

Deutscher Lehrentag 2007

Fit für den Lehrerberuf –
Pädagogische Profession im 21. Jahrhundert

Dokumentation einer Veranstaltung
des Verbandes Bildung und Erziehung
am 16. Juni 2007
in Leipzig

*Berlin: Verband Bildung
und Erziehung*

Abschließend sei angemerkt, dass wir interessierte Schulen und für die Schule zuständige Institutionen und Personen gern dabei beraten, die von uns unterbreiteten Angebote aufzugreifen und umzusetzen. Für weitere Auskünfte wenden Sie sich bitte an:
 Uwe.Schaarschmidt@uni-potsdam.de.

Literatur

- Mayr, J. (2001). Ein Lehrerstudium beginnen? Selbsterkundungs-Verfahren als Entscheidungshilfe. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 88-97.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2003). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger (2. erw. Aufl.). Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems, Mödling: Schuhfried G.m.b.H.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf: Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2006). Diagnostik des beruflichen Bewältigungsverhaltens. Teil 1: Sichere Arbeit 3, 32-35; Teil 2: Sichere Arbeit 4, 22-25.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Sieland, B. (2002). Entwicklungs- und Problemlösungsberatung für Lehrerinnen im Internet. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!* S. 435-444. Innsbruck: Studien Verlag.

Prof. Dr. Bernhard Sieland, Universität Lüneburg

Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Belastungen um? Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit

(Dieser Text wurde bereits einmal veröffentlicht, und zwar unter dem Titel „Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz“, in: Rothland, Martin (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle, Befunde, Interventionen*, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2007, S. 206-226)

Zum Thema Resilienz und Belastungsbewältigung besteht nach aktuellen Untersuchungen großer Handlungsbedarf nicht nur aufseiten der Lehrkräfte (vgl. Schaarschmidt 2004; Heyse 2004; Hillert/Schmitz 2004; Hillert 2006; Sieland 2006b, c; Heyse 2007). Auch der aktuelle Kinder- und Jugendgesundheitsurvey des deutschen Teils der HBSC-Studie (Hurrelmann u. a. 2003) klingt dramatisch. Daher richtet sich mein Beitrag besonders an Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und Kollegen, die ihre Selbst- und Mitverantwortung für andere in diesem Bereich schärfen sollen, an Schulleitungen, die Belastungsregulation zur Chefsache machen sollten, sowie nicht zuletzt die Verantwortlichen für die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte, die kontinuierliche Entwicklungsarbeit an deren Leistungsvoraussetzungen ermöglichen sollten.

1. Begriffliche Grundlagen zum Thema Belastungsregulierung

Lehrkräfte haben nach Sigmund Freud einen „unmöglichen Beruf“, weil sie sich ihres ungenügenden Erfolges sicher sein können. Der Lehrberuf ist einerseits gekennzeichnet durch hohe Anforderungen. Andererseits sind die Bedingungsfaktoren für Leistungsergebnisse und Gesunderhaltung im schulischen Handlungsfeld komplex und nur schwer Ziel führend und nebenwirkungsarm zu steuern. Lehrkräfte sollen Kinder erziehen, bilden sowie mit Eltern kooperieren, die das nicht immer gerne wollen. Während ein Tischler aus eigener Kraft glatte Holzerfässer mit dem Hobel herstellen kann, sind Lehrer ohne die Kooperation ihrer Interaktionspartner zur Hilfslosigkeit verdammt. Selbst bei überdurchschnittlichen fachlichen und didaktischen Kompetenzen, können überfachliche Personenmerkmale wie fehlende Frustrationstoleranz oder ein destruktives Klima im Kollegenkreis den beruflichen Erfolg zusätzlich behindern. Die tägliche Emotionsarbeit, als professionelle Regulierung eigener und fremder Gefühle (vgl. Sieland 2006e) gilt als anstrengender Ge- oder Misslingensfaktor im Lehrberuf, der nur begrenzt herstellbar ist. Jenseits der personalen Leistungsvoraussetzungen aufseiten der Lehrkräfte führen die Heterogenität der Leistungsvoraussetzungen ihrer Schüler, die Klassengröße und die Fülle der zu behandelnden Themen dazu, dass selbst bei gegebener Kooperationsbereitschaft auf allen Seiten die beruflichen Ziele nicht ausreichend erreicht werden können. Das führt zu Unzufriedenheit bei allen Beteiligten. Folglich ist der Lehrberuf besonders stressreich und verlangt ein Balancieren zwischen Anforderungen und Ressourcen, zwischen Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention, zwischen Verhaltensprävention und Verhältnisprävention usw.

Da das Thema teilweise auf emotional aufgeladenen Begriffen basiert, müssen diese vorab geklärt werden.

Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit von Personen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken, d. h. die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebenssituationen umzugehen. Lehrkräfte benötigen solche Schutzfaktoren nicht nur, um eigene Belastungen zu bewältigen, sondern auch, um die Resilienz ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern! Beide Personengruppen haben nach aktuellen Untersuchungen einen gravierenden Entwicklungsbedarf in diesem Bereich.

Anforderungen beschreiben nach DIN 33430 die in einem Beruf auszuführenden Aufgaben und Tätigkeiten sowie die Merkmale des Arbeitsplatzes (Arbeitsanalyse) und darüber hinaus die für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Berufsausübung notwendigen Personmerkmale (Anforderungsprofil). Für den Lehrberuf gibt es allerdings weder eine verbindliche Arbeitsanalyse noch ein vereinbartes Anforderungsprofil. Insbesondere fehlen arbeitspsychologische Untersuchungen, aus denen sich eine „Normalleistung“ und Anforderungsprofile für die verschiedenen Schuilartern ableiten ließen. Daher müssen vor allem die Personenmerkmale aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag, wie er z. B. in Schulgesetzen formuliert ist, aus Lehrplänen und anderen Vorgaben, z. B. der KMK-Vereinbarung vom 16.12.2004, abgeleitet werden.

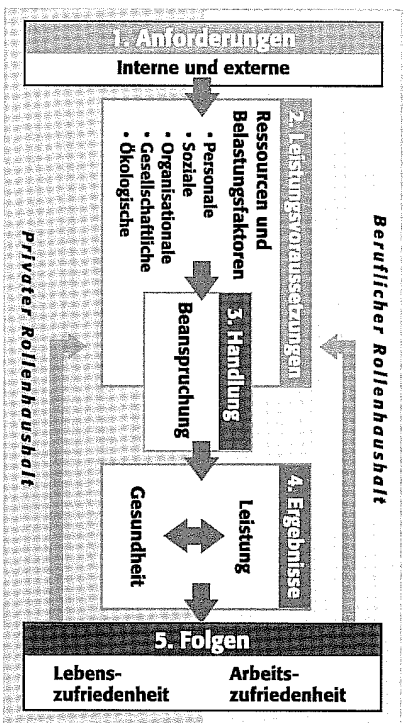
Leistungsvoraussetzungen sind das Gesamt aller personalen, sozialen, organisationalen, gesellschaftlichen und ökologischen Bedingungen, die für die Erfüllung der Anforderungen relevant sind. Als „Ressourcen“ werden dabei jene Bedingungen bezeichnet, die die Aufgabenerfüllung begünstigen. Als „Belastungsfaktoren“ gelten nach Leitner (1999) materielle, soziale oder organisatorische Arbeitsbedingungen, die die Erfüllung des beruflichen Auftrages vorübergehend oder beständig beeinträchtigen, erschweren oder behindern und vom Einzelnen kaum beeinflussbar sind. Als „Risikofaktoren“ werden schließlich jene Personenmerkmale verstanden, die als ungünstige personale Leistungsvoraussetzungen die Erfüllung der Anforderungen erschweren (vgl. Heyse 2007).

