

Was macht am Lehrerberuf krank ?

Lehrerbildungsforum Schule und Gesundheit
Amt für Lehrerbildung Tagungsstätte Weilburg
8.-9. Februar 2012

Dipl.-Psych. Peter Berger
Hardtwaldklinik II, Bad Zwesten
Chefarzt Dr. med. M. Schäfer

Dass Lehrer zu der vom Burnout-Syndrom besonders betroffenen Berufsgruppe zählen ist durch eine große Zahl wissenschaftlicher Studien hinreichend belegt.

Wenn auch der Anteil krankheitsbedingter vorzeitiger Pensionierungen an den jährlichen Ruhestandseintritten von Lehrkräften, bezogen auf die BRD laut Pressemitteilung 447 des Statistischen Bundesamtes vom 06.12.2011 seit Jahren kontinuierlich zurückgeht, 2010 lag er bei 21 %, und sich dem Durchschnitt aller im öffentlichen Dienst Beschäftigten annähert, so bleibt doch der Anteil der psychischen Störungen, die eine vorzeitige Versetzung in den Ruhestand bei Lehrern begründen, recht stabil:

Unter den maßgeblichen Frühpensionierungsleiden nehmen psychische und psychosomatische Störungen mit weit über 50 % den ersten Rangplatz ein.

Eine weitergehende Differenzierung zeigt ein deutliches Überwiegen depressiver Störungen und Anpassungsstörungen.

Eine geschlechtsbezogene Differenzierung ergibt bei Lehrerinnen ein signifikant deutlicheres Überwiegen psychischer und psychosomatischer Erkrankungen gegenüber Lehrern.

Lehrerinnen sind deutlich gefährdeter als Lehrer, im Verlauf ihrer beruflichen Karriere an Krankheiten des psychoneurotischen bzw. psychosomatischen Formenkreises zu erkranken.

Für alleinstehende Lehrerinnen um die 50 Jahre ohne Kinder ist die Wahrscheinlichkeit psychosomatisch zu erkranken am höchsten.

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

Dieses hat erhebliche persönliche und schulpolitische Konsequenzen aber auch negative Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität, wenn man bedenkt, dass die betroffenen Lehrer im Durchschnitt erst sechs Jahre nach Erstmanifestation der Symptomatik in die Klinik kommen.

Was ist Burnout ?

Freudenberger - ein deutsch-amerikanischer Psychoanalytiker - beschreibt 1974 in einem Aufsatz das „Burnout-Syndrom“ als einen psychischen, körperlichen und moralischen Abbau bei ehrenamtlichen Mitarbeitern in sozialen Einrichtungen, die von ihm supervisorisch betreut wurden.

Diese ehrenamtlichen Helfer 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 unter ihnen 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 eine starke emotionale Bindung an ihre Arbeit; ein großer Teil ihres Selbstbildes und ihrer Selbstwertregulation wird aus dem Erfolg im Beruf gespeist.

Wenn es zu 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 und Energie in die Arbeit, sie erschöpfen sich, sie brennen schließlich aus.

Freudenberger sieht in der Diskrepanz zwischen Erwartungen an den Beruf und der erfahrenen beruflichen Realität den entscheidenden Faktor zum Verständnis von Burnout.

Wenn berufliche Ziele und persönliche Wertvorstellungen in einem deutlichen Missverhältnis zur beruflichen Realität stehen, kann sich ein Burnout-Syndrom entwickeln.

Wie zeigt sich das „Burnout-Syndrom“?

Das Burnout-Syndrom wird als symptomatische Reaktion beschrieben, die mit seelischer und körperlicher Erschöpfung, dem Verlust von Energien, dem Gefühl von Sinn- und Nutzlosigkeit und einem inneren Rückzug aus der Arbeit 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 zynische Einstellung zu sich selbst, ihrem Beruf und ihrer Klientel gegenüber. Diese Entwicklung hat unmittelbare negative Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit, im Falle von Lehrern auf ihre Beziehungen zu Schülern und Kollegen sowie der Schule als Institution. Auch hat die Burnout-Reaktion mittelbare Auswirkungen auf die Lebensqualität der Betroffenen, auf ihre Partnerschaft, Familie und sozialen Beziehungen.

| Dimension | Symptome | Beispiel |
|---|---|--|
| Dehumanisierung (Klientelbezogene Ebene) | Gleichgültigkeit Zynismus Distanzierung | <i>„Es fällt mir schwer, mich auf einzelne Schüler einzustellen.“</i> |
| Emotionale Erschöpfung (Persönliche Ebene) | Reizbarkeit Chronische Müdigkeit Antriebsschwäche | <i>„Ich fühle mich von der Arbeit völlig ausgelaugt; sie macht mir keinen Spaß mehr.“</i> |
| Erleben reduzierter Leistungsfähigkeit (Aufgabenbezogene Ebene) | Sinnentleerung Unwirksamkeitserleben Fehlzeitenanstieg | <i>„Ich habe immer seltener das Gefühl, dass ich Anderen wirklich helfe oder überhaupt etwas bewirke.“</i> |

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

ob man bei der Erklärung von Burnout eine individuumsbezogene Sicht einnimmt,

ob man die Ursachen für Burnout in den Arbeitsbedingungen vermutet,

ob man Burnout als eine Interaktion zwischen den beiden vorgenannten Sichtweisen ansieht

oder aber die sich verändernden sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse.

