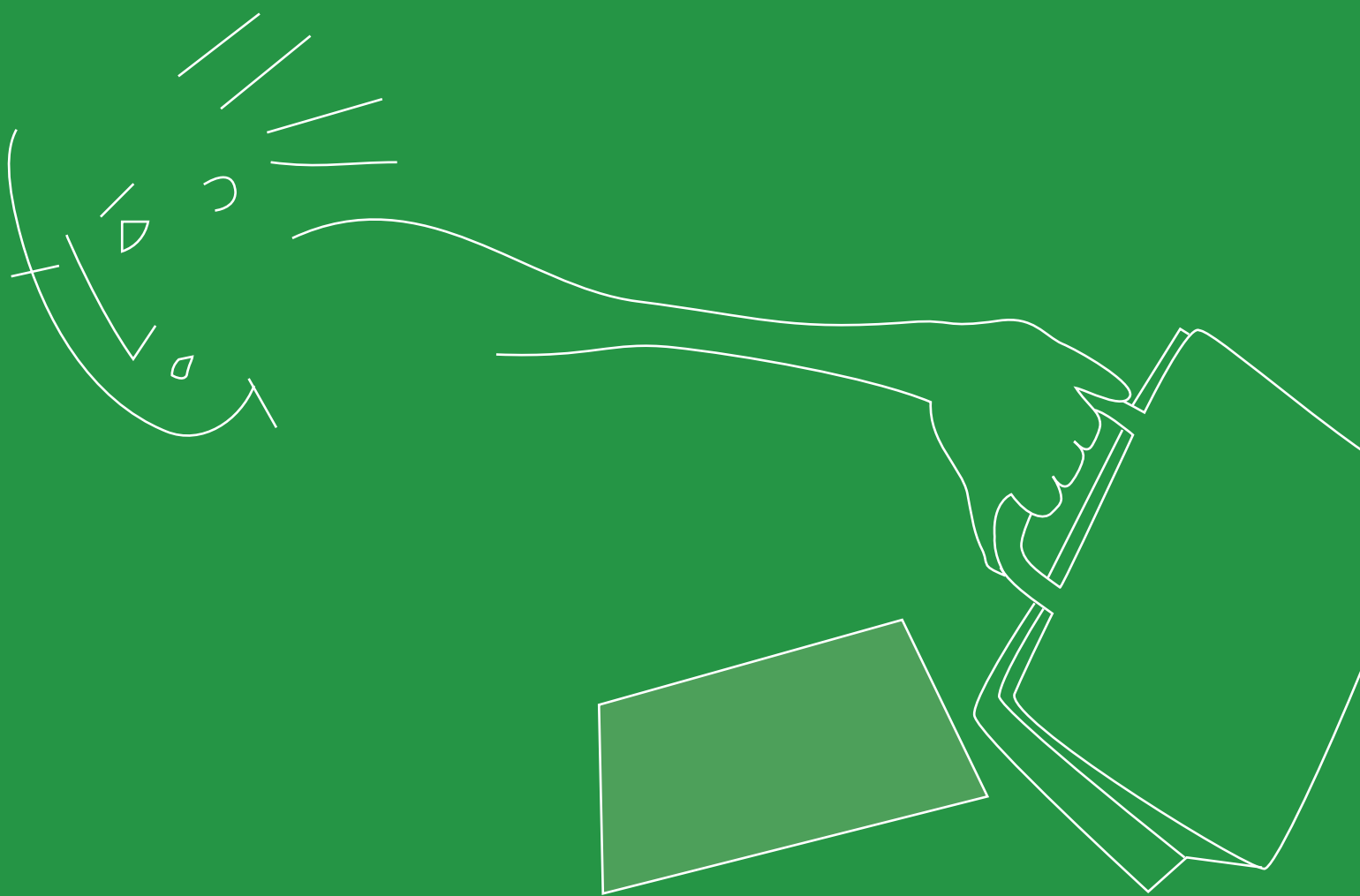


Lust auf Schule



BARMER
GEK die gesund
experten

 **UK NRW**
Unfallkasse
Nordrhein-Westfalen

 **GEW** Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Bildungs- und Förderungswerk
der GEW im DGB e.V.



Verein Anschub.de
Programm für die gute gesunde Schule e.V.



Lust auf Schule

Modul Lehrkräftegesundheit

Gliederung

1. Einleitung	5
2. Berufliche Belastungen und ihre gesundheitliche Relevanz	8
3. Prototypische Situationen: Beispiele für berufliche Belastungen im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern und Wege zu ihrer Bewältigung	9
3.1 Diskrepanz zwischen Planung und Wirklichkeit	10
3.2 Zeitmanagement	14
3.3 Lehrkräfte zwischen Selbstanspruch und Misserfolgserleben	18
3.4 Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften	22
3.5 Schulleitung zwischen Vision und Realität	26
3.6 Mobbing	30
3.7 Gewalt	34
3.8 Sucht	38
4. Weiterführende Informationen und Materialien zu den prototypischen Situationen	42
4.1 Zeitmanagement	43
4.2 Burnout und Supervision in Schule	46
4.3 Info Gesundheitszirkel	54
4.4 Interventionskette Sucht	56
4.5 Supervision	57
4.6 Beratung, Coaching und kollegiale Fallberatung	58
5. Reflexionsebenen zur Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern	60
6. Literaturliste	62

Lust auf Schule

„Mit Gesundheit gute Schule machen“ – dieses ist die Zielsetzung von Anschub.de. Die gute gesunde Schule berücksichtigt sowohl die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler als auch die der Lehrkräfte.

Die Gesundheit und das Wohlbefinden des Lehrpersonals stehen seit längerer Zeit im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung. Inzwischen ist belegt, dass die Belastungen für Lehrkräfte in der Schule, wie beispielsweise durch Stress, Mobbing, Gewalt und Lärm, sehr hoch sind. Längerfristig gesehen kann diese Situation zu psychosomatischen Störungen, Herz- und Kreislauferkrankungen, etc. führen und somit zu einer Beeinträchtigung der Gesundheit und dauerhaften Erkrankungen. Aus diesem Grunde ist es wichtig, sowohl eigene Widerstandsressourcen zum Umgang mit Belastungen zu entwickeln und somit das emotionale Wohlbefinden zu fördern als auch Veränderungen der Arbeitsbedingungen an Schulen in den Focus zu nehmen.

Die BARMER, die Bertelsmann Stiftung und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft unterstreichen mit der vorliegenden Broschüre die Bedeutung der Lehrkräftegesundheit für eine gesunde Schule. Sie möchten mit „Lust auf Schule“ den Lehrkräften praktikable Lösungsstrategien für psychisch und physisch belastende Situationen anbieten.

Verein Anschub.de
Der Vorstand

1. Einleitung

„Die Freude mit Kindern zu arbeiten, ihnen neben schulischen Dingen auch viel Praktisches fürs Leben mitgeben zu können, für sie auch bei Sorgen und Problemen da zu sein, hat mich nie an einen anderen Beruf denken lassen. Ich bin mit Leib und Seele Lehrerin.“

„Für mich ist die Spontaneität und Originalität der Kinder faszinierend. Mit Kindern zu arbeiten ist keine Einbahnstraße, sondern ein Prozess, bei dem sich für Kinder und die Lehrerin immer neue Dimensionen der Wirklichkeit eröffnen.“

„Kindern mit offenem Herzen zu begegnen und ihnen die natürliche Freude am Lernen zu erhalten bzw. diese zu verstärken ist mein Ziel. Ich sehe eine große Verantwortung in meiner Aufgabe, für die Zukunft der Kinder ein sicheres Fundament zu schaffen, auf dem sie bauen können. Mit einer guten Portion Humor und viel Musik gehe ich den Weg mit ihnen gemeinsam. Was gibt es Schöneres als leuchtende Kinderaugen ...?“

„Nach wie vor macht mir die Arbeit mit Kindern Freude, obwohl oder gerade weil jedes einzelne Kind mit seiner spezifischen Persönlichkeit immer wieder eine neue Herausforderung für mich darstellt.“

„Ich bin gerne Lehrer, ...

- ... weil mich die Offenheit und Ehrlichkeit von Kindern begeistern,
- ... weil ich Kinder gerne auf ihrer Suche nach ihrem Platz in der Welt begleite,
- ... weil ich eine Hilfe sein möchte, in einer komplizierten Welt Antworten auf ihre vielen Sinnfragen zu finden. Und außerdem gibt es nichts Wertvolleres als das Lächeln eines Kindes.“¹

Den Lehrerberuf auszuüben, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, ist eine kognitiv und emotional höchst anspruchsvolle Aufgabe. Dabei ist der Lehrerberuf durch hohe, insbesondere psychomentele Belastungen und Beanspruchungen gekennzeichnet. In kaum einem anderen Tätigkeitsfeld treten so komplexe, intensive und über viele Stunden ununterbrochen ablaufende soziale Interaktionen auf. Dies wird durch die öffentlichen, oft unsachlich geführten Diskussionen oder erschwerende organisatorische und materielle Arbeitsbedingungen an der einzelnen Schule erschwert. Dieses hohe Beanspruchungspotenzial führt bei Lehren vermehrt zu psychischen und psychosomatischen Beschwerden und auch zu vorzeitigem, krankheitsbedingtem Ruhestandseintritt (Dienstunfähigkeit). ...²

Heute werden etwa die Hälfte aller aus Krankheitsgründen frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrer wegen psychischer und psychosomatischer Erkrankungen in den Ruhestand versetzt. Diese alarmierende Tatsache weist auf die hohen Belastungen hin, denen Lehrkräfte ausgesetzt sind. Bislang ist nicht hinreichend anerkannt, dass Lehrerinnen und Lehrer einen sozialen Beruf ausüben, der mit den für diesen Bereich typischen Belastungen verbunden ist.

Daraus ergibt sich ein dringender Handlungsbedarf. Zum einen geht es um die Lebensqualität von hunderttausenden Menschen (derzeit sind rund 793 000 hauptberufliche Lehrer in Deutschland tätig), zum anderen um die Qualität von Bildung und Erziehung, die auf Dauer nur mit gesunden Lehrkräften gewährleistet werden können.³

Anschub.de stellt deshalb das Modul „Lehrkräftegesundheit“ zur Verfügung. Den Kern des Moduls Lehrer-gesundheit stellen so genannte „prototypische Situationen“ dar. Da die Vielfalt der schulischen Wirklichkeit in einem Modul wie dem vorliegenden nicht umfassend beschrieben werden kann, wurde der beispielhaften, typische Situationen des Lehrerhandelns aufgreifenden Form der Vorzug gegeben.

1 <http://www.vsst-peter.at/lehrer-undco.htm>

2 Vgl. Landauer Empfehlungen zur Lehrer-gesundheit „Lehrer-gesundheit fördert Schulqualität“, Expertentagung 06/2004

3 Vgl. z.B. Dauber/Vollstädt 2003, Heyse 2002, Weber/Weltle/Lederer 2001, Hillert/Schmitz 2004

Prototypische Situationen:

Gesundheitsrelevante, individuell als Beanspruchung empfundene Belastungen sind meist konkret an erlebte Situationen gebunden. Die „prototypischen Situationen“ wollen dies beispielhaft nachempfinden. Sie wollen exemplarisch Wege zu produktiver Erfassung und Aufarbeitung des Erlebten aufzeigen, wollen zu einer Selbstreflexion anregen und damit Ansatzpunkte für Veränderungen auf individueller, kollegialer und organisatorischer Ebene aufzeigen.

Die Auswahl der prototypischen Situationen beruht auf den Erfahrungen der Mitglieder der Arbeitsgruppe aus der schulischen Praxis, der Lehrerfortbildung sowie der Supervision von Lehrkräften. Diese Erfahrungen gingen in die Vorschläge zur Bewältigung der prototypischen Situationen ein und finden ihre Entsprechung auch in der Literatur.⁴

4 Vgl. Meidinger
2000,
Schaarschmidt &
Fischer 2001

Qualitätsentwicklung der guten gesunden Schule

In jeder „prototypischen Situation“ wird aufgezeigt, wie Schulen sich wirkungsvoller und nachhaltiger zu guten gesunden Schulen entwickeln können, in dem sie gesundheitliche Aspekte des beruflichen Alltags der Lehrkräfte aufgreifen und bearbeiten. Die Qualitätsdimensionen guter gesunder Schulen sind deshalb die wesentliche Bezugsgröße für die beschriebenen Szenarien und deren beispielhafte Bearbeitung.

Die für die Lehrergesundheit wesentlichen Qualitätsmerkmale, die in diesem Modul behandelt werden, sind den folgenden Qualitätsdimensionen zuzuordnen:

- (1) „Schulklima und Schulkultur“, insbesondere
 - „Schulklima“ sowie
 - „Beziehungen innerhalb der Schule“
 - „Unterstützungssystem für SchülerInnen“

- (2) „Führung und Management“, insbesondere
 - „Leitbild und Entwicklungsvorstellungen“
 - „Entscheidungsfindung“
 - „Kommunikation“
 - „Operatives Management“
 - „Motivation und Unterstützung“
 - „Personalentwicklung“

Die in den prototypischen Situationen beschriebenen Szenarien sind – ohne die Bedeutung auch der Individualität der einzelnen Lehrkräfte aus dem Auge zu verlieren – vor allem eine Anfrage an den Stand der Schulentwicklung. Sie weisen unter der Zielperspektive der guten gesunden Schule auf Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten hin und leiten dazu an.

Wie können Sie als Lehrkraft mit dem Modul arbeiten?

Zwei Wege bieten sich an:

1. Sie können sich von den eben beschriebenen Qualitätsdimensionen her nähern und prüfen, ob Ihnen die Bearbeitung der prototypischen Situationen in Ihren Bemühungen um die Verwirklichung einer guten gesunden Schule weiterhelfen kann. Dazu haben wir diejenigen „Qualitätsmerkmale“ guter Schule genannt, die mit den prototypischen Situationen dieses Moduls angesprochen werden. Bezüge zu den Aufgabenbereichen der Lehrkräfte werden hergestellt und die jeweils beteiligten Personen bzw. Personengruppen werden benannt.⁵

5 Siehe Kapitel 2:
„Berufliche
Belastung und
gesundheitliche
Auswirkungen“

2. Sie können aber auch direkt von den Situationen ausgehen, die Sie in diesem Modul übersichtlich im Großformat beschrieben vorfinden. Eine als konkrete Aussage einer Lehrkraft gekennzeichnete Aussage führt Sie dann in die Situation ein und kann Ihnen helfen, sich mit der handelnden Person zu identifizieren. Sie bewegen sich somit auf der konkreten Handlungs- und Erlebensebene der Lehrkraft, die in dem Feld „Situation“ sehr realitätsnah beschrieben wird.

Darüber hinaus wird die „Gesundheitliche Relevanz“ in Anbindung an die Situation beschrieben.

Über die „Analyse“, die die „individuelle Ebene“ wie auch die „schulische Ebene“ erfasst, soll der Weg zur Intervention führen, bei der jeweils wieder zwischen individuellem und systemischem Zugang unterschieden wird. Da die beispielhaft beschriebenen kurzfristigen und langfristigen Interventionen immer auch über die jeweilige Situation hinausgehende Wirkungen für die Zukunft entfalten oder – vor Eintreten von krisenhaften Situationen angewandt – präventiv wirksam sein können, hat das Gesamtfeld den Namen „Prävention und Intervention“ erhalten. Die Differenzierung in die „individuelle“ und die „schulische Ebene“ wird hier aus der Analyse aufgenommen. In beiden Dimensionen wird zudem zwischen „kurzfristigen“ und „langfristigen“ Interventionen unterschieden.

Abschließend wird das Angebot gemacht, die ergriffenen Interventionen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Dazu werden Hinweise zu möglicher Evaluation gegeben.

Adressaten des vorliegenden Moduls sind Lehrer und pädagogische Mitarbeiter einer Schule sowie die Mitglieder von Schulleitungen. Darüber hinaus richtet sich das Modul aber auch an die Schulaufsicht sowie an Schulträger, die aus unterschiedlichen Perspektiven ein hohes Interesse an gesunden Lehrern in einer guten gesunden Schule besitzen.

Mit dem vorgestellten Instrument, das als Kopiervorlage beigelegt ist, können in der Schule konkret erlebte Situationen aufgearbeitet und einer Lösung im Sinne einer guten gesunden Schule näher gebracht werden. Der Einsatz des Instruments ist z.B. in Gesundheitszirkeln denkbar. Es wird seine Kraft wegen der großen Bedeutung der Systemebene, auf der vielfach Modifizierungen vorgenommen werden müssen, aber erst voll entfalten können, wenn es auf der Schulebene Anwendung finden kann. Deshalb ist es sinnvoll, für jede geplante Intervention ihre Evaluation gleich mitzudenken und die daran Beteiligten sowie die entsprechenden Verfahren zu benennen.⁶

Das Modul Lehrgesundheit orientiert sich neben den Qualitätsmerkmalen für eine gute gesunde Schule an den weiteren Prüfsteinen, von denen die „Partizipation“ und das „Empowerment“ der Lehrkräfte sowie das „Gender Mainstreaming“ besonders deutlich betont werden.

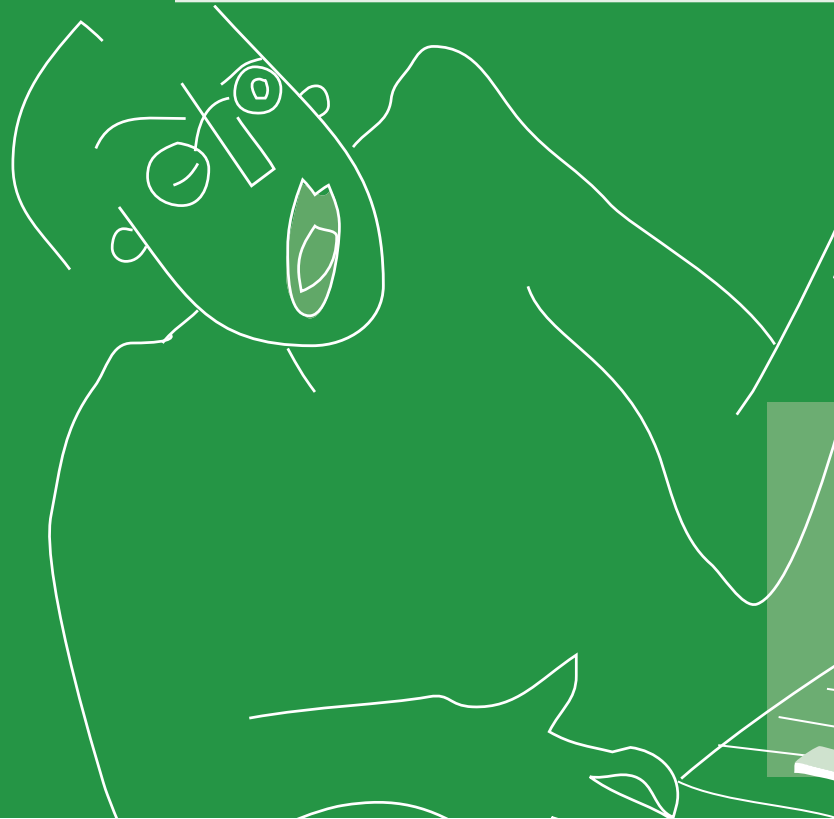
6 Siehe im
Anhang: Info
Gesundheitszirkel

Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Christine Enders,	Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, Sektion Schulpsychologie, Diplom-Psychologin, Erlangen
Dr. Uta Hallwirth,	Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule der EKD und der Barbara-Schadeberg-Stiftung am Comenius Institut, Oberkirchenrätin, Hannover
Siegfried Lieske,	Schulrat, Schulamt für die Stadt Bielefeld
Britta Michaelsen,	Praktikantin in Anschub.de, Gütersloh
Manfred Triebe,	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Gesamtschulrektor, Berlin
Prof. Dr. Elke Zimmermann,	Universität Bielefeld, Arbeitsbereich Sportmedizin – Gesundheit und Training, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Bielefeld

unter Mitwirkung von

Gerhard Bleß,	BLLV, Bezirkspersonalrat, Gaukönigshofen
Andrea Langhans,	Schulleiterin, Detmold



2. Berufliche Belastungen und ihre gesundheitliche Relevanz

Vorstellungen zum Inhalt des zweiten Kapitels (Gesundheitliche Relevanz):

In den prototypischen Situationen wird jeweils die gesundheitliche Relevanz in

Bezug zur jeweiligen Situation dargestellt und auf das Kapitel 2 verwiesen (z.B.

Formen der gesundheitlichen Beeinträchtigungen sollten hier dargestellt werden).

- Berufsbild (positiv)
- Potenzielle Gesundheitsgefährdungen des Lehrerberufes (nicht nur psychische!)
- Ursachen (externale und internale Faktoren) (Kerntätigkeit „destruktive Schüler“)
- Arbeitsbelastung – Beanspruchung – Beanspruchungsfolgen (Coping-Strategien)
- Schutz- und Belastungsfaktoren auf Ebene:
 - des Individuums (des einzelnen Lehrers)
 - des Kollegiums, der Schule
 - des Schulsystems
- Notwendigkeit der Prävention und Intervention mit Verhaltensmanagement und Verhältnismanagement
- Gesundheitsförderliche Gestaltung und Organisation des Lehreralltages – Ressourcenorientierte Arbeitsgestaltung und Personalentwicklung als Prävention psychischer Fehlbeanspruchungen (Überleitung zu den prototypischen Situationen)



3. Prototypische Situationen: Beispiele für berufliche Belastungen im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern und Wege zu ihrer Bewältigung

Die Beispiele spiegeln unterschiedliche Situationen wider, die typisch für den beruflichen Alltag vieler Lehrerinnen, Lehrer und Schulleiter sind. Sie bilden allerdings nur einen kleinen – nicht repräsentativen – Ausschnitt der Anforderungen ab, mit denen sich das Lehrpersonal in der Schule konfrontiert sieht.

