen durch schulische Faktoren sehr unterschiedlich empfinden und demnach auch sehr unterschiedlich reagieren.

50% der FP reagieren auf Belastung und Stress mit *Wut, Ärger, Angst* (29% bei den AP), während die alterspensionierten Lehrkräfte vorwiegend *Aktive Problemlösung* praktizieren (72%; FP 39%). Weitere Vergleiche ermöglicht die folgende Grafik (Abbildung 9).

Die Frage lautete: „Wie haben Sie gewöhnlich auf Belastungssituationen und Stress reagiert?“

Die Reaktionsweisen waren vorgegeben und sollten angekreuzt werden; Mehrfachantworten waren zugelassen. Bis auf drei Vorgaben (n.s.) sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen statistisch signifikant, das heißt nicht durch zufällige Differenzen zu erklären.

**Tab. 6: Konstruktive Stress- und Belastungsverarbeitung**

<b>konstruktiv-handelnde Verarbeitung</b>	<b>konstruktiv-mentale Verarbeitung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Kompetenzen, Ressourcen, Energien für die Bearbeitung und Bewältigung des Ereignisses mobilisieren/ erwerben</li> <li>⇒ Neue Handlungsmöglichkeiten erschließen, neues Verhalten erproben</li> <li>⇒ Bei sozialen Konflikten: Auseinandersetzung und Gespräch suchen, ggf. am runden Tisch mit Schlichter/Moderator</li> <li>⇒ Sozialen Rückhalt suchen:</li> <li>⇒ emotional, fachlich, mental (gemeinsame soziale Realität, Werte, Normen, Ziele ...), instrumentell, materiell, praktisch handelnd</li> <li>⇒ Kontrolle und Mitbestimmung über die spezielle Situation und die Arbeitsbedingungen anstreben</li> <li>⇒ Lösungsorientierten, planvollen Arbeitsstil entwickeln; Delegieren; Zeit planen</li> <li>⇒ Umgestaltung der Lebens- und Arbeitssituation, Wechsel des Lebensraumes bzw. Arbeitsfeldes/Arbeitsplatzes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Suche nach Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit sowie positive Neubewertung der Situation: strukturierte, vorhersehbare, erklär-bare Ereignisse sind eher zu bewältigen und können eher als sinnvolle Herausforderung erlebt werden (Konflikt/ Krise als Chance)</li> <li>⇒ Selbstkontrolle der Stressreaktionen (z.B. durch Entspannung)</li> <li>⇒ Engagement und Selbstverpflichtung ein-gehen; Identifikation mit Unvermeidbarem erleichtert die Bewältigung</li> <li>⇒ Eigenes Verhalten und Einstellung zum Be-ruf und zur Arbeit reflektieren</li> <li>⇒ Fehlertoleranz gegenüber sich selbst und anderen zulassen</li> <li>⇒ Ansprüche an sich und andere realistisch relativieren</li> <li>⇒ Stärke, Widerstandsfähigkeit gegen äußere Einflüsse entwickeln („hart im Nehmen werden“).</li> </ul>

**Tab. 7: Kurzfristig entlastende, auf Dauer eher ungünstige Stress- und Belastungsreaktionen**

<b>mental</b>	<b>(nicht) handelnd</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Selbstbeschuldigung, Selbstabwertung, Selbstmitleid, Grübeln, In-Sich-Hinein-fressen</li> <li>⇒ „Saure-Trauben-Reaktion“, Bagatellisieren, Verdrängen</li> <li>⇒ Schuldzuweisung nur an Andere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Ignorieren, nicht wahrhaben wollen, aus dem Felde gehen, Rückzug, Warten auf ein Wunder</li> <li>⇒ Ausweichen, Ersatzhandlungen: Einnahme von Betäubungsmitteln, Essen, Trinken</li> <li>⇒ Frust weitergeben an Unbeteiligte ...</li> </ul>

### Bewältigungsformen und Belastungsempfinden

Bei den frühpensionierten Lehrkräften weisen diejenigen die relativ geringsten Belastungswerte auf, die sich um *aktive Problemlösung* bemühen. Die (relativ) höchsten Belastungswerte verzeichnen die FP, die mit *Essen und Trinken* auf Stress reagieren; gleich darauf folgt als kritische Reaktionsweise *Selbstvorwürfe*.

