

Handout

Gesundheit von Lehrpersonen



Train the Trainers, FGÖ
Wien, 15. April 2011

Titus Bürgisser
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ, Luzern
Titus.buergisser@phz.ch
www.bwza.luzern.phz.ch

Wie Lehrerinnen und Lehrer gesund bleiben

Wissenschaftliche Befunde zum Ressourcenmanagement und Bewältigungsverhalten im Lehrberuf

Silvio Herzog

Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, damit Lehrerinnen und Lehrer gesund in ihrem Beruf bleiben? Diese Frage, die von hoher personeller und institutioneller Relevanz ist, bildet den Ausgangspunkt des folgenden Beitrags. Geleitet durch theoretische Überlegungen zum *Gesund-Bleiben* werden aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive heraus die Befunde empirischer Studien zusammengetragen. Gesucht wird dabei im beruflichen und privaten Umfeld, aber auch bei den Lehrpersonen selbst. Aus den Befunden werden Folgerungen abgeleitet für Interventionen zum Ressourcenmanagement und zur erfolgreichen Bewältigung des Schulalltags. Durch den eingeschlagenen Weg eröffnen sich darüber hinaus weitere Zugänge, welche die Frage nach der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern in einen übergeordneten Diskurs zur Professionalisierung des Lehrberufs stellen.

Wie gesund sind die Lehrerinnen und Lehrer?

Während das wissenschaftliche Interesse an der Gesundheit von Schülerinnen und Schülern eine lange Tradition kennt, rückte die Gesundheit von Lehrpersonen erst in jüngster Zeit ins Interessensfeld wissenschaftlicher Disziplinen. Die Fakten, die durch diese Studien öffentlich gemacht werden, scheinen eine deutliche Sprache zu sprechen:

Dass nämlich Lehrerinnen und Lehrer unter den Belastungen, unter denen dieser Berufsstand im Gegensatz zu manchen öffentlichen Meinungsäußerungen offenbar leidet, eine Häufung und Intensität an psychischen und psycho-physischen (psychosomatischen) Beschwerden entwickelt, die in vielen Fällen einem massiven seelischen Leidensdruck entspricht, der oft zu vorübergehender Arbeitsunfähigkeit führt und leider öfter als nur gelegentlich zu vorzeitiger Aufgabe des Berufes zwingt (Berndt, Ströver & Tiesler 2002, S. 279; Hervorhebung weggelassen).

Indikatoren für diese wenig erfreuliche Diagnose stammen aus verschiedenen Bereichen. Eine zentrale Quelle bieten Kennwerte zur *Dienstunfähigkeit*, wie sie aus kantonalen Invalidenstatistiken herauszulesen sind. Hier ist bspw. für den Kanton Bern abzulesen, dass die Anzahl der invalidisierten Lehrpersonen in 20 Jahren von knapp einem Prozent (1979) auf rund vier Prozent (1999) anstieg (vgl. BLVK 2004). Mit dem gleichen Geschäftsbericht der Bernischen Lehrerversicherungskasse (BLVK) wird die Leserschaft in Kenntnis gesetzt, dass 2003 im Kanton Bern 53 Prozent der pensionierten Lehrpersonen vorzeitig aus gesundheitlichen Gründen in den Ruhestand gingen. Ähnliche Werte weisen auch Studien zur *Frühpensionierung* in Deutschland aus. Diese zeigen, „dass in Deutschland jährlich zwischen 5000 und 9000 verbeamtete Lehrkräfte aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig – durchschnittlich 10 Jahre vor Erreichen des 65. Lebensjahres – ihren Beruf aufgeben (müssen)“ (Weber 2004, S. 24; Hervorhebung weggelassen).

Obschon sich die Studien zu den Gründen von Fehlzeiten hinsichtlich ihrer theoretischen und methodischen Qualität stark unterscheiden, sind ihre Ergebnisse erstaunlich einheitlich. So resümieren etwa Scheuch und Knothe (1997) oder auch Weber (2004) übereinstimmend, dass psychosomatische oder psychische Beschwerden eine dominierende Rolle in der Beeinträchtigung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern spielen. In einer repräsentativen Studie bei Schweizer Lehrpersonen wurden hauptsächlich Müdigkeit sowie Nervosität und schlechte Laune als Indikatoren für Depressivität am häufigsten genannt (vgl. Delgrande Jordan, Kuntsche & Sidler 2005). Es ist daher auch nicht überraschend, dass in diesem Kontext oft das Ausmaß von *Burnout* als weiterer Parameter des Gesundheitszustandes verwendet wird. Die Verbreitung dieses Zustandes von chronischer und leistungsmindernder Erschöpfung und Ermattung unter Lehrpersonen wird im deutschsprachigen Raum auf 15 bis 30 Prozent beziffert (vgl. Schmitz 2004). Auch wenn die Zahlen sowohl zur Frühpensionierung als auch zur Verbreitung von *Burnout* mit großer Vorsicht zu interpretieren sind, wird doch der Handlungsbedarf deutlich erkennbar.

Zu Entstehung und Bewahrung von *Gesundheit*: Eine theoretische Positionierung mit Folgen

Für eine praktische Anleitung zum Handeln taugen die referierten Befunde wenig. Sie sind zum einen lediglich Zustandsbeschreibungen und damit *Ergebnisse* von Handeln

bzw. Verhalten. Zum andern geben sie uns nur bedingt Auskunft darüber, wie ‚gesund‘, sondern vor allem wie *krank* die Lehrerinnen und Lehrer sind. Gesundheit ist jedoch, wie bereits in der Präambel zur Verfassung der Weltgesundheitsorganisation WHO von 1948 festgehalten, mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechlichkeit. Dieses ‚Mehr‘ bei Lehrerinnen und Lehrern ist allerdings bis heute weder theoretisch fundiert noch mit elaborierten empirischen Zugängen erforscht worden. Dass es sich dabei um eine gravierende Forschungslücke handelt, lässt sich aus einer eigenen, vom Autor mitverfassten Studie im Kanton Bern ableiten (vgl. Herzog, Müller, Brunner & Herzog 2007). Da berufliches Wohlbefinden anhand von Phasen beruflicher ‚Hochs‘ und ‚Tiefs‘ erfasst wurde, konnte mit der Untersuchung bei rund 170 (ehemaligen) Primarlehrkräften gezeigt werden, dass im Verlauf der Berufsausübung häufigere Phasen mit *positiven* Gefühlen und Kognitionen verzeichnet werden. Wer also lediglich die Zeiten hoher Belastungen und krankheitsbedingter Erschwernisse fokussiert, erfasst das Befinden dieses Berufsstandes in sehr einseitiger Weise.

Um diese statische und einseitig pathogenetische Betrachtungsweise zu überwinden, bieten sich einerseits die *Salutogenese* und andererseits der *biografische Ansatz* an. Mit der Frage, wie und warum Menschen trotz Belastungen gesund bleiben bzw. wie sie ihre Gesundheit wiederherstellen, hat Antonovsky (1979) einen Perspektivenwechsel mit weitreichenden Folgen initiiert. Mit seinem Konzept der *Salutogenese* (vgl. den Beitrag von Werner Wicki *Gesundheits- und entwicklungspsychologische Modelle als Grundlage der Gesundheitsförderung* im vorliegenden Buch) fordert er uns auf, Stressoren nicht isoliert zu betrachten, sondern sie mit der Suche nach „Theorien erfolgreichen Copings“ (Antonovsky 1997, S. 27) zu verbinden. Wir brauchen demnach Wissen, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren beruflichen Alltag *erfolgreich bewältigen*. Hierbei misst Antonovsky den Ressourcen eine besondere Bedeutung zu. Ressourcen können in diesem Zusammenhang als eine Art ‚Kraft‘ betrachtet werden, die zur Erledigung oder Bewältigung von Anforderungen und Aufgaben mobilisiert werden kann. Zur Klassifikation von Ressourcen lässt sich zwischen externalen (äußeren) und internalen (inneren) Ressourcen unterscheiden (vgl. Hornung & Gutscher 1994). Mit externalen Ressourcen werden die Umweltressourcen bezeichnet, die von Werkzeugen, Dienstleistungen und Geld bis hin zur psychologischen Unterstützung reichen. Internale Ressourcen beziehen sich als Handlungsressourcen entweder auf das

physische System (Atmung, Kreislauf, Muskelkraft) oder das psychische System (Wissen, Überzeugungen).

Eine zweite zentrale Stütze des an dieser Stelle proklamierten theoretischen Ansatzes stellt die *biografische Ausrichtung* dar. Diese macht es erstens erforderlich, Bewältigungsformen und Ressourcen in einer *zeitlichen* Dimension zu betrachten. Es gilt zu fragen, wie sich das Ressourcenmanagement und das Bewältigungsverhalten im Verlauf einer Berufsbiografie (individuelle Zeit) oder im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Wandel (historische Zeit) verändern. Zweitens wird dem *Raum*, in dem sich die handelnde Person bewegt, besondere Beachtung geschenkt. Gemeint sind insbesondere Bedingungen des Unterrichtens und deren wechselseitige Wirkungen auf das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern.