Als **psychische Beanspruchung** bezeichnet man das individuelle Reaktionsmuster auf die erlebten Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen. Ob z. B. Anforderungen, Belastungs- und Risikofaktoren negativ als Bedrohung oder positiv als Herausforderung aufgefasst werden, hängt von den individuellen Voraussetzungen (Kompetenzen, Ressourcen und das persönliche Anspruchsniveau) der jeweiligen Person ab. Daher wird zur Erklärung individueller Unterschiede im Erleben von Anforderungen und Belastungen das Konzept der „psychischen Beanspruchung“ herangezogen. Dabei kann man unterscheiden zwischen der subjektiv erlebten Beanspruchung und den objektiverbaren Indikatoren für Überbeanspruchung durch geringe Werte bei Distanzierungsfähigkeit, innerer Ruhe und Ausgeglichenheit (vgl. Schaarschmidt 2004).

Fragt man nun nach den Quellen der psychischen Beanspruchung von Lehrkräften, so ist zu betonen, dass diese aus dem gesamten beruflichen

und privaten Rollenhaushalt stammen können (Vgl. Stieland 2006b). Denn wo immer die Überbeanspruchung ihren Ausgang nimmt, sie wird die Qualität beruflichen Handelns und der Gesundheit einer Lehrkraft beeinträchtigen. Abbildung 1 verdeutlicht die Balance zwischen Berufs- und Privatleben und damit den potenziellen Beanspruchungsausgleich oder die Beanspruchungskumulation.

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Berufs- und Privatleben.



Lehrkräfte müssen Anforderungen aus dem beruflichen und privaten Rollenhaushalt bewältigen (Pos. 1). Als Leistungsvoraussetzungen für deren Bewältigung (Pos. 2) bietet ihnen das Berufs- und Privatleben mehr oder weniger hilfreiche Ressourcen und hinderliche Belastungsfaktoren, wie Tabelle 1 exemplarisch erläutert.

Ausprägungsmuster dieser Art müssen über den gesamten beruflichen wie privaten Rollenhaushalt laufend analysiert und gegebenenfalls korrigiert werden. So kann die Balance zwischen Berufs- und Privatleben nicht nur arbeitsseitig bei Berufseinstiegen oder durch zu vielfachfremden Unterricht in schwierigen Klassen gestört sein. Nicht selten resultieren kritische Überlastungen auch aus den privaten Rollenanforderungen z. B. als Mütter oder durch die häusliche Pflege von Pflegebedürftigen. Sie belasten aber gleichwohl die berufliche Arbeitsqualität zum Schaden der Schüler und letztlich auch der Lehrpersonen. Umgekehrt kann eine berufliche Überlastung sich auch im privaten

Rollenhaushalt niederschlagen und so destruktive Wechselwirkungen in Gang setzen. Es kommt hinzu, dass die Qualitätseinschätzung von Lehrerhandeln und Schülerleistung bis zum Einsatz eines regelmäßigen und flächendeckenden funktionierenden Bildungscontrollings noch von der Lehrperson selbst zu leisten ist. Damit wächst die Gefahr blinder Flecke und einseitiger Ursachenzuschreibungen.

Beanspruchungen können im Berufs- und im Privatleben entstehen und sich hier wie dort auswirken. Daher gilt es, deren Entstehungsbedingungen im jeweiligen Feld zu korrigieren oder wenigstens die Auswirkungen auf die Person, ihre Mitmenschen und ihre Aufträge zu reduzieren.

Betrachten wir nun die verschiedenen Leistungsvoraussetzungen als potenzielle Ressourcen bzw. Belastungsfaktoren gemäß Abbildung 1 Position 2.

Tabelle 1: Beispiele für gefühlte und objektivierbare Ressourcen und Belastungsfaktoren als Ansatzpunkte für Verbesserungsstrategien (für Abb. 1 Pos. 2).

	Ressourcen, z. B.	Belastungsfaktoren z.B.
Personale	Fähigkeiten/Interessen/ Gesundheit	Schlechte Balance zwischen berufs- und Privatleben
Soziale	Verfügbare Unterstützung, kollegiale Würdigung	Mobbing
Ökologische	Verfügbarkeit von Lehrarbeitsplätzen in der Schule	Lärm durch fehlende Schalldämmung
Organisationale	Zugriff auf Medien Kreative Schulleitung	Fehlender Internetzugang Fehlende Schulinspektion
Gesellschaftliche	Rahmenbedingungen: Arbeitszeit	geringe Wertschätzung

Die Person bewältigt ihre Anforderungen mit Hilfe dieser Leistungsvoraussetzungen (Pos. 2) und wird dabei mehr oder weniger beansprucht (Pos. 3). Die Leistungsergebnisse und Leistungsfolgen für die Person wie für die Umwelt haben immer einen bereicherspezifischen und einen gesundheitlichen Aspekt (Pos. 4), der sich subjektiv als Steigerung oder Reduktion der Arbeits- und Lebenszufriedenheit (Pos. 5) niederschlägt und sich als Stärkung oder Schwächung der Leistungsvoraussetzungen bei der nächsten Aufgabenbewältigung auswirken wird. Jede dieser Größen sollte von externen Fachleuten methodisch objektiv und von der betroffenen Person subjektiv bewertet werden. Die Unterschiede

in der Einschätzung sind oft bedeutsam, weil jemand z. B. seine Beanspruchung bei Aufgaben, die er gerne erledigt, als gering erlebt, obgleich physiologische Daten auf intensive Beanspruchung hinweisen und umgekehrt.

Aus all diesen Gründen verlangt die Tätigkeit von Lehrpersonen laufende Entwicklungsarbeit in Form von Qualitäts- bzw. Gesundheitszirkeln, von Supervision oder kollegialer Beratung. Solche Maßnahmen sind aber im Tätigkeitsbild und im Zeitbudget der Lehrperson offiziell nicht vorgesehen. Sie werden allenfalls in Betracht gezogen, wenn das Störungsmaß das Erträgliche überschreitet. Wenn es stimmt, dass die kleinen Fehler oder verpassten Chancen von heute, die Probleme von morgen und die Katastrophen von übermorgen sind, dann ist es klug von Personen und Organisationen einen Teil ihrer Energien regelmäßig für Entwicklungsdiagnosen zu nutzen und Entwicklungsarbeit zu leisten.

Die Abbildung 1 zeigt gleichzeitig den prinzipiellen Spielraum von Gesundheits- und Leistungsförderung: Man kann die Anforderungen den Leistungsvoraussetzungen anpassen und umgekehrt die Leistungsvoraussetzungen den Anforderungen.