Individuumsspezifische Ansätze gehen von der Annahme aus, dass Schüler und Schulen so bleiben können, wie sie sind, und dass es am einzelnen Lehrer liegt, etwas für sich zu verändern, durch Selbsterfahrung, Supervision oder aber eine psychotherapeutische Behandlung usw..

Stellt man ausschließlich die Arbeitsbedingungen in den Mittelpunkt der Betrachtung, so verkennt man die Tatsache, dass nicht alle Menschen, die in einer Burnout begünstigenden Atmosphäre arbeiten ausbrennen. Offensichtlich verfügen diese Menschen über Bewältigungsstrategien oder Ressourcen, die sie vor einem Burnout in der Arbeit schützen.

Vorwiegend kulturelle oder gesellschaftliche Veränderungen als Ursachen für Burnout anzusehen, bietet kaum Ansätze für die Entwicklung konkreter Bewältigungsstrategien.

Oft verlieren sich diese Aussagen in einer sehr allgemeinen pessimistisch getönten Kulturkritik.

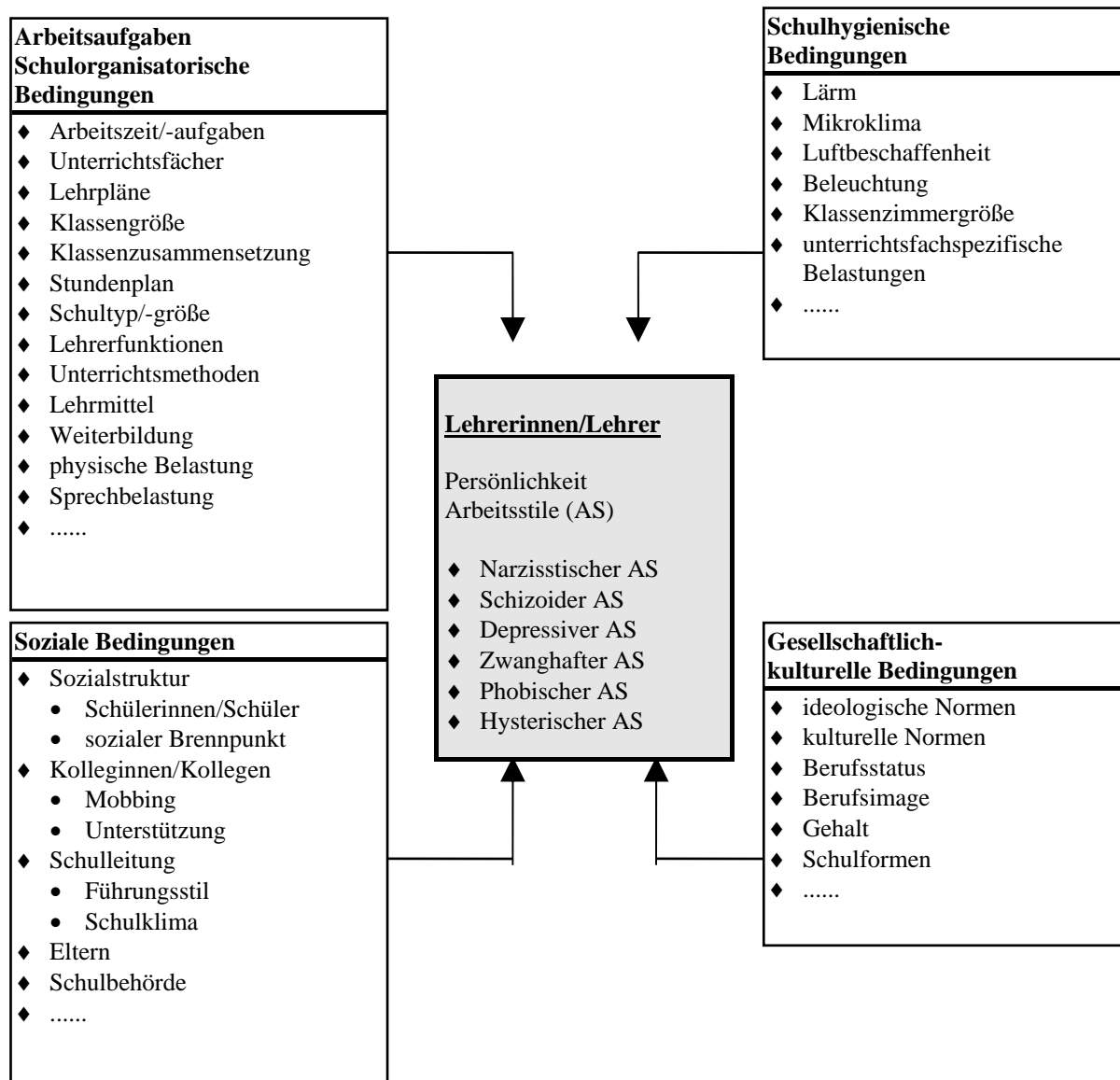
Die im folgenden entwickelten Ideen und Betrachtungen beziehen sich auf ein interaktionellen Ansatz: Burnout wird als ein aus objektiven Arbeitsbedingungen sowie Persönlichkeitsmerkmalen erklärbares Phänomen verstanden.

Wie sehen die objektiven Belastungsfaktoren der Lehrertätigkeit aus?

