

Empowerment-Burnout-Prävention E:BOP in Luxemburg. Ein Erfahrungsbericht

Burnout

Dass die Prävalenz von Burnout-Syndromen bei Lehrerinnen und Lehrern relativ hoch ist, ist nicht nur in Fachkreisen bekannt. Im deutschsprachigen Raum nimmt man eine Häufigkeit zwischen 16 und 28 Prozent an (Barth 1992, Kramis-Aebischer 1995, Gamsjäger & Sauer 1996).

Die Forschungsergebnisse über den Verlauf des Burnout-Prozesses – im Zusammenhang mit Lebensalter und Berufserfahrung - sind nicht einheitlich. Obschon die Meinung weit verbreitet ist, dass das Burnout-Risiko mit zunehmendem Alter wächst, scheint es keine positive Korrelation zwischen den beiden Variablen zu geben. Verschiedene Untersuchungen haben einen Gipfel zwischen einem und fünf Jahren Berufserfahrung, andere zwischen sieben und zehn Jahren festgestellt (vgl. Schmitz 2000, S. 52f).

Als wir in Luxemburg unser Fortbildungs-Seminar ausgeschrieben hatten, waren wir erstaunt, dass sich fast nur junge Lehrerinnen anmeldeten. Die meisten von ihnen hatten eine Berufserfahrung zwischen zwei und fünf Jahren, bloß eine Lehrerin war 18 Jahre im Beruf.

Ein wichtiger Faktor bei Burnout scheint - besonders bei BerufsanfängerInnen - die *unrealistische Einschätzung ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten* zu sein. Es sind vor allem idealistische, emotional stark engagierte LehrerInnen, die von Burnout bedroht sind, wenn sie feststellen müssen, dass sie ihren idealen Vorstellungen nicht Genüge leisten können. Und in der Tat waren viele junge Teilnehmerinnen unseres Seminars mit viel Begeisterung und Idealismus in den Beruf eingetreten und hatten schon nach zwei Jahren Berufsausübung feststellen müssen, dass sie ihre Idealvorstellungen nicht verwirklichen konnten.

Bei einem solchen Berufsverständnis, welches die Funktion der Lehrerin nicht auf bloße Instruktion beschränkt, sind *Rollenkonflikte und Rollenambiguität* unausweichlich: Wie kann ich eine verständnisvolle Pädagogin sein, die sich um eine personale Beziehung zu jedem/er Schüler/in bemüht, und gleichzeitig eine staatlich bestellte Vollzugsbeamtin, die Zeugnisse ausstellt und Selektion betreibt?

Ein weiterer Faktor für die Entstehung von Burnout, der in unserer Teilnehmerinnengruppe sehr präsent war, ist die *kaum existierende Kommunikation und Kooperation* zwischen Lehrerinnen, die in der überwiegenden Zahl „Einzelkämpferinnen“ sind: Das bringt zwar einerseits den (vermeintlichen) Vorteil mit sich, nicht von außen kontrolliert zu werden und einen großen Freiraum in der Gestaltung der eigenen Arbeit zu genießen, andererseits aber auch eine Isolierung, die sich bei auftretenden beruflichen Schwierigkeiten als verhängnisvoll erweist.

In einem Vorbereitungstreffen baten wir die Teilnehmerinnen, die Motive ihrer Einschreibung und ihre Erwartungen bezüglich des Seminars anzugeben. Zum ersten Punkt wurden u.a. genannt: Stress, Erschöpfung, das Gefühl, den hohen Anforderungen des Berufes nicht gerecht werden zu können. Zum zweiten Punkt: lernen, besser mit Stress

umzugehen, effizientere Strategien zu entwickeln und besser mit schwierigen Schülern umzugehen, neue Ideen über Unterrichtsgestaltung gewinnen, Partnerinnen finden, mit denen ein Gedankenaustausch möglich wäre.

Diese Äußerungen stehen in Bezug zu den oben genannten Faktoren, die Burnout generieren können. Zwar wird die mangelnde Kommunikation und Kooperation im Berufsfeld nicht ausdrücklich erwähnt, doch im Verlauf der Zeit wurde klar, dass die meisten Teilnehmerinnen keine KooperationspartnerInnen in ihrer Schule hatten und unter dem Gefühl der Isolierung litten.