Festzuhalten ist nach diesem ersten Diskurs: Interventionen, die sich dem Ziel verschreiben, Lehrkräfte in ihrem *Gesundbleiben* zu unterstützen, sollten...

- den Aufbau sowohl personaler als auch sozialer Ressourcen fördern,
- das Bewältigungsverhalten stärken,
- Stressoren nicht ausblenden, sondern diese in eine auf deren Bewältigung ausgerichtete Analyse integrieren,
- situative Bedingungen individuellen Handelns berücksichtigen und
- das Handeln im Lichte der jeweiligen Berufsbiografie und der aktuellen Zeitereignisse betrachten.

Vor diesem Hintergrund werden in den folgenden Ausführungen ausgewählte empirische Ergebnisse dargestellt und weitere Forderungen an Interventionen formuliert.

Unterstützung als externale Ressource

Die Unterstützung aus dem Umfeld als eine der bedeutsamsten externalen Ressourcen kann auf drei Ebenen beschrieben werden (vgl. Schröder & Schmitt 1988). Fragt man, welche *Personen* für die Unterstützung zur Verfügung stehen, steht erstens der strukturelle Aspekt und somit die Netzwerkebene im Vordergrund. Jüngere Studien

belegen, dass für Lehrpersonen die größte berufliche Unterstützung von Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie von der Schulleitung ausgeht (vgl. Märki 2000; van Dick 1999). Aber auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sind mögliche Quellen des Supports. Eine zentrale Aufgabe im Netzwerk kommt zudem dem privaten Umfeld der Lehrkräfte zu. Der Partnerin bzw. dem Partner wird dabei besonders große Bedeutung zugemessen. Im Verlauf der Berufsbiografie werden auch die eigenen Kinder für den Support im Lehrberuf zunehmend wichtiger. Dass Erfahrungen mit eigenen Kindern die berufliche Perspektive von Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen, ist aus der Literatur bekannt (vgl. Huberman 1989) und wird mit einer eigenen Studie am Beispiel des konkreten Supports bestätigt (vgl. Herzog 2007, S. 374f.).

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass gemäß der Studie von Märki (2000), die im Kanton Zürich mit knapp 200 Primarlehrpersonen durchgeführt wurde, sich *geschlechterbedingte* Unterschiede zeigen. Lehrerinnen nehmen insgesamt mehr soziale Unterstützung wahr als ihre männlichen Kollegen. Sie weisen auch das größere Bedürfnis nach Unterstützung auf. Frauen nehmen aber nicht lediglich mehr Unterstützung an, sondern sie leisten auch mehr Support: So gehen in dieser Studie von Frauen im privaten wie im beruflichen Umfeld die größeren Unterstützungsleistungen aus als von Männern.

Die Palette von *Unterstützungsarten* – als zweite Beschreibungsebene sozialen Supports – ist breit. Sie reicht von emotionaler (Zuneigung, Aufmunterung) und instrumenteller Unterstützung (gemeinsame Unterrichtsvorbereitung), Unterstützung durch Informationen (Tipps, Ratschläge) oder Unterstützung zur Selbstbewertung (Rückmeldungen) bis hin zum Ablenken und Sich-Lösen von Schwierigkeiten. Mit der eigenen Studie aus dem Kanton Bern konnte gezeigt werden, dass sich die verschiedenen Arten von Supportleistungen nicht per se bestimmten Partialnetzwerken (Privat vs. Beruf) oder Personengruppen zuordnen lassen und die Grenzen im Lehrerberuf zwischen privat und beruflich sehr fließend sind (vgl. Herzog 2007, S. 243). So kann die emotionale Unterstützung durchaus aus dem Lehrerteam kommen, die instrumentelle Unterstützung – bspw. in Form einer Begleitung ins Klassenlager – hingegen aus dem privaten Umfeld. Zu einem überraschenden Ergebnis führte die erwähnte Studie betreffend Rückmeldungen als spezifische Supportleistung. Diese kamen hauptsächlich von den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern. Der Beitrag des Kollegiums oder der Schulleitung war für diese Unterstützungsart marginal – ein Ergebnis, dass

sich sicherlich nur bedingt generalisieren lässt, aber zumindest die Diskrepanz zwischen den Forderungen der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsliteratur und der (noch) gelebten Realität zur Diskussion stellt.

Oft ungestellt und doch von höchster Relevanz ist drittens die Frage, wie der *Nutzen* der Unterstützung beurteilt wird. Vergleicht man verschiedene Studien im deutschsprachigen Raum, fällt die Einschätzung positiv aus. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich gut bis sehr gut in ihrer Arbeit unterstützt. Es gibt aber Ausnahmen. Eine Gruppe, deren Unterstützung besondere Beachtung erfordert, bilden die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger (vgl. ebd., S. 249f.). Der Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben stellt an das soziale Netzwerk und seine Leistungen hohe Anforderungen. Die Bewältigung dieser schon vom Übergang her heiklen Situation wird durch den zunehmend häufiger anzutreffenden Umstand zusätzlich erschwert, dass aufgrund der schwierigen Stellensituation Berufseinsteigende oft lediglich über Vikariate bzw. Stellvertretungen ins Berufsfeld einsteigen können und die Schulteams häufig wechseln müssen. In den biografischen Beschreibungen zeigt sich nämlich, dass mit zunehmender Berufsdauer das soziale Netzwerk ‚dichter‘ wird und die Intensität der Unterstützung deutlich zunimmt.

Halten wir an dieser Stelle fest: Interventionen im Bereich der sozialen Unterstützung sollten...

- sowohl das berufliche als auch das private Netzwerk mit einbeziehen,
- geschlechterbedingte Unterschiede sowohl im ‚Geben‘ als auch im Entgegennehmen von Supportleistungen beachten,
- in einer ausgewogenen Feedbackkultur eine bedeutsame und zu optimierende Art sozialer Unterstützung sehen und
- sich auf Konzepte abstützen, die auf die Berufsbiografie abgestimmt sind.

Selbstwirksamkeitserwartung als personale Ressource

Ob es nun darum geht, kleinere und größere Hindernisse zu überwinden, gesund zu bleiben bzw. zu werden oder auch Entscheidungen zu fällen: Die Literatur schreibt der Überzeugung eines Individuums, Ereignisse im gewünschten Sinne bewirken bzw. unerwünschte Ereignisse verhindern zu können, eine bedeutende Rolle zu (vgl.

Jerusalem 1990; Schwarzer 1996). Die Erforschung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, wie diese Art der Überzeugung bezeichnet wird, kennt vor allem im englischen Sprachraum eine über 20-jährige Tradition (vgl. Deemer & Minke 1999). Gesucht und gefunden wurden insbesondere die Wirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung auf das Unterrichtsverhalten der Lehrperson. Auch in der deutschsprachigen Forschung gewann diese personale Ressource zunehmend an Bedeutung, zumal sie zur gewichtigen Komponente zur Verhinderung von ‚Burnout‘ wurde (vgl. Schmitz & Schwarzer 2000). Im Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit und den verschiedenen Elementen des Beanspruchungs-Bewältigungs-Prozesses lassen sich vielfältige Bezüge erkennen. So gaben Analysen in der eigenen Studie Hinweise darauf, dass hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung zu einer positiveren Bewertung der Beanspruchungssituation beiträgt, zu einer wirksameren Wahrnehmung sozialer Unterstützung führt und eine zentrale Bedingung erfolgreicher Bewältigung darstellt (vgl. Herzog 2007, S. 384ff.).

Vor diesem Hintergrund lautet die relevante Frage, wie die Selbstwirksamkeitserwartung *gestärkt* werden kann. Erkenntnisse aus der eigenen, biografischen Studie weisen darauf hin, dass die Berufserfahrung, aber auch die soziale Unterstützung zur Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten beitragen (vgl. ebd., S. 372). Erweiterte Möglichkeiten der Erforschung biografischer Bedingungen des Ressourcenaufbaus bietet die erwähnte Studie, wenn sie ‚berufstreu‘ und ‚berufswechselnde‘ Lehrpersonen gegenüberstellt. Ein solcher Vergleich führte zum aufschlussreichen Ergebnis, dass Personen, die den Primarlehrerberuf verlassen haben, zum Zeitpunkt der Befragung höhere Selbstwirksamkeitserwartungen aufwiesen als ihre berufstremen Kolleginnen und Kollegen. Aus ihren Verlaufsbeschreibungen ließen sich drei Erklärungsmuster herausarbeiten: Erstens führten Weiterbildungen und Zusatzausbildungen schlicht zur tatsächlichen *Stärkung der Fähigkeiten*. Zweitens standen Kursbesuche in solchen Berufsverläufen oft in Verbindung mit einer Spezialisierung und somit mit einer Eingrenzung der Aufgabenbereiche. Die Reduktion des Aufgabenspektrums ist aber eine der zentralen Bedingungen, die zu einer erhöhten *Transparenz der Anforderungen* beruflicher Tätigkeit führen. Und das Erkennen der Anforderungen wiederum leistet einen wesentlichen Beitrag für eine gestärkte Selbstwirksamkeitserwartung. Als dritte Einflussgröße werden *unmittelbare Erfolgs- und Wirksamkeitserfahrungen* erachtet. Für das Bekommen von Rückmeldungen

scheinen viele der Berufswechsler in ihren neuen Tätigkeitsfeldern bessere Rahmenbedingungen als im Lehrberuf vorzufinden.

