



UNIVERSITÄTS
FREIBURG **KLINIKUM**

Abteilung Psychosomatische Medizin

VERBUNDPROJEKT

**LANGE
LEHREN**



**Gesundheitsprophylaxe
für Lehrkräfte -**

**Manual für Lehrer-Coachinggruppen
nach dem Freiburger Modell**



Institut und Poliklinik für
Arbeits- und Sozialmedizin



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

IMPRESSUM

Autoren

Prof. Dr. med. Joachim Bauer
Dr. med. Thomas Unterbrink
Dipl.-Psych. Linda Zimmermann

Universitätsklinikum Freiburg
Abteilung für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie
Hauptstr. 8, D-79104 Freiburg

Kontakt

Telefon: (0761) 270 - 6539
Fax: (0761) 270 - 6885
E-Mail: joachim.bauer@uniklinik-freiburg.de

Herausgeber

Dr. rer. nat. Dipl.-Psych. Reingard Seibt
Prof. Dr. med. Klaus Scheuch
(Verbundleitung LANGE LEHREN)

Verlag

Selbstverlag der Technischen Universität Dresden

Projektförderung

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)

Fachliche Begleitung

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)

Gestaltung

Dipl.-Des. Malika Wichtendahl, Dresden
www.gestaltungsmerkmal.de

Druck

Union-Druckerei Dresden

ISBN 978-3-86780-024-2

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung	4
1 Gesundheitsprophylaxe durch Stärkung der Beziehungskompetenz	4
2 Allgemeine Hinweise, Setting und Moderation	5
2.1 Moderation, Dauer, Kosten	5
2.2 Zusammenstellung einer Gruppe: Praktische Hinweise, Formalitäten und Evaluation	6
2.3 Balance zwischen thematischer Strukturierung und offener Arbeit	6
3 Die fünf thematischen Module	8
3.1 Modul 1: Informationen zu Auswirkungen von Beziehungserfahrungen auf die Gesundheit. Entspannungsübung	8
3.2 Modul 2: Persönliche Einstellungen: Identität und Identifikation	10
3.3 Modul 3: Beziehungsgestaltung zu Schülern/Schülerinnen	11
3.4 Modul 4: Beziehungsgestaltung mit Eltern	12
3.5 Modul 5: Spaltungstendenzen versus kollegialer Zusammenhalt	13
4 Schlussbemerkungen	14
5 Literatur	15
6 Anhang: Ergänzendes Bildmaterial	16
6.1 Bildmaterialien zu Modul 1	16
6.2 Bildmaterialien zu Modul 2	20
6.3 Bildmaterialien zu Modul 3	23
6.4 Bildmaterialien zu Modul 4	28
6.5 Bildmaterialien zu Modul 5	31
7 Mitwirkende des Freiburger Lehrer- Projekts	34

Zusammenfassung

Hier vorgelegt wird ein Manual, welches Teil des von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA), Berlin geförderten Projektes „LANGE LEHREN“ war. Das Manual beschreibt ein Angebot, das Lehrer/innen die Möglichkeit bieten soll, ihre Gesundheit zu schützen, indem sie ihre Kompetenz im Bereich der beruflichen Beziehungsgestaltung verbessern. Neurobiologische Erkenntnisse legen einen Zusammenhang nahe zwischen der dramatischen Verschlechterung des interpersonellen Beziehungsgeschehens innerhalb vieler Schulen und der Verschlechterung der Lehrergesundheit, die sich vor allem in einem drastischen Anstieg stressbedingter Gesundheitsstörungen zeigt. Das hier vorgestellte Programm für die Durchführung von „Lehrer-Coachinggruppen“ orientiert sich am Modell

der Balint-Arbeit, beinhaltet aber eine Weiterentwicklung für die Arbeit mit schulischen Lehrkräften. Die Arbeit in „Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“ behält in semistrukturierter Weise definierte thematische Schwerpunkte im Auge. Das Konzept wurde im Verlauf einer mehrjährigen Arbeit mit Schulen und Lehrergruppen entwickelt und im Rahmen des von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin geförderten Projektes hinsichtlich seiner Effektivität mit positivem Resultat evaluiert. „Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“ erstrecken sich auf zehn Doppelstunden und werden durch medizinische oder psychologische Experten, die eine abgeschlossene psychotherapeutische Ausbildung haben sollten, moderiert.

1 Gesundheitsprophylaxe durch Stärkung der Beziehungskompetenz

Beziehung und Beziehungsgestaltung haben aufgehört, rein psychologische Konstrukte zu sein, nachdem die moderne Neurobiologie nachweisen konnte, dass Beziehungserfahrungen im Körper des Menschen - bis hinab auf die Ebene der Genregulation - neurobiologische und medizinische Abläufe beeinflussen (Bauer 2004 - 2006). Beachtung, Anerkennung oder Zuwendung aktivieren die Motivationssysteme und beruhigen die Stressachse. Ausgrenzung, Demütigung, chronische soziale Konflikte oder Isolation dagegen deaktivieren die Motivationssysteme und aktivieren die Stressbiologie. Letzteres ist mit einem stark erhöhten Erkrankungsrisiko verbunden, insbesondere für psychosomatische Erkrankungen, Burnout, Depression und Angsterkrankungen.

Da fortgesetzt gestörte Beziehungsabläufe den Menschen krank werden lassen, kommt in Berufen, in denen das Beziehungsgeschehen eine herausgehobene

Rolle spielt, vorbeugenden Maßnahmen gegen psychosomatische Erkrankungen eine besondere Rolle zu. Dies betrifft in besonderem Maße den Lehrerberuf (Bauer 2004; Bauer et al. 2006, 2007; Schaar Schmidt 2004; Unterbrink et al. 2007; Weber et al. 2004). Den Hintergrund für die seit Jahren belastete Lehrergesundheit bildet u.a. eine für Lehrkräfte zunehmend anstrengende Unterrichtssituation. Studien einschließlich eigener Untersuchungen der Autoren des hier vorliegenden Manuals haben gezeigt, dass Lehrkräfte - neben zu großen Klassen - destruktives Schülerverhalten als Hauptbelastungsfaktor erleben. Die erwiesenermaßen schlechte Situation im Bereich der allgemeinen Jugendgesundheit (siehe u.a. Pfeiffer et al. 2007; Schmidt-Lachenmann 2000; Ziegert et al. 2002) dürfte zu Verhaltensproblemen von Schülern/innen einen erheblichen Beitrag leisten. Da der Lehrerberuf ein Beziehungsberuf ist, und da belastete Beziehungsabläufe das Krank-

heitsrisiko erhöhen, muss Gesundheitsprävention im Lehrerberuf Maßnahmen einschließen, welche den Umgang mit schwierigen Beziehungssituationen, d.h. die Beziehungskompetenz verbessern.

„Lehrer-Coachinggruppen“ nach dem Freiburger Modell folgen einem systemischen Ansatz. Gruppenarbeit mit schulischen Lehrkräften dient den Teilnehmern und deren Gesundheit nur dann, wenn sie das „System Schule“ als Ganzes im Auge hat und die Perspektiven aller Beteiligten berücksichtigt, also nicht nur jene von Lehrern/innen, sondern ebenso diejenige der Schüler/innen, der Eltern und der Schullei-

tung. Eines der wichtigsten Ziele der Lehrer-Coachinggruppen ist daher das fortlaufende Bemühen um Perspektivwechsel, um damit neue Einsichten in die Ursachen gestörter Beziehungsabläufe zu gewinnen und Beziehungsgestaltung zu verbessern. Wer dem „Gesamtorganismus Schule“ (und damit unseren Kindern) dienen will, kann dies nur dadurch erreichen, dass Konflikte zwar offen benannt und analysiert werden, dies jedoch immer mit dem Ziel, Misstrauen und Feindseligkeiten zwischen den Schulleitenden/innen zu verstehen, zu entschärfen und Kooperation zu fördern.

2 Allgemeine Hinweise, Setting und Moderation

2.1 Moderation, Dauer, Kosten

„Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“ sind ein präventives, dem Schutz der Lehrergesundheit und zugleich der professionellen Fortbildung dienendes Angebot, welches sowohl für im Dienst stehende Lehrkräfte als auch für Referendare und Lehramtsstudenten geeignet ist und im Rahmen des von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin geförderten Projektes „LANGE LEHREN“ (Projektleiter des Teilprojektes Freiburg: Prof. Dr. Joachim Bauer) erfolgreich evaluiert wurde. Es ist auch für Schulleiter/innen sehr geeignet; diese sollten jedoch für sich eigene Gruppen haben. Lehrer/innen ohne und mit Schulleitungsfunktion sollten nicht gemeinsam in einer Gruppe sein. Die Gruppen können Kollegen/innen nur aus einer Schule oder eine Mischung aus verschiedenen Schulen enthalten. Jede Gruppe besteht aus maximal 12 Teilnehmern/innen.

Die Moderation hat ein/e Moderator/in inne, der/die Beziehungsexperte/in sein muss, was nach unserer Definition voraussetzt, dass er/sie nicht nur über ein abgeschlossenes Studium der Psychologie oder Medizin (mit Schwerpunkt psycholo-

gische Medizin) verfügen muss, sondern auch eine abgeschlossene Psychotherapieausbildung (psychodynamisch/ tiefenpsychologisch, verhaltenstherapeutisch oder systemisch) haben sollte. Von Vorteil, aber nicht zwingend sind darüber hinaus Erfahrungen mit der Leitung von Gruppen (z.B. als Balint-Therapeut/in) und Lebenserfahrung (möglichst >40 Jahre). Es können auch zwei Moderatoren/innen eine Gruppe gemeinsam leiten, diese sollten dann aber regelmäßig gemeinsam anwesend sein. Für Moderatoren/innen, welche die genannten Voraussetzungen erfüllen, führen die Autoren Trainings als Vorbereitung durch, die zertifiziert werden.

Die Dauer von Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell ist auf 10 Doppelstunden (à Minimum 90 Minuten) begrenzt, die sich - bei Durchführung in einer Frequenz von mindestens einmal im Monat - auf nicht länger als 1 Jahr erstreckt. Als Ort bewährt haben sich Seminarräume außerhalb von Schulgebäuden, z.B. in kommunalen, kulturellen oder kirchlichen Zentren. Die Kosten umfassen - neben einem evtl. geringen Mietbetrag für den Raum - das Honorar für die Modera-

↔ Dauer

↔ Moderation

tion (i. d. R. maximal 150 € für eine Doppelstunde pro Moderator/in, d.h. 15 € pro Teilnehmer/in bei einer Gruppengröße von 10 und bei einem/einer Moderator/in). Die

Kosten sind als Fort- und Weiterbildung absetzbar (Nota: Es handelt sich nicht um eine Therapiegruppe).

2.2 Zusammenstellung einer Gruppe: --- Praktische Hinweise, Formalitäten und Evaluation

Die Initiative zur Bildung einer Lehrer-Coachinggruppe kann entweder von Lehrern/innen oder von psychotherapeutischen Kollegen/innen ausgehen. Lehrer/innen, die eine Gruppe gründen wollen, sollten in ihrem Umfeld werben, bis etwa 12-15 Kollegen/innen zusammengekommen sind, und sich dann nach einem/einer geeigneten medizinischen oder psychologischen Psychotherapeuten/in umsehen (z.B. über die Balint-Gesellschaft oder über eine ortsnahe Abteilung für Psychosomatische Medizin; Kontaktadressen für beides finden sich im Internet). Psychotherapeuten/innen, die Interesse an der Gründung einer Gruppe haben, können Kontakt aufnehmen mit ortsnahen Schulen, vorzugsweise mit Vertretern des Personalrats, oder mit örtlichen Vertretern von Lehrerverbänden (GEW, Philologenverband, Berufsschullehrerverband, BLLV etc.). Ein guter „Einstieg“ ist die Durchführung einer Abendveranstaltung zum Thema Lehrer-gesundheit (mit Referat und Diskussion), um auf diese Weise für das Thema zu sensibilisieren. Es empfiehlt sich, gute Zusammenarbeit mit Schulleitungen und der Schulverwaltung anzustreben und sich um deren Unterstützung zu bemühen.

Wenn sich 12 bis 15 potentielle Teilnehmer/innen zusammengefunden haben (bei Unterzahl kann man die Teilnehmer/innen bitten, zunächst selbst für eine weitere Rekrutierung zu sorgen), sollten die Teilnehmer/innen und der/die in Aussicht stehende Moderator/in ein (kostenloses) Vorbereitungstreffen anberaumen. Da meistens 2-3 Interessenten/innen im Vorfeld wieder abspringen, kann man die Vorbereitungstreffen mit 12 bis 15 potentiellen Teilnehmern/innen planen. Alle organisatorischen Fragen sollten vor Beginn der

ersten Stunde im Rahmen des Vorbereitungstreffens abgeklärt sein, einschließlich Bezahlung und Bezahlungsmodus. Zu empfehlen ist, dass die Teilnehmer/innen die Gebühr für den gesamten Kurs zu Beginn überweisen. Die dadurch erhöhte Durchhaltebereitschaft ist im Sinne aller Beteiligten. Fällt ein Termin wegen Verhinderung oder Erkrankung des/der Moderators/in aus, muss ein Ersatztermin angeboten werden. Die Teilnehmer/innen sollten - auch darauf sollte schon bei der Zusammenstellung der Gruppe hingewiesen werden - am Ende der Gruppe ein Zertifikat erhalten.

Wünschenswert ist zudem eine einfache, unkomplizierte, anonyme Evaluation - gerade Moderatoren/innen sollten daran interessiert sein. Die einfachste Form ist ein anonymen Fragebogen, den die Teilnehmer/innen am Ende einer jeden Stunde, zumindest aber am Ende der letzten Stunde ausfüllen mit der Möglichkeit, verschiedene Aspekte der Gruppe - am besten mit einer fünfstufig skalierten Antwortmöglichkeit - zu bewerten: Relevanz der angesprochenen Themen; Qualität der Moderation; Qualität der Gruppenarbeit; erlebte gegenseitige Unterstützung in der Gruppe; Verbesserung des eigenen Umgangs mit Schülern/innen, Eltern und Kollegen/innen; und schließlich die Frage einer Verbesserung im allgemeinen Umgang mit beruflicher Belastung. Eine darüber hinausgehende Evaluation kann mit Hilfe von zusätzlichen Fragebögen vorgenommen werden, die vor der ersten und nach der letzten Sitzung auszufüllen sind. In Frage kommen hier das General Health Questionnaire GHQ und/oder der Fragebogen zu arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern AVEM nach Schaar-schmidt (2004).

2.3 Balance zwischen thematischer Strukturierung und offener Arbeit

Vorerfahrungen, die wir im Rahmen von Pilotprojekten mit thematisch völlig offenen Gruppen gemacht haben, zeigten, dass die in dieser Art des (thematisch völlig unstrukturierten) Arbeitens meist ungeübten Lehrkräfte sich überfordert fühlten mit der Folge von Leerlauf und Unzufriedenheit. Andererseits würde ein thematisch zu stark strukturiertes, ausschließliches „Teaching“ dazu führen, dass Lehrer/innen in der Gruppe nur das wiedererleben, was in der Schule ohnehin fortlaufend passiert. Entscheidend ist, dass die Coachinggruppen nicht theoretische Unterweisungen und Ratschläge produzieren, sondern die emotionale, das Beziehungsgeschehen betreffende Seite des Lehrerseins in den Mittelpunkt der Arbeit rücken, basierend auf Schilderungen von (Beziehungs-) Sequenzen, die die Teilnehmer/innen im Schulalltag als schwierig erleben. Das Freiburger Modell der Coachingarbeit ist also ein Kompromiss zwischen thematischer Teilstrukturierung (was den Teilnehmern/innen den Zugang zu den zentralen Themen erleichtern soll) und Bearbeitung von frei eingebrachten, von den Teilnehmern/innen erlebten Sequenzen aus dem schulischen Alltag.

Das Freiburger Modell der Lehrer-Coachinggruppen sieht fünf thematische Module vor, denen jeweils zwei der insgesamt zehn Doppelstunden gewidmet sind. Dies ist keine starre Vorgabe, die Gruppe kann davon abweichen, wenn sich dies aus dem Verlauf der Gruppenarbeit heraus ergibt. Jedes Modul wird also in zwei Doppelstunden bearbeitet:

In der jeweils *ersten Doppelstunde* soll das Thema des jeweiligen Moduls vom/von der Moderator/in im Konversationsstil eröffnet werden (ca. 20-30 Minuten), gefolgt von einer Dialogrunde, in der der/die Moderator/in aktiv bleibt und die aus einer Diskussion und Erweiterung der vom/von der Moderator/in angesprochenen Aspekte besteht. Zweck des von Moderatorensseite

eingebrachten Inputs ist es, die Erinnerung und Phantasie der Teilnehmer/innen - mit Blick auf ihre konkreten beruflichen Erfahrungen - anzuregen und so ein ergiebiges Gruppengespräch vorzubereiten.

In der jeweils *zweiten Doppelstunde* soll eine balint-ähnliche Arbeit stattfinden, wobei möglichst ein/e Teilnehmer/in („Referent/in“ genannt) über etwa 15-30 Minuten eine interpersonell schwierige Sequenz aus dem Schulgeschehen berichtet, die dann von den anderen Teilnehmern/innen - unter Leitung des/der Moderators/in - gespiegelt und miteinander reflektiert wird (König 2006). Im Gegensatz zur jeweils ersten Doppelstunde, in welcher der/die Moderator/in das Thema mit einem eigenen Beitrag eröffnet, bleibt der/die Moderator/in in der jeweils zweiten Doppelstunde zurückhaltend, unterstützt jedoch das Ingangkommen gegenseitiger verstehender und ergänzender Resonanz zwischen den Teilnehmern/innen.