Leitbild gute gesunde Lehrkräfte und Schulen: Der vorliegende Text geht vom Leitbild gute gesunde Lehrer für eine gute gesunde Schule (vgl. Abb. 2 sowie Sieland 2006a) aus. Damit Lehrpersonen und Schulen gleichermaßen als gut und gesund bezeichnet werden können, müssen sie nach Brägger und Posse (2007) ausreichende Ausprägungen in drei Qualitätsdimensionen vorweisen bzw. auf diesen drei Dimensionen laufend Entwicklungsarbeit leisten. Ihre Leistungen nach innen (= Förderung der Selbstwirksamkeit und Selbstwertschätzung) oder nach außen (= erfolgreiche Aufgabenbewältigung), die Strukturen (= Anregungs- und Unterstützungssysteme, professionelle Lerngemeinschaften) und Prozesse im Umgang mit sich selbst, mit Schülern, Kollegen und Eltern sowie das Wohlbefinden der Beteiligten reichen von sehr gut bis sehr schlecht.

Abbildung 2: *Drei Qualitätsdimensionen und zwei exemplarische Ausprägungsmuster als Entwicklungsschwerpunkte für mehr oder weniger gute gesunde Personen und Organisationen.*

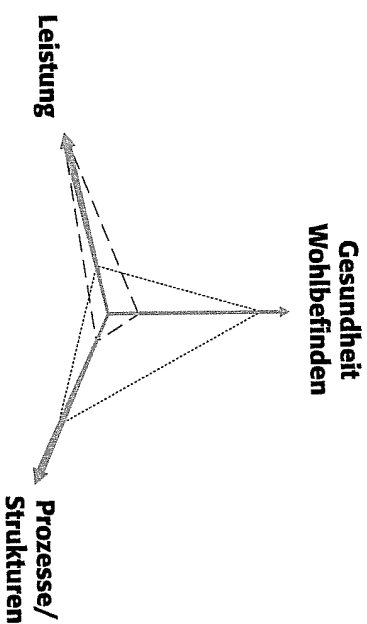


Abbildung 2 zeigt als Spinnennetzdiagramm eine Person mit hohem Wohlbefinden, guten Strukturen, aber geringer Leistung (gepunktete Linie) und eine mit niedrigem Wohlbefinden, sehr hohen Leistungen trotz geringer Qualität der Prozesse und Strukturen (gestrichelte Linie). Jede der Dimensionen hat dabei Ziel- und Mittelcharakter zugleich: Die Leistung ist nicht nur ein anforderungsgerechtes Ziel, sondern auch eine Bedingung für Wohlfühlen und Zufriedenheit der Lehrperson. Wohlfühlen ist andererseits nicht nur ein Menschenrecht, sondern für professionelle Lehrkräfte mit Blick auf ihre Frustrationstoleranz und ihr Motivationspotenzial unverzichtbar. Die Strukturen und Prozesse (Informationskultur, Feedbackkultur ...) sind je nach Qualität unverzichtbare Garantien oder Misslingsbedingungen für Leistung und Wohlfühlen und sollten je nach Entwicklungsstand von Lehrperson oder Schule vorrangiges Entwicklungsziel sein.

Neben der Stärkung individueller Ressourcen muss es also immer auch um die Schaffung von Lern- und Arbeitsbedingungen, Kommunikations- und Arbeitsprozessen gehen, die sowohl eine effiziente Erreichung der Organisationsziele als auch eine Erfüllung der individuellen Bedürfnisse und Ziele ermöglichen. Dabei sollte das Erleben von Mitgestaltungsmöglichkeiten, Kompetenzerweiterung, sozialer Unterstützung, Feed-

back usw. durch die Organisationsentwicklung gefördert werden.

Alle möglichen Strategien der Belastungsregulation können polar beschrieben werden: eher stabilisierend oder verändernd, eher die Belastungsfähigkeit und -bereitschaft stärkend oder schwächend, eher individuumszentriert oder kollegiums- oder organisationszentriert, eher kurzfristig oder nachhaltig. Aus Platzgründen werden sie hier nur als unwirksame bzw. nebenwirkungreiche oder eher wirksame Stile klassifiziert. Die erforderliche Entwicklungsarbeit muss dabei ungünstige Bewältigungsstile erkennen, verstehen und annehmen, bevor man diese überwinden kann.

2. Änderungsresistenz durch unprofessionellen Umgang mit Beanspruchungen

Was können Lehrkräfte gegen Überbeanspruchung tun? Diese Frage wird von engagierten ungeduldligen Pragmatikern oft zu früh gestellt. Die Stages of Change Theorie von DiClemente und Prohaska (vgl. Sie-land 2006d) betont die Notwendigkeit, sich vor jeder Veränderung mit den Bedingungen für Änderungsresistenz auseinanderzusetzen. Denn das Problem ist öffentlich bekannt, und es fehlt nicht an programmatischen Lösungsstrategien (vgl. Kretschmann 2000; Hillert 2006; Sie-land 2007a, b). Gleichwohl werden sie nur punktuell realisiert.

2.1 Fragen zu Änderungsresistenz und Ziel führendem Change-Management

Nach Weber, Weltle und Lederer (2001) lieben sich 52 % aller Hauptdiagnosen von Lehrkräften bei 5.548 ärztlichen Dienstunfähigkeitsgutachten im Freistaat Bayern von 1996–1999 der Gruppe „Psyche und Verhalten“ zuzuordnen, in weitem Abstand gefolgt von den Störungsgruppen „Muskel- und Skeletstörungen“ = 13 % und „Herz-Kreislauf-Erkrankungen“ = 9 %. Solche Erkrankungen haben meist eine lange Vorgeschichte und wähen nicht selten durch frühzeitige und geeignete Maßnahmen günstig zu beeinflussen. Wie kommt es also, dass ein beachtlicher Teil von überbeanspruchten Lehrkräften offenbar erst zu spät fachliche Hilfe aufsucht? Es geht dabei nicht darum, die Opfer dieser Prozesse zu beschuldigen und als Mittäter zu entlarven, sondern die Bedingungen in der Person und im System aufzuspüren, die eine rechtzeitige oder gar präventive Intervention verhindern. Mit Blick auf die Änderungsresistenz müssen folgende Fragen geklärt werden:

- Wer oder was hindert Lehrkräfte und Schulleitungen – trotz einschlägiger Modelle in der Umgebung – an Maßnahmen zu gezielter Belastungsregulation? → Änderungswiderstände in der Person, in der Organisation und in der Ausbildung verstehen lernen.
- Wie kann man Lerner motivieren, das zu verwirklichen, was für die Erhaltung ihrer Leistungsfähigkeit und Gesundheit erforderlich ist? → Diagnosekompetenz, Vorsatzbildung und Relevanzaufklärung fördern!
- Wie kann man respektvoll mit Änderungswiderständen in der Person und ihrem Umfeld umgehen? → Balance von Verständnis zeigen und zu Veränderung motivieren!
- Wie kann man jemandem helfen zu tun, was er will, was er als richtig erkannt hat? → Strukturen und Prozesse effektiver Zielvereinbarungen, Handlungsplanung und Abwehr mentaler Alternativen aktivieren.
- Wie kann man jemanden unterstützen, begonnene Veränderungen trotz ungünstiger Rahmenbedingungen fortzuführen? → Stabilisierung fördern.

2.2 Ambivalente Strategien zur individuellen Beanspruchungsregulation

Wie Abb. 1 verdeutlicht, können gravierende Quellen der Überbeanspruchung in den internen Anforderungen durch die Person liegen. Wer sich an unerreichbaren Idealen orientiert, treibt sich selbst in die Überforderung. Gleichzeitig können solche Personen niemals Dankbarkeit und Zufriedenheit über ihre Leistungen empfinden, was als Quelle von Kraft und Zuversicht die eigenen Ressourcen stärken könnte. So kann der individuelle Umgang mit Anforderungen schon eine Quelle der Überbeanspruchung sein, der sich nicht selten in destruktiven Bewältigungsreaktionen fortsetzt. Janke und Erdmann (1997) erfassen mit ihrem Fragebogen achtzehn Stressverarbeitungsstrategien, wie sie auch bei Lehrkräften zu finden sind.