Selbstwirksamkeit

In unserer Fortbildung zur Burnout-Prävention stellten wir das Konzept der Selbstwirksamkeit in den Mittelpunkt.

Der Terminus lautet präzise *Selbstwirksamkeits-Erwartungen* oder *wahrgenommene Selbstwirksamkeit* (*perceived self-efficacy*). Ein anderer Ausdruck ist *Kompetenz-Erwartungen*.

Der Begriff geht auf den amerikanischen Psychologen Albert Bandura zurück, der ihn folgendermaßen definiert: „Wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Überzeugungen über diejenigen eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen“ (Bandura 1997, S. 3 — Übersetzung von Schmitz 2000, S. 11). Es sind also *subjektive optimistische Selbstüberzeugungen* bezüglich der eigenen Kompetenzen.

„Im Vergleich zu Nichtwirksamen setzen sich Selbstwirksame klare und höhere Ziele (die mit höheren Anforderungen verbunden sind). Sie planen ihr Vorgehen effizienter in realistischem Bezug auf ihre Möglichkeiten und Ressourcen. Ihnen fällt es leichter, den ersten Schritt zur Zielerreichung zu tun, also die Initiative zu ergreifen; sie bleiben länger und müheloser ‘am Ball’ und lassen sich auch von Misserfolgen weniger leicht aus dem Konzept bringen“ (Schmitz 2000, S. 13). Es kann angenommen werden, dass Selbstwirksamkeit vor Burnout im Lehrberuf schützt (vgl. Schmitz 2001).

Komplementär zu individuellen Selbstwirksamkeits-Erwartungen stehen *kollektive Selbstwirksamkeits-Erwartungen*. Es handelt sich um überindividuelle Kompetenzüberzeugungen, wie sie in Gruppen oder menschlichen Systemen herrschen können.

Angesichts der beruflichen Isolierung, die in dem luxemburgischen Schulsystem sehr hoch ist, schien es uns besonders wichtig, der Entwicklung kollektiver Selbstwirksamkeit ein besonderes Augenmerk zu schenken, und zwar sowohl intern in der Gruppe der Teilnehmerinnen, als auch extern in deren Arbeitsfeld. Sie sollten ermutigt werden, untereinander kooperative Arbeitsprojekte zu entwickeln und in ihren Schulen Partnerinnen zu finden, mit denen sie in Kooperation treten könnten.

Ressourcen

In der *transaktionalen Stresstheorie* von Richard S. Lazarus spielen wahrgenommene und eingesetzte *Ressourcen* bei der Stressbewältigung (*coping*) eine wichtige Rolle (Lazarus & Folkman 1984, 1986).

Es handelt sich dabei, neben *Sachressourcen*, um *personale Ressourcen* (Fähigkeiten einer Person wie Intelligenz, Organisationsfähigkeiten, Ausdauer, vor allem aber ihre Selbstwirksamkeits-Erwartungen) und um *soziale Ressourcen* (die Einbettung in ein

soziales Netz und die Verfügbarkeit von Unterstützung durch PartnerInnen, FreundInnen, Verwandte, KollegInnen, usw.).

In der Fortbildung sollten die Teilnehmerinnen ihre Ressourcen wahrnehmen und Wege finden, sie einzusetzen. Gleichzeitig sollten sie aber auch die *Barrieren* erkennen – sachlicher, personaler und sozialer Art –, die einer effektiven Stressbewältigung im Wege stehen.

Eine soziale Ressource in der Fortbildung sollten *Dyaden* oder so genannte *Tandems* bilden, in welchen sich je zwei Teilnehmerinnen zusammenschlossen, um sich zwischen den Seminar-Modulen gegenseitig zu unterstützen (vgl. Wahl et al. 1995; Breitfuß-Muhr & Rucker 2000).

