

Raus aus der Opferrolle! LehrerInnen zwischen Anforderungen und Ressourcen

Eine Kurzfassung erscheint in Forum E

Was brauchen LehrerInnen, um gesund und leistungsfähig zu bleiben? Zunächst nur das, was leitende Manager oder ihre Fahrer auch brauchen: Einen pfleglichen Umgang mit ihrer Gesundheit, Identifikation mit ihren Aufgaben und passende Kompetenzen, realistische Ziele, lebenslange effektive Weiterbildung, um wechselnden Problemlagen gewachsen zu sein, vernünftige Arbeitsbedingungen an ihrem unmittelbaren Arbeitsplatz sowie im Konzern und eine politische Großwetterlage, die ihren Aufgaben und Zielen günstig ist. In allen Fällen ist der Faktor Mensch für die Freude am „Funktionieren“ ebenso bedeutsam wie die herrschenden Rahmenbedingungen.

Trotz aller Statistiken über Burnout und Frühpensionierung kann und soll der Lehrerberuf Freude und Sinnerfahrungen vermitteln (vgl. Grimm, 1996 und Sieland, 2000). Aber: Ohne Fleiß keinen Preis. Wer gesunde und leistungsfähige PädagogInnen haben möchte, muss sich selbst gezielt dafür einsetzen und nicht nur dafür plädieren, dass andere aktiv werden, oder dass sich die Großwetterlage verbessern muss.

Auf der Suche nach Ansätzen zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von LehrerInnen möchte ich strukturierende Fragen formulieren, spezielle Forschungsergebnisse über Ressourcen und Risikofaktoren in der Lehrperson skizzieren und einen Orientierungsrahmen vorschlagen, der wenigstens zu Einzelaktionen ermutigt, solange die eigentlich notwendigen konzertierten Aktionen ausbleiben.

1. Strukturierende Fragen

Wer oder was muss gefördert werden, zu welchem Zeitpunkt mit welchen Zielen durch welche Akteure und wie finanziert?

Betrachten wir einige Unterfragen genauer.

Wer oder was braucht Förderung? Erfolgreiche Firmen bieten schon GymnasiastInnen und Studierenden eine Laufbahnberatung an, weil sie wissen, dass die spätere Arbeitsqualität durch die Wahl geeigneter BewerberInnen am wirksamsten gefördert werden kann. Nur im Lehramt wird dies ignoriert. Also müssen bis auf Weiteres die künftigen Lehramtsstudierenden, AnwärterInnen, LehrerInnen, FunktionsträgerInnen von sich aus daran interessiert sein, durch Diagnosen ihre spezifischen Ressourcen und ihren spezifischen Entwicklungsbedarf mit Blick auf die Berufsanforderungen zu erkennen und geeignete Fördermaßnahmen einzufordern. Personalentwicklung ohne Organisationsentwicklung ist natürlich unsinnig. Daher muss wirksame Förderung auch an den Arbeitsbedingungen in einer konkreten Schule, einer Schulform, sowie an den allgemeinen Rahmenbedingungen ansetzen. Der Streit um den wirksamsten Zugriff sollte keinen daran hindern, das Seine zu tun.

Zu welchem Zeitpunkt? Maßnahmen zur Qualitätssicherung brauchen den passenden Zeitpunkt: Zu Beginn des Studiums oder als Berufseinsteiger geht es um die Passung zwischen persönlichen Ressourcen und den jeweiligen Anforderungen. Anschließend sind die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der LehrerInnen sowie die Effekte Ihrer Arbeitsbedingungen laufend zu evaluieren und durch wirksame Maßnahmen zu fördern. Schließlich geht es um Früherkennung von akuten Problemlagen und geeignete Unterstützungssysteme. Solche Instrumente findet man in gut funktionierenden Industriebetrieben, die erkannt haben, dass ihr wichtigstes Kapital gesunde und motivierte MitarbeiterInnen sind.