Aus den dargestellten Befunden lässt sich folgern: Interventionen, die den Aufbau von personalen Ressourcen beabsichtigen, sollten...

- eine zentrale Aufgabe zur Verhinderung von ‚Burnout‘ und zur Unterstützung des Gesundbleibens im Lehrberuf darstellen,
- spezifisch auf die biografischen Bedingungen abgestützt sein und insbesondere den Berufseinstieg berücksichtigen,
- und eine explizite Verbindung zur Regelung des beruflichen Auftrags und des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrpersonen suchen.

Den beruflichen Alltag bewältigen

Wenden wir uns nun den *Bedingungen erfolgreicher Bewältigung* des Schulalltags zu. Im Gegensatz zur Flut von Veröffentlichungen zur *Lehrerbelastung*, ist über Studien zum Copingverhalten von Lehrpersonen weit weniger zu lesen. Die vorhandenen Untersuchungen unterscheiden sich stark in ihrer theoretischen und methodischen Ausrichtung. Von Interesse sind vorerst die verschiedenen *Formen* von Bewältigung und deren Umsetzung. Basierend auf dem Stressverarbeitungsfragebogen von Janke, Erdmann und Kallus (1985) führte Kramis-Aebischer (1995) eine Untersuchung mit Sekundarlehrkräften in den Kantonen Freiburg und Luzern durch. Als häufig eingesetzte Strategien wurden Ersatzbefriedigung, Bedürfnis nach sozialer Unterstützung oder Aggression genannt. In der eigenen Studie wurden die Antworten auf eine offene Interviewfrage in Anlehnung an eine Systematisierung von Thomae (1996) in 13 Kategorien eingeteilt (vgl. Herzog 2007, S. 258), wovon folgende am häufigsten waren: Hilfesuche und Stiftung sozialer Kontakte (aktives Einholen sozialer Unterstützung), Evasive Bewältigung (Wechsel der Arbeitsstelle oder des Berufs), Veränderung der Arbeitstätigkeit und der Rahmenbedingungen (Erhöhen des beruflichen Engagements, Einführung von Regeln) sowie Generierung von Informationen und Fertigkeiten (Besuch von Weiterbildungen).

Zur Systematisierung verschiedener Bewältigungsformen wird in der Literatur oft die von Lazarus und Launier (1981) eingeführte funktionale Trennung in *positive Veränderung der Problemlage* (problem-focused coping) und in *Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit* (emotion-focused coping) verwendet. Diese Trennung erwies sich aber in der empirischen Erkundigung als zu wenig differenzierend, zumal sie auch mit Wertungen bezüglich der Wirksamkeit behaftet ist. So hält bereits Grimm (1993, S. 185) fest, dass „erfolgreiche Bewältigungsstrategien sowohl aktionale als auch kognitive, sowohl umweltbezogene als auch selbstbezogene Elemente umfassen und offensiven Charakter besitzen sollten“. Damit muss die mit einer langen Tradition behaftete Ausrichtung, welche aktivistische und rationalistische Copingformen per se als wirksam betrachtet, widerlegt bzw. relativiert werden.

Ein beachtenswerter Faktor in den Effizienzbestimmungen von Bewältigungsformen stellt die *Zeit* dar. Verarbeitungsstrategien können kurzfristig stressreduzierend, langfristig aber stresserhöhend wirken – oder umgekehrt. Dies zeigen Studien, die ihre Probanden über längere Zeitabschnitte begleiteten. Biografische Zugänge lassen zudem erkennen, dass das Bewältigungsverhalten von spezifischen Kontexten bei Person und Umwelt beeinflusst wird. In der eigenen Studie wurde bspw. ersichtlich, dass evasive Bewältigungsformen, das ‚Aus-dem-Felde-Gehen‘, beim Berufseinstieg eine wichtige Strategie darstellt, die im Verlauf der Berufskarriere aber ihre Bedeutung als Bewältigungsform weitgehend verliert. An deren Stelle treten kognitive Formen wie das Umdeuten, das Akzeptieren oder die Korrektur von Erwartungen. Aus dieser Erkenntnis heraus lassen sich Bezüge herstellen vom Bewältigungsverhalten zum individuellen Berufsfindungsprozess, der gerade in den ersten Berufsjahren den Wechsel von Arbeitsort oder sogar Beruf einschließt. Oder aber es lässt sich folgern, dass sich im Verlauf eines Lehrerberufs die Bedingungen für Berufs- oder Wohnortswechsel erschweren und andere Formen der Bewältigung erforderlich werden. Wie auch immer die Interpretation dieser Befunde ausfällt, resümiert werden kann, dass soziale und individuelle Bedingungen Möglichkeiten und Grenzen des Bewältigungsverhaltens darstellen.

Eine aufschlussreiche Erweiterung erfährt diese Sichtweise, wenn nicht lediglich die *Reaktion* auf eine schwierige Situation (reaktives Coping), sondern auch das *proaktive* bzw. das präventive Bewältigungsverhalten betrachtet wird (vgl. Schwarzer & Knoll 2003). Das proaktive Coping ist in die Zukunft gerichtet und versucht, belastende Situationen gar nicht erst entstehen zu lassen. In der eigenen Studie sind

Lehrpersonen, die sich nicht in einer belastenden Situation befanden, zu ihren gesundheitserhaltenden Verhaltens- und Denkweisen befragt worden (vgl. Herzog 2007, S. 265ff.). Folgende Formen wurden von den 77 Probandinnen und Probanden am häufigsten genannt: Sport, Bewegung und Natur; Geselligkeit; fachlicher Austausch; Musik; Reisen und räumliche Distanz sowie Weiterbildungen und Supervision. Nur in Einzelfällen wurde die Ernährung erwähnt. Dass die interviewten Personen auf die Frage nach diesen proaktiven Formen oft sehr überrascht reagierten und ihre Antworten nur wenig Differenzierung zeigten, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass proaktives Coping noch wenig im Selbstverständnis von Lehrpersonen verankert ist.

Die referierten Ergebnisse aus der Copingforschung legen nahe: Interventionen zum Bewältigungsverhalten von Lehrpersonen sollten...

- von einem breiten Verständnis unterschiedlicher Bewältigungsformen ausgehen,
- nicht der voreiligen Wertung von Strategien verfallen, sondern die Lehrpersonen dazu anleiten, die realisierten Ansätze einer individuellen Effizienzbestimmung zu unterziehen,
- neben reaktivem Coping auch *proaktives* Coping stärken, um nicht nur reagieren, sondern vor allem agieren zu können,
- die Copingstrategien einer ganzheitlichen Betrachtung im Kontext individueller „Bewältigungsgeschichten“, Rahmenbedingungen des sozialen Umfelds und Perspektiven im Beruf unterziehen.

Gesund bleiben als Bestandteil professionellen Handelns

Der dargestellte biografische Ansatz führt zur Forderung, Fragen des Ressourcenmanagements und des wirksamen Bewältigungsverhaltens in einem erweiterten Rahmen des Lehrerhandelns zu betrachten. Werden sie ausgeklammert, erscheinen Diskurse über Stress, Ressourcen, Bewältigung und Gesundheit als bloße Abwehrsignale eines stark unter Druck geratenen Berufsstandes. Strategien, welche die ‚Opferrolle‘ hervorheben oder gar eine ‚Heroisierung‘ der Lehrtätigkeit beabsichtigen, halte ich für unklug und wenig konstruktiv. Bessere Voraussetzungen bietet da der

Professionsdiskurs. Er setzt bei der Lehrkraft selbst an, die sich bezogen auf die gegebene Situation reflektiert und Stressoren wie auch Ressourcen personaler und sozialer Art erkennt. Ausgehend von dieser Analyse plant die Lehrperson Wege der Optimierung, die zur Erreichung ihrer Ziele und zur Erfüllung des beruflichen Auftrages führen. Ausgangspunkt jeglicher Interventionsabsichten muss die Reflexion der einzelnen Lehrperson über ihr Handeln und Denken sein. Im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung gilt es hierbei sowohl das berufliche als auch das private Handlungsfeld und ihr gegenseitiger Einfluss zu beachten (vgl. Herzog et al. 2007).