In acht Situationen, z.T. aufgliedert in mehrere kleinere Szenarien, geht es

- um die Spannung zwischen der Tagesplanung und der Wirklichkeit, die alles durchkreuzt und hohe Anpassungsfähigkeiten verlangt,
- um das Zeitmanagement, in das die anspruchsvollen pädagogischen Aufgaben eingepasst werden sollen,
- um die Erfahrung der geringen Wirksamkeit der pädagogischen Bemühungen angesichts einer außerschulischen Wirklichkeit, die massiv Einfluss nimmt,
- um die Gesprächskultur in der Schule zwischen Schulleitung und Lehrkräften,
- um die Rolle der Schulleitung und es geht
- um schulische Situationen, in denen sich Mobbing, Gewalt und Suchtphänomene zeigen und die Lehrkräfte in der einen oder anderen typischen Weise mit einbezogen sind.

Diese Auflistung beschreibt Beispiele, die in der konkreten Situation einer Schule jeweils etwas anders gelagert sein können. Vielleicht dient die Vorlage ja dazu, selbst typische Gegebenheiten aus der eigenen Schule aufzugreifen und sie mit dem angebotenen Schema zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und zu entwickeln.



3.1 Diskrepanz zwischen Planung und Wirklichkeit

(„Ich möchte einmal einen Tag erleben, an dem alles so läuft, wie ich es mir vorstelle!“)

Diskrepanz zwischen Planung und Wirklichkeit

„Ich möchte einmal einen Tag erleben, an dem alles so läuft, wie ich es mir vorstelle!“

Qualitätsdimensionen

Im Blick auf die Qualitätsdimensionen von Schule sind hier insbesondere Lernen und Lehren, Führung und Management angesprochen. Im Blick auf den Bereich Lernen und Lehren geht es primär um die Lern- und Lehrstrategien (die ersten beiden Szenarios), im Blick auf Führung und Management fragt Szenario 1 darüber hinaus nach der Qualität der Entscheidungsfindung, der Kommunikation und des operativen Managements im Gesamtkonzept der Schule. Alle drei Szenarios stellen Fragen an das berufliche Selbstverständnis und die Kompetenzen der Lehrkräfte in ihren Aufgabenbereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beaufsichtigen und Verwalten. Beteiligt bzw. angesprochen sind neben der betroffenen Lehrkraft und den Schüler/innen die Kollegen/innen und die Schulleitung.

Situationen

Szenario 1: In der Freistunde muss die Vertretung in einer fremden Klasse übernommen werden. Geplant war für diese Zeit eigentlich, für die Folgestunde notwendige Kopien zu machen und Vorbereitungen (z.B. Versuchsaufbau) zu treffen.

Szenario 2: Der sorgfältig geplante Unterricht läuft nicht, die Klasse blockiert den Unterricht, die vorgesehenen didaktisch-methodischen Schritte scheitern bzw. können gar nicht angewendet werden. Die Stunde droht hoffnungslos zu scheitern.

Szenario 3: Am Ende der Pause wird ein Schüler verletzt, die Lehrkraft muss sich um ihn kümmern, weiß aber zugleich, dass sie mit Beginn der Stunde auch in ihrer Klasse sein müsste, die sonst unbeaufsichtigt wäre.

Gemeinsam ist allen Szenarios, dass die Lehrkraft mit etwas Unvorhergesehenem konfrontiert wird, auf das sie angemessen reagieren muss. Die unerwartete Vertretungsstunde, das drohende Fiasko im Unterricht, die Entscheidung, wo man zuerst sein muss – all das erfordert Flexibilität in vielerlei Hinsicht. Es ist zudem eine Vielzahl von Kompetenzen gefordert, die das fachlich-unterrichtliche Vorgehen ebenso betreffen wie das didaktisch-methodische Repertoire oder die erzieherische Haltung.

Zudem ist diese geforderte Flexibilität immer auch mit Zeitdruck verbunden, es muss rasch eine Entscheidung getroffen werden, was man in der Vertretungsstunde macht, wie man die für anderes eingeplante Zeit einholt, wie man den Unterricht retten kann, wie man der doppelten Verpflichtung, dem Schüler zu helfen und zugleich die Aufsichtspflicht gegenüber der Klasse nicht zu vernachlässigen, nachkommen kann.

Gesundheitliche Relevanz

Es handelt sich bei allen Szenarien um alltägliche Situationen, die durch ihre Häufung als Stress im negativen Sinn (als Bedrohung, nicht Herausforderung) empfunden werden. Die Lehrkraft fühlt sich überfordert, ist unter ständigem Druck. Die Möglichkeit zur Erholung fehlt (oft kann die Pause gar nicht als solche wahrgenommen werden). Die Lehrkraft ist am Ende des Schultages ausgepowert. Welche Symptome eine Lehrkraft unter solchen Bedingungen gegebenenfalls entwickelt, ist sehr unterschiedlich und personabhängig. Je nach individueller Disposition können Formen der ein-gangs unseres Moduls vorgestellten gesundheitlichen Beeinträchtigungen auftreten. (s. Kapitel 2)

Analyse

individuelle Ebene

- Wie bin ich auf eine Vertretungsstunde vorbereitet? Wie verstehe ich meine Aufgabe (nur Beaufsichtigen, Freistunde als Unterrichtsstunde nützen ...?)
- Was belastet mich besonders, wenn ich unvorbereitet vor einer fremden Klasse stehen muss?
- Bin ich ein Perfektionist, der darunter besonders leidet, wenn nicht alles perfekt läuft?
- Wie gehe ich auf eine fremde Klasse zu, bin ich unsicher, trete ich besonders forsch auf ...? Bin ich ängstlich, ist es mir unangenehm ...?
- Was belastet mich am meisten, wenn mein Unterricht zu scheitern droht bzw. scheitert? Habe ich bestimmte Ängste, die vielleicht immer wieder kommen?
- Woran kann es liegen, wenn der Unterricht nicht wie geplant läuft? Welche Ursachen sind denkbar, a) die gar nichts mit mir zu tun haben, b) was könnte ich selbst falsch eingeschätzt haben, c) habe ich bei der Planung etwas übersehen?
- Wie reagiere ich in so einer Situation? Zeige ich Unsicherheit, werde ich autoritär, hektisch ...?
- Wie reagiere ich im Allgemeinen, wenn ich unvorbereitet vor Entscheidungen gestellt werde, die rasch zu treffen sind?

Systemebene

- Haben wir umfassende Vertretungsregelungen, die nicht nur die Organisation, sondern auch eine gemeinsame Zielsetzung einschließen?
- Haben wir so viel Vertrauen im Kollegium, dass für den Einzelnen die Möglichkeit besteht, auch offen mit anderen über „fehlgeschlagene Stunden“ zu reden, Unterstützung und emotionale Entlastung zu erfahren, und ggf. auch pädagogische Hilfe?
- Unterstützen wir uns in unserer Schule gegenseitig? Kann sich eine Lehrkraft auf die Hilfe anderer verlassen? Bieten Schulorganisation und Schulverwaltung einen stützenden Rahmen? Wie effizient sind die Abläufe und das Krisenmanagement? Gibt es dazu Regelungen?
- Werden die Lehrkräfte bei der Entwicklung entsprechender Regelungen (Vertretung, Klassenverteilung etc.) so beteiligt, dass sie diese als ihre eigenen annehmen können? (Partizipation)

Prävention / Intervention

individuell

Systemebene

kurzfristig

Die beschriebenen Situationen sind typisch für den Beruf und nicht Ausdruck individueller Unzulänglichkeit. Deshalb scheint hier kurzfristig nicht viel möglich zu sein.

- Systemebene Sich nicht scheuen, Kollegen direkt um Hilfe zu bitten, ggf. Stunden zu tauschen. (Szenario 1)
- Fallbesprechung mit Kollegen durchführen: Warum ging die Stunde schief? (Szenario 2)

längerfristig

Sich selbst ein Repertoire an Inhalten/Methoden für Vertretungsstunden zusammenstellen:

- Übungsstunden, kreative Unterrichtsformen, Soziales Lernen, Spiele etc.
- Unterricht nach Möglichkeit immer methodisch flexibel planen, so weit als möglich vermeiden, dass man am gleichen Tag noch Kopien für den Unterricht machen muss (Szenario 1)
- Mut haben, den Unterricht mit der Klasse selbst zu evaluieren (Szenario 2)
- Wege zur Entspannung suchen und diese bewusst – bei allem beruflichen Stress – in den Alltag einbauen (gilt für alle drei Szenarios)

- Ein Vertretungskonzept entwickeln, z.B. vereinbaren, dass Vertretungen vor allem für Übungszwecke, für soziales Lernen, für kreative Übungen genutzt werden sollten; Sammlung entsprechender Materialien, Austausch, z.B. als Klassenordner/Jahrgangsordner (Szenario 1)
- Teambesprechungen zu Klassensituationen, Erfahrungsaustausch über methodische Vorgehensweisen, Absprachen über die gemeinsame, abgestimmte Einführung bestimmter Methoden, Einübung und gezielte Weiterentwicklung bestimmter methodischer Vorgehensweisen (z.B. nach Klippert) (Szenario 2)
- Absprachen für Notfälle treffen (Krisenmanagement); überprüfen, ob Pausenaufsichten personell ausreichend besetzt sind; Brennpunkte in der Schule ermitteln und hier verstärkt präsent sein; Zusammenarbeit von Verwaltung und Lehrkräften verbessern (Szenario 3)
- Gerade bei Letzterem zeigt sich auch, dass die Mitbestimmung und Mitgestaltungsmöglichkeiten aller an Schule Beteiligten notwendig sind, um über den eigenen Aufgabenbereich hinaus gemeinsame Aufgaben bewältigen und mittragen zu können (Partizipation)
- Die Lehrkräfte müssen das Gefühl entwickeln und die Sicherheit haben können, dass ihre in extrem belastenden Situationen und unter Zeit- und Anforderungsdruck getroffenen Entscheidungen von Kollegium und Schulleitung mitgetragen werden.

Evaluation

- Belastungstagebuch
- Selbstevaluation im Unterricht
- Stressfaktoren im Blick auf die gesamte Schule ermitteln – Maßnahmen durchführen – Kontrolluntersuchung

Beteiligte

- Einzelne Lehrkraft
- Einzelne Lehrkraft oder Lehrertandem
- Kollegium
- Team/Schüler/innen/Verwaltung/Eltern

Verfahren

- Belastungen im Blick auf o.g. Situation über einen längeren Zeitraum für jeden Tag notieren, Interventionsmöglichkeiten erproben und entsprechend das Tagebuch weiterführen – Vergleich vorher/nachher
- Fragebogen, Unterrichtsbeobachtung nach bestimmten Kriterien
- Fragebogen/Videoaufnahmen (z.B. bei Pausenbrennpunkten)

Welche Lehrkraft hat nicht schon des Öfteren diesen Seufzer ausgestoßen, und wenn auch nur in Gedanken. Er entspringt einer immer wieder erlebten Erfahrung, dass im Schulalltag in der Regel nichts so läuft, wie man es gedacht und geplant hat.

Unterrichten wie generell schulische Arbeit ist in hohem Maße Beziehungsarbeit. Die veränderten Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, verstärken die Notwendigkeit dazu und bestimmen das Berufsbild des Lehrers immer mehr. Das drückt sich in der hier gewählten prototypischen Situation aus. Zugleich erinnert der oben zitierte Seufzer auch an Belastungssituationen, die für die Aufgabenfelder von Führungskräften im Managementbereich typisch sind.

Die Lehrkräfte sind auf diese beruflichen Anforderungen in der Regel unzureichend vorbereitet. Sie erhalten weder in ihrer Ausbildung ein entsprechendes Rüstzeug noch bleibt in der Berufseingangsphase genügend Raum, sich mit diesen Aspekten des Berufes konstruktiv auseinander zu setzen.

Im beruflichen Alltag wird für viele Lehrer und Lehrerinnen das Erfordernis permanenter Flexibilität zu einer besonderen Belastung. Sie leiden zunehmend unter dem Druck, rasch Entscheidungen treffen und angemessen reagieren zu müssen, in Situationen, die als unangenehm, bedrohlich oder gar krisenhaft empfunden werden.

In der folgenden Übersicht sind drei Szenarien angesprochen, die für diese Art der Belastung typisch sind.

Dabei sind alle beschriebenen Szenarien so gewählt, dass sie nicht als Herausforderungen im positiven Sinn zu verstehen sind, sondern als Druck, der von der Summe solcher Anforderungen ausgeht. Die Betroffenen empfinden Hektik, wenn sie immer wieder in ihrem schulischen Alltag mit Unvorhergesehenem konfrontiert und zu raschen Reaktionen gezwungen werden.

Literatur:

Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M. (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien

Burkhard, Ch. (1995): Externe Evaluation – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen?, Soest

Eickenbusch, G. (1997): Schulinterne Evaluation. Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. In: Pädagogik, 49(5), 6–9

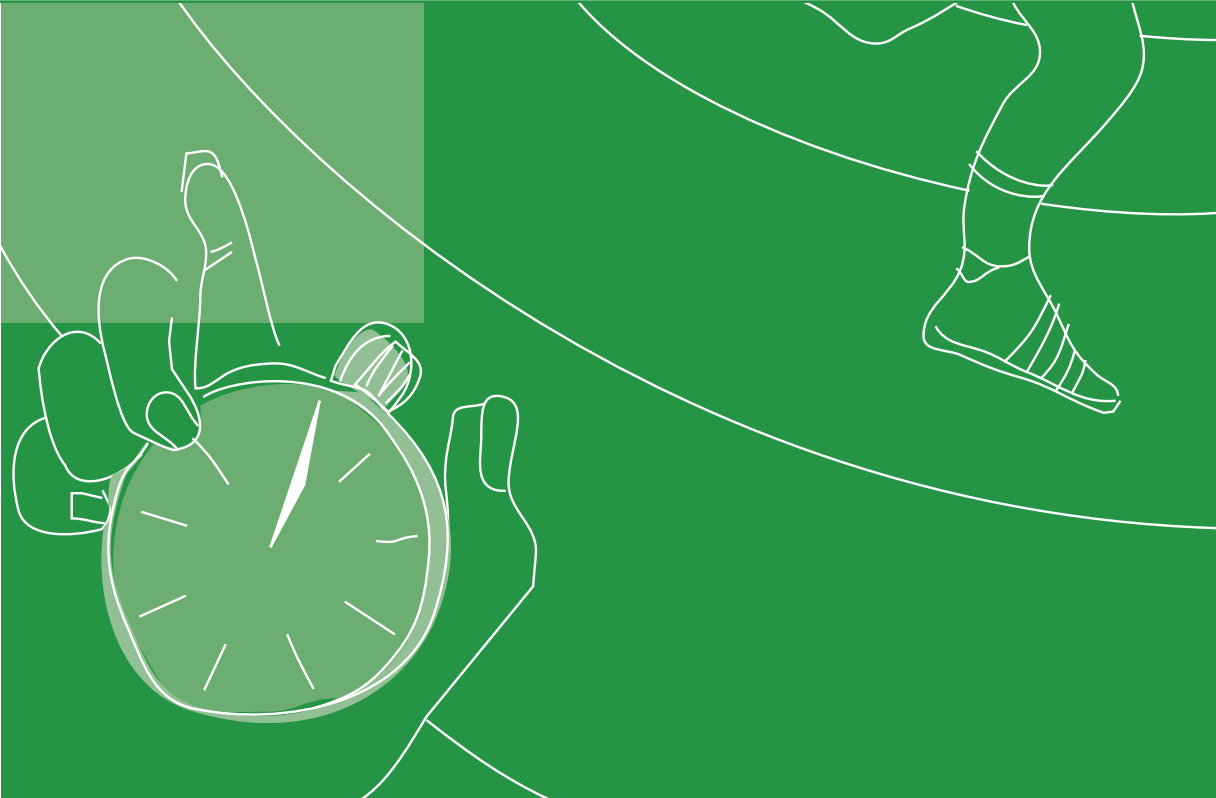
Hermann, J. und Höfer, Ch. (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis, Gütersloh

Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (1996): IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit., Dortmund

Klippert, H. (2002): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, Bausteine für den Fachunterricht, 3. Aufl., Weinheim

Posch, H., Altrichter, H. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung. 3. Aufl., Bad Heilbrunn

Zudem finden sich im Internet unter dem Stichwort „Evaluation im Unterricht“ zahlreiche Verweise auf Institutionen aus Hochschule etc., die Beispiele für Evaluation und Lerntagebücher anführen, auch zum Herunterladen. Besonders zu empfehlen ist hier auch die Seite des österreichischen Bildungsministeriums „www.QIS.at“ (Qualität in Schule) oder www.schulleitung.



3.2 Zeitmanagement

(„Nie bin ich fertig!“)

Zeitmanagement

„Nie bin ich fertig!“

Qualitätsdimensionen

Das Gefühl, nie fertig zu sein, tangiert vor allem die Arbeitsbereiche Unterrichtsvorbereitung, Organisieren und Korrigieren, also Bereiche, die ganz scheinbar in der „Frei“-Zeit des Lehrers stattfinden, aber untrennbar zur Arbeit des Lehrers gehören. Sie betreffen primär die Dimension Führung und Management. In dem Maß, in dem es gelingt, effizient und effektiv zu arbeiten, wird das berufliche Ich gestärkt und selbstbewusst mit Anforderungen umgegangen. Im anderen Fall leidet der gesamte Unterricht unter dem nagenden Gefühl, immer noch etwas tun zu können oder zu müssen. Ziel ist, die beruflichen Kompetenzen und das Ressourcenmanagement an der Schule so zu erweitern, dass effektives Arbeiten ebenso gut möglich ist wie es gilt, Pausen „effektiv“ im Sinne der Erholung zu gestalten.

Situationen

Viele Lehrkräfte kennen diese und ähnliche Aussagen:

- „Ich kann nicht abschalten.“
- „Eigentlich müsste ich noch ...!“
- „Die unkorrigierten Aufgaben stapeln sich ...!“
- „Mein Partner regt sich schon auf!“
- „Meine Familie kommt zu kurz!“
- „Wo bleibe ich eigentlich?“

Gesundheitliche Relevanz

Die nicht genau definierte Arbeitszeit zwischen „Halbtagsjob“ in der – auch selbst wahrgenommenen – Außensicht und dem Gefühl, dem Anspruch an die Qualität der eigenen Arbeit ständig vergeblich hinterherzulaufen, schafft eine Dissonanz, die verhindert, dass in der Freizeit Abstand von den beruflichen Anforderungen gewonnen werden kann. Dies führt dazu, dass der Stress-Abbau sich nicht mehr rhythmisiert zwischen Anspannung und Ruhe vollzieht, sondern eine nicht mehr wahrgenommene Dauerbelastung wirkliche Erholung verhindert. Solche Belastungen führen auf längere Sicht zu psychosomatischen Störungen. Im Sinne einer „erlernten Hilflosigkeit“ (Seligman, 2000) löst die Wahrnehmung „Ich schaffe das (wieder) nicht“ unter Umständen depressive Zustände aus.

Welche Symptome eine Lehrkraft unter solchen Bedingungen gegebenenfalls entwickelt, ist sehr unterschiedlich und personabhängig. Je nach individueller Disposition können Formen der eingangs unseres Moduls vorgestellten gesundheitlichen Beeinträchtigungen auftreten. (s. Kapitel 2)

Analyse

individuelle Ebene

- Habe ich Übersicht über meine (Arbeits)zeit? (s. Kapitel 4.1)
- Bin ich eher ein „Stress-Arbeiter“ oder jemand, der Zeit braucht, um gut arbeiten zu können?
- Wie sind meine Arbeitsangewohnheiten?
- In welchen Arbeitsbereichen empfinde ich die größten Belastungen?

Systemebene

- Zeitmanagement ist auf den ersten Blick ein individuelles Thema. Wenn aber in der Schule viele unter der gleichen Problematik des geteilten Arbeitsplatzes leiden, dann ist dies Ausdruck eines strukturellen Problems. Es muss deshalb gemeinsam analysiert werden.
- Gibt es vereinbarte Standards hinsichtlich der unterschiedlichen Aufgabenbereiche der Lehrkräfte der Schule, z.B. in Bezug auf Elternarbeit, Unterrichtsgestaltung, im Aufgabenbereich Erziehung usw.?
 - Wie werden bei uns zusätzliche Belastungen (Vertretungen u.a.) organisiert?
 - Wer steht wem unterstützend zur Verfügung?
 - Gibt es bei uns Teamarbeit auf Fach-Jahrgangsstufen oder Schulstufen-Ebene?
 - Gibt es verbindliche Regelungen bei Klassenarbeiten?

Prävention / Intervention

individuell

Systemebene

kurzfristig

- Übersicht über meine Zeit gewinnen – Aufzeichnungen machen (s. Kapitel 4.1)
- ALPEN-Methode anwenden: was ist wichtig, dringlich, ... (s. Kapitel 4.1)
- Festlegen, wo ich Prioritäten setzen kann/ will?
- Zeit „für mich“, Freizeitbeschäftigungen, Hobbies, Familie fest einplanen
- kleine Ziele setzen und realisieren – und mich belohnen

- Absprachen treffen
- Zeitmangel/Überlastung nicht als Problem des Einzelnen auffassen, sondern als Aufgabe des Systems

längerfristig

- Pläne als systematische Hilfen einsetzen
- ein Zeitmanagement-Seminar absolvieren
- Entspannungsmethode lernen
- Zeitmanagement nicht als neue Belastung begreifen, d.h. mit sich selbst gütig umgehen, wenn es nicht gleich klappt

- im Kollegium eine schulinterne Belastungsanalyse durchführen und auf deren Grundlage
 - individuelle,
 - kollegiale und
 - institutionelle
 Entlastungsstrategien entwickeln (z.B. Kunigkeit 2004)

Evaluation

Evaluationsfragen:

- Welche Ziele wollte/will ich bzw. das System erreichen?
- Welche von diesen Zielen will ich gezielt evaluieren? Was ist mein/unser Erkenntnisbereich? Will ich mehrere Erkenntnisbereiche evaluieren?
- Welche Kriterien sind den einzelnen Erkenntnisbereichen zuzuordnen?
- Welche Indikatoren zeigen mir die Zielerreichung in Bezug auf die einzelnen Kriterien zuverlässig an?

Beteiligte

- Mitglieder des Kollegiums
- ggf. Schulleitung

Verfahren

individuelle Ebene:

- Reflexionsgespräche mit einer Person meines Vertrauens (z.B. Supervisor) (Kapitel 4.6)
- Systemebene:
- Fragebogenverfahren
 - Reflexion mit externem Moderator zur Situation im Kollegium

Im Friedrich-Jahresheft 1998 „Arbeitsplatz Schule“ gibt es einen informativen Artikel zum geteilten Arbeitsplatz. Er spiegelt die Realität von Lehrerinnen und Lehrern wie auch von Schulleitern. Der geteilte Arbeitsplatz führt in der Außensicht zu der fatalen Fehleinschätzung, LehrerInnen hätten einen Halbtagsjob. In der Binnensicht leiden nicht wenige unter der Tatsache, nicht abschalten zu können, selbst in der Freizeit immer die Gedanken im Kopf zu haben: Da liegt noch ein Stoß Hefte – die 5. Stunde Physik ist noch vorzubereiten. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben das Gefühl, nie fertig zu sein. Ist dann zu allem Überfluss aus räumlichen Gegebenheiten der Schreibtisch im Wohnzimmer aufgestellt (oder gar im Schlafzimmer), dann ist die Gefahr der ständigen gedanklichen Beschäftigung mit der Arbeit noch erheblich größer. Zeitmanagement ist eine Methode, Arbeit und Freizeit zu trennen – das eine wie das andere mit ganzer Kraft zu leben. Denn: Genießen ist erlaubt! Genießen braucht Zeit – und zwar täglich – nicht irgendwann einmal.⁷

7 Jahresheft
1998, Arbeitsplatz
Schule, Seelze/
Velber 1998

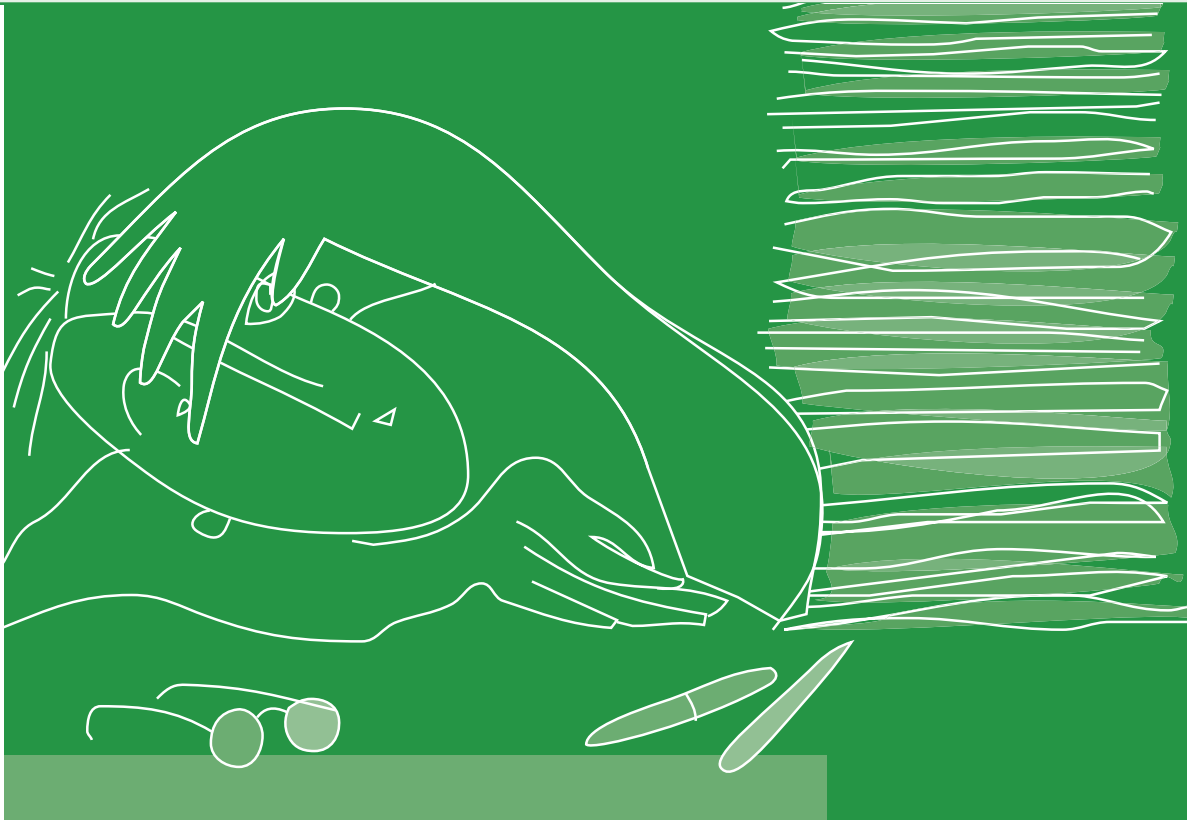
Literatur:

Friedrich-Verlag (1998). Friedrich-Jahresheft „Arbeitsplatz Schule“. Seelze/Velber

Hennig, C. & Keller, G. (1998): Anti-Stress-Programm für Lehrer – Erscheinungsbild, Ursachen, Bewältigung von Berufsstress. Donauwörth: Auer

Kunigkeit, H. (2004): Von der Belastungsanalyse zur Entlastungsplanung. In: SchulVerwaltung spezial Sonderausgabe Nr. 1. Konflikte und Krisen als Belastung und Chance

Seligman, M.E.P. (2000): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz (Original 1979)



3.3 Lehrkräfte zwischen Selbstanspruch und Misserfolgserleben

(„Vieles, was ich mache, ist vergebens!“)

Lehrkräfte zwischen Selbstanspruch und Misserfolgserleben

„Vieles, was ich mache, ist vergebens!“

Qualitätsdimensionen

Die vorliegende prototypische Situation betrifft insbesondere die Qualitätsdimensionen Lernen und Lehren sowie Führung- und Managementprozesse in den Aufgabenbereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren. Beteiligte Personen sind neben der Lehrkraft die Schüler, deren Eltern und das Kollegium.

Situationen

Szenario 1: Die Lehrkraft versucht „nach allen Regeln der pädagogischen Kunst“, die Schüler für den Unterricht zu interessieren. Statt der erhofften Bestätigung und guter Beiträge der Schüler erfährt sie jedoch Ablehnung und Desinteresse.
 Szenario 2: Trotz verschiedener Elternabende und Hausbesuche verbieten Eltern ihrer Tochter aus religiösen oder kulturellen Gründen die Teilnahme an einer Klassenfahrt. Die Lehrkraft hat trotz größtem Engagement keine Möglichkeit, die Eltern zu überzeugen.
 Szenario 3: Das Kollegium einer Schule ist nicht offen für Innovationen und lehnt neue Ideen einer engagierten Lehrkraft prinzipiell ab.

Gesundheitliche Relevanz

Betroffene haben das Gefühl, dass vieles, was sie machen, erfolglos bleibt. Trotz größter Anstrengungen können sie nichts an ihrer Situation ändern. Sie fühlen sich hilflos. Nicht nur ihre Schüler, sondern auch deren Eltern und sogar ihre Kollegen scheinen sie oft nicht ernst zu nehmen. Anerkennung für ihre Arbeit erfahren sie selten. Das Gefühl, einen persönlich als sinnvoll erlebten Auftrag nachhaltig wirksam in der Schule erfüllen zu können, schwindet damit immer mehr. Sie „verstehen die Welt nicht mehr“.
 Das häufige Erleben von Misserfolg nimmt ihnen zudem die Freude an ihrer Arbeit. Nicht selten gehen sie morgens mit Widerwillen in die Schule.
 Die Unzufriedenheit im Beruf lässt die Betroffenen auch nach der Schule nicht los, sodass auch ihr Privatleben stark dadurch beeinträchtigt wird. Als Folge können sowohl soziale als auch psychosomatische Auswirkungen auftreten. Eine mögliche Reaktion ist das Burnout-Syndrom. (vgl. „Burnout“ Kapitel 4.2)
 Welche Symptome eine Lehrkraft unter solchen Bedingungen gegebenenfalls entwickelt, ist sehr unterschiedlich und personabhängig. Je nach individueller Disposition können verschiedene Formen der in Kapitel 2 beschriebenen gesundheitlichen Beeinträchtigungen auftreten.

Analyse	individuelle Ebene <ul style="list-style-type: none"> • Was kann ich gut? Was sind meine Stärken? • Wann habe ich Bestätigung von wem und wofür erhalten? <ul style="list-style-type: none"> • durch Schülerinnen und Schüler • durch Eltern • durch das Kollegium • durch die Schulleitung • Welche Ansprüche/Erwartungen stelle ich ... <ul style="list-style-type: none"> • an mich? • an meine Schüler? <ul style="list-style-type: none"> • an die Eltern meiner Schüler? • an meine Kollegen? • an unsere Schule? • Sind meine Erwartungen und Ansprüche an mich und andere realistisch oder sind sie zu hoch gesteckt? • Kann ich mit meinen Kollegen über mein Misserfolgserleben sprechen? Bin ich alleine mit meinen Problemen? • Wie reagiere ich auf Misserfolge? Kann ich damit umgehen? Was für Gefühle habe ich? 	Systemebene <ul style="list-style-type: none"> • Haben wir an unserer Schule systematische Möglichkeiten zur Partizipation? • Gibt es strukturell angelegte Möglichkeiten zum Austausch? Können wir an unserer Schule über Probleme mit Kollegen/Schülern/Eltern/sich selbst reden? (vgl. Kapitel 3.4) • Haben wir an unserer Schule/Stufe/Team ... verbindliche Vereinbarungen z.B. in Bezug auf das in Szenario 2 beschriebene Problem? • Welche Wirksamkeit entfalten die im Schulprogramm niedergelegten Grundüberzeugungen und konkreten Vereinbarungen in der täglichen Praxis? Zum Beispiel: Wie gehen wir mit unterschiedlichen Religionen und den damit zusammenhängenden Bräuchen um?
----------------	---	--

Prävention / Intervention	individuell	Systemebene
----------------------------------	--------------------	--------------------

kurzfristig/ längerfristig	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfen der Ansprüche an sich selbst und andere Personen (Schüler, Kollegen, Eltern); auch durch kollegialen Dialog innerhalb und außerhalb der eigenen Schule • Einfordern von kollegialer Teamarbeit und Verbindlichkeit • Führen eines Erfolgstagebuchs (eigene Erfolge und positive Rückmeldung von anderen wahrnehmen und festhalten) • Professionelle Hilfe zur Gewinnung von Empowerment-Strategien suchen wie z.B. Supervision, Coaching (s. Kapitel 4.8/4.9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische Möglichkeiten zur Partizipation schaffen • Schaffung von strukturell angelegten Möglichkeiten zum Austausch zwischen Kollegen; Klärung rechtlicher Rahmenbedingungen • Schaffen von verbindlichen Vereinbarungen z.B. in Bezug auf das in Szenario 2 beschriebene Problem • Einhaltung der im Schulprogramm niedergelegten Vereinbarungen • Beispiele guter Praxis suchen und gegebenenfalls adaptieren • Entwicklung einer Feedbackkultur zwischen Schülern/Eltern/Kollegen/Schulleitung
-----------------------------------	---	--

Evaluation <p>Die Evaluation gibt der Lehrkraft die Möglichkeit zu überprüfen, ob die oben dargestellten Analyse- und Interventionsmaßnahmen ihr Misserfolgserleben und die Gesamtbefindlichkeit verbessert haben. Zur Evaluation der eigenen Gefühle und emotionalen Befindlichkeit eignet sich eine Selbstbefragung, die vor, während und nach der Intervention durchgeführt wird (z.B. „Fragebogen zur Selbstdiagnose von Burnout“ s. Kapitel 4.2 oder „Ablauf eines Schultages“ (Kretschmann, S. 125)). Ein Erfolgstagebuch oder auch Belastungstagebuch kann individuell oder auch gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen sowie anderen vertrauten Personen oder professionellen Helfern (Coach, Supervisor) ausgewertet werden.</p>	Beteiligte <ul style="list-style-type: none"> • Einzelne Lehrkraft • Kolleginnen und Kollegen • Supervisor • Coach • Vertraute 	Verfahren <ul style="list-style-type: none"> • „Fragebogen zur Selbstdiagnose von Burnout“ regelmäßig anwenden • Tagebuch führen und auswerten
--	--	---

Die vorliegende prototypische Situation steht für immer wiederkehrende Situationen, die Misserfolgsgefühle auslösen. Viele Lehrkräfte haben das Gefühl, in ihrem Beruf überdurchschnittlich oft Misserfolge zu erleben, Erfolge dagegen eher selten. Sie haben das Gefühl, trotz größter Anstrengungen oft nicht das zu erreichen, was sie sich vorgenommen haben. Zudem scheinen sie trotz ihrer hohen Motivation weder von ihren Kollegen, noch von ihren Schülern oder deren Eltern ihre verdiente Anerkennung zu bekommen.

Während die Auslöser für diese Gefühle des Nicht-Genügens sehr unterschiedlich sein können, sind die Folgen im Wesentlichen gleich. Neben dem Gesundheitszustand und Wohlbefinden der Lehrperson werden insbesondere das berufliche Selbstverständnis und die Kompetenzen der Lehrkräfte durch dieses negative Gefühl beeinträchtigt.

Literatur:

Kretschmann, R. (Hrsg.) (2001): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer – ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. 2. Auflage, Weinheim

Schönwälder, H.-G.; Berndt, J.; Ströver, F. & Tiesler, G. (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern, Dortmund

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit. Lehrerbelastung und Lehrergesundheit, Bern

Wehr, H. (2001): Arbeitsplatz Schule. Überlebenshilfen für Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden



3.4 Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften

(„Mein Schulleiter meckert dauernd an mir rum!“)

Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften

„Mein Schulleiter meckert dauernd an mir rum.“

Qualitätsdimensionen

In dieser prototypischen Situation werden insbesondere die Qualitätsdimensionen „Schulklima und Schulkultur“, „Führung und Management“ angesprochen. Im Zentrum stehen die Qualitätsmerkmale Entscheidungsfindung und Kommunikation in der Schule, die nicht nur auf die Lehrkräfte, sondern auch auf die Schulleitung bezogen sind. Sie bestimmen das soziale Klima in der Schule entscheidend mit und wirken in nahezu alle Aufgabenbereiche der Lehrkräfte hinein, in den beschriebenen Szenarien besonders Beaufsichtigen, Unterrichten und Erziehen.

Situationen

Szenario 1: Hochsommer. 27 Grad im Schatten. Große Pause. Der Eiswagen parkt vor dem Haupteingang. Eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern drängt auf die Straße. Der Schulleiter weist die Aufsicht führende Lehrerin an, das Verbot durchzusetzen, nach dem das Schulgelände nicht verlassen werden darf.
 Szenario 2: Die Lehrerin findet zum wiederholten Mal in ihrem Fach einen Zettel mit der Aufschrift: „Frau Müller, ich bitte Sie für kommenden Freitag, 12.30 Uhr zum Gespräch. Der Termin ist nicht aufschiebbar!“ Die Lehrerin fühlt sich unter Druck gesetzt. Für sie ist das ein klarer Fall von „Mobbing“!
 Szenario 3: Die Schulleiterin zum Lehrer: „Herr Hartleib, Sie haben in der letzten Arbeit wieder am schlechtesten abgeschnitten. Sie haben zum dritten Mal nacheinander den schlechtesten Notendurchschnitt! Ich erwarte zielgerichteteren Unterricht von Ihnen! Legen Sie mir ab sofort alle Klassenarbeiten und anschließend die Ergebnisse unaufgefordert vor!“

Gesundheitliche Relevanz

Negative Formen der Kommunikation wirken sich in allen Lebensbereichen auf die psychische Befindlichkeit der Menschen aus. Das gilt somit auch für das soziale Klima im Lebensraum Schule. Welche Symptome eine Lehrkraft unter gegebenen Bedingungen jeweils entwickelt, ist sehr unterschiedlich und personabhängig. Je nach individueller Disposition können verschiedene Formen der in Kapitel 2 dargestellten gesundheitlichen Beeinträchtigungen auftreten.

Analyse

individuelle Ebene

- Wie gehe ich mit Kritik um?
- Wie stehe ich zu Vorgesetzten?
- Weshalb handelt die Schulleiterin/der Schulleiter so?
- Welche Erwartungen richtet die Schulleiterin/der Schulleiter an mich? Nehme ich Unterschiede im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen wahr?
- Welche Erwartungen hat die Schulleiterin/der Schulleiter an die Lehrkräfte insgesamt?
- Sind sie schriftlich fixiert (Schulprogramm, Konferenzbeschluss, Aushang ...)?
- Identifiziere ich mich mit den innerhalb der Schule abgestimmten Zielen in den Handlungsfeldern Erziehung und Unterricht?
- Halte ich mich an die Beschlüsse der (Fach-)Konferenzen in Bezug auf ...
 - die auf den Unterricht bezogenen Vereinbarungen?
 - die auf die Verhaltensregeln und deren Durchsetzung bezogenen Beschlüsse?
- Handelt es sich tatsächlich um „Mobbing“ ? (vgl. Prototyp Mobbing, Kapitel 3.6 und Kapitel 4.4)

Systemebene

- Existiert in der Schule eine abgestimmte Auffassung bzw. Vision ...
- über die Ziele in den Handlungsfeldern Unterricht und Erziehung?
 - über die fachbezogenen Inhalte wie Methoden oder über die bei den Schülerinnen und Schülern anzustrebenden Kompetenzen?
 - darüber, welche Verhaltensregeln für alle Schülerinnen und Schüler gelten?
 - darüber, wie diese Regeln bei den Schülerinnen und Schülern durchgesetzt werden sollen?
 - darüber, wie bei den Lehrkräften erreicht werden kann, dass alle an der Durchsetzung dieser Regeln mitwirken bzw. niemand sie unterläuft?
 - über die Verkehrsformen zwischen Schulleitung und Kollegium?
 - darüber, dass kollegiales, abgestimmtes, teamorientiertes, paralleles Arbeiten Voraussetzung für eine gute Schule ist und insbesondere für die Lehrkräfte gesundheitsfördernd wirkt? Gibt es räumliche und organisatorische Strukturen, die die Zusammenarbeit der Lehrkräfte fördert/ ermöglicht?
- Ist in der Schule bekannt und anerkannt, dass das Schulklima die entscheidende Variable für die Lehrergesundheit und damit für eine gute gesunde Schule ist?

Prävention / Intervention

individuell

Systemebene

kurzfristig

- eine Person des Vertrauens zum Gespräch dazu bitten
- Lehrerrat/Vertrauenslehrer informieren und ggf. um Vermittlung bitten
- zu Szenario 2: Mail, Notiz o.Ä. an die Schulleiterin/den Schulleiter mit der Bitte um Antwort oder Rückruf, um Aufklärung über den Gesprächsanlass bitten, um die Chance zur Vorbereitung zu erhalten

Es sollte ein moderiertes Gespräch angestrebt werden.

längerfristig

- Einbindung in Teams, Teamarbeit
- aktive Beteiligung an der Pflege der Kommunikationskultur innerhalb der Schule
- regelmäßige Mitarbeitergespräche mit der Schulleitung einfordern
- Gesprächsführung trainieren

Wenn derartige Belastungssituationen häufig entstehen, muss das Schulklima als wesentliches grundlegendes Element in die schulprogrammatische Arbeit aufgenommen werden. Es kann erforderlich sein, einen externen Moderator hinzuzuziehen. Er kann sowohl den Prozess in Absprache mit der schulischen Steuergruppe selbst begleiten als auch als Berater der Steuergruppe fungieren. So wichtig es ist, dass die Mitglieder der Schulleitung ihre Kompetenz hinsichtlich professioneller Gesprächsführung überprüfen und evtl. erweitern sollten, ist zu empfehlen, bei der Bearbeitung des Komplexes „Schulklima“ den Fokus nicht ausschließlich auf die Kommunikation Schulleitung – Lehrkräfte zu legen, sondern diese in die Arbeit an der Kommunikationskultur in der Schule insgesamt einzubinden. Erfahrungsgemäß ist die Kommunikationskultur in der gesamten Schule gestört, wenn dies zwischen Schulleitung und Lehrkräften der Fall ist. Die Kommunikationskultur der Lehrkräfte untereinander, aber auch diejenige zwischen Schülern, zwischen Schülern und Lehrkräften sowie mit den Eltern ist wesentlich. Dazu werden nach einer Analyse des Ist-Stands und der Zielformulierung Veränderungsvorschläge erarbeitet und beschlossen und ihre Einhaltung abgesichert. Ziele und Maßnahmen sind auf ihre Tauglichkeit für die Schaffung partizipativen Miteinanders, des Empowerments aller Beteiligten sowie durchgehend unter dem Gender-Aspekt zu prüfen.

Evaluation

Bezug: Systemebene, längerfristig:
 Schon während der Planung des Prozesses zur Verbesserung der innerschulischen Kommunikationskultur ist die Evaluation der Maßnahmen mitzudenken: Ausgehend von der Zielformulierung ist der Erkenntnisbereich festzulegen, sind Kriterien zu ermitteln und Indikatoren zu benennen. Die Evaluation muss wie der gesamte Prozess für die gesamte Schulgemeinde transparent gemacht werden.

Beteiligte

- Steuergruppe, Schulentwicklungsgruppe o.Ä.
- evtl. Gesundheitszirkel

In jedem Fall ist die Mitwirkung der Schulleitung, möglichst der Schulleiterin/des Schulleiters erforderlich.

Verfahren

- Fragebogen
- Interviews

Die vorliegende prototypische Situation steht für wiederkehrende konflikthafte Auseinandersetzungen bzw. Kommunikationsstörungen zwischen Mitgliedern der Schulleitung und Lehrkräften. Erfahrungsgemäß sind sie Ausdruck dafür, dass auch zwischen anderen Gruppen in der Schule die Kommunikation gestört ist. Die Qualität der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zwischen Menschen in der Schule, sei es diejenige zwischen Schulleitung und Lehrkräften oder aber diejenige zwischen den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften untereinander, zwischen Lehrkräften und Schülern und zwischen Lehrkräften und Eltern (z.B. der Briefstil, in dem Eltern angesprochen werden) ist das wesentlichste Indiz für die Qualität des psychosozialen Klimas einer Schule. Das Schulklima hat große Bedeutung für das Wohlbefinden aller in der Schule. Darüber hinaus wissen wir, dass in Schulen mit einem positiven Schulklima auch besser gelernt werden kann.

Die Ursachen für Kommunikationsstörungen können sowohl im Einzelfall der dargestellten prototypischen Situation als auch in Bezug auf die Kommunikationskultur in einer ganzen Schule sehr unterschiedlich sein. Weder der Prototyp noch das Gesamtmodul sind in der Lage, tiefliegende persönliche und zwischenmenschliche Problematiken zu erfassen oder gar zu lösen. Der Prototyp kann aber helfen, die Kommunikation zwischen Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften und die Kommunikationskultur in der Schule insgesamt zu professionalisieren. Er kann helfen, sie der Partizipation, dem Empowerment aller Beteiligten und dem Gendergedanken zu verpflichten. Es leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Pflege eines positiven Schulklimas, das zu den bedeutendsten Merkmalen einer guten gesunden Schule gehört.

Einige wichtige Fragen an die Schulleitungsmitglieder lauten:

- Kennt die Lehrkraft die Erwartungen, die ich an sie richte? Sind meine Erwartungen transparent und kommuniziert? Wann habe ich sie in welcher Form bekannt gemacht?
- Sind meine Erwartungen z.B. durch schulprogrammatische Abstimmungen und Festlegungen „gedeckt“?
- Welche Wirkungen hat mein Handeln in Bezug auf das Schulklima?
- Entspricht mein Handeln dem Leitbild des partizipativen, kooperativen Führungsstils? Wie stehe ich zu dieser Vorgabe des Dienstherrn? Kann ich sie erfüllen? Habe ich Schwierigkeiten damit? Stelle ich an die betreffende Lehrkraft die gleichen Anforderungen wie an alle anderen?

Literatur:

Burkhard, Ch., Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch der Evaluation in der Schule, Berlin

Meidinger, H. (2000): Stärke durch Offenheit, ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern, Berlin

Storath, R. (o.J.): Mit der Gans über den Weihnachtsbraten reden! Materialien der Arbeitsgruppe Beratung und Training. Band 6. (Hrsg.: Redlich, A., Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg)

Zu Mitarbeitergesprächen siehe z.B. www.toolbox-netzwerk-innovativer-schulen.de, der Adresse des Lernnetzwerkes der Bertelsmann Stiftung

Zum Gesundheitszirkel: siehe Projekt LehrerGESundheit Rheinland-Pfalz, ADD, siehe <http://lehrerGESundheit.bildung-rp/downloads/Gesundheitszirkel-in-der-Schule.pdf>



3.5 Schulleitung zwischen Vision und Realität

(„Als Schulleiter leite ich!“)

Schulleitung zwischen Vision und Realität

„Als Schulleiter leite ich!“

Qualitätsdimensionen

Führung und Management durch die Schulleitung hat eine objektive Seite, die des „Machens“, aber auch eine weniger in den Blick fallende subjektive Seite: „Wie gestalte ich meine Rolle als Schulleiter?“ Die Klarheit der Antwort auf diese Frage hat unmittelbare Auswirkungen auf die Gestaltung der Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium, zwischen Schulleitung und Eltern.

Situationen

Ein noch relativ „neuer“ Schulleiter ist dabei, sich im Kollegium zu etablieren. Er nimmt Misstrauen wahr, kennt interne Hierarchien noch nicht. Er ordnet an, spürt subtilen, bisweilen offenen Widerstand, wundert sich über Verhaltensweisen von Lehrkräften, weiß nicht, was er „falsch“ gemacht hat.
Zitat einer Schulleiterin: „Im ersten Jahr habe ich einfach drauflos gearbeitet, manches klappte, anderes nicht. Jetzt sehe ich genauer, welche Verstrickungen und persönlichen Ambitionen, Abneigungen, ... eine Rolle spielen. Die Arbeit wird dadurch nicht einfacher – manchmal fühle ich mich fast handlungsunfähig.“

Gesundheitliche Relevanz

Frühzeitig zu lernen, die Belastungen in Grenzen zu halten hilft, die Gesundheit zu stabilisieren, anderenfalls drohen Burnout-Symptome, Herz- und Kreislauferkrankungen etc.
Welche Symptome eine Lehrkraft unter solchen Bedingungen gegebenenfalls entwickelt, ist sehr unterschiedlich und personabhängig. Je nach individueller Disposition können Formen der eingangs unseres Moduls vorgestellten gesundheitlichen Beeinträchtigungen auftreten. (s. Kapitel 2)

Analyse

individuelle Ebene

- Wie sehe ich mich als Schulleiter? – Selbstreflexion
- Welches Leitungsideal habe ich?
- Wie erlebe ich die Außensicht? Welche Fantasien habe ich dazu?
- Wie sieht meine „Traumschule“ aus?

Systemebene

- Wir als Kollegium – und unser (neuer) Schulleiter – Selbstbild und Fremdbild im Gespräch
- Wer will was von wem?
- Wie sieht unsere „Traumschule“ aus?

Prävention / Intervention

individuell

Systemebene

kurzfristig und längerfristig

- Handlungsperspektiven entwickeln, Supervision bzw. Coaching in Anspruch nehmen mit dem Ziel, die eigene Rolle ohne Überfrachtung leben zu können und Handlungsperspektiven in Handlungen umzusetzen.
- Das Know-how von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen nutzen (Mentoring)

- Rollenklarheit finden
- Mit dem Kollegium Handlungsperspektiven entwickeln und umsetzen
- Klärung von Kommunikationsstrukturen, von Abläufen, usw.
- Handwerkszeug für Schulleiter erwerben (z.B. Gestaltung von Besprechungen und Konferenzen)
- Feedback-Kultur etablieren
- Regelmäßig Mitarbeitergespräche führen (anlassfrei)

Evaluation

- eigene und Mitarbeiterzufriedenheit erfragen

Beteiligte

- Schulleitung
- Kollegium

Verfahren

- Fragebogen
- Reflexion im Coaching

Schulleiterinnen und Schulleiter sind in eine Führungsposition gelangt, ohne darauf vorbereitet worden zu sein. In der Regel wird ihnen erst nach Übernahme des Amtes eine Schulleitungsbildung zuteil. In Befragungen geben die fortgebildeten Schulleitungsmitglieder an, dass die Bereiche Kommunikation, Training von Führungsverhalten, u.a. zu kurz kämen.

Es ist für Schulleitungsmitglieder dringend erforderlich, Klarheit über ihre Rolle zu gewinnen sowie zu lernen, einerseits Ziele und Visionen, andererseits Realitäten wahrzunehmen und zur sicheren Grundlage ihrer Entscheidungen zu machen.

Für Frauen gilt es, sich der besonderen Ausprägung ihres Führungsstils bewusst zu sein. Vernetztes, nicht-lineares Denken zählt zu ihren großen Stärken. „Frauen führen anders“.

Jahrelange Erfahrung in der Supervision von Schulleiterinnen und Schulleitern zeigt, dass es ganz bestimmte Situationen sind, die von ihnen als Belastung wahrgenommen werden:

- Kompetenzstreitigkeiten innerhalb der Schulleitung – wer hat hier mehr zu sagen, Konrektor oder Rektor?
- Sexueller Missbrauch durch Lehrer – Schulleiter als Staatsanwalt?
- Alkoholabhängigkeit bei einem Kollegen – muss der Schulleiter einschreiten?
- Mobbing im Kollegium – bin ich als Schulleiter gefordert?
- Ungelöste Konflikte im Kollegium belasten das Arbeitsklima in der Schule, lähmen die Initiative und verhindern die Arbeitsfreude – was kann ich tun?
- Ein Kollegium zwischen Resignation und Protest – wo stehe ich als Schulleiter und was kann ich tun?
- Das Arbeitsklima in der Schule lähmt die Initiative und verhindert die Arbeitsfreude – was kann ich tun?
- Ein Kollegium zwischen Resignation und Protest – wo stehe ich als Schulleiter und was kann ich tun?

Führungskräfte sind in ihrer Position einsamer als sie es in einem Kollegium als Gleicher unter Gleichen waren. Hier ein Gegengewicht zu schaffen, dient der psychischen wie körperlichen Gesunderhaltung. Schulleitungsmitglieder müssen die Gelegenheit haben, sich der Erfahrung von anderen zu bedienen, ein Netz zu haben, in das sie sich fallen lassen können.

Literatur:

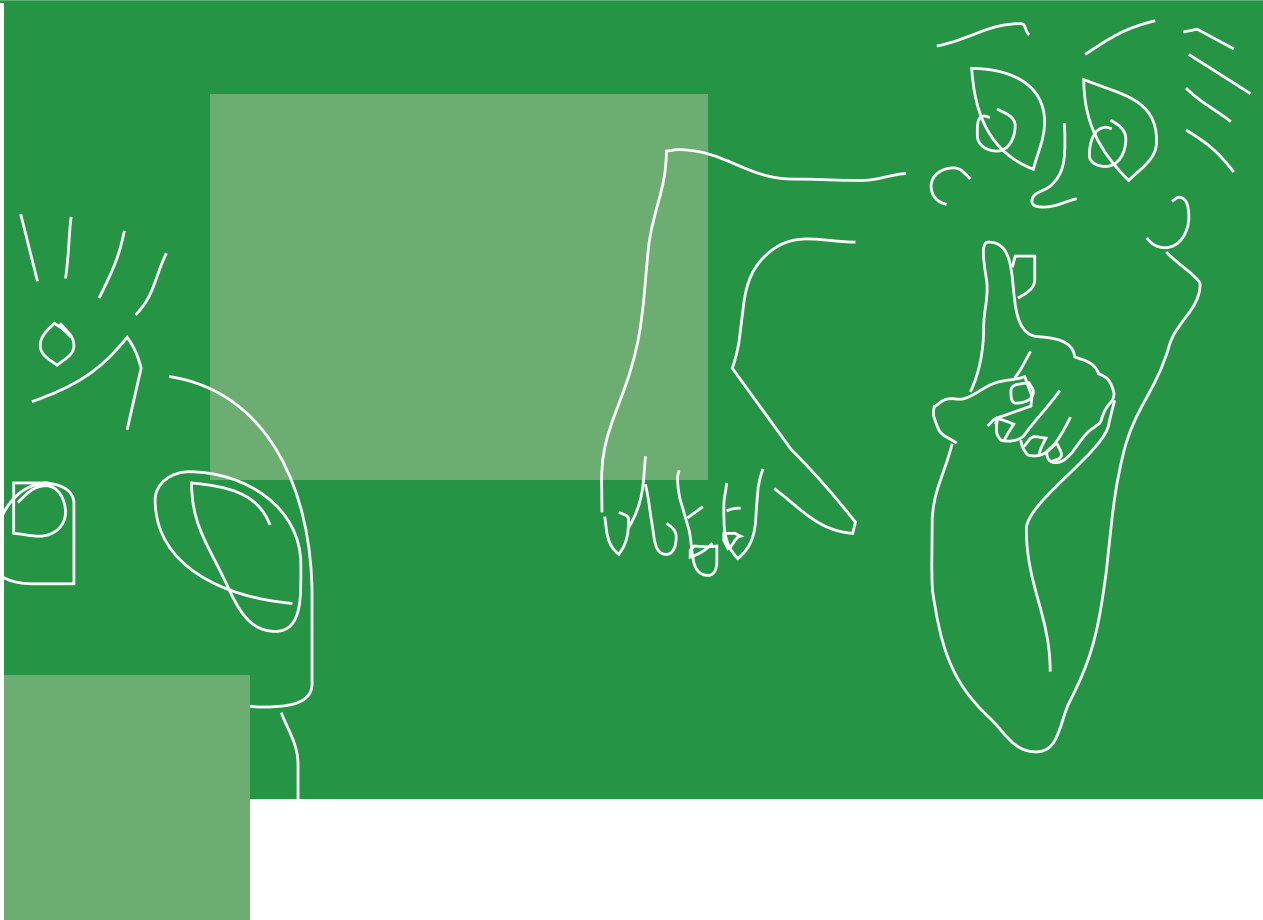
Enders, Ch., Meidinger, H., Storath, R. (2000): Spannung zwischen Realität und Vision – schulpsychologische Erfahrungen mit Schulleiter-Seminaren. In: Smolka (Hrsg.), Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule, Neuwied

Helgesen, S. (1996): Frauen führen anders. Vorteile eines neuen Führungsstils, Frankfurt/M.

Storath, R. (1995): Praxisschock bei Schulleitern?, Neuwied

Häring, H.-G., Kowalczyk, W. (2001): Schulpsychologie konkret, Neuwied

Smolka, D. (Hrsg.) (2001): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis, Neuwied



3.6 Mobbing

(„Man lässt mich für meine Kinder büßen!“)

Mobbing

„Man lässt mich für meine Kinder büßen!“

Qualitätsdimensionen

Der vorliegende Prototyp betrifft insbesondere die Qualitätsdimensionen „Schulklima und Schulkultur“ sowie „Führung und Management“. In beiden Qualitätsdimensionen hat die Pflege und Entwicklung des sozialen Klimas in der Schule eine wesentliche Bedeutung. Sie ist Aufgabe aller Menschen in der Schule, ganz besonders aber auch der Schulleitung.

Situationen

Kollegin K. wird an die F-Oberschule umgesetzt. Sie unterrichtet Englisch und Deutsch, hat drei Kinder und arbeitet deshalb in Teilzeit. Geringe Fehlzeiten wegen Krankheit der Kinder erregen den Unmut von Kolleginnen und Kollegen. Es kündigt sich die Geburt eines weiteren Kindes an. Nach der gesetzlichen Mutterschutzfrist nimmt Kollegin K. ihre nun noch einmal reduzierte Teilzeittätigkeit wieder auf. Kurze Zeit später stellt sich eine Behinderung des gerade geborenen Kindes heraus. Häufige Arztbesuche und gelegentlich auch operative Eingriffe werden notwendig. Es kommt zu vermehrten Fehlzeiten, die durch Dienstzeitverschiebungen kompensiert werden. Als Kollegin K. darum bittet, den Umfang ihrer Teilzeitbeschäftigung auf wenige Tage in der Woche zu verteilen, fordert die stellvertretende Schulleitung sie auf, dies bitte in ihrem Fachbereich selbst zu klären. Die Fachkollegen wollen ihre Gruppen nicht tauschen. Es wird offen die Auffassung geäußert, eine Mutter von vier Kindern gehöre nicht in die Schule. Der durch die Kinder bedingte Unterrichtsausfall führe zu einer Mehrbelastung der arbeitsfähigen Kolleginnen und Kollegen. Eine Änderung des Stundenplans zugunsten von Kollegin K. würde die Stundenpläne der anderen Fachkollegen negativ beeinflussen. Dies sei nicht hinnehmbar. Kolleginnen und Kollegen des Fachbereiches sammeln Material gegen K., um zu belegen, dass sie auch sonst ihren Aufgaben nicht gewachsen sei. Auf einer Fachkonferenz soll sie sich rechtfertigen. Sie soll sich entweder beurlauben lassen oder dem Fachbereich gegenüber schriftlich versichern, ihren „Verpflichtungen“ nachzukommen.

Gesundheitliche Relevanz

Die Doppelbelastung durch die Berufstätigkeit in der Schule und umfangreiche häusliche Verpflichtungen ist sicherlich gegeben, aber hier nicht im Fokus. Viele – vor allem weibliche – Lehrkräfte beweisen eine hohe Leistungsfähigkeit in beiden Bereichen. Die in dieser prototypischen Situation beschriebene gesundheitliche Gefährdung ergibt sich aus der konfliktbelasteten Kommunikation zwischen den Kolleginnen und Kollegen. Die angegriffene Lehrerin ist unterlegen und hat das Empfinden, aus der kollegialen Gemeinschaft ausgestoßen werden zu sollen. Das wird als krankmachende Diskriminierung erlebt. Welche Symptome eine Lehrkraft unter solchen Bedingungen entwickelt, ist sehr unterschiedlich und personabhängig. Je nach individueller Disposition können verschiedene Formen der in Kapitel 2 beschriebenen gesundheitlichen Beeinträchtigungen auftreten.

Analyse

individuelle Ebene

- Weshalb handeln die Kollegen und Kolleginnen so?
- Welche Erwartungen richten die Kollegen und Kolleginnen an mich? Nehme ich Unterschiede im Vergleich zum Umgang mit anderen Kolleginnen in vergleichbaren Situationen wahr?
- Komme ich meinen Verpflichtungen nach, die sich aus Beschlüssen der (Fach-)Konferenzen ergeben?

Systemebene

- Ist in der Schule bekannt und anerkannt, dass das Kommunikationsverhalten das Schulklima bestimmt und dass dieses eine entscheidende Variable für die Lehrer*gesundheits und somit auch für eine gute gesunde Schule ist?
- Zeigt die Schulleitung in diesem Bereich hinreichendes Führungsverhalten?
- Finden die persönlichen Fähigkeiten und außerschulischen Verpflichtungen bei der Stundenplangestaltung und anderen organisatorischen Vereinbarungen Berücksichtigung?

Prävention / Intervention

individuell

Systemebene

kurzfristig

- Gespräch mit Schulleiter/in, ggf. Fachbereichsleiter/in, Frauenvertreterin, ggf. Personalrat (Lehrerrat) über den Unterrichtseinsatz sowie über die Kommunikationsprobleme bzw. das Mobbing durch die Kolleginnen und Kollegen

- Die Leitung der Schule muss signalisieren, dass die Berücksichtigung von persönlichen Fähigkeiten und außerschulischen Verpflichtungen auch für andere Lehrkräfte erfolgt.

längerfristig

- Regelmäßige Mitarbeitergespräche einfordern
- Regelmäßige Gespräche mit dem (Teil-)Kollegium erbitten, in denen die Kommunikationskultur sowie der Umgang miteinander thematisiert wird

- Verbindliche Regelungen für den Einsatz Teilzeitbeschäftigter finden
- Wenn Mobbing-situationen häufig entstehen, muss das Kommunikationsklima im Kollegium in die schulprogrammatische Arbeit einbezogen werden. Eventuell ist ein externer Berater hinzuzuziehen. Es empfiehlt sich, den Ist-Stand zu analysieren, Ziele zu formulieren, Veränderungsvorschläge zu erarbeiten und zu beschließen und ihre Einhaltung abzusichern. Prüfsteine guter innerschulischer Kommunikation sind das Maß partizipativen Miteinanders, des Empowerments aller Kolleginnen und Kollegen sowie die durchgehende Berücksichtigung von Genderaspekten. (vgl. auch die prototypische Situation „Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften“)

Evaluation

Bezug: Systemebene, längerfristig:

Schon während der Planung des Prozesses zur Verbesserung der innerschulischen Kommunikationskultur ist die Evaluation der Maßnahmen mitzudenken: Ausgehend von der Zielformulierung ist der Erkenntnisbereich festzulegen, sind Kriterien zu ermitteln und Indikatoren zu benennen. Die Evaluation muss wie der gesamte Prozess für die gesamte Schulgemeinde transparent gemacht werden.

Beteiligte

als Ausführende:

- Steuergruppe, Schulentwicklungsgruppe o.Ä.
- evtl. Gesundheitszirkel

In jedem Fall ist die Mitwirkung der Schulleitung, möglichst der Schulleiterin/des Schulleiters erforderlich.

Verfahren

- Fragebogen
- Interviews

8 Esser/Wolmerath 2001,
S. 86 ff.

9 Leymann 1995

10 Esser/Wolmerath 2001, S.
86 ff.

Als „Mobbing“ bezeichnet man feindselige Handlungen durch Vorgesetzte oder andere Beschäftigte gegen eine einzelne Personen. Die feindseligen Handlungen werden „in einer Grauzone zwischen erlaubten und verbotenen Handlungen ausgetragen“.⁸

Vordergründig erscheinen diese Handlungen oft plausibel, weil das Mobbingopfer sich anscheinend tatsächlich „falsch“ verhält.

Leymann⁹ definiert Mobbing als „eine konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen ..., bei der die angegriffene Person unterlegen ist (1) und von einer oder einigen Personen systematisch, oft (2) und während längerer Zeit (3) mit dem Ziel und/oder dem Effekt des Ausstoßes aus dem Arbeitsverhältnis (4) direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet“ (Leymann 1995, S. 18). Die Grenzen zwischen Mobbinghandlungen und „normalen“ Konflikten sind im Arbeitsleben oft fließend.

Als personale Bedingungen für Mobbinghandlungen beschreiben Esser/Wolmerath (2001)¹⁰:

- Der oder die Mobber fühlen sich beeinträchtigt. (In der beschriebenen Situation befürchten sie Mehrarbeit, weil sie ihre allein erziehende Kollegin für nicht belastbar halten.)
- Eine offene und faire Auseinandersetzung erscheint riskant. (Man möchte sich nicht dem Vorwurf der Kinderfeindlichkeit aussetzen.)
- Moralische Bedenken sind geringer als das Eigeninteresse. (Die Kolleginnen und Kollegen im Fachbereich möchten ihre günstigen Stundenpläne nicht verlieren.)
- Personen machen Probleme: Person weg – Problem weg (Eine Beurlaubung der Kollegin würde das Problem vordergründig lösen.)

Der Begriff „Mobbing“ wurde in Deutschland 1993 von Leymann geprägt. Die Kosten, die in deutschen Betrieben durch Mobbinghandlungen entstehen, werden auf über 15 Mrd. Euro pro Jahr geschätzt. Für Schulen gibt es keine vergleichbaren Berechnungen. Mit enger werdenden Ressourcen an den Schulen wird „Mobbing“ allerdings auch in diesem Bereich zu einem ernst zu nehmenden und wahrgenommenen Problem.

Mobbingprävention, Mobbingprechstunden, Mobbinganalyse und Mobbingintervention sind Schritte zur Problemlösung. Die Arbeitsbedingungen einer guten gesunden Schule bieten eine wesentliche Voraussetzung für den offenen und fairen Umgang miteinander, für das gemeinsame Lösen von Problemen und für das Aufrechterhalten von moralischen Mindeststandards.