Die FP, die mit *Wut, Ärger Angst* reagieren, fühlen sich signifikant mehr belastet als die, die nicht so reagieren. AP, die *soziale Unterstützung* suchen und *aktive Problemlösung*

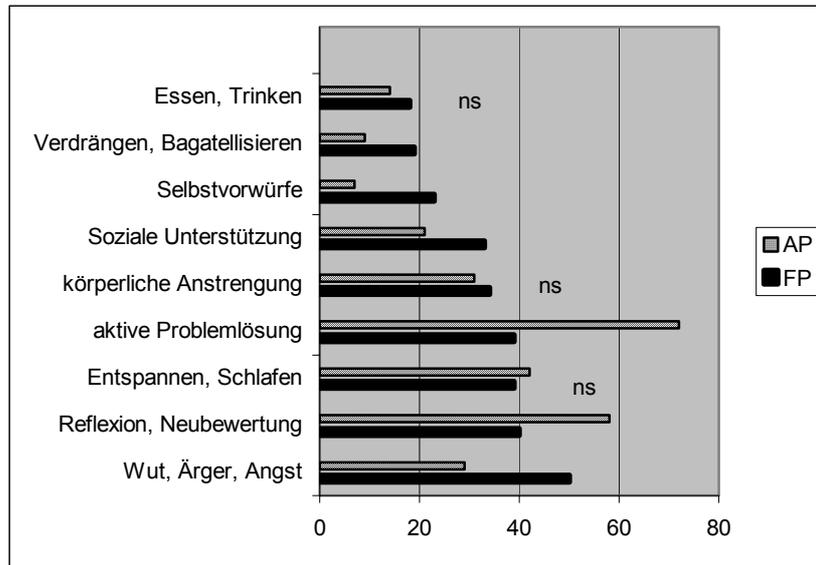
betreiben, empfinden im Vergleich mit denen, die *verdrängen/ bagatellisieren, essen und trinken* oder sich *selbst Vorwürfe* machen, Schule weniger belastend.

Weitere bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Gruppen zeigen die Antworten auf bestimmte Aussagen zu beruflichen Ereignissen (Tabelle 14; Mittelwerte auf einer 6-stufigen Skala).

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen finden sich auch auf die Anga-

ben zu belastenden Arbeitsbedingungen. Mangelnder Rückhalt und Ungleichbehandlung durch die Schulleitung, Mobbing und Vertretungseinsatz werden von weitaus mehr

frühpensionierten als alterspensionierten Lehrkräften als Belastungsfaktoren angegeben.



**Abb. 9: Reaktionen auf Stress und Belastung**

### Kollegiale Prävention und Bewältigung von Belastung und Stress

Stress ist immer ein individuelles Erleben und fordert persönliche Anstrengungen zur Bewältigung. Daher ist es wichtig, für eine ausgeglichene Energiebilanz zu sorgen, auch mit Hilfe von Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und Freunden: Persönliche und fachliche Weiterentwicklung, Erkennen und Würdigen auch der kleinen Freuden und Erfolge im privaten und beruflichen Alltag, Arrangieren von positiven Erfahrungen, bewusste Erholung und Entspannung .... Individuelle Kompetenzen zur Prävention von Stress und zum Umgang mit Belastungen sind unverzichtbar. Sie müssen jedoch ergänzt werden durch entsprechende systeminterne und kollegiale Bemühungen. Die Bewältigung von Problemen, die durch mangelnde Führungsqualifikation von Schulleitungen, ineffiziente Unterrichtsorganisation, konflikträchtiges Sozialklima in der Schule, wenig rücksichtsvollen Personaleinsatz, fehlende Absprachen über gemeinsame Probleme, energiezehrende Arbeitsbedingungen usw. entstehen, darf nicht

nur in die Verantwortung des Einzelnen gestellt werden.

