

Bernhard Sieland/Marion Tacke

Abschlussbericht
zum Forschungsprojekt

**„Ansätze zur Förderung
der Gesundheit und Leistungsfähigkeit
dienstälterer Lehrkräfte
in Niedersachsen“**

Durchgeführt von der
Universität Lüneburg, FB I, Institut für Psychologie.
Prof. Dr. Bernhard Sieland und Dr. Marion Tacke

Lüneburg, Januar 2000

Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen

1.	Problemlage und Forschungsansatz des Projektes (Sieland)	5
1.1	Einige Daten über das Ausmaß der Frühpensionierung von LehrerInnen	6
1.2	Informationen über die Erkrankungsdiagnosen	9
1.3	Folgen der Überlastung und Erkrankung von LehrerInnen	12
1.4	Forschungsansatz des Projektes	14
2.	Derzeitige Forschungsansätze zur Förderung der LehrerInnen-Gesundheit (Sieland)	16
2.1	Neue Fragestellungen und Forschungsparadigmen	16
2.2	Zwei Projektschwerpunkte: Gesundheit und Leistungsfähigkeit	17
3.	Begriffliche Klärungen zur Gesundheitsförderung von LehrerInnen (Tacke)21	
3.1	Gesundheitsförderung	21
3.2	Belastung von Lehrkräften	22
3.3	Entlastung von Lehrkräften	24
4.	Untersuchungsergebnisse und Vorschläge zur Gesundheitsförderung (Tacke)	26
4.1	ExpertInnen-Interviews	26
4.2	LehrerInnen-Befragung	40
4.3	Frühpensionierten-Befragung	47
4.4	Diplom- und Examensarbeiten, die im Projekt entstanden	49
5.	Untersuchungsergebnisse und Vorschläge zur Förderung der Leistungsfähigkeit (Sieland)	51
5.1	Vier berufsspezifische Ressourcen als Leistungs-Voraussetzung	51
5.2	Berufseignungsinventar BEIL: Ergebnisse und Folgerungen	53
5.3	Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster AVEM: Ergebnisse und Folgerungen	57
5.4	LehrerInneninteressenskala LIS und LehrerInnenadjektivskala LAS: Ergebnisse und Folgerungen	64
5.5	Berufsspezifische Erfolgsverarbeitung: Ergebnisse und Folgerungen	66
5.6	Strategische Konsequenzen für die Personal- und Organisationsentwicklung	69
6.	Planung und Durchführung schulpraktischer Maßnahmen (Tacke)	71
6.1	Arbeit in der Netzwerkgruppe (MK)	71
6.2	Gesundheitsbausteinarbeit an Schulen (KESS)	74
6.3	Öffentlichkeitsarbeit zum Projekt	83
6.4	Veröffentlichungen	83
7.	Änderungsperspektiven - Forderungen	85
	Literaturverzeichnis	91
	Anhang: Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	97

Weitere Untergliederungspunkte werden aus Übersichtlichkeitsgründen direkt im Text - und nicht in diesem Überblick - genannt.

Danksagung

Unser vorrangiger Dank geht an das Niedersächsische Kultusministerium (MK) mit der Kultusministerin Jürgens-Pieper und deren Amtsvorgänger Prof. Wernstedt, Frau MR von der Decken-Eckhardt und Herrn RD Roselieb. Zudem bedanken wir uns bei dem Wissenschafts- und Innenministerium für deren finanzielle Hilfe. Ohne die Unterstützung dieser Ministerien wäre das nachfolgend beschriebene Projekt nicht denkbar gewesen. In allen Projektphasen wurden wir positiv von ihnen unterstützt und begleitet.

Wir danken dem NLI in Hildesheim. Die Präsidentin, Frau Krätzschar-Hamann, ermöglichte die materielle und personelle Unterstützung ihrer Institution. Frau PsychOR Behrens, meisterte eine Flut von Organisationstätigkeiten, inhaltlichen Konkretisierungen und die komplette Umsetzung des Präventions-Projektes an den KESS-Schulen. Sie unterstützte uns mit konstruktiven Vorschlägen und wusste Rat in zahlreichen, schwierigen Situationen.

Den Mitgliedern der von Herrn RD Roselieb (Nds. MK) einberufenen Netzwerkgruppe sei ebenso gedankt. Durch die Zusammenarbeit konnten Forschungsergebnisse bereits während der Projektzeit in konkrete Gremienarbeit umgesetzt und erprobt werden.

Allen ExpertInnen und LehrerInnen sei Dank gesagt für die freundliche Mithilfe, durch die die Ideen-Börse und die Datenerhebung sowie alle wissenschaftlichen Berechnungen ermöglicht wurden.

Wir danken den TeamerInnen, die die Gesundheitsbausteine mit uns im universitären Rahmen entwickelten und in einem ersten Durchgang an KESS-Schulen weitergaben sowie evaluierten und z.Zt. einen zweiten Durchgang leiten.

Unser Dank gilt auch allen KESS-Projekt-Schulen, die engagiert teilnahmen und intensiv mitarbeiteten sowie die Gesundheitsbausteine in ihre Schulentwicklungspläne integrierten und fortschreibend anwenden.

Wir danken den vielen wissenschaftlichen Hilfskräften der Universität Lüneburg, die unermüdlichen Einsatz leisteten. Des weiteren schrieben über 30 qualifizierte Studentinnen und Studenten ihre Diplom- und Examensarbeiten über Einzelaspekte der „Gesundheitsförderung von Lehrkräften“, deren Arbeitstitel in diesem Forschungsbericht enthalten sind.

Vorbemerkung

Die Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von (dienstälteren) Lehrkräften liegt in der Verantwortung vieler Personen und Institutionen.

Wir schreiben den vorliegenden Bericht nicht nur als Beleg für unsere Aktivitäten, sondern auch als Memorandum und formulieren deshalb im laufenden Text Veränderungsvorschläge (V.1 – V.14) für alle Verantwortlichen. Diese mögen den LeserInnen teilweise unrealistisch bzw. nicht durchsetzbar erscheinen. Sie setzen meist ihrerseits Bedingungen voraus, die erst zu schaffen sind.

Dennoch: Trotz aller finanziellen Grenzen sollten wir den bedrückenden Ist-Zustand ernster nehmen als den Aufwand für und die Widerstände gegen die notwendigen Veränderungen. Nach unserer Überzeugung müssen alle im Bildungswesen Verantwortlichen im Interesse der betroffenen Menschen Rahmenbedingungen für die Verwirklichung dieser Vorschläge anstreben.

Eilige LeserInnen finden eine Zusammenfassung der Hauptaussagen als Liste von Vorschlägen bzw. dringenden Maßnahmen am Schluss des Berichtes.

1. Problemlage und Forschungsansatz des Projektes (Sieland)

Ältere LehrerInnen leiden in zunehmendem Maße unter Stress, Burnout, innerer Kündigung, nachlassender Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sowie unter psychosomatischen Erkrankungen (vgl. Lüneburger Papier, 1991; Schaarschmidt u.a. 1998). Das hat negative Folgen für die Betroffenen, ihre Familien, für die SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und nicht zuletzt für die Finanzkraft des Landes. Ähnliche Prozesse lassen sich auch für Bedienstete im Verwaltungsbereich feststellen. Darüber hinaus zeigen nicht selten schon Studierende des Lehramtes deutliche Zeichen mangelnder Belastbarkeit.

Durch das Forschungsprojekt sollten *aus Sicht der Betroffenen und ExpertInnen* sowie im Lichte von Forschungsergebnissen Erklärungen gefunden, Maßnahmen entwickelt bzw. vorgeschlagen und diese an ausgewählten Schulen durchgeführt und evaluiert werden.

Das Projekt versteht sich als wissenschaftliche Fundierung und Begleitung bei der Umsetzung von Maßnahmen im Sinne des MK-Papiers von 1995 und nutzt weitgehend die vorhandenen personalen Ressourcen des MK.

Es wurde eine Kombination von Maßnahmen der Persönlichkeits- und der Organisationsentwicklung, der Verhaltens- und der Verhältnisprävention, aber auch der Gesundheitsförderung in der Lebensmitte angestrebt, die *aus Sicht der Betroffenen* Sinn macht. So wurden im Rahmen des Projektes folgende Aufgaben bearbeitet, nach denen der Projektbericht gegliedert wurde:

- Sichtung der vorhandenen Daten über Ausmaß der Frühpensionierung und Erklärungen zur Problemlage.
- Erhebung eigener Daten aus Sicht der ExpertInnen und der Zielpopulation.
- Erarbeitung von Konsequenzen für die Verhältnis- und Verhaltensprävention. (Dabei sollten neben direkter Soforthilfe für die Risikogruppe besonders auch langfristige Effekte für alle LehrerInnen in Aus- und Fortbildung, d.h. vom Studium bis zur Pensionierung beachtet werden.)
- Durchführung von Sofortmaßnahmen und deren Evaluation aus Sicht der Betroffenen.
- Themenspezifische Vernetzung von Personen, Organisationen und Initiativen in Niedersachsen, aber auch darüber hinaus.

1.1 Einige Daten über das Ausmaß der Frühpensionierung von LehrerInnen

Der Prozentsatz dienstälterer Lehrkräfte ist in den letzten Jahren drastisch angestiegen (vgl. Tab 1.1 u. 1.2).

Jahr/Alter	<30	30 – 35	35 – 40	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	Gesamt
1970	30	19	10	11 (70%)	11	6	7	5	100%
1998	4	7	11	19 (41%)	24	18	15	3	100%

Tab. 1.1: Altersverteilung hauptberuflicher Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland - ab 1994 einschließlich der neuen Bundesländer; Altersklassen in Prozent (Quelle: Institut der Deutschen Wirtschaft, 1999)

Jahr/Alter	<30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	Gesamt
1990	189	917	3297	3807	3006	2056	764	257	14294
1996	123	525	1241	3098	4268	2841	2070	482	14648
%/Gruppe 96	0,8%	3,6%	8,5%	21,2%	29,1%	19,4%	14,1%	3,3%	100%
Tendenz	-65%	-57%	-38%	-81%	+142%	+138%	+271%	+188%	+102,5%

Tab.1. 2: Altersverteilung beamteter LehrerInnen - am Beispiel des Reg.-Bez. Hannover -

Jehle (1997) stellt fest, dass der prozentuale Anteil der Frühpensionierungen in bestimmten Altersklassen kaum gewachsen ist, wohl aber die absolute Anzahl der LehrerInnen darin. Wenn sich also innerhalb von sechs Jahren eine Altersstichprobe verdreifacht, ist auch mit einer Verdreifachung der Zahl von Frühpensionierungen dieser Stichprobe zu rechnen. Die folgende Tabelle zeigt das Wachstum für nur drei Jahre.

Altersgruppe/Jahr	1993	1994	1996	3 Jahre
60-64	24	28	43	95
55-59	41	57	78	176
50-54	28	36	38	102
45-49	27	23	25	75
bis 44	13	14	9	36
Summe	133	158	193	484

Tab. 1.3: Vorzeitige Dienstunfähigkeit im Reg. Bez. Hannover in drei Schuljahren

Der Schwerpunkt der Frühpensionierungen liegt also zwischen 55 – 65 Jahren.

	1996 wurden in Nds pensioniert	davon vorzeitig wegen Dienstunfähigkeit	
Lehrkräfte	1200	677	56,5%
übrige Landesbeamte	979	261	26,7%

Tab: 1.4. Vorzeitige Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit in Niedersachsen 1996

Diese enorme Differenz bei vorzeitiger Dienstunfähigkeit zwischen LehrerInnen und anderen Landesbeamten ist aufzuklären und es sollte mit wirksamen Maßnahmen entgegen gewirkt werden.

Zum Vergleich: NRW beschäftigt ca. 160.000 LehrerInnen, davon scheiden jährlich ca. 2000 wegen gesundheitlicher Probleme aus. In einem Jahr wurden 4066 LehrerInnen pensioniert, davon erreichten nur 73 Personen (=1,8%) die Pensionierungsgrenze. In BW werden LehrerInnen durchschnittlich mit 56 Jahren, in NRW mit durchschnittlich 58 Jahren pensioniert. Die Kosten für das vorzeitige Ausscheiden aus dem LehrerInnenberuf werden in BW allein auf 5,5 Milliarden Mark geschätzt. Dies sind allerdings keine speziell deutschen Verhältnisse; so berichtet Schmacke, Leiter der Akademie für öffentliches Gesundheitswesen in Düsseldorf: 75% der LehrerInnen in England scheiden vor dem gesetzlichen Rentenalter (60 Jahre) aus. Der Modalwert für krankheitsbedingt ausgeschiedene LehrerInnen liegt dort bei 54 Jahren, der Medianwert bei 51 Jahren. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer bei vorzeitig ausgeschiedenen Lehrkräften beträgt 28 Jahre, wobei englische LehrerInnen ihre Berufstätigkeit wesentlich früher als ihre deutschen KollegInnen beginnen.

Diese Diskrepanzen zwischen offiziellem Rentenalter und den Zahlen zur Frühpensionierung sind nicht aufgeklärt. Es fehlen betriebliche Gesundheitsberichte und Statistiken über Erkrankungen während der Schul- und Ferienzeiten sowie über die Art der Erkrankungen. Deshalb können arbeitsbedingte Erkrankungen nicht genau ermittelt und ihnen somit auch nur schwer vorgebeugt werden.

Diese Zahlen über vollzogene Frühpensionierungen sind allerdings nur die Spitze eines Eisberges. Vor diesem Ereignis liegt ein mehr oder weniger langer Entwicklungsprozess, der mit Leid für alle Betroffenen und Beteiligten verbunden ist. Die wachsende objektive oder subjektiv empfundene Überforderung mindert die professionelle Qualität des LehrerInnen-Handelns. Viele gehen den Weg bis zum Amtsarzt, andere bleiben trotz Überlastung im Dienst.

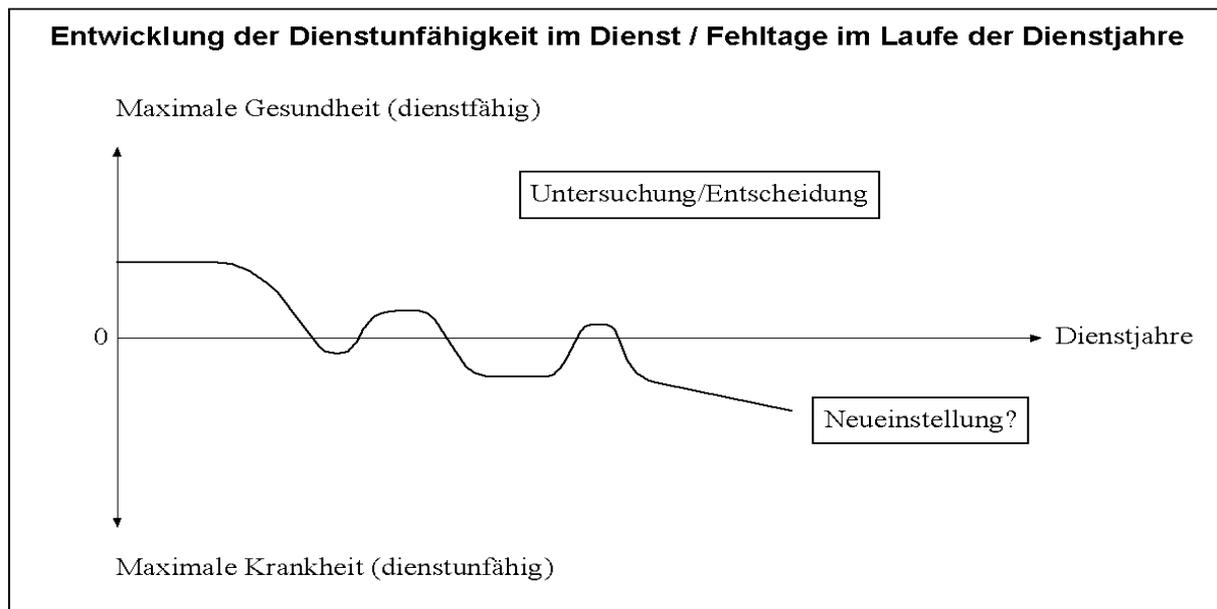


Abb. 1.1: Prozess einer Überlastung. Steigende Überforderungen und Fehlzeiten bis hin zur Frühpensionierung mit negativen Folgen für die Betroffenen, ihre SchülerInnen und KollegInnen

Die Abb. 1.1 soll in der Ordinate Schwankungen der Gesundheit zwischen maximaler Dienstfähigkeit und schwerster Dienstunfähigkeit (stationäre Behandlung erforderlich) andeuten. Die Kurve verdeutlicht, wie im Laufe der Zeit das Gesundheitsniveau der Risikoperson sinkt und immer häufiger, länger und tiefer unter die Dienstfähigkeitsgrenze gerät. Die Anzahl der Krankheitstage steigt, obwohl der Betreffende noch im Dienst ist. Entschließt die Person sich dann, vorzeitige Dienstunfähigkeit zu beantragen, so dauert der Prozess an, in dem die KollegInnen keinen Ersatz bekommen. Ob es später zu einer Neueinstellung kommt, ist weiterhin stets fraglich, sodaß die Mehrbelastung jedenfalls von den KollegInnen und den SchülerInnen verkraftet werden muß.

Fazit:

V.1 Die Alterspyramide ist dringend zu verbessern, evtl. durch Pensionierung ab 60 Jahren (gilt z.B. in England ohnehin und trifft in der BRD nur noch für 3 % der LehrerInnen zu) bzw. durch Altersteilzeitregelungen mit hoher Akzeptanz. Gleichzeitig sollte der Wechsel in andere Berufe erleichtert werden. Hier ist an eine *Regelentscheidung* mit ca. 50 Jahren zu denken. Zu entscheiden ist, ob die LehrerInnen weiter in der Schule oder in anderen Berufsfeldern arbeiten wollen.

V.2 Gesundheits- und Krankheitsberichte müssten wenigstens an Modellschulen in Schul- und Ferienzeit die Lage trotz Datenschutzes korrekt erfassen. Dazu benötigt man auch objektive Maße wie psychophysiologische Stressindikatoren PGR und Speichelproben in Arbeits- und Wochenendsituationen.

1.2 Informationen über die Erkrankungsdiagnosen

Aufgrund der fehlenden Krankenstandsinformationen und der Erschwernis, auf normalem Wege den Beruf zu verlassen, sind die folgenden Daten sicher denkwürdig.

Für die bisher vergebenen Diagnosen in Frühpensionierungsverfahren kann man folgende Faustregel ansetzen: ca. 45 % erhalten eine primär organische Diagnose (Herzinfarkt, Krebs, Rückenleiden), ca. 10 % sind Mischformen, ca. 45% erhalten eine primär psychische Diagnose (im weitesten Sinne: Erschöpfung, Depression, Burnout) (vgl. Jehle 1997, 255). Aus Sicht der differentiellen Prävention macht es Sinn, zwischen einer primär physiologisch induzierten Frühpensionierung und einer überlastungsinduzierten Frühpensionierung zu unterscheiden. Beide Risikogruppen benötigen regelmäßige, aber unterschiedliche Vorsorgeuntersuchungen und präventive Maßnahmen.

Kategorien	Bayern N = 311	Hamburg N = 126	Baden-Württemberg*) N = 562	Niedersachsen N = 365
Psychische, psychosomatische Erkrankungen	51,2	39,7	44,0	53,2
Organische Erkrankungen	36,7	47,5	39,0	41,6
Unbekannte, sonstige Krankheitsbilder	12,2	12,8	17,0	5,2 „nur“ Alkohol

Tab. 1.5: Anteile der Diagnosegruppen vorzeitig pensionierter Lehrkräfte in vier Bundesländern - Anzahlen und Prozente -

*) Anm.: Die Kategorie „Sowohl organische als auch psychische Leiden“ mit 9,5 % wurde nicht mit eingerechnet.

Schaarschmidt (1999) hat die Beanspruchungssituation von LehrerInnen untersucht und mit Hilfe seines Tests „Arbeitsbezogene Erlebens und Verhaltensmuster“ (AVEM, Schaarschmidt und Fischer 1996) vier Gruppen von Lehrpersonal unterschieden. Die **Gruppe G** („Gesunde“) zeichnet sich durch eine sinnvolle Rollendistanz mit relativ mäßigen psychosomatischen Symptomen bei gutem, aber nicht überforderndem Engagement aus. Die **Gruppe S** („freizeitorientierte Schonhaltung“) zeigt eine große Rollendistanz, ein niedriges berufliches Engagement sowie eine hohe Zufriedenheit und geringe psychosomatische Belastung. Die **Gruppe Risikotyp A** zeichnet sich durch Überengagement und geringe Distanzierungsfähigkeit aus, so dass sie laufend von beruflichen Problemen verfolgt wird, weil sie nicht abschalten kann. Hier liegen die Fehlzeiten wegen des Überengagements niedrig und die Belastungswerte werden in ihrem kritischen Anstieg noch nicht ernst genommen. Die **Gruppe Risikotyp B** („Burnout“) berichtet die meisten psychosomatischen Probleme und ein geringeres berufliches Engagement.

Diese vier Gruppen unterscheiden sich auch in der durchschnittlichen Zahl ihrer Krankheitstage (die Angehörigen der Gruppe S und B liegen deutlich höher als die der Gruppen G und A) (vgl. Tab 1.6). Sie unterscheiden sich außerdem in ihren Angaben über starke psychosomatische Beeinträchtigungen (vgl. Tab. 1.7).

	N	Gesunde	Schonung	Risikotyp A	Risikotyp B
Bremen	313	10,6	25,2	24,9	34,3
Niedersachsen	341	13,5	25,3	29,4	31,8
Berlin	478	16,5	21,5	34,1	27,8
Brandenburg	948	15,1	12,7	40,7	31,5
Österreich	179	16,2	34,6	17,3	31,8
Polen	289	9,3	10	52,9	21,1
Durchschnitt über alle		13,5	21,55	33,22	29,72
Krankheitstage Brandenburg		6,5	15	7	13,8
Krankheitstage Bremen		5,5	5	4,75	7

Tab. 1.6: AVEM-Gruppen und Bezug zu Fehlzeiten (Schaarschmidt 1999)

	Risikotyp A	Risikotyp B
Allgemeines Erschöpfungserleben	24,9%	59,5%
Konzentrations- und Leistungseinschränkung	14,2	68,3
Beeinträchtigung des Gefühlslebens	18,4	75,5
Schlafprobleme	35,7	50,8
Störungen bei Ess- und Trinkgewohnheiten/Rauchen	32,8	50
Kopfschmerzen	37	48,1
Mund-, Rachen- und Halsbereich	34,6	43,2
Magen- und Darmbereich	6,1	64,3
Atmung	48,2	44,4
Kreislauf	32,6	51,6
Muskeln, Gelenke	31,7	45,5
Sonstiges	25,5	51

Tab. 1.7: AVEM-Typologie und Gesundheitsbeschwerden (stärker/häufiger; N = 354)

Wenn sich also mit dem AVEM (Schaarschmidt und Fischer 1996) Risikogruppen ermitteln lassen, die stärkere psychosomatische Beschwerden und eine erhöhte Anzahl von Krankheitstagen zeigen, dann müssten solche Risikogruppen laufend erkannt und einer Pflichtweiterbildung zugeführt werden. Dazu wäre eine Art „Berufs-TÜV“ in regelmäßigen Abständen sinnvoll, um steigende Risiken frühzeitig zu erkennen und angemessen (d.h. helfend) auf sie zu reagieren bzw. deren Erfolg nach drei bis vier Jahren zu überprüfen.

Wenn nach AVEM-Untersuchungsergebnissen mehr als 60% der berufstätigen LehrerInnen zu den Risikogruppen A und B gehören und wenn gleichzeitig viele SeminarleiterInnen der zweiten Ausbildungsphase psychologische Eignungskriterien wie Belastbarkeit, Selbstbewusstsein und Konfliktbereitschaft als die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufstätigkeit ansehen, dann müssen neue Beurteilungskriterien und Ausbildungsziele definiert werden. Wir brauchen ein juristisch einwandfreies Verfahren zur

Beurteilung der Belastbarkeit: In Österreich hat man gute Erfahrungen mit einem Persönlichkeitstest (LehrerInnen-Persönlichkeits-Adjektivskalen von Brandstätter und Mayr 1994) gemacht, der allerdings nur zur Beratung der Betroffenen, nicht aber als Einstellungstest verwandt wird.

Unter systemischem Blickwinkel muss allerdings auch gefragt werden, ob es überhaupt wünschenswert ist, möglichst alle LehrerInnen bis zu ihrer normalen Pensionierungsgrenze im Schuldienst zu belassen: Es besteht die Gefahr, dass so tatsächlich Lehrkräfte ihre Enkelkinder unterrichten. Sie müssen sich mit Schulleitern auseinandersetzen, die ihre eigenen Kinder sein könnten.

Die Drei-Generationen-Familie unter einem Schuldach: LehrerInnen versuchen an ihren „Kindern“ vorbei ihre „Enkel“ zu erziehen, um sie für die Zeit der „Urenkel“ lebensfähig zu machen. Die Schwierigkeiten von zwei Erziehergenerationen für ein Schulkind sind in den meisten Erziehungsberatungsstellen wohl bekannt.

Drei Generationen unter einem Schuldach			
LehrerInnen erziehen eine „Enkelgeneration“ - evtl. im Dissens mit den leiblichen Eltern -			
LehrerInnen	55 Jahre		
Eltern	manchmal Schulkinder dieser LehrerInnen	ca. 30 Jahre	
SchülerInnen	als „Enkelgeneration“ für die LehrerInnen		6 Jahre

Tab. 1.8: Altersverteilung dreier Generationen unter einem Schuldach

Erfolgreiche Industrieunternehmen verhalten sich umgekehrt. Sie schicken 55-jährige in Pension, um junge, gut ausgebildete, frisch motivierte und hoch belastbare MitarbeiterInnen zu bekommen bzw. jedenfalls, um die Alterspyramide zu verändern. Sie legen gerade auf hoch motivierte jüngere Führungskräfte großen Wert.

Natürlich ist diese Altersrelation auch an den Universitäten problematisch: Im Jahre 2000 bilden 55-jährige DozentInnen 25-jährige StudentInnen zu LehrerInnen aus, die im Jahre 2050 6-jährige SchülerInnen dazu befähigen sollen, ihre Zukunftsaufgaben im Jahre 2080 angemessen zu bewältigen (vgl. Sieland/Rißland 2000c).

Fazit:

V.3 Aufgrund der Diagonelage ist zwischen primär physiologischen und psychologischen Erkrankungsprozessen zu unterscheiden. Ausgewählte Formen sollten durch regelmäßige und verpflichtende Früherkennungs- und Vorsorgemaßnahmen exemplarisch erfasst und bekämpft werden.

V.4 Um die Begleitfolgen solcher Entwicklungsprozesse zu mildern, ist ein regelmäßiger „Berufs-Tüv“ (z.B. alle vier Jahre) zu entwickeln, im Sinne einer Entwicklungsdiagnose mit Laufbahnberatung und Vorsorgemaßnahmen für alle in der Schule Beschäftigten einschließlich des Leitungspersonals. Diese Untersuchung sollte aus Selbst- und Fremdeinschätzungsdaten bestehen und geeignete Präventions- und Weiterbildungsmaßnahmen empfehlen, die vier Jahre später evaluiert werden können.

V.5 Im Sinne der Personalentwicklung müssen psychologische Eignungskriterien als Ausbildungsziele, aber auch als Einstellungskriterien eingeführt werden. Hier ist an die Vermittlung von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung für alle in Schule und Hochschule Auszubildenden zu denken.

1.3 Folgen der Überlastung und Erkrankung von LehrerInnen

Die Folgen von Krankheitsentwicklungen bis hin zur Frühpensionierung sind vielfältiger Natur. Sie betreffen zunächst die überlastete Person und ihre Angehörigen und die beteiligten SchülerInnen und KollegInnen (vgl. Abb. 1.1). Unter dieser Perspektive ist an die schleichende Demotivierung der betroffenen Lehrkräfte, ihrer SchülerInnen und der Kollegien, an Vertretungsprobleme für die Kollegien und Unterrichtsausfall für die Klassen sowie an die Zufriedenheits- und Gesundheitseinschränkungen der Betroffenen und ihrer Angehörigen zu denken. Betrachten wir nun die Kostenseite etwas genauer, weil sich hier durch geeignete Maßnahmen Kosten drastisch reduzieren lassen.

Finanzielle Folgen der Frühpensionierung/Modellrechnung für Niedersachsen

(in Anlehnung an die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt))

Nds. beschäftigt ca. 70.000 LehrerInnen	durchschnittliches Jahreseinkommen pro LehrerIn einschließlich Pensionsrücklage
ca. 3500 (= 5%) sind alkoholkrank	117.714 DM

Betriebsverluste durch Alkoholkrankung 25% pro LehrerIngehalt	bei 68.903 LehrerInnen: 1.25% der Gesamtlohnsumme
29.428.50 DM	101.385.597 DM

Dabei würde sich gezielte Prävention mindestens als finanzielle Verlustreduktion bemerkbar machen, wie es das folgende Beispiel erläutert:

Könnten 20% der 3500 alkoholkranken Lehrkräften in Niedersachsen erfolgreich betreut werden, dann:	Einsparung an Betriebsverlusten
700 LehrerInnen	20.277.119 DM

Könnte bei 70 Lehrkräften <i>die Frühpensionierung nur um ein Jahr hinausgeschoben werden, dann:</i>	Einsparungen, weil sonst für diese Lehrkräfte Neueinstellungen erfolgen müssten
70 x 65% des LehrerInnengehaltes	5.356.000,00 DM

Rein rechnerisch stünde der einzusparende Betrag für die Suchtkrankenhilfe zur Verfügung. Wirksame Maßnahmen in diesem Bereich, wie auch auf dem Gebiet der Prävention, rechnen sich also unbedingt. Natürlich kann man die Stunden einfach - mit fatalen Folgen - ausfallen lassen. Auch, wenn sie vertreten werden, verdoppelt das die Klassenfrequenz und belastet die vorhandenen LehrerInnen zusätzlich, was deren Erkrankungsrisiko erneut steigert.

Die folgende Aufstellung zeigt, wie viele Schulstunden ausfallen und nur teilweise von KollegInnen übernommen werden können.

Jede 14. Schulstunde fällt bundesweit aus, nur die Hälfte davon wird vertreten Quelle ZDF / Kultusministerien d. Länder 08.09.99		
Totaler Unterrichtsausfall		
NRW	Hessen/Schleswig Holstein	Rheinland-Pfalz
6,8%	je 5 % = 2 Std./Woche	4 %

Tab. 1.9: Prozentualer Ausfall von Unterrichtsstunden in verschiedenen Bundesländern

Rheinland-Pfalz erklärt diese hohe Rate mit Organisationsmängeln. LehrerInnen-Fortbildungen (z.B. Kurse zur Stressbewältigung) dürften nur besucht werden, wenn die Vertretung gesichert sei. Dies sei wegen der zahlreichen Krankheitsfälle oft nicht möglich. Diese Begründung ist natürlich sehr zweischneidig, da LehrerInnen so keine Präventionskurse besuchen, um Unterrichtsausfall zu vermeiden, andererseits gerade dies zur Krankenstandserhöhung beitrage.