Betriebsvereinbarungen zum Thema „Mobbing“ fördern das Problembewusstsein für Mobbingfälle und bieten einen Handlungsrahmen für Problemlösungen (vgl. Anhang).

Der folgenden prototypischen Situation liegt ein realer Fall zugrunde. Er fand seine „Lösung“ leider nur durch einen Arbeitsplatzwechsel der gemobbten Kollegin.

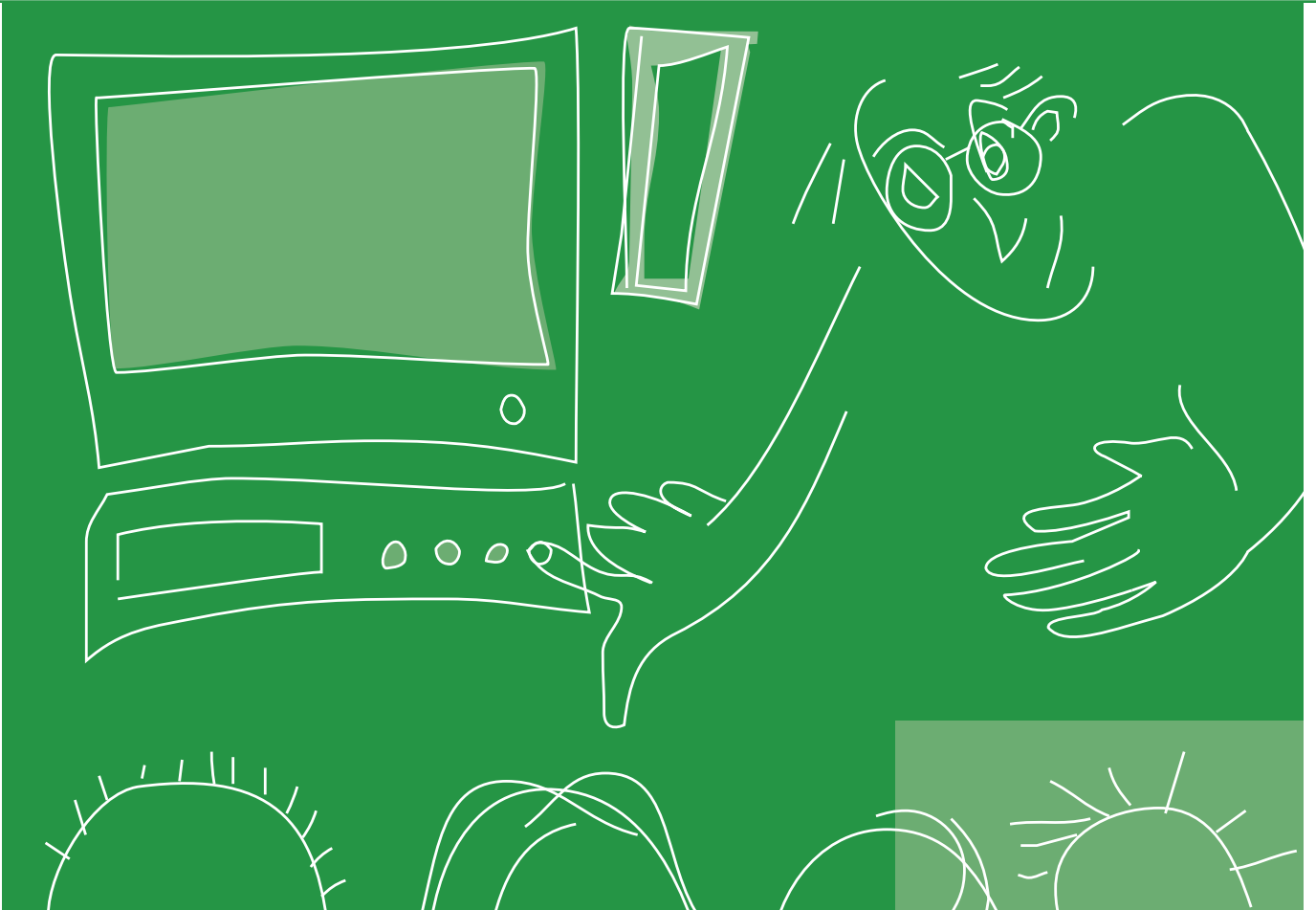
Literatur:

AOK, KDA, DAG (Hrsg.) (1999): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz. 5. erg. U. erw. Aufl., Hamburg

Esser, A., & Wolmerath, M. (2001): Mobbing. Der Ratgeber für Betroffene und ihre Interessenvertretung., 4. Aufl., Frankfurt/Main

Leymann, H. (Hrsg.) (1995): Der neue Mobbing-Bericht, Reinbek

Meschkat, B., Stackelbeck, M., Langenhoff, G. (2002): Der Mobbing-Report. Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland, 2. Aufl., Dortmund



3.7 Gewalt

(„Gewalt in der Schule – wie gehe ich damit um?“)

Gewalt

„Gewalt in der Schule – wie gehe ich damit um?“

Qualitätsdimensionen

In dieser prototypischen Situation sind insbesondere die Qualitätsdimensionen „Schulklima und Schulkultur“ mit den Merkmalen Beziehungen innerhalb der Schule, Förderung positiven Verhaltens und Unterstützungssystem für SchülerInnen und „Lernen und Lehren“ mit dem Aspekt Lern- und Lehrstrategien sowie die Dimension „Führung und Management“ mit den Aspekten der Entscheidungsfindung und Kommunikation angesprochen.

Situationen

Ein Schüler, Peter, kommt zusammen mit seiner Mutter zum Lehrer/zur Lehrerin. Er hat blaue Flecken und eine Beule am Kopf. Seine Mutter fordert von der Lehrkraft, den Jungen, der ihren Sohn attackiert hat, zu bestrafen. Im Gespräch wird deutlich, dass Peter Angst hat, in die Schule zu kommen, weil sein Angreifer glaubhaft Morddrohungen ausgestoßen hat. Die Lehrkraft ist zunächst ungläubig und weiß nicht, wie sie diese Konfliktsituation lösen soll. Zudem muss sie fürchten, bei einer Intervention selbst von der Familie des gewalttätigen Schülers bedroht zu werden.

Gesundheitliche Relevanz

In derart gravierenden Fällen leiden Lehrkräfte vor allem unter dem Gefühl der Hilflosigkeit. Die eigenen pädagogischen Ansprüche und die der Schule können nicht erfüllt werden. Nicht selten fühlen sie sich mit der Situation allein gelassen, da sie im Kollegium wie in der Schulleitung nicht genügend Rückhalt erfahren. Diese Erfahrungen können zu psychischer Überlastung, in der Folge zu Erschöpfungszuständen, beim Fortbestehen der Probleme zu dem führen, was Seligmann (2000) „erlernte Hilflosigkeit“ nennt. Im Extremfall besteht die Gefahr, an Depression zu erkranken. Welche Symptome eine Lehrkraft unter solchen Bedingungen entwickelt, ist sehr unterschiedlich und personabhängig. Je nach individueller Disposition können verschiedene Formen der in Kapitel 2 beschriebenen gesundheitlichen Beeinträchtigungen auftreten.

Analyse

individuelle Ebene

- Genaue Analyse der Situation (wer hat wann was getan, mit welchen Reaktionen etc.)
- Erfordert der Fall die Einschaltung der Polizei?
- Wer ist am Geschehen beteiligt und sollte zu einem klärenden Gespräch eingeladen werden?
- Hat das Gespräch einen angemessenen äußeren Rahmen (ruhiger Raum, ausreichend Zeit, keine Störungen)?
- Schaffe ich es, in dem Gespräch eine innere Distanz zum Geschehen aufzubauen?
- Bin ich auf schwierige Gespräche (auch mit Eltern) vorbereitet?
- Fühle ich mich als Erzieher im Gespräch sicher?
- Sind mir die Ziele des Gespräches klar?

Systemebene

- Existieren Vereinbarungen zum Umgang mit Gewalt in der Schule?
- Habe ich die Möglichkeit, im Kollegium oder durch die Schulleitung Unterstützung zu erfahren?
- Stehen mir in unserer Schule die äußeren Rahmenbedingungen für die Bearbeitung des Konfliktes zur Verfügung?
- Sind Fallbesprechungen oder coachingähnliche Unterstützungssysteme in unserer Schule vorhanden?
- Vermittelt die Schulleitung dem Kollegium das Gefühl, bei Drohungen Schutz zu bieten?

Prävention / Intervention

individuell

Systemebene

kurzfristig

- Entscheidung treffen, ob die Schulleitung und gegebenenfalls die Polizei eingeschaltet werden müssen
- Gespräch planen und vorbereiten (Teilnehmer, Ziele und Ablauf festlegen, eventuell das Gespräch zusammen mit Kollegen vorbereiten und durchspielen)
- angemessenen äußeren Rahmen für das Gespräch herstellen
- je nach Situation eventuell Klassengesprächskreis (als kurz- wie längerfristige Maßnahme)
- eventuell Beratungslehrer hinzubitten

- Schulleitung sichert Unterstützung zu, bietet Teilnahme am Gespräch an
- Schulleitung ist während des Gespräches erreichbar
- Nach dem Gespräch stehen entweder die Schulleitung oder Kollegen (eventuell der Beratungslehrer) für ein Nachgespräch zur Verfügung

längerfristig

- Gesprächsführung trainieren
- Supervision, Coaching
- als Klassenlehrer regelmäßige Klassenkonferenzen mit den Fachlehrern der Klasse durchführen (Ziele: Information und gegenseitiger Austausch über die jeweilige Erziehungssituation, Treffen von Vereinbarungen)
- regelmäßige Elternabende; Ziel: über Erziehung ins Gespräch kommen
- Erziehungsvereinbarungen mit den Eltern treffen

- Vereinbarungen zum Umgang mit Gewalt in der Schule treffen
- Schulleitung und Kollegium sichern Unterstützung zu
- Schulinterne Fortbildung zur Erweiterung der Handlungskompetenzen
- Etablieren von Fallbesprechungen oder Coaching-ähnlichen Unterstützungssystemen
- In allen Gremien der Schule offensiv mit dem Thema Gewalt umgehen, Verbindungen zu Schulprogramm (Schulethos) herstellen und Vereinbarungen daraus ableiten
- Erziehungsvereinbarungen schließen zwischen Lehrerschaft, Elternschaft und Schülerschaft
- Streitschlichtungsprogramm und/oder Trainingsraumkonzept (vgl. Bründel 2001) einführen
- regelmäßige Klassenkonferenzen zu Vereinbarungen über Erziehungsfragen verpflichten (nicht nur als Reaktion auf konkrete Vorfälle)
- Kontakte zum Jugendamt pflegen
- Kontakte zur Polizei etablieren

Evaluation

- Erfassung der (definierten) Gewalttaten an der Schule – Rückgang im Laufe der Maßnahmen (dies erfordert ein konsequentes Offenlegen von Gewalt)
- Fragebogen in den Klassen zum Klassenklima, in der Schule zum Schulklima (unter Einbeziehung der Eltern!)
- Fragebogen zur Handlungssicherheit im Umgang mit Gewalt

Beteiligte

- Schülerinnen und Schüler
- Lehrkräfte
- Eltern
- Schulleitung

Verfahren

Fragebogen (Vorher-Nachher-Design)

Die Auseinandersetzung mit Aggression und Gewalt gehört zunehmend zu den Erfahrungen von Lehrkräften und stellt sie vor besonders schwierige Aufgaben. In Situationen, in denen es zu Gewaltdrohung oder -anwendung kommt, müssen sie diese Vorkommnisse in ihren Gefährdungspotenzialen adäquat wahrnehmen und einschätzen können, um angemessen reagieren zu können. Die Bandbreite von „Aggression“ und „Gewalt“ ist groß. Die Vorkommnisse reichen von verbalen Attacken gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften über Gewalt gegenüber Sachen (Vandalismus) bis hin zu massiver körperlicher Gewalt(-androhung).

Für eine angemessene Reflexion solcher Situationen greift eine einfache Täter-Opfer-Kausalkette aber zu kurz. Die Analyse muss auch die strukturelle Gewalt der Schule mit einbeziehen, die subtil aber nachhaltig Lebenschancen zuweist.

Und noch etwas: Gewalt in der Schule fordert einerseits zu schnellem Handeln heraus, der Druck (innerpsychisch bei der Lehrkraft, wie von außen) ist enorm. Andererseits sind schnelle und effektive Lösungen oft nicht parat, was ein ungutes Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit entstehen lässt. Kommt es nicht zu unterstützenden Maßnahmen, sind bei gehäuftem Auftreten solcher Situationen gesundheitliche Beeinträchtigungen für die Lehrkräfte zu erwarten.

Alle wirksamen Maßnahmen zum Umgang mit Gewalt zeichnen sich durch hohe Konsequenz und die Einbindung aller Verantwortlichen aus. Nur auf diese Weise entfalten sie mittel- und langfristig präventive Wirkung.

Literatur:

Balser, H. u.a. (1997): Regionale Gewaltprävention. Strategien und Erfahrungen, Neuwied

Bründel, H. (2001): Programm des eigenverantwortlichen Denkens. In: Hanckel/Jötten/Seifried, Schule zwischen Realität und Vision. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz für Schulpsychologie in Berlin, Bonn

Cierpka, M. (2001): Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem Verhalten bei Kindern der 1.-3. Klasse, Göttingen

Kase, G., (Hrsg.) (2001): Verband Schleswig-Holsteinischer Schulpsychologen e.V., Samfund und Miteinander. Bausteine zum psycho-sozialen Lernen in der Schule, Lübeck

Olweus, D. (1996): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und was sie tun können, 2. Aufl., Bern

Nolting, H.-P. (2005): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist, Reinbek

Scott-Morgan, P., Little, A. (1996): Die heimlichen Spielregeln – von der Macht der ungeschriebenen Gesetze, München

Sörensen, B., (Hrsg.) (1997): Bevor Kinder zu Fällen werden. Kooperationspartner für die Grundschule, Informationen, Fallbeispiele, Seelze/Velber

Seligmann, M.E.P. (1979): Erlernte Hilflosigkeit, München



3.8 Sucht

(„Sag mal, trinkt Erwin?“)

„Sag mal, trinkt Erwin?“

Alkohol steht hier beispielhaft für alle Suchtmittel

Qualitätsdimensionen

Beginnende oder bereits eingetretene Abhängigkeit tangiert alle Aufgabenbereiche der Lehrkraft, vom Planen bis zum Korrigieren, von der Unterrichtsgestaltung bis zu den Aufsichten. Damit sind auch alle Qualitätsdimensionen betroffen. Eine Weile kann die Abhängigkeit überkompensiert werden, man „funktioniert“, aber die zunehmende Vernachlässigung der beruflichen Pflichten lässt sich auf Dauer nicht verbergen. Seitens der übrigen Kollegen und Kolleginnen ist besonders die Qualitätsdimension „Führung und Management“ mit den Aspekten Kommunikation, operatives Management und Personalentwicklung betroffen. Wenn aus „Kollegialität“ die Sucht gedeckt wird, wenn zwar getuschelt, aber nicht offen geredet wird, dann sind Schulleitung wie Kollegium in die Falle der Co-Abhängigkeit (s. Anhang) geraten, die Auswirkungen hat auf das soziale Klima in der Schule.

Situationen

Ein Lehrer¹¹ fehlt häufig einzelne Tage mit kurzfristigen Entschuldigungen; nicht selten ruft am Morgen seine Partnerin an, um ihn krank zu melden. Im Unterricht ist er zeitweise abwesend, weil er „schnell etwas erledigen“ muss. Die Disziplinprobleme in seinem Unterricht kennen die Kollegen, auch der Schulleiter weiß darum, vor allem, weil Eltern sich bereits beschwert haben. Unterrichtsbesuche ergeben einen kaum strukturierten Unterricht, was mit der labilen Gesundheit entschuldigt wird („... konnte mich am Wochenende nicht vorbereiten, da ich krank war ...“)

Auffallend ist, dass der Lehrer praktisch immer Pfefferminzbonbons lutscht („weil ich eine sehr empfindliche Stimme habe“).

Im Kollegium wird gemunkelt, er habe ein Alkoholproblem – aber man wisse ja nichts Genaues, man werde sich hüten, so etwas anzusprechen ... dafür sei der Schulleiter verantwortlich ... aber dem wolle man aus Kollegialität auch nichts „stecken“. Lieber vertrete man den Kollegen auch weiterhin, vielleicht fange er sich ja auch.

Auf der Leitungsebene herrscht im Grunde die gleiche Rat- und Hilflosigkeit: Der Kollege ist unzuverlässig, es gibt Ärger mit den Eltern der betroffenen Klassen. Wie soll der Kollege im nächsten Schuljahr in den Stundenplan eingebaut werden? Soll er geschont werden? Oder soll er direkt auf sein Problem angesprochen werden?

Gesundheitliche Relevanz

Gebrauch von Suchtmitteln kann verstanden werden als Problemlösungsverhalten zur Reduzierung und/oder Vermeidung von Belastungen. Die Typologie der Bewältigungsstrategien in stresshaften Belastungen (nach Pines, Aronson et al. 1985) stellt sich wie folgt dar:

	aktiv	inaktiv
direkt	<ul style="list-style-type: none"> Die stresshafte Situation ändern Stressfaktoren gezielt beeinflussen 	<ul style="list-style-type: none"> Ignorieren Vermeiden Aus dem Feld gehen
indirekt	<ul style="list-style-type: none"> Über den Stress sprechen Selbstveränderung 	<ul style="list-style-type: none"> Trinken o.a. Gebrauch von Suchtmitteln Krank werden Zusammenbruch

Die Charakteristika von Abhängigkeit sowie Verhaltensweisen im Berufsleben, die auf Abhängigkeit hindeuten, finden sich im Anhang.

Analyse

individuelle Ebene

Anmerkung:
Die folgenden Leitfragen zur Reflexion könnten vom Betroffenen für sich allein genutzt werden, sie sind aber auch gedacht als mögliche Gedanken, die in einem vertrauensvollen kollegialen Gespräch angeboten werden können:

- Reflexion der Unterrichtssituation hinsichtlich stress-auslösender Faktoren
- Reflexion der vorhandenen Bewältigungsstrategien (Skills)
- Reflexion des Trinkverhaltens
- Wie bemerke ich Stress (kognitive, physiologische, emotionale Reaktionen)?
- Welches sind in der Folge meine üblichen Reaktionsmuster?
- Wirken sie deeskalierend oder eher noch eskalierend?

Das Problem Abhängiger liegt genau darin, dass sie keine (oder erst sehr spät) Krankheitseinsicht entwickeln. Deshalb sind die Reflexionsfragen eher idealtypisch zu verstehen („wünschenswert wäre ...“). Hilfreich ist das Hinzuziehen von Personen, die sowohl fachliche als auch personale Kompetenz haben, d.h. denen es gelingt, Vertrauen aufzubauen und damit den Weg zu weiteren Maßnahmen zu ebnen.

Systemebene

- Was fällt am Verhalten des Kollegen auf?
- Gibt es Gerüchte über den Kollegen?
- Wie gehen wir mit Gerüchten über den Kollegen um?
- Wie verhält sich die Klasse?
- Wie verhalten wir uns als Kolleginnen und Kollegen im Fall von Fehlzeiten, kurzfristigen Auszeiten etc.
- Gibt es Reaktionen der Eltern?
- Welche Bedeutung hat der Kollege für das Klima im Kollegium und wie wirkt sich sein Verhalten aus?
- Nimmt die Fest- und Feierkultur im Kollegium Rücksicht auf Sucht oder Abhängigkeit?
- Nehmen wir die eher „leise“ Abhängigkeit von Frauen wahr (z.B. bei Medikamentenmissbrauch)?
- Wie verhalten sich Schulleitung und Schulaufsicht? Haben sie ein Hilfskonzept?

Prävention / Intervention

individuell

Systemebene

Teilnehmen (Partizipation) könnte manche Suchtkarriere schneller offen legen und damit eher zu wirksamer Hilfe beitragen. Teilnehmen bedeutet nicht „Schnüffelei“, sondern Mitmenschlichkeit. Damit ist das soziale Netz des Kollegiums als Ressource für Prävention sowie für Begleitung nach einer evtl. notwendigen Therapie zu nutzen (Empowerment).

kurzfristig

- Das Problem als Problem erkennen
- Wen könntest du ansprechen, zu wem hast du so viel Vertrauen, dass du mit ihm die nächsten Schritte klären kannst?
- Hilfsangebote nutzen, z.B. von schulischen Suchtberatern, Suchtberatungsstellen, Selbsthilfegruppen wie z. B. anonyme Alkoholiker, ...

- Die Teilnahme bezieht unterschiedliche Ebenen ein:
- Sachliche Information im Kollegium über Sucht und Suchtverhalten
 - Beendigung des eigenen (Co-)Verhaltens – Aussteigen aus dem Spiel „Ich schütze dich“
 - Erkennen, dass Konfrontation des Kollegen für alle erfolgreicher ist – vor allem für ihn selbst
 - Schulleitung führt ein strukturiertes Gespräch mit dem Betroffenen (z.B. mit Hilfe des Gesprächsleitfadens von Ziegler 2001)

längerfristig

- Problemlösung, u.a. durch Beratung und Therapie
- Bewältigungsstrategien erweitern (Fertigkeiten, Skills), evtl. durch Trainingsangebote
- Soziales Netz (wieder-) aufbauen

- Schulleitungen müssen auf den Umgang mit abhängigen Kolleginnen und Kollegen vorbereitet werden
- Suchtprobleme müssen am Arbeitsplatz besprochen werden dürfen/können
- Zielvereinbarungen (z.B. Auflagen für Therapie) treffen
- Soziales Netz aufbauen für die Rückkehr aus einer Therapie mit Unterstützung von „Profis“
- Vereinbarung eines Beratungs- und Fortbildungskonzeptes mit der Personalvertretung, das eine verbindliche Interventionskette beschreibt (Als Vorlage kann dienen: „Suchtprobleme am Arbeitsplatz Schule“, Detmold 2001)
- Feiergewohnheiten anpassen

Evaluation

Überprüfung von Zielsetzungen bzw. Einhaltung von Vereinbarungen

Beteiligte

- Betroffene
- Schulleitung

Verfahren

Gespräch Vorgesetzte und Betroffene

Etwa 3 bis 5% der Arbeitnehmer sind laut Statistik suchtabhängig oder -gefährdet. Für den Bereich Schule liegen keine gesondert erhobenen Daten vor, es ist aber davon auszugehen, dass sie übertragbar sind. Das Thema Sucht bzw. Suchtgefährdung wird in Kollegien wie in Schulleitungen kaum diskutiert – es ist ein Tabuthema. Verschleiert wird Sucht an Schulen auch durch den geteilten Arbeitsplatz. Suchtverhalten wird dadurch am Teilarbeitsplatz Schule oft nicht sichtbar.

In jedem Schulamtsbereich sind die Lehrkräfte mit hohen Fehlzeiten bekannt, Beschwerden über sie häufen sich, es wird hinter vorgehaltener Hand getuschelt. Lange wird vermieden, mit dem Betroffenen zu sprechen. Schulleitungen haben es nicht gelernt, solche Gespräche zu führen.

In dieser prototypischen Situation wird nicht „das“ Rezept angeboten. Es werden aber einige Möglichkeiten der Reflexion aufgezeigt, um das Tabu aufzubrechen. Dazu dienen ein Gesprächsleitfaden sowie eine Handreichung. Sie regen eventuell auch an, sich auf diesem Gebiet fortzubilden. Viele der aufgeführten Reflexionsfragen sind auch im Sinn der Prävention zu verstehen: Wie halten wir es untereinander mit dem Feiern, mit der Offenheit, mit dem „Mit-Tragen“ von persönlichen Schwierigkeiten?

Schulen sind an dieser Stelle aber eindringlich davor zu warnen, Suchtprobleme – wenn sie manifest sind – im Alleingang lösen zu wollen. Hier gilt es, das lokale bzw. regionale Netz an Drogenberatungsstellen, Therapeuten, Ärzten etc. zu kennen, um über die Vermittlung von Kontakten Hilfe zu geben und die therapeutische Arbeit den dafür Ausgebildeten zu überlassen.

Literatur:

Bezirksregierung Detmold. Arbeitskreis Lehrerfortbildung (2001): „Schulische Suchtprävention“: Suchtprobleme am Arbeitsplatz Schule. Beratungs- und Fortbildungskonzept, Detmold

http://www.lehrerfortbildung.bezregdetmold.nrw.de/032gesu/Suchtkrankenberatung/Suchtprobleme_Arbeitsplatz_Schule.pdf

Pines, A.M., Aronson, E. & Kafry, D. (1985): Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung, Stuttgart

Tasseit, S. (1994): Zum Wohl, Herr Lehrer. Wer ist zuständig für alkoholgefährdete Lehrer? Sucht-Report, 6, 48 – 51



4. Weiterführende Informationen und Materialien zu den prototypischen Situationen

Die folgenden weiterführenden Informationen und Materialien sind Erläuterungen zu den prototypischen Situationen von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe. Sie sind als Glossar zu verstehen und werden ergänzt durch weitere Literaturhinweise. Natürlich sind sie nicht vollständig. Weitere Literatur zu den aufgeführten Punkten ist reichlich vorhanden und würde den Rahmen dieser Handreichung sprengen.

4.1 Zeitmanagement

Der geteilte Arbeitsplatz – oder: nie bin ich fertig!

Um dem Dauerstress des „Halbtagsjobs“ nicht zu erliegen, sind Strategien notwendig, die dem Burnout vorbeugen und bewusst Entlastung einsetzen.

4.1.1 Burnout-Prophylaxe

Abklärung individueller Symptome: Es gibt Literatur (s. Kap. 3.2.2) die anregt, die eigene berufliche Situation zu reflektieren, Warnzeichen zu erkennen. Selbstwahrnehmung und -einschätzung werden hinterfragt – und damit werden auch langfristig erworbene Einstellungen auf den Prüfstand gestellt.

Dies muss nicht allein geschehen – wenn ich eine Person meines Vertrauens finde, ist im Zweiergespräch manches noch akzentuierter zu klären. Es könnte dies ein erfahrener Kollege bzw. eine Kollegin sein, aber auch Beratungslehrer oder ein Schulpsychologe – auch an externe Beratungsstellen ist zu denken.

Die Teilnahme an Supervision zählt zu den längerfristig stärkenden und aufbauenden Strategien, die der persönlichen wie kollegialen Erschöpfung vorbeugen.

Problembezogene Fortbildung: Die eigenen Fertigkeiten zu erweitern, das Handlungsrepertoire erhöhen – das klingt zunächst nach „noch mehr Arbeit“, stellt aber einen wichtigen Faktor dar, sich selbst zu stärken, die eigene Kompetenz wahrzunehmen. Vermehrte Erprobung neuer Unterrichtsansätze, vor allem in Kooperation mit weiteren KollegInnen gehört mit in diese Strategie.

Neues wagen, aus dem „Trott“ herausfinden: Dazu kann auch ein Wechsel der Schulstufe beitragen.

4.1.2 Entlastungsmöglichkeiten

Im Interesse der eigenen Gesundheit liegt es, sich die Grenzen der eigenen Verantwortung bewusst zu machen. Hier gilt der Grundsatz: Ich bin für einen guten Unterricht verantwortlich – was SchülerInnen daraus machen, liegt in deren Verantwortung, da Lernen ein Prozess der Selbst-Organisation ist.

Ein weiterer Schritt in der Analyse besteht darin, Ursachen der Belastungen zu erkennen und Veränderungsmöglichkeiten zu suchen. Damit in Zusammenhang ist der Gedanke zu sehen, realistische Erwartungen an die Arbeit auszubilden.

Berufspolitisch heißt das auch: Engagement für Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Das ist nie im Alleingang möglich, daher gilt es, „Verbündete“ zu suchen. Das kollegiale Netz nutzen, bedeutet auch: Erfahrungen austauschen, statt hinter der eigenen Klassenzimmertür zu bleiben.

Schließlich geht es vor allem um Prävention: Im Voraus handeln – nicht erst, wenn alles zu spät ist –, zum Beispiel Belastungen präventiv begegnen:

- Unsicherheiten verringern
- Bedrohungen durch überhöhte Ansprüche vermeiden
- pädagogische Handlungs-Kompetenzen durch Fortbildung erweitern.

4.1.3 Entlastung durch Planung

Dazu gehören:

- ein übersichtlicher Terminkalender
- Globalziele in Teilziele zerlegen (also nicht: Ab morgen wird alles anders, sondern: Mein erster Schritt ist: Der Schreibtisch wird aufgeräumt)
- Unangenehme Tätigkeiten wie z.B. die ungeliebten Korrekturen nicht bis zuletzt aufschieben
- Wesentliches zuerst – Unwichtiges verschieben. D.h. aber auch, sich Klarheit über Prioritäten verschaffen, Schwerpunkte setzen
- Konzentration auf je einen Inhalt – nicht drei Dinge parallel (Wohnung putzen – Vorbereitung – Telefonieren)
- Arbeitsmaterial übersichtlich platzieren, um lange Sucherei zu vermeiden
- Aufgaben delegieren. Dazu hilft die Frage: Muss ich das (jetzt) tun?
- Rhythmus zwischen Arbeit und Entspannung finden nach dem Motto „Wenn Arbeit, dann Arbeit – wenn Freizeit, dann Freizeit“!

4.1.4 Kurz-Vorbereitungs-Kompetenz – KVK

... ist die Fähigkeit berufserfahrener LehrerInnen auf der Grundlage weniger aktueller Informationen über den Lernstand der Klasse durch die Aktivierung verinnerlichter Reflexions- und Handlungsrouninen schnell und elegant eine zum Lernen anregende pädagogische Situation herzustellen.

Benötigt werden: Offenheit – Gelassenheit – Humor – Stehvermögen – Autorität – Selbstkritik.

Damit ist nicht dem Schlendrian das Wort geredet, wohl aber der Versuch unternommen, dem schlechten Gewissen angesichts einer nicht vorbereiteten Stunde Einhalt zu gebieten. Jeder Lehrer weiß, dass nicht jede Stunde geplant wird – in Lehrerzimmern wird gewitzelt über „Türschwellen-Unterricht“ o.Ä. Dabei ist die KVK eine Kompetenz, die mit wachsender Berufserfahrung einhergeht und die als solche gesehen und wertgeschätzt werden sollte.

4.1.5 Ziele des Zeitmanagements

Ziele des Zeitmanagements sind klar zu formulieren, sie sind einleuchtend:

- Analyse des Arbeitsverhaltens
- Erkennen von Verbesserungsmöglichkeiten
- Zielorientiertes Arbeiten
- Überblick durch Planung
- Abbau von Stress und Hektik
- Gewinn von mehr freier Zeit

4.1.6 Elemente des Zeitmanagements

Es geht zuerst darum, Ziele zu formulieren: Warum will ich was verändern? Was habe ich davon? Was kostet mich das eventuell? Wen muss ich überzeugen? Wer sollte mich unterstützen? Bis wann will ich die Änderung erreicht haben ... etc.

Ein bewährtes Modell ist die „ALPEN-Methode“:

- A Aufgaben zusammenstellen, die zu erledigen sind
- L Länge der Tätigkeiten abschätzen
- P Pufferzeiten für Unvorhergesehenes reservieren
- E Entscheidungen über Prioritäten, Kürzungen und Delegation treffen
- N Nachkontrolle für Unerledigtes

So einfach sich die Methode anhört, so griffig sie vermittelt ist – der Teufel steckt im Detail, vor allem in den erworbenen Grundüberzeugungen.

4.1.7 Zeirhythmus finden

Zielorientiertes Arbeiten kann u.a. bedeuten: Die Tür des Arbeitszimmers zu Hause schließen, damit der Familie signalisiert wird: Ich arbeite – bitte nicht stören.

Überblick durch Planung: An sich für LehrerInnen eine gewohnte Tätigkeit – nur oft nicht in Bezug auf die eigene Arbeitsstruktur. Was ist heute wichtig, dringlich – was morgen, am Wochenende ...

Abbau von Stress und Hektik: Werden auch nur einige der o.g. Punkte umgesetzt, nimmt die Hektik ab. Damit ist das angestrebte Ziel erreicht:

Gewinn von mehr freier Zeit!

Frage: Wofür will ich meine gewonnene Zeit einsetzen? Kann ich im Kopf unterscheiden: Jetzt ist Frei-Zeit, die Schul-Gedanken darf ich ruhen lassen? Denn nur dann komme ich zu dem wichtigen Punkt:

- Genießen erlaubt!
- Genuss braucht Zeit!
- Ich erlaube mir Genuss!
- Genuss geht nicht „nebenbei“!
- Jedem das seine – ich suche mir meine „Genuss-Ereignisse“.
- Weniger ist mehr: Nicht die Menge macht's, sondern die Qualität!
- Genuss ist alltäglich!

... der erste Schritt:

Die besten Ideen zum Zeitmanagement nutzen nichts, wenn ich nicht den Schritt aus der „Komfort-Zone des längst Bekannten und Vertrauten“ hinaus ins Neuland mache. Ansonsten handle ich getreu der Maxime: Besser bekanntes Leid als unbekanntes Freude!

Hermann Meidinger und Christine Enders



4.2 Burnout und Supervision in Schule

12 Der Inhalt wurde in ähnlicher Form als Referat und Workshop anlässlich der 15. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2002 in Mainz als Referat und Workshop vorgestellt und wird in dem dazugehörigen Kongressbericht veröffentlicht.

13 Der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Form gewählt.

14 Meidinger, H./Enders, C. (1997):

4.2.1 Wie Supervision/Coaching vor der „Erschöpfungsfalle“ schützt¹²

Seit mehr als zehn Jahren beschäftigen sich die AutorInnen¹³ mit dem Themen Burnout¹⁴ und Supervision/Coaching. In der Praxis der schulpsychologischen Arbeit begegnen ihnen in den letzten Jahren immer häufiger Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, die am Rand ihrer Kräfte den Dienst gerade noch bewältigen oder in den vorzeitigen Ruhestand gehen. Die Zahlen über Frühpensionierungen wurden auf früheren Bundeskonferenzen für Schulpsychologie veröffentlicht (vgl. Jehle, Schaarschmidt u.a. 1999¹⁵). Es liegen die Forschungen von Schaarschmidt vor über die Erlebens- und Verarbeitungsmuster von beruflichen Belastungen. Die Veröffentlichungen präsentieren Zahlen, die erschrecken und in den Kultusministerien tabuisiert zu sein scheinen bzw. in den vergangenen beiden Jahren zaghaft aufgegriffen werden. In der öffentlichen Diskussion werden sie allenfalls unter dem Aspekt

„Lehrer haben nicht nur einen sicheren Job und viele Ferien, sie gehen auch noch früher als andere in den Ruhestand ...“ diskutiert. Die öffentliche Geringschätzung der Leistung von Lehrkräften, die sich in derartigen Statements widerspiegelt, ist mit ein Faktor in dem Gefüge der Verursachungsfaktoren von Burnout. In dem Workshop geht es nicht um die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zu Frühpensionierung bzw. Burnout, sondern um die Reflexion schulpsychologischer Angebote, die innerhalb des Systems Schule gemacht werden, um individuums- wie systembezogenen möglichst präventiv zu arbeiten. Insbesondere wird auf die Funktion von Supervision/Coaching im Rahmen der Burnout-Prävention eingegangen.

Der Workshop gliedert sich in zwei Abschnitte: Zum einen werden übersichtsartig schulpsychologische Angebote zur Förderung von Lehrergesundheit dargestellt und zum anderen wird Supervision/Coaching als Möglichkeit der Prävention präsentiert.

Burnoutseminare für Lehrer. Ein Mitmach- und Nachdenkbuch. Neuwied: Luchterhand

15 Enders, C./Hankel, C./Möley, S. (Hrsg.): Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule. Kongressbericht der 13. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 1998 in Halle/Saale. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag

4.2.2 Schulpsychologische Angebote im Vorfeld

Die WHO kennzeichnet Gesundheitsförderung als „einen Prozess, der allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigen soll. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen ...“ (S. 5)¹⁶ Auf der Basis dieses weit reichenden Gesundheitsverständnisses sind die folgenden Angebote von Schulpsychologie zu sehen.

16 Rieländer, M. (1999): Entwicklungen der Zielstrategie „Gesundheit für alle und die Mitarbeit von Psychologenverbänden. In: Rieländer/Brücher-Albers (Hrsg.): Gesundheit für alle im 21. Jahrhundert. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag

4.2.3 Supervision

Wo Menschen in Zwangsgemeinschaften zusammenarbeiten (müssen), sind Reibungsverluste, Konflikte, Auseinandersetzungen eher die Regel als die Ausnahme. In Schule gibt es kaum Möglichkeiten, sich damit konstruktiv auseinander zu setzen. Eine Möglichkeit dafür ist Supervision, die sich im Lauf der Jahre in Schule mehr und mehr etabliert hat – ein Verdienst von Schulpsychologen und Berufsverbänden.

Supervision wird von den Autoren verstanden als:

- ein regelgeleiteter Beratungsprozess für Gruppen und Einzelne,
- der in einem durch Schweigepflicht geschützten Freiraum stattfindet,
- um systematisch über Arbeit und Tätigkeitsfeld zu reflektieren.

Ziel ist es,

- die Ressourcen der Teilnehmer zu aktivieren,
- psychosoziale Reibungsverluste zu minimieren,
- Problemlösungen zu finden und
- Arbeitsprozesse zu optimieren.

Die Eckpunkte des Supervisionsprozesses sind gekennzeichnet durch das Spannungsdreieck Person – Institution – Klientel (Eltern, Schüler ...)

Coaching hat zum Ziel, Führungskräfte zu unterstützen, ihre Aufgaben optimal zu bewältigen; dies geschieht in Form von

- Krisen-Management bei akuten oder schleichenden Krisen, die die Freude an beruflichen Aktivitäten mindern, ggf. auch gesundheitliche Beschwerden verursachen,
- Förderung von Selbst-Management, d.h. berufliche Perspektiven überdenken, Aktivitäten erweitern, ...

Coaching ist ein Service für Führungskräfte, ein individuelles Angebot z.B. für Schulleiter, Seminarleiter, Schulräte.

Supervision und Coaching als „Angebot im Vorfeld der Förderung und Erhaltung von Gesundheit“ bedeutet: Die personale und soziale Kompetenz der Supervisanden erhöht sich, und damit auch die Stabilität in der Bewältigung beruflicher Anforderungen. Die Fragestellungen haben je nach beruflicher Position einen anderen Schwerpunkt. Einige Beispiele verdeutlichen dies:

- Berufsanfänger/Referendare: Kinder individuell behandeln – und doch „gerecht“ sein – wie geht das?
- Lehrer: Meine Zielvorstellungen und Ansprüche kollidieren mit der Realität von Schülern und den Gegebenheiten der Schule.
- Seminarleiter: Suizid eines Referendars – wie können wir den „Alltag“ im Seminar danach leben?
- Schulleiter: Reformen „von oben“ – ein alterndes Kollegium – meine Zielvorstellungen: Ich schaffe den Spagat nicht (mehr).
- Schulleiter-Coaching: Mir fehlt der Rückhalt im Kollegium, ich stehe mit dem Rücken zur Wand.

17 Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. (1996): AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger

Einige Fragestellungen, die die Bandbreite von Supervisionsthemen spiegeln. Die erarbeiteten Lösungen dienen – legt man die AVEM¹⁷-Muster zugrunde – dazu, einerseits die Problemlöse-Kompetenz der Beteiligten zu stärken, die Distanzierungsfähigkeit zu regulieren, soziale Unterstützung zu erfahren, d.h. zusammengefasst, sich dem Muster „Gesundheit“ anzunähern.

4.2.4 Schulentwicklung (Pädagogische Tage)

Schulentwicklung unter dem Blickwinkel Gesundheitsförderung zu betrachten, ist sicher eher unüblich, stellt jedoch eine Erweiterung des Blickwinkels dar. Es geht nicht ausschließlich um Optimierung von Abläufen, sondern ganz zentral um förderliche Bedingungen im mitmenschlichen Bereich. Hierzu tragen Schulpsychologen seit langem bei.

4.2.5 Kommunikation in Kollegien

Die Verbesserung der Kommunikation zwischen Lehrern wie zwischen Kollegium und Schulleitung, Lehrer und Eltern/Schülern ist noch immer kaum in der Ausbildung verankert, sondern eher dem Zufall überlassen. Die Nachfrage zu diesem Thema steigt, was ein wachsendes Bedürfnis in Kollegien signalisiert. In dem Maß, wie Schulpsychologen Kommunikation nicht als „Technik“ vermitteln, sondern personenzentriert arbeiten, verändert sich das Klima im Kollegium zugunsten eines offeneren Miteinanders. Damit ist das Augenmerk auf die Klimaverbesserung gerichtet: Wer geht wie mit wem um? Wer unterstützt wen? Wer gibt wem wie Feedback? Gibt es eine Feedback-Kultur im Kollegium? Wer anerkennt welche Leistung?

Teamentwicklung ist zwar eine andere Facette des Spektrums Schulentwicklung, steht aber in engem Zusammenhang mit der offenen Kommunikation und dem Klima. Die Entwicklung von Teams in Schule wird zwar häufig propagiert, bei näherem Hinsehen ist jedoch die Struktur des Systems dem gemeinsamen Arbeiten eher abträglich. Auch hier sind es u.a. schulpsychologische Angebote, die Teamentwicklung fördern, sie reflektieren und die hemmenden Faktoren bearbeiten. (Es sind nicht nur Schulpsychologen, die auf diesem Gebiet arbeiten, der schulpsychologische Aspekt ist jedoch ein eigener auf der Basis von psychologischer Wissenschaft).

4.2.6 Schulleiter-Fortbildung

Schulentwicklung ohne kompetente Schulleitungen ist nicht denkbar – zu deutlich ist in der Literatur die Rolle dieser Personengruppe als „Schlüsselpersonen“ beschrieben. Zwei Bereiche spielen in der Aus- bzw. Fortbildung von Schulleitern eine zentrale Rolle – und beides sind schulpsychologische Angebote:

- Gesprächsführung
- Personalführung

Die kommunikative Kompetenz von Schulleitern – dies zeigt sich in Burnout-Seminaren immer wieder – ist entscheidend für das Klima im Kollegium, für die soziale Unterstützung, für die Prävention von Burnout. Das Training von Mitarbeitergesprächen, von Konfliktgesprächen etc. ist gesundheitsfördernd sowohl für die Person des Schulleiters wie für die Personen, mit denen er es im beruflichen Umfeld zu tun hat.

Dies bezieht die Kompetenz in der Personalführung mit ein. Die Rolle von Schulleitern verändert sich, zumindest in Bayern. Mehr und mehr sind sie „Manager“ ihrer Schule, sollten die Fähigkeiten, aber auch die Schwächen ihrer Mitarbeiter einschätzen und richtig einsetzen lernen. Zielorientierte Mitarbeitergespräche bedeuten: Mitarbeiter durch Anforderungen „herausfordern“ (eine Strategie contra Burnout), aber auch der Überlastung durch sensible Personalplanung vorbeugen.



Schulpsychologisches Angebot zur Burnout-Prävention und -Intervention sowie zur Förderung von Lehrergesundheit

Auftraggeber
Schulpsychologen
Betroffene und Interessierte
Administration
Druck des Landtags
Gesundheitsprojekte

Burnout Seminare
Struktur
Information über Stress und Burnout
Analyse der Belastungen
Stressoren
Vorhandene Bewältigungsstrategien
Aufbau von Bewältigungsstrategien
kurzfristig
Entspannung
u.a.m.
langfristig
Einstellungsänderung
Nutzung sozialer Stützsysteme
Umstrukturieren der Belastungssituation
Genießen
u.a.m.
Wirkung
Prävention
Intervention
Organisation
Institute für Lehrerfortbildung anders organisiert

Schulpsychologische Angebote im Vorfeld

Supervision
Lehrer
Schulleiter
Seminarleiter
Berufsanfänger
Schulleiter Coaching
Berufsanfänger
Referendare
neuernannte Schulleiter
Pädagog. Tage/Schulentwicklung
Kommunikation
Teamentwicklung
Klimaverbesserung
Schulleiter Fortbildung
Personalführung
Gesprächsführung

Angebote für Betroffene

Begleitung einzelner
Auszeit
Schulleiter als Unterstützer
Konfliktmanagement

4.2.7 Früherkennung von Burnout-Gefährdung und Bewahrung seelischer Gesundheit im Schuldienst (Joachim Bauer¹⁸)

18 Prof. Dr. Joachim Bauer, Abteilung Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Universitätsklinikum Freiburg

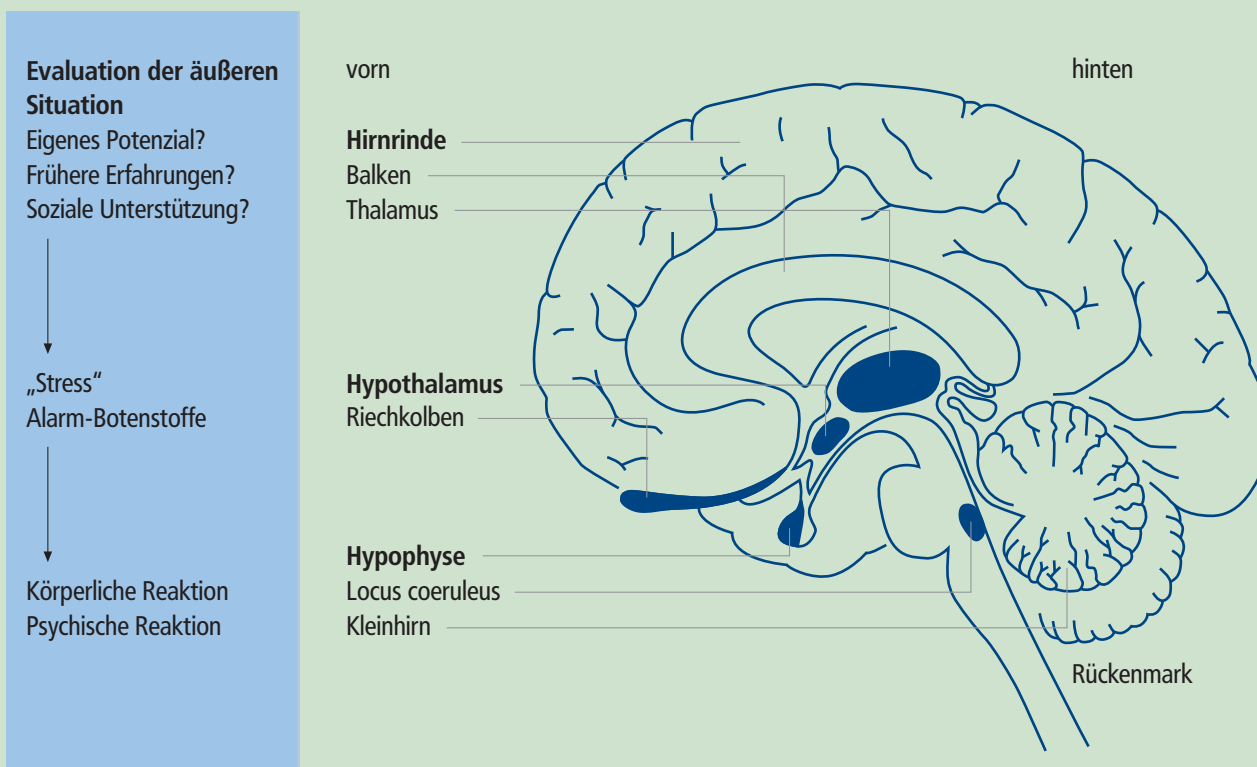
Medizinisch relevant: Subjektive und objektive Aspekte des Belastungserlebens Umwandlung zwischenmenschlicher Erfahrungen in biologische Signale

Handelt es sich bei Stress, Belastung und Erschöpfung um etwas Reales oder um „Einbildung“? Am Beginn unserer Betrachtungen stellt sich zunächst die Frage, was der reale medizinische Kern von Belastung und Erschöpfung ist. Eine der einzigartigen Leistungen des menschlichen Gehirns beruht auf seiner Fähigkeit, zwischenmenschliche Erlebnisse, also nicht-stoffliche Beziehungserfahrungen umzuwandeln in biologische, d.h. in biochemische oder bioelektrische Signale.¹⁹ Alle bedeutsamen zwischenmenschlichen Erfahrungen einer Person werden von Nervenzell-Netzwerken in der Gehirnrinde („Kortex“) und in dem mit ihr verbundenen „Zentrum für emotionale Intelligenz“ (Limbisches System) gespeichert.

19 Siehe dazu Bauer, J.: „Das Gedächtnis des Körpers – Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern“, Eichborn-Verlag 2002

Aktuelle äußere Situationen werden in der Großhirnrinde zu einem „inneren Bild“ der äußeren Situation komponiert und durch einen permanenten, sozusagen „online“ stattfindenden Abgleich mit abgespeicherten früheren Erfahrungen aus ähnlichen Situationen bewertet. Hauptzweck dieser fortlaufenden Evaluation ist die Erkennung einer potenziellen äußeren Gefahrenlage. Was wird vom Gehirn als „Gefahrenlage“ bewertet? Neuere neurobiologische Untersuchungen zeigen, dass das Gehirn nicht nur vitale, das Leben direkt gefährdende Bedrohungen des Organismus als „Gefahr“ bewertet, sondern auch Gefährdungen zwischenmenschlicher Beziehungen, unlösbare Konflikte, drohende Einsamkeit, schwerwiegende Kränkungen oder soziale Ansehensverluste. Als „Gefahrenlage“ bewertet das Gehirn, wie Untersuchungen zeigen, jeden drohenden Verlust von Kontrolle und Sicherheit im zwischenmenschlichen Bereich.

Abbildung 1



Zwischenmenschlicher Stress aktiviert Gene in körpereigenen Alarmsystemen

Ergibt die Bewertung einer aktuellen Situation durch die Großhirnrinde (Kortex) und das mit ihr verbundene „Zentrum für emotionale Intelligenz“ (Limbisches System) eine zwischenmenschliche Bedrohungslage, dann werden innerhalb von Sekunden über Nervenbahnen zwei Alarmsysteme aktiviert, die sich unterhalb der Großhirnrinde, in zwei tiefer gelegenen Hirnregionen befinden (Abbildung 1): Das Kommando in einem der beiden Alarmsysteme hat der so genannte „Hypothalamus“. Bei bedrohlichen zwischenmenschlichen Situationen schaltet der Hypothalamus in seinen Nervenzellen ein Stress-Gen²⁰ an, was zur Folge hat, dass der Körper verschiedene Stresshormone, u.a. das Stresshormon Cortisol produziert. Cortisol wirkt als eine Art „Turbo“ für den gesamten Stoffwechsel des Körpers, hemmt andererseits aber das Immunsystem und bremst die Erholungsfähigkeit des Körpers. Im Falle von nicht überwindbarem Dauerstress kann dies verschiedene Erkrankungen nach sich ziehen.

20 Dieses Gen trägt den Namen CRH.

Das Kommando des anderen Alarmsystems hat der so genannte Locus coeruleus (siehe Abbildung 1), welcher sich im „Hirnstamm“ befindet, einer in der Nackenregion sitzenden Hirnpartie. Bedrohliche äußere Situationen, Angst und zwischenmenschlicher Stress aktivieren auch hier verschiedene Gene und führen u.a. zur Ausschüttung des Alarm-Botenstoffes Nor-Adrenalin. In einer anderen Region des Hirnstammes wird außerdem der Botenstoff Acetylcholin ausgeschüttet. Beide Botenstoffe können den Körper innerhalb von Sekunden in Erregung, Angst und Panik versetzen: Nor-Adrenalin und Adrenalin beschleunigen den Puls und die Atmung, erhöhen den Blutdruck, können Schwindelgefühle hervorrufen und steigern die ohnehin schon vorhandene seelische Angst und Erregung. Acetylcholin führt zu erhöhter innerer Unruhe, es kann Funktionen des Magen-Darm-Traktes stören und kann insbesondere schwere Schlafstörungen verursachen.

Warum sowohl Subjektives als auch Objektives medizinisch relevant sind

Bei der Bewertung äußerer Situationen durch die Großhirnrinde und das „Zentrum für Emotionale Intelligenz“ (Limbisches System) und bei der nachfolgenden Aktivierung von Alarmsystemen handelt es sich um psycho-biologische Abläufe, die bei allen Menschen in gleicher Weise ablaufen können. Ob eine bestimmte äußere Situation körpereigene Alarmsysteme aktiviert oder nicht, kann von Person zu Person sehr unterschiedlich sein. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Seele bzw. das Gehirn aktuelle äußere Situationen dadurch bewertet, dass die jeweilige aktuelle Situation mit gespeicherten früheren Erlebnissen bzw. Erfahrungen verglichen wird. Die in Nervenzell-Netzwerken des Gehirns gespeicherte Summe früherer Beziehungserfahrungen ist etwas von Mensch zu Mensch höchst Subjektives.

Gespeicherte Beziehungserfahrungen dienen der Seele bzw. dem Gehirn bei der Bewertung einer aktuellen äußeren Situation als innerer Bewertungsmaßstab. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen: Biografische Vorerfahrungen, welche geprägt sind durch liebevolle und verlässliche zwischenmenschliche Beziehungen und durch Erfahrungen sozialer Unterstützung, hinterlassen in den Nervenzell-Netzwerken der Großhirnrinde und des Limbischen Systems ein Muster, das die Bewältigung aktueller Herausforderungen eher begünstigt.²¹ Ebenso ließ sich wissenschaftlich aber auch belegen, dass es bei Vorerfahrungen, die durch wenig zwischenmenschliche Unterstützung oder gar durch Erlebnisse von Gewalt oder Traumatisierung geprägt sind, bei äußeren Belastungen bereits dann zu einer massiven Aktivierung der o.g. biologischen Alarmsysteme kommen kann, wenn andere Menschen eventuell noch keinerlei „Gefahr“ empfinden würden.²² Diese Zusammenhänge erklären, warum zwei Lehrerkollegen ein und dieselbe Klasse völlig unterschiedlich erleben können.

21 Siehe hierzu auch Bauer, J.: „Warum ich fühle was Du fühlst“. Hoffmann und Campe 2005. Eine verständliche Darstellung der neurobiologischen Grundlagen von zwischenmenschlicher Empathie und Intuition.

22 Eine solche seelische Problemlage lässt sich, falls sie den einzelnen Betroffenen erheblich behindert, durch eine psychotherapeutische Behandlung signifikant verbessern.

Kollegiale Unterstützung und Führungsverhalten als biologischer Gesundheitsfaktor

Maßgeblich für die Bewältigung einer aktuellen Belastungssituation sind nicht alleine die vom Gehirn gespeicherten, früheren Erfahrungen eines Menschen. Neuere Studien aus dem Bereich der Stressbiologie belegen eine mindestens ebenso bedeutsame Rolle der gegenwärtigen sozialen Unterstützung, die ein Mensch in einer aktuellen Situation durch andere erhält. Zahlreiche Experimente aus der Stressforschung zeigen, dass diese immaterielle, seelische Unterstützung (im Volksmund gerne als „moralische“ Unterstützung bezeichnet) in Belastungssituationen eine objektive, messbare Verminderung der Stresshormone zur Folge hat. Zusammenhalt des Kollegiums und Unterstützung der Lehrer durch Vorgesetzte sind vor diesem Hintergrund alles andere als „Folklore“. Bei der Frage der Kollegialität und des Führungsverhaltens geht es daher nicht nur darum, ein für alle Seiten angenehmes und motivationsförderndes Schulklima zu erzeugen. Vielmehr sind Kollegialität und Qualität des Führungsverhaltens wissenschaftlich gesicherte, medizinisch relevante Gesundheitsfaktoren.

Eine in vielen Kollegien beobachtbare Spaltung innerhalb des Lehrkörpers, die sich sowohl aus Schülerverhalten als auch aus Interventionen von Elternseite ergeben kann, hat sich als eines der Hauptthemen herausgestellt, die in Coaching-Gruppen mit Lehrern bearbeitet werden können.²³ Solche Spaltungsvorgänge, welche die dringend benötigte kollegiale Unterstützung vollständig zerstören können, entwickeln sich oft unmerklich. Ihre frühzeitige Erkennung und Verhinderung erfordert ein hohes Maß an Führungskraft seitens der Schulleitungen.

23 Wir führen solche Gruppen für Lehrer im Rahmen eines vom Ober-schulamt Freiburg i. Br. unterstützten Projektes durch.

Thematischer Schwerpunkt: Sicherung von sozialer Unterstützung

Soziale bzw. kollegiale Unterstützung ist ein erwiesener, medizinisch relevanter Gesundheitsfaktor. Kollegien, in denen Lehrer von ihren Kollegen oder von Seiten der Leitungsebene negativ bewertet werden, wenn sie um kollegialen Rat und um Hilfe nachfragen, sind auf keinem guten Weg. Leider sind Kollegien, in denen man sich nicht traut, sich im Falle eines größeren Problems einmal Rat und Hilfe bei anderen zu holen, keine Seltenheit. Schulleiter dürfen eine solche Situation im Kollegium nicht zulassen. Lehrer, die einem Kollegen nicht beistehen, wenn dieser Probleme mit einer Klasse oder mit bestimmten Eltern hat, beschädigen den wichtigsten protektiven Faktor gegen Burnout, nämlich die gegenseitige soziale Unterstützung bzw. den kollegialen Zusammenhalt. Eine Aufgabe von Coaching-Gruppen bzw. von Seminar- oder Gesundheitstagen besteht darin, die Wahrnehmung von Lehrern gegenüber Spaltungsversuchen zu schärfen, die in zuverlässiger Regelmäßigkeit von Schüler- und Elternseite in die Kollegien hineingetragen werden.

Klagen, die Eltern oder Schüler bei einem Lehrer oder bei der Schulleitung über einen anderen Lehrer anstimmen, dürfen nicht dazu führen, dass sich im Kollegium Spaltungsvorgänge entwickeln bis dahin, dass einzelne Kollegen ausgegrenzt werden. Wenn Klagen über Lehrer, die angeblich nicht so gut sind wie irgendein anderer Lehrer, dazu führen, dass der kritisierte Lehrer das Gefühl bekommt, er dürfe nicht so sein wie er nun einmal ist, dann wird in diesem Kollegium die „Typ S“- und „Typ B“-Gruppe anwachsen. Dies bedeutet: Klagen über Lehrer sollten im Einzelfall durchaus angehört und besprochen werden, auch Anregungen und Verbesserungsvorschläge sind gutzuheißen. Andererseits sollten Vorgesetzte und Lehrer klagenden Schülern und Eltern aber immer auch Folgendes klarmachen: Jeder Lehrer darf nicht nur als Person so sein wie er nun einmal ist, sondern er macht auch nur dann den besten Unterricht, zu dem er fähig ist, wenn er den Unterricht auf seine ganz persönliche Weise machen kann. Mut zur Erziehung heißt auch Mut zu sich selbst zu haben.



4.3 Info Gesundheitszirkel

Gesundheitszirkel sind eine spezielle Form von Qualitätszirkeln. Qualitätszirkel wurden in den 60er Jahren in Japan entwickelt, um im Bereich der Produktion Anschluss an westliche Qualitätsstandards zu finden.

Deppe (1992) definiert Qualitätszirkel als eine

1. auf Dauer angelegte
2. Kleingruppe,
3. in der Mitarbeiter einer Hierarchieebene
4. mit gemeinsamen Erfahrungsgrundlagen
5. in regelmäßigen Abständen
6. auf freiwilliger Basis zusammenkommen, um
7. Themen des eigenen Arbeitsbereiches zu analysieren und
8. unter Anleitung eines geschulten Moderators
9. mit Hilfe spezieller, erlernter Problemlösungs- und Kreativitätstechniken
10. Lösungsvorschläge selbstständig oder im Instanzenweg umzusetzen und
11. eine Ergebniskontrolle vorzunehmen,
12. wobei die Gruppe als Bestandteil in den organisatorischen Rahmen des Qualitätszirkel-Systems eingebunden ist und zu den anderen Elementen Kommunikationsbeziehungen unterhält.

Ziele von Qualitätszirkelarbeit waren u.a.:

- Verbesserung der Produktqualität
- Steigerung der Arbeitsmotivation
- Kosteneinsparungen
- Steigerung der Produktivität
- Erhöhung der Arbeitszufriedenheit
- u.a.

In den 80er Jahren wurden auf dieser Basis zwei Gesundheitszirkelkonzepte entwickelt.

Bei dem Gesundheitszirkel nach dem „Berliner Modell“ geht es insbesondere um

- die Sensibilisierung der Teilnehmer/innen zur Entfaltung ihrer körperlichen Ressourcen bei der Stressbewältigung
- die Erweiterung von Wissen über die Entstehung von gesundheitsschädlichem Stress
- einen verbesserten persönlichen Umgang mit Stress
- die Schaffung eines gesundheitsförderlichen Betriebsklimas
- das Erkennen und Verändern von objektiven betrieblichen Bedingungen, die zu Stress führen.

Das „Berliner Modell“ wird (nach Friczewski 1994) wie folgt definiert:

- Eine Kleingruppe mit 10 – 15 Teilnehmer/innen
- aus einer hierarchischen Ebene
- trifft sich für einen begrenzten Zeitraum von acht bis zwölf Sitzungen
- unter der Leitung eines externen Moderators
- um Stresssituationen aufzudecken
- Erfahrungen auszutauschen und
- ein neues, der Gesundheit dienendes Bewältigungsverhalten zu entwickeln und zu erproben.

Das „Düsseldorfer Modell“ eines Gesundheitszirkels orientiert sich nicht so eng am Thema Stress, sondern bezieht alle anderen von den Beschäftigten als beanspruchend erlebten Arbeitsbelastungen in den Prozess der Zirkelarbeit ein.

Das „Düsseldorfer Modell“ wird nach Slesina u.a. (1986) so definiert:

1. Eine gemischte Kleingruppe von Beschäftigten verschiedener Hierarchieebenen (Beschäftigte, Meister, Betriebsrat, Betriebsarzt, Betriebsleiter u.a.)
2. trifft sich in regelmäßigen Abständen
3. über eine begrenzte Zeit (acht- bis zehnmal)
4. die Beschäftigten werden von ihren Kolleginnen und Kollegen gewählt, und
5. unter Leitung eines geschulten externen Moderators
6. sollen sämtliche Arbeitsanforderungen im eigenen Arbeitsbereich, die die Beschäftigten als gesundheitlich beeinträchtigend erleben, bearbeitet und
7. Lösungsvorschläge für die Bewältigung durch technische, organisatorische sowie personenbezogene Maßnahmen gemeinsam entwickelt werden.

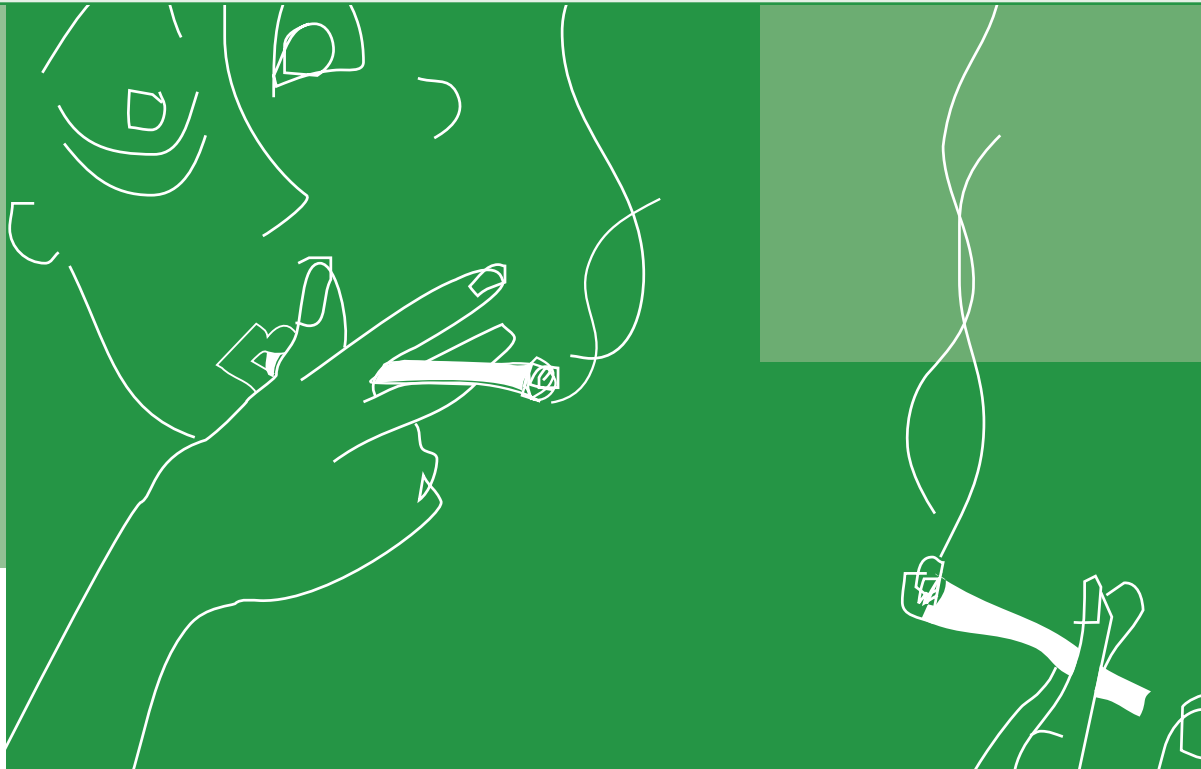
Literatur

Deppe, J. (1992): Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz, 1992

Friczewski, F. (1994): Gesundheitszirkel als Organisations- und Personalentwicklung: „Der Berliner Ansatz“. In: Westermayer, G. & Bähr, B. (Hrsg.), Betriebliche Gesundheitszirkel, S. 14 – 24, Göttingen

Schröer, A. & Sochert, R. (1997): Gesundheitszirkel im Betrieb, Wiesbaden 1997

Slesina, W., Ferber, L.v. u.a. (1986): Intervention bei arbeitsbedingten Krankheiten – gesundheitsgerechte Arbeitsgestaltung, 1. Zwischenbericht. Institut für Medizinische Statistik und Biomathematik, Institut für Medizinische Soziologie, Düsseldorf



4.4 Interventionskette Sucht

In vielen Verwaltungen, Schulämtern, Kultusministerien gibt es zum Problemfeld „Sucht“ Dienstvereinbarungen. Dienstvereinbarungen werden zwischen den jeweils zuständigen Personalvertretungen und der ihnen zugeordneten Behörde abgeschlossen. Sie regeln üblicherweise die Interventionskette auf der Ebene der Dienststelle. Oft sehen solche Dienstvereinbarungen SuchtberaterInnen vor, die Betroffene im Vorfeld von dienstrechtlichen Maßnahmen beraten und unterstützen. Sie sichern ein geregeltes Verfahren. Dienstvereinbarungen sind verbindlich für alle von ihrer Geltung erfassten Beschäftigten und für die zuständige Dienstbehörde. Oft werden durch Dienstvereinbarungen auch Präventivmaßnahmen initiiert (z.B. suchtfreie Arbeitsplätze durch generelle Alkoholverbote bei allen schulischen Veranstaltungen). Wir verweisen beispielhaft für solche Vereinbarungen auf eine Dienstvereinbarung aus Niedersachsen (www.nibis.de/~sucht-bs/dv.doc), empfehlen aber vor Ort ggf. die – falls vorhanden – jeweils aktuelle Dienstvereinbarung einzusehen.