Den Gruppenteilnehmern/innen sollte zu Beginn der Gruppe von Moderatorensseite erklärt werden, was eine Balint-Modell orientierte Arbeit bedeutet, nämlich das Potential der Gruppe als erweiterten Reflexionsraum zu nutzen (König 2006). Dies bedeutet konkret, dass sich - in der jeweils zweiten Doppelstunde - derjenige/diejenige Gruppenteilnehmer/in, welche/r einen Vorfall oder eine Sequenz aus dem Schulalltag berichtet hat (der/die „Referent/in“), nach seinem/ihrem im Zusammenhang vorgetragenen Bericht (15-20 Minuten) zunächst ganz zurückhält, am besten vorübergehend in der zweiten Reihe sitzt und für weitere etwa 30 Minuten keine Beiträge macht. Die von dem/der „Referenten/in“ geschilderte Szene wird nun für etwa 30 Minuten vollkommen der Gruppe überlassen, welche sich in die geschilderte Sequenz und in deren verschiedene Teilnehmer/innen hineindenkt, einfühlt und „hineinphantasiert“. Entscheidend ist dabei nicht: Was war/ist „richtig“, wie war es

„wirklich“ gewesen? Stattdessen soll/darf die Gruppe, auf der Basis ihrer Einfühlung, durchaus „phantasieren“: Wie könnte sich diese oder jene Person gefühlt haben, wie könnten die Zusammenhänge gewesen sein? Entscheidend ist eine umfassende Ausschöpfung der Möglichkeiten des Perspektivwechsels und des dadurch möglichen Zuwachses an Verstehen. Die etwa 30minütige „Phantasie- und Einfühlungsphase“ der Gruppe wird von Moderatorenseite begleitet. Die Begleitung beschränkt sich darauf, den Fortgang der Arbeit anzu-

regen, Einfälle zu sortieren und den/die (schweigende/n) „Referenten/in“ gegebenenfalls vor entwertenden Äußerungen zu schützen. Im Anschluss an diese Phase wird der/die „Referent/in“ wieder in die Gruppe „zurückgeholt“. „Referent/in“ und Gruppe tauschen sich nun abschließend aus. In der Regel zeigt sich, dass die Einfälle und Phantasien nicht nur dem/der „Referenten/in“, sondern auch der Gruppe, eine Reihe von wichtigen Erkenntnissen ermöglichten und dadurch neue Handlungsoptionen eröffnen konnten.

3 Die fünf thematischen Module

Die nachfolgend dargestellten Module sind nicht das Ergebnis einer praxisfernen Schreibtisch-Entscheidung, sondern haben sich nach qualitativer Inhaltsanalyse von thematisch offenen Lehrergruppen, die wir im Rahmen von Pilotprojekten durchführten, als die am häufigsten wiederkehrenden Themen herausgestellt. Es sind also genuin die von Lehrern/innen am meisten gesetzten Themen, denen sich die fünf Module widmen. Die Reihenfolge der fünf Module kann untereinander variiert werden. Im Gesamtverlauf der Gruppe sollten jedoch alle fünf thematischen Module einmal bearbeitet worden sein.

Jedem der nachfolgend genannten Module sind zwei Doppelstunden gewidmet. Die Einführung, mit der der/die Moderator/in die jeweils erste Doppelstunde eröffnet, sollte sich thematisch an das jeweils vorgegebene Thema halten (innerhalb dieser Vorgabe ist der/die Moderator/in aber relativ frei und verfährt ganz im eigenen Stil). Die jeweils zweite Doppelstunde, in der die eigentliche, am Balint-Modell orientierte Gruppenarbeit absolu-

ten Vorrang hat, kann an die jeweils erste Stunde anknüpfen, ist an deren thematische Vorgabe aber nicht zwingend gebunden.

Der in der jeweils ersten Doppelstunde eines Moduls vom/von der Moderator/in gegebene Input kann in Form eines Kamingesprächs, also kolloquial, gegeben werden. Moderatoren/innen, die dies vorziehen, können hier auch ein kurzes Impulsreferat unter Verwendung einiger an eine Leinwand projizierter Bilder (Power Point Präsentation) geben. Dazu geeignete, jeweils einem der fünf Module zugeordnete Folien finden sich im Anhang dieses Manuals. Unsere Erfahrung mit förmlichen Impulsreferaten und Bildpräsentationen waren jedoch nicht durchweg positiv. Sie können, aufgrund des dadurch erzeugten Charakters einer klassischen Lehrveranstaltung, den Gruppenprozess und das anschließende Miteinander-Ins-Gespräch-Kommen behindern. Eine Einführung ins Thema in der Art eines Kamingesprächs kann dies vermeiden.

3.1 Modul 1: --- Informationen zu Auswirkungen von Beziehungserfahrungen auf die Gesundheit. Entspannungsübung.

Erste Doppelstunde: Organisatorische Fragen sollten schon vor der ersten Stunde - z.B. im Rahmen eines Vorbereitungstreffens - abgeklärt sein. Moderator/in und Teilnehmer/innen stellen sich bei Bedarf nochmals vor. Der/die Moderator/in erklärt die Arbeitsweise der Gruppe, insbesondere den Wechsel zwischen einer jeweils halbstrukturierten Sitzung (die jeweils durch eine kurze Einführung des/der Moderators/in eröffnet wird) und einer darauf folgenden Sitzung mit Balint-Arbeit. Der/die Moderator/in gibt in der ersten Doppelstunde eine kurze (ca. 20- bis maximal 30-minütige), im Stile eines Kamingesprächs vorgetragene Einführung über grundlegende Zusammenhänge zwischen Beziehungserleben und körperlicher Gesundheit¹. Für Gruppenteilnehmer/innen, die reduktionistischen bzw. rein organmedizinischen Modellen von Gesundheit und Krankheit anhängen, ist es ein entscheidender Brückenschlag, wenn ihnen deutlich gemacht wird: *Das Gehirn verwandelt nichtstoffliche (psychische) Erfahrungen in stoffliche (biologische) Signale.*

In der Einführung zur Erwähnung kommen sollen die entscheidenden neurobiologischen Stellschrauben, an denen sich die Effekte zwischenmenschlicher Erfahrungen auswirken:

1. Die Motivationssysteme des Mittelhirns (Freisetzung von Dopamin, endogenen Opioiden und Oxytozin); und
2. Die Angst- und Stresssysteme: Amygdala/Mandelkerne, Freisetzung des erregenden Neurotransmitters Glutamat, dadurch Aktivierung der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse (Aktivierung des Stressgens CRH und

des Stresshormons Cortisol), sowie Aktivierung des Hirnstamms (Freisetzung von Noradrenalin).

Die Motivationssysteme werden aktiviert durch zwischenmenschliche Beachtung und Zuwendung, die Stresssysteme durch Angst und Verlust der sozialen Unterstützung. Fehlende Zuwendung oder andauernde Konflikte lassen - während die Stresssysteme hochgefahren werden - die Motivationssysteme neurobiologisch „abstürzen“.

Entscheidende Schlussfolgerungen für das Schulgeschehen:

1. Ohne Beachtung und Zuwendung gibt es keine Motivation (sowohl bei Schülern/innen als auch bei Lehrern/innen).
2. Gelingende Beziehungsgestaltung stabilisiert die Gesundheit.
3. Andauernde Feindseligkeit aktiviert Stresssysteme und Angst, was Lehren und Lernen blockiert. Gelingende Beziehungen (zu Schülern/innen, zu Eltern, zu den Kollegen/innen) sind daher nicht nur psychologisch, sondern auch biologisch bzw. medizinisch relevant. Schließlich sollten typische psychosomatische Gesundheitsstörungen erläutert werden (Schlafstörungen, Herz-Kreislaufbeschwerden, Schwindelsymptome, Depression, Angstsymptome).

Der Einführung durch den/die Moderator/in sollte ein erster zwangloser Meinungsaustausch (ca. 30 Minuten) innerhalb der Gruppe folgen. Falls die Zeit es zulässt, kann am Ende eine Entspannungs- oder Meditationsübung (z.B. Progressive Muskelrelaxation PMR nach Jacobson) durchgeführt werden (diese Übung kann auch in einer der späteren Stunden eingefügt werden). Am Schluss der ersten Doppelstunde bittet der/die Moderator/in die Teilnehmer, bis zur zweiten

⇐ **Schlussfolgerungen**

¹ Moderatoren, denen dieser Bereich weniger bekannt ist, können sich orientieren an Joachim Bauer: Das Gedächtnis des Körpers (Piper TB) und Joachim Bauer: Prinzip Menschlichkeit (Hoffmann und Campe), Kapitel 2, 3, 5-7

Doppelstunde über selbst erlebte Episoden aus dem Schulalltag nachzudenken und für die kommende Sitzung der Gruppe eine besonders markante Sequenz auszuwählen, die das, was in der Einführung des/der Moderators/in dargestellt wurde, widerspiegeln.

Zweite Doppelstunde: Sie zielt auf einen ersten Einstieg in die Balint-Arbeit. Von Moderatorenmenseite sollte das Prinzip der Balint-Arbeit erklärt werden. Die Stunde soll einer von einem/r der Teilnehmer/innen eingebrachten persönlichen Sequenz aus dem Schulalltag und den dabei erlebten Emotionen und Körperwahrnehmungen gewidmet sein. Der Teilnehmerkreis wird zunächst befragt, wer eine solche Sequenz schildern möchte. Nachdem eine Entscheidung getroffen wurde, trägt der/die ausgewählte Teilnehmer/in (der/die „Referent/in“) die Sequenz etwa 15-30 Minuten im Zusammenhang (ohne Unterbrechung) vor, gefolgt von einigen Minuten, in denen ergänzende Fragen gestellt werden können (keine Einschätzungen oder Bewertungen!). Dann tritt der/die „Referent/in“ zurück, nimmt zunächst nicht

weiter Stellung und wird im Folgenden auch nicht weiter befragt. Unter Leitung des/der Moderators/in tauschen sich nun die übrigen Gruppenteilnehmer ca. 30 Minuten darüber aus, wie sie die erzählte Sequenz erleben und welche ergänzenden Phantasien sich dazu einstellen. Dabei darf und soll sowohl die Perspektive des/der „Referent/in“ reflektiert werden als auch die der anderen Beteiligten, die in der erzählten Sequenz vorkamen. Der/die Referent/in bleibt in dieser Phase völlig im Hintergrund. Der/die Moderator/in achtet in allen Phasen der Gruppenarbeit darauf, dass etwaige entwertende oder aggressive Äußerungen - vor allem gegenüber dem/der „Referent/in“ - hinterfragt, entschärft und verstehbar gemacht werden. Der/die Moderator/in schließt diese Phase dann ab und leitet zu den letzten 15 bis 20 Minuten über: Der/die „Referent/in“ nimmt nun nochmals Stellung zu den Einfällen und Phantasien, die sich innerhalb der Gruppe entwickelt haben. Aufgabe der Moderation ist es, von hier aus zu einem abschließenden Gespräch und zu einem für alle Beteiligten „runden“ Abschluss zu kommen.