Geeignete Maßnahmen könnten in zwei Richtungen wirken: Aufschiebung der Frühpensionierung um einen gewissen Zeitraum oder weitgehende Vermeidung der überlastungsinduzierten Frühpensionierung durch frühzeitige Maßnahmen zum Erkennen der eigenen Berufseignung als künftige/r LehrerIn und zur kontinuierlichen Gesundheitsförderung. Würde man z.B. das reguläre Pensionierungsalter auf 60 Jahre herabsetzen, wie das in anderen Berufsgruppen der Fall ist (Bundeswehr, Fluglotsen, Feuerwehr), *entfiele ein großer Anteil aller mit aufwendigen Untersuchungsverfahren verbundenen Frühpensionierungen* (vgl. Tab. 1.4). Es käme zu einer Reduktion der Beihilfekosten, weil die Krankheitsrate der pensionierten LehrerInnen erfahrungsgemäß sinkt. Zudem werden jüngere Lehrkräfte seltener krank, haben daher einen geringeren Stundenausfall und kosten in den Anfangsjahren nach derzeitiger Gehaltstabelle weniger. Ohnehin sind bundesweit nur noch 3 % der im Dienst befindlichen Lehrkräfte älter als 60 Jahre.

1.4 Forschungsansatz des Projektes

In dieser Lage muss auf verschiedenen Ebenen konzentriert gehandelt werden. Damit dies konzeptionell geschieht, geht unser Forschungsansatz von der strategischen Frage jeder Entwicklungsförderung aus:

Wer braucht welche Förderung zu welchem Zeitpunkt für welche Ziele durch welche Akteure und wie finanziert?

Betrachten wir die einzelnen Fragen:

Wer braucht?	Es müssen Untergruppen von LehrerInnen gebildet werden, denn nicht alle brauchen alles bzw. die selben Maßnahmen.
Welche Förderung?	Welche Förderung brauchen die gefundenen Untergruppen primär <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsberatung zur Klärung ihrer Problemlage, • Entscheidungsberatung zum Verbleib in dem Beruf oder zu einem Wechsel, • verbesserte Rahmenbedingungen in Schule und Gesetzeslage, • Aufbau von Ressourcen oder den Abbau unrealistischer Beanspruchungen?
Zu welchem Zeitpunkt ?	Die Interventionen müssen auf Aus- und Fortbildung verteilt werden, besonders aber auf jenen Zeitpunkt, zu dem der Betreffende seinen Bedarf selbst sieht und zur Mitwirkung bereit ist. Hier sind Motivierungsstrategien notwendig.
Mit welchem Ziel?	Die Ziele sind aus den Kerntätigkeiten des Berufes und seiner Voraussetzungen abzuleiten z.B. <ul style="list-style-type: none"> • verbesserte Stressbewältigung, • realistische Zielsetzung, Förderung und Erhalt der Arbeitsmotivation, • Aufhebung von Entfremdung, • Verbesserung des Klimas in den Klassen und im Kollegium.
Durch welchen Akteur und wie finanziert?	Hier ist die Frage nach den Ebenen der Intervention angesprochen: Geht es um individuelle Verhaltensprävention oder um Verhältnisprävention durch kooperative Aktivitäten auf Schulebene, durch regionale Fortbildungsmaßnahmen oder durch Initiativen der zuständigen Länderministerien, die für die Rahmenbedingungen der Schulen zuständig sind? Werden die Kosten selbst bezahlt, vom Dienstherrn übernommen oder bietet sich Mischfinanzierung an?

Tab. 1.10: Forschungsfragen zum vorliegenden Projekt

Kern unserer Forschungsarbeit ist die Sichtung und Erprobung einer Modifikationsdiagnostik zum Auffinden von verschiedenen LehrerInnengruppen mit einem spezifischen Beratungs- und Förderungsbedarf und die Entwicklung von Vorschlägen für zielführende Maßnahmen auf mehreren Ebenen.

An diesen Fragestellungen arbeiteten zugleich wissenschaftliche Hilfskräfte unter der Leitung von:

- Prof. Dr. Bernhard Sieland mit 10 % seiner Arbeitskraft. Die restlichen 90% wurden in die Geschäftsführung des Institutes und laufende Lehraufgaben investiert. Dabei entstanden im Laufe der drei Jahre elf Veröffentlichungen und elf Examens- und Diplomarbeiten.
- Dr. Marion Tacke als Forschungsassistentin/Projektleiterin mit 50% ihrer Arbeitskraft. Die restlichen 50% wurden in Lehre, Prüfungen und Fortbildung von LehrerInnen sowie Vorbereitungen von Kongressinhalten investiert. Dabei entstanden im Laufe der drei Jahre 20 Veröffentlichungen sowie 27 Diplom- und Examensarbeiten zum Projekt.

Darüber hinaus bestand zur Förderung der LehrerInnen-Gesundheit eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Uni Lüneburg, der MK-Netzwerkgruppe sowie der NLI-Präventionsarbeit.

2. Derzeitige Forschungsansätze zur Förderung der LehrerInnen-Gesundheit (Sieland)

Es werden nachfolgend neue Fragestellungen und Forschungsparadigmen dargestellt und zwei Projektschwerpunkte (Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften) herausgearbeitet. Anschließend wird auf Elemente des berufsspezifischen Anforderungsprofils von Lehrkräften eingegangen.

2.1 Neue Fragestellungen und Forschungsparadigmen

Die Forschungsmodelle im Schulbereich haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte in Richtung auf ressourcenorientierte, prozessorientierte und systemorientierte Untersuchungsansätze entwickelt. Nach Inventaren zum Burnout-Phänomen (z.B. von Maslach/Jackson 1981) sowie zur inneren Kündigung, die als Defizit- oder Risikoanalyse einzuschätzen sind, sind im Zuge des Paradigmenwechsels (vgl. Antonovsky 1987) ressourcenorientierte Ansätze zur Gesundheitsförderung unter dem Schlagwort „Empowerment“ (vgl. Herriger 1997) richtungsweisend geworden. Beispielhaft für diese Entwicklung sind die Konzepte von Becker (1995), der bei den personalen Ressourcen der Lebensbewältigung zwischen der seelischen Gesundheit und der Verhaltenskontrolle unterscheidet.

Seelische Gesundheit						
seelisch-körperliches Wohlbefinden			Selbstaktualisierung		Selbst- + fremdbezogene Wertschätzung	
Sinnerfülltheit	Selbstvergessenheit	Beschwerdefreiheit	Expansivität	Autonomie	Selbstwertgefühl	Liebesfähigkeit

Abb. 2.1: Hierarchisches Strukturmodell der seelischen Gesundheit, basierend auf TPF-Skalen (vgl. Becker 1995, 37)

Verhaltenskontrolle								
Kontrolliertheit					Spontaneität			
Normorientierung	Ordnungsstreben	Zuverlässigkeit	Arbeitsorientierung	Zukunfts- + Vernunftsorientierung	Spar-samkeit	Ausge-lassenheit	Erlebnis-hunger	Hedo-nismus

Abb. 2.2: Hierarchisches Strukturmodell der Verhaltenskontrolle, basierend auf TIV-Skalen (vgl. Becker 1995, 40)

Außerdem dominieren heute systemische und entwicklungspsychologische Forschungsmodelle. Im Rahmen solcher Modelle versteht man das Ausmaß an Gesundheit und Leistungsfähigkeit z.B. im LehrerInnenberuf als Ergebnis einer mehr oder weniger guten Passung und Wechselwirkung zwischen Anforderungen und Ressourcen (vgl. hierzu Rudow 1997; Sieland 1991, 1993; Nieskens/Sieland 1999).

2.2 Zwei Projektschwerpunkte: Gesundheit und Leistungsfähigkeit

Der Beruf lässt sich als eine identitätsstiftende bzw. identitätsdeformierende Entwicklungsaufgabe von mehr als 40 Jahren Dauer beschreiben (vgl. Sieland 1991). Jede Entwicklungsaufgabe ist gekennzeichnet durch eine mehr oder weniger große Diskrepanz zwischen den verfügbaren Potenzialen der Person und dem Profil der Rollenanforderungen (hier) des Berufes, das sich im Laufe der Biografie immer wieder verändert. Daher können Entwicklungsaufgaben im Laufe der Zeit mehr oder weniger gut gelingen, was die Bewältigung dieser und anderer Rollen, aber auch die Gesundheit der Person positiv oder negativ beeinflusst. Gesundheit und berufliche Leistungsfähigkeit stehen also in konstruktiven oder destruktiven Wechselwirkungen: So ist ausreichende Gesundheit bei eingeschränkter berufsspezifischer Leistungsfähigkeit auf Dauer nicht denkbar. Umgekehrt ist eine berufsspezifische Leistungsfähigkeit auf Dauer ohne eine solide gesundheitliche Basis auch nicht möglich. Die folgende Abbildung stellt den funktionalen Zusammenhang allgemeiner Gesundheitskriterien und berufsspezifischer Zusatzkomponenten dar.

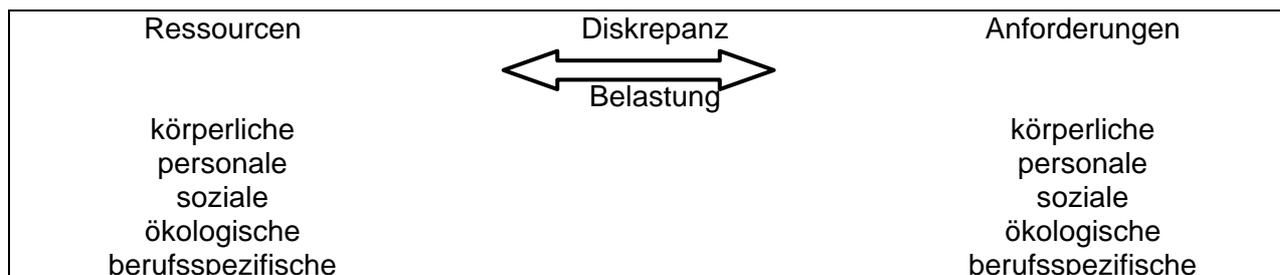


Abb. 2.3: Gesundheit als relationaler Begriff mit berufsspezifischen Zusatzkomponenten

Die Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit kann nach dieser Abbildung immer an zwei Seiten ansetzen: an der Verbesserung der verfügbaren Ressourcen und an der Dosierung der Anforderungen. Als Einstieg in die Gesundheits- und Leistungsförderung wird dementsprechend eine **Kombination aus Verhaltensprävention und Verhältnisprävention** gefordert (vgl. Neumann u.a. 1998). Verhaltensprävention setzt an der Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen, d.h. deren Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstbezogener Gesundheitsförderung an. Die Verhältnisprävention analysiert und optimiert die sozioökologischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen für LehrerInnen.

Rudow (1995) betont daher drei Interventionsschwerpunkte einer kombinierten Verhaltens- und Verhältnisprävention:

Individuum, z.B.	Organisation, z.B.	Arbeitsstruktur, z.B.
<ul style="list-style-type: none"> • Stressmanagement • Konfliktmanagement • Zeitmanagement • soziale Kompetenz • emotionale Kompetenz • Selbstmanagementkompetenz • methodische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulautonomie • Führungsstil • Kommunikation/Kooperation • Gruppenarbeit • Beratung/Coaching • Weiterbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsaufgaben • Arbeitszeit • Arbeitsorganisation • Arbeitsplatz • Arbeitspause • Arbeitshygienische Bedingungen

Abb. 2.4: Ansätze zur Gesundheitsförderung im LehrerInnenberuf (modifiziert nach Rudow 1997)

Fazit:

V. 6 Die Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit muss immer zwei Größen berücksichtigen: Die Pflege und Verbesserung der Ressourcen sowie die flexible Dosierung der Anforderungen im Laufe der Berufsbiografie von LehrerInnen. Dem entspricht eine notwendige Kombination von Verhaltens- und Verhältnisprävention, die in einem institutionalisierten Prozess (Gesundheitszirkel) mit allen Beteiligten zu initiieren und zu evaluieren ist.

Gesundheit wird in diesem Projekt also nicht allein als Muster lebensförderlicher Persönlichkeitsmerkmale verstanden (gesundes Blutbild, Herz-Kreislaufsystem, hohe Intelligenz), sondern als relationaler Begriff und Entwicklungsprozess zwischen den jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen und den zu bewältigenden Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen (vgl. Abb. 2.3). Dieser Gesundheitsbegriff verlangt zwangsläufig eine berufsspezifische Zusatzkomponente über den allgemeinen Gesundheitsbegriff der WHO

Charta hinaus, wenn z.B. der Beruf Anforderungen stellt, die für andere Personen weniger bedeutsam sind. So benötigen bspw. Schornsteinfeger über die „Standardgesundheit“ hinaus eine besondere Schwindelfreiheit, die für LehrerInnen nicht unbedingt gegeben sein muss. Diese benötigen ihrerseits besondere Potenziale für ihr Anforderungsprofil (vgl. Sieland 2000).

Das besondere **berufsspezifische Anforderungsprofil von Lehrkräften** kann hier nicht umfassend, sondern nur exemplarisch dargestellt werden. LehrerInnen benötigen für ihre Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben in größeren Gruppen besondere Ressourcen in den Bereichen: Selbststeuerung, Kompromissfähigkeit, Stressmanagement, Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen und Konflikten.

Von LehrerInnen wird der professionelle Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen verlangt (vgl. Weidenmann 1983). Wie alle Führungspersonen benötigen sie ein hohes Maß an intrinsischer Berufsmotivation, weil externe Motivierungen durch Gehaltsunterschiede oder positive Reaktionen der SchülerInnen und Eltern nicht regelmäßig zu erwarten sind. Sie müssen solche Potenziale vorleben, sonst können sie sie nicht vermitteln.

Bezogen auf die Aus- und Fortbildung von PädagogInnen sind also immer zwei Problembereiche zu unterscheiden:

Einerseits muss die Lehrkraft ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben mit ihren zur Verfügung stehenden **leistungsspezifischen Ressourcen** bewältigen, (vgl. Mayr 1994; Rauin u.a. 1994; Schaarschmidt/Fischer 1998; Bergmann/Eder 1999; Grimm 1996; Renner 1990). Andererseits müssen die daraus erwachsenden Belastungen durch **gesundheitsspezifische Ressourcen** in Form kontinuierlicher Maßnahmen der Gesundheitsförderung sowie der Belastungs- und Stressbewältigung kompensiert (vgl. Kramis-Aebischer 1995; Rudow 1995; Tacke 1999e), d.h. überwunden werden. Während einer LehrerInnen-Biografie verändert sich das Spannungsverhältnis in beiden Bereichen.

Altersadäquate, ausreichende Ressourcen und angemessene Beanspruchungen auf beiden Gebieten werden dabei als salutogene Faktoren, fehlende Ressourcen bzw. Über- oder Unterforderungen als Risiko- bzw. als Vulnerabilitätsfaktoren aufgefasst. Die aktuelle Diskrepanz zwischen den Ressourcen- und Anforderungsbereichen begründet jeweils den Änderungsbedarf für die Verhaltens- und Verhältnisprävention.

Förderungsbedarf		
verfügbare und vermeintliche leistungsspezifische Ressourcen	←----→ Diskrepanz	tatsächliche und vermeintliche leistungsspezifische Anforderungen

verfügbare und vermeintliche gesundheitliche Ressourcen	←-----→ Diskrepanz	tatsächliche und vermeintliche gesundheitliche Beanspruchung
Förderungsmaßnahmen in zwei Richtungen:		
Förderung der personalen, sozialen und ökologischen Ressourcen	←-----→	Anpassung der Beanspruchungen im personalen, sozialen und ökologischen Bereich

Abb. 2.5: Der Förderungsbedarf als individuelle Diskrepanz zwischen Ressourcen und Anforderungen

Starke Diskrepanzen zwischen den beiden Bereichen sind als Vulnerabilitätsfaktoren zu bezeichnen, und durch geeignete (und akzeptierte) personorientierte, kollegiumsorientierte und politikorientierte Fördermaßnahmen zu reduzieren. Im Rahmen unseres Projektes wurden daher zwei Untersuchungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte gebildet, über die im Folgenden berichtet wird:

- **Gesundheitsspezifische** Kompetenzen, d.h. Förderung spezifischer Gesundheitsaspekte: Stressbewältigung (Schwerpunkt Tacke)
- **Tätigkeitsspezifische** Kompetenzen, d.h. Förderung spezifischer Aspekte der Leistungsfähigkeit (Schwerpunkt Sieland).

Sicherlich handelt es sich dabei um eine analytische Trennung, denn die individuelle berufliche Leistungsfähigkeit trägt wesentlich zur Belastungsreduktion und Berufszufriedenheit und damit zur Lebenszufriedenheit bei, welche ein zentraler Faktor der Gesundheitsförderung ist. Diese Wechselwirkung gilt allerdings auch im negativen Falle und kann dann zu einem Teufelskreis werden.

3. Begriffliche Klärungen zur Gesundheitsförderung von LehrerInnen (Tacke)

Die Gesundheitsförderung von LehrerInnen wird in diesem Kapitel begrifflich dargelegt und konkretisiert.

3.1 Gesundheitsförderung

In der gesundheitspsychologischen Literatur liegen zur „Gesundheitsförderung“ vielfältige begriffliche Fassungen vor. Durch einige Definitionen lässt sich der **pathogenetische Aspekt**, durch andere Definitionen der **salutogenetische Aspekt** gesundheitlichen Handelns hervorheben.

3.1.1 Pathogenetischer Aspekt

Bei dem **pathogenetischen Aspekt** besteht das Ziel gesundheitsförderlichen Handelns in der Vorbeugung und Verhinderung „unerwünschter Zustände“. Es geht um ein Vermeidungsverhalten bzgl. der Risikofaktoren für Erkrankungen. Hierbei werden therapeutische sowie nicht-therapeutische Zusammenhänge beschrieben. In dieser begrifflichen Fassung dient die Gesundheitsförderung zum einen als soziale Integrationshilfe rehabilitativ als auch größtenteils präventiv.

3.1.2 Salutogenetischer Aspekt

Der **salutogenetische Aspekt** zielt darauf, „erwünschte Zustände“ zu fördern und zu sichern. Es geht um ein selbstbestimmtes Gesundheitshandeln von Individuen. Das salutogenetische Arbeiten basiert auf Beschlüssen der Ottawa-Charta (1986), die mit Forderungen nach erhöhter Selbstbestimmung über die Gesundheit und nach verbesserten Lebensbedingungen, wie Frieden, Wohnen, Bildung, Arbeit verbunden sind.

3.1.3 Vergleich der Aspekte

Während der pathogenetische Aspekt die **Prävention von Risikofaktoren** beinhaltet, kommt es bei dem salutogenetischen Aspekt auf die **Förderung von Ressourcen** an. Bei dem letztgenannten Aspekt geht es also eher um die Gestaltungskraft und die Bewältigungsfähigkeits-Erhöhung, während es bei dem pathogenetischen Aspekt um die Abwesenheit von Gebrechen und Krankheit geht (vgl. hierzu Abb. 3.1 Anhang).

Im Rahmen der Ressourcenstärkung bzw. -orientierung stützen wir uns im Forschungsprojekt vorwiegend auf den salutogenetischen Aspekt der Gesundheitsförderung (vgl. hierzu Ansätze von Antonovsky 1987; Becker 1995; Udris 1992) - wohlwissend, dass auch der pathogenetische Aspekt oftmals im Vordergrund des Handelns stehen muss. Deshalb wird im Nachfolgenden sowohl auf Belastungs- als auch Entlastungsbereiche eingegangen.

3.2 Belastung von Lehrkräften

In der Belastungsforschung wird sowohl das **Verhalten und Befinden (subjektive Belastung)** als auch deren **situative Auslöser (objektive Belastung)** als Belastung beschrieben.

Schönpflug (1987) erklärt Belastungen als Anspruchsformulierungen, die ein Individuum an sich selbst richtet. Sind diese Anspruchsformulierungen zu hoch, so wird es dem Individuum nicht möglich, die damit verbundenen Ansprüche zu erfüllen. Es kann dazu kommen, dass die an die Person gestellten Anforderungen die eigenen Kapazitäten überschreiten und zu einer Überforderung führen. Hat jedoch ein Individuum ein hohes Ausmaß verfügbarer eigener **Kompetenzen**, so müssen vielfältige Anforderungen vorliegen, damit es sich überhaupt belastet fühlt. Ist hingegen das Maß verfügbarer Kompetenzen niedrig, so reichen geringe Anforderungen, um eine Person zu überfordern, sprich zu belasten, aus. Ein Individuum ist im Sinne Schönpflugs optimal belastet, wenn das **Verhältnis von Anforderungen und Kapazitäten ausgeglichen** ist.

Eine Lehrkraft hat im System Schule einen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen. Hiermit werden an sie bestimmte Anforderungen gestellt, die in Wechselwirkung mit ihrer Auffassung von beruflichem Denken und Handeln stehen. Diese Erwartungen können von Seiten der Öffentlichkeit, von Vorgesetzten, KollegInnen, Eltern und SchülerInnen sehr

unterschiedlich sein und das Individuum in verschiedene Rollen bringen. Bei Barth (1992, 94) befindet sich eine Übersicht, aus der sich die Vielfalt von Erwartungen entnehmen lässt, die im Schulsystem an Lehrkräfte gestellt werden; diese reichen von Führung über Selektion, Beratung, Helfen sowie Wissensvermittlung, Vorgesetztenentlastung bis hin zur Legitimation von Schule. Entsprechend lassen sich Rollen für die Lehrkraft ableiten, wie die Rolle der Beurteilerin, der Erzieherin, der Kontrolleurin, der Beraterin, der Wissenden und der Bündnispartnerin. Die **Vielfalt der Rollen kann zu Rollenkonflikten führen**, weil mit ihnen teilweise widersprüchliche Anforderungen verbunden sind. Zu hohe Anforderungen können dann zur belastenden Überforderung führen, je nachdem wie eine Lehrkraft mit den an sie gestellten Erwartungen bzgl. eigener Maßstäbe und Wertvorstellungen umgeht.

3.2.1 Objektive Belastungen im Bereich der Schule

Unter **objektiven beruflichen Belastungen** sind nach Schönwälder (1993a, 11) diejenigen Anforderungen an einen Menschen zu verstehen, die bei ihm psychische und physische Reaktionen auslösen.

Objektive Belastungen im Bereich der Schule zeigen sich nach Rudow (1995, 72f.) auf vier Ebenen: Ebene der gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen (1), Ebene der sozialen Bedingungen (2), Ebene der schulhygienischen Bedingungen (3) sowie Ebene der Arbeitsaufgaben und schulorganisatorischen Bedingungen (4). Beispiele mögen die Ebenen verdeutlichen:

zu (1): Veränderte Kindheit, geänderte gesellschaftliche Erwartungshaltungen;

zu (2): Erhöhung von Lärm;

zu (3): Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen;

zu (4): Erhöhung des Ausländeranteils und der Klassengröße.

Es liegen zudem Untersuchungen über den **Belastungszuwachs** (vgl. hierzu z.B. Hüber 1995, 33ff.) an Schulen vor. Danach geht der Belastungszuwachs mit Veränderungen im gesellschaftlichen und politischen Bereich ebenso einher wie in den Lebensverhältnissen von SchülerInnen, der LehrerInnenbildung, der Schule und dem Unterricht. Als objektive Belastungen können für den schulischen Bereich somit genannt werden: Die Aufgaben und Ausführung des Erziehens und des Bildungsauftrages, Rollenkonflikte (durch Widersprüche in unterschiedlichen sozialen Systemen: Öffentlichkeit, Schulleitung, Eltern, KollegInnen und SchülerInnen) und gesellschaftliche Erwartungen (die zum einen von verschiedenen Instanzen an die Lehrkraft herangetragen, zum anderen von ihr selbst an sich gestellt

werden). Die Zusammenballung dieser vernetzten objektiven Belastungen im Schulbereich kann sich für einzelne LehrerInnen überfordernd auswirken (vgl. u.a. Gudjons 1993, 81).

3.2.2 Subjektive Belastungen

Die **subjektiven Belastungen** sollen in Anlehnung an Rudow (1995) als Widerspiegelungsprozesse verstanden werden, in denen eine Lehrkraft **objektiv vorliegende Belastungen individuell** wahrnimmt, bewertet und kognitiv verarbeitet.

Als subjektive Belastung wird im Forschungsprojekt das individuelle Belastungserleben verstanden; eine hohe subjektive Belastung liegt vor, wenn sich eine Lehrkraft in hohem Maße von den unter objektiven Belastungen beschriebenen Bedingungen überfordert fühlt.

So kann Belastungserleben von LehrerInnen nach einer Untersuchung von Hirsch (1990), die eine Typologie von LehrerInnenidentitäten beschreibt, sehr differenziert sein. Während im Belastungsempfinden einer Lehrkraft ein bestimmter Problemkomplex als sehr hoch belastend eingeschätzt wird, kann von einem anderen Individuum der gleiche Problemkomplex als sehr gering belastend eingeschätzt werden.

Nach der Beschreibung objektiver und subjektiver Belastung wird deutlich, wie wichtig es ist, für den Bereich der Schule beide Bedingungen in ihrer Wechselwirkung zu betrachten.

3.3 Entlastung von Lehrkräften

Im Bereich von Gesundheit und Krankheit können individuelle, lebensgeschichtlich erworbene Persönlichkeitsmerkmale von Individuen eine Rolle spielen. Im fachlichen Zusammenhang wird hier von bereichsspezifischen bzw. von **gesundheitsbezogenen Kontrollüberzeugungen** gesprochen. Bei jeder Person liegt individuelles Vorwissen ebenso wie Erfahrungen zu verschiedenen Erkrankungsformen und Gesundheitsvorstellungen vor. Es können sich hieraus verschiedene Erwartungen zur Kontrollierbarkeit von Gesundheit und Krankheit entwickeln. Nach dem Konzept der Kontrollüberzeugungen kann bei Individuen die **internale** oder die **externale Kontrolle** überwiegen.

Bei **hoher internaler Kontrolle** erlebt eine Person Ereignisse als stärker durch sich selbst kontrollierbar, d.h. auf den Gesundheitsbereich bezogen geht sie davon aus, für ihre Gesundheit selbst Sorge tragen zu können.

Eine **hohe externale Kontrolle** eines Individuums beinhaltet die Erwartung, dass Krankheits- oder Gesundheitsereignisse chanceabhängig (z.B. Zufälle, Schicksal) oder als von mächtiger und einflussreicher erlebten Personen (von MedizinerInnen, Elternfiguren, Pflegekräften) beeinflussbar eingeschätzt werden. Bei der externalen Kontrolle werden Ereignisse also als von außen kontrolliert erlebt, d.h. von außerhalb der eigenen Person befindlichen Kräften.

Beispielsätze mögen die internale und externale Sichtweise bzgl. Krankheits- und Gesundheitseinschätzungen verdeutlichen:

- **Internale Kontrolle:** „Es liegt an mir, mich vor Beschwerden zu schützen.“
- **Externale Kontrolle (chanceabhängig):** „Wenn es das Schicksal so will, dann bekomme ich körperliche Beschwerden.“
- **Externale Kontrolle (personabhängig):** „Wenn ich mich unwohl fühle, wissen andere am besten, was mir fehlt.“

Wir legten unserer Befragung von Lehrkräften den Fragebogen zur Erhebung von Kontrollüberzeugungen zu Krankheit und Gesundheit (KKG; Lohaus/Schmitt 1989) zugrunde. Durch seine Hilfe lassen sich internale und aufgegliederte externale Kontrollüberzeugungen unterscheiden und Zusammenhänge mit Handlungsweisen, die das individuelle somatische Befinden beeinflussen, herstellen.

4. Untersuchungsergebnisse und Vorschläge zur Gesundheitsförderung (Tacke)

Die an der Universität Lüneburg durchgeführten Untersuchungen zum Forschungsprojekt „LehrerInnen-Gesundheit“ umfassten Befragungen von ExpertInnen in Form von Interviews, eine postalische Befragung von Lehrkräften mittels Fragebogens und Gespräche mit Frühpensionierten anhand biografischer Interviews.

4.1 ExpertInnen-Interviews

Die Auswertung der ExpertInnen-Interviews (Anzahl: N=76) wird in dieser Arbeit zusammenfassend dargestellt und liegt als Langfassung in einem eigenen Bericht mit dem Titel „Antworten von Expertinnen und Experten zum Themenkomplex: Sinnvoller Umgang mit Belastungen im Schulalltag. Gesunderhaltung von Lehrkräften“ (Tacke 1999e) vor. Die Ergebnisse der ExpertInnen-Interviews dienten als Ideen-Börse für Gremienarbeit auf Ministeriums- und Bezirksregierungs-Ebene. Es konnte hierdurch desweiteren die Basis für eine universitätsinterne Fragebogenentwicklung gelegt und Gesundheitsbausteine für die Schulalltagspraxis geschaffen werden. Auf einer unter der Leitung des MK stattgefundenen ExpertInnen-Tagung konnten bereits im August des Jahres 1996 erste Ergebnisse diskutiert und Zielpapiere für alle vier niedersächsischen Bezirksregierungen entwickelt werden.

Zur ExpertInnen-Gruppe gehörten:

SchulpsychologInnen	14
SchulamtsdirektorInnen	12
Amtsärzte/innen	5
LehrerInnenhauptpersonalratsvertreter	1
SchulleiterInnen (versch. Schulformen)	21
BeratungslehrerInnen	8
UniversitätskollegInnen	9
SupervisorInnen	5
Vertreterin der Nds. Landesvereinigung für Gesundheit	1

Tab. 4.1: Befragte ExpertInnen

In den Interviews, die in den Jahren 1996 und 1997 stattfanden, konnten folgende Themenkomplexe zu Be- und Entlastungen an niedersächsischen Schulen mit den Befragten erörtert werden:

- 4.1.1 Stärke verschiedener schulischer Belastungsfaktoren
- 4.1.2 Belastungsveränderung in der Schule (seit zehn bis 15 Jahren)
- 4.1.3 Phänomen „Burnout“
- 4.1.4 Belastungswahrnehmungen von Lehrkräften
Vergleich: Mitte der 60er-Jahre/90er-Jahre)
- 4.1.5 Wichtigkeit von Prävention und Intervention
- 4.1.6 Belastungsverringerung durch „schulorganisatorische Veränderungen“
- 4.1.7 Belastungsverringerung durch „schulrechtliche Veränderungen“
- 4.1.8 Belastungsverringerung durch „Veränderungen in der ersten und zweiten LehrerInnen-Ausbildungsphase“

Das Ziel der Befragung bestand darin, Informationen und fachliche Einschätzungen über aktuelle schulalltagsbezogene Belastungen zu erhalten. Die Ergebnisse, die im Folgenden dargelegt werden, bildeten zum einen die Grundlage für eine universitätsinterne Entwicklung eines detaillierten Fragebogens, der für niedersächsische Lehrkräfte verschiedener Schulformen (GS, HS, OS, BBS, Gymnasien und Gesamtschulen) entwickelt, versandt und von LehrerInnen beantwortet wurde. Zum anderen dienten die aktuellen „Belastungs- und Entlastungs-Meinungen“ der Expertinnen und Experten als Diskussionsbasis für eine vom Niedersächsischen Kultusministerium eingerichtete Netzwerkgruppe mit 16 Mitgliedern in ständiger Wechselwirkung zwischen Ergebnisdarlegung und Entwicklung daraus resultierender Umstrukturierungsideen für das schulische Geschehen konnte es so zu einer raschen Umsetzung von Forschungsergebnissen in konkrete Hilfsmaßnahmen für niedersächsische Schulen kommen. Zudem entwickelten wir zeitgleich an der Universität Lüneburg ein Praxis-Projekt mit dem Namen **KESS** (=Kooperative **E**ntwicklungs-**S**teuerung an **S**chulen), dessen Beschreibung (Planung, Durchführung, Evaluation) bereits im vorliegenden Bericht erfolgt.

Die Interviewergebnisse der durchgeführten Befragung werden als Zusammenfassung zu den jeweils an die Expertinnen und Experten gestellten Fragen ausgeführt und erläutert.