Sie unterscheiden diese noch zwischen positiven bzw. negativen Strategien, weil einige sich im Allgemeinen eher Stress reduzierend und andere eher Stress intensivierend auswirken. Meist bevorzugen Personen in Abhängigkeit von ihrem Lebensstil bestimmte Strategien und behalten diese auch bei mangelnder Effektivität bei.

Dies zeigt sich auch an Lehrkräften, die nach vielen Dienstjahren wegen Erschöpfungsdiagnosen in Kliniken behandelt wurden. Sie erklären sich ihre Überbeanspruchung einseitig external (Das liegt an der schlechten Klasse oder dem Führungsstil der Schulleitung. Das muss ich aushalten, bis sich diese Bedingungen ändern.) oder einseitig stabil internal (Anderen macht das nichts aus, es liegt also an mir, und ich muss damit leben.). Andere verwendeten nur Strategien der Betroffenheitsregulation ohne aktive Problemlösungen (z. B. gemeinsames Klagen).

Tabelle 2: Strategien der Stressverarbeitung nach Janke/Erdmann (1997)

Strategien der Stressverarbeitung	Wenn mich etwas sehr aufregt, dann...
Bagatelisierung	... sage ich mir, es geht schon alles wieder in Ordnung
Herunterspielen durch Vergleich mit anderen	... nehme ich das leichter als andere in der gleichen Situation
Schuldabwehr	... denke ich, ich habe die Situationen nicht zu ver-antworten
Ablenkung von Situationen	... lenke ich mich irgendwie ab
Ersatzbefriedigung	... erfülle ich mir einen lang ersehnten Wunsch
Suche nach Selbstbestätigung	... verschaffe ich mir Anerkennung auf anderen Gebie-ten
Situationskontrollversuche	... mache ich einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann
Positive Selbstinstruktion	... sage ich mir, du kannst damit fertig werden
Bedürfnis nach sozialer Unterstützung	... versuche ich, mit irgendjemandem über das Prob-lem zu sprechen
Vermeidungstendenz	... nehme ich mir vor, solchen Situationen in Zukunft aus dem Wege zu gehen
Flucht tendenz	... neige ich dazu, die Flucht zu ergreifen
Soziale Abkapselung	... meide ich die Menschen
Gedankliche Weiterbeschäftigung	... beschäftige mich die Situation hinterher noch lange
Resignation	... neige ich dazu, zu resignieren
Selbstenttäu-dung	... frage ich mich, warum das gerade mir passieren muss
Selbstbeschuldigung	... mache ich mir Vorwürfe
Aggression	... werde ich ungehalten
Pharmakaeinnahme	... neige ich dazu, irgendwelche Medikamente zu nehmen

Schließlich zeigten sich viele noch im Krankenhaus stolz auf ihre chro-nische Überlastung, als Beweis dafür, ihre Lebensaufgaben ernster ge-nommen zu haben als jene, die nicht an Überlastung leiden. Gemein-same Merkmale solcher Strategien, die oft im kollegialen Gespräch wechselseitig stabilisiert wurden, sind eine kurzfristige Entlastung ohne nachhaltig wirksame Handlungsimpulse und eine Gewöhnung an die Überbeanspruchung mit bestenfalls kurzfristigen Erleichterungen. Meist steigern sich Beanspruchungen auch so schiele, dass ihre Signalstärke für korrigierende Reaktionen nicht ausreicht. Schließlich kann die Bedeutung konkurrierender Tätigkeiten nicht stark genug ist-ren für beanspruchungsregulierende Aktivitäten nicht stark genug ist. Während die bisher genannten Strategien schon die Planung von Maß-nahmen zur Beanspruchungsregulierung verhindern, scheitert die Durchführung der Pläne nicht selten an folgenden vier Aspekten:

1. **Mangelhafte Selbstkonzordanz:** Verhaltensziele und eigene Vorsätze werden umso eher nicht realisiert, je mehr die Person erkennt, dass sie mit den eigenen Wertvorstellungen unvereinbar sind. Wer von sich pädagogische Höchstleistungen ohne jede Schwäche erwartet, wird selbst bei einem entsprechenden Vorsatz keine Ruhephasen einlegen. Wer Hilfsbereitschaft als unbedingtes Muss erlebt, bekommt das notwendige Nein nicht über die Lippen!
2. **Mangelhafte Umweltkonzordanz:** Verhaltensziele und eigene Vorsätze werden blockiert, wenn die Person negative Reaktionen der Umwelt erwartet und befürchtet.
3. **Zweifel an der Herstellbarkeit:** Verhaltensziele und eigene Vorsätze werden umso eher blockiert, je mehr die Person deren Herstellbarkeit aus eigener Kraft anzweifelt.
4. **Zweifel an der Wirksamkeit:** Verhaltensziele und eigene Vorsätze werden umso eher blockiert, je wahrscheinlicher die Person mit negativen Folgen rechnet, wenn sie diese realisiert.

Vor dem Hintergrund der Handlungstheorien scheitern Versuche zur Beanspruchungsregulation einzelner Lehrpersonen immer wieder an der Unfähigkeit, verbindliche Zielvereinbarungen zu treffen. Besonders Personen, die sich zu vielen Aufgaben und Zielen verpflichtet fühlen, können einzelne Handlungsimpulse nicht konsequent umsetzen. Um diese Schwäche zu überwinden, ist kollegiale Entwicklungsarbeit (vgl. Kap. 3) meist unverzichtbar.

2.3 Ambivalente Strategien zur kollegialen Beanspruchungsregulation

Externe Anforderungen, Prozesse und Strukturen können nach Abb. 1 und 2 ebenfalls eine Quelle von Belastungen sein. So können der Führungsstil von Schulleitungen, erlebte Ungleichbehandlung, das Klima im Kollegium, eine schlecht entwickelte Informations- und Würdigungskultur oder auch starke Konflikte zwischen Subgruppen als zusätzliche Stressoren wirken.

Kraftaufwendige Änderungsresistenz wird auch nicht selten durch den Streit um die effektive Änderungsstrategie begünstigt: Das Lager der Protagonisten für Verhaltensprävention kämpft dann gegen die Vertreterinnen der Verhältnisprävention.

Besonders chronifizierend wirkt die verbreitete Tendenz, nicht über die erlebte Beanspruchung im Kollegenkreis zu reden. Auf diese Weise ist effektiv sichergestellt, dass jeder seine Probleme als nur persönliche Unzulänglichkeit oder als nur systemisch bedingte Überbeanspruchung versteht. In beiden Fällen verhindern Systemregeln, dass Lehrkräfte die gemeinsamen Problemlagen und die individuellen Bewältigungsstile erkennen und im Gespräch voneinander lernen können (vgl. Rothland, 2007).

Nachdem deutlich wurde, dass jede Entwicklungsarbeit zur Beanspruchungsregulation sich zunächst mit Faktoren der Änderungsresistenz auseinandersetzen muss (vgl. Sieland, 2006b, d), gilt es nun die Chancen konstruktiver Bewältigungsregulation zu beschreiben.