3.2 Modul 2:

Persönliche Einstellungen: Identität und Identifikation

Erste Doppelstunde: Die Einführung des/der Moderators/in - sie sollte wieder im Stile eines Kamingesprächs erfolgen - widmet sich den beiden Themen Identität und Identifikation. Identität, also „Eigenschaften“ zu haben bzw. so sein und auftreten zu dürfen wie man ist, ist eine entscheidende Kraftquelle. Die persönliche Identität des/der Lehrers/in steht in einem Spannungsverhältnis zur beruflichen Rolle, die angepasstes Verhalten und einen jederzeit respektvollen Umgang mit Schülern/innen verlangt. Viele Lehrer/innen haben sich - nicht zuletzt unter dem Einfluss negativer Erfahrungen - unter Preisgabe von Identität auf die Position einer „identitätslosen Unangreifbarkeit“ zurückgezogen, schneiden sich damit vom Zugang zu sich selbst ab und berauben

die Kinder der Begegnung mit einem Menschen „aus Fleisch und Blut“, der Spontaneität und Emotionen zeigen kann. Lehrer/innen dürfen - und sollen - Emotionen zeigen! Dies kann und muss geschehen, ohne Kinder zu entwerten oder persönlich herabzuwürdigen.

Auch beim Thema berufliche *Identifikation* geht es um eine Balance, nämlich zwischen einem „zu wenig“ und einem „zu viel“ an Identifikation. Folgen einer Überidentifikation mit der beruflichen Aufgabe sind Aufopferung und beruflicher Verschleiß, der Ruin der Privatsphäre und eine einseitige Ausrichtung des Selbstwertgefühls am beruflichen Tun, nicht selten verbunden mit perfektionistischen Einstellungen sich und anderen gegenüber.

Das Gegenstück dazu bilden ängstlich-selbstunsichere oder bequeme Lehrerpersönlichkeiten, die eine hinreichende Identifikation mit der beruflichen Aufgabe scheuen, meist aus der (bewussten oder unbewussten) Angst heraus, nicht bestehen zu können oder sich einem Verschleiß auszusetzen. Die negativen Aspekte für die davon Betroffenen liegen darin, dass sie das positive Gefühl der Selbstwirksamkeit (auch „Funktionslust“ oder „Flow-Gefühl“ genannt) nicht erleben. Erstrebenswerte Ziele sind daher einerseits ein Zulassen der Freude am gewählten Beruf, andererseits die Bewahrung eines „Intermediate Space“ (im Sinne von Winnicott),

der verhindert, dass Person und berufliche Aufgabe miteinander verschmelzen.

Zweite Doppelstunde: Der Ablauf gestaltet sich im Prinzip wie in Modul 1 (siehe 3.1). Nachdem sie bereits am Ende der dritten Sitzung entsprechend darum gebeten wurden, sollten die Teilnehmer/innen jetzt wieder Sequenzen aus dem beruflichen Alltag der Teilnehmer/innen beisteuern. Die Gruppe, im Zweifelsfall der/die Moderator/in sollte sich für eine Sequenz entscheiden, die vom/von der „Referenten/in“ vorgetragen wird. Der weitere Fortgang gestaltet sich wie in 3.1 dargestellt (siehe oben).

3.3 Modul 3: Beziehungsgestaltung zu Schülern/innen

Erste Doppelstunde: Die Anmoderation gilt dem Thema Beziehungsgestaltung mit Schülern/innen. Dabei sollten Komponenten dessen, was denn eigentlich eine „Beziehung“ ist, reflektiert werden, insbesondere:

1. Den anderen als Person wahrnehmen, sich selbst als Person zeigen;
2. Gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber etwas Drittem;
3. Gemeinsames Handeln und Erleben;
4. Emotionale Resonanz (ein Stück weit „Einschwingen“ können auf das, was der Andere fühlt) und
5. Fähigkeit zum verstehenden Perspektivwechsel (zur Fähigkeit, sich von den Motiven und Absichten eine Vorstellung, eine so genannte „Theory of Mind“ zu machen) (Bauer 2005).

Die genannten, zum Bereich „Verstehen“ gehörenden Aspekte der Beziehungsgestaltung müssen im Lehrerberuf ergänzt werden durch die unverzichtbare Komponente der „Führung“. Für eine gelingende Beziehungsgestaltung und eine optimale Motivierung des Kindes bedarf es einer Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung. Der Verstehensaspekt bedeutet, die Besonderheiten eines jeden

Kindes zu beachten, zynische Entwertungen, Kränkungen und Beschämungen zu vermeiden. Der Führungsaspekt beinhaltet den Mut des Lehrers, zu sozialen Regeln, zu Werthaltungen und zu erreichbaren, nicht überfordernden Leistungszielen zu stehen. Ein besonders wichtiger Moment für die Beziehungsaufnahme - dies sollte unbedingt thematisiert werden - ist der Stundenbeginn (Kontaktaufnahme zur Klasse, Blickverhalten, Körpersprache etc.). Wichtig ist, dass Lehrkräfte vor allem während der ersten Minuten einer Unterrichtsstunde mit den Schülern in spontanen Kontakt kommen. Formalitäten (Anwesenheitskontrollen u.ä.) können den Stundenbeginn unter Beziehungsaspekten „ruinieren“, sie sollten daher in einer späteren Phase einer Unterrichtsstunde abgewickelt werden.

Während zahlreiche Lehrer/innen eine intuitiv richtige Mischung aus Verstehen und Führen praktizieren, finden sich unter Lehrkräften, die in besonderer Weise an Stresssymptomen leiden, vor allem zwei Typologien: Lehrer-Typ „Formalist“ neigt zu starrer Führung, orientiert sich ausschließlich am Curriculum, empfindet nicht dem Stoff gewidmete Gespräche als Zeit-

verschwendung, sieht das Kind nur unter dem Aspekt seiner guten oder schlechten Leistung. Den Hintergrund bildet hier eine innere (meist unbewusste) Angst, beim Zulassen emotionaler Aspekte die Kontrolle über das Geschehen zu verlieren. Lehrer-Typ „Gutmensch“ dagegen bemüht sich gegenüber Schülern/innen um Kameradschaftlichkeit und Schonung, mutet seinen Kindern ungern etwas zu, ist fortlaufend am Sich-Erklären und Sich-Entschuldigen (z.B. für die Notwendigkeit, Klassenarbeiten zu schreiben). Den Hintergrund bildet hier die (ebenfalls weitgehend unbewusste) Angst, nicht geliebt zu werden bzw. sich unbeliebt zu machen.

Während der „Formalist“ seine Gesundheit durch ein besonders hohes Maß an Konflikten mit Schülern ruiniert, wird der „Gutmensch“ daran krank, dass alle Bemühungen um die Liebe der Kinder nicht verhindern können, dass Schüler/innen einen trotzdem immer wieder durch aggressives Verhalten o.ä. enttäuschen. Erfolgreiches Agieren bedeutet für den/die Pädagogen/in, für sich selbst eine zur eigenen Persönlichkeit passende *Balance zwischen Verstehen und Führen* zu finden.

Zweite Doppelstunde: Balint-Arbeit wie in 3.1 bzw. 3.2 dargelegt.

3.4 Modul 4: **Beziehungsgestaltung mit Eltern**

Erste Doppelstunde: Thema der Anmoderation innerhalb dieses Moduls sollte die an fast allen Schulen schwierige Beziehung zwischen Schule bzw. Lehrern auf der einen und Eltern auf der anderen Seite sein. Hier geht es darum, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Vielerorts bestehen zwischen Lehrern und Eltern wechselseitig misstrauische Einstellungen und negative Vorannahmen. Diese sollten in der Coachinggruppe angesprochen und ihr Hintergrund verständlich gemacht werden.

Eltern zeigen gegenüber Lehrern/innen hinsichtlich ihrer Einstellung in der Regel zwei Varianten.

Variante 1:

Manche Eltern - vor allem aus den weniger privilegierten, so genannten „bildungsfernen“ Schichten - erleben bei der Wiederbegegnung mit Lehrern/innen eine Reaktivierung früherer Ängste und fühlen sich dann, wenn sie zum Elternabend oder zu einem Gespräch gebeten werden, zitiert und zensiert. Viele dieser Eltern fühlen sich nicht nur in der Begegnung mit Lehrern/innen, sondern auch gegenüber ihren Kindern unsicher oder in Erziehungsfragen vollständig hilflos. Es ist außerordentlich bedeutsam, dass Lehrer/innen in

diesen Fällen die Chance erkennen, die Position dieser Eltern zu verstehen, Vertrauen aufzubauen, Angst auszuräumen und durch ein Bündnisangebot sowohl die Position der Eltern als auch die eigene pädagogische Position zu entlasten.

