

Was macht am Lehrerberuf krank ?

Dipl.-Psych. Peter Berger
Hardtwaldklinik II
Bad Zwesten
Ärztlicher Direktor Dr. P. Bernhard

Vortrag am Zentrum für Lehrerfortbildung Universität Kassel 19. Dezember 2005

Im Jahr 1999 wurden nach Angaben des Statistischen Bundesamtes 62 % aller in Pension gehenden deutschen Lehrer wegen krankheitsbedingter Dienstunfähigkeit vorzeitig pensioniert, lediglich 7 % arbeiteten noch bis zur Regelaltersgrenze von 65 Jahren. Die Frühpensionierungsrate bei Verwaltungsbediensteten im außerschulischen Bereich liegt um etwa 50 % niedriger.

Das Durchschnittsalter der Pensionierungen bei Lehrern in Deutschland liegt zur Zeit bei etwa 57 Jahren.

Unter den maßgeblichen Frühpensionierungsleiden bei Lehrern nehmen psychische und psychosomatische Störungen mit weit über 45 % den ersten Rangplatz ein. Eine weitergehende Differenzierung erbringt ein Überwiegen depressiver Störungen mit einem Anteil von 37 % und von Erschöpfungszuständen mit einem Anteil von 20 %. Eine geschlechtsbezogene Differenzierung ergibt bei Lehrerinnen mit 57 % ein signifikant deutlicheres Überwiegen psychischer und psychosomatischer Erkrankungen als bei Lehrern mit 39 %. Lehrerinnen sind also deutlich gefährdeter als Lehrer, im Verlauf ihrer beruflichen Karriere an Krankheiten des psychoneurotischen bzw. psychosomatischen Formenkreises zu erkranken.

Diese Befunde variieren natürlich etwas von Bundesland zu Bundesland, sie sind jedoch auch über die Zeit bis heute recht stabil, wie Weber (2004) und Wegner (2005) zeigen.

Wenn sich aus statistischen Daten auch keine Kausalität ableiten lässt, so ist doch zu vermuten, dass es einen Zusammenhang zwischen negativen Stressoren im Lehrerberuf und dem Auftreten psychischer Störungen gibt, insbesondere depressiven Syndromen und Erschöpfungszuständen wie dem Burnout-Syndrom.

Was ist Burnout ?

Freudenberger, ein amerikanischer Psychoanalytiker, beschreibt 1974 in seinem Aufsatz über ‚staff burnout‘ den psychischen und physischen Abbau ehrenamtlicher Mitarbeiter/innen in sozialen Einrichtungen.

Diese Personen verwandelten sich oft innerhalb kurzer Zeit von glühenden Idealisten, denen keine Anstrengung zu groß war, in deprimierte, erschöpfte, misstrauische und leicht reizbare Zyniker, die ihre Klientel zunehmend gleichgültig und abweisend behandelten. Gerade die engagiertesten wurden die ersten Opfer ihrer enttäuschten Erwartungen.

Nach Freudenberger tritt Ausgebranntsein vor allem bei Personen auf, die durch großes persönliches Engagement und hohe Leistungserwartungen an sich auffallen. Sie haben zudem eine starke emotionale Bindung an ihre Arbeit; ein großer Teil ihrer Selbstwertregulation bzw. ihres Selbstbildes wird aus dem Erfolg im Beruf gespeist oder aber aus ihrer beruflichen Stellung gezogen.

Wenn es nun zu Konflikten oder Enttäuschungen in der Arbeit kommt oder aber die Arbeit nicht mehr hinreichend befriedigt, vor allem aber, wenn unrealistische Erwartungen oder eigene Größenvorstellungen enttäuscht werden und diese nicht im Sinne realistischer Zielsetzungen korrigiert werden können, investieren Menschen, die zum Ausbrennen neigen, noch mehr Zeit in die Arbeit und erschöpfen sich, sie brennen aus.

Freudenberger sieht also in der Diskrepanz zwischen berufsbezogenen Erwartungen und der beruflichen Realität den entscheidenden Faktor zum Verständnis von Burnout.

Dabei wird Burnout als symptomatische Reaktion beschrieben, die mit Erschöpfung, Verlust an Energien und einem Rückzug aus der Arbeit bzw. einem reduzierten Arbeitsengagement verbunden ist. Burnout-Phänomene sind typisch für Arbeitssituationen, in denen die persönliche Zuwendung zum Klienten einen wesentlichen Bestandteil der Tätigkeit ausmacht. Die Betroffenen klagen über körperliche, emotionale und kognitive Einschränkungen. Sie erleben sich körperlich verausgabt, hilflos, hoffnungslos und emotional erschöpft.

Sie entwickeln eine negative Einstellung zu sich selbst, ihrem Beruf und ihren Klienten. Diese maligne Entwicklung hat unmittelbare negative Auswirkungen auf die Arbeitssituation und die Qualität der Arbeit, im Falle von Lehrern auf ihre Beziehungen zu Schülern und Kollegen sowie die Institution. Weiterhin hat die Burnout-Reaktion mittelbare Auswirkungen auf die Lebensqualität der Betroffenen, auf ihre Partnerschaft, Familie und sozialen Beziehungen.

Bei dem Versuch, eine handhabbare, wissenschaftlich überzeugende und praktische Definition von Burnout zu erarbeiten, ist es von Bedeutung,

- ob man bei der Erklärung von Burnout eine individuumsspezifische Sicht einnimmt,
- ob man die zentralen Ursachen für Burnout-Prozesse in den institutionellen Bedingungen der Arbeit sucht,,
- ob man die Entstehung und Aufrechterhaltung von Burnout als Interaktion zwischen den beiden vorgenannten Verursachungsbündeln analysiert oder aber
- ob man als wesentliche Determinanten für Burnout die sich verändernden sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse ansieht.

Individuumsspezifische Ansätze gehen letztlich von der Annahme aus, dass Schüler und Schulen so bleiben, wie sie sind, und dass es am einzelnen Lehrer liegt, innerhalb dieser Bedingungen für sich etwas zu verändern, z. B. durch Selbsterfahrung oder eine psychotherapeutische Behandlung.

Stellt man ausschließlich die Arbeitsbedingungen in den Mittelpunkt der Betrachtung, so verkennt man die Tatsache, dass nicht alle in einer Burnout-fördernden Atmosphäre arbeitenden Menschen tatsächlich ausbrennen. Offensichtlich verfügen viele Menschen über Bewältigungsstrategien oder Ressourcen, die sie vor Verletzungen im Sinne eines Burnout in der Arbeit schützen.

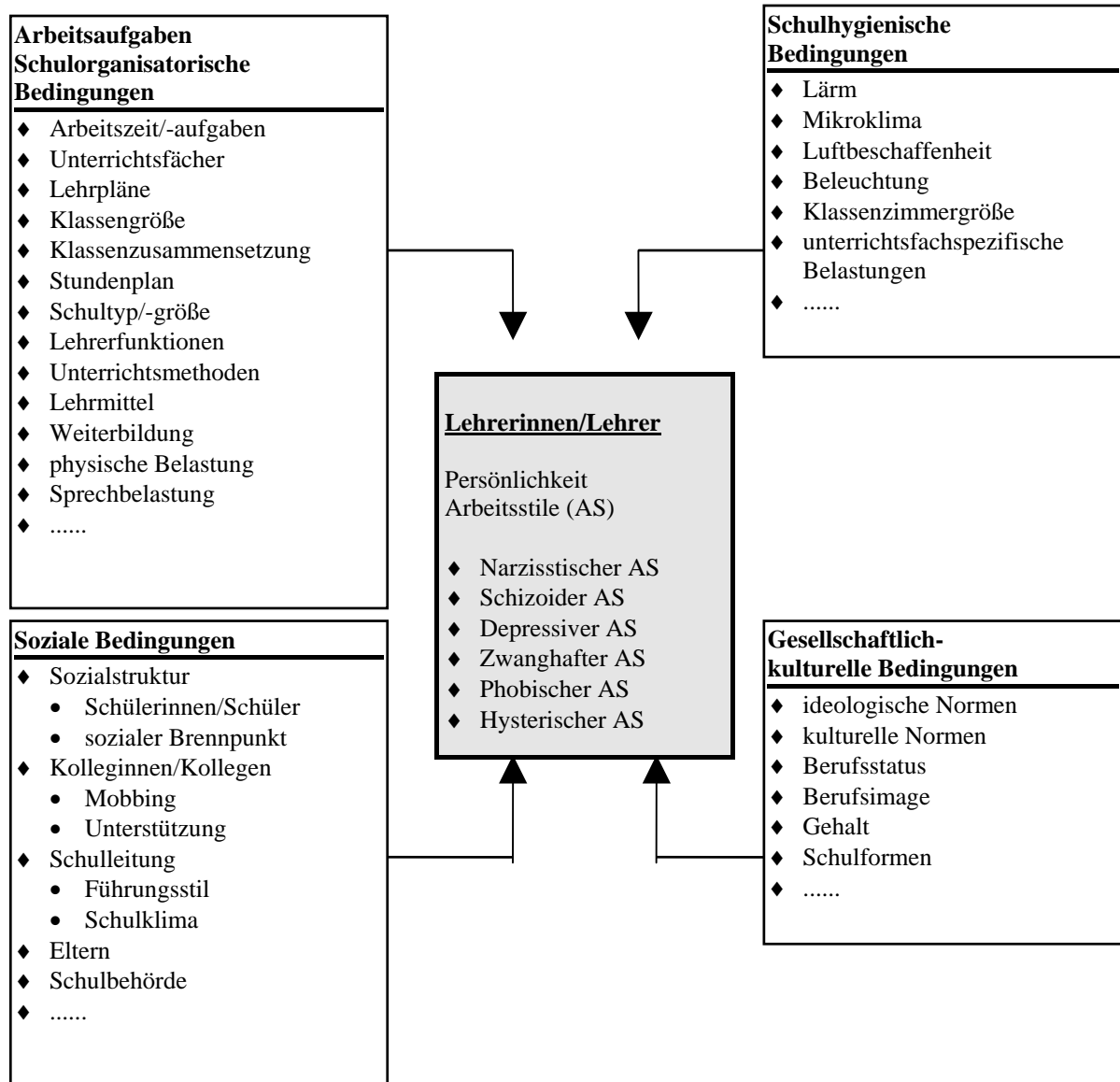
Vorwiegend kulturelle oder gesellschaftliche Veränderungen als Ursachen für Burnout anzusehen, bietet zum einen kaum konkrete Ansätze für Bewältigungsstrategien. Zum anderen bleiben die Aussagen dieses Ansatzes in der Regel sehr allgemein und verlieren sich in einer pessimistisch getönten Kulturkritik.

Ausgehend von den zentralen Fragen der Arbeitspsychologie nach den Auftrags- und Erfüllungsbedingungen der Arbeit, den Dimensionen der Arbeitstätigkeit und der eigentlichen Tätigkeitsanalyse erscheint insbesondere der Beitrag der organisationspsychologischen Stress- und Arbeitsforschung fruchtbar zum Verständnis von Burnout-Prozessen.

Wie sehen die objektiven Belastungsfaktoren der Lehrertätigkeit aus?

Rudow (1994) unterscheidet vier Belastungskategorien in der Lehrertätigkeit. Innerhalb dieser vier Kategorien lassen sich unterschiedliche Belastungsfaktoren aufschlüsseln.

Klassifikation von Belastungskategorien und -faktoren in der Lehrertätigkeit



Wie erklärt sich nun, dass nicht alle Lehrer ausbrennen?