4.1.1 Stärke verschiedener schulischer Belastungsfaktoren

Den Expertinnen und Experten wurden für die vier Ebenen der schulischen Belastung (nach Rudow 1995) Listen mit Einzelbelastungen vorgelegt. Es werden hier die Belastungen des schulischen Alltags aufgeführt, bei denen die Befragten gehäuft meinten, dass es sich um besonders hohe Belastungen handele.

1. Belastungskategorie: Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen

- *Veränderte Kindheit und Jugendphase der SchülerInnen* zeigt sich durch: Medienvielfalt, veränderte Familienformen, Erlebnisdrang und -dichte (hierauf entfielen 84,8% der ExpertInnen-Nennungen).
- *Veränderte kulturelle Normen und geänderte Erwartungshaltung* (Flexibilität lässt altersgemäß nach; hierauf entfielen 67,4% der ExpertInnen-Nennungen).
- *Abwertung des Berufsimago und des Berufsstatus in der Öffentlichkeit*, z.B.: negative öffentliche Äußerungen (hierauf entfielen 54,3% der ExpertInnen-Nennungen).

2. Belastungskategorie: Schulhygienische Bedingungen

- *Lärmbelästigung* wirkt auf ältere Lehrkräfte stärker als auf jüngere (hierauf entfielen 78,3% der ExpertInnen-Nennungen).
- *Das Einzugsgebiet*, lange Schulwege und häusliche Verhältnisse der SchülerInnen (hierauf entfielen 56,5% der ExpertInnen-Nennungen).
- *Die Schularchitektur*, wie unpersönliche Gestaltung der Gebäude und Räume, sowie durch Vandalismus beschädigte Gebäude oder zerstörte Einrichtungen (hierauf entfielen 50% der ExpertInnen-Nennungen).

3. Belastungskategorie: Soziale Bedingungen

- *Verhaltensauffällige SchülerInnen* stellen mit 82,6% aller Nennungen die größte Belastung dieser Kategorie dar (Stichworte: Hypermotorik, Gewalt, Drogen, Disziplin- und Respektlosigkeit).
- *Mangelnder Zusammenhalt und Austausch in Kollegien*, der durch den Einsatz in verschiedenen Schulen verstärkt wird, kann zur Vereinzelung von Lehrkräften führen. Hier wird ein Handlungszwang deutlich (hierauf entfielen 56,2% der ExpertInnen-Nennungen).

4. Belastungskategorie: Arbeitsaufgaben/Schulorganisatorische Bedingungen

- *Die Klassenzusammensetzung*, z.B. bedingt durch einen hohen Ausländeranteil, bildet nach Anzahl der Nennungen die größte Belastung dieser Kategorie (73,9%).
- *Die Klassengröße* (hierauf entfielen 67,4% der ExpertInnen-Nennungen).
- *Die sinkende Motivation* hielten 65,2% der befragten ExpertInnen für belastend.
- *Die LehrerInnenfunktionen*, wie Autoritäts- und Identitätsprobleme, werden durch die Rollendefinition als belastend empfunden (hierauf entfielen 60,9% der ExpertInnen-Nennungen).

Die jeweils aufgeführten Prozentangaben beziehen sich auf die von den Expertinnen und Experten (N=76) ausgefüllten Fragebögen. Es wurden in die Auflistung ausschließlich die

über 50% liegenden Angaben aufgenommen, weil hier die Vermutung nahe liegt, dass höhere schulische Belastungen gegeben und verstärkte Abhilfen notwendig sind.

4.1.2 Belastungsveränderung in der Schule (seit zehn bis 15 Jahren)

Es herrscht unter den Expertinnen und Experten weitgehende **Übereinstimmung** darüber, dass die **Belastungen im LehrerInnen-Beruf in den vergangenen zehn bis 15 Jahren zugenommen** haben. Hier reichen die Antworten von partieller bis hin zu starker Belastungszunahme, wobei ein Unterschied zwischen dem subjektiven „Belastungs-Gefühl“ und den objektiv „bestehenden Belastungen“ gemacht wird. Dem Belastungs-Gefühl wird hierbei höhere Bedeutung beigemessen.

Es führen zu einem erhöhten Belastungspotenzial nach ExpertInnen-Meinung sowohl die veränderten Erwartungen der Außenwelt (gesellschaftlicher Erwartungsdruck) als auch die Anforderungen bzw. Ansprüche, die die Lehrkräfte an sich selbst stellen (vgl. Tacke 1999e).

Auf dem Berufsbild der Lehrkraft lastet ein gesellschaftlicher Erwartungsdruck,

“... soziale Probleme zu korrigieren, Wissen zu vermitteln, individuell auf die Schüler einzugehen und die Persönlichkeits- und moralische Entwicklung der Schüler zu fördern (...). Während für andere Berufe bestimmte Schwerpunkte gelten, wird vom Lehrer eigentlich alles verlangt (Rollenexpansion).“ (Barth 1992, 89).

Die LehrerInnen-Rolle erweist sich demnach als ein zentraler Zugang zur Art und Weise der LehrerInnen-Arbeit und damit verbunden zu (Arbeits-) Belastungen. Sie soll deshalb im weiteren die ExpertInnen-Angaben strukturieren. Ein weiterer Grund für den Zugang über die LehrerInnen-Rolle ist, dass Burnout als relativ typisch für Berufe angesehen wird, in denen menschliche Interaktionen einen wesentlichen Teil der Tätigkeiten ausmachen. Da es u.a. Anliegen dieser Arbeit ist, Belastungen zu ermitteln, die möglicherweise zu Burnout führen, müssen die „Interaktionen“ einer Lehrkraft mitbedacht werden.

Für den/die Lehrer/in, der/die in vielen Situationen im Brennpunkt komplexer Erwartungen steht, werden Rollenkonflikte zur Normalität des Alltags. Die Rollentheorie geht davon aus, dass alles menschliche Handeln als an Rollen gebunden verstanden werden kann. Aus der Tatsache, dass ein Individuum mehrere Rollen innehat und dadurch vielfältige Erwartungen an das Individuum gestellt werden, können Rollenkonflikte entstehen. Es ist der Inter-Rollenkonflikt von dem Intra-Rollenkonflikt zu unterscheiden. Ein Inter-Rollenkonflikt meint,

verschiedene Rollen eines/einer Rollenträgers/Rollenträgerin (wie z.B. LehrerIn, KollegIn, Mutter) lassen sich nicht miteinander vereinbaren. Ein Intra-Rollenkonflikt ergibt sich, wenn die Erwartungen, die an eine Rolle gerichtet sind, nicht immer eindeutig sind. So gehen z.B. in die LehrerInnen-Rolle die Erwartungen der SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, aber auch allgemein die der Öffentlichkeit ein. Diese Erwartungen können in sich widersprüchlich sein und so zu Belastungen oder Belastungskomplexen anwachsen.

Es stellt sich demnach die Frage, was erwarten SchülerInnen, was erwarten Eltern, was erwartet das Kollegium, was erwartet der/die Schulleiter/in, was erwartet die Öffentlichkeit und was erwartet die Lehrkraft von sich selbst (vgl. hierzu Tacke 1999g).

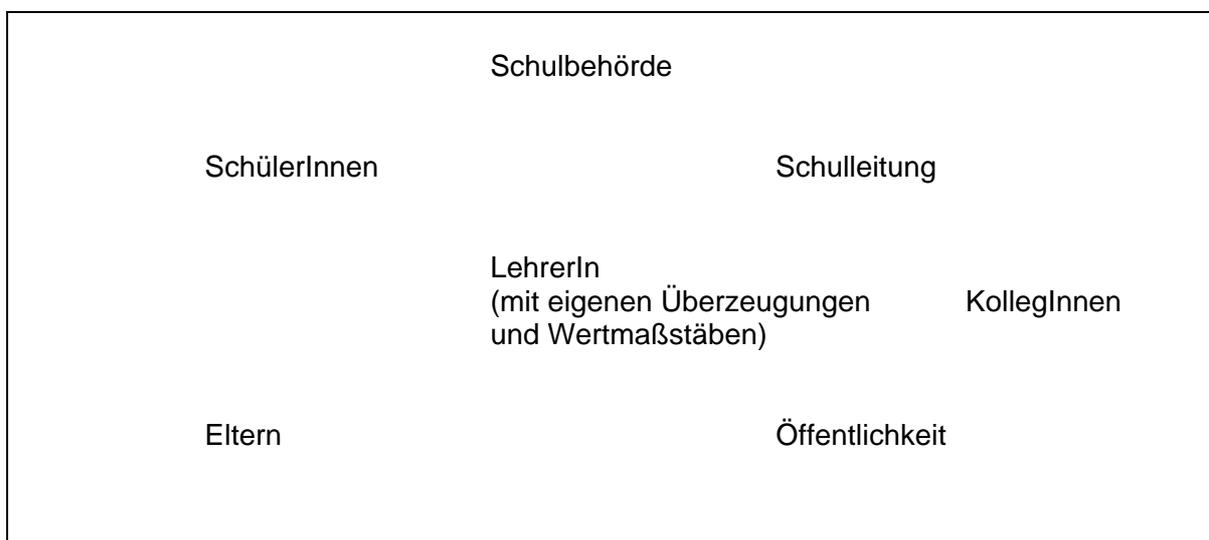


Abb. 4.1: Die Rolle der Lehrkraft wird durch verschiedene ErwartungsträgerInnen beeinflusst

4.1.3 Phänomen „Burnout“

Auf die Frage, wie die Experten und Expertinnen mit dem Burnout-Phänomen in ihrem Berufsalltag konfrontiert sind, gab die Mehrzahl an, das Phänomen sehr gut zu kennen. In der praktischen Arbeit mit Lehrkräften, auf Personalratstagungen, Fortbildungen u.ä. ist das Burnout-Phänomen ein Thema. Nur vier der 76 Befragten gaben an, bisher wenig mit dem Phänomen zu tun gehabt zu haben. Die Meinungen der Experten und Expertinnen zur Brisanz und Häufigkeit des Burnout-Phänomens gehen weit auseinander; sie reichen von alltäglicher Auseinandersetzung (im Tätigkeitsbereich Gesundheitsamt) bis hin zu wenig Beschäftigtsein mit Burnout von Lehrkräften (im Tätigkeitsbereich Schulpsychologischer Dienst). Im Schulpsychologischen Dienst werden vorwiegend Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern vorgestellt; so wird es erklärlich, dass hier eine geringe Beschäftigung mit dem Burnout der Lehrkräfte selbst erfolgt.

Aus den Angaben der ExpertInnen lassen sich nachfolgend Tätigkeits- und Organisationsmerkmale zusammenstellen, die bei dem Entstehen von Burnout-Prozessen beteiligt sein können. Zu diesen Merkmalen, die immer in Wechselwirkung mit den jeweiligen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften zu betrachten sind, zählen: Rollenstruktur, Verantwortlichkeit, Arbeitsbelastung, soziale Unterstützung, Zielunsicherheit, sowie SchülerInnen.

Rollenstruktur: Widersprüchliche Rollenzuweisungen (wie z.B. SelektiererIn, BündnispartnerIn, KontrolleurIn, ErzieherIn, Vorbild, VerwalterIn) können an Burnout-Prozessen beteiligt sein.

Verantwortlichkeit: Zu den Aufgaben der Lehrkraft gehört eine große gesellschaftliche und soziale Verantwortlichkeit. Zunehmend delegieren Eltern ihre Erziehungsfunktion an die Schule, was hier zu Überforderungen führen kann.

Arbeitsbelastung: Komplexität und Inhalte der schulischen Arbeitsaufgaben können bei Lehrkräften, die ihren Erziehungs- und Unterrichtsauftrag zu ernst nehmen, zu einer Selbstüberlastung und Arbeitsqualitätsverschlechterung führen (vgl. hierzu Schönwälder 1993a; Tacke 1999c).

Soziale Unterstützung: Zu einem guten Betriebsklima gehört die Diskussion arbeitsbezogener Probleme mit Hilfestellung, Rat und Lob. Wenn hier Mängel vorliegen, d.h. eine fehlende oder unzureichende soziale Unterstützung im System Schule gegeben ist, kann es gehäuft zu Burnout-Fällen kommen.

Zielunsicherheit: Mögliche Burnout-Einflüsse können gegeben sein durch unklare Zielvorgaben seitens der Schulleitung und fehlender persönlicher Entwicklungspläne.

SchülerInnen: Kräftezehrend können sich für heutige ältere Lehrkräfte auswirken: Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, die während gesellschaftlicher Rahmenwandlungen im Medienzeitalter verändertes Verhalten zeigen.

4.1.4 Belastungswahrnehmungen von Lehrkräften (Vergleich: Mitte der 60er-Jahre/90er-Jahre)

Aus der retrospektiven Sicht der Befragten wurden die Belastungen, die im Schulbereich für dienstältere Lehrkräfte Mitte der 60er-Jahre herrschten, im Vergleich zu den 90er-Jahren als geringer eingeschätzt. Während die älteren Lehrkräfte in den 60er-Jahren wesentlich höhere Klassengrößen hatten und mit der Verarbeitung von Kriegserlebnissen aus dem Dritten Reich (Umgang mit Verantwortung und Schuld) zu tun hatten, herrschen in den 90er-Jahren andere Belastungen vor, wie z.B. erhöhter gesellschaftlicher Druck auf Schule, veränderte didaktische Anforderungen, Verunsicherung bezogen auf Verhaltensauffälligkeiten und Rollenbilder aller am Schulgeschehen Beteiligten.

Im Belastungsvergleich zwischen den 60er- und 90er-Jahren kam es nach Auskunft der Expertinnen und Experten insbes. zu einem Statusverlust des LehrerInnen-Standes. Es haben zudem verbindliche Ziele abgenommen, die hierarchischen Schulstrukturen wandelten sich in ein demokratisches Miteinander. Entsprechend dem letztgenannten Punkt kam es zur Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrkräfte. Der gesellschaftliche Wandel zeigte vielfältige Auswirkungen auf soziale Bezüge; hierzu seien einige wichtige Beispiele genannt, wie: Verändertes Sozialverhalten der Kinder, Delegation der Erziehungsfunktion an die Schule, Vereinzelung, Freizeitorientierung, Spaßgesellschaft. Die älteren Lehrkräfte der 90er-Jahre leiden nach ExpertInnen-Meinung unter den vielfältigen, raschen und quantitativ hohen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen (bezogen auf Situationen und Personen).

4.1.5 Wichtigkeit von Prävention und Intervention

Die Präventions- und Interventionsarbeit im Bereich des „besseren Umgangs mit Belastungen“ wurde von den Expertinnen und Experten insgesamt für die Schule mit Wichtigkeitspunkten eingeschätzt. Diese Wichtigkeitspunkte lagen auf einer Skala von 1-4 (1: gar nicht wichtig; 2: nicht so wichtig; 3: wichtig; 4: sehr wichtig). Die Wichtigkeit wurde sowohl bezüglich des Berufs- als auch des Privatlebens von den Befragten eingeschätzt. Für den Bereich des Berufslebens lässt sich der höchste Mittelwert von $x=4$ (der Wert 4 bedeutet: sehr wichtig) aus den Antworten errechnen. Für den Bereich des Privatlebens dienstälterer Lehrkräfte lässt sich ein fast so hoher Mittelwert von $x=3$ (der Wert 3 bedeutet: wichtig). Weiterhin ergab sich aus den ExpertInnen-Einschätzungen, dass ältere Lehrkräfte Fortbildungsangebote im Präventions- und Interventionsbereich stärker „wünschen“ ($x=3$; bedeutet: wichtig) als „nutzen“ ($x=2$; bedeutet: nicht so wichtig).

4.1.6 Belastungsverringerung durch „schulorganisatorische Veränderungen“

Auf die Frage, für wie wichtig Expertinnen und Experten schulorganisatorische Veränderungen für eine Belastungsverringerung an der Schule halten, ermittelten wir erneut eine Wichtigkeitseinschätzung, die die Befragten ebenso auf einer Skala von 1-4 vornahmen. Der Mittelwert lag bei $x=3$ (Wert 3 bedeutet: wichtig).

Als Möglichkeiten schulorganisatorischer Veränderungen nannten die Expertinnen und Experten Vorschläge, die im Forschungsprojekt „LehrerInnen-Gesundheit“ folgenden Belastungskomplexen zugeordnet wurden: „Lehrkraft“, „Kollegium“, „Schulleitung“ und „Eltern“. Einige ExpertInnen-Nennungen mögen die schulorganisatorischen Verbesserungsvorschläge exemplarisch verdeutlichen:

Lehrkraft: Verlängerung der Berufspraktika, Förderung der Kritikfähigkeit und der Selbsterfahrung, Trennung zwischen häuslichem und schulischem Arbeitsplatz.

Kollegium: Verstärktes Praktizieren von Teamteaching und Projektarbeit, vermehrte gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Konfliktlösearbeit im Kollegium, regelmäßige Fachkonferenzen, vernetzte Computernutzung, verstärkte Teilnahme ganzer Kollegien an schulinternen Fortbildungen, deren Inhalte

sich auf Kommunikations-, Kooperations- und Konflikthalte beziehen, verpflichtende Weiterbildungen und freiwillige Gruppensupervision.

Schulleitung: Erhöhung des Informationsflusses zwischen SchulleiterInnen und Kollegium durch Kooperationsseminare, Vorbereitung auf die SchulleiterInnen-Rolle, Förderung der Selbstverantwortung aller Beteiligten, Veränderung des Verhältnisses: 50 Lehrkräfte zu einem/r Schulrat/rätin.

Eltern: Die Eltern sollten stärker in die Präventionsarbeit bezüglich vorhersehbarer Probleme eingebunden werden. Hierzu gehört die Erhöhung der Transparenz des schulischen Vorgehens, die Förderung des Interesses an schulischer Erziehung, die Beteiligung von Eltern an Projekten, am Krisenmanagement und an der Öffentlichkeitsarbeit der Schule.

4.1.7 Belastungsverringerung durch „schulrechtliche Veränderungen“

Die Expertinnen und Experten gaben auf einer Wichtigkeitsskala (die von 1 bis 4 reichte) an, dass sie schulrechtliche Veränderungen für die Belastungsverringerung an Schulen für wichtig (Mittelwert lag bei $x=3$; Wert 3 bedeutet: wichtig) halten.

Als **schulrechtliche Veränderungen** wurden mit den Befragten diskutiert: Sabbatjahr und dessen Nutzung, Ansammeln von Berufszeiten und Alternativbeschäftigungen.

Sabbatjahr und dessen Nutzung: Als **Vorteile** werden von den Expertinnen und Experten gesehen: Regenerierung, Persönlichkeitsstärkung, Blickwinkelerweiterung, motivierter Wiedereinstieg. **Nachteile** werden folgendermaßen benannt: gesellschaftliche, schulinterne Organisations-, Wiedereinstiegs- und Kontraproduktivitäts-Probleme. Zur Nutzung des Sabbatjahres unterbreiteten die Expertinnen und Experten folgende Vorschläge: Berufliche Fort- und Weiterbildung bzw. Neu-/Umorientierung, Erweiterung sozialer Kompetenzen, Regenerierung und Nutzung therapeutischer Angebote.

Ansammeln von Berufszeiten: Die Befragten heben zur Führung eines Lebensarbeitszeitkontos“ als **Vorteile** hervor: Familienfreundlich, individuelle Flexibilität und schrittweiser Ruhestandsübergang. Als **Nachteile** weisen sie vorwiegend auf schulinterne Organisations-Probleme hin (wie z.B.

Konflikte im Kollegium durch Unterrichtsversorgungs-Ungleichbehandlungen und Positionsverluste).

Alternativ-Beschäftigungen: Die Expertinnen und Experten beschreiben die **Vorteile** einer Alternativ-Beschäftigung für Lehrkräfte in Form von Sicherung beruflicher Anerkennung, Schaffung von Aufstiegsmöglichkeiten, Abwechslung zum dauerhaften Unterrichten, Entlastung, Belebung brachliegender Fähigkeiten, Öffnung des gesellschaftspolitischen Blickwinkels und Ermutigung zum Entdecken neuer Arbeitsfelder. Die **Vorschläge für alternative Beschäftigungen** lassen sich **folgenden Bereichen** zuordnen: **(1) Modifikation der Unterrichtstätigkeit, (2) Koordination bestimmter schulischer Aufgaben, (3) Verlagerung der inhaltlichen Arbeit und (4) außerschulischen Beschäftigungen** (vgl. hierzu genaue Ausführungen bei Tacke 1999d).

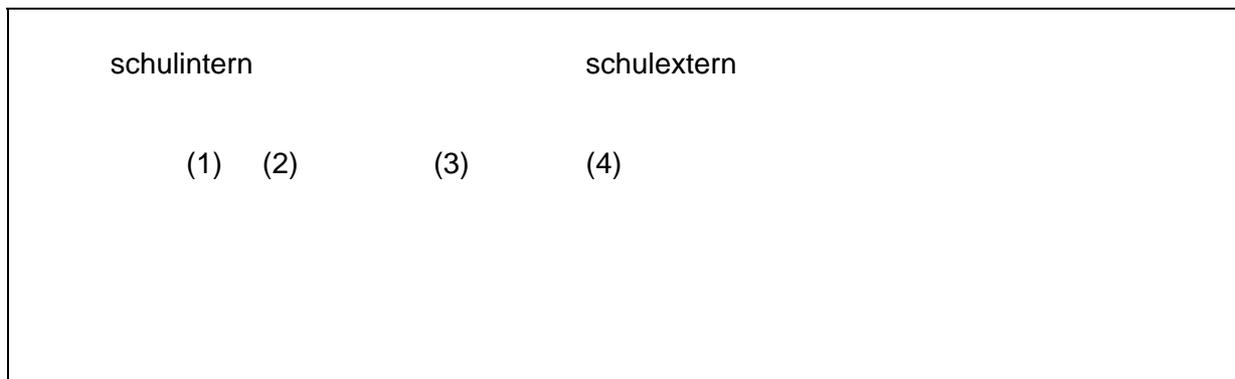


Abb. 4.2: Alternativbeschäftigungs-Bereiche für Lehrkräfte

Die von den Befragten genannten **Nachteile** alternativer Beschäftigungen für Lehrkräfte können unter die drei Oberbegriffe: Statusverlust, Organisationsaufwand und Symptom- statt Ursachenbehebung geordnet werden. In jedem Fall sollten für alternative Beschäftigungen die individuellen Bedürfnisse der betroffenen Lehrkraft berücksichtigt und Lösungen in gemeinsamen Gesprächen zwischen Beratungsagentur-VertreterInnen und der Lehrkraft erarbeitet werden.

4.1.8 Belastungsverringerung durch „Veränderungen in der ersten und zweiten LehrerInnen-Ausbildungsphase“

Nach der Wichtigkeitseinschätzung (Skala reichte vom Wert 1 bis 4, wobei der Wert „1“ für unwichtig und der Wert „4“ für sehr wichtig steht), die die Expertinnen und Experten zu den Veränderungen in den Ausbildungsphasen vornahmen, ergab sich ein Mittelwert von $x=4$ (Wert 4 bedeutet: sehr wichtig).

Die Befragten machen zur Veränderung der ersten und zweiten LehrerInnen-Ausbildungsphase konkrete Vorschläge, die hier zum einen als „Seminarinhalte“, zum anderen als „Handlungsfeldarbeit“ dargelegt werden.

Erste Ausbildungsphase (Studium): Die Interviewten halten es in der ersten Ausbildungsphase für notwendig, die Praxis- und Selbsterfahrungsanteile zu erhöhen und Möglichkeiten einer stärkeren Vernetzung der Theorie- und Praxisanteile zu schaffen. Die von ihnen genannten Seminarinhalte lassen sich vier Bereichen zuordnen:

1. **Neue Organisationsstrukturen durchdenken und realisieren** (z.B. soziales Jahr, längere Praktika, Lehrkräfte als praxisvermittelnde Lehrbeauftragte an Universität).
2. **Verwaltungs- und Kommunikationskompetenzen erlernen und stärken** (z.B. Schulstrukturkenntnisse, Gesprächsstrategien, Selbstmanagement).
3. **Unterricht strukturieren und SchülerInnen mit angemessenem Verhalten gerecht werden** (z.B. Einbezug neuer Medien, Projektorientierung, ökonomische Unterrichtsvorbereitung, Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Eigenmotivierung).
4. **LehrerInnen-Persönlichkeit stärken** (z.B. Prüfen der Berufsmotivation und -eignung, Einführung in Supervision und Ressourcentraining).

Zweite Ausbildungsphase (Vorbereitungs- und Referendardienst): Die Befragten sehen in der zweiten Ausbildungsphase viele Ansatzpunkte zur Belastungsreduzierung, die sich vier schulischen Handlungsfeldern (entwickelt vom Nds. MK) zuordnen lassen:

1. **Handlungsfeld: Kommunikation und Kooperation**
(z.B. soziale Kompetenz und Konfliktfähigkeit fördern).
2. **Handlungsfeld: Rollen- und Selbstverständnis der Lehrkräfte**
(z.B. Rollenverständnis, Problembewusstsein und pfleglichen Umgang mit sich selbst stärken, Organisationsplanung und Belastungstraining betreiben).
Zu diesem Handlungsfeld sollten nach ExpertInnen-Meinung **verstärkt Angebote** gemacht werden.
3. **Handlungsfeld: Evaluation und Selbstevaluation**
(z.B. Fort- und Weiterbildungsinteresse, eigene Ressourcenarbeit und Selbststeuerung fördern).
4. **Handlungsfeld: Personalpflege im weitesten Sinne**
(z.B. Berufsperspektiven und -zufriedenheit prüfen, Supervisions- und Entspannungsangebote nutzen).

4.1.9 Fazit

Die Angaben der ExpertInnen verdeutlichen, dass Belastungen im schulischen Alltag überwiegend **im Rahmen der Interaktionen zwischen unterschiedlichen ErwartungsträgerInnen**, wie SchülerInnen und KollegInnen, entstehen können bzw. existieren. Kann eine Lehrkraft den Belastungen/Anforderungen im Laufe ihres Berufslebens nicht angemessen begegnen bzw. diese regulieren, so besteht die Gefahr des Beginns eines Burnout-Prozesses. Es ist somit nahe liegend, Präventionsangebote für den Umgang mit Belastungsempfindungen und -verarbeitungen zu machen. Hiermit sollte **in den LehrerInnen-Ausbildungsphasen begonnen** werden; eine **Fortsetzung sollte durch das Kollegium ebenso erfolgen wie durch die Schulleitung, die Schulbehörde und neutrale Fort- und Weiterbildungsinstitutionen**. Eine besondere Rolle kann hierbei die **supervisorische Arbeit** spielen; sie stellt eine geeignete berufsbegleitende Möglichkeit zur angemessenen Belastungsverarbeitung dar (vgl. z.B. Ehinger/Hennig 1994; Spanhel/Hüber 1995). Sie kann nach ExpertInnen-Meinung sowohl **präventiv als auch interventorisch** wirken.

Im siebten Kapitel dieses Berichtes werden Änderungsvorschläge gemacht, die der Gesundheitsförderung von Lehrkräften - entsprechend unserer Ergebnisse - dienen können.

4.1.10 Zusammenfassungen

Stärke verschiedener schulischer Belastungsfaktoren: In der Schule bilden die mit der veränderten Kindheits- und Jugendphase zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten - nach ExpertInnen-Meinung - das höchste Belastungspotenzial. Diese Ergebnisse decken sich mit Untersuchungsergebnissen zum Burnout, wonach dienstältere Lehrkräfte insbesondere an der sich verändernden sozialen Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerInnen leiden.

Belastungsveränderung in der Schule (seit zehn bis 15 Jahren): Belastungsveränderungen haben sich in den vergangenen zehn bis 15 Schuljahren insbesondere durch die unterschiedlichen Erwartungen, die an die Rolle der Lehrkraft gestellt werden (Erwartungen der SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, Schulleitung, Schulbehörde, Öffentlichkeit, Lehrkraft selbst), vollzogen.

Phänomen „Burnout“: Bei dem Burnout-Syndrom handelt es sich um ein prozesshaftes Geschehen. Merkmale dieser Entwicklung sind z.B. Opferhaltung, Desorganisation, Rückzug ins Private, fehlende Zusammenarbeitsbereitschaft. Von hoher Bedeutung sind bei Burnout-Entstehungsprozessen widersprüchliche Rollenzuweisungen, überfordernde Verantwortlichkeiten, mangelnde soziale Unterstützung, zunehmende Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und unklare Zielvorgaben von Schulleitungsseite.

Belastungswahrnehmungen von Lehrkräften (Vergleich: Mitte der 60er-Jahre/90er-Jahre): Im Belastungsvergleich zwischen den 60er- und 90er-Jahren ist für den LehrerInnenstand der Statusverlust hervorzuheben. Verbindliche Ziele haben abgenommen, hierarchische Strukturen sind demokratisiert. Der facettenreiche und rasche gesellschaftliche Wandel führte zu vielfältigen Veränderungen sozialer Bezüge; hiervon ist besonders stark die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung betroffen. Gründe liegen in verändertem Medien- und Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie in der elterlichen Erziehungsdelegation an die Schule.

Wichtigkeit von Prävention und Intervention: Präventions- und Interventionsarbeit (zum „besseren Umgang mit Belastungen“) wird von ExpertInnen bei dienstälteren Lehrkräften für den Bereich des Berufslebens für „sehr wichtig“, für den Bereich des Privatlebens für „wichtig“ gehalten. Zudem schätzen die ExpertInnen den Wunsch („wichtig“) nach Fortbildungsangeboten im Präventions- und Interventionsbereich höher ein als deren Nutzung („nicht so wichtig“).

Belastungsverringerung durch „schulorganisatorische Veränderungen“:

Schulorganisatorische Veränderungen werden von ExpertInnen zur Belastungsverringerung als „wichtig“ eingeschätzt. In diese Veränderungen ist das gesamte System Schule (bestehend aus Kollegium mit Schulleitung, Lehrkraft, Eltern und SchülerInnen) einzubeziehen.

Belastungsverringerung durch „schulrechtliche Veränderungen“:

Schulrechtliche Veränderungen werden von ExpertInnen - ebenso wie schulorganisatorische Veränderungen - als Entlastungsmaßnahme für „wichtig“ gehalten. Zu den diskutierten schulrechtlichen Veränderungen zählen das Sabbatjahr und dessen Nutzung, das Ansammeln von Berufszeiten und verschiedene Alternativ-Beschäftigungen. Zu diesen Möglichkeiten werden Vor- und Nachteile herausgearbeitet.

Belastungsverringerung durch „Veränderungen in der ersten und zweiten

LehrerInnen-Ausbildungsphase“: Veränderungen in den LehrerInnen-Ausbildungsphasen werden von ExpertInnen zur Belastungsverringerung sogar für „sehr wichtig“ gehalten. Zu diesen Präventionsmaßnahmen gehören geänderte Seminarinhalte während des Studiums ebenso wie Handlungsfeldarbeit während des Vorbereitungs-/Referendardienstes.

4.1.11 Fazit

Belastungen im schulischen Alltag entwickeln sich vorwiegend durch die Interaktionen zwischen unterschiedlichen ErwartungsträgerInnen, wie KollegInnen, Eltern und SchülerInnen. Gelingt es einer Lehrkraft im Laufe ihres Berufslebens nicht, den Anforderungen bzw. Belastungen angemessen zu begegnen, so kann die Grundlage für einen beginnenden Burnout-Prozess gegeben sein. Es ist somit naheliegend und wichtig, präventiv mit Belastungssichtweisen und -verarbeitungsmöglichkeiten umzugehen. Hiermit sollte bereits im Studium begonnen werden; die Fortsetzung sollte in der zweiten LehrerInnen-Ausbildungsphase erfolgen und sich in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften ausweiten. Berufsbegleitende Supervision kann hierbei eine besondere Rolle spielen.