Variante 2:

Manche Eltern - vor allem aus der bürgerlichen, bildungsstarken Schicht - reaktivieren bei der Begegnung mit Lehrern/innen Revanchegefühle und meinen, ihren Kindern einen Dienst zu erweisen, wenn sie gegenüber der Schule eine chronisch-misstrauische Wächterposition einnehmen. Häufig kommt es hier gegenüber Lehrern/innen zu Konkurrenzverhalten und Einmischungen in Fragen des Unterrichts. In diesem Fall ist es für Lehrkräfte wichtig, zwar zuzuhören, zugleich aber Kompetenz und Führungswillen zu zeigen, d.h. durch entsprechendes Auftreten (Sprache und Körpersprache) deutlich zu machen, dass man eine klare Vorstellung von dem hat, was man im Unterricht machen möchte und wie man es zu tun gedenkt. Es ist also überaus wichtig, dass Lehrkräfte auf Elternabenden - aber auch bei anderen Begegnungen mit Eltern - „auftreten“ und - insoweit es ihre professionelle Arbeit betrifft - nicht nur verstehen,

sondern auch Führung zeigen (ähnlich wie gegenüber Schülern/innen, siehe Modul 3).

Anstatt sich in die Defensive drängen zu lassen und die Begegnung mit Eltern weitestgehend zu vermeiden, sollten Lehrkräfte jede sinnvolle Gelegenheit nutzen, den Eltern ihrerseits deutlich zu machen, dass kein erfolgreicher Unterricht geleistet werden kann, wenn Eltern den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule gegenüber ihren Kindern nicht vorbehaltlos unterstützen und Kinder nicht aktiv zur Einhaltung sozialer Spielregeln anhalten. Der Appell darf sich dabei nicht auf Fragen der Disziplin beschränken, sondern sollte weitergehen. Lehrer/innen sollten, auf der

Basis ihrer pädagogischen Expertenposition, darauf hinweisen, dass

1. Beachtung und Zuwendung eine der wichtigsten Voraussetzungen für die kindliche Motivation darstellen,
2. übermäßiger Medienkonsum einen erwiesenermaßen nachteiligen Effekt auf die Lernleistungen hat (Pfeiffer 2007) und
3. Kinder einen gesunden Tagesrhythmus haben sollten (z. B. mit einem Mindestmaß an Schlaf und einem morgendlichen, möglichst gemeinsam mit dem Kind eingenommenen kurzen Frühstück vor Schulbeginn).

Zweite Doppelstunde: Ablauf wie in 3.1 bzw. 3.2. dargestellt.

3.5 Modul 5: Spaltungstendenzen versus kollegialer Zusammenhalt

Erste Doppelstunde: Bei der Einführung in dieses Modul hat der/die Moderator/in wiederum die Gelegenheit, wichtiges Expertenwissen einzubringen: Studien zeigen, dass erlebte soziale Unterstützung in beanspruchenden Situationen den wichtigsten protektiven Faktor gegenüber einem gesundheitlichen Einbruch darstellt. Soziale (in diesem Falle: kollegiale) Unterstützung aktiviert protektive neurobiologische Systeme (insbesondere Oxytozin und körpereigene Opiode) und vermindert die belastungsinduzierte Aktivierung der neurobiologischen Stresssysteme. Als konkretes Beispiel kann hier der Trierer Stresstest angeführt werden, welcher darin besteht, dass Probanden - ganz ähnlich wie im Lehrerberuf - frei sprechen müssen: Probanden, die durch einen Dritten eine hilfreiche Unterstützung erhalten, zeigen einen signifikant niedrigeren Anstieg des Stresshormons Cortisol. Soziale bzw. kollegiale Unterstützung ist daher keine verzichtbare Folklore, sondern bedeutet biologische Gesundheit!

Die Aufmerksamkeit sollte verschiedenen diskreten „Spaltungslinien“ gelten, von

denen fast alle Schul-Kollegien durchzogen sind, z.B. in Form von feindseligen Einstellungen zwischen liberalen und strikten Pädagogen oder zwischen (über)aktiv-perfektionistischen und zu wenig engagierten Lehrern/innen. Zu akuten Spaltungsereignissen kommt es insbesondere dann, wenn Eltern (oder Schüler) sich bei einer Lehrkraft über eine andere beklagen, wobei die Klage in der Regel instinktiv bei der „richtigen“ Adresse angebracht wird. Die Bearbeitung dieses Themas in der Coachinggruppe sollte zu einer Sensibilisierung dafür führen, dass ein Eingehen auf entsprechende „Spaltungsangebote“ über kurz oder lang - da erfahrungsgemäß irgendwann jede Lehrkraft betroffen sein wird - zu einer gegenseitigen Paralyse des Kollegiums führen muss. Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, dass

1. negative Rückmeldungen von angesprochenen Lehrern/innen zwar freundlich, aber mit einer absolut und konsequent neutralen Haltung entgegengenommen werden, und
2. Schulen über interne Prozeduren verfügen, nach denen eingegangene Klagen

protokolliert und in sachdienlicher Weise (z. B. durch ein gewähltes kleines Vertrauensgremium) bearbeitet werden, ohne dass es dabei zu unnötigen Spaltungsprozessen kommt.

Zweite Doppelstunde: Balint-Arbeit wie in 3.1 bzw. 3.2 dargelegt. Danach Ausblick, Verabschiedung und evtl. Durchführung einer Evaluation mittels Fragebogen wie eingangs vorgeschlagen (siehe oben).

4 Schlussbemerkungen

Wie die Ergebnisse des Projektes zeigen, können schulische Lehrkräfte von einem Angebot wie dem hier geschilderten gesundheitlich objektiv profitieren. Unsere Daten zeigen, dass sich die Teilnehmer/innen an „Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“ auf verschiedenen Gesundheitsskalen in ihrem gesundheitlichen Befinden verbessert haben (noch unveröffentlichte Daten). Dessen ungeachtet stoßen Angebote wie das hier dargestellte nicht überall auf ungeteilte Zustimmung. Soweit es Lehrer/innen betrifft, bestehen teilweise massive Vorbehalte und Vorurteile, vor allem dahingehend, eine Teilnahme an einem solchen Programm sei ein Eingeständnis, dass man kein guter Lehrer sei (eher das Gegenteil dürfte zutreffen). Ein weiterer Vorbehalt wird damit begründet, alle schulischen Probleme seien lösbar, wenn man in kleineren Klassen, mit weniger Deputatsstunden und in besser ausgestatteten Schulen unterrichten könne. Man befürchte, dass ein Angebot wie das hier dargestellte diese objektiven Probleme psychologisiere. Lehrkräften sollte dazu klar gesagt werden, dass das hier beschriebene Programm kein Ersatz dafür sein kann, weiterhin politisch für eine Verbesserung der schulischen Situation, und hier insbesondere für kleinere Klassen zu kämpfen.

Vorbehalte kommen aber nicht nur von Lehrerseite. Auch Schulleitungen und vor allem die Schulbürokratien reagieren durchaus unterschiedlich auf Angebote wie das hier vorgestellte. Neben der (berechtigten) Sorge, Schulen und die in ihnen arbeitenden Lehrkräfte keinen unsehrlichen Einflüssen von dritter Seite auszusetzen, bestehen Vorbehalte auch aus

anderen Gründen: Viele Entscheidungsträger in Schulverwaltungen und Ministerien haben noch nicht erkannt, dass schulischer Unterricht weit mehr ist als ein kognitivintellektueller Prozess im Sinne einer Weitergabe von Informationen von Lehrenden an Lernende. Weithin noch nicht erkannt ist, dass alles schulische Lehren und Lernen eingebettet ist in die anstrengende Arbeit der interpersonellen Beziehungsgestaltung. Die pädagogische Beziehung ist gleichsam die Infusionsleitung, mit der Wissen vom Lehrenden zum Lernenden gelangt. Wer diese Leitung nicht zur Verfügung hat, wird mit seinen Bildungsbemühungen scheitern.

Weithin - auch in der Öffentlichkeit - noch nicht erkannt ist, dass Kinder und Jugendliche heute einen gravierenden Mangel an Beziehungen erleben und dass dieser Mangel die Hauptursache für Verhaltensstörungen und Aggression ist. Im Kern der pädagogischen Beziehung steht ein Spiegelungsvorgang, in dem das Kind/der Jugendliche erlebt, dass es/er dem Erwachsenen etwas bedeutet, dass es beachtet und mit leidenschaftlichem Interesse begleitet wird (Bauer 2007). Ein Kind bzw. Jugendlicher kann nur dann Motivation entwickeln und etwas leisten, wenn es/er bei Eltern und Pädagogen eine von liebevoller Zuwendung getragene Haltung erlebt, die das Kind fördert und fordert. Lehrer/innen, welche die dafür notwendigen psychologischen Kompetenzen mitbringen, sind nicht nur erfolgreiche Pädagogen, sie schützen vor allem auch ihre eigene Gesundheit, weil sie sich weniger verschleifen.