Wie erklärt sich, dass über 20 % der Lehrer mit ihrer Arbeit sehr zufrieden sind, wie Schaarschmidt (2002) zeigen konnte?

Burnout stellt ein aus Aufgabenvariablen und Arbeitsbedingungen sowie aus Persönlichkeitsmerkmalen erklärbares Reaktionsphänomen dar; d. h. wenn der Ansatz Rudows verknüpft mit einer differenzierten persönlichkeitspezifischen Betrachtung der von Burnout betroffenen Personen wird, lässt es sich möglicherweise besser erklären, warum und wie Lehrer unterschiedlich auf diese Belastungsfaktoren reagieren.

Da objektive Belastungsfaktoren immer persönlichkeitspezifisch wahrgenommen, erlebt und verarbeitet werden, ist es daher hilfreich, persönlichkeitsabhängige Arbeitsstile zu unterscheiden, um zu verstehen, welche persönlichkeitspezifischen Anteile einem Burnout-Prozess zugrunde liegen können..

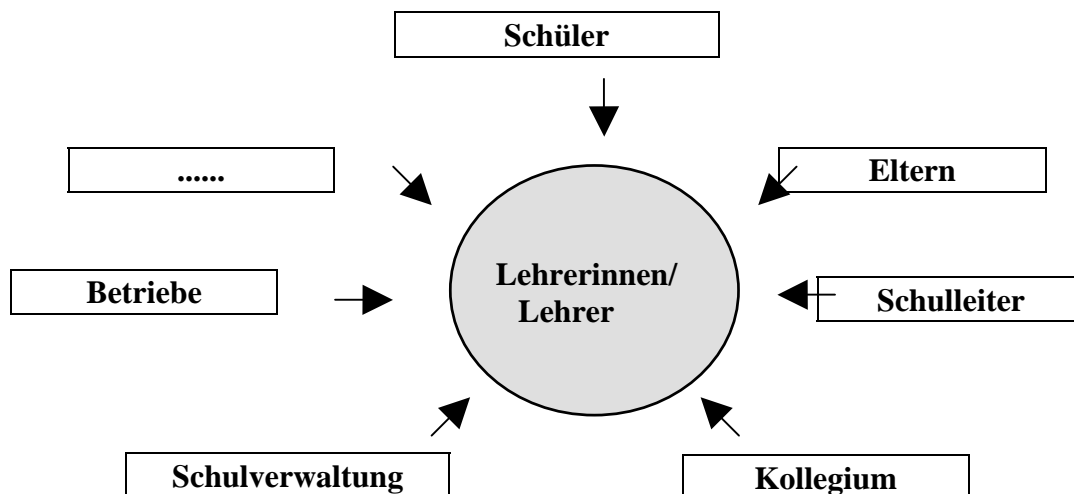
Die Psychoanalyse beschreibt Charakterstrukturen und leitet deren Entstehung aus Umwelteinflüssen ab, wobei die jeweiligen Erfahrungen während der ersten Lebensjahre den größten Einfluss auf die Entwicklung des Charakters haben.

Klassifikationen von Charakteren oder Persönlichkeitsstrukturen beschreiben idealtypisch den Umgang des Einzelnen hinsichtlich seines Erlebens und Verhaltens mit ubiquitären Anforderungen der sozialen und materiellen Welt, d. h. auch den Umgang des Einzelnen mit der Arbeit, den Stellenwert, den der Einzelne seiner Arbeit bei der Regulation seiner sozialen Beziehungen und innerhalb der eigenen Selbstwertregulation beimisst.

Beim Burnout-Syndrom handelt es sich also um ein Störungskonzept, das ursächlich auf das dynamische Wechselspiel von belastenden Arbeitsbedingungen und in der individuellen Persönlichkeit und Psychodynamik begründeten Faktoren bezogen ist.

Warum sind gerade Lehrerinnen und Lehrer besonders gefährdet, auszubrennen?

Untersucht man die *sozialen Bedingungen*, unter denen die Lehrertätigkeit stattfindet genauer (siehe Abb. 1), findet sich unter diesen Belastungskategorien ein komplexes Netz unterschiedlicher, sich zum Teil ausschließender bzw. widersprechender Rollenerwartungen an den Lehrer. Er ist gleichsam gefangen in einem Netz von Erwartungen, von denen er immer wieder einige enttäuschen muss.



Diese unterschiedlichen Rollenanforderungen erfordern eine ständige Klärung von Rollenkonflikten. Die partielle Rollenunklarheit verlangt von dem einzelnen Lehrer immer wieder eine persönliche Entscheidung in Konfliktsituationen. Insbesondere die grenzüberschreitenden Tätigkeiten in einem dynamischen sozialen Umfeld sind sehr belastend, zumal in Entscheidungssituationen selten dem Lehrer alle notwendigen Informationen zur Verfügung stehen.

Einen konstruktiven und gesundheitserhaltenden Umgang mit diesen unterschiedlichen Rollenanforderungen zu finden, verlangt auf der einen Seite eine gewisse innere Souveränität

und Rollenklarheit sowie auf der anderen Seite eine institutionell und kollegial vermittelte Rollensicherheit.

Ist man sich als Lehrer jedoch in seinen verschiedenen Rollen unsicher, sei es im Verhältnis zu den Schülern, zu den Eltern der Schüler, im Verhältnis zu den Kollegen oder zur Schulleitung, kann diese Rollenunsicherheit einen chronischen psychischen Belastungsfaktor begründen, der persönlichkeitspezifisch verarbeitet maligne Entwicklungen begünstigen kann.

Das Netz unterschiedlicher Erwartungen an den Lehrer ist erweiterbar und hat in den spezifischen Schultypen und -arten ganz unterschiedliche Ausprägungen.

Von Relevanz sind auch die institutionellen Erwartungen an den Lehrer, vermittelt durch den jeweiligen Schulträger - gerade in einer Zeit, in der sich die Schulen zunehmend konkurrierend auf dem Bildungsmarkt positionieren müssen.

Der einzelne Lehrer ist bei relativ selbstständiger Arbeitsweise eingebunden in eine hochgradig normativ strukturierte Institution, deren vielfältige Anforderungen oft im Widerspruch stehen zu den Möglichkeiten der ganz spezifischen schulischen Unterrichtsrealität.

Von größter Bedeutung sind jedoch die Rollenerwartungen, die von den Schülern an den Lehrer gerichtet werden - und umgekehrt.

Aus der Schüler-Lehrer-Beziehung wird sich immer, unterschiedlich stark ausgeprägt, eine ödipal getönte Beziehungsstruktur in dem Sinne entwickeln, als die Schüler Beziehungserfahrungen mit ihren Eltern unvermeidlich auf ihre Lehrer übertragen.

Wie der Vater im ödipalen Dreieck dem Kind die Lösung aus der Symbiose zwischen Mutter und Kind ermöglicht, so ermöglicht der Lehrer seinen Schülern das Hineinwachsen in die Welt der Erwachsenen, die zunehmende Ablösung vom Elternhaus, was für die Schüler auch die Aufgabe der unverbindlichen, von Wunschen und Träumen geprägten Kindheit zu Gunsten von Verantwortungsübernahme bedeutet.

Dieser schmerzhaft Prozess des Erfahrens von Begrenztheit ist begleitet von heftigen Affekten, die recht ungefiltert auf den Lehrer übertragen werden.

Der Schüler wird den Lehrer - wie seine Eltern - lieben oder hassen oder aber beides zugleich und ihm mit dem Ziel, den ödipalen Konflikt zu überwinden, entsprechende affektive Äußerungen entgegenbringen. Neben der Wissensvermittlung ist es eine zentrale Aufgabe des Lehrers, seinen Schülern in diesem Prozess zur Seite zu stehen.

Gleichzeitig erlebt und sieht sich der Lehrer in dieser Konfliktkonstellation mit seinen Schülern selbst als Kind bzw. Schüler. Seine eigenen Erfahrungen, Wünsche und Enttäuschungen während dieser Zeit werden ihm bewusst oder aber unbewusst reaktiviert. Das Gewähren oder Versagen des Lehrers ist auch immer das von ihm selbst erfahrene Erfüllen und Verbieten seiner eigenen Eltern. Er sieht sich gleichzeitig immer zwei Kindern gegenüber: dem zu unterrichtenden vor ihm und dem verdrängten in ihm.

Die entwicklungspezifischen Konflikte der Schülerinnen und Schüler von der Einschulung über die Pubertät und Adoleszenz bis hin zum Abitur verlangen vom Lehrer eine ständige Reflexion des eigenen Entwicklungsschicksals - das macht ja auch die Attraktivität und Lebendigkeit des Lehrerberufes aus. So konnte Tacke (2002) in einer Studie der Universität Lüneburg zeigen, dass von mehr als 500 befragten Lehrern über 52 % angaben, dass sie sich wieder für den Lehrerberuf entscheiden würden, da ihnen „der Umgang mit jungen Menschen gefällt, sie Freude am Kontakt mit jungen Menschen“ hätten. Fast 13 % erlebten den Schulalltag als bereichernd für die eigene Persönlichkeit, sie meinten, dass sie der ständige Generationswechsel „lebendig“ hielte.

Ist er sich der problematischen Grundmuster seiner eigenen Biografie nicht bewusst, kann das pädagogische Setting aber auch eine ständige emotionale Überforderung für den Lehrer bedeuten.

Ein weiterer Aspekt für die Begünstigung von Burnout-Entwicklungen in der Lehrertätigkeit ist das oft recht begrenzte soziale Erfahrungsfeld des Lehrers:

Im Unterricht sieht sich der Lehrer ständig Kindern und Jugendlichen gegenüber, die von ihm in der Leistungsbeurteilung abhängig sind, die ihm eher ängstlich-misstrauisch und nicht offen gegenüber stehen, wobei der Lehrer per Rollendefinition stets der Mächtigere ist.

In seiner eigentlichen Tätigkeit erfährt der Lehrer zudem keine *erwachsenen* und kollegialen Korrekturen durch Fachkollegen, da er ja als „Einzelkämpfer“ allein vor der Klasse steht. Pädagogische oder aber persönliche Fehlhaltungen, *blinde Flecken* in der sozialen Wahrnehmung erfahren von daher keine professionelle Korrektur im unterstützenden Sinne und können sich von daher verfestigen. Fengler (1991) spricht in diesem Zusammenhang von einer *déformation professionnelle*.

Diese Gefährdungsmomente wiegen um so schwerer, wenn ein identifikatorischer Irrtum bei der Berufswahl zum Lehrer ein entscheidendes unbewusstes Motiv Pate stand, man als Lehrer also in gewisser Weise seine „Pathologie“ zum Beruf gemacht hatte.

Zur weiteren Klassifizierung dieses Gefährdungspotentials in der Lehrertätigkeit gibt die Psychoanalyse wertvolle Hinweise zu einem vertieften Verständnis von Burnout-Prozessen. In Anlehnung an Riemann (1976), Neuberger & Kompa (1987) und König (1993) lassen sich folgende Arbeitsstile unterscheiden.

Der egozentrisch-narzisstische Arbeitsstil

Narziss verliebte sich in sein eigenes Spiegelbild.

Insofern die Produkte unserer Arbeit symbolische Repräsentationen unseres Selbst sind, wirken diese für egozentrisch-narzisstische Menschen wie ein Bild von sich selbst, das sie von anderen ständig bewundert und anerkannt sehen wollen. Ihr Verhalten kann extrem darauf ausgerichtet sein, anerkennende Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.