4.2 LehrerInnen-Befragung

Für eine schriftliche Befragung von niedersächsischen Lehrkräften wurden insgesamt 1020 Fragebögen von der Universität Lüneburg versandt (davon entfielen auf jede Schulform N=170), wovon 617 bearbeitete Fragebögen zurückgeschickt wurden. Hiervon waren 596 Antwortbögen komplett ausgefüllt und auswertbar. Das **Alter** der befragten Lehrkräfte liegt zwischen 27 und 64 Jahren.

Abb. 4.3: Altersverteilung der Lehrkräfte

Abb. 4.4: Geschlechtsverteilung der Lehrkräfte

Schulform	N ges.	N w/m
Grundschule	102	(85/17)
Hauptschule	48	(25/23)
Gymnasium	98	(34/64)
Orientierungsstufe	64	(43/21)
Berufsbildende Schule	119	(46/73)
Gesamtschule	98	(52/46)
weitere Schulformen, wie:		
Real-/Sonderschulen	38	(24/14)
mehrere Schulformen	29	(12/17)
	596	(321/275)

Tab. 4.2: Anzahlen der LehrerInnen pro Schulform

In die Auswertung der schriftlichen Befragung gingen die Angaben von 102 Grundschullehrkräften, 48 Hauptschullehrkräften, 98 GymnasiallehrerInnen, 64 OrientierungsstufenlehrerInnen, 119 Lehrkräften der Berufsbildenden Schule, 98 GesamtschullehrerInnen sowie 38 Lehrkräften weiterer Schulformen und 29 Lehrkräften, die an mehreren Schulformen unterrichten, ein.

Alter	Nges.	Geschlecht	
		Nw	Nm
>=45 Jahre	399	188	211
<45 Jahre	197	133	64
	596	321	275

Tab. 4.3: Anzahlen der Lehrkräfte - getrennt nach Alter und Geschlecht -

Von 596 ausgewerteten Fragebögen wurden 321 von Lehrerinnen und 275 von Lehrern ausgefüllt. Es sind 188 Lehrerinnen 45 Jahre und älter. 133 Lehrerinnen haben ein Alter unter 45 Jahren. Eine Anzahl von 211 Lehrern ist 45 Jahre und älter; 64 männliche Lehrkräfte sind jünger als 45 Jahre.

Nachfolgend werden **bedeutsame Ergebnisse** der LehrerInnen-Befragung dargelegt.

4.2.1 Belastungen

Die befragten niedersächsischen Lehrkräfte bewerteten verschiedene Belastungskomplexe des schulischen Alltags. Es zeigt sich, dass „verhaltensauffällige SchülerInnen“ und „sinkende Motivation bei SchülerInnen“ mit den höchsten Belastungswerten belegt werden,

während sich niedrige Belastungswerte in den Bereichen „Schularchitektur“ und „Schuleinzugsgebiet“ abzeichnen.

Die am höchsten empfundene Belastungsquelle „verhaltensauffällige SchülerInnen“ wird je nach Schulform unterschiedlich von den Lehrkräften eingeschätzt. So geben LehrerInnen des Gymnasiums hierbei erheblich niedrigere Belastungsempfindungs-Werte an als z.B. Hauptschullehrkräfte.

Einige Aussagen von LehrerInnen mögen die Sichtweise zur „sinkenden SchülerInnen-Motivation“ exemplarisch verdeutlichen:

Hauptschullehrerin, 55 Jahre: „Die Probleme der Schüler belasten mich sehr stark. Die Schüler sind so schwierig geworden. Ich bin nicht als Sozialpädagogin ausgebildet, daher kann ich ihnen nicht so helfen, wie ich gern möchte“.

Hauptschullehrerin, 42 Jahre: „Arbeit mit Jugendlichen auf menschlicher Ebene ist wichtig, den Jugendlichen bei Problemen helfen können (Scheidung der Eltern, sexueller Missbrauch), einfach zuhören können, Verständnis haben, und Vertrauen entgegenbringen.“

Berufsschullehrerin, 44 Jahre: „Ich würde eine Arbeit bevorzugen, (...) wo ich nicht mit ständig wechselnden, sehr oft unmotivierten bis verletzend frechen Menschen arbeiten muss“.

4.2.2 Entlastungen

Entlastungen können sich Individuen, die sich **höhere gesundheitsbezogene internale Kontrollüberzeugungen** angeeignet haben, aufgrund ihrer Erwartungshaltungen leichter verschaffen als Individuen, die über niedrigere Internalitätswerte verfügen. Deshalb werden im Nachfolgenden Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, die Werthöhenvergleiche internaler Kontrollüberzeugungen zum Gegenstand haben.

Bei den Ergebnisdarlegungen werden prozentuale Verteilungen internaler Werthöhen der befragten Lehrkräfte aufgezeigt, die mit den Variablen „Geschlecht“ und „Alter“ kombiniert wurden. Zur Feststellung der internalen Werthöhen wurde die KKG-I-Skala des Fragebogens für gesundheitsbezogene Kontrollüberzeugungen (KKG von Lohaus/Schmitt 1989) verwendet. Die Tabellen weisen niedrige/mittlere (KKG-I-Wert ist ≤ 59) und hohe

Internalitätswerte (KKG-I-Wert ist ≥ 60) auf. Der Mittelwert des Fragebogens liegt bei $x=50$. Höhere Internalitätswerte bedeuten fragebogenspezifisch, dass sich das befragte Individuum zutraut, Einfluss auf den eigenen Gesundheits- und Krankheitszustand und -verlauf zu haben.

4.2.2.1 Internalitäts-Werthöhen (getrennt nach Geschlecht)

Es verfügen 25.5% der **weiblichen** Lehrkräfte über hohe und 74.5% über niedrige und mittlere Internalitätswerte. Bei den **männlichen** Lehrkräften sind 22.5% der Befragten mit hohen internalen Werten ablesbar, während 77.5% der Lehrer eine niedrige und mittlere internale Werthöhe aufweisen (vgl. Tab. 8.1/Anhang).

Die Variable „**Gedanken an Frühpensionierung wegen Krankheit**“ wurde von den Lehrkräften dual (ja/nein) beantwortet. Von den Befragten bejahten 19 Lehrerinnen und 31 Lehrer diese Frage. In den Ja-Spalten zum „Gedanken an Frühpensionierung wegen Krankheit“ zeigen nur 26.3% der über hohe Internalitätswerte verfügenden Lehrer Angaben, während die weiblichen Lehrkräfte, die nur niedrige/mittlere Internalitätswerte haben, mit 73.7% (fast 3/4) diesen Gedanken angeben. Die Lehrer, die hohe Internalitätswerte zeigen, geben mit 19.4% Gedanken an Frühpensionierung an, während Lehrer mit niedriger/mittlerer Internalitätshöhe zu 80.6% (ca. 4/5) mit diesem Gedanken spielen (vgl. Tab. 8.2/Anhang).

Die Tabelle 8.3 (vgl. Anhang) zeigt mit Blick auf die Geschlechter, dass insgesamt nur fünf Lehrerinnen und vier Lehrer aller Befragten einen **Antrag auf Frühpensionierung** gestellt haben.

Von den weiblichen Lehrkräften mit hohen Internalitätswerten geben in den ja-Spalten 25.9% an, **Burnout-Zeiten in ihrem Berufsleben** zu kennen, während bei dieser Variable Frauen mit niedrigen/mittleren Internalitätswerten zu 74.1% ablesbar sind. Bei den männlichen Lehrkräften mit hohen Internalitätswerten liegt in der ja-Spalte die Angabe zu Burnout-Zeiten im Berufsleben bei 21.4%, während diejenigen mit niedrigen/mittleren Internalitätshöhen mit 78.6% ersichtlich sind (vgl. Tab. 8.4/Anhang). Bei einem Vergleich der ja- und nein-Antworten zu Burnout-Zeiten im Berufsleben wird deutlich, dass die Anzahlen (weiblich: $N_w=120/119$; 42/40; männlich: $N_m=110/103$; 30/32) fast zu gleichen Anteilen vorliegen. Insgesamt zeigt sich: Lehrkräfte mit hohen internalen Werten sind zur Burnout-Frage jeweils nur mit $\frac{1}{4}$ vertreten, während Lehrkräfte mit niedrigen/mittleren internalen Werten zu $\frac{3}{4}$ betroffen sind.

Weibliche Lehrkräfte mit hohen Internalitätswerten geben zu 25.9% an, **körperliche Belastungsauswirkungen** des schulischen Geschehens zu spüren, während 74.1% derer mit niedrigen/mittleren Internalitätswerten diese Auswirkungen benennen. Bei den männlichen Lehrkräften zeigt sich ein ähnliches Verhältnis: Lehrer mit hohen Internalitätswerten sind in der ja-Spalte mit 22.6%; mit niedrigen/mittleren Internalitätswerten zu 77.4% ablesbar. Zur Frage nach körperlicher Belastungsauswirkung des LehrerInnenberufes zeigt sich also insgesamt bei den ja-Antworten in den Spalten wieder ein Verhältnis von ca. $\frac{1}{4}$ zu $\frac{3}{4}$, wobei Lehrkräfte mit hohen Internalitätswerten bei der ja-Antwort nur mit $\frac{1}{4}$ vertreten sind (vgl. Tab. 8.5/Anhang).

Zusammenfassung zur geschlechtsbezogenen Höhe der Internalitätswerte

Lehrkräfte mit höheren KKG-I-Werten ($x \geq 60$) verhalten sich in obigen Variablen-Einschätzungen folgendermaßen: Es weisen Frauen und Männer ähnliche Verteilungen auf. Nur $\frac{1}{5}$ der Lehrer und $\frac{1}{4}$ der Lehrerinnen, die hohe Internalitätswerte zeigen, geben ein ja zum Frühpensionierungs-Gedanken an. Einen Frühpensionierungs-Antrag haben allerdings ausschließlich Befragte mit niedrigen/mittleren Internalitätswertehöhen gestellt. Nur $\frac{1}{4}$ der Lehrkräfte mit hohen Internalitätswerten kennt Burnout-Zeiten im Berufsleben. Weibliche und männliche Lehrkräfte fühlen sich zu ähnlichen Anteilen körperlich von schulischen Belastungen betroffen, wobei diejenigen mit hohen Internalitätswerten jeweils nur zu $\frac{1}{4}$ angeben, hiervon Auswirkungen zu spüren.

4.2.2.2 Internalitäts-Werthöhen (getrennt nach Alter)

In der Befragung wurde aus den angegebenen Geburtsjahrgängen das Alter ermittelt und eine Einteilung in Ältere (Alter: ≥ 45 Jahre; d.h. 45-64 Jahre) und Jüngere (Alter: < 45 Jahre; d.h. 27-44 Jahre) vorgenommen.

Der **Altersvergleich** der Spalten-% zeigt: Ältere Lehrkräfte sind mit 21.3% im Vergleich zu 29.9% (jüngere Lehrkräfte) mit hohen Internalitätswerten vertreten. Die Differenz der Spalten-% zeigt deutlich: Jüngere weisen mit 8.6% höhere Internalitätswerte auf als Ältere (vgl. Tab. 8.6/Anhang).

Bei den älteren Lehrkräften werden bei dem „**Gedanken an Frühpensionierung wegen Krankheit**“ insgesamt höhere Anzahlen bei der Bejahung ersichtlich als bei den jüngeren.

Der Vergleich der Internalitäts-Werthöhen bei den Älteren macht zur Variable Frühpensionierungsgedanken deutlich: Verhältnis 1 zu 5; nur 1/5 der Älteren mit hohen Internalitätswerten beschäftigt sich mit dem Gedanken an Frühpensionierung (vgl. Tab. 8.7/ Anhang).

Von den älteren Lehrkräften gibt insgesamt eine Anzahl von 9 an, einen **Antrag auf Frühpensionierung** gestellt zu haben, während dieses bei den jüngeren Lehrkräften nicht gegeben ist. Es zeigt sich bei den ja-Antworten der Älteren ein Verhältnis bei den verschiedenen hohen Internalitätswerten von 1/3 (hoch) zu 2/3 (niedrig/mittel) (vgl. Tab. 8.8/ Anhang).

Zusammenfassung zur altersbezogenen Höhe der Internalitätswerte

Lehrkräfte mit höheren KKG-I-Werten (Werte ≥ 60) verhalten sich bei obigen Variablen-Einschätzungen wie folgt: Jüngere Lehrkräfte weisen höhere Internalitätsüberzeugungen auf als ältere. Ältere Lehrkräfte mit hohen Internalitätswerten haben erheblich seltener (Verhältnis 1 zu 5) Frühpensionierungsgedanken wegen Krankheit und stellen in geringerem Maße Frühpensionierungsanträge (nur drei Ältere von 596 Befragten). Jüngere geben an, keinen Antrag gestellt zu haben.

4.2.3 Berufswiederwahl

Als erfreuliches Ergebnis zeigt sich, dass 74% der befragten Lehrkräfte meinen, wenn sie vor einer erneuten Berufswahl stünden, diesen Beruf wieder ergreifen zu wollen. 25% verneinen das Wiederergreifen des gewählten Berufes. 1% beantwortet diese Frage nicht.

4.2.4 Entlastungsempfehlungen aus der Praxis für die Praxis

In einigen offenen Antwortkomplexen machten die befragten Lehrkräfte Angaben zu Entlastungsempfehlungen für den Erhalt der psychischen Gesundheit. Es werden einige dieser Empfehlungen hier exemplarisch dargelegt.

4.2.4.1 Zielorientierungen für die Entlastung

Die facettenreichen Antworten der niedersächsischen Lehrkräfte geben Hinweise auf vielfältige Ressourcen und Kompetenzen, auf die zukünftige Lehrkräfte zurückgreifen können, um im Schulalltag, der fortwährendem gesellschaftlichen Wandel unterliegt, bestehen zu können. Zu diesen **Ressourcen** zählen nach lehreigenen Einschätzungen Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B.:

1. Engagement
2. Organisationstalent
3. Flexibles Denken
4. Verantwortungsbewusstsein
5. Zu- und Selbstvertrauen
6. Problembewusstsein und -lösefähigkeit
7. Soziale Verantwortlichkeit (Gesprächsführungsregeln beherrschen und anwenden können)
8. Fach- und Medienkompetenz.

4.2.4.2 Psychische Gesundheit

Die **psychische Gesundheit** wird nach Aussagen der Lehrer und Lehrerinnen durch folgende Komponenten gestärkt und erhalten:

1. Interesse an der Arbeit mit Kindern haben
2. Positives Denken, Fröhlichkeit und geistige Beweglichkeit zeigen
3. Selbstvertrauen und Wertschätzung erhöhen (sich selbst und anderen gegenüber)
4. Gemeinschaftsfähiges Verhalten stärken: mit dem Kollegium, der Schulleitung, den Klassen, den Eltern und der Schulbehörde gut auskommen
5. Entspannungsmöglichkeiten (Ruhepunkte) finden.

4.3 Frühpensionierten-Befragung

Es wurden im Rahmen einer Diplomarbeit frühpensionierte Lehrkräfte (N=7) zu be- und entlastenden Elementen des schulischen Geschehens befragt. Hierzu wurden biografische face-to-face-Interviews durchgeführt (vgl. hierzu Monschau 1998).

Die geführten Interviews wurden auf Kassette aufgenommen und transkribiert. Es erfolgten Kategorien, Zuordnungen und Vergleiche der Angaben von frühpensionierten und berufstätigen Lehrkräften. Eine komprimierte Ergebniszusammenstellung wird nachfolgend für die Bereiche (1) Kognitive Arbeit/Beziehungsarbeit im Unterricht, (2) Ideale, (3) Gefühle, (4) (Miss-)Erfolgsereignisse und (5) Kollegiale Zusammenarbeit dargelegt.

1. „Kognitive Arbeit im Unterricht“ versus „Beziehungsarbeit im Unterricht“: Während frühpensionierte Lehrkräfte die „kognitive Arbeit im Unterricht“ als wichtig und zeitintensiv bewerten, sehen berufstätige LehrerInnen eher die „Beziehungsarbeit im Unterricht“ als wichtig und zeitintensiv an. Unter dem Belastungsaspekt fühlen sich die frühpensionierten Lehrkräfte entsprechend eher von der „Beziehungsarbeit im Unterricht“ beeinträchtigt; die berufstätigen LehrerInnen sehen die „kognitive Arbeit im Unterricht“ als Belastungsfaktor.

2. Ideale: In den Interviews wurde nach Idealen, wie z.B. „Erziehungsarbeit“, „Arbeitshaltung schaffen“ oder „Wissensvermittlung“ gefragt. Hierbei zeigte sich, dass frühpensionierte Lehrkräfte eher Ideale im Bereich der „Erziehungsarbeit“ ansprechen, während berufstätige LehrerInnen die Ideale „Arbeitshaltung schaffen“ und „Wissensvermittlung“ in den Vordergrund ihrer Betrachtung stellen. Es zeigte sich auch: Berufstätige LehrerInnen gehen für einen guten Schultag quantitativ von mehr Idealen aus als frühpensionierte Lehrkräfte.

3. Gefühle: Insgesamt geben frühpensionierte Lehrkräfte für einen guten bzw. schlechten Schultag mehr Gefühle an und sagen, sie seien häufiger „erschöpft“ und „gereizt“. Ihre berufstätigen KollegInnen benennen, eher unzufrieden zu sein.

4. (Miss-)Erfolgsereignisse: Insgesamt erinnern frühpensionierte Lehrkräfte mehr (Miss-)Erfolgsereignisse als ihre berufstätigen KollegInnen. Die Erfolgsereignisse der Frühpensionierten sind eher „kognitiver Orientierung“, und die Misserfolgsereignisse sind eher „sozialer Orientierung“. Bei den

berufstätigen LehrerInnen nehmen Erfolgs- und Misserfolgserinnerungen mit „kognitiver Orientierung“ einen gleichbleibenden Stellenwert ein.

5. Kollegiale Zusammenarbeit: Nach den Interviewauswertungen zeigen sich berufstätige Lehrkräfte stärker an Zusammenarbeit mit dem Kollegium interessiert als dieses frühpensionierte Lehrkräfte angaben.

In den Interviews wurde immer wieder deutlich: Frühpensionierte Lehrkräfte empfinden „Beziehungsarbeit im Unterricht“ und „außerschulische Aktivitäten“ belastender als dieses ihre berufstätigen KollegInnen erklären.

4.4 Diplom- und Examensarbeiten, die im Projekt entstanden

- Altena, Jens (1998). Schulorganisatorische Bedingungen als Belastungsfaktor für dienstältere Lehrkräfte in Niedersachsen. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Asmussen, Maren (1999). Einschätzungen von Lärm als Belastungsfaktor für Lehrkräfte. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Baak, Ulrike (1997). Bereiche von Belastungsempfindungen dienstälterer Lehrkräfte aus Expert/inn/en-Sicht und ihre Problemlösung in supervisorischer Arbeit. Diplomarbeit. Universität Lüneburg.
- Balders, Katrin (1999). Aggressives Verhalten als Belastungsfaktor für Lehrkräfte - unter besonderer Berücksichtigung von Trainings zur Minderung aggressiven Verhaltens. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Ball, Sabine (1999). Folgen des mangelnden Zusammenhalts und Austauschs im Schulkollegium - unter besonderer Berücksichtigung von Veränderungsmöglichkeiten -. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Berg, Barbara (1999). Kommunikation im LehrerInnenkollegium. Bedeutung und Möglichkeiten der Kommunikationsförderung als ein Beitrag zur Gesundheit von Lehrkräften. Diplomarbeit. Universität Lüneburg.
- Bösser, A. (1997) Ausgewählte Bedingungsfaktoren für Burnoutprozesse. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung und mögliche Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Examensarbeit. Universität Lüneburg
- Braun, I. (2000). Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster als Weichenstellung psychischer Gesundheit: Gesundheitsrisiken bei Lehrerinnen und Lehrern. Diplomarbeit. Psychologische Institute Göttingen/Lüneburg.
- Carstens, Angela (1999). Zur Relevanz der psychodramatischen Gruppenarbeit als Methode zur Vermittlung von sozialen Komponenten. Exemplarisch verdeutlicht an Psychodrama-Gruppen der Universität Lüneburg. Diplomarbeit. Universität Lüneburg.
- Eisenschmidt, Michaela (1999). Bedeutung und Möglichkeiten der Suchtprävention im inner- und außerschulischen Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Förster, Nicole (1999). Verhaltensauffällige SchülerInnen als Belastungsfaktor für dienstältere Lehrkräfte. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Gewecke, Tatjana (1996). Belastung und Entlastung von Lehrkräften im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Grüber, Mareike (1998). GrundschullehrerInnen. Zur physischen, psychischen und sozialen Gesundheit im LehrerInnenberuf. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Hörnig, Anke (1998). Evaluation des Projektes „Gesundheitsfördernde Schulen“ an der Mittelschule Nord Wurzen. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Kallies, Lena (1999). Das Image von Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung negativer Meinungsbilder. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Majewski, Katharina (1997). Belastungen von Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung des Schulalltags in der Grundschule. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Mengers, Imke (1998). Umgang mit hyperaktiven Kindern als Belastungsquelle für dienstältere Lehrkräfte. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Meyer-Hansen, Gwen (1999). Möglichkeiten und Grenzen des Psychodramas im Umgang mit Gruppenkonflikten - Exemplarisch verdeutlicht an einem Psychodramaseminar der Universität Lüneburg. Diplomarbeit. Universität Lüneburg.

- Monschau, K. (1998). Die Beziehung zwischen Zielsetzung im Berufsalltag und dem Wohlbefinden von PädagogInnen. - Eine Pilotstudie über wahrgenommene Zielbindungen und den Umgang mit beruflichem Misserfolgserleben – Diplomarbeit. Universität Lüneburg.
- Müller, B. (1997) Möglichkeiten und Grenzen der Selbstbeurteilung von StudienanfängerInnen bezüglich ihrer Eignung für den Beruf der LehrerIn. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Nagel, Heike (1999). Die Klassenzusammensetzung in ihrer Bedeutung als Belastungsfaktor für den Lehrkörper. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Nieskens, Birgit (2000). Wege zum Lehramt. Diplomarbeit. Universität Lüneburg.
- Nowag, I. (1998) Ressourcen für die Gestaltung des beruflichen und privaten Alltags. Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens für LehramtsstudentInnen und LehrerInnen. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Polte, Claudia (1999). Auswirkungen von Schularchitektur - Beiträge zum Un-/Wohlbefinden von SchülerInnen und Lehrkräften. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Quintero, Patricia (1999). Die „gesunde Schule“ - betrachtet aus ressourcenstärkender Perspektive. - Unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit an der Grundschule. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Reinhard, Nina (1999). Möglichkeiten der Förderung psychischer Gesundheit in der Grundschule. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Scholz, Susanne (1997). Belastung durch Eigenüberforderung im LehrerInnen-Beruf. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Schulz, Petra (1997). Angst als eine Variable der Belastung im LehrerInnenberuf. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Stehr, Isabel (1999). Autoritätskonflikte zwischen Lehrkräften und SchülerInnen - insbesondere im Jugendalter. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Stein, D. (1999). Personenspezifische Bedingungsfaktoren für Engagement und Zufriedenheit von LehrerInnen. Eine Pilotstudie über Ansätze zur differenziellen Förderung ihrer Arbeitsqualität. Universität Lüneburg.
- Süßenbach, Ilka (1998). Aspekte des LehrerInnen-Berufes unter besonderer Berücksichtigung schulalltagsspezifischer Elemente: Wohlbefinden - Burnout - Berufswiederwahl (Schulbezogene Fragebogenauswertung). Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Thurow, Sonja (1998). Konflikte in der Schule und Konfliktlösungen unter besonderer Berücksichtigung des Modells der Mediation. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Wagner, C. (2000). Das Lehrerleitbild aus der Sicht von SchülerInnen. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Warnking, D. (1999). Tätigkeitsspezifische Bedingungsfaktoren für Engagement und Zufriedenheit von LehrerInnen. Eine Pilotstudie über Ansätze zur differenziellen Förderung ihrer Arbeitsqualität. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Wenk, Helga (1998). Belastung im LehrerInnenberuf unter besonderer Berücksichtigung des Schulalltags an Orientierungsstufen. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Wilcke, Marlies (1999). Gründe für die sinkende Motivation von Lehrerinnen und Lehrern, hohe Einsatzfreude in der Schule zu zeigen. Examensarbeit. Universität Lüneburg.
- Wuttig, D. (2000). KESS II Evaluation einer komplexen Intervention zur Schulentwicklung. Diplomarbeit. Psychologische Institute Göttingen/Lüneburg.

5. Untersuchungsergebnisse und Vorschläge zur Förderung der Leistungsfähigkeit (Sieland)

Wenn PädagogInnen konkrete Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben erleben, etwa die häufig beklagten Schwierigkeiten mit SchülerInnen oder im Kollegium dann werden die Probleme oft ähnlich beschrieben (Disziplinschwierigkeiten). Dennoch sind bei genauerem Hinsehen unterschiedliche Hilfen erforderlich. Manchen LehrerInnen fehlt es eher an spezifischen Kompetenzen, anderen eher an einer ausdauernden Motivation, wieder anderen an Ressourcen im Gesundheitsbereich oder aber an realistischen Selbst- und Umweltbildern. Im Folgenden unterscheiden wir daher vier berufsspezifische Ressourcen.

5.1 Vier berufsspezifische Ressourcen als Leistungs-Voraussetzung

Für eine erfolgreiche Praxis in den zentralen Bildungs- und Erziehungstätigkeiten benötigen LehrerInnen Ressourcen, die vier Gruppen zugeordnet werden können (vgl. Nieskens/Sieland 1999).

Pädagogische Leistung= (Kompetenzen x Präferenzen x Gesundheit x Selbst- und Umweltkonzepte)
--

PädagogInnen brauchen nach dieser Formel ausreichende Fähigkeiten und Bereitschaften, um die pädagogische Leistung zu realisieren. Darüber hinaus benötigen sie gesundheitliche Ressourcen sowie realitätshaltiges Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person sowie aller übrigen Akteure im pädagogischen Feld und deren Lebenswelten. Stärken und Schwächen auf diesen vier Gebieten müssen also individuell geklärt werden, um effektive und dauerhafte Leistungsstabilisierung zu ermöglichen. Umgekehrt heißt das: kurzfristige, lösungszentrierte Hilfen, die die individuellen Ressourcen und Risikofaktoren außer Acht lassen, werden nur Stroheffekte erzielen.

Um das individuelle Bild der Ressourcen und Risikofaktoren für eine differenzielle Indikation zu schärfen, müssen die vier Bedingungsfaktoren natürlich weiter differenziert werden.

Kompetenzen , d.h. <i>Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B.</i>	Präferenzen , d.h. <i>Ideale, Normen, Motivation, Interessen, Bereitschaften, Abneigungen, z.B.:</i>	Gesundheit , d.h. <i>Psychologische und ökologische Ressourcen, z.B.</i>	Selbst- + Umweltkonzepte <i>realitätshaltige Vorstellun- gen über sich selbst und relevante Umweltausschnitte, z.B.</i>
Berufsspezifische K.: für fachwissenschaft, Lehr-, Beratungs- + Entwicklungsprozesse Soziale K.: für Umgang mit Lob + Kritik, Sympathie und Antipathie, zuhören + authentisch reden, Ziele und Pläne verstehen Konflikte + Probleme lösen Personale K.: Selbstreflexion, flexible Zielbindung, Frustrationstoleranz, Optimismus, Selbst- kontrolle	Berufsspezifische P.: Berufsethos, Interesse an Fachwissenschaft, Lern-, Beratungs- + Entwicklungs- prozessen Soziale P.: Interessen, Wertschätzung und Abneigungen und „blinde Flecke“ Selbstbezogene P.: Interessen, Abneigungen u. „blinde Flecke“	Psychologische R.: Selbstsicherheit, Kon- fliktbereitschaft, Problemlösekompetenz, Genussfähigkeit + Ausgeglichenheit, emotive Selbstregulation + Stressbewältigung, geringe Schonungstendenzen, Lebenszufriedenheit Ökologische R.: <i>Wohn- + Lebensbedingungen, soziales Netz, Rollenhaushalt</i>	Selbstkonzepte über eigene Fähigkeiten für bestimmte Aufgaben, Präferenzen und relevante Persönlichkeitsmerkmale, Entwicklungsaussichten, verfügbare + fehlende Kompetenzen, blinde Flecke, Kontrollkognitionen Umweltmodelle über: Anforderungsprofil von PädagogInnen, Erwartungen und Bewertungen ihrer Zielgruppen + KollegInnen, „blinde Flecke“
<i>Diagnose z.B. durch</i> • <i>Berufseignungsinventar BEIL (Rauin u.a. 1994)</i>	<i>Diagnose z.B. durch</i> • <i>LehrerInnen- interessenskala LIS (Mayr 1994)</i> • <i>LehrerInnenadjekti vskala (Brandtstätter u. Mayr 1994)</i>	<i>Diagnose z.B. durch</i> • <i>Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster AVEM (Schaarschmidt u. Fischer 1996)</i>	<i>Diagnose z.B. durch</i> vergleichende Selbst- und Fremdbeurteilungen • <i>BEIL, AVEM, LAS, LIS</i>

Tab. 5.1: Bewährung im LehrerInnenberuf als Wechselwirkung zwischen vier mess- und förderbaren Eignungs- und Ausbildungsbereichen

Es ist offensichtlich, dass diese Bereiche in der Aus- und Fortbildung nach Inhalt und adäquaten Methoden weder angemessen diagnostiziert noch in didaktisch ausreichender Form für die jeweils bedürftigen Zielgruppen angeboten bzw. von diesen genutzt werden: Wer seine Risikofaktoren nicht erkannt hat, wird sich möglicherweise mit der Perfektionierung seiner Stärken beschäftigen und seine Schwächen vernachlässigen.

V.7 Schwerpunkte der Aus- und Weiterbildung sollten sich am individuellen Bildungsbedarf der (werdenden) Lehrkraft orientieren. Wie bei jeder „Förderdiagnostik“ z.B. von SchülerInnen ergibt sich aus dem festgestellten Entwicklungsbedarf eine doppelte Verpflichtung: die Bereitstellung entsprechender Angebote und die Nutzung durch die entsprechenden Personengruppen.

V.8 Die Nutzung der Bildungsangebote ließe sich durch ein verpflichtendes Fortbildungsbuch verbessern, das bei eventuellen Gehaltszulagen bzw. Beförderungen berücksichtigt werden kann. Dabei sollten LehrerInnen die eine Hälfte ihrer Themen nach Interesse, die andere nach dem festgestellten Bedarf wählen.

Im Folgenden werden nun Untersuchungen und Ergebnisse zu diesen vier ausgewählten Bereichen mit den in Tab. 5.1 genannten Diagnoseverfahren dargestellt und auf ihre Konsequenzen für die LehrerInnenaus- und -fortbildung bezogen. Hinter jedem Unterkapitel stehen spezifische Messinstrumente und Forschungsanliegen, die in Diplom- und Examensarbeiten verfolgt wurden (vgl. vorbereitend: Mattner 1994; Löbe 1994; sowie im Projekt: Bösser 1997; Braun 2000; Monschau 1998; Müller 1997; Nieskens 2000; Nowag 1998; Stein 1999, Wagner 2000; Warnking 1999; Wuttig 2000).