Rudow (1994) unterscheidet vier Belastungskategorien in der Lehrertätigkeit.

Innerhalb dieser vier Kategorien lassen sich unterschiedliche Belastungsfaktoren identifizieren:

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 in seiner großen Potsdamer Lehrerstudie zeigen konnte?

Wenn der Ansatz Rudows über die Klassifikation objektiven Belastungsfaktoren verknüpft wird mit dem Ansatz einer persönlichkeitspezifischen Verarbeitung beruflicher Belastungen, dann lässt es sich erklären, warum Lehrer unterschiedlich auf Beanspruchungen reagieren.

Burnout stellt ein aus objektiven Arbeitsanforderungen und aus Persönlichkeitsmerkmalen erklärbares Reaktionsphänomen dar.

$$\text{Burnout} = f(U \times P)$$

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

„Was dem einen sin Uhl, ist dem anderen sin Nachtigall“

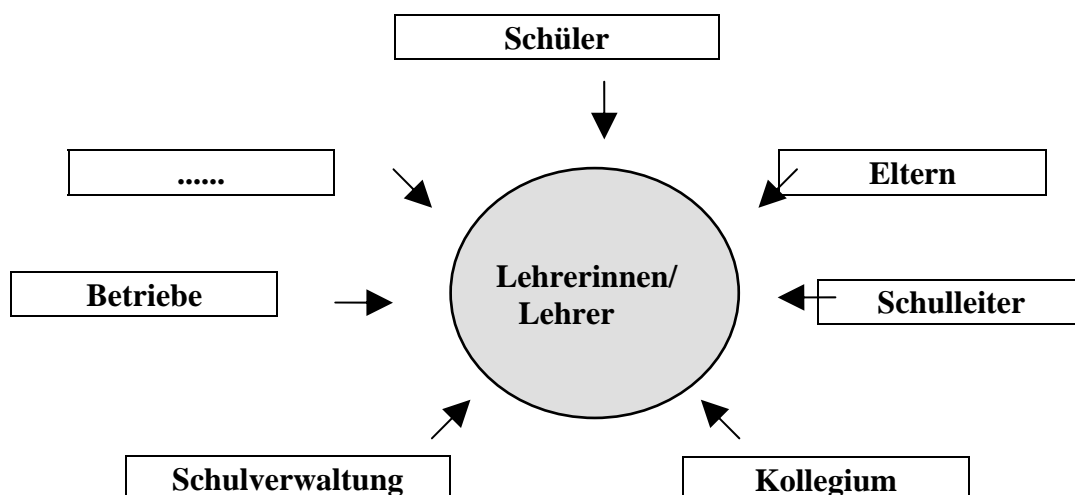
Die Psychoanalyse beschreibt Charakterstrukturen und leitet deren Entstehung aus Umwelteinflüssen ab, wobei die ersten Lebensjahre den größten Einfluss auf die Entwicklung des Charakters haben. Klassifikationen wie Charaktertypologien oder Persönlichkeitsstrukturen beschreiben idealtypisch das Verhalten und Erleben des Einzelnen mit den alltäglichen Anforderungen der sozialen und materiellen Welt, also auch den Umgang des Einzelnen mit der Arbeit, den Stellenwert, den der Einzelne seiner Arbeit beimisst sowie die Bedeutung der Arbeit für die Selbstwertregulation.

Beim Burnout-Syndrom handelt es sich um eine Arbeitsstörung, die ursächlich bezogen ist auf das dynamische Wechselspiel von belastenden Arbeitsanforderungen mit individuellen Persönlichkeitsfaktoren,

Warum sind gerade Lehrer besonders gefährdet, auszubrennen?

Untersucht man die *sozialen Bedingungen* näher, in denen die Lehrertätigkeit stattfindet, findet sich in dieser Belastungskategorie ein komplexes Netz unterschiedlicher, sich zum Teil ausschließender bzw. widersprechender Rollenerwartungen an den Lehrer.

Der Lehrer ist gleichsam gefangen in einem Netz von Erwartungen, von denen er immer einige enttäuschen **muss**.



Diese unterschiedlichen Erwartungen und Rollenanforderungen an den Lehrer erfordern eine ständige Klärung von Rollenkonflikten.

Die partielle Rollenunklarheit verlangt vom Lehrer ständig 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, auf der anderen Seite aber auch 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.

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

Der Lehrer soll also gerecht sein, zugleich menschlich und nachsichtig, er soll straff sein doch taktvoll auf jedes Kind individuell eingehen, er soll verborgene Begabungen wecken, pädagogische Mängel ausgleichen, er soll Suchtprophylaxe betreiben, den Lehrplan einhalten und dabei sowohl hochbegabte als auch begriffsstutzige Schüler gleichermaßen berücksichtigen.

Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.

Aber: Viele Lehrer verlangen gerade dieses von sich selbst!

Sigmund Freud bezeichnete neben dem Beruf des Staatsmannes und dem des Psychotherapeuten den Beruf des Lehrers als einen unmöglichen Beruf:

Neben dem umfassenden Heilsanspruch an die Politik und dem Anspruch auf Heilung in der Therapie, ist der Anspruch der Eltern an die Pädagogik nur über einen größtmöglichen Akt der Aggression erfüllbar.

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 vor der Klasse eingebunden in eine hochgradig normativ strukturierte Institution, deren 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 Wunschenken geprägten Kindheit zu Gunsten von Verantwortungsübernahme bedeutet.