Der Erhalt und die Förderung von Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und Schulleitern sind nicht von den Forderungen nach Unterrichts- und Schulqualität zu trennen.

Aktivitäten dazu sind seit langem in der schulischen Diskussion und werden auch umgesetzt: Schulentwicklung und Qualitätsmanagement, Kooperation und soziale Unterstützung im Kollegium, Verbesserung des Schulklimas, Personalführung und Gesundheitszirkel etc.

Die Reduktion von beruflicher Belastung und individuellem Stress ist auch eine Herausforderung an die einzelne Schule und das Schulsystem: Probleme die alle gemeinsam haben, können nur gemeinsam bearbeitet und gelöst werden.

**Tab. 8: Einschätzung verschiedener beruflicher Bereiche**

<b>Statement</b>	<b>FP (N= 383)</b>	<b>AP (N= 119)</b>
Ich konnte mich von Ärger und Problemen in der Schule distanzieren (1= Nein, sehr schwer - 6= Ja, kein Problem):	eher nein: 2,6	eher ja: 4,0
Misserfolge sind mir sehr nahe gegangen und haben mich lange beschäftigt (1= Ja, das stimmt - 6= Nein, stimmt nicht):	eher ja: 2,4	eher nein: 3,5
Wie schätzen Sie die psychische Belastung der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen akademischen Berufen ein (1= sehr hoch - 6= normal):	sehr hoch: 1,7	eher hoch: 2,5

**Individualisierung von institutionellen Problemen  
führt zu Überforderung und Motivationsverlust**

# Wissenswertes zur Beihilfefähigkeit psychotherapeutischer Behandlungen

Das Projekt Lehrgesundheit wird des öfteren auf die Beihilfefähigkeit von psychotherapeutischen Maßnahmen angesprochen. Im Folgenden sind die wesentlichen zu beachtenden Aspekte zusammengefasst<sup>16</sup>.

## 1. Beihilfefähige Verfahren

Grundsätzlich beihilfefähig sind nur

- ⇒ tiefenpsychologisch fundierte und analytische Psychotherapie
- ⇒ Verhaltenstherapie
- ⇒ Maßnahmen der psychosomatischen Grundversorgung.

Zur psychosomatischen Grundversorgung zählen: Verbale Interventionen, übende und suggestive Verfahren (Autogenes Training, Jacobsonsche Relaxationstherapie, Hypnose).

Um beihilfefähig zu sein, muss darüber hinaus die vorgenommene Tätigkeit

- ⇒ der Feststellung, Heilung oder Linderung von Störungen mit Krankheitswert dienen, bei denen Psychotherapie indiziert ist. Behandlungen, die zur schulischen, beruflichen, sozialen Anpassung oder sonstige Zwecke bestimmt sind (z.B. Aufarbeitung sozialer Konflikte, Berufsförderung oder Erziehungsberatung) sind nicht beihilfefähig.
- ⇒ nach den sog. probatorischen Sitzungen (s. 2) aufgrund der Stellungnahme eines Gutachters von der Festsetzungsstelle anerkannt sein (sog. Voranerkennungsverfahren).

Für die Behandlungsdauer gelten je nach Verfahren Höchstgrenzen, über die der Therapeut Sie informiert.

Hinweis: Bitte beachten Sie, dass sich gleichzeitige Behandlungen mit tiefenpsychologisch

fundierter und analytischer Psychotherapie, Verhaltenstherapie und Maßnahmen der psychosomatischen Grundversorgung ausschließen!

## 2. Probatorische Sitzungen

Die ersten Therapiesitzungen bei (1) und (2) gelten als sog. „probatorische Sitzungen“, die auf jeden Fall beihilfefähig sind, auch wenn sich eine Therapie nicht als notwendig erweist.

Bei (1) sind dies die Aufwendungen für die biographische Anamnese und für höchstens 5 probatorische Sitzungen,

bei (2) höchstens 5 probatorische Sitzungen einschließlich der Erstellung der Verhaltensanalyse.