Aktionsforschung

Nach Altrichter & Posch (1998, S. 13) soll Aktionsforschung „LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen“. Zugleich soll damit ihre berufliche Kompetenz erweitert werden. Aktionsforschung steht damit in einem engen Zusammenhang mit *coping*-Verhalten und mit Selbstwirksamkeits-Erwartungen.

Demgemäß sollten, in der Fortbildung, die Teilnehmerinnen eine Aktionsforschung in ihrem Arbeitsfeld angehen, vorzugsweise in Tandems.

Tagebuch

In der Aktionsforschung hat sie die Führung eines Tagebuchs als „eines der wichtigsten Werkzeuge von forschenden LehrerInnen“ erwiesen (Altrichter & Posch 1998, S. 26). Es wird „zum Begleiter des eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesses, [...] aus ihm können die Wege und Irrwege des Lernens erschlossen werden“ (ibid. S. 27).

Das Seminar

Methodisch charakterisierte sich unser Seminar dadurch, dass die Teilnehmerinnen an konkreten Aufgaben, die in direktem Bezug zu ihrer persönlichen beruflichen Arbeit standen, in unterschiedlichen Sozialformen (individuell, in Dyaden, im Plenum) arbeiteten. Die in diesen „aktiven“ Perioden ausgeführten Tätigkeiten wurden durch so genannte *Theorie-Spots* (Kurzvorträge von fünf bis zehn Minuten) beleuchtet und begründet.

Der Startpunkt des Seminars - im ersten Modul - war die *Rekonstruktion der eigenen (Lern-) Geschichte*, die den Teilnehmerinnen als „Hausaufgabe“ vor dem ersten Modul aufgetragen wurde. Damit sollten nicht nur die Hauptlinien der eigenen Lernbiografie bewusst gemacht werden, sondern auch über die eigenen Ressourcen (personale, soziale, sachliche) sowie über Barrieren reflektiert werden. Sehr hilfreich in diesem Zusammenhang war die Arbeit in Dyaden, die es den Teilnehmerinnen erlaubte, sich mit anderen Perspektiven auseinander zu setzen.

Diese Rekonstruktion bildete die Grundlage für die Analyse der individuellen *sozialen und beruflichen Netzwerke*, in denen die Teilnehmerinnen stehen. Dabei sollten auch solche Aspekte wie Selbst- und Fremdbestimmung, Rollen und Rollenambiguitäten, sowie stress-sensible Stellen im Netzwerk einbezogen werden. Ziel dieser Arbeit war es, sich ein Bild über die zur Verfügung stehenden Ressourcen und über Barrieren zu machen, über die eigenen Stärken (Resilienz) und Schwächen (Vulnerabilität). Eine solche Analyse ist

notwendig für eine realistische Einschätzung der Situation und der eigenen Ressourcen, mit andern Worten für die Stressbewältigung.

Der folgende Schritt war handlungsorientiert und bestand in der Festlegung eines eigenen *Forschungsvorhabens* im Sinne von Aktionsforschung: Die Teilnehmerinnen sollten einen Schwerpunkt in ihrem Unterricht festlegen, den sie näher untersuchen würden. Wie schon erwähnt, sollte das aber nicht nur in individueller Arbeit geschehen, sondern auch kooperativ in „Tandems“.

Die drei folgenden Module waren die Operationalisierung der Grundlagen, die im ersten Modul gelegt worden waren. Sie sollen deshalb kürzer beschrieben werden.

Das zweite Modul handelte über Kommunikation und Kooperation. Auf der einen Seite wurden die Teilnehmerinnen in den Gebrauch von einer kommunikativen elektronischen Plattform (*FirstClass*) eingeführt. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien sind ein vorzügliches *tool* für die Bildung von *learning communities*. Sie stellen somit eine wichtige (sachliche) Ressource dar. Ihre Beherrschung kann sehr wohl zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit beitragen, ihre Nutzung in einer *learning community* zur Erhöhung der kollektiven Selbstwirksamkeit.

Auf der andern Seite sollte die Selbst- und Fremdperzeption und die kommunikativen Kompetenzen in *face-to-face*-Situationen verbessert werden.

Für die Arbeit an den kommunikativen Kompetenzen schien uns das Hinzuziehen einer Clownin als besonders hilfreich, gibt die Rolle des Clowns doch die Freiheit, Gefühle zu zeigen, die bisher versteckt waren. Die notwendige Stärkung der folgenden Ebenen, um als Clown lebendig und überzeugend spielen zu können, scheint uns auch in der Bewältigung des schulischen Alltags von großer Hilfe (nach Ballreich 1992, S. 218):

- Ein positives Körpergefühl, sich Wohlfühlen, Lebenslust und Vitalität im eigenen Körper als Kraftquelle auch für kognitive Funktionen.
- Ein guter Bodenkontakt, eine sensible und vertrauensvolle Berührung mit dem tragenden Untergrund.
- Ausdrucksfähigkeit nicht nur auf der sprachlichen Ebene sehen, sondern den eigenen Körper mit seinen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten entdecken und verlebendigen.
- Aus spielerischer Offenheit und innerer Lebendigkeit improvisierend auf Situationen eingehen können.

Die Berücksichtigung des körperlichen Wohlbefindens als eine der Säulen in der Burnout-Prävention zog sich als Transversale durch unsere Seminare.

Eine Konzeptualisierung dieser Ideen auf der Ebene von Kooperation und partnerschaftlichem Lernen fanden wir in den von Serena Vit und Lewis E. Graham beschriebenen, an Mihaly Csikszentmihalyi angelehnten *Flow-Team-Dynamiken* zusammengefasst (Csikszentmihalyi 1997). Die Autoren gehen davon aus, dass diese ein Überwinden der Einzelkämpfermentalität und somit ein Aufgehen im Team ermöglichen können. Flow-Teams setzen auf die Kraft der Selbstorganisation (Capra 1999) und ihre „Arbeitsweise zeichnet sich neben Kreativität und Flexibilität durch einen sehr schnellen und sehr dichten Informationsfluss aus“ (Vit & Graham 1999, S. 434).

Der dritte Schritt zur Optimierung von Ressourcen bestand in der Familiarisierung mit einem alternativen Lehr-Lern-Verfahren. Auf Wunsch der Teilnehmerinnen wurde ein

Seminar über *Projekt-Unterricht* angeboten. Dabei wurden die gleichen partizipativen Methoden wie in realen (Schul-) Projekten angewandt, so dass die Teilnehmerinnen sie direkt auf ihre Arbeit in ihrer Schule transferieren konnten. Der gut strukturierte und dynamische Workshop fungierte als Modell für Projekt-Unterricht, was zur Folge hatte, dass die Teilnehmerinnen eigene Unterrichts-Vorhaben in ihren Klassen starteten.

Im vierten Modul schließlich handelte es sich darum, die Kompetenzen der Teilnehmerinnen im *Umgang mit schwierigem Verhalten* und in der Bewältigung der damit verbundenen Problemsituationen zu verbessern. Die Konfrontation mit schwierigem Verhalten in der Schule ist bekanntlich einer der Hauptfaktoren für die Entstehung von Burnout.

Wir gingen das Thema auf zwei Ebenen an.

Auf der ersten Ebene wurde die Technik von *Situations- oder Fallbeschreibungen* eingeübt. Nach Schratz & Thonhauser (1996) ist die Arbeit mit Fallgeschichten ein wichtiges Element in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Uns ging es in erster Linie darum, dass die Teilnehmerinnen lernen sollten, Beschreibung und subjektive Interpretation voneinander zu unterscheiden und zu trennen, darüber hinaus einzusehen, dass unterschiedliche Perspektiven auf ein und dieselbe Situation und damit unterschiedliche Deutungen möglich sind und dass die Zurkenntnisnahme dieser verschiedenen Perspektiven und Deutungen sehr nützlich für die Einschätzung der Problemsituation sein können. Die Thematik wurde durch Theorie-Spots und die Ansicht von Video-Dokumenten verdeutlicht, worauf die Teilnehmerinnen eine Fallgeschichte aus ihrem beruflichen Erfahrungsbereich redigierten.