3. Professioneller Umgang mit Beanspruchungen

Belastungsregulierung setzt paradoxe Bedingungen voraus: Einerseits muss man die Überbeanspruchung spüren, um motiviert zu sein. Andererseits fehlen oft die erforderlichen Kräfte, sie ausdauernd zu regulieren, wenn man dies aus einer Erschöpfung heraus leisten muss. Auf jeden Fall benötigt eine Lehrkraft oder ein Kollegium für wirksame Belastungsregulierung eine je spezifische Mischung der vier Wirkfaktoren, die Grawe (1998) für effektive Therapien herausgearbeitet hat. Manche benötigen vorwiegend Ressourcen, d. h. Kräfte für die Durchführung der Arbeit, andere benötigen ausreichende Klärungsarbeit, um den Prozess der Überbeanspruchung zu verstehen und zu würdigen, bevor man ihn verändern kann. Wieder andere benötigen vordringlich

eine optimale Betroffenheit über die Ist-Lage, frei von Katastrophisieren und Verharmlosungen. Manche benötigen schließlich konkrete, problemlösende Handlungsideen für die individuelle, soziale oder organisationale Ebene und deren konsequente Durchführung.

3.1 Gelingenbedingungen analysieren und verbessern

Folgende Konsequenzen aus dem Kapitel zur Änderungsresistenz müssen berücksichtigt werden, wenn nachhaltige Beanspruchungsregulation gelingen soll. Die folgenden Prinzipien professioneller Entwicklungsarbeit sollten als Suchmodell verstanden werden, um die wirksamsten Ansatzpunkte zur Belastungsregulierung zu finden.

- **Schwächen in Analyse-, Planungs- und Handlungskompetenzen gezielt stärken:** Ziel führende Handlungsregulation kann an Defiziten in diesen drei Kompetenzbereichen scheitern. Welcher davon für konkrete Personen besonders gefördert werden sollte, kann man herausfinden, wenn man die Gründe für frühere unergiebige Änderungsversuche auf diesem Gebiet untersucht. Hier gilt es nicht, Stärken zu stärken, sondern Schwächen gezielt auszugleichen. Nicht selten werden z. B. ausreichende Analysekompetenzen durch lebensstiltypische Erkenntnisinteressen und blinde Flecken blockiert. Dann werden Problembereiche ignoriert, bleiben Planungen und Zielvereinbarungen unklar oder unrealistisch und Handlungspläne scheitern an konkurrierenden Zielen. Aus diesem Grund ist nachhaltige Beanspruchungsregulation nicht denkbar ohne kritische Freunde im Sinne von Intervention, Supervision oder Beratung.
- **Beanspruchungen diagnosegeleitet regulieren:** Um Erfolg versprechende Ansatzpunkte zu finden, muss professionelle Entwicklungsarbeit auf diesem Gebiet theoriegeleitet zwischen Quellen- und Wirkungsdiagnose unterscheiden. An die Stelle von kurzfristigem Aktionismus nach starken Belastungen muss planvolles Handeln treten. Hier gilt es zu klären: Aus welchen Rollenbezügen im beruflichen und privaten Bereich stammen die kritischen Anforderungen und Belastungen? Wie wirken sie sich aus für den Betroffenen, seine Mitmenschen und die Qualität seiner Leistung und Gesundheit? Welche der kritischen Anforderungen im beruflichen oder privaten Bereich können reduziert werden, ohne zu starke Wertekonflikte

- mit sich selbst, der Umwelt bzw. Zweifeln an der Herstellbarkeit und Wirksamkeit der Maßnahmen zu riskieren? Welche kurz- und langfristigen Folgen und Nebenwirkungen sind dabei zu erwarten?
- **Theoriegeleitet handeln:** An die Stelle von blindem Aktionismus muss sich planvolle Belastungsregulation an empiriebasierteren Modellen orientieren. Die komplexen Wechselwirkungen zwischen personalen, sozialen und organisationalen Leistungsvoraussetzungen verlangt geradezu nach Orientierungsmodellen, um wirksame Ansatzpunkte für die Belastungsregulation zu finden.
- **Das persönliche Leitbild mit dem der Kollegen vergleichen und klären:** Solange Lehrkräfte die Arbeit an und mit Schülern bzw. Kollegen wichtiger nehmen als den pflegerischen Umgang mit sich selbst, wird für sie die eigene Belastung immer nur im Notfall infrage kommen. Hier muss vom Selbstverständnis wie von den Rahmenanforderungen des Dienstherren klar sein, dass Entwicklungsarbeit als „Innovieren“ neben den übrigen pädagogischen Aufgaben wie Unterrichten, Erziehen usw. unverzichtbar ist und zeitlich klar davon unterschieden werden muss. Schulen wie Lehrkräfte müssen einen Teil ihrer verfügbaren Energie, Zeit und Phantasie für die Analyse und Stärkung ihrer Leistungsvoraussetzungen investieren. Sie sehen die Selbstinspektion als laufende Daueraufgabe, die nur von Zeit zu Zeit durch „kritische Freunde“ von außen unterstützt wird. Die selbstbezogene Entwicklungs- und Lernarbeit muss nicht nur gefordert und trainiert, sie muss auch vom Dienstherren durch geeignete Rahmenbedingungen ermöglicht werden.
- **Den psychologischen Vertrag klären und aktualisieren:** Der psychologische Vertrag enthält (im Unterschied zum juristischen Arbeitsvertrag) die mehr oder weniger expliziten Erwartungen, die eine Lehrkraft an sich selbst und die übrigen Personengruppen am Arbeitsplatz Schule stellt, sowie jene, die von der Schule an die Lehrkraft gestellt werden. Diese können mehr oder weniger realistisch sein und beeinflussen die Arbeitsmotivation und die Arbeitszufriedenheit als subjektive Gratifikationsbilanz zwischen Aufwand und Ergebnis. Man kann aus den im Alltag erlebten Freuden und Stressoren ableiten, welche Erwartungen der Lehrkraft befriedigt bzw. frustriert werden. Wer regelmäßig die eigene Zufriedenheitsbilanz analysiert, dokumentiert damit, dass er den konstruktiven Umgang mit sich selbst, also die Arbeit an den personalen Leistungs-