Neben dem „äußeren“ ist auch der „innere“ Zeitpunkt entscheidend. Je klarer die Betroffenen Entwicklungschancen und –gefahren selbst erkennen, um so mehr sind sie zur Mitwirkung bereit. Auch in der Schule sind daher laufende Selbstdiagnosen, Maßnahmen kollegialer Supervision sowie Personalentwicklungsangebote einschließlich geeigneter Motivierungsstrategien seitens der Arbeitgeber notwendig.

Welche Art der Förderung ist erforderlich? Die Fördermaßnahmen müssen sowohl die Potenziale der Personen und ihre Kooperation stärken als auch die Arbeitsbedingungen verbessern. Der Streit darum, wer den ersten Schritt zu machen hat, ist die sicherste Methode, den status quo ante zum Nachteil aller Beteiligten zu zementieren.

Mit welchem Ziel? Die speziellen Ziele zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit sind aus den Kerntätigkeiten des jeweiligen Berufes und seinen Voraussetzungen abzuleiten. Je nach konkreter Problemlage kann es sich z.B. eine verbesserte Stressbewältigung, realistische Zielsetzung, Förderung und Erhalt der Arbeitsmotivation, Zeit für eine wirksame Kooperation, Ruhe und Verlässlichkeit statt beständiger Neuerungen, die Aufhebung von Entfremdung, Verbesserung des Klimas in den Klassen und im Kollegium handeln. Es empfiehlt sich, nicht nur Ziele zu verfolgen, die den individuellen Bedürfnislagen entsprechen sondern auch solche, die sich an objektiven Bedarfsdiagnosen orientieren (vgl. Sieland 2001).

Durch welchen Akteur und wie finanziert? Verantwortlich für die Maßnahmen sind einzelne LehrerInnen, Schulkollegien, Gewerkschaften und LehrerInnen-Verbände sowie die Schulbehörden und die zuständigen Länderministerien. An den Kosten für die Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit sind m. E. sowohl der Dienstherr als auch die LehrerInnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu beteiligen.

2. Welche Ressourcen benötigen dienstältere LehrerInnen?

„Lehrer, das ist kein Beruf sondern eine Diagnose“ formuliert der Leiter einer psychosomatischen Klinik seine Erfahrungen mit erkrankten LehrerInnen (vgl. Pütz in Sieland und Reißland, 2000). Die Ressourcen bzw. Risikofaktoren liegen sowohl in der Person der LehrerInnen, in den Kollegien, dem Schulklima, dem Führungsstil der Vorgesetzten als auch kontraproduktiven Rahmenbedingungen. Wer die krankheitsbedingte Frühpensionierungsrate (bundesweit Frauen mit durchschnittlich 56 Jahren und Männer mit durchschnittlich 57 Jahren) und ihre negativen Begleit- und Folgeerscheinungen reduzieren will, muss alle Aspekte in den Blick nehmen. Neben Forderungen zur Verbesserung der objektiven Arbeitsbedingungen (vgl. Sieland und Reißland 2000, S.378-401) haben sich vor allen Dingen personale Faktoren als bedeutsam erwiesen. LehrerInnen arbeiten ja unter ähnlichen Rahmenbedingungen, aber verarbeiten diese sehr verschieden. Bei Vergleichen zwischen stark belasteten LehrerInnen teilweise in Kliniken mit altersgleichen KollegInnen in der Schule (vgl. Schmitz u. Leidl, 1999; Jehle, 1997; Schaarschmidt u. Fischer, 2001; van Dick, Wagner & Petzel, 1999; Heyse, 2001) ergaben sich folgende Unterschiede. Da die komplexen Wechselwirkungen hier auf Tendenzaussagen reduziert werden müssen, die jeweils wichtige Aspekte vernachlässigen, verweise ich auf leicht erreichbare Literatur (siehe Literaturverzeichnis sowie Psychologie in Erziehung und Unterricht 1999/4) und beginne jede der folgenden Aussagen mit der Formulierung:

Unter sonst gleichen Bedingungen gilt für gesunde und leistungsfähige LehrerInnen tendenziell