Auf der zweiten – interaktiven - Ebene wurden an Hand der erstellten Fallbeschreibungen die Technik der *Kollegialen Beratung* vorgeführt und eingeübt. Bei der kollegialen Beratung handelt es sich um ein strukturiertes Beratungsgespräch ohne ausgewiesenen Experten, bei dem die Teilnehmenden Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten reflektieren (Mutzeck 2002; Tietze 2003).

Dieses letzte Modul wurde abgeschlossen mit einer „*Rückkehr ins Netz*“, also zu dem Ausgangspunkt des ersten Moduls. Zusammen mit der *Auswertung des Tagebuchs* gab sie Anlass zu einer Rückbesinnung auf den Weg, den die Teilnehmerinnen gemeinsam zurückgelegt hatten.

Waren die Feststellungen der Teilnehmerinnen in Bezug auf ihr Eingebettet-Sein in ihr berufliches Netz sehr unterschiedlich – vom neu gestarteten Schulprojekt mit einer Beteiligung aller KollegInnen bis zum kommenden Neustart an einer fremden Schule – so äußerten sie alle ein bewussteres und ehrlicheres Umgehen mit sich selbst. Sich selbst das Bedürfnis nach Ruhe zugestehen, sich eingestehen können nicht weiter zu wissen, die Unterstützung anderer annehmen können, der Wunsch, insgesamt mehr auf der Ebene des körperlichen Wohlbefindens zu arbeiten, sind einige Beispiele die benannt wurden. Ein weiterer Punkt der Einigkeit war, dass das Umsetzen der in den Seminaren erprobten Arbeitsformen wie beispielsweise Aktionsforschung oder kollegiale Beratung in den Alltag der eigenen Schule eine Unterstützung durch externe Fachkräfte verlangt. Die Einzelkämpfer-Kultur an unseren Schulen ist so weit von kollaborativen Schulkulturen entfernt, dass es für die Einzelne unmöglich scheint, Veränderungen zu bewirken. Findet sie in ihrem Kollegium Verbündete, mit denen sie zum Beispiel durch das Erziehungsministerium unterstützt Schulprojekte angehen kann, wird Denkbare auch machbar.

Die zentrale Erkenntnis nach zwei Jahren gemeinsamen Weges, dass Empowerment zur Prävention von Burnout einen wichtigen Beitrag leisten kann zur Steigerung der Qualität an unseren Schulen, wurde von allen geteilt, auch von uns als Koordinator und Koordinatorin der Seminare.

Referenzen

- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (3. Auflage).
- Ballreich, R. (1992). *Spielen und Improvisieren*. Stuttgart: S. Hinzl.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barth, A.R. (1992). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Göttingen: Hogrefe.
- Breitfuß-Muhr, G. & Rucker, D. (2000). *Lehrerfortbildung anders denken*. Diplomarbeit. Universität Salzburg.
- Capra, F. (1999). Evolution aus systemischer Sicht. In M. Sauer-Achtleben (Hrsg.). *Kooperation mit der Evolution. Das kreative Zusammenspiel von Mensch und Kosmos*. München: Eugen Dietrichs Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow*. New York: Basic Books.
- Gamsjäger, E. & Sauer, J. (1996). Burnout bei Lehrern: Eine empirische Untersuchung bei Hauptschullehrern in Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 40-56.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). Cognitive Theories of stress and the issue of circularity. In M. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress. Physiological, psychological and social perspectives*. New York: Plenum (S. 63-80).
- Mutzek, W. (2002). *Kooperative Beratung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmitz, G.S. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout*. Dissertation. Freie Universität Berlin. Online verfügbar: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/>
- Schmitz, G.S. (2001). Kann Selbstwirksamkeitserwartung Lehrer vor Burnout schützen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 49-67.
- Schratz, M. & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1996). *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbeck: Rowohlt.
- Vit, S. & Graham, L.E. (1999). « Flow » und Kreativität im Team. In M. Sauer-Achtleben (Hrsg.). *Kooperation mit der Evolution. Das kreative Zusammenspiel von Mensch und Kosmos*. München: Eugen Dietrichs Verlag.
- Wahl, D., Wölfling, W., Rapp, G. & Heger, D. (1995). *Erwachsenenbildung konkret*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.