Ein weiteres zentrales Element des Professionalisierungsansatzes ist die Integration des situativen Intervenierens in das biografische Handeln. Als Bindeglied fungiert der Ansatz der Personalentwicklung. Er vermag es, aus der Analyse von Vergangenheit und Gegenwart Ziele und Wege für die Zukunft zu entwickeln, welche die einzelne Lehrperson das Schulehalten als emotional bedeutsame Herausforderung im Kontext unterstützender Bedingungen erfahren lässt. Die Gesundheitserhaltung muss nicht nur Bestandteil einer solchen Planung sein, sondern die Planung selbst ist auch ein wichtiger Akt proaktiven Copings.

Der Aufbau und die Pflege des professionellen Handelns ist aber weder ausschließlich der einzelnen Lehrperson noch dem Berufsstand zu verordnen. Es braucht vielmehr eine *Schulentwicklung* auf verschiedenen Ebenen des Systems, die auf optimierte Bedingungen des individuellen und kollektiven Handelns zielt. Die Differenzierung des Berufsfeldes und die Spezifizierung des Berufsauftrages oder der Aufbau einer ressourcenorientierten Feedbackkultur sind nur drei Beispiele, die sich aus den referierten Studien als noch zu klärende Aspekte ergeben haben. Zu den Gelingensbedingungen eines solchen systemischen und ganzheitlichen Ansatzes gehört eine nachhaltige Zusammenarbeit verschiedener Akteure. Angesprochen sind dabei neben den Lehrpersonen selbst vor allem auch die Schulleitungen, die (Schul-)Politiker/innen, auch Fachpersonen aus Beratung und Weiterbildung und – ganz wichtig – die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Nicht zuletzt ist auch die Forschung, dazu aufgefordert, ihre aufklärerische Funktion wahrzunehmen und so ihren Beitrag zur Gesundheit eines Berufsstandes zu leisten.

Literatur:

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit* (A. Franke & N. Schulte, Trans.). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Berndt, J., Ströver, F., & Tiesler, G. (2002). Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper? Zur psychophysischen Verfassung von Lehrerinnen und Lehrern. In: S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecke (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Band 3 (pp. 263–281). Weinheim: Juventa Verlag.
- BLVK (2004). Geschäftsbericht 2003. Rechnung 2003 und Anhang gemäß BVV 2. (Retrieved März, 2005, from) <http://www.blvk.ch/BLVKGB2003dt.pdf>
- Deemer, S. A. & Minke, K. M. (1999). An Investigation of the Factor Structure of the Teacher Efficacy Scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3–10.
- Delgrande Jordan, M.; Kuntsche, E. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderungen und -unzufriedenheiten von Lehrpersonen in der Schweiz : Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27, 123–137.
- Dick, R. v. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum Verlag.
- Grimm, M. A. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W.; Müller, H. P.; Brunner, A. & Herzog, S. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.

- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: Die sozialpsychologische Perspektive. In: P. Schwenkmezger & L. R. Schmidt (Eds.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (pp. 65–87). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Janke, W.; Erdmann, G. & Kallus, W. K. (1985). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Paul Haupt.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Ed.), *Stress : Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (pp. 213–259). Bern: Hans Huber.
- Märki, A. (2000). *Soziale Unterstützung im Lehrberuf. Eine empirische Studie mit Lehrkräften der Primarstufe* (Lizentiatsarbeit). Zürich: Pädagogisches Institut der Universität, Fachbereich Pädagogische Psychologie I.
- Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1 (pp. 285–299). Weinheim: Juventa.
- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: A. Hillert & E. Schmitz (Eds.), *Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 51–68). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schröder, A., & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In: L. Brüderl (Ed.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (pp. 149–159). Weinheim: Juventa Verlag.

- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2003). Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures* (pp. 393–409). Washington: American Psychological Association.
- Thomae, H. (1996). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie* (3., erw. und verb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: A. Hillert & E. Schmitz (Eds.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 23–38). Stuttgart: Schattauer.
- WHO (1948). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. (Retrieved August, 2004, from) <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf>



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Gesundheit BAG

netzbrief b+g

mai 2009 nr. 8

**bildung + gesundheit –
Netzwerk Schweiz**

**Die Schule als Ort des
psychischen Wohlbefindens für
Schüler/innen und Lehrer/innen –
eine komplexe Herausforderung**

Leser/innen-Umfrage mit Verlosung

Haben Sie ein paar Minuten Zeit für uns? Dann würde es uns sehr freuen, wenn Sie sich an unserer Leser/innen-Umfrage beteiligen. Einerseits interessiert uns Ihre Meinung zum Netzbrief b+g selbst, andererseits Ihre Einschätzung der grundsätzlichen Bedürfnisse von Schulen im Bereich Gesundheitsförderung und Prävention. Deshalb bitten wir Sie, den Fragebogen (Schluss des Netzbriefes) bis zum 01.07.2009 auszufüllen und zu retournieren oder sich online an der Umfrage zu beteiligen unter www.bildungundgesundheit.ch. Als kleines Dankeschön verlosen wir unter allen, die sich an der Umfrage beteiligen, eine Übernachtung im Hotel Montana in Luzern für zwei Personen. Die Gewinnerin bzw. der Gewinner wird nach der Ziehung schriftlich benachrichtigt. Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!



**bildung+
gesundheit**
Netzwerk Schweiz

Gesund bleiben im Lehrberuf

Titus Bürgisser

Gesundheit von Lehrpersonen: Was Lehrpersonen krank macht

Traditionell kümmern sich Schulen vor allem um das Wohlergehen und die Gesundheit ihrer Schülerinnen und Schüler. Das Interesse an der Gesundheit der Lehrpersonen ist erst in jüngster Zeit ins Bewusstsein der Lehrpersonen selbst, der Schulleitungen, Bildungsbehörden und der wissenschaftlichen Forschung gerückt. Laut Herzog (2008) sprechen die Fakten aktueller Studien eine deutliche Sprache: Eine wachsende Zahl von Lehrpersonen leidet unter den Belastungen ihres Berufes, entwickelt psychische und psychosomatische Beschwerden und ist zum Teil nicht mehr in der Lage, ihren Beruf auszuüben. (Vgl. Herzog 2008, S. 41 ff). Untersuchungen zu Belastungen geben ein Bild, wo kritische Punkte im Berufsalltag der Lehrpersonen zu finden sind. Bieris Studie bei Aargauer Lehrpersonen ist auf folgende Belastungen gestossen: Unsoziales Verhalten der Schüler/innen, Gewalt und Aggression der Schülerschaft, problembeladene Schüler/innen, Lärm und Unruhe, unmotivierte Schüler/innen, Erwartungsdruck der Eltern, Reformen (vgl. Bieri, 2006). Weitere belastende Faktoren sind: Das Koordinieren beruflicher und privater Verpflichtungen, die Verantwortung, ständige Konzentration, psychische Belastung, strenge Kontrolle, dauernder Kontakt, aber auch «kein Kontakt».

Die genannten Belastungen haben Auswirkungen auf die Lehrpersonen. Sie führen zu Müdigkeit, Nervosität, schlechter Laune und sind Indikatoren für Depressivität. Internationale Studien gehen von einer Burnout-Rate von 15–30% bei Lehrpersonen aus (vgl. Schmitz 2004 in: Herzog 2008). Herzog (2008) ortet gemäss Invalidenstatistik im Kanton Bern einen Anstieg der Invalidität bei Lehrpersonen von 1% (1979) auf 4% (1999). Ebenso berichtet er von 53% Lehrpersonen, welche im Jahr 2003 gemäss Berner Lehrerversicherungskasse aus gesundheitlichen Gründen frühzeitig in Pension gehen mussten. In mehreren Kantonen der Schweiz liegen die Kosten von Frühpensionierungen von Lehrpersonen deutlich höher als die anderer Berufsgruppen.

Die Belastungen wirken sich auch negativ auf den Unterricht und das Klassenklima aus. Sie zeigen sich z.B. in verminderter Unterrichtsqualität, Depersonalisierung, Zynismus gegenüber Kindern und Jugendlichen und wirken sich auch auf das Kollegium und die Schule als Ganzes aus. Es kommt vermehrt zu Konflikten, Rückzug und Mobbing, was das Klima einer Schule empfindlich belasten kann.