Wir gehen dabei von folgenden Schritten zur Schulentwicklung aus:

1. Durch geeignete Diagnoseverfahren muss ein realistisches Bild von vorhandenen und benötigten Potenzialen sowohl für die betroffenen LehrerInnen als auch für die Schulverwaltung sowie die aus- und fortbildenden Institutionen entwickelt werden.
2. Dieses Bild der individuellen Potenziale und Risikofaktoren ist zu ergänzen durch die Verteilung der Potenziale und Risikofaktoren im Kollegium der Lehrperson. Nur so wird der Bildungsbedarf als institutionelles und kollegiales Anliegen begriffen und bearbeitet.
3. Daraus ergeben sich zielführende Maßnahmen auf individueller, institutioneller und gesetzgeberischer Ebene.

Unser Projekt hat seinen Auftrag erfüllt, wenn es diese Verbesserungsvorschläge nicht nur formuliert sondern auch erste Versuche unternimmt, diese im eigenen Verantwortungsbereich umzusetzen und zu evaluieren.

5.2 Berufseignungsinventar BEIL: Ergebnisse und Folgerungen

Forschungsanliegen: Unzutreffende Vorstellungen über die eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie über die tatsächlichen Anforderungen des Berufes sind eine Hauptursache für fehlerhafte Berufswahl und für langfristige Überforderungen bzw. Frustrationen im Beruf (vgl. Nieskens u. Sieland 1999)

Messinstrument: Rauin u. a. (1994) haben einen Fragebogen entwickelt, der personale Fähigkeiten und situative Anforderungen an LehrerInnen potenziellen StudienanfängerInnen (aber auch berufstätigen LehrerInnen) bewusst machen kann. Die Items wurden aus der Burnout-Forschung abgeleitet. Sie stehen für mehr oder weniger realistische Konzepte über berufsbezogene Eignung und Umwelтанforderungen.

Erforderliche Dispositionen der LehrerInnen:	↔	Zentrale Berufsanforderungen: umgehen mit:
Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft Ich-Stärke, Emotionale Ausgeglichenheit Intellektuelle Neugier Selbstdisziplin Geduld Modellverhalten Stimme Organisationstalent Politische Unabhängigkeit Physische und psychische Belastbarkeit		Problemschülerinnen und -schülern Eltern Kollegium Schulleitung Schulhierarchie Dienstort Berufsimago Anerkennung Unangenehmen Aufgaben Verdienst u. Aufstiegsmöglichkeiten

Tab. 5.2: Die Items des BEIL (vgl. Rauin; Kohler und Becker 1994): Dispositionen und Berufsanforderungen der Lehrkraft.

Dieser Fragebogen (BEIL) eignet sich zur Selbstdiagnose der Betroffenen. Sie können die Stärken ihres vorhandenen Profils von Potenzialen feststellen und ihren Entwicklungsbedarf genauer erkennen und adäquater befriedigen. Jedes Item kennzeichnet verbal eine bestimmte Anforderung an LehrerInnen z.B.:

Ichstärke: In Schule und Unterricht geht es oftmals nicht nur darum, freundlich auf andere Menschen einzugehen und ihnen bei Problemen zu helfen, sondern es ist immer wieder notwendig, Schülern gegenüber auf berechtigten Forderungen zu bestehen oder sich von den Wünschen mancher Eltern klar abzugrenzen. Dies erfordert aber ein beträchtliches Maß an Ichstärke und auch die Fähigkeit, mit verschiedenen Erwartungen von unterschiedlichen Seiten umzugehen.

Zu jedem Item wurden zwei Fragen gestellt: Wenn Sie seit 10 Jahren im Dienst wären (Studentinnen-Frage), wie belastend würde der Sachverhalt für Sie sein? Wie hoch schätzen Sie Ihren persönlichen Trainingsbedarf auf diesem Gebiet ein? Antworten Sie auf folgender Skala:

Einschätzung	gar nicht	kaum	mittelmäßig	ziemlich	außerordentlich
Belastung?	1	2	3	4	5
Training nötig?	1	2	3	4	5

Tab. 5.3: Einschätzungs-Höhen zu Persönlichkeitsmerkmalen in Bezug auf Belastung und Training

Der Vorzug dieses Verfahrens besteht in seiner Nähe zu den Berufsaufgaben von LehrerInnen sowie in der ökonomischen Erfassung der Daten. Der Nachteil liegt in der hohen Transparenz, die sozial erwünschte und selbstwertdienliche Antworten begünstigt, wenn man sie nicht mit Fremdeinschätzungsdaten vergleicht, aber auch im Fehlen von externen Validitätskriterien über die Augenscheinvalidität hinaus sowie in dem großen Interpretationsspielraum der Daten. Wenn nämlich für ein Item große Belastungserwartungen bzw. Belastungserfahrungen angegeben werden, bleibt unklar, ob

dies an fehlenden Kompetenzen oder an fehlender Motivation, die verfügbaren Kompetenzen konsequent einzusetzen, liegt. Beides müsste aber mit verschiedenen Methoden trainiert werden.

Im Wintersemester 1995/96 wurden an der Universität Lüneburg insgesamt 152 StudentInnen im Lehramt für Grund- und Hauptschule mit dem BEIL befragt, davon 83 im ersten Semester und 69 in höheren Semestern (81% Frauen und 19% Männer). Seit dem Herbst 1995 wurden außerdem in loser Folge 85 verschiedene LehrerInnen aus Grund-, Haupt- und Realschulen sowie 60 LehramtsanwärterInnen aus dem Lüneburger Ausbildungsseminar befragt. Die Auswertung der Fragebögen wurde mit der Fassung 6.1.3 des Programms SPSS durchgeführt.

Forschungsergebnisse und ihre Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung zeigen:

Hohe Belastungserwartung von Studierenden	N = 152	Hohes Belastungserleben von LehrerInnen und ReferendarInnen	N=145
• Dienstort	51,9 %	• Phys. und psychische Belastbarkeit	76,2 %
• ProblemschülerInnen	51 %	• ProblemschülerInnen	70,6 %
• Phys. und psychische Belastbarkeit	45,7 %	• Intellektuelle Neugier	47,6 %
• Kollegium	38,6 %	• Geduld	45,3 %
• Anerkennung	36,9 %	• Emotionale Ausgeglichenheit	39,7 %
• Schulhierarchie	35,6 %	• Unangenehme Aufgaben	34,2 %
• Emotionale Ausgeglichenheit	29,1 %	• Komm.-fähigkeit u. -bereitschaft	33,3 %

Tab. 5.4: Prozentanteil von Studierenden bzw. berufstätigen LehrerInnen an sieben - überdurchschnittlich belastend eingeschätzten - Anforderungen.

Die Tabelle zeigt zunächst, dass unter den Studierenden die Zahl der ziemlich und außerordentlichen Belastungsurteile (Wert: 4-5) mit maximal 51,9% geringer ist als bei den berufstätigen LehrerInnen mit maximal 70,6%. Sieht man einmal von der Hauptsorge der Studierenden um den künftigen Dienstort ab, so zeigen 51% der Studierenden und 70% der LehrerInnen ihre Hauptbelastungserwartungen- bzw. ihr Hauptbelastungserleben in den Bereichen: Umgang mit ProblemschülerInnen und mit der physischen und psychischen Belastbarkeit. Die meisten LehrerInnen befürchten danach : Neugier, Geduld, Ausgeglichenheit, unangenehme Aufgaben, Kommunikationsfähigkeit und Berufsimage.

Die meisten Studierenden erwarten dagegen große Belastungen im Umgang mit dem Kollegium, mit mangelnder Anerkennung, in der Schulhierarchie sowie bei der emotionalen Ausgeglichenheit. Im Vergleich mit den LehrerInnen haben sie deutlich weniger Zweifel, dass

ihre Kommunikationsfähigkeit und –bereitschaft, ihre Geduld, ihre intellektuelle Neugier sowie ihre Bereitschaft und Fähigkeit, unangenehme Aufgaben zu bewältigen, Probleme bereiten könnte.

Bei diesen Unterschieden stellt sich die Frage, ob die Studierenden ihre Potenziale richtig einschätzen und ob ihnen genügend Gelegenheit gegeben wurde, die Anforderungsstruktur ihres zukünftigen Berufsfeldes realistisch einzuschätzen.

Fragen wir nun nach den dringendsten Aus- und Fortbildungswünschen bei LehramtsstudentInnen und LehrerInnen, so ergibt sich folgender Vergleich:

Höchster Ausbildungsbedarf 4=ziemlich u. 5=außerordentlich bei StudentInnen	N= 152	Höchster Fortbildungsbedarf 4=ziemlich + 5=außerordentlich bei LehrerInnen u. Referend.	N=145
• ProblemschülerInnen	66,3%	• ProblemschülerInnen	60,7%
• Phys. + psych. Belastbarkeit	60,3%	• Phys. + psych. Belastbarkeit	56,1%
• Ichstärke	57,3%	• Stimme	51,2%
• Eltern	56,9%	• Ichstärke	40,9%
• Stimme	45%	• Geduld	34,2%
• Selbstdisziplin	43,4%	• Eltern	33,7%
• Emotionale Ausgeglichenheit	42,1%	• Emotionale Ausgeglichenheit	28,2%

Tab. 5.5: Höchster (selbst erkannter) Ausbildungs- und Fortbildungsbedarf in Prozent (von 152 Studierenden bzw. von 145 LehrerInnen)

Betrachten wir auch hier nur das erste Drittel der am häufigsten genannten dringendsten Aus- und Fortbildungswünsche, so fällt auf, dass wesentlich mehr Studierende Ausbildungswünsche ankreuzen, die nur in den oberen Positionen mit den größten Belastungserwartungen übereinstimmen. Beide Gruppen ahnen, dass sie ein Mehr an Ichstärke und Durchsetzungsfähigkeit, an Stimmtraining, an Verhandlungsführung mit Eltern und an emotionaler Ausgeglichenheit benötigen. Während aber die LehrerInnen eine Förderung ihrer Geduld wünschen, sehen Studierende einen Ausbildungsbedarf im Bereich Selbstdisziplin bzw. Zeit- und Selbstmanagement.

V 9 **Probese­mester.** Die Vorstellungen der Studienanfänger von ihren Potenzialen sowie von den Berufs­anforderungen müssen zu Studienbeginn geklärt und überprüft werden. Dazu sind vier Maßnahmen erforderlich: a) ein Vorpraktikum zwischen Abitur und Studienbeginn müsste die Realität erlebbar machen, b) Potenzial- und Anforderungsanalysen müssten diesem Praktikum vorausgehen, c) eine spezielle Einführungsveranstaltung sollte im ersten Semester jede/n Studierende/n in die Lage versetzen, seinen/ihren individuellen Ausbildungsbedarf im Lichte der Berufs­anforderungen zu klären. d) das erste Semester könnte als Probese­mester konzipiert werden und am Ende eine qualifizierte Neuentscheidung (mit DozentInnen und Studienberatungs-Hilfe angeboten werden.

V 10 **Laufbahnberatung** muss intensiviert werden: Nach dem ersten Semester als Probese­mester sowie zur Studienmit­te müsste eine Pflichtberatung eingerichtet werden, bestehend aus Selbstdiagnosen, Einschätzungen durch Peers, Testverfahren und Dozentenurteilen, um den Ausbildungsbedarf einzuschätzen und mögliche

Berufsalternativen bewusst zu machen. Dabei ist zu vermitteln, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale durch Aus- und Fortbildung nur noch unwesentlich modifiziert werden können, so dass in bestimmten Fällen eine Umertscheidung mit Rücksicht auf sich selbst und andere empfehlenswert ist, auch wenn die Kriterien dafür nicht justiziabel sind.

Die Untersuchungen mit dem Berufseignungsinventar BEIL signalisieren, welche zentralen Aufgaben mit hohen Belastungserwartungen und Trainingswünschen verbunden sind. Sie legen nahe, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie emotionale Ausgeglichenheit, Stressresistenz und Belastbarkeit, Ichstärke und Offenheit für den LehrerInnenberuf von großer Bedeutung sind. Genau diese Potenziale nannten SeminarleiterInnen der zweiten Ausbildungsphase, als sie gebeten wurden, wichtige Unterschiede zwischen ihren 20 besten und 20 schlechtesten AusbildungskandidatInnen zu kennzeichnen. Alle an der Aus- und Fortbildung beteiligten Personen (DozentInnen an den Universitäten, SeminarleiterInnen, SchulpsychologInnen, BeratungslehrerInnen, SupervisorInnen) sollten es sich zur Aufgabe machen, diesen Ausbildungsbedarf bei ihren Zielgruppen bewusst zu machen und durch geeignete Angebote zu kompensieren.

5.3 Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster AVEM: Ergebnisse und Folgerungen

Untersuchungsanliegen: Noch so gute Kompetenzen werden bei mangelnder Motivation nicht eingesetzt oder führen nach Einsatz zu Unzufriedenheit statt zu Befriedigung. Im Extrem vermittelt eine Tätigkeit mit höchstem Interesse Flow-Erfahrungen (auch im Unterricht) (vgl. Mayr 2000). Zu diesem Bereich wurden vier Untersuchungen innerhalb des Projektes durchgeführt (Braun 2000; Nieskens 2000; Stein 1999; Warnking 1999). Außerdem berichtet Kischke (2000) von entsprechenden Ergebnissen.

Das Messinstrument: Die Arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM von Schaarschmidt und Fischer 1996) erfassen in fünf Skalen „berufliches Engagement“, in drei Skalen „Bewältigungsverhalten“ und in drei Skalen „Zufriedenheitswerte“. Das Verfahren wurde vielfach verwendet, um den Entwicklungsbedarf von LehrerInnen festzustellen und auf dieser Basis spezifische Trainingsverfahren zu entwickeln. Die AVEM-Faktoren haben prädiktiven Wert für psychosomatische Erkrankungen (vgl. hierzu Tab. 1.6 und 1.7).

Aus Raumgründen werden hier die Ergebnisse von drei Untersuchungen mit insges. 117 LehrerInnen in einer Tabelle zusammengestellt. Es handelt sich um Testdaten, die an reinen LehrerInnenstichproben normiert wurden. Während die ersten beiden Spalten die Skalenbezeichnung und eine Erläuterung dazu enthalten, geben die letzten drei Spalten an, wie viele LehrerInnen im unteren oder oberen Quartil liegen bzw. wie viele LehrerInnen den mittleren 50% der Merkmalsausprägung zuzurechnen sind.

Betrachtet man nur die ersten vier Werte, so wird deutlich, dass sich in der Stichprobe zwischen 38,5 und 48,7 Prozent der LehrerInnen Merkmale mit geringem Arbeitsengagement zuschreiben. Man bedenke, dass es sich hier um LehrerInnen handelt, die ja „entzündet“ sein sollten, um SchülerInnen „entflammen“ zu können. Entsprechend liegt der Prozentsatz für geringe offensive Problembewältigung und für Erfolgserleben im Beruf auf einem u. E. Besorgnis erregenden Wert. Diese Daten deuten Schwerpunkte für die Personalentwicklung an, wie z.B. Arbeit am LehrerInnenleitbild und an den Sinnbezügen der Tätigkeit, Sensibilisierung für Erfolgserlebnisse im Schulalltag sowie Ermutigung zu offensiver Problembewältigung.

Merkmal	Bedeutung	Unterdurchschnittlich	Durchschnittlich	Überdurchschnittlich
		25%	50%	25%
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (BA)	<i>Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben</i>	48,7%	49,6%	1,7%
Beruflicher Ehrgeiz (BE)	<i>Streben nach beruflichem Aufstieg</i>	45,3%	42,7%	11,9%
Verausgabungsbereitschaft (VB)	<i>Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen</i>	44,4%	45,3%	10,3%
Perfektionsstreben (PS)	<i>Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung</i>	38,5%	48,7%	12,8%
Distanzierungsfähigkeit (DF)	<i>Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit</i>	12,8%	53,8%	33,3%
Resignationstendenz bei Misserfolgen (RT)	<i>Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben</i>	40,2%	44,4%	15,4%
Offensive Problembewältigung (OP)	<i>Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen</i>	37,6	49,6%	18,8%
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (IR)	<i>Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts</i>	17,1%	60,7%	22,2%
Erfolgserleben im Beruf (EE)	<i>Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten</i>	29,1%	50,4%	20,5%
Lebenszufriedenheit (LZ)	<i>Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation</i>	9,4%	51,3%	39,3%
Erleben sozialer Unterstützung (SU)	<i>Vertrauen in die Unterstützung durch nahe stehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit</i>	23,9%	58,9%	17,1%

Tab. 5.6: Verteilung von elf Primärfaktoren im AVEM (Einschätzung von 117 LehrerInnen)

Diese Merkmalsausprägungen sind für Lehrkräfte wie für ihre SchülerInnen nicht unbedingt ideal. Oft zeigt sich ein Teufelskreis: Entmutigte SchülerInnen entmutigen auf Dauer ihre LehrerInnen und diese können dann neue SchülerInnen nicht mehr ermutigen, weil sie selbst entmutigt sind. In einem großen Kollegium von 80 Lehrpersonen zeigte sich z.B., dass etwa die Hälfte der KollegInnen die subjektive Bedeutung ihrer Arbeit als gering erachtet und entsprechend viele KollegInnen von geringen Erfolgserlebnissen im Beruf berichteten.

Neben der individuellen Betroffenheit über das persönliche Muster wurden hier Arbeitsgruppen gegründet, die sich gemeinsam um die genannten Probleme kümmern werden.

Diese Merkmale können auch zur Bildung von Gruppen/LehramtsstudentInnen und LehrerInnen genutzt werden. In Tab. 1.6 und Tab. 1.7 wurden die vier Typen schon beschrieben. Wie sieht nun die Zuordnung aus, wenn man berufstätige LehrerInnen aus einer Untersuchung von Schaarschmidt und Fischer (1998) mit Lehramtsstudierenden von Nieskens (2000) vergleicht (s. Tab. 5.4).

AVEM-Typen	Student- Innen N = 63	Lehrer- Innen N =2500
Typ G Gesund, dosiertes Dauerengagement	20%	14%
Typ S Schonung, freizeitorientierte Schonhaltung	37%	22%
Typ A Überengagement, Übereifer	22%	33%
Typ B Burnout, Erschöpfung mit psychosomatischen Beschwerden	22%	30%

Tab. 5.7: Prozentualer Vergleich der AVEM-Typen bei StudentInnen und LehrerInnen.

Der Vergleich zwischen einer (noch zu kleinen) StudentInnen-Stichprobe und der großen LehrerInnen-Stichprobe lässt vermuten, dass in der kommenden LehrerInnen-Generation die freizeitorientierte Schonhaltung wächst und sich der Prozentsatz von überengagierten und erschöpften Personen reduziert. Man mag dies als Hinweis auf den allgemeinen Wertewandel ansehen. Es ist aber zu bedenken, dass gerade LehrerInnen hoch motiviert sein müssen, um ihre SchülerInnen motivieren zu können. Vor diesem Hintergrund stellt sich die grundsätzliche Frage, ob LehrerInnen mit geringen psychosomatischen Beschwerden und hohen Zufriedenheitswerten, die den Gruppen Typ S und Typ G zuzuordnen sind, wirklich die wirksamen LehrerInnen sein werden (d.h. diejenigen, die bei Schulkindern die Motivation fördern und erhalten).

Der individuelle AVEM-Typ erlaubt eine Prognose für psychosomatische Belastungen und die Menge der Krankheitstage (vgl. Tab.1.6). In einer weiteren Untersuchung, die sich speziell mit der „Zielbindung“ und „Resignationstendenz“ von frühpensionierten LehrerInnen mit Erschöpfungsdiagnose, verglichen mit altersgleichen, berufstätigen LehrerInnen bei Misserfolgen befasste, fand Monschau (1998) erste Belege dafür, dass LehrerInnen mit hoher Zielbindung bei gleichzeitig hoher Resignationstendenz offenbar ein erhöhtes Risiko haben, auszubrennen, gegenüber solchen, die Ziele mit mittlerer Verbindlichkeit formulieren und diese ausdauernder verfolgen (siehe auch Kap 4.3).

Es benötigen nach Schaarschmidt (1999) LehrerInnen-Typen (Untergruppen des AVEM) unterschiedliche Formen zielführender Prävention (vgl. auch Tab. 5.8 und Tab. 5.9):

Generelle Verhältnisprävention - arbeitsbezogene Faktoren verbessern
<p>Für alle LehrerInnen empfehlenswert</p> <ul style="list-style-type: none"> • störungsfreie Unterrichtspausen • Entspannung und aktive Erholung • Kompensation, die die Distanzierungsfähigkeit fördert • mehr soziale Unterstützung im Kollegium • Supervision, Aussprachemöglichkeiten schaffen • besseres Verhalten von Schulleitung und Behörden • Ausbildung berufsrelevanter Kompetenzen verbessern • differentielle Gesundheitsförderung muss ermöglicht und verbindlicher gemacht werden (Probleme der Angebotsnutzung)
Spezielle Verhaltensprävention - personenbezogene Faktoren verbessern
<p>Für Risikogruppe A ca. 26%</p> <ul style="list-style-type: none"> • subjektive Bedeutsamkeit von Schule relativieren • andere Lebensbereiche aufwerten • Arbeitsengagement und Erholung ausgleichen • Nein-Sagen lernen • Veränderung der individuellen Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements • Koordinierung und Ausbalancierung von beruflichen Anforderungen, häuslichen Pflichten und Freizeitaktivitäten • Konflikt- und Stressbewältigungstraining verbessern • Abbau von Ärger und Ungeduld • Erhöhung der Frustrationstoleranz und Verringerung der Verletzbarkeit
<p>Für Risikogruppe B ca. 36%</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stressbewältigung verbessern • Entspannung und Kompensation, die der Erholung und Distanzierung dienen • soziale Unterstützung aktivieren • Kooperation für offenen und entlastenden Austausch über Probleme im Kollegium • Supervisionsgruppen, Gesundheitszirkel besuchen • Kommunikations- und Konfliktbewältigungstraining wahrnehmen • Coaching, ggf. auch Einzel- oder Gruppentherapie zur emotionalen Stabilisierung, Angstbewältigung sowie zur Selbstbewusstseins- und Selbstsicherheitsstärkung • Realistische Zielsetzung und Sinnfindung fördern
<p>Für Gruppe S ca. 27%</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement erhöhen

Tab. 5.8: Generelle und spezielle (typenspezifische) Prävention für LehrerInnen

Förderungsbedarf/ aus den Einzelfaktoren des AVEM abgeleitet	Interventionsmaßnahmen
Innere Unruhe und Unausgeglichenheit Eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Belastungsausgleich durch Entspannen und Kompensieren • Ausagieren (Abreagieren) durch Sport, Gartenarbeit etc. • Bewegung an frischer Luft etc. • Entspannungstraining (AT; PMR; Atemübungen, Yoga, Mediation etc.)
Eingeschränktes Lebensgefühl (allg. Unzufriedenheit)	<ul style="list-style-type: none"> • Genusstraining/ Schaffen von Zufriedenheitserlebnissen
Erhöhte Resignationstendenz	<ul style="list-style-type: none"> • Realistische Definition des Arbeitsauftrages der Lehrkraft (professionelles Selbstverständnis) • Identifizierung, Problematisierung und Veränderung unrealistischer, überhöhter (A) bzw. enttäuschter (B) berufsrelevanter Ansprüche, Erwartungen und Zielvorstellungen, Überprüfung und Neudefinition der eigenen Rolle • Stressbewältigungstraining, individuelle Stressanalyse, Erlernen von lang- und kurzfristigen Stressbewältigungsstrategien
Erleben mangelnder sozialer Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Teamfähigkeit • Schaffung eines positiven Arbeitsklimas • Gesprächsrunden, Gesundheitszirkel, Supervisionsgruppen, Organisation und Pflege sozialer Kontakte in der Freizeit

Tab. 5.9: Individueller Förderungsbedarf aus Einzelergebnissen - ohne Rückbindung an spezielle Gruppen

Diese Tabellen belegen die Notwendigkeit, nicht nur problemorientierte Fortbildungen für LehrerInnen anzubieten, sondern in viel stärkerem Maße personorientierte Aspekte mit einzubeziehen. Für den effektiveren Umgang mit ProblemschülerInnen benötigen LehrerInnen, die dem Risikotyp A zuzuordnen sind, andere Hilfen als solche, die dem Risikotyp B zuzuordnen sind. Andererseits scheint es sehr hilfreich, neben der Differenzierung in vier Gruppen auch ganze Kollegien hinsichtlich der elf Primärfaktoren des AVEM zu diagnostizieren und dann auf der Ebene der auffälligen Werte gezielte Maßnahmen der Personalentwicklung einzuleiten.

V. 11 Problemorientierte Weiterbildung oder Supervisionsmaßnahmen, z.B. zum Umgang mit schwierigen SchülerInnen sind auf Dauer nur zielführend, wenn sie Persönlichkeitsmerkmale der TeilnehmerInnen berücksichtigen. Dies ist möglich, wenn man Untergruppen eines Kollegiums mit ähnlichen Persönlichkeitsmerkmalen problemorientiert fortbildet.

An dieser Stelle ist noch ein weiteres Problem hervorzuheben: Personen mit geringer Distanzierungsfähigkeit und wenig offensiver Problembewältigung bzw. sozialer Unterstützung finden auch in ihrer Freizeit keine Ruhe vor ihren Arbeitsproblemen. Wegner und Szadkowski (1999) konnten empirisch nachweisen, dass Erschöpfungsdiagnosen und Krankheitstage nicht mit dem Ausmaß der Unterrichtsstunden, sondern mit der Zeitdauer für die häusliche Vor- und Nachbereitungszeit korrelieren. Daher hilft es Personen mit hohem Leistungsanspruch nicht, wenn sie die Zahl ihrer Pflichtstunden reduzieren. Vielmehr scheint für diese Personengruppe z.B. eine anonyme Hotline als berufliches Serviceangebot notwendig, das hier kurz skizziert und begründet werden soll:

Eine anonyme Hotline für LehrerInnen (als Serviceangebot der Beratungsagentur?)

LehrerInnen müssen als GeneralistInnen häufiger auf SpezialistInnen zurückgreifen. Im Berufsalltag tauchen nicht selten Fragen auf, die am besten oder zusätzlich von einem Kinderarzt, einem Juristen, einem Sozialpädagogen, einem Psychologen usw. beantwortet werden könnten/sollten. Es dauert oft zu lange, die Eltern zu den Spezialisten zu schicken. Nicht jede Lehrkraft hat ein soziales Netz von SpezialistInnen. Manche Eltern kritisieren die mangelnde Informationslage der PädagogInnen und diese fühlen sich überfordert, jetzt auch noch das Spezialwissen der Fachleute verfügbar haben zu sollen.

Hier gäbe es eine praktische Hilfe:

Man könnte allen LehrerInnen – unabhängig von ihren privaten Beziehungen zu bestimmten SpezialistInnen - die Möglichkeit eröffnen, aktuelle Fragen anonym zu stellen. Häufige Fragen könnten dann mit Antworten ins Internet gegeben werden bzw. in Fortbildungsveranstaltungen gründlicher bearbeitet werden.

Umsetzung in einem Modellversuch: Einige ÄrztInnen, JuristInnen, besonders erfahrene LehrerInnen etc. könnten eine Telefonsprechstunde (je nach Nachfrage ein oder zwei Stunden/Woche anbieten, die man in geeigneten Mitteilungsblättern bekannt macht. Nach einer Erprobungsphase könnte die Hotline der Nachfrage entsprechend bei besonders gefragten SpezialistInnen ausgeweitet und bei anderen reduziert werden. Die häufigsten Probleme und Fragen könnten dann in der Aus- und Fortbildung stärker berücksichtigt werden.

5.4 LehrerInneninteressenskala LIS und LehrerInnenadjektivskala LAS: Ergebnisse und Folgerungen

Das Interesse von LehrerInnen für ihre zentralen Berufsaufgaben ist für den Berufserfolg von großer Bedeutung: Bei geringem Interesse werden die verfügbaren Fähigkeiten nicht genügend mobilisiert und gleichzeitig werden Erfolge in interessenreduzierten Gebieten nicht wertgeschätzt. Dies begünstigt einen Teufelskreis schleichender Demotivation. Für diesen Bereich hat Mayr (1996) die LehrerInneninteressenskala (LIS) entwickelt und an ca. 3000 Lehramtsstudierenden und LehrerInnen normiert. Warnking und Stein (1999) befragten 52 LehrerInnen mit der LIS und fanden folgende Verteilung:

	Niedrig PR ≤ 25%	Mittel PR 26-75%	Hoch PR >75%
A Unterricht gestalten	27	21	4
B Soziale Beziehungen fördern	27	24	1
C Auf spezifische Bedürfnisse eingehen	27	20	5
D Verhalten kontrollieren und beurteilen	18	29	5
E Mit Eltern und Kolleg/innen zusammenarbeiten	24	24	4
F Sich fortbilden	26	23	3

Tab. 5.10: Interessenverteilung für die Kernaufgaben von LehrerInnen - als Hinweis auf ihren Fortbildungsbedarf (N = 52) -

Wenn teilweise mehr als die Hälfte einer Stichprobe nur niedrige Prozentränge (=PR: ≤25) in Bereichen zentraler Berufsinteressen erreicht, dann erfordert dies spezifische Trainingsformen zur Förderung gerade dieser Interessen; bilden sie doch die Basis für Erfolgserlebnisse im Beruf und damit die Basis für dauerhafte Motivation.

Mit der LehrerInnen-Persönlichkeits-Adjektiv-Skala (LAS) haben Brandstätter/Mayr (1994) ein weiteres Instrument vorgelegt, das für die Berufspraxis von großer Bedeutung ist und an einer Stichprobe von ca. 4000 Lehramtsstudierenden und LehrerInnen normiert wurde. Sie misst als Selbstbeschreibung die Kontaktbereitschaft von LehrerInnen, ihre selbstbeschriebene Stabilität im Umgang mit Konflikten sowie ihre Selbstkontrolle z.B. im Umgang mit aufschiebbaren häuslichen Aufgaben.

Warnking und Stein (1999) befragten auch mit diesem Fragebogen 52 LehrerInnen und fanden folgende Verteilung:

	Niedrig PR ≤ 25%	Mittel PR 26% - 75%	Hoch PR > 75%
A Kontaktbereitschaft	33	13	6
B Stabilität	16	24	12
C Selbstkontrolle	11	27	14

Tab. 5.11: Verteilung von drei berufsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen bei LehrerInnen - als Hinweis auf ihren Fortbildungsbedarf (N = 52) -

LehrerInnen mit geringer **Kontaktbereitschaft** werden ihren Beruf als anstrengend und wenig erfreulich empfinden, daher ist es erschreckend, dass sich mehr als die Hälfte der Personen als wenig kontaktbereit (PR:≤25%) beschreibt. Lehrkraft zu sein, erfordert einiges an **Gelassenheit, Belastbarkeit und Selbstbewusstsein**, allerdings beschreiben sich in dieser Stichprobe 16 Personen als wenig stabil (PR:≤25%). **Selbstkontrolle** ist wichtig für die Zeit nach der Ausbildung, verrichten doch Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit als verantwortliche und eigenständig handelnde Fachleute. Als solche sollen sie Unterrichtssequenzen planen, Lernmaterialien bereitstellen, den SchülerInnen verlässliche PartnerInnen sein und sich selbstständig weiterbilden - Tätigkeiten, die immer auch Selbstdisziplin und oftmals das Zurückstellen eigener Wünsche erfordern. In dieser Stichprobe schreiben sich immerhin elf Personen sich selbst eine geringe Selbstkontrolle zu (PR:≤25%). Ähnliche Ergebnisse berichtet Nieskens (2000), die 63 Lehramtsstudierende untersucht hat.