... sie formulieren erreichbare Ziele bzw. passen ihr Zielniveau flexibel dem jeweils Möglichen an. Sie können in aussichtslosen Fällen vom Erziehungs- oder Bildungsauftrag auf die schlichte Begleitung von SchülerInnen „umschalten“ und wechseln so zwischen Sinn- und Selbstwirksamkeitserfahrungen während gefährdete bzw. erkrankte LehrerInnen eher dazu neigen, ideale Ziele mit Unbedingtheitsanspruch zu formulieren und sich damit durch Hilflosigkeitserfahrungen entmutigen.

... sie verarbeiten Teilerfolge selbstwertdienlich, pflegen realistische Erwartungen, und sind auf konstruktive Misserfolgsverarbeitung vorbereitet, während für gefährdete LehrerInnen eher gilt: Alles geübt, nur nicht die Niederlage in Würde.

... sie zeigen internale Kontrollüberzeugungen und leben in einem sozialen Netz, in dem sich die Beteiligten gegenseitig ermutigen und kontrollieren, während entmutigte LehrerInnen sich eher als Opfer der Arbeitsbedingungen erleben und sich entweder sozial isolieren oder sich an Koalitionen der Klagenden beteiligen. Hier sind neben der Ausbildung die Zusammensetzung des Kollegiums, die Leitungsfunktion der RektorInnen, sowie die individuellen Lehrer-Leitbilder und das Schulprogramm entscheidende Parameter.

... sie pflegen ihre Genussfähigkeit und die Perspektive der Dankbarkeit im privaten und beruflichen Alltag, während entmutigte KollegInnen Sinn aus zu hohen Erwartungen beziehen, die leicht zu Enttäuschungen über sich selbst und die Mitmenschen führen.

...sie sind distanzierungsfähiger. Sie haben ein breiteres Interessenspektrum, das ihnen hilft, mehr als eine Aufgabe in Beruf und Privatleben wichtig zu nehmen, so dass trotz Schwierigkeiten auf einem Gebiet genügend Sinnerfahrungen möglich sind, während Personen mit geringer Distanzierungsfähigkeit von ihren Berufsproblemen auch in der Freizeit und im Schlaf verfolgt werden.

... sie haben eine positive Rollendistanz, d.h. sie kennen die Erwartungen ihrer Mitmenschen an sie ebenso gut wie ihre eigenen Leitbilder und sind bereit, diese im Diskurs zu verteidigen, während entmutigte LehrerInnen sich den Erwartungen ihrer Mitmenschen eher ausgeliefert fühlen.

... sie verfügen über ein größeres Ausmaß an Selbstakzeptanz und Ichstärke und sind damit besser als belastete LehrerInnen in der Lage, auch die unvermeidlichen „negativen Bewertungen“ zu vermitteln und entsprechende Reaktionen auszuhalten.

...sie verwenden effektivere Methoden der Stressbewältigung, des Zeitmanagements und des Umgangs mit Humor als ihre stärker belasteten KollegInnen.

Diese Liste macht verschiedenes deutlich:

- Manche dieser Ressourcen, können in der Aus- und Weiterbildung nicht wesentlich gefördert werden. Sie müssen im notwendigen Mindestmaß mitgebracht werden! Daher ist diagnosegeleitete Laufbahnberatung und gegebenenfalls Selbstselektion (vgl. Sieland und Nieskens, 2001) gerade bei GymnasiastInnen und zu Beginn des Lehramtsstudiums eine sinnvolle Hilfe.
- Darüber hinaus sind, ähnlich wie beim TÜV zur Verkehrssicherheit der Autos, laufbahnbegleitende Entwicklungsdiagnosen erforderlich. Erst, wenn man Veränderungen seiner Gesundheit und Leistungsfähigkeit bemerkt, ist man motiviert, sich mit den individuellen Ursachen dafür zu befassen. Man stößt dann vielleicht auf vernachlässigte Interessen, oder auf einen erhöhten Bedarf an speziellen Kompetenzen oder kontraproduktive Arbeitsbedingungen. Lehrerbildung muss sich deshalb von der Beliebtheit der Angebote und ihrer Nutzung hin zu einer klaren Bedarfsorientierung auf beiden Seiten entwickeln. Notwendig ist eine diagnosegeleitete Lehrerbildung mit innerer Differenzierung.
- Kollegiale Supervision ist unerlässlich. Ressourcen wie realistische Ziele, Klärung eines altersangemessenen Leitbildes u. ä. können nur im Dialog mit KollegInnen entwickelt werden.