Gesundheitsmanagement an Schulen: Was Lehrpersonen gesund erhält

Die Erkenntnisse über den Gesundheitszustand der Lehrpersonen zeigen deutlich, dass diese Häufung von Symptomen nicht nur mit individuellen Entwicklungsnotwendigkeiten zusammenhängen kann. Offensichtlich belasten zahlreiche berufsspezifische, systembedingte Faktoren die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen. Massnahmen zur Gesundheitsförderung müssen deshalb sowohl die Entwicklung der Schule und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen als auch die Entwicklung der Lehrpersonen berücksichtigen, um wirkungsvoll zu sein. Verschiedene Überlegungen zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen seien im Folgenden kurz zusammengefasst.

Der berufsbiografische Ansatz

Der Blick auf die Belastungen reicht nicht, um Strategien für den Aufbau von Gesundheitskompetenz an Schulen und bei Lehrpersonen zu entwickeln. So weist Herzog (2008) darauf hin, dass sich im Verlauf der Berufsbiografie von Lehrpersonen Hochs und Tiefs abwechseln. Es brauche zudem «Wissen darüber, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Alltag erfolgreich bewältigen.» (Herzog 2008, S. 43)

Eine Antwort auf diese Erkenntnis bilden berufsbiografische Weiterbildungs- und Coaching-Angebote der pädagogischen Hochschulen. So existieren spezielle Angebote für Berufseinsteiger/innen, Langzeitweiterbildungen nach 10–15 Berufsjahren und Angebote für die letzten Berufsjahre.

Berufliche und private Unterstützungssysteme

Herzog betont, dass berufliche und private Unterstützungssysteme wesentlich zu einer gesunden Bewältigung beruflicher Herausforderungen beitragen. Dabei unterscheiden sich Frauen und Männer erheblich im Aufbau von sozialen Kontakten und in deren Nutzung. Frauen schätzen auch die grundsätzliche Bedeutung sozialer Unterstützung durch andere Menschen höher ein als Männer. (vgl. Herzog 2008, S. 45f)

Gesundheitsmanagement Ressourcenorientierte Personalentwicklung

Ausgehend von den genannten Belastungen empfehlen Hurrelmann und Settertobulte Massnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und das Wohlbefinden:

- Optimierung der Kommunikation und Kooperation im Kollegium sowie der Führung.

- Verlässliche Organisation der Abläufe und die Reduktion von Lärm.
- Möglichkeiten zur kollegialen oder ausserschulischen Reflexion des professionellen Selbstbildes.
- Aktivierung von Ressourcen und Bewältigung von Stress (vgl. Hurrelmann/Settertobulte 2008, S. 80).

Zu ähnlichen Schlüssen kommt Badura aus Sicht der betrieblichen Gesundheitsförderung. Er nennt als salutogene Merkmale sozialer Systeme

- a) die Möglichkeit zur Entwicklung vertrauensvoller Bindungen,
- b) hilfreich empfundene Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld (in Form von Zuwendung, Information, Anerkennung und praktischer Unterstützung),
- c) gemeinsame Überzeugungen, Werte, Regeln,
- d) mitarbeiterorientierte Führung, die sich um klare Ziele und Transparenz bemüht. (vgl. Badura 2008, S. 120).

Brägger und Bucher (2008) leiten daraus drei Handlungsfelder für betriebliches Gesundheitsmanagement ab:

- Personen stärken (Belastungen reduzieren – Ressourcen stärken, indem Kompetenzen zur Bewältigung der verschiedenen Anforderungen des Berufsalltags vermittelt und trainiert werden). Persönliches Stress- und Ressourcenmanagement.
- Teams bilden: Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen gezielt aufbauen und entwickeln.
- Schule entwickeln: Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es dringend notwendig ist, der Gesundheit der Lehrpersonen Beachtung zu schenken und sie gezielt zu fördern. Dabei braucht es die Bereitschaft der Lehrperson, das persönliche Stress- und Ressourcenmanagement ernst zu nehmen. Zudem sind starke Schulleitungen erforderlich, welche in die Gesundheit der Lehrpersonen investieren und das betriebliche Gesundheitsmanagement in die Schule integrieren.

Literatur

- Badura, B. (2008): Auf dem Weg zu guten, gesunden Schulen. Was Schulen von Unternehmen lernen können. In: Brägger G., Posse, N.; Israel, G. (2008). Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule. Bern: Hep Verlag.
- Balancieren im Lehrberuf. Ein Kopf- und Handbuch. Mit Illustrationen von Wilfried Gebhard. Verlag LCH. Bildung Schweiz (2007) siehe www.lch.ch

- Bieri, T. (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt.
- Brägger, G., Bucher, B. (2008): Ressourcenorientierte Personalentwicklung – Integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Führungsaufgabe der Schulleitung. In: Brägger G., Posse, N.; Israel, G. (2008). Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule. Bern: Hep Verlag.
- Herzog, S. (2008): Wie Lehrerinnen und Lehrer gesund bleiben. In: Wicki, W., Bürgisser, T. (2008). Praxishandbuch Gesunde Schule. Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen. Bern: Haupt
- Hurrelmann, K., Settertobulte, W. (2008): Gesundheitliche Ressourcen und Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen. In: Brägger G., Posse, N.; Israel, G. (2008): Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule. Bern: Hep Verlag.



*Titus Bürgisser
Pädagogische Hochschule
Zentralschweiz,
Hochschule Luzern
Kompetenzzentrum Schulklima
titus.buergisser@phz.ch*

Rester en bonne santé dans l'enseignement

Titus Bürgisser

Beaucoup d'enseignant-e-s souffrent de la pénibilité de leur profession, développent des problèmes de santé et ne peuvent ainsi exercer leur métier qu'en partie. Ceci affecte tant la qualité de l'enseignement que le climat à l'école. Cette pénibilité étant en grande part liée à la profession et à son système, des mesures efficaces pour l'amélioration des conditions de travail et pour le soutien du personnel enseignant doivent donc être développés et mis en place. La gestion globale de la santé doit être prise en charge par la direction, tandis que les enseignant-e-s sont responsables de gérer leur propre stress et de développer leurs ressources.

Burnout und Burnoutprävention

Doris Kunz

7

Begriff und Verbreitung

Während den Anfängen der Burnout-Forschung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde deutlich, dass nebst Mitarbeitenden in helfenden Berufen auch Lehrpersonen stark von Burnout betroffen sind (Barth, 1990; Kramis-Aebischer, 1995; Krause & Dorsemagen, 2007; Rudow, 1994). Die Angaben in den verschiedenen Studien zum Anteil der von Burnout betroffenen Lehrpersonen schwanken zwischen 10% und 30%. Weil der Begriff schnell Eingang in die Alltagssprache gefunden hatte, wurde er für die verschiedensten Symptome verwendet und wurde dadurch ungenau. Es ist deshalb nützlich, eine Begriffsklärung vorzunehmen. Die heute am meisten verbreitete und anerkannte Definition stammt von Maslach und Jackson (1986). Sie bezeichnen Burnout als Syndrom, also als eine Erkrankung, welche aus einer bestimmten Anzahl von Symptomen besteht, die nicht zwingend immer gleichzeitig auftreten müssen. Die Symptome von Burnout sind emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit.

Emotional Erschöpfte fühlen sich in ihrer Zusammenarbeit mit anderen Menschen gefühlsmässig überfordert und ausgelaugt. Sie haben den Eindruck, dass von ihnen mehr verlangt wird, als sie zu geben imstande sind.

Depersonalisation beinhaltet eine nicht mitfühlende, ablehnende, zynische und objekthafte Wahrnehmung der Klienten, Patienten bzw. der Schülerinnen und Schüler.

Die subjektiv wahrgenommene reduzierte Leistungsfähigkeit äussert sich darin, dass man sich bei seiner Arbeit weniger kompetent fühlt und das Gefühl hat, weniger erfolgreich zu sein. Man entwickelt ein negatives Selbstbild in Bezug auf die eigene Arbeit, welches auch auf den privaten Bereich ausstrahlen kann.

Entstehung

Burnout ist ein schleichender Prozess, dessen Verlauf sich über lange Zeit hinziehen kann. In den verschiedensten Studien ist übereinstimmend festgestellt worden, dass Burnout vor allem Personen betrifft, die ihren Beruf zu Beginn engagiert und mit viel Idealismus ausführen. Dieser Idealismus motiviert sie dazu, bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit zu gehen. Burnout kann entstehen, wenn zu dieser engagierten Arbeit erstens zusätzliche Anforderungen hinzukommen, sei es im beruflichen oder im privaten Bereich oder wenn zweitens bei der Arbeit Hindernisse auftauchen oder Schwierigkeiten entstehen. Per-

sonen, die Burnout gefährdet sind, wird schmerzlich bewusst, dass sie nicht mehr allen Anforderungen gerecht werden können. Sie erleben dies jedoch als persönlichen Mangel und geben sich selbst die Schuld für die Unzulänglichkeiten. Sie suchen die Ursachen nicht in veränderten Umständen oder bei anderen. Aufgrund dieser Deutung der Situation reagieren sie meist mit vermehrter Anstrengung und nicht mit der Reduktion ihrer Aufgaben oder einer Situationsklärung durch Gespräche mit der Schulleitung oder den Kollegen und Kolleginnen. Die zusätzliche Anstrengung kann zu einer zunehmenden Erschöpfung führen, die sie aber meist nicht als solche wahrnehmen. Vielmehr fühlen sie sich schuldig, dass sie nicht alles so bewältigen können, wie sie das von sich selber erwarten. Viele fühlen sich hilflos und sehen keine Möglichkeit, die Situation von sich aus zu verändern. Die zunehmende Erschöpfung äussert sich darin, dass ihnen alles zuviel wird: die Schülerinnen und Schüler, die Kolleginnen und Kollegen und die Eltern, aber auch die Aufgaben, die sie bewältigen müssten.