	Niedrig PR ≤ 25%	Mittel PR 26% - 75%	Hoch PR > 75%
A Kontaktbereitschaft	19%	42,9%	38,1%
B Stabilität	33,3%	27%	39,7%
C Selbstkontrolle	15,9%	46%	38,1%

Tab. 5.12: Verteilung von drei berufsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen bei Lehramtsstudierenden - als Hinweis auf ihren Ausbildungsbedarf (N = 63) -

Hier ist die doch sehr große Gruppe von Personen zu beachten, die sich niedrige Merkmalsausprägungen in Kontaktfähigkeit, Stabilität und Selbstkontrolle zuschreibt, obwohl

gerade diese Fähigkeiten in kaum einem anderen Beruf so benötigt werden wie in dem Lehrberuf.

Hinzu kommt, dass die Stichprobe von Nieskens einen hohen Prozentsatz von Berufsschullehramts-Studierenden hatte, die durch mehrjährige Tätigkeiten als ErzieherInnen schon wesentlich mehr Lebens- und Berufserfahrung haben. Man muss argwöhnen, dass die Werte von Studierenden, die direkt vom Gymnasium kommen, vorsichtiger zu betrachten sind.

Diese empirischen Hinweise zu den Interessenprofilen von (werdenden) LehrerInnen legen folgende Schlußfolgerungen nahe:

- Es lässt sich nicht davon ausgehen, dass Personen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, automatisch ein günstiges Interessenprofil für die damit verbundenen Haupttätigkeiten mitbringen.
- Es ist wahrscheinlich, dass sich die Interessen- und Zufriedenheitswerte mit den Hauptanforderungen des Lehrberufes im Studienverlauf bzw. in der Berufspraxis verändern.
- Es sind daher in Aus- und Fortbildung spezielle Seminare zur Diagnose, Aufrechterhaltung und Förderung der Berufsmotivation erforderlich.

Diese Schlußfolgerungen stützen erneut die Forderung nach einer berufsspezifischen Regeldiagnose („Berufs-TÜV“) mit geeigneten Fortbildungsmaßnahmen.

5.5 Berufsspezifische Erfolgsverarbeitung: Ergebnisse und Folgerungen

In der Literatur gibt es viele Untersuchungen zu Belastungsfaktoren, aber nur wenige zu der Frage: „Welche Situationen erleben LehrerInnen im Unterricht als befriedigend und welche Gefühle und Gedanken begleiten sie dabei?“. Grimm (1996) hat LehrerInnen dazu befragt, welche Unterrichtssituationen sie als angenehm empfinden, welche Gefühle sie dabei erleben und auf welche Bedingungen sie die positiven Gefühle und Anlässe zurückführen. Er entwickelte daraus verschiedene Untergruppen von LehrerInnen, für die verschiedene Arten der Fortbildung zweckmäßig sind. Die LehrerInnen nannten insgesamt fünf Situationstypen, die ihnen Freude in unterschiedlichem Ausmaß bereiteten. Die folgenden Ergebnisse könnten dazu dienen, um LehrerInnen für ihre Erwartungen an den Unterricht, aber auch für die alltäglichen beruflichen Erfolgserlebnisse neu zu sensibilisieren.

Angenehme Unterrichtssituationen	Beispiele
Aktivität/Entwicklung der SchülerInnen	wenn die Schüler eine kritische Fragehaltung entwickeln und sich daraus Anregungen für den weiteren Unterrichtsverlauf ergeben
Gegenseitige/r Nähe/Kontakt	wenn die Schüler bei persönlichen Problemen Kontakt zu mir suchen und an meinen persönlichen Problemen Anteil nehmen
Positives Klima	wenn zwischen mir und den Schülern sowie unter ihnen eine vertraute Atmosphäre herrscht und ihre Lernmotivation davon profitiert
Anerkennung/Beliebtheit	wenn die Schüler meine fachliche Leistung und mein Engagement anerkennen und dieses Eltern/KollegInnen mitteilen
Disziplin/Konzentration	wenn die Schüler meine Anweisungen ernst nehmen und sie gewissenhaft befolgen und ich die Ziele und Ansprüche, die ich mir im Unterricht setze, wirklich erreiche

Tab. 5.13: Klassen von Unterrichtssituationen, die von verschiedenen LehrerInnen-Gruppen unterschiedlich positiv bewertet werden (Grimm 1996)

Bei den berichteten Gefühlen unterschied Grimm (1996) drei Gruppen, die wiederum nur von bestimmten Untergruppen berichtet und wertgeschätzt wurden:

Gefühle	Beispiele
Hochgefühle	Erleichterung, Faszination, Ermutigung, Überraschung, Aufblühen
Ego-Gefühle	Selbstbestätigung, Zufriedenheit, Angenommen sein/Akzeptiert werden, Erfolgserlebnis, Stolz
Symbiotische Gefühle	Nächstenliebe für die SchülerInnen, Verbundensein mit den SchülerInnen, Gefühle, gebraucht zu werden, Gefühle eines sinnvollen Einsatzes, Gefühle der Selbstbereicherung

Tab. 5.14: Klassen von positiven Gefühlen, die von verschiedenen LehrerInnen-Gruppen in angenehmen Situationen berichtet werden (Grimm 1996)

Die LehrerInnen führen ihre Gefühle auf sehr unterschiedliche Gründe bzw. Ressourcen zurück. Grimm unterschied hier sieben Klassen von Ressourcen, die von den verschiedenen Gruppen in unterschiedlichem Maße als hilfreich benannt wurden.

Ressourcen	Beispiele
Gute Unterrichtsstrategien	durch Schülerzentrierung, Eigenaktivität und Gruppenarbeit, Inhalte erlebbar machen, die SchülerInnen an der Unterrichtsgestaltung beteiligen, ihre Ideen einbeziehen
Persönliche Kompetenz	die eigene Leistungsfähigkeit, Lebensenergie, positives Selbstwertgefühl, Souveränität, Lebenserfahrung
Ablenkung/Kommunikation	sich schöne Sachen kaufen, gut kleiden, schminken, abends ausgehen, Gespräche mit Freunden über die Erlebnisse / Erfahrungen in der Schule
Voraussetzungen/ Rahmenbedingungen	gründliche Fachlektüre, Unterrichtsvorbereitung, detailliertes Unterrichtskonzept, Medien (OHP/Filme/Bild- und Tonmaterial/ anregendes Unterrichtsmaterial), gute Lehrbücher
Religiosität	beten / meditieren /Gottesdienstbesuche / religiöse bzw. philosophische Vorstellungen, Engagement in Kirchengemeinde, Bedürfnis, anderen helfen wollen
Familie/Kommunikation	Gespräche mit Familie/Partner über meine Erlebnisse / Erfahrungen in der Schule, sich der Familie widmen, Erfahrungen mit eigenen Kindern
Freizeitgestaltung	Arbeiten im Haus und Garten, basteln, heimwerken, theaterspielen, Musik machen, malen, spazieren, wandern, Rad fahren, Natur erleben

Tab. 5.15: Klassen von Ressourcen, die verschiedene LehrerInnen-Gruppen auf ihre Erfolge beziehen (vgl. Grimm 1996)

Diese Ergebnisse zeigen, was schon zu Anfang des Kapitels hervorgehoben wurde: LehrerInnen sind in unterschiedlichem Maße belastet oder zufrieden. Dies hat vermutlich direkten Einfluss auf die Effektivität ihrer Berufsausübung. Vor jeder Aus- und Fortbildungsmaßnahme sind daher die individuellen Bedingungsfaktoren zu klären. Wer z.B. Beziehungserfahrungen unwichtig findet, weil er/sie sich als BildungsvermittlerIn versteht, kann auf diesem Gebiet keine Befriedigungserlebnisse erfahren und genießen. Vielleicht sind aber Befriedigungserlebnisse aus Bildungserfolgen mit einer bestimmten Klasse nicht zu steigern, weil deren Grenzen längst erreicht sind.

V. 12 LehrerInnen müssen von Zeit zu Zeit durch kollegiale Supervision oder Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für die Fülle möglicher Zufriedenheitserlebnisse sensibilisiert werden. Dabei ist ihr Anspruchsniveau für Erfolgserlebnisse hin und wieder neu zu thematisieren.

5.6 Strategische Konsequenzen für die Personal- und Organisationsentwicklung

LehrerInnenbildung kann stoffliches, abprüfbares Wissen vermitteln. Die Möglichkeiten zur Beeinflussung von Persönlichkeitsmerkmalen sind jedoch begrenzt; auch diverse Trainings (z.B. Lehrverhaltenstraining) erreichen nicht immer jene Schicht, die dauerhaft Verhaltensänderungen bewirken können. Es ist bekannt, dass (wünschenswertes) LehrerInnenverhalten mehr von der Person als vom Wissen, das im Rahmen einer Ausbildung vermittelt werden kann, abhängig ist. Deshalb sollen in diesem Zusammenhang folgende *Thesen* oder sogar *Forderungen* zur Diskussion gestellt werden:

- Es ist eine *kontinuierliche Laufbahnberatung* zu entwickeln, die Studierenden und berufstätigen LehrerInnen ihren individuellen Ausbildungsbedarf, ihre Stärken und Schwächen regelmäßig verdeutlicht (vgl. Mayr 2000) und die neben gezielten Fortbildungshinweisen auch berufliche Alternativen aufzeigt.
- Gleichzeitig müssen von den Aus- und Fortbildungsträgern *Angebote entwickelt werden, die den empirisch festgestellten Notwendigkeiten entsprechen*.
- Schließlich ist sicherzustellen, dass die Angebote auch von denen genutzt werden, die sie besonders benötigen.

Bei Entscheidungen solcher Tragweite, die außer pädagogischen auch bildungspolitische Konsequenzen nach sich ziehen, tritt jedoch die Ausbildungsstätte als mitentscheidende Instanz ebenfalls in den Vordergrund: Wird nämlich eine Entscheidung über die weitere Zulassung zum Studium o. ä. gefällt, dann fließen in diese Entscheidung sowohl individuelle als auch institutionelle und gesellschaftliche Ziele, Werte und Nutzungsgesichtspunkte mit ein. Bei individuellen Entscheidungen stehen Ziele und Werte des Individuums im Vordergrund. Laufbahnentscheidungen stehen aber zwischen zwei Fronten. Einerseits erwächst die Verpflichtung, für das Wohl des Individuums zu sorgen, andererseits vertritt die mitentscheidende Institution die Interessen der Gesellschaft, die u. U. darin bestehen könnten, nur jene zum Lehrberuf zuzulassen, die neben dem Erreichen bestimmter Stoffziele auch bestimmte Verhaltensqualitäten mitbringen. Die verantwortlichen Institutionen müssen also abwägen zwischen dem Wohl des einzelnen, der den Lehrberuf anstrebt oder nicht aufgeben möchte und dem Wohle der SchülerInnen, die von diesem einzelnen befähigt werden sollen, ihre zukünftigen Lebensaufgaben zu bewältigen. Es ergeben sich Konsequenzen und notwendige Maßnahmen.

V. 13 **Ein persönliches Weiterbildungsbuch** sollte vom Studium an (möglichst beförderungsrelevant) Umfang und Akzente der Weiterbildung dokumentieren.

V. 14 **Praxisbegleitende Supervision und Fortbildung.** 50% gilt als Dienstzeit und 50% als Freizeit. Dazu ein Rechenbeispiel: 10 Treffen mit 6 Personen à 3 Stunden, Kosten pro Person 750,-DM (+ 250,- DM Fahrtkosten). Bei vollständigem Besuch beteiligt sich der Dienstherr mit 200 DM daran, der Rest wird über Steuerrückzahlung finanziert.

Diagnosegeleitete Fortbildung. Selbsteinschätzungs-Fragebögen kennzeichnen den tatsächlichen Fortbildungsbedarf oft besser als das subjektive Ausbildungsbedürfnis.

6. Planung und Durchführung schulpraktischer Maßnahmen (Tacke)

Im Rahmen des Forschungsprojektes „LehrerInnen-Gesundheit“ wurde in fortwährender Theorie-Praxis-Vernetzung gearbeitet. Hierzu gehörte zum einen die Tätigkeit einer vom Niedersächsischen Kultusministerium ins Leben gerufenen, vierteljährlich tagenden Netzwerkgruppe. Zum anderen entwickelten wir an der Uni Lüneburg „Gesundheitsbausteine“, in denen Teamer und Teamerinnen geschult wurden, um ihrerseits Lehrkräfte an Schulen auszubilden (=Nutzung des MultiplikatorInnen-Effektes). Die teilnehmenden Schulen wurden zu KESS-Projektschulen. Die Schulen verpflichteten sich zur Einjahres-Teilnahme (nach Rücksprache mit dem Elternrat) zur schuleigenen Fortführung der Fortbildungsinhalte und zur Evaluation.

Ein weiterer Kontakt zu Kollegen und Kolleginnen wurde auf Fachkongressen gepflegt. Hierzu gehörte das Halten von Vorträgen, das Leiten von Workshops und das Führen von und die Teilnahme an Diskussionskreisen sowie das Veröffentlichen von Fachartikeln und diversen Readern (Materialsammlungen).

Zudem wurde die KESS-Arbeit in die LehrerInnen-Ausbildung integriert. Darum kümmern sich zwei Doktorandinnen (Dipl.-Psych. Ilona Lubitz und Dipl.-Psych. Birgit Reißland) an der Uni Lüneburg. Hierdurch ist eine aktuelle Aufnahme der Evaluations-Rückmeldung von den KESS-Projektschulen in Fortbildungsinhalte für zukünftige LehrerInnen gegeben.

6.1 Arbeit in der Netzwerkgruppe (MK)

Die Netzwerkgruppe wurde vom Niedersächsischen Kultusministerium initiiert. Die Gruppe setzte sich aus Vertretern und Vertreterinnen verschiedener Dezernate des MK, der Bezirksregierungen, des NLI (Präventionsdezernentin/Hildesheim) sowie einer Suchtberaterin, dem Leiter einer psychosomatischen Klinik, Lehrkräften und dem LehrerInnenhauptpersonalrat, dem Vertrauensmann für Schwerbehinderte, einem Mitglied der Landesvereinigung für Gesundheit e.V. und der Uni Lüneburg zusammen. Sie tagte im vierteljährlichen Rhythmus (drei Jahre lang).

Das Ziel der Netzwerkgruppenarbeit bestand darin, verschiedene inhaltliche Ebenen zum Bereich der LehrerInnen-Gesundheit miteinander zu verknüpfen. Aktuelle Forschungsergebnisse wurden zum Themenkomplex der Gesundheitsförderung vorgetragen

und in fortwährender Wechselwirkung für die Weiternutzung in diversen Gremien zum Diskussionsgegenstand. Auf diese Art und Weise war eine Übertragung von Forschungsergebnissen in Gremienarbeit auf verschiedenen Ebenen hin zu rascher Umsetzung und Erprobung gegeben.

Die Protokolle der jeweiligen Netzwerk-Sitzungen hinterliegen im MK und an der Uni LG. Durch die Gruppenarbeit konnten konkrete Umsetzungen der Forschungsarbeit in ihren Wirkungen erfahren werden, u.a. erfolgte im Rahmen der Netzwerk-Zusammenarbeit auch die Ausrichtung des ersten Niedersächsischen Gesundheitstages in Bad Münden (durch den Leiter der Psychosomatischen Klinik: Dr. Dieter Pütz). Hierzu reisten 150 niedersächsische Lehrkräfte an, um sich über Gesundheitsförderung zu informieren.

In einer Netzwerk-Abschlussbroschüre wurden **Ziele für die weitere Arbeit im Bereich „Gesundheitsförderung von Lehrkräften“** beschrieben. Diese wurden den vom MK entwickelten Handlungsfeldern zugeordnet. Sie lauten:

1. Kommunikation und Kooperation
2. Rollen- und Selbstverständnis der Lehrkräfte und SchulleiterInnen
3. Evaluation und Selbstevaluation
4. Personalpflege im weitesten Sinne.

Ziele zum Handlungsfeld 1:	Kommunikation und Kooperation
1.1	Die übergeordnete Dienststelle möge die Motivation von Lehrkräften stärken; z.B. Fortbildungen und Aufstiegschancen koppeln, individuelles Engagement sehen und fördern.
1.2	Kommunikations- und Kooperationstrainings für ganze Kollegien anbieten; z.B. Teamfähigkeit und Beziehungskompetenz erhöhen.
1.3	Konfliktberatungsseminare anbieten.
1.4	Souveränität dienstälterer Lehrkräfte im Umgang mit Eltern stärken; z.B. das Beziehungengagement zwischen Schule und Eltern verstärken.

Ziele zum Handlungsfeld 2: Rollen- und Selbstverständnis der Lehrkräfte und SchulleiterInnen

- 2.1 Das Ansehen der Lehrkräfte in der Öffentlichkeit verbessern.
- 2.2 Dienstbesprechungen zur Reflexion der eigenen Berufssituation anregen.
- 2.3 Anforderungsfreie Arbeit mit Kindern gestalten; z.B. AGs, Freizeitbetreuung.
- 2.4 Für SchulleiterInnen: Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung und regelmäßige Treffen untereinander planen und durchführen lassen.
- 2.5 Eine Ausbildung zum/zur SchulleiterIn anregen, planen und umsetzen.
- 2.6 Alternative Arbeitsfelder für Lehrkräfte erschließen, die der Situationsentlastung dienen.

Ziele zum Handlungsfeld 3: Evaluation und Selbstevaluation

- 3.1 Ressourcenorientierung der Lehrkräfte stärken; z.B. LehrerInnen motivieren, sich intensiver auf ihre Stärken als auf ihre Schwächen zu konzentrieren.
- 3.2 Fremdsteuerungs-Orientierung durch eine Selbststeuerungs-Orientierung ersetzen.
- 3.3 Belastungen als Herausforderungen werten und interpretieren; z.B. negatives Denken hin zum positiven Denken verändern.
- 3.4 Zum Führen von „Entlastungslisten“ an Schulen anregen; z.B. Delegation bestimmter Kontrollfunktionen durch Partnerdiktate.

Ziele zum Handlungsfeld 4: Personalpflege im weitesten Sinne

- 4.1 Die Organisations- und Personalentwicklung in die LehrerInnen-Fort- und Weiterbildung integrieren; z.B. übergreifende Gesundheitszirkel einrichten, höhere Besoldung durch Weiterqualifizierung.
- 4.2 Eine kontinuierliche Entwicklungs- und Perspektivenberatung über die gesamte Berufszeit der Lehrkraft schaffen; z.B. Beratung realisieren, die der Schweigepflicht unterliegt.
- 4.3 Dienstältre Lehrkräfte wertschätzen und deren Wohlbefinden stärken; z.B. fehlerfreundliche Haltungen gegenüber sich selbst fördern, Berufszufriedenheit stärken.
- 4.4 Berufsbezogene gedankliche Weiterbeschäftigung - mit Problemen - unterbrechen.
- 4.5 Vermittlung von Entspannungstechniken verstärken; z.B. Autogenes Training erlernen, Natur- und Kulturerleben erhöhen.
- 4.6 Supervisionsangebote erhöhen; z.B. SupervisorInnen-Listen in den Bezirksregierungen, bei den Gewerkschaften und der Regionalen LehrerInnenfortbildung bereithalten.

Tab. 6.1: Ziele von vier Handlungsfeldern (aus Netzwerkgruppenarbeit)

An die Zielzusammenstellung schlossen sich vielfältige Diskussionen zu deren praktischer Umsetzung (wie?, wann?, durch wen?, Ergebnis?, Umgang mit Rückmeldung?) an. Der Zweck der Netzwerkgruppenarbeit bestand darin, Forschungs- und Gremienarbeit miteinander zu verknüpfen. Hierfür standen die VertreterInnen in ständiger Diskussion miteinander und entwickelten aus den wesentlichen Inhalten Umsetzungsideen für praktisches Handeln.

Ergänzend zur Arbeit in der Netzwerkgruppe entwickelten wir Gesundheitsbausteine für die Schulpraxis. Durch MultiplikatorInnen gelangten die Bausteine an Schulen und wurden dort erprobt und evaluiert. Es entwickelte sich hierdurch ein Unterprojekt mit Namen KESS (**Kooperative Entwicklungs-Steuerung an Schulen**). Das Ziel der KESS-Arbeit bestand darin, Gesundheitsbausteine in einem Theorie-Praxis-Gefüge zu vermitteln, diese zu erproben und zu evaluieren.

6.2 Gesundheitsbausteinarbeit an Schulen (KESS)

KESS: Kooperations- und Entwicklungs-Steuerung an Schulen

Unter Leitung des Niedersächsischen MK (RD Horst Roselieb) sowie des NLI (PsychOR Petra Behrens) und der wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität Lüneburg (Prof. Dr. Bernhard Sieland und Dr. Marion Tacke) wurden während der KESS-Projektphase elf Teamer und Teamerinnen ausgebildet. Über Fortbildungsarbeit des NLI meldeten sich in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg VertreterInnen interessierter Schulen. Im Sommer des Jahres 1998 fand hierzu eine Informations-Großveranstaltung statt. Die Schulen, die sich am schnellsten anmeldeten, konnten in das KESS-Projekt aufgenommen werden. Es waren acht Schulen, die um eine reduziert werden mussten, da in Weser-Ems nur eine Teamerin zur Verfügung stand.

6.2.1 Der Ablauf

An der Uni Lüneburg wurden drei Gesundheitsbausteine entwickelt: 1. Themenzentrierte Interaktion, 2. Stress- und Ressourcen-Management, 3. Lebensstil-Arbeit. Die gesundheitsförderliche Wirkung der Bausteine wurde mit Teamern und Teamerinnen diskutiert und auf die praktische Umsetzbarkeit hin überprüft. Die Teamer und Teamerinnen rekrutierten sich aus allen vier niedersächsischen Bezirksregierungen (Anzahl: zwölf). Es entstanden vier Teams mit je drei Mitgliedern. Sie sind SeminarleiterInnen, SchulleiterInnen, Beratungslehrkräfte und FortbildnerInnen.

Nachdem die Teamer und Teamerinnen in der Gesundheitsbausteinarbeit ausgebildet waren, fand ein Informationstag an der Uni Lüneburg für interessierte Schulvertreter und -vertreterinnen statt. Nach dieser Veranstaltung erfolgten von Schulen, die sich an der Gesundheitsförderung für ihre Kollegien beteiligen wollten (den späteren KESS-Projekt-Schulen), Anmeldungen. Hiervon konnten niedersachsenweit acht Schulen in das praktische Projekt aufgenommen werden. In je zwei aufeinander folgenden LehrerInnen-

Fortbildungstagen bildeten die Teams pro Bezirksregierung zwei Schulen fort. Aus einer gleichzeitig stattfindenden Evaluation wurde deutlich, dass die Schulen die Gesundheitsbausteinarbeit für die Verbesserung ihrer Schulentwicklung vorteilhaft empfanden.

Die Sicherung der Fortbildungswirkung wurde dadurch geschaffen, dass die Schulen ihrerseits Teams bildeten und für die regelmäßige Fortschreibung und den Austausch der Gesundheitsbausteinarbeit sorgten sowie diese in ihre Schulentwicklungspläne integrierten.

Den Abschluss der KESS-Arbeit (erster Durchgang) bildete eine Auswertungstagung in Hannover-Ricklingen, auf der alle Schulen die Ergebnisse ihrer Gesundheitsbausteinarbeit vorstellten. Nach einer Modifizierungsphase läuft derzeit der zweite KESS-Durchgang mit denselben Teams und neuen Schulen. Die facettenreiche Arbeit der Teamer und Teamerinnen wird in einem „Beispiele-Heft“ (4/1998) dargelegt.

6.2.1.1 Der Ablauf in genauer zeitlicher Auflistung

Einstieg	15.07.97	Uni Lüneburg
Seminar: (Prof. Dr. Sieland/HD Dr. Kamps/Dr. Tacke/Behrens/potenzielle TeamerInnen) Materialsammlung: Arbeitsblätter für die TeamerInnen und die Schulen		
Gesundheitswerkstatt (Gesundheits-Baustein 1)	15./16.11.97	Lüneburg
Workshop: (HD Dr. Kamps/Behrens/TeamerInnen) Materialsammlung: Arbeitsblätter für die TeamerInnen und die Schulen		
Stress- und Ressourcen-Management (Gesundheits-Baustein 2)	06./07.11.97	Betzendorf
Workshop: (Prof. Dr. Sieland/Behrens/TeamerInnen) Materialsammlung: Arbeitsblätter für die TeamerInnen und die Schulen		
Lebensstilanalytische Arbeit (Gesundheits-Baustein 3)	08./09.12.97	Hildesheim
Workshop: (Dr. Tacke/Behrens/TeamerInnen) Materialsammlung: Arbeitsblätter für die TeamerInnen und die Schulen (mit kunsttherapeutischen Anteilen)		
Klärungs-Tagung	09./10.02.98	Hildesheim
Workshop: (Behrens/TeamerInnen) Materialsammlung: Arbeitsblätter für die TeamerInnen und die Schulen		
Organisations-Tagung	28.04.98	Hannover
Seminar: (Behrens/Dr. Tacke/TeamerInnen)		

Materialsammlung: Arbeitsblätter für die TeamerInnen und die Schulen

- Strategie-Tagung** 08.-10.06.98 Papenburg
Workshop: (Maasberg/Behrens/Dr. Tacke/TeamerInnen)
Materialsammlung: Arbeitsblätter für die TeamerInnen und die Schulen
(Gesundheitsinhalte, Organisationstreffen für die Planung weiterer Schritte,
Evaluationsbögen); Planung der Großvorstellung, Gestaltung von Plakaten für
Gesundheitsbausteine
- Großvorstellung für 50 SchulvertreterInnen** 18.06.98 Uni Lüneburg
Konzeptvorstellung: Darlegung der Gesundheits-Bausteine
Vorträge und Gruppen (Behrens/Prof. Dr. Sieland/Dr. Tacke und Regionalteams)
aktuelles Material, Reader (8-Punkte-Programm, Erwartungen, Regelungen)
Anmeldezeitraum für teilnehmende Schulen bis zum 20.07.98
- Kontaktaufnahme der Regional-Teams zu Schulen (vor Herbstferien 1998)**
in vier Bezirksregierungen: Vorgespräche mit Schulkollegien
(Regionalteams/KESS-Schulen), Auswahl aus den bisherigen Materialien
- Konkretisierungs-Tagung** 08./09.11.98 Etelsen
Workshop: (Behrens/Prof. Dr. Sieland/Dr. Tacke/TeamerInnen)
aktuelles Material; Artikel, Organisation, Evaluation
- Erste Dienstbesprechung an den Modellschulen** schulintern
Regionalteams und Schulkollegien
1. Schulhalbjahr 1998/1999 (Arbeit in Dreier-Teams)
Gesammeltes Material (Inhalte bestimmen sich nach Materialauswahl
in Absprache zwischen Regionalteams und Schulkollegien)
- Fortführung in schuleigenen Dreier-Teams** schulintern
1. Schulhalbjahr 1998/1999
Erprobung des Gesundheitsfördermaterials in KESS-Schulen
(Erfahrungsberichte durch Regionalteams und durch Schulteams)
- Erste Auswertungs-Tagung** 19./20.02.99 Hannover
Workshop: Besprechung und Auswertung des Evaluationsmaterials
(Regionalteams/Behrens/Prof. Dr. Sieland/Dr. Tacke)
(Konsequenzen aus erster Dienstbesprechung, Planung der zweiten
Dienstbesprechung)
- Regionalteams treffen weitere Vereinbarungen mit Modellschulen** schulintern
Workshop, Gespräche/Absprachen mit Schulkollegien
(Regionalteams und KESS-Schulen)
Spezifisch ausgewählte Unterlagen
- Zweite Dienstbesprechung an den Modellschulen** schulintern
Regionalteams und Schulkollegien
2. Schulhalbjahr 1998/1999, Arbeit in Dreier-Teams, spezifische Unterlagen
- Fortführung in schuleigenen Dreier-Teams** schulintern
Erprobung des Gesundheitsfördermaterials,
Aufbau veränderten Problemlöseverhaltens in KESS-Schulen
- Erster Gesundheitstag für niedersächsische Lehrkräfte** 06.03.99 Bad Münder
(Dr. Pütz/Prof. Dr. Sieland/Dr. Tacke/Krüger)

Zweite Auswertungs-Tagung	08./09.03.99	Wolfenbüttel
Workshop: Besprechung und Auswertung des Evaluationsmaterials (Regionalteams/Roselieb/Behrens/Prof. Dr. Sieland/Dr. Tacke) (Konsequenzen aus dem Gesamtverlauf)		
Forums-Vorbereitung	09.06.99	Hannover
Seminar: Planung der nachfolgenden Auswertungs-Tagung (Regionalteams/Roselieb/Behrens/Prof. Dr. Sieland/Dr. Tacke) Aufbereitung der Evaluationsunterlagen		
Forum: Auswertungs-Tagung zum KESS-Erfolg im Beisein neuer Modellschulen (für den 2. KESS-Durchgang)	30.06.99	Hannover-Ricklingen
(Schuljahr 1998/99) in Zusammenarbeit zwischen MK, NLI, LehrerInnenhauptpersonalrat, Uni LG, KESS-Teams und KESS-Projektschulen		
Start in den zweiten KESS-Durchgang		schulintern
1. Schulhalbjahr (1999/2000) Zwei Fortbildungs-Tage mit schuleigener Fortführung in Dreier-Teams (an neuen KESS-Projektschulen)		

6.2.2 Die Evaluation

In jeder Bezirksregierung arbeitete im Schuljahr 1998/1999 je ein KESS-Regional-Team:

Braunschweig	Dagmar Pallinger Rosemarie Rönnebrinck A.-Joachim Kitzinski
Lüneburg	Anna Neumann Harald Matthias Neumann Angela Priewe Kai Runge
Weser-Ems	Margret Cornelius
Hannover	Kristiane Seidel Gisela Gades Ulrich Römhild.

Tab. 6.2: KESS-Regional-Teams

Die Schulen sind genauso wie die Teamer und Teamerinnen den vier niedersächsischen Bezirksregierungen (Braunschweig, Lüneburg, Weser-Ems, Hannover) zugeordnet. In den vier Bezirksregierungen wurden zuerst acht, dann sieben Schulen zu KESS-Projekt-Schulen: Es nahmen insgesamt zwei Grundschulen, drei Hauptschulen, eine Haupt- und Realschule sowie eine berufsbildende Schule an der Maßnahme teil.

Der erste Durchgang vollzog sich im ersten Schulhalbjahr 1998/99, der zweite Durchgang lief im zweiten Schulhalbjahr 1998/99. Die Teams der vier niedersächsischen Bezirksregierungen vereinbarten selbstständig mit den angemeldeten Schulen Termine, sie

bereiteten diese und vereinbarten mit ihnen: Zielsetzungen, Inhalte und individuelles Vorgehen anhand der wissenschaftlichen Fortbildungsunterlagen (Gesundheitsbausteine).

Pro Schulhalbjahr fanden zwei aufeinander folgende Fortbildungstage statt. Im Anschluss daran bildeten sich an jeder KESS-Projekt-Schule Dreier-Teams, die selbstständig an bestimmten Inhalten weiterarbeiteten und ihrerseits mit dem zugeordneten Regional-Team für ständigen inhaltlichen Austausch in Verbindung standen.

Je nach Schulgröße nahmen an der KESS-Gesundheitsbausteinarbeit entweder Teile eines Kollegiums oder ganze Kollegien teil.