Alle weiteren Sitzungen sind von einer Anerkennung der Beihilfestelle aufgrund eines Gutachtens abhängig (1.2).

## 3. Wahl der Therapeuten

Nur Therapeutinnen und Therapeuten, die über i.S. der Beihilfeverordnung notwendige Qualifikationen verfügen, dürfen die Verfahren durchführen. Dazu gehören:

Ärztliche Psychotherapeuten und

Psychologische Psychotherapeuten (einschließlich Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten).

Maßnahmen der psychosomatischen Grundversorgung können auch von anderen Fachärzten mit entsprechender Ausbildung erfolgen.

Bei der Behandlung durch psychologische Psychotherapeuten muss spätestens nach den probatorischen Sitzungen und vor der Begutachtung (1.2), durch einen Arzt der Nachweis einer somatischen (organischen) Abklärung erbracht werden.

<sup>16</sup> Den vollen Wortlaut dieser Beihilfevorschriften finden Sie unter [www.Projekt-Lehrgesundheit.rlp.de/Beihilfe.html](http://www.Projekt-Lehrgesundheit.rlp.de/Beihilfe.html)

#### 4. Nicht beihilfefähige Verfahren

Folgende Verfahren sind nicht beihilfefähig: Familientherapie, funktionelle Entspannung nach M. Fuchs, Gesprächspsychotherapie (z.B. nach C. Rogers), Gestalttherapie, körperbezogene Therapie, konzentrierte Bewegungstherapie, Logotherapie, Musiktherapie, Heileurythmie, Psychodrama, respiratorisches Biofeedback, Transaktionsanalyse.

Ausnahmen sind: Katathymes Bilderleben und Rationale Emotive Therapie. Beide sind nur im Rahmen eines übergeordneten tiefenpsychologischen bzw. umfassenden verhaltens-

therapeutischen Therapiekonzeptes beihilfefähig.

#### 5. Weitere Auskünfte

Weitere Auskünfte zur Therapeutenwahl erteilen die Beihilfestelle unter 0261/4933-81000 und die zuständigen Bezirksärztekammern für Trier: 0651/4603-181; Koblenz: 0261/39001-0 und Neustadt/W.: 06321/9284-0 (siehe auch Psychotherapeutenwahl unter dem Suchwort [Links](#) auf den Webseiten [www.plg.rlp.de](http://www.plg.rlp.de))

## Zitierte und weitere Literatur

- Burisch, M. (1994). **Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Springer-Verlag**
- Barkholz, U., Israel, G., Paulus, P., Posse, N. (o.J.) Gesundheitsförderung in der Schule. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest. Ketteler-Verlag. (Auszüge auch unter [www.learn-line.nrw.de](http://www.learn-line.nrw.de) zu finden)
- Ehinger, W. und Hennig, C. (1994). Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Beltz Verlag.
- EN/ISO (2000). Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung Teil 1 "Allgemeines und Begriffe". EN/ISO 10075-1: 2000. Berlin, Beuth Verlag.
- Gudjons, H. (1990). Entlastung im Lehrerberuf. Pädagogische Beiträge. Pädagogik, 10, S. 6-9.
- Hennig, C. und Keller, G. (1995<sup>2</sup>). Antistressprogramm für Lehrer. Erscheinungsbild, Ursachen Bewältigung von Berufsstress. Verlag Auer
- Heyse, H. (2004). Lehrgesundheit - eine Herausforderung für Schulen und Schuladministration. In: Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.), S. 223-239
- Heyse, H. Kunigkeit, U. & Wichterich, H. (2000). Berufszufriedenheit und Professionalisierung durch Steigerung der Selbstwirksamkeit. In: D. Smolka (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Hillert, A.; Schmitz, E., Hrsg., (2004). Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer.
- Hofmann, E. (2001). Weniger Stress erleben. Wirksames Selbstmanagement-Training für Führungskräfte. Luchterhand-Verlag.
- Jehle, P.; Gayler, G. und Seidel, G., (2001). Zur Entstehung und Prävention der Dienstunfähigkeit bei Lehrpersonen: Eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Psychologie am Puls der Zeit. Bericht über den 21. Kongress für angewandte Psychologie. Bonn: DPV (in Vorbereitung)
- Kaluza, Gert (1996<sup>2</sup>). Gelassen und sicher im Stress. Psychologisches Programm zur Gesundheitsförderung. Springer-Verlag.
- Krampen, G. (1991). Diagnostisches und Evaluatives Instrumentarium zum Autogenen Training (AT-EVA): Symptomliste AT-SYM. Göttingen: Hogrefe.
- Kretschmann, Rudolf (Hrsg.) (2000). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Beltz Verlag
- Meidinger, Hermann (2000). Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikation und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Cornelsen-Skriptor-Verlag.
- Meyer, E. (Hrsg.) (1994<sup>2</sup>). Burnout und Stress - Praxismodelle zur Bewältigung. Schneider Verlag.