Burnout kündigt sich meist durch verschiedene Vorläufer-Symptome an. So z.B. in der Form von Gereiztheit oder Frustration, in Form von verzerrten Wahrnehmungen oder von einem eingeschränkten Erinnerungsvermögen oder von Flüchtigkeitsfehlern oder Unachtsamkeiten, die zu Unfällen führen. Dies sind meist deutliche Alarmzeichen. Wenn sie als solche wahrgenommen werden und die Betroffenen bereit und in der Lage sind, an ihrer Situation etwas zu verändern und das Umfeld zu dieser Veränderung seinen Teil beiträgt, kann Burnout verhindert werden.

Prävention

Burnoutprävention ist zwar Aufgabe der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, aber nicht nur. Damit Burnoutprävention nachhaltig wirksam werden kann, müssen die notwendigen Vorkehrungen auch auf der Ebene der Schule getroffen werden. Man spricht dabei von einer Kombination von Verhaltens- und Verhältnisprävention (vgl. Tab. 1). Werden Massnahmen nur auf einer Ebene getroffen, bleiben diese meist unwirksam, weil der Einfluss der anderen Ebene unverändert gross bleibt. Auf beiden Ebenen besteht Burnoutprävention einerseits aus der Aktivierung von Ressourcen, andererseits aus der Reduktion von Belastung.

Verhaltensprävention (Ebene Individuum)	Kompetenzen erweitern und Fähigkeiten vertiefen, z.B.: - Genuss- und Erholungsfähigkeit - Kohärenzsinn - Kontrollüberzeugungen - Optimistische Grundhaltung - Gesundheitsorientierten Lebensstil pflegen	Ressourcen aktivieren
	Verbessertes Selbstmanagement	Belastung reduzieren
Verhältnisprävention (Ebene Institution, auch Arbeitsorganisation)	- Gutes Arbeitsklima - Soziale Unterstützung	Ressourcen aktivieren
	Gutes Schulmanagement, z.B.: - Zielklarheit in Bezug auf Schulentwicklung - Projektorientierung	Belastung reduzieren

Tabelle 1: Burnoutprävention

Auf der Ebene des Individuums meint Ressourcenaktivierung das Erweitern von Kompetenzen und das Vertiefen von Fähigkeiten. Bei den Fähigkeiten sind auch solche wichtig, die sonst eher in Vergessenheit geraten, nämlich die Genuss- und Erholungsfähigkeit. Mit Kohärenzsinn ist eine globale Lebensorientierung des Menschen gemeint, die sich auf das Ausmass bezieht, inwieweit jemand ein Gefühl des Vertrauens in die sich verändernden Umstände des Lebens hat (Rudow, 2004). Bei einer günstigen Kontrollüberzeugung tendiert jemand dazu, sich Erfolge persönlich zuzuschreiben (internale Kontrolle), Misserfolge aber eher auf ungünstige Umstände zurückzuführen (externale Kontrolle). Ein gesundheitsorientierter Lebensstil mit genügend Bewegung, ausreichend Schlaf und gesunder Ernährung trägt zu Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit bei.

Entlastung auf der Ebene des Individuums ist vor allem durch ein gutes Selbstmanagement zu erreichen. Das Selbstmanagement verbessern heisst, Prioritäten zu setzen und sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. In Bezug auf die Arbeit in der Schule bedeutet dies, das Engagement, das über das Unterrichten und Erziehen hinausgeht, auf das Machbare zu beschränken. Viele Lehrpersonen setzen die Ansprüche an sich selbst unrealistisch hoch. Hier gilt es, diese auf ein realistisches Mass zu reduzieren (Klippert, 2006; Kretschmann, 2006).

Auf der Ebene der Schule meint Ressourcenaktivierung das Schaffen eines guten Arbeitsklimas und das Gewährleisten von sozialer Unterstützung. Zu einem guten Arbeitsklima gehört u.a. eine klare und offene Kommunikation, eine produktive und effektive Zusammenarbeit, die Sicherheit des Arbeitsplatzes, guter Umgang mit Konflikten sowie eine faire und gerechte Behandlung der Mitarbeitenden, resp. der Lehrpersonen (Rudow, 2004).

Eine Belastungsreduktion auf der Ebene der Schule kann im Wesentlichen durch ein gutes Schulmanagement erzielt werden. Erleichternd wirken schlanke administrative Abläufe, eine klare Arbeitsteilung und klare Kompetenzen sowie eine Zielklarheit in Bezug auf die Schulentwicklung. Hilfreich ist zudem eine konsequente Projektorientierung: Vorhaben, welche über die tägliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit hinausgehen, werden mit Vorteil als Projekte konzipiert, welche Bestandteil der Langzeitplanung der Schule sind. Müssen zusätzliche Arbeiten während der Planungsperiode der Schule ausgeführt werden, weil sie z.B. von der Erziehungsdirektion oder der Schulpflege angeordnet werden, müssen bereits geplante Projekte verschoben oder sistiert werden.



doris.kunz@fhnw.ch
Pädagogische Fachhochschule
Nordwestschweiz
Kompetenzzentrum
RessourcenPlus R+

Literatur

- Barth, A. -R. (1990). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Klippert, H. (2006). Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeiterleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf (S. 52–80). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kretschmann, R. (2006). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz.
- Kunz Heim, D. & Nido, M. (2008). Burnout im Lehrberuf. Definition – Ursachen – Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur. [On-line]. Available: [http://www.lehrerinnengesundheit.ch / Aktuell](http://www.lehrerinnengesundheit.ch/Aktuell) [8.12.2008].
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). Maslach Burnout Inventory. Manual (2nd ed). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Rudow, B. (2004). Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement – Arbeitsschutz – Personalpflege. München: Oldenbourg.

Le burnout et sa prévention

Doris Kunz

Le personnel enseignant est particulièrement touché par le burnout. La proportion oscille entre 10% et 30%, selon l'étude. Le constat le plus frappant est que ce sont avant tout ceux et celles qui sont entrés dans la profession avec beaucoup d'engagement et d'idéalisme qui sont le plus menacés. Les personnes touchées par le burnout sont émotionnellement épuisées. Elles développent souvent une attitude cynique et hostile et sont convaincues que leur capacité de performance est réduite. La prévention du burnout n'est pas seulement l'affaire des enseignant-e-s. L'école doit aussi se préoccuper de la qualité de vie au travail. Un climat scolaire sain, un ample soutien social, une bonne gestion de l'école diminuent les risques de tensions.

Zum Weiterlesen

Wer mehr zum Thema wissen und sich schnell einen fundierten Überblick verschaffen möchte, dem sei die kommentierte Bibliografie zum Thema «Burnout im Lehrberuf» empfohlen.

In dieser Broschüre ist auf knappen 60 Seiten die aktuelle Fachliteratur zum Thema zusammengefasst. Es werden folgende Fragen beantwortet: Was ist Burnout? Welche Symptome weisen auf Burnout hin? Wie entsteht Burnout? Welches sind die möglichen Folgen? Wie kann man Burnout vorbeugen? Was kann man gegen Burnout tun? – Wer an zusätzlichen Informationen interessiert ist, findet nach jedem Kapitel eine Zusammenstellung der wichtigsten Literatur.

Die Broschüre kann heruntergeladen werden von www.lehrergesundheit.ch oder www.lehrerinnengesundheit.ch

AVEM-Kurzverfahren
(Schaarschmidt und Fischer, 2001)

Instruktion:

Lesen Sie jede Frage durch und entscheiden Sie, in welchem Maße jede einzelne Aussage für Sie persönlich zutrifft. Kreuzen Sie dazu die jeweilige Zahl an. Sie haben jeweils 7 Möglichkeiten zur Auswahl.

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

Auswertung:

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).