Dieser schmerzhafteste Prozess des Erfahrens von Begrenztheit ist begleitet von heftigen Affekten, die oft 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 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 Kind vor ihm und dem verdrängten Kind in ihm.

Die entwicklungsspezifischen Konflikte der 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 sich von den von ihr befragten Lehrern über 50 % wieder für den Lehrerberuf entscheiden würden, da ihnen „der Umgang mit jungen Menschen gefällt, sie Freude am Kontakt mit jungen Menschen“ hätten.

Ist sich der Lehrer jedoch problematischer Grundmuster seiner Biografie nicht bewusst, kann die pädagogische Szene eine ständige emotionale Überforderung für ihn bedeuten. Der Lehrer lebt als Erwachsener ständig in der Welt der Kinder.

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

Im Unterricht sieht sich der Lehrer ständig Schülern 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 keine *erwachsenen* und kollegialen Korrekturen durch Kollegen, da er als „Einzelkämpfer“ allein vor der Klasse steht.

Pädagogische oder aber persönliche Fehlhaltungen, *blinde Flecken* in der sozialen Wahrnehmung erfahren von daher keine professionelle Korrektur in einem unterstützenden Sinn und können sich von daher verfestigen.

Fengler (1991) spricht in diesem Zusammenhang von einer *déformation professionnelle*.

Dieses wiegt um so schwerer, wenn ein **identifikatorischer Irrtum** bei der Berufswahl zum Lehrer ein entscheidendes unbewusstes Motiv war, wenn man also in gewisser Weise seine „Pathologie“ zum Beruf gemacht hat.

Zur weiteren Klärung dieser Gefährdung in der Lehrertätigkeit gibt die Psychoanalyse wertvolle Hinweise.

In Anlehnung an Riemann (1976), Neuberger & Kompa (1987) und König (1993) lassen sich folgende persönlichkeitspezifischen Arbeitsstile unterscheiden.

Der egozentrisch-narzisstische Arbeitsstil

Narziss verliebte sich in sein eigenes Spiegelbild.

Da die Produkte unserer Arbeit auch symbolische Repräsentationen unseres Selbst sind, wirken sie für egozentrisch-narzisstische Menschen wie ein Bild von sich selbst, das sie ständig von anderen bewundert sehen wollen.

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 existenziellen Bedrohung für das Kind ist es, sich auf Phantasien eigener Größe zurückzuziehen und sich von außen, von anderen unabhängig zu fühlen, wobei das eigene Selbst als omnipotent phantasiert werden muss.

Zur Erhaltung dieser Omnipotenzvorstellungen werden andere Menschen benötigt, denn innerlich ist man sich seiner Allmacht ja nicht sicher. Ihr Verhalten kann extrem darauf ausgerichtet sein, ständig Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.

Von daher ist die Beziehung zu Kollegen oder Schülern sehr einseitig:

Diese haben Anerkennung und Bewunderung der eigenen Größe zu liefern, sie 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 und 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 und die Schule ist ihm Bühne für seine Grandiosität.

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, sondern oft auch seine Schüler, sodass er von ihnen häufig gefürchtet und/oder gehasst wird.

Die Schüler sind ausschließlich Erfüllungsgehilfen der eigenen Grandiositätsvorstellungen und werden nicht in ihrer Individualität wahrgenommen.

Der narzisstische Lehrer instrumentalisiert sowohl seine Schüler als auch seine Kollegen, alle haben ihn zu bewundern, zu lieben. Liebe bedeutet für ihn beziehungslose Bewunderung.

Nicht selten sind narzisstische Lehrer in ihrem Grundstudium der Natur- oder aber 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 Lehrer, 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 nicht Bühne für die überwertige Selbstdarstellungstendenz narzisstischer Lehrer mit Schülern und Kollegen als Claqueuren.

In vielfältiger Weise hat sich der Lehrer in der pädagogischen Szene seinen Schülern zur Verfügung zu stellen, ist der Lehrer für die Schüler da – 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. Ihr Angsterleben ist existenziell, von daher kämpfen sie in Konfliktsituationen „um ihr Überleben.“

Die Stärke narzisstischer Lehrers liegt in ihrem kompromisslosen Leistungswillen oft gepaart mit beeindruckender rhetorischer Eleganz. Sie bringen neue Entwicklungen auf den Weg, brillieren in der Öffentlichkeit und können Großes für ihr Fach bzw. ihre Schule bewirken.

Der einsam-schizoide Arbeitsstil

Dem einsam-schizoiden Menschen ist in seiner Entwicklung die Hinwendung zum Du, zum anderen nicht hinreichend gelungen, sei es durch eine im Kontaktverhalten unsichere, eher ablehnende Mutter, die dem Kind nicht in ausreichender Weise Vertrauen in die Welt vermitteln konnte.

Ein Mangel an stabilen Bindungserfahrungen oder aber uneindeutige ambivalente emotionale Signale der Eltern begünstigen eine schizoide Entwicklung.

Der Schizoide 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 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 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 sowie Empathie führt dann zu nicht mehr reparierbaren Beziehungsabbrüchen, die oft tragisch enden.

Ihr soziales Misstrauen bestimmt ihr Grunderleben. Ihre Stärke ist ihre Intuition, ihre Unbestechlichkeit und innere Unabhängigkeit, ihr Mut zu sich selbst. Sie haben oft eine ironisch-satirische Seite und einen sehr scharfen Blick für die Schwächen anderer.

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 später 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, das Objekt dann gänzlich zu verlieren, nicht angreifen kann..

Der Depressive sucht 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 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 zu jedem 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 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 sowie ihre immerwährende Selbstkontrolle.

Aus der Angst vor den Folgen werden Veränderungen und Wandel blockiert.

Aus der Unsicherheit heraus, einen Fehler zu machen, werden Entscheidungen hinausgezögert. Die Beziehungen zu Kollegen und Schülern werden im Wesentlichen durch den Machtaspekt determiniert, denn wer die Macht hat, der hat auch die Kontrolle.

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“, 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 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.

Gleichzeitig imponiert der zwanghafte Lehrer aber auch eine deutliche Unterwerfungsbereitschaft, wenn die „Obrigkeit“ also die Mächtigeren etwas von ihm verlangen

Der zwanghafte Lehrer brennt aus, wenn er sich bei seiner Unfähigkeit, Prioritäten zu setzen, in vielfältige, von Machtfragen determinierte Konflikte verwickelt.

Er entwickelt körperliche Symptome wie Verspannungen, Rücken- und Bandscheibenbeschwerden, Kopfschmerzen, oder aber er bekommt auf der Verhaltensebene Wutanfälle, aggressive Durchbrüche, er führt Prozesse, fordert Ko-Korrekturen, die dann zu eskalierenden Konflikten führen.

Seine Stärken sind seine Zielgerichtetheit sowie seine Disziplin, seine Stabilität und Solidität aber auch seine Selbstdisziplin.

Seine Schwäche ist seine Prinzipienreiterei, seine mangelhafte Flexibilität und Ängstlichkeit..

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, ihm könne etwas zustoßen, daran hindern, seine Fähigkeiten in Versuch und Irrtum auszuprobieren und zu entwickeln.

Wenn Eltern aus eigener Ängstlichkeit dem Kind nicht die altersentsprechende Unterstützung gaben, von ihm aber Entwicklungsschritte erwarteten, 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 Menschen, der sie kontrolliert, eines „steuernden Objektes“, fühlen sie sich sicher und haben weniger Angst, sie arbeiten sie unauffällig.

Im Gegensatz zum zwanghaften Menschen suchen Phobiker 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, er infantilisiert seine Schüler und bremst deren Entdeckerfreude.

Der identifikatorische Irrtum bei der Berufswahl besteht darin, dass der phobische Lehrer seine Ängstlichkeit und sein überwertiges Sicherheitsbedürfnis auf die Schüler überträgt.

Er benötigt den Schutzraum, den die Schule als Institution bietet, zur Kontrolle eigener Ängste und Selbstverunsicherungen. Mit dem Beruf des Lehrers hat er sich für ein ihm bekanntes Berufsfeld entschieden mit der Sicherheit des Beamtenstatus`.

Es ist aber 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.

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. Diese Kinder wirken oft frühreif und „erwachsen“.

Hieraus resultiert eine instabile Identität, insbesondere hinsichtlich der sozialen Rolle und der sexuellen Identität:

Die Tochter „spielt“ die Rolle der besten Freundin der Mutter oder aber der Junge „spielt“ den besseren Partner für die Mutter, da er ja noch ein Kind mit entsprechenden Bedürfnissen ist.

Oft finden solche Menschen aus der Identifikation mit den Vorbildern ihrer Kindheit nicht heraus, oder sie spielen die ihnen aufgedrängte Rollen zeitlebens, nicht selten virtuos: Peter Pan.

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, denn nach der Startphase eines Arbeitsprojektes beginnt ja oftmals eine von Schwierigkeiten geprägte Durststrecke, die Durchhaltevermögen, Verzicht 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 - auch sexuell - 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. Er will stets originell sein. Dabei verzettelt er sich oft in einem 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, zu blenden.

Der identifikatorische Irrtum bei 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. Die Schule ist ihnen Spielwiese für ihre Kreativität

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.

Arbeitsstil – Erwartungen an den Beruf - Verhaltenstendenzen

Narzisstischer Arbeitsstil: Der Grandiose
Medaillenerwartung bei Genialitätstendenz

Schizoider Arbeitsstil: Das Genie
Reinheitserwartung bei Vereinsamungstendenz

Depressiver Arbeitsstil: Der gute Kumpel
Belohnungs-/Versorgungserwartung bei Verausgabungstendenz

Zwanghafter Arbeitsstil: Der Buchhalter
Regulierungserwartung bei Unterordnungstendenz

Phobischer Arbeitsstil: Der Angsthase
Sicherheitserwartung bei Anlehnungstendenz

Hysterischer Arbeitsstil: Die Wunderkerze
Applausenerwartung bei Selbstdarstellungstendenz

Die Bedeutung unterschiedlicher Arbeitsstile in der Schule

Um Missverständnisse und Verallgemeinerungen zu vermeiden:

Diese Typisierung soll in keinem Fall persönlichkeitspezifische Arbeitsstile pathologisieren.

Als Kliniker beschäftigt man sich jedoch vornehmlich mit den pathologischen Entgleisungen der Arbeitsstile, von daher die Gewichtung.

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 jedoch in Abhängigkeit von Variablen, die im beruflichen Umfeld liegen, beruflichen Erfolg begünstigen oder aber zu Überforderungen führen und im Sinne eines Burnouts *entgleisen*. Das heißt, bestimmte Persönlichkeitsvariablen 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 Arbeitsstile tritt in Reinform auf. Bei 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 1000 Lehrern zeigen sich doch gewisse Schwerpunkte:

Bei Lehrerinnen erscheinen mir depressiv-phobische Anteile 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 depressiv-phobischer Anteile, es sind oft konfliktscheue Menschen, die vor allem Konflikte mit Erwachsenen vermeiden möchten, die eher Risiken meiden, die Sicherheit suchen und sich oft deshalb für ein Berufsfeld entschieden haben, das ihnen vertraut ist.

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 Eingangsmotivation 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.

Es macht für das Arbeiterleben 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 etwa 10 % den beruflichen Anforderungen psychisch nicht ständig gewachsen. Bei den weiblichen reduziert arbeitenden Lehrerinnen waren es 20 %, also doppelt so viel.

Da sich die durchschnittliche Anzahl eigener Kinder 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 eigenen 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 Beanspruchungsleben 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., dass der im Lehrerberuf fehlenden Arbeitszeit-Freizeit-Trennung eine große Bedeutung zur Erklärung von Burnout-Prozessen zukommt. Dieses gilt vor allem bei allein stehenden Lehrerinnen.

Weiterhin zeigt diese Studie, dass fast ein Viertel 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 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.

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 Aufstiegschancen haben.

Im Grunde genommen wird 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 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 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 Freudenbergler 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 keine Anerkennung finden.

Jeder Lehrer wird vor dem Hintergrund seiner strukturspezifischen Erlebnis- und Verarbeitungsweisen für sich mit dieser Situation 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 aber nicht allein aus objektiven Stressfaktoren, sondern die individuelle, strukturspezifische Stressverarbeitung - die Erwartungen, Einstellungen und Gefühle im Erleben der beruflichen Tätigkeit, entscheiden wesentlich darüber, in welchem Maße der Beruf gesund erhaltend oder krank machend wirkt, wie Schaarschmidt in seiner großen Befragungsstudie feststellt.

In seiner Studie „Stress im Klassenzimmer“ (2000) 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.

Schaarschmidt beschreibt in seiner großen „Potsdamer Lehrerstudie“ vier Typen von Lehrern, die jeweils eine unterschiedliche Burnout-Gefährdung zeigen.

Grundlage für die Unterscheidung dieser vier Muster beruflichen Verhaltens und Erlebens ist ein von ihm entwickelter Fragebogen zum Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM).

Risikomuster G

Dieses Muster drückt ein gesundheitsförderndes Verhältnis gegenüber der Arbeit aus.

Diese Lehrer sind beruflich engagiert, ohne sich jedoch zu sehr involvieren zu lassen. Sie haben eine recht hohe „Arbeitsmoral“, eine höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und zeigen auf unterschiedlichen Ebenen positive Emotionen.

Sie sind zufrieden und ausgeglichen, durchaus ehrgeizig, aber nicht perfektionistisch. Sie zeigen eine professionelle Distanzierungsfähigkeit.

Risikomuster S

Dieses Muster charakterisiert Schonung.

Diese Lehrer zeigen eine ausgeprägte Schonungshaltung gegenüber beruflichen Anforderungen. Ihnen ist der berufliche Erfolg nicht so wichtig, sie suchen erfüllende Tätigkeiten außerhalb des Berufes. Sie zeigen wenig Ehrgeiz im Beruf und keinen Perfektionismus. Sie sind distanzierungsfähig und widerstandsfähig gegenüber beruflichen Belastungen, da sie diese kaum an sich heran lassen.

Sie zeigen ein positives Lebensgefühl, das jedoch nicht durch Erfolge in der Arbeit gespeist wird.

Risikomuster A

Diese Lehrer verausgaben sich und sie erleben zugleich, dass sie für ihre Anstrengungen zu wenig bekommen. Sie haben eine mehr oder weniger bewusste Belohnungserwartung.

Sie zeigen ein überhöhtes Engagement, ein Perfektionsstreben, eine hohe Einsatzbereitschaft. Sie sind kaum distanzierungsfähig und nehmen die Probleme der Arbeit mit nach Hause und können auch in der Freizeit den Beruf nicht vergessen. Sie zeigen sich nur eingeschränkt fähig, sich zu erholen und zu entspannen.

Häufig zeigt sich bei ihnen eine deutliche Resignationstendenz: Sie geben Vollgas aber treten gleichzeitig die Kupplung

Risikomuster B

Bei diesem problematischen Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschend.

Diese Lehrer sind deprimiert, unzufrieden - ähnlich wie im Muster „Schonung“. Sie engagieren sich weniger im Beruf, zeigen keinen beruflichen Ehrgeiz und können sich trotzdem nicht distanzieren.

Sie zeigen eine deutliche Resignationshaltung. Gegenüber Problemen und Konflikten haben sie nur defensive Bewältigungsstrategien, sie sind unausgeglichen, haben keine innere Ruhe und zeigen nur einen gering ausgeprägten beruflichen Ehrgeiz.

Bei der Berufswahl standen oft Vermeidungsaspekte im Vordergrund.