Das Grundproblem narzisstischer Menschen ist es, nicht wichtig genommen worden zu sein, sei es dadurch, überhaupt nicht erwünscht gewesen zu sein, sei es durch lange Abwesenheit der Mutter, durch wirtschaftliche Notlagen, durch Ehekonflikte der Eltern oder Ähnliches. Eine Bewältigungsform dieser Bedrohung ist es, sich auf Phantasien eigener Größe zurückzuziehen und sich von außen, von anderen unabhängig zu fühlen, wobei das eigene Selbst als omnipotent phantasiert wird.

Zur Erhaltung dieser Omnipotenzvorstellungen werden aber andere Menschen benötigt. Von daher nimmt die Beziehung zu anderen, zu Kollegen oder Schülern instrumentellen Charakter an, d. h. diese haben Anerkennung und Bewunderung der eigenen Größe zu liefern, werden als kritiklose Jasager benötigt.

Der narzisstische Arbeitsstil ist durch die Überbewertung der eigenen Leistungen bei gleichzeitiger Abwertung der Leistungen anderer geprägt. Der Arbeitsgegenstand ist für diese Menschen sekundär, es besteht keine echte innere Bindung. Er dient lediglich als Vehikel zur Darstellung der eigenen Größe. Kritik wird oft als massive Kränkung erlebt und entsprechend überempfindlich aggressiv zurückgewiesen, wenn sie denn überhaupt ernst genommen wird. Da der andere eher entwertet wird, sind echte kollegiale Delegation und Absprachen kaum möglich.

Der narzisstische Lehrer:

Der narzisstische Lehrer muss der große Star sein. Die Schule ist die Bühne seiner Grandiosität, und der Unterricht bietet ihm die Möglichkeit für einen großen Auftritt. Nichts ist für sein überhöhtes Ich-Ideal gut genug. Von daher überfordert er nicht nur sich selbst, sondern oft auch seine Schüler, sodass er von ihnen häufig gefürchtet und gehasst wird.

Die Schüler sollen ausschließlich Erfüllungsgehilfen der eigenen Grandiositätsvorstellungen sein. Der einzelne Schüler wird in seiner Individualität nicht wahrgenommen. Der narzisstische Lehrer instrumentalisiert sowohl seine Schüler als auch seine Kollegen: Alle

haben ihn anerkennend zu bewundern, zu lieben. Liebe bedeutet für ihn beziehungslose Bewunderung.

Nicht selten sind solche Lehrer in ihrem Grundstudium der Naturwissenschaften oder Geisteswissenschaften an ihren eigenen Ansprüchen gescheitert: Der Beruf des Lehrers war dann häufig eine Berufsentscheidung zweiter Wahl. Letztlich sind sie mit sich unzufrieden und projizieren ihre Unzufriedenheit auf ihre Schüler: „Wenn die Schüler nicht so doof wären, dann wäre ich der große Star!“

Der identifikatorische Irrtum narzisstischer Lehrer besteht darin, dass es nicht zentrale Aufgabe der Schüler ist, ihre Lehrer und deren überhöhte Ich-Ideale zu bewundern oder gar zu idealisieren. Der Klassenraum ist keine Bühne für die überwertige Selbstdarstellungstendenz narzisstischer Lehrer mit Schülern als Claqueuren.

In vielfältiger Weise muss sich der Lehrer in der pädagogischen Szene seinen Schülern zur Verfügung stellen, muss der Lehrer für die Schüler da sein – nicht umgekehrt.

Narzisstische Lehrer brennen aus bei realen Begrenzungen und Anforderungen, die sie nicht bewältigen können und die für sie einer Majestätsbeleidigung gleichkommen. Oftmals inszenieren sie einen Eklat, der im Sinne eines Mobbing-Erlebens subjektiv interpretiert wird und ihnen die Möglichkeit gibt, ohne Gesichtsverlust krank zu sein, d. h. Schwäche zu zeigen. Ihr Grunderleben ist das der Befürchtung von Blamage und Beschämung, wenn sie ihrer Grandiosität nicht gerecht werden können. Die Stärke eines narzisstischen Lehrers liegt in seinem kompromisslosen Leistungswille mit beeindruckender rhetorischer Eleganz.

Der einsam-schizoide Arbeitsstil

Dem einsam-schizoiden Menschen ist im Verlauf seiner Entwicklung die Hinwendung zum Du, zum anderen nicht hinreichend gelungen. Er ist getrieben von dem Wunsch nach verschmelzender Harmonie mit anderen bei gleichzeitiger überwertiger Angst, dann seine eigene Identität zu verlieren und verschlungen zu werden.

Intimität, Emotionalität und ungezwungenes Geben und Nehmen in einer Beziehung machen ihm Angst. Insofern kann ihm das formalisierte und strukturierte Arbeitsleben wichtige Orientierung in der Welt geben.

Aus der berechtigten Angst heraus, enttäuscht zu werden, fürchtet er in der Arbeit vor allem soziale Nähe, was in teamorganisierter Arbeit zu einem Problem werden kann. Gleichzeitig sucht er aber oft im Kollegium, in wissenschaftlicher Gemeinschaft oder Ähnlichem die Geborgenheit einer Gruppe. Er ist ständig bemüht, emotionale Beziehungen vorbeugend abzuwehren, sich auf das Sachliche zu konzentrieren und in misstrauischer Wachheit seine Grenzen zu schützen.

Kollegen werden aus einer verleugneten Kontaktunsicherheit und einer Enttäuschungsprophylaxe heraus misstrauisch beobachtet, häufig in den sozialen Antworten gekränkt, da ihm Empathie bei seiner gegebenen scharfen Beobachtungsgabe für soziale Situationen und die Schwächen anderer nur kaum möglich ist.

Der schizoide Lehrer:

Der schizoid geprägte Lehrer ist der einsame Philosoph, ein sachlich-kühler Lehrer, häufig theorieorientierter Naturwissenschaftler, der sich völlig seinem Fachgebiet verschrieben hat und dort sehr kompetent ist.

Die ständige Bemühung, soziale Beziehungen abzuwehren, macht ihn oftmals zu einem Sonderling an der Schule und im Kollegium. Die mangelnde Übung im empathischen Umgang mit Schülern führt häufig zu Missverständnissen und Schrulligkeiten im Umgang mit ihnen, in der Folge zu einer Vereinsamung und Isolation, was die paranoid-ängstliche Misstrauenshaltung gegenüber anderen nur verstärkt. Oftmals ist die Schule für ihn der einzige Ort der gesellschaftlichen Verankerung.

Der identifikatorische Irrtum bei der Berufswahl besteht darin, dass es in der Schule eben nicht nur um Wissensvermittlung geht, um sachliche Themen, sondern auch um ganz basale

Sozialisationserfahrungen, um Beziehungen und emotionalen Austausch. Die ständige Abwehr der intensiven affektiven Interaktionen in der Schule führt zu einer zunehmenden Isolation. Diese Lehrer brennen dann aus, wenn sie ihre Schüler - übrigens ähnlich wie die narzisstischen Lehrer - überfordern und es zu Konflikten mit Eltern und damit auch der Schulleitung kommt. Bei diesen Konflikten geht es nicht um Grandiosität, sondern um die Reinheit der Lehre, die stimmige Theoriebildung. Ihre eingeschränkte Fähigkeit zu diplomatischem Denken und Handeln führt dann zu nicht mehr reparierbaren Beziehungsabbrüchen, die oft tragisch enden. Ihr soziales Misstrauen bestimmt ihr Grunderleben. Ihre Stärke ist ihre Intuition.

Der abhängig-depressive Arbeitsstil

Abhängig-depressive Lehrer sind oft Menschen, die sich von ihrer Arbeit führen lassen, die nicht arbeiten, sondern gearbeitet werden. Diese Menschen sind irritiert, wenn von ihnen verlangt wird, sich mit individuellen Vorlieben oder Zielen im Arbeitsbereich in den Vordergrund zu stellen.

Ursächlich für die Entwicklung einer depressiven Struktur sind Störungen innerhalb der Oralität. Oralität meint das auf die Nahrungsaufnahme bezogene Interaktionsverhalten zwischen Mutter und Kind. Orale Wünsche, die nicht oder nur wenig einfühlend erfüllt wurden, können sich späterhin nicht frei entfalten.

Aus einer Enttäuschungsprophylaxe heraus werden sie vermieden. Dem Depressiven fehlt es später an Initiative. Depressive sind Menschen, die umsorgt werden wollen, die wollen, dass man ihnen sagt, was sie zu tun haben, die sich nach den Wünschen der anderen richten.

Die durch orale Frustration entstandene Enttäuschungswut wird durch den Abwehrmechanismus der Introjektion gegen das eigene Selbst gerichtet, da man Objekte, die eine ähnliche Funktion wie die versorgende Mutter haben, aus der Angst heraus nicht angreifen kann, das Objekt dann gänzlich zu verlieren.

So sucht der Depressive im Arbeitsverhalten Situationen zu vermeiden, die eine trennende Distanz zwischen sich und den anderen zur Folge haben könnten. Er kann nur für andere fordern, was er eigentlich für sich haben möchte. Er sucht Abhängigkeitsbeziehungen, passt sich den Forderungen anderer an, wehrt sich nicht, um die Zuneigung der anderen nicht zu verlieren. Die unbewusste orale Bedürftigkeit wird oftmals im Sinne einer altruistischen Abtretung abgewehrt, indem er andere überversorgt, so wie er es für sich selbst wünschen würde, um sich dann mit den Versorgten zu identifizieren. Auf diese Weise entsteht leicht ein Helfersyndrom (vgl. Schmidtbauer, 1971), eine den Burnout begünstigende Haltung gerade in helfenden Berufen, auch bei Lehrern.

Der Arbeitsgegenstand ist für den depressiven Arbeitsstil weniger wichtig als die Arbeitsbeziehungen, die Zufriedenheit, das Sattsein der anderen in einer von Harmonie und Gleichklang bestimmten Atmosphäre.

Bei Kollegen wird soziale Nähe und Akzeptanz gesucht, Teamwork und Kooperation werden überwertig angestrebt. Aus der Angst heraus, den anderen zu verlieren, kann der Depressive nur sehr schwer fordern, d. h. Aufgaben delegieren oder aber Nein sagen. Das Vermeiden von aggressiven Auseinandersetzungen führt zu zeitaufwendigen Diskussionen, die selten zu klaren Entscheidungen führen. Der Umgang mit der Arbeitszeit ist gestört, da sich Depressive nur schwer Grenzen setzen können. Sie arbeiten oft langsam und werden mit ihrer Arbeit nicht fertig. In der Freizeit haben sie dann häufig ein schlechtes Gewissen, können sich also auch hier innerlich nicht von ihrer Arbeit trennen und sich nur sehr schwer von ihren Belastungen erholen.

Der depressive Lehrer:

Der depressive Lehrer möchte versorgen, füttern, er möchte die gute Mutter für Schüler und Kollegen sein, der gute Kumpel.

Die Schüler sind für ihn die „guten Kinder“, sie stehen überwertig im Mittelpunkt, nicht der Unterrichtsstoff. Der depressive Lehrer bemüht sich um Frieden um jeden Preis, er ist ständig bemüht und kümmert sich vor allem um benachteiligte Schüler.

Häufig entwickeln sich Konflikte mit Eltern in dem Sinne, dass diese - nach Auffassung dieser Lehrer - mehr für ihre Kinder tun müssten. Die Schule dient ihm als Familienersatz.