5 Literatur

Bauer, J.: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München: Piper TB 2004 (8. Auflage 2006)

Bauer, J.: Die Freiburger Schulstudie. Schulverwaltung BW 13 (2004), 12, 259-264

Bauer, J.: Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe 2005

Bauer, J.: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe 2006

Bauer, J.; Stamm, A.; Virnich, K.; Wissing, K.; Müller, U.; Wirsching, M.; Schaarschmidt, U.: Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. International Archives of Occupational and Environmental Health 79 (2006) 199-204

Bauer, J.: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe 2007

Bauer, J.; Unterbrink, T.; Hack, A.; Pfeifer, R.; Buhl-Grießhaber, V.; Müller, U.; Wesche, H.; Frommhold, M.; Seibt, R.; Scheuch, K.; Wirsching, M.: Working conditions, adverse events, and mental health problems in a sample of 949 German teachers. International Archives of Occupational and Environmental Health 80 (2007) 442-449

König, W.: Balint-Gruppe und Umwelt. Das Spiegelphänomen der Balint-Gruppe im Lichte neuer wissenschaftlicher Entwicklungen. Balint Journal 7 (2006), 19-26

Pfeiffer, C.; Höyneck, T.; Mössle, T.; Kleimann, M.; Rehbein, F.: Verschiedene Studien zu den Auswirkungen von Medienkonsum bei Kindern und Jugendlichen. Verfügbar unter: <http://www.kfn.de>

Schaarschmidt, U.: Halbtagsjobber. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2004

Schmidt-Lachenmann, B.; Riegger-Walker, E.; Swetschin, H.; Treuner, J.; Hecker, W.; Knietig, R.: Abschlussbericht über das Modellprojekt J1 zur Erfassung des Gesundheits- und psychosozialen Status Jugendlicher im Alter von 12 bis 15 Jahren. Stuttgart: Eigenverlag 2000

Unterbrink, T.; Hack, A.; Pfeifer, R.; Buhl-Grießhaber, V.; Müller, U.; Wesche, H.; Frommhold, M.; Scheuch, K.; Seibt, R.; Wirsching, M.; Bauer, J.: Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. International Archives of Occupational and Environmental Health 79 (2007), 433-441

Weber, A.; Weltle, D.; Lederer, P.: Frühinvalidität im Lehrerberuf. Deutsches Ärzteblatt 101 (2004), 13, A 850-859

Ziegert, B.; Neuss, A.; Herpertz-Dahlmann, B.; Kruse, W.: Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. Deutsches Ärzteblatt 99 (2002), 21, A 1436-1441

**Gesundheitsprophylaxe
für Lehrkräfte -**

**Manual für Lehrer-Coachinggruppen
nach dem Freiburger Modell**

ANHANG

6 Ergänzendes Bildmaterial

Wie bereits ausgeführt (siehe oben) sieht das Manual bei jedem der fünf thematischen Module in der jeweils ersten Doppelstunde eine „Anmoderation“ des/der Moderators/in vor, mit der das jeweilige Thema eröffnet werden soll. Diese Anmoderation sollte optimaler Weise in der Art eines Kammingesprächs (also kolloquial) stattfinden. Das nachfolgende Bildmaterial soll bzw. kann zwei Zwecken dienen:

1. Es soll - neben den bereits oben in Textform gegebenen Ausführungen - den Moderatoren/innen zur Vorbereitung der thematischen Module dienen (sowohl zur Vorbereitung der Anmoderation als auch zur Vorbereitung der dem Gesamtmodul gewidmeten beiden Doppelstunden).

2. Das Bildmaterial kann aber auch als Vorlage dienen für Moderatoren/innen, die es vorziehen, ihre in der jeweils ersten Doppelstunde anstehende Einführung in das jeweilige Thema mehr formal zu gestalten, z.B. in Form eines Impulsreferates mit begleitenden Bildprojektionen.

Hinweis: Das nachfolgende Bildmaterial ist *urheberrechtlich* geschützt. Seine Verwendung für die Gruppenarbeit mit Lehrern/innen ist frei. Die Quelle (Prof. Joachim Bauer und Kollegen) ist immer anzugeben.

6.1 Bildmaterial zu Modul 1

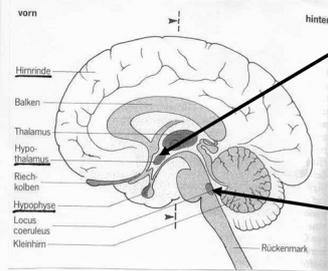
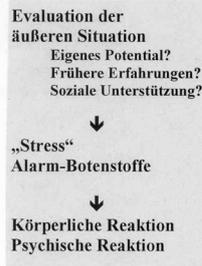
Ein zentrales Merkmal der beruflichen Arbeit von Lehrern

- Unterricht und Schulgeschehen sind eingebettet in zwischenmenschliche Beziehungen.
- Der menschliche Organismus hat neurobiologische Systeme, welche die Qualität des Schulgeschehens registrieren.
- Nicht lösbare Beziehungsstörungen aktivieren neurobiologische Stress-Systeme.

© Prof. Bauer, 2007



Wie das Gehirn Beziehungserfahrungen in biologische Signale verwandelt



Alarmsystem
Hypothalamus:
Aktivierung des
CRH-Gens

Alarmsysteme
im Hirnstamm:
Aktivierung des
Tyrosinhydrox
u.a. Gene

© Prof. Bauer, 2007

Neurobiologie und Beziehungsgestaltung

- Nicht lösbare Beziehungsstörungen aktivieren neurobiologische Stress-Systeme.
- Anhaltende Störungen zwischenmenschlicher Beziehungen aktivieren Stress-Gene.
- Soziale Unterstützung reduziert die Aktivierung von Stress-Genen.
- Die biologische Stressantwort auf Beziehungsstörungen ist unabhängig vom Willen, von Gedanken oder vom Wissen.

© Prof. Bauer, 2007

Arten von Stress

- „Guter“ Stress (Eustress, „controlable stress“): Herausforderungssituationen, für die sich eine Lösung finden lässt.
- „Disstress“ („uncontrolable stress“): Herausforderungssituationen, die sich - auch bei Anspannung aller Kräfte - nicht entspannen oder lösen lassen.

© Prof. Bauer, 2007

Psychosomatische Symptome bei Dauerstress, Erschöpfung und Burnout

- Schlafstörungen (u.a. morgendliches Früherwachen)
- Herz-Kreislaufsymptome (Herzrasen, Hochdruck, Unterdruck)
- Schwindelsymptome (evtl. mit vorübergehenden Hör- oder Sehstörungen)
- Innere Unruhe bei gleichzeitiger Antriebsstörung
- Konzentrations- und Gedächtnisstörungen
- Angstgefühle, Panikzustände (evtl. Herzsymptome, Schwindelgefühle oder Kollapszustände)
- Magen-Darmstörungen
- Schmerzsymptome (Rücken-, Weichteil- oder Muskelschmerzen)

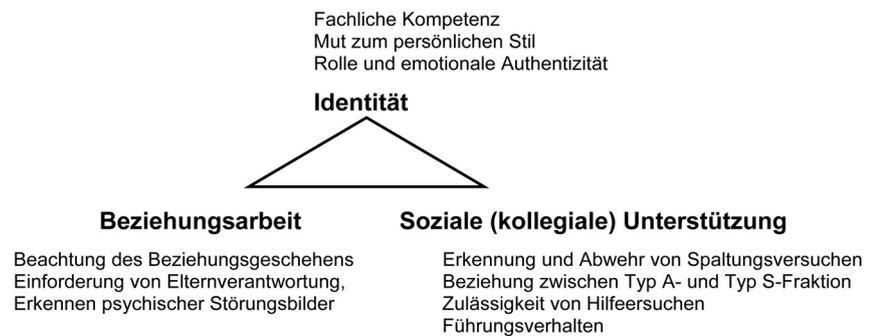
© Prof. Bauer, 2007

Zeichen des Burnout-Syndroms

- Anhaltende Erschöpfung („Exhaustion“)
- Ineffizienz trotz hohen Einsatzes, Gefühl der Sinnlosigkeit und Vergeblichkeit des eigenen Tuns („Low Personal Accomplishment“)
- Innere Distanzierung von der Klientel bis hin zu Verachtung und Zynismus („Depersonalisation“)

© Prof. Bauer, 2007

Das „magische Dreieck“ der Lehrergesundheit



© Prof. Bauer, 2007

6.2 Bildmaterial zu Modul 2

Berufliche Identität: Darf ich im Beruf so sein, wie ich bin?

- Auftreten als Mensch mit Eigenschaften oder identitätslose Unangreifbarkeit
- Spannungsfeld zwischen persönlicher Identität und beruflicher Rolle
- Zu sich selber stehen
(„Stehen“! - Ausstrahlung durch Körpersprache und Stimme)
- Darf ich Gefühle zeigen (Spontaneität, Ärger, Freude)
- Persönliche Identität als Kraftquelle

© Prof. Bauer, 2007

Ängste als Bremsen der Identität

- Angst, zu dem zu stehen, was man tut
(auch zum eigenen Beruf)
- Angst vor Fehlern, es den Anderen nicht überall Recht zu machen,
durch „Nein-Sagen“ und Grenzen-Setzen Unwillen auszulösen
- Angst, sein Privatleben gegen berufliche Überbeanspruchung zu
verteidigen
- Angst, seine Freude an der Arbeit zu zeigen
(die eigene Arbeit darf einem „offiziell“ keinen Spaß machen)
- Angst, gute Leistungen zu zeigen
(die anderen könnten meinen, man wolle sich wichtig tun)
- Angst vor Lob und Anerkennung

© Prof. Bauer, 2007

Die Bedeutung der Identifikation mit dem Beruf

- **Identifikation als positive Ressource**
 - Beruf als Quelle erlebter Selbstwirksamkeit
 - Quelle des Selbstwerterlebens
 - Mangelnde Identifikation als Stressquelle
- **Identifikation als Gefahrenquelle**
 - Überhöhter Leistungsdruck
 - Perfektionismus
 - Fehlende Distanzierungsfähigkeit

© Prof. Bauer, 2007

Emotionale Ansteckung im Kollegium: „Darf“ man Freude an der Arbeit haben?