- voraussetzungen ebenso ernst nimmt, wie den Umgang mit den Schülern und Kollegen. In allen handwerklichen Berufen gehört die Pflege der Werkzeuge als entscheidende Leistungsvoraussetzung zur regelmäßigen Pflichtaufgabe. Wenn Lehrkräfte ihre eigene Persönlichkeit als zentrale Leistungsvoraussetzung einsetzen, sollte deren Pflege ebenfalls als Pflichtaufgabe verstanden werden. Dazu haben Arbeitgeber wie Arbeitnehmer ausreichende Arbeitszeit sowie inhaltliche Anregungen sicherzustellen und die Effekte laufend zu evaluieren.
- **Sollen, Wollen und Können ausbalancieren:** Wer sich mit seinen Berufsaufgaben wohl dosiert identifiziert (wer also ausreichend will, was er soll), erfährt in der Berufstätigkeit mehr Sinn und weniger Selbstentfremdung. Daher ist zu prüfen, ob eine wirksame Belastungsreduktion vorrangig durch die stärkere oder schwächere Identifikation mit den Berufsaufgaben, durch eine Stärkung der Aufgabenkompetenz oder eine Reduktion der Aufgabenpalette bzw. des Anspruchsniveaus und schließlich durch eine Regulation der Wollenskomponente mit Blick auf das Können (kann jemand mehr als er will [Unterforderung], will jemand mehr als er kann [Überforderung]) erreicht werden kann (vgl. Heyse 2007).
- **Erfolgsverarbeitung stärken:** Vermutlich verlieren viele Personen bzw. ganze Kollegien Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit durch einen defizitären Umgang mit Erfolgen und Ressourcen. Die fehlende Würdigung der Tageserfolge und deren effektive Attribution auf personale Ressourcen dürfte eine der größten Energieverschwendungspraxis überhaupt sein. Im Kampf mit Überbeanspruchung ist es sinnvoll, Gelingenserfahrungen zu stärken durch angemessene Erinnerungspflege sowie Selbst- und Fremdwürdigung.
- **Misserfolgsverarbeitung trainieren:** Ebenso entscheidend ist der kompetente Umgang mit Misserfolgen. Für die meisten Lehrkräfte und Ausbildungsangebote dürfte gelten: Alles geübt, nur nicht die Niederlage! Dabei ist der Umgang mit Fehlern und mangelnder Zielerreichung für Lehrkräfte besonders wichtig. Sie müssen lernen, dass Leistungserfolge im Bildungsbereich sowie in Interaktionen nicht allein in ihrer Hand liegen. Wenn die Berufsaufgabe von Pädagoginnen im Bilden und Erziehen liegt, was bleibt dann noch zu tun, wenn beides bei einem konkreten Kind nicht geht? Ein Training in Misserfolgsverarbeitung ist daher für viele Lehrpersonen

besonders wichtig. Das Aushalten von fehlender Zielerreichung wird zu wenig als professionelle Leistung gewürdigt. Letztlich benötigten Lehrkräfte diese Kompetenz auch deshalb, weil sie diese ihren Schülerinnen vermitteln sollen.

- **Belastungsregulierung durch kooperative Projektarbeit:** Belastungsregulierung ist eine Aktivität, die in der Regel zusätzlich zu den normalen Rollenaufgaben bewältigt werden muss. Sie trifft fast immer auf Veränderungswiderstände in der Person selbst, ihren Mitmenschen und den herrschenden Strukturen. Sie verlangt Veränderung im Lebensstil aller Beteiligten und die Auseinandersetzung mit blinden Flecken, unrealistischen Anspruchsniveaus und den Einsatz von Analyse-, Planungs- und Handlungskompetenzen, ohne deren Defizite die Überlastung vermutlich vermieden worden wäre! Aus diesem Grunde benötigt man für belastungsregulierende Entwicklungsarbeit „kritische Freunde“ als Korrektiv durch supervidierte Entwicklungsberatung. Gleichzeitig ist zu betonen, dass nachhaltige Entwicklungsarbeit immer nur als zeitlich begrenztes Projekt praktiziert werden kann und nicht als laufende Selbstvervollkommnung!

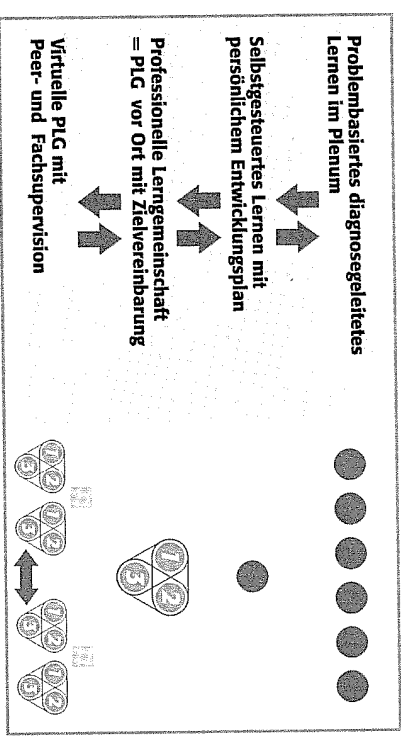
3.2 Das Lüneburger Modell zur Entwicklungs- und Belastungsregulation

Unser Modell orientiert sich am Konzept der guten gesunden Lehrkraft, die sich für die Entwicklung der Qualität ihrer Leistung ebenso verantwortlich fühlt, wie für die Prozesse und Strukturen, die ihre Leistung und ihr Wohlbefinden garantieren.

3.2.1 Das blended learning Arrangement in vier Stufen

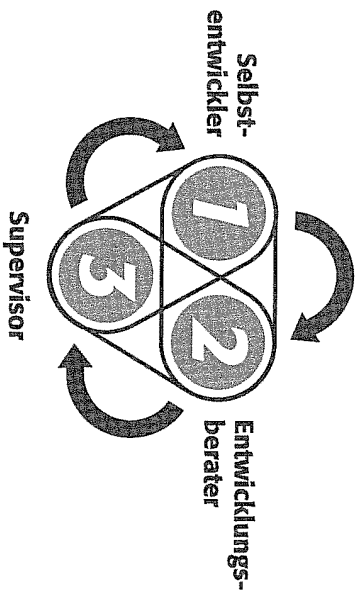
Das Lernarrangement nach Abb. 3 verdeutlicht vier Formen aktiver Lernarbeit. Dabei sollen nach dem Prinzip des „Blended-Learning“ die Nachteile bzw. Grenzen einzelner Lernformen durch besondere Chancen der jeweils anderen kompensiert werden.

Abbildung 3: Verstufunges Lernarrangement für nachhaltige Entwicklungsarbeit



In einem Seminar an der Universität oder in einer Weiterbildungseinrichtung treffen sich Personen, die daran interessiert sind, für ca. sechs Monate Entwicklungsarbeit zu leisten, um die Qualität ihrer Leistung, ihres Wohlbefindens bzw. der dazu erforderlichen Strukturen und Prozesse zu verbessern. Im Plenum werden Diagnosen der eigenen Leistungsvoraussetzungen besprochen und an Fallbeispielen Ge- und Misslingsbedingungen für Entwicklungsarbeit diskutiert. Die Teilnehmerinnen entwickeln nach dem Modell einer Zukunftswerkstatt individuelle und gemeinsame Entwicklungsvisionen, die sie auf der zweiten Stufe (selbst gesteuertes Lernen) als persönlichen Entwicklungsplan für die nächsten sechs Monate konkretisieren. Auf der dritten Stufe arbeiten professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Strittmatter 2006). Drei Pädagoginnen treffen sich als Entwicklungsteam für einen Zeitraum von sechs Monaten ca. zweifmal für 90 Minuten und arbeiten nach dem Prinzip von kooperativer Entwicklungssteuerung und Selbstmanagement (= KESS).

Abbildung 4: Das KESS-Entwicklungsteam als professionelle Lerngemeinschaft.



Während der Sitzung hat jeder Selbstentwickler 20 Minuten Zeit, seine laufende Entwicklungsarbeit zu reflektieren. Das zweite Mitglied übernimmt die Rolle des Entwicklungsberaters, der die Entwicklungsarbeit kritisch begleitet und unterstützt, während das dritte Mitglied den Prozess der Entwicklungsberatung supervidiert, hilfreiche und problematische Interaktionen notiert. In der anschließenden Metakommunikation leitet der Supervisor die gemeinsame Diskussion über Stärken und Risikofaktoren der abgelaufenen Entwicklungsberatung. Danach wechseln die Rollen noch zweimal, sodass in jeder Sitzung jede Person ein eigenes Entwicklungsprojekt in Selbststeuerung verfolgt, einen Entwicklungspartner dabei berät und die Qualität einer Entwicklungsberatung kritisch begleitet. Damit sind günstige Prozesse und Strukturen geschaffen, mit denen jede Person nach sechs Monaten Methodenkompetenzen in der Selbststeuerung und Entwicklungsberatung und Inhaltskompetenzen bezogen auf ihr persönliches Entwicklungsziel erwerben kann. Die positive Abhängigkeit zwischen den Mitgliedern im KESS-Team kombiniert eine klare Selbst- und Fremdverantwortung für die Analyse, Planung und Durchführung der drei Entwicklungsprojekte und stellt sicher, dass lebensstiltypische Blockaden rechtzeitig erkannt werden können.