4.5 Supervision

Der Begriff ist nicht geschützt, aber mit der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) gibt es seit 1989 einen Berufs- und Fachverband, der verbindliche Eingangsvoraussetzungen und Standards für die Ausbildung zum Supervisor, zur Supervisorin festlegt und dementsprechend auch die Ausbildungsinstitute anerkennt (bundesweit 3 000 Mitglieder und 37 Ausbildungsinstitute). An der Universität Kassel gibt es bereits seit Jahren einen Diplom-Studiengang Supervision, an anderen Universitäten entsprechende Anfänge.

Supervision wird lt. DGSv beschrieben als ein Lehr- und Entwicklungskonzept, das zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. Supervision bezieht sich dabei auf psychische, soziale und institutionelle Faktoren. Sie wird als Einzelsupervision, seit den 70er Jahren als Gruppensupervision (Fallsupervision) und seit den 80er Jahren auch als Teamsupervision (in wesentlichen Punkten deckungsgleich mit Organisationsentwicklung) angeboten.

Zielgruppe für Supervision sind Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen, Pflegepersonal, Sozialarbeiter, kurz Berufe mit hohen psychischen Belastungen und viel Beziehungsarbeit.

Ein Ziel von Supervision ist die Bewältigung der beruflichen Belastungen, sie kann aber auch zur Krisenbewältigung genutzt werden. Supervision trainiert professionelles Verhalten, vermittelt neue Handlungsspielräume, sie führt zur Steigerung der sozialen Kompetenz, kann die Kooperations- und Konfliktfähigkeit stärken und dem Burnout vorbeugen.

In der Praxis kann Supervision durch das Beschreiben oder Darstellen und Bearbeiten eines Problems zur Klarheit und zum Verständnis des Problems führen. Ein Perspektivwechsel in der Beratungssituation führt im günstigen Fall zu einer Sicht von außen und zu anderen Handlungsweisen und Handlungskompetenzen. Neue Problemlösungen können ggf. ausprobiert werden.

Supervision kann als Einzel- und als Gruppen-Supervision, aber auch als Team-Supervision durchgeführt werden. Voraussetzung bei der Gruppen-Supervision sind gleiche oder ähnliche berufliche Konflikte. Die Team-Supervision ermöglicht an Schulen z.B. kollektive Erarbeitung von Handlungsalternativen und Problemlösungen.

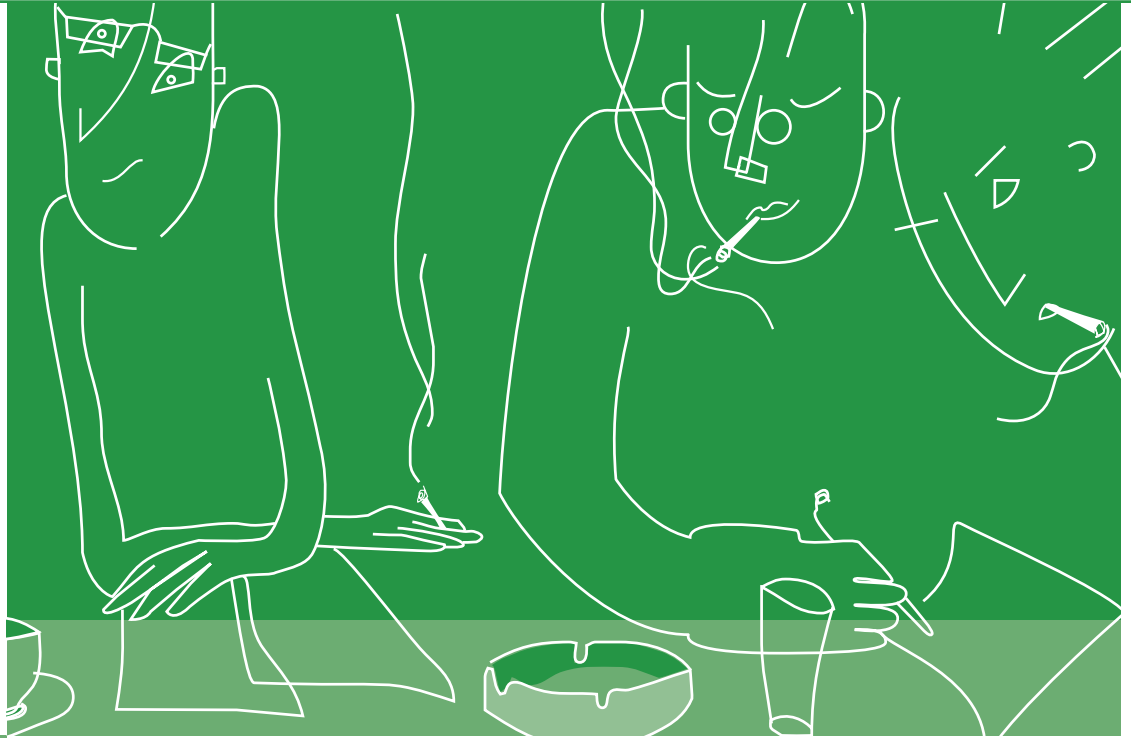
Sie finden gut ausgebildete Supervisorinnen und Supervisoren in Ihrer Nähe über die Homepage der DGSv (www.dgsv.de). In Deutschland gibt es auch eine Anzahl von Ausbildungsstätten zur Ausbildung als Supervisor/Supervisorin. Ebenfalls über die Homepage der DGSv zu ermitteln sind die durch die DGSv zertifizierten Ausbildungsstätten (unmittelbar aufzurufen unter http://213.168.113.47/ausb_zf.htm, Stand Juni 2004).

Bei einzelnen Landeskirchen gibt es ebenfalls Listen mit geprüften Supervisorinnen und Supervisoren, z.B. Interessengemeinschaft Supervision der evang.-luth. Kirche in Bayern: <http://www.igsv.net>.

Literatur:

Schlee, J. & Mutzeck, W. (Hrsg.) (1996): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer, Heidelberg

Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992): Beratung – Training – Supervision, Weinheim



4.6 Beratung, Coaching und kollegiale Fallberatung

Die Begriffe Berater/Beraterin und Coach sind nicht geschützt. Jeder kann sich so nennen, unabhängig von seiner Vorbildung und Erfahrung. Die Weiterbildungen für diesen Bereich schwanken von drei bis zu 60 Tagen (Praxisberatung im Rahmen der Supervisionsausbildung). Es gibt bisher keine formulierten Standards, keinen etablierten Berufsverband. Derzeit wird über die Formulierung von Standards für Unternehmensberater diskutiert.

Der Begriff „Coach“ kommt ursprünglich aus dem Sport, wo der Coach als intimer (und verschwiegener!) Ratgeber für alle fachlichen und persönlichen Belange bei Spitzensportlern fungierte. In den 70er Jahren fand er Eingang in die angelsächsische Managementliteratur und wurde in den 80er Jahren dann von Arbeits- und Organisationspsychologen sowie Betriebswirten in den deutschsprachigen Raum getragen.

Supervision (als Leitungssupervision) fungiert als Stichwortgeber zur konzeptionellen Fundierung von Coaching. Allerdings haben beim professionellen Coaching Managementkonzepte und Organisationstheorien einen deutlicheren Stellenwert.

Die kollegiale Fallberatung ist ein sehr hilfreiches Instrument, individuelle Probleme in einen systematischen kollegialen Besprechungs- und Unterstützungszusammenhang zu überführen. Sie eröffnet die Möglichkeit, belastende Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungsunsicherheiten in einer wertschätzenden und offenen Atmosphäre artikulieren zu können und trägt damit zum Aufbau und der Pflege einer professionellen kollegialen Kommunikations- und Problembewältigungskultur bei. Kollegiale Fallberatung ist unmittelbar hilfreich, sich über schwierige Situationen auszutauschen, Rat darüber einzuholen und sie zu verarbeiten. Darüber hinaus kann sie helfen, die Motivation der betroffenen Lehrkraft zu erhalten und sich in einer kollegialen Gemeinschaft aufgefangen und unterstützt zu fühlen.

Um effektives Vorgehen zu sichern und sich nicht in unergiebigem und zeitraubendem Diskussionen zu verlieren, wird für die kollegiale Fallberatung eine klare Struktur vereinbart.

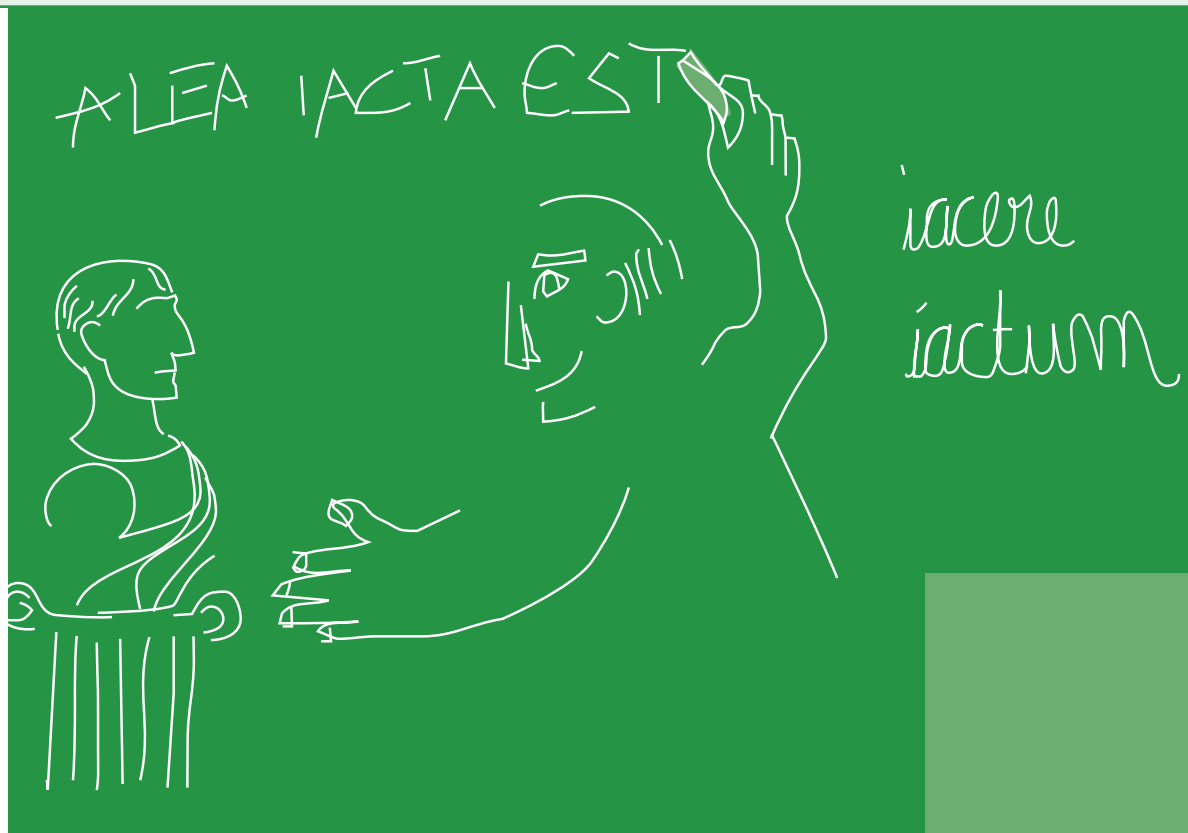
Es empfiehlt sich, zur Einführung der kollegialen Fallberatung im Kollegium einer Schule zunächst erfahrene Moderatoren zu bitten, die Methode einzuführen. Nach einer Anlaufzeit werden die „Fallgruppen“ bald in der Lage sein, den Prozess selbst zu steuern.

Hinweise finden sich z.B. unter folgenden Internetadressen:

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/medio/praxis/meth/k6.html>

<http://psychologie.uni-lueneburg.de/kess-nds/> (KESS – Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement)

<http://www.lehrerforum-nrw.de>



5. Reflexionsebenen zur Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern

Die Reflexion innerhalb eines Kollegiums bzw. Teilkollegiums über den jeweiligen aktuellen Zustand sowie die Bedingungen für die Wiederherstellung bzw. den Erhalt der Gesundheit der Lehrkräfte wird sehr spezifische Ausprägung haben müssen. Deshalb ist es wenig sinnvoll, einen Reflexionsbogen anzubieten oder zu empfehlen, der gewissermaßen für alle Fragestellungen einer jeden Schule hilfreich ist.

Es ist vielmehr notwendig, Reflexionsfragen zu ermitteln, die sich auf den konkret angestrebten bzw. vollzogenen Prozess zur Verbesserung der Lehrergesundheit beziehen. Das Landesinstitut für Schule in Soest stellt den Schulen eine Liste zur Verfügung, die für die Ermittlung der Entwicklungsschwerpunkte als auch für die Erstellung eigener Reflexionsinstrumente hilfreich ist. Es ist überschrieben mit „Aspekte/Dimensionen für eine Selbstuntersuchung an Schulen zum Thema Lehrergesundheit“ und unter folgender Internetadresse auffindbar:

<http://www.learnline.nrw.de/angebote/gesundids/medio/praxis/arbeit/diag.html>

Angesprochen sind z.B. die Bereiche kollegiale Kooperation, Form und Ausmaß von Corporate Identity, Konflikt- und Problemlösekultur, Formen von Partizipation und Empowerment.

Hinzuweisen ist auch noch auf die Internetadresse des EU-Projekts „Career Counselling for Teachers“. Dort finden sich viele nützliche Hinweise und Tools für Schülerinnen und Schüler, die überlegen, ob sie für das Lehramt studieren wollen, für Lehramtsstudierende, für Junglehrer und erfahrene Lehrkräfte. Sie ist unter der Internetadresse: www.cct-germany.de abrufbar. Hilfreich ist auch die sehr differenzierte Homepage des Projektes Lehrergesundheit des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz: <http://www.lehrergesundheit.bildung-rp.de>. Ergiebig ist auch die Homepage der Sektion Schulpsychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP): <http://schulpsychologie.de>.



6. Literaturliste

Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (1998): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck, Wien

Balser, H. u.a. (1997): Regionale Gewaltprävention. Strategien und Erfahrungen, Neuwied

Bauer, J. (2005): Warum ich fühle was Du fühlst. Hamburg

Bezirksregierung Detmold, Arbeitskreis Lehrerfortbildung (2001): Schulische Suchtprävention: Suchtprobleme am Arbeitsplatz Schule. Beratungs- und Fortbildungskonzept, Detmold
http://www.lehrerfortbildung.bezregdetmold.nrw.de/032gesu/Suchtkrankenberatung/Suchtprobleme_Arbeitsplatz_Schule.pdf

Bründel, H. (2001): Programm des eigenverantwortlichen Denkens. In: Hankel, C., Jötten, B. & Seifried, K. (Hrsg.), Schule zwischen Realität und Vision. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz für Schulpsychologie in Berlin, Bonn

Burkhard, Ch., Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch der Evaluation in der Schule, Berlin

Burkhard, Ch. (1995): Externe Evaluation – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen, Soest

Cierpka, M., (2001): Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem Verhalten bei Kindern der 1.- 3. Klasse, Göttingen

Deppe, J. (1992): Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz

Eickenbusch, G.: Schulinterne Evaluation. Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. In: Pädagogik, Jg. 49, Heft 5/1997, S. 6 – 9

Enders, C., Hankel, C. & Möley, S. (Hrsg.): Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule. Kongressbericht der 13. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 1998 in Halle/Saale, Bonn

Enders, Ch., Meidinger, H. & Storath, R. (2000): Spannung zwischen Realität und Vision – schulpsychologische Erfahrungen mit Schulleiter-Seminaren. In: Smolka, D. (Hrsg.), Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule, Neuwied

Esser, A., Wolmerath, M. (2003): Mobbing. Der Ratgeber für Betroffene und ihre Interessenvertretung, Frankfurt/Main 2003

Friedrich-Jahresheft (1998): Arbeitsplatz Schule, Seelze/Velber

Häring, H.-G., Kowalczyk, W. (2001): Schulpsychologie konkret, Neuwied

Helgesen, S. (1996): Frauen führen anders. Vorteile eines neuen Führungsstils, Frankfurt/Main

Hennig, C. u.a. (1995): Anti-Stress-Programm für Lehrer – Erscheinungsbild, Ursachen, Bewältigung von Berufsstress, Donauwörth

Hermann, J., Höfer, Ch. (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis, Gütersloh

Friczewski, F. (1994): Gesundheitszirkel als Organisations- und Personalentwicklung: „Der Berliner Ansatz“. In: Westermayer, G./Bähr, B. (Hrsg.), Betriebliche Gesundheitszirkel, Göttingen, S. 14 – 24

Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (1996): IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schulwirklichkeit, Dortmund

Kase, G. (Hrsg.) (1997): Samfund und Miteinander. Bausteine zum psychosozialen Lernen in der Schule. Verband Schleswig-Holsteinischer Schulpsychologen e.V., Lübeck

Klippert, H. (2002): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht, 3. Aufl., Weinheim

Kretschmann, R. (Hrsg.) (2001): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer – ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen, 2. Aufl., Weinheim

Kunigkeit, H. (2004): Von der Belastungsanalyse zur Entlastungsplanung. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe Nr. 1/2004, Konflikte und Krisen als Belastung und Chance, Kronach

Leymann, H. (1993): Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann, Reinbek

Leymann, H. (Hrsg.) (1995): Der neue Mobbing-Bericht, Reinbek

Meidinger, H. (2000): Stärke durch Offenheit, ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern, Berlin

Meidinger, H./Enders, C. (1997): Burnoutseminare für Lehrer. Ein Mitmach- und Nachdenkbuch, Neuwied

Olweus, D. (1996): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und was sie tun können, 2. Aufl., Bern

Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992): Beratung – Training – Supervision, Weinheim

Pines, A. M., Aronson, E. & Kafrys, D. (1985): Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung, Stuttgart

Posch, P., Altrichter, H. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung, 3. Aufl., Bad Heilbrunn

Rieländer, M. (1999): Entwicklungen der Zielstrategie „Gesundheit für alle und die Mitarbeit von Psychologenverbänden“. In: Rieländer, M./Brücher-Albers, C. (Hrsg.): Gesundheit für alle im 21. Jahrhundert, Bonn

Schaarschmidt, U., Fischer, A. W. (1996): AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Frankfurt/Main

Schlee, J., Mutzeck, W. (Hrsg.) (1996): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer, Heidelberg

Schröer, A., Sochert, R. (1997): Gesundheitszirkel im Betrieb, Wiesbaden

Scott-Morgan, P., Little, A.(1996): Die heimlichen Spielregeln – von der Macht der ungeschriebenen Gesetze, München

Seligman, M.E.P. (1997): Erlernte Hilflosigkeit, München

Slesina, W., Ferber, L.v. u.a. (1986): Intervention bei arbeitsbedingten Krankheiten – gesundheitsgerechte Arbeitsgestaltung, 1. Zwischenbericht. Institut für Medizinische Statistik und Biomathematik, Institut für Medizinische Soziologie, Düsseldorf

Sörensen, B. (Hrsg.) (1997): Bevor Kinder zu Fällen werden. Kooperationspartner für die Grundschule, Informationen, Fallbeispiele, Seelze/Velber

Smolka, D. (2000): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis, Neuwied

Stagge, C. (1997): Mit der Gans über den Weihnachtsbraten reden! Materialien der Arbeitsgruppe Beratung und Training. Band 6. (hg. von Redlich, Alexander, Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg), Hamburg

Storath, R. (1995): Praxisschock bei Schulleitern?, Neuwied

Ziegler, H. (2001): Suchtprobleme erkennen und lösen. Vortrag bei einer Fortbildung für Schulleiter (Manuskript), Erlangen

Herausgeber:

Verein Anschub.de
Programm für die gute
gesunde Schule e.V.
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh

www.anschub.de

BARMER GEK
Lichtscheider Str. 89-95
42285 Wuppertal

www.barmer-gek.de

Redaktion:

Professor Dr. Peter Paulus,
Institut für Psychologie,
Leuphana Universität Lüneburg

Bettina Tausendfreund,
Bertelsmann Stiftung

Gestaltung/Illustrationen:

Ines Meyer
A3plus GmbH, Gütersloh

© 2010

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch
auszugsweise, mit vorheriger schriftlicher Einwilligung der
Herausgeber.

Weitere Infos zu den Themenheften sowie eine Gesamtübersicht finden Sie auf der website www.anschub.de/themenhefte



Verein Anschub.de
Programm für die gute gesunde Schule e.V.