Die Schaarschmidt-Studie zeigt, dass männliche Lehrer eine signifikant höhere Schonungshaltung aufzeigen als Lehrerinnen:

In einer Stichprobe zwischen 2004 und 2006 konnte er zeigen, dass fast 30 % der männlichen Lehrer eine ausgeprägte Schonungshaltung zeigen, bei den Lehrerinnen waren es 20%.

Eine Längsschnittstudie zeigt, dass in Abhängigkeit von den Berufsjahren das Risikomuster A deutlich zunimmt, also das Erleben einer Gratifikationskrise: Auch bei großem Arbeitseinsatz über viele Jahre bleibt, aus Sicht dieser Lehrer, die Anerkennung aus.

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 an 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:

Ausgehend von den von ihm beschriebenen vier Belastungskategorien betrachtet man sich die einzelnen Belastungsmomente unter arbeitsmedizinischem Aspekt und entwickelt kollektiv Entlastungsstrategien.

Auf der Ebene der quantitativen Arbeitsbelastungen ist zu hinterfragen, inwieweit die überbordenden Zielvorstellungen mancher Lehrpläne überhaupt realistisch mit der sozialen Wirklichkeit zu vereinbaren sind.

Als besonders hilfreich und entlastend in unterschiedlichen psycho-sozialen Arbeitsfeldern hat sich die Einrichtung einer regelmäßigen professionellen Supervision erwiesen.

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 Lehrern 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

Nach Freudenberger tritt Burnout vor allem bei Personen auf, die durch ein großes persönliches Engagement und hohe Leistungsanforderungen an sich auffallen, die zudem eine starke emotionale Bindung an die Arbeit haben und deren Selbstwertgefühl im Wesentlichen aus dem Erfolg im Beruf gespeist wird.

Daraus ergeben sich auf mehreren Ebenen Strategien zur Verringerung einer Burnout-Entwicklung im Beruf.

Die Top Ten der Burnoutprävention für Lehrer

1 Berufliche Grundüberzeugungen kritisch hinterfragen

Hinterfragen der vielleicht idealistischen, oft unangemessenen Erwartungen an den Beruf, Hinterfragen des eigenen beruflichen Ich-Ideals, der Erwartungen an die Schüler.

Es geht um eine kritische Selbstreflexion des eigenen Rollenverständnisses als Lehrer, der Berufswahlentscheidung, der Bedeutung des Berufes für die eigene Selbstwertregulation.

Darf ich Fehler machen? Darf ich an Kollegen abgeben? Darf ich von Kollegen annehmen?....

2 Den Perfektionismus bekämpfen

In der Schule geht es sehr häufig um das Zählen und Vermeiden von Fehlern. Die Fehlerhäufigkeit ist wesentlich für die Leistungsbeurteilung.

Diese Fehlerorientierung führt oft bei Lehrern, die ja alle selbst einmal Schüler waren, zu einer perfektionistischen Arbeitshaltung, die während der Lehrerausbildung, im Verlauf des Referendariates, weitere Nahrung erhält:

Viele meiner ausgebrannten Lehrer wurden durch das Referendariat nachhaltig „traumatisiert“:

Umfangreiche, für den normalen Schulalltag völlig unrealistische Unterrichtsentwürfe mussten von ihnen erstellt werden, in der Hoffnung, so Unterrichtskompetenz darstellen und in den Augen der Studienleiter Gnade finden zu können.

Wenn die Doppelrolle der Lehramtskandidaten während des Referendariates nicht kritisch reflektiert und diskutiert wird, führt dieses zu einer Infantilisierung der Kandidaten, die ja selbst als Lernende den Schülern als Erwachsene gegenüberreten und Modell sein sollen.

Nicht selten resultiert hieraus bei eher ich-schwachen Persönlichkeiten eine obrigkeitsorientierte unterwerfungsbereite Arbeitshaltung, die sich bei ausgebrannten Lehrern in einem Perfektionismus bei gleichzeitiger Resignationshaltung zeigt, in der man sich „von oben vieles bieten“ lässt, aber Fehler weder sich noch anderen verzeiht.

„Es kommt nicht darauf an, die Arbeit richtig zu machen, sondern darauf, die richtige Arbeit zu machen.“

3 Räume, Regeln, Rituale, Routinen (H.v.Hentig) erarbeiten und beachten

Räume gestalten: In der Schule und zu Hause.

Regeln erarbeiten und beachten.

Rituale pflegen.

Routinen erarbeiten und beibehalten.

Den Schulalltag gesammelt und gelassen beginnen, früh aufstehen, die Tasche am Abend packen, morgendliche Pufferzeiten einplanen.

Erarbeiten eines persönlichen Zeitmanagementes zur Strukturierung der häuslichen Arbeit.

4 Setzen von Unterbrechungen schon am Vormittag

Als Erster in den Klassenraum gehen und tief Luft holen, auf der Fahrt zur Schule fünf Minuten anhalten, Pausen planen, auch für die häusliche Arbeit, „Entschleunigungsmöglichkeiten“ suchen.

5 Den Vormittag in der Schule innerlich und äußerlich beenden

Kleidung wechseln, Tasse Tee/Kaffee, Kurzschlaf, Zeitungsritual, Hund ausführen.

6 Den Schulnachmittag innerlich und äußerlich beenden

Rückgriff auf das Zeitmanagement:

Was hab` ich für Ziele? Was hab` ich zu tun? Was tu` ich wann?