- Kultur der Klagsamkeit, Gefühl des Benachteiligt-Seins, Neid, Verachtung von Leistungsbereitschaft, Pessimismus
- Freude am Engagement (Erleben von Selbstwirksamkeit, Funktionslust), Flow, Offenheit, positive Anteilnahme, Optimismus

© Prof. Bauer, 2007

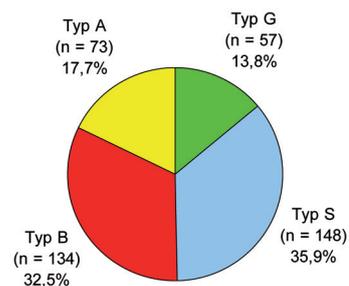
Muster von Erleben und Verhalten am Arbeitsplatz

	Leistung	Selbstwert	Kommunikation
Typ G	engagiert, aber distanzierungsfähig, aktives Erholungsverhältnis	Selbstbehauptung, widerstandsfähig, risikofreudig	wünscht Kooperation, kommunikationsfähig, flexibel
Typ A	sehr engagiert, nicht distanzierungsfähig, ehrgeizig, aufopfernd	empfindlich, kränkbar, „gratifikationsbedürftig“, emotional	betont selbständig, sucht Dominanz statt Unterstützung
Typ B	erschöpft, reduzierte Konzentration, krankheitsanfällig	Null Selbstvertrauen, durchsetzungsunfähig, sehr empfindlich	isoliert, starr, unflexibel, kann sich nicht helfen lassen
Typ S	reduzierte Leistungsbereitschaft, grenzt sich ab, Schonhaltung	kann sich behaupten	Kommunikation o.k., solange keine Leistung erforderlich ist

© Prof. Bauer, 2007

Typenverteilung bei Lehrern nach AVEM-Mustern

Verteilung der individuellen Typen
(n = 412)



© Prof. Bauer, 2007

„Rezeptbuch“: Persönliche Lebensführung

- Setze Zuhause klare zeitliche und örtliche Grenzen zwischen Beruf und Privatleben. Setze jeden Tag klare Zeitlimits. Trenne den häuslichen Arbeitsplatz auch örtlich vom privaten Bereich.
- Tue mehrmals wöchentlich etwas nur für dich (Radfahren, Laufen, Schwimmen, kreative Hobbies, Meditationsübungen etc.)
- Investiere in deine persönlichen Beziehungen, in erster Linie zum Partner (soweit vorhanden).
- Setze Akzente für die Schule (Fortbildung, Vorbereitung neuer Projekte etc.), aber: Schütze deinen Schulalltag vor Überlastung. Lerne „Nein“ zu sagen. Reserviere einen begrenzten Teil der Freizeit für Vorbereitungen für die Schule.

© Prof. Bauer, 2007

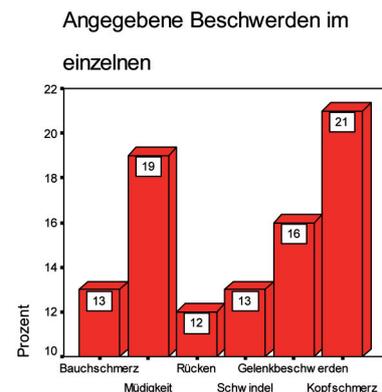
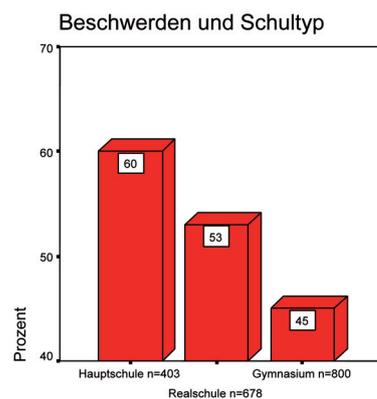
6.3 Bildmaterial zu Modul 3

Jugendgesundheitsstudie Stuttgart

(Schmidt-Lachenmann et al. 2000)

2000 Kinder/Jugendliche, 12-16 Jahre, 51 % männlich, 86 % deutsch.

51,4 % aller Kinder/Jugendlichen haben häufige Beschwerden



HS vs. RS + Gym $p < 0.012$
(chi-quadrat)

© Prof. Bauer, 2007

Das menschliche Gehirn ist auf zwischenmenschliche Beziehungen angelegt

- Neurobiologische Belohnungssysteme reagieren auf zwischenmenschliche Zuwendung.
- Das Verlangen nach zwischenmenschlicher Zuwendung und Bindung ist neurobiologisch angelegt und verankert.
- Motivation steht immer im Zusammenhang mit Beziehung: Keine Motivation ohne Beziehung.

Nelson, E. E.; Panksepp, J.: Brain substrates of infant-mother attachment: Contributions of opioids, oxytocin, and norepinephrine. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 22 (1998), 437-452.

Insel, T. R.: Is Social Attachment an Addictive Disorder? *Physiology & Behavior* 79 (2003) 3, 351-357.

Weaver et al.: Epigenetic programming by maternal behavior. *Nature Neuroscience* 7 (2004), 847-854.

© Prof. Bauer, 2007

Elemente von Beziehung im schulischen Kontext

- Das Kind als Person sehen, sich selbst als Person zu erkennen geben
- Emotionale Resonanz
- Perspektivwechsel
- Führen, aber ohne Demütigung, Bloßstellungen, Kränkungen
- Körpersprache des Lehrers
- Stimme des Lehrers

© Prof. Bauer, 2007

Beziehungsgestaltung mit Schülern: Was ist „Beziehung“?

- Schüler als Person sehen, selbst als Person erkennbar sein
 - Kontaktaufnahme an der Person ausrichten
 - Bezugnahme auf Interessen, Absichten und Bemühungen des Anderen
 - Defizite als Entwicklungspotentiale beschreiben
 - Keine Bloßstellungen oder Beschämungen
- Wahrnehmung der Führungsfunktion
 - Eigene Werthaltungen und Lebenseinstellung erkennbar werden lassen.
 - Eigene Vorstellungen und Willen bezüglich des Ablaufs der Dinge entwickeln und dies klar zeigen.
 - Deutlich machen, welche Ziele man erreichen möchte, und wie sie erreicht werden sollen; von Schülern etwas fordern („Ich möchte gerne, dass ihr ...“).

© Prof. Bauer, 2007

Die besondere Bedeutung des Stundenbeginns

- Bedeutung der Kontaktaufnahme beim Stundenbeginn (erst Beziehung herstellen, dann zum Stoff überleiten)
- Regularien möglichst während oder am Ende der Stunde
- Überblick, Offenheit, Deutlichkeit (Stimme, Körpersprache) und physische Nähe zu „Problemzonen“

© Prof. Bauer, 2007

Lehrertyp „Formalist“

(einseitige Stoffbezogenheit, keine Beziehungsgestaltung)

- ... spürt den Stoff im Nacken, geht hinter seinem Curriculum in Deckung, krallt sich an Regularien fest
- ... empfindet Gespräche, die sich nicht um den Stoff drehen, als Zeitverlust
- ... misst Schülern überwiegend an ihren Leistungen, entwertet leistungsschwache Kinder
- ... gestaltet keine Beziehung, fürchtet Verlust der Kontrolle, hat daher keinen Kontakt
- ... ist gefürchtet und wird krank, weil Leistungsziele nicht erreicht werden oder weil sich keiner an seine Regeln hält

© Prof. Bauer, 2007

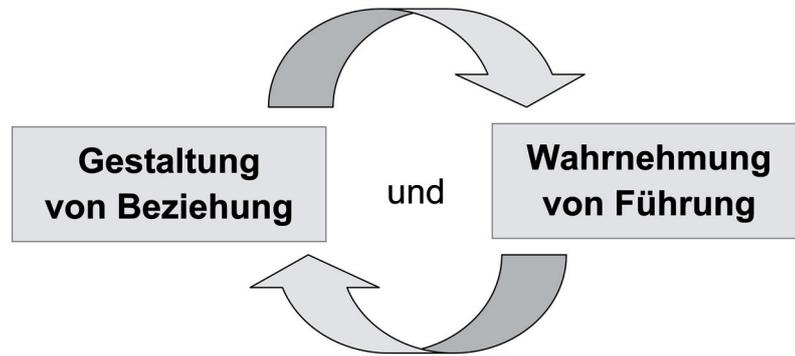
Lehrertyp „Gutmensch“

(geht in der Beziehungsgestaltung unter)

- ... baut bei seinen Schülern ausschließlich auf Einsicht oder Partnerschaft
- ... will niemandem weh tun, will keinen überfordern
- ... verleugnet die Notwendigkeit, Leistungsziele zu erreichen
- ... ist permanent am Sich-Erklären und Sich-Entschuldigen
- ... hat Angst, sich unbeliebt zu machen, macht sich oft gerade dadurch unbeliebt
- ... genießt keinen Respekt
- ... fühlt sich enttäuscht und getroffen, wenn sein Vertrauen nicht erwidert wird, wird daran krank

© Prof. Bauer, 2007

Balance zwischen



© Prof. Bauer, 2007

„Rezeptbuch“: Umgang mit Schülern

- Beginne die Stunde mit Beziehungsaufnahme. Suche Kontakt zu dem, was die Schüler jetzt bewegt. Regularien (Anwesenheit, Hefte etc.) am Stundenbeginn lähmen den Stundenbeginn, daher möglichst später.
- Stoffvermittlung klappt nur, wenn sie in Beziehung eingebettet ist. Nimm Stimmungen und Gefühle der Schüler wahr und gehe darauf ein.
- Verstecke dich nicht als Person, sondern trete als Person mit Eigenschaften auf. Mache deutlich, dass du Respekt erwartest. Sei bei Regelverletzungen klar und konsequent.
- Mache dir und den Schülern klar, dass du nicht verantwortlich für Schülerleistungen bist. Dein Unterricht kann nur ein Angebot und ein Beitrag sein. Es liegt am Schüler (und nicht am Lehrer) daraus etwas zu machen.