- Wenn schließlich ein großer Teil derer, die später mit Erschöpfungsdiagnosen resignieren, schon in den ersten drei Berufsjahren mit ähnlichen Problemen zu Arzt gingen, macht dies klar, dass gerade den BerufseinsteigerInnen mehr Beachtung geschenkt werden muss.

3. Orientierungsrahmen für Einzelmaßnahmen und konzertierte Aktionen:

Wer müsste womit beginnen, um die Stagnation zu überwinden? Die folgende Tabelle strukturiert die erforderlichen Maßnahmen nach dem Optimierungsfokus vom Individuum bis hin zu den Rahmenbedingungen in Verbindung mit den Zeitpunkten und Interventionsformen: frühe Prävention, laufende Evaluation und Ressourcenstärkung, Bewältigung akuter Probleme.

| | Individuum | Einzelschule | Schulform | Rahmenbedingungen |
|--|------------|--------------|-----------|-------------------|
| Bewältigung akuter Probleme | | | | |
| Laufende Evaluation und Ressourcenstärkung | | | | |
| Frühe Prävention | | | | |

Ich lasse bewusst die konkreten Felder offen, als Aufforderung an die LeserInnen, zunächst ihren eigenen Beitrag und ihre Möglichkeiten einzuordnen und formuliere nur exemplarische Beispiele für die Hauptakteure. Es geht mir darum, dass jeder in seinem Verantwortungsbereich agiert, bevor er andere dazu auffordert.

Länderministerien: Trotz der Kulturhoheit der Länder sollte Lehrergesundheit als bundesweites Anliegen mit zentralen Mitteln gefördert werden. Dabei wäre es sinnvoll die Kosten fehlender Gesundheitsförderung genauer zu beziffern. Es ist bezeichnend, dass viele Ministerien vor den gesetzlich vorgeschriebenen Gefährdungsanalysen am Arbeitsplatz Schule Angst haben!

Lehrerbildung und Unterstützungssysteme für LehrerInnen: Klassische Lehrerbildung durch Kurse u. Ä. ist zu ergänzen durch kollegiale Supervision sowie webbasierte Hotlineberatung (vgl. Sieland, 2001). Nur so kann das weniger effektive „Lernen auf Vorrat“ ersetzt werden durch lebenslanges kollegiales Lernen „just in time“ beim Umgang mit akuten Problemen.

Personalentwicklung als Aufgabe der Arbeitgeber und ArbeitnehmerInnen: Individuelle Berufsleitbilder sind nicht nur von LehrerInnen sondern auch von FunktionsträgerInnen wie SchulleiterInnen, VerwaltungsbeamtenInnen und den zuständigen RegierungsvertreterInnen zu entwickeln und im öffentlichen Diskurs zu vertreten. Erst dann können Diskrepanzen zwischen guten Absichten und ungewollten Wirkungen erkannt und problematisiert werden.

Zurück zur Realität.

Wenn konzertierte, systemische Aktionen auf sich warten lassen, missrät der Versuch, andere an ihre Pflichten zu erinnern, zur unendlichen Gesichte. Daher sollten die Beteiligten nach dem Motto handeln: Der einzige Ort auf der Welt, den ich verändern kann, ist der unter meinem Hut! Dazu müssen Betroffene zu Beteiligten werden, die Opferrolle verlassen und gemeinsam das Mögliche beginnen ohne Garantie auf Erfolg. Der Mut zur Unvollkommenheit und zum Experiment ist PädagogInnen nicht fremd. Aber, um Missverständnisse zu vermeiden: Mein Plädoyer geht über die Förderung der Lehrergesundheit hinaus. Wer die individuelle und solidarische Verantwortung für die eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen auch als Erziehungsziel für mündige SchülerInnen anstrebt, sollte ihnen das überzeugend vorleben.