Der identifikatorische Irrtum bei der Berufswahl besteht darin, dass der depressive Lehrer eigentlich selbst versorgt und gefüttert werden möchte, es sich jedoch nicht gestattet, dieses für sich einzufordern. Indem er nun andere versorgt, macht er diese von sich abhängig und hemmt sie in ihren Entwicklungsmöglichkeiten, was sich viele Schüler vor allem in der Adoleszenz nicht lange gefallen lassen. Werden die Hilfsangebote des Lehrers zurückgewiesen, wird er mit seiner mangelnden Fähigkeit zu fordern konfrontiert, bricht er im Burnout-Prozess regressiv zusammen, er verausgabt sich über alle Maßen und wird krank, verliert jegliche Initiative und entwickelt stärkste Selbstzweifel.

Seine Stärke ist seine Fähigkeit, gute Beziehungen herzustellen, für ein gutes Klima in der Schule zu sorgen. Seine Schwächen sind seine fehlende Abgrenzungsfähigkeit sowie sein relativ fehlender Leistungsanspruch.

Der kontrolliert-zwanghafte Arbeitsstil

Kontrolliert-zwanghafte Menschen lieben Disziplin, Pünktlichkeit und Selbstbeherrschung. Sie unterdrücken bei sich und anderen Spontaneität und Impulsivität, aber auch neue Ideen, da sie befürchten, diese nicht mehr unter Kontrolle halten zu können. Im Arbeitsverhalten werden systematische Ordnung, pedantische Reglementierung und Kontrolle überwertig hervorgehoben. Sie haben immer Angst, dass alles sofort unsicher und chaotisch würde, wenn sie ihr kontrollierendes Verhalten nur ein wenig lockerten.

Zwanghafte Strukturen entstehen zu der Zeit, in der das Kind beginnt, sich die Welt mit Trotzreaktionen und Willkür motorisch-expansiv anzueignen. Unordnung fürchtende Eltern reagieren mit Ärger und werden mit Bestrafung versuchen, dieses Verhalten zu begrenzen. Wenn aber durchaus gesunde Aggressionen, Unordnung und Schmutz sofort durch Strafen sanktioniert werden, kommt es zu einer Blockierung des unbekümmerten Umganges mit der Welt. Das Grundproblem zwanghafter Menschen ist ihr überwertiges Sicherheitsbedürfnis, das Vermeiden von Risiken, von Unordnung sowie die immerwährende Selbstkontrolle.

Aus der Angst vor den Folgen werden oft Veränderungen und Wandel blockiert. Aus der Unsicherheit heraus, einen Fehler zu machen, werden Entscheidungen hinausgezögert. Die Beziehung zu Kollegen und Schülern wird im Wesentlichen durch den Machtaspekt determiniert. Die eingeschränkte Fähigkeit, Prioritäten zu setzen, Perfektionismus, Pedanterie und die ständigen Auseinandersetzungen um Normen, die eigentlich Machtkämpfe sind, generieren große Probleme in teamorientierten Arbeitszusammenhängen und im Umgang mit der Arbeitszeit.

Der zwanghafte Lehrer:

Der zwanghafte Lehrer ist der klassische Pauker, der Patriarch, bei dem in der Schule der Leistungsaspekt und die Kontrolle im Mittelpunkt stehen.

Es geht ihm ständig um Gerechtigkeit, Ordnung, Zensuren und Strenge. Bei Konflikten mit Eltern geht es in der Regel um Streitigkeiten über Prinzipien.

Die Schule ist ihm - wie im alten Preußen - fast schon Kasernenhof, Der identifikatorische Irrtum bei der Berufswahl besteht bei zwanghaften Lehrern darin, dass diese häufig ungelöste Autoritätskonflikte auf ihre Schüler projizieren. Der zwanghafte Lehrer muss stets der Mächtigere sein. Im Unterricht wird durch Leistung und Benotung ständig die Machtfrage gestellt. Als Lehrer ist er zunächst per Rollendefinition immer der Stärkere. In der Schule geht es jedoch weniger um die Klärung von Machtfragen als um Wissensvermittlung und pädagogische Führung.

Der zwanghafte Lehrer brennt aus, wenn er sich bei seiner Unfähigkeit, Prioritäten zu setzen, in multiple, von Machtfragen determinierte Konflikte verwickelt. Er entwickelt körperliche Symptome wie Verspannungen, Rücken- und Bandscheibenbeschwerden, Kopfschmerzen, oder aber er bekommt auf der Verhaltensebene Wutanfälle als aggressive Durchbrüche, führt Prozesse, fordert Ko-Korrekturen, die dann zu eskalierenden Konflikten führen.

Seine Stärken sind seine Zielgerichtetheit sowie seine Disziplin, auch seine Selbstdisziplin. Seine Schwäche ist seine Prinzipienreiterei, seine mangelhafte Flexibilität.

Der vermeidend-phobische Arbeitsstil

Entwicklungspsychologisch entsteht die phobische Struktur zur gleichen Zeit wie die Zwangsstruktur, aber hier sind es nicht die strafenden, sondern die ängstlichen Eltern, die ihr Kind aus der Angst heraus, dem Kind könne etwas zustoßen, daran hindern, seine Fähigkeiten in Versuch und Irrtum auszuprobieren und zu entwickeln.

Wenn Eltern aus Ungeduld und/oder Zeitmangel dem Kind nicht die altersentsprechende Unterstützung gaben, von ihm aber Entwicklungsschritte erwarteten und forderten, die seinem Alter entsprachen, übernimmt das Kind durch Identifikation die Ängstlichkeit der Eltern oder deren Unzufriedenheit mit den eigenen Entwicklungsschritten.

Phobische Menschen trauen sich meist weniger zu, als sie tatsächlich leisten können. In Gegenwart eines solchen Menschen, der sie kontrolliert, eines „steuernden Objektes“, fühlen sie sich sicherer und haben weniger Angst, arbeiten sie unauffällig. Im Gegensatz zum zwanghaften Menschen suchen sie jedoch eher die Teamarbeit, da ein Team die Funktion des „steuernden Objektes“ annehmen kann, das ihnen Sicherheit gibt.

Phobisch strukturierte Menschen kommen selten in leitende Positionen, sie vermeiden oftmals unbewusst eine Beförderung, da sie als Erste niemanden mehr über sich hätten, den sie bei Problemen fragen könnten.

Der Phobiker nimmt leichter Kooperationsangebote von Arbeitskollegen oder Untergebenen an, er schafft sich in seinem beruflichen Feld oftmals eine Mehrzahl „steuernder Objekte“.

Der phobische Lehrer:

Der phobische Lehrer ist ängstlich im Umgang mit seinen Schülern, er traut ihnen weniger zu als sie könnten, von daher hemmt er sie vor allem in ihren Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung Autonomie und Selbstverantwortung. Er gibt Hilfestellung und Unterstützung, wo dies vielleicht nicht erforderlich ist.

Der identifikatorische Irrtum bei der Berufswahl besteht darin, dass der phobische Lehrer seine eigene Ängstlichkeit und sein überwertiges Sicherheitsbedürfnis auf die Schüler überträgt und dass er den Schutzraum, den die Schule als Institution bietet, zur Kontrolle eigener Ängste und Selbstverunsicherungen benötigt.

Es ist auch Aufgabe des Lehrers, seine Schüler zu fordern und zu fördern, ihnen Mut zu machen, neue Wege einzuschlagen, Risiken einzugehen, Grenzen infrage zu stellen und Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen.

Ähnlich wie der depressive Lehrer vermeidet der phobische Lehrer oft pädagogisch notwendige Konfrontationen oder Versagungen. In Besprechungen und Konferenzen ist er der ängstliche Bedenkenträger, der oftmals notwendige institutionelle Weiterentwicklungen mit seiner ängstlich vorgetragenen Kritik hemmt. Im Grunde genommen fällt der phobische Lehrer jedoch nicht auf, da er sich in der Regel an den Leiter oder Sprecher eines Teams anlehnt und diesen unterstützt.

Der wetteifernd-rivalisierende Arbeitsstil

Der wetteifernd-rivalisierende Mensch benutzt die Arbeit als Mittel, um sich möglichst effektiv durch die Darstellung eigener Arbeitsergebnisse vor anderen Respekt zu verschaffen und diese zu beeindrucken; allerdings ohne zu entwerten, da er kein stabiles Identitätsgefühl hat.

Dieser Arbeitsstil basiert auf einer hysterischen Persönlichkeitsstruktur. Sie entsteht in der ödipalen Phase der Entwicklung, in der das Kind aus der symbiotischen Zweierbeziehung mit der Mutter in die realistischere Dreierbeziehung Vater-Mutter-Kind hineinwächst.

In der Lebensgeschichte dieser Menschen zeigt sich sehr häufig eine problematische elterliche Ehe, die das Kind in altersunangemessener Weise etwa im Sinne eines *Partnerersatzes* einbezogen hat, ein Milieu voller Widersprüche mit zu wenig gesunden Orientierungsmöglichkeiten und nachahmenswerten geschlechtsspezifischen Vorbildern.

Hieraus resultiert eine instabile Identität mit sich selbst, insbesondere hinsichtlich der sozialen Rolle und der sexuellen Identität. Oft finden solche Menschen aus der Identifikation mit den Vorbildern ihrer Kindheit nicht heraus, oder sie spielen bzw. übernehmen ihnen aufgedrängte Rollen, nicht selten virtuos.

Bezogen auf den Umgang mit dem Arbeitsgegenstand heißt das, dass Neues schnell begeistert, aber in der Umsetzung oft recht oberflächlich bearbeitet wird, weil es bald langweilig wird. Nach der Startphase eines Arbeitsprojektes beginnt ja oftmals eine von Schwierigkeiten und Routine geprägte Durststrecke sowie Realitätsbewährung, die Durchhaltevermögen und damit innere Stabilität verlangt.

Der wetteifernd-rivalisierende Mensch ist auf der ständigen Suche nach neuen Ideen, nach Abwechslung, wobei es ihm im Wesentlichen um mehr Schein als Sein geht, um das Glänzen vor anderen. Dem gegenüber steht die Unfähigkeit, in der Arbeit beharrlich Schwierigkeiten zu überwinden, was er gerne anderen überlässt. Der Umgang mit Arbeitskollegen wird durch Konkurrenzbeziehungen geprägt. Kollegen, wenn sie denn gleich gut oder besser sind, werden als Bedrohung erlebt. Der spielerisch-wetteifernd-rivalisierende Mensch sucht Bewunderer, die ihm das Gefühl geben, attraktiv und begehrenswert zu sein.

Der hysterische Lehrer:

Der hysterische Lehrer ist der tolle Typ, der ewig jung bleiben möchte. Er rivalisiert ständig mit Kollegen, aber auch mit den Eltern der Schüler.

Die Schule ist ihm Hobby. Sie muss Spaß machen, dafür investiert er viel Zeit, um stets originell zu sein. Dabei verzettelt er sich oftmals in Aktionismus, hält sich nicht an kollegiale Absprachen und setzt mit seinem „Feuerwerk“ seine Kollegen unter Druck.

Die damit verbundenen Rivalitätskonflikte haben oftmals, wenn man genauer hinschaut, eine erotische Tönung, was mit älteren Schülern häufig zu Konflikten führen kann. Diese Lehrer brennen an der Lebensschwelle um das 50. Lebensjahr aus: Sie werden von ihren Schülern nicht mehr ernst genommen; es gelingt ihnen nicht mehr, ohne weiteres beliebt zu sein, zu blenden.

Ihr identifikatorischer Irrtum in der Berufswahl besteht darin, dass sie ihre eigene Unsicherheit hinsichtlich ihrer Identität, auch ihrer sexuellen Identität, auf ihre Schüler projizieren. Sie treten betont männlich oder feminin auf, sodass sich oftmals auch Schülerinnen in sie verlieben. Im Grunde genommen wollen sie nicht erwachsen werden und einen festen und konkreten Standpunkt beziehen. Sie möchten in der unverbindlichen Kindheit und Jugend verbleiben, wollen spielen und sich nicht festlegen lassen.

Ihre Stärken sind ihre spontane Kreativität, ihre Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber, ihr schnelles Handeln sowie ihre Flexibilität. Ihre Schwächen sind ihre Unverbindlichkeit sowie ihre ständig wechselnden Standpunkte.

Die Bedeutung unterschiedlicher Arbeitsstile in der Schule

Um Missverständnisse und Verallgemeinerungen zu vermeiden:

Diese Typisierung soll nicht strukturspezifische Arbeitsstile pathologisieren. Selbstverständlich haben alle Arbeitsstile konstruktive Seiten, die in unserer hochgradig arbeitsteiligen Gesellschaft durchaus beruflichen Erfolg begünstigen können.

Ohne eine gewisse narzisstische Bedürftigkeit sollte sich niemand um ein politisches Mandat oder ein Amt bemühen, das ihn häufig in die Öffentlichkeit bringt.

Ohne depressive Anteile könnte man wohl nicht über längere Zeit als Psychotherapeut oder als fürsorglicher Lehrer tätig sein.

Wissenschaftlicher Fortschritt und Entdeckungen benötigen oftmals die innere Unabhängigkeit einsam-schizoider Forscher.

Ein vorwiegend zwanghafter Arbeitsstil wird in der Buchhaltungsabteilung einer Bank wahrscheinlich berufliche Karrieren begünstigen; es ist aber zu vermuten, dass in der Werbeabteilung der gleichen Bank das Gegenteil einträte. Hier sind wohl eher Menschen erfolgreich, die wetteifernd-rivalisierend Ideen und Konzepte entwerfen können, die zwanghafte Mitarbeiter dann umzusetzen haben.

Jeder Arbeitsstil kann in Abhängigkeit von und Interaktion mit Variablen, die im beruflichen Umfeld liegen, beruflichen Erfolg begünstigen oder zu Überforderungen führen und im Sinne eines Burnouts *entgleisen*. Das heißt, bestimmte Variablen im Bereich der Persönlichkeit erhöhen die Burnout-Gefährdung, während andere eher schützend, präventiv wirken.

Wer selbstbewusst, energisch, willensstark, robust und aktiv ist und eine gute Problemlösefähigkeit besitzt und zudem in stabilen sozialen Beziehungen lebt, der ist deutlich weniger gefährdet als Menschen, die selbstunsicher, passiv, willensschwach, psychovegetativ leicht irritierbar und zudem schlechte Problemlöser sind.

Wenn Letztere zudem in der Überzeugung leben, dass sie nur gut und liebenswert sind, wenn sie für andere da sind, oft eigene Bedürfnisse zurückstellen, nur schwer Nein sagen können bzw. kaum etwas für sich fordern können, besteht ein hohes Risiko, auszubrennen.

Keiner der o. g. Arbeitsstile tritt in Reinform auf. In der Klassifikation handelt sich zunächst um eine idealtypische Einteilung. Jeder von uns zeigt eine Art Mischstruktur, bei der jedoch bestimmte Anteile überwiegen.

Aus meiner Erfahrung in der psychotherapeutischen Behandlung von weit über 600 Lehrern zeigen sich doch gewisse Schwerpunkte:

Bei Lehrerinnen erscheinen mir depressiv-hysterische zu überwiegen, bei Lehrern depressiv-zwanghafte Mischstrukturen.

In naturwissenschaftlichen Fächern sind gehäuft schizoid-zwanghafte Lehrer zu finden, in künstlerisch-musischen Fächern narzisstisch-hysterische Persönlichkeitsstrukturen. Bei Grund- und Hauptschullehrern findet sich eher ein Überwiegen depressiver Anteile.

Burnout ist umfassend nur zu verstehen, wenn man sich in einem ersten Schritt Klarheit darüber verschafft, welche ungelösten Grundkonflikte das Arbeitsverhalten determinieren.

Ziel dieses psychoanalytisch geleiteten Vorgehens ist es herauszufinden, welche unbewussten Motive aktuelle Arbeitskonflikte mitbestimmen oder aber schon bei der Berufswahl als neurotische Eingangskonstellation eine Rolle spielten.

Die Berufstätigkeit bietet ja die Möglichkeit, kompensatorisch im Sinne einer Selbstkorrektur das anzustreben, was man sein möchte, bewusste oder unbewusste Bedürfnisse auszuleben oder aber bestimmte Belastungen und Anforderungen zu vermeiden.

Wenn man per identifikatorischem Irrtum bei der Berufswahl seine „Pathologie“ zum Beruf macht und zudem im Beruf keine korrigierenden sozialen Erfahrungen machen kann, heißt das in der Konsequenz, dass es letztlich keine persönliche Weiterentwicklung geben kann, was die Lebensqualität deutlich herabsetzt und Burnout-Entwicklungen begünstigt.

Aufgabenvariablen und Arbeitsbedingungen

Neben den in der Person liegenden Variablen sind in einem zweiten Schritt die Aufgabenvariablen der jeweiligen Tätigkeit sowie die Arbeitsbedingungen zu untersuchen.

Es macht einen großen Unterschied, ob man an einer Grundschule, einem Abendgymnasium oder aber an einer Berufsschule unterrichtet; ob man an einer kleinen Schule oder aber in einem schulischen Großbetrieb unterrichtet. Leitende, dispositive Tätigkeiten als Schulleiter z. B. sind von exekutiven Aufgabenanforderungen abzugrenzen.

Es macht für das Arbeitserleben auch einen großen Unterschied, ob man mit hohen Idealvorstellungen, die weit über den Verdienst hinausgehen, eine Arbeit an einer Gesamtschule oder aber eine Arbeit an einem traditionellen Gymnasium aufgenommen hat und im Verlauf der beruflichen Karriere die Diskrepanz zwischen veröffentlichten Arbeitszielen und der erfahrenen Arbeitsrealität verarbeiten muss.

Neben diesen so genannten intrapsychischen Variablen sind zur Erklärung von Burnout-Prozessen bei Lehrerinnen und Lehrern selbstverständlich auch das soziale Umfeld, die Lebensbedingungen und die individuellen Ressourcen der Betroffenen von großer Bedeutung. So zeigt eine Fragebogenerhebung bei Lehrern zum Thema „Psychomentele Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf“ des Zentralinstituts für Arbeitsmedizin der Universität Hamburg von 1998 deutliche Geschlechtsunterschiede im Erleben der beruflichen Belastungen:

So fühlten sich von den befragten männlichen, vollschichtig arbeitenden Gymnasiallehrern 10,5 % den beruflichen Anforderungen psychisch nicht ständig gewachsen. Bei den weiblichen reduziert arbeitenden Lehrerinnen waren es 18,8 %, also doppelt so viel. Da sich die durchschnittliche Kinderanzahl in beiden Populationen nur geringfügig unterscheidet, ist zu vermuten, dass hier eine gewisse Doppelbelastung im Haushalt durch die Erziehung der Kinder wirksam wird, d. h. dass sich die männlichen Gymnasiallehrer eher von häuslichen Anforderungen abgrenzen können.

Bei den weiblichen, auch vollzeitig arbeitenden Gymnasiallehrerinnen waren es 30 %, die sich den psychischen Anforderungen nicht ständig gewachsen fühlten, obwohl diese Gruppe hoch signifikant weniger Kinder hatte als die männlichen Gymnasiallehrer. Bei der letzten Gruppe, also den vollschichtig arbeitenden Lehrerinnen mit wenig Kindern, scheint der identifikatorische Irrtum im Sinne von Schule als Familienersatz wirksam zu sein. Vermutlich handelt es sich bei dieser Population überhäufig um allein stehende Lehrerinnen ohne Kinder. Insgesamt zeigt die Untersuchung des Zentralinstituts für Arbeitsmedizin deutliche Unterschiede im Beanspruchungserleben zwischen Frauen und Männern.

Als wichtigstes Ergebnis zeigt diese Studie, dass bei Vollzeitkräften nicht die in der Schule verbrachte Arbeitszeit mit dem Faktorwert für Erschöpfung korreliert, sondern die zu Hause erbrachte schulische Arbeitsleistung. D. h. der im Lehrerberuf fehlenden Arbeitszeit-Freizeit-Trennung kommt eine viel größere Bedeutung zur Erklärung von Burnout-Prozessen zu. Dieses gilt vor allem bei allein stehenden Lehrerinnen.

Weiterhin zeigt diese Studie, dass 23,3 % der befragten Gymnasiallehrern den Wunsch nach einem Berufswechsel äußerten, ein Indiz für eine relativ hohe Berufsunzufriedenheit. Vielleicht steckt hinter dieser Berufsunzufriedenheit ein identifikatorischer Irrtum bei der Berufswahl; vielleicht steckt dahinter, dass der Lehrerberuf als Beruf zweiter Wahl ergriffen worden war.

Als weiterer bemerkenswerter Befund der Hamburger Studie ist festzuhalten, dass das Lebensalter und Erschöpfung (im Sinne eines Burnout) nicht korrelieren.

Lehrer mit gutem Kontakt im bzw. zum Kollegium sind subjektiv weniger erschöpft und weniger distanziert zu ihrer Arbeit. Auch wirkt der subjektiv erlebte Grad der Unterstützung durch Fachkollegen sich deutlich präventiv aus im Blick auf Burnout-Entwicklungen.

Im Gegensatz zum positiven Einfluss des Kollegiums auf die Gesundheit spielt das Verhältnis zur Schulleitung in dieser Studie keine Rolle auf erlebte Erschöpfbarkeit bzw. Häufigkeit eines Burnout-Geschehens.

Ein weiterer wichtiger Aspekt zum Verständnis von Burnout bei Lehrern ist in den arbeitsrechtlichen Bedingungen zu finden:

Die allermeisten Lehrer sind verbeamtet, d. h. dass sie auf der einen Seite einen sicheren Arbeitsplatz haben, von Kündigungsdrohungen unberührt sind und ein relativ hohes Eingangsgehalt erhalten. Daneben ist im Vergleich zu anderen akademischen Berufen der Arbeitstag bei den meisten Lehrern halbtags fest strukturiert, die Ferienzeit liegt deutlich über den Urlaubszeiten in vergleichbaren Berufen. Diesen unterschiedlichen sozialen Gratifikationen steht jedoch gegenüber, dass Lehrerinnen und Lehrer nur sehr wenig soziale Aufstiegsschancen haben. Im Grunde genommen ist das Leistungsprinzip im Lehrerberuf unterlaufen, d. h. das Gehalt bemisst sich nicht nach der individuellen Leistung und dem individuellen Engagement, sondern wird durch das bestehende Laufbahnrecht bestimmt.

Nach einer jüngst im Spiegel veröffentlichten Untersuchung des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (2000) zeigt sich, dass Lehrer vier Jahre nach Berufseinstieg sowohl in den naturwissenschaftlichen als auch in den geisteswissenschaftlichen Fächern mit ihrem Jahresgehalt deutlich hinter andere Berufsgruppen zurückfallen. In der Befragung dieser Studie zeigt sich jedoch, dass die Arbeitszeiten in vergleichbaren akademischen Berufen länger sind als bei Lehrern.

Nach Freudenberger kann Burnout ausgelöst werden, wenn sich die Betroffenen auf eine Arbeitsbeziehung einlassen, die nicht den erwarteten Lohn bringt, wenn individuelle Anstrengungen und Leistungen auf der Gehaltsseite kaum gratifiziert werden und damit auch keine Anerkennung finden. Jeder Lehrer wird vor dem Hintergrund seiner strukturspezifischen Erlebnis- und Verarbeitungsweisen für sich mit dieser Enttäuschung umgehen müssen.

Ganz sicherlich sind die Aufgabenvariablen und Arbeitsbedingungen hinsichtlich ihres Beitrages zu Burnout-Entwicklungen weiter zu differenzieren und zu untersuchen. Berufliche Beanspruchung und Stress resultieren eben nicht allein aus objektiven Stressfaktoren und der Verschärfung der Arbeitsbedingungen, sondern die individuelle, strukturspezifische Stressverarbeitung - die Erwartungen, Einstellungen und Gefühle im Erleben der beruflichen Tätigkeit - entscheidet wesentlich darüber, in welchem Maße der Beruf gesund erhaltend oder krank machend wirkt, wie Schaarschmidt von der Universität Potsdam in seiner großen Befragungsstudie von 2000 feststellt.

In seiner Studie „Stress im Klassenzimmer“ befragte Schaarschmidt 4000 Lehrer und verglich diese mit 8000 Beschäftigten aus anderen Berufen, die auch unter hohen emotionalen Belastungen arbeiten: Feuerwehrleute, Polizisten, Krankenschwestern u. a. Anders als diese Berufsgruppen beklagten die Lehrer signifikant häufiger die fehlende Anerkennung für eingebrachtes Engagement. Dies wurde insbesondere von den Lehrern beklagt, die angaben, den Lehrerberuf nur aus Mangel an Alternativen ergriffen zu haben.

PRÄVENTION

Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen individuellen und institutionellen Bewältigungsstrategien.

Individuelle Bewältigungsstrategien verlangen nicht die Unterstützung durch Kollegen, das Schulumt oder den Dienstherrn. Sie verlangen die persönliche Bereitschaft des einzelnen Lehrers, seinen Mut, etwas für sich an seiner Arbeitssituation zu verändern und diese günstiger für sich zu gestalten.

Institutionelle Bewältigungsstrategien richten sich auf das Kollegium, die Schule, die Schulämter bzw. den Dienstherrn. Hier geht es um die Veränderung der Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit im Sinne einer gesundheitsfördernden Neugestaltung.

Institutionelle Bewältigungsstrategien

Auf institutioneller Ebene geht es zunächst einmal darum, das Thema Burnout zu enttabuisieren und zu entpathologisieren.

Burnout ist nicht als ein individuelles Geschehen zu begreifen, sondern als ein berufstypisches Gefährdungsmoment zu verstehen, ähnlich der Strahlenbelastung in einer Röntgenpraxis. Erst wenn man dieses akzeptiert und Burnout nicht als ein individuelles Problem versteht, lassen sich institutionelle Bewältigungsstrategien entwerfen, wobei die „*Bleischürze*“ des Lehrers natürlich anders aussehen muss.

Im Rahmen von Gesundheitszirkeln, wie sie Rudow (1999) fordert, könnte es in einem ersten Schritt darum gehen, berufstypische Arbeitsbelastungen zu beschreiben und als arbeitsmedizinische Probleme zu thematisieren.

Auf der Ebene der quantitativen Arbeitsbelastungen ist zu hinterfragen, inwieweit die überbordenden Zielvorstellungen wie z. B. der Ausgleich gesellschaftlicher Benachteiligungen an Gesamtschulen überhaupt realistisch mit der sozialen Wirklichkeit zu vereinbaren sind. Zu hinterfragen wäre auch, ob die enzyklopädisch gefassten, wissenschaftspropädeutischen Unterrichtspensen an Gymnasien bei den gegebenen Rahmenbedingungen realistisch umsetzbar sind.

Die Auseinandersetzung und Konfrontation mit unrealistische Erwartungshaltungen an Schule und Lehrer ist nur kollektiv möglich.

Eine kollektive Bestandsaufnahme von Grenzen in den Rahmenbedingungen verlangt zunächst jedoch auch eine individuelle Bestandsaufnahme der persönlichen Grenzen und vor allem die persönliche Bereitschaft, diese für sich zu akzeptieren. In diesem Zusammenhang ist zu fordern, dass das Thema Burnout in der Schule integrierter Bestandteil der Referendariatsausbildung sein sollte.

Als sehr hilfreich und entlastend in unterschiedlichen psycho-sozialen Arbeitsfeldern hat sich die Einrichtung einer regelmäßigen professionellen Supervision erwiesen, die z. B. in psychosomatischen Kliniken mittlerweile Standard ist. Supervision ist denkbar als Teamsupervision, als Supervision mit Lehrern aus verschiedenen Schulen oder aber auch als Einzelsupervision. Thematisiert werden einzelne Fälle oder aber die Arbeitsbeziehungen untereinander.

Als weitere Bewältigungsstrategien wären zu nennen die Forderung nach kleineren Klassen bzw. nach einer Verkürzung der Arbeitszeit. Aber gerade die Verkürzung der Arbeitszeit bleibt meines Erachtens ohne nachhaltigen präventiven Erfolg, wenn nicht kritisch gefragt wird, was während der Arbeitszeit geschieht.

Ein Beibehalten unrealistischer Arbeitsziele bei gleichzeitiger Verkürzung der Arbeitszeit hat oft zur Folge, dass sich das Insuffizienzerleben von Lehrer verstärkt, Aufgaben eher im Freizeitbereich erledigt werden, sodass die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit noch mehr verschwimmt, was die Gefahr des Ausbrennens eher verstärkt. Die Hamburger Studie weist auf diesen Zusammenhang hin.

Viel eher ist zu fragen, inwieweit dem einzelnen Lehrer nicht mehr Autonomie bei der Vorbereitung, Ausführung und Kontrolle seiner Arbeitsaufgaben zugestanden werden könnte. Auch hier sind kollektive Absprachen notwendig.

Individuelle Bewältigungsstrategien

Auf der Ebene der individuellen Bewältigungsstrategien geht es um eine gesundheitsfördernde Umstrukturierung der individuellen Arbeits- und Lebensweise, d. h. es geht um die Frage der persönlichen *Selbstpflege*.

In fast allen Publikationen zu diesem Thema wird das Erlernen von Entspannungsverfahren wie Autogenes Training oder Progressive Muskelrelaxation empfohlen.

Von großer Bedeutung ist die Pflege verbindlicher sozialer Beziehungen außerhalb des Arbeitsbereiches. Für im sozialen Bereich Tätige ist es zur Erhaltung der eigenen Gesundheit von großer Bedeutung, tragende und akzeptierende soziale Beziehungen außerhalb der Arbeit zu unterhalten und solche Erfahrungen zu pflegen.

Da die Forderung nach einem geschützten Arbeitsplatz in der Schule für Korrekturen u. ä. kurzfristig nicht umsetzbar sein wird, sollte sich jeder einzelne Lehrer fragen, wie er sich in seinem häuslichen Bereich mit seiner Arbeit einrichten kann. Hier geht es um feste Grenzsetzungen: ein abgeschlossenes eigenes Arbeitszimmer, funktionsgerechte Ausstattung sowie die Festlegung fester Arbeitszeiten.

Treten gravierende Schwierigkeiten und Probleme in und mit der Arbeit auf, sollte sich der Einzelne fragen, ob er sich nicht um eine Einzelsupervision oder eine psychotherapeutische Behandlung bemühen sollte, wenn die persönlichen Schwierigkeiten Krankheitswert erlangt haben. Grundsätzlich ist zwischen ambulanter und stationärer Psychotherapie zu unterscheiden.

Die im Folgenden dargestellten „Leitlinien“ für die Therapie von Burnout beziehen sich auf die Bedingungen und Inhalte stationärer Psychotherapie und sind nicht als Behandlungsmanual oder -programm zu verstehen, sondern skizzieren lediglich idealtypisch die zentralen Probleme und Anforderungen der Therapie von Burnout-Patienten. Sie basieren auf einer über 25-jährigen klinischen Praxis in der stationären Behandlung ausgebrannter Lehrerinnen und Lehrer.

Im Laufe der Jahre hat sich die therapeutische Praxis von einem vornehmlich psychoanalytisch geleiteten therapeutischen Vorgehen unter Einbeziehung verhaltenstherapeutischer Ansätze und Interventionen in Richtung eher konflikt- und lösungsorientierten Therapie weiterentwickelt, wobei die Psychoanalyse im Blick auf Menschenbild und Krankheitskonzept nach wie vor das tragende theoretische Konzept darstellt.

Behandlungskonzept für die stationäre Therapie von Burnout in der Hardtwaldklinik II

Die stationäre psychotherapeutische Behandlung ausgebrannter Lehrerinnen und Lehrer ist in der Hardtwaldklinik II eingebettet in ein stationäres Gesamtkonzept, in dem alle Bereiche der Klinik zum Therapieraum gehören, in dem einerseits Therapie gemacht, andererseits die alltägliche Realität berücksichtigt wird (vgl. Janssen 1987). Damit versteht sich die Institution einer speziell für Psychotherapie eingerichteten und psychotherapeutisch geführten Fachklinik in Gänze als psychotherapeutische Intervention.

Durch minimale Strukturierung des Tagesablaufs wird sich der einzelne Patient sowohl in der Gruppe als auch in der Einzeltherapie, insbesondere aber im Interaktionsfeld zwischen sich und dem Klinikpersonal sowie den Mitpatienten auf der Station reinszenieren. Er wird seine unbewussten, präverbalen intrapsychischen Konflikte in Interaktion, Sprache und Beziehung umsetzen, so dass sie auf diese Weise besprechbar, verstehbar und klärbar werden (vgl. Bernhard, 1996).

Die Überzeugungskraft dieser Selbsterfahrungen wird durch die geschützte Versorgungssituation des stationären Rahmens verstärkt. Es gibt weder Schüler noch Arbeitskollegen noch Ehepartner, die als Ursache des eigenen Leidens dienen können.

Ein zu sehr verausgabungs- und unterordnungsbereiter Patient vom depressiven Typ wird etwa zunehmend seinen Grundkonflikt reinszenieren, indem er sich z. B. von Mitpatienten ausnutzen lässt, da er nicht nein sagen kann. In der therapeutischen Auseinandersetzung kann er dann mit seinen eigenen Benachteiligungen konfrontiert werden, die er per projektiver Identifizierung auf andere übertragen hat.

Ein zu machtbewusster und normorientierter Mensch vom zwanghaften Typ wird mit den Folgen seines Verhaltens von seinen Mitpatienten konfrontiert werden, die sich seine Bemächtigungstendenzen und Kontrollbemühungen auf Dauer nicht werden gefallen lassen.

Die Behandlung des einzelnen Patienten wird unter Leitung eines festen Bezugstherapeuten von einem Behandlungsteam getragen, in dem Ärzte, Psychologen, Kreativtherapeuten,

Pflegepersonal, Sozialarbeiter, Sportlehrer und Physiotherapeuten zusammenarbeiten. Sie alle tragen ihre oftmals sehr unterschiedlichen therapeutischen Erfahrungen mit dem Patienten zu einem Gesamtverständnis zusammen, um eine zielorientierte Behandlung zu ermöglichen, die von externen Fachkollegen supervisiert wird (vgl. Berger, 1997).