	Muster G	Muster S	Muster A	Muster B
Anzahl G/S/A/B				
Rangplatz				

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. Bei der Betrachtung Ihrer Ergebnisse bedenken Sie bitte, dass es sich nur im einen Kurztzest handelt, dessen Aussagekraft eingeschränkt ist. Für eine fundierte Selbstevaluation empfehlen wir Ihnen die ausführliche Fassung (z. B. unter: www.plg.rlp.de; dort unter Hilfen-Selbstevaluation - AVEM). Folgende Hinweise könnten dennoch Anregungen für Überlegungen geben: 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 verfahren.

Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen *light*

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

die Arbeitsbedingungen an Ihrer Schule, die Anforderungen und die „Kultur“, die sich an Ihrer Schule entwickelt hat, haben Einflüsse auf Sie als Teil der Organisation Schule. In dem vorliegenden Fragebogen werden Sie Angaben über die Situation und die Arbeitsbedingungen an Ihrer Schule machen. Die Untersuchung soll Ihrer Schule Anregungen für ihren Schulentwicklungsprozess geben und in diesen auch Fragen der Lehrergesundheit einfließen lassen. Dafür ist es besonders wichtig, dass Sie sich an dieser Untersuchung beteiligen und den vorliegenden Fragebogen ausfüllen. Um repräsentative Aussagen machen zu können, ist das Engagement des gesamten Kollegiums ausschlaggebend.

Im Folgenden sollen Sie Aussagen über Ihre Arbeit als LehrerIn und die Situation an Ihrer Schule machen. Bitte versuchen Sie, sich Ihre Arbeit so genau wie möglich vorzustellen und sie so objektiv wie möglich zu beschreiben. Wie stark sind verschiedene Belastungen und Ressourcen an Ihrer Schule ausgeprägt? Wie stark können Kollegium und Schulleitung diese Belastungen und Ressourcen beeinflussen?

Bitte kreuzen Sie das jeweils auf Sie zutreffende Kästchen an. Bitte antworten Sie spontan, ohne lange nachzudenken und kreuzen Sie bei jeder Frage nur eine Antwort an.

Mit einem Fragebogen können in der Regel nicht alle Besonderheiten erfasst werden, so dass bestimmte Aspekte vielleicht nicht ganz auf Sie und Ihre Schule zutreffen. Kreuzen Sie bitte trotzdem möglichst immer eine Antwort an, und zwar diejenige, die im Zweifelsfall nach Ihrer Einschätzung noch am ehesten für Ihre Schule zutrifft. Nur so kann ein Gesamtbild aller Beteiligten entstehen.

Die Erhebung ist anonym und alle Daten werden vertraulich behandelt.
Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Organisationsdiagnose: Wie schätzen Sie Ihre Schule ein?

Was belastet Sie an Ihrer Schule?

Eine hohe Ausprägung erhöht die Wahrscheinlichkeit für Erkrankungen.

Schwach
ausgepräg
t

Eher
schwach
ausgepräg
t

Eher stark
ausgepräg
t

Stark
ausgepräg
t

keine
Antwort

1. „Schwierige Schüler“/ Unterrichtsstörungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hohes Arbeitspensum / starker Zeitdruck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fehlende Erholungspausen / fehlende Rückzugsmöglichkeiten in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hoher Lärmpegel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Zwang, im Arbeitsalltag eigene Gefühle zu unterdrücken (z.B. Ärger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Konflikte im Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Konflikte zwischen Schulleitung und Teilen des Kollegiums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Unsicherheit (z.B. widersprüchliche Erwartungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Übernahme zahlreicher „nicht-zumutbarer“ Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Schlechte räumliche Situation / fehlende Arbeitsplätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Fehlende Lehr- & Lernmittel / Ausstattung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Konflikte mit Eltern bzw. Ausbildern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Konflikte zwischen Arbeit und Privatleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Organisationsdiagnose: Wie schätzen Sie Ihre Schule ein?

Schwach ausgepräg
t

Eher schwach ausgepräg
t

Eher stark ausgepräg
t

Stark ausgepräg
t

keine Antwort

Was stärkt Sie bereits jetzt an Ihrer Schule?**Eine hohe Ausprägung fördert Gesundheit.**

14. Gute Zusammenarbeit der KollegInnen / gute Teamarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Unterstützung durch Schulleitung („mitarbeiterorientierter Führungsstil“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gemeinsame pädagogische Vorstellungen („an einem Strang ziehen“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen (z.B. altersbezogene Veränderungen, Diversität schätzen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Innovationsklima / Umsetzung von neuen Ideen / „Fehlerkultur“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Beteiligung („Partizipation“) und Transparenz der Entscheidungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Guter Informationsfluss („wissen, was läuft“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Unterstützende (!) Konferenzen und Besprechungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Gerechte Arbeitsverteilung (innerhalb der Schule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Bedürfnisgerechte Fortbildung / Entwicklungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Rückmeldungen zur eigenen Arbeit („heute habe ich gute Arbeit geleistet“) / Erfahrungsaustausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Einbindung interner und externer Fachkräfte, um qualitativ hochwertige Arbeit leisten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Fehlbelastung könnte an Ihrer Schule (durch Kollegium / Schulleitung) in den kommenden Jahren reduziert werden? Wie beeinflussbar sind die Belastungen?

	Nicht beeinflussbar	Kaum beeinflussbar	Teilweise beeinflussbar	Stark beeinflussbar	keine Antwort
27. „Schwierige Schüler“/ Unterrichtsstörungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Hohes Arbeitspensum / starker Zeitdruck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Fehlende Erholungspausen / fehlende Rückzugsmöglichkeiten in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Hoher Lärmpegel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Zwang, im Arbeitsalltag eigene Gefühle zu unterdrücken (z.B. Ärger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Konflikte im Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Konflikte zwischen Schulleitung und Teilen des Kollegiums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Unsicherheit (z.B. widersprüchliche Erwartungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Übernahme zahlreicher „nicht-zumutbarer“ Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Schlechte räumliche Situation / fehlende Arbeitsplätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Fehlende Lehr- & Lernmittel / Ausstattung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Konflikte mit Eltern bzw. Ausbildern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Konflikte zwischen Arbeit und Privatleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Welche Ressource könnte an Ihrer Schule (durch Kollegium / Schulleitung) in den kommenden Jahren gestärkt werden?
Wie beeinflussbar sind die Ressourcen?**

	Nicht beeinflussbar	Kaum beeinflussbar	Teilweise beeinflussbar	Stark beeinflussbar	keine Antwort
40. Gute Zusammenarbeit der KollegInnen / gute Teamarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Unterstützung durch Schulleitung („mitarbeiterorientierter Führungsstil“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Gemeinsame pädagogische Vorstellungen („an einem Strang ziehen“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen (z.B. altersbezogene Veränderungen, Diversität schätzen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Innovationsklima / Umsetzung von neuen Ideen / „Fehlerkultur“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Beteiligung („Partizipation“) und Transparenz der Entscheidungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Guter Informationsfluss („wissen, was läuft“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Unterstützende (!) Konferenzen und Besprechungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Gerechte Arbeitsverteilung (innerhalb der Schule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Bedürfnisgerechte Fortbildung / Entwicklungsmöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Rückmeldungen zur eigenen Arbeit („heute habe ich gute Arbeit geleistet“) / Erfahrungsaustausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Einbindung interner und externer Fachkräfte, um qualitativ hochwertige Arbeit leisten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was bedeutet für Dich Gesundheit?

Was motiviert Dich für Dein Engagement in der Schule, in der Gesundheitsförderung?

Wie kannst Du Dich entspannen?

Was stimmt Dich optimistisch?

Was tust Du gerne, wenn Du frei über Deine Zeit verfügen kannst?

Wie gesund fühlst Du Dich in Prozenten ausgedrückt? Wieso?

Was hat Dir in der vergangenen Woche am meisten Energie gegeben?

Was hat Dich in Bezug auf Deine Arbeit in der vergangenen Woche gefreut?

Welche Lehrpersonen und Schulereignisse sind Dir in guter Erinnerung geblieben? Weshalb?

Wie hältst Du Dich körperlich fit?

Worüber freust Du Dich?

Worüber kannst Du lachen?

Was möchtest Du gerne noch erleben, das Du noch nie gemacht hast?

Was kannst Du besonders gut?

An welchen Orten auf dieser Welt ist es Dir besonders wohl?

Welche Musik hörst Du gerne?

Welche Menschen bedeuten Dir sehr viel?

Was ist Dir in der vergangenen Woche in Deiner Arbeit gut gelungen?

Was gefällt Dir an Dir selber?

Wie begeisterst Du andere für Deine Ideen?

Welches Ereignis / Erlebnis in Deinem Leben möchtest Du gerne noch einmal erleben?

Warum bist Du Lehrerin / Lehrer geworden? (oder was immer Dein Beruf ist)

Gesundheit der Lehrpersonen als Schlüsselaufgabe

AVEM: Schaarschmidt/Fischer, 1996 / 2004 ff.