Ergänzende Literatur

Grimm, A. (1996²). Kognitive Landschaften von Lehrern. Frankfurt: Peter Lang

- Heyse, H. (2001). Erhalt und Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern In: *Psychologie am Puls der Zeit*. Bericht über den 21. Kongress für angewandte Psychologie. Bonn: DPV 2001
- Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Befunde und Desiderate der Forschung. In: S. Buchen; U. Carle; P. Döbrich; H.-D. Hoyer & H. G. Schönwälder (Hrsg.). *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Bd. 1. 247-275. Juventa: Weinheim & München.
- van Dick, R. (1999a). Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum.
- van Dick, R. (1999b). Zwischen Engagement und Resignation. *HLZ*, 52, 34-35.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*.
- van Dick, R., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Sozialer Unterstützung, Mobbing und Kompetenzüberzeugungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269-280.
- van Dick, R., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer, G. (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55-64.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie II: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 46, 302 - 310.
- Schaarschmidt, U. (2001). Lehrerbelastung. In Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU, S. S373 - 381
- Sieland, B. (1999) Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Studium und Schulen (KESS). In Christine Enders, Christoph Hanckel, Sabine Möley (Hrsg.). *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule*. Berichte aus der Schulpsychologie. Kongreßbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH (S. 122-131)
- Sieland, B. (2000a). Auch Lehrer müssen sich wohlfühlen. In *Praxis Schule 5-10*. Heft 2/2000 (S. 35 – 40), Braunschweig: Westermann
- Sieland, B. (2000b). Hast Du heute schon gelebt? Übungen zur Selbstentwicklung für Einzelpersonen und kleine Gruppen. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Sieland, B. (2000c). Mentale Modelle für gesundheitsbezogenes Handeln. In P. Paulus u. G. Brückner (Hrsg.). *Wege zu einer gesünderen Schule*. Handlungsebenen – Handlungsfelder – Bewertungen. Tübingen: DGVT-Verlag S.65 – 78
- Sieland, B. (2000d). Wer lehren will, der prüfe sich. Plädoyer für einen Berufs-TÜV für Pädagogen. In *Erziehung und Wissenschaft* 9, 2000, S. 2
- Sieland, B. (2001). Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? In *Westermann Grundschule* 3/2001 S. 36 - 39
- Sieland, B. (2001a). Das Problem der Eignung in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen. In: H. Ansen; Th. Gabriel, St. Müller-Teusler u. M. Winkler (2001) (Hrsg.). *Heimerziehung*. Luchterhand
- Sieland, B. u. Nieskens, B. (2001) Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Lehrerbildung In . *Berichte aus der Schulpsychologie*. Kongreßbericht der 14. Bundeskonferenz 2000 Berlin. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH (im Druck)
- Sieland, B. u. Rissland, B. (2000) Zwischenbericht zur Projekt „Qualitätssicherung in der Lehrerbildung“. Lüneburg: Institut für Psychologie der Universität Lüneburg

- Sieland, B. u. Reißland, B. (Hrsg.) (2000). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. Hamburg: Kovacs
- Sieland, B. u. Tacke, M. (2000). Abschlußbericht zur Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ Institut für Psychologie der Universität Lüneburg
- Sieland, Bernhard (2001): Entwicklungs- und Problemlerberatung für LehrerInnen im Internet. In Hans Brunner, Erich Mayr, Michael Schratz und Ilse Wiese Hrsg. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. Innsbruck (im Druck)
- Sieland, Bernhard (2002). Wie vorbildlich müssen sich Lehrer verhalten? In Friedrich, Jahresschrift 2002 (im Druck)