- Miller, Reinhold (1992<sup>5</sup>). Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Beltz Verlag
- Oesterreicher und Volpert, Hrsg. (1999). Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Bern: Huber
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber
- Rudow, B. (2000): Der Arbeits- u Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Ludwigsburg: Süddeutscher Päd. Verlag.
- Schaarschmidt, Uwe, (2004). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differentialpsychologischer Perspektive. In: Hillert A. und Schmitz, E. (Hrsg.), S. 97-112
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.), (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schmitz, E. (1998). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Sozialberufen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, S. 129–142.
- Schmitz, E. (2004). Burnout. Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In In: Hillert A. und Schmitz, E. (Hrsg.), S. 51-68
- Schmitz, E., Gayler, B., Jehle, P. (2001). Innere Kündigung von Lehrpersonen. In: Psychologie am Puls der Zeit. Bericht über den 21. Kongress für angewandte Psychologie. Bonn: DPV.
- Schmitz, E., Jehle, P., Gayler, B. (2004). Innere Kündigung im Lehrerberuf. In: Hillert A. und Schmitz, E. (Hrsg.), S. 69-81
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie II: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46, S. 302–309.
- Schönwälder, H - G. (1997). Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf. In: Buchen, S. u.a. Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 179-202.
- Schönwälder, Hans-Georg (ohne Jahresangabe; 2001 erschienen). Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer. Ausmaß, Art und Zumutbarkeit – empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Qualität von Schule. Neue deutsche Schule
- Sieland, Bernhard (2000). Hast Du heute schon gelebt? Impulse zur Selbstentwicklung. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg Weitere Texte auch unter <http://kirke.ub.uni-lueneburg.de> ☐Suche ☐Sieland
- Wagner-Link, Angelika (2000). Lustvoll arbeiten. Mehr Spaß im Job, mehr Zeit für gesunden Ausgleich. Broschüre der Technikerkrankenkasse (dort kostenfrei erhältlich oder unter [www.tk-online.de](http://www.tk-online.de)).
- Wagner-Link, Angelika (1997<sup>6</sup>). Der Streß. Stressoren erkennen, Belastung vermeiden, Stress bewältigen. Broschüre der Technikerkrankenkasse (dort kostenfrei erhältlich oder unter [www.tk-online.de](http://www.tk-online.de)).
- van Dick, Rolf (1999). Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Tectum Verlag

# WHO-Charta zur Gesundheitsförderung

verabschiedet am 21. November 1986 in Ottawa auf der ersten internationalen Konferenz der WHO zur Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen.

Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. sie verändern können.

In diesem Sinne ist die Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen, und nicht als vorrangiges Lebensziel. Gesundheit steht für ein positives Konzept, das in gleicher Weise die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit ebenso betont wie die körperlichen Fähigkeiten.

Die Verantwortung für Gesundheitsförderung liegt deshalb nicht nur bei dem Gesundheitssektor, sondern bei allen Politikbereichen und zielt über die Entwicklung gesünderer Lebensweisen hinaus auf die Förderung von umfassendem Wohlbefinden.