Die vierte Stufe stellt eine wesentliche Ergänzung zur Sicherung der Qualität und Nachhaltigkeit dar. Auf dieser Ebene stellen alle Kursteilnehmer anonym kurze Zwischenberichte über ihre Entwicklungsarbeit in das Intranet-Forum www.kess-gruppen.de.

So können alle Mitglieder die Entwicklungsberichte aller übrigen Teilnehmerinnen verfolgen. Die um ein Vielfaches angewachsene Lerngemeinschaft bietet eine Fülle an Modellen und die Chance, im Schutz der Anonymität Probleme offen beim Namen zu nennen. Alle Teilnehmer können die Berichte anderer kommentieren. Dabei entstehen nicht selten neue virtuelle Entwicklungspartnerschaften auf der Basis ähnlicher Ziele und Entwicklungsstrategien. Die Teilnehmer erfahren in der virtuellen Entwicklungsarbeit, dass Berufskolleginnen und -kollegen an ähnlichen Problemen arbeiten oder aber Probleme berichten, die sie selbst erfreulicherweise nicht haben! Damit bietet das virtuelle Medium die Chance zu Selbstwirksamkeitserfahrungen, zur Reflexion über persönliche und systemische Problemanteile und zur rein problembasierten Beratung, ohne Rücksicht auf die individuellen Lebenslagen. Auf dieser Ebene kommen Fachsupervisoren ins Spiel, um eventuelle klinisch relevanten Überlastungen oder fortgesetzte lebensstiltypische Überforderungen zu problematisieren. Die Intensität der virtuellen Lernarbeit kann an der Anzahl der Beiträge abgelesen werden. So haben 120 Studierende in 10 Wochen 1.300 Beiträge geschrieben und dazu 530 Beiträge von studentischen Tutoren erhalten. In einer Gruppe von vier Entwicklungsteams haben 15 berufstätige Lehrkräfte in den letzten 10 Wochen 150 Beiträge geschrieben. Sieland (2006a) berichtet ausführlich, wie Lehrkräfte diese Entwicklungsarbeit bewerten.

3.2.2 Potenzialanalysen für diagnosegeleitete und personorientierte Entwicklungsarbeit

Die Teilnehmerinnen an den KESS-Gruppen haben wie alle Pädagogen die Möglichkeit, über internetbasierte Potenzialanalysen ihre persönlichen Stärken und den persönlichen Entwicklungsbedarf herauszufinden und dies bei ihrer Entwicklungsplanung zu berücksichtigen. Die Potenziale können unter www.ctgmany.de und unter <http://psychologie.uni-luebnurg.de/umfrage/> als Einzeldiagnosen mit sofortiger Rückmeldung und Vorschlägen zur Entwicklungsarbeit sowie als Gruppendiagnosen durchgeführt werden. In den letzten drei Jahren wurden diese Diagnosen von ca. 7.500 Personen genutzt. Natürlich sind solche Diagnosen nur mit nachfolgender Entwicklungsarbeit z. B. in den KESS-Gruppen sinnvoll. Umgekehrt können Entwicklungsprobleme aus der KESS-Gruppenarbeit per Diagnose überprüft wer-

den. So wird eine diagnosegeleitete Entwicklungsarbeit möglich. Nach Abschluss der Entwicklungsarbeit kann man über Wiederholungsmessungen Fortschritte, Stagnation oder Rückschritte genauer bestimmen. Nach unseren Erfahrungen bieten besonders solche Internetdiagnosen Impulse zur Klärung des eigenen Fähigkeitselbstkonzeptes und Signale ausreichender Stärke, um Entwicklungsarbeit zu stimulieren. In der nächsten Ausbaustufe wird ein virtuelles Zeittagebuch angeboten, in dem Lehrkräfte ihre Zeitplanung für verschiedene Berufsaufgaben sowie andere wichtige Rollen, ihre Erholung und danach ihr faktisches Zeitmanagement eintragen und mit Kolleginnen in ähnlicher Lage vergleichen können. Es steht zu erwarten, dass die Rückmeldung der Zeitanteile für Arbeit, Erholung und Besinnung lebensstiltypische Einseitigkeiten bewusst machen und damit u. U. der Selbststeuerung zugänglich machen.

3.2.3 *Das Lehrerforum als virtuelle multiprofessionelle Lerngemeinschaft*

Dieses virtuelle Angebot www.lehrerforum.uni-lueneburg.de ermöglicht es Lehrkräften, aktuelle Probleme anonym im Netz zu berichten. In der Regel bekommt der Anfrager nach einem Tag erste Antworten. In den letzten 23 Monaten haben sich in diesem Forum 1.200 Lehrkräfte registriert und 3.200 Beiträge geschrieben, die insgesamt 88.000-mal besucht wurden.

Das Forum versteht sich als eine multiprofessionelle Lerngemeinschaft, in der u. a. 51 Fachberaterinnen (Mediziner, Schulpsychologen, Juristen, Sozialpädagogen, Fachseminarleiter usw.) ihre je spezifische Expertise zur Verfügung stellen (vgl. Sieland/Rahm 2007). Es soll ...

- Lehrkräften die Möglichkeit bieten, Berufsprobleme zu diskutieren und dadurch die Qualität ihres Handelns zu verbessern,
- Lehrkräfte durch die Beschreibung ihrer Probleme nach Art der Telefonseelsorge entlasten (Entwicklungsziel: gute gesunde Lehrkräfte),
- durch eine klare Anbindung an das jeweilige Bundesland den Bezug zu landesspezifischen Besonderheiten und den örtlichen Beratungsstellen sicherstellen,
- als strukturierte Sammlung von berufsbezogenen Schwierigkeiten auch für problembasiertes Lernen in der Lehreraus- und Fortbildung zur Verfügung stehen,

- nach dem neuerlichen Amoklauf in Emsdetten, bei dem viele Personen vorher Problematisches bemerkt, aber nicht gemeldet hatten, die Möglichkeit bieten, verdächtige Beobachtungen anonym anzugeben, damit sie von Fachleuten auf Stichhaltigkeit geprüft werden können. Dazu bietet das Forum die Möglichkeit, in einem verdeckten E-Mail-Verkehr weitere Einzelheiten zu klären, bevor dann gegebenenfalls weitere Schritte unternommen werden.