© Prof. Bauer, 2007

6.4 Bildmaterial zu Modul 4

Beziehungsgestaltung mit Eltern: Elterliche Motivlagen

- Hilflosigkeit und Vermeidung
 - Angstreflexe gegenüber der „Lehrerautorität“
 - Schuldgefühle gegenüber dem eigenen Kind
 - Verständnisprobleme bei/mit Migranten
- Konfrontation und Konkurrenz
 - Revanchegefühle wegen der eigenen Schulzeit
 - Konkurrenzverhalten
- Verleugungsverhalten

© Prof. Bauer, 2007

Kontakt zu Eltern: Balance zwischen

Zulassen
von Beziehung

und

Wahrnehmung
von Führung

Früh das Gespräch suchen.

Sich und die Eltern als
Bündnispartner definieren.

Zuhören.

Mehrsprachige Informationen
und Dolmetscher für Migranten.
Extra-Elternabende?

Eigene Ziele und Wege
deutlich machen.

Einmischungen zurückweisen.

Elterliche Verantwortung
verdeutlichen.

© Prof. Bauer, 2007

Hinweise zum Verhalten gegenüber Eltern

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Elterliche Angstreflexe gegenüber der „Lehrer-
autorität“ | ➔ | <ul style="list-style-type: none">• Das eigene Auftreten offen und freundlich gestalten. |
| <ul style="list-style-type: none">• Elterliche Anti-Haltung zur Schule, Revanchegefühle (für früher von Lehrern erlittenes Unrecht) | ➔ | <ul style="list-style-type: none">• Im Kontakt den Hinweis wiederholen, dass man keine Vorwürfe macht, sondern gemeinsam eine gute Lösung finden will. |
| <ul style="list-style-type: none">• Elterliche Schuldgefühle („ich habe es bei der Erziehung meines Kindes nicht „richtig“ gemacht“) | ➔ | <ul style="list-style-type: none">• Eltern unterstützen, dass Erziehung auch bedeutet, Regeln aufzustellen und Grenzen zu setzen. |

© Prof. Bauer, 2007

Hinweise zum Verhalten gegenüber Eltern

Konkurrenzverhalten gegenüber dem Lehrer

„Ich weiß besser wie man einen guten Unterricht macht“.



- Die „leader“ Funktion wahrnehmen.
- Die eigenen Vorstellungen, den eigenen Willen bezüglich der eigenen Arbeit deutlich machen. (Ablauf des Unterrichts, Regeln, wie Eltern ihr Kind unterstützen sollen)
- Auf Elternabenden „auftreten“! Frühzeitig das Einzelgespräch mit Eltern suchen.

© Prof. Bauer, 2007

Hinweise zum Verhalten gegenüber Eltern

Verleugungsverhalten
und Nicht-Wahrhaben-
Wollen gegenüber
kindlichen Problemen
(einschließlich
Gesundheitsstörungen)



- Als Lehrer erkennen können, wann Verhaltensstörungen Ausdruck einer seelischen Störung sind (z.B. Depression, Essstörungen, Borderline)
- Bevor man Eltern auf ein Problemverhalten des Kindes anspricht, kollegialen Kontakt suchen (gleiche Beobachtung durch Kollegen?)
- Falls Eltern Probleme verleugnen, evtl. Folgegespräch mit einem Kollegen oder der Schulleitung

© Prof. Bauer, 2007

Themen für die Elternarbeit Elemente eines „Schulvertrages“: Was die Schule als Ganzes von Eltern fordern sollte

- ... dass Kinder morgens gefrühstückt haben (möglichst ohne morgendlichen TV- Konsum)
- ... dass Kinder vor Schultagen mindestens 8 Stunden Schlaf haben
- ... dass Respekt, Verzicht auf Drohungen und auf Gewalt in der Schule absolute Regeln sind und diese Regeln auch Zuhause gelten sollten
- ... dass Eltern zu Elternabenden erscheinen sollten
- ... dass Kinder unter 12 Jahren keinen eigenen Fernseher im Kinderzimmer haben sollten
- ... dass Eltern einmal am Tag das Kind auf die Schule ansprechen (Situation des Kindes in der Klasse), einmal täglich nach Hausaufgaben fragen
- ... dass Eltern hinschauen und mit den Kindern darüber reden, was Kinder sehen und spielen (TV, Videos, PC Spiele)

© Prof. Bauer, 2007

33

6.5 Bildmaterial zu Modul 5

**Stärkster protektiver Faktor
gegen
beruflichen Stress:**

**soziale Unterstützung
=
kollegialer Zusammenhalt**

© Prof. Bauer, 2007

Spaltungslinien im Kollegium

- Aktivierung von Spaltungsdynamik durch Klagen von außen
- Strikte gegen liberale Pädagogen
- Überengagierte (Typ A) gegen zu wenig engagierte (Typ S) Kollegen
- Männliche versus weibliche Kollegen
- Unterschiedliche Positionen aufgrund des zu lehrenden Faches (Fachlehrer, Berufsschullehrer)
- Weitere ...

© Prof. Bauer, 2007

36

Probleme, wenn Eltern oder Schüler bei Lehrkräften über einen Kollegen klagen

- Wie werde ich den Klagenden wieder los? Muss ich dem Gegenüber Recht geben, um ihn loszuwerden?
- Was mache ich, wenn ich den beklagten Kollegen selbst auch nicht leiden kann?
- Was hat es für Folgen, wenn ich dem Klagenden („aber nur im Vertrauen“) sage, dass ich den Kollegen auch nicht verstehe bzw. auch nicht leiden kann.

© Prof. Bauer, 2007

Umgang mit Beschwerden von außen

- Spaltungsquellen erkennen: Klagen von Eltern bzw. Schülern bei einem Lehrer über den anderen Lehrer
- Versuchungen widerstehen, Spaltungen zuzulassen
- Professionelle Haltung zum Umgang mit klagenden Eltern/Schülern einnehmen
- Innerschulische Prozeduren für den spaltungsvermeidenden Umgang mit Klagen von außen entwickeln (z.B. Vertrauensgremium aus 3 Lehrern und Schulleitung)

© Prof. Bauer, 2007

Die korrekte Formel für den Umgang mit Klagen von außen über Kollegen

- Vielen Dank für Ihre Rückmeldung.
- Wir nehmen Rückmeldungen in der Schule ernst.
- Wir werden uns intern damit befassen.
- (Falls nötig:) Wir werden Ihnen dann noch einmal Bescheid geben.
- Falls keine QM-Prozeduren bestehen: Dem beklagten Kollegen direkt Rückmeldung geben (veranlassen, dass dieser das Gespräch sucht). Falls es um den Verdacht eines Verstoßes geht: Information an Personalrat oder Schulleitungsebene.

© Prof. Bauer, 2007

Regeln für kollegialen Zusammenhalt

- Erkenne deine Neigung, aus deiner pädagogischen oder politischen Grundhaltung eine Glaubensfrage zu machen, die Gleich- und Andersgesinnte spaltet.
- Unterstütze Kollegen, die von außerhalb der Schule angegriffen werden.
- Nimm Kritik an Kollegen, die von Schülern oder Eltern vorgetragen werden, in möglichst neutraler Haltung entgegen und sichere zu, dass die Schule sich intern damit befassen wird.
- Beachte, dass auch Schulleiter Menschen sind. Ungute Entscheidungen werden oft deswegen getroffen, weil auch Schulleiter unter Druck stehen oder sich nicht unterstützt fühlen. Beides ist wichtig: Kritische Begleitung und Unterstützung.

© Prof. Bauer, 2007

7 Mitwirkende des Freiburger Lehrer- Projekts

Prof. Dr. Joachim Bauer – Projektleitung
Dr. med. Thomas Unterbrink – Interventionsleitung
Dipl.-Psych. Linda Zimmermann – Projektmanagement
Dipl.-Hydr. Ruth Pfeifer – Statistische Auswertung
Dipl.-Psych. Anna Hack (nur erstes Projektjahr)
und weitere assistierende Mitarbeiter

Adresse:

Abteilung Psychosomatische Medizin und Psychotherapie
Universitätsklinikum Freiburg
(Ärztl. Direktor: Prof. Dr. Michael Wirsching)
Hauptstrasse 8, D-79104 Freiburg

E-Mail:

joachim.bauer@uniklinik-freiburg.de

ISBN 978-3-86780-024-2