Die unterschiedlichen Behandlungselemente

Das gruppenpsychotherapeutische Behandlungsangebot basiert auf der Anwendung der Psychoanalyse in Gruppen nach dem Göttinger Modell, insbesondere auf der psychoanalytisch-interaktionellen Methode (Heigl-Evers et al., 1994). Die Therapiegruppen sind offene, diagnostisch inhomogene Gruppen mit Teilnehmern aus unterschiedlichen Berufen.

In der gleichen Gruppenkonstellation finden Therapiesitzungen in einem Kreativverfahren - Gestaltungstherapie oder Konzentrierte Bewegungstherapie - statt, in denen den Patienten die Möglichkeit gegeben wird, sich anderen gegenüber auf symbolischer, nonverbaler Ebene mit ihren Problemen und Konflikten zu verdeutlichen.

Zusätzlich wird für Lehrerinnen und Lehrer eine spezielle Stressbewältigungsgruppe angeboten, in der die spezifischen Belastungen im Lehrerberuf thematisiert werden mit dem Ziel, gemeinsam Lösungsstrategien und Bewältigungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Die von Rudow (1999) entwickelte Prüfliste für den Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf bildet die theoretische Grundlage für dieses Gruppenangebot. Daneben werden Einzelgespräche geführt, in denen es konfliktorientiert um die vertiefende Deutung der in der Gruppenpsychotherapie gezeigten Kompromissbildungen als Spiegelung des individuellen Grundkonfliktes, um die Konfrontation mit der in der Einzeltherapie gezeigten Übertragung sowie die Reflexion des auf der Station gegenüber Personal und Mitpatienten gezeigten Reinszenierungsverhaltens geht.

Es gilt, dem Betroffenen an möglichst vielen von ihm gezeigten oder geschilderten Verhaltensbeispielen zu verdeutlichen, wie sich die Burnout-Problematik im spezifischen Einzelfall äußert und welche negativen Konsequenzen damit für die jeweilige Person in der Klinik und das Leben außerhalb der Klinik sowie in der Schule verbunden sind oder waren.

Zum anderen geht es in der Einzeltherapie darum, das Arbeitsverhalten im Sinne einer verhaltenstherapeutischen Problem- bzw. Tätigkeitsanalyse lösungsorientiert abzuklären. Schwerpunkte bilden hierbei Informationen und Übungen zu Zeitplanungs- und Arbeitstechniken sowie die Hinterfragung subjektiver Mythen zur Rechtfertigung des krank machenden Arbeitsverhaltens mit dem Ziel einer Einstellungsveränderung.

Neben den physiotherapeutischen Interventionen wie Sport, Krankengymnastik und dem Entspannungstraining etc. bieten die im Behandlungsteam integrierten Sozialarbeiter konkrete Informationen und Unterstützung bei Veränderungsstrategien an, die den beruflichen Rahmen des Patienten in seinen sozialrechtlichen Aspekten direkt betreffen.

Generelle Behandlungsziele

Wegen der Einzelfallsbezogenheit der Burnout-Problematik ist die Formulierung genereller Therapieziele nicht möglich. (vgl. Heigl-Evers, Heigel & Standke, 1988).

Allgemein lässt sich für die stationäre Psychotherapie jedoch sagen, dass es in einem ersten Schritt darum gehen sollte, dem Patienten das unbewusste Bedingungsgefüge, das sein Arbeitsverhalten steuert, zu verdeutlichen, also mit ihm zusammen ein Psychogeneseverständnis zu erarbeiten. Da das Burnout fördernde Verhalten eine

Bewältigungsstrategie zur Lösung eines zumeist unbewussten Konfliktes darstellt, macht es erst dann Sinn, sich um konkrete Veränderungsschritte zu bemühen, wenn der Betroffene in Grundzügen verstanden und im Rahmen des stationären Settings erfahren hat, warum er in der Schule ausbrennt, Konflikt- und lösungsorientierte stationäre Psychotherapie von Burnout heißt deshalb, konfliktorientiert an und in der therapeutischen Beziehung mit den psychoanalytischen Konzepten von Übertragung sowie Krankheit als Kompromissbildung ungelöster unbewusster Konflikte zu arbeiten. Die Arbeit knüpft zusätzlich lösungsorientiert an den Ressourcen des Patienten, und gesunden Persönlichkeitsanteilen an und fördert verhaltenstherapeutisch deren weitere Entwicklung hinsichtlich kognitiver Umstrukturierung und Erweiterung von Verhaltenskompetenz insbesondere hinsichtlich des Arbeits- und Freizeitverhaltens.

Mit dem Ende der stationären psychotherapeutischen Behandlung, die in der Regel sechs bis acht Wochen dauert, stellt sich die Frage des Transfers der gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in den Alltagsraum des Patienten. Vielfach wird es darum gehen, den Patienten für eine weiterführende ambulante Therapie am Heimatort zu motivieren, was aus unserer Erfahrung die Prognose für einen nachhaltigen Erfolg der stationären Behandlung deutlich erhöht.

Da das Beschwerdebild oft chronifiziert ist, ist bei einigen Patienten auch an eine Intervallpsychotherapie zu denken, d. h. nach Ablauf von ein bis zwei Jahren stellt sich der Patient erneut für eine, dieses Mal kürzere stationäre Behandlung vor, in der die positiven und weniger positiven Erfahrungen mit den während der ersten Behandlungssequenz entwickelten Veränderungsstrategien überarbeitet werden können.

Die Effektivität der stationären psychotherapeutischen Behandlung von Lehrern in der Hardtwaldklinik II wird in Kooperation mit dem Zentralinstitut für Arbeitsmedizin der Universität Hamburg im Rahmen einer Längsschnittstudie wissenschaftlich begleitet. Wegner und Berger (2005) konnten zeigen, dass sich in der von ihnen untersuchten Gruppe zwei Jahre nach der stationären Behandlung der Anteil der Burnout-Gefährdeten signifikant reduzierte, insbesondere im Blick auf den Faktorwert ‚Erschöpfung‘. Deutlich gebessert zeigte sich in der untersuchten Gruppe die Distanzierungsfähigkeit sowie eine signifikante Abnahme von Fehlzeiten in der Schule.

Welche Konsequenzen sind aus diesen Befunden für die Lehrerausbildung zu ziehen?

Zunächst einmal ist anzuerkennen, dass das Risiko, im Verlauf des Berufslebens als Lehrer an Krankheiten des psychoneurotischen-psychosomatischen Formenkreises zu erkranken, signifikant höher ist als in vergleichbaren akademischen Berufsgruppen.

Die daraus resultierende hohe Frühpensionierungsrate bei Lehrern belastet die staatlichen Haushalte mit enormen zusätzlichen Pensionskosten, die eigentlich dem Bildungshaushalt zuzuschlagen wären.

Es ist weiterhin anzuerkennen, dass die Tätigkeit des Lehrers eine soziale Tätigkeit ist: Menschen versuchen auf andere Menschen Einfluss zu nehmen.

Dabei ist die Persönlichkeit des Lehrers ein wichtiges Werkzeug in und für die Arbeit, d. h. Lehrer sollten sich bereits während ihrer Ausbildung selbstreflexiv über Grundzüge ihrer eigenen Persönlichkeit und Lerngeschichte bewusst sein bzw. bewusst werden.

In der psychotherapeutischen Ausbildung ist die Lehranalyse, Lehrtherapie sowie Selbsterfahrung konstitutiver Bestandteil der Ausbildung - selbstverständlich neben einer entsprechenden fundierten fachlichen Ausbildung.

Weiterhin ist die Tätigkeit des Lehrers im Verlauf seines Berufslebens als Prozess zu verstehen, der flankierender Unterstützung bedarf durch Supervisionen, Coaching oder Ähnlichem, wie es in den meisten anderen sozialen Berufen Standard ist.

Der gesundheitsschädlichen Tendenz zur Vereinzelung im Beruf, zum Einzelkämpfertum vor der Klasse ist durch Förderung von Kooperationsfähigkeiten und Teamleistungen in der Lehrerausbildung zu begegnen, zeigen doch viele Untersuchungen zum Thema Burnout, dass es gerade die kollegiale Unterstützung ist, die Burnout-Prozessen präventiv entgegenwirkt. Wir sehen immer wieder in der Klinik vereinzelte, isolierte und im kollegialen Austausch sprachlos gewordene Lehrer, die aus Angst und Selbstzweifeln ihre Kritikfähigkeit fast verloren haben und verbittert geworden sind.

In einem testpsychologischen Screening gleich zu Beginn des Studiums ist es vielleicht möglich, den angehenden Studenten Hinweise darauf zu geben, wo sie vermutlich in ihrer Persönlichkeitsstruktur mit Aspekten der Schulwirklichkeit in Konflikt geraten werden.

Bei diesem Screening geht es nicht um den Ausschluss vom Studium; dennoch sollte den Studenten zu Beginn ihrer Ausbildung ein Hinweis auf persönliche Einschränkungen gegeben werden. Ähnlich wie die Farbenblindheit, die eine Ausbildung zum Fluglotsen nicht ermöglicht, ist es aus einer pädagogischen Fürsorgepflicht heraus zu rechtfertigen, auf seelische oder soziale „Farbenblindheit“ hinweisen zu dürfen.

Zentral ist sicherlich auch die Forderung nach einer praxis- und selbsterfahrungsorientierten Auseinandersetzung mit den bewussten und unbewussten Anteilen der persönlichen Motivation, Lehrer werden zu wollen.

Projekt: Seminar zum Thema „Psychosoziale Belastungen in der Lehrertätigkeit“

Vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Überlegungen und Hypothesen zur Burnout-Problematik und den daraus abgeleiteten Forderungen an die Ausbildung von Lehrern wurde auf Anregung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel für das Sommersemester 2004 ein Seminar für Lehramtstudenten konzipiert.

Dieses Seminar, „Psychosoziale Belastungen in der Lehrertätigkeit“, hatte zum Ziel, den Lehramtstudenten unterschiedliche Möglichkeiten zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit ihrer Berufswahl zu eröffnen.

Neben der kognitiven Selbstreflexion ermöglichten Übungen aus der Konzentrativen Bewegungstherapie eine erlebniszentrierte, non-verbale Reflexion der persönlichen Erfahrungen aus Schule und Elternhaus und der Erwartungen an den Beruf bzw. an die persönlich angestrebte berufliche Identität. Praxisorientiert lernten die Teilnehmer die Progressive Muskelrelaxation als Entspannungsmethode.

Der Lehrauftrag umfasste 28 Stunden, die auf drei Wochenenden als Kompaktseminar zusammengelegt wurden, jeweils am Freitag von 14:00 Uhr bis 19:00 Uhr sowie am darauf folgenden Samstag von 9:30 Uhr bis 17:30 Uhr.

Das Seminar fand in den Räumen der Hardtwaldklinik II in Bad Zwesten statt, um den Studenten auch im räumlichen Abstand deutlich zu machen, dass es sich bei diesem Seminartyp um eine Veranstaltung handelte, die auch neue Rollenanforderungen an sie richtete. Zum anderen erschienen die Räume in der Klinik für die Bewegungsübungen funktionaler als die universitären Räume. Außerdem diente das gemeinsame Erleben in dem für die Studenten fremden Feld der Klinik wie auch das gemeinsame Mittagessen der Förderung der Gruppenkohäsion. Zudem hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, an einem Nachmittag mit Lehrern, die sich in der Klinik als Patienten behandeln ließen, über die zu erwartenden Lehrerbelastungen zu diskutieren.