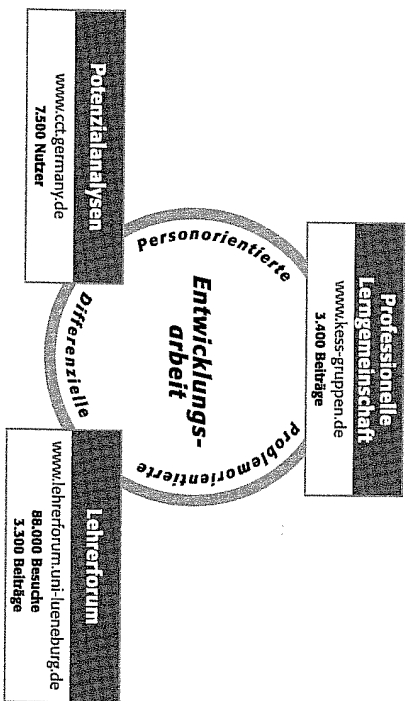
Das Forum versteht sich nicht als Konkurrenz zu Beratungsangeboten und Fallbesprechungsgruppen vor Ort. Vielmehr erwarten wir, dass das niedrigschwellige Angebot anonymer Anfragen und Beratung zur Diskussion mit Kollegen vor Ort ermutigt. Hier ist noch viel Entwicklungsarbeit zu leisten, weil Pädagogen oft Hemmungen haben zu fragen, aus Sorge, man zweifle dann an ihrer Professionalität. Es bedarf eines grundlegenden Umdenkens, wonach fragende Lehrkräfte sich in besonderer Weise für die Qualität ihres Handelns engagieren und die Ideenvielfalt der Kolleginnen sowie die Aussprachemöglichkeit nutzen, um unnötige Beanspruchungen zu vermeiden.

4. Zusammenfassung

Das Lüneburger Modell zur Entwicklungs- und Leistungsregulation, wie es in Abbildung 5 zusammengefasst wird, basiert auf dem Konzept professioneller Lerngemeinschaften (= PLGs) vor Ort, die durch drei Online-Plattformen in Kooperation mit Fachleuten anderer Disziplinen unterstützt werden. Wir verstehen Leistungsregulierung und Entwicklungsberatung als professionelle Projektarbeit, die in überschaubaren Zeiträumen abgeschlossen werden sollte. Dabei können die Mitglieder der KESS-Entwicklungssteams vorhandene Kursbausteine zur Leistungsregulation (vgl. Kretschmann, 2000; Berking, 2007; Sieland, 2000, 2007) nutzen.

Sie können aber auch Potenzialanalysen zu einer diagnosegeleiteten personorientierten Entwicklungsarbeit oder problembasierte Arbeit mit dem Lehrerforum leisten oder einfach über laufende Erfahrungen, Erfolge und Misserfolge reflektieren.

Abbildung 5: Personale, problemorientierte und differenzielle Entwicklungsarbeit in KESS-Gruppen.



Im Sinne des Leitbildes guter gesunder Lehrkräfte sollen einerseits unterstützende Strukturen und Prozesse (PLGs) gestärkt werden. Darüber hinaus sollen die Beteiligten Methodenkompetenzen zur Entwicklungs- und Belastungsregulation sowie Inhaltskompetenzen gemäß ihren individuellen Entwicklungszielen erwerben. Nach unserem Verständnis werden durch dieses Lernarrangement (=KESS) die unter 3.1. ausgeführten Gelingensbedingungen strukturell abgesichert und überwiegend gut realisiert.

Literatur

- Bauer, J. (2004): Die Freiburger Schultudie. In: Schulverwaltung BW 12, S. 259–264.
- Berking, M. (2007): Training emotionaler Kompetenzen (TEK). Berlin: Springer.
- Brägger, G. / Posse, N. (Hrsg.) (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Bern: H. E. P. Verlag.
- Grawe, K. (1998): Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe. Heyse, H. (Hrsg.) (2004): Landauer Empfehlungen zur Lehrergesundheits- www.plg-rip.de [Projekt Lehrergesundheits].
- Heyse, H. (2007): Lehrergesundheits – eine individuelle und kollegiale Aufgabe. In Seifried, K. / Jötten, B. / Fleischer, T. / Grawe, N. / Sieland, B. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).
- Hillert, A. / Schmitz, E. (Hrsg.) (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer.
- Hillert, A. (2006): Das Anti-Burn-out-Buch für Lehrer. München: Kessel.
- Hurrelmann, K. / Klocke, A. / Melzer, W. / Ravens-Sieberer U. (Hrsg.) (2003): Jugendgesundheitsurvey – Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim und München: Juventa.
- Janke, W. / Erdmann, G. (1997): Der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF-120). Kurzbeschreibung und grundlegende Kennwerte. Göttingen: Hogrefe.
- Kretschmann, R. (Hrsg.) (2000): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz.
- Leitner, K. (1999): Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit – Was schädigt, was fördert die Gesundheit in Oesterreicher, R. / Volpert, W. (Hrsg.): Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Bern: Huber.
- Rothland, M. (2007): Soziale Unterstützung – Konzept, Potenzial und Bedeutung im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ders. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle – Befunde – Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz.
- Sieland, B. (2000a): Hast Du heute schon gelebt? Übungen zur Selbstentwicklung für Einzelpersonen und kleine Gruppen. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Sieland, B. (2006a): Kooperative Entwicklungssteuerung und Selbstmanagement (= KESS). Lehrpersonen trainieren kooperative Entwicklungsberatung für sich selbst und ihre Schüler. In: braunschweiger beiträge für theorie und praxis von ru und ku, Heft 16, S. 50-54.

- Sieland, B. (2006b): Gute und gesunde Lehrer will jeder! – Wie Sie die Leistungsvoraussetzungen Ihrer Kollegen verbessern können. In Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabeverlag (Februar 2006; Führung und Personalmanagement C 6.3, S. 1–19).
- Sieland, B. (2006c): Veränderungspotenziale und Veränderungshindernisse am Beispiel der Gesundheitsförderung im Schulkollegium. In DAK, BJK, GUVV-NRW, Universität Lüneburg (Hrsg.): Lehrer*innen – Bausteine einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsförderliche Organisationsentwicklung, S. 75–109. [http://kirke.uni-lueneburg.de/volltexte/2006/343/]
- Sieland, B. (2006d): Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In Mittag, E. / Sticker, E. / Kuhlmann, K. (Hrsg.): Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln. Bonn: Deutscher Psychologischer Verlag, S. 492–497.
- Sieland, B. (2007a): Nachhaltige Gesundheitsförderung als selbst gesteuerte kooperative Entwicklungsarbeit. In: OPUS-NRW; Schweizer Netzwerk Bildung und Gesundheit (Hrsg.): Theorie und Praxis der guten und gesunden Schule. Bern: H. E. P.-Verlag (im Druck).
- Sieland, B. (2007b): Diagnosen, Übungen und Impulse zur bedarfsorientierten Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. In: OPUS-NRW; Schweizer Netzwerk Bildung und Gesundheit (Hrsg.): Theorie und Praxis der guten und gesunden Schule. Bern: H. E. P.-Verlag (im Druck).
- Sieland, B. (2007c): Zielvereinbarungen zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In: Seifried, K. / Jötten, B. / Fleischer, T. / Grewe, N. / Sieland, B. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).
- Sieland, B. / Rahm, T. (2007): Webbasierte Unterstützungssysteme für Lehrkräfte. In Seifried, K. / Jötten, B. / Fleischer, T. / Grewe, N. / Sieland, B. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).
- Strittmatter, A. (2006): Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. In Journal für Schulentwicklung 1, S. 12–18.
- Weber, A. / Weitle, D. / Lederer, P. (2004): Macht Schule krank? Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte der Frühinvaliddität von Lehrkräften. In: Lehrer*innen. Schriftenreihe Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Band 141.