Die Grundorientierung möglichst zeitlich gestalten, nicht inhaltlich.

Das Unangenehme immer zuerst erledigen. Größere Arbeiten portionieren.

„Geschlossenen Vorhang“ einrichten: Arbeiten und Arbeitszimmer abschließen.

7 Das Arbeitszimmer funktional einrichten

Ein eigenes Arbeitszimmer einrichten, sollte der schönste Raum im Haus sein, mit schönen Möbeln, mit funktionaler Technik incl. Kopierer, Anrufbeantworter: Es sollte Spaß machen, das Arbeitszimmer zu betreten!

8 Belohnungsrituale entwickeln und pflegen

Belohnen Sie sich nach erledigten Aufgaben, sofort! Warten Sie nicht auf andere, warten Sie nicht auf Ihre Pensionierung. Seien Sie sich ein guter Lehrer!

9 Soziale Unterstützungssysteme aufbauen und pflegen

Kollegiale Ebene: Entwickeln Sie Kooperationsmöglichkeiten, lassen Sie andere „abschreiben“, bauen Sie Datenbänke auf und entwickeln Sie gemeinschaftlich *tools*.
Supervisionsmöglichkeiten suchen.
Unterstützen Sie sich bei Elternsprechtagen, hospitieren Sie bei Kollegen, bauen Sie „kollegiale Inseln“ mit wenigen Kollegen, suchen Sie sich einen Freund im Kollegium.

Private Ebene: Pflegen Sie Freundschaften und Ihre Familie, suchen Sie sich außerschulische Schwerpunkte, machen Sie sich nicht innerlich abhängig von der narzisstischen Zufuhr Ihrer Klientel. Treiben Sie regelmäßig Sport, möglichst mit anderen.

10 Professionelle Distanzierungskompetenz erarbeiten

Lehrer arbeiten immer in einer mehr oder weniger engen emotionalen Beziehung mit anderen Menschen.

Zur Klärung der vielfältigen emotionalen Verwicklungen im Umgang mit Schülern oder Kollegen kann eine professionelle Supervision sehr hilfreich sein, eigene Anteile an der Verstrickungen zu erkennen: Es geht um die Ausbildung der Fähigkeit, pädagogisch-professionelle Distanz mit pädagogisch- persönlicher Nähe verbinden zu können.

Erst die Fähigkeit zu professioneller Distanz ermöglicht es dem Lehrer, auf verschiedenen Ebenen den Schülern oder aber den Eltern der Schüler Grenzen zu setzen, um so die Handlungsfähigkeit als Lehrer zu behalten.

Treten Probleme in und mit der Arbeit auf, die sich nicht mit den oben beschriebenen „Bordmitteln“ beheben lassen, so ist zu fragen, ob nicht eine psychotherapeutische Behandlung bemüht werden sollte. Grundsätzlich ist zwischen ambulanter und stationärer Psychotherapie zu unterscheiden.

Die im Folgenden dargestellten Grundgedanken zur Psychotherapie von Burnout beziehen sich auf die Bedingungen und Inhalte stationärer Psychotherapie und sind nicht als Behandlungsmanual zu verstehen, sondern skizzieren idealtypisch die zentralen Probleme und Anforderungen der Therapie von Burnout-Patienten.

Sie basieren auf einer 30-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.

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 Verhalten in Beziehungen 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, Kollegen 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 - Gestalttherapie oder Konzentrative Bewegungstherapie - statt, in denen den Patienten die Möglichkeit gegeben wird, sich anderen gegenüber auf symbolischer, nonverbaler Ebene mit ihren 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 Verhaltensbeispielen zu verdeutlichen, wie sich die Burnout-Problematik im spezifischen Einzelfall bei ihm äußert und welche negativen Konsequenzen damit verbunden sind oder waren.

Zum anderen geht es in der Einzeltherapie darum, das Arbeitsverhalten im Rahmen 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, konfliktorientiert an und in der therapeutischen Beziehung mit den psychoanalytischen Konzepten von Übertragung sowie Krankheit als Kompromissbildung ungelöster unbewusster Konflikte zu arbeiten.

Die Therapie 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, 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 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 Längsschnittsstudie 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 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.

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 das wichtigste Werkzeug in und für die Arbeit, d. h. Lehrer sollten sich bereits während ihrer Ausbildung selbstreflexiv über Grundzüge ihrer eigenen Persönlichkeit bewusst werden.

In der psychotherapeutischen Ausbildung ist die Lehrtherapie sowie Selbsterfahrung konstitutiver Bestandteil - 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 gerade die kollegiale Unterstützung präventiv wirkt.

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

Dabei 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 eine Farbsehschwäche die Ausbildung zum Fluglotsen verbietet, ist es aus einer pädagogischen Fürsorgepflicht heraus zu rechtfertigen, auf seelische oder soziale „Farbenblindheit“ hinweisen zu dürfen.

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

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). *Helfen 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.
- Weber, A.** (2004) *Krankheitsbedingte Früh pensionierungen von Lehrkräften*. In: Hillert, Schmitz (Hrsg.): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Wegner, R., Ladendorf, B., u. a.** (1998). *Psychomentale 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.

Dipl.-Psych. P. Berger
c/o Hardtwaldklinik II
-Privatstation-
34596 Bad Zwesten
Tel. 0 56 26 - 88 17 77
berger@hwk2.de