Typ G:
Gesundheit

10 - 20%

Typ S:
Schonung

20 - 30%



> 30%

Risikotyp A:
Selbstüberforderung

Risikotyp B:
BurnOut

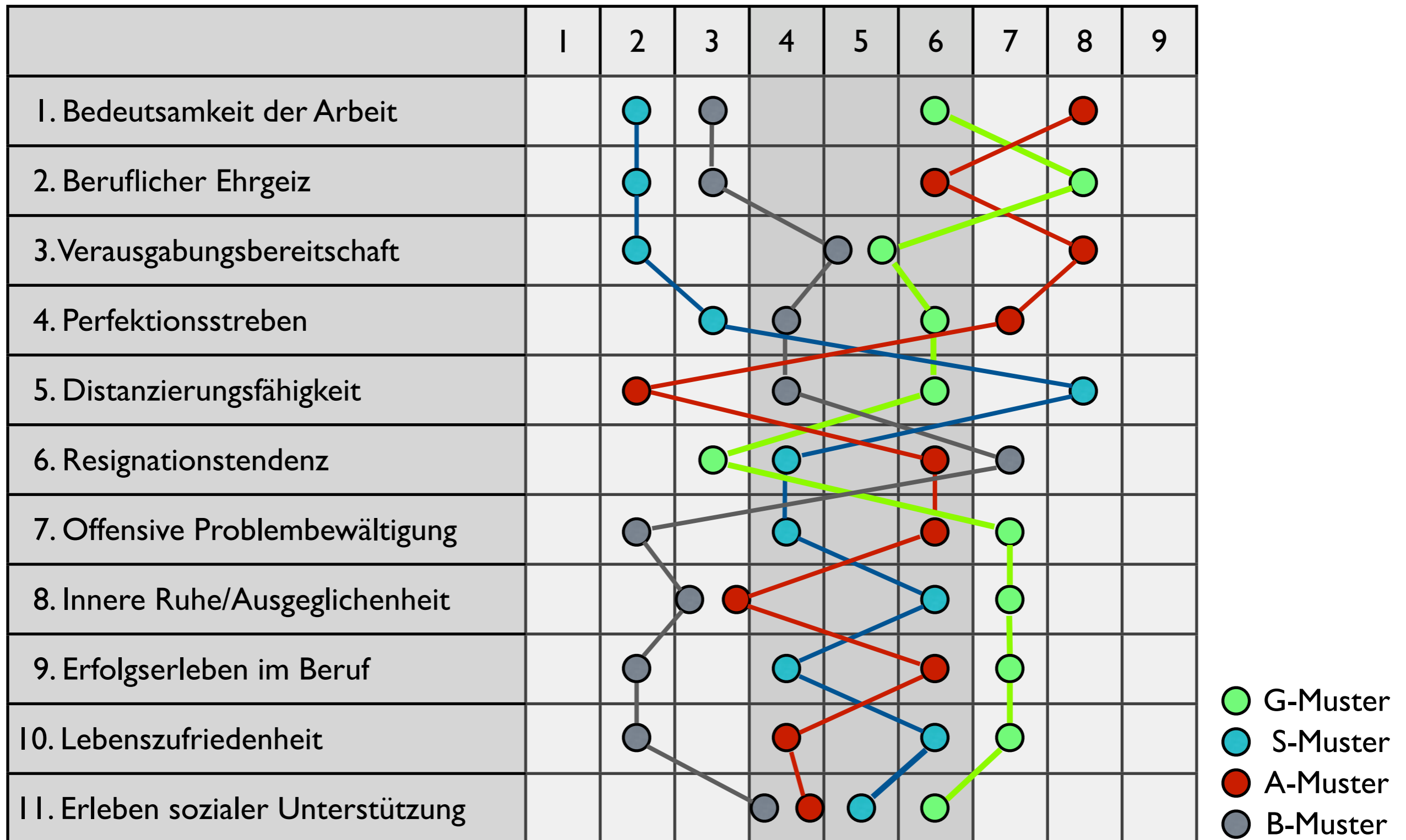
ca. 30%



Siegfried Seeger: si.seeger@t-online.de

Gesundheit der Lehrpersonen als Schlüsselaufgabe

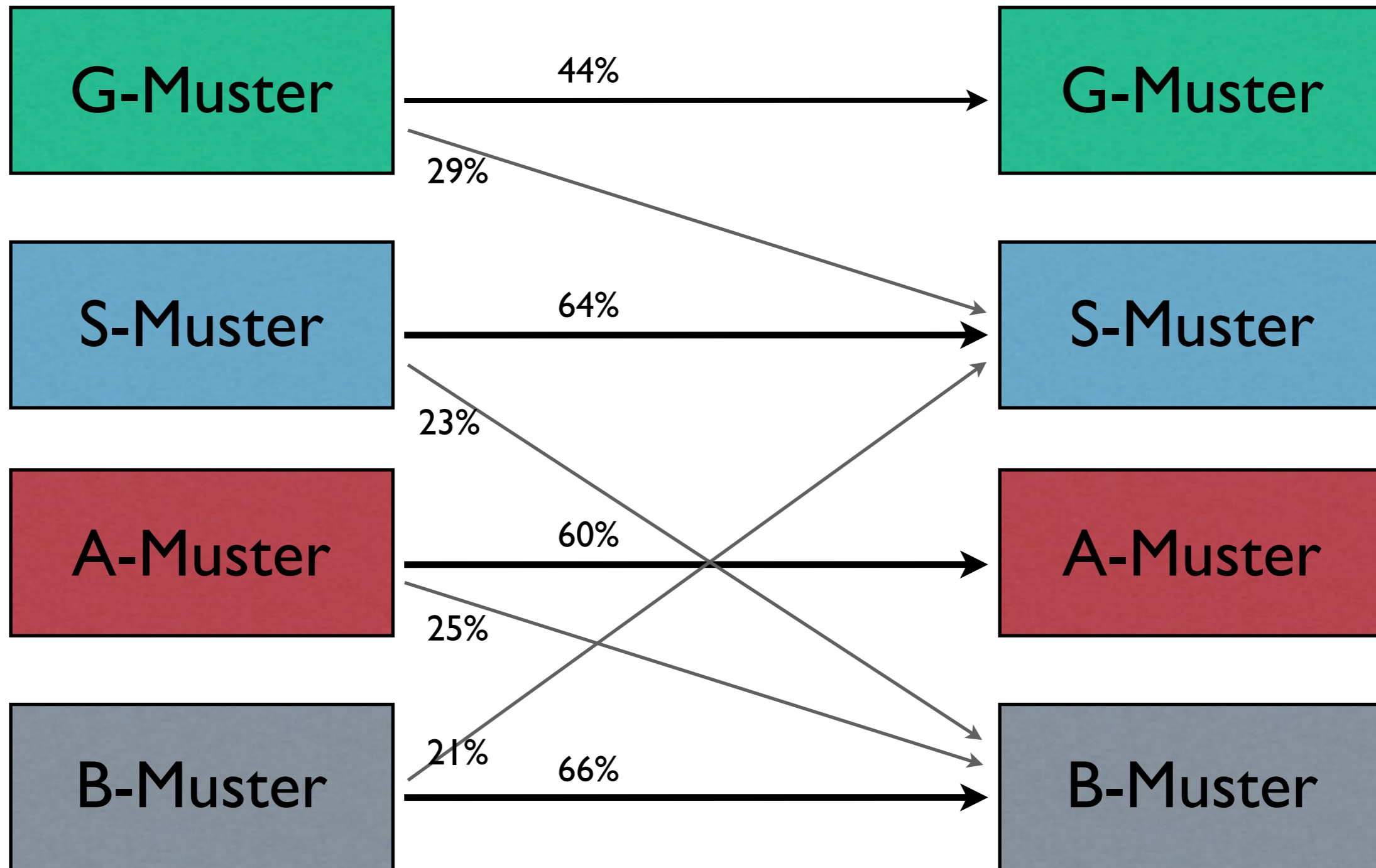
AVEM: Schaarschmidt/Fischer, 1996 / 2004 ff.



Siegfried Seeger: si.seeger@t-online.de

Veränderungen der AVEM-Muster (Schaarschmidt/Fischer)

Längsschnittbefragungen: Veränderungen nach 3 Jahren (ohne Intervention)



Siegfried Seeger: si.seeger@t-online.de

Ursachen des Burn-Out

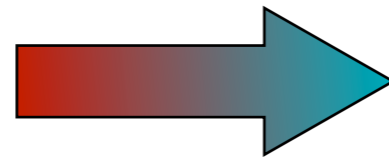
Komplementäre Handlungsorientierung

Leistungs-
unzufriedenheit



Würdigung

Selbstüberforderung



Anspruchs-Balance
(Compliance)

Hilflosigkeit/
Gereiztheit



Humor

Angst vor
Kontrollverlust



Gelassenheit