Bezirksregierung	KESS-Schule
Braunschweig	Grundschule Schöningen Heinrich-Heine-Hauptschule, Göttingen
Lüneburg	Hauptschule Stadtmitte, Lüneburg Haupt- und Realschule Schiffdorf
Weser-Ems	Handelslehranstalt Hameln
Hannover	Graf-Wilhelm-Hauptschule, Bückeberg Grundschule Sachsenhagen

Tab. 6.3: KESS-Modellschulen (Erster Durchgang)

Jedes Regional-Team leitete zwei Schulen als KESS-Projekt-Schulen mit Ausnahme der Teamerin aus Weser-Ems. Während alle Teams aus drei oder vier Mitgliedern bestanden, setzte sich das Weser-Ems-Team nur aus einer Teamerin (Frau Cornelius) zusammen; aus diesem personellen Grund leitete sie entsprechend eine KESS-Projekt-Schule.

Das Evaluationsmaterial des KESS-Projektes wurde den Teamerinnen und Teamern in Form von sechs Ausarbeitungsblättern ausgehändigt, wovon drei Ausarbeitungsblätter für die Vorbereitungsanalyse der Teamer und Teamerinnen und weitere drei Arbeitsblätter für die Rückmeldungen der beteiligten KESS-Schulen bestimmt waren.

Drei der vier KESS-Teams meldeten in **Ausarbeitungsblättern 1-3** ihre Vorbereitungsstände zu den von ihnen geleiteten KESS-Projekt-Schulen zurück. Wegen des Umfangs dieser Bögen und deren spezifischer Ausrichtung auf die jeweiligen Projekt-Schulen kann hier keine inhaltliche Wiedergabe erfolgen. Durch das wissenschaftliche Begleitmaterial wurde eine differenzierte Auswahl für spezifische Wünsche der KESS-

Projekt-Schulen möglich. Die Originalausarbeitungen liegen in der Sammlung von Projektordnern an der Universität Lüneburg vor.

Die Lehrkräfte der sieben KESS-Projekt-Schulen schickten die **Evaluationsbögen 4-6** in folgenden Anzahlen an die Universität Lüneburg zurück:

1. Fortbildungsveranstaltung:

(Bezirksregierung)	(Schule)	(Evaluationsbogennummer)		
		4	5	6
Braunschweig	Grundschule Schöningen	20	13	21
	Heinrich-Heine-Hauptschule, Göttingen	10	02	15
Lüneburg	Hauptschule Stadtmitte, Lüneburg	12	09	15
	Haupt- und Realschule Schiffdorf	26	26	30
Weser-Ems	Handelslehranstalt Hameln	06	00	08
Hannover	Graf-Wilhelm-Hauptschule, Bückeberg	11	00	00
	Grundschule Sachsenhagen	15	15	15

Tab. 6.4: Rücklauf von Evaluationsbögen bei erster Fortbildungsveranstaltung

2. Fortbildungsveranstaltung:

(Bezirksregierung)	(Schule)	(Evaluationsbogennummer)		
		4	5	6
Braunschweig	Grundschule Schöningen	19	11	20
	Heinrich-Heine-Hauptschule, Göttingen	10	02	15
Lüneburg	Hauptschule Stadtmitte, Lüneburg	12	09	15
	Haupt- und Realschule Schiffdorf	26	26	30
Weser-Ems	Handelslehranstalt Hameln	06	00	08
Hannover	Graf-Wilhelm-Hauptschule, Bückeberg	11	00	00
	Grundschule Sachsenhagen	15	15	15

Tab. 6.5: Rücklauf von Evaluationsbögen bei zweiter Fortbildungsveranstaltung

Exemplarisch wird für die erste und zweite KESS-Gesundheitsbausteinarbeit das Evaluationsblatt 5 beschrieben. Auf diesem Blatt sind positive Auswirkungen von den TeilnehmerInnen der KESS-Projekt-Schulen für die eigene Psychohygiene und den schulischen Kontext eingeschätzt. Fünf Schulen teilten hierzu Antworten mit. Die Evaluationsfragen lauten:

Welche positiven Auswirkungen kann nach meiner Einschätzung mein verändertes, der eigenen Psychohygiene dienendes Verhalten haben?

1. Für mich als Lehrer/in?

2. Für die SchülerInnen, die ich unterrichte?
3. Für meine KollegInnen?
4. Für die Eltern meiner SchülerInnen?
5. Für unsere Schulentwicklung/die Rahmenbedingungen unserer Schule?

Tab. 6.6: Fragen an Lehrkräfte der KESS-Modellschulen

6.2.2.1 Die Ergebnisse der ersten Fortbildung

Die TeilnehmerInnen der KESS-Projekt-Schulen beantworteten die verschiedenen Evaluationsfragen in einer Anzahl, die pro Schule zwischen zwei und 15 Antworten lag. Folgende positive Auswirkungen schätzten die KollegInnen ein:

Zu 1.: Für mich als Lehrer/in?

Die Antworten zu den **positiven Auswirkungen, die die KollegInnen auf sich selbst (als Lehrkraft)** durch die erste Fortbildung in der KESS-Gesundheitsbaustein-Arbeit vermuten, können folgenden Bereichen zugeordnet werden:

1. zunehmende Gelassenheit, mehr Ruhe und weniger Druck
2. verbessertes Arbeitsklima (bessere kollegiale Zusammenarbeit, Gespräche werden offener und toleranter geführt, höheres Verständnis auf Kollegiums- und L-S-Ebene)
3. sich bei gemeinsamen Problemen aufgehobener fühlen
4. stressfreier Schulalltag
(mehr Freude und innere Zufriedenheit)
5. besseres Zeitmanagement
6. mehr Sachlichkeit
(höhere Distanz zu Problemen mit gezieltem Problemlöseverhalten)
7. weniger gesundheitliche Belastungen
8. geringeres Einzelkämpfertum
9. besserer Umgang mit Frustrationen.

Zu 2.: Für die SchülerInnen, die ich unterrichte?

Wenn die KESS-Projekt-TeilnehmerInnen an der eigenen Psychohygiene arbeiten, vermuten sie folgende **positive Veränderungen für den Umgang mit SchülerInnen**:

1. zunehmende Ausgeglichenheit, Gelassenheit, mehr Ruhe
2. besseres L-S-Verhältnis durch mehr Verständnis
3. positive Auswirkungen auf das Lern- und Sozialverhalten der Ss
4. mehr Freude an einem besseren Unterricht/am schulischen Geschehen insgesamt (mit neuen Unterrichtselementen/Integration von Entspannungsmethoden)
5. gezieltes Problemlöseverhalten
6. höhere Kompetenz und Klarheit bzgl. eigener Standpunkte (reflektierteres Verhalten.)

Zu 3.: Für meine KollegInnen?

Die **Auswirkungen** eigener Psychohygiene-Arbeit **auf das Verhältnis zu den KollegInnen** können nach den Angaben der KESS-Projekt-TeilnehmerInnen folgenden Bereichen zugeordnet werden:

1. bessere Zusammenarbeit mit gemeinsamer Problemlösearbeit, mehr Lösungsmöglichkeiten (Objektivierung)
2. mehr Offenheit, gegenseitige Unterstützung
3. höhere Toleranz
4. besserer Kontakt untereinander, zunehmende Ausgeglichenheit
5. verbessertes Arbeitsklima/freundlicherer Umgangston.

Zu 4.: Für die Eltern meiner SchülerInnen?

Den Ausführungen der antwortenden KESS-KollegInnen zufolge kann die Arbeit an der eigenen Psychohygiene folgende **positive Auswirkungen auf die Arbeit mit den Eltern** der SchülerInnen haben:

1. verbesserte Zusammenarbeit/Kooperation: Schule-Elternschaft
2. mehr Souveränität/Sicherheit im Umgang mit Eltern (durch den kollegialen Rückhalt)
3. vertrauensvollere, offenerer und vermehrter Kontakt zu Eltern
4. schnellere, direktere Problemlösegespräche, höhere Sachlichkeit, besserer Umgang mit Kritik, Distanz zu Problemen
5. verbesserte elterliche Einstellung zur Schule mit verbesserter häuslicher Atmosphäre (Eltern-Kind).

Zu 5.: Für unsere Schulentwicklung/die Rahmenbedingungen unserer Schule?

Die **positiven Auswirkungen**, die die Arbeit an der eigenen Psychohygiene für die **Schulentwicklung** bzw. die Rahmenbedingungen der eigenen Schule haben kann, sehen die KESS-BeantworterInnen für folgende Bereiche:

1. bessere Zusammenarbeit, Dialogfähigkeit und Kooperation im Kollegium
2. erhöhtes Aufeinanderzugehen, geschlosseneres Auftreten (Teamgeist), abnehmendes Einzelkämpfertum
3. verbessertes Arbeitsklima, stärkerer Austausch und Zusammenhalt
4. negativer Ruf der Schule kann sich ändern.

6.2.2.2 Fazit

Die KollegInnen der KESS-Projekt-Schule „Sachsenhagen“ beantworteten die Evaluationsfragen bspw. jeweils in Dreier-Gruppen. So konnte es bei der Ergebnisdarlegung bereits zu einer inhaltlichen Verdichtung gemeinsamer Einschätzungen der positiven Fortbildungsauswirkungen kommen.

Für den zweiten KESS-Durchgang schlagen wir deshalb folgendes Vorgehen vor: Die Evaluationsbögen sollten in den letzten 20 Minuten einer KESS-Fortbildungs-Tagung von jeweiligen Dreier-Teams am Tagungsort direkt ausgefüllt und sofort an das KESS-Leitungsteam gegeben werden. So besteht die Möglichkeit, die Eindrücke der Tagung „ganz frisch“ festzuhalten, keine zusätzlichen häuslichen Arbeiten erledigen zu müssen und für die wissenschaftliche Begleitung die Rücklaufzahl erheblich zu steigern.

Insgesamt lässt sich für den ersten KESS-Projekt-Durchgang ein sehr positives Fazit ziehen. Dieses wurde deutlich in einer Abschlussveranstaltung, die am 30.06.1999 in Hannover-Ricklingen als Rückmeldung mit VertreterInnen der KESS-Teams und der KESS-Projekt-Schulen unter Leitung des MK, NLI und der Universität Lüneburg stattfand. An dieser Veranstaltung nahmen SchulvertreterInnen teil, die an einem zweiten KESS-Projekt-Durchgang interessiert sind und sich direkt anmeldeten.

6.3 Öffentlichkeitsarbeit zum Projekt

Während der Projektdauer stand die Forschungsarbeit selbst im Vordergrund. Jeweilige Ergebnisse wurden in Fachpublikationen verschiedener pädagogisch-psychologischer Zeitschriften veröffentlicht, in Vorträgen auf Kongressen thematisiert (Schulpsychologische Kongresse, Kongresse für Angewandte Psychologie, Frauenspezifische Ringvorlesung, Tagung für Pädagogische Psychologie, Internationaler Kongress für Individualpsychologie). Die Tagungen fanden u.a. statt in: Münster, Frankfurt, Würzburg, Berlin, Lüneburg, Halle, Chicago. Zudem wurden Fortbildungen in Form von Ein- bis Dreitages-Workshops und -Seminaren mit MultiplikatorInnen, Schulkollegien und einzelnen LehrerInnen-Gruppen geleitet. Der kollegiale Austausch und die Moderationen auf diversen Gesundheitskongressen rundeten die Arbeit im Forschungsprojekt ab. Erfahrungen aus eigener supervisorischer Arbeit mit Lehrkräften konnten zu jeder Zeit in das Projekt integriert werden und dienten als Brücke und Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis. Zur begleitenden Projektarbeit gehörte die Ausrichtung vielfältiger Informations- und Auswertungsveranstaltungen.

Es wurden von sehr geschickten wissenschaftlichen Hilfskräften Plakate zu unserer Forschungstätigkeit angefertigt. Sie dienten Diskussionen auf Kongressen, bei Workshops und Gruppensitzungen und fanden große Anerkennung auf dem ersten niedersächsischen Gesundheitstag; sie werden jetzt als Plakatmappe bei Frau PsychOR Behrens (im NLI) ausleihbar sein.

6.4 Veröffentlichungen

- Sieland, B. (1999a) Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Studium und Schulen (KESS). In: Enders, C./Hanckel, C./Möley, S. (Hg.). *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule*. Berichte aus der Schulpsychologie. Kongressbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale. Bonn, 122-131.
- Sieland, B. (1999b). Mentale Modelle für gesundheitsbezogenes Handeln. In: Paulus, P. et al. (Hg.). *Wege zu einer gesünderen Schule*. Tübingen (im Druck).
- Sieland, B. (2000²a). *Hast Du heute schon gelebt?* Übungen zur Selbstentwicklung für Einzelpersonen und kleine Gruppen. Lüneburg.
- Sieland, B. (2000b). Auch Lehrer müssen sich wohl fühlen. In *Praxis Schule 5-10*. Heft 2. Braunschweig.
- Sieland, B./Rißland, B. (2000a). Tagungsband zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Hamburg.
- Sieland, B./Rißland, B. (2000b). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung – eine Daueraufgabe. In: Sieland, B./Rißland, B. (Hg.). Tagungsband. Hamburg.
- Sieland, B./Tacke, M. (1999). Stressverminderung als gesundheitsförderliche Maßnahme - Woran sollten Lehrerinnen und Lehrer selbst- und fremdbezogen arbeiten? In: *Verwaltungsreform. Dokumentation: Gesundheitsförderung als Aufgabe der Personalentwicklung*. PE-Forum des Niedersächsischen Innenministeriums am 9. Nov. 1998 in Hannover, 32-38.

- Sieland, B./Tacke, M./Kubesch, B. (1997). Gesundheit von Lehrkräften erhalten - aber wie? In: NLI-Drucksache. Gemeinsam gesunde Vielfalt gestalten. Beiträge zur Schulentwicklung 9. Hildesheim, 61-66.
- Tacke, M. (1996). Rezension zum Buch Rudow, B. Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Hannover.
- Tacke, M. (1997a). Lehrerinnen ab 50. Themenheft: Grundschule 6, Braunschweig.
- Tacke, M. (1997b). Welche Bedeutung hat das Alter einer Lehrerin? In: Grundschule. Braunschweig, 6, 8.
- Tacke, M. (1997c). Haben die Belastungen für ältere Lehrerinnen zugenommen? in: Grundschule, 6, 50.
- Tacke, M. (1998a). Kraftprobe Schule. In: Beispiele. In Niedersachsen Schule machen. Hannover. 4, 12-17.
- Tacke, M. (1998b). Rezension zum Buch Wegner, W. Misshandelte Kinder. Grundwissen und Arbeitshilfen für pädagogische Berufe. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Hannover.
- Tacke, M. (1999a). Supervision als Retterin im Schulalltag? In: SchulVerwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, SchulAufsicht und SchulKultur(Ausgabe Niedersachsen). Kronach, 3, 70-73;
- Tacke, M. (Hg.)(1999b). Arbeit in Handlungsfeldern: Kommunikation und Kooperation, Rollen- und Selbstverständnis der Lehrkräfte und SchulleiterInnen, Evaluation und Selbstevaluation, Personalpflege im weitesten Sinne. Vorschläge der Netzwerkgruppe des MK (Nieders. Kultusministerium) zum Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit älterer Lehrkräfte in Niedersachsen“. Hannover.
- Tacke, M. (1999c). Selbstüberforderung als Belastungsfaktor im LehrerInnen-Beruf. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. München, 3, 291-303.
- Tacke, M. (1999d). Alternativbeschäftigungen für von Burnout betroffene Lehrkräfte. Ergebnisse einer Pilotstudie der Universität Lüneburg. In: Zeitschrift für Schulleitung, SchulAufsicht und SchulKultur. Ausgabe Niedersachsen. Kronach, 10, 263-266.
- Tacke, M. (1999e). Lebensstil-Arbeit in der Lehrerfortbildung - Erfahrungen mit einem Gesundheitskonzept in der Schulentwicklung. Vortrag auf dem 13. Bundeskongress für Schulpsychologie (3.-5.10.1998 in Halle/Saale). Münster.
- Tacke, M. (1999f). Supervision als Retterin im Schulalltag? In: SchulVerwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, SchulAufsicht und SchulKultur (Ausgabe Schleswig Holstein, Hamburg, Bremen). Langenhagen, 5, 100-103.
- Tacke, M. (1999g). Antworten von Expertinnen und Experten zum Themenkomplex „Sinnvoller Umgang mit Belastungen im Schulalltag. Gesunderhaltung von Lehrkräften“. Pilotstudie. Universität Lüneburg.
- Tacke, M. (1999h). Kunsttherapeutisches Arbeiten mit behinderten Menschen. In: Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung. 3, 251-257.
- Tacke, M. (1999i). Rezension zum Buch Kiper, H. Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. In: Grundschule. Braunschweig. 3, 70.
- Tacke, M./Sieland B. (Hg.)(1996-1999). Reader als Tagungsbroschüren. Netzwerkgruppe des MK (Nieders. Kultusministerium) zum Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit älterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ (vierteljährliches Erscheinen) Hannover.
- Tacke, M./Sieland, B. (1997). Zusammenstellung von Teilergebnissen aus dem Pilotteil des Forschungsprojektes der Universität Lüneburg „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit älterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ - für die TeamerInnen-Fortbildung 15.07.97, 15./16.09.97, 06./07.11.97, 08./09.12.97 in Kooperation zwischen MK, NLI und Uni Lüneburg.

7. ÄNDERUNGSPERSPEKTIVEN - Verbesserungsvorschläge

Aus den Ergebnissen der Projektarbeit entwickelten wir - in Zusammenarbeit mit den Netzwerkgruppenmitgliedern und den Teamern und TeamerInnen - **Vorschläge und Forderungen** für schulische Entwicklungsprozesse, die die „Gesundheitsförderung von Lehrkräften“ zum Ziel haben.

Inzwischen hat ein neues Forschungsprojekt zur Thema „Qualitätssicherung in der Lehrerbildung“ seine Arbeit begonnen (vgl. Sieland u. Rissland, 2000). Anlässlich einer Fachtagung zu diesem Folge-Projekt wurden weitere Vorschläge aus dem Kreise von UniversitätsdozentInnen, SeminarleiterInnen und RektorInnen formuliert.

Wir fassen die Vorschläge aus beiden Quellen in der folgenden Liste zusammen.

- 1. Transparente Potentialanalysen zu Studienbeginn:** Für das Lehramtsstudium müssen die fachlich, persönlich und sozial am besten geeigneten Studierenden gewonnen werden. Lehramtsstudierende müssen ein Minimum an Schlüsselqualifikationen im Bereich personaler und sozialer Kompetenzen wie z.B. Kontaktfähigkeiten, Ausgeglichenheit, Durchsetzungsfähigkeit, Belastbarkeit usw. als Zulassungskriterien mitbringen. Nur dann können sie in der verfügbaren Ausbildungszeit eine ausreichende Berufsqualifikation erlangen.
- 2. Transparente Ausbildungsziele im Persönlichkeitsbereich:** Die Universität muss ihrerseits solche Schlüsselqualifikationen als Ausbildungsziele (mit entsprechenden Methoden der Ausbildung und deren Evaluation) in das Lehrerstudium integrieren. Ohne diese Basiskompetenzen sind die im Studium erworbenen Qualifikationen im Bereich Bildung und Erziehung in der Berufspraxis nicht umsetzbar. Die Heterogenität unter Studierenden hinsichtlich der mitgebrachten Schlüsselqualifikationen verlangt diagnosegeleitete Studienangebote mit innerer Differenzierung.
- 3. Professionalisierung und Polyvalenz durch Konzentration auf Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung:** Lehrerausbildung soll so berufsspezifisch wie nötig und so polyvalent wie möglich sein. Sie soll zunächst für den Lehrerberuf, aber darüber hinaus für weitere Berufe qualifizieren, um die Wechselmöglichkeiten zu begünstigen. Gerade die Ausbildung in Schlüsselqualifikationen ist dafür nützlich. Je deutlicher diese Schlüsselqualifikationen als besondere Leistungsfähigkeiten erfahren werden können, desto eher können die Studierenden ein berufsspezifisches Leistungsbewusstsein aufbauen.

Sowohl Berufserfolg als auch Konkurrenzfähigkeit in anderen Berufsfeldern hängen von Leistungsbewusstsein und Leistungszuversicht ab.

4. Vier Schritte einer frühzeitigen Berufsberatung: Die Vorstellungen der Studienanfänger von ihren Potentialen sowie von den Berufsanforderungen müssen zu Studienbeginn durch vier Maßnahmen geklärt werden:

- a) Potential- und Anforderungsanalysen z.B. per Internet, durch den Berufskundeunterricht der Gymnasien und durch die Berufs- und Studienberatung als aktive Vorklärung und Werbung für geeignete Studierende.
- b) Verbindliche Praxiserfahrungen vor Studienbeginn müssten die Realität im Lichte der Vorklärungen erlebbar machen.
- c) In einer speziellen Einführungsveranstaltung müssten Studierende ihren individuellen Ausbildungsbedarf hinsichtlich der Berufsanforderungen klären.
- d) Das erste Semester müsste als Probesemester konzipiert werden, und an seinem Ende sollte das Wissen um mindestens eine realistische Berufsperspektive stehen sowie eine Neuentscheidung mit Assistenz von Dozenten und Studienberatung gesucht werden.

5. Bessere Abstimmung zwischen den Ausbildungsphasen: Die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung müssen in gegenseitigen Austausch treten. Dabei darf die Praxisorientierung nicht die theoretische Fundierung verdrängen. Vielmehr müssen Arbeitsformen entwickelt werden, in denen lernende Dozenten, Seminarleiter und Mentor mit lernenden Studierenden und Lehrern zusammenarbeiten. Die erste und zweite Ausbildungsphase sollte neben speziellen Ausbildungsinhalten ein systematisch aufgebautes Kerncurriculum entwickeln: **Erste Ausbildungsphase:** Die **Seminarinhalte** sollten sich beziehen auf: Durchdringung von Organisationsstrukturen, Verwaltungs- und Kommunikationskompetenzen, Unterrichtsstrukturierung, schülerspezifischem Verhalten und lehreigener Persönlichkeitsstärkung. **Zweite Ausbildungsphase:** Die vom MK beschriebene **Handlungsfeldarbeit** sollte folgende Bereiche abdecken: Kommunikation und Kooperation, Rollen- und Selbstverständnis der Lehrkräfte, Evaluation und Selbstevaluation sowie Personalpflege im weitesten Sinne.

6. Arbeit an Berufsleitbildern von Anfang an: Qualitätszirkel sollten Schlüsselqualifikationen, lebbare Leitbilder sowie zumutbare Anforderungen für Studium und Beruf erarbeiten und fortschreiben. Ergänzend ist für eine Begleitung bzw. Supervision der Mentoren, der Seminarleiter und Dozenten zu sorgen.

7. Frühzeitige und kontinuierliche Laufbahnberatung muss vom Gymnasium an verbindlich gemacht werden: sowohl nach dem ersten Probesemester als auch zur

Mitte des Studiums müsste eine Pflichtberatung als Kombination von Selbstdiagnosen, Einschätzungen durch Peers, Testverfahren und Dozentenurteilen angeboten werden, um den persönlichen Ausbildungsbedarf einzuschätzen und mögliche Berufsalternativen bewusst zu machen. Dabei ist zu vermitteln, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale durch Aus- und Fortbildung nur noch unwesentlich modifiziert werden können, so dass in bestimmten Fällen eine Selbstselektion mit Rücksicht auf sich selbst und andere empfehlenswert ist, auch wenn die Kriterien dafür nicht justiziabel sind. Der Student ist an der Frage zu beteiligen, wie er sich um einen Zuwachs an dringend erforderlichen Fähigkeiten bemühen will.

8. **Ausbildungsangebote stärker am Bedarf an Schlüsselqualifikationen orientieren** Die Universität ist andererseits darauf zu verpflichten, ihrer heterogenen Studentenschaft Maßnahmen der inneren Differenzierung mit Blick auf die Schlüsselqualifikationen anzubieten. Deren Ausgestaltung und Effektivität ist in Qualitätszirkeln zu diskutieren. So muss die Universität als lernendes System mit vorzeigbarer Feed-back-Kultur erlebbar werden als Vorbereitung auf eine lernende Schule.
9. **Berufsanfänger unterstützen und begleiten.** Gerade unter dem besonderen Druck der Anfängerprobleme müssen Supervision und Peer-Coachingverfahren als hilfreich erlebt werden können. Solche Verfahren müssen zu 50% vom Arbeitgeber als Qualifizierungsmaßnahme und zu 50% von dem Betroffenen als individuelle Gesundheitsförderung finanziert werden. Mit der Festanstellung ist eine spezielle Berufsanfängerfortbildung und ein Patensystem an der jeweiligen Schule zu etablieren.
10. **Ressourcen stärken und Anforderungen dosieren:** Organisations- und Personalentwicklung muss je nach Lage die Förderung der Gesundheit oder der Leistungsfähigkeit in den Vordergrund stellen. Dabei sind zwei Größen zu berücksichtigen: die Pflege und Verbesserung der Ressourcen sowie die flexible Dosierung der Anforderungen im Laufe der Berufsbiografie von Lehrern.
11. **Physiologische und psychologische Risikofaktoren frühzeitig erfassen:** Diagnostisch sollte zwischen primär physiologischen (z.B. Rheuma, Rückenbeschwerden) und primär psychologischen (z.B. Erschöpfungssyndrom, Schwindel) Erkrankungen

unterschieden werden. Ausgewählte Früherkennungsmaßnahmen könnten entstehende Überforderungsprozesse frühzeitig erfassen.

14. Einen Regeldiagnose zu Potentialen und Risikofaktoren einführen: Zu den Früherkennungsmaßnahmen sollte ein sog. „Berufs-TÜV“ gehören (z.B. alle vier Jahre), die eine Entwicklungsdiagnose und Laufbahnberatung incl. Vorsorgemaßnahmen für einzelne LehrerInnen aber auch für ganze Kollegien beinhaltet. Selbst- und Fremdeinschätzungsdaten sollten einbezogen werden. Eine neutrale, unter Schweigepflicht stehende Beratungsinstanz (Beratungsagentur), sollte die Früherkennungsmaßnahmen durchführen. Alternativ können entsprechende Diagnoseinstrumente zur Selbsteinschätzung im Internet angeboten werden (vgl. Sieland, 2000).

15. Die Feedbackkultur im Kollegium fördern: Es sollten bereits zu Beginn eines Burnout-Prozesses Beratungs- und Supervisionsgespräche angeboten werden; hierin müssten SchulleiterInnen trainiert werden. Vorab sollten ganze Kollegien in Fortbildungen erlernen, mit widersprüchlichen Rollenzuweisungen, Verantwortlichkeiten und verhaltensauffälligen Kindern/Jugendlichen umzugehen, sowie zu gutem Klima und klaren Zielvorgaben an der eigenen Schule beizutragen.

16. Qualitäts- und Gesundheitszirkel an den Schulen müssten sowohl Gesundheits- und Krankheitsberichte über Schul- und Ferienzeit, als auch Qualitätsmerkmale und Risikofaktoren in effektiveren und zur Resignation neigenden Kollegien auswerten. Darüber hinaus sollten ausgewählte Risikofaktoren (z.B. geringe Distanzierungsfähigkeit) kollegiumsweit erfasst und einer Organisations- und Personalentwicklung zugänglich gemacht werden.

17. Entmutigung vermeiden durch Klärung der minimalen Standards Minimale psychologische Eignungskriterien sollten als Ausbildungsziele (Hochschule) und als Einstellungsbedingungen (Schule) explizit benannt und zum Gegenstand gesundheitsfördernder Maßnahmen festgeschrieben werden.

18. Ein verpflichtendes Weiterbildungsbuch erproben: Die Nutzung solcher Bildungsangebote ließe sich durch ein verpflichtendes Fortbildungsbuch verbessern, dass bei eventuellen Gehaltszulagen bzw. Beförderungen berücksichtigt werden kann. Dabei sollten LehrerInnen wie ihre Vorgesetzten die Hälfte ihrer Fortbildungsthemen nach Interesse, die andere nach dem festgestellten Bedarf wählen und dies pro Schuljahr nachweisen müssen.

20. **Eine anonyme Hotlineberatung** durch Spezialisten könnte LehrerInnen in die Lage bringen, wenigstens einmal pro Woche Probleme offensiv anzugehen, ohne sich vor KollegInnen „outen“ zu müssen.

21. Problemorientierte Weiterbildung mit Selbsterfahrungsanteilen mischen: In Fort- und Weiterbildungsangeboten sollte ein Schwerpunkt auf zwischenmenschlicher Beziehungsarbeit liegen; hierzu gehört vorrangig der **Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten** von Kindern und Jugendlichen (z.B. Aggressionsverminderung, Suchtprävention, Motivationsförderung, Konfliktverarbeitung). Solche problemorientierten Angebote müssen aber die individuelle Bedingungskonstellation der LehrerInnen berücksichtigen.

22. SchulleiterInnen sollten auf ihre Rolle (Führung und Verwaltung) schultypspezifisch besser **vorbereitet werden** und verpflichtend an Fortbildungen sowie an kollektiver Supervision „auf gleicher Ebene“ teilnehmen.

23. Beständige Fortbildung im Umgang mit Rollenkonflikten: Rollenkonflikte sind eine unvermeidliche Bedingung des Lehrerberufes, die viele LehrerInnen und RektorInnen besonders belasten. Der konstruktive Umgang mit Rollenkonflikten ist durch kollegiale Problemlösungen und die Fortschreibung lebbarer Berufsleitbilder zu fördern.

23. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse berücksichtigen: Im Sinne der Personalpflege sollten für LehrerInnen Problemlösetrainings angeboten werden, deren inhaltliche Schwerpunkte auf dem Umgang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, wie mit verändertem Sozial- und Erziehungsdelegationsverhalten, mit modernen Medien und individuellen Freiheiten, liegen müssten.

24. Maßnahmen zur Verhältnisprävention aktivieren: Das Ministerium, die Bezirksregierungen und die Schulleitungen könnten sich für folgende schulorganisatorische Veränderungsvorschläge einsetzen: Verlängerung der Berufspraktika, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Konfliktlösearbeit, vernetzte Computernutzung, höhere Kollegiumsselbstverantwortung in ritualisierten stattfindenden Dienstbesprechungen, Einbindung von Eltern in das Krisenmanagement der Schule; deren Realisierbarkeit sollte diskutiert, konkretisiert, umgesetzt und evaluiert werden.

25. Maßnahmen der Ressourcenpflege ausbauen: Auf Grund der Erfahrungen, die bereits mit dem **Sabbatjahr** und dessen Nutzung gemacht wurden, sollte es sowohl eine

Vor- als auch eine Nachbereitung des Sabbatjahres in Form von **Fortbildungsmaßnahmen** geben. Das **Ansammeln von Berufszeiten** lässt sich in Form eines „Lebensarbeitszeitkontos“ durchführen. Um Ungleichbehandlungen und Positionsverluste innerhalb eines Kollegiums zu vermindern, sollten schulinterne Lösungen (in Form von **Kollegiums-Abstimmungen**) favorisiert werden. Über **Alternativ-Beschäftigungen** sollte auf **verschiedenen Ebenen** (Ministeriums- Bezirksregierungs-, Schulleitungsebene) breit diskutiert werden. Zum **Auffinden individueller Lösungen** für betroffene Lehrkräfte sollte es um eine Wahl zwischen **vier Beschäftigungs-Bereichen** gehen: Modifikation der Unterrichtstätigkeit, Koordination bestimmter schulischer Aufgaben, Verlagerung der inhaltlichen Arbeit und außerschulische Beschäftigungen (s. hierzu Tacke 1999d).

26. Klare Arbeitszeitregelung schaffen: Um das Klischee von der „höchstbezahlten Halbtagsbeschäftigung“ zu überwinden, sollte die Arbeitszeit von Lehrern nicht mehr in Stundendeputaten berechnet werden. Vielmehr müssten im Arbeitsvertrag vier bis fünf Tätigkeiten mit Zeitkontingenten pro Woche oder pro Jahr unterschieden werden, z.B.:

38 Wochenstunden	Tätigkeit
23	Unterricht
8	Individuelle Vor- und Nachbereitung, Weiterbildung, Supervision
3	Schulentwicklung, Koordination, AGs, Gewerkschaftsarbeit...
2	Beratung von Schülern und Eltern

27. Regelentscheidung über Tätigkeitswechsel: Es wäre zweckmäßig eine Regelentscheidung mit ca. 50 Jahren einzuführen hinsichtlich der Frage, ob die Lehrer weiter in der Schule oder in anderen Berufsfeldern arbeiten wollen. Dazu muss allerdings die Aus- und Weiterbildung polyvalenter werden.

28. Die Alterspyramide ist zu verbessern durch Teildienstfähigkeit, Altersteilzeit und eventuell durch Pensionierung ab 60 (gilt z.B. in England ohnehin und trifft in der BRD nur noch für 3 % der Lehrer zu). Vorrangig muss der Wechsel von und in andere Berufe oder Tätigkeiten (z.B. durch Beurlaubung mit Nebenverdienstmöglichkeiten) erleichtert werden. (vgl. hierzu verschiedene Möglichkeiten bei Tacke 1999d).

29. Ein Innovationscontrolling etablieren: Zur Umsetzung der Änderungsvorschläge könnte ein Gremium im MK - für den Zeitraum eines Jahres mit vierteljährlichen Treffen -

gebildet werden, dessen Aufgabe es sein sollte, die obigen Vorschläge im Hinblick auf Realisierbarkeit zu diskutieren und zu veranlassen.

Literaturverzeichnis

(AutorInnen von Examens- und Diplomarbeiten sind unter Kap. 4.4 aufgeführt)

- Adler, A. (1927/1998). Menschenkenntnis. Frankfurt a. M.
- Andresen, B. (1995). „Risikobereitschaft“ (R), der sechste Basisfaktor der Persönlichkeit - Konvergenz multivariater Studien und Konstruktionsexplikation. In: Zeitschr. f. Differentielle und Diagnostische Psychologie, 16. Jg. / 4/ S. 210 - 236 .
- Ansbacher, H./Ansbacher, R. R. (Hg.)(1982). Alfred Adlers Individualpsychologie. München; Basel.
- Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bachmair, S. et al. (1989). Beraten will gelernt sein. München: Reinhardt
- Barth, A.-R. (1992). Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P.(1995): Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Eine integrative Persönlichkeitstheorie und ihre klinische Anwendung. Göttingen: Hogrefe.
- Beispiele-Heft (1998). In Niedersachsen Schule machen.Hannover. Heft 4.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1999²). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test / Umwelt-Struktur-Test (AIST/UST). Weinheim: Beltz.
- Behrens, P., Brandenburg, U. Neumann, A. u. H., Sieland, B., Zirfas-Steinacker, D. (1998). KESS- ein Praxismodell: Im Team an einer besseren Schule arbeiten. In Beispiele: In Niedersachsen Schule machen. 4/1998 S. 18 – 23
- Borkenau, P. & Ostendorf F. (1993). NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae: Göttingen: Hogrefe.
- Bösser (1997) Ausgewählte Bedingungsfaktoren für Burnoutprozesse. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung und mögliche Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994). Die "Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen" (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 231-247). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Brandtstädter, J. (1986). Personale Entwicklungskontrolle und entwicklungsregulatives Handeln. In Zeitschrift V. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, Bd. XVIII, Heft 4, S. 316-334.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Harb, H., Klement, K., Künz, I., Lobendanz, A. & Teml, J. (1996). Berufspraktische Studien. Innsbruck: Studienverlag.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, 1997.
- Burisch, M. (1989). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg.
- Cohn, R. (1981). Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta
- Czerwenka, K. (1997). Berufsbiografien von Lehrerinnen. LehrerIn-Sein und Lebensvollzug; in: Grundschule, 6, 9-12.
- Decker, P. (1985). Bewältigungsverhalten und seelische Gesundheit, In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, 14, 169-184.
- Ehinger, Wolfgang/ Hennig, Claudius (1994). Praxis der Lehrersupervision, Weinheim: PVU
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. Heidelberg.
- Fartacek, W. & Mayr, J. (1990). Lehrersein: Erst überleben, dann leben. Lehrer Journal - Grundschulmagazin, 4 (7/8), 59-62,66 bzw. Lehrer Journal - Hauptschulmagazin, 4 (7/8), 77-80,84.
- Fartacek, W., Eder, F. & Mayr, J. (1987). Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern. Erziehung und Unterricht, 137, 12-24.
- Flaake, K. (1989). Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a. M.; New York.
- Flaake, K. (1993). Die eigenen Grenzen akzeptieren. Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen, In: Pädagogik, 1, 25-27.
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43. Jg. / 1/ S. 40 - 56.

- Grimm, M. A. (1996²). Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibung angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt: Peter Lang.
- Gröschel, H. (Hg.)(1980). Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München.
- Gudjons, H. (Hg.)(1993). Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg.
- Herriger, N. (1997). Empowerment in der sozialen Arbeit. Stuttgart: Klett
- Hirsch, G. (1990). Biografie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim; München.
- Hüber, H.-G. (1995). Die derzeitige Situation der Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und Hauptschulen; in: Spanhel, D., und Hüber, H. Lehrersein heute. Berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbronn/Obb., 13-47.
- Jehle, P. (1996). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Eine Analyse amtlicher Materialien aus den alten Bundesländern. Forschungsberichte. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Jehle, P. (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern. Befunde und Desiderate der Forschung. In: Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Pter, Döbrich; Hans-Dieter Hoyer; Hans-Georg Schönwälder (Hrsg.) Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 1: S. 247-276; München: Juventa.
- Klauer, T./Filipp, S.-H. (1993). Trierer Skalen zur Krankheitsbewältigung (TSK). Göttingen.
- Kounin, J. S. (1976). Techniken der Klassenführung. Bern, Stuttgart: Huber, Klett.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern et. al.: Haupt.
- Krampen, G. (1986). Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern. Instrumentalitäts-theoretische Vorhersagen pädagogischer Präferenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Kretschmann, R. (1994). Wenn Stress aus dem Ruder zu laufen droht. In: päd.extra S.14 – 24.
- Kretschmann, R. (1997). Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung. Ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer; in: Max-Traeger-Stiftung (Hg.). Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim; München, 325-355.
- Krohne, H.W. (1996). Angst und Angstbewältigung. Stuttgart.
- Lange-Schmidt, I. (1993). Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage in der Pädagogischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 3, 235-251.
- Laux, L./Weber, H. (1993). Emotionsbwältigung und Selbstdarstellung. Stuttgart.
- Lohaus, A.; Schmitt, G.M. (1989). Fragebogen zur Erhebung von Kontrollüberzeugungen zu Krankheit und Gesundheit. Göttingen.
- Lüneburger Papier: Zur Burn-Out-Situation von Lehrkräften. (Skript der Bezirksregierung Lüneburg, 1991).
- Maslach/Jackson (1981). Maslach-Burnout-Inventary (MBI)
- Mayer, E. (1991, Hrsg). Burnout und Stress. Praxismodelle zur Bewältigung. Hohengehren Schneider-Verlag
- Mayr, H. (1997). Die „Lehrer-Interessen“ Skalen (LIS). Ein Instrument zur Forschung und Laufbahnberatung. Kongressreferat - AEPF in Salzburg.
- Mayr, J. & Neuper, W. (1991). Persönlichkeitsmerkmale, pädagogische Einstellungen und Beurteilungshandeln. In: Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie, 12, 185-192.
- Mayr, J. (1990). Teachers' educational strategies: The students' point of view. Poster presented at the symposium "Research on Effective and Responsible Teaching", Fribourg, September 3-7.
- Mayr, J. (1992). Und statt oder. Das Schulblatt, 94 (1), 20-21.
- Mayr, J. (1993). Wie mit Konflikten umgehen? Do it yourway! Direkt, 2 (2), 14.
- Mayr J. (1994a) Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayr, J. (1994b). Persönlichkeitsmerkmale „erfolgreicher“ Lehrer(studenten): Eine empirische Basis für die Studienberatung? In: Olechowski, R. & Rollett, B. (Hrsg.), Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung, S. 366 - 371). Frankfurt: Lang.
- Mayr, J. (1994c) *Lehrer/in werden? Beratungsmaterial*. Wien: BMUK.
- Mayr, J. (1996)(Hrsg.). Empirische Erkundungen zum Studium an der Pädagogische Akademie. In: Theorie und Praxis, Texte zur Lehrerbildung, Bd. 8. Wien : Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Mayr, J. (1997). Das Beratungsmaterial „Lehrer/in werden?“ Ein Versuch, Studieninteressenten über den Lehrberuf zu informieren. In LehrerInnenarbeit - heute und morgen. Zukunftsforum VII. Wien: Bundesministerium f. Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.

- Mayr, J. (1997). Selbst gesteuertes Lernen. In F. Buchberger, H. Eichelberger, K. Klement, J. Mayr, A. Seel & H. Teml, Seminardidaktik (S. 78-97). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. (2000). Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In B. Sieland u. B. Rissland (Hrsg.). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. Hamburg: Dr. Kovacs (im Druck).
- Mayr, J. (in Vorbereitung). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Pädagogische Handlungsstrategien von Lehrern an höheren Schulen.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1987a). Ein Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zu disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern. Diagnostica, 33, 133-143.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1987b). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern (S.138-151). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1988). Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und Einstellungsentwicklung. Unterrichtswissenschaft, 16, 68-82.
- Mayr, J., Eder, F. & Fartacek, W. (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5, 43-55.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. & Melhorn, J. (1998). "Linzer Diagnoseverfahren zum Lehrerverhalten" (LDL). Ein Instrumentarium zur Reflexion pädagogischen Handelns. PC-Programm, Probeversion 10. Linz: Eigenverlag.
- Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern. Weinheim: Beltz.
- Miller, R. (1992). Pädagogische Fallbesprechungsgruppen, Schulintern 8/9.
- Miller, R. (1992). Sich in der Schule wohl fühlen, Weinheim: Beltz
- Monschau (1998). Die Beziehung zwischen Zielsetzung im Berufsalltag und dem Wohlbefinden von PädagogInnen. - Eine Pilotstudie über wahrgenommene Zielbindungen und den Umgang mit beruflichem Misserfolgserleben – Lüneburg: Diplomarbeit.
- Müller (1997) Möglichkeiten und Grenzen der Selbstbeurteilung von StudienanfängerInnen bezüglich ihrer Eignung für den Beruf der LehrerIn – Lüneburg: Examensarbeit.
- Mutzeck, W. (1997²). Kooperative Beratung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Neumann, H, Sieland, B., Zirfas-Steinacker, D. (1998): Gesundheitsförderung: Wege zur Selbst- und Schulentwicklung. In: Beispiele. In Niedersachsen Schule machen. 4, S. 8-11.
- Nieskens, B. u. Sieland, B. (1997). Wollen Sie Lehrerin oder Lehrer an Grund- und Hauptschulen werden? Orientierungshilfe für Abiturientinnen und Abiturienten. Arbeitsmappe mit Übungen und Tests zur Selbsteinschätzung und zur Berufsorientierung. Anforderungen des Studiums und des Berufs LehrerIn, viele Tipps und Infos. Institut für Psychologie 21332 Lüneburg.
- Nieskens, B. u. Sieland, B. (1999). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. 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. 132-141)
- Nieskens: (2000). Wege zum Lehramt. Lüneburg: Diplomarbeit
- Nowag (1998) Ressourcen für die Gestaltung des beruflichen und privaten Alltags. Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens für LehramtsstudentInnen und LehrerInnen – Lüneburg: Examensarbeit.
- Philipp, E. (1996). Teamentwicklung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Preiser, S. (1989). Zielorientiertes Handeln. Ein Trainingsprogramm zur Selbstkontrolle. Heidelberg: Asanger.
- Prystav, G. (1979). Die Bedeutung der Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit von Stressoren für Klassifikationen von Belastungssituationen. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, 8, 283-301.
- Rauin, U., Kohler, B., Becker, G. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. In *Pädagogik* 11/94 S. 34-39.
- Renner, (1990). Flexibilität der Zielanpassung und Tenazität der Zielverfolgung. Phil Diss Trier.
- Rolff, Hans-Günter (1993). Wandel durch Selbstorganisation, Weinheim/München.
- Rolff, Hans-Günter, u.a. (1998): Manual.Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rotering- Steinberg, S. (1988). Kollegiale Praxisberatung. In Supervision, H 13, 75-85.
- Rudow, B. (1990a). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrberuf. In: Zeitschr. f. Pädagogische Psychologie, 4, S. 1 - 12.
- Rudow, B. (1990b). Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Zeitschr. f. Pädagogische Psychologie, 4, S. 75 - 85.

- Rudow, B. (1995). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit. Göttingen.
- Rudow, B. (1997). Personalpflege im Lehrerberuf. Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In: Max-Traeger-Stiftung. (Hg.). Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd.1. Weinheim; München, 301-323.
- Rüger, U., Blomert, A.F. & Förster, W. (1990). Coping. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rutenfranz, J. (1981). Arbeitsmedizinische Aspekte des Stressproblems; in: Nitsch, J. (Hg.). Stress. Theorien, Untersuchungen; Maßnahmen. Stuttgart, 379-390.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computervision im Rahmen des Wiener Testsystems. Wien/Mödling: Schuhfried.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (1998). Diagnostik interindividueller Unterschiede in der psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern zum Zwecke einer differentiellen Gesundheitsförderung. Oldenburger Vordrucke Nr. 374 (Universität Oldenburg).
- Schaarschmidt, Uwe (1999): Die Beanspruchungssituation von Lehrerinnen und Lehrern in Bremen. Ergebnisse einer Untersuchung der Abteilung Persönlichkeits- und Differenzielle Psychologie des Institutes für Psychologie der Universität Potsdam. Potsdam 1999.
- Schlee, J. u. Mutzeck, W. (Hrsg.)(1996). Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Edition Schindele.
- Schnitzer, A. (1980, Hrsg.) Schwerpunkt Lehrerpersönlichkeit. München: Oldenbourg.
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit – Konzepte und Theorien. In: Kleinbeck, U./Rutenfranz, J. (Hg.). Arbeitspsychologie. Göttingen, 130-184.
- Schönwälder, H.-G. (1993a). Belastungen im Lehrerberuf. Daten, Befunde, Aspekte; in: Gudjons, H. (Hg.). Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg, 11-20.
- Schönwälder, H.-G. (1993b). Der gestresste Sisyphos. Lehrerstress – Anlass, Ausmaß und Möglichkeiten, ihm zu begegnen. In: Päd Extra ,10, S.6-13.
- Schottky A. u. Schoenaker, Th. (1991³). Was bestimmt mein Leben. München: Goldmann
- Schwarzer, R. (1993). Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart.
- Schwendenwein, W. (1993). Theorie des Unterrichtens und Prüfens. Wien: Universitätsverlag
- Seeleg, G. F./Wendt, W. (1993). Lehrerbelastung. Eine Pilotstudie zu den erlebten Berufsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern; in: Pädagogik, 1, 30-32.
- Sieland, B. (1984). Psychohygiene und Selbstreflexion als Elemente integrativer Lehrerbildung. In G. L. Huber, S. Rotering-Steinberg & D. Wahl (Hrsg.), Kooperatives Lernen. Weinheim: Beltz.
- Sieland, B. (1986). Bedingungen für selbstbezogenes Gesundheitshandeln. In P. Kaiser (Hrsg.), Glück und Gesundheit durch Psychologie? Konzepte, Entwürfe, Utopien (S. 137-157). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Sieland, B. (1991a). (Un-)Zufriedenheit als Bewertungs- und Lernprozess. Subjektive Bewertungsprozesse in Erziehung, Beratung und Supervision. Braunschweiger Arbeiten.
- Sieland, B. (1991b). Arbeitsmotivation zwischen Innerer Kündigung und Ausbrennen. In T. Fleischer, M. Greuer-Werner & H. Heyse (Hrsg.), Berichte aus der Schulpsychologie und Bildungsberatung (S. 136-157). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Sieland, B. (1993²). Psychohygiene für Pädagogen: Selbsthilfe für Helfer. In B. Fittkau (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung. Band 2 (S. 532-563). Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft.
- Sieland, B. (1999a) 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. (1999b). Mentale Modelle für gesundheitsbezogenes Handeln. In (Paulus u.a. Hrsg.). Wege zu einer gesünderen Schule. Tübingen: DGVT-Verlag (im Druck).
- Sieland, B. (2000²a). Hast Du heute schon gelebt? Übungen zur Selbstentwicklung für Einzelpersonen und kleine Gruppen. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Sieland, B. (2000b). Auch Lehrer müssen sich wohl fühlen. In Praxis Schule 5-10. Heft 2/2000 Braunschweig: Westermann (im Druck).
- Sieland, B./Rißland, B. (Hrsg.) (2000c). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. Hamburg: Kovacs (im Druck).
- Sieland, B./Rißland, B. (2000d). Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung – eine Daueraufgabe. In B. Sieland/B. Rißland (Hrsg.). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. Hamburg: Dr. Kovacs (im Druck).

- Sieland, B./ Tacke, M. (1999). Stressverminderung als gesundheitsförderliche Maßnahme – Woran sollten Lehrerinnen und Lehrer selbst- und fremdbezogen arbeiten? In: Verwaltungsreform. Dokumentation: Gesundheitsförderung als Aufgabe der Personalentwicklung. PE- Forum des Niedersächsischen Innenministeriums am 9. Nov. 1998 in Hannover, 32-38.
- Sieland, B./ Tacke, M./ Kubesch, B. (1997). Gesundheit von Lehrkräften erhalten – aber wie? In: NLI-Drucksache. Gemeinsame gesunde Vielfalt gestalten. Beiträge zur Schulentwicklung 9. Hildesheim, 61-66.
- Spanhel, D./Hüber, H. G. (1995). Lehrersein heute. Berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Schiffler, A. (1996). Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit. In: Empirische Pädagogik, 10 (4), S. 377 - 409.
- Stein (1999). Personenspezifische Bedingungsfaktoren für Engagement und Zufriedenheit von LehrerInnen. Eine Pilotstudie über Ansätze zur differenziellen Förderung ihrer Arbeitsqualität. – Lüneburg: Examensarbeit.
- Strittmatter, A. (1998): Zeit „machen“ für Entwicklungsarbeit. In: Journal für Schulentwicklung. Studienverlag Heft 2 S. 83-87.
- Tacke, M. (1996). Rezension zum Buch Rudow, B. Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Hannover.
- Tacke, M. (1997a). Lehrerinnen ab 50. Themenheft: Grundschule 6, Braunschweig.
- Tacke, M. (1997b). Welche Bedeutung hat das Alter einer Lehrerin? In: Grundschule. Braunschweig, 6, 8.
- Tacke, M. (1997c). Haben die Belastungen für ältere Lehrerinnen zugenommen? in: Grundschule, 6, 50.
- Tacke, M. (1998a). Kraftprobe Schule. In: Beispiele. In Niedersachsen Schule machen. Hannover. 4, 12-17.
- Tacke, M. (1998b). Rezension zum Buch Wegner, W. Misshandelte Kinder. Grundwissen und Arbeitshilfen für pädagogische Berufe. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. Hannover.
- Tacke, M. (1999a). Supervision als Retterin im Schulalltag? In: SchulVerwaltung, Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur(Ausgabe Niedersachsen). Kronach, 3, 70-73;
- Tacke, M. (Hg.)(1999b). Arbeit in Handlungsfeldern: Kommunikation und Kooperation, Rollen- und Selbstverständnis der Lehrkräfte und SchulleiterInnen, Evaluation und Selbstevaluation, Personalpflege im weitesten Sinne. Vorschläge der Netzwerkgruppe des MK (Nieders. Kultusministerium) zum Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit älterer Lehrkräfte in Niedersachsen“. Hannover.
- Tacke, M. (1999c). Selbstüberforderung als Belastungsfaktor im LehrerInnen-Beruf. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. München, 3, 291-303.
- Tacke, M. (1999d). Alternativbeschäftigungen für von Burnout betroffene Lehrkräfte. Ergebnisse einer Pilotstudie der Universität Lüneburg. In: Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur. Ausgabe Niedersachsen. Kronach, 10, 263-266.
- Tacke, M. (1999e). Lebensstil-Arbeit in der Lehrerfortbildung - Erfahrungen mit einem Gesundheitskonzept in der Schulentwicklung. Vortrag auf dem 13. Bundeskongress für Schulpsychologie (3.-5.10.1998 in Halle/Saale). Münster.
- Tacke, M. (1999f). Supervision als Retterin im Schulalltag? In: SchulVerwaltung, Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur (Ausgabe Schleswig Holstein, Hamburg, Bremen). Langenhagen, 5, 100-103.
- Tacke, M. (1999g). Antworten von Expertinnen und Experten zum Themenkomplex „Sinnvoller Umgang mit Belastungen im Schulalltag. Gesunderhaltung von Lehrkräften“. Pilotstudie. Universität Lüneburg.
- Tacke, M. (1999h). Kunsttherapeutisches Arbeiten mit behinderten Menschen. In: Geistige Behinderung, Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung. 3,251-257.
- Tacke, M. (1999i). Rezension zum Buch Kiper, H. Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. In: Grundschule. Braunschweig, 3, 70.
- Tacke, M. (2000a). „Wir würden den Lehrberuf wieder ergreifen.“ Begründungen von LehrerInnen zur Berufswiederwahl. In: Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur. Ausgabe Niedersachsen. Kronach (im Druck).
- Tacke, M. (2000b). Imageverbesserung von Lehrkräften. In: Tagungsband der 14. Bundeskonferenz für Schulpsychologie in Berlin (im Druck).

- Tacke, M. (2000c). Kollegiale Kommunikationsförderung in der Schule. Ein Ansatz gesundheitsförderlichen Agierens. Posterpräsentation auf dem 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Jena (im Druck).
- Tacke, M./B. Sieland, M. (1997). Zusammenstellung von Teilergebnissen aus dem Pilotteil des Forschungsprojektes der Universität Lüneburg „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit älterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ - für die TeamerInnen-Fortbildung 15.07.97, 15./16.09.97, 06./07.11.97, 08./09.12.97 in Kooperation zwischen MK, NLI und Uni LG. Lüneburg.
- Tacke, M./Sieland B. (Hg.)(1996-1999). Reader als Tagungsbroschüren. Netzwerkgruppe des MK (Nieders. Kultusministerium) zum Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit älterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ (vierteljährliches Erscheinen) Hannover.
- Terhart, E./Czerwenka, K. et al. (1994). Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. Thanoffer, M., Reichel, R. & Rabenstein, R. (1992). Kreativ unterrichten. Münster: Ökotoxia.
- Titze, M. (1995). Apperzeptionsschema. In: Brunner, R./Titze, M. (Hg.). Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel, 39-42.
- Udris, I. (Hg.) (1992). Arbeit und Gesundheit. Psychosozial. Weinheim, 52.
- Urban, W. (1979 - 1985). Persönlichkeitsstruktur und Studien- und Berufserfolg bei Studierenden an Pädagogischen Akademien (Hauptschullehrerausbildung) - eine Längsschnittstudie, 6 Bände, 954 S., Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Urban, W. (1984) Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz: Wien, Österreichischer Bundesverlag.
- Urban, W. (1985). Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern - Forschungsbericht. Wien: Bundesministerium f. Unterricht und Kunst .
- Urban, W. (1992). Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. In *Empirische Pädagogik*, 6, 131-148.
- Urban, W. (1994). Wechselwirkungen zwischen Unterrichtskompetenz und Copingverhalten bei künftigen Hauptschullehrern. In: Mayr, 1994, S. 141 - 156.
- Urban, W. (1996). Erwartungshaltungen, Berufsmotive, Berufsorientierung sowie Stress- und Copingverhalten angehender Lehrer. Ein empirischer Beitrag zur Studienmotivationsforschung. In: Mayr, 1996, S. 5 - 22.
- Wagner (2000). Lehrerleitbild aus der Sicht von SchülerInnen. – Lüneburg: Examensarbeit
- Wahl, D. (1984). Lehrer-Tandems. In G. L. Huber, S. Rotering-Steinberg & D. Wahl (Hrsg.), Kooperatives Lernen. Weinheim: Beltz.
- Warnking (1999) Tätigkeitsspezifische Bedingungsfaktoren für Engagement und Zufriedenheit von LehrerInnen. Eine Pilotstudie über Ansätze zur differenziellen Förderung ihrer Arbeitsqualität. – Lüneburg: Examensarbeit.
- Weidenmann, B. (1983²). Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. München: Ehrenwirth.
- Wegner, R., Szadkowski, D. (1999). Zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: *Profil* Mai 1999.
- Weinert, F. E. (1997, Hrsg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D - Pädagogische Psychologie. Göttingen et. al.: Hogrefe
- ZDF / Kultusministerien d. Länder 08.09.1999.
- Ziesing, V. u. Pflingsten, U.(1998²):Selbstveränderung. Verhaltenstherapie selbst erfahren. Tübingen: DGVT-Verlag.

ANHANG

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1.1 Altersverteilung hauptberuflicher Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland - ab 1994 einschließlich der neuen Bundesländer; Altersklassen in Prozent (Quelle: Institut der Deutschen Wirtschaft, 1999)
- Tab. 1.2 Altersverteilung beamteter LehrerInnen - am Beispiel des Reg.-Bez. Hannover -
- Tab. 1.3 Vorzeitige Dienstunfähigkeit im Reg. Bez. Hannover in drei Schuljahren
- Tab. 1.4 Vorzeitige Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit in Niedersachsen 1996
- Tab. 1.5 Anteile der Diagnosegruppen vorzeitig pensionierter Lehrkräfte in vier Bundesländern - Anzahlen und Prozente -
- Tab. 1.6 AVE-M-Gruppen und Bezug zu Fehlzeiten (Schaarschmidt 1999)
- Tab. 1.7 AVE-M-Typologie und Gesundheitsbeschwerden (stärker/häufiger; N = 354)
- Tab. 1.8 Altersverteilung dreier Generationen unter einem Schuldach
- Tab. 1.9 Prozentualer Ausfall von Unterrichtsstunden in verschiedenen Bundesländern
- Tab. 1.10 Forschungsfragen zum vorliegenden Projekt
- Tab. 4.1 Befragte ExpertInnen
- Tab. 4.2 Anzahlen der LehrerInnen pro Schulform
- Tab. 4.3 Anzahlen der Lehrkräfte - getrennt nach Alter und Geschlecht -
- Tab. 5.1 Bewährung im LehrerInnenberuf als Wechselwirkung zwischen vier mess- und förderbaren Eignungs- und Ausbildungsbereichen
- Tab. 5.2 Die Items des BEIL (vgl. Rauin, Kohler und Becker, 1994): Dispositionen und Berufsanforderungen der Lehrkraft
- Tab. 5.3 Einschätzungs-Höhen zu Persönlichkeitsmerkmalen in Bezug auf Belastung und Training
- Tab. 5.4 Prozentanteil von Studierenden bzw. berufstätigen LehrerInnen an sieben - überdurchschnittlich belastend eingeschätzten - Anforderungen
- Tab. 5.5 Höchster (selbst erkannter) Ausbildungs- und Fortbildungsbedarf in Prozent (von 152 Studierenden bzw. von 145 LehrerInnen)
- Tab. 5.6 Verteilung von elf Primärfaktoren im AVE-M (Einschätzung von 117 LehrerInnen)
- Tab. 5.7 Prozentualer Vergleich der AVE-M-Typen bei StudentInnen und LehrerInnen
- Tab. 5.8 Generelle und spezielle (typenspezifische) Prävention für LehrerInnen
- Tab. 5.9 Individueller Förderungsbedarf aus Einzelergebnissen - ohne Rückbindung an spezielle Gruppen
- Tab. 5.10 Interessenverteilung für die Kernaufgaben von LehrerInnen - als Hinweis auf ihren Fortbildungsbedarf (N = 52) -
- Tab. 5.11 Verteilung von drei berufsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen bei LehrerInnen - als Hinweis auf ihren Fortbildungsbedarf (N = 52) -
- Tab. 5.12 Verteilung von drei berufsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen bei Lehramtsstudierenden - als Hinweis auf ihren Ausbildungsbedarf (N = 63) -
- Tab. 5.13 Klassen von Unterrichtssituationen, die von verschiedenen LehrerInnen-Gruppen unterschiedlich positiv bewertet werden (vgl. Grimm 1996)
- Tab. 5.14 Klassen von positiven Gefühlen, die von verschiedenen LehrerInnen-Gruppen in angenehmen Situationen berichtet werden (vgl. Grimm 1996)
- Tab. 5.15 Klassen von Ressourcen, die verschiedene LehrerInnen-Gruppen auf ihre Erfolge beziehen (vgl. Grimm 1996)
- Tab. 6.1 Ziele von vier Handlungsfeldern (aus Netzwerkgruppenarbeit)
- Tab. 6.2 KESS-Regional-Teams
- Tab. 6.3 KESS-Modell-Schulen (Erster Durchgang)
- Tab. 6.4 Rücklauf von Evaluationsbögen bei erster Fortbildungsveranstaltung
- Tab. 6.5 Rücklauf von Evaluationsbögen bei zweiter Fortbildungsveranstaltung
- Tab. 6.6 Fragen an Lehrkräfte der KESS-Modell-Schulen
- Tab. 7.1 38 Wochenstunden mit Tätigkeitsverteilung
- Tab. 8.1 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Geschlecht -

- Tab. 8.2 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Geschlecht und „Gedanken an Frühpensionierung wegen Krankheit“ -
- Tab. 8.3 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Geschlecht und „Frühpensionierungsantrag“ -
- Tab. 8.4 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Geschlecht und „Burnoutzeiten“ -
- Tab. 8.5 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Geschlecht und - “körperlicher Belastungsauswirkung“ -
- Tab. 8.6 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Alter -
- Tab. 8.7 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Alter und „Gedanken an Frühpensionierung wegen Krankheit“ -
- Tab. 8.8 Werthöhen internaler Kontrollüberzeugungen - getrennt nach Alter und „Frühpensionierungsantrag“ -

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1.1 Prozess einer Überlastung. Steigende Überforderungen und Fehlzeiten bis hin zur Frühpensionierung mit negativen Folgen für die Betroffenen, ihre SchülerInnen und KollegInnen
- Abb. 2.1 Hierarchisches Strukturmodell der seelischen Gesundheit, basierend auf TPF-Skalen (vgl. Becker 1995, 37)
- Abb. 2.2 Hierarchisches Strukturmodell der Verhaltenskontrolle, basierend auf TIV-Skalen (vgl. Becker 1995, 40)
- Abb. 2.3 Gesundheit als relationaler Begriff mit berufsspezifischen Zusatzkomponenten
- Abb. 2.4 Ansätze zur Gesundheitsförderung im LehrerInnenberuf (modifiziert nach Rudow 1997)
- Abb. 2.5 Der Förderungsbedarf als individuelle Diskrepanz zwischen Ressourcen und Anforderungen
- Abb. 3.1 Elemente der Gesundheitsförderung (salutogenetischer/pathogenetischer Aspekt)
- Abb. 4.1 Die Rolle der Lehrkraft wird durch verschiedene ErwartungsträgerInnen beeinflusst
- Abb. 4.2 Alternativbeschäftigungs-Bereiche für Lehrkräfte
- Abb. 4.3 Altersverteilung der Lehrkräfte
- Abb. 4.4 Geschlechtsverteilung der Lehrkräfte

ANHANG

**Abbildungen
Tabellen**

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121