Geleitet wurde das Seminar von P. Berger, Diplom-Psychologe und Psychologischer Psychotherapeut an der Hardtwaldklinik II sowie von D. Kolster, Lehrerin und Therapeutin für Konzentrative Bewegungstherapie.

Im selbsterfahrungsorientierten Teil des Seminars ging es um die Bearbeitung der Themen:

- Welche Bedeutung hat meine Lebensgeschichte für meine Berufswahl?

- Welche Bedeutung hat meine Schulkarriere für meine Berufswahl?
- Im Hinblick auf meine Lehrerrolle: Wie sehe ich mich? Wie sehen mich die anderen?
- Welche Stärken bringe ich für diesen Beruf mit?
- In welchen Bereichen bin ich nicht so stark?
- Wo müsste ich etwas für mich tun?

Im theoretischen Teil ging es um die Darstellung und Diskussion des aktuellen Forschungsstandes zum Thema „Burnout in der Lehrertätigkeit“. Dabei wurden eigene Forschungsarbeiten (Wegner, Berger, u. a. 1997, 2004; 2005) vorgestellt und spezielle Risikocluster für Burnout-Prozesse vor dem Hintergrund der klinischen Erfahrungen thematisiert und diskutiert.

An dem Seminar nahmen elf Lehramtstudenten teil, fünf Männer und sechs Frauen, wobei das Lehramt für kaufmännische Berufsschulen mit fünf Teilnehmern dominierte. Die Gruppenzusammensetzung war hoch selektiv und zufällig.

Als Einstieg in die Diskussion zu beruflichen Stärken und Schwächen erhielten die Teilnehmer des Seminars die Möglichkeit, den „16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16 PF)“ auszufüllen (Schneewind u. a., 1994), ein in der Personalauswahl gängiges Screening-Verfahren.

Um Anonymität zu wahren und die Teilnehmer zu schützen, wurden die persönlichen Testergebnisse, das Testprofil, nicht im Plenum veröffentlicht, sondern den einzelnen Teilnehmern zugänglich gemacht, Der Durchschnittswert der Gruppe, d. h. das Durchschnittsprofil wurde dagegen im Plenum besprochen, wobei die Ausprägungen auf den einzelnen Dimensionen in Hinblick auf ihre Relevanz für die Lehrertätigkeit diskutiert wurden.

Der *16 PF* ist ein objektiver Test zur mehrdimensionalen Persönlichkeitsdiagnostik und besteht aus 192 Items, die folgende 16 Primärdimensionen der Persönlichkeit erfassen:

- Sachorientierung vs. Kontaktorientierung
- Konkretes Denken vs. Abstraktes Denken
- Emotionale Störbarkeit vs. Emotionale Widerstandsfähigkeit
- Soziale Anpassung vs. Selbstbehauptung
- Besonnenheit vs. Begeisterungsfähigkeit
- Flexibilität vs. Pflichtbewusstsein
- Zurückhaltung vs. Selbstsicherheit
- Robustheit vs. Sensibilität
- Vertrauensbereitschaft vs. Skeptische Haltung
- Pragmatismus vs. Unkonventionalität
- Unbefangenheit vs. Überlegtheit
- Selbstvertrauen vs. Besorgtheit
- Sicherheitsinteresse vs. Veränderungsbereitschaft
- Gruppenverbundenheit vs. Eigenständigkeit
- Spontaneität vs. Selbstkontrolle
- Innere Ruhe vs. Innere Gespanntheit

Da die Gruppe der Teilnehmer hoch selektiv, zu klein für eine statistische Auswertung und in keinem Fall repräsentativ war, ist eine weitere Diskussion der Profile an dieser Stelle nicht sinnvoll. Als „Diskussionsauslöser“ bzw. als Einstieg für eine weitergehende inhaltliche Diskussion hat sich dieser Test jedoch als sehr fruchtbar erwiesen, bot er doch auf der einen Seite die Chance, sich an „objektiven Zahlen“ festzuhalten und sich gleichzeitig davon distanzieren zu können, da in der Gruppe ja nur die Durchschnittswerte besprochen wurden.

Ein Teilnehmer mit einem sehr problematischen Testergebnis sprach von sich aus den Seminarleiter auf eine weiterführende Unterstützung an. Offensichtlich hatte er bereits vor dem Seminar um ambulante Psychotherapie an anderer Stelle nachgesucht.

Bewertung des Seminars aus Sicht der Seminarleitung

Während des gesamten Seminars zeigten die Teilnehmer ein sehr hohes persönliches Engagement. Gerade die selbsterfahrungsorientierten Aspekte wurden mit einem Eifer und einer Neugier angenommen, dass die Seminarleitung zum Teil bremsend und begrenzend eingreifen musste.

Die Diskussion der Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, das Hinterfragen signifikanter Verhaltensweisen im Hinblick auf die Lehrertätigkeit und die vielfältigen sozialen Rückmeldungen untereinander waren sehr intensiv und – aus psychotherapeutischer Sicht – erstaunlich offen. Im Rollenspiel erprobten die Teilnehmer ihren Umgang mit Aggressionen, ihre Nähe-Distanz-Regulation sowie ihr Abgrenzungsverhalten. Insgesamt zeigte sich eine spielerisch-neugierige Arbeitsatmosphäre, die sicherlich Mut für eine weitere Entwicklung dieses Ansatzes macht. Gerade auch das gemeinsame Gespräch mit den Lehrern, die sich in der Klinik psychotherapeutisch behandeln ließen, hinterließ bei den Teilnehmern einen sehr nachdenklichen Eindruck.

Am Ende des Seminars hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, die Veranstaltung anonym auf acht Faktoren nach alten Schulnoten zu bewerten. Dabei ergaben sich folgende Werte:

- Relevanz der Seminarinhalte in der Ausbildung: 1,8
- Vorbereitung der Dozenten: 1,2
- Stil der Dozenten: 1,3
- Seminarform (Kompaktseminar): 1,6
- Organisation des Seminars: 1,6
- Räumliche Bedingungen: 1,6
- Atmosphäre der Gruppe: 1,2
- Inhaltliche Ausbeute: 2,3

Dieses Ergebnis wurde den Teilnehmern im Rahmen der Abschlussdiskussion, dem feed-back mitgeteilt, auch um ein Beispiel dafür zu geben, dass man sich als Dozent und Lehrer direkt der Kritik stellen kann.

Diese, in diesem Ausmaß nicht erwartete positive Rückmeldung ist sicherlich dem offenen Engagement der teilnehmenden Studenten, der Größe der Gruppe und nicht zuletzt der Bereitschaft der Teilnehmer, sich den Problemen ihrer Persönlichkeit zu stellen, zu schulden.

Literatur

Berger, P. (1997). *Psychotherapie von Karriereleiden*. In W. Gross (Hrsg.), *Karriere(n) in der Krise*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Bernhard, P. (1996). *Das neue Psychotherapiekonzept in der Hardtwaldklinik II*. In P. Bernhard (Hrsg.), *Arbeitsbericht Hardtwaldklinik II*. Eigenverlag: ISBN 3-00-001165-X

Burisch, M. (1989). *Das Burnout-Syndrom*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Dauber, H. *Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis* (unveröffentlichtes Manuskript, 2005)

Dauber, H., Vollstädt, W. (2003). *Psychosoziale Belastungen im Lehramt*. (unveröffentlichtes Arbeitspapier) Zentrum für Lehrerbildung, Universität Kassel.

Enzmann, D., Weber, D. (1989). *Helfen - Leiden*. Heidelberg: Ansanger.

Fengler, J. (1985), *Deformation professionelle und die Wahrheit der Situation*. In: Trescher, Leber, Büttner (Hrsg.): *Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation*, Teil II: Beruf u. Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

- Fengler, J.** (1991). *Helpen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation.* München: J. Pfeiffer.
- Freudenberger, H. J.** (1974). *Staff burnout.* Journal of Social Issues, 30.
- Freudenberger, H. J., Richelson, G.** (1983). *Mit Erfolg leben.* München: Heyne.
- Heigl-Evers, A., Heigl, F. & Standke, G.** (1988). *Faktoren therapeutischer Einflussnahme in der psychoanalytisch orientierten Therapie von Abhängigkeits- und Suchtkranken.* In A. Heigl-Evers (Hrsg.), *Psychoanalyse und Verhaltenstherapie in der Behandlung von Abhängigkeitskranken: Wege zur Kooperation;* Kassel: Nicol.
- Heigl-Evers, A., Heigl, F., Ott, J.** (1994). *Abriss der Psychoanalyse und der analytischen Psychotherapie.* In Heigl-Evers et al. (Hrsg.), *Lehrbuch der Psychotherapie.* Stuttgart, Jena: Gustav Fischer.
- Hillert, A., Schmitz, E.** (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursache, Folgen, Lösungen.* Stuttgart: Schattauer
- König, K.** (1993). *Kleine psychoanalytische Charakterkunde.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neuberger, O., Kompa, A.** (1987). *Wir, die Firma.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Peter, L., Hull, R.** (1970). *Das Peter-Prinzip: oder die Hierarchie der Unfähigen.* Reinbek: Rowohlt.
- Quick, J. C. & Quick, J. D.** (1984). *Unternehmen ohne Stress.* Hamburg: Mc-Graw-Hill Book Company.
- Riemann, F.** (1976). *Grundformen der Angst.* München: E. Reinhard-Verlag.
- Rohrlich, J. B.** (1982). *Arbeit und Liebe.* München: Kösel.
- Rudow, B.** (1994). *Die Arbeit des Lehrers.* Verlag: Hans Huber
- Rudow, B.** (1999). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf.* Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag GmbH
- Schaarschmidt, U.** (2000). *Stress im Klassenzimmer.* In: Frankfurter Rundschau 10/2000.
- Schaeff, A., Fassel, D.** (1994). *Suchtsystem Arbeitsplatz.* München: DTV.
- Schmidbauer, W.** (1971). *Die hilflosen Helfer.* Reinbek: Rowohlt-Verlag.
- Schneewind, K. A., u. a.** (1994). *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test.* Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Tacke, M.** (2/2002). *Lehrer/in - ein ungesunder Beruf ?.* In: Pluspunkt - Sicherheit und Gesundheit in der Schule
- Weber, A., Weltle, D., Lederer, P.** (2003). „Früh pensionierung statt Prävention?“ – Zur Problematik der Frühinvalidität im Schuldienst. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin* 38.
- Wegner, R., Ladendorf, B., u. a.** (1998). *Psychomentele Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf, Ergebnisse einer Fragebogenerhebung.* *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin* 6, 248-259
- Wegner, R., Berger, P., u. a.** (2005). *Zum Einfluss eines psychotherapeutischen Heilverfahrens auf die Burnoutgefährdung von Lehrkräften.* *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin* 3, 152.
- Wegner, R., Berger, P., u. a.** (2004). *Zu Unterschieden in der Belastung und Beanspruchung von gleichaltrigen aktiven und stationär psychotherapeutisch behandelten Lehrkräften.* *Ergo-Med* 1, 17-23.
- Wissenschaftliches Zentrum f. Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel** (2000). *Hochschule und Beruf in Europa.* In: *Der Spiegel* 46/2000.

Peter Berger
Diplom-Psychologe
c/o Hardtwaldklinik II
-Privatstation-
34596 Bad Zwesten
Tel. 0 56 26 - 88 17 77
info@hardtwaldklinik2.de