

LEHRERARBEIT IM SPANNUNGSFELD VON BERUFLICHER BELASTUNG UND  
GESUNDHEITSFÖRDERUNG  
EINE UNTERSUCHUNG UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG EINER  
BEFRAGUNG VON PENSIONIERTEN GRUND-, HAUPT- UND REALSCHUL-  
LEHRKRÄFTEN

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie  
der Universität Hamburg

vorgelegt von

Walter-Felix S. Haedayet

aus Hamburg

Hamburg 2000

Wenn du die Wahrheit suchst, sei offen  
für das Unerwartete, denn es ist schwer  
zu finden und verwirrend, wenn du es  
findest.

Heraklit

## GLIEDERUNG

1.	Einleitung	1
1.1.	Der Stellenwert von Gesundheitsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft	1
1.2.	Themenstellung und Forschungslage	2
1.3.	Erkenntnisinteresse	3
1.4.	Anmerkungen zum Forschungsansatz und zur Forschungsmethodologie	5
1.5.	Struktur und Gang der Untersuchung	6
2.	Grundlegung des medizinischen Bezugsrahmens	8
2.1.	Ganzheitliches Gesundheitsverständnis und Gesundheitsförderung - Manifestationen eines erkennbaren Paradigmawechsels in der Medizin	8
2.1.1.	Zum Zusammenhang von gesellschafts- bzw. gesundheitspolitischen Entwicklungen und öffentlichem Gesundheitsbewußtsein	8
2.1.2.	Der ganzheitliche Gesundheitsbegriff und das Konzept der Gesundheitsförderung	10
2.1.3.	Die Auflösung des traditionellen Alleinvertretungsanspruchs der Medizin in Fragen der Gesundheit	13
2.2.	Das Konzept der Salutogenese	14
2.3.	Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept	17
2.4.	Zusammenfassung	20
3.	Zur gesundheitlichen Verfassung von Lehrkräften	21
3.1.	Anmerkungen zur öffentlichen Diskussion von gesundheitlichen Befindlichkeiten bei Lehrkräften	21
3.2.	Überlegungen zum 'generellen Gesundheitszustand' von Lehrkräften	21
3.3.	Krankheitsbilder von Lehrkräften vor dem Hintergrund amtsärztlicher Diagnosen	24
3.4.	Frühzeitige Pensionierungen von Lehrkräften	29
3.5.	Diversifikation - eine Alternative zur frühzeitigen Pensionierung?	34
3.6.	Ökonomische und pädagogische Implikationen von Frühpensionierungen bei Lehrkräften	38
3.7.	Zusammenfassung	39
4.	Belastungsfaktoren der Lehrerarbeit als potentielle Gefährdungen der Lehrergesundheit	41

4.1.	Zur Dichotomie von Belastung	41
4.2.	Darstellung ausgewählter Belastungsfaktoren	43
4.2.1.	Veränderungen der Schülerschaft und Schwierigkeiten der Lehrer-Schüler-Interaktion	43
4.2.1.1.	Schulform-, geschlechts- sowie altersspezifische Differenzierungen	44
4.2.1.2.	Grundschulspezifische Befunde	46
4.2.1.3.	Emotionale Abhängigkeiten, Vulnerabilitäten und Ängste von Lehrkräften im Umgang mit Schülern	48
4.2.2.	Regelung der Lehrerarbeitszeit	49
4.2.3.	Private Belastungsfaktoren	51
4.3.	Zusammenfassung	53
5.	Strukturelle Besonderheiten des Lehrerberufs	54
5.1.	Der 'nach oben offene Arbeitsauftrag' der Lehrertätigkeit	54
5.2.	Die Problematik mangelnder Erfolgskontrolle	56
5.3.	Rollenambiguität und Rollenkonflikte	57
5.4.	Der Verlust traditioneller Sicherheiten	58
5.5.	Das 'Einzelkämpferdasein'	60
5.6.	Zusammenfassung	61
6.	Belastungsauswirkungen der Lehreraarbeit	62
6.1.	Burnout	62
6.1.1.	Zum Begriffsverständnis	63
6.1.2.	Verlaufsphasen	64
6.1.3.	Symptome	67
6.1.4.	Ursachen und Bedingungen	68
6.1.5.	Burnout bei Lehrkräften	69
6.2.	Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit	72
6.2.1.	Zum Begriffsverständnis	72
6.2.2.	Zur allgemeinen Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrkräften	72
6.2.3.	Determinanten beruflicher Zufriedenheit von Lehrkräften	76
6.2.4.	Schulform-, geschlechts- sowie altersspezifische Befunde	78

6.2.5.	Zum Zusammenhang von Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit und Lehrergesundheit	80
6.3.	Zusammenfassung	81
7.	Fallstudien	83
7.1.	Spezifizierung der Leitfrage	83
7.1.1.	Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren	83
7.1.2.	Anzahl und Auswahl der Fälle	84
7.2.	Fallstudie 1	86
7.2.1.	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	86
7.2.2.	Fallbeschreibung	86
7.2.3.	Kategoriale Interpretation	87
7.2.4.	Gesundheitsorientierte Textinterpretation	94
7.2.5.	Zusammenfassung	98
7.3.	Fallstudie 2	99
7.3.1.	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	99
7.3.2.	Fallbeschreibung	99
7.3.3.	Kategoriale Interpretation	100
7.3.4.	Gesundheitsorientierte Textinterpretation	108
7.3.5.	Zusammenfassung	110
7.4.	Fallstudie 3	112
7.4.1.	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	112
7.4.2.	Fallbeschreibung	112
7.4.3.	Kategoriale Interpretation	113
7.4.4.	Gesundheitsorientierte Textinterpretation	121
7.4.5.	Zusammenfassung	123
7.5.	Fallstudie 4	124
7.5.1.	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	124
7.5.2.	Fallbeschreibung	124
7.5.3.	Kategoriale Interpretation	125
7.5.4.	Gesundheitsorientierte Textinterpretation	132
7.5.5.	Zusammenfassung	134
7.6.	Fallstudie 5	135

7.6.1.	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	135
7.6.2.	Fallbeschreibung	136
7.6.3.	Kategoriale Interpretation	136
7.6.4.	Gesundheitsorientierte Textinterpretation	141
7.6.5.	Zusammenfassung	142
7.7.	Fallstudie 6	143
7.7.1.	Vorbemerkungen zur Fallstruktur	143
7.7.2.	Fallbeschreibung	143
7.7.3.	Kategoriale Interpretation	144
7.7.4.	Gesundheitsorientierte Textinterpretation	149
7.7.5.	Zusammenfassung	149
7.8.	Fallübergreifende Zusammenfassung	150
7.8.1.	Schulische Laufbahn	152
7.8.2.	Belastungen	153
7.8.3.	Umgang mit Belastungen	154
7.8.4.	Positive Schulerfahrungen	155
7.8.5.	Handlungsleitende Prinzipien	157
7.8.6.	Gesundheitszustand und -verhalten	157
7.8.7.	Schlußfolgerungen	159
8.	Konstruktive Perspektiven - Möglichkeiten der Belastungsreduktion und Gesundheitsförderung bei Lehrkräften	161
8.1.	Zielsetzungen und Grundlagen 'lehrerorientierter Gesundheitsförderung'	162
8.2.	Schaffung von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen	163
8.2.1.	Soziale Verantwortung und Fürsorgepflicht des Arbeitgebers	164
8.3.	Gesundheitsbildung	167
8.3.1.	Gesundheitsbewußtsein und salutogenetisches Gesundheitsverständnis	168
8.3.2.	Gesundheitliche Eigenverantwortung, Belastungs- und Krankheitsentstehungsbewußtsein	171
8.3.3.	Vermittlungsinstanzen 'lehrerorientierter Gesundheitsförderung'	174
8.4.	Zur Notwendigkeit von Schulentwicklung	178

8.5.	Schulleitungshandeln	184
8.6.	Kooperation und soziale Unterstützung	187
8.7.	Einrichtung von Gesundheitszirkeln	191
8.8.	Betriebssport	193
8.9.	Erholungsstrategien	198
9.	Zusammenfassung und Ausblick	200
10.	Literaturverzeichnis	204
ANHANG:		224
A.	Gesprächsleitfaden	224
B.	Interviewtranskripte	226

## 1. Einleitung

### 1.1. Der Stellenwert von Gesundheitsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft

Nicht erst seit heute hat die Pädagogik die Förderung und den Erhalt der Gesundheit zu einem wichtigen Bestandteil von Bildung und Erziehung erklärt. Ein Blick auf die Geschichte der Pädagogik zeigt, daß in dieser Disziplin schon immer ein Interesse an - zumeist kindlicher - Gesundheit, der Gesundheit des "Zöglings", bestanden hat. Erinnerung sei hier, um nur einige Beispiele zu nennen, an Philanthropen wie COMENIUS und FRANCKE sowie an Reformpädagogen wie ROUSSEAU, PESTALOZZI und DIESTERWEG.

In der Schulpädagogik der Moderne wurde die Erziehung zur Gesundheit im Zuge der in den siebziger Jahren erfolgten Bildungsreform wiederentdeckt und im gleichen Zeitraum gemäß kultusministerieller Empfehlungen sodann in schulischen Lehrplänen verankert und somit zu einem zentralen Bildungs- und Erziehungsziel der Regelschule erkoren.

Daß gesundheitsorientierte Forschung innerhalb der aus der Pädagogik hervorgegangenen Erziehungswissenschaft bislang einen eher marginalen Stellenwert besitzt, dürfte in der Hauptsache auf die traditionelle Besetzung dieses Forschungsfeldes durch andere Wissenschaftsdisziplinen, allen voran die Medizin, zurückzuführen sein. Im Konzert der Sozial- und Geisteswissenschaften, insbesondere der Psychologie und Soziologie, aber auch der Philosophie, bewegt sich die Erziehungswissenschaft deshalb vergleichsweise mit großer Zurückhaltung auf dem Sektor der Gesundheitsforschung.

Die überragende Mehrzahl der mit einem Gesundheitsforschungsanspruch versehenen Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft hat sich vorwiegend auf Fragen der schulischen Gesundheitserziehung kapriziert und damit das Kind bzw. den Schüler in den Mittelpunkt von gesundheitsbezogenen Überlegungen und Untersuchungen gestellt (vgl. HURRELMANN 1990, HURRELMANN/LAASER 1998).

Kennzeichnend für die meisten dieser Publikationen ist eine Auseinandersetzung mit der gesundheitspädagogischen Praxis von Schule und ihren Einflußmöglichkeiten auf den Erhalt und die Förderung der kindlichen Gesundheit.

Wie die einleitend gemachten Ausführungen zeigen, befindet sich diese kindorientierte Forschungsrichtung nicht nur in einer großen pädagogischen Tradition, sondern sie spiegelt vor allem spezifische Bedürfnisse heutiger Schulpädagogik hinsichtlich wirksamer, auf den schulischen Handlungsrahmen zugeschnittener Gesundheitsförderungskonzeptionen wider. Grundlage dieses handlungsorientierten Interesses sind weit verbreitete, multiple Gesundheitsstörungen im Kindesalter, die von Haltungsschäden über Koordinationsstörungen bis hin zu massiven Herz-Kreislauf-Problemen reichen (vgl. SETTERTOBULTE et al. 1997).

Demgegenüber besteht in der Erziehungswissenschaft ein verhältnismäßig großes Defizit an Abhandlungen bezüglich der



Gesundheit des anderen Teils, der sich im System Schule bewegenden Menschen: der Lehrerschaft. Deshalb erscheint es berechtigt, wenn QUENTIN (1995, S. 6) in diesem Zusammenhang zu folgendem Fazit gelangt: "Im Gegensatz zu dem in den letzten Jahren immer besser erforschten Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen ist eine interdisziplinäre Lehrerergesundheitsforschung, die arbeitsmedizinische, psychologische und pädagogische Ansätze vereinigt, in der Bundesrepublik noch nicht sehr weit entwickelt (...)." Es handelt sich hierbei um ein erziehungswissenschaftliches Forschungsdefizit, bei dem die vorliegende Arbeit unter bestimmten Fragestellungen ansetzt.

## 1.2. Themenstellung und Forschungslage

Es gibt nur wenige Professionen, die in der öffentlichen Meinung so kontrovers diskutiert werden wie der Beruf des Lehrers. Häufig vorurteilsbehaftet, mitunter polemisch oder gar diskreditierend, selten jedoch sachlich liest sich z. B. die Berichterstattung vieler Printmedien zu diesem Berufsstand.

Berufliche Belastungen und daraus resultierende gesundheitliche Probleme der Lehrerschaft bilden einen von zwei Themensträngen der vorliegenden Arbeit. Beides, oft verkürzend mit "Stress" gleichgesetzt, hält verstärkt in das Bewußtsein der Öffentlichkeit Einzug, seitdem Gesundheitsprobleme und steigende Dienstunfähigkeitsraten bei Lehrern öffentlich kolportiert und - zumeist unter vorrangig kostenbezogenen Gesichtspunkten - problematisiert werden. Der zweite - stärker gewichtete - Themenstrang beschäftigt sich mit Fragen der Lehrerergesundheit und Möglichkeiten der Gesundheitsförderung von Lehrkräften.

Betrachtet man die wissenschaftliche Seite und damit die Forschungslage im deutschsprachigen Raum zum Thema Lehrerergesundheit (vgl. hierzu in Form einer Zusammenfassung RUDOW 1995, S. 4 ff), so wird schnell deutlich, daß sich die Erziehungswissenschaft auf diesem besonderen Terrain der Lehrerforschung erst allmählich zu etablieren beginnt.

Angesichts der eher dünnen Forschungslage, die hierzulande zu konstatieren ist, richtet sich der Blick besonders erwartungsvoll auf ausländische Forschungsergebnisse. Abgesehen davon, daß auch im internationalen Überblick nur wenige Arbeiten sich explizit mit dem Thema Lehrerergesundheit beschäftigen (wie z. B. HERLOFF/JÄRVHOLM 1989) und sich dabei zumeist entweder an der sogenannten 'Burnout'-Problematik (BYRNE 1993) oder Stressproblemen orientieren (DUNHAM 1984, SCHONFELD 1990, BOYLE et al. 1995), muß mit "Blick auf die Forschungsergebnisse anderer Länder (...) berücksichtigt werden, daß sich Bildungssysteme, Arbeitsbedingungen und - im Fall der früheren DDR - auch die Gesellschaftssysteme voneinander unterscheiden." (QUENTIN 1995, S. 6) Gleichwohl sollte keineswegs außer acht gelassen werden, daß sich insbesondere in der ehemaligen DDR bereits lange vor dem Zeitpunkt der deutschen Wiedervereinigung auf dem Sektor der Lehrerergesundheit eine bemerkenswerte Forschungskultur ausgebildet hatte (vgl. hierzu die zusammenfassende Arbeit von SCHEUCH et al. 1995).

Als Zentrum nunmehr gesamtdeutscher Forschungsbemühungen zur Lehrergesundheit ist die sogenannte Lehrerbelastungsforschung anzusehen. Die in diesem Kontext produzierten einschlägigen Forschungsarbeiten, die mehrheitlich aus dem Bereich der Arbeits- und Gesundheitspsychologie stammen, lassen unterschiedliche methodologische Ansätze erkennen.

Ungeachtet ihrer unterschiedlichen Akzentuierungen sind sich die genannten Ansätze jedoch im Grunde darin einig, daß ein enger Zusammenhang zwischen den belastenden Seiten und den gesundheitlichen Risiken des Lehrerberufs besteht (vgl. hierzu auch LEUSCHNER/SCHIRMER 1993, S. 31 ff). Mit anderen Worten: Der Belastungsproblematik des 'Arbeitsplatzes Schule' immanent ist ein vielfältiges gesundheitsgefährdendes Risikopotential, dem sich Lehrkräfte gegenübersehen. So fühlten sich nach TERHART et al. (1993, S. 248) 50% der im Rahmen ihrer Untersuchung befragten Lehrkräfte "gesundheitlich (physisch und psychisch) belastet." Allerdings muß an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß es bislang "keine wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse über detaillierte Beziehungen zwischen der Belastung und psychischen bzw. psychosomatischen Störungen/Krankheiten im Lehrerberuf" (RUDOW 1995, S. 10) gibt.

### 1.3. Erkenntnisinteresse

Konzeptionell ist die vorliegende Arbeit in 3 Teile untergliedert.

Im ersten Teil, der theoretischen Grundlegung, geht es vornehmlich darum, den Zusammenhang zwischen Arbeitsbedingungen, Belastungsphänomenen und gesundheitlichen Risiken der Lehrerarbeit darzustellen und beispielhaft zu verdeutlichen, so daß hier über weite Strecken - wenn auch keineswegs ausschließlich - der Schwerpunkt auf Fragen der Lehrerbelastung und gesundheitlichen Beeinträchtigung von Lehrkräften gerichtet ist. Diese belastungs- bzw. krankheitsorientierte Schwerpunktsetzung basiert auf einer systemischen Sichtweise, bei der von einem Belastungsverständnis ausgegangen wird, das sowohl die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften als auch die strukturellen Bedingungen der Lehrerarbeit berücksichtigt und zueinander in Beziehung setzt.

Der zweite Teil der Arbeit hingegen ist gesundheitsforschungsorientiert. Analog zur zentralen Forschungsfrage der Gesundheitsförderung besteht hier das Erkenntnisinteresse in der Erforschung von Lehrergesundheiten. Konkret wird dabei der Frage nachgegangen, warum einige Lehrkräfte im Gegensatz zu zahlreichen anderen, die krankheitsbedingt frühzeitig pensioniert werden, offensichtlich so gesund bleiben, daß sie imstande sind, die reguläre Pensionsgrenze bzw. den Vorruhestand zu erreichen.

Diese Leitfrage wird zu Beginn des empirischen Teils der Arbeit in Unterfragen aufgegliedert, die zugleich für die Konstruktion eines Interviewleitfadens konstitutiv sind. Im Mittelpunkt des empirischen Teils stehen Leitfadeninterviews mit ehemaligen Lehrkräften aus dem Grund-, Haupt- und Realschulbereich, die die reguläre Pensionsgrenze bzw. den Vorruhestand erreicht haben. Das auf diesem Wege gewonnene Datenmaterial wird - auf dem Hintergrund

des im ersten Teil entfalteten Theorierahmens - in Form von Fallstudien einer kasuistischen Bearbeitung zugeführt. Mit diesem sogenannten Lernen am Fall verbindet sich die Zielsetzung, Einblicke in Bedingungsbeziehungen von Lehrergesundheiten zu gewinnen, um hieraus mögliche Rückschlüsse für eine Gesundheitsförderung von Lehrkräften ziehen zu können.

Im dritten Teil werden die aus den beiden vorausgegangenen Teilen gewonnenen Erkenntnisse einer Konklusion zugeführt. Im Zentrum dieser Verknüpfung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen steht die Vorstellung und Diskussion eines Maßnahmenkatalogs zum Zwecke einer 'lehrerorientierten Gesundheitsförderung'.

Die breite, zum Teil weit verzweigte thematische Anlage dieser Arbeit ist zum einen in den beiden untrennbar miteinander verbundenen Topoi 'Lehrerbelastung' und 'Lehrergesundheit' begründet, die als 'hochkomplex' zu betrachten sind. Zum anderen dokumentiert sich hierüber, daß die Thematik der Arbeit im Schnittpunkt von Erziehungswissenschaft, Medizin, Psychologie und Soziologie verankert ist und somit eine mehrperspektivische Betrachtungsweise sowie eine interdisziplinäre Ausrichtung erforderlich macht.

Die Vernetzung von zum Teil recht unterschiedlichen Aspekten unter dem Dach des Leitthemas 'Lehrerbelastung/Lehrergesundheit', insbesondere jedoch die gesundheitsforschungsorientierte Ausrichtung dieser Arbeit besitzt in dieser Form einen durchaus innovativen Charakter. Konzidiert werden muß jedoch, daß nicht zuletzt aus Gründen der Forschungsökonomie geschlechts-, alters- sowie schulformspezifische Differenzierungen nicht durchgängig, sondern lediglich punktuell erfolgen können.

Bezüglich der schulformbezogenen Betrachtungsweise richtet sich der Fokus hauptsächlich auf die Grundschule. Diese Präferenz erklärt sich zunächst einmal aus der Tatsache, daß der Verfasser in diesem pädagogischen Handlungsfeld über Berufserfahrungen verfügt und somit um die spezifischen Arbeitsbedingungen dieser Schulform aus eigener Anschauung weiß. Eine Nähe zur Grundschule ergibt sich aber auch aus dem Umstand, daß der Verfasser seit einigen Jahren als Berufspädagoge tätig ist und dabei mit Ausbildungsgängen zu tun hat, die für den Bereich der Kindergartenpädagogik qualifizieren. Hinzu kommen zwei grundsätzliche Überlegungen:

Zum einen ist die Grundschule inmitten der bundesrepublikanischen Schullandschaft derjenige Ort, an dem gesellschaftliche Veränderungen zuerst und zudem besonders deutlich spürbar werden. "Die Grundschullehrerinnen erfahren als erste und hautnah, wie sehr die Lebenswelten heutiger Kinder auseinanderdriften - wie groß die Kluft der sozio-ökonomischen Grundversorgung, der Familien- und Wohnsituation, der Erziehungsvorstellungen und vor allem auch der Teilhabe am kulturellen Leben ist" (COMBE 1996, S. 18). Dieser Umstand vermag in besonderer Weise die bildungspolitische Bedeutsamkeit dieses bisweilen verkannten, d. h. gesellschaftlich unterbewerteten schulpädagogischen Sektors zu unterstreichen, in dem heutzutage psychisch, kulturell und sozial in einem bis dato nie gekanntem Ausmaß integrativ gearbeitet werden muß, um den Schülern gemeinsame Grunderfahrungen zu ermöglichen (WALLRABENSTEIN 1990).

Die Unterschiede und Veränderungen der Grundschul Kinder waren mitentscheidende Auslöser für die sogenannte 'Innere Schulreform' im Grundschulbereich, im Zuge derer innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte ganz beachtliche reformpädagogische Entwicklungen vollzogen wurden, die, denkt man nur an die 'Öffnung des Unterrichts', schließlich auch für andere Schulformen impulsgebend waren (vgl. WALLRABENSTEIN 1989).

Zum anderen spielt eine Rolle, daß die thematisch breit angelegte Konzeption der vorliegenden Arbeit lediglich eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Fallstudien ermöglicht, da sonst der quantitative Rahmen der Arbeit gesprengt würde. Die festgelegte Anzahl von sechs Fallstudien, die den empirischen Kern der vorliegenden Arbeit bilden, scheint dem Verfasser indes nicht dazu geeignet, die Untersuchung auf zusätzliche Schulformen auszudehnen. Schulformenbezogene Vergleiche hinsichtlich des Themas Lehrerbelastung/Lehrergesundheit sollten deshalb in einer separaten Untersuchung erfolgen, für die die vorliegende Arbeit möglicherweise Anregungen liefern könnte.

#### 1.4. Anmerkungen zum Forschungsansatz und zur Forschungsmethodologie

Der Bewußtmachung und Verortung des Wissenschaftsverständnis, auf dem die vorliegende Arbeit basiert, kommt allein schon deshalb große Bedeutung zu, da es als konstitutiv für die Wahl des Forschungsansatzes, seiner methodologischen Realisierung sowie des Forschungsdesigns anzusehen ist. Im vorliegenden Fall ist zunächst einmal darauf hinzuweisen, daß der Autor berufstätiger Lehrer ist und beim Verfassen dieser Arbeit gewissermaßen in einer Doppelrolle agierte. Prägendstes Merkmal dieser - im übertragenen Sinne ausgedrückt - "Bilingualität" war der ständige Perspektiv- und Rollenwechsel zwischen praktischer Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Forschung, "zwischen Alltagshandeln, Alltagswissen und Wissenschaft" (BASTIAN/COMBE 1997, S. 10), kurzum: zwischen 'Praxiswissen' und 'Theoriewissen'.

Dabei war das Ausbalancieren von Distanz und Nähe zum Forschungsgegenstand, von Prozeßinvolviertheit und Prozeßanalyse, gleichbedeutend mit einer permanenten 'Gratwanderung', deren Reiz und Chance für den Verfasser u. a. darin bestand, das eigene schulische Berufshandeln auf dem Hintergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand einer besonderen Reflexion zu unterziehen. Entscheidende Voraussetzung für das Gelingen dieser Gratwanderung war ein tragfähiges Wissenschaftsverständnis.

In Anlehnung an die Forderung SCARBATHS (1979, S. 215 f) nach einer kritischen Erziehungswissenschaft als "mehrperspektivisch-dialogische Bemühung" um einen "partnerschaftlichen Dialog" zwischen "Gesprächspartnern in Wissenschaft und Praxis", wird in der vorliegenden Arbeit Forschung nicht als wirklichkeitsfremder Selbstzweck, sondern als praxisorientierter Beitrag zur Bewältigung von schulischen Belastungen sowie zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften verstanden.

Angesichts dieses Verständnisses von Wissenschaft bzw. Forschung fiel die Wahl auf einen an der Sicht der Betroffenen orientierten

Forschungsansatz aus dem Bereich der Kognitionspsychologie: dem sogenannten 'Expertenansatz' (TERHART 1995). Gemäß dieses Ansatzes werden hier Lehrkräfte - vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien - hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes 'Lehrerbelastung und Lehrergesundheit' als besondere Fachleute betrachtet.

Subjektive Theorien können behilflich sein, Probleme von innen, d.h. aus der Sichtweise betroffener Individuen und mit Blick auf ihre Einstellungen, Deutungsmuster und Verhaltensweisen bezüglich subjektiv erlebter sozialer Wirklichkeit aufzuschließen. In der Übertragung auf den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit bedeutet das beispielsweise, etwas herauszufinden über jene Summe von belastungsrelevanten bzw. gesundheitsfördernden Einstellungen und Stereotypen bei Lehrern, die sich im Verlauf der Ausbildung, des beruflichen Alltags sowie biographischer Erfahrungen entwickeln, internalisiert werden und schließlich handlungsleitend bzw. verhaltenswirksam sind.

### 1.5. Struktur und Gang der Untersuchung

Nachdem die Grobstruktur der vorliegenden Arbeit bereits unter 1.2. ausgewiesen wurde, soll mit den folgenden Zeilen ein dezidiert Überblick über die jeweiligen inhaltlichen Gegenstandsbereiche der einzelnen Kapitel und den Gang der Untersuchung geliefert werden.

Kapitel 2: In diesem Kapitel erfolgt die Grundlegung des medizinischen Bezugsrahmens der Arbeit. Dabei wird zum einen das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Verständnis von 'Gesundheit' und 'Belastung' entfaltet. Zum anderen wird mit der 'Salutogenese' (ANTONOVSKY 1987 a) ein Konzept vorgestellt, das nicht nur als beispielhaft anzusehen ist für paradigmatische Veränderungen innerhalb der Medizin, sondern zugleich vor allem aufgrund seiner gesundheitsorientierten Ausrichtung für die Lehrerbelastungs- bzw. Lehrergesundheitsforschung von großem Interesse ist.

Kapitel 3: Hier werden - anhand von ausgewählten Aspekten wie Meßbarkeit, Krankheitsbilder, Dienstunfähigkeit und vorzeitige Pensionierung - Überlegungen zum Gesundheitszustand von Lehrkräften angestellt. Überdies wird die Vielschichtigkeit möglicher bzw. faktischer Folgen von gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei Lehrkräften in diesem Abschnitt thematisiert.

Kapitel 4: In diesem Kapitel wird die Komplexität der Lehrerbelastung anhand von ausgewählten Belastungsfaktoren wie Schülerschaft, Regelung der Lehrerarbeitszeit und privaten Belastungsfaktoren diskutiert.

Kapitel 5: Gegenstand dieses Kapitels ist eine Auseinandersetzung mit strukturellen Besonderheiten des Lehrerberufs, denen eine Belastungsrelevanz zuzuschreiben ist.

Kapitel 6: Im sechsten Kapitel werden auf dem Hintergrund des 'Belastungs-Beanspruchungs-Konzepts' (ROHMERT/RUTENFRANZ 1975)

unterschiedliche Belastungsauswirkungen der Lehrerarbeit ('Burnout', 'Arbeitszufriedenheit') vorgestellt und diskutiert.

Kapitel 7: Kapitel sieben beinhaltet den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Dort geht, wie weiter oben bereits ausgeführt, um eine unter gesundheitsforschungsorientierten Gesichtspunkten durchgeführte Exploration von Lehrkräften. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Analyse des gewonnenen Datenmaterials, die methodisch in Anlehnung an die "Grounded Theory" (GLASER/STRAUSS 1967, STRAUSS/CORBIN 1996) erfolgt. Die Ergebnisse der Fallstudien werden dabei sowohl zueinander als auch zum Theorierahmen der vorliegenden Arbeit sowie zu Befunden anderer Forschungsarbeiten in Beziehung gesetzt.

Kapitel 8: Hier erfolgt - vor dem Hintergrund der durchgeführten Fallstudien und in Anlehnung an den theoretischen Orientierungsrahmen der vorliegenden Arbeit - die Vorstellung eines Maßnahmenkatalogs zur Belastungsreduktion und Gesundheitsförderung von Lehrkräften.

Kapitel 9: Diesem Kapitel ist eine Zusammenfassung und Schlußbetrachtung vorbehalten.

## 2. Grundlegung des medizinischen Bezugsrahmens

### 2.1. Ganzheitliches Gesundheitsverständnis und Gesundheitsförderung - Manifestationen eines erkennbaren Paradigmenwechsels in der Medizin

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrerbelastung und Lehrergesundheit, d. h. dem Gesundheitszustand von Lehrkräften, Einschränkungen desselben und gesundheitsfördernden Maßnahmen, setzt bestimmte theoretische Grundlegungen voraus.

Im Sinne einer konzeptionellen Bezugsgröße, besser: einer Basiskategorie gehört dazu vor allem ein tragfähiger Gesundheitsbegriff. Die Explikation eines solchen Gesundheitsverständnis darf jedoch nicht losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen erfolgen, da Gesundheit sich in diesen vollzieht. Aus diesem Grunde geht es in den folgenden Zeilen darum, das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Gesundheit im Kontext von aktuellen wie historischen gesellschaftlichen (gesundheitspolitischen) Entwicklungen und Rahmenbedingungen zu entfalten.

#### 2.1.1. Zum Zusammenhang von gesellschafts- bzw. gesundheitspolitischen Entwicklungen und öffentlichem Gesundheitsbewußtsein

Wenngleich man angesichts unserer pluralistischen Gesellschaft nicht von einem einheitlichen Gesundheitsverständnis ausgehen kann, so läßt sich dennoch behaupten, daß Gesundheit innerhalb der Bevölkerung i. d. R. mit einer hohen Wertschätzung verbunden ist. Ein Umstand, der auch in Gesellschaften vergangener Epochen Gültigkeit besaß. Nicht von ungefähr gelangte bereits SCHOPENHAUER zu der Erkenntnis, daß "neun Zehntel unseres Glücks auf Gesundheit beruhen" (zit. nach SWOBODA 1973). Hierbei handelt es sich um eine Erkenntnis, die einem - im wahrsten Sinne des Wortes - besonders schmerzhaft bewußt wird, sobald man sich mit erheblichen Einschränkungen der Gesundheit konfrontiert sieht. Sicherlich nicht zuletzt deshalb wird Gesundheit in zahlreichen Umfragen größte Priorität eingeräumt und - als sogenanntes 'höchstes Gut' deklariert - von den Befragten mit einer besonderen Wertschätzung versehen.

Betrachtet man nun die soziale und strukturelle Wirklichkeit unserer heutigen Gesellschaft, so lassen sich hinsichtlich des Erhaltes und der Förderung von individueller wie kollektiver Gesundheit bedenkliche Entwicklungstendenzen ausmachen, die sich nicht nur in Form von immer neuen Krankheitsbildern manifestieren. Zu diesen Tendenzen gehört auch die schleichende Selbstentfremdung des Menschen im Zeichen industriegesellschaftlich bedingter und somit technikgeprägter Produktions- und Lebensverhältnisse, die sich u. a. in Degenerationserscheinungen von psycho-motorischen Potentialen, in der Verkarstung geistig-intellektueller Ressourcen sowie umfassenden Sinnkrisen manifestiert (vgl. BECK 1986). Es handelt sich hierbei um Tendenzen, die, glaubt man der

einschlägigen Literatur zur Lehrerbelastungsforschung, auch an der Schule und dem Lehrerberuf nicht spurlos vorübergehen.

Mithin besorgniserregend erscheint auch das Ausmaß, in dem Gesundheit zum Gegenstand, mitunter sogar zum Spielball stringenter Vermarktungs- und Kommerzialisierungspraktiken geworden ist. Wir haben es hier mit einer Entwicklung zu tun, an der unterschiedlichste Industriezweige und Berufsgruppen bislang nahezu uneingeschränkt gewinnbringend partizipieren konnten. Dabei mehren sich die Anzeichen dafür, daß es sich hierbei um einen Markt handelt, der - in Zeiten eines krisengeschüttelten öffentlichen Gesundheitswesens - aufgrund entsprechender Auswüchse nur schwer unter ordnungspolitischer Kontrolle zu bekommen ist.

Während Konkurrenzen und Verteilungskämpfe auf diesem Markt inzwischen ungleich härter geworden sind, müht sich der Gesetzgeber weiterhin um eine Konsolidierung des staatlichen Gesundheitswesens. Erschwert wird dieses Geschäft nicht zuletzt dadurch, daß sich die Legislative bei diesem schwierigen Prozeß immer wieder den Weg durch ein Dickicht von nur schwer auflösbaren Interessenkonflikten bzw. Interessenkoalitionen bahnen muß, in dem sich Pharmaindustrie, Ärzteschaft, Krankenhäuser und Krankenkassen je nach Interessenlage wechselweise als Gegner oder Bündnispartner begegnen.

Analog zu dem außerordentlich komplizierten Unterfangen, das hiesige Gesundheitswesen im Zuge von Konsolidierungsmaßnahmen umzustrukturieren, hat sich im Zusammenhang mit gesundheitlichen Problemen der arbeitenden Bevölkerung, die sich u. a. in Krankenständen manifestieren, und daraus resultierenden Kostenfaktoren in vielen Unternehmen der Industrie und Wirtschaft, aber auch bei den Arbeitgebern des Öffentlichen Dienstes ein - wenn auch vorwiegend betriebswirtschaftlich bzw. haushaltspolitisch intendiertes - Interesse an der Gesundheitsthematik entwickelt. Mit verschiedenartigen Instrumenten, die von spezifischen Gesundheitsförderungsprogrammen bis hin zu sogenannten Mitarbeitergesprächen im wiederholten Krankheitsfall reichen und unterschiedliche Konnotationen erkennen lassen, wird hier die gleiche Zielsetzung verfolgt: eine Reduktion von durch Krankheit bzw. Morbidität verursachten Kosten.

Das in den vergangenen Jahren in beträchtlichen Teilen der Bevölkerung erkennbar geschärfte Gesundheitsbewußtsein dürfte indes andere Ursachen haben. Neben einer eher düsteren, für die Krankenversicherten kostenträchtigen gesundheitspolitischen Grundstimmung hat dazu sicherlich auch das Auftreten neuer Infektionskrankheiten (HIV, Hepatitis C) und damit eine spürbare Bedrohung der individuellen wie kollektiven Gesundheit beigetragen. Gleichzeitig scheint in dem Maße, in dem der Staat offenbar an die Grenzen seiner finanziellen Leistungskraft stößt, wenn es um Fragen der medizinischen Grundversorgung sowie der Gesundheitsförderung schlechthin geht, innerhalb der Bevölkerung die Bereitschaft zur Überprüfung und Modifizierung von gesundheitsrelevanten Einstellungen, Verhaltensweisen und Alltagshandlungen, kurzum: zu einer verstärkten eigenverantwortlichen und gesundheitsbewußten Lebensführung zu steigen.

Als soziale Begleiterscheinung dieses Trends, gewissermaßen als soziales Phänomen dieser Entwicklung, ist "vor allem in den entwickelten Industriegesellschaften eine zunehmende moralische



Diskriminierung derjenigen festzustellen, die nicht bereit sind, sich Screeninguntersuchungen zu unterziehen und/ oder auf ihre gesundheitsriskanten Verhaltensweisen zu verzichten. Demonstratives gesundheitsbewusstes Verhalten wird zum Statusmerkmal des sozial Erfolgreichen, während auf der anderen Seite eine Tendenz zur Stigmatisierung von Gesundheitssündern festzustellen ist." (VON TROSCHKE 1991, S. 16). Außer acht gelassen wird dabei, daß gesundheitsriskantes Verhalten (wie z.B. Zigaretten-, Alkohol- oder aber auch Medikamentenkonsum) nicht selten "ein wichtiger Entlastungsmechanismus ist, um mit den Anforderungen des Alltags fertig zu werden." (Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages 1990, S. 55).

Jenseits nicht unproblematischer Stigmatisierungstendenzen scheint indes mit der Entwicklung eines insgesamt gestiegenen öffentlichen Gesundheitsbewußtseins ein Prozeß eingeleitet zu sein, der von den politisch Verantwortlichen aufgrund der damit verbundenen Chance, die öffentlichen Haushalte finanziell zu entlasten, mit großem Wohlwollen registriert wird.

Wenn hier von einem - insgesamt gesehen - gestiegenen öffentlichen Gesundheitsbewußtsein gesprochen wird, so befindet sich dieses in einer spezifischen anthropologischen Traditionslinie. Seit jeher, das heißt in sämtlichen Kulturen der Menschheitsgeschichte, hat Gesundheit - wenn auch in Formen unterschiedlicher Ausprägung und Akzentuierung - große Bedeutung besessen (vgl. SCHAEFER 1992, S. 50 f). Wenngleich sich das Verständnis von Gesundheit über die Jahrhunderte hinweg und unter dem Eindruck spezifischer kultureller Einflüsse gewandelt hat und dabei stets heterogen blieb, so scheint es doch, als würden wir heute, angesichts identifizierbarer Ansätze eines spezifischen Paradigmawechsels in der Medizin, in dieser Frage kulturgeschichtlichen Anfängen wiederbegegnen, in denen der Erhalt der Gesundheit im Vordergrund medizinischen Interesses und ärztlicher Kunst stand (vgl. SCHIPPERGES 1985, 361 f).

#### 2.1.2. Der ganzheitliche Gesundheitsbegriff und das Konzept der Gesundheitsförderung

Vorausgegangen war der zuvor skizzierten Entwicklung in der Medizin ein erster entscheidender Paradigmawechsel, der sich im 19. Jahrhundert vollzog (vgl. BECKERS 1991, 51). Mit der Hinwendung der Medizin zu einem Heilverständnis, das seine primäre Aufgabe in der Bekämpfung von (Infektions-)Krankheiten sah, traten originäre Medizinfunktionen, wie die o. g. Bewahrung von Gesundheit, und damit auch das Subjekt sukzessive in den Hintergrund. Gesellschaftspolitisch eingebettet war dieser Prozeß in den Aufbau eines öffentlichen Gesundheitswesens auf der Grundlage eines verdinglichten Gesundheitsbegriffs (vgl. BECKERS ebd.), "der den Menschen zu Leistungen für soziale Zwecke verpflichtete und der die 'Gesundheit' zur wichtigsten Sache der Öffentlichkeit und des Staates" deklarierte (SCHIPPERGES a. a. O., 242 f).

In dem Maße, in dem die sogenannte 'Schulmedizin' der Moderne vorwiegend pathogenetisch bzw. ätiologisch ausgerichtet war (und ist) - und dabei zweifelsohne herausragende therapeutische Erfolge verbuchen und somit schrittweise zu einer längeren menschlichen

Lebenserwartung beitragen konnte -, wurden indes auch die Grenzen und Mängel dieses Ansatzes sichtbar (vgl. SCHÄFER 1981). Gleichbedeutend mit Grenzerfahrungen ist das Phänomen einer permanenten Entstehung von neuen diffizilen Krankheitsbildern, denen die moderne 'Hochleistungsmedizin' trotz verzweifelter Forschungsbemühungen bis in die Gegenwart hinein in einer Mischung aus Faszination und Erstaunen zum Teil machtlos gegenübersteht. Zu den kardinalen Mängeln des o. g. pathogenetischen Ansatzes zählen deshalb vor allem präventive sowie rehabilitative Versäumnisse.

Nicht zuletzt aus diesen Gründen heraus nimmt unter Medizinern die Zahl derer zu, die sich von einem verengten biomedizinischen Gesundheitsverständnis verabschieden, das Gesundheit auf die Abwesenheit von Krankheit reduziert (vgl. OYEN/FESER 1982, 99 f). Statt dessen ist ein allmählicher Bewußtseinswandel erkennbar, der sich in einer vernetzenden, ganzheitlich orientierten Denk- und Handlungsweise manifestiert, die Gesundheit und Krankheit als Zustände begreift, die in der Regel nicht monokausal zu erklären sind, sondern unterschiedlichsten - inneren wie äußeren - Einflußfaktoren unterliegen können. Eine Pionierarbeit in diesem Sinne hat sicherlich die viel diskutierte und vielfach kritisierte Definition des Gesundheitsbegriffs durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) geleistet, die Gesundheit als "Zustand vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens" versteht. Ähnlich wie in Theoriebildungen der modernen Sozialisationsforschung (genannt seien hier das 'interaktive' sowie das 'systemische' Modell, vgl. hierzu auch GEULEN 1977) wird in dieser Definition, die sich "aus physischen, psychischen und sozialen Anteilen zusammensetzt, die sich wechselseitig beeinflussen" (HURRELMANN 1990, 218), das gesundheitsrelevante Zusammenspiel zwischen Individuum und Umwelt betont.

Insbesondere die in diesem Gesundheitsverständnis enthaltene Orientierung auf den Zustand der (gesundheitlichen) Vollkommenheit hat dazu geführt, daß die WHO-Definition u. a. als "statisch", wenig prozeßorientiert (SASSEN 1987, 3) und "unrealistisch" (SCHAEFER 1992, S. 52 f) kritisiert wurde. Die unverhohlene Kritik, die zwischenzeitlich im Pschyrembel, dem Flaggschiff unter den medizinischen Wörterbüchern, hinsichtlich des Gesundheitsbegriffs der WHO geübt wurde, impliziert indes - gewollt oder ungewollt - gleichzeitig ein verstecktes Plädoyer für eine interdisziplinäre Ausrichtung der Medizin. Dort heißt es - mit Bezugnahme auf das Gesundheitsverständnis der WHO - unter dem Stichwort 'Gesundheit':

"Wer diesen Anspruch allein der Medizin und damit dem Arzt aufhalst, sprengt (...) die 'Grenzen der Medizin'. Krankheitsgefühl auf Grund 'sozialen Unbehagens' kann auch mit größtem psychosozialen Engagement nicht vom Arzt und 'der Medizin' bewältigt werden" (PSCHYREMBEL 1982, 587 f).

Ungeachtet berechtigter kritischer Einwände hat die Weltgesundheitsorganisation mit ihrer Gesundheitsdefinition, die mittels ihres ganzheitsorientierten Ansatzes explizit auf die Mehrdimensionalität von Gesundheit aufmerksam macht, nicht nur entschieden "ein Verständnis von Gesundheit abgewiesen, das nur auf den körperlichen Zustand eines Menschen abhebt" (HURRELMANN 1990, 218), sondern damit auch innerhalb der Gesundheitsforschung breite Zustimmung gefunden. Mehr noch: Sie hat gleichzeitig für einen größtmöglichen definitonischen Konsens gesorgt, unter dessen

ideologischem Dach bis dato diverse Subkonzepte von Gesundheit generiert wurden. In diesen Konzepten wird deutlich, daß der Gesundheitsbegriff der Moderne trotz unterschiedlicher Akzentuierungen selten ausschließlich eine medizinische Dimension aufweist, sondern diese in der Regel mit gesundheitsphilosophischen bzw. gesellschaftspolitischen Überlegungen verzahnt ist. Nach BLOCH zum Beispiel ist Gesundheit ein "überwiegend gesellschaftlicher Begriff." (BLOCH 1985, S. 539) Und wenn dieser weiter schreibt, daß das Wiederherstellen von Gesundheit bedeute: "den Kranken zu jener Art von Gesundheit zu bringen, die in der jeweiligen Gesellschaft die jeweils anerkannte ist, ja in der Gesellschaft erst gebildet wurde" (BLOCH ebd.), dann wird in dieser Sichtweise abermals die für den modernen Gesundheitsbegriff charakteristische Verschränkung von Individuum und gesellschaftlichem Umfeld deutlich.

Als besonders tragfähig für eine Auseinandersetzung mit dem Arbeitsplatz und sozialem System Schule sowie Fragen der Lehrerbelastung und Lehrgesundheit erscheint die von SCHNABEL vorgelegte Definition des Gesundheitsbegriffs.

SCHNABEL (1990, S. 185) definiert Gesundheit als "einen höchst labilen Zustand, in dem sich soziale, psychische und somatische Belastungs- und Kompensationsfaktoren auf höchst differenzierte, biographisch variierende Weise gegenseitig stabilisieren. Die Chancen für einen solchen Ausgleich nehmen mit zunehmendem Lebensalter ab, weil bei kumulierenden subjektiven (pathogene Intensität) und objektiven (belastungsfaktorielle Komplexität) Belastungsfaktoren der Kompensationsbedarf steigt, während die Kompensationsmöglichkeiten kontinuierlich abnehmen". Damit rücken "neben den Dispositionsfaktoren (...) die vom Menschen selbst, mit und ohne Zutun seiner Umwelt mobilisierbaren Kompensationsfaktoren der Krankheitsentstehung (persönliche Ressourcen, subjektive Streß- und Antistreßreaktionen, tatsächlich angewendete Bewältigungsstrategien usw.) in den Mittelpunkt des gesundheitswissenschaftlichen Interesses."

Dieses ebenfalls mehrdimensionale, im Vergleich zur Gesundheitsdefinition der WHO jedoch weitaus differenziertere Gesundheitsverständnis umfaßt neben dem Sozialisations-, Interaktions- und Umweltgedanken die Belastungsproblematik, die Morbiditätskomponente, das Bewältigungs- sowie das biographische Moment, das für diese Arbeit von besonderem Interesse ist. Es erfüllt somit alle Voraussetzungen einer begrifflichen Folie, auf der die Komplexität der Lehrerarbeit, die damit verbundenen Belastungen sowie die gesundheitsrelevante Dimension dieser Berufstätigkeit angemessen beleuchtet werden können.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es inzwischen sowohl auf der Bewußtseins- als auch auf der Ebene medizinischen Handelns, mit anderen Worten: innerhalb der Gesundheitsforschung sowie der praktizierenden Medizin vielfältige Belege für ein allmähliches Umdenken und Beschreiten neuer Wege gibt (ANTONOVSKY 1987 a), so daß es durchaus gerechtfertigt erscheint, von einem 'Paradigmawechsel' in der Medizin zu sprechen, dessen Vollzug langsam, aber stetig geschieht. Der von der WHO vorgelegte und von SCHNABEL sowie anderen Autoren weiterentwickelte ganzheitliche Gesundheitsbegriff sowie das Konzept der Gesundheitsförderung sind beispielhaft für diesen Paradigmawechsel.

Während beispielsweise in der traditionellen Präventionsforschung "Erkenntnisse über die Wirkung von Krankheitsursachen und gesundheitsrelevanter Risikofaktoren zusammengetragen" werden (VON TROSCHKE 1991, S.14), und die medizinische Zielsetzung in "der Vermeidung von Krankheiten, der möglichst frühen Diagnose von Krankheitsprozessen und einer darauf bezogenen kausalen Therapie" besteht (VON TROSCHKE ebd.), wird mit dem Konzept der Gesundheitsförderung, das ein Leitmotiv der vorliegenden Arbeit darstellt, ein weitergehendes Erkenntnisinteresse verfolgt.

Das zentrale Forschungsinteresse der Gesundheitsförderung ist darauf ausgerichtet, mehr über Gesundheitsphänomene in Erfahrung zu bringen. VON TROSCHKE (ebd.) formuliert dieses Interesse folgendermaßen: "Wir wissen viel über Krankheiten, aber relativ wenig über Gesundheit. Deshalb sollte die medizinische Krankheitslehre als systematische Beschreibung bekannter Krankheiten ergänzt werden durch eine systematische Beschreibung von Gesundheit, differenziert nach Alter, Geschlecht, ethnischen und anderen Kriterien." Während also die traditionelle Präventionsforschung der Frage "Warum erkranken und sterben Menschen vorzeitig?" nachgeht, lautet die kardinale Fragestellung der Gesundheitsförderung "Warum bleiben Menschen bis ins hohe Alter gesund und sterben erst beim Erreichen der natürlichen Lebensgrenze?" (VON TROSCHKE ebd.). Bezieht man diese Sichtweise auf die Belastungsproblematik des Lehrerberufs, so bedeutet dies, sich nicht nur der Frage zu widmen, was Lehrkräfte belastet bzw. krank macht, sondern gleichzeitig herauszufinden, was Mitglieder dieser Berufsgruppe 'gesund' bleiben läßt und beispielsweise dazu führt, daß ein Teil der Lehrerschaft bis zum Erreichen des Vorruhestandes bzw. der regulären Pensionierung im Beruf verbleibt, während ein großer Teil aufgrund von gesundheitlichen Beeinträchtigungen dienstunfähig und somit frühzeitig pensioniert wird.

### 2.1.3. Die Auflösung des traditionellen Alleinvertretungsanspruchs der Medizin in Fragen der Gesundheit

Parallel zu den beschriebenen paradigmatischen Veränderungen scheint sich interessanterweise der traditionelle Zuständigkeits- bzw. Alleinvertretungsanspruch der Medizin in Fragen der Gesundheit, der lange Zeit der Logik jener vorwiegend biomedizinisch ausgerichteten Betrachtungsweise folgte, allmählich zugunsten einer verstärkten interdisziplinären Sicht- und Denkweise aufzulösen. Neben der zunehmenden Akzeptanz und Internalisierung eines mehrdimensionalen Gesundheitsverständnis im Sinne der WHO-Definition dürfte hierfür ein weiterer Grund entscheidend sein: Die Einsicht, "daß Gesundheit zu einem drängenden wirtschaft- und gesellschaftspolitischen Problem geworden ist, das offensichtlich nicht mehr allein durch medizinische Orientierungen bewältigt werden kann." (BECKERS, a. a. O., S. 51).

Diese Entwicklungstendenz innerhalb der Medizin entspricht allerdings weniger einer großzügigen Geste einer naturwissenschaftlichen Disziplin gegenüber den Geistes- und Sozialwissenschaften. Sie ist vielmehr als Resultat einer innovativen Strömung in der Medizin zu betrachten, die gegenwärtig

zwar noch in der Minderheit ist, sich jedoch schon heute durch analytische Schärfe und gesellschaftlichen Weitblick auszeichnet, wenn es darum geht, eine Lagebeurteilung herkömmlicher Medizinpraxis bei gleichzeitiger Antizipation zukünftiger Herausforderungen primär präventivmedizinischer Art und in Kenntnis der virulenten Kostenproblematik vorzunehmen.

Die Vertreter dieser Strömung argumentieren und handeln nicht nur auf der Grundlage eines mehrdimensionalen Gesundheitsverständnis - sie haben gleichzeitig erkannt, daß die Medizin aufgrund ihrer begrenzten Kompetenzen überfordert wäre und an Zuständigkeitsgrenzen stieße, wollte sie den mit einem mehrdimensionalen Gesundheitsverständnis verknüpften umfassenden Ansprüchen allein und nicht im Verbund mit anderen Wissenschaften gerecht werden. Gleiches gilt für die Kostenproblematik. Der gegenwärtige Kostendruck, der hauptsächlich für die eingangs angesprochenen unternehmerischen Handlungsstrategien sowie für die skizzierte negative gesundheitspolitische Grundstimmung verantwortlich zeichnet, hat konkrete Auswirkungen auf die medizinische Praxis und die damit verbundenen Medizinleistungen. Vom Umfang her haben wir es hierbei mit einer diffizilen Problematik zu tun, die weder mittelfristig noch von der Medizin allein zu bewältigen ist.

Parallel zur wachsenden Akzeptanz der Geistes- und Sozialwissenschaften als medizinische Bezugswissenschaften beginnt sich Gesundheitsforschung als Teildisziplin innerhalb dieser Wissenschaften verstärkt zu etablieren. Dieser Prozeß verdeutlicht zugleich ein zunehmend offensiveres Bekenntnis der Geistes- und Sozialwissenschaften hinsichtlich der Zuständigkeit für Teilbereiche der Gesundheitsforschung, zu denen die Erforschung von Lehrerbelastung und Lehrergesundheit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gehört. Dieses Bekenntnis ist nicht nur in einer interdisziplinären Grundhaltung, sondern auch und insbesondere in dem Wissen um die Wirksamkeit disziplinspezifischer Forschungsmethoden (z. B. Biographieforschung) begründet, die einen wertvollen Beitrag zur Gesundheitsforschung leisten können.

## 2.2. Das Konzept der Salutogenese

Das von ANTONOVSKY (1987 a und b) entwickelte Konzept der Salutogenese ist ein besonderer Beleg für die unter 2.1. skizzierten paradigmatischen Veränderungen in der Medizin. Für die Lehrerbelastungs- bzw. Lehrergesundheitsforschung ist dieses Konzept insbesondere hinsichtlich der Frage der Bewältigung von Belastungen von großem Interesse. Gleichzeitig werden in diesem Konzept, das hier in komprimierter Weise dargestellt wird, inhaltliche Parallelen sowohl im Verhältnis zum ganzheitlichen Gesundheitsbegriff als auch zum Belastungs-Beanspruchungs-Konzept (siehe hierzu 2.3.) erkennbar.

Eine zentrale Fragestellung, die ANTONOVSKYS medizinsoziologische Forschungsarbeiten durchzieht, besteht, vereinfacht ausgedrückt, in der Überlegung, warum Menschen trotz starker Belastungen dennoch 'gesund' bleiben. Es handelt sich hierbei um eine Frage, die sich von der

Krankheitsentstehungsforschung ab- und der Gesundheitsforschung zuwendet.

Ähnlich wie SCHNABEL bei seiner Gesundheitsdefinition (2.1.2.) geht ANTONOVSKY von einem dynamischen Gesundheitsverständnis aus. Dabei wird Gesundheit als ein Balanceproblem betrachtet, wobei "ein Mensch sich um so gesünder fühlt, je besser es ihm gelingt, die ständig mit unterschiedlicher Intensität und Zahl auf ihn einwirkenden 'Stressoren' (Krankheitserreger, Lärm, berufliche Überforderung, soziale Diskriminierung, Beziehungskrisen etc.) auszubalancieren. Bei diesem permanenten Balanceakt bewegen wir uns auf einer Befindlichkeitsskala auf und ab, deren einer Pol als absolut uneingeschränktes Sich-Wohlfühlen und dessen anderer Pol als schwerste, mit völliger Verzweiflung verbundene Erkrankung beschrieben werden kann." (BRODTMANN 1994, S. 160)

Entscheidend für die Fähigkeit des Ausbalancierens von Belastungen und den Gelingenprozeß desselben ist zunächst das Vorhandensein von Widerstandsressourcen. Das Spektrum dieser Widerstandsressourcen ist breit gestreut. Es umfaßt einerseits genetische Dispositionen, spezifische Wissensbestände (Gesundheitskenntnisse), gesundheitliches Bewußtsein (etwa hinsichtlich der Bedeutsamkeit von gesunder Ernährung und Bewegung), soziale Unterstützungssysteme (Freunde, Familie) sowie die Verfügbarkeit über gute medizinische Versorgung. Andererseits ist diese Fähigkeit an den Bewältigungswillen gekoppelt, das heißt an die Bereitschaft, Widerstandsressourcen "für das Ausbalancieren von gesundheitsbedrohenden Belastungen zu mobilisieren." (BRODTMANN, a. a. O., S. 160).

Das Ausmaß dieser Widerstandsbereitschaft wiederum ist in dieser Konzeption von dem Ausprägungsgrad des Sense of Coherence, dem sogenannten Kohärenzsinn, abhängig. Vereinfacht ausgedrückt sagt dieser Sense of Coherence aus, ob Personen gemäß ihrer Grundhaltung die Welt als verstehbar und beeinflussbar begreifen. SCHMACKE (1997, S. 281) betont in diesem Zusammenhang, daß eine solche Grundhaltung einerseits Resultat einer frühkindlichen Prägung sei, andererseits aber auch "fortwährenden Modifikationen" unterliege.

Die Wirksamkeit des Sense of Coherence verlangt den 'Zusammenhalt' bzw. das zielgerichtete 'Zusammenspiel' von Körper und Seele, das entscheidend abhängig ist von dem Vorhandensein unterschiedlicher Kompetenzen (ANTONOVSKY 1987 a):

1. Der Kompetenz, auch und besonders unter weniger günstigen, möglicherweise sogar extremen Lebensbedingungen, wie zum Beispiel bei einer schweren, vielleicht chronischen Krankheit, den Überblick über die eigene Lebens- bzw. Problemlage zu behalten.

2. Der Kompetenz, das Leben auch in einer kritischen - wie der o. g. - Zeit bewältigen und Problemsituationen lösen zu können.

3. Der Kompetenz, dem Leben auch unter negativen Vorzeichen noch einen Sinn zu geben. (ANTONOVSKY 1987 a, vgl. außerdem CONRADT 1994, S. 12).

Oder, um es mit den Worten BRODTMANN'S (a. a. O., S. 160) ausführlicher auszudrücken: "Dieser Kohärenzsinn ist das Vorhandensein eines allgemeinen, dauerhaften und dynamischen Gefühls der Zuversicht, daß die eigene Umwelt begreifbar und

vorhersagbar ist und daß die individuell bedeutsamen Dinge sich sehr wahrscheinlich so entwickeln werden, wie es vernünftigerweise erwartet werden kann. Diese grundlegende Zuversicht stützt sich auf ein grundsätzliches Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zum Verstehen (comprehensibility) und zum Zurechtkommen (manageability) in künftigen Anforderungssituationen, wie auch immer sie beschaffen sein werden. Zentrum des Kohärenzsinner ist jedoch die tiefreichende Zuversicht, daß das Leben, das man führt, und die Aufgaben, die man zu bewältigen hat, sinnvoll sind und daß es sich lohnt, sich dafür zu engagieren (meaningfulness)." Das bedeutet, daß die Fähigkeit des Ausbalancierens gesundheitsbedrohender Belastungen letzten Endes darauf beruht, "daß die Zuversicht in den Sinn des eigenen Lebens nicht dauerhaft beschädigt wird, da sonst das ganze Balancesystem buchstäblich in sich zusammenbricht (...)." (BRODTMANN ebd.)

Die für die Salutogenese-Konzeption charakteristischen Merkmale Zuversicht, Widerstandsfähigkeit und Selbstwirksamkeit lassen sich auch in anderen Arbeiten der psychologischen Belastungs- und Bewältigungsforschung finden. So wird bei LAZARUS/LAUNIER (1981) und LAZARUS/FOLKMAN (1984) die Existenz von positiven Gefühlen als wichtige Voraussetzung für die Bewältigung von Anforderungen und Belastungen, dem sogenannten coping, betont. Mit der Frage der individuellen Widerstandsfähigkeit (hardiness) und ihrer Bedeutung für die physische Gesundheit haben sich KOBASA (1979) sowie KOBASA/MADDI/KAHN (1982) auseinandergesetzt und dabei u. a. darauf aufmerksam gemacht, daß Menschen, die an die Wirksamkeit ihres eigenen Handelns glauben, die also über internale Kontrollüberzeugungen verfügen und Belastungen als Herausforderung begreifen, in Stresssituationen gesundheitlich stabiler sind als Personen, die bezüglich der Wirksamkeit ihres Handelns weniger Optimismus besitzen und zudem Belastungen eher als Bedrohung denn als Herausforderung empfinden. Daß optimistisch gestimmte, mit Selbstvertrauen ausgestattete Personen tendenziell eher als pessimistisch gestimmte Menschen in der Lage sind, in Belastungs- bzw. Stresssituationen wirksame Bewältigungsstrategien zu entwickeln, ist auch von BANDURA (1982) im Rahmen seiner Selbstwirksamkeitstheorie hervorgehoben worden.

Das Innovative der Salutogenese-Konzeption besteht weniger in der weiter oben bereits erwähnten deutlichen Abkehr von pathogenetischen Sichtweisen, sondern in dem dieser Konzeption immanenten Plädoyer, gesundheitliche Einschränkungen und Verluste als einen Teil der menschlichen Biographie zu akzeptieren und sie nicht bedingungslos auf Kosten eines oftmals hohen Energieaufwandes zu bekämpfen. Mit diesem Habitus rückt zugleich eine im Zuge abendländischer Rationalität vielfach längst verlorengegangene Fähigkeit in den Blickpunkt: die Fähigkeit zur Gelassenheit, nämlich bestimmte "Dinge und Ereignisse ganz einfach für sich stehen zu lassen, d. h. uns damit zu arrangieren, daß bestimmte Sachverhalte im Moment nun einmal so sind, wie sie sind." (WENZEL 1994, S. 20) Dabei ist nicht auszuschließen, ja sogar in einer Reihe von medizinischen Fällen belegt, daß eine solche Haltung letztlich auch positive Auswirkungen auf mögliche Reversibilitätsprozesse haben kann.

Mit der Salutogenese eng verbunden ist also eine (gesundheits-)philosophische Grundhaltung, in der "nachlassende Gesundheit nicht mehr länger ausschließlich als nur negativ bewertet" wird. (CONRADT, a. a. O.) Statt dessen kann nachlassende bzw. eingeschränkte Gesundheit, denken wir an das oft bemühte Beispiel

des Managers, der irgendwann unter seiner Arbeitsbelastung einen Herzinfarkt erleidet und in eine lebensbedrohliche Situation gerät, "auch biologische Notbremse und damit durchaus sinnvoll sein" (CONRADT ebd.), indem sie nicht nur Nachdenklichkeit, sondern günstigstenfalls auch (Lebensstil-)Veränderungen erzeugt. Die Akzeptanz von zeitlich befristeter oder dauerhafter Krankheit und eingeschränkter Lebensqualität bedeutet somit nicht nur "ein Stück Krisenbewältigung", sie ist zugleich "auch Ausdruck einer kreativen Lebensweise, die durch Krankheit nicht nur negativ beeinflusst, sondern auch an Erfahrung reicher werden kann. Insofern erscheint plausibel, daß auch ein Kranker noch ein relativ gesundes, positiv ausgerichtetes Leben führen kann." (CONRADT, a.a.O.) Daß Wohlbefinden und Mißbefinden in Form von Krankheit und Beschwerden sich nicht zwangsläufig ausschließen, sondern durchaus parallel auftreten können, wird auch von BRADBURN (1969) bestätigt. Dabei scheint allerdings bedeutsam zu sein, daß das Erkrankungsmaß und die damit verbundenen Beschwerden (z. B. Schmerzzustände) nicht vollends bewußtseinsbestimmend sind (vgl. ARGYLE 1987).

Sogenannte 'Langlebigkeitsuntersuchungen' von FRANKE (1985) scheinen die Gültigkeit des Salutogenese-Konzeptes in besonderer Weise zu bestätigen. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden bei Menschen, die über einhundert Jahre alt waren, mögliche Ursachen für deren Langlebigkeit biographisch rekonstruiert. Im Ergebnis gelangt FRANKE zu der Feststellung, daß nicht die Abwesenheit von gesundheitlichen Belastungen und Risiken eine grundlegende Voraussetzung für Langlebigkeit sei, sondern vielmehr der Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung von Problemen jeglicher Art hierbei eine offensichtlich entscheidendere Rolle beigemessen werden müsse.

Wie zuvor bereits angedeutet, bietet das Konzept der Salutogenese für die Lehrerbelastungs- bzw. Lehrerergesundheitsforschung in Fragen der Prävention und Intervention interessante Denkanstöße. Insbesondere hinsichtlich der kognitiven wie emotionalen Bewertung von Arbeitsbelastungen sowie des Umgangs mit denselben, aber auch bezüglich möglicher gesundheitlicher Beeinträchtigungen eröffnen sich hier durchaus neue, hilfreiche Perspektiven.

### 2.3. Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept

In der Öffentlichkeit wird die Arbeitsbelastung von Lehrkräften häufig sehr indifferent wahrgenommen und nur allzu oft auf die Anzahl des zu unterrichtenden Pflichtstundenkontingents, also gewissermaßen auf den 'sichtbaren' Teil der Lehrerarbeit reduziert. Demgegenüber besteht in Fachkreisen, d. h. in den Schulen sowie innerhalb der Lehrerbelastungsforschung weitestgehend Einigkeit darüber, daß die Arbeitsbelastung von Lehrkräften einen deutlich kumulativen Trend erkennen läßt (vgl. TERHART 1995, S. 233).

Während also einerseits unverkennbare Diskrepanzen zwischen Fremdwahrnehmung, d. h. der in der Öffentlichkeit wahr- bzw. angenommenen Lehrerbelastung, und Selbstwahrnehmung, d. h. dem tatsächlichen Belastungserleben und -empfinden von Lehrkräften, existieren, dominiert andererseits auf beiden Seiten ein negativ



getöntes Belastungsverständnis. Im Gegensatz dazu herrscht in der Belastungsforschung ein differenzierteres Verständnis des Belastungsbegriffs vor.

Überall dort, wo nun im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit ganz allgemein von 'Belastung' die Rede ist, geschieht dies im Bewußtsein um die Existenz des von ROHMERT/RUTENFRANZ (1975) begründeten 'Belastungs-Beanspruchungs-Konzept', das einen entscheidenden Beitrag zur Differenzierung des Belastungsbegriffs geleistet hat.

Gemäß des Belastungs-Beanspruchungs-Konzept wird vor allem in der Arbeitsmedizin und Arbeitspsychologie grundsätzlich zwischen Belastung und Beanspruchung unterschieden. In diesem Konzept wird 'Belastung' verstanden als "wertfreie Bezeichnung für die aus der Art der Arbeitsaufgabe und deren Arbeits- und Ausführungsbedingungen resultierenden Einflüsse auf den Arbeitenden, die eine Reaktion im Organismus auslösen." (SCHEUCH/KNOTHE 1997, S. 285). Die durch die jeweilige Arbeitsbelastung beim Subjekt ausgelösten - physischen und/oder psychischen - Reaktionen werden demgegenüber als 'Beanspruchung' bezeichnet.

Gemäß dieses Belastungsverständnisses ist also "nicht jede Anstrengung an sich schon negativ" (COMBE 1998 a, S. 3), sondern kann durchaus auch positive Auswirkungen haben, womit hier Verbindungslinien zur Streßforschung, denken wir nur an das Phänomen des sogenannten 'Eustreß', erkennbar werden.

Wenn Belastung sich nach dem Belastungs-Beanspruchungs-Konzept aus Arbeitsaufgabe und Arbeitsbedingung zusammensetzt, dann soll dies anhand einer beispielhaften Übertragung auf die Arbeit an einer Grundschule sowohl unter 'makropädagogischen' als auch unter 'mikropädagogischen' Gesichtspunkten verdeutlicht werden. 'Makropädagogisch' betrachtet besteht die Arbeitsaufgabe von Grundschullehrkräften z. B. in der Erziehung und Grundbildung der Schüler, um somit schließlich u. a. Sozialfähigkeit und kognitive Voraussetzungen für den Übergang auf weiterführende Schulen zu schaffen. 'Makropädagogische' Arbeitsbedingungen sind Schulform, Pflichtstundenzahl, Schulgebäude, Lehrplan usw. Sie bilden den äußeren Rahmen zur Umsetzung solcher übergeordneten Arbeitsaufgaben.

In der 'mikropädagogischen' Perspektive dagegen gelangt die Arbeitsaufgabe von Grundschullehrkräften z. B. durch unterrichtliches Handeln, das Schreiben von Berichtszeugnissen, das Führen von Elterngesprächen usw. zur Umsetzung, während 'mikropädagogische' Arbeitsbedingungen durch Klassenraum, Art und Anzahl der Schüler und Kollegen, Lärmverhältnisse usw. zum Ausdruck kommen.

Physiologische bzw. physikalische Messungen beruflicher Belastungen gelingen am ehesten an gewerblichen bzw. industriellen Arbeitsplätzen. Dort, wo überwiegend "energetisch-motorische Arbeitsleistungen" (ROHMERT/RUTENFRANZ a. a. O.) verlangt werden, sind z. B. auch negative Beanspruchungsreaktionen, die sich aus spezifischen Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen ergeben können, mitunter gut nachweisbar. Das bedeutet beispielsweise, daß mögliche Kontaminationen durch chemische Gefahrenstoffe und damit verbundene Erkrankungen (etwa Allergien) medizinisch nicht nur

prinzipiell diagnostizierbar sind, sondern auch in einen Ursache-Wirkungszusammenhang gestellt werden können.

Anders sieht es bei vorwiegend "mentaler Arbeit" (ROHMERT/RUTENFRANZ a. a. O.) aus, unter die die Lehrertätigkeit zu subsummieren ist. Neben der generellen Schwierigkeit, bei einer primär geistigen Tätigkeit und dem Vorliegen gesundheitlicher Beeinträchtigungen des Arbeitnehmers eine Beweisführung nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip durchzuführen, mit anderen Worten: einen eindeutigen und zweifelsfreien Zusammenhang zwischen Belastung und Erkrankung stichhaltig nachzuweisen, kommt im Falle der Lehrerarbeit erschwerend hinzu, daß die Lehrertätigkeit aufgrund ihrer enormen Aufgabenvielfalt als sogenannte 'hochkomplexe' Berufstätigkeit gilt, die nicht zuletzt aufgrund diverser struktureller Besonderheiten (vgl. Kapitel 5) in der Frage der Arbeitsbelastung durch ein hohes Maß an Intransparenz gekennzeichnet ist, was eine Beweisführung im o. g. Sinne nicht leichter macht.

Es wäre also ein Trugschluß, glaubte man, jegliche Arbeitsbelastungen und daraus resultierende Beanspruchungen ohne weiteres objektivieren und messen zu können, da jede Arbeitshandlung neben einer physiologischen bzw. physikalischen Komponente natürlich auch eine psychologische Dimension besitzt. Dabei ist es insbesondere die psychologische Arbeitsbelastungsforschung, die "die subjektiven Wahrnehmungen, Empfindungen und Bewertungen der arbeitenden Person ins Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit" (HÜBNER/WERLE 1997, S. 218) gerückt hat.

In interdisziplinärer Übereinstimmung merkt SCHÖNWÄLDER (1997, S. 187) hierzu aus pädagogischer Perspektive an, daß Belastung das sei, "was Lehrer als Belastung empfinden oder erleben. Sie kann erfaßt und beschrieben, im engeren Sinne aber schwerlich gemessen, vermutlich aber 'ermessen' werden." Und an anderer Stelle zieht derselbe Autor hieraus folgenden, sicher nicht unlogischen Schluß: "Sich belastet fühlende Lehrer sind belastet (...)." (SCHÖNWÄLDER 1993, S. 12) Eine in diesem Kontext notwendige Einschränkung, die in der Belastungsforschung längst paradigmatischen Charakter besitzt, formuliert SCHÖNWÄLDER mit der "Erkenntnis, daß nicht alle Menschen auf gleiche Reizsituationen physiologisch und psychologisch in gleicher Art und Ausprägung reagieren. Gleiche Arbeitsbelastung führt also nicht gesetzmäßig zu gleichen Beanspruchungen (...)." (SCHÖNWÄLDER 1997, S. 192). Während ein Lehrer eine sehr lebendige Klasse als äußerst belastend erlebt, könnte ein anderer Lehrer dieselbe Klasse durchaus als berufliche Herausforderung begreifen. Entscheidend abhängig sind das Belastungserleben und die Form der Beanspruchungsreaktionen von den kognitiven und emotionalen Bewertungen, die das berufstätige Subjekt bezüglich seiner Arbeitsplatzbedingungen und daraus resultierenden Belastungen vornimmt. In diesen diffizilen psychologischen Bewertungsprozeß hinein spielen u. a. biographische Erfahrungen und Bewältigungsstile.

Für die vorliegende Arbeit ist das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept nicht zuletzt deshalb von Interesse, da das hieraus abgeleitete Belastungsverständnis mehr als nur partielle Analogien zum zuvor entfalteten ganzheitlichen Gesundheitsverständnis erkennen läßt. So wird etwa in beiden Konzepten das (berufstätige) Subjekt in wechselseitiger Beziehung zu seiner (Arbeits-)Umwelt gesehen (LAZARUS/LAUNIER 1981).

#### 2.4. Zusammenfassung

Gegenstand des zweiten Kapitels ist die Darstellung des medizinischen Orientierungsrahmens, der der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Diese theoretische Grundlegung setzt sich aus insgesamt drei Elementen (Basiskategorien) zusammen: ganzheitlichem Gesundheitsverständnis, Salutogenese-Konzept sowie Belastungs-Beanspruchungs-Konzept.

Ausgangspunkt bildet ein ganzheitlich orientiertes, mehrdimensionales Gesundheitsverständnis, das das gesundheitsrelevante Wechselspiel zwischen Individuum und Umwelt berücksichtigt. Die Genesis dieses Verständnis von Gesundheit erfolgte in Ausführlichkeit im Kontext einer spezifischen, gesellschaftlich geprägten Historizität.

Das Konzept der Salutogenese beinhaltet u. a. den Gedanken der Selbstwirksamkeit und weist somit nicht nur partielle Überschneidungen zu anderen psychologischen Gesundheitskonzepten, sondern darüber hinaus auch zum o. g. Gesundheitsverständnis auf. Dieses Konzept ist insbesondere für die Bewertung und den Umgang mit (schulischen) Belastungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen von großem Interesse.

Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept schließlich bietet ein differenziertes Belastungsverständnis. Im Gegensatz zum alltagssprachlichen Gebrauch und Verständnis wird Belastung gemäß dieser Konzeption nicht per se negativ verstanden, sondern vielmehr als ein zunächst einmal neutrales Phänomen betrachtet. Mit anderen Worten: Als ein "objektiver Tatbestand, der sich aus Arbeitsaufgabe und Arbeitsbedingung" (SCHÖNWÄLDER 1997, S. 189) ergibt und in einer spezifischen Beziehung zum arbeitenden Subjekt steht. Von entscheidendem Einfluß auf das Belastungserleben (und Beanspruchungsreaktionen) ist die kognitive und emotionale Bewertung von Belastung.

### 3. Zur gesundheitlichen Verfassung von Lehrkräften

#### 3.1. Anmerkungen zur öffentlichen Diskussion von gesundheitlichen Befindlichkeiten bei Lehrkräften

Wenn es in öffentlichen Diskussionen und Medienberichterstattungen um gesundheitliche Befindlichkeiten von Lehrern geht, entsteht häufig der Eindruck, es handele sich bei der Lehrerschaft um einen besonders empfindlichen und wehleidigen Berufsstand, der durch permanentes Klagen und "alltägliches Gestöhne" (DER SPIEGEL 24/1993, S. 34) angesichts beruflicher Belastungen auffalle und dessen gesundheitlicher Zustand insgesamt gesehen ziemlich miserabel sei. Stellvertretend für die tendenziöse, wenig sachliche Grundhaltung, die die meisten Berichterstattungen beim Thema Lehrerbelastung erkennen lassen, resümiert der SPIEGEL, daß keine andere Berufsgruppe "ein so jammervolles Bild" abgebe wie die Lehrerschaft (DER SPIEGEL ebd.). Dabei scheinen insbesondere die kostenträchtigen Folgeerscheinungen von gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei Lehrern, vor allem jedoch die mit Frühpensionierungen verbundenen Pensionslasten, ein in der Öffentlichkeit beliebtes Reizthema von offenbar unbegrenzter Haltbarkeitsdauer zu sein, das je nach Bedarf und gesellschaftspolitischer Grundstimmung von den Medien bereitwillig bedient bzw. inszeniert wird.

Unter Berufung auf amtlichen Statistiken stehen hierbei im Mittelpunkt journalistischer Betrachtungen zumeist zwei besondere Sachverhalte, die gewissermaßen als offizielle Indikatoren für die gesundheitliche Verfassung von Lehrern fungieren: nämlich Krankenstände von Lehrern sowie Daten, die das Problem des vorzeitigen beruflichen Ausscheidens aus dem Schuldienst aus dienstunfähigkeitsbedingten Gründen dokumentieren. In der Regel wird dabei allerdings ein nur wenig differenziertes Bild von den gesundheitlichen Problemen bei Lehrkräften entworfen, die es ja ohne Zweifel gibt (MÜLLER-LIMMROTH 1992, LEUSCHNER/SCHIRMER 1993, RUDOW 1994, SCHMACKE 1997, SCHEUCH/KNOTHE 1997 usw.).

Insbesondere Formulierungen wie "Immer wieder kommt es vor, daß Lehrer aus purer Bequemlichkeit angeblich krankheitshalber in die vorzeitige Pensionierung fliehen und hinterher ein flottes Leben führen" (DER SPIEGEL ebd.), die in der öffentlichen Diskussion um gesundheitliche Befindlichkeiten von Lehrkräften keine Seltenheit sind, behindern eine sachliche Debatte. Statt dessen schaffen bzw. reproduzieren sie bestimmte Klischees und beeinflussen die öffentliche Meinung hinsichtlich der Arbeit von Lehrkräften negativ.

#### 3.2. Überlegungen zum 'generellen Gesundheitszustand' von Lehrkräften

Vorhandene Daten und Aussagen zum 'generellen Gesundheitszustand' der Lehrerschaft beruhen zumeist auf statistischen Erhebungen zu Krankenständen und dienstunfähigkeitsbedingten Frühpensionierungsraten von Lehrkräften und sind somit krankheitsorientiert.

Angeichts derartiger statistischer Erhebungen den Gesundheitszustand einer ganzen Berufsgruppe pauschal als "jammervoll" (DER SPIEGEL, a. a. O.) zu deklarieren ist genauso unzulässig wie aus diesen Statistiken vorschnell zu folgern, daß all diejenigen Lehrkräfte, die weder in der einen noch in der anderen dieser Statistiken auftauchen, auch tatsächlich beschwerdefrei sind.

So muß sicherlich eine kaum operationalisierbare Dunkelziffer von Lehrkräften in Betracht gezogen werden, die trotz virulenter Gesundheitsprobleme weiterhin ihren Dienst ohne Fehlzeiten verrichten bzw. keinen Gebrauch machen von der Option einer Frühpensionierung. Diese Lehrkräfte bewegen sich sozusagen in einer medizinischen Grauzone, die in amts- bzw. personalärztlichen Statistiken nicht erfaßt wird. Denken wir an das Konzept der Salutogenese, so könnte dieses Verhalten z. B. auf spezifische Einstellungs- bzw. Bewertungsmuster gegenüber Arbeitsbelastungen sowie auf spezielle Bewältigungskompetenzen zurückzuführen sein. Denkbar wäre hier aber auch eine nicht unproblematische berufliche Pflichtauffassung, die manche Lehrkräfte nicht davon abhält, ihren Beruf trotz ernstzunehmender Erkrankungen ununterbrochen auszuüben und dabei Schädigungen der eigenen Gesundheit sowie gesundheitliche Beeinträchtigungen anderer Personen (Kollegen und Schüler) in Kauf zu nehmen, etwa in Form einer Übertragung von Infektionskrankheiten.

Diese auf den ersten Blick sehr fahrlässig anmutende Haltung dürfte indes kaum vorsätzlich motiviert sein. Vielmehr könnte sich hierüber z. B. das mit einem spezifischen Selbstanspruch verbundene Gefühl manifestieren, den beruflichen Anforderungen - etwa "die Verantwortung, ein bestimmtes Pensum an Lehrplanvorgaben, Klassenarbeiten und Prüfungsvorbereitungen zu erreichen" (QUENTIN 1995, S. 7) - im wahrsten Sinne des Wortes unter allen Umständen gerecht werden zu müssen. Und wer in der Schule tätig ist, weiß, daß es darüber hinaus im Schulalltag zahlreiche andere Gründe gibt, die Lehrkräfte leicht dazu verleiten, gesundheitliche Indispositionen zu ignorieren und dennoch in die Schule zu gehen.

QUENTIN (ebd.) gibt deshalb nicht nur zu bedenken, daß möglicherweise "der offizielle Krankenstand nicht den tatsächlichen Gesundheitszustand" von Lehrern widerspiegeln, sondern leitet hieraus zudem eine höchst interessante Überlegung ab, die die Problematik dienstunfähigkeitsbedingter Frühpensionierungen von Lehrern tangiert und in folgender Fragestellung gekleidet ist: "Werden also so viele Lehrer(innen) vorzeitig dienstunfähig, weil sie über Jahre hinweg trotz gesundheitlicher Beeinträchtigungen gearbeitet haben?" (QUENTIN ebd.) Es handelt sich hierbei um eine Frage, der die berechtigte Annahme zugrunde liegt, daß ein Teil der Lehrerschaft Raubbau an der eigenen Gesundheit betreibt.

Daß es um den gesundheitlichen Zustand von (deutschen) Lehrkräften scheinbar tatsächlich nicht sonderlich gut bestellt ist, vermittelt auch ein Umfrageergebnis, das TERHART et al. (1993, S. 248) vorgelegt haben. Auf die Frage "Viele Lehrer fühlen sich gesundheitlich (physisch und psychisch) belastet. Trifft das auch für Sie zu?" antworteten 50% der von TERHART et al. befragten Lehrkräfte mit "Ja", während 44,4% der Befragten diese Frage verneinten und 5,6% auf eine Antwort verzichteten. Vordergründig betrachtet mutet der Umstand, daß jede zweite Lehrkraft nach

eigener Aussage mit gesundheitlichen Problemen belastet ist, fraglos geradezu alarmierend an. Relativiert wird die Aussagekraft dieses Ergebnis jedoch durch die allgemein gehaltene Formulierung dieser Frage sowie die Tatsache, daß es sich hierbei um eine "geschlossene Fragestellung" handelt, deren Antwortrepertoire bekanntlich strikt beschränkt ist und somit keine dezidierteren Erkenntnisse hinsichtlich dessen ermöglicht, was die Gesundheit derjenigen Lehrer, die mit "Ja" geantwortet haben, konkret belastet.

Auch WEGNER et al. (1998) konstatieren gesundheitliche Probleme innerhalb der Lehrerschaft. In ihrer an 21 norddeutschen Schulen - darunter 4 Gymnasien sowie 17 Grund-, Haupt- und Realschulen - durchgeführten Untersuchung stellte sich u. a. heraus, daß "neurovegetative und psychiatrische Symptome wie Kopfschmerzen, leichte Ermüdbarkeit, erhöhte Reizbarkeit und vermehrte Ungeduld (...) bei fast jeder zweiten Lehrkraft" bestanden. Immerhin "noch jede dritte Lehrkraft gab ein vermindertes Leistungsvermögen und Arbeitsunlust an." (WEGNER et al. a. a. O., S. 257)

Neben eindrucksvollen Daten zu Beeinträchtigungen der Lehrergesundheit gibt es aber auch durchaus optimistische Einschätzungen hinsichtlich des gesundheitlichen Zustandes von Lehrern. Unter Bezugnahme auf eine in Hamburg unter Lehrern durchgeführte Befragung äußert GUDJONS (1998, S. 126) beispielsweise die Vermutung, daß die meisten Lehrer gesund seien. GUDJONS begründet diese Annahme mit entsprechenden Umfrageergebnissen. So gaben in dieser Umfrage z. B. "62,3 % der Befragten an, sich 'gut drauf' zu fühlen, für optimistisch hielten sich 59,4 %, für fröhlich 57,9% und für gelassen 57% (Beratungslehrer-Info. Hamburg Nr. 1/95)."

Daß diese oder ähnliche Befindlichkeitsäußerungen, die sicherlich noch zu qualifizieren wären (denn was genau bedeutet z. B. die aus dem Bereich des Jugendjargons stammende Aussage, "sich 'gut drauf' zu fühlen?"), unter medizinischen Gesichtspunkten nicht zwangsläufig gleichbedeutend sein müssen mit dem Nichtvorhandensein von klinischen Befunden, mag folgendes Beispiel belegen. "So haben Klinikärzte in Hamburg durch eine Annonce Mitbürger gefunden, die von sich behaupteten, langfristig 'gesund' zu sein. Eine klinische Überprüfung erbrachte aber vielfältige Abweichungen von der Norm des medizinisch gesunden Menschen. Diese feststellbaren Beeinträchtigungen führten aber nicht dazu, daß die Betroffenen sich als 'krank' bezeichnet hätten." (SCHNEIDER 1994, S. 8) Auch ARGYLE (1987) weist darauf hin, daß subjektives Wohlbefinden nicht automatisch gleichbedeutend sei mit einer Abwesenheit von objektiv vorhandenen, das heißt diagnostisch nachweisbaren gesundheitlichen Einschränkungen.

Sowohl die von GUDJONS zitierte Umfrage unter Hamburger Lehrern, insbesondere aber auch das von SCHNEIDER angeführte Beispiel klinischer Untersuchungen können ebenso wie die Einlassungen ARGYLES als weitere Belege für die Stichhaltigkeit des Salutogenese-Konzepts und damit verbundenen Selbstwirksamkeitsprozessen gewertet werden. In beiden Fällen sind es ganz offensichtlich insbesondere spezifische Einstellungsmuster gegenüber der sozialen Wirklichkeit, die subjektiv erlebtes Wohlbefinden erzeugen (zur Theorie des Wohlbefindens vgl. ABELE/BECKER 1994).

Anhand der erfolgten Ausführungen, die eine Überleitung zu amtsärztlich diagnostizierten Krankheitsbildern bei Lehrern ermöglichen, wird deutlich, daß unbegründete Verallgemeinerungen hinsichtlich der gesundheitlichen Verfassung von Lehrkräften nicht nur unzulässig, sondern zugleich auch in hohem Maße kontraproduktiv sind, da sie den Blick auf differenzierte, der Vielschichtigkeit dieses Themas angemessene Betrachtungsweisen verhindern.

### 3.3. Krankheitsbilder von Lehrkräften vor dem Hintergrund amtsärztlicher Diagnosen

Was z. B. beim allmählich aussterbenden Beruf des Bergmannes oder bei Reinigungskräften verhältnismäßig einfach ist, nämlich kausale Zusammenhänge zwischen dauerhaften beruflichen Belastungen und negativen, zu Erkrankungen führenden Beanspruchungsfolgen diagnostisch nachzuweisen (im Falle der genannten Beispiele etwa anhand von Lungenerkrankungen bzw. dermatologischen Erkrankungen durch chemische Noxen), gestaltet sich beim Lehrer weitaus schwieriger. Gleichwohl gibt es eine Reihe von Krankheitsbildern, die aus amtsärztlicher Sicht als symptomatisch für den Lehrerberuf angesehen werden können und überdies weitgehende Übereinstimmungen mit Forschungsarbeiten zur Lehrerbelastung aufweisen (RUDOW 1995, SCHEUCH/KNOTHE 1997, WEGNER et al. 1998 usw.). Die folgenden diesbezüglichen Ausführungen vermitteln einen Überblick über solche Krankheitsbilder bei Lehrkräften. Zu den Grundlagen dieses Überblicks zählt insbesondere die von JEHLE (1996, 1997) vorgenommene Zusammenfassung amtsärztlicher Diagnosen und Studien zu Krankheitsbildern bei Lehrkräften.

Begutachtet wurden bei diesen Diagnosen Lehrkräfte, die entweder eine Ermäßigung ihrer Pflichtstundenzahl oder eine Versetzung in den vorzeitigen Ruhestand aus krankheitsbedingten Gründen beantragten. Hinsichtlich der methodischen Standards dieser Studien gibt JEHLE (1997, S. 270) zu bedenken, "daß die Studien zu den Krankheitsbildern sehr unterschiedlich konzipiert und verschieden im methodischen Standard sind, so daß Vergleiche der Ergebnisse nur vorsichtig angestellt werden können." Dennoch liefert das von JEHLE untersuchte Datenmaterial durchaus brauchbare Informationen und eine gute Übersicht über die Palette bekannter gesundheitlicher Beeinträchtigungen von Lehrern.

Trotz einer Reihe von somatischen Krankheitsbildern, zu denen insbesondere Erkrankungen des Bewegungsapparates sowie Herz-Kreislaufkrankungen gehören, sind es vor allem Nervenerkrankungen, die zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei Lehrern führen. Beispielhaft verdeutlicht wird dies in Abbildung 1, in der sogenannte 'Dienstunfähigkeitsdiagnosen des Personalärztlichen Dienstes der Freien und Hansestadt Hamburg' ausgewiesen werden.

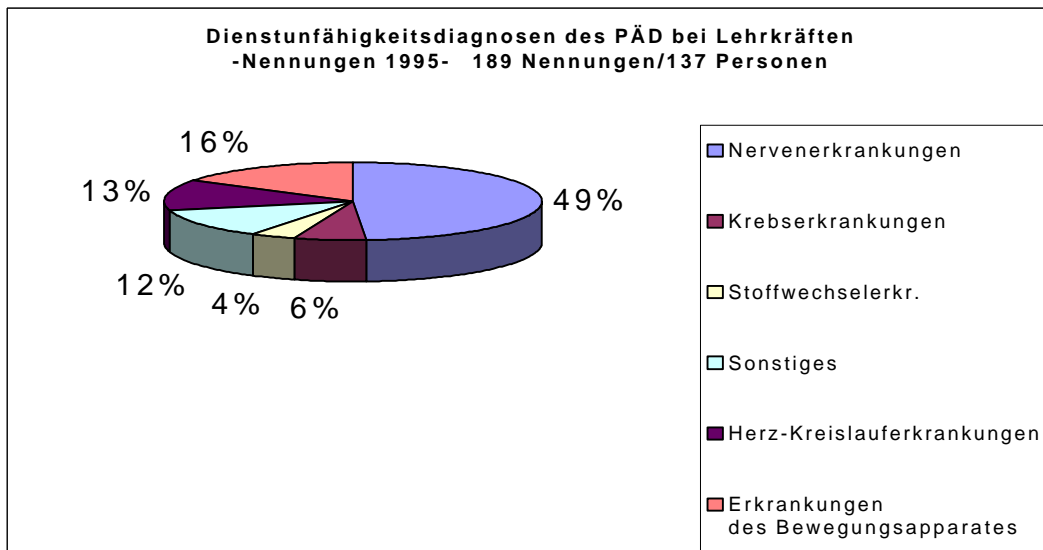


Abbildung 1, Quelle: Personalärztlicher Dienst Hamburg. Zur Verfügung gestellt durch Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg.

Dieses Schaubild erzeugt bei sorgfältiger Betrachtung in mehrererlei Hinsicht Nachdenklichkeit. Zunächst einmal macht es deutlich, daß vor allem die psychische Gesundheit von Lehrern gefährdet und vielfach beeinträchtigt ist. Dieser Umstand, der in Abbildung 1 mit dem Begriff 'Nervenerkrankungen' zum Ausdruck gebracht wird, deckt sich im wesentlichen mit den amtsärztlichen Untersuchungsergebnissen anderer Bundesländer (SCHMACKE 1997).

In nahezu allen amtlichen Statistiken, die Auskunft über gesundheitliche Beeinträchtigungen bei Lehrern geben, beträgt der Anteil psychischer Krankheitsbilder ca. 50%. Dieser Befund läßt sowohl eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen jüngerer wie auch älterer Arbeiten zur Lehrerbelastungsforschung erkennen. So wurde bereits in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts darauf aufmerksam gemacht, daß Lehrer besonders unter Neurasthenie litten (OFFNER 1928, zit. nach RUDOW 1995), mit anderen Worten: unter einer "vegetativen Dysregulation mit Übererregbarkeit, Erschöpfbarkeit, Kopfschmerzen, Schlafstörungen u. a. Symptomen." (DAVID 1990, S. 248).

Amtsärztliche Diagnosen des Bremer Gesundheitsamtes weisen in eine ähnliche Richtung. Sie ergaben 1993 bei Lehrkräften "in 50 - 60 Prozent der Untersuchungen (...) schwere seelische Störungen und Krankheitsbilder. Von diesen waren nach Bewertung des Untersuchers etwa 25 Prozent überwiegend einem fortgeschrittenen Überforderungssyndrom im Sinne des Burn-Out mit deutlichen berufsbezogenen Anteilen zuzuordnen." (SCHMACKE 1997, S. 279) Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch BARTH (1992, S. 233) in ihrer Untersuchung zum Burnout-Phänomen bei Lehrern. Hinsichtlich der Verursachungsfrage spielen nach (LEUSCHNER/SCHIRMER 1993, S. 32) "neben tieferen Persönlichkeitsproblemen und seelischen Fehlverarbeitungen chronische berufliche Streß- und Überforderungssituationen für die Manifestation psychischer Störungen eine entscheidende Rolle."

Als weitgehend repräsentativ angesehen werden kann auch der Stellenwert der in Abbildung 1 im Mittelfeld angesiedelten



orthopädischen und internistischen Beschwerdebilder. Im Vergleich zu Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit treten einzelne somatische Beschwerden bei Lehrern in deutlich geringerem Umfang auf. Manifest werden diese Beschwerden beispielsweise in Form von sogenannten gastroenterologischen Problemen, beispielsweise Verdauungsschwierigkeiten, Magenschmerzen, Magenschleimhautentzündungen sowie Erkrankungen des Darms, der Galle und Bauchspeicheldrüse (vgl. hierzu JENDROWIAK/KREUZER 1980), in Form von sogenannten kardiologischen Problemen, etwa Kreislaufstörungen oder Herzrasen (vgl. hierzu MÜLLER-LIMMROTH 1992, SCHEUCH/KNOTHE 1997), sowie in Form von sonstigen körperlichen Symptomen wie etwa Verspannungen, Kopfschmerzen, Sehstörungen usw. (vgl. hierzu GRIMM 1993, S. 82 f). Zunehmend an Bedeutung gewinnen überdies Innenohr-Probleme (Hörsturz, Tinnitus, vgl. MEHRGARDT 1999, S. 16).

Die unter proportionalen Gesichtspunkten relativ geringe Bedeutung einzelner somatischer Beschwerdebilder läßt zumindest indirekt eine gewisse Parallelität zu einer in Schweden durchgeführten Untersuchung zur Mortalität bei Lehrern erkennen (HERLOFF/JÄRVHOLM 1989). In dieser Untersuchung wurde bei Lehrern eine Sterblichkeitsrate ermittelt, die deutlich unter dem Mortalitätsrisiko der Gesamtbevölkerung liegt, wobei der - insgesamt gesehen - gute körperliche Allgemeinzustand dieser Berufsgruppe betont wird.

Die Tatsache, daß der Lehrerberuf eine - von wenigen fächerspezifischen Ausnahmen (Sport) abgesehen - vorwiegend geistige Tätigkeit darstellt, bei der es vornehmlich um kognitive und emotionale, weniger jedoch um muskuläre Prozesse geht, liefert sicherlich eine plausible Erklärung dafür, daß die körperlichen Abnutzungserscheinungen in diesem Beruf bei weitem nicht so bedeutsam sind wie in Berufen, bei denen hauptsächlich physisch anstrengende Tätigkeiten zu verrichten sind. Gleichzeitig gewinnen die körperlichen Beschwerdebilder bei Lehrern im Zuge einer additiven Betrachtungsweise von globalen somatischen Befunden ("Erkrankungen des Bewegungsapparates", "Herz-Kreislaufkrankungen" usw., vgl. Abbildung 1) eine neue Bedeutung, die besondere Aufmerksamkeit verdient.

Addiert man die in den jeweiligen amtsärztlichen Statistiken ausgewiesenen globalen somatischen Befunde, so ergibt sich ein Gesamtbild, wonach ungefähr 50% der dokumentierten Beschwerdebilder somatischen Charakter besitzen (JEHLE 1997). Obschon dieser Umstand angesichts jener 50% psychischer Beschwerdebilder aus mathematischer Sicht keineswegs überrascht, so verdeutlicht er doch nachdrücklich, daß trotz der vorwiegend mentalen Tätigkeit von Lehrkräften neben psychischen Gesundheitsrisiken auch physische Gesundheitsrisiken für Lehrkräfte bestehen. Der scheinbare Widerspruch zwischen vornehmlich geistiger Tätigkeit und diversen somatischen Krankheitsbildern bei Lehrern bedarf indes einiger Anmerkungen, die u. a. im Rekurs auf Abbildung 1 erfolgen.

So betont RUDOW (1995, S. 68), daß die physische Belastung des Lehrerberufs, die er als "mittelschwer" einstuft, häufig unterschätzt werde. Zur Begründung verweist er hierbei u. a. auf "Belastungen des Halteapparates, besonders der Füße und der Wirbelsäule"; zudem führe "die längere Zeit gleichbleibender Körperhaltung im Stehen und Sitzen" zur Ermüdung und Kreislaufbelastung (RUDOW ebd.). Diese Einschätzung ist allerdings

insoweit zu relativieren, als daß die Lehrertätigkeit nicht zwangsläufig über längere Zeiträume mit einseitigen körperlichen Belastungen im o. g. Sinne verbunden ist. Im Gegensatz zu anderen Berufen (Supermarktkassiererinnen, Verkäufer, Phonotypistinnen usw.), in denen einseitige motorische Abläufe den Arbeitsalltag prägen, ist es Lehrkräften überlassen, ob sie ihren Unterricht z. B. ausschließlich im Stehen durchführen. Naheliegender erscheint es, daß eine Reihe der diagnostizierten somatischen Befunde weniger das Resultat der von RUDOW geschilderten physischen Belastungen als vielmehr psycho-somatische Auswirkungen der Lehrerbelastung oder Manifestationen einer mangelnden körperlichen Fitness sind. Letzteres ist in engem Zusammenhang mit spezifischen Zivilisationsgewohnheiten zu sehen, zu denen vor allem Bewegungsarmut zählt. Erstaunlicherweise wird jedoch gerade dieser Denkfigur innerhalb der Lehrerbelastungsforschung bislang kaum Beachtung geschenkt.

Daß psychosomatische Wirkeffekte für bestimmte körperliche Beschwerden von Lehrkräften verantwortlich zeichnen, wird auch in der Untersuchung von TERHART et al. (1993, S. 246) bestätigt. Dort gaben Lehrkräfte im Rahmen von Tiefeninterviews zu Protokoll, daß sie insbesondere in kritischen Unterrichtssituationen, in denen sie die Kontrolle über das Geschehen verloren hatten, spezifische somatische Beschwerden verspürten. Dabei wurden Verkrampfungen der Schulter- und Nackenmuskulatur, Brustschmerzen sowie Probleme mit den Atemwegen genannt. Anzunehmen ist allerdings, daß es sich hierbei zumeist um situative und weniger um chronische Beschwerden handelt.

Mit wiederholtem Blick auf Abbildung 1 ist das Verhältnis von befragten Personen (137) und Nennungen von Beschwerden (189) auffällig. Hieraus ergibt sich, daß einige der untersuchten Personen Mehrfachnennungen vorgenommen haben, so daß in einer - auf der Basis dieser Übersicht - nicht genau zu bestimmenden Anzahl von Fällen die Kombination von mehreren Beschwerdebildern zur Dienstunfähigkeitdiagnose führte (multifaktorielle Pathogenese). Derartige Mehrfachnennungen von Beschwerden bekräftigen die sowohl in wissenschaftlichen Untersuchungen als auch in amtsärztlichen Gutachten vertretene Ansicht, daß Multikausalität bei Dienstunfähigkeit von Lehrkräften eine große Rolle spiele (vgl. BEHRENS 1993, zit. nach JEHLE 1997). Allerdings ist die Kausalitätsargumentation im Kontext der Lehrerbelastungsforschung nicht frei von Evidenzproblemen.

Überall dort, wo in der Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrerbelastung kausale Zusammenhänge zwischen Arbeitsbelastungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen unterstellt werden, bestehen zumeist Probleme hinsichtlich einer gesicherten, wissenschaftlich haltbaren Beweisführung. Als Kardinalproblem erweist sich - vor dem Hintergrund des Belastungs-Beanspruchungs-Konzeptes - hierbei eine eindeutige Verortung von Krankheitssymptomen nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip. So wurden bei den zuvor zitierten schweren seelischen Störungen und Krankheitsbildern bei Bremer Lehrkräften von Seiten des Gutachters "75 Prozent (...) der bestehenden seelischen Probleme nicht in erster Linie arbeitsplatzbezogen gesehen (...)." (SCHMACKE 1997, S. 279)

Die grundsätzliche Schwierigkeit, einen ursächlichen Zusammenhang zwischen beruflicher Belastung und negativer Beanspruchungsfolge in Form von chronischer Krankheit

nachzuweisen, betrifft im übrigen nicht nur die Lehrerarbeit, sondern die meisten Berufe. Zur beispielhaften Verdeutlichung dieser Schwierigkeit soll hier ein globaler somatischer Befund ("Erkrankungen des Bewegungsapparates") aus Abbildung 1 herangezogen werden.

Während sogenannte Erkrankungen des Bewegungsapparates, z. B. chronische Probleme im Bereich der Hals- oder Lendenwirbelsäule, für primär sitzend ausgeführte Berufstätigkeiten (etwa in Form von Büro- bzw. Bildschirmarbeitsplätzen) als geradezu klassische Beschwerdebilder gelten, scheinen derartige gesundheitliche Beeinträchtigungen im Zuge der hauptsächlich geistig ausgerichteten Lehrerarbeit, bei der normalerweise keine übermäßige Mobilisierung des Stütz- und Bewegungsapparates vonnöten ist, auf den ersten Blick eher unspezifisch zu sein. Gleichwohl scheinen besagte amtsärztliche Statistiken diesbezüglich eines Besseren zu belehren. Dort rangieren bei Lehrern orthopädische Beschwerdebilder hinter psychischen Erkrankungen durchweg auf Platz 2, gefolgt von internistischen Beschwerden. Versucht man diesem Phänomen auf den Grund zu gehen, so türmen sich alsbald eine Reihe von Fragen auf: Handelt es sich bei einem orthopädischen Beschwerdebild eventuell um ein genetisch bedingtes Problem, d. h. um eine physiologische Vorschädigung, die möglicherweise schon vor Aufnahme der Berufstätigkeit bestand? Genügt der häusliche Arbeitsplatz des betroffenen Lehrers ergonomischen Kriterien oder ist er womöglich unphysiologisch gestaltet? Können Risikofaktoren, wie Bewegungsarmut, beim Zustandekommen bzw. bei der Verstärkung des vorliegenden Problems eine Rolle gespielt haben? Und schließlich: Handelt es sich bei dem Problem vielleicht um einen psychosomatisch bedingten Wirkeffekt? Und wenn dem so sein sollte, dann stellt sich die Anschlußfrage, ob hierfür in erster Linie berufliche oder private Bedingungen oder gar ein Wechselspiel von beruflicher und privater Situation verantwortlich zeichnen?

Obschon es bislang keine epidemiologischen Studien gibt, in denen bei Lehrern die Möglichkeit eines 'Eigenverschuldens' bzw. einer Mitbeteiligung - z. B. in Form gesundheitsriskanter Verhaltensweisen wie Rauchen, übermäßigem Alkoholkonsum, Bewegungsarmut, einseitiger Ernährung - am Zustandekommen gesundheitlicher Beeinträchtigungen untersucht wurde, sollte diese Denkfigur zumindest als einer von mehreren potentiellen Verursachungsfaktoren spezifischer Gesundheitsprobleme in Betracht gezogen und hinsichtlich gesundheitsfördernder Maßnahmen (siehe Kapitel 8) mit bedacht werden. Das gilt insbesondere für chronisch-degenerative Erkrankungen (z. B. Rückenprobleme). Zur unmißverständlichen Einordnung dieser Denkfigur und zur Vermeidung von voreiligen Fehldeutungen derselben ist hinzuzufügen, daß angesichts der bekannten amtsärztlichen Befunde zu Einschränkungen der Lehrergesundheit gesundheitsriskante Verhaltensweisen durchweg nicht als primäre Quellen dieser Gesundheitsstörungen anzusehen sind, diese jedoch durchaus begünstigen bzw. verstärken und gelegentlich sicherlich auch auslösen können.

In jedem Fall gelten jene hier diskutierten amtsärztlichen Statistiken zunächst einmal als offizieller Beweis für die Existenz von zum Teil massiven gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei Lehrkräften. Über konkrete Hintergründe, Ursachen und mögliche Prozeßverläufe dieser gesundheitlichen Probleme verraten sie indes nichts. Diesbezügliche Informationen könnten beispielsweise mit Hilfe von berufsbiographischen Untersuchungen gewonnen werden,

indem z. B. Berichte von Lehrkräften, in denen gesundheitliche Schwierigkeiten im Kontext alltäglicher schulischer Arbeitsbelastungen das Thema sind (siehe z. B. SCHMITZ-FROMM 1996), in Form von Fallstudien bearbeitet werden.

Die in den amtsärztlichen Statistiken ausgewiesenen Informationen über den Gesundheitszustand von Lehrern sind, wie gesagt, ausschließlich krankheitsorientiert. Um jedoch mehr über sowohl pathogenetische als auch gesundheitsfördernde Einflüsse in Erfahrung zu bringen, ist ein anderer methodischer Ansatz erforderlich. Dieser könnte z. B. darin bestehen, anhand von zufällig ausgelesenen Kontrollgruppen (Lehrerstichproben), bei denen idealerweise alters-, geschlechts- und schulformspezifische Aspekte zu berücksichtigen wären, die gesundheitliche Entwicklung von Lehrkräften über einen längeren Zeitraum zu untersuchen. Durch solche Längsschnittuntersuchungen könnte dann auch "die insbesondere den Lehrerberuf kennzeichnende enge Verzahnung von Persönlichkeit und Berufsrolle, von privatem und beruflichem Lebensstrang" (TERHART et al. 1993, S. 12) in ihrer Bedeutung für die Lehrergesundheit angemessen beleuchtet werden. Einschränkend hinzugefügt werden muß jedoch, daß ein solches longitudinales Vorgehen leicht den für Forschungsprojekte üblichen Zeitrahmen überschreiten dürfte (TERHART et al. a. a. O., S. 19). Gleichwohl gibt es, wie die vorliegende Arbeit mit ihrem retrospektiv orientierten Forschungsansatz zeigt, natürlich auch andere gesundheitsforschungsorientierte Möglichkeiten.

Festzuhalten ist, daß die Forschungsbemühungen zur Lehrergesundheit sich gegenwärtig noch in einem Stadium befinden, in dem eine Fülle von Fragen existiert, auf die bis dato nur wenige verbindliche Antworten gegeben werden können. Grundsätzlich allerdings muß davon ausgegangen werden, daß Lehrer genauso wie andere Arbeitnehmer unter dem Eindruck von Arbeitsbelastungen vielfältige gesundheitliche Beeinträchtigungen davontragen können, die vermutlich nicht selten in Form einer multifaktoriellen Pathogenese auftreten.

#### 3.4. Frühzeitige Pensionierungen von Lehrkräften

Die öffentliche Diskussion um frühzeitige Pensionierungen von Lehrern "wird beherrscht von den Behauptungen, der Anteil der vorzeitig pensionierten Lehrkräfte sei sehr hoch, Beamte und insbesondere Lehrkräfte würden in größer werdender Zahl, immer früher und unter zu günstigen Bedingungen pensioniert." (JEHLE 1997, S. 247) Dabei sind derartige Behauptungen zu relativieren, denn das Sichten von "Literatur zum vorzeitigen Ausscheiden von Lehrkräften zeigt eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Vielfalt der Veröffentlichungen sowie der Entschiedenheit der vertretenen Positionen einerseits und dem dafür an sich notwendigen Wissen über den Sachverhalt andererseits." (JEHLE ebd.)

Die Statistiken, die hinsichtlich Krankenständen und dienstunfähigkeitsbedingten Pensionierungen von Lehrkräften seitens der zuständigen Schulbehörden geführt werden, sind - ähnlich wie die zuvor thematisierten amtsärztlichen Statistiken - durch zum Teil enorme Abweichungen in der Frage der methodischen Standards, der Regelmäßigkeit und Ausführlichkeit gekennzeichnet (vgl. JEHLE 1997, S. 249).

Daß bislang keine Vernetzung von regionalen Daten zu einer bundesweiten Übersicht zu Krankenständen und dienstunfähigkeitsbedingten Pensionierungen bei Lehrern erfolgte, ist neben den unterschiedlichen methodischen Standards insbesondere in der Tatsache begründet, daß das Führen derartiger Statistiken Ländersache ist und somit in den Zuständigkeitsbereich der jeweiligen Fachbehörden einzelner Bundesländer fällt. Auf Länderebene schließlich gibt es vor diesem Hintergrund einen sehr unterschiedlichen Umgang mit dem Problem dienstunfähigkeitsbedingter Frühpensionierungen und der Krankheitshäufigkeit von Lehrkräften.

Dabei können "zeitliche Entwicklung und Umfang der Krankheitshäufigkeit im Vergleich zu anderen Berufsgruppen Hinweise für spezifische und sich verändernde Belastungen geben." (QUENTIN 1995, S. 6). Zugleich wird der Krankenstand von Arbeitnehmern unter arbeitspsychologischen Gesichtspunkten häufig als einer von mehreren Parametern beruflicher Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit betrachtet. Unter Berufung auf entsprechende Statistiken einzelner Bundesländer weist QUENTIN (ebd.) darauf hin, daß die Krankheitshäufigkeit von Lehrern im Vergleich zu anderen Berufsgruppen eher durchschnittliche Raten erkennen läßt.

Im Gegensatz dazu läßt das Phänomen der dienstunfähigkeitsbedingten Frühpensionierung von Lehrkräften eine andere Tendenz erkennen. Abzugrenzen ist diese Form der Frühpensionierung dabei zunächst einmal gegen zwei andere Pensionierungsarten. In den sogenannten Ruhestand gelangen Lehrer auf folgenden Wegen (JEHLE 1997, S. 249):

- 1.) Mit dem Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze, die augenblicklich bei 65 Jahren liegt;
- 2.) Vorzeitig auf eigenen Antrag des Lehrers mit Vollendung des 63. Lebensjahres;
- 3.) Vorzeitig aufgrund einer amtsärztlich attestierten Dienstunfähigkeit;

Die gesetzlichen Grundlagen für diese Pensionsformen bilden das Beamtenrechtsrahmengesetz sowie die jeweiligen Landesbeamtengesetze.

Im 'Hamburgischen Beamtengesetz' regeln die Paragraphen 47 und 48, wann bzw. unter welchen Voraussetzungen ein Beamter nicht mehr dienstfähig und somit in den Ruhestand zu versetzen ist. Paragraph 47 gibt diesbezüglich vor: "Der Beamte auf Lebenszeit ist in den Ruhestand zu versetzen, wenn er infolge eines körperlichen Gebrechens oder wegen Schwäche seiner körperlichen oder geistigen Kräfte zur Erfüllung seiner Dienstpflichten dauernd unfähig ist." Laut Paragraph 48 wird die 'Dienstunfähigkeit' des betroffenen Beamten dadurch festgestellt, "daß der Dienstvorgesetzte aufgrund eines ärztlichen Zeugnisses erklärt, er halte ihn nach pflichtgemäßem Ermessen für dauernd unfähig, seine Amtspflichten zu erfüllen." Entscheidende Voraussetzung für den Status der Dienstunfähigkeit sind also amtsärztlicherseits attestierte massive, dauerhafte gesundheitliche Beeinträchtigungen, aus denen

mit Blick auf den Arbeitsplatz Schule und den damit verbundenen Tätigkeiten objektive Leistungsunfähigkeit resultiert.

Aufgrund des qualitativ wie quantitativ sehr unterschiedlichen Datenmaterials sind hinsichtlich der zahlenmäßigen Entwicklung von dienstunfähigkeitsbedingten Frühpensionierungen im Zeitraum der letzten 15 Jahren zwischen den einzelnen Bundesländern uneinheitliche Verlaufsprozesse festzustellen. Insgesamt aber "besteht der Eindruck, daß es in mehreren Ländern eher zu Anstiegen der vorzeitigen Pensionierung als zu Anstiegen der 'regulären' Pensionierung gekommen ist: Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit in Rheinland-Pfalz ab 1991 höher als in sieben Jahren zuvor; in Hessen ein Anstieg von 1987 bis 1993, dann starke Abnahme in 1994; in Baden-Württemberg zwar hohe Anteile von 1983 - 1989, aber Abnahme bis 1989; stabile Anteile im Saarland (1990 - 1995); leichter Anstieg in Nordrhein-Westfalen ab 1988, in 1993 weitere Zunahme; Anstieg in Niedersachsen in 1993 und 1994." (JEHLE 1997, S. 250)

Ein Blick auf Abbildung 2, in der für Hamburg das Verhältnis des Ausscheidens von Lehrkräften aus Altersgründen und aufgrund von Dienstunfähigkeit über einen Zeitraum von mehr als 15 Jahren graphisch dargestellt ist, bestätigt, daß in der Frage dieser Pensionierungsform keine lineare, sondern vielmehr eine wechselhafte Entwicklung zu verzeichnen ist.

<b>Dienstunfähigkeit bei Lehrkräften</b>					
<b>Verhältnis zwischen Ausscheiden aus Altersgründen und Dienstunfähigkeit</b>					
<b>Schuljahr</b>	<b>Altersgründe</b>		<b>Dienstunfähigkeit</b>		<b>Gesamt</b>
	<i>absolut</i>	<i>prozentual</i>	<i>absolut</i>	<i>prozentual</i>	
1979/80	84	44,70	104	55,30	<b>188</b>
1980/81	102	47,90	111	52,10	<b>213</b>
1981/82	90	45,00	110	55,00	<b>200</b>
1982/83	107	46,50	123	53,50	<b>230</b>
1983/84	111	48,10	120	51,90	<b>231</b>
1984/85	116	47,90	126	52,10	<b>242</b>
1985/86	135	57,00	102	43,00	<b>237</b>
1986/87	129	57,60	95	42,40	<b>224</b>
1987/88	170	58,80	119	41,20	<b>289</b>
1988/89	117	52,50	106	47,50	<b>223</b>
1989/90	148	56,10	116	43,90	<b>264</b>
1990/91	145	52,70	130	47,30	<b>275</b>
1991/92	122	48,20	131	51,80	<b>253</b>
1992/93	122	48,80	128	51,20	<b>250</b>
1993/94	112	44,10	142	55,90	<b>254</b>
1994/95	121	49,00	126	51,00	<b>247</b>

Abbildung 2, Quelle: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg.

Während gemäß dieser Graphik von 1979/80-1984/85 mehr Lehrkräfte aus Gründen der Dienstunfähigkeit als aus Altersgründen aus dem Schuldienst ausschieden, verkehrte sich dieses Verhältnis im darauf folgenden Zeitraum von 1985/86 - 1990/91. Ab 1991/92-1994/95 kam es dann erneut zu einem gegenläufigen Trend, wonach auch in diesem Zeitraum plötzlich wieder mehr Lehrer aus

Dienstunfähigkeitsgründen als aus Altersgründen den Schuldienst verließen.

In Abbildung 3 wurden für das Schuljahr 1994/95 die "Anteile der Schulformen an aktiven Beschäftigten und an Dienstunfähigen" dargestellt.

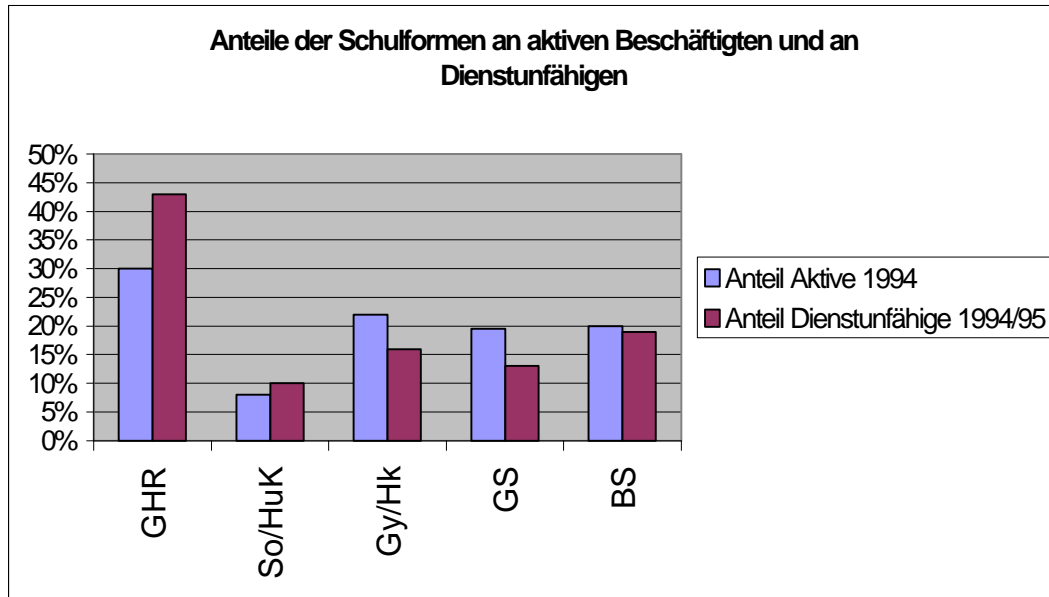


Abbildung 3, Quelle: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg.

Interessant an dieser Übersicht ist vor allem der überproportional hohe Anteil an dienstunfähigen Lehrern aus dem Bereich der Sonderschulen sowie der Grund-, Haupt- und Realschulen. Auf der Deutungsebene erscheint dieser Befund insofern plausibel, als daß innerhalb der Lehrerbelastungsforschung gerade diesen Schulformen immer wieder konzidiert wird, sie hätten es mit einer besonders "problematischen" Schülerklientel zu tun (vgl. TERHART et al. 1993, S. 244). Verhältnismäßig günstig liest sich in Abbildung 3 dagegen die für den gymnasialen Bereich konstatierte Relation. In eine ähnliche Richtung weisen im übrigen die Untersuchungsergebnisse von JEHLE, der für Gymnasien "höhere Anteile der 'regulären' Pensionierung und niedrigere Anteile der Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit als bei den anderen Schularten gefunden" hat (JEHLE 1997, S. 253). Wissenschaftlich gesicherte Begründungen hierfür liegen allerdings bislang nicht vor.

Wie uneinheitlich jedoch der Trend dienstunfähigkeitsbedingter Frühpensionierungen bei Lehrern ist und wie bedeutsam regionale bzw. länderspezifische Aspekte sind, soll mit Hilfe eines weiteren Beispiels illustriert werden. So hat JEHLE (1997, S. 254) Mitte der 90er Jahre für Bayern nicht nur bei den Volksschulen eine Abnahme von Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit festgestellt, sondern zudem für den gymnasialen Bereich eine Zunahme von Frühpensionierungen konstatiert.

Dieses Beispiel, das durchaus widersprüchlich zu vorher getroffenen Feststellungen wirkt, macht deutlich, daß hinsichtlich der Problematik von Dienstunfähigkeiten unter Lehrern keine einheitlichen Aussagen bezüglich Schulart und Geschlecht zu treffen sind. Die soziale Wirklichkeit, die sich dem Betrachter diesbezüglich auf der Basis der Analyse von amtlichen Statistiken bietet, ist vor allem durch grobe Trends und einzelne Gegentrends, die widersprüchlich anmuten und tatsächlich auch hier und da Widersprüche erkennen lassen, kurzum: durch eine vielfältige Erscheinungsform des Phänomens dienstunfähigkeitsbedingter Frühpensionierungen bei Lehrern gekennzeichnet. Nimmt man die von JEHLE ausgewerteten Statistiken als Beurteilungsgrundlage, so ist allerdings - insgesamt gesehen - bundesweit tatsächlich ein tendenzieller Anstieg dieser Pensionierungsform erkennbar.

Hinsichtlich der Verursachungsfrage von vorzeitigen Pensionierungen ist von einem Faktorenbündel aus objektiven Ursachen (Arbeitsbedingungen) und subjektiven Ursachen (mangelnde Widerstandsressourcen bzw. Bewältigungskompetenzen) auszugehen, das i. d. R. in multikausaler Weise wirksam werden dürfte. Das durchschnittliche Pensionsalter bei krankheitsbedingter Frühpensionierung liegt - laut Durchsicht der zur Verfügung stehenden amtlichen Statistiken - etwa zwischen 50 und 55 Jahren. Es ist demzufolge naheliegend, daß die im Alter an Bedeutung gewinnende, jedoch individuell unterschiedlich ausgeprägte Morbiditätsproblematik im Verursachungskontext einen besonderen Stellenwert einnimmt.

Auch im Sinne des von SCHNABEL formulierten dynamischen Gesundheitsverständnisses (siehe 2.1.) werden körperliche und psychische Belastbarkeit im Zuge des Älterwerdens i. d. R. geringer. Aus berufsbiographischer Sicht gelangt auch TERHART hinsichtlich der Altersdimension zu einem ähnlichen Ergebnis: "Die Belastbarkeit sinkt, die inhaltliche Bindung an den Beruf geht bei einem Großteil zurück, die Unzufriedenheit wächst, die eigene berufliche Zukunft wird zunehmend düsterer, von einer kleineren Gruppe älterer Lehrkräfte z. T. sogar verzweifelt gesehen." (TERHART 1995, S. 241).

Vor diesem Hintergrund erscheint es sachlogisch nachvollziehbar, daß es im Laufe jahrzehntelanger Berufstätigkeit zu einer Kumulation von gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommen kann, die bei einer nicht unerheblichen Anzahl von Lehrern schließlich zur Dienstunfähigkeit führt.

Zu einem ähnlichen Schluß gelangen LEUSCHNER/SCHIRMER (1993, S. 32) aus medizinisch-psychologischer Sicht. Sie konstatieren, daß "nach Jahrzehnten im Pädagogischen Dienst" bei Lehrkräften "eine zunehmende Nachhaltigkeit und psychovegetative Labilisierung in Streß- und Konfliktsituationen, kurzum eine allgemeine Minderung der beruflichen Leistungsfähigkeit zu finden" sei. Hierbei handelt es sich allerdings nicht um ein lehrerspezifisches Phänomen. Denn "auch in anderen Berufsgruppen wirken die Belastungen im Alter stärker, oft in noch höherem Ausmaß als im Lehrerberuf. Dort bietet sich aber häufiger die Möglichkeit der Umsetzung auf einen anderen Arbeitsplatz, was in der Schule überhaupt nicht vorgesehen ist." (QUENTIN 1995, S. 7)



### 3.5. Diversifikation - eine Alternative zur frühzeitigen Pensionierung?

Neben vielen anderen Ergebnissen haben TERHART et al. (1993) im Rahmen ihrer berufsbiographisch ausgerichteten Studie zwei besonders interessante Untersuchungsergebnisse vorgelegt, in denen Frühpensionierungs- sowie Berufswechselgedanken von Lehrern zum Ausdruck kommen.

Lediglich 28,3% der von TERHART et al. befragten Lehrkräfte konnte sich vorstellen, "bis zum 'regulären' Pensionsalter im Lehrerberuf zu verbleiben!" (TERHART et al., a. a. O., S. 103). Demgegenüber konnten sich 56,5% der Befragten einen vorzeitigen Eintritt in den Ruhestand vorstellen. Die besondere personalpolitische Brisanz dieses Ergebnisses wird deutlich, wenn man es einer nach Altersgruppen differenzierten Betrachtungsweise unterzieht. Dabei wird deutlich, daß in der mittleren Altersgruppe der Befragten, bei den 40-45jährigen Lehrkräften, die Vorstellung hinsichtlich eines vorzeitigen Ruhestandes mit 67,2% signifikant stärker verbreitet ist als bei der Gruppe der befragten jüngeren (50%) und älteren Lehrkräfte (51,2%) (TERHART et al., a. a. O., S. 103 f).

An Dramatik gewinnt dieser Befund, sobald man realisiert, daß die Altersgruppe der 40-45jährigen Lehrkräfte einerseits innerhalb der Alterspyramide der Lehrerschaft besonders stark vertreten ist, andererseits zukunftsprospektiv noch einen langen Zeitraum bis zur regulären Pensionierung vor sich hat (TERHART 1997, S. 9). Nachdenklich stimmt dieses Ergebnis aber nicht zuletzt auch deshalb, da es Gedanken an einen vorzeitigen Berufsabschluß in einem Alter verortet, in dem innerhalb der Wirtschaft beruflichen Karrieren gemeinhin ihre Blütezeit erleben.

Nach TERHART et al. (1993, S. 112) zeigt sich ebenfalls "gut die Hälfte" der von ihm befragten Lehrkräfte "evtl. bereit, den Beruf zu wechseln, wobei im Blick auf Schulformen - die Hauptschullehrkräfte hier deutlich dominieren." Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß 21,3 % der Befragten, davon ebenfalls die meisten aus dem Hauptschulbereich (TERHART et al., a.a.O., S. 100), "sich sogar einen vorzeitigen Berufswechsel unter Inkaufnahme von Gehaltsverlusten vorstellen" können (TERHART, et al., a.a.O., S. 98).

Während das letztgenannte Ergebnis die besondere Belastungssituation von Hauptschullehrern unterstreicht, sind die den beiden zuvor zitierten Ergebnissen zugrunde liegenden Antworten selbstverständlich nicht in jedem Fall gleichbedeutend mit einer tatsächlichen Umsetzung von Frühpensionierungs- bzw. Berufswechselgedanken.

Gründe der befragten Lehrkräfte für ihre Frühpensionierungs- bzw. Berufswechselgedanken werden in der Untersuchung von TERHART et al. (1993) nicht genannt, so daß hier ein breiter Interpretationsspielraum besteht. TERHART et al. (a. a. O., S. 98) selbst sehen in beiden Untersuchungsergebnissen einen "eindrucksvollen Hinweis auf die hohen Belastungen, die in der subjektiven Wahrnehmung der Befragten an ihren Beruf geknüpft sind. Es dokumentiert sich hierin zudem ein weitverbreiteter Unwille, sich diesen Belastungen auch weiterhin stellen zu wollen."

Trotz der Tendenzen, die diese Ergebnisse signalisieren, dürften vor allem ernsthaft erwogene Berufswechselszenarien aufgrund des speziellen Qualifikationsprofils der Lehrerausbildung sowie unter Altersgesichtspunkten zumeist schnell an Realisierungsgrenzen stoßen, so daß nach FARBER (1991, S. 226) Lehrer, die ihren Beruf verlassen möchten, aber feststellen müssen, "daß dies nicht geht", sich geradezu "im Lehrerberuf gefangen" fühlten - "ein Gefühl, das zu Verwirrung, Ärger und sinkendem Commitment beiträgt."

Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang spezifische strukturelle Merkmale des Lehrerberufs (vgl. Kapitel 5), zu denen u. a. ein enger Tätigkeitskorridor zählt, in dessen Zentrum die mit besonderen Anstrengungen verbundene alltägliche Lehrer-Schüler-Interaktion steht.

Tatsache ist, daß eine nicht unerhebliche Reihe von Lehrkräften sich insbesondere diesen Anstrengungen mit zunehmender Berufsdauer, steigendem Lebensalter sowie demzufolge an Bedeutung gewinnender Morbiditätsproblematik immer weniger gewachsen fühlt. Tatsache ist überdies, daß der enge Tätigkeitskorridor der Lehrerarbeit über das Unterrichten hinaus innerhalb des schulischen Systems nur wenige alternative Tätigkeits- und Handlungsfelder bietet.

Hinzu kommt ein zweites Strukturmerkmal der Lehrerarbeit: die stark reglementierten Karrieremöglichkeiten des Lehrerberufs. Bildlich gesprochen bietet die Karriereleiter für Lehrer nur wenige Sprossen. Mit Ausnahme von einigen wenigen Leitungsfunktionen, die, sind sie erst einmal vergeben, zumeist über sehr lange Zeiträume besetzt sind, ist der Lehrerberuf als ein Beruf anzusehen, in dem Karriere im herkömmlichen Sinne nicht bzw. nur in Ausnahmefällen stattfindet. Das bedeutet beispielsweise, daß ein "normaler" Lehrer, der im Zuge langjähriger Berufstätigkeit durchaus durch einen psychophysischen Substanzverlust gekennzeichnet sein könnte, aufgrund der geringen schulischen Tätigkeitsspielräume sowie der begrenzten Anzahl von Leitungsfunktionen kaum Möglichkeiten hat, den eigentlichen Tätigkeitsschwerpunkt, das Unterrichten, etwa aus Entlastungsgründen zu substituieren.

Daß es indes Lehrkräfte gibt, die zumindest für einen befristeten Zeitraum den Wunsch nach beruflicher Diversifikation verspüren, verdeutlicht das folgende Zitat einer Lehrerin, die sich mit Fragen schulischer Belastung und entsprechenden Entlastungsmöglichkeiten auseinandersetzt und diesbezüglich folgende Arbeitsvision formuliert:

"Wenn schon zur Überprüfung der Effizienz von Schule ein Unternehmensberater engagiert wird, dann sollten wir uns auch nicht scheuen, der freien Wirtschaft Lösungsmöglichkeiten für andere Problemlagen abzugucken. Mein Favorit ist das Lufthansa-Modell: Für begrenzte Zeit und auf eigenen Wunsch möchte ich zum Bodenpersonal versetzt werden können. Dort würde ich über einen längeren Zeitraum dankbar die stupidesten Verwaltungs- und Büroarbeiten erledigen. Hauptsache, ich hätte ein 4 Quadratmeter großes Zimmerchen für mich allein. Nach einiger Zeit wäre ich vielleicht wieder teamfähig und könnte mit einigen - wenigen - Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten, um für das 'fliegende Personal' Fachliteratur zu lesen, Uniseminare zu belegen, in Fachkonferenzen zu referieren, Unterrichtsmaterialien zu

erstellen, Fortbildungen zu organisieren und zu veranstalten (...)." (SCHMITZ-FROMM 1996, S. 90).

Angesprochen wird mit diesem Zitat vor allem die Sehnsucht nach einem veränderten Arbeitsalltag, nach beruflicher Abwechslung, Erneuerung und Regeneration. Hier wäre es in der Tat nicht ausreichend, würde man zur Befriedigung individueller Diversifikationswünsche lediglich auf die - ansonsten grundsätzlich sinnvolle - Möglichkeit der Nutzung von unterschiedlichen unterrichtlichen Handlungsspielräumen verweisen.

Die Berücksichtigung von Diversifikationswünschen durch den schulischen Arbeitgeber ist im Interesse der gesellschaftlichen Allgemeinheit, der Lehrkräfte sowie der Schüler. Ihre - wie auch immer im einzelnen zu organisierende - Erfüllung könnte unproduktivem unterrichtlichen Routinehandeln, wovon die Schüler in besonderer Weise betroffen sind, entgegenwirken und damit, langfristig gesehen, auch einem 'Ausbrennen' von Lehrern vorbeugen helfen.

Erschwert wird die Erfüllung von Diversifikationswünschen durch ein drittes gewichtiges Strukturmerkmal des Lehrerberufs: durch die rechtlichen Grundlagen der Lehrerarbeit, insbesondere durch das Beamtenrecht. In den beamtenrechtlichen Grundlagen des Lehrerberufs, die sich aus dem bundesländerübergreifenden Beamtenrechtsrahmengesetz sowie spezifischen Landesbeamtengesetzen zusammensetzen, ist der Arbeitsplatzwechsel eines Lehrers innerhalb des Öffentlichen Dienstes aus unterschiedlichen Gründen, die vor allem Qualifikations- und Besoldungsfragen betreffen, kaum möglich. Hier besteht ein deutlicher Reformbedarf.

Ersichtlich wird dieser Reformbedarf u. a. daran, daß ein zahlenmäßig nicht genau zu benennender Teil der wegen Dienstunfähigkeit frühzeitig pensionierten Lehrer mit dem Ausscheiden aus dem Schuldienst sich nicht generell aus dem Erwerbsleben verabschiedet und sich statt dessen anderen beruflichen Tätigkeiten widmet. Dies stößt einerseits gerade in der Öffentlichkeit gemeinhin auf Befremden und Unverständnis. Es handelt sich hierbei um Empfindungen, die in Zeiten verbreiteter Arbeitslosigkeit unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten durchaus nachvollziehbar erscheinen.

Andererseits machen diese Fälle von 'post-schulischer' Erwerbstätigkeit auf häufig übersehene medizinische und psychologische Aspekte der dienstunfähigkeitsbedingten Frühpensionierung aufmerksam. So weist SCHMACKE (1997, S. 278) aus medizinischer Sicht darauf hin, "daß es auch Krankheitsverläufe gibt, bei denen ein Einsatz im Schulalltag zwar nicht mehr vertretbar erscheint, außerunterrichtlicher oder außerschulischer Einsatz aber vorstellbar wäre." Das bedeutet also, daß Dienstunfähigkeit nicht automatisch mit Erwerbsunfähigkeit einhergeht bzw. gleichzusetzen ist.

Aus psychologischer Sicht kommt der enorme soziale, nicht zuletzt auch identitätsstiftende Stellenwert hinzu, den Berufsarbeit in unserer Gesellschaft genießt. Aus diesem Grunde erscheint es verständlich, wenn entgegen öffentlich geäußerten Unterstellungen längst nicht jeder Lehrer mit dem Status des 'Frühpensionärs' wunschlos glücklich und zufrieden sein dürfte.

Eine Veränderung der beamtenrechtlichen Grundlagen der Lehrerarbeit sollte also zumindest zum einen für jene Fälle angestrebt werden, in denen Lehrkräfte ausdrücklich einen begründeten Arbeitsplatzwechsel (innerhalb des öffentlichen Dienstes) wünschen; zum anderen für diejenigen Fälle, in denen bei Lehrern medizinisch zwar eine Dienstunfähigkeit, jedoch keine generelle Erwerbsunfähigkeit attestiert wird (vgl. hierzu auch TERHART 1995, S. 242).

Das allein reicht jedoch nicht aus, um vor dem Hintergrund der skizzierten strukturellen Merkmale des Lehrerberufs adäquat auf Berufswechsel- und Frühpensionierungstendenzen von Lehrern zu reagieren.

TERHART (1995, S. 242) spricht sich in diesem Zusammenhang für einen Katalog von zu vernetzenden Maßnahmen aus. Seiner Meinung nach sollten innerhalb der Berufslaufbahn von Lehrern "Möglichkeiten einer Flexibilisierung und Weiterqualifizierung eröffnet werden, wobei dies ggf. auch eine Veränderung der Bedingungen für ein eventuelles Ausscheiden aus dem Lehrerberuf (nicht: dem Berufsleben!) mit einschließt."

Ferner hält TERHART (ebd., S. 249 f) "eine Flexibilisierung der Laufbahnstruktur bei gleichzeitiger Intensivierung der Lehrerbeurteilung sowie einer Verknüpfung von beidem für angebracht. Sicherlich: Damit wird ein Tabu berührt, und im übrigen macht das Beamtenrecht dies alles schwer. Es sollte jedoch möglich sein, noch diesseits solcher prinzipielle Fragen die Ein- und Auslässe in den Lehrerberuf flexibler, also z. B. gestaffelt zu gestalten und innerhalb dieses Berufes ein Laufbahn- und Besoldungssystem einzuführen, das in irgendeiner Weise auf individuell unterschiedliche Arbeitsleistungen und Belastungen zu reagieren imstande ist. Allerdings ist in diesem Zusammenhang vor allzu schnellen, allzu (schein)plausiblen Lösungen zu warnen. Aus der Arbeitspsychologie und dem Personalwesen sind hinglängliche Erfahrungen bekannt, denen zufolge z. B. ein lediglich auf Kritik und Drohungen bzw. auf zusätzlichen Besoldungsanreizen basierendes System der Steigerung der Arbeitsleistung ab einem bestimmten Grad an Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben 'nichts bringt' bzw. im Gegenteil gar zu negativen Effekten führt. Von viel größerer Wirksamkeit wäre der Aufbau eines kontinuierlichen Beratungs- und Stützensystem in und zwischen den Schulen; die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen müßte auf diese Weise zu einem selbstverständlichen Element in der Berufskultur der Lehrerschaft werden. Und diese individuelle Entfaltung und Entwicklung der Kompetenzen im Laufe der Berufsbiographie muß in Verbindung gebracht werden zu (z. T.) neu gestalteten bzw. eröffneten Möglichkeiten von Bewährung und Karriere im Lehrerberuf."

Während TERHART mit seinem Plädoyer für eine Flexibilisierung der Laufbahnstruktur vermutlich bei den meisten Lehrkräften ungeteilte Zustimmung erfährt, berührt er mit dem Vorschlag einer "Intensivierung der Lehrerbeurteilung" ein brisantes Thema, das bei einer nicht unerheblichen Anzahl von Lehrkräften mit Unbehagen, Unzufriedenheit und Ängsten besetzt sein dürfte. Dennoch sollte dies kein unüberwindbares Hindernis sein, um gemeinsam mit den Betroffenen über gängige Praktiken der Lehrerbeurteilung und denkbare Modifikationsmöglichkeiten derselben nachzudenken, zumal es nachgewiesenermaßen unter Lehrern unübersehbare Unzufriedenheiten bezüglich herrschender Praktiken der Lehrerbeurteilung gibt (vgl. SCHÖNKNECHT 1997).

Faktisch liegen bereits einige Maßnahmen und darüber hinaus eine Reihe von Vorschlägen vor (siehe KLEMM 1998, S. 8 ff), die durchaus geeignet scheinen für eine Befriedigung von Berufswechsel- und Frühpensionierungsgedanken von Lehrern. So sorgt z. B. das in Hamburg bereits eingeführte sogenannte 'Sabbatjahres' dafür, daß Lehrkräfte - ähnlich wie andere Beschäftigungsgruppen des Öffentlichen Dienstes - zu Regenerations- oder sonstigen Zwecken den Schuldienst unter Beibehaltung des Gehaltsbezuges für einen begrenzten Zeitraum verlassen können.

### 3.6. Ökonomische und pädagogische Implikationen von Frühpensionierungen bei Lehrkräften

Aus volkswirtschaftlicher Sicht mutet es geradezu alarmierend an, daß nach TERHART et al. (1993) Berufswechsel- bzw. Frühpensionierungsgedanken innerhalb der Lehrerschaft offensichtlich weit verbreitet sind. Insbesondere die mit Frühpensionierungen verbundenen Folgekosten ('Pensionslasten') beunruhigen Finanzpolitiker und lassen die jeweiligen Landesrechnungshöfe schon heute unter dem erheblichen Kostendruck gegenwärtiger wie prognostizierter Pensionslasten stöhnen.

Neben der ökonomischen gibt es aber auch eine pädagogische Dimension bei dienstunfähigkeitsbedingter Frühpensionierung. Die hierzu folgenden Überlegungen basieren auf der in der Lehrerbelastungsforschung im Zusammenhang mit der Burnout-Problematik diskutierten und im allgemeinen für gültig erklärten Annahme, daß Dienstunfähigkeit als entscheidende Voraussetzung für Frühpensionierung in aller Regel nicht abrupt, sondern in prozeßhafter Form, d. h. über einen zumeist längeren Zeitraum hinweg entsteht (auszunehmen ist hiervon lediglich die verhältnismäßig selten auftretende Form unfallverursachter Dienstunfähigkeit).

Auszugehen ist davon, daß gesundheitlich beeinträchtigte, insbesondere im Sinne der Theoriemodelle zum Burnout-Syndrom (vgl. 6.1.) emotional erschöpfte, demotivierte sowie zur Depersonalisierung neigende Lehrkräfte, die sich sozusagen im 'Vorhof' der Frühpensionierung befinden, nicht nur in ihrem Unterrichtshandeln eingeschränkt sind, sondern angesichts ihrer Befindlichkeitsprobleme vermutlich auch große Schwierigkeiten haben dürften, ein produktives Lernklima zu erzeugen. Sobald Schüler jedoch das Gefühl haben, daß das Lehrerhandeln z. B. von mangelnder Kongruenz oder gar Lustlosigkeit, mit anderen Worten: durch ein unpersönliches oder desengagiertes Abhalten des Unterrichts geprägt ist, wird sich diese spezifische Ausstrahlung des Lehrers sehr schnell ungünstig auf das Arbeitsverhalten und den Lernwillen der Schüler auswirken.

Besonders in sogenannten 'schwierigen Klassen', bei denen von Lehrern häufig Disziplinprobleme oder Lernunlust beklagt werden, führt dies zwangsläufig zu einem geradezu tragischen Multiplikationseffekt der seitens der Lehrer monierten Probleme. Die Verstärkung dieser oder ähnlicher beklagter Probleme wiederum, etwa in Form von noch größerem Lernwiderstand und forciertem Disziplinlosigkeit, dürfte für den Lehrer nicht folgenlos bleiben und zu einer Verstärkung seiner eigenen, oben skizzierten Probleme

führen. Anhand dieser subtilen Wirkmechanismen wird hier ein Teufelskreislauf deutlich, dessen Sogwirkung ganz offensichtlich irgendwann außer Kontrolle der betroffenen Lehrkräfte gerät und in einem Stadium der Unübersichtlichkeit und Hilflosigkeit mündet, das Ursache-Wirkungs-Mechanismen vermischt und ohne die Inanspruchnahme von professioneller Hilfe kaum mehr allein zu bewältigen ist (vgl. hierzu auch BAUER/KANDERS 1998).

Desengagement, Lustlosigkeit sowie Depersonalisierung als Ausdruck eines 'Ausgebranntseins' der Lehrkraft können jedoch besonders für den Grundschulbereich folgenschwere Konsequenzen haben. BECKER/GONSCHOREK (1993 a, S. 67) beschreiben dies folgendermaßen: "Kommt der Schulanfänger voller Erwartungen und Optimismus in die Schule und trifft er dort auf einen Lehrer, der nichts mehr für sich und von den Schülern erwartet, dann kann sich die positive Grundhaltung des Schülers bald in ihr Gegenteil verkehren. Die negativen Übertragungseffekte sind bei Grundschulern besonders gravierend, weil diese sich nicht ohne weiteres von ihren Lehrern distanzieren können. Schüler, die längere Zeit einen ausgebrannten Lehrer ertragen müssen, zeigen sehr bald Anzeichen von Lernunlust, Schulumüdigkeit oder gar Resignation(...). Ein ausgebrannter Lehrer kann also erheblichen Schaden anrichten und viele seiner Schüler schädigen."

Obwohl bislang keine Studien vorliegen, in denen derartige "negative Übertragungseffekte" nachgewiesen wurden, sind solche Wirkmechanismen sachlogisch ohne weiteres vorstellbar und somit insbesondere in der Burnout-Diskussion mit zu bedenken.

### 3.7. Zusammenfassung

Das dritte Kapitel beinhaltet schwerpunktmäßig Ausführungen zum allgemeinen Gesundheitszustand, zu Krankheitsbildern und dienstunfähigkeitsbedingten Frühpensionierungen von Lehrkräften sowie zu daraus resultierenden verschiedenartigen Folgen.

Der allgemeine Gesundheitszustand von Lehrkräften wird innerhalb der Lehrerbelastungsforschung unterschiedlich eingeschätzt. Er ist deshalb schwerlich zu beurteilen, da medizinisch nur derjenige Teil der Lehrerschaft statistisch erfaßt wird, der aufgrund von gesundheitlichen Beeinträchtigungen in den personalärztlichen Diensten vorstellig wird. Nimmt man lediglich den Krankenstand als 'Gesundheitsparameter', so sind Lehrkräfte offensichtlich in keinem schlechteren Gesundheitszustand als Arbeitnehmer vieler anderer Berufssparten.

Bezüglich gesundheitlicher Einschränkungen belegen sowohl amtsärztliche Statistiken als auch Forschungsarbeiten zur Lehrerbelastung, daß bei Lehrkräften vor allem die psychische Gesundheit bedroht ist. Darüber hinaus darf allerdings nicht in Vergessenheit geraten, daß es auch eine Reihe von somatischen Beschwerdebildern bei Lehrkräften gibt.

In der Frage der dienstunfähigkeitsbedingten Frühpensionierung von Lehrkräften läßt sich - entgegen anderslautenden öffentlichen Unterstellungen - weder bundesweit noch auf Länderebene ein eindeutiger, sondern lediglich ein durch Schwankungen gekennzeichnete grober Trend ausmachen. Danach ist tendenziell in

den letzten Jahren allerdings eine Zunahme dieser Pensionierungsform zu erkennen, die jedoch keinen linearen Verlauf aufweist.

Nach dem heutigen Kenntnisstand ist davon auszugehen, daß die entscheidende Voraussetzung für krankheitsbedingte Frühpensionierungen, nämlich eine medizinisch diagnostizierte dauerhafte objektive Dienstunfähigkeit, sich prozeßhaft ausbildet, und zwar unter dem Eindruck der Beteiligung unterschiedlicher objektiver wie subjektiver Faktoren. Dazu gehören z. B. Arbeitsbedingungen, Bewältigungskompetenzen, genetische Dispositionen, Dauer der Berufstätigkeit sowie Morbiditätsprobleme.

Die Folgen krankheitsbedingter Frühpensionierungen schließlich implizieren vielfältige, insbesondere ökonomische sowie subjektive Dimensionen.

#### 4. Belastungsfaktoren der Lehrerverarbeit als potentielle Gefährdungen der Lehrervergesundheit

Die Beschäftigung mit Fragen der Lehrervergesundheit und Möglichkeiten der Gesundheitsförderung von Lehrkräften setzt eine Auseinandersetzung mit den belastenden Seiten der Lehrerverarbeit voraus.

Im vorliegenden Kapitel erfolgt eine solche Auseinandersetzung exemplarisch, d. h. anhand von ausgewählten Belastungsfaktoren. Im Gegensatz zu gängigen Faktorenmodellen werden Belastungsfaktoren hier jedoch nicht nur benannt - durch die Herstellung von Theoriebezügen und unter Zuhilfenahme von adäquaten Beispielen werden sie zudem in Bedeutungszusammenhängen betrachtet.

##### 4.1. Zur Dichotomie von Belastung

Wie unter 2.3. gezeigt wurde, setzt sich Arbeitsbelastung aus Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen zusammen. Während übergeordnete Arbeitsaufgaben des Lehrerverberufs, wie 'Erziehung' und 'Bildung', für jegliche Lehrertätigkeit generelle Gültigkeit besitzen, variieren die Arbeitsbedingungen der Lehrerverarbeit, die RUDOW (1995, S. 60) in "schulorganisatorische", "schulhygienische", "soziale" sowie "gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen" unterscheidet, von Bundesland zu Bundesland, von Stadt zu Stadt, von Schule zu Schule, von Kollegium zu Kollegium, von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach sowie von Klasse zu Klasse.

Die subjektive Seite von (Arbeits-)Belastung manifestiert sich auf der Ebene des individuellen Belastungserlebens. Das bedeutet, daß objektive Belastung (also Arbeitsbedingungen und -aufgaben) "durch Bewertungs- und Interpretationsprozesse in eine subjektiv wahrgenommene Belastung umgewandelt" werden (BAUER/KANDERS 1998, S. 202). SCHÖNWÄLDER spricht in diesem Zusammenhang von einer "Re-Definition der Aufgabe" durch den Lehrer. Damit ist ein Prozeß gemeint, bei dem "jeder Arbeitsauftrag (...) in der Realisierung eine je Individuum spezifische Brechung und auch Färbung" erfährt (SCHÖNWÄLDER 1988, S. 100). Entscheidend für diesen "Widerspiegelungsprozeß", wie RUDOW (1995, S. 42) es nennt, und somit für das Belastungserleben sowie für den Umgang mit Belastungen sind die Wahrnehmung, die kognitive und emotionale Bewertung sowie der Versuch der Bewältigung von (Arbeits-) Belastungen durch den Lehrer. Beim Belastungserleben handelt es sich also um einen individuellen Vorgang, so "daß dieselbe Umwelt- bzw. Arbeitsbedingung - z. B. eine große und laute Klasse oder übermäßige Korrekturarbeiten - bei verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern ganz unterschiedliche subjektive Belastungen auslöst, manche kaum tangiert, andere hingegen arg strapaziert." (ULICH 1996, S. 66)

Festzuhalten ist an dieser Stelle, daß "Belastungserfahrungen nicht nur einen quantitativen Aspekt haben, sondern auch auf eine qualitative Dimension verweisen, darauf, wie persönlich sinnstiftend und gesellschaftlich sinnvoll eine Arbeit erlebt wird." (COMBE/BUCHEN 1996, S. 46) Für das Erleben und die beim Subjekt ausgelösten Folgen von Belastung, aber auch für den Versuch der Belastungsbewältigung scheint dieses Moment der



beruflichen Sinnhaftigkeit von besonderer Bedeutung zu sein. Selbst "Arbeiten, die in hohem Maße anstrengend sind, können als sehr befriedigend empfunden werden. Was vor allem belastend ist, ist die Anstrengung ohne erkennbaren Sinn." (COMBE 1998, S. 3).

Der weiter oben beschriebene Prozeß aus Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung von Belastung ereignet sich vor dem Hintergrund von Persönlichkeitsdispositionen, (berufs-)biographischen Erfahrungen und beruflichen Kompetenzen. In enger Verbindung hierzu sowie zu den von den Lehrkräften jeweils bevorzugten Attributionsmustern steht schließlich auch die Wahl bevorzugter Bewältigungsstrategien.

"Dichotomisch lassen sich Bewältigungsstrategien in 'Approach' und 'Avoidance'-Formen unterscheiden: Approach-Strategien betonen die logische Analyse der Problemsituation, die aktive Handlung sowie die Informationssuche und die persönliche Neudefinition. Diese aktiven Bewältigungsformen haben meist einen positiven Effekt auf das Befinden. Avoidance-Strategien beziehen die kognitive Unterdrückung oder Vermeidung, das Suchen nach alternativen Belohnungen, aber auch resignative Formen mit ein. Diese Vermeidung beinhaltet die Gefahr, die eigentliche Problemsituation zu verschärfen.

Diese Dichotomie der Reaktionsmöglichkeiten läßt sich auf drei Bewältigungsebenen aufweisen: Der intrapsychischen Ebene, wo entweder Abwehrmechanismen gegen Probleme initiiert werden können oder aber positives Denken mit Hoffnung und Glauben, der aktionalen Ebene, wo entweder problemzentriert oder emotionsregulierend-abwehrend reagiert werden kann und auf der expressiven Ebene, wo unmittelbar in belastenden Situationen Gefühle ausgedrückt oder aber unterdrückt werden können. Die Entscheidung nach der einen oder nach der anderen Seite hängt dabei einmal von der realen Konfliktsituation, von der Beherrschung aktiver Bewältigungsformen und von dem Vorhandensein persönlicher Ressourcen als Dispositionen zur Bewältigung, aber auch selbstwertstabilisierender Faktoren ab (SCHWARZER 1987, zit. nach TERHART et al. 1993, S. 235)."

Insbesondere die in diesem Zitat angesprochene Konfliktfähigkeit sowie die generelle Beherrschung aktiver Bewältigungsformen stellen Schlüsselqualifikationen der Lehrertätigkeit dar, die im professionellen Kontext von Lehreraus- und Lehrerfortbildung erlernt und ständig trainiert werden müssen. Die gewählte Bewältigungsstrategie hat schließlich Konsequenzen für berufliche Handlungsmöglichkeiten und -spielräume des Lehrers. In Abhängigkeit davon, ob Approach-Strategien oder aber Avoidance-Strategien bevorzugt werden, vergrößern bzw. verringern sich auch die Möglichkeiten von Lehrkräften, inmitten eines durch hohe Komplexität gekennzeichneten beruflichen Belastungsgeflechts zu bestehen.

Die enorme Komplexität der Lehrerarbeit wird mittels Abbildung 4 erkennbar. Abbildung 4 enthält ein von RUDOW (1995, S. 60) entwickeltes Strukturraster, das in Belastungskategorien und Belastungsfaktoren des Lehrerberufs untergliedert ist.

Arbeitsaufgaben/ schulorganisatorische Bedingungen	schulhygienische Bedingungen	soziale Bedingungen	gesellschaftl./kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	ideolog. Normen
Arbeitszeit	Mikroklima	Kollegen	kulturelle Normen
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Berufsstatus
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern	Berufsimage
Klassengröße	Klassenraumgröße	Behörden	Gehalt
Klassenrekrutierung	unterrichtsfachspez.		Schulreformen
Stundenplan	Faktoren		Arbeitslosigkeit
Schultyp/-größe			
Lehrerfunktionen			
Unterrichtsmethode			
Lehrmittel			
Weiterbildung			
phys. Belastung			
Sprechbelastung			

Abbildung 4, Quelle: RUDOW 1995, S. 60.

Abgesehen von marginalen Ungereimtheiten, die in dieser Übersicht enthalten sind, wie etwa der gesonderten Auflistung des Belastungsfaktors "Sprechbelastung", der Bestandteil eines anderen Belastungsfaktors, nämlich der "physischen Belastung" ist, fällt auf, daß hier ausschließlich ein Rekurs auf institutionelle Belastungen erfolgt. Der Bereich privater Belastungen, von dem eine reziproke Beziehung zu beruflichen Belastungen angenommen werden kann (vgl. HUBERMANN 1991), findet in dieser Darstellung hingegen keine Berücksichtigung.

#### 4.2. Darstellung ausgewählter Belastungsfaktoren

In den folgenden Abschnitten sollen zwei besonders gewichtige Belastungsfaktoren vertiefend behandelt werden, die von vielen Lehrkräften als zentrale Merkmale der Lehrerbelastung angesehen und überdies auch immer wieder in den Medien öffentlichkeitswirksam thematisiert werden: Eine veränderte Schülerschaft sowie die schulische Arbeitszeitregelung. Daran anschließend findet eine Beschäftigung mit privaten Belastungsfaktoren statt, die innerhalb der Lehrerbelastungsforschung häufig nur eine verhältnismäßig geringe Beachtung erfahren.

##### 4.2.1. Veränderungen der Schülerschaft und Schwierigkeiten der Lehrer-Schüler-Interaktion

In nationalen wie internationalen Untersuchungen zur Lehrerbelastung geben Lehrkräfte Probleme mit 'veränderten' bzw. 'schwierigen' Schülern durchweg als zentralen Belastungsfaktor der Lehrertätigkeit an (KRIEGER et al. 1976, KYRIACOU/SUTCLIFFE 1978, WULK 1988, BECKER/GONSCHOREK 1993 b, TERHART et al. 1993, ULLICH

1996). So bezeichnen beispielsweise in der Untersuchung von TERHART et al. (1993, S. 200) fast 50% der befragten Lehrkräfte "Probleme mit Schülern" als besonders belastend.

Probleme mit Schülern stellen sich aus der Sicht von Lehrern in vielfältiger Weise dar und werden dementsprechend mit Begriffen wie 'Disziplinlosigkeit', 'Aggressivität', 'Desinteresse', 'Lernunlust', 'Verweigerung', 'Ich-Bezogenheit', 'Sozialblindheit' usw. umschrieben (vgl. KRIEGER et al. 1976, WULK 1988, GEBAUER et al. 1991). HOFER (1998, S. 18) führt hierzu aus: "Fehlende Disziplin, Destruktivität, Unruhe und Lärm, ein stets sich wiederholender Kampf um eher Belangloses wie Ordnungs- und Regelverstöße, Nachlässigkeit, Unaufmerksamkeit, Unpünktlichkeit - alles altbekannte Erscheinungen im Lehrerinnen- und Lehrerdasein - werden als besonders kräfteraubend, weil zumeist wenig beeinflussbar, erfahren."

Bei diesen und ähnlichen Zuschreibungen handelt es sich um Verhaltenssymptome, die in der gegenwartsorientierten Kindheits- und Jugendforschung zum großen Teil als Auswirkungen gesellschaftlicher Modernisierung verortet und in ihrer entwicklungspsychologischen Bedeutung für Kinder und Jugendliche kritisch beurteilt worden sind (vgl. GEULEN 1989, PREUSS-LAUSITZ 1990, ROLFF/ZIMMERMANN 1990).

Der Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung hat bekanntlich zu signifikanten Veränderungen der Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen geführt, die sich u.a. in einer defizitären Bewegungswirklichkeit, veränderten familialen Strukturen und sozialen Bezügen sowie einer radikal veränderten Medienwelt manifestieren. Sie hat überdies zu einer Pluralisierung der Lebensformen geführt, die "nicht nur neue Welten erschließt, sondern reich an Zerstörungspotentialen, Entfremdungsphänomenen und Konflikten ist." (COMBE/BUCHEN 1996, S. 54) Die Schule bekommt dies täglich zu spüren.

#### 4.2.1.1. Schulform-, geschlechts- sowie altersspezifische Differenzierungen

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Belastungsfaktors "schwierige Schüler" sind zunächst einmal schulform- sowie geschlechtsspezifische Differenzierungen notwendig.

Wie ansatzweise bereits in Kapitel 3 gezeigt wurde, besteht eine grundlegende schulformenspezifische Erkenntnis der Lehrerbelastungsforschung darin, daß sich vor allem Haupt- bzw. Realschullehrkräfte angesichts ihrer Schülerklientel besonders belastet fühlen, aber auch Grundschullehrkräfte leiden unter ihnen (TERHART et al. 1993, S. 244). Demgegenüber werden Belastungen durch Schüler von Gymnasiallehrern am wenigsten beklagt. "Ihre Schülerschaft ist weiterhin selektiert, von extremen Schülerverhaltensweisen wie Aggressionen, totaler Unlust, Verweigerung, fehlender Konzentration oder Sprachproblemen von Ausländerkindern bleiben sie verschont." (TERHART et al. 1993, S. 236)

Unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten haben TERHART et al. (1993, S. 201) festgestellt, daß sich - mit Ausnahme der

Grundschullehrerinnen - "alle Lehrerinnen gegenüber ihren Kollegen durch die Schüler und Schülerinnen grundsätzlich höher belastet fühlen." Hierbei könnten gesellschaftlich verursachte geschlechtsspezifische Autoritätsprobleme eine Rolle spielen.

Nach BREHMER (1993, S. 24) ist es gesellschaftlich bedingt, daß Frauen im Gegensatz zu Männern "qua Geschlecht weniger selbstverständliche Autorität zugeschrieben bekommen. Dies macht sich insbesondere für junge Lehrerinnen bemerkbar. (...) Dieses Problem verstärkt sich noch einmal, wenn die kulturelle Differenz dieses Problem erschwert, etwa bei türkischen Schülern. Die Lehrerinnen übernehmen in ihrem impliziten Persönlichkeitsmodell allerdings die Einschätzung des eigenen Geschlechts als zweitrangig und eher schwach." BREHMER gelangt deshalb zu dem Schluß, daß Frauen "aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit in bezug auf Autorität" sowie angesichts "impliziter und internalisierter Persönlichkeitstheorien besondere Probleme in der Schule haben." (BREHMER, a. a. O., S. 29, vgl. hierzu auch TERHART et al. 1993, S. 82)

Weitgehend unklar ist bislang, welche Bedeutung das Alter der Lehrkräfte hinsichtlich des Belastungsfaktors 'schwierige Schüler' besitzt. Aus der Lehrerbelastungsforschung ist bekannt, daß bestimmte 'Stressoren', wie etwa Lärm, mit zunehmendem Alter von Lehrkräften schlechter verkräftet werden. Ungeklärt ist jedoch, welche Belastungsbedeutung die Altersdimension für das Verstehen von kindlichen bzw. jugendlichen Denk- und Verhaltensweisen hat.

Im Sinne einer möglichen Generationenproblematik wäre es durchaus denkbar, daß es Lehrkräften (ähnlich wie anderen Erwachsenen) mit steigendem Lebensalter schwerer fällt, Einblicke in veränderte Lebenswelten und -situationen von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen und in den eigenen Reflexionshorizont einzubeziehen, wenn es darum geht, insbesondere problematische Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen und auf der Basis dieses Verständnisses pädagogische Lösungsmöglichkeiten abzuleiten (vgl. ZIEHE 1991). Diese Annahme wird auch durch HUBERMANN (1991, S. 264) indirekt gestützt. Er weist darauf hin, daß für die meisten Lehrkräfte "die Tatsache, eigene Kinder im Alter der Schüler zu haben, eine wirklich tiefgreifende Erfahrung mit profunder Auswirkung auf den Beruf" bedeute. Dies ermögliche nämlich "den Lehrern, ihre Schüler mit ganz anderen, verständnisvolleren Augen zu sehen (...)."

Für ältere Lehrkräfte, die nicht mehr Kinder im Alter ihrer Schüler haben bzw. niemals hatten, mögen nun besondere Belastungen daraus entstehen, wenn im Zuge des eigenen Älterwerdens die natürliche Distanz zu dem, was Kinder und Jugendliche vor allem in ihrer Freizeit interessiert und schließlich auch in hohem Maße einstellungsrelevant und verhaltensbestimmend ist, automatisch zunimmt und zu Verständnisschwierigkeiten im o. g. Sinne beiträgt. Schließlich dreht sich das Karussell dessen, was Kinder und Jugendliche heutzutage interessiert, inzwischen mit einer derartigen Geschwindigkeit, daß es selbst bei bestem Willen nicht leicht ist, diese Trends nachzuvollziehen.

#### 4.2.1.2. Grundschulspezifische Befunde

Nach TERHART et al. (1993, S. 244) fühlen sich ca. 60% der von ihm befragten Grundschullehrkräfte durch schwierige Grundschüler belastet. Dies mag u. a. darin begründet sein, daß sich das Erziehungshandeln besonders in der Grundschule heutzutage "immer weniger an gleichen, allgemein vorausgesetzten Normen und kulturellen Mustern orientieren kann." (FÖLLING-ALBERS 1992 a, S. 12, vgl. hierzu außerdem WALLRABENSTEIN 1990, S. 37)

COMBE gelangt zu einer ähnlichen Einschätzung, macht dabei jedoch insbesondere auf die kulturelle Heterogenität aufmerksam und formuliert dies einschließlich entsprechender Schlußfolgerungen folgendermaßen: "Angesichts der inneren Heterogenität heutiger Schulklassen und der unterschiedlichen Milieugeographie von Schulen ist selbst der Kulturbegriff, wie er in der interkulturellen Erziehung gemeinhin verwendet wird, problematisch. Dieser Kulturbegriff geht nämlich davon aus, daß in Schulklassen und Schulen einheitliche, homogene Nationalkulturen aufeinandertreffen würden. Das aber wird der komplexen Vermischung, Überlagerung und wechselseitigen Durchdringung verschiedener nationaler, sozialer, regionaler und individueller Subkulturen nicht mehr gerecht. Einem Einheitsbild 'des' Schülers oder 'der' Schülerin und der Vorstellung einer Identität zwischen Schulform und Schulpublikum sind die Grundlagen entzogen. Einigermaßen einheitliche und gemeinsame Erfahrungs- und Sinnwelten teilenden Kommunikationsgemeinschaften können heute in Schulformen nicht mehr vorausgesetzt werden. Kurz: Eine Schule, die sich nicht auf die Besonderheiten ihres jeweiligen soziokulturellen Kontextes einläßt, wird nunmehr wenig ausrichten." (COMBE 1998 b, S. 6)

U. a. vor diesem Hintergrund sind von FÖLLING-ALBERS durchgeführte Lehrerbefragungen über "Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben" zu bedenken. Dabei wurden insbesondere bei den Variablen "Konzentration, Unruhe und Ausdauer ganz erhebliche Entwicklungen hin zu einem problematischen Verhalten der Kinder registriert. 87% der Befragten meinten, erheblich mehr Kinder als früher seien heute (sehr) unkonzentriert, 85% bemerkten, besonders viele Kinder seien (sehr) unruhig, 75% führten an, daß viel mehr Kinder als früher heute wenig ausdauernd seien." (FÖLLING-ALBERS 1992 a, S. 10)

Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt eine von MÜLLER-GUNTRUM und WALLRABENSTEIN durchgeführte Hamburger Grundschuluntersuchung. Auch hier nennen die befragten Lehrkräfte an erster Stelle "als Auffälligkeiten der Kinder deren Konzentrationsschwierigkeiten, dicht gefolgt vom geringen Durchhaltevermögen." (MÜLLER-GUNTRUM/WALLRABENSTEIN 1994, S. 36) Dabei weisen die Autoren darauf hin, "daß von der Erwartens- und Aufmerksamkeitshaltung der LehrerInnen her in bezug auf die traditionellen Aufgaben der Schule eben diese Defizite und Probleme der Kinder in erster Linie wahrgenommen werden." (MÜLLER-GUNTRUM/WALLRABENSTEIN ebd.) Interessant ist bei dieser Untersuchung die überraschend deutliche geschlechtsspezifische Zuordnung der konstatierten kindlichen Auffälligkeiten, wonach 82,5% der beobachteten Auffälligkeiten auf die Jungen und nur 17,5% auf die Mädchen" entfielen (MÜLLER-GUNTRUM/WALLRABENSTEIN a. a. O., S. 37). Als mögliche Begründung für diesen signifikanten Befund verweisen die Autoren im wesentlichen auf "rigide gesellschaftliche Rollenanforderungen an Jungen und Männer", werfen zugleich jedoch auch die Frage auf, "inwieweit möglicherweise ein Zusammenhang besteht zwischen dem

außerordentlich hohen Anteil an Lehrerinnen in der Grundschularbeit und dieser hohen Jungenauffälligkeit - zumindest in der subjektiven Sicht der Pädagoginnen, möglicherweise aber auch in sich verstärkender Wechselwirkung." (MÜLLER-GUNTRUM/WALLRABENSTEIN ebd.)

Noch weitgehend unbeantwortet im Zusammenhang mit heutzutage konstatierten Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen ist die Frage, inwieweit durch Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden die zuvor genannten Defizite im Bereich von Konzentration, Unruhe und Ausdauer von Seiten der Schule verstärkt oder gar produziert werden (vgl. hierzu COMBE/BUCHEN 1996, BALGO/VOSS 1997).

Ebenfalls weitgehend unbeleuchtet ist darüber hinaus die Frage, welche Bedeutung biographische Erfahrungen sowie Wahrnehmungsstrukturen seitens der Lehrkräfte besitzen, wenn diese Schüler etwa vorschnell für "verhaltensauffällig", "lernbehindert", "hypermotorisch" oder "konzentrationsschwach" erklären, ohne dabei den Bedeutungsgehalt des eigenen Wahrnehmungshintergrunds angemessen zu reflektieren (BUROW 1998, S. 20 f). Die große Gefahr voreiliger und unüberlegter Zuschreibungen liegt darin, daß kindliches Verhalten in unzulässiger Weise kategorisiert und mitunter sogar stigmatisiert wird, was auf die Entwicklung und Schullaufbahn dieser (Grund-) Schüler verheerende Auswirkungen haben kann. Gleichwohl ändert dieser kritische Hinweis nichts an der grundsätzlichen Bedeutung der oben genannten Befunde.

Auf der Grundlage der o. g. und ähnlicher Befunde (FAUST-SIEHL et al. 1990, WALLRABENSTEIN 1990) sowie eines infolge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse veränderten Anforderungsprofils der Grundschule (RAMSEGER 1994) werden in der grundschulpädagogischen Diskussion bereits seit geraumer Zeit schulorganisatorische sowie methodisch-didaktische Konsequenzen postuliert, die in Form von unterschiedlichen Angebotsvarianten organisatorischer Art (Halbtagschulen, Ganztagschulen) sowie der Implementierung von innovativen Unterrichtsformen (geöffneter Unterricht) im Zuge innerer Schulreformen gerade im Grundschulbereich häufig schon realisiert worden sind. Dieser innovative Trend läßt eine Übereinstimmung mit einem Untersuchungsergebnis von TERHART et al. (1993, S. 93) erkennen, wonach Grundschullehrkräfte "insgesamt am ehesten bereit" seien, "Neues auszuprobieren". Die im Verhältnis zu anderen Schulformen relativ große Innovationsbereitschaft der Grundschule wird im übrigen auch in der Untersuchung von SCHÖNKNECHT (1997) hervorgehoben.

Zu dieser Innovationsbereitschaft gibt es letztlich auch keine Alternative, da der Schule nichts anderes übrig bleibt, als sich auf die beschriebenen Veränderungen der Kinder einzustellen. Dies ist, wohlgedenkt, allerdings nicht gleichbedeutend mit der Akzeptanz jeglicher gesellschaftlicher Ansprüche an Schule.

#### 4.2.1.3. Emotionale Abhängigkeiten, Vulnerabilitäten und Ängste von Lehrkräften im Umgang mit Schülern

Nahezu unerforscht, möglicherweise sogar tabuisiert (COMBE/BUCHEN 1996, S. 292) ist ein Problem, das sich hinter dem Belastungsfaktor "schwierige Schüler" verbirgt: Die emotionale bzw. psychische Abhängigkeit der Lehrkraft von ihrer Schülerklientel, die kaum eine Lehrkraft offen zugeben dürfte. Gleichwohl bekennen Lehrkräfte offen - und bestätigen damit implizit die Existenz einer solchen Abhängigkeit -, daß ein gutes Verhältnis zu den Schülern zentraler Bestandteil der Berufszufriedenheit sei (TERHART et al. 1993, S. 139). Folgerichtig hat COMBE darauf hingewiesen, daß Lehrkräfte bei der Beurteilung ihrer eigenen schulischen (unterrichtlichen) Leistungen dazu neigen, sich an der Qualität der Beziehungen, die sie zu ihren Schülern unterhalten, zu orientieren. Differenziert wird dabei grob zwischen "geglückten bzw. gestörten Beziehungen zu Schülern." (COMBE 1981, S. 118)

Tatsache ist, daß die Lehrertätigkeit - ähnlich wie Berufe mit sogenanntem Publikumsverkehr (Arzt, Verkäufer, Friseur usw.) - einen Beruf darstellt, der durch einen hohen Kommunikationsbedarf gekennzeichnet ist. Entscheidend für die Berufszufriedenheit ist bei diesen Tätigkeiten nicht zuletzt eine positive Rückmeldung der Klientel. Während z. B. der Arzt Zufriedenheit angesichts eines erfolgreich therapierten Patienten verspüren mag, fühlt sich ein Verkäufer aufgrund von Verkaufserfolgen als Resultat einer von Kunden geschätzten kompetenten Beratung in seinem beruflichen Tun bestätigt.

Für Lehrkräfte hingegen ist es wichtig, daß ihre Unterrichtsarbeit nicht nur von Vorgesetzten, Kollegen sowie den Eltern, sondern vor allem von den Schülern geschätzt wird und diese Wertschätzung schließlich auch in irgendeiner Weise für sie erlebbar wird. Eine Lehrkraft, die diese 'Erfolgserlebnisse' auf Dauer nur selten oder - was eher unwahrscheinlich sein dürfte - gar nicht erfährt, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit in ihrer Berufszufriedenheit massiv eingeschränkt sein. Langfristig können hieraus Frustration und umfassende Sinnkrisen entstehen, bei denen der Sinn des beruflichen Tuns nicht nur grundsätzlich in Frage gestellt wird (siehe KUTZER 1996, S. 24), sondern vermutlich auch irgendwann gänzlich verlorengelht. Von Wichtigkeit für die Bewältigung derartiger Belastungen ist in solchen Fällen das Attributionsmuster der Lehrkraft. Es entscheidet u. a. darüber, ob die Gründe dieser Misere ausschließlich bei den Schülern oder im Zuge einer Selbstreflexion (pädagogisches Konzept, Unterrichtsstil usw.) auch bei sich selbst gesucht werden.

Die kommunikativen Bemühungen von Lehrkräften, "bei ihrer Beziehung zu Schülerinnen und Schülern ein Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu erreichen, sind häufig von Angst begleitet: einerseits Angst vor zu großer Distanz und daraus folgender Einsamkeit, andererseits Angst vor zu großer Nähe, die die berufliche Autorität und Identität gefährden kann; ein wirklich schwieriger und emotionsgeladener Balanceakt, der durch die ebenfalls ambivalenten Beziehungswünsche der Schüler/innen nicht einfacher wird." (ULICH 1996, S. 118) Sichtbar wird hier ein kardinaler Bestandteil der Rollenproblematik des Lehrerberufs. Daneben gibt es die Angst vor Schwierigkeiten in der Interaktion mit Schülern. Das Fatale hieran ist, daß diese Schwierigkeiten und die damit verbundenen Belastungen z. B. auch dann nicht geringer werden, wenn eine Lehrkraft im Zuge eines inneren Rückzugs zu

einer Depersonalisierung neigt, da der Umgang mit den Schülern nicht beendet werden kann. Tatsache ist: Die Lehrkraft "muß wieder in die Klasse rein. Das Paradoxe an der Belastung im Lehrerberuf ist, daß sich in diesem Beruf also nicht 'nicht kommunizieren' läßt und der Versuch des inneren Rückzugs und der Distanzierung von der lebendigen Beziehungsdynamik gleichfalls anstrengend und kräftezehrend ist." (COMBE 1998 a, S. 9).

Der Bedeutungsgehalt des Umgangs mit Schülern ist für Lehrkräfte ambivalent. Er ist "für Lehrer/innen die Hauptquelle von beruflicher Belastung und Leiden, aber auch von Zufriedenheit und Selbstbestätigung; das gilt (fast) unabhängig vom Geschlecht, vom Alter und der Schulart. Positive und beanspruchende Aspekte in der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern sind zwei Seiten derselben Tatsache, daß nämlich der Umgang mit ihnen sowohl Herausforderungen wie auch Verunsicherungen auslöst. Positiv können dabei die Anstöße für die eigene Weiterentwicklung der Lehrer/innen sein, belastend oder bedrohlich das Infragestellen ihrer Identität und der subjektive Mißerfolg." (ULICH 1996, S. 119) Letzteres hängt häufig mit "persönlichen Erwartungen und Bedürfnissen" (ULICH, a. a. O., S. 85) des Lehrers zusammen, die von Schülern nicht erfüllt werden.

Jenes im obigen Zitat angesprochene Infragestellen der Lehreridentität ist z. B. dann möglich, wenn Lehrer zur Kenntnis nehmen, daß Äußerlichkeiten ihrer Person, etwa Körperbeschaffenheit, Körperausdruck, aber auch Kleidungsverhalten, von Schülern als Angriffspunkte ausgewählt und mit dementsprechend negativen Kommentaren versehen werden. Dies dürfte allerdings im Grundschulbereich genauso wenig eine Rolle spielen wie die Angst vor körperlichen Angriffen durch Schüler. Eine andere, eher übergeordnete Form von Lehrerangst betrifft einen möglichen Kontrollverlust in unterrichtlichen Situationen (TERHART et al. 1993, S. 258).

#### 4.2.2. Regelung der Lehrerarbeitszeit

In der Diskussion um Belastungen der Lehreraarbeit ist der Belastungsfaktor "Arbeitszeit" eine Art Dauerbrenner (RUDOW 1995, S. 61). Dabei ist zwischen inoffizieller ("nicht sichtbarer") und offizieller ("sichtbarer") Arbeitszeit, mit anderen Worten: zwischen der Gesamtarbeitszeit sowie der an Pflichtstundenregelungen bemessenen Arbeitszeit von Lehrkräften, dem sogenannten Unterrichtsdeputat, zu unterscheiden. Zur Gesamtarbeitszeit hat SCHÖNWÄLDER (1998, S. 36) eine Übersicht über verschiedene Studien vorgelegt.

Sämtliche dieser recht unterschiedlich konzipierten Studien - von denen die älteste aus dem Jahre 1958 und die jüngste aus dem Jahre 1996 stammt -, die SCHÖNWÄLDER in seiner Übersicht aufführt, kommen zu dem Ergebnis, daß die durchschnittliche Lehrerarbeitszeit je Unterrichtswoche deutlich über vierzig Stunden liege.

Methodisch sind diese Studien allerdings insofern nicht unproblematisch, als daß sie allesamt auf Selbstaufzeichnungen der Betroffenen basieren (RUDOW 1995, S. 62). SCHÖNWÄLDER bestätigt die Problematik nicht gegebener Objektivität, die die Validität



der auf diesem Wege gewonnenen Daten in Frage stelle, betont gleichwohl jedoch "die hohe Replizierbarkeit" dieser Ergebnisse, die er deshalb "im wesentlichen für richtig" hält (SCHÖNWÄLDER 1993, S. 18). SCHÖNWÄLDER sieht somit keinen Anlaß, "die generelle Korrektheit der Selbstaufschreibungen (...) zu bezweifeln." (SCHÖNWÄLDER 1998, S. 37)

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Pflichtstundenregelung die gegenwärtig praktizierte offizielle Arbeitszeitregelung für Lehrkräfte. Sie stellt ein wesentliches Strukturmerkmal der Lehrerarbeit dar. Die Pflichtstundenregelung drückt die Anzahl der Unterrichtsstunden aus und dokumentiert somit lediglich den bereits angesprochenen "sichtbaren" Teil der Lehrerarbeit, der bekanntlich nicht identisch ist mit dem tatsächlichen Arbeits- und Zeitaufwand des Lehrerberufs. Die Anzahl der Pflichtstunden "variiert in der Bundesrepublik Deutschland nach Schulart zwischen 28 Stunden an Grundschulen und 23 an Gymnasien. Abschläge nach Alter und Funktion sind möglich." (SCHÖNWÄLDER 1993, S. 12). Im europäischen Vergleich haben die deutschen Lehrer somit "weder die höchsten Wochenpflichten noch die niedrigsten, wohl aber die meisten Schultage je Jahr." (SCHÖNWÄLDER 1993, S. 13).

Die schulformabhängigen Diskrepanzen in der Anzahl der jeweiligen Pflichtstunden sind nirgendwo plausibel begründet. Ihre Setzung erscheint vielmehr willkürlich und irrational. Sie entbehrt somit nicht nur einer wissenschaftlichen Begründung, sondern ist nach Ansicht von SCHÖNWÄLDER (1993, S. 16) als Ausdruck von "Herrschaftsprotektion" zu deuten.

Ebenso willkürlich sind die sukzessiven Erhöhungen der Pflichtstundentafeln zu bewerten, die in den letzten Jahren quer durch alle Bundesländer hindurch vollzogen und politisch mit Sparzwängen begründet wurden. Allerdings muß an dieser Stelle angemerkt werden, daß die innerhalb der Lehrerschaft häufig beobachtete, mitunter gar dramatisch ausgemalte Fokussierung auf erhöhte Pflichtstundendeputate einer verengten Sichtweise der Belastungsproblematik des Lehrerberufs entspricht. Dabei bestehen keinerlei Zweifel darüber, daß diese und ähnlich belastungsrelevante Maßnahmen (Anhebungen der Richtfrequenzen für Klassengrößen, Kürzungen von Sachmitteln, Umsetzungen von Lehrkräften usw.) nicht nur zu einer objektiven Verschlechterung der Arbeitsbedingungen der Lehrertätigkeit führen, sondern darüber hinaus die große Gefahr beinhalten, zumindest in Teilen der Lehrerschaft Demoralisierungs- und Demotivationserscheinungen zu produzieren, was verheerende Folgen für die genuinen Aufgaben von Schule, Erziehung und Bildung, hätte. Dennoch muß hier in aller Deutlichkeit festgestellt werden, daß Erhöhungen der Pflichtstundentafeln nicht den Kern, sondern lediglich eine quantitative - wenn auch alles andere als unbedeutende - Facette der Lehrerbelastrungsproblematik darstellen.

Die Schwächen der Pflichtstundenregelung sind unübersehbar. Neben einer Ungleichbehandlung von Lehrkräften verstellt sie den Blick für jene nicht-unterrichtlichen Lehrertätigkeiten, "die in den Schulen einen immer wichtigeren Stellenwert haben: z. B. Betreuung, Beratung, Kooperation mit Kolleg/innen der eigenen und benachbarten Schulen, Teamarbeit, Organisation von Schule, Eltern- und Schüler/innenarbeit, Fortbildung, Innovation, Evaluation u.v.m." (SPIESS 1997, S. 91) Deshalb besteht bei Befürwortern einer neuen Arbeitszeitregelung der verständliche Wunsch, in der Öffentlichkeit deutlich zu machen, daß Lehrkräfte genausoviel

arbeiten wie andere im Öffentlichen Dienst beschäftigte Arbeitnehmer (vgl. DE LORENT 1995).

Die Pflichtstundenregelung weist neben Schwächen aber auch durchaus Vorteile auf. Hierzu zählt in erster Linie die Verfügbarkeit der Lehrkräfte über nicht unbeträchtliche zeitliche Spielräume (Zeitsouveränität). Über ihr unterrichtliches Handeln hinaus können Lehrkräfte im Rahmen der Pflichtstundenregelung weitestgehend selbständig darüber entscheiden, zu welchem Zeitpunkt sie außerunterrichtliche Aufgaben (Vor- und Nachbereitung von Unterricht, Korrektur von Klassenarbeiten usw.) erledigen. Aus zahlreichen Berichten von Lehrkräften wird zudem ersichtlich, daß die Zeitsouveränität aber auch eine gesundheitszuträgliche Bedeutung hat, indem z. B. psychophysische Regenerationsmaßnahmen (Schlafen, Entspannungstechniken) häufig unmittelbar nach Schulschluß zu Hause angewandt werden, bevor außerunterrichtlichen Verpflichtungen nachgegangen wird.

Um der schulischen Aufgabenvielfalt gerecht werden zu können und dabei nicht ständig vom Gefühl des 'Zeitdrucks' umgeben zu sein, setzt eine effektive Nutzung von Zeitsouveränität bei Lehrkräften Planungs-, Organisations- und Entscheidungskompetenzen und damit einen bewußten Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit voraus. An dieser Stelle wird jedoch die These aufgestellt, daß 'Zeitmanagement' bzw. eine effektive Arbeitsorganisation bei weitem nicht von allen Lehrkräften ausreichend beherrscht werden. Grundlage dieser These bilden zahlreiche Beobachtungen des Autors aus schulischen und universitären Arbeitskontexten, so daß in diesem Zusammenhang von möglichen belastungsrelevanten Ausbildungsversäumnissen von Schule, Hochschule und Vorbereitungsdienst auszugehen ist.

Zeitmanagement und eine effektive Arbeitsorganisation stellen - neben Konflikt-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit - im übrigen weitere Schlüsselqualifikationen der Lehrerarbeit dar. Sie müssen deshalb ebenfalls frühzeitig in Ausbildungskontexten erlernt und permanent trainiert und weiterentwickelt werden. Zur konkreten Zeitplanung und Organisation des schulpädagogischen Alltags gibt es mittlerweile eine Reihe von brauchbaren Anregungen (siehe ZIESENITZ-ALBRECHT 1995).

#### 4.2.3. Private Belastungsfaktoren

Aus der Soziologie ist hinlänglich bekannt, daß sich Sozialisation als lebenslanger Prozeß vornehmlich in zwei Bereichen ereignet: "im Privatbereich und im Berufsbereich. In beiden Feldern wird sozialisiert; beide Lebensbereiche wirken insbesondere in ihrer zeitlichen Dynamik aufeinander ein." (TERHART et al. 1993, S. 18)

Innerhalb der Lehrerbelastungsforschung wird demzufolge nicht nur eine "wechselseitige Beeinflussung von privatem und beruflichem Lebensstrang" (TERHART et al. ebd.) unterstellt, sondern zudem als belastungsrelevant angenommen. Allerdings sind Ausmaße und Verläufe dieser unterstellten Wirkmechanismen bislang wenig erforscht. Dies mag in der Hauptsache darin begründet sein, daß die Lehrerbelastungsforschung ihr Augenmerk bislang vorwiegend auf berufsimmanente Belastungsfaktoren richtete. Lediglich in der

berufsbiographisch ausgerichteten Lehrerforschung liegen hierzu ansatzweise Aussagen vor (HIRSCH et al. 1990, HUBERMANN 1991, TERHART et al. 1993). Als privater Belastungsfaktor wird in diesen Untersuchungen zunächst einmal auf Schwierigkeiten hingewiesen, die Lehrkräfte bei der Erziehung der eigenen Kinder erleben. Hierbei handelt es sich um eine geschlechtsspezifische Belastung, da es ganz offensichtlich noch immer vor allem Lehrerinnen sind, die in der Hauptsache mit der häuslichen Kindererziehung beschäftigt sind (vgl. HUBERMANN 1991, S. 260, ULICH 1996, S. 46 ff). Darüber hinaus werden Partner- und Familienprobleme, wie zum Beispiel Scheidung/Trennung oder die längerfristige Pflege eines erkrankten Familienmitgliedes, als weitere, geschlechtsübergreifende private Belastungsfaktoren genannt. Ferner wird von Lehrerinnen mitunter die Phase des Klimakteriums als Belastung erwähnt (TERHART et al. 1993, S. 117).

Als dritter privater Belastungsfaktor wird häufig auf "altersbedingte Ermüdung und schwindende Gesundheit" von Lehrern hingewiesen (TERHART et al. ebd.). Dabei scheint das eigene Älterwerden zumindest in Teilen der Lehrerschaft angstbesetzt. Es wird als problematisch, bisweilen sogar als "bedrohlich" empfunden (vgl. EDIN 1996, S. 79). Von zentraler Bedeutung dürfte sich hier auswirken, daß eine Reihe von Lehrkräften mit dem Älterwerden "Stress- und Ermüdungserscheinungen zunehmen und die psychische und physische Belastbarkeit abnehmen" sehen (SCHÖNKNECHT 1997, S. 169). Bemerkenswerter Weise handelt es sich hierbei nicht nur um retrospektive Aussagen, die auf entsprechenden Erfahrungen mit einer nachlassenden psycho-physischen Belastbarkeit beruhen, sondern auch um prospektiv geäußerte Befürchtungen von Lehrkräften hinsichtlich des eigenen Älterwerdens (siehe EDIN ebd., SCHÖNKNECHT ebd.).

Ungeachtet vielfach objektiv vorhandener Morbiditätsprobleme von Lehrkräften wird auch in diesem Zusammenhang erahnbar, welche Bedeutung dem der Salutogenese-Konzeption immanenten Selbstwirksamkeitsgedanken zukommt. Näher zu untersuchen wäre deshalb, inwieweit unterschiedliche Einstellungen zum Älterwerden zu unterschiedlichen psychophysischen Befindlichkeiten führen können. Anders ausgedrückt wäre beispielsweise mit Hilfe von Langzeitstudien zu untersuchen, ob Lehrkräfte, die das Älterwerden als bedrohlich empfinden und damit eine Abnahme der psychischen und physischen Belastbarkeit assoziieren, letztlich tatsächlich weniger belastbar sind als Lehrkräfte, die dem Prozeß des Alterns mit mehr Gelassenheit und größerer Zuversicht entgegensehen.

Unterschlagen werden darf natürlich nicht, daß in der Privatsphäre der Lehrkräfte auch ein vielfältiges Entlastungspotential existiert, das zur Kompensation von beruflichen Problemen und Krisen entscheidend beiträgt. Dieses Potential umfaßt neben Freundschaften und stabilen Partnerschaften, denen in diesem Zusammenhang die größte Bedeutung zufallen dürfte, ebenso Freizeitbeschäftigungen.

#### 4.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel ist deutlich geworden, daß Lehrerbelastung unterschiedliche Bedeutungsschichten besitzt. Zu unterscheiden ist etwa zwischen quantitativer und qualitativer Belastung von Lehrkräften.

Die Palette dessen, was Lehrkräfte einerseits im Berufsfeld Schule und andererseits privat real belastet, ist durch eine enorme Bandbreite gekennzeichnet. Vor allem hinsichtlich der schulischen Lehrerbelastungen sind hier Binnendifferenzierungen erforderlich (vgl. RUDOW 1995, S. 60). Im Bewußtsein vieler Lehrkräfte gelten vor allem schwierige Schüler und sukzessive Erhöhungen der Pflichtstundendeputate als wesentliche Belastungsquellen der Lehrererarbeit. Auch hier ist allerdings eine differenzierte Betrachtungsweise geboten. So stellt die Lehrer-Schüler-Interaktion schließlich nicht nur eine der Hauptquellen der Lehrerbelastung, sondern zugleich auch ein konstitutives Element der Berufszufriedenheit von Lehrkräften dar. Ähnlich ambivalent verhält es sich mit der Diskussion um die derzeit gültige Arbeitszeitregelung und daraus abgeleiteten Forderungen nach einer veränderten zeitlichen Strukturierung der Lehrererarbeit.

## 5. Strukturelle Besonderheiten des Lehrerberufs

Der Lehrerberuf weist eine Reihe von strukturellen Besonderheiten bzw. Merkmalen auf, die diesen Beruf deutlich von anderen Berufstätigkeiten unterscheiden.

Die im vorherigen Kapitel behandelte Arbeitszeitregelung gehört zu diesen strukturellen Besonderheiten der Lehrerarbeit. Vor allem jedoch denjenigen Strukturmerkmalen der Lehrerarbeit, die im Folgenden zusätzlich vorgestellt werden, ist eine hohe Belastungsrelevanz zu unterstellen. Während bei den im vorigen Kapitel vorgestellten Belastungsfaktoren davon auszugehen ist, daß sie den meisten Lehrkräften bewußt sind, haben wir es bei den strukturellen Besonderheiten der Lehrerarbeit mit tiefer liegenden Belastungsphänomenen zu tun, die jene in Kapitel 4 genannten Belastungsfaktoren gewissermaßen überlagern, gleichwohl nicht in ebensolchem Maße in jedem Fall explizit im Bewußtsein von Lehrkräften verankert zu sein scheinen.

#### 5.1. Der 'nach oben offene Arbeitsauftrag' der Lehrertätigkeit

Die Schule sieht sich angesichts des strukturellen Wandels unserer Gesellschaft heutzutage mit einer Vielzahl von gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, die sich zum Teil widersprechen, konfrontiert.

Während WALLRABENSTEIN (1999 b, S. 4) dieses Erwartungsbündel mit Blick auf die Grundschule als "überzogen" deklariert, hält FLITNER (1990, S. 18) die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule inzwischen sogar für unerfüllbar. Wie auch immer man die gestiegenen Erwartungen und Anforderungen an Schule letztlich auch bewerten mag, so steht ohne jeden Zweifel fest, daß "die pädagogischen Aufgaben von Schule anspruchsvoller und komplexer geworden sind" (COMBE/RIECKE-BAULECKE 1997, S. 7). Längst sind neben den klassischen Funktionen von Schule, Wissensvermittlung und Erziehung, weitere bedeutsame Aufgabenfelder wie Betreuung, Integration, Beratung, Innovation usw. getreten.

Im Zuge gestiegener Anforderungen an Schule ist die Arbeit der Lehrkräfte indessen weder einfacher noch klarer geworden. Im Gegenteil: Mehr denn je ist der Arbeitsauftrag der Lehrertätigkeit nach oben hin offen gehalten. So ist es nicht weiter verwunderlich, wenn parallel zum Anwachsen der gesellschaftlichen Erwartungen an Schule nur allzu häufig von Lehrern eine "Grenzenlosigkeit der Arbeit" (SCHÖNKNECHT 1997, S. 164) konstatiert wird. Das für viele Lehrkräfte offenbar symptomatische Gefühl, "niemals mit der Arbeit fertigzuwerden" bzw. "nie genug getan zu haben", das beispielsweise bei SAUPE/MÖLLER (1981) immerhin 71,1% der befragten Lehrkräfte angeben, entspricht der Erfahrung, "daß Unterrichts- und Erziehungsarbeit nie aufhört, immer wieder neu einsetzt, von vorne beginnt und (...) nie zu einem sicheren Erfolg verbürgenden Ende kommt." (COMBE 1997, S. 165)

Sehr plastisch und gewissermaßen stellvertretend für viele Lehrkräfte wird dieses Grundproblem der Lehrertätigkeit durch das folgende Zitat einer Hauptschullehrerin zum Ausdruck gebracht:

"Ich bin im Grunde nie fertig. Man kann eine Stunde am Tag gründlich vorbereiten, aber man könnte auch fünf Stunden am Tag vorbereiten...Insofern bin ich eben nie fertig." (In: ULICH 1996, S. 52)

Der nach oben offene Arbeitsauftrag des Lehrerberufs bedingt, "daß es selten ein klar definiertes zeitliches Ende der Arbeit gibt." (RIECKE-BAULECKE 1997, S. 26) Somit liegt es also weitestgehend im Ermessen der Lehrkräfte zu entscheiden, wann und "in welcher Zeit sie ihre Aufgaben 'ausreichend' erfüllt haben." (SPIESS 1997, S. 90). Da Lehrer i. d. R. mit dieser Entscheidung "alleine gelassen" (SPIESS ebd.) sind, kann in diesem Zusammenhang von einer spezifischen Belastungsform, nämlich einer "Entscheidungsbelastung", wie COMBE (1997, S. 169) es nennt, gesprochen werden. Nach COMBE handelt es sich bei diesen strukturellen Belastungen um "alltägliche Dauerspannungen, die gleichsam 'unsichtbar' und doch allzu vertraut" (COMBE 1997, S. 165) sind. Mit anderen Worten: um eine "nicht stillstellbare Dynamik des Lehrerhandelns (...)." (COMBE a. a. O., S. 166)

Zu einem ähnlichen Schluß wie COMBE gelangen auch TERHART et al. (1993). Sie betonen, daß Lehrkräfte "beinahe während ihrer gesamten Tätigkeit unter forciertem Handlungsdruck, der die kognitive Selbstkontrollmöglichkeit (...) stark einschränkt" (TERHART et al. 1993, S. 210), stünden. Alles in allem wird somit in der Lehrertätigkeit vielfach "ein konstanter Druck erlebt, dem man nicht oder nur sehr bedingt ausweichen kann" (TERHART 1995, S. 233), der zugleich Bedingung und Resultat der "besonderen Handlungsdynamik im Lehrerberuf" (COMBE 1997 b, S. 168) ist, als Strukturmerkmal mit hoher Wahrscheinlichkeit aber, wie gesagt, längst nicht von allen Lehrkräften bewußt identifiziert werden dürfte.

In wohlwissender Kenntnis dieser strukturellen, gleichsam "unsichtbare" Belastungen produzierenden Problematik plädiert TERHART (1995, S. 256) für eine Diskussion und Re-Definition des "Mandats des Lehrerberufs". TERHART macht dabei mit Nachdruck darauf aufmerksam, daß er es für "problematisch" halte, wollte man ein solches Unterfangen mit dem bloßen "Hinweis auf längst eingetretene Fakten beiseite" schieben, "denen zufolge man als Lehrer bzw. Lehrerin aufgrund der tagtäglichen, konkreten Anforderungen gar nichts anderes sein könne als ganzheitlicher Erzieher und Sozialisator, um auf dieser Basis dann gelegentlich noch zum Unterrichten kommen zu können. Im Rahmen einer solchen Argumentation wird der Hinweis auf die Notwendigkeit einer Entscheidung über das Mandat als von den Fakten selbst als längst überholt bezeichnet. Eine solche Haltung würde den Lehrerberuf bzw. die Definition seines Mandats gewissermaßen dem Selbstlauf der sich wandelnden Sozialisationsverhältnisse überliefern und eine offensive Gestaltungsnotwendigkeit und -möglichkeit negieren. Der Lehrerberuf bliebe ein 'grenzenloser' Beruf, der für alles und damit für nichts wirklich zuständig und verantwortlich wäre. Solche 'grenzenlosen' Tätigkeiten sind allerdings dann nicht mehr in Form von Berufsarbeit, sondern nur noch als Existenzformen zu bewältigen und auszuhalten." (TERHART 1995, S. 256)

Die Plausibilität sowie die Notwendigkeit einer solchen professionstheoretischen Diskussion hinsichtlich dessen, was Schule einerseits leisten kann und andererseits leisten soll, liegen auf der Hand, sobald man sich vergegenwärtigt, welche belastungsrelevantes Maß an Zuständigkeitszuschreibungen,

Erwartungen und Anforderungen von Seiten der Gesellschaft heutzutage an Schule herangetragen werden.

"Die Frage nach Auftrag und Sinn, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerberufs angesichts gewandelter bzw. sozialisatorischer Verhältnisse" (TERHART ebd.) bietet somit die Chance einer Zäsur im Sinne kritischer Nachdenklichkeit bezüglich schulischer Funktionen und Aufgaben der Lehrertätigkeit. Im Ergebnis könnte es dabei u. a. zur öffentlichen Erhellung von - um sinngemäß mit DILTHEY zu sprechen - 'antinomischen Verstrickungen' des Systems Schule und seinen Agenten, der Lehrerschaft, kommen, wonach z. B. einerseits innerhalb der Lehrerschaft weitgehend ein Konsens darüber besteht, daß Schule nicht als Reparaturbetrieb jeglicher gesellschaftlicher Fehlleistungen zu begreifen sei, andererseits jedoch schulpädagogische Arbeit tatsächlich scheinbar mitunter nur noch als Reflex auf gesellschaftliche Modernisierungsschübe interpretiert wird.

So dringlich und begrüßenswert die von TERHART angeregte Professionsdiskussion auch ist, so sollten die damit verbundenen Erwartungen allerdings realistisch bleiben. Vom schulpädagogischen Standpunkt aus gesehen darf - unabhängig vom Ausgang einer solchen Diskussion - nämlich nicht verdrängt werden, daß wir es in den Schulen gleichwohl auch in Zukunft mit Schülergenerationen zu tun haben werden, die sich analog zu gesellschaftlichen Entwicklungen scheinbar in immer rasanterem Tempo verändern, dessen ungeachtet jedoch, ob wir es wahrhaben wollen oder nicht, neben Bildungsangeboten mehr denn je verstärkt mit Erziehungsangeboten (Grenzsetzungen, Wertorientierungen usw.) versorgt werden müssen. Der Typus der sich primär als Unterrichtsbeamten verstehenden Lehrkraft ist deshalb in der Tat längst von der sozialen Wirklichkeit eingeholt und zu einem pädagogischen Relikt vergangener Zeiten deklariert worden.

## 5.2. Die Problematik mangelnder Erfolgskontrolle

Neben der 'Grenzenlosigkeit' der Lehrerarbeit und der daraus resultierenden 'Dauerspannung' besteht ein weiteres Strukturmerkmal in der bereits angeklungenen mangelnden Erfolgskontrolle der Lehrertätigkeit. Auch in diesem Zusammenhang liegt eine spezifische Form von 'Entscheidungsbelastung' vor. Im Prinzip ist nämlich auch hier dem einzelnen Lehrer die Entscheidung überlassen, woran sich Erfolge der Lehrerarbeit bemessen. Dabei ist die Frage der Definition und Meßbarkeit von Erfolgen der pädagogischen Arbeit des Lehrers nicht nur vorwiegend von seiner individuellen Beurteilung abhängig, sondern darüber hinaus generell nur schwer zu beantworten, da wesentliche Elemente dieser Arbeit in der Prozeßhaftigkeit und Zirkularität bestehen, so daß pädagogische Finalitätsvorstellungen im Lehrerberuf nicht unproblematisch sind.

Nun mag für die einen beispielsweise die Zustimmung der Schüler hinsichtlich eines methodischen Arrangements, das situative Wiederherstellen von Disziplin, eine überdurchschnittlich gut ausgefallene Klassenarbeit usw. unter die Rubrik der kurzfristigen Erfolge pädagogischer Arbeit verbucht werden; für andere dagegen mögen z. B. über einen längeren Zeitraum beobachtbare Leistungsverbesserungen, etwa Notensprünge einzelner Schüler, das

Schaffen eines produktiven gruppodynamischen Klimas oder die Wiederbegegnung mit ehemaligen Schülern, aus denen beruflich 'etwas geworden' ist, als Belege langfristiger Erfolge der eigenen pädagogischen Arbeit gewertet werden.

Zahlreiche "Vorschläge, das wirklich Gelernte im Sinne einer objektiven und meßbaren Größe zu fassen, zeigen, daß es keine Gewißheit über einen eindeutig feststellbaren Erfolg gibt", sondern daß Erfolgserleben bzw. Erfolgsfeststellung, wie oben beschrieben, "einer interpretativen Offenheit unterliegt." (COMBE 1998 a, S. 11)

Anzunehmen ist, daß das belastungsrelevante strukturelle Konglomerat aus 'Grenzenlosigkeit', 'Dauerspannung' und 'mangelnder Erfolgskontrolle' der pädagogischen Arbeit des Lehrers die große Gefahr einer permanenten Selbstüberforderung im Lehrerberuf wahrscheinlich werden läßt. Hinzu kommt, daß hinsichtlich dieser und anderer Strukturmerkmale ein reziproker Wirkeffekt angenommen werden muß.

### 5.3. Rollenambiguität und Rollenkonflikte

Ein weiteres Strukturmerkmal des Lehrerberufs ist die Rollenambiguität bzw. der Rollenkonflikt. Vor allem in den 70er Jahren war die Konfliktstruktur der Lehrerrolle (REINHARDT 1978) Gegenstand pädagogischer Forschung. In diesem Zusammenhang hat COMBE (1971) auf die gesellschaftliche Funktionalisierung von Lehrern aufmerksam gemacht.

Die unterschiedlichen Erwartungen, mit denen sich Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit konfrontiert sehen, sind im Zuge der oben angedeuteten rollentheoretisch intendierten Auseinandersetzungen mit dem Lehrerberuf in jenem Zeitraum in den Erkenntnishorizont der Lehrerforschung gelangt (vgl. REINHARDT a. a. O.). Seitdem gilt als hinlänglich bekannt, daß divergierende bzw. widersprüchliche Erwartungen an die Lehrerrolle, die vom Adressaten, dem Lehrer, als unvereinbar erlebt werden, zu massiven Rollenkonflikten führen können (BARTH 1992). Dabei erlebt der Lehrer "nicht nur (a) die Erwartungen einer Personengruppe, sondern (b) auch die Erwartungen verschiedener Erwartungsträger als unvereinbar. Und schließlich (c) besitzt er seine eigenen Wertmaßstäbe und Überzeugungen, die mit den von außen herangetragenen Erwartungen kollidieren können." (BARTH 1992, S. 92)

Daß es sich hierbei keineswegs um einen eher marginalen Zweig der Belastungsproblematik handelt, bestätigt die Befragung von SAUPE/MÖLLER (1981), nach der 78% der Befragten angaben, mit Rollenkonflikten zu tun zu haben. BARTH (ebd.) spricht deshalb sicherlich nicht zu Unrecht davon, daß Rollenkonflikte "zur Normalität" des Lehreralltags gehören und insofern Bestandteil der beschriebenen Dauerspannung des Lehrerberufs sind.

Aus dem vielfältigen Geflecht von Intra- und Interrollenkonflikten, mit denen Lehrkräfte zu tun haben (vgl. REINHARDT 1978, DÖRING 1989), soll hier beispielhaft ein Aspekt herausgelöst und kurz thematisiert werden: Die besonders für die Grundschule schwerwiegende und zugleich belastungsrelevante



Tatsache (vgl. STUBENRAUCH 1984, S. 47), daß Lehrkräfte neben Bildungs- und Erziehungsfunktionen zugleich mit Selektionsfunktionen beauftragt und demzufolge "Richter und Anwalt des Kindes in Personalunion" (GRIMM 1993, S. 13) sind. WALLRABENSTEIN (1999 b, S. 4) spricht in diesem Zusammenhang von "prinzipiellen Widersprüchen des Systems Grundschule", die von den Lehrkräften auszuhalten sind. Dieses belastungsreiche Dilemma kommt sehr anschaulich im folgenden Zitat zum Ausdruck, das von einer Lehrerin stammt, die sich letztlich zu einem Ausstieg aus dem Lehrerberuf entschieden hat.

"Ich habe gemerkt, daß ich in der Schule eine andere Person bin. (...) Ich bin die, die auf der anderen Seite vom Pult steht (...). Und sobald ich irgendwie versuche, hinter dem Pult hervorzukommen, dann kommt das nicht an (...), weil ich letztendlich diejenige bin, die die Zensuren gibt. Ich bin eine zweigeteilte Person, wenn ich da bin, und ich muß unheimlich viel aushalten an Ärger, und ich muß Druck verteilen (...)." (in: BREHMER 1993, S. 25)

Hinsichtlich der gesellschaftlich angeordneten selektiven Funktion der Lehrertätigkeit geben COMBE/BUCHEN (1996, S. 27) deshalb mit Blick auf den Grundschulbereich zu bedenken, "ob es nicht absolut unsinnig ist, den Aufbau einer Art Grundbildung, die zu Lernfähigkeit und zur Teilhabe an der Kultur erst führen soll - wie etwa die Anbahnung von sozialen Erfahrungen und das Erlernen von Sozialität im öffentlichen Raum -, zum Terrain eines mehr oder weniger versteckt betriebenen Ausleserennens zu machen."

Mit dieser Kritik an der frühzeitig einsetzenden und zudem innerhalb unseres Bildungssystems nur schwerlich reversiblen schulischen Selektionspraxis berühren die Autoren einen wunden Punkt, der auch und gerade von zahllosen Grundschullehrkräften moniert wird. Im Gegensatz zu anderen strukturellen Besonderheiten des Lehrerberufs, für die nicht in jedem Fall bei den Betroffenen ein Bewußtsein vorausgesetzt werden kann, wird die Selektionproblematik durchaus häufig von Lehrkräften explizit als belastungsbedeutsam thematisiert (vgl. STUBENRAUCH 1984, S. 47 ff).

Speziell für Grundschullehrkräfte besteht ein zusätzliches Belastungspotential in der Bagatellisierung und öffentlichen Abwertung ihrer Berufsrolle. Dies gelangt z. B. dann unverhohlen zum Ausdruck, wenn eine Staatssekretärin in Anspielung auf die pädagogische Arbeit von Grundschullehrkräften diskreditierend äußert: "Was wollen Sie denn, diese Arbeit kann jede einigermaßen gebildete Mutter machen" (in: COMBE/BUCHEN 1996, S. 31).

#### 5.4. Der Verlust traditioneller Sicherheiten

In unmittelbarer Nähe der Rollenproblematik angesiedelt ist ein weiteres, historisch gewachsenes Strukturmerkmal der Lehrertätigkeit: Der Verlust traditioneller Sicherheiten des Lehrerhandelns, der - als Resultat "von brüchig werdenden Funktionsprämissen der 'alten' Schule" (COME 1997, S. 175) - vor allem in einem deutlichen Autoritätsverlust des Lehrers in Erscheinung tritt.

Zu einer vergleichbaren Einschätzung kommt TERHART. Im Zuge der fortschreitenden sogenannten 'Markt- bzw. Kundenorientierung' des öffentlichen Schulwesens befürchtet er für "die marktabhängige, offene und autonome Schule" eine Entwicklung, die "eine nicht nur erweiterte, sondern völlig neue Kontrollfunktion von Schülern und Eltern und ihrer Arbeit mit sich bringt: sakrosankt am Lehrer ist dann nichts mehr - ganz im Gegenteil wird er zunehmend vor Begründungszwänge gestellt und womöglich tendenziell (und nicht selten real) zum schutzlosen Ziel jedweden Verhaltens seiner 'Kunden' (Schüler wie Eltern) (...). Das bedeutet fast schon eine Umkehrung der alten Verhältnisse - eine Situation, die nicht wenige Lehrkräfte, v. a. solche, die ihre langfristig prägenden Ersterfahrungen im Lehrerberuf noch zu Zeiten einer weithin unangestasteten Lehrerrolle gemacht haben, entweder in pädagogische Verzweiflung und Resignation oder aber in persönliche Verhärtung und Zynismus treibt." (TERHART 1995, S. 249)

Auch COMBE/BUCHEN (1996, S. 67) machen auf den Auflösungsprozeß der "Unantastbarkeit und Unbezweifelbarkeit" der traditionellen Lehrerrolle aufmerksam, der Lehrkräfte vor die Notwendigkeit stelle, "offensichtlich ständig eine Plausibilitätsbasis zu schaffen für das, was sie tun." Hierbei handelt es sich um eine "Beziehungsarbeit, die immens anstrengend ist, aber für Außenstehende 'unsichtbar' bleibt und sich kaum messen oder standardisieren läßt." (COMBE 1997, S. 173)

Im Zusammenhang mit veränderten schulischen Funktionsprämissen kommen eine Reihe von Spezialproblemen hinzu. Dazu gehört u. a., daß beispielsweise die gesellschaftliche Bedeutung, genauer: die Verwertbarkeit einzelner schulischer Bildungsabschlüsse deutlich geringer geworden ist, so daß insbesondere für viele Haupt-, aber auch für Realschulabsolventen bestimmte Berufswünsche oftmals unerfüllt bleiben. Dieser Umstand ist nicht zuletzt insofern verhaltenswirksam und deshalb für Lehrkräfte belastungsrelevant, als daß schulische Leistungsanreize in Kenntnis begrenzter Berufsmöglichkeiten für manche Schüler deutlich an Attraktivität verlieren und Schule zudem häufig grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Bestandteil von brüchiger werdenden Funktionsprämissen der 'alten' Schule ist auch das Faktum, daß ein Rückgriff auf homogene Lerngruppen heutzutage kaum noch möglich ist. Statt dessen ist die Schulwirklichkeit durch die an anderer Stelle bereits thematisierte Heterogenität von Schülergruppen und ein besonders in den Grundschulen ausgeprägtes Fähigkeitsgefälle innerhalb dieser Gruppen gekennzeichnet. Im Gegensatz zu früher gibt es in der Schülerschaft heute allerdings bei weitem nicht nur problematischere oder verhaltensauffälligere, sondern oft genug auch selbständigere, selbstbewusstere, konfliktfreudigere und schließlich auch weniger autoritätsgläubige Schüler (COMBE/BUCHEN 1996, S. 50).

Schülerfragen wie "Warum machen wir das hier überhaupt?" (zit. nach COMBE/BUCHEN 1996, S. 66) sind in der heutigen Zeit keine Ausnahme mehr. Sie sind nicht etwa nur in Haupt- und Realschulen als möglicher Ausdruck der zuvor beschriebenen begrenzten beruflichen Perspektiven dieser Schülerklientel zu hören, sondern sie sind inzwischen zu einer schulformenübergreifenden Normalität des pädagogischen Alltags geworden. Derartige Fragen nach dem Sinn schulischen Lernens sind sowohl Ausdruck gestiegenen Selbstbewußtseins auf Seiten der Schüler als auch eine Folge

davon, daß "die heutige Schule ihr Monopol auf Wissensvermittlung schon längst verloren" hat (COMBE 1997, S. 173). Den Lehrer konfrontieren solche Fragen mit einer besonderen Legitimationsproblematik seines beruflichen Tuns, das die Schaffung jener o. g. Plausibilitätsbasis erfordert.

Hinsichtlich des Umgangs mit solchen Belastungen der Lehrerarbeit wird in Zukunft mehr denn je vieles davon abhängen, "welche Antwort die Schule auf die Veränderungen von Kindheit, Jugend, Generationsverhältnissen und Lebenswelten zu geben vermag. Den meisten Lehrkräften ist intuitiv klar (...), daß Kinder heute mit einer Welt fertigwerden müssen, die sich von der Welt, in der sie selbst großgeworden sind, gravierend unterscheidet. Ihnen ist intuitiv klar, daß die neuen Herausforderungen nicht mehr in den alten Formationen zu bewältigen sind. Und dieses intuitive Wissen ist es, das am beruflichen Selbstbewußtsein nagt, Selbstzweifel, ja das Gefühl der Sinnlosigkeit des täglichen Tuns erzeugt." (COMBE/BUCHEN a. a. O., S. 50) Dennoch verharren zahlreiche Lehrkräfte in verkrusteten, unbefriedigenden pädagogischen Handlungsmustern und scheuen - nicht zu leugnende - Mühen und Risiken einer unterrichtlichen Umorientierung, ohne somit in den Genuß der Erfahrung vielfältiger Chancen zu kommen, die sich gleichfalls dahinter verbergen (vgl. HAEDAYET 1995, S. 318).

Daß Lehrer sich diese Erfahrungen (un-)bewußt vorenthalten mag mit Bequemlichkeit, Unbeweglichkeit und schließlich auch mit einem Mangel an Risikobereitschaft zu tun haben. Dabei kann insbesondere "die Gegenüberstellung von bekannten und neuen pädagogischen Anschauungen im Sinne einer Risikoabwägung leicht zu einer Handlungsblockade führen." (HAEDAYET ebd.) BECK umschreibt dieses sozialpsychologische Phänomen folgendermaßen: "Je mehr die Menschen nach Risiken fragen, desto mehr Risiken sehen sie. Je mehr Risiken sie aber sehen, desto mehr wird ihr Handeln blockiert." (BECK 1994, S. 248) Dabei deutet einiges darauf hin, daß innovative pädagogische Orientierungen zwar kein Allheilmittel gegenüber der Vielfalt schulischer Belastungen darstellen, ja diese Belastungen im Zuge des Ausprobierens innovativer Unterrichtsverfahren in der Regel sogar zunächst noch verstärkt werden, letztlich jedoch auf die Sinnfrage des Lehrerhandelns häufig eine befriedigende Antwort, nämlich Sinnerfüllung (vgl. COMBE 1996, S. 32), geben und somit zur Berufszufriedenheit beitragen können (SCHÖNKNECHT 1997, COMBE/BUCHEN 1996, S. 32).

##### 5.5. Das 'Einzelkämpferdasein'

Ein anderes strukturelles Merkmal des Lehrerberufs ist die Einsamkeit, die "soziale Isolation", wie WERLE (1997, S. 206) es ausdrückt, von Lehrkräften. Zwar sind in der Lehrtätigkeit kollegiale Kommunikations- und Kooperationsformen nicht nur wünschenswert, sondern auch beobachtbarer Bestandteil der Berufswirklichkeit (vgl. HAEDAYET 1994, S. 19 ff) - bei der eigentlichen Kerntätigkeit dieses Berufs, dem Unterrichten, sind die Lehrkräfte jedoch im Normalfall auf sich allein gestellt. Ein Umstand, der in der einschlägigen Literatur zur Lehrerbeltung nicht umsonst bisweilen als 'Einzelkämpfertum' apostrophiert wird. Tatsache ist jedoch, daß auch dieses Strukturmerkmal der Lehrerarbeit mit einem enormen Belastungspotential behaftet ist.

Im Ergebnis ist zu konstatieren, daß Lehrkräfte Problemen im Umgang mit den Schülern, die zumeist in Unterrichtssituationen auftreten, zunächst einmal grundsätzlich allein gegenüberstehen. So verwundert es nicht, daß "jede vierte Lehrkraft" sich bei "schulischen Problemen eher allein gelassen" fühlt (TERHART et al. 1993, S. 246) Neben der individuell unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeit eines situativen pädagogischen Krisenmanagements ist der Habitus der Lehrkraft für die Bewältigung solcher Alltagsprobleme mit entscheidend. Dabei wird eine aktive Bewältigungsform ("Approach-Strategie") am ehesten dazu führen, daß solche Probleme offensiv angegangen und damit beispielsweise in der Öffentlichkeit (Kollegenkreis, Supervisionsgruppe, Freundeskreis usw.) thematisiert und bearbeitet werden können. Dagegen wird eine eher passiv ausgerichtete Form der Bewältigung ("Avoidance-Strategie") mit großer Wahrscheinlichkeit gerade eine solche Transparenz zu vermeiden suchen. Schweigen sich Lehrkräfte jedoch über derartige Schwierigkeiten beharrlich aus, "so gewinnt der einzelne Lehrer den Eindruck, nur er allein habe solche Probleme, wodurch Selbstzweifel und Schuldgefühle wuchern." (COMBE/BUCHEN 1996, S. 74) An dieser Stelle wird somit deutlich, wie wichtig eine möglichst flächendeckende Versorgung der Schulen mit Angeboten einer professionellen sozialen Unterstützung (Supervision) ist, um Lehrkräfte zu entlasten, sie gesundheitlich zu stabilisieren und ihre Arbeitsfähigkeit zu erhalten.

#### 5.6. Zusammenfassung

Neben sichtbaren Belastungsfaktoren der Lehrerarbeit (wie z. B. Vorbereitungs- oder Korrekturaufwand, Konflikte mit Schülern usw.) sind besonders die strukturellen Besonderheiten des Lehrerberufs (wie mangelnde Erfolgskontrolle der pädagogischen Arbeit, Autoritätsverlust, soziale Isolation usw.) von großer Belastungsrelevanz.

Bei den strukturellen Besonderheiten des Lehrerberufs handelt es sich um einen durchweg 'unsichtbaren' Belastungskomplex, der lediglich partiell veränderbar ist und über den bei Lehrkräften häufig "kein ausführliches Bewußtsein besteht" (COMBE 1997 a, S. 10). Es ist ein subtiler Belastungskomplex, der aufgrund seiner überwiegenden Unsichtbarkeit "aus einer Außenposition zur Schule und zum heutigen Erziehungsgeschehen kaum einsichtig ist und sich auch nicht quantitativ messen läßt." (COMBE/BUCHEN 1996, S. 68)

Für 'sichtbare' wie 'unsichtbare' Belastungen der Lehrerarbeit gilt indes gleichermaßen, daß sie angesichts einer anzunehmenden wechselseitigen Beeinflussung nicht nur Bestandteil multifaktorieller bzw. multikausaler Belastungsvorgänge sind - zugleich sind sie als potentielle Auslöser für gesundheitliche Beeinträchtigungen bei Lehrkräften zu berücksichtigen.

#### 6. Belastungsauswirkungen der Lehrerarbeit

Nachdem in den beiden vorherigen Kapiteln die Belastungskomplexität des Lehrerberufs deutlich geworden ist, geht es nunmehr um die Darstellung möglicher Belastungsauswirkungen, die für die Frage der Lehrergesundheit von entscheidender Bedeutung sind. Bei dieser Darstellung erfolgt ein Rekurs auf das unter 2.3. vorgestellte 'Belastungs-Beanspruchungs-Konzept'.

Wie ausgeführt wurde, setzt sich 'Belastung' aus Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen zusammen. Demgegenüber bezeichnet 'Beanspruchung' die physischen und psychischen Reaktionen bzw. Folgen von Belastung, mithin also jene Spuren, die Belastung beim Subjekt hinterläßt.

Als Beanspruchungsreaktionen "werden kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene verstanden." (RUDOW 1995, S. 45) Unter Beanspruchungsfolgen sind hingegen "überdauernde, chronische und bedingt reversible psychophysische Phänomene" (RUDOW ebd.) zu verstehen.

Qualitativ ist zwischen positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen zu differenzieren ist. Analog zur Salutogenese-Konzeption (vgl. 2.2.) können dabei negative Beanspruchungsreaktionen jedoch auch positive Momente aufweisen: "Erstens können sie biologische (Früh-)Warnsignale darstellen, die vor einer Überbeanspruchung des Organismus schützen sollen. Zweitens initiieren sie Adaptions- und Bewältigungsversuche, die Lernprozesse implizieren." (RUDOW ebd.)

Mit den Konzepten 'Burnout' und 'Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit' werden in diesem Kapitel beispielhaft sowohl negative als auch positive Beanspruchungsfolgen der Lehrerarbeit thematisiert.

## 6.1. Burnout

In der Frage der Ätiologie und Pathogenese von Gesundheitsstörungen und Krankheiten bei Erwerbstätigen, hier: Lehrkräften, wird dem sogenannten Burnout-Syndrom von Seiten der Gesundheits- bzw. Arbeitspsychologie sowie aus Sicht der Arbeitsmedizin große Bedeutung beigemessen.

Die folgenden Zeilen liefern eine komprimierte Auseinandersetzung mit dem Begriffsverständnis, den Verlaufsphasen, den Symptomen, den Ursachen und Bedingungen sowie der lehrerspezifischen Relevanz des Burnout-Syndroms.

### 6.1.1. Zum Begriffsverständnis

Zur Erklärung von Burnout liegen diverse theoretische Konzeptionen und Untersuchungen vor. Einen diesbezüglich ausführlichen Überblick hat BARTH (1992) geliefert. BARTH selbst gehört zu jenen Autoren, die die Gültigkeit von Burnout auf soziale bzw. helfende Berufe, zu denen bekanntermaßen ja auch der Lehrerberuf gezählt wird, beschränken; auf Berufe also, die durch Publikumsverkehr, einen hohen kommunikativen Bedarf sowie soziales Engagement gekennzeichnet sind. In der vorliegenden Arbeit wird diese verengte Sichtweise nicht geteilt. Ähnlich wie bei EDELWICH/BRODSKY (1984), PINES/ARONSON/KAFRY (1985) sowie BURISCH (1989) wird statt dessen auch hier die Auffassung vertreten, daß Burnout ein Phänomen darstellt, das nicht nur in bestimmten sozialen Berufen, sondern grundsätzlich in jedem Beruf auftreten kann. Zur Beschreibung des Burnout-Syndroms im Kontext der Lehrerarbeit eignet sich ein Zitat von BAUER/KOPKA/BRINDT (1996, S. 20):

"Oft verläuft der Berufseinstieg zunächst vielversprechend. Mitarbeiter fühlen sich unentbehrlich, leisten freiwillig unbezahlte Mehrarbeit, leben ganz für ihre Klienten - als Lehrer eben für ihre Schüler. Es folgt eine Phase der Desillusionierung. Pädagogen gehen auf Distanz zu ihren Klienten, benutzen Stereotypen zur Klassifizierung und rufen angesichts von Widerständen nach Sanktionen. In der nächsten Phase treten Depressionen und heftige Aggressionen auf, die sich manchmal gegen das System, manchmal auch gegen einzelne Interaktionspartner richten. Aggressionen richten sich in vielen Fällen auch gegen das Selbst und äußern sich in psychosomatischen Beschwerden oder selbstschädlichen Handlungen.

Begleiterscheinungen und Ausdrucksformen der Depression sind Humorlosigkeit, reduzierte Selbstachtung, Bitterkeit, ein Gefühl von Leere, Ohnmachtsgefühle und schließlich Apathie.

Die emotionale Erschöpfung geht einher mit einem Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit, die sich in Ungenauigkeit, Desorganisation, Unfähigkeit zu klaren Anweisungen und Gedächtnisschwäche manifestiert. Motivation und Kreativität gehen verloren. Die betroffene Person entwickelt keine arbeitsbezogenen Fantasien mehr und verhält sich unflexibel. In schweren Fällen kommt es zu einer Verflachung des emotionalen Lebens. Informelle soziale Kontakte werden reduziert, einst sorgsam gepflegte Interessengebiete einfach aufgegeben.

Die betroffenen Menschen geraten in einen Teufelskreis sich selbst verstärkender negativ erlebter Erfahrungen. Begleiterscheinungen dieses Prozesses sind psychosomatische Reaktionen wie Immunschwäche, Schlafstörungen, Atembeschwerden, Muskelverspannungen, Rückenschmerzen, nervöse Ticks, Magen-Darm-Geschwüre und zunehmende Abhängigkeit von Alkohol, Kaffee, Nikotin. Im Endstadium treten Hoffnungslosigkeit, ein Gefühl der Sinnlosigkeit, Selbstmordabsichten und Verzweiflung (BURISCH 1994) auf."

Dieses Zitat wirft in einer Art von Vorgriff nicht nur ein Streiflicht auf verschiedene Merkmale von Burnout, sondern macht vor allem deutlich, daß es sich beim Burnout-Syndrom um ein äußerst subtiles, da mehrdimensionales und zugleich hochkomplexes Phänomen beruflicher Tätigkeit handelt. Zugleich läßt dieses Zitat bei sorgfältiger Lesart und insbesondere mit Blick auf die darin beschriebenen Symptome erahnen, daß Burnout nicht wirklich ein

neues, der Moderne entspringendes, sondern "ein schon etwas älteres Phänomen" (BARTH 1992, S. 14) ist. Das betrifft auch und gerade den Lehrerberuf (FARBER 1991, S. 219). Für die Verschärfung dieses problematischen Phänomens sowie die Ausbildung eines wissenschaftlichen wie öffentlichen Problembewußtseins für Burnout zeichnet indes tatsächlich die sogenannte Moderne mit ihren kohärenten gesellschaftlichen Entwicklungen verantwortlich.

Wesentlichen Einfluß auf das Zustandekommen und den Verlauf von Burnout, das nach RUDOW (1995, S. 133) innerhalb der Beanspruchungsfolgen ein "übergreifendes Konstrukt" darstellt, haben unterschiedliche Komponenten, zu denen u. a. Subkonzepte wie Arbeitsunzufriedenheit, Angst und Streß (genaugenommen: Distreß) gehören. Den engen Zusammenhang zwischen Streß und Burnout betonen auch GOLEMBIEWSKI/MUNZENRIDER (1988) sowie FARBER (1991). Nach FARBER (a. a. O., S. 219) kann Burnout "als letzte Stufe in einer ganzen Kette von erfolglosen Versuchen zur Bewältigung negativer Streßbedingungen angesehen werden. Burnout ist also nicht das Ergebnis von Streß an sich (der in den helfenden Berufen vielleicht unvermeidlich ist), sondern von unverarbeitetem (unmediated) Stress, d. h. gestreßt zu sein und keinen Ausweg, keine 'Dämpfer', kein Unterstützungssystem zu haben." RUDOW (1995, S. 133) argumentiert ähnlich, geht in seinem Verständnis von Burnout und dessen potentiellen Auswirkungen jedoch noch einen Schritt weiter. Er deklariert Burnout zu einer "Berufskrise", die dann eintritt und sich sogar zu einer "Lebenskrise" ausweiten kann, wenn eine erfolgreiche Problembewältigung ausbleibt.

Anhand dieser Beschreibungen wird ersichtlich, daß auch bei der Burnout-Problematik ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen Individuum (Persönlichkeitsstrukturen) und Umwelt (Arbeitsbedingungen) besteht. Dieser Zusammenhang erklärt auch, warum unter vergleichbaren Arbeitsbedingungen einige Menschen Opfer der Burnout-Problematik werden, während andere - vor dem Hintergrund der Ausstattung mit spezifischen Widerstandsressourcen (vgl. KOBASA 1979) und Bewältigungskompetenzen - hiervon offensichtlich verschont bleiben.

#### 6.1.2. Verlaufsphasen

Innerhalb der Burnout-Forschung besteht ein Konsens darin, daß es sich beim Burnout weniger um das Ergebnis eines einzelnen traumatischen Erlebnisses ('Initialerlebnis') als vielmehr um ein prozeßhaftes Geschehen handelt, das sich i. d. R. über einen längeren Zeitraum, das bedeutet über Jahre oder gar Jahrzehnte, entwickelt. Demzufolge ist Burnout als ein Produkt beruflicher Sozialisation anzusehen.

Für die Subtilität dieses Prozesses ist u. a. charakteristisch, daß das Prozeßgeschehen zumeist unmerklich einsetzt, schleichend und zugleich kumulativ verläuft, und zudem von den Betroffenen meistens nicht oder erst sehr spät identifiziert wird. Gleichwohl wird in der einschlägigen Literatur auf die Möglichkeit einer Reversibilität dieses Prozesses hingewiesen (vgl. EDELWICH/BRODSKY (1984). Einschränkend muß jedoch hinzugefügt werden, daß nach wie vor ein Mangel an systematischen Studien zur Erfolgskontrolle von Burnout-Interventionen zu verzeichnen ist.

Kennzeichnend für den Verlauf des Ausbrennens sind verschiedene Prozeßphasen, die von den Betroffenen, wenn auch nicht unbedingt in streng chronologischer Reihenfolge, durchlaufen werden. Hierzu liegen unterschiedliche Phasenmodelle vor, die innerhalb der Burnout-Forschung konzeptualisiert worden sind und von denen hier mit den Modellen von EWALD (1997) und EDELWICH/BRODSKY (1984) beispielhaft zwei Phasenmodelle etwas genauer dargestellt werden sollen.

EWALD (ebd.) geht beim Verlauf des Burnout von einem dreistufigen Prozeß aus. Zu Prozeßbeginn steht dabei das Stadium der "Verwirrung, gefolgt von 'Frustration' und schließlich 'Verzweiflung'. Beim Betroffenen entsteht zu Beginn ein vages Gefühl, etwas 'sei nicht in Ordnung'. Begleitet wird dieses Gefühl von grundloser Angst, die anfänglich nur hin und wieder auftritt. Weiterhin werden zu diesem Zeitpunkt erstmals somatische Beschwerden beobachtet, wie Kopfschmerzen und Schlaflosigkeit. Gleichzeitig fühlt sich der Betroffene häufig angespannt und leidet an Energie- und Antriebsmangel.

Die zweite Phase, die 'Frustration', ist geprägt von Emotionen wie Unzufriedenheit mit der Arbeit und sich selbst sowie Ärger, der sich zu aggressiven Impulsen steigern kann. (...) Gegenüber Freunden und Kollegen, mit denen die Zusammenarbeit bisher gut funktionierte, zeigt sich jetzt ungewohnt Gereiztheit und Ungeduld. Zu diesem Zeitpunkt entschließen sich die Betroffenen häufig, den Arbeitsplatz zu wechseln. Körperliche Symptome nehmen an Intensität zu, und es treten beispielsweise starke Rückenschmerzen oder Migräne auf. Viele erreichen einen Moment der Entspannung nur noch mit Hilfe von Alkohol oder Tranquilizern.

Im letzten Stadium, der 'Verzweiflung', entwickeln sich Insuffizienz- und Ohnmachtsgefühle. Diese münden in Selbstanklagen, Rückzug in allen Lebensbereichen bis hin zu vollständiger Apathie. Schon bei kleinsten Anforderungen tritt ein Gefühl der Erschöpfung auf, und die Aufgaben des Alltags können nur mit Anstrengung nach einer schematisierten Routine erledigt werden. Die Betroffenen begegnen allen Menschen und Situationen, mit denen sie konfrontiert sind, mit Mißtrauen, und ihre innere Grundhaltung ist geprägt von Zynismus." (EWALD 1997, S. 93 - 94).

Diese Verlaufsdarstellung gibt erneut einen Einblick in die Vielfältigkeit der Symptome, die beim Burnout zu konstatieren sind.

EDELWICH/BRODSKY (a. a. O.) konzeptualisieren Burnout als einen Prozeß, der sich aus vier Verlaufsphasen zusammensetzt. Den Anfang markiert dabei die Phase des "Enthusiasmus und Idealismus", für die u. a. übersteigerte, d. h. wenig realistische Ansprüche stehen. Bezogen auf die Lehrertätigkeit könnte dies z. B. den Wunsch von Berufsanfängern bedeuten, von sämtlichen Schülern gemocht und fachlich wie pädagogisch uneingeschränkt anerkannt zu werden.

Als zweite Phase folgt das Stadium der "Stagnation". Für diese Phase kennzeichnend ist das Gefühl des Stillstand, das nicht selten mit einer umfassenden beruflichen Unzufriedenheit gepaart auftritt. Im Kontext der Lehrerarbeit kann dies z. B. gleichbedeutend sein mit unterrichtlichem Routinehandeln, das vorwiegend auf bewährte Unterrichtsinhalte und -materialien zurückgreift. Dieses Agieren im Rahmen von festgefahrenen,



verkrusteten Handlungsstrukturen versagt in diesem Stadium einerseits Gefühle der Befriedigung in Form von Arbeitszufriedenheit, führt andererseits jedoch zu keiner Umorientierung im Sinne unterrichtlicher Veränderungen.

In der dritten Phase dominiert das Gefühl der "Frustration". Diese Phase ist von besonderer Bedeutung, da hier die große Gefahr eines umfassenden Sinnverlustes des beruflichen Handelns gegeben ist. Dies kann dazu führen, daß ein Lehrer seine gesamte schulpädagogische Arbeit irgendwann für absolut sinnlos hält und damit gleichzeitig dem Risiko ausgesetzt ist, daß aus einer beruflichen Krise eine umfassende Identitäts- bzw. Lebenskrise erwächst.

Die Endphase schließlich ist durch "Apathie" geprägt. Die Einstellung gegenüber den Klienten (Kindern bzw. Schülern) hat sich in dieser Phase vollkommen verändert (vgl. BARTH 1992, S. 126). Anstelle des ursprünglichen Interesses an Kindern bzw. Schülern tritt nunmehr Desinteresse. Die alltägliche Begegnung mit den Schülern, der man in der Schule letztlich nicht entgehen kann, wird zunehmend anstrengender erlebt. Interessen und Bedürfnisse der Schüler werden als lästig und störend empfunden, so daß sich der Lehrer nur mühsam und unter immer größer werdendem Kraftaufwand durch den schulischen Alltag bewegt, während er gleichzeitig ein aus Zynismus gepanzertes Schutzschild vor sich herträgt. In der einschlägigen Burnout-Literatur wird dieses Verhaltensmuster mit den Begriffen 'Depersonalisierung' bzw. 'Dehumanisierung' umschrieben.

Während in der Anfangs- bzw. mittleren Phase der Burnoutgenese die Leistungs- und damit Arbeitsfähigkeit subjektiv wie objektiv mehr oder weniger eingeschränkt ist, steht am Ende des Burnout-Syndroms gleichermaßen eine subjektive wie objektive Leistungs- bzw. Arbeitsunfähigkeit des Betroffenen. Ausdruck dieses Zustandes können schwere Gesundheitsstörungen, etwa in Form einer ausgeprägten Depression, sein (EWALD 1997).

Über drei- bzw. vierstufige Modelle hinaus existieren allerdings auch umfangreichere Phasenmodelle. So geht BURISCH (1989) von einem siebenstufigen Verlauf des Burnout aus, wohingegen das Phasenmodell von GOLEMBIEWSKI/MUNZENRIDER (1988) sogar von einem achtstufigen Burnout-Verlauf ausgeht. Aus Platzgründen wird allerdings darauf verzichtet, auch diese Modelle in ihren einzelnen Verlaufsphasen vorzustellen. Wichtiger ist der Hinweis, daß im Schnittpunkt der unterschiedlichen Verlaufsmodelle von Burnout jeweils ähnliche, zum Teil sogar identische Symptome zu finden sind.

### 6.1.3. Symptome

Kennzeichnend für die Burnout-Symptomatik ist eine immense Vielfältigkeit von Symptomen. In der Theoriebildung werden diese Symptome unterschiedlich akzentuiert bzw. konzeptualisiert. PINES/ARONSON/KAFFRY (1985) unterscheiden bei der Burnout-Symptomatik zwischen emotionaler, geistiger und körperlicher Ermüdung. Nahezu identisch ist die Unterscheidung, die BUCHKA/HACKENBERG (1987) sowie KYRIACOU (1987) vornehmen. Diese Autoren sprechen von emotionaler, geistiger und körperlicher Erschöpfung, die auch nach RUDOW (1995) ein "Leitsymptom" der Burnout-Problematik darstellt. EWALD (1997) hingegen differenziert zwischen körperlichen und psychischen Symptomen sowie sozialen Problemen (siehe Abbildung 5.)

Körperliche Symptome	Psychische Symptome	Soziale Probleme
Blutdruck- und Pulserhöhung	Konzentrations- /Gedächtnisschwäche	Reduzierte Anteilnahme an anderen
Atembeschwerden	Desorganisation/ mangelnde Präzision	Eifersucht
Enggefühl in der Brust	Entscheidungsunfähigkeit	Konflikte mit Angehörigen
Übelkeit	Interesselosigkeit	Müdung informeller Kontakte
Verdauungsstörungen	Despressivität	Rückzug am Arbeitsplatz
Magen-Darm-Ulcera	Aggressionen	Vereinsamung
Kopf- und Rückenschmerzen	Substanzmißbrauch (Alkohol, Sedativa)	
Schlafstörungen und Alpträume		
Infektanfälligkeit		

Abbildung 5, Quelle: EWALD 1997, S. 93.

Die in dieser Abbildung aufgeführten Burnout-Symptome sind sicherlich erweiterbar und somit nicht vollständig, vermitteln jedoch einen Eindruck von der oben erwähnten Vielfältigkeit der Burnout-Symptomatik.

Trotz gewisser Unterschiede in der Kategorienbildung von Symptomen besteht zwischen den genannten Konzepten Einvernehmlichkeit darüber, daß die Burnout-Symptomatik mehrdimensional ist und auf der psychischen, körperlichen und sozialen (verhaltensmäßigen) Ebene zur Entfaltung gelangt. Dieser Entfaltungsprozeß kann, muß jedoch nicht synchron verlaufen. Denkbar sind gänzlich unterschiedliche Wirksamkeitsszenarien. So können beispielsweise psychische Symptome (wie Depressivität) psychosomatische Symptome (wie Migräne) und Verhaltensänderungen (wie Rückzug am Arbeitsplatz) bewirken. Genausogut ist es jedoch möglich, daß eine Einschränkung der psychischen Gesundheit zwar zu Verhaltensauffälligkeiten führt, jedoch keine somatischen Auswirkungen zeigt.

Hier wird deutlich, daß es der Forschung bislang noch nicht gelungen ist, tiefere Einblicke in die Reziprozität von Wirkprozessen der Burnout-Symptomatik zu gewinnen. Dies mag wesentlich mit der methodologischen Tatsache zu tun haben, daß die zur Burnout-Problematik vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse nahezu ausnahmslos durch Fragebogeneinsätze gewonnen wurden. BAUER/KANDERS (1998, S. 212) plädieren deshalb für eine Kombination von teilnehmender Beobachtung und qualitativen Interviews, um mehr über diese Wirkprozesse in Erfahrung zu bringen.

#### 6.1.4. Ursachen und Bedingungen

Ursächlich verantwortlich für die Entstehung von Burnout ist, allgemein ausgedrückt, die mangelnde Passung von Arbeitsbedingungen einerseits und Persönlichkeitsmerkmalen sowie Fähigkeiten des berufstätigen Menschen andererseits. Innerhalb der Burnout-Forschung existieren divergierende Ansichten darüber, welcher Teil dieser Grundkonstellation von größerem Gewicht bei der Entstehung von Burnout sei. Insbesondere in neueren Publikationen wird allerdings die Auffassung vertreten, daß Burnout sich hauptsächlich im Schnittpunkt des Aufeinandertreffens spezifischer Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsmerkmale ereigne (vgl. EWALD 1997).

Hinsichtlich der Arbeitsbedingungen ist in diesem Zusammenhang vor allem "eine hohe Arbeitsbeanspruchung und Überlastung zu nennen, die sowohl objektiv als auch subjektiv eine Überforderung darstellt. Wenn die Menge der Information, die vom Individuum pro Zeiteinheit verarbeitet werden muß bzw. das Arbeitspensum, das zu bewältigen ist, allgemein menschliche Kapazitäten überschreitet, spricht man von objektiver bzw. quantitativer Überlastung. Falls bei Mitarbeitern hingegen das Gefühl vorherrscht, daß zu schwierige Aufgaben gestellt werden, geht man von einer qualitativen Überanspruchung aus. Dies bedeutet, daß die persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Betreffenden falsch eingeschätzt wurden und nicht ausreichen, um die Arbeit effizient erledigen zu können." (EWALD 1997, S. 94)

Über längere Zeiträume bestehende quantitative wie auch qualitative Überlastungen können beim Erwerbstätigen unterschiedliche Syndrome wie "Angst", "chronischer Streß", "Erschöpfung", "Arbeitsunzufriedenheit" usw. hervorrufen, die häufig miteinander vernetzt sind und die Ausbildung und Entwicklung von Burnout zweifellos entscheidend befördern.

Zu den Faktoren, die die Entstehung von Burnout begünstigen können, werden in der einschlägigen Burnout-Literatur u. a. "Empathie", "Humanität", "Ängstlichkeit", "Idealismus" (BARTH 1992, S. 29), "Selbstbewußtsein", "passive Bewältigungsstile", "geringe Kontrollüberzeugungen" sowie der besonders gefährdete, mit einer geradezu manischen Arbeitshaltung ausgestattete "Verhaltenstyp A" (RUDOW 1995, S. 135) genannt, der (umgangssprachlich) auch als "Workaholic" bezeichnet wird (BARTH ebd.).

Ferner wird die Entstehung von Burnout durch das Fehlen von sozialer Unterstützung sowie durch spezifische Berufseinstellungen begünstigt. Hinsichtlich solcher beruflichen Einstellungsmuster wird bevorzugt auf das sogenannte 'Helfersyndrom' verwiesen, das durch übertriebenen Altruismus gekennzeichnet und besonders in sozialen Berufen zu finden ist.

#### 6.1.5. Burnout bei Lehrkräften

Nach RUDOW (1995, S. 122) ist vom Burnout-Syndrom "als sog. Helferberuf insbesondere der Lehrerberuf betroffen." Auch FARBER (1991) gehört zu denjenigen Autoren, die die Existenz von Burnout im Lehrerberuf konzedieren. Er bringt dies u. a. mit folgenden Worten zum Ausdruck:

"Wenn nur genug Lehrer in den Pausen über Schüler herziehen, sich über die Schuladministration beklagen, ihre Berufswahlentscheidung bedauern und neue Karrieren planen, wandelt sich Burnout von einer schamvoll unterdrückten Gefühlslage zu einer Art Kriegsverletzung, die man gerne vorzeigt." (FARBER ebd.)

Die eigentliche Absicht, die FARBER mit dieser Aussage offensichtlich bezweckt, nämlich auf eine mangelnde selbstkritische Haltung von Lehrern im Belastungskontext aufmerksam zu machen, verblaßt jedoch hinter der tendenziösen Formulierung, mit der diese Botschaft transportiert werden soll. Im übrigen scheint für das deutsche Schulwesen eher das Gegenteil der Fall zu sein: nämlich ein durchweg defensiver Umgang mit Burnout-Syndromen. Die Folie hierfür bildet vor allem jenes in Kapitel 5 beschriebene 'Einzelkämpferdasein'.

Da kaum ein Lehrer im Kreise von Kollegen offen über das spricht, was ihn im Arbeitsalltag konkret belastet, was Angst macht oder entmutigend wirkt, bleibt es letztlich zumeist bei einer weitgehend oberflächlichen, fast schon ritualisierten Kommunikation, wenn es in deutschen Lehrerzimmern um Themen wie "Streß" oder "Burnout" geht.

Zu vermuten ist, daß viele Lehrkräfte hauptsächlich deshalb nicht bereit sind, über berufliche Probleme zu sprechen, da sie befürchten, daß ein öffentliches Eingeständnis von Problemen von anderen - insbesondere Kollegen - als Schwäche ausgelegt werden und sich nachteilhaft auf die eigene soziale Position innerhalb des Kollegiums auswirken könnte. Hinzu kommt, daß es hierbei auch um Mitteilungsfähigkeit, um kommunikative Kompetenz geht, die offenbar von vielen Lehrkräften jedoch niemals oder nur ungenügend erlernt wurde. Würden Lehrer indes frühzeitig in die Lage versetzt werden, offensiver und zugleich professioneller mit beruflichen Schwierigkeiten umzugehen, so wäre dies ein erster Schritt zur Vermeidung bzw. Bewältigung von Burnout. Auch an dieser Stelle wird abermals die herausragende Bedeutung professioneller Stützsysteme deutlich.

Differenzierter als FARBER äußern sich TERHART et al. (1993, S. 9 f) zur Burnout-Thematik. Nach ihrer Meinung "existiert das 'Burnout'-Phänomen in dreifacher Weise: Zum einen als tatsächliche objektive Realität, zum zweiten als ein mittlerweile weitverbreiteter und gängiger Topos innerhalb der individuellen Selbstwahrnehmung wie auch der kollektiven Berufskultur der Lehrerschaft, und drittens innerhalb der interessierten Öffentlichkeit in kritischer Wendung als ein (Vor-)Urteil gegenüber vielen Lehrerinnen und Lehrern und der bei ihnen vermuteten Larmoyanz. Alle drei Ebenen des 'Burnout'-Phänomens beeinflussen sich gegenseitig und scheinen sich nicht selten sogar zu verstärken."

Anknüpfend an den ersten Punkt dieses TERHART-Zitats, der Tatsache, daß es sich beim Burnout-Syndrom nicht um ein wissenschaftlich kreierte Phantom, sondern um eine ernstzunehmende Problematik der Berufsrealität von Lehrkräften

handelt, stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß die Lehrerkollegien von dieser Problematik 'infiziert' sind? Angesichts der Durchsicht einer Reihe von internationalen Burnout-Studien, von denen die überwältigende Mehrheit in den Vereinigten Staaten und England durchgeführt wurde, kommt RUDOW (1995, S. 141) zu dem Ergebnis, "daß mindestens 20% der untersuchten Lehrer 'ausgebrannt' sind. Zudem scheinen 20 bis 25% der Lehrer burnoutgefährdet zu sein." Im Ergebnis bedeutet dies, daß nahezu jeder zweite Lehrer von Burnout betroffen, zumindest jedoch bedroht scheint.

So hat BARTH (1992, S. 207 ff) im Rahmen ihrer Untersuchung bei Lehrern signifikante Korrelationen zwischen Ängsten ("Fehlschlag- und Kritikangst" sowie "Kontaktangst") und Burnout ermittelt. Dieselbe Autorin (ebd.) hat überdies signifikante Korrelationen zwischen spezifischen Bewältigungsstilen ("Resignationstendenzen") und der individuellen Anfälligkeit für Burnout konstatiert. Auch RUDOW (1995, S. 146) bestätigt, daß sowohl Resignations- als auch Fluchttendenzen angesichts ihrer Kontraproduktivität Lehrerburnout befördern: "Lehrer, die in Belastungssituationen dazu tendieren, zu resignieren, fühlen sich in höherem Maße emotional erschöpft, depersonalisieren stärker und erleben eine geringere Leistungsfähigkeit."

Hinsichtlich einer anderen Komponente, der Qualität der sozialen Kontakte des Lehrers, gelangt BARTH (1992, S. 232) zu dem Ergebnis, daß "die Belastung durch die Schüler eindeutig am meisten zum Ausbrennen von Lehrern" beitrage. Innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion sind insbesondere häufige Kontrollverluste des Lehrers als eine burnoutrelevante Einflußgröße in Rechnung zu stellen (TERHART et al. 1993, S. 232 f u. 246 f).

Die Beziehungen zu Eltern, Kollegen und Vorgesetzten hingegen sind nach BARTH (ebd.) von mittlerem bis geringem Einfluß auf das Zustandekommen von Burnout. In diesem Zusammenhang rekurriert RUDOW auf einen Befund von CHERNISS (1988), der die belastungsrelevante Bedeutung des Verhaltens von Personen in schulischen Leitungsfunktionen untermauert. "Er beobachtete, daß die Vorgesetzten von Lehrern einer Schule mit niedrigem Burnout im Vergleich mit denen von Lehrern einer anderen Schule mit höherem Burnout mehr emotionale Unterstützung gaben, mehr Zeit der Diskussion über arbeitsbezogene Probleme und Planungs- und Koordinationsaktivitäten widmeten, häufiger mit dem Personal sprachen usw.." (RUDOW 1995, S. 148)

Wenig überraschend ist die hochsignifikante Korrelation, die BARTH (a. a. O., S. 120 u. 205) zwischen genereller Arbeitsunzufriedenheit von Lehrern und der Entstehung von Burnout nachweisen konnte.

Auf der Ebene der Arbeitsbedingungen müssen die strukturellen Besonderheiten des Lehrerberuf, die einen zentralen Bereich der Lehrerbelastung darstellen, als burnoutbegünstigende Faktoren betrachtet und entsprechend ernst genommen werden. Hierbei sind speziell die soziale Isolation sowie Rollenkonflikte des Lehrers zu nennen (vgl. auch BARTH 1992, S. 120). Darüber hinaus macht RUDOW (1995, S. 148) darauf aufmerksam, "daß fehlende oder unzureichende soziale Unterstützung in der Lehrertätigkeit - gleich in welcher Form (organisationale, kollegiale, familiäre,

freundschaftliche Unterstützung) - eine wesentliche organisationale Ressource von Burnout ist."

Abschließend seien noch zwei weitere interessante Ergebnisse zitiert. SCHÖNKNECHT (1997, S. 112) fand im Zuge ihrer Studie heraus, daß die von ihr befragten "innovativ arbeitenden und im allgemeinen sehr berufszufriedenen LehrerInnen (...) keine Kennzeichen von Burnout oder Berufsmüdigkeit, Resignation oder Bitterkeit" erkennen ließen. Dieses Resultat nährt die Annahme, daß durch eine Nutzung von pädagogischen Handlungsspielräumen ein sinnstiftendes Unterrichtshandeln erlebt und somit Arbeitszufriedenheit befördert werden kann, so daß auf diesem Wege Burnout vorgebeugt wird.

Eine der wenigen geschlechtsspezifischen Aussagen zur Burnout-Thematik läßt sich bei HUBERMANN (1991) finden. Im Rahmen seiner berufsbiographischen Untersuchung von Lehrkräften in der Schweiz stellt er fest:

"Alles in allem kommen die Frauen in unserer Stichprobe 'besser zurecht' als die Männer, insbesondere die Frauen, die keine volle Stelle innehaben, sondern eine verkürzte Stundenzahl unterrichten." (HUBERMANN 1991, S. 259) Mit 'besser zurechtkommen' ist gemeint, daß diese Lehrerinnen "den Lehrerberuf noch einmal ergreifen würden, daß sie sich weniger häufig ausgebrannt fühlen, und daß sie sich in den späteren Berufsjahren häufiger als 'gelassen' und 'selbstbewußt' kennzeichnen." (HUBERMANN ebd.) Als Einzelbeleg für diese Erkenntnis führt HUBERMANN folgendes Zitat einer Lehrerin mit 18jähriger Berufserfahrung an:

"Wissen Sie, ich habe immer einige Nebenbeschäftigungen beibehalten, auch in meiner Vollzeitphase. Ich hatte die Kinder natürlich, aber ich habe auch weiterhin gemalt und bin in Kontakt zu anderen Künstlern geblieben...Wenn in der Schule alles Drunter und Drüber gegangen ist, konnte ich auf diese Dinge schauen und wissen, daß ein Teil von mir noch intakt war...Mein Selbstbild hing nicht vollkommen von meinem Beruf ab." (HUBERMANN ebd.)

In Anlehnung an HUBERMANN (1991) bekräftigten auch TERHART et al. (1993) die Wichtigkeit des Vorhandenseins von mehreren identitätsstiftenden Handlungsfeldern. Nach TERHART et al. (1993, S. 26) führt "die Zuspitzung der ganzen Existenz auf Berufsarbeit (...) nicht nur zu einer Verarmung des Lebenslaufs und der Erfahrungsmöglichkeiten, sondern beeinträchtigt schließlich auch die Berufsausübung selbst."

Daß Burnout bis heute nicht als Berufskrankheit anerkannt ist, mag vor allem zwei Gründe haben. Zum einen ist die Burnout-Problematik als spezifischer Untersuchungsgegenstand in der Krankheitsentstehungs- und Krankheitsverlaufsforschung sowie der sozialisationsorientierten Krankheitsforschung noch nicht im wünschenswerten Maße etabliert. Zum anderen wirken sich hier definitorische Schwierigkeiten aus. Tatsache ist, daß trotz jener geradezu inflationär anmutenden Flut von schriftlichen Einlassungen zur Burnout-Thematik bis heute kein einheitliches Begriffsverständnis von Burnout existiert, auf das sich die Burnout-Forschung beziehen könnte.

## 6.2. Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit

Mit der Hinwendung zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrkräften findet nunmehr gewissermaßen eine Umkehrung des Blickwinkels statt, die die Aufmerksamkeit auf eine positive Belastungsauswirkung der Lehrerarbeit richtet, der ein gesundheitsfördernder Effekt unterstellt werden kann.

#### 6.2.1. Zum Begriffsverständnis

Hinsichtlich des Topos Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit gibt es zahlreiche Darstellungen und Konzeptionen. In der vorliegenden Arbeit, in der ein synonyme Gebrauch von Arbeits- und Berufszufriedenheit erfolgt, wird die in der Wohlbefindensforschung vertretene Auffassung geteilt, daß Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit ein komplexes, mehrdimensionales Subkonzept darstelle, das - als integraler Bestandteil der allgemeinen Lebenszufriedenheit - eine wichtige Einflußgröße auf das Wohlbefinden verkörpere (vgl. ZAPF 1994, S. 231 f). ZAPF (a. a. O., S. 229) betont, "daß die Arbeitsbedingungen neben den familiären und sozialen Beziehungen zu den relevantesten Determinanten des Wohlbefindens gehören."

In der Theoriebildung wird Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit unter definitorischen Gesichtspunkten häufig als ein einstellungsrelevantes Phänomen "mit kognitiven und affektiven Komponenten betrachtet", mit anderen Worten: als "positiver emotionaler Zustand, der sich aus der Bewertung der eigenen Arbeit ergibt." (ZAPF ebd., vgl. hierzu außerdem: BRUGGEMANN et al. 1975) Analog zum Wohlbefinden handelt es sich also auch bei der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit um eine subjektive Kategorie, bei der - ähnlich wie in Fragen der Belastung und Gesundheit - die Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt von entscheidender Bedeutung ist (URBAN 1992, GRUNDER/BIERI 1995). Anders ausgedrückt läßt sich sagen, daß Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit determiniert ist "durch objektive Merkmale und subjektive Erwartungen: Charakteristika der Berufssituation, Merkmale des Individuums und die Wechselwirkung beider bestimmen sie." (SCHÖNKNECHT 1997, S. 111).

In der betriebswirtschaftlichen Praxis, aber auch in der arbeitspsychologischen Perspektive wird Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit häufig als ein bedeutsamer Parameter betrachtet, an dem sich berufliche Identität ('corporate identity'), Produktivität und Krankenstand der Arbeitnehmer messen lassen.

#### 6.2.2. Zur allgemeinen Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrkräften

Eine zu eng gefaßte, d. h. lediglich unter berufsimmanenten Aspekten betrachtete Person-Umwelt-Interaktion markiert in einer Reihe von Untersuchungen zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit bei Lehrkräften einen Schwachpunkt. Schließlich darf "nicht übersehen werden, daß es für alle Lehrer/innen nicht nur eine berufliche, sondern auch außerberufliche, private, familiäre und Freizeitumwelten gibt, die mit dem Beruf und seinen Anforderungen

in einer wechselseitigen Beeinflussung stehen. Genaugenommen hängt die gesamte außerberufliche Lebenswelt mit der Berufszufriedenheit zusammen." (ULICH 1996, S. 216) So können berufliche Anforderungen "zufrieden erfüllt werden, wenn in der außerberuflichen Lebenswelt die notwendigen psychischen Ressourcen verfügbar sind." (ULICH a. a. O., S. 217). Umgekehrt kann berufliche Zufriedenheit "die Erfüllung außerberuflicher Anforderungen erleichtern." (ULICH ebd.).

Nach GRIMM (1993, S. 24) besteht ein weiteres, und zwar methodisches Defizit der meisten Studien zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit bei Lehrkräften darin, "daß die erhobenen Lehreräußerungen nicht bloß eine Sammlung von (...) Zufriedenheitsfaktoren widerspiegeln, sondern bereits Resultat impliziter Attributionsprozesse bei Lehrern sind, ohne daß diese Studien das Konstrukt 'Attribution' überhaupt zugrunde legten."

Ungeachtet der genannten methodischen Einschränkungen konstatieren sowohl nationale wie auch internationale, ältere wie jüngere Untersuchungen zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrkräften nahezu übereinstimmend, daß die Mehrheit der Lehrerschaft sich hinsichtlich ihres Berufs überwiegend positiv äußere und eine allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit erkennen lasse (für den deutschsprachigen Raum siehe KRAMPEN 1978, MERZ 1979, ELBING/DIETRICH 1982, BARTH 1992, GRIMM 1993). So ermittelte BARTH (1992, S. 194), daß 86% der von ihr befragten Lehrkräfte "mit ihrer Arbeit relativ bis sehr zufrieden" wären. Vergleichbar hochsignifikante Werte zur allgemeinen Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit lassen sich auch bei GRIMM (1993, S. 66 f) sowie GRUNDER/BIERI (1995, S. 104 f) finden.

Als Ausdruck allgemeiner Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit dieses Berufsstandes wird vor allem darauf hingewiesen, daß in den meisten Untersuchungen zur Lehrerarbeit eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte erklärt, daß sie den Lehrerberuf noch einmal ergreifen würden (vgl. ELBING/DIETRICH 1982, S. 28 f, TERHART et al. 1993, S. 108 f). Die hohe - wohlgernekt allgemeine - "Berufszufriedenheit kann jedoch durchaus mit Unzufriedenheiten über bestimmte Aspekte des Berufs gekoppelt sein." (BARTH 1992, S. 191).

Berufliche Unzufriedenheiten stehen genauso wie berufliche Zufriedenheiten in enger Verbindung zum Ausmaß und zur Qualität beruflicher Anforderungen. Entscheidend abhängig ist die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrkräften demnach also einerseits von den objektiven Arbeitsbelastungen, den konkreten schulischen Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben, und andererseits davon, wie diese Belastungen kognitiv und emotional vom Lehrer bewertet und bewältigt werden. Daraus folgert: Belastungen können, müssen jedoch nicht zu einer beruflichen Unzufriedenheit führen. Im Gegenteil: Sie können, eine positive Bewertung der Arbeitsbelastungen vorausgesetzt, auch als Herausforderung interpretiert werden und im Zuge einer erfolgreichen Belastungsbewältigung zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit führen.

Andererseits ist es naheliegend, daß massive, häufig zeitgleiche Belastungskonstellationen insbesondere dann die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit angreifen und berufliche Unzufriedenheiten produzieren, wenn die kognitive und emotionale Bewertung dieser



Belastungen nicht nur negativ ausfällt, sondern darüber hinaus auch entsprechende Bewältigungsversuche erfolglos bleiben.

Von enormer Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang die Summe der jeweiligen Bewältigungserfahrungen zu sein. Stark vereinfacht ließe sich sagen, daß viele erfolgreiche Bewältigungsversuche, die hinsichtlich beruflicher Belastungen unternommen werden, Lehrkräfte nachhaltig berufsbiographisch positiv prägen und somit langfristige Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit entscheidend befördern können. Eine solche positive Prägung kann sich z. B. durch eine Stärkung des beruflichen Selbstvertrauens, für das u. a. Kontrollüberzeugungen kennzeichnend sind, manifestieren. Demgegenüber ist davon auszugehen, daß zahlreiche erfolglose Bewältigungsstrategien bei Lehrkräften für negative berufsbiographische Erfahrungen (Kompetenzzweifel, Reduktion des beruflichen Selbstvertrauens etc.) sorgen und infolgedessen einen entscheidenden Grundstock für dauerhafte berufliche Unzufriedenheit und den daraus möglicherweise resultierenden Folgen, wie etwa 'Burnout', legen können.

Im Sinne einer Zwischenbilanz ist an dieser Stelle also zunächst einmal festzuhalten, "daß sich berufliche Zufriedenheit und Belastungen nicht grundsätzlich gegenseitig ausschließen." (ULICH 1996, S. 215) Vor diesem Erkenntnishintergrund ist schließlich auch die offensichtliche Diskrepanz zwischen einer vielfach konstatierten allgemeinen Berufszufriedenheit sowie weit verbreiteten und dokumentierten Belastungsklagen und Berufswchselgedanken von Lehrern (TERHART et al. 1993, GRUNDER/BIERI 1995) zu rezipieren. Zur weiteren Erhellung dieses scheinbaren Widerspruchs bietet sich ein Bündel aus allgemeinen und spezifischen Erklärungen an.

Auf der Ebene allgemeiner Erklärungen macht ZAPF (1994, S. 232) darauf aufmerksam, daß in nahezu allen Untersuchungen, in denen es um Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit geht, "fast immer über 80% und z. T. über 90% der befragten Arbeitenden (...) - aus welcher Berufsgruppe auch immer - angeben, sie seien mit ihrer Arbeit zufrieden." Mit Hinweis auf globale epidemiologische Befunde, wonach "ca. ein Drittel der Angestellten und über die Hälfte der Arbeiter aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig aus dem Erwerbsleben ausscheiden müssen" (ZAPF a. a. O., S. 229), bezweifelt ZAPF jedoch diese hohen Arbeits- bzw. Berufszufriedenheitsraten.

In Anlehnung an BRUGGEMANN et al. (1975) erklärt ZAPF die überaus hohen Prozentangaben zur Arbeits- und Berufszufriedenheit damit, "daß es mehrere Typen von Arbeitszufriedenheit gibt, die aufgrund von verschiedenen psychischen Verarbeitungsmechanismen entstehen: Es gibt die wirklich Zufriedenen (stabilisierte und progressive Arbeitszufriedenheit), die Unzufriedenen (fixierte und konstruktive Arbeitsunzufriedenheit) und die 'eigentlich' Unzufriedenen, die aber auf Befragen angeben, sie seien zufrieden (resignative und Pseudo-Arbeitszufriedenheit)." (ZAPF 1994, S. 232, vgl. hierzu auch BÜSSING 1991).

Besonders interessant an dieser Typologie ist die dritte Gruppe, die sogenannten 'eigentlich' Unzufriedenen, die tatsächlich jedoch ihre Unzufriedenheit kaschieren, d. h. öffentlich leugnen und statt dessen das Gegenteil - nämlich berufliche Zufriedenheit - zu Protokoll geben. Die Existenz einer solchen Gruppierung hält auch GRIMM hinsichtlich befragter Lehrerpopulationen für

wahrscheinlich. GRIMM (1993, S. 174) konzidiert, "daß kaum ein Lehrer seine berufliche Unzufriedenheit gern eingestehen" mag. Angesichts des Drucks und einer Reihe von Vorurteilen, denen sich der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit ausgesetzt sieht, ist eine solche durch mangelnde Authentizität gekennzeichnete Haltung unter psychologischen Gesichtspunkten zweifellos vorstellbar, da sie einem spezifischen Schutzmechanismus zu folgen scheint.

Hinsichtlich seiner eigenen Studie gibt GRIMM (ebd.) darüber hinaus kritisch zu bedenken, daß gegebenenfalls zufriedene Lehrkräfte eher als unzufriedene Lehrkräfte bereit waren, an dieser Studie mitzuwirken, da immerhin "mehr als 50% der verschickten Fragebögen nicht zurückgesandt" wurden.

Neben allgemeinen sowie methodischen Erklärungen gibt es jedoch auch speziellere Begründungen für die o. g. Diskrepanz zwischen Berufszufriedenheit und Belastungsklagen. So vermutet ULICH (1996, S. 215), "daß in den verbreiteten Zufriedenheitsäußerungen auch ein Erwartungsdruck zum Tragen kommt, weil es sich beim Lehrer/innen-Beruf doch um eine anspruchsvolle, akademisch qualifizierte Tätigkeit mit relativ hohen Freiheitsgraden und einer wichtigen gesellschaftlichen Funktion handelt, die eigentlich keine Unzufriedenheit auslösen darf: 'Wenn es nur wenig andere Berufe gibt, die eine bessere Lebensgestaltung zulassen, muß man eher zufrieden sein als unzufrieden' (SCHÖNWÄLDER 1988 b, S. 112). Und schließlich ein letzter Grund für die nun nicht mehr so ganz überraschende Berufszufriedenheit: Lehrer/innen sind eben deswegen mit ihrer Tätigkeit überwiegend zufrieden, weil sie stolz darauf sein können, 'eine schwierige und mühevollle Arbeit zumindest mit Anstand, wenn nicht gar gut zu leisten' (ebd., S. 113)."

Bezüglich der Tatsache, daß bei weitem nicht jeder Lehrer, der Berufswechselphantasien hegt, letztlich auch aus dem Schuldienst ausscheidet, läßt sich bei TERHART et al. eine ähnliche Argumentation wie bei ULICH finden. Als "dissonanztheoretische" Begründung für das Verbleiben im Lehrerberuf bemühen TERHART et al. (1993, S. 249) "die moralische Kategorie der 'Anstrengung'." Sie schreiben dazu: "Es gilt in unserer, und wohl auch in vielen anderen Gesellschaften, als moralisch hochstehend, sich für eine gesellschaftliche Aufgabe, die anerkannt notwendig ist, und darüber hinaus oder auch deshalb wenig finanziell honoriert wird, mit allen Kräften einzusetzen. Dieser soziale Wert (etwa nach SPRANGER 1930) nötigt Menschen immer noch Hochachtung ab und 'ist mit Geld eigentlich nicht zu bezahlen'. Damit bekommt dieses gleichsam objektive 'Helfersyndrom' seine eigene Dynamik und zieht Angehörige des Berufsfeldes in seinen Bann. "Klagen über Belastungen" wird ambivalent: Einerseits verdeutlicht es die reale Belastung und andererseits erheischt es Anerkennung, weil etwas Schwieriges geleistet wird, was andere nicht ohne weiteres könnten. Der Beruf des Lehrers wird damit zur Berufung, der man sich nicht entziehen kann und darf; je mehr Belastung damit verbunden ist, um so höher steigt die Ehre." (TERHART et al. 1993, S. 249)

Faßt man die erfolgten Ausführungen zusammen, so "wären die 'wahren' Zufriedenheits- und Belastungswerte jeweils ein Stück niedriger anzusetzen, der Widerspruch somit weniger eklatant." (ULICH 1996, S. 214) Das bedeutet also, daß die zuvor erläuterte Relativierung der durchweg signifikanten Zufriedenheitsäußerungen

von Lehrern im Endeffekt zwar zu keinem völlig anderen, jedoch zu einem graduell abgeschwächten Resultat führt.

### 6.2.3. Determinanten beruflicher Zufriedenheit von Lehrkräften

Im nächsten Schritt sollen Determinanten beruflicher Zufriedenheit (auch 'Satisfaktoren' bzw. 'Motivatoren' genannt) sowie Determinanten beruflicher Unzufriedenheit (auch als 'Frustratoren' bzw. 'Stressoren' bezeichnet) komprimiert dargestellt werden, um schließlich zu schulform-, geschlechts- sowie altersspezifischen Differenzierungen in der Frage der Arbeits- und Berufszufriedenheit zu gelangen.

Die "ambivalente Struktur" der Lehrerarbeit (ELBING/DIETRICH 1982) spiegelt sich auch in all jenen Determinanten wider, die Zufriedenheiten bzw. Unzufriedenheiten im Lehrerberuf produzieren. Dazu ein Beispiel. In fast allen Untersuchungen zur Lehrerarbeit wird die Lehrer-Schüler-Interaktion sowohl als primäre Belastungsquelle wie auch als entscheidende Determinante für berufliche Zufriedenheit von Lehrern genannt (MERZ 1979, BARTH 1992, TERHART et al. 1993, RUDOW 1995). Letzteres setzt voraus, daß diese Interaktion vom Lehrer als 'gelungen' empfunden wird, was im übrigen nicht in jedem Fall mit den Empfindungen der Schüler übereinstimmen muß. Ist die Lehrer-Schüler-Interaktion im Gefühl des Lehrers jedoch durch häufige Mißerfolge gekennzeichnet, etwa durch das Empfinden, daß sein Unterricht nicht 'ankommt', so wird die Lehrer-Schüler-Beziehung leicht zu einer bedeutsamen Quelle beruflicher Unzufriedenheit.

Dieses Beispiel verdeutlicht, daß Determinanten der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrkräften nicht statisch, sondern dynamisch zu verstehen sind, so daß sie jederzeit auch gegensätzliche Wirkeffekte, nämlich berufliche Unzufriedenheit, bewirken können. Im Umkehrschluß gilt für jene Determinanten ('Stressoren'), aus denen sich häufig berufliche Unzufriedenheit speist, selbstverständlich dasselbe. Das wäre in Anlehnung an das vorherige Beispiel etwa dann der Fall, wenn ein Lehrer nach anfänglichen Schwierigkeiten in einer neuen Klasse einen Zugang zu den Schülern findet, der sich in gelungenem Unterricht niederschlägt und den Lehrer mit Zufriedenheit erfüllt.

Neben einer gelungenen Lehrer-Schüler-Interaktion tragen auch gute, d. h. durch Kooperation und soziale Unterstützung gekennzeichnete kollegiale Beziehungen zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit in erheblichem Maße bei (BARTH 1992, RUDOW 1995). Den zum kommunikativen Netzwerk des Arbeitsplatzes Schule dazugehörigen Beziehungen zu den Eltern bzw. zur Schulleitung wird hingegen zumeist nur ein relativ geringer Einfluß auf die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrkräften attestiert (BARTH 1992, RUDOW 1995). Zumindest auf dem Hintergrund eigener Berufserfahrungen des Verfassers scheint dieser abgestufte Bedeutungsgehalt der Beziehungen von Lehrkräften zu Eltern und Schulleitung jedoch fragwürdig zu sein. Gut funktionierende Beziehungen des Lehrers zu den Eltern seiner Schüler sind i. d. R. nicht nur durch kritische Reflexionen, sondern auch durch soziale Anerkennung und (in-)direkte Unterstützung der Lehrerarbeit geprägt, was sowohl zur Vermeidung von pädagogischen

Zielantinomien beitragen als auch grundsätzlich bei nahezu allen Lehrkräften Zufriedenheit hervorrufen dürfte.

Schulleitungen schließlich fällt eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung des Schullebens bzw. -klimas, in Fragen der Schulentwicklung sowie in vielen anderen schulischen Fragen zu. Schulleitungen, die Kompetenzen und Qualitäten der Mitglieder ihres Kollegiums erkennen und wertschätzen können, die pädagogischen Pluralismus akzeptieren und nicht bestimmte pädagogische Konzeptionen behindern, die Kollegen bei Reformvorhaben, beim Ausprobieren neuer pädagogischer Ideen unterstützen statt diese zu torpedieren, die ferner Kollegen ermutigen und loben können, ohne dabei andere auszugrenzen - derartige Schulleitungen sind keine bloßen Wunschvorstellungen. Es gibt sie tatsächlich und ihr positiver Einfluß auf die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrern sollte keineswegs unterschätzt werden (vgl. WISSINGER 1994 b, SCHÖNKNECHT 1997).

Neben dem sozialen Kontext als primäre Quelle der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrern ist auch der "Handlungs- bzw. Tätigkeitsspielraum" für die berufliche Zufriedenheit von Lehrern bedeutungsvoll. Für diesen Spielraum kennzeichnend ist, daß "der Lehrer bei der individuellen Arbeitsgestaltung, d. h. bei der Auswahl von Lehrinhalten, bei der Anwendung von Lehrmethoden, bei der außerunterrichtlichen Tätigkeit usw." (RUDOW 1995, S. 161) über eine verhältnismäßig große Freiheit und Selbständigkeit verfügt.

Hingegen ist die Frage der subjektiv erlebten Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit, auf die COMBE/BUCHEN (1996) im Belastungskontext nachdrücklich aufmerksam machen, in ihrer Bedeutung für die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrern bislang zu wenig explizit gewürdigt worden. Zu der verhältnismäßig geringen Anzahl von Autoren, die die Sinnkomponente der Lehrerarbeit ausdrücklich hervorheben, gehört FARBER (1991, S. 225), der darauf hinweist, "daß die primäre Quelle für Berufszufriedenheit bei Lehrern die Erfahrung ihres sinnvollen Einflusses auf das Leben der Schüler ist."

ULICH (1996, S. 219) gelangt hinsichtlich der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrern zu folgendem, durchaus plausiblen Resümee: "Zufriedenere Lehrer/innen arbeiten an pädagogisch wie organisatorisch gut funktionierenden Schulen in einem einigen Kollegium; sie wissen, was von ihnen verlangt wird, sind beruflich engagiert und fühlen sich durch die Schüler/innen wenig belastet."

Obgleich es in diesem Teilkapitel vorrangig um positive Beanspruchungsfolgen, somit also primär um Arbeits- und Berufszufriedenheit geht, kann angesichts des weiter oben beschriebenen dynamischen Charakters der Determinanten beruflicher Zufriedenheit nicht darauf verzichtet werden, über die bereits genannten Beispiele hinaus weitere Aspekte beruflicher Unzufriedenheit von Lehrkräften aufzuführen.

Neben problembeladenen bzw. mißlungenen Interaktionen im sozialen Kontext des Lehrerberufs, allen voran schwierige Lehrer-Schüler-Interaktionen, erzeugen insbesondere das zwiespältige Image, die Bezahlung sowie die im Normalfall eng begrenzten Karrierechancen, die der Lehrerberuf bietet, berufliche Unzufriedenheit bei Lehrern. Als weitere Ursachen für Unzufriedenheit werden außerdem des öfteren spezifische

Arbeitsbedingungen (Klassengröße, materielle Ausstattung usw.), Rollenambiguität (KRAMPEN 1978, MERZ 1979, BARTH 1992) sowie Mängel der Lehrerausbildung (TERHART et al. 1993, S. 218, ULICH 1996, S. 214)) genannt.

Während ULICH (1996, S. 224) mit Blick auf Interaktionskonflikte darauf hinweist, "daß Lehrer/innen mit geringen Interaktionskompetenzen, mit Beziehungshemmungen und Kontakthemmungen in ihrer Berufszufriedenheit ziemlich gefährdet sind", sieht BARTH (1992, S. 193 f) Lehrkräfte mit derartigen Schwierigkeiten darüber hinaus besonderen Gefährdungen hinsichtlich der sogenannten 'Burnout'-Problematik ausgesetzt (vgl. hierzu auch EWALD 1997, S. 93). Unter Bezugnahme auf den Ausprägungsgrad beruflicher Unzufriedenheit gelangt BARTH zu folgendem Fazit: "Je unzufriedener Lehrer mit ihrer Tätigkeit sind, desto stärker sind sie von emotionaler Erschöpfung betroffen, desto stärker dehumanisieren sie und desto reduzierter empfinden sie ihre Leistungsfähigkeit." (BARTH 1992, S. 193) Dieses Zitat unterstreicht die psychophysische Bedeutsamkeit negativer Beanspruchungsfolgen.

Bevor eine Auseinandersetzung mit spezifischen Befunden zur Arbeits- und Berufszufriedenheit von Lehrkräften erfolgt, ist es erforderlich, nochmals sehr deutlich darauf hinzuweisen, daß partielle berufliche Unzufriedenheiten keinen Widerspruch gegenüber einer allgemeinen Arbeits- und Berufszufriedenheit bedeuten. Mehr noch: Bei realistischer Betrachtungsweise wird man davon ausgehen können, daß es mit hoher Wahrscheinlichkeit kaum einen Lehrer geben wird, der mit sämtlichen Facetten des von enormer Komplexität gekennzeichneten Lehrerberufs zufrieden ist. Es dürfte vielmehr die jeweilige Menge von positiv bzw. negativ bewerteten Komponenten der Lehrerarbeit sein, die für allgemeine berufliche Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit sorgt.

#### 6.2.4. Schulform-, geschlechts- sowie altersspezifische Befunde

Unter schulformspezifischen Gesichtspunkten wird in einer Reihe von Studien zur Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrern darauf hingewiesen, daß insbesondere unter Grundschullehrkräften eine zum Teil deutlich höhere allgemeine Berufszufriedenheit als bei Gymnasial- sowie insbesondere Hauptschullehrern herrsche. (KRAMPEN 1978, SCHÜMER 1992).

RUDOW (1995, S. 167) liefert für diesen Befund eine Begründung, die zu kurz greift. Seiner Meinung nach lassen diese Resultate "sich vielleicht mit dem Anspruchsniveau der betroffenen Lehrergruppen erklären. Während sich Gymnasiallehrer eher fachorientiert zeigen, heben Grund- und Hauptschullehrer mehr den pädagogischen Aspekt ihrer Tätigkeit hervor. Und je größer die Fachorientierung ist, desto stärker scheint die Berufsunzufriedenheit zu sein (vgl. LITTIG 1980)."

Der Grundgedanke, auf dem diese Begründung offenkundig basiert, ist durchaus plausibel, genügt allerdings nicht als alleinige Erklärung. Er besteht darin, daß ein Unterrichtsverständnis, bei dem der Schwerpunkt in der Vermittlung von fachlichem Wissen liegt und das pädagogische Interesse an den Schülern eine eher

untergeordnete Bedeutung besitzt, früher oder später an spürbare Wirksamkeitsgrenzen stößt, die sich ungünstig auf die berufliche Zufriedenheit des Lehrers auswirken können. Demgegenüber kann ein stärkeres pädagogisches Interesse an den Schülern, an ihren Lebenswelten und Bedürfnissen, insofern eher zu einer allgemeinen Berufszufriedenheit führen, da einerseits die Schüler dieses Interesse an ihrer Person sehr wohl wahrnehmen und es teilweise durch entsprechende Leistungsbereitschaft 'honorieren' dürften; andererseits genau dieses Interesse eine notwendige Folie darstellt, auf der erfolversprechende und somit Arbeitszufriedenheit produzierende (schülerorientierte) didaktische Strategien geplant und umgesetzt werden können.

Als zusätzliche Erklärungen für den o. g. Zufriedenheitsbefund bieten sich weitere Gesichtspunkte an, die bei RUDOW unberücksichtigt bleiben. Zum einen dürfte die vergleichsweise hohe allgemeine Berufszufriedenheit im Grundschulbereich auf den besonderen Umstand zurückzuführen sein, daß dort wie in keiner anderen Schulform seit vielen Jahren konsequent sukzessive sogenannte 'innere Schulreformen' realisiert worden sind. Insbesondere die Grundschule hat sich nämlich im Umgang mit gesellschaftlichen Modernisierungsphänomenen und deren Auswirkungen auf die Kinder als außerordentlich beweglich erwiesen und nicht zuletzt auch die Notwendigkeit von Schulentwicklung, von schulorganisatorischen sowie unterrichtlichen Veränderungserfordernissen erkannt und kontinuierlich umgesetzt. Dabei scheinen diese Veränderungen in hohem Maße sinnstiftend zu sein und einen enormen Einfluß auf die allgemeine Arbeits- und Berufszufriedenheit von Lehrkräften zu besitzen (vgl. SCHÖNKNECHT 1997, S. 111 f, sowie COMBE/BUCHEN 1996).

Zum zweiten dürfte in diesem Zusammenhang die geschlechtsspezifische Tatsache eine Rolle spielen, daß besonders in der Grundschule vorwiegend Frauen tätig sind und in verschiedenen Untersuchungen herausgearbeitet wurde, daß Lehrerinnen tendenziell durch eine größere allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit als Lehrer gekennzeichnet sind (KRAMPEN 1978, BARTH 1992, RUDOW 1995). Dieser Befund ist insofern als hochinteressant zu betrachten, da Lehrerinnen häufig durch die Verknüpfung von Beruf und Familie mit einer spezifischen Doppelbelastung konfrontiert sind. Nun wäre es allerdings denkbar, daß gerade diese Verknüpfungsmöglichkeit, die in dieser Weise nicht in sehr vielen Berufen gegeben ist, von vielen Lehrerinnen, die bereits in einem Familienverband leben bzw. dies beabsichtigen, bewußt als ein Privileg des Lehrerberufs wahrgenommen und geschätzt wird und somit einen Teil ihrer Berufszufriedenheit begründet. Darüber hinaus könnte dieser geschlechtsspezifische Zufriedenheitsbefund auch darin begründet sein, daß - nach TERHART et al. (1993, S. 27) - Berufsarbeit für Männer stärker als für Frauen eine identitätsstiftende Funktion hat, der Lehrerberuf faktisch jedoch nur begrenzte Karriereperspektiven bietet. Möglicherweise deshalb gelangen TERHART et al. (1993, S. 102) zu der ebenso gewagten wie provokanten These, daß der Lehrerberuf "vielleicht (...) insgesamt für Frauen eher ein gezielter Wunschberuf" sei, "wohingegen er für Männer demgegenüber eher einen Verlegenheitsberuf darstellt."

Schließlich könnte, um den nicht weit genug gesponnenen Argumentationsfaden RUDOWS nochmals aufzugreifen und daran anzuknüpfen, ein weiterer Grund für diesen geschlechtsspezifischen Befund darin bestehen, daß Lehrerinnen tendenziell weniger

distanziert, mithin mit mehr Emotionen im Unterricht agieren als Lehrer (TERHART et al. 1993), was die Umsetzung einer vorwiegend 'pädagogisch' verstandenen Unterrichtsarbeit wesentlich erleichtern und in der oben beschriebenen Weise Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit befördern dürfte.

Der Zusammenhang zwischen Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit und Dienst- bzw. Lebensalter von Lehrern ist in der Forschung belegt (TERHART et al. 1993, ULICH 1996, S. 221). Die Ergebnisse und Einschätzungen, die dazu vorliegen, differieren allerdings. Während einige Autoren (MERZ/WEID 1981, ELBING/DIETRICH 1984) darauf hinweisen, daß die allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit bei Lehrern mit dem Alter zunehme, negiert KRAMPEN (1978) einen solchen Zusammenhang. TERHART et al. (1993, S. 137) schließlich kommen zu der Feststellung, daß die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit mit steigendem Alter "etwas" sinke.

Für eine altersbedingte Zunahme der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit könnte u. a. eine gewisse Gelassenheit sprechen, die viele Lehrkräfte im Laufe der Jahre erwerben. Für eine altersbedingte Abnahme der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit bei Lehrern hingegen könnte u. a. verantwortlich zeichnen, daß die individuelle, psychophysische Belastbarkeit im Alter im Zuge der Morbiditätsproblematik erfahrungsgemäß geringer und der Beruf demgemäß mit zunehmendem Alter entsprechend anstrengender empfunden wird.

#### 6.2.5. Zum Zusammenhang von Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit und Lehrergesundheit

Während insbesondere im Kontext der 'Burnout'-Problematik zahlreiche Überlegungen und Hinweise zur pathogenetischen Bedeutung einer chronischen beruflichen Unzufriedenheit von Lehrkräften vorliegen, gibt es bislang keine genaueren, wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse hinsichtlich der gesundheitsstabilisierenden bzw. gesundheitsfördernden Auswirkungen allgemeiner Arbeits- und Berufszufriedenheit von Lehrern. Zum Zwecke eines diesbezüglichen Erkenntnisgewinns bieten sich auch hier methodisch Langzeitstudien an. Im Rahmen einer solchen - wenn auch nicht lehrerorientierten - Studie hat PALMORE (1969, zit. nach RUDOW 1995) Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit als einen zentralen Einflußfaktor für Langlebigkeit identifiziert.

Geht man nun davon aus, daß tatsächlich die Mehrheit der Lehrer eine mehr oder weniger hohe allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit empfindet, die ja wesentlicher Bestandteil der Lebenszufriedenheit ist, dann erscheint die von HERLOFF/JÄRVHOLM (1989) für den skandinavischen Raum getroffene Feststellung, daß das Sterblichkeitsrisiko von Lehrern deutlich unter dem Mortalitätsrisiko der Gesamtbevölkerung liege, durchaus plausibel. Diese im Sinne eines Gedankenexperiments inszenierte kausale Verkettung darf indes keineswegs instrumentalisiert werden, um akute Belastungs- und Gesundheitsprobleme von Lehrern, die im Arbeitsprozeß stehen, zu verniedlichen oder gar zu negieren.

Auf eine allgemeine Verschränkung der Variablen Gesundheit, Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung machen TERHART et al. (1993, S. 102 f) aufmerksam. Sie weisen darauf hin, daß

"Lehrkräfte, die sich gesund fühlen, (...) zufriedener als solche, die sich gesundheitlich belastet fühlen", seien. Hieraus nun in einer Art Umkehrschluß zu folgern, daß beruflich zufriedene Lehrkräfte sich gleichzeitig subjektiv gesund fühlen und es objektiv auch sind, wäre unzulässig, da mit enormen Evidenzproblemen behaftet. Im Bewußtsein um diese Evidenzproblematik sollen hier dennoch zwei unterschiedlich ausgerichtete Thesen zum Zusammenhang von Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit und Lehrergesundheit formuliert werden.

Eine mit einer positiven Konnotation versehene These lautet, daß ein hohes Maß an subjektiv erlebter Gesundheit des Lehrers sich günstig auf die allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit niederschlagen kann, während im Gegenzug eine hohe allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrern positive Auswirkungen auf ihren Gesundheitszustand haben kann.

Eine zweite, durch eine negative Konnotation gekennzeichnete These lautet, daß gesundheitliche Beeinträchtigungen die allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrern ungünstig beeinflussen können, während im Umkehrschluß eine geringe allgemeine Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit negative Auswirkungen auf die gesundheitliche Befindlichkeit von Lehrern haben kann.

In beiden Thesen wird deutlich, daß Zusammenhänge zwischen Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit und gesundheitlicher Befindlichkeit von Lehrkräften in Form von wechselseitigen Einflüssen nicht nur denkbar sind, sondern auch - trotz des gegenwärtigen erwähnten Mangels an umfassenden stichhaltigen wissenschaftlichen Nachweisen - aufgrund vorliegender einzelner Untersuchungsergebnisse (vgl. hierzu insbesondere TERHART et al. 1993) nicht nur angenommen werden können, sondern angenommen werden müssen. Dies wird nicht zuletzt durch vielfältige Ergebnisse der Burnout- und Streßforschung untermauert.

### 6.3. Zusammenfassung

In der Frage der Belastungsauswirkungen ist zwischen positiven und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen zu unterscheiden.

Negative Beanspruchungsfolgen manifestieren sich vor allem durch das sogenannte 'Burnout-Syndrom' sowie chronischen Streß. Insbesondere hinsichtlich des Burnout-Syndroms ist durch zahlreiche Forschungsarbeiten belegt, daß es sich beim 'Ausbrennen' weniger um das Resultat eines einmaligen traumatischen Erlebnisses ('Initialerlebnis') als vielmehr um einen prozeßhaften Vorgang handelt, der sich im Regelfall über einen längeren Zeitraum entwickelt (EDELWICH/BRODSKY 1984, GOLEMBIEWSKI/MUNZENRIDER 1988, BURISCH 1989).

Zu den positiven Beanspruchungsfolgen gehören das allgemeine Wohlbefinden (ABELE/BECKER 1994) sowie die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit. Trotz partieller beruflicher Unzufriedenheiten und Berufswechselgedanken (TERHART et al. 1993, S. 104 ff) ist in einer Reihe von Untersuchungen zur Lehrerverberufung innerhalb dieser Berufsgruppe tendenziell eine generelle Arbeits-



und Berufszufriedenheit konstatiert worden (KRAMPEN 1978, MERZ 1979, BARTH 1992, GRIMM 1993).

Ein konzeptübergreifendes gemeinsames Merkmal von negativen wie positiven wie Beanspruchungsfolgen besteht in der gesicherten Erkenntnis, daß es sich bei jedem dieser Konzepte um subjektive Phänomene bzw. subjektive Befindlichkeiten handelt. Die Ausformung dieser jeweiligen Befindlichkeiten ereignet sich im Zuge von spezifischen Person-Umwelt-Interaktionen, d. h. durch das Aufeinandertreffen von Subjekt (hier: der Lehrkraft) und Umweltbedingungen (hier: primär schulischen Arbeitsbedingungen).

Neben der objektiven Belastungsbedeutung der Umwelt- bzw. Arbeitsbedingungen ('Stressoren') sind vor allem die kognitive sowie die emotionale Bewertung dieser Bedingungen durch das Subjekt sowie die dem Subjekt zur Verfügung stehenden Bewältigungsmöglichkeiten entscheidend dafür, ob es zur Entstehung von positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen oder gar -folgen kommt. Wesentlichen Einfluß auf Bewertungs- sowie Bewältigungsprozesse üben diverse Persönlichkeitsmerkmale aus (z. B. Selbstvertrauen, Kontrollüberzeugungen, Attributionsmuster usw.).

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Beanspruchungsfolgen und Lehrergesundheit mangelt es bis dato noch an Erkenntnissen bezüglich spezifischer Wirkmechanismen. Gleichwohl kann angesichts der Forschungslage davon ausgegangen werden, daß Beanspruchungsfolgen Auswirkungen auf die Gesundheit von Lehrkräften haben können. Insbesondere mit Blick auf negative Beanspruchungsfolgen wie Burnout oder chronischem Streß gibt es vielfältige Belege für damit einhergehenden gesundheitlichen Risiken (MÜLLER-LIMMROTH 1992, RUDOW 1995, SCHEUCH et al. 1995, EWALD 1997).

Im Gegensatz dazu gibt es kaum gesundheitsforschungsorientierte Arbeiten, die explizit Hinweise darauf geben, daß positive Beanspruchungsfolgen wie Wohlbefinden sowie Arbeits- und Berufszufriedenheit sich günstig auf die Lehrergesundheit auswirken. Hierin dokumentiert sich die Tatsache, daß innerhalb der Lehrerforschung nach wie vor ein belastungsforschungs- und weniger ein gesundheitsforschungsorientiertes Interesse dominiert. Dessen ungeachtet kann trotz vorhandener Evidenzprobleme davon ausgegangen werden - sofern man ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis (im Sinne der Weltgesundheitsorganisation) zugrunde legt -, daß positive Beanspruchungsfolgen sich günstig auf die Lehrergesundheit, speziell auf ihre psychische Dimension, auswirken können.

## 7. Fallstudien

### 7.1. Spezifizierung der Leitfrage

Die in den vorangegangenen Kapiteln erfolgten theoretischen Vorarbeiten und -überlegungen haben zu einer Sekundäranalyse des bisherigen Wissensbestandes der Lehrerbelastrungsforschung sowie zu einer Sensibilisierung für das empirische Untersuchungsfeld geführt.

Mit Hilfe fallrekonstruierender Sozialforschung sollen in diesem Kapitel nunmehr Einblicke in Bedingungsbeziehungen von Lehrergesundheit gewonnen werden. Dabei wird bewusst auf eine Formulierung von Forschungshypothesen verzichtet. Statt dessen sollen die Fallstudien - auf dem Hintergrund interessengeleiteter Fragen - zunächst einmal für sich selbst sprechen. Notwendig ist hierfür eine Spezifizierung der Leitfrage "Welche Umstände/Faktoren könnten dazu beigetragen haben, daß der Gesundheitszustand der Interviewten so stabil war, daß sie trotz einer verhältnismäßig langen schulischen Berufstätigkeit die reguläre Pensionsgrenze bzw. den Vorruhestand erreichten?"

Diese Spezifizierung erfolgt mit Hilfe folgender Unterfragen, die zugleich bei der Konzeption des Interviewleitfadens eine konstitutive Rolle spielten:

1. Welche (beruflichen) Belastungen wurden erlebt?
2. Wie sah der Umgang mit diesen Belastungen aus? Welche Rolle spielten dabei soziale Unterstützung und Erholungsstrategien?
3. Was waren positive Erfahrungen der Lehrertätigkeit?
4. Wie war der Gesundheitszustand und wie wurde mit eventuellen gesundheitlichen Beeinträchtigungen umgegangen?
5. Gab es ein Belastungs- bzw. Gesundheitsbewußtsein?

#### 7.1.1. Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren

Das den folgenden Fallstudien zugrunde liegende Datenmaterial wurde in Form von Leitfadeninterviews gewonnen (der dabei verwendete Gesprächsleitfaden befindet sich ebenso wie die Transkripte im Anhang der Arbeit).

Fallstudien analysieren wissenschaftlich, d. h. in methodisch kontrollierter Weise - und zwar in der Regel hermeneutisch - Informationen über eine Person. Dabei wird der Einzelfall mit vorhandenen (theoretischen) Wissensbeständen in Beziehung gesetzt, "um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnis." (FATKE 1995, S. 677)

Mit den vorliegenden Fallstudien wurde ein berufsbiographischer Ansatz gewählt, bei dem die befragten Lehrkräfte als Fachleute ihrer eigenen beruflichen Entwicklung, zu der sie hier retrospektiv Stellung beziehen, betrachtet werden. Dieser Methodenwahl liegt die Überzeugung des Verfassers zugrunde, daß mit diesem qualitativen Forschungsansatz dezidierte Antworten darauf möglich sind, "wie LehrerInnen selbst ihre Arbeit, belastende und entlastenden Faktoren (...) u. ä. definieren." (SCHÖNKNECHT 1997, S. 78)

Die Auswertung und Bearbeitung der Fälle geschieht in Anlehnung an das Konzept der 'Grounded Theory' (GLASER/STRAUSS 1967, STRAUSS/CORBIN 1996; vgl. hierzu auch den ausgezeichneten Überblick über die Grundzüge der Grounded Theory bei SCHÖNKNECHT 1997, S. 60 ff). Die Grundlage bildet dabei ein Stufenmodell, wonach die inhaltsanalytische Bearbeitung der Fälle über drei Stufen erfolgt.

In der ersten Stufe erfolgt eine Fallbeschreibung. Hier geht es darum, die in den Interviewdaten enthaltenen Gesprächsphänomene (Gesprächsinhalte/Gesprächsthemen) zu beschreiben und zusammenzufassen. Diese Gesprächsphänomene, die gemäß der Grounded Theory als "Konzepte" bezeichnet werden, werden bereits in dieser Stufe unter kategoriale Überschriften gestellt. Dieser ersten Stufe vorgeschaltet sind 'Vorbemerkungen zur Fallstruktur', die vor allem statistische Daten (Dauer der Berufstätigkeit, Pensionierungsalter usw.) enthalten.

In der zweiten Stufe werden diese Kategorien näher untersucht und einer Interpretation unterzogen. Es kommt hier zu sukzessiven kategorialen Verdichtungen und zur Herstellung von sinnlogischen Zusammenhängen zwischen einzelnen Kategorien. Aufgrund solcher sinnlogischen Zusammenhänge werden die Kategorien deshalb auch nicht zwangsläufig in derselben Reihenfolge interpretiert, in der sie in der vorherigen Stufe entwickelt wurden.

In der dritten Stufe findet schließlich eine Auseinandersetzung mit der Schlüsselkategorie statt, die hier als 'gesundheitsorientierte Textinterpretation' benannt und vom Verfasser vorgegeben wird. Ähnlich wie bei der zweiten Stufe erfolgt auch hier eine Verknüpfung von Datenmaterial und Theoriewissen.

Am Ende jeder Fallstudie erfolgt eine gesamttypologische Zusammenfassung.

Den Abschluß dieses Kapitels bildet eine fallübergreifende Zusammenfassung (7.8.).

#### 7.1.2. Anzahl und Auswahl der Fälle

Die empirische Untersuchung erfolgte im Bewußtsein einer regionalen und schulformspezifischen Beschränkung der Fälle.

Insgesamt handelt es sich um 6 Fallstudien. Aus paritätischen Gründen wurden dabei 3 ehemalige Lehrerinnen sowie 3 ehemalige Lehrer befragt, die während ihrer schulischen Berufstätigkeit in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe 1 gearbeitet haben.

Die Auswahl der befragten Personen erfolgte, indem der Autor mit diversen Grundschulleitungen telefonischen Kontakt aufnahm, um über diese an Adressen ehemaliger Kolleginnen und Kollegen zu gelangen, die entweder die reguläre Pensionsgrenze oder den Vorruhestand erreicht hatten und mindestens 25 Jahre (einschließlich Vorbereitungsdienst) in der (Grund-)Schule tätig waren. Darüber hinaus gab es eine Kontaktaufnahme zu einem aus ehemaligen Grund-, Haupt- und Realschulkräften bestehenden Pensionärskreis. Der folgenden Übersicht sind Angaben über das Pensionsalter, den Zeitraum der schulischen Berufstätigkeit sowie der Pensionsform zu entnehmen.

Person:	Pensions- alter:	Schultätigkeit in Jahren:	Pensions- form:
L 1 (w)	62	38	Vorruhestand
L 2 (m)	62,5	35	Vorruhestand
L 3 (w)	62	25	Vorruhestand
L 4 (w)	63	38	Regulär
L 5 (m)	63	38	Regulär
L 6 (m)	63	34,5	Regulär

Die Interviewpersonen schieden im Zeitraum zwischen Ende der achtziger Jahre und Ende der neunziger Jahre aus dem Schuldienst aus.

Wie weiter oben erwähnt, erfolgte die Datenerhebung in Form von Leitfadenterviews. Der Gesprächsleitfaden war vom Verfasser zum Zwecke einer thematischen Orientierung und Gesprächsstruktur konzipiert. Gleichwohl waren die Fragen so formuliert, daß die Interviewpersonen über narrative Freiräume verfügen konnten.

Der Befragungszeitraum begann im August 1999 und endete im März 2000. Fünf der Interviews wurden in den Privaträumen der befragten Lehrkräfte durchgeführt. Ein Interview fand in neutraler Umgebung, einer Schule, statt. Die Interviewpersonen vermittelten dem Verfasser, der jedes Interview selbst führte, während der Gespräche ausnahmslos einen hohen Grad an Authentizität und Glaubwürdigkeit.

Für die Interviews verwendet wurden ein Gesprächsleitfaden, der einen kurzen statistischen Teil beinhaltet, sowie ein Diktiergerät. Die Interviewlänge lag jeweils bei etwa einer Stunde.

Sämtliche Informationen (Schulnamen, Namen von Personen etc.), die Rückschlüsse auf die personale Identität der befragten Lehrkräfte ermöglicht hätten, wurden weggelassen bzw. verfremdet, um die den Interviewpersonen zugesicherte Anonymität zu gewährleisten.

## 7.2. Fallstudie 1

### 7.2.1. Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Die Befragte wurde nach einer 38-jährigen Tätigkeit im Hamburger Schuldienst mit 62 Jahren unter Inanspruchnahme der Vorruhestandsregelung pensioniert.

Die befragte Person war zuerst als Lehrerin, später als Schulleiterin berufstätig, und zwar ausschließlich in Vollzeit. Sie war dabei an insgesamt 2 Schulen beschäftigt. Darüber hinaus arbeitete sie für ca. 1 Jahr in der Schulbehörde. Die befragte Person war und ist ledig. Zum Zeitpunkt, da dieses Interview geführt wurde, war die Befragte 69 Jahre alt.

### 7.2.2. Fallbeschreibung

Die Befragte begann ihre Berufstätigkeit als Grundschullehrerin. Nachdem sie erste Unterrichtserfahrungen in der Sekundarstufe I gesammelt hatte, stellte sie eine besondere Affinität zur "Oberstufe" fest ("Und ich hab' dann mich eigentlich wohler gefühlt in der Oberstufe", Z. 11).

Die Befragte spricht in dieser Gesprächssequenz erstmals von ihrer "Lieblingsklasse" (Z. 15). Diese Klasse ist für die Befragte ganz offensichtlich von enormer sozialisatorischer Bedeutung gewesen (und ist es noch immer). Diese Bedeutsamkeit läßt sich nicht nur daran ermessen, daß jene Klasse von der Befragten mehrmals während des Interviews zitiert wird und dabei eine besondere verbale Wertschätzung erfährt ("es ist noch heute meine Lieblingsklasse", Z. 14 f), sondern auch aktuell immer noch Begegnungen ("Klassentreffen" Z. 17) zwischen der Befragten und ihren ehemaligen Schülern, die "jetzt alle über fünfzig" sind (Z. 16), stattfinden.

Im Zusammenhang mit dieser "Lieblingsklasse" verweist die Befragte an anderer Stelle des Interviews (Z. 303 ff) auf ein chronisches Erkrankungsbild (Migräne), das sie bis an ihr "Dienstschulende begleitet hat." (Z. 305)

Beides, "Lieblingsklasse" und "chronische Erkrankung", wird unter der Kategorie Schlüsselerfahrungen zusammengefaßt.

Die Befragte erwähnt ihren beruflichen Aufstieg in eine Schulleitungsfunktion und begründet diesen vor allem dadurch, sich absprachegemäß, d. h. an eine getroffene Vereinbarung gehalten zu haben ("Hören Sie zu, es hätte mich gereizt, aber das ist versprochen worden", Z. 43 f). Das Thema "Beruflicher Aufstieg" wird unter der Kategorie charakterliche Integrität subsummiert.

Die befragte Person berichtet von einer zeitlich befristeten Tätigkeit mit halber Stundenzahl in der Schulbehörde (Z. 57 f), von einem "an sich guten Zusammenhalt im Kollegium" (Z. 76 f) sowie - im weiteren Interviewverlauf - von einer "phantastischen Zusammenarbeit" (Z. 133) mit anderen Schulleitungen. Die

dazugehörige Kategorie wird als Kommunikations- und Kooperationsstil bezeichnet.

Sie benennt an unterschiedlichen Stellen des Interviews eine Reihe von Belastungsfaktoren. Hinsichtlich beruflicher Belastungen führt sie bildungspolitische Differenzen und "wirkliche Spannungen" in der Frage pädagogischer Integration (Z. 119) im Kollegium, "extrem fordernde" Eltern (Z. 115) sowie Stoff, "der neu zu bewältigen war" (Z. 104), an. In privater Hinsicht verweist sie auf "die Pflege meiner Eltern" (Z. 143 f), die sie persönlich übernahm. Und natürlich gehört auch ihre Migräne zu den Dingen, die sie belastet haben. Dieser Themenkomplex wird mit der Kategorie Belastungen überschrieben.

Bezüglich ihrer pädagogischen Tätigkeit berichtet die Befragte über diverse handlungsleitende Prinzipien. Sie erzählt von ihrem Fortbildungsverständnis ("daß also man nicht nur ein Blatt Papier Kollegen geben konnte, sondern der Kursus kam ein zweites Mal, und daß man sagen konnte: Halt, Stop, da war ich selbst, hat sich gelohnt" (Z. 207-210), von ihrem Unterrichtsstil ("Der hat sich natürlich extrem gewandelt in den Jahren"; Z. 214 f) und ihrer Arbeit mit den Kindern, bei der es ihr wichtig war, "daß die Kinder sich wohlfühlten, daß die Kinder auch Vertrauen hatten" (Z. 164 f). Die Kategorie für diesen Komplex lautet Handlungsmaximen.

An verschiedenen Interviewstellen beschreibt die Interviewte ihren Umgang mit Belastungen unterschiedlichster Art. Sie erwähnt in diesem Zusammenhang Gespräche in Freundes- (Z. 386) und Kollegenkreisen (Z. 136 f) und gibt Hinweise auf ihren organisatorischen Umgang mit beruflicher und privater Zeit (Z. 426 ff), also auf die Gestaltung und Strukturierung ihrer Lebensführung. Die entsprechende Kategorie hierzu wird Organisation und Zeitplanung genannt.

### 7.2.3. Kategoriale Interpretation

Die Interpretation der zuvor gebildeten Kategorien erfolgt nicht chronologisch, sondern orientiert sich an sinnlogischen Zusammenhängen zwischen einzelnen Kategorien.

Schlüsselerfahrungen waren für die Befragte einerseits ihre mehrfach von ihr angesprochene "Lieblingsklasse" und mit der unvermittelt auftretenden Migräne andererseits eine schwerwiegende Krankheitssymptomatik, unter der sie auch heute noch leidet.

Die Arbeit als Junglehrerin in jener Lieblingsklasse gehörte zu den prägenden pädagogischen Ersterfahrungen der Befragten. Diese Arbeit stellte insofern eine große Herausforderung dar, als daß die Befragte, die zuvor in einer Grundschulklasse unterrichtete, gewissermaßen als Interimslösung plötzlich in der Sekundarstufe arbeiten mußte ("der Chef hatte gesagt: Sie brauchen sie nur noch bis Ostern zu übernehmen, denn dann kriegen Sie ja wieder Ihre vierte, mit denen Sie dann fünfte werden dürfen, aber bis wir 'ne neue Kollegin kriegen oder Kollegen, muß jetzt diese siebte Klasse über die Runden gezogen werden", Z. 286-290). Das bedeutete, daß sie vertrautes grundschulpädagogisches Terrain verlassen und sich pädagogisch umstellen bzw. umorientieren mußte.

Neben anfänglichen Disziplinschwierigkeiten mit dieser Klasse - die Interviewte verwendet in diesem Zusammenhang u. a. den sehr bildhaften Ausdruck "Kampf", Z. 301) - hatte sie "ihre fachlichen Dinge zu schaffen" (Z. 301 f), die sich in einer Sekundarstufenklasse bekanntlich von der grundschulpädagogischen Arbeit unterscheiden. Zu bewältigen war für die Befragte somit sowohl ein emotionaler Ablösungsprozeß als auch ein Transfer vom Vertrauten zum Neuen, d. h. von überschaubaren und vertrauten Verhältnissen in ihrer Grundschulklasse zu ungewohnten, schwierigeren Strukturen in einer Sekundarstufenklasse.

Erschwert wurde dieser Ablösungs- und Umorientierungsprozeß durch renitentes Verhalten ihrer ehemaligen Grundschulklasse, die "sich benahm wie die Axt im Walde" (Z. 292 f), da sie ihre Klassenlehrerin wiederhaben wollte, sowie durch ein einschneidendes privates Ereignis.

Zeitlich parallel zu dieser schulischen Entwicklung gab es für die Befragte nämlich ein offensichtlich gravierenderes privates Problem, das sie im Interview zwar anspricht und als "privates Desaster" (Z. 284) umschreibt, das jedoch von ihr nicht näher erläutert wird.

Vor diesem Hintergrund einer Verquickung von privaten und beruflichen Problemen war eine nur noch sehr schwer zu kontrollierende Konflikt- bzw. Krisensituation gegeben, die einen enormen psychologischen Druck erzeugt haben muß und die Befragte vermutlich an den Rand ihrer psychophysischen Kräfte brachte. Infolge dieser zugespitzten Krisensituation kam es mit der chronischen Migräne zu einer psychosomatischen Reaktion, die in unmittelbarem Zusammenhang mit erlittenen Kontrollverlusten zu sehen ist.

Daß die befragte Person mit Blick auf jene damalige Sekundarstufenklasse heute dennoch ungebrochen von ihrer Lieblingsklasse spricht, mag nicht zuletzt in der Tatsache begründet sein, daß es bis in die Gegenwart hinein in Form von Klassentreffen soziale Kontakte zwischen der Befragten und ihren ehemaligen Schülerinnen und Schülern gibt. Diese Begegnungen sind für die befragte Person lebensgeschichtlich von großer Bedeutung. Sie werden von ihr eindeutig als positiv apostrophiert und dementsprechend mit dem Begriff "wunderschön" (Z. 17) versehen.

Obschon von der Befragten nicht ausdrücklich als Belastungsfaktor benannt, wird am Beispiel der geschilderten Beziehung zu ihrer Lieblingsklasse deutlich, daß das Verhältnis des Lehrers zu seiner Klasse in hohem Maße belastungsrelevant ist. Es ist gleichermaßen Quelle von Frustrationen und Berufskrisen wie von Sinnhaftigkeit und Berufszufriedenheit (ULICH 1996).

Analog zu ihrer insgesamt recht positiv ausfallenden retrospektiven Betrachtungsweise der Lehrertätigkeit sieht die Befragte bezüglich ihrer Unterrichtstätigkeit als Lehrerin außer Stoff, "der neu zu bewältigen war" (Z. 104), keine weiteren Belastungen. Sie betont, daß die Arbeit als Lehrerin "atmosphärisch oder sonst problematisch eigentlich nicht" (Z. 107 f) gewesen sei, um dann sogleich einen entscheidenden Zusatz zu formulieren: "wenn man sich in einer Klasse durchgeboxt hatte" (Z. 108 f).

Komplementär zu der Sprachfigur des Durchboxens verhält sich der Begriff "Kampf", den die Interviewte an anderer Stelle benutzt (Z. 301). Im vorliegenden Fall läßt dieser plastische Duktus erahnen, mit welchen Problemen und Schwierigkeiten der Lehrer-Schüler-Interaktion die Befragte während ihrer Tätigkeit als Lehrerin konfrontiert wurde. Begriffe wie Kampf und Durchboxen sind als Sinnbilder des Lehrerbemühens um Anerkennung, Akzeptanz und Durchsetzung zu deuten. Gleichzeitig geben diese Ausdrücke Hinweise auf die offene und labile Grundstruktur des Lehrerberufes (vgl. COMBE/BUCHEN 1996).

Die Fähigkeit zur lebendigen Begegnung mit immer wieder neuen Kindern und Jugendlichen, die ernst genommen und zugleich "gewonnen" werden müssen, ist eine anstrengende und kräftezehrende Angelegenheit, die mit ständigen Unsicherheiten versehen und kennzeichnendes Merkmal jener o. g. Grundstruktur der Lehrertätigkeit ist (COMBE/BUCHEN 1996).

Neben dem implizit thematisierten Belastungsfaktor Lehrer-Schüler-Interaktion gehören zu der Kategorie Belastungen eine Reihe von beruflichen und privaten Belastungsfaktoren, die die Befragte explizit benennt.

Die beruflichen Belastungsfaktoren 'Kollegen' und 'Eltern' identifiziert die Befragte aus der Perspektive einer ehemaligen Schulleiterin, wobei insbesondere das Kollegium offenbar eine zentrale Belastung für sie darstellte. Hinsichtlich ihres Kollegiums konstatiert sie "das Problem zu vermitteln zwischen (...) GEW-Kollegen und den Konservativen" (Z. 111 f). Hierbei handelt es sich um eine typische Problematik schulischer Leitungsfunktion, mithin also um ein in den gesellschaftlichen Ansprüchen an die soziale Rolle als Schulleiterin angelegtes Problem: nämlich als "gute" Schulleitungskraft in Personalfragen Vermittlungs- und Integrationsaufgaben erfüllen zu müssen.

Daß die Befragte diese Rollenanforderung offensichtlich internalisiert hatte, verdeutlicht ihr folgendermaßen formulierter Selbstanspruch: "Immer zu schaffen, irgendwo Gruppen zusammenzubringen, aber ich selber neutral, zu beiden offen, daß beide Gruppen kommen konnten äh und ihr Herz ausschütten konnten." (Z. 167-171). Dieses Zitat läßt erkennen, welche hohe moralische Ansprüche die Interviewte an sich selbst gestellt hatte, die hier mit den Stichworten Neutralität, Offenheit und Vermittlung beschrieben werden. Diesen Ansprüchen zu genügen, dürfte allein schon ziemlich belastend gewesen sein.

Ihr habituelles Bemühen, als Schulleiterin vorbildlich zu wirken, wird dort erkennbar, wo die befragte Person einerseits freimütig bekennt, sich über Lehrkräfte "geärgert" (Z. 583) zu haben, die eine "strapaziöse Reise machten und dann völlig K.O. wieder in die Schule kamen" (Z. 584 f), andererseits bewußt das Gegenteil propagierte und vorlebte: nämlich frühzeitig zu verreisen, um rechtzeitig und "nicht am letzten Tag erst" (Z. 427) "fit" (Z. 428) in die Schule zurückzukehren. Auch dieser spezifischen Form von Ärger fällt eine belastungsrelevante Bedeutung zu.

Neben einer bildungspolitischen Rivalität innerhalb des Kollegiums waren für die Befragte erhebliche Kollegiumsdivergenzen in einer für sie relevanten pädagogischen Frage (Integrationspädagogik) belastend. Sie spricht diesbezüglich von



einer Polarisierung (Z. 174) und wirft sich auch heute noch vor, sich in dieser Frage seinerzeit nicht durchgesetzt zu haben ("und ich hab' selber äh mir vorzuwerfen mit samt meiner Schulrätin, daß wir die Integration bekommen hätten, weil pari war, und wir glaubten, es müßte eine Stimme Mehrheit sein" (Z. 179-182).

Ferner thematisiert sie im Belastungskontext die Diskrepanz zwischen "Eltern, die eben extrem forderten" (Z. 114 f, vgl. hierzu auch BECKER/GONSCHOREK 1993 b, S. 74) und "eben gewissen Kollegen", die "noch nicht so mit dem Modernen Schritt hielten, sei's Offener Unterricht oder damals die Berichtszeugnisse (...)" (Z. 115-118).

Über die weiter oben bereits angesprochene Mirgräneproblematik hinaus, auf die unter 7.2.4. vertiefend eingegangen wird, war die Befragte privat in zweierlei Weise belastet. Zum einen durch jenes Erlebnis, das sie als "privates Desaster" ausdrückt, ohne es jedoch weiter auszuführen; zum anderen durch die Pflegebedürftigkeit ihrer Eltern. Daß die von ihr betriebene Pflege ihrer Eltern eine zentrale private Belastung darstellte, wird daran ersichtlich, daß dieses Thema von der Befragten in unterschiedlichen Interviewpassagen immer wieder angesprochen wird (vgl. Z. 143 ff, Z. 392 ff, Z. 540 ff).

Die Pflege ihrer Eltern war für die Befragte mit einem hohen zeitlichen Aufwand und einer Reihe von Entbehrlichkeiten verbunden. Sie beschreibt dies folgendermaßen: "zumal ich ja über all die Jahre immer am Wochenende auch meine Eltern hatte, nicht. Insofern war Wochenende nie für mich. So Freitags ging's los zum Einkaufen, und Sonnabends morgens wurde gekocht und eingefroren. Und am Sonntag eben nach Ahrensburg gefahren und dort gemacht." (Z. 392-397).

Aber auch Werktags fuhr sie nach Ahrensburg zur Betreuung und Pflege der Eltern, so daß sie "erst abends spät hier am Schreibtisch gewesen" ist (Z. 156 f).

Führt man sich vor Augen, daß diese Belastung sich über einen Zeitraum von 10 Jahren erstreckte und von der befragten Person allein getragen und bewältigt wurde, so verrät dies einiges über die Energie und Willenskraft der Befragten. Gleichwohl waren in dieser Zeit Substanzverluste für sie deutlich spürbar, die sie an den Rand ihrer Kräfte brachten (Z. 144 f). Als stabilisierendes und sinnstiftendes Korsett erwies sich in dieser Phase das berufliche Handlungsfeld, die Schule (Z. 399).

Die geradezu aufopfernde Pflege, die die Befragte ihren Eltern zukommen ließ, dokumentiert zweierlei.

Erstens: Eine starke emotionale Bindung zu den Eltern. Insbesondere die Mutter scheint die Befragte nachhaltig beeindruckt und geprägt zu haben. Sie sagt in diesem Zusammenhang: "Ich glaube, ich habe eine phantastische Mutter gehabt, die einfach nur vorgelebt hat" (Z. 603 f), um wenig später hinzuzufügen: "Also, Mutter war 'ne Superfrau (...)" (Z. 614). "Ich möchte ihr vieles nacheifern (...)" (Z. 608 f). Hierin sowie in der biographischen Tatsache, daß beide Lehrer Eltern waren (Z. 606 f), könnte im übrigen auch das Berufswahlmotiv der Interviewten begründet gewesen sein.

Zweitens: Die bedingungslose Zuwendung, die die Interviewte mit ihren Pflegeaktivitäten ihren Eltern entgegenbrachte, weist auf ein hohes Maß an charakterlicher Integrität hin. Ihre Grundentscheidung bestand darin, Verantwortung zu übernehmen und sich mit der Pflegebedürftigkeit der Eltern aktiv auseinanderzusetzen statt diese Verantwortung abzugeben und anderen Personen zu überantworten.

Charakterliche Integrität dürfte im übrigen auch ein ausschlaggebender Grund für den beruflichen Aufstieg der Befragten zur Schulleiterin gewesen sein. Als sie von ihrem Schulleiter das Angebot bekam, stellvertretende Schulleiterin zu werden, verhielt sie sich gegenüber einem Kollegen, der sich offiziell auf diese Stelle beworben hatte, loyal, woraufhin ihr kurze Zeit später die Stelle einer Schulleiterin angeboten wurde. Die Befragte - hier werden ihre Reflexionsfähigkeiten deutlich - erkennt diesen Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten und ihrem beruflichen Aufstieg und formuliert dies wie folgt: "Und dann konnte ich nur sagen: Hören Sie zu, es hätte mich gereizt, aber das ist versprochen worden. Der Kollege (...) hatte sich auch beworben und da hat der Schulrat so und so ihn gebeten, und das hat er vermutlich vergessen. Und ich nehme an, daß der Schulrat nie vergessen hat, daß ich da klar gesagt hab', hier, halt, stop, äh, das geht nicht, da können wir nicht dran vorbeigehen. Und es dauerte gar nicht sehr lange, da wurde mir die Schule X angeboten." (Z. 42-52).

Charakterliche Integrität wird aber auch in anderen geschilderten Situationen sichtbar. So bekannte sich die Befragte ausdrücklich zu Lehrkräften an ihrer Schule, "die politische Schwierigkeiten hatten in Hamburg" (Z. 83 f), wobei nicht präzisiert wird, worin diese Schwierigkeiten genau bestanden haben. Ihren sachbezogenen Standpunkt gegenüber diesen Kollegen bringt sie mit folgenden Worten zum Ausdruck: "Und daß ich ja eigentlich etwas bemitleidet wurde von vielen Schulleiterkollegen, ich aber immer sagen konnte: die Zusammenarbeit ist derartig fair, offen und gut. Ich lasse nie etwas, was so damals unter linken Kollegen apostrophiert wurde, auf die kommen. In der Schule sind die extrem fair, einsatzbereit, einsatzfreudig, und daher gibt's überhaupt keine Spannungen." (Z. 84-91)

Als charakterlich integer und zugleich prinzipiengeleitet ist auch das Bekenntnis der Befragten zu einer besonderen Kooperationsform, der kollegialen Schulleitung, zu deuten. Die Interviewte betont, daß diese Form der Schulleitungsarbeit "nicht gebilligt" wurde "von der Behörde" (Z. 366 f). Die Interviewte verhielt sich in dieser Angelegenheit jedoch nicht opportun, sondern praktizierte trotzdem kollegiale Schulleitung, da für sie die inhaltliche Relevanz dieser Kooperationsform (Z. 370 f) Priorität hatte.

Ein hoher Grad an pädagogischer Professionalität wird dort erkennbar, wo Kommunikation und Kooperation von der Befragten als zentraler Bestandteil der Berufskultur erachtet wurden. Zahlreiche Interviewpassagen (Z. 57 ff, 87 ff, 122 ff, 364 ff) verweisen darauf, daß die Interviewte einen besonderen Kommunikations- und Kooperationsstil als berufliches Leitprinzip und Handlungsmaxime bewußt gepflegt hat. Dabei handelte es sich sowohl um schulinterne als auch um schulübergreifende Formen der Zusammenarbeit. Besonders hervorgehoben wird von der Interviewten die Kooperation mit anderen Schulleitungen: "Da war sehr ausschlaggebend ein, der

Parallelkollege in W, Herr K. Wir hatten uns kennengelernt durch dieses Jahr Vorbereitung für die Gesamtschule (...). Daß ein sehr enger, reger Austausch zwischen uns beiden gelaufen ist, wobei ich mehr die Praktische war, er mehr der etwas schrieb und auseinandersetzte und literaturbelesen war, und diese äh diese Akzente hatte er also mehr drauf. Aber trotzdem, es hat nie 'ne Rolle gespielt, wir haben uns eben da gut ergänzt miteinander. Und ich einen wirklich guten Draht immer zu meinen Schulleitern in P gehabt hab'. Ganz gleich wer dort war, es war phantastische Zusammenarbeit, speziell auch die vielen Jahre, als es N war, der jetzt auch Schulrat da ist. Äh das war wirklich eine optimale Zusammenarbeit, so daß man auch da mal Herz ausschütten konnte, aber auch Rat holen konnte." (Z. 122-137).

Insbesondere der Schlußsatz dieses Zitats macht deutlich, daß für die Befragte in der Kooperation mit anderen Menschen innerhalb des schulischen Systems ein hohes Maß an Solidarität und damit eine menschliche Dimension erfahrbar war. Kooperation und Kommunikation im Berufsfeld dienten somit nicht nur dem fachlichen Austausch - sie erfüllten zugleich eine wichtige soziale Stützfunktion für die befragte Person.

Eine grundlegende Voraussetzung für Kommunikation und Kooperation ist Offenheit, die gemeinsam mit einer gewissen Beweglichkeit zu den Handlungsmaximen der Befragten gehört.

Beweglichkeit und Offenheit gegenüber Neuem spiegelt sich zunächst einmal in den Fortbildungsaktivitäten der Interviewten wider (Z. 192 f). Dabei scheint es, als hätten die von der Befragten wahrgenommenen Fortbildungen einer Doppelfunktion genügt. Neben einer persönlichen Qualifizierung konnte die Interviewte in der Rolle der sich weiterbildenden Schulleiterin in gewisser Weise auch die vorhin bereits indirekt angesprochene Vorbildfunktion für das Kollegium ausfüllen. Die Befragte spricht in diesem Zusammenhang davon, "daß man doch besser den Kollegen raten konnte, sagen: Ich hab'das gemacht, mir hat's gutgetan, ich hab' das und das mitbekommen (...)" (Z. 204 ff)

Aufgeschlossenheit und Offenheit gegenüber Neuem (und somit schließlich auch berufliche Beweglichkeit) werden dort ersichtlich, wo die Befragte sich nachhaltig für pädagogische Innovationen (Integration) einsetzte und das Eintreten für Schulentwicklungsprozesse maßgeblich ihr Handeln als Schulleiterin bestimmte (Z. 179 ff).

Als Lehrerin stellten Kindesorientierung und Kindeswohl, nämlich dafür zu sorgen, "daß die Kinder sich wohlfühlten, daß die Kinder auch Vertrauen hatten" (Z. 164 f) weitere zentrale Handlungsmaximen für sie dar. Und als "Morgenmensch" (Z. 222) unterbreitete sie ihren Schülern sogar noch vor Beginn des offiziellen Unterrichtsbeginns Nachhilfeangebote ("Hört zu, ich bin immer um viertel vor sieben da, komme um sieben an die Tür, wer da ist, den lasse ich rein und dann machen wir Rechtschreibübungen", Z. 225 ff). Sie entwickelte individuelle Lern- und Übungsprogramme (Z. 240 ff), entdeckte die Notwendigkeit pädagogischer Individualisierung und Differenzierung und war offen und beweglich genug, um sich und den eigenen Unterricht parallel zu den sich verändernden Schülern weiterzuentwickeln (Z. 214 ff). Insbesondere ihre freiwilligen außerunterrichtlichen Nachhilfeangebote machen deutlich, daß die befragte Person den

Lehrerberuf vermutlich mit viel Freude und großem Engagement ausgeübt hat.

Der Umstand, daß die Befragte über viele Jahre ihre Eltern gepflegt hat und gleichzeitig in Vollzeit berufstätig war, macht ersichtlich, daß sie über eine bemerkenswerte Organisation (Z. 394 ff) und eine gut funktionierende Zeitplanung verfügt haben muß. Nur so läßt sich erklären, daß sie es schaffte, diese außerordentlich anstrengende Doppelbelastung zu bewältigen. Organisations- und Zeitmanagementfähigkeiten lassen sich insbesondere in der Gestaltung ihres beruflichen Alltags ausmachen. So gehörte sie keineswegs zu jenen Pädagogen, die im beruflichen Kontext dem 'Last-Minute-Prinzip' frönen, sondern achtete beispielsweise sehr bewußt darauf, nach den Ferien für die Schule "eine Eingewöhnungszeit" (Z. 428) einzuplanen. Das Motto, das die Befragte in diesem thematischen Zusammenhang artikuliert, lautet: "(...) Es war für mich so selbstverständlich wie das Amen in der Kirche, Ferien haben ein Ende und dann freue ich mich auf die Schule." (Z. 420 ff).

Dieses Zitat, das vordergründig wie eine Mischung aus verordneter Selbstdisziplin, programmierter Vorfreude und gezielter Selbstinstruierung anmutet, läßt eine besondere Pflichtethik erkennen, die sowohl habituell (Schulleitung als Vorbild) als auch auf dem Hintergrund einer generationsspezifischen Lehrersozialisation gedeutet werden kann.

Eine Reihe von Redewendungen, die die Befragte während des Interviews verwendet, untermauern die Denkfigur eines handlungsleitenden 'Generationshabitus'. So ist z. B. die Rede davon, daß man sich als Lehrkraft seine "Sporen" (Z. 9) verdienen mußte an der Schule; daß man dort "unten anfangen" (Z. 10) mußte, wobei mit 'unten' die Grundschule gemeint ist; und daß man es gewohnt war, "eisern zu arbeiten" (Z. 236). Diese Sprechakte legen den Blick auf eine Denkweise, auf eine Berufseinstellung und Dienstauffassung frei, die das Resultat einer vor Jahrzehnten erfolgten, mit spezifischen Wertvorstellungen versehenen Lehrerbildung sein dürfte. Jede Lehrergeneration erfährt durch die jeweiligen Ausbildungsbedingungen und -inhalte, die zum Zeitpunkt ihrer Berufsausbildung herrschen, eine besondere sozialisatorische Prägung, die sich, wie oben beschrieben, in Form von bestimmten pädagogischen Denkweisen, Einstellungen und Verhaltensmustern niederschlägt.

Wie die anderen interviewten Lehrkräfte gehört die Befragte zu einer Lehrergeneration, deren Ausbildungsbedingungen sich wesentlich von denen heutiger Lehrerbildung unterschieden. Der soziale und historische Kontext und damit auch die Funktionsprämissen von Schule waren damals grundlegend anders als heute. Insbesondere das gesellschaftliche Lehrerbild war zu jener (Nachkriegs-)Zeit mit wesentlich mehr Autorität versehen. Lehrkräfte waren Autoritätspersonen qua Amt, die nach außen, den Schülern gegenüber, Stärke zu demonstrieren hatten, die in der Schule für Disziplin und Ordnung, nicht zuletzt aber auch für jenes o. g. 'eiserne' Arbeiten zu sorgen hatten, die gleichzeitig jedoch sicherlich nicht umfassend auf den Umgang mit Krisensituationen und pädagogischen Problemen vorbereitet wurden.

Um so beachtlicher ist es, daß die im Laufe der Berufsbiographie der Interviewten erfolgten Veränderungen von Schule und Lehrerarbeit, wie z. B. eine bröckelnde Lehrerautorität, von der

Befragten ausgehalten werden konnten, ohne etwa in eine defätistische, 'neuzeitliche' Klagehaltung bezüglich der Schülerschaft zu verfallen. Das Ausbalancieren der 'Sozialisationsdifferenz' von Ausbildungsgrundlagen einerseits und sich verändernder Schulkultur andererseits war im vorliegenden Fall vermutlich vor allem angesichts der 'inneren Beweglichkeit' und 'prinzipiengeleiteten Flexibilität' der Interviewten möglich.

#### 7.2.4. Gesundheitsorientierte Textinterpretation

Der Gesundheitszustand der Befragten während ihrer Tätigkeit als Lehrerin stellt sich folgendermaßen dar:

Wie in dem vorangegangenen Interpretationsteil bereits deutlich wurde, war es keineswegs so, daß die Befragte trotz einer insgesamt als gut zu bezeichnenden gesundheitlichen Konstitution gänzlich von gesundheitlichen Beeinträchtigungen verschont blieb. Angesichts jener bereits dargestellten Verkettung von privaten und beruflichen Problemen wurde die Befragte irgendwann im Laufe ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin in einer äußerst spannungsgeladenen, psychischen Druck erzeugenden und gleichzeitig kaum noch zu kontrollierenden Situation urplötzlich von Migräne heimgesucht.

Bei der Migräne handelt es sich um "anfallsweise auftretende Kopfschmerzen", die "oft auf eine Kopfhälfte begrenzt sind." (DAVID 1990, S. 233). In der Medizin wird dieses Phänomen als Hemikranie bezeichnet. Häufige Begleiterscheinungen der Migräne, die zu den klassischen psychosomatischen Krankheitsbildern zählt, sind Übelkeit, Brechreiz, Erbrechen sowie Lichtscheu (DAVID ebd.). Gemäß neuester Erkenntnisse ist die Ursache der Migräneschmerzen "ein entzündlicher Prozeß an den Blutgefäßen der Hirnhäute." (GÖBEL 2000) Darüber hinaus haben - neueren Studien zufolge - Migränepatienten ein bis zu dreimal höheres Risiko, einen Schlaganfall zu erleiden." (GÖBEL ebd.)

Im vorliegenden Fall kamen ausschlußdiagnostische Untersuchungen zu dem Ergebnis, daß die Migräneanfälle der Befragten keine somatischen Ursachen hatten (Z. 317 f). Die Befragte betont, daß aus medizinischer Sicht ihr somit niemand sagen konnte, "wieso, warum, weshalb" (Z. 318). Bei einer sorgfältigen Anamnese wäre jedoch die Feststellung naheliegend gewesen, daß es im Falle der Befragten offensichtlich zu einer Somatisierung von Problemen gekommen war.

Wie bereits ebenfalls im vorherigen Interpretationsteil konstatiert, trat die Migräne nämlich nicht in irgendeiner Problemsituation auf, sondern in einer Situation, in der die skizzierte Problemkonstellation für die Interviewte wahrscheinlich nicht mehr überschaubar und beherrschbar war und sie infolgedessen einen plötzlichen, vermutlich bis dahin nie gekannten Kontrollverlust erlitt (Z. 282 ff). Die befragte Person beschreibt dies mit den Worten: "Und da kam mein Kopfschmerz" (Z. 303 f). Dieser Kontrollverlust mag für die Befragte deshalb besonders schwerwiegend gewesen sein, da sie offenbar über ausgeprägte Kontrollwünsche verfügt. Dies belegen Aussagen wie "und wenn ich kann, versuche ich selbst zu steuern, um nicht gesteuert zu werden" (Z. 475 f) und "ich versuche äh das alles einzukalkulieren, was kommen könnte" (Z. 572 f).

Im übrigen läßt dieser Vorfall eine Übereinstimmung mit Ergebnissen der Lehrerbelastungsforschung erkennen, die gezeigt haben, daß psychosomatische Reaktionen als Folge von Kontrollverlusten, etwa in Unterrichtssituationen, bei Lehrkräften keine Seltenheit sind. Die Symptome, die dabei auftreten können, sind äußerst vielfältig und reichen von der beschriebenen Migräneproblematik bis hin zu "Schmerzen in den Atemwegen." (TERHART 1993, S. 247).

Bedauerlicherweise begleitete die Migräne die Befragte bis an ihr "Dienstschulende" (Z. 305) und darüber hinaus, so daß sie auch heute noch unter Migräneattacken leidet. Allerdings bekundet die Befragte, daß die Symptome inzwischen "erheblich zurückgegangen" (Z. 511) seien. Sie fügt hinzu, daß sie in der Wahrnehmung von Familienangehörigen "losgelöster" und "viel freier geworden" (Z. 523) sei und begründet dies mit dem Wegfall beruflicher und privater Belastungen.

Die nähere Beschäftigung mit der Migräneproblematik läßt auch dem medizinischen Laien sehr schnell deutlich werden, wie zermürbend dieses Krankheitsbild für den Betroffenen sein kann. Doch während mancher Migränepatient unter dem Eindruck dieser Krankheit verzweifelt, gelang es der Interviewten, mit diesem gesundheitlichen Problem umzugehen. Sie betont, lediglich einmal längere Zeit (3 Wochen) wegen des Kopfschmerzes gefehlt zu haben, "weil ich nicht weiterkonnte" (Z. 315).

Dabei kam ihr offensichtlich zugute, daß sie nicht unter Inkaufnahme von Energieverlusten gegen diese Form der gesundheitlichen Beeinträchtigung aufbegehrte, sondern sie annahm und systematisch lernte, damit zu leben ("ich hab' damit leben gelernt", Z. 306). Sie beschreibt diese Haltung mit den Worten: "Du hast es halt. Die anderen haben andere Wehwehchen. Das ist deins und du kannst es in den Griff kriegen" (Z. 501 ff).

Doch sie nahm ihre gesundheitliche Beeinträchtigung nicht nur an - sie nahm sie zugleich zum Anlaß, in ihrer Rolle als Schulleiterin eine habituelle, geradezu 'eiserne' Selbstdisziplin zu beweisen, indem sie auch bei Schmerzanfällen versuchte, die Kontrolle über sich und ihr Verhalten zu bewahren, um keinesfalls unsachlich oder ungerecht gegenüber Kollegen zu werden. Und so lautete demzufolge ihr Motto: "wenn wirklich mal Anflüge sind (gemeint sind Migräneanfälle, W. F. H.), du darfst nicht ungerecht werden, halt dich zurück" (Z. 321 f). Dabei läßt sich lediglich erahnen, wie anstrengend diese Form der Selbstdisziplin für die Befragte gewesen sein mag.

Nicht von ungefähr verwendet die Befragte an einer anderen Stelle des Interviews Worte wie "Willenssache" (Z. 469) und "Einstellungssache" (Z. 470). Und sie weist darauf hin, ein "bejahender Mensch zu sein" (Z. 568), der "positiv" denkt (Z. 567).

Derartige Äußerungen, vor allem aber Einstellung und Verhalten der Befragten im Zusammenhang mit ihrer Migräne lassen deutliche Parallelen sowohl zu dem von ANTONOVSKY entwickelten Konzept der Salutogenese wie auch zu den kognitionspsychologischen Arbeiten von BANDURA (1982), KOBASA/MADDI/KAHN (1982) und LAZARUS/FOLKMAN (1984) erkennen. Dies soll an einigen Beispielen verdeutlicht werden.

Im vorliegenden Fall hat die Befragte offensichtlich über das verfügt, was ANTONOVSKY (1987 a) als 'Sense of Coherence', als sogenannten Kohärenzsinn bezeichnet. Das bedeutet: Es gelang ihr offenbar, trotz ihrer chronischen Migräneproblematik den Überblick über die eigene Lebens- bzw. Problemlage zu bewahren. Sie demonstrierte zudem vermutlich jene Fähigkeit zum Zurechtkommen mit der Migräne, die ANTONOVSKY als 'Manageability' benennt. Und sie besaß - neben Widerstandsressourcen - offenkundig das, was LAZARUS/FOLKMAN (a. a. O.) als wichtige Voraussetzung für die Bewältigung von Anforderungen und Belastungen anführen: positive Gefühle (vgl. Z. 567).

Im Verbund mit ihren ausgeprägten Organisations- und Zeitmanagementkompetenzen mögen diese Fähigkeiten ihr in entscheidender Weise auch bei der Bewältigung der Pflege ihrer erkrankten Eltern behilflich gewesen sein, die sich ja immerhin über einen langen Zeitraum (10 Jahre) erstreckte.

Dennoch hat insbesondere diese private Dauerbelastung sie "manchmal an den Abgrund gebracht" (Z. 144 f). In dieser anstrengenden Lebensphase, in der die Interviewte zeitweilig sogar an eine vorzeitige Pensionierung dachte und ihre berufliche Zukunft sozusagen auf der Kippe stand (Z. 145 f), standen ihr Freunde in sinnstiftender Weise zur Seite. Diese Freunde machten sie darauf aufmerksam, welche kraftspendende Bedeutung die Schule für die befragte Person besaß (Z. 147 ff). Zugleich ermutigten sie die Befragte, in dieser Situation der Schule nicht den Rücken zu kehren und statt dessen im Beruf zu verbleiben. In der Interviewsituation bestätigt die Interviewte schließlich auf Nachfragen des Verfassers, daß die Schule für sie in der Tat gerade in jener privaten Belastungssituation ein Kraftzentrum (Z. 159) und "Äquivalent" (Z. 399) verkörperte.

Das Interview vermittelt den Gesamteindruck, daß die Befragte sowohl gerne als Lehrerin wie auch als Schulleiterin tätig war. Zentraler Bestandteil dieser Berufszufriedenheit, die sogar dazu führt, daß die Schule an einer anderen Stelle des Interviews als Hobby genannt wird (Z. 460), dürfte die soziale Anerkennung gewesen sein, die die Befragte für ihre Arbeit als Lehrerin und Schulleiterin von Kollegen, Schülern und Eltern erfuhr (Z. 403 ff). Auch andere soziale Erfahrungen, allen voran die kollegiale Kooperation, die die Befragte betrieb und die sie heute mit Adjektiven wie "phantastisch" und "optimal" bewertet, dürften maßgeblich zur Berufszufriedenheit beigetragen haben.

Bedingung für und zugleich Ausdruck von beruflicher Zufriedenheit mag auch die Bereitschaft der Befragten zur persönlichen Weiterentwicklung gewesen sein. Dokumente dieses Entwicklungsprozesses waren einerseits ihre Partizipation an Fortbildungsaktivitäten (Z. 192 ff), die auch als Schulleiterin anhielt, andererseits ihr vielfältiges Eintreten für Schulentwicklung (Z. 179 ff, 240 ff). Auf die Frage nach möglichen Positiva ihrer schulischen Tätigkeit antwortet sie u. a. "Neues erreicht zu haben" (Z. 163). Statt in verkrusteten Handlungsstrukturen zu erstarren, entschied die Befragte sich für Beweglichkeit und Entwicklung. Antrieb für diesen persönlichen Entwicklungsprozess, der bekanntermaßen sehr dornenreich sein kann, aber auch faszinierende Selbsterfahrungen bereitstellt, waren die Kinder, mit denen sie sich gemeinsam wandelte (Z. 214 f).

Für die psychische Stabilität der Befragten dürfte es wichtig gewesen sein, daß sie sich offensichtlich sozialer Unterstützung in Form eines sozialen Netzwerkes sicher sein konnte. Dieses Netzwerk umspannte einerseits das berufliche Milieu, d. h. es war durch soziale Kontakte im Kollegenkreis geknüpft, die über das Dienstliche hinaus auch eine gewisse Sorgsamkeit und Menschlichkeit im Umgang miteinander versprachen (Z. 136). Andererseits war dieses Netzwerk in der Privatsphäre angesiedelt und bestand aus Freunden, die die Befragte in Krisensituationen unterstützten und ihr Mut machten (Z. 147).

Die Erholungsstrategien der Befragten - Theater- und Ballettbesuche sowie Gespräche mit Freunden - muten bei oberflächlicher Lesart vielleicht unspektakulär, möglicherweise sogar trivial an. Gleichwohl kann die ihnen immanente psychohygienische Bedeutung gar nicht hoch genug angesetzt werden. Das gilt auch für den vorliegenden Fall, in dem die Befragte bekanntlich Schule als eines ihrer Hobbies bezeichnet (Z. 460). Doch trotz ihrer großen Identifikation mit dem Beruf war sie offensichtlich dennoch in der Lage, zwischenzeitlich 'loslassen' zu können, den Beruf zu vergessen und sich in anderen gesellschaftlichen Bahnen (Kultur) zu bewegen und somit in spezifischer Weise einen Regenerationseffekt herzustellen.

Andere Erholungskomponenten tangieren im Grunde bereits den Bereich des Gesundheitsverhaltens der Befragten: ihre Bedachtsamkeit, genügend Schlaf zu bekommen (Z. 492 f), sowie ihr Bemühen um mentale Entspannung, das sie mit Hilfe von Autogenem Training (Z. 504) zu realisieren versuchte.

Beides verweist wiederum auf die Klarheit bzw. den hohen Reflexionsgrad der befragten Person. Wahrscheinlich wußte sie ziemlich genau, was ihr guttat, was sie brauchte, um sich wohlzufühlen (Z. 492 f). Zugleich lassen sich hier Anhaltspunkte für eine klar strukturierte Lebensführung finden, die im vorliegenden Fall eine unabdingbare Voraussetzung dafür war, um mit der Migräneproblematik leben zu können, "denn ein unregelmäßiger Schlaf-Wach-Rhythmus, Stress sowie die unregelmäßige Einnahme von Mahlzeiten gelten als wichtigste Migräneauslöser." (GÖBEL a.a.O.)

Obschon die Befragte aussagt, früher nicht bewußt etwas für ihre Gesundheit getan zu haben, wird deutlich, daß sie im Vergleich mit anderen Menschen aus der Allgemeinbevölkerung durchaus gesund gelebt hat. Als Indikatoren für dieses Gesundheitsverhalten sind hier anzuführen, daß die Befragte nach eigenem Bekunden nur gelegentlich und durchweg in geringen Mengen Alkohol konsumierte, daß sie Nichtraucherin war und ist, daß sie sich in Maßen (Wandern) bewegte, was gleichwohl zu einem nicht unerheblichen Herz-Kreislauf-Effekt, zur Kräftigung bestimmter Muskelgruppen sowie zur Stärkung der Immunabwehr führen kann (vgl. hierzu auch 8.8.), und daß sie sich nach eigener Aussage "bewußt ernährte" (Z. 352), wobei die Befragte nicht weiter erläutert, was das bedeutete. Möglicherweise könnte hiermit jedoch ein ausgewogenes Ernährungsverhalten gemeint sein.



### 7.2.5. Zusammenfassung

Der Umgang mit Schlüsselerfahrungen und Belastungen, charakterliche Integrität, ein besonderer Kommunikations- und Kooperationsstil, spezifische Handlungsmaximen sowie eine gut funktionierende Organisation und Zeitplanung sind - neben dem Gesundheitszustand und dem Gesundheitsverhalten der Befragten - zentrale Gesprächsthemen, von denen man annehmen kann, daß sie die Gesundheit der befragten Person gefördert, zumindest jedoch stabilisiert haben könnten.

Wie gezeigt wurde, spricht vieles dafür, daß die Befragte während ihrer Tätigkeit im Schuldienst eine hohe Berufszufriedenheit, und zwar sowohl als Lehrerin wie auch als Schulleiterin, erlebte. Entscheidend für diese berufliche Zufriedenheit dürften einerseits spezifische Erfolgserlebnisse und soziale Anerkennung, andererseits ein kooperativer Arbeitsstil sowie eine gewisse Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft (z. B. sich mit den Kindern zu wandeln) der Befragten gewesen sein. Zudem könnte der berufliche Habitus (Schulleiterin) und der damit verbundene soziale Aufstieg innerhalb des Berufsfeldes zusätzliche berufliche Zufriedenheit mit sich gebracht haben. Für die Befragte war die Schule also nicht nur ein Ort, der Belastungen produzierte, sondern auch Sinnhaftigkeit und somit Berufs- und Lebenszufriedenheit hervorbrachte. Mehr noch: Zahlreiche Passagen des Interviews vermitteln den Gesamteindruck, daß die Befragte in ihrer Lebensführung stark von der Schule beeinflusst war. Kurz: Für die Befragte war die Schule somit ein bestimmendes Bezugssystem im gesamten Lebenszusammenhang, dem vermutlich eine enorme identitätsstiftende Funktion zukam.

Obwohl die Befragte insgesamt gesehen offenbar eine gute psychophysische Disposition besaß, wurde sie im Verlaufe ihrer schulischen Berufstätigkeit mit einer chronischen Beeinträchtigung ihrer Gesundheit konfrontiert. Kraft ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihrer Einstellungs- und Handlungsmuster hinsichtlich dieser nicht unerheblichen gesundheitlichen Beeinträchtigung gelang es ihr jedoch, sowohl diese Beeinträchtigung als auch eine enorme längerfristige private Belastung (Pflege der Eltern) zu bewältigen.

Bei dieser Bewältigung dürften neben der Einstellung der Befragten, die durch Selbstdisziplin, ja Pflichtethik, durch einen ausgeprägten Kohärenzsinn, einen Hang zum positiven Denken sowie der Akzeptanz ihrer gesundheitlichen Probleme gekennzeichnet war, ihre organisatorischen und reflexiven Fähigkeiten sowie ein soziales Netzwerk aus privaten und beruflichen sozialen Kontakten eine wichtige Rolle gespielt haben.

Dieses soziale Netzwerk mit seiner ihm eigenen Gesprächskultur ermöglichte der Befragten eine besondere Form der psychohygienischen Regeneration und war somit wichtiger Bestandteil ihrer Erholungsstrategie. Zur Erholung gehörten desweiteren das Betreiben von außerschulischen Hobbies sowie ausreichender Schlaf und Entspannungstraining, und zwar beides im Rahmen einer klar strukturierten Lebensführung.

Obschon es sich hierbei ganz offensichtlich nicht um eine bewußt gesundheitsorientierte Lebensführung handelte, dürfte die Befragte dennoch vergleichsweise überdurchschnittlich 'gesund' gelebt

haben. Für diese Annahme spricht auch, daß die Befragte während ihrer Erwerbstätigkeit auf der Skala sogenannter Risikofaktoren, zu denen das Rauchen, ein übermäßiger Alkoholkonsum, einseitige, unphysiologische Ernährungsgewohnheiten sowie Bewegungsarmut gehören, keine signifikanten Auffälligkeiten erkennen ließ.

Anzunehmen ist, daß die aufgelisteten Aspekte sowohl für sich als auch durch ihr kombiniertes Auftreten entscheidend dazu beigetragen haben, die psychophysische Gesundheit der befragten Person soweit zu fördern bzw. zu stabilisieren, daß diese schließlich in der Lage war, nahezu 40 Jahre im Schuldienst zu arbeiten.

### 7.3. Fallstudie 2

#### 7.3.1. Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Der Befragte arbeitete insgesamt 35 Jahre im Hamburger Schuldienst. Im Alter von 62,5 Jahren verließ er über die Vorruhestandsregelung den schulischen Dienst.

Der Befragte war während seiner 35-jährigen schulischen Berufstätigkeit ausschließlich vollzeitbeschäftigt, und zwar an 3 Schulen. Dabei war er zunächst als Lehrer, später dann als Schulleiter tätig.

Zudem verfügt der Befragte über vorschulische Berufserfahrungen im technisch-gewerblichen Bereich. Er ist mit einer (ehemaligen) Lehrerin verheiratet. Gemeinsam haben beide 3 Kinder. Zum Zeitpunkt des Interviews war der Befragte 74 Jahre alt.

#### 7.3.2. Fallbeschreibung

Zu Beginn des Interviews schildert der Befragte in längeren narrativen Sequenzen seinen berufsbiographischen Werdegang. Er erzählt in dieser Gesprächsphase von vorschulischen Berufserfahrungen (Z. 5 ff) und legt seine Motive, Lehrer zu werden, begründet dar (Z. 21 ff). Desweiteren äußert er sich zu seinen drei unterschiedlichen schulischen Stationen (Z. 40 ff), zu Versetzungen (Z. 44) und Beweggründen für freiwillige Schulwechsel (Z. 49 ff) sowie zu seinem beruflichen Aufstieg zum Schulleiter. Dieser Themenkomplex wird unter der Kategorie biographische Schlüsselerfahrung und schulischer Werdegang zusammengefaßt.

Hinsichtlich beruflicher bzw. schulischer Probleme spricht der Befragte insbesondere von personellen Schwierigkeiten. Als belastend verortet er in diesem Zusammenhang speziell "Schwierigkeiten mit Kollegen" (Z. 97 f), Dissonanzen mit dem "Elternrat" (Z. 105) sowie problematische Verhaltensweisen von Schülern (Z. 114 f). Die entsprechende Kategorie hierzu lautet Belastungen.

An unterschiedlichen Stellen des Interviews (Z. 60 ff, Z. 110, Z. 156 ff) berichtet der Befragte über die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen (Kollegen, Eltern, Schulleitung, Schulaufsicht). Dabei betont er insbesondere die "familiäre Atmosphäre" (Z. 70), die bei den meisten dieser zwischenmenschlichen Begegnungen und Kooperationen herrschte. In diesem Zusammenhang erzählt er überdies von einer bildungspolitischen Zielsetzung - Elternarbeit (Z. 176 ff) bzw. Elternmitarbeit (Z. 198 f) und Vorschulerziehung (Z. 199 f) -, die er gemeinsam mit seinem Kollegium verfolgt hat. Da diese Erzählsequenz durchweg mit positiven Konnotationen versehen ist, wird dieser Themenbereich mit der Kategorie positive schulische Berufserfahrungen überschrieben.

Ausführlich erzählt der Befragte von außerschulischen Berufserfahrungen, die er als Lehrer im Rahmen eines Fortbildungsangebotes des Instituts für Lehrerfortbildung sammelte (Z. 215 ff). Die Wichtigkeit dieser Fortbildungserfahrung für den persönlichen Entwicklungsprozeß sowie für sein Berufshandeln erläutert er, indem er Bezüge zum eigenen schulischen Unterrichtshandeln herstellt (Z. 235), um schließlich folgende (begründete) Erkenntnis zu formulieren: "Es müßte jeder Lehrer eigentlich mal eine gewisse Zeit heraus, um diese normale Laufbahn zu durchbrechen. Abitur, Studium, Schule." (Z. 308 ff) Diesem Gesprächsthema zugeordnet wird die Kategorie außerschulische Berufserfahrungen.

Von sich aus, d. h. ohne einen entsprechenden Frageimpuls, berichtet der Befragte über eine sehr persönliche Begebenheit der jüngeren Vergangenheit: dem Ableben seiner Schwester, die er lange "betreut" (Z. 385) hat. In dieser Erzählsituation läßt der Befragte deutlich werden, daß diese Betreuung bis in die Gegenwart hinein eine Reihe von Auswirkungen auf seinen Lebensrhythmus gehabt hat. Und an anderer Stelle des Interviews spricht der Interviewte über Handlungsmotive ("moralischer Antrieb", Z. 510) und anerzogenen Tugenden ("preußische Disziplin", Z. 499). Diese auf den ersten Blick unterschiedlichen Gesprächsthemen werden unter der Kategorie handlungsleitende Prinzipien subsumiert.

Der Befragte erwähnt, neben seiner schulischen Tätigkeit auch als "sogenannter Prüfungskommissar" gearbeitet zu haben und somit für die Abnahme von Lehramtsprüfungen (Zweites Staatsexamen) mitverantwortlich gewesen sein. Diese Prüfungsfunktion wurde von dem Befragten parallel zu seiner schulischen Tätigkeit ausgeführt und war, nach eigenem Bekunden des Befragten, mit durchaus erheblichem Aufwand verbunden. Aus diesem Gesprächsthema wird die Kategorie Arbeitsorganisation gebildet.

### 7.3.3. Kategoriale Interpretation

Biographische Schlüsselerfahrung und schulischer Werdegang. Mit Beginn des Interviews leitet der Befragte seine Ausführungen mit folgendender Feststellung ein: "Ursprünglich war es gar nicht meine Absicht, Lehrer zu werden." (Z. 5 f)

Im darauf anschließenden Begründungszusammenhang gibt der Interviewte zu Protokoll, daß er "1945 aus dem Kriege gekommen" war, "nach zweijähriger Militärzeit" als "Flugzeugführer",

"allerdings nicht im Einsatz" (Z. 6 ff). Der Befragte erzählt, daß er als "Flüchtling" seine Eltern in Flensburg wiederfand (Z. 9). Er fügt hinzu: "Und da war natürlich die Situation da, daß ich nicht wußte, was machst du jetzt nach dem Kriege" (Z. 10 f).

Offensichtlich infolge einer Affinität zur Technik faßt er in dieser Lebensphase als junger Mann den folgenden Entschluß: "Und da bin ich zur Flensburger Schiffbau-Gesellschaft gegangen, habe Elektriker gelernt, 3 Jahre, und dann noch 2 Jahre als Elektriker gearbeitet, weil ich ursprünglich Flugzeugbau studieren wollte." (Z. 12-15)

Trotz dieser Berufsvorstellungen, die "mehr in die technische Richtung" (Z. 17) tendierten, kommt es schließlich zu einer beruflichen Umorientierung, die der Interviewte so begründet: "Aber dieser, diese Zeit '45-'50 war für mich eine sehr wichtige Entwicklungszeit...(Kurze Pause) Ich habe innerlich so'n bißchen umgepolt, weg von der Technik, mehr hin zum Menschlichen, sag' ich mal. Ich wollte verhindern, daß es nochmal Krieg gibt. Also solche Ideale hatte ich damals, und da ergab es sich so, daß in Flensburg eine Pädagogische Hochschule war. Und dann habe ich angefangen, 1950 dort zu studieren...(Kurze Pause) Die Ausbildung dauerte nur 2 Jahre und ich wurde also 1952 fertig (...)" (Z. 17-27)

Es ist anzunehmen, daß der Befragte in dem fünfjährigen unmittelbaren Nachkriegszeitraum, den er als "sehr wichtige Entwicklungszeit" bezeichnet, gewissermaßen zur Besinnung kam und daß diese Zeit sozusagen den Auftakt zu 'Nachkriegsreflexionen' und somit zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit markierte, die bis in die Gegenwart hinein andauert (Z. 505 ff).

Die Erlebnisse des Zweiten Weltkrieges - obwohl der Interviewte betont, daß er nicht zum Einsatz gekommen sei (Z. 8) - dürften gemeinsam mit den Nachkriegserfahrungen (Flucht, Suche der Eltern, ungewisse Zukunft) für den Befragten tiefgreifende biographische Schlüsselerfahrungen bedeutet haben, die in gewisser Weise vermutlich auch traumatisierend wirkten. Aus den Erzählungen des Interviewten wird jedenfalls ersichtlich, daß diese biographischen Schlüsselerfahrungen schließlich einen entscheidenden Einfluß auf seine berufliche Umorientierung von der Technik zur Pädagogik hatten.

Aus seinen Kriegs- und Nachkriegserfahrungen leitete sich das Gefühl von Mitschuld, von moralischer (Mit-)Verantwortung und einem ethischen, in die Zukunft gerichteten Grundmotiv ab: nämlich "zu verhindern, daß es nochmal Krieg gibt." (Z. 21 f) An einer anderen Stelle des Interviews kommt der Befragte abermals auf dieses Thema zu sprechen und bestätigt mit den folgenden Worten, die zuvor entfalteteten Interpretationsfiguren:

"Aber dieses Gefühl damals nach dem Kriege. Es darf nicht wieder sowas passieren. Ich habe mit 20 Jahren von all diesen Dingen eigentlich kaum etwas gewußt, von diesen KZ-Verhältnissen und so weiter. Aber ich war ja mit Soldat und hab' das ja noch mit verantwortet. Das war auch so dieser moralische Antrieb, der mich bewegt hat zu sagen: Also ich muß meine Kraft einsetzen, um irgendwo die Zukunft meiner Kinder, das hört sich jetzt so'n bißchen hochtrabend an, zu sichern oder so." (Z. 505-513).

Das Berufswahlmotiv, Lehrer zu werden, speiste sich also einerseits aus jenem "moralischen Antrieb", gewissermaßen einem sich selbst auferlegten humanistischen Zukunftsauftrag. Andererseits kann angenommen werden, daß diese Berufswahl gleichzeitig den Schlüssel zur Verarbeitung erlebter historischer und sozialer Erfahrungen und damit zur Bewältigung von sozialer Wirklichkeit bedeutete.

Nach Beendigung seiner zweijährigen Lehrerausbildung bewies der Interviewte geographische Mobilität: "Und ich wurde also 1952 fertig und bin dann gleich nach Hamburg gegangen, weil Flensburg dann doch so'n bißchen äh wie soll ich sagen äh weg von der Welt, von der großen Welt Hamburg weg war, nicht, und deshalb wollte ich gerne nach Hamburg (...)" (Z. 26-30). Erleichtert wurde dieser Ortswechsel offensichtlich durch die Tatsache, daß der Befragte von seiner Frau, die ebenfalls Lehrerin war, begleitet wurde. Dieser Wechsel von der eher beschaulichen und übersichtlichen Nordseestadt Flensburg ins großstädtische Hamburg, der Interviewte spricht von "der großen Welt Hamburg" (Z. 29), dokumentiert bereits eine gewisse Beweglichkeit, eine Offenheit und Entdeckungslust gegenüber neuen, unbekanntem Lebenswelten. Daß dieser Ortswechsel offenbar die richtige Entscheidung bedeutete, wird von dem Befragten ausdrücklich hervorgehoben ("den Entschluß habe ich nie bereut, das muß ich auch noch hinzufügen", Z. 35 f).

Seine Hamburgische Schullaufbahn begann in einer Schule, die später geteilt wurde. Nach seiner Versetzung an eine Schule, die in demselben Schulbezirk lag, wurde der Befragte "dort Stellvertreter" (Z. 45). Nach insgesamt sieben Jahren an dieser Schule erreichte ihn das Angebot, Schulleiter an einer in der Innenstadt gelegenen Schule zu werden. Seine Reaktion darauf beschreibt er mit folgenden Worten: "Und das habe ich dann getan. Für mich war das eine neue Herausforderung, von einer Schule im Grünen wegzugehen in eine Stadtschule. Altes Gebäude, alles grau und so weiter. Aber gerade das hat mich gereizt, weil ich gedacht habe ähm am X (gemeint ist seine zweite Schule, W. F. H.) ist das nun abzusehen, wie das weitergeht und äh für mich war das irgendwie interessant, sich dieser Herausforderung zu stellen. Und dann bin ich dort also 21 Jahre Schulleiter gewesen." (Z. 48-56)

In diesem Zitat verdichten sich die Anzeichen dafür, daß es sich bei dem Befragten um einen Menschen handelt, dessen Persönlichkeitsstruktur durch Flexibilität, durch Offenheit und innere Beweglichkeit gekennzeichnet ist. Statt in vertrauten und überschaubaren Handlungsstrukturen einer ihm bekannten Schule zu verbleiben, fühlte er sich von dieser "neuen Herausforderung" (Z. 49), die ihn "gereizt" (Z. 52) hatte, stark angezogen, so daß er sich auf dieses 'kleine Abenteuer' einließ, das ja nicht nur mit persönlichen Entwicklungschancen und der Verlockung des beruflichen Aufstiegs, sondern sicherlich auch mit potentiellen Risiken (z. B. Schwierigkeiten mit einem neuen Kollegium) verbunden war.

Dieser berufliche Schritt kann als Indiz dafür gewertet werden, daß der Befragte während seiner Berufstätigkeit ein starkes Interesse an persönlicher Weiterentwicklung und innerem Wachstum hatte und dieses Interesse bis in die Gegenwart hinein lebendig gehalten hat. Letzteres findet seinen Beleg in einem längeren Erzählabschnitt, in dem der Interviewte von Dingen berichtet, die er, seitdem er im Ruhestand ist, betreibt bzw. intensiviert. Dabei erwähnt er z. B. eine Reihe von Aktivitäten fernöstlicher Prägung,

wie etwa "Shiatsu" (Z. 348), die Mitwirkung in "einem Meditationskreis" (Z. 346), die Teilnahme an einem "Schweigeseminar" (Z. 348) sowie die generelle Auseinandersetzung mit "chinesischer Philosophie" (Z. 350).

Zu den außerschulischen Berufserfahrungen, die der Interviewte gesammelt hat, gehört auch eine Fortbildung, die durch das Hamburger Institut für Lehrerfortbildung angeboten wurde und die einer Art Betriebspraktikum entsprach. Im Rahmen dieser Fortbildung war der Befragte für "ein Vierteljahr herausgelöst" (Z. 217) aus der Schule und in einem industriellen Unternehmen berufstätig. In dieser Zeit knüpfte der Befragte gewissermaßen an seine vorschulischen Berufserfahrungen im technisch-gewerblichen Bereich an. Diese nicht-schulischen Berufstätigkeiten können als weitere persönlichkeitsprägende biographische Erfahrung betrachtet werden, von der sowohl einstellungs- als auch handlungsrelevante Sozialisierungseffekte ausgingen.

Handlungsrelevant waren diese nicht-schulischen Berufserfahrungen insofern, als daß sie sich für den Interviewten von privatem wie schulischem Nutzen erwiesen. So spricht der Befragte davon, daß "diese Dinge" (Z. 300) ihm "unheimlich geholfen" (Z. 300 f) haben: "(...) ob es privat war, im Haus handwerkliche Arbeiten zu verrichten, oder auch in der Schule, wenn ich jetzt 'ne Metallwerkstatt eingerichtet habe. Ich fühlte mich sofort kompetent (...)" (Z. 301-304).

Auf dem Hintergrund seines technischen Interesses und seiner handwerklichen Kompetenzen wurde somit der Technik- und Werkunterricht zu einer unterrichtlichen Domäne des Interviewten. In diesem Unterrichtsbereich arbeitete er außerordentlich handlungsorientiert mit den Schülern. Es wurden "Gruppenexperimente" (Z. 257) durchgeführt, Holz- und Metallarbeiten gemacht, "Messingleuchter" (Z. 247) sowie "Schiffsmodelle gebaut, die sich dann mit einem Gummimotor fortbewegen konnten" (Z. 265 f). Diese Zitat auszüge vermitteln das Bild eines lebendigen, handlungsorientierten Unterrichtsgeschehens, das von Prinzipien wie 'experimentellem' und 'entdeckendem Lernen' geleitet wurde.

Hinsichtlich der Bewertung seiner nicht-schulischen Berufserfahrungen verwendet der Befragte das Prädikat "absolut positiv" (Z. 290). Im darauf folgenden Begründungszusammenhang gebraucht er eine außerordentlich interessante Argumentationsfigur: "(...) aber auch wenn Eltern kamen, das will ich ausdrücklich hinzufügen, die von der Arbeitswelt berichteten, dann konnte ich mich besser hineindenken in deren Probleme" (Z. 304-307). Hinter diesen Worten wird das Bemühen um Empathie, präziser: das Anliegen, die Eltern als Erziehungspartner der Schule zu verstehen, sichtbar. Zu diesem Ansinnen komplementär verhält sich eine der kardinalen pädagogischen Zielsetzungen, die der Befragte in seiner Tätigkeit als Schulleiter verfolgt hat: die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Der Interviewte konkretisiert dieses Ziel mit folgenden Worten:

"Wir wollten die Eltern informieren, weil wir dachten, nur wenn sie informiert sind, können sie auch mitarbeiten und kompetent mitreden." (Z. 191-193) Und nicht ohne Stolz fügt er hinzu: "Unsere Schule war auch eine der ersten, die sich um die Elternmitarbeit im Unterricht bemühte. Auch um die Vorschulerziehung." (Z. 197-200).

Mit diesem Zitat wird zweierlei deutlich: Erstens, ein quasi aufklärerisches Motiv mit der Zielsetzung, Schule für Eltern transparent zu machen und Partizipationsprozesse (Elternmitarbeit) zu ermöglichen.

Zweitens, daß der Befragte offenbar auch über eine gewisse Beweglichkeit und Offenheit hinsichtlich schulpädagogischer Innovationen (Elternmitarbeit, Vorschulerziehung) verfügte. Und obschon er bekennt, "in den letzten Dienstjahren" (Z. 274 f) Innovationen wie Offenen Unterricht "nicht mehr praktiziert" (Z. 278) zu haben, so verweist die Tatsache, daß diese Unterrichtsform auch an seiner Schule "entwickelt wurde" (Z. 277 f), mindestens auf eine tolerante Haltung seitens des Befragten gegenüber derartigen pädagogischen Entwicklungen.

Daß "das Kollegium immer wieder mitzog bei all diesen Reformen" (Z. 196 f), den Befragten also bei dem Realisierungsbemühen ihm wichtiger pädagogischer Zielsetzungen folgte, verbucht er als positive schulische Berufserfahrungen.

Eine zentrale Stellung innerhalb dieses Komplexes positiver schulischer Berufserfahrungen nimmt die Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen ein. Dazu gehören Eltern (Z. 111) ebenso wie die Schulaufsicht (Z. 200), besonders jedoch betont er die erlebte Kollegialität, über die sich der Befragte in zwei längeren Antwortpassagen äußert (Z. 63-70, Z. 156-170). Im Rückblick auf seine erste Schule, in der er ja als Lehrer tätig war, spricht er von einer "sehr netten, kollegialen Zeit für mich" (Z. 63 f) Den Schulleiter bezieht er hierin ausdrücklich ein: "Auch der Schulleiter, Herr X, war ein sehr kollegialer Schulleiter, und ich bin sehr gerne da gewesen." (Z. 64 f) Er präzisiert diese "nette, kollegiale Zeit" mit folgenden Aussagen: "Wir haben Feste gefeiert, später auch an Schule X (gemeint ist seine zweite Schule, W. F. H.) die gleiche Atmosphäre (...). Wir haben Ausflüge gemacht, es war eigentlich eine sehr familiäre Atmosphäre" (Z. 66-70), die "sich allmählich so im Laufe der Zeit" (Z. 71), bedingt durch große personelle Fluktuationen (Z. 73), abschwächte.

Analog zu Fallstudie 1 wird auch hier eine gewisse Sorgsamkeit und Pfleglichkeit sowie eine Geselligkeit im kollegialen Umgang miteinander erkennbar. Der Befragte drückt dies mit dem Hinweis auf Festivitäten, Ausflüge und einer familiären Atmosphäre aus.

Dieses Bild verdichtet sich im weiteren Interviewverlauf, indem der Befragte sich an einer späteren Gesprächsstelle offensichtlich über die Atmosphäre an seiner Schule äußert, an der er Schulleiter war. Die an dieser Stelle gemachten Äußerungen sind durch einen Perspektivwechsel gekennzeichnet. Sie erfolgen aus der Sicht des ehemaligen Schulleiters, der sich über 'sein Kollegium' äußert. Der Befragte erzählt, daß "die Kollegen eigentlich ähm ja sehr freundschaftlich miteinander umgingen ähm sich auch privat trafen." (Z. 156 ff) Und aus jener ehemaligen Schulleiterrolle heraus konstatiert er mit einer fast 'väterlich' wirkenden Attitüde, "mit großem Wohlwollen beobachtet" zu haben, "wie sich die Kolleginnen auch privat trafen und zusammen verreisten und (...) ich schließe mal die Sekretärin ausdrücklich mit ein, auch den Hausmeister damals." (Z. 166-170)

Diese Zitate, die sehr plastisch Auskunft über das 'Betriebsklima' einer Schule geben, vermitteln das Bild von Schule

als harmonisierende 'Großfamilie'. In dieser großen Familie befand sich der Befragte mittendrin und gleichzeitig - qua seines Schulleitungshabitus - auch außen vor. So bekennt er nämlich: "Ich habe es allerdings vermieden, mich zu duzen, weil ich dachte, ich müßte 'ne gewisse Distanz halten, und wenn ich das mit dem einen tue, müßte ich das auch mit dem andern tun." (Z. 159-161). Die in dieser Aussage enthaltene Überlegung verdeutlicht einen typischen Konflikt, der in der Schulleiterrolle angelegt ist: das Ausbalancieren von Nähe und Distanz des Schulleiters gegenüber seinen Kollegen.

Im vorliegenden Fall entschied sich der Befragte unter Beibehaltung einer formellen Anrede für einen durch deutliche Abgrenzung gekennzeichneten Umgang mit diesem Konflikt. Gleichwohl macht er darauf aufmerksam, daß diese formelle Abgrenzung mit dem Eintritt in den Ruhestand und der damit einhergehenden Beendigung dieses Rollenkonflikts aufgehoben wurde: "Ich hab' das (gemeint ist das 'Duzen', W. F. H.) allerdings nachher im Ruhestand nachgeholt mit einigen, mit denen ich schon länger zusammengearbeitet habe." (Z. 161-163).

Die Interaktionen mit den genannten Personengruppen waren für den Befragten aber nicht nur mit positiven, sondern auch mit belastenden Erfahrungen verbunden. Hinsichtlich des Gesprächsthemas Belastungen nennt der Befragte zuerst "Schwierigkeiten mit Kollegen, die sich dadurch ergaben, daß die Kollegen selbst ihre Schwierigkeiten hatten äh privater Art, also Entscheidungsfragen oder solche Dinge oder gesundheitlicher Art (Kurze Pause) daß man denen versuchte zu helfen und dann doch merkte, man konnte das nicht in dem Umfang, wie man sich's gerne gewünscht hätte." (Z. 97-104).

Als belastend werden in diesem Zitat nicht etwa Themen wie beispielsweise mangelnde Kooperation oder geringe Innovationsbereitschaft der Kollegen und somit keine Probleme oder Konfrontationen zwischen dem Befragten und seinen Kollegen angeführt. Statt dessen fühlte sich der Befragte durch Schwierigkeiten belastet, die seine Kollegen hatten. Obwohl diese Schwierigkeiten, bis auf diejenigen "gesundheitlicher Art" (Z. 100 f), nicht weiter spezifiziert, sondern lediglich mit Bezeichnungen wie "privater Art" und "Entscheidungsfragen" (Z. 99 f) umschrieben werden, erhärtet diese Textstelle die Annahme, daß Empathie, Anteilnahme und Sorgsamkeit wesentliche Persönlichkeitsmerkmale des Befragten darstellen.

Die eigentliche Belastung bestand somit wahrscheinlich darin, daß der Befragte einerseits emotionalen Anteil an den Schwierigkeiten seiner Kollegen nahm und sich verantwortlich fühlte, helfen zu müssen (vgl. Z. 521 ff), andererseits jedoch darunter litt, daß seine Möglichkeiten, den Kollegen behilflich zu sein, offensichtlich begrenzt waren (Z. 102 f). Hier waren für den Befragten vermutlich Wirksamkeitsgrenzen des eigenen Wollens und Handelns sehr deutlich erfahrbar. Hieraus indes Abgrenzungsschwierigkeiten auf Seiten des Befragten ableiten zu wollen, wäre nicht wirklich schlüssig, da er zur persönlichen Abgrenzung - wie weiter oben im Kontext der formalen Kollegenanrede gezeigt wurde - durchaus in der Lage war.

Als weitere Belastung wird in diesem Gesprächszusammenhang "der Elternrat" (Z. 105) genannt, der "so'n bißchen in Opposition" (Z. 105 f) war. Nach Aussage des Interviewten verlangte dieser



Elternrat "zuviel, der kannte nicht die Grenzen, die an der Schule gesetzt waren." (Z. 106) Diese Zeilen lassen eine fundamentale Auseinandersetzung, sehr wahrscheinlich sogar eine Art Machtkampf zwischen Schule und Eltern vermuten (vgl. BECKER/GONSCHOREK 1993 b 74). Dem Elternrat angelastet wird mit diesem Zitat eine gewisse Grenzüberschreitung. Ein Verstoß gegenüber Grenzen, die von der Schule und damit maßgeblich vom Befragten in seiner Rolle als Schulleiter gesetzt wurden. Wesentliche Grundlage für diese gesetzten Grenzen, die vom Befragten nicht näher erläutert werden, waren seinerzeit sicherlich andere Machtverhältnisse als sie heute aufgrund von schulgesetzlichen Veränderungen in der Beziehung zwischen Schule und Eltern bestehen.

Als dritten Belastungsfaktor erwähnt der Befragte die Schüler. Auch hier werden von ihm jedoch keine negativen Erfahrungen genannt, die er mit den Schülern gemacht hat. Vielmehr sind es wiederum die Negativerlebnisse der Kollegen im Umgang mit den Schülern, die er als belastend anführt. So berichtet er von Kollegen, die "fast in Tränen aufgelöst" zu ihm kamen, "weil die Schüler (...) Schwierigkeiten gemacht hatten." (Z. 117 u. 119) Auch hier war es das Gefühl personeller Verantwortung ("andere sagen, du fühlst dich immer verantwortlich", Z. 523 f), nämlich als Vorgesetzter für das berufliche Wohl dieser in Konflikten mit Schülern involvierten und daran gleichzeitig sichtbar leidenden Kollegen mitverantwortlich zu sein, das hier die eigentliche Belastung ausmachte. Hierbei dürfte es sich um ein für Schulleitungen nicht untypisches Belastungsphänomen handeln, das gleichzeitig auf die beschränkten Problem- bzw. Konfliktlösungsfähigkeiten mancher Lehrer verweist, die sich bei Konflikten mit Schülern mitunter nicht anders zu helfen wissen, als die Schulleitung hinzuzuziehen.

Im Zusammenhang mit durch Schüler verursachten Belastungen erzählt der Befragte schließlich auch davon, daß die "Kriminalpolizei manchmal aktiv wurde" an der Schule, "weil die Schüler privat aufgefallen waren oder weil in der Schule was weggekommen war." (Z. 121-123) Daß derartige Vorkommnisse sowohl das Schulleben als auch die Reputation einer Schule und somit auch diejenigen, die in der Schule arbeiten bzw. mit Schulleitungsfunktionen ausgestattet sind, belasten, ist einleuchtend.

Festzustellen ist, daß der Befragte bezüglich des in den meisten Arbeiten zur Lehrerbelastungsforschung stark gewichteten Belastungsfaktors 'Schüler' relativ differenzierte Aussagen trifft. Eine pauschale 'neuzeitliche' Klagehaltung, bei der die Schülerschaft von Lehrkräften häufig generell als 'problematisch' geschildert wird, findet indes - ähnlich wie in Fallstudie 1 - nicht statt.

Der Befragte war neben seiner schulischen Tätigkeit auch als "sogenannter Prüfungskommissar" (Z. 415 f) aktiv und somit für die Abnahme von Lehramtsprüfungen (Zweites Staatsexamen) verantwortlich. In diesem Gesprächszusammenhang hebt er hervor, über eine gute Arbeitsorganisation verfügt zu haben ("ich bin ein Mensch, der relativ gut organisieren kann" (Z. 414). Zu bewältigen war für ihn einerseits ein offensichtlich nicht unerheblicher gutachterlicher Aufwand ("manches Wochenende ist hier draufgegangen zum Bedauern meiner Frau und meiner Kinder, daß ich da am Schreibtisch gesessen habe und mich mit solchen Prüfungsarbeiten befaßt habe", Z. 423-426). Andererseits das

schulische Arbeitspensum. Nicht nur aus organisatorischen, sondern vor allem auch aus Gründen der pädagogischen Glaubwürdigkeit verfolgte er dabei ein bestimmtes Prinzip. Er beschreibt dies mit folgenden Worten:

"Trotzdem war es mein Prinzip, wenn ich also Deutsch oder Mathematik zu korrigieren hatte oder andere Arbeiten, daß ich sie immer mit nach Hause nahm. Ich habe entweder aufgegeben Mathematik, damals in der Zeit, als ich dann Klassenlehrer war, oder Deutsch, und den anderen Stapel immer mit nach Hause genommen, um das zu korrigieren. Lieber weniger, aber gewissenhaft, damit die Schüler merkten, es wird kontrolliert." (Z. 426-433)

Offensichtlich war es dem Interviewten möglich, durch eine effektive Arbeitsorganisation und Zeiteinteilung die "vielen Dinge" (Z. 435), die auf ihn "einstürmten" (Z. 436), "trotz der 6-Tage-Woche, die es ja damals auch gab" (Z. 436 f) zufriedenstellend zu bewältigen. Daß angesichts der Bewältigung beruflicher Verpflichtungen gelegentlich das - ansonsten offenbar intakte - Familienleben gelitten haben mag, deutet der Befragte an mit Formulierungen "zum Bedauern meiner Frau und meiner Kinder" (Z. 423 f) sowie "Heute würde ich eher sagen, daß die Kinder vielleicht ein bißchen zu kurz gekommen sind." (Z. 440 ff)

Das weiter oben zitierte Adjektiv "gewissenhaft" (Z. 432) wirft ein Streiflicht auf handlungsleitende Prinzipien des Interviewten. Gegen Ende des Interviews spricht der Befragte in einer längeren narrativen Phase über generationenspezifische Grundhaltungen und Tugenden:

"Ich bin in E. geboren. In Danzig habe ich das Abitur gemacht, komme also aus der Gegend äh in der noch preußische Disziplin so'n bißchen großgeschrieben wurde, ja? (Kurze Pause) Das ist so eine Haltung, sag' ich mal, die meiner Generation vielleicht überhaupt so'n bißchen eigen ist." (Z. 499-505) (...) "Die Verantwortlichkeit, das ist wahrscheinlich auch so eine Eigenschaft, andere sagen, du fühlst dich immer verantwortlich, aber das ist, ich nehm'das als Positivum. Ähm das sind so die Dinge ähm die Biographie, die Geschichte, die eigene Geschichte, Disziplin, Verantwortungsbewußtsein, das sind so die Triebkräfte gewesen (...)." (Z. 521-527)

Der Befragte gewährt mit diesen Ausführungen Blick auf seine persönliche Werteskala. Erkennbar wird hier abermals die zu Beginn dieses Interpretationsteils bereits herausgearbeitete humanistische Grundhaltung des Befragten, die durch eine Reihe von - in seiner Deutung biographisch erworbenen - Wertvorstellungen bzw. Tugenden (Disziplin, Verantwortungsbewußtsein) gekennzeichnet ist. Der Befragte ist sich dessen bewußt und bewertet dies ausdrücklich "als Positivum" (Z. 524) Diese "Triebkräfte" (Z. 527), wie er es nennt, mögen entscheidend dazu beigetragen haben, sein Leben mit Sinnhaftigkeit und einer klaren Struktur ausgestattet zu haben.

In der Kombination aus jener weiter oben thematisierten Beweglichkeit des Befragten sowie seiner Sorgsamkeit und seinem Verantwortungsbewußtsein lag schließlich auch der Grund für seine Entscheidung, mit 62 Jahren in den Vorruhestand zu wechseln. Dies illustriert die folgende längere Erzählpassage:

"Einmal war ich der einzige Mann in einem Frauenkollegium. Das hat eigentlich noch nicht viel zu sagen, aber ich war ja nun schon 62 und die Kolleginnen, die waren alle wesentlich jünger. Und irgendwo hatte ich so das Gefühl, es paßt nicht so ganz zusammen, auch für neue Initiativen, für Offenen Unterricht. Und da ich eine sehr engagierte Stellvertreterin hatte, die auch gerade eine 4. Klasse abgegeben hatte, habe ich gedacht, (...) und ich wußte, sie hat auch den Rückhalt im Kollegium, dann ist es ja jetzt der beste Zeitpunkt. Sie kriegt keine neue Klasse mehr. Sie bewirbt sich und kann vielleicht meine Nachfolge antreten. Und sie war auch die einzige Bewerberin, und so hat das ja auch geklappt. Deshalb war dieser Zeitpunkt günstig. Der zweite Punkt: daß ich mir überlegt hatte, mit 62 bist du vielleicht noch imstande, etwas Neues zu beginnen. Mit 65 sitzt man nachher im Sessel und sitzt vor der Kiste und läßt sich da vom Fernsehen berieseln oder liest bloß noch Zeitung oder so. Und da hatte ich so das Gefühl, ich habe noch die Kraft, etwas Neues zu beginnen. Und das habe ich dann auch getan. Ja, wie ich schon sagte, ich habe hier in der Nähe in einer Schule für Shiatsu so eine dreijährige Ausbildung mitgemacht." (Z. 449-472)

Dieses Zitat verdeutlicht zum einen sehr anschaulich, daß die Entscheidung des Befragten, den Schuldienst zu verlassen, auf sorgsamem Überlegungen beruhte, die sowohl um seine eigene Person (Stellung im schulischen System) als auch um die Frage seiner Nachfolgeschaft zentriert waren. Zum anderen wird hier aber auch ersichtlich, daß diese Entscheidung keineswegs eine altruistische war. Es war zugleich die eigene Zukunftsperspektive, die hier eine Rolle spielte. Genauer: die Lust, zu 'neuen Ufern' aufzubrechen, "etwas Neues zu beginnen" (Z. 465 f) und dementsprechende Erfahrungen zu sammeln. Kurzum: die Lust auf persönliche Weiterentwicklung.

Insgesamt gesehen stellt sich die Persönlichkeit des Befragten als ungemein facettenreich dar. Auf der einen Seite finden sich Eigenschaften wie Verantwortungsbewußtsein und (preußische) Disziplin. Auf der anderen Seite ein ausgeprägtes Interesse für fernöstliche Philosophie und Lebensweisen. Dies mutet - bedingt durch das Adjektiv 'preußisch' - auf den ersten Blick möglicherweise widersprüchlich an. Tatsächlich aber sind Verantwortungsbewußtsein und Disziplin wichtige Bestandteile der vom Befragten angesprochenen Zen-Philosophie. Gleiches gilt für Beweglichkeit und Offenheit, die als weitere zentrale Merkmale der Persönlichkeit des Befragten herausgearbeitet wurden.

#### 7.3.4. Gesundheitsorientierte Textinterpretation

Der allgemeine Gesundheitszustand des Befragten während seiner schulischen Berufstätigkeit ist als außerordentlich gut einzustufen. Er sagt hierzu:

"Es gab vielleicht im Laufe der 35 Jahre, sag' ich mal, vielleicht dreimal eine Grippe, die mich dann irgendwo ein oder zwei Wochen von der Schule ferngehalten hat, aber mehr nicht, Gott sei Dank." (Z. 320-323)

Der Befragte hatte also das große Glück, von ernsthaften Erkrankungen verschont geblieben zu sein. Er begründet dies

folgendermaßen: "Also ich sag' mal es sind äh einmal sind es Gene wahrscheinlich äh für die man nichts kann, für die man dankbar ist. Und zum anderen relativ positive Lebenseinstellung, und daß es mir gelungen ist, den Ausgleich zu finden zwischen beruflichem Streß und Entspannung auch." (Z. 327-331)

Neben einer in der Tat offensichtlich günstigen genetischen Disposition erfolgt hier der ausdrückliche Hinweis auf eine "positive Lebenseinstellung". Was der Befragte darunter versteht, erläutert er auf Nachfragen des Verfassers mit der nächsten Erzählphase:

"Ja, ich denke, daß man lernen muß, die Probleme, die der Tag bringt, loszulassen, um für die nächsten Probleme wieder frei und offen zu sein ähm ich sagte ja schon die Entspannung bedeutet, daß man irgendwie Freude hat: hier am kleinen Garten, an Kindern, eigenen Kindern, an Musik, an Literatur, an Malerei, und wir haben das ja auch so gemacht, wenn wir in die Ferien fahren, oft nach Dänemark, wo man dann nicht unter Urlaubsstreß gerät, sondern wirklich sich selber findet." (Z. 335-343)

Die Überschrift für dieses Zitat könnte lauten 'Schule ist nicht alles' oder 'Es gibt ein Leben neben der Schule'. Daß der Befragte es trotz seiner beruflichen Belastungen verstand, dieses Leben zu leben und bewußt zu kultivieren, beweisen die in diesem Zitat enthaltenen Aussagen. Grundlage für die Beschäftigung mit schöngestigen Dingen, der Familie und sich selbst waren offenbar eine generelle Offenheit und Freude dem Leben gegenüber, aber auch eine Erlebnis- und Erholungsfähigkeit. Letzteres ist im übrigen nicht nur an eine 'gesunde' Berufseinstellung, wonach der Beruf nicht der einzige Lebensinhalt ist, sondern auch an eine effektive Arbeitsorganisation geknüpft (vgl. hierzu auch 8.9.), die im Falle des Befragten sicherlich gegeben war, wie weiter oben gezeigt wurde.

Wichtiger Bestandteil der Erholungsstrategien des Befragten war eine bewußte Zeiteinteilung. Dies beweist auch das folgende Zitat: "Ich gehöre äh zu den Menschen, die es verstanden haben, immer irgendwo 'ne halbe Stunde pro Tag für sich selbst abzuzweigen. Sei's, daß ich Musik gehört habe oder ein Buch gelesen habe (Kurze Pause) oder also irgendwie sowas wie eine Art Meditation gemacht habe, ja?" (Z. 129-133)

Eine entscheidende Voraussetzung dafür, daß der Befragte in der Lage war, durch seine Beschäftigung mit Hobbies und ihm nahestehenden Menschen "Entspannung" zu finden (Z. 338), war seine Fähigkeit zur Abgrenzung bzw. zum Dissoziieren, nämlich Probleme auch "loslassen" zu können statt sie - salopp ausgedrückt - in sich 'aufzusaugen'. Im Umkehrschluß mag aber auch gleichzeitig gerade jener mögliche Rückgriff auf liebgewonnene Hobbies und - insbesondere - Menschen genau hierfür die Basis gebildet haben.

Eine Schlüsselrolle im Sinne sozialer Unterstützung fiel dabei der Ehefrau des Befragten zu. Sie schien maßgeblich dazu beigetragen haben, daß er Probleme, "die der Tag" brachte (Z. 336), loslassen konnte. Als Beleg hierfür sei eine Textstelle angeführt, bei der der Befragte von "der Tatsache" spricht, "daß ich die Probleme, die ich hatte, äh nachmittags äh im Gespräch mit meiner Frau loswerden konnte." (Z. 137 ff) Der Umstand, daß seine Frau ja auch Lehrerin war, mag dies in besonderer Weise begünstigt haben.

Insgesamt gesehen belegen eine Reihe von Einstellungsmustern (Positives Denken, Offenheit, Beweglichkeit) und Verhaltensweisen, daß der Befragte während seiner schulischen Berufstätigkeit eine vergleichsweise ausgesprochen gesunde Lebensführung praktiziert hat, die nachhaltig zur Stabilisierung und Förderung von Soma und Psycho und damit zur Vermeidung von ernsthafteren Erkrankungen geführt haben dürfte.

Zu den gesundheitsfördernden Verhaltensweisen (Gesundheitsverhalten) gehört neben der Beschäftigung mit schöngeistigen Aktivitäten, daß der Befragte sich regelmäßig körperlich bewegt hat. Er spielte Tennis, "mindestens einmal in der Woche 2 Stunden" (Z. 146), und ging am Wochenende in der Regel wandern (Z. 147, zur körperlichen und psychischen Bedeutung von ausreichender Bewegung vgl. auch 8.8.). Auch seine klare Lebens- bzw. Alltagsstrukturierung unter Berücksichtigung ausreichender Schlafversorgung (Z. 437) ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert.

Hinsichtlich der Risikofaktoren Rauchen (Z. 361 ff), Alkoholgenuß (Z. 368 ff) und Ernährung (Z. 374 ff) sind keine gesundheitsriskanten Signifikanzen zu konstatieren.

Als durchaus ambivalent zu bewerten ist allerdings der Umgang mit leichteren gesundheitlichen Einschränkungen, den der Befragte wie folgt beschreibt: "Wenn's einem mal weniger gut ging, natürlich ist es mir auch mal weniger gut gegangen, daß man mal 'nen Schnupfen hatte oder was weiß ich äh niedrigen Blutdruck oder was weiß ich, dann hat man das einfach überspielt und am nächsten Tag war's auch weg." (Z. 528-532)

Diese Mischung aus Ignoranz ("dann hat man das einfach überspielt", Z. 531 f) gegenüber körperlichen Einschränkungen und Selbstdisziplin, die sich beim Befragten offenbar 'bewährt' hat, ist insofern nicht unproblematisch, da ein allzu sorgloser Umgang mit derartigen gesundheitlichen Einschränkungen durchaus auch zur Entwicklung von schwerwiegenderen chronischen Gesundheitsproblemen führen kann.

#### 7.3.5. Zusammenfassung

Zentrale Merkmale in der Berufsbiographie des Befragten stellen biographische Schlüsselerfahrungen, sein spezifischer Umgang mit Belastungen, die Mischung aus positiven außerschulischen und schulischen Erfahrungen, besondere handlungsleitende Prinzipien sowie eine professionelle Arbeitsorganisation dar.

So wurde in den vorangegangenen Interpretationsteilen deutlich, daß der Befragte sowohl hinsichtlich seines Berufswahlmotivs, Lehrer zu werden, als auch in seiner gesamten Lebensführung in hohem Maße durch bestimmte, tiefgreifende Sozialisationserfahrungen geprägt war.

Eine biographische Schlüsselerfahrung stellte insbesondere der Zweite Weltkrieg dar, an dem der Befragte als junger Soldat teilnahm. Aus diesen Kriegserfahrungen leiteten sich humanistische bzw. ethische Handlungsprinzipien seiner schulischen Tätigkeit ab.

Darüber hinaus war seine Schultätigkeit in vielerlei Hinsicht auch durch vorschulische Berufserfahrungen als Elektriker geprägt.

Die schulische Erwerbsbiographie des Interviewten war durch Schulwechsel und sukzessivem beruflichen Aufstieg gekennzeichnet. Grundlage hierfür waren zentrale Persönlichkeitsmerkmale des Interviewten. Dazu gehören Flexibilität, Offenheit, Empathie sowie Interesse an persönlicher Weiterentwicklung, aber auch jene vom Interviewten selbst angesprochenen Tugenden wie Disziplin und Verantwortungsbewußtsein.

Zu seinen positiven Erinnerungen an die Schule zählt vor allem der kollegiale Umgang, den er sehr intensiv erlebt hat. Belastende Erfahrungen machte er unter dem Eindruck von problembehafteten Kollegen, aufgrund von problematischem Schülerverhalten sowie angesichts einer eher episodenhaften Auseinandersetzung mit einem Elternrat.

Seine Fähigkeit zum Dissoziieren, die Beschäftigung mit außerschulischen Dingen (Hobbies) sowie ein offensichtlich intaktes Familienleben waren ihm bei der Bewältigung dieser Belastungen entscheidend behilflich und damit Bestandteil seiner Erholungsstrategie. Einen entlastenden emotionalen 'Fixpunkt' stellte insbesondere seine Frau dar, die selber in der Schule tätig war und von der er insofern soziale Unterstützung erfuhr, als daß er mit ihr über seine beruflichen Probleme sprechen konnte.

Diese Form der Auseinandersetzung mit Problemen sowie die von ihm bevorzugten Erholungsstrategien dürften seinen damaligen gesundheitlichen Zustand, der im großen und ganzen als hervorragend zu bezeichnen ist, ganz wesentlich befördert, zumindest jedoch stabilisiert haben.

Daß der Befragte das Glück hatte, von ernsthaften gesundheitlichen Problemen verschont gewesen zu sein, dürfte neben seiner genetischen Disposition schließlich aber auch auf seine "positive Lebenseinstellung" (vgl. hierzu auch LAZARUS/FOLKMAN 1984, ANTONOVSKY 1987 a), seine authentische, vergleichsweise 'gesunde' Lebensführung sowie auf einen sorgsamen Umgang mit sich selbst zurückzuführen sein. Kennzeichnend hierfür waren so unterschiedliche Dinge wie das Vorhandensein eines "grundsätzlichen Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten" (BRODTMANN 1994, S. 160), eine gute Arbeitsorganisation und Zeiteinteilung, ausreichende Nachtruhe sowie das Vermeiden von Risikofaktoren wie Bewegungsarmut usw.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Lehrerberuf zweifellos einen wichtigen (identifikatorischen) Stellenwert im Leben des Befragten hatte. Gleichwohl gab es neben der Berufsarbeit aber auch andere Dinge (Familie, Hobbies), für die und durch die der Befragte gelebt hat, was nicht zuletzt auch seinem Gesundheitszustand mit großer Wahrscheinlichkeit zuträglich gewesen sein dürfte.

## 7.4. Fallstudie 3

### 7.4.1. Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Die Befragte war insgesamt 25 Jahre als Lehrerin im Hamburgischen Schuldienst tätig, und zwar ausschließlich an einer Schule.

Von diesen 25 Jahren war sie 5 Jahre in Vollzeit sowie 20 Jahre in Teilzeit berufstätig. Außerdem ließ sie sich wegen einer Weiterbildungsmaßnahme für 6 Monate vom Schuldienst beurlauben.

Vor ihrer Tätigkeit als Lehrerin war die Befragte in unterschiedlichen kaufmännischen Funktionen in der Wirtschaft tätig.

Im Alter von 62 Jahren verließ sie durch Inanspruchnahme der Vorruhestandsregelung den Schuldienst.

Zum Zeitpunkt des Interviews war die Befragte, die verheiratet ist und 1 Kind hat, 63 Jahre alt.

### 7.4.2. Fallbeschreibung

Am Anfang des Interviews erläutert die Befragte in einem ersten längeren Erzählabschnitt, wie sie zum Lehrerberuf gekommen ist (Z. 7-38). In diesem Zusammenhang berichtet sie über diverse soziale Erfahrungen, die für ihr Motiv, Lehrerin zu werden, von entscheidender Relevanz waren. Dazu gehören vorschulische Berufserfahrungen (Z. 14-18, Z. 28-32), die Bedeutsamkeit ihrer Rolle als junge Mutter (Z. 9 f) sowie Erfahrungen als Gasthörerin an der Universität Hamburg in den Fächern Soziologie und Psychologie (Z. 11 f, Z. 20 f). Dieser Themenkomplex wird unter der Kategorie berufliche Umorientierung zusammengefaßt.

Während ihrer Tätigkeit als Lehrerin hat die Befragte ausschließlich an einer Schule gearbeitet, und zwar "immer in der Primarstufe" (Z. 49). Diese Schule liegt in einem Hamburger Stadtteil, der gemeinhin als 'sozialer Brennpunkt' deklariert wird. Und obgleich die Befragte im Verlaufe ihrer schulischen Laufbahn darum bemüht war, die Schule zu wechseln, gelang ihr dies jedoch nicht (Z. 43 f). Im gleichen Gesprächszusammenhang benennt die Befragte eine Reihe von schulischen Belastungsfaktoren. Dazu gehören "schwierige Situationen mit Eltern und mit bestimmten Schülern" (Z. 81-83), Probleme bei der Bewertung von schulischen Leistungen (Z. 83-90) sowie ein gespaltenes Lehrerkollegium (Z. 160 f). Zu den Auswirkungen schulischer Belastungen äußert sich die Befragte dann an anderer Stelle des Interviews (Z. 342 f, Z. 353 ff). Diese Gesprächsthemen werden unter der Kategorie Belastungen subsummiert.

Die Befragte berichtet im weiteren Verlauf des Interviews über unterschiedliche Intentionen ihrer schulischen Teilzeitbeschäftigung (Z. 62-69), über den in vielfacher Hinsicht überragenden, nicht zuletzt auch entlastenden Stellenwert, den

ihre Kleinfamilie in ihrem Leben einnimmt (Z. 113 f, Z. 141-145), über "emotionale Unterstützung" (Z. 178) aus dem Kreis der Kollegen sowie über ihr eigenes Problemlösungsverhalten (Z. 135-138. Die Kategorie, die diesem Themenkreis übergeordnet wird, lautet Umgang mit Belastungen.

In unterschiedlichen Phasen des Interviews wird deutlich, daß sich die Befragte - parallel zu ihrer Tätigkeit als Lehrerin - nicht nur mit "anderen Wissensgebieten" (Z. 196) beschäftigt, sondern sich auch sehr gezielt beruflich fortgebildet hat, und zwar bevorzugt im Bereich der Psychologie. Die Befragte hebt hervor, insbesondere von einer speziellen Weiterbildungsmaßnahme - 'Neurolinguistische Programmierung' (NLP) - in verschiedener Hinsicht profitiert zu haben (Z. 238 ff). Sie macht ferner darauf aufmerksam, daß sie sich damals für ein halbes Jahr von der Schule befreien ließ, um sich mit dieser psychologischen Richtung intensiv auseinanderzusetzen (Z. 249 ff). Diese Gesprächsthemen werden unter der Kategorie Weiterbildung subsummiert.

Unter Bezugnahme auf die angenehmen Seiten des Lehrerberufs spricht die Befragte einerseits von "Solidarität" (Z. 168) im Kollegenkreis und andererseits von Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern (Z. 211-230), also der konkreten pädagogischen Arbeit. Diesbezüglich betont sie ausdrücklich, "die ganze Zeit ganz viel Spaß gehabt zu haben (...), wenn ich vor der Klasse stand" (Z. 148-151). Diese Erzählthemen werden unter der Kategorie positive Schulerfahrungen zusammengefaßt.

Schließlich gibt die Befragte Auskunft über Veränderungen und Entwicklungslinien (Z. 271-301) sowie über zentrale Prinzipien ihres Unterrichtsstils (Emotionalität und Geborgenheit, Z. 222 ff, Verlässlichkeit und Konsequenz, Z. 454 ff). In diesem Gesprächszusammenhang beschreibt sie auch ausführlich äußere, genauer: theoretische Einflüsse auf ihren Unterrichtsstil sowie den reflexiven Umgang mit diesen Einflüssen (Z. 304-332). Dieser thematische Komplex wird unter die Kategorie handlungsleitende Prinzipien gestellt.

#### 7.4.3. Kategoriale Interpretation

Berufliche Umorientierung der Befragten. Die Befragte begann ihr Pädagogikstudium mit 32 Jahren auf dem Hintergrund einer Reihe von vorausgegangenen biographischen Erfahrungen, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung prägend gewesen sein dürften.

Bevor sie sich entschied, Lehrerin zu werden, war die Befragte zuvor in einem "ganz anderen Beruf" (Z. 8) tätig. Ausgestattet mit einer "kaufmännischen Ausbildung" (Z. 28) hatte sie zunächst "als Export- und Importsachbearbeiterin" (Z. 29), später "dann in der Industrie (...) im Verkauf" (Z. 30) sowie "in der Werbung" (Z. 31) gearbeitet.

Eine besondere biographische Zäsur bedeutete für die Befragte die Geburt eines Kindes. Die Geburt ihres Sohnes leitete für die Befragte einen neuen Lebensabschnitt ein, der schließlich in eine berufliche Umorientierung mündete. Diese Geburt veranlaßte sie nämlich nicht nur zu einer Unterbrechung ihrer damaligen kaufmännischen Tätigkeit, sondern auch zu einer kritischen



Überprüfung dieser beruflichen Tätigkeit. Beeinflusst wurde dieser Reflexionsprozeß mit großer Wahrscheinlichkeit durch Gasthöreraktivitäten der Befragten in den Fächern Psychologie und Soziologie, mit denen sie begann, als ihr Sohn zwei Jahre alt war und die sich über mehrere Jahre erstreckten.

Analog zu der emotionalen Distanz, die die Befragte in diesem Zeitraum gegenüber ihren kaufmännischen Berufserfahrungen entwickelte, kristallisierte sich bei ihr ein neues Berufsinteresse heraus. Beides kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

"Und habe mich dann, als er ungefähr sieben war, dann entschieden, ein Pädagogikstudium zu machen, weil ich das Gefühl hatte, in meinem vorigen Beruf kam es nicht so sehr auf den einzelnen Menschen an, und für mich war immer wichtig, Kontakt wirklich zu dem Menschen zu haben und nicht zu einer abstrakten Sache (...), das hat mich immer interessiert (...), das hab' ich lange überlegt während dieser Zeit, als ich immer als Gasthörer gearbeitet hab', wie ich das nun am besten umsetzen könnte und eines Tages wußte ich's und das war dann eben Pädagogikstudium." (Z. 12-24).

Dieses Zitat macht deutlich, daß ein wesentliches Motiv für die berufliche Umorientierung der Befragten in ihrer Bewußtwerdung ihres gewissermaßen philanthropischen Interesses lag - in einer Neugier an Menschen, die sie bei ihrer vorausgegangenen kaufmännischen Tätigkeit offensichtlich nicht ausreichend befriedigt sah (als Beleg für dieses philanthropische Interesse ist im übrigen auch ihre jahrelange Tätigkeit "in der Seelsorge" (Z. 103) anzusehen).

Es war somit weniger eine ausgesprochene Unzufriedenheit mit den bisherigen - durch bemerkenswerte Vielfalt und Abwechslung gekennzeichneten - kaufmännischen Berufserfahrungen als vielmehr die Lust und Neugier, sich in einem neu entdeckten Interessengebiet beruflich zu betätigen, die dafür ausschlaggebend waren, daß die Befragte sich in einem vergleichsweise fortgeschrittenen Alter dazu entschloß, Pädagogik zu studieren und Lehrerin zu werden.

Daß die Befragte nicht zu einer generellen Negation ihrer kaufmännischen Berufserfahrungen tendiert, sondern - ähnlich wie der Befragte in Fallstudie 2 - den Sozialisationseffekt dieser vorschulischen Berufserfahrungen nicht zuletzt auch im Hinblick auf ihre Lehrertätigkeit positiv bewertet, wird an anderer Stelle des Interviews deutlich.

Auf die Frage des Verfassers, ob die kaufmännischen Berufserfahrungen der Befragten "sich eher positiv oder negativ ausgewirkt haben könnten" (Z. 336 f) für ihre schulische Tätigkeit, antwortet die Befragte folgendermaßen:

"Ja, ich finde, auf jeden Fall positiv, weil (...) das hat mich die ersten Jahre oft verwirrt, wie das Kollegium so auf sich selbst fixiert war, daß es anderes gar nicht wahrnahm und auch gewisse Verhaltensweisen der Eltern einfach nicht verstehen konnte, weil es nur seine eigene Ansicht kannte. Da habe ich gedacht, es wäre gut, wenn alle Lehrer mindestens mal zwei Jahre vorher irgendetwas anderes machten, also es relativierte immer

alles für mich und daher finde ich es sehr gut, sowas gemacht zu haben." (Z. 339-348)

Aus Formulierungen wie "das hat mich die ersten Jahre oft verwirrt" (Z. 340) spricht nicht nur eine Irritation, sondern auch eine gewisse Distanz. Es handelt sich hierbei um die Distanz einer Person, die gewissermaßen als 'Seiteneinsteigerin' mit einem anderen Biographiehintergrund als gemeinhin üblich von außen in das System Schule eingedrungen war und manche Verhaltensweisen des Kollegiums vor diesem Hintergrund einer anderen beruflichen Sozialisation als befremdend empfand. Sie spricht in diesem Zusammenhang davon, daß das Kollegium so "auf sich selbst fixiert war, daß es anderes gar nicht wahrnahm und auch gewisse Verhaltensweisen der Eltern einfach nicht verstehen konnte, weil es ja nur seine eigene Ansicht kannte" (Z. 341 ff). Mit dieser Formulierung liefert die Befragte nicht nur eine Problembeschreibung (Selbstfixierung, mangelndes Verständnis für Eltern), sondern zugleich auch hierfür eine Begründung (verengter Erfahrungshorizont) ab.

Aus ihrer Beobachtung, daß das Kollegium in hohem Maße mit sich selbst beschäftigt gewesen sei und zu wenig Verständnis für andere Lebenswelten habe aufbringen können, zog die Befragte ihren eigenen Schluß: "Da habe ich gedacht, es wäre gut, wenn alle Lehrer mindestens mal zwei Jahre vorher irgendetwas anderes machten" (Z. 345 ff), denn für sie waren ihre Erfahrungen in einem anderen Berufsfeld nicht zuletzt aufgrund ihres "relativierenden" (Z. 347) Effektes wertvoll.

Das Gesprächsthema Belastungen bezieht die Befragte nahezu ausschließlich auf den beruflichen Sektor. Dagegen wird eine private Belastung ("eine ständig depressive Mutter", Z. 116 f), die offenbar über einen längeren Zeitraum bestand, zwar von der Befragten benannt, jedoch nicht weiter vertieft. Mit der recht plastisch formulierten Bewertung "Das war also ein sehr großer Hammer (...) über die vielen Jahre" (Z. 117 f) deutet sie allerdings an, welche Dimension diese private Belastung für sie gehabt haben mag.

Hinsichtlich ihrer beruflichen Belastungen verweist die Befragte insbesondere auf "schwierige Situationen mit Eltern und mit bestimmten Schülern, mit äußerst auffälligen Schülern" (Z. 81 ff), wie sie betont. Während die Befragte den Belastungsfaktor 'auffällige Schüler' nicht weiter spezifiziert, konkretisiert sie den Belastungsfaktor Eltern an einer späteren Stelle des Interviews (Z. 444-448). Sie schildert in diesem Erzählabschnitt, daß Eltern sich mit diversen privaten Problemen (finanzielle Schwierigkeiten, Z. 445, Eheprobleme, Z. 447 ff) hilfesuchend an sie wandten, indem sie die Befragte zu Hause anriefen.

In unterschiedlichen Phasen des Interviews (Z. 80 f, Z. 179 ff) wird deutlich, daß die Befragte diese Belastungsfaktoren in kausalem Zusammenhang mit der geographischen Lage der Schule betrachtet, die in einem Hamburger Stadtteil liegt, der als sogenannter 'sozialer Brennpunkt' gilt.

Der Umstand, daß die Befragte - "trotz vielfacher Bemühungen, da wegzukommen" (Z. 42 f) - "die ganze Zeit" (Z. 44) an dieser Schule blieb, mag für sie mit einer besonderen - nämlich dauerhaften - Belastung gleichbedeutend gewesen sein.

Neben den Belastungsfaktoren 'Eltern' und 'Schüler', die eine Übereinstimmung mit zentralen Erkenntnissen der Lehrerbelastungsforschung (RUDOW 1995, ULLICH 1996) und authentischen Berichten aus der Schulwirklichkeit (RÖSNER et al. 1996) sichtbar werden lassen, schildert die Befragte spezifische Bewertungsprobleme als belastend. Sie drückt dies mit folgenden Worten aus:

"Und was mich auch eigentlich doch immer mit belastet hat war, daß ich das Gefühl hatte, hier würde unter dem Level gearbeitet, sag' ich mal so. Also ich mußte Bewertungen auch geben, von denen ich eigentlich fand, daß sie keine hamburgdurchschnittliche Bewertung war, einfach weil ich sonst hätte so 'ne ganze Klasse oder sag' ich mal dreiviertel der Klasse mit schlechten Zeugnissen versehen müssen." (Z.83-90)

Mit diesem Zitat kommt nicht nur ein unübersehbares Unbehagen zum Vorschein, sondern auch eine gewisse Rat- und Hilflosigkeit angesichts einer unbefriedigenden Bewertungspraxis, für die die Befragte während ihrer schulischen Berufstätigkeit offensichtlich keine für sich zufriedenstellende Lösung finden konnte, so daß dieses Thema sie noch heute beschäftigt.

Als "besonders schlauchend" (Z. 66) schildert die Interviewte "fünfte und sechste Stunden" (Z. 65), also eine zeitliche Unterrichtsphase, in der - Unterricht in den vorherigen 4 Stunden vorausgesetzt - häufig einerseits die Lehrerenergien spürbar geringer werden läßt und andererseits das Konzentrationsvermögen der Kinder deutlich abnimmt. Die Befragte kommt deshalb zu folgender Feststellung: "Wenn ich die mir einsparen konnte, dann war das für uns beide gut, für Lehrer und Schüler." (Z. 68 f)

Obwohl von der Befragten nicht explizit als belastend thematisiert, ist dem Belastungskontext schließlich auch zuzurechnen, daß ihr Kollegium im Zuge eines Schulleitungswechsels irgendwann "total auseinanderfiel und sehr verfeindet war" (Z. 160). Die Befragte läßt hier allerdings offen, inwieweit sie sich durch diesen Vorgang belastet gefühlt hat bzw. wie sie mit dieser Situation umging.

Die Auswirkungen beruflicher Anstrengungen, die im vorherigen Abschnitt bereits mit dem plastischen Ausdruck 'schlauchend' konturiert wurden, präzisiert die Befragte im weiteren Verlauf des Interviews wie folgt: "(...) wenn ich nachmittags aus der Schule kam, denn war ich häufig also doch erstmal so, daß ich mich regenerieren mußte. Und das, hatte ich das Gefühl, konnte ich eher bei Ruhe, um mal zu mir zu kommen." (Z. 353-357)

Die Notwendigkeit, zu sich zu kommen, sowie der Gebrauch von Begriffen wie "regenerieren" und "Ruhe" machen mit großer Anschaulichkeit darauf aufmerksam, mit welchen Kraftanstrengungen die Ausübung des Lehrerberufs für die Befragte verbunden war.

Ihr Umgang mit Belastungen läßt deutlich werden, daß diese Anstrengungen ihr durchaus bewußt waren. Bezüglich ihres Umgangs mit schulischen Belastungen bzw. Problemen bekennt die Befragte:

"(...) ich bin nicht jemand, der so über Probleme soviel redet, aber ich hätte es jederzeit können, und ich habe es auch manchmal getan, so, aber also ich bin nicht jemand, der abends nun seine Probleme auspackt und sie dann ja so dahinstellt. Das muß ich

nicht haben, das mache ich mehr mit mir selbst ab, aber schon das Gefühl, daß ich es jederzeit konnte und wenn es mal dringend nötig war, es auch tat, das ist natürlich schon 'ne Entlastung (...)" (Z. 132-140).

Die Befragte schildert sich hier als eine Person, die ihre Probleme vorwiegend mit sich selbst ausmacht, die ihre Probleme nicht so ohne weiteres "auspackt" (Z. 136) und sie "dahinstellt" (Z. 137). Entscheidende Grundlage dieses auf den ersten Blick sehr autonom anmutenden Problemlösungsverhaltens dürfte jedoch die Gewißheit der Befragten gewesen sein, auf ein verlässliches soziales Umfeld vertrauen und bei Bedarf darauf jederzeit zurückgreifen zu können. Dazu gehörte sowohl das Wissen um "emotionale Unterstützung" (Z. 178) in der Schule, d. h. "Solidarität in einem kleinen Kollegenkreis" (Z. 168 f), als auch insbesondere die Beziehung zu ihrem Ehemann.

Daß die Beziehung zu ihrem Ehemann für die Befragte mit einem hohen Maß an Geborgenheit, Unterstützung und Sicherheit verbunden war, drückt sich auch im folgenden Zitat aus:

"Und dann das Gefühl, daß mein Mann wie auch immer hinter mir gestanden hätte, das war sehr wichtig. Und der hat auch immer gesagt. Also, du weißt genau, du brauchst das nicht, du kannst jederzeit aufhören. Das ist natürlich ein gutes Gefühl (...)." (Z. 141-145)

Für die Befragte hatte ihr Ehemann somit gewissermaßen eine multiple Bedeutung. Er war nicht nur ein faktischer bzw. potentieller Gesprächspartner in Krisensituationen, sondern zugleich auch Garant für emotionale Stabilität und Zuwendung, für Loyalität und wirtschaftliche Unabhängigkeit. Die materielle Basis, die ihr Mann ihr bot, war deshalb nicht nur eine entscheidende Voraussetzung dafür, daß sie sich "fünfte und sechste Stunden" sparen und teilzeitbeschäftigt sein konnte, sie implizierte - was der Befragten sehr genau bewußt war - zudem die Option, den Lehrerberuf jederzeit an den Nagel hängen zu können, sofern sie es gewollt hätte. Und wie die Befragte selber anmerkt, war dieses Privileg nicht nur "ein gutes Gefühl" (Z. 145), sondern zugleich auch eine "Entlastung" (140).

Die Tatsache, daß ihre Kleinfamilie, also Mann und Kind, für sie ein zentrales Entlastungsmoment bedeuteten, bestätigt die Befragte ausdrücklich: "Ja, also Ressourcen habe ich natürlich auch aus meiner Familie gezogen. Das ganz wesentlich (...)." (Z. 113 f)

Neben ihrer Familie waren Weiterbildungsaktivitäten und darüber erworbene Fähigkeiten und Kompetenzzuwächse für die Befragte beim Umgang mit schulischen Belastungen von entscheidender Bedeutung.

Ähnlich wie bei der Fallstudie 2 wird an unterschiedlichen Stellen des Interviews erkennbar, daß die Befragte sich nicht ausschließlich über den Lehrerberuf identifizierte, sondern daß sie sich neben der Schule auf "viele andere Dinge konzentriert" (Z. 418 f) hat. Neben der Familie und Freunden (Z. 199) gehörte dazu vor allem die Beschäftigung mit "anderen Wissensgebieten" (Z. 196). Die Befragte bezeichnet dies als eine Art Hobby (Z. 195 f). Im Mittelpunkt ihrer außerschulischen Interessen stand dabei ganz offensichtlich die gezielte Beschäftigung mit psychologischen Fragen.

Daß diese Beschäftigung sehr bewußt und durchaus zielorientiert stattfand, dokumentiert folgendes Zitat: "Wie bin ich mit den Belastungen umgegangen? Also ich hab' nebenbei einiges gelernt, ich hab' mich nebenbei fortgebildet (...) in der psychologischen Behandlung von Schülern und Eltern." (Z. 96-100)

Grundlage für das in diesem Zitat erkennbare zielbewußte bzw. problemlösungsorientierte Handeln der Befragten war ein Reflexionsvermögen im Sinne einer Auseinandersetzung mit verorteten schulischen Belastungen. Eine Art belastungsbezogene Bestandsaufnahme, aus der die Befragte entsprechende Rückschlüsse zog und Handlungskonsequenzen (Kompetenzerwerb bzw. -zuwachs durch Weiterbildung) folgen ließ. Das bedeutet, daß sie die identifizierten schulischen Belastungsfaktoren nicht passiv erduldet, sondern ihnen aktiv mit Hilfe der Aneignung von spezifischen Lösungsstrategien entgegentrat.

Den Kern dieser aktiven Lösungs- bzw. Bewältigungsstrategien, die in der psychologischen Belastungsforschung als 'Approach'-Strategien bezeichnet werden (SCHWARZER 1987, zit. nach TERHART et al. 1993, S. 235), bildeten "verschiedene psychologische Verfahren" (Z. 104), die die Befragte "erlernte" (Z. 104). Im Zuge dieser psychologischen Weiterbildungsmaßnahmen kam es zu einer Spezialisierung auf dem Gebiet der 'Neurolinguistischen Programmierung (NLP)'. In diesem Gesprächskontext betont die Befragte ausdrücklich:

"Also NLP hat eine Riesenauswirkung gehabt auf meinen Unterricht, da hab' ich also wirklich die Möglichkeit gefunden, mit ganz schwierigen Klassen umzugehen und wirklich ein ganz prima Rapport zu den Kindern bekommen, und auch mit sehr schwierigen Eltern umzugehen (...)." (Z. 238-243)

Gleichzeitig lernte sie im Rahmen ihrer psychologischen Weiterbildungen, daß es notwendig war, sich in bestimmten Situationen abzugrenzen und mit der eigenen Kraft "zu haushalten" (Z. 439). Sie beschreibt diesen Lernprozeß folgendermaßen:

"(...) und daß ich gelernt hab'(...), meine Schulsituation und Schüler etwas dissoziiert zu betrachten, also ich mußte mich schon nach relativ kurzer Zeit nicht mehr so in diese schwierigen Eltern-Kind-Situationen hineingeben emotional (...), mir war irgendwie klar, daß ich nur einen gewissen Einfluß auf diese Möglichkeiten hatte, den habe ich genutzt, aber ich hab' vermeiden können, daß ich dem noch nachhing und daß ich sagte: Oh Gott, und wenn das arme Kind nun wieder nach Hause kommt und dann geht das alles wieder los und so, da hab' ich getan, was ich konnte, aber ich hab' auch gesehen, mehr kann ich nicht tun, und da muß ich irgendwo 'ne Grenze setzen, sonst würde es mich selbst auffressen." (Z.

Die Befragte erkannte und akzeptierte also nicht nur die Grenzen des eigenen Handelns sowie des schulischen Einflusses auf die Kinder, sondern grenzte sich, wenn notwendig, zudem von Schülerschicksalen und Elternerwartungen (Z. 444 ff) ab. Was hier - vordergründig betrachtet - vielleicht außerordentlich distanziert, ja möglicherweise sogar anteilnahmslos wirkt, ist eine Form von professioneller Distanz (Dissoziierung), die nicht allein in der Pädagogik, sondern auch in anderen Berufen, denken wir z. B. an den Mediziner, der auf einer onkologischen Station arbeitet, vonnöten ist, um vom Beruf nicht - wie es die Befragte

so plastisch ausdrückt - "aufgefressen" (Z. 438) zu werden oder in "einen Sog" (Z. 443) hineinzukommen, der in der bildlichen Übersetzung ja etwas sehr Gefährliches darstellt. Beim Erwerb dieser professionellen Distanz war ihr die Auseinandersetzung mit psychologischen Verfahren entscheidend behilflich.

Daß das Abgrenzen der Befragten keineswegs mit einer Gleichgültigkeit gegenüber den Schülern einherging, wird auch in ihren Ausführungen bezüglich positiver Schulerfahrungen ersichtlich. Bei diesem Erzählthema bezieht sich die Befragte nahezu ausschließlich auf ihre Arbeit mit den Schülern, während das Kollegium lediglich dort Erwähnung findet, wo die Befragte einem kleineren Kreis von Kollegen "so'n Stück Solidarität" (Z. 168) attestiert.

Hinsichtlich ihrer Arbeit mit Schülern erklärt die Befragte: "Ich hab' die ganze Zeit ganz viel Spaß gehabt, und das, denke ich, war auch so 'ne Ressource, daß ich einfach so'ne Freude hatte, wenn ich vor der Klasse stand und so, das war toll." (Z. 147-152).

Mit diesen wenigen Zeilen wird bereits deutlich, daß die Begegnung und Arbeit mit Kindern für die Befragte tatsächlich eine Ressource bedeuteten. Eine Ressource, aus der die Befragte "Spaß" und "Freude" und damit sicherlich auch eine gewisse Kraft und Energie bezog, in die sie andererseits jedoch auch Kräfte und Energien 'investierte'. Das verdeutlicht der folgende längere Erzählabschnitt.

"Es ist einfach ein tolles Gefühl, wenn Sie einmal sehen, Schüler kommen voran und Sie haben sich gerade um äußerst schwierige haben Sie sich immer wieder bemüht und versucht, die irgendwie zu packen und ihnen auch beizustehen, und dann sehen Sie irgendwo die Erfolge, und das ist ganz toll. Und es ist auch ein ganz tolles Gefühl, wenn Sie vor der Klasse stehen und ich hab' immer so 'ne Vorstellung gehabt, wissen Sie, ich werf' ein Netz über die Klasse und dann hab' ich das Netz so langsam angezogen und dann hatte ich sie alle. Und dann konnte ich auch beginnen. Und dieses Gefühl, jetzt sie wirklich alle auch in einer guten Verfassung zu haben, ich hab' ganz viel auch dafür getan, damit sie irgendwie emotional alle in 'ne gute Verfassung kamen, soweit das in der Schule überhaupt möglich ist so ich meine unabhängig vom Haus, nicht, und wenn sie denn wirklich alle guter Stimmung waren, dann war ich auch einfach guter Stimmung, weil es dann Spaß brachte, ihnen was beizubringen, was schön war." (Z. 211-230)

Das Bemühen um ein angenehmes Lernklima, der Versuch, die Schüler "irgendwie zu packen und ihnen auch beizustehen" und "ihnen was beizubringen" - all das sind Indizien dafür, daß die pädagogische Arbeit der Befragte durch Engagement und Empathie, durch Beistand und Schülerorientierung, vor allem jedoch auch durch eine Freude an der Berufsausübung gekennzeichnet war. Hätte sie den Lehrerberuf nicht wirklich mit Freude ausgeübt, wäre sie vermutlich nicht 25 Jahre in diesem Berufsfeld verblieben, zumal sie, bedingt durch den finanziellen Hintergrund ihres Mannes, materiell in der Lage gewesen wäre, mit dieser Berufstätigkeit "jederzeit aufhören" (Z. 144) zu können.

Dieser längere Erzählabschnitt wirft zugleich aber auch ein Streiflicht auf handlungsleitende Prinzipien der Befragten.

Ein erstes handlungsleitendes Prinzip bestand darin, daß die Befragte in ihrer pädagogischen Arbeit darauf Wert legte, daß es den Kindern in der Schule gut ging, daß sie "emotional alle in 'ne gute Verfassung kamen" (Z. 225) und "guter Stimmung waren" (Z. 228). Die Befragte spricht in diesem Zusammenhang davon, "ein Netz über die Klasse" (Z. 219) geworfen zu haben, das sie dann "so langsam" anzog, bis sie alle Schüler darin hatte (z. 220 f). Während ein Netz in der bildhaften Übertragung auf das Fischen etwas Einengendes darstellt, symbolisiert das von der Befragten ausgeworfene Netz einen integrativen Vorgang: nämlich nach Möglichkeit alle Schüler ins gemeinsame Boot Klassenverband zu holen.

Das pädagogische Konzept, das hinter einem solchen Vorgehen steht, könnte als 'Herstellung von emotionaler Stabilität und Erzeugung von Wohlbehagen als Grundvoraussetzungen für die Wirksamkeit der Vermittlung von Bildung' beschrieben werden.

Neben dem sorgsamem Bemühen um das Kindeswohl bestand ein zweites handlungsleitendes Prinzip der Befragten darin, für die Schüler eine "verlässliche emotionale Größe" (Z. 454 f) zu sein und pädagogische Glaubwürdigkeit zu demonstrieren und zu bewahren. Hierzu ein Zitat:

"Ich habe während meiner ganzen Schulzeit immer versucht, konsequent zu sein, so daß die Schüler auch mit dieser Konsequenz rechnen konnten - im Positiven wie im Negativen. Das hat es mir erleichtert, aber ich denke, das hat auch den Schülern die Orientierung erleichtert (...)." (Z. 457-462)

Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und Konsequenz stellen im übrigen zentrale Komponenten des Lehrerhandelns dar, um von den Schülern akzeptiert zu werden. Defizite in diesen Bereichen werden von den Schülern schnell erkannt und konfrontieren die Lehrkraft infolgedessen mit vielfältigen Schwierigkeiten (etwa mangelnde Disziplin und Akzeptanz seitens der Schüler).

Als drittes handlungsleitendes Prinzip ist die Offenheit der Befragten gegenüber anderen "Wissensgebieten" (Z. 196) bzw. Theoriewissen und pädagogischen Innovationen wie Offenem Unterricht sowie der reflexive Umgang mit diesen Dingen zu nennen. Beides, Offenheit und Reflexivität, kann als Dokument einer gewissen geistigen Flexibilität der Befragten gewertet werden. Dazu zwei Beispiele.

Nachdem die Befragte "einige Jahre" (Z. 273) Offenen Unterricht praktiziert hatte, gelangte sie zu der Erkenntnis, daß diese Unterrichtsform für sie nicht optimal sei, da sie "merkte (...), nicht alle wirklich so erfassen" (Z. 276 f) zu können, wie sie es für wichtig hielt, so daß sie schließlich wieder "zu so gemischten Formen" (Z. 278 f) des Unterrichts zurückkehrte.

Ähnlich bewußt bzw. reflektiert erfolgte auch ihre Auseinandersetzung mit dem psychologischen Verfahren der 'Neurolinguistischen Programmierung'. Nachdem die Befragte sich ein halbes Jahr mit diesem Verfahren in Form einer Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahme beschäftigt hatte, verfuhr sie folgendermaßen:

"(...) hab hinterher die Dinge alle für mich ausgewertet, hab' geguckt, was kannst du für Klassen gebrauchen und jetzt dann hab'

mir aufgebaut, wie kann ich das umsetzen, und hab' dann ungefähr ein dreiviertel Jahr gebraucht, um wirklich so'n Gerüst daraus zu machen (...) und auch geguckt, wo gelingt die Umsetzung, wo noch nicht." (Z. 253-260)

Durch Reflexivität gekennzeichnet ist auch das vierte handlungsleitende Prinzip bezüglich des Umgangs mit schulischen Belastungen. Dieses Prinzip könnte lauten: Ich erstarre weder vor schulischen Belastungen noch ignoriere ich sie, sondern ich bin bemüht, ihnen etwas entgegenzusetzen und sie aktiv zu bewältigen. Die von der Befragten gewählte Form dieser aktiven Problembewältigung wurde weiter oben unter der Kategorie Umgang mit Belastungen bereits genauer erörtert.

#### 7.4.4. Gesundheitsorientierte Textinterpretation

Zu ihrem generellen Gesundheitszustand während ihrer Tätigkeit als Lehrerin äußert sich die Befragte in folgender Weise:

"Also ich war eigentlich selten krank. Ich möcht' mal so sagen: Im Jahr hab' ich vielleicht 'ne Woche oder sowas (...) gefehlt." (Z. 354-358)

Obleich die mit diesem Zitat zum Ausdruck kommenden sehr geringen Fehlzeiten auf eine recht gute gesundheitliche Befindlichkeit der Befragten hinweisen, gab es aber durchaus auch gesundheitliche Beeinträchtigungen, die die Befragte an zwei Stellen des Interviews thematisiert.

So berichtet sie zum einen von einem "starken gesundheitlichen Einbruch" (Z. 244 f). Sie sagt dazu: "(...) drei Wochen hab' ich da gefehlt und ich hatte nur Schwindel und es ging mir ganz schlecht und so." Offen bleibt in diesem Erzählabschnitt jedoch, worin die Ursache ihrer Schwindelgefühle bestand. Zu vermuten ist allerdings, daß es sich hier um ein psychosomatisch bedingtes Problem handelte, da die Befragte bezüglich dieser gesundheitlichen Beeinträchtigung hinzufügt: "Und da habe ich gedacht, jetzt muß irgendwas ganz Wesentliches passieren" (Z: 247 f), woraufhin sie sich vom Schuldienst beurlauben ließ, um sich mit Neurolinguistischer Programmierung zu beschäftigen (Z. 249 ff).

Eindeutig psychosomatisch bedingt war indes eine weitere gesundheitliche Beeinträchtigung der Befragten, die darin bestand, daß ihr "die Sprache wegging, also daß Infekte immer auf die Stimme schlugen." (Z. 360 ff) Die Befragte merkt hierzu an, daß diese Probleme dann infolge einer zweijährigen Psychotherapie verschwanden (Z. 362 ff).

Als Erklärung für ihren - trotz der genannten gesundheitlichen Beeinträchtigungen - insgesamt als äußerst gut zu bezeichnenden Gesundheitszustand spricht die Befragte u. a. von Homöostase, d. h. "der Eigenschaft lebender Organismen bzw. organismischer Regelsysteme, bestimmte physiologische Größen konstant bzw. in gewissen zulässigen Grenzen zu halten (Blut-pH, Blutdruck, Körpertemperatur)." (DAVID 1990, S. 160). Sie bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:



"Also ich geh' einfach mal davon aus, daß mein Körper immer durch seine Homöostase immer wieder in seinen guten gesundheitlichen Zustand kommt, also ich hab' 'ne positive Erwartung in Bezug auf meine Gesundheit. So muß ich mal sagen und hab' das Vertrauen, daß ich mich auf meinen Körper verlassen kann." (Z. 395-401)

Jene "positiven Erwartungen" bezüglich der eigenen Gesundheit und jenes "Vertrauen", sich auf den eigenen Körper verlassen zu können, kurzum: die Zuversicht bezüglich der Wirksamkeit eigenen positiven Denkens gilt in der psychologischen Belastungs- und Bewältigungsforschung als wichtiger Bestandteil individueller Widerstandsfähigkeit (vgl. KOBASA 1979, KOBASA/MADDI/KAHN 1982, BANDURA 1982, LAZARUS/FOLKMAN 1984, ANTONOVSKY 1987 a).

Bei der Befragten manifestiert sich diese Zuversicht schließlich auch in einer ablehnenden Haltung gegenüber Medikamenten (Z. 403 ff). Sie begründet diese Haltung mit den Worten: "(...) weil ich einfach davon ausgehe, okay, das wird wieder und es ist toi, toi, toi, auch immer wieder geworden." (Z. 406 ff)

Wenngleich die Befragte aussagt, nicht bewußt etwas für ihren Gesundheitszustand während ihrer schulischen Berufstätigkeit getan zu haben, liefert das Interview eine Reihe von Hinweisen dafür, daß die Befragte einen durchaus gesundheitsgerechten Lebensstil pflegte. Dazu gehört zunächst einmal der bereits erwähnte professionelle Umgang mit schulischen Belastungen, das "Haushalten mit der Kraft" (Z. 439) und eigenen Energien, aber auch das generelle Gesundheitsverhalten im Hinblick auf gesundheitliche Risikofaktoren.

Das Rauchen gab die Befragte mit Beginn ihrer Schwangerschaft auf. Ihr Alkoholkonsum - "ein Glas Rotwein" (Z. 382) am Abend - ist als mäßig zu betrachten und dürfte in der Sichtweise mancher Kardiologen sogar eine Herzinfarktvorbeugende Maßnahme versprechen. Durchaus ausgewogen sind die Ernährungsgewohnheiten der Befragten zu bezeichnen, die vom Verzehr von Salaten bis hin zum Konsum von Fleisch reichen (Z. 390). Mit Blick auf ihr Bewegungsverhalten während ihrer Lehrertätigkeit gibt die Befragte zu Protokoll, seit ihrem "40. Lebensjahr" (Z. 362) regelmäßig einmal in der Woche gejoggt zu haben (Z. 348 ff). Außerdem fuhr sie mit dem Fahrrad (Z. 365). Dies bedeutet, daß die Befragte nahezu über den gesamten Zeitraum ihrer schulischen Berufstätigkeit offensichtlich über eine ausreichende Herz-Kreislauf-Mobilisierung verfügte.

Wie bereits zuvor unter der Kategorie 'Umgang mit Belastungen' ausgeführt wurde, war der Ehemann der Befragten von herausragender Bedeutung für ihre soziale Unterstützung. Mehr noch: Er war der Garant dafür, daß die Befragte den Großteil ihrer Lehrertätigkeit (20 Jahre) in Form einer Teilzeitbeschäftigung absolvieren konnte, was natürlich i. d. R. mit deutlich geringeren Anstrengungen als eine Vollzeitbeschäftigung verbunden ist. Auch dieser Umstand sowie die Berufsfreude der Befragten dürften maßgeblich dazu beigetragen haben, daß die Befragte letztlich in einem recht guten gesundheitlichen Zustand aus dem Schuldienst ausschied.

#### 7.4.5. Zusammenfassung

Zentrale Gesprächsthemen waren im vorliegenden Fall die berufliche Umorientierung und schulische Belastungen der Befragten, ihr Umgang mit Belastungen, ihre Weiterbildungsaktivitäten und positiven Schulerfahrungen, ihre handlungsleitenden Prinzipien sowie ihr Gesundheitszustand und ihr Gesundheitsverhalten.

Vor ihrer Tätigkeit in der Schule war die Befragte in der Industrie tätig. Ihre berufliche Umorientierung vom Kaufmännischen zur Pädagogik war in erster Linie das Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit psychologischen Verfahren, die die Befragte insbesondere nach der Geburt ihres Sohnes forcierte.

Während ihrer gesamten Lehrertätigkeit hat die Befragte ausschließlich an einer Schule gearbeitet. Ihre zwischenzeitlichen Bemühungen, die Schule zu wechseln, waren vergeblich und waren somit Bestandteil ihrer schulischen Belastungen. Besonders belastet fühlte sie sich in der Schule jedoch durch bestimmte Schüler und Eltern, aber auch durch spezifische Probleme in der Leistungsbewertung.

Ihr Umgang mit Belastungen war vor allem durch ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen, d. h. der Fähigkeit zur logischen Analyse von Problemen, sowie durch einen aktiven Bewältigungsstil gekennzeichnet. Als besonders hilfreich für die Bewältigung von schulischen Belastungen erwies sich für die Befragte dabei die Aneignung eines bestimmten psychologischen Verfahrens ('Neurolinguistische Programmierung'), das im übrigen auch das Zentrum ihrer vielfältigen Weiterbildungsaktivitäten bildete. Hierüber erwarb sie schließlich auch die Fähigkeit zum Dissoziieren, die ihr den Umgang mit den genannten schulischen Belastungsfaktoren erleichterte.

Eine Schlüsselrolle im Sinne sozialer Unterstützung kam der Familie der Befragten zu, aus der sie Kraft schöpfte. Speziell die Beziehung zu ihrem Ehemann war für die Befragte außerordentlich wichtig. Diese Beziehung vermittelte ihr u. a. das Gefühl von emotionaler Geborgenheit, von sozialem Rückhalt und ökonomischer Unabhängigkeit. Letzteres bildete die materielle Grundlage dafür, daß die Befragte während ihrer Tätigkeit als Lehrerin vorwiegend teilzeitbeschäftigt sein konnte.

Die positiven Schulerfahrungen der Befragten waren allen voran im Bereich der Lehrer-Schüler-Interaktion angesiedelt. Die Befragte hatte offensichtlich viel Spaß und Freude am Lehrerberuf und arbeitete demzufolge gerne mit den Kindern.

Als Anwältin der Kinder bestand eines ihrer handlungsleitenden Prinzipien darin, den Kindern "beizustehen" (Z. 215) und dafür zu sorgen, daß es ihnen in der Schule gut ging und sie sich innerhalb dieses institutionellen Rahmens emotional wohlfühlten. Ein weiteres zentrales Handlungsprinzip bestand in einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber Unbekanntem und Neuerungen, mit denen sich die Befragte - wie beispielsweise beim Offenen Unterricht - aktiv handelnd auseinanderzusetzen.

Daß die Befragte - insgesamt gesehen - während ihrer Arbeit als Lehrerin in einem recht guten Gesundheitszustand war, mag mehrere

Gründe gehabt haben. Einer dieser Gründe könnte ihr Gesundheitsverhalten gewesen sein.

So sind hinsichtlich medizinischer Risikofaktoren keine nennenswerten Signifikanzen festzustellen, zumal die Befragte in verhältnismäßig jungem Alter im Zuge ihrer Schwangerschaft das Rauchen aufgab, so daß diesbezüglich organische Regenerationsprozesse, etwa die Lunge betreffend, möglich waren.

Ein weiterer Grund könnte in der positiven Einstellung der Befragten gegenüber der eigenen Gesundheit gelegen haben. Kennzeichnend für diese Einstellung ist ihr enormes Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer Widerstandsfähigkeit sowie körperlicher Selbstheilungsprozesse. In diesem Zusammenhang ist es denkbar, daß ihre "positive Erwartung" (Z. 399) und ihr "Vertrauen" (Z. 400) in den eigenen Körper, kurzum: daß ihre Zuversicht und ihre optimistische Grundhaltung hinsichtlich der eigenen Gesundheit in Form von möglichen Selbstwirksamkeitsmechanismen einen wichtigen Beitrag zur Gesunderhaltung der Befragten geleistet haben. Tatsache ist, daß dieses spezifische Einstellungsmuster deutliche Parallelen zur Salutogenese-Konzeption (ANTONOVSKY 1987 a) aufweist.

#### 7.5. Fallstudie 4

##### 7.5.1. Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Die befragte Person arbeitete 38 Jahre als Lehrerin im Hamburger Schuldienst. In diesem Zeitraum war sie 29 Jahre in Vollzeit und 9 Jahre in Teilzeit berufstätig, und zwar ausschließlich an einer Schule.

Die Befragte verließ den Schuldienst im Alter von 63 Jahren auf dem Wege der regulären Pensionierung.

Die Befragte, die zum Zeitpunkt des Interviews 64 Jahre alt war, war während ihrer schulischen Tätigkeit ledig und ist dies auch heute noch. Sie lebt in einer bereits seit langem bestehenden Partnerschaft und hat keine Kinder.

##### 7.5.2. Fallbeschreibung

Zu Beginn des Interviews erläutert die Befragte, wie sie zum Lehrerberuf gekommen ist. In diesem ziemlich umfangreichen Erzählabschnitt (Z. 7-84) berichtet sie dezidiert über ihren Ausbildungsverlauf (Z. 8 ff), über spezifische Ausbildungserfahrungen (Z. 43 ff), über ihren Einstieg in den Schuldienst (Z. 68 ff) sowie über organisatorische Wandlungs- und inhaltliche Entwicklungsprozesse ihrer Schule, die sie dort im Verlaufe ihrer Tätigkeit als Lehrerin miterlebte (Z. 70 ff). Dieser Erzähl- bzw. Themenkomplex wird unter der Kategorie beruflicher Werdegang zusammengefaßt.

Im anschließenden Gesprächsabschnitt erläutert die Befragte, worin die Beweggründe für ihre Teilzeitbeschäftigung lagen. Sie kommt in diesem Zusammenhang insbesondere auf eine Reihe von privaten Belastungen zu sprechen, die im familiären Umfeld angesiedelt waren (Z. 92-103). Hinsichtlich ihrer Tätigkeit als Lehrerin benennt die Befragte sodann mit "Fachunterricht" (Z. 111) schwierigen "Klassen" (Z. 143 ff u. 193 ff), "Lärm" (Z. 494) "Klassenreisen" (Z. 402 ff) sowie pädagogischen "Strömungen" (Z. 261) verschiedene schulische Belastungsfaktoren, die sie zum Teil ausführlich beschreibt und mitunter an anderen Stellen des Interviews wieder aufgreift. Diese Gesprächsthemen werden unter der Kategorie Belastungen subsummiert.

Unter Bezugnahme auf ihren Umgang mit diesen Belastungen spricht die Befragte über die soziale Rolle ihres Lebensgefährten (Z. 185 ff), über das Verständnis und die Unterstützung ihres Schulleiters (Z. 190 ff), über einen kleineren Kreis von Kolleginnen (Z. 182 ff), über Freundschaften (Z. 205 ff) sowie über ihr Freizeitverhalten (Z. 223 ff). Die Kategorie, die diesem Themenkreis übergeordnet wird, lautet Umgang mit Belastungen.

Hinsichtlich angenehmer Erfahrungen im Lehrerberuf spricht die Befragte vor allem von den Kindern (Z. 314 f, Z. 515 f). Aber auch ihre soziale Reputation, die sie im Stadtteil ihrer Schule genoß (Z. 78-84), sowie ihre besondere Beziehung zu einer Reihe von Kolleginnen (Z. 182 f) und Eltern (Z. 205-220) finden hier genauso wie ihr Schulleiter (Z. 550) Erwähnung. Diese Erzählungen werden unter der Kategorie positive Schulerfahrungen zusammengefaßt.

Die Befragte berichtet des weiteren über ihren Unterrichtsstil und Veränderungen desselben entlang sich im Laufe der Zeit verändernder Kinder (Z. 357), von umfangreichen Fortbildungsaktivitäten (Z. 245 ff) sowie von einer grundsätzlichen Lebensentscheidung für den Beruf und gegen eine eigene Familie (Z. 448 ff). Diesen Gesprächsthemen übergeordnet wird die Kategorie handlungsleitende Prinzipien.

### 7.5.3. Kategoriale Interpretation

Die Schilderungen der Befragten bezüglich ihres beruflichen Werdegangs lassen deutlich werden, daß sie nicht von vornherein beabsichtigt hatte, als Grundschullehrerin zu arbeiten. Ihre Affinität zur Grundschulpädagogik entdeckte sie gewissermaßen über den Umweg vorausgegangener Ausbildungserfahrungen ("Gewerbelehrerinnenvorbildung", Z. 8, Besuch der "Frauenfachschule", Z. 10, Studium für den Bereich "Grund-, Haupt- und Mittelschule", Z. 54 f). Diese Ausbildungen hatten u. a. dazu geführt, daß die Befragte zwischendurch "1 Jahr praktisch gearbeitet" (Z. 11) hatte: "ein halbes Jahr in der Familie, ein halbes Jahr im Großbetrieb." (Z. 11 f)

Ähnlich wie bei den Fallstudien 2 und 3 bewertet die Befragte diese nicht-schulischen Berufserfahrungen ausdrücklich positiv. Sie betont, daß "dies im Betrieb gewesen zu sein, praktisch gearbeitet zu haben" (Z. 45 f) ihr für ihre "ganze Schullaufbahn" (Z. 46) "unheimlich zugute gekommen" (Z. 44) sei. Sie erläutert dies im folgenden Zitat:

"Da hab' ich alle in die Taschen stecken können. Wenn ein Fest zu organisieren war, wenn da Aufführungen zu machen waren. Ich hab' Nähen, Kochen und Flickern (...), ich hab' alles gelernt." (Z. 47-50)

Ihre Hinwendung zur Grundschule beschreibt die Befragte mit folgenden Worten:

"Und da hatte ich so plötzlich das Gefühl, das kann ich eigentlich gar nicht so richtig begründen, du wärst auch gern bei kleineren Kindern, nicht nur immer bei den Großen. Ich brauchte vielleicht auch diese Anerkennung, die man ja von den Kleineren hat. Ich bin in meiner Nachbarschaft in Bad Bramstedt, wo ich ja zur Schule gegangen bin, bin ich häufiger mal äh durfte ich mit in die Schule (...), da war ich vielleicht 18, und da hab' ich gedacht: Grundschule, das wär' auch was Schönes." (32-40)

Obwohl die Befragte davon spricht, sie wisse keine Begründung für ihre Hinwendung zur Grundschule, liefert dieses Zitat mit der darin formulierten Annahme, "Anerkennung" gebraucht zu haben, und dem Hinweis darauf, die Grundschule im Rahmen von Schulbesuchen im Jugendalter als etwas "Schönes" empfunden zu haben, potentielle Einflüsse für ihre Entscheidung, in der Grundschule arbeiten zu wollen. Das bedeutet, daß es sich also keineswegs um eine sorgfältig geplante, über einen längeren Zeitraum gereifte Berufsentscheidung, sondern tatsächlich eher um eine 'plötzliche Eingebung', nämlich mit kleineren Kindern arbeiten zu wollen, handelte.

Während ihrer 38-jährigen Tätigkeit als Lehrerin war die Befragte ausschließlich an einer (Grund-)Schule beschäftigt. Mit 32 Jahren wurde sie zur stellvertretenden Schulleiterin gewählt. Die nicht ganz eindeutigen Äußerungen, die die Befragte an dieser Stelle des Gesprächs vornimmt, sind so zu verstehen, daß diese Funktion offenbar im Zuge der Erweiterung der Schule offiziell zwar nicht aufgehoben wurde, faktisch jedoch an Bedeutung verlor (Z. 551 ff).

Im Verlaufe ihrer langen Erwerbstätigkeit wurde die Befragte sozusagen Zeugin diverser organisatorischer Wandlungs- und inhaltlicher Entwicklungsprozesse, die diese Schule in diesem Zeitraum durchlief. Dieser Entwicklungsbogen wird von der Befragten mit dem Hinweis skizziert, daß diese Schule zuerst eine reine "Mädchenschule" (Z. 69), dann eine "Koedukationsschule" (Z. 71) und schließlich eine "Gesamtschule" (Z. 74) gewesen sei. Und so stellt sie fest: "Und schon dadurch war also eigentlich immer auch während meiner Schulzeit was ganz anderes und ganz neu." (Z. 74-76).

Belastungen, präziser: familiäre Belastungen waren ausschlaggebend dafür, daß die Befragte 9 Jahre in Teilzeit in der Schule tätig war. Sie erklärt hierzu:

"Ich habe erstens (...) meine Mutter zu Tode gepflegt, die dreiviertel Jahr starb, in Bad Bramstedt wohnte. Ich habe dann meinen Vater nebenbei versorgt, neben immer auch meinem Lebensgefährten. Ich habe, wie gesagt, meinen Vater, meine Mutter und noch eine Tante so im Laufe der Zeit immer nebenbei betreut. Und da war mir einfach ein bißchen Luft, auch daß ich weil ich ja dann immer noch 45, 50 Kilometer gefahren bin, war einfach ein bißchen zuviel. Und da hab' ich also erstmal, bin ich also 4

Stunden runtergegangen und fand es dann schon so, daß man eben um eins fertig war." (Z. 92-102)

Hier wird eine sehr deutliche Parallele zur Fallstudie 1 erkennbar. Und ähnlich wie beim ersten Fall war vermutlich auch im vorliegenden Fall das Handeln der Befragten durch eine besondere Pflichtethik gekennzeichnet, die darin bestand, die Verantwortung für nahestehende und zugleich pflegebedürftige Personen nicht in fremde Hände geben zu wollen. Daß dies mit hoher Wahrscheinlichkeit für die Befragte eine gewaltige psychische und physische Belastung mit sich brachte, ist u. a. der Tatsache zu entnehmen, daß sich dieser Pflegeaufwand nicht nur über einen mehrjährigen Zeitraum erstreckte, sondern zudem mit einem beachtlichen Fahraufwand verbunden war.

In der Schule war für die Befragte nicht nur der Fachunterricht in der Oberstufe an sich belastend, sondern speziell, so die Befragte mit eigenen Worten, "der Fachunterricht in Klassen, die so ganz anders geführt waren als wie ich es gemacht hätte. Also das war, das war für mich hart." (Z. 143-145)

Der Unterricht in solchen Klassen "schaffte" (Z. 163) sie mehr als "5 Stunden" in ihrer eigenen Klasse (Z. 164). Die Befragte spricht an dieser Stelle davon, daß sie "kämpfen" (Z. 166) mußte, um nicht "unterzugehen" (Z. 167). Derartige Begriffe entwerfen - im übertragenen Sinne - das Bild eines dramatischen, fast verzweifelten 'Überlebenskampfes' des Lehrers in einer für ihn äußerst schwierigen Krisensituation, die sich täglich in vielen Klassenzimmern ereignet.

Diese nicht untypische Form der Lehrerbelastung ist häufig in engem Zusammenhang mit einer mangelnden Lehrerkooperation, d. h. einer ungenügenden, ja oftmals überhaupt nicht stattfindenden Absprache und Verständigung zwischen Lehrkräften über Unterrichts- und Erziehungsvorstellungen und -stile zu sehen. Und genau vor diesem Hintergrund einer defizitären Teamarbeit und dem Aufrechterhalten einer 'Einzelkämpferkultur' führen diametral entgegengesetzte Unterrichts- und Erziehungsstile zu Krisensituationen, die in hohem Maße belastend sind, für deren Zustandekommen die betroffenen Lehrkräfte jedoch mitverantwortlich sind.

Im vorliegenden Fall führte diese Art der Belastung die Befragte dazu, sich in einer bestimmten Situation hilfesuchend an ihren Schulleiter zu wenden. Die Befragte schildert dies wie folgt:

"Deshalb ist das auch genau in Erinnerung, eine Klasse gehabt, wo ich ihn gebeten hab', zum nächsten Termin bin ich da wieder raus, das hab' ich ihm einfach klipp und klar gesagt, ich paß da nicht rein, ich kann das nicht, da mach' ich mich drin kaputt, also und ich kann sie auch nicht mehr ändern, es war 'ne vierte Klasse. Und dann bin ich da nach halben Jahr wieder raus." (Z. 192-199)

Ihrer eigenen Einschätzung und Befürchtung zufolge, in diese Klasse nicht 'hineinzupassen' und Gefahr zu laufen, dort unterzugehen, war ihr Bestreben, aus dieser Klasse so schnell wie möglich wieder herauszukommen, absolut logisch und nicht zuletzt auch im Sinne eines Selbstschutzes konsequent.

Als weiteren schulischen Belastungsfaktor nennt die Befragte durch die Schülerinnen und Schüler verursachten "Lärm" (Z. 494) bzw. "überdimensionalen Krach" (Z. 489). Sie benennt hiermit einen bedeutsamen Sachverhalt, der in der Arbeitsmedizin durch Lärmmessungen nachgewiesen wurde (vgl. hierzu auch WULK 1988, RUDOW 1995) Gleichzeitig übt die Befragte in diesem Erzählzusammenhang mit der Formulierung "manche lassen ja auch ihre Kinder schreien" (Z. 489 f) eine versteckte Kritik, die an die Adresse von Kolleginnen und Kollegen gerichtet ist.

Und als punktuell auftretende Belastung verortet sie "Klassenreisen, wo man dann 24 Stunden verantwortlich ist" (Z. 403 f). Dabei betont die Befragte, daß sie die ersten Klassenreisen allein, d. h. ohne Begleitperson durchführte: "Das gab's gar nicht, daß da jemand mitfuhr in der Grundschule." (Z. 412 f)

Eine besondere Belastung stellten für die Befragte jene pädagogischen "Strömungen und Richtungen" (Z. 261 f) dar, von denen "behauptet wurde, das sei nun das Nonplusultra, so würden die Kinder ganz besonders lernen. Sei es Mengenlehre, Ganzwortmethode, freies Lernen (...), alle bilden sich immer ein, jetzt haben wir's gefunden, so muß man's machen, so wurde es verkauft." (Z. 262-267)

Dieses Zitat macht deutlich, daß die Befragte im Laufe ihrer Tätigkeit als Lehrerin eine beachtliche Skepsis gegenüber pädagogischen Neuerungen entwickelte. Diese Haltung stellt jedoch keinen Einzelfall dar. Auch in der Lehrerbelastungsforschung wird darauf hingewiesen, daß sich "Lehrer durch stattfindende Reformen belastet" (RUDOW 1995, S. 73) fühlten.

Von Skepsis und deutlicher Abgrenzung geprägt sind auch die folgenden Äußerungen, die die Befragte hinsichtlich einer reformpädagogisch orientierten Schulleiterin (A) formuliert:

"Auf A habe ich anfangs mächtig räsonniert, oh ich hab' sie tüchtig < die kam ja auch und hatte noch nicht sehr viele Klassen geführt (...), sie war ja nur mit ihrem Arbeitskreis Grundschule und alles was die sagten war ja Evangelium, und das wurde dann auch hineingebracht und so weiter, nicht, und da hab' ich manchmal gesagt: Das probieren Sie mal selbst erst aus < und auch so manches so zu verdammen." (Z. 540-548)

Dieses Zitat offenbart zunächst einmal eine unübersehbare Abgrenzung und Verweigerung der Befragten gegenüber 'von außen' in die Schule hineingetragenen reformpädagogischen Konzepten, die in der Sichtweise der Befragten vermutlich als wirklichkeitsfremd bzw. als ungeeignet angesehen wurden. Diese Grundhaltung wird auch an einer anderen Stelle des Interviews erkennbar, wenn die Befragte im Zusammenhang mit der Lehrerbildung davon spricht, die Kollegen würden "untergemüllt (...), weil man das ja auch von der Uni hört alles so, nicht, es muß also mit Herz und die armen Kinder und bloß nicht so hart und die müssen keine ganz klaren Richtlinien, sollen sie alles selbst finden und die werden das schon machen und irgendwie. Ja und dann auf einmal haben sie den Salat. Und dann geht das mit Krach und Lärm und dann kommen die Schwierigkeiten mit den Eltern. Irgendwann kommen die nämlich: Die Kinder haben nicht genug gelernt, der soll ins Gymnasium und was weiß ich (...)." (Z. 467-476)

Die Rigorosität, mit der die Befragte ihre skeptische Position vertritt, könnte zum einen auf hautnahe Beobachtungen von Lehrkräften zurückzuführen sein, die bei der Umsetzung von reformpädagogischen Vorhaben größere Schwierigkeiten hatten. Diese Deutung wird durch folgendes Zitat gestützt:

"Und viele Kollegen probierten auch mal was aus, nicht, ja und was kam dann nachher dabei raus, nicht, es war dann alles durcheinander. Sie selbst kamen auch nicht mehr richtig damit zurecht, dann fingen sie auch an und wurden krank und was weiß ich alles, weil sie das gar nicht durchstehen konnten (...)." (Z. 171-177)

Entscheidend scheint aber vor allem ein Zweites zu sein, das durch den fast unscheinbaren Nebensatz "Und auch so manches zu verdammen" (Z. 548) andeutungsweise zum Ausdruck kommt: Eine riesige emotionale Kränkung der Befragten. Zu dieser Kränkung könnte es gekommen sein infolge einer denkbaren Herabwürdigung und Geringschätzung, einer Diskreditierung und Stigmatisierung, möglicherweise sogar einer Ausgrenzung und "Verdammnis" der eigenen pädagogischen Arbeit durch Reformbefürworter. Mindestens jedoch das Gefühl, daß die eigene pädagogische Arbeit im Windschatten reformpädagogischer Euphorien verblaßte und offensichtlich nicht genügend Anerkennung fand, mag ihre ablehnende Haltung gegenüber reformpädagogischen Konzepten befördert haben.

Hinsichtlich ihres Umgangs mit Belastungen erwähnt die Befragte einen kleineren Kreis von Lehrkräften, mit denen sie über Belastungen sprach (Z. 182 ff). Es handelte sich dabei um Lehrkräfte, die pädagogisch ähnlich wie die Befragte dachten (Z. 183 f). Hilfreich für den Umgang mit Belastungen war zudem ihr Schulleiter, der sie, wenn es darauf ankam, unterstützte (Z. 190 ff). Daß dieser Schulleiter - möglicherweise nicht zuletzt auch aufgrund seiner sozialen Unterstützung - in ihrer Gunst weit oben rangiert, wird gegen Ende des Interviews ersichtlich (Z. 549 ff).

Ferner spricht die Befragte in diesem thematischen Kontext von ihrem Lebensgefährten und dessen sozialer Rolle:

"Und dann hab' ich natürlich auch immer ein Ventil gehabt, weil mein Lebensgefährte selbst Lehrer war, nicht, der war 10 Jahre vor mir raus aus dem Schuldienst, da hat man natürlich auch immer mal ist was losgeworden und so." (Z. 185-189)

Soziale Unterstützung erfuhr die Befragte auch durch "richtige Freunde" (Z. 208), die sie interessanter Weise zum Teil "im Bereich (...) der Schülereltern" (Z. 206 f) fand. Diese Freunde waren im gleichen Alter der Befragten - "zwischen 40 und 50" (Z. 214). Ihre Begegnungen mit diesen Freunden beschreibt die Befragte in folgender Weise:

"Ich ging also nach der Schule dorthin, dann haben wir was gegessen, dann haben wir geklönt, dann haben wir gesprochen, man war ganz entspannt, fuhr um halb fünf nach Hause und hatte hier dann seine Ruhe (...). Das war sehr schön, da sind auch heute noch drei ganz intensive Freundinnen, nicht, die also auch sehr viel Verständnis hatten (...)." (Z. 209-216)



Wie es scheint, fühlte sich die Befragte innerhalb ihres sozialen Gefüges aus beruflichen und privaten Kontakten gut aufgehoben.

Schließlich gewährt die Befragte in diesem Gesprächszusammenhang Einblick in ihr damaliges Freizeitverhalten. Sie beschreibt dieses "mit viel Radfahren und allem Möglichen, Schwimmengehen und Tennis im Sommer und auch in den Ferien (...)." (Z. 229 ff)

Im Zentrum ihrer positiven Schulerfahrungen standen die Kinder. Dabei hebt die Befragte die "Spontaneität" (Z. 333 f), die "Vielfältigkeit" (Z. 285) und "Dankbarkeit der Kinder" (Z. 314), aber auch das Vertrauen der Schüler hervor, die ihr "auch die privatesten Sachen" (Z. 514 f) erzählten. Und sie macht deutlich, daß es ihr Freude bereitete, die Kinder zu "erziehen" (Z. 315), ihnen etwas "beizubringen" (Z. 335 f) und über ihre weitere schulische Laufbahn vielfach auf dem Laufenden gehalten worden zu sein, indem Schüler sich "immer wieder" (Z. 338) bei ihr meldeten.

Da die Befragte offenbar gerne Lehrerin war und sich nach eigener Aussage nicht vorstellen konnte, beruflich etwas anderes zu machen (Z. 311 ff), war sie grundsätzlich immer 20-30 Minuten vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn in der Klasse, um sich mit den Kindern, die zuerst kamen, zu beschäftigen (Z. 518 ff). Dieses Ritual kann als Dokument einer gewissen Berufszufriedenheit gewertet werden. Gleichzeitig ist anzunehmen, daß die vielfältigen positiven Erfahrungen der Befragten, die sie im Umgang mit den Kindern sammelte, eine enorme sinnstiftende Bedeutung für sie hatten.

Positiv besetzt waren, wie weiter vorn bereits angedeutet wurde, auch die Beziehungen der Befragten zu einem kleineren Kreis von Kolleginnen sowie zu ihrem Schulleiter.

Zu den positiven Schulerfahrungen gehörte auch die Elternarbeit der Befragte. Hierzu bemerkt sie:

"Und dann mußte man natürlich auch die Eltern gewinnen (...). Da hab' ich mir sehr viel Zeit gelassen, sehr viel Mühe gegeben immer, daß sie mich verstanden in meiner Art und so, nicht fast keine Schwierigkeiten." (Z. 324-328)

Die Beziehung der Befragten zu den Eltern ihrer Schüler muß in einigen Fällen dermaßen intensiv und fruchtbar gewesen sein, daß hieraus, wie zuvor beschrieben, sogar über die Schule hinausgehende soziale Kontakte sowie vereinzelte Freundschaften entstanden, die z. T. auch heute noch existieren (Z. 214 f).

Und natürlich war auch die Reputation, die die Befragte nach eigenen Angaben im Stadtteil ihrer Schule genoß, ein sicherlich nicht unwesentlicher Bestandteil ihrer positiven Schulerfahrungen. Nicht ohne Stolz berichtet sie zu diesem Thema:

"Aber ich war natürlich im Stadtteil so'n bißchen 'ne Institution (...). Ich brauchte da bloß so über die Straße zu gehen und bei dem Schlachter die Tochter und denn kommen schon wieder die Kinder denn, nicht, ich hab' also wie oft auch schon die Eltern < also das was ich als Kind gehabt hab', wieder als Eltern erlebt." (Z. 78-84)

Zu den handlungsleitenden Prinzipien zählte zunächst die Bereitschaft der Befragten, sich notwendigen Veränderungen nicht zu verschließen. Sie sagt hierzu:

"Ich hab' mich auch im Laufe der Schulzeit geändert, ganz sicherlich auch in der Art, wie man mit den Kindern umging, was man ihnen zutraute, mußte man einfach < die Kinder waren nicht die gleichen, die ich 1959 bekommen hab' und die ich also zum Schluß hatte." (Z. 269-272)

Und als Beispiel für die Notwendigkeit von didaktischen Veränderungen schildert sie die außerordentlich heterogene Zusammensetzung ihrer letzten Klasse, in der 12 verschiedene Nationen vertreten waren (Z. 286). Darunter waren Kinder, "die kein Wort Deutsch sprachen, schon von daher mußte man ja ganz anders unterrichten, wir hatten keine Ausländerstunden, das hab' ich alles so gemacht, irgendwie ging es, man schaffte das, aber man mußte sich natürlich da auch immer wieder einarbeiten (...)." (Z. 277-282)

Folgerichtig weist die Befragte denn auch darauf hin, daß sie anfangs "sehr lehrerzentriert" unterrichtet (Z. 373 f), später jedoch "alles Mögliche ausprobiert" habe (Z. 376).

Für ihre Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit spricht auch, daß sie sich in den letzten Jahren ihrer Lehrertätigkeit - ungeachtet ihrer Vorbehalte gegenüber bestimmten reformpädagogischen Konzepten - auf kooperative Arbeitsformen (Teamarbeit) einließ (Z. 362-370), die sie retrospektiv als positiv bewertet (Z. 370).

Ein zweites handlungsleitendes Prinzip bestand darin, sich kontinuierlich und in großem Umfang fortzubilden, um - im wahrsten Sinne des Wortes - fachlich kompetent zu sein (Z. 245-249).

Ein drittes handlungsleitendes Prinzip war unterrichtlicher Art und bestand in einer erziehungsorientierten Grundhaltung und einem daraus resultierenden erziehenden Unterricht. Für die Kinder klar erkennbare Verhaltensregeln (Z. 147 ff u. 490 ff) und Normen bildeten gewissermaßen die Plattform, von der aus die Befragte Bildungsprozesse initiierte.

Das vierte handlungsleitende Prinzip könnte sinngemäß gelautet haben: Der Beruf hat Vorrang vor allem anderen. Tatsache ist, daß der Beruf in der Lebensplanung der Befragten einen außerordentlich dominanten Stellenwert besaß. Grundlage hierfür war die Einstellung der Befragten, man könne als Lehrkraft nicht "mit halber Seele, halbem Körper" (Z. 503), sondern offenbar lediglich mit totaler Hingabe in der Schule arbeiten. Der Stellenwert, den die Schule im Leben und innerhalb des Lebenskonzeptes der Befragten besaß, war so extrem, daß sie sich frühzeitig bewußt gegen eine Familie zugunsten jener bedingungslosen Hingabe an den Lehrerberuf entschied. Hierzu ein Zitat:

"Deshalb hab' ich (...) mich wirklich entschieden. Das geht nicht, da wäre ich kaputtgegangen, also vielleicht noch 'ne Familie zuhause, hetzen, nach Hause, diese Probleme, die man da hat: Die Kinder sind krank, man muß sie zum Kindergarten bringen, man muß sie abholen, man hat nicht die Zeit, auch wie wir früher ganz lange oft in der Schule saßen, um was ausklingen zu lassen, aber das waren auch viele Kollegen, die nicht verheiratet waren

(...). Und das kommt in die Entspannung auch, daß man diese Probleme auch so jetzt sind wir fertig und jetzt sitzen wir hier erstmal, nicht, oder man schmückte zusammen die Schule und hatte Gespräche zum Advent, die hatten Zeit, die Leute, aber das ist natürlich auch so im Laufe der Jahre anders geworden (...)." (Z. 447-464)

Deutlich wird mit diesen Schilderungen, daß die Schule für die Befragte also nicht nur einen ganz zentralen Lebensraum, sondern möglicherweise sogar ein Familiensurrogat darstellte, dessen Korsett aus Kollegen mit ähnlichem sozialen Hintergrund (unverheiratet, keine Familie, genügend Zeit für geselliges Beisammensein) bestand. Ähnlich wie bei Fallstudie 1 scheint der Beruf deshalb auch im vorliegenden Fall den alles überragenden Lebensmittelpunkt der Befragten dargestellt zu haben, an dem sich ihr Tagesrhythmus ausrichtete (Z. 565 ff) und dem andere Dinge schließlich konsequent untergeordnet wurden.

#### 7.5.4. Gesundheitsorientierte Textinterpretation

Der Gesundheitszustand der Befragten während ihrer Tätigkeit als Lehrerin war im großen und ganzen durch eine gute gesundheitliche Konstitution gekennzeichnet.

Gleichwohl gab es gesundheitliche Beeinträchtigungen: Eine chronische Schilddrüsenerkrankung (Z. 564 f) sowie drei Operationen (Z. 389 f), von denen die Befragte zwei benennt. Dabei handelte es sich zum einen um eine Operation des Innenohres angesichts einer sogenannten "Otosklerose" (Z. 393 f). Bei der Otosklerose, deren Genese häufig erblich bedingt ist, handelt es sich um eine Erkrankung, die zu einer Verhärtung "der knöchernen Labyrinthkapsel mit Schalleitungs- und zum Teil Innenohrschwerhörigkeit bzw. Ohrensausen" (DAVID 1990, S. 261) führt. Zum anderen wurden bei der Befragten Nierensteine operativ entfernt (Z. 394). Den Grund der dritten Operation läßt die Befragte hingegen offen.

Die Befragte hebt hervor, daß sie neben diesen Operationen "keine größeren Ausfälle die ganzen Jahre gehabt" habe (Z. 396). Sie selbst kommt in diesem Gesprächszusammenhang auf ihre Haltung gegenüber gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu sprechen. Dazu ein Zitat:

"Es war sogar so, wenn man manchmal morgens dachte: Also heute hältst du das nicht durch, dann fuhr man los. (...) Und ja ich bin auch noch so'n bißchen der Typ < das wird schon, bis mittags hältst du das durch." (Z. 396 ff)

Hier wird eine Einstellung und ein Umgang mit gesundheitlichen Einschränkungen deutlich, der vor allem durch eine enorme Selbstdisziplin, durch Durchhaltevermögen und eine positive Grundhaltung ("das wird schon") gekennzeichnet ist, bei dem darüber hinaus vermutlich aber auch eine besondere Pflichtethik, nämlich dem Dienst unter keinen Umständen fernbleiben zu wollen, eine Rolle gespielt hat.

Wichtige Elemente ihres Gesundheitsverhaltens waren eine bewußte Lebensführung, ein 'solider' Lebensstil sowie ein regelmäßiger Schlafrhythmus. Die Befragte sagt diesbezüglich:

"Also ich hab' so gut wie niemals bin ich rumgebummelt, wenn ich in die Schule mußte. Ich hab' einfach mich und meinen Körper daran gewöhnt (...). Ich bin immer um zehn ins Bett gegangen, egal was war, und wenn der Krimi noch so spannend war, dann wurde er eben nicht angeguckt, weil ich wußte, ich muß etwa gegen halb elf einschlafen, damit ich also um viertel vor sechs topfit bin, nicht, also da bin ich ganz bewußt, nicht, das hab' ich immer gemacht, ausreichend Schlaf (...)." (Z. 566-576)

Dieses Zitat verdeutlicht, wie sehr der Lebensrhythmus und die Tagesgestaltung der Befragten auf die Schule ausgerichtet waren, um sich dort "topfit" präsentieren zu können. Der geregelte Schlafrhythmus, der in diesem Zitat beschrieben wird, war aber auch deshalb erforderlich, da die Befragte seit ihrem 17. Lebensjahr unter einer chronischen Schilddrüsenproblematik litt, so daß sie "ganz rigoros für genügend Schlaf sorgen" (Z. 565 f) mußte. Ihre Einstellung und ihr Verhalten beim Umgang mit dieser Problematik lassen deutliche Parallelen zur Salutogenese-Konzeption und dem darin enthaltenen 'Sense of Coherence' (Kohärenzsinn) sichtbar werden (ANTONOVSKY 1987 a). Das heißt, daß es der Befragten - ähnlich wie bei Fallstudie 1 - ganz offensichtlich gelang, angesichts dieser chronischen Erkrankung nicht nur den Überblick über die eigene Lebens- bzw. Problemlage zu bewahren, sondern darüber hinaus diese Form einer gesundheitlichen Beeinträchtigung anzunehmen, in den Lebensrhythmus zu integrieren und damit leben zu lernen.

Wie bereits zuvor bei der Betrachtung ihres Umgangs mit Belastungen erkennbar wurde, verfügte die Befragte über ein vielschichtiges soziales Unterstützungssystem, das sowohl in der privaten Sphäre (Lebensgefährte, Freundinnen) wie auch im beruflichen Milieu (Schulleiter, Kolleginnen) verankert war. Dieses funktionierende Unterstützungssystem war vermutlich eine entscheidende Einflußgröße für das Gelingen von Regenerations- und Stabilisierungsprozessen auf Seiten der Befragten und somit vor allem für den Erhalt ihrer psychischen Gesundheit eminent wichtig.

Hinsichtlich ihres Gesundheitsverhaltens gibt die Befragte an, über einen längeren Zeitraum (15 Jahre) geraucht zu haben (Z. 419 ff). Demgegenüber betont sie, Alkohol erst "zum Schluß" (Z. 425) ihrer schulischen Tätigkeit konsumiert zu haben, und dies lediglich in geringen Mengen. In der Frage ihrer Ernährung spricht sie von einer "wirklich halbwegs gesunden Ernährung, da wußte ich ja auch immer etwa Bescheid, was man sollte und so weiter (...)." (Z. 576 f)

Die Frage nach ihrem Bewegungsverhalten beantwortet sie mit einem gewissen Understatement. Denn obgleich sie aussagt, "nie sportlich" (Z. 222) gewesen zu sein und "zuviel Gewicht" (Z. 222) gehabt zu haben, war ihr Bewegungsverhalten durch Wandern, Radfahren, Schwimmen und Tennisspielen gekennzeichnet und angesichts dieser vielfältigen Bewegungspraxis durchaus als überdurchschnittlich gut zu klassifizieren. Deswegen ist zu konstatieren, daß die Befragte entgegen ihres eigenen, subjektiven Eindrucks, nicht sportlich gewesen zu sein, durchaus auf eine ausreichende Mobilisierung des Herz-Kreislauf-Systems sowie des Bewegungsapparates während ihrer Lehrertätigkeit zurückblicken

kann. Diese kardiale bzw. muskuläre Mobilisierung dürfte einen ganz entscheidenden Beitrag zu ihrer Gesundheit geleistet haben.

#### 7.5.5. Zusammenfassung

Im vorliegenden Fall waren der berufliche Werdegang, erlebte Belastungen, der Umgang mit diesen Belastungen, positive Schulerfahrungen, handlungsleitende Prinzipien sowie der Gesundheitszustand bzw. das Gesundheitsverhalten der Befragten zentrale Gesprächsinhalte.

Der berufliche Werdegang der Befragten war durch Ausbildungsvielfalt gekennzeichnet. Ihre Entscheidung, in der Grundschule arbeiten zu wollen, war weniger das Resultat rationaler (Vor-)Überlegungen und dementsprechender Ausbildungsplanungen, sondern vielmehr auf eine plötzliche, eher intuitive Erkenntnis, nämlich "gern bei kleineren Kindern" (Z. 34) sein zu wollen, zurückzuführen.

Während ihrer gesamten Tätigkeit als Lehrerin war die Befragte ausschließlich an einer Schule beschäftigt, deren Organisationsveränderungen sie gewissermaßen als 'Zeitzeugin' und zugleich als Betroffene miterlebte.

Zu ihren positiven Schulerfahrungen gehörte vor allem die Arbeit mit den Kindern. Die diesbezüglichen Schilderungen der Befragten lassen keinen Zweifel daran, daß sie gerne Lehrerin war und sich demzufolge nicht vorstellen konnte, beruflich etwas anderes zu machen (Z. 311 ff). Daß die Befragte zu den Kindern eine gute Beziehung hatte und sich großer Beliebtheit erfreuen konnte, wird daran ersichtlich, daß viele Kinder auch dann noch den Kontakt zur Befragten suchten, nachdem sie bereits die Grundschule verlassen hatten (Z. 338 ff).

Zu den angenehmen Erfahrungen ihrer Lehrertätigkeit gehörte auch, daß die Befragte innerhalb des Stadtteils, in dem ihre Schule lag, eine starke soziale Verankerung und eine große Reputation besaß, so daß sich auf diesem Hintergrund schließlich auch soziale Kontakte zwischen der Befragten und Schülereltern entwickelten, die über den schulischen Rahmen hinausgingen und zum Teil sogar in intensiven, lang anhaltenden Freundschaften mündeten (Z. 215).

Diese Kontakte waren - neben einem verständnisvollen Schulleiter, Kolleginnen und ihrem Lebensgefährten (Z. 182 ff) - Bestandteil eines funktionierenden sozialen Gefüges, in dem die Befragte sich gut aufgehoben fühlte und das ihr beim Umgang mit Belastungen behilflich war.

Belastungen waren für die Befragte mit der Pflege von Familienangehörigen einerseits im privaten Umfeld gegeben, und zwar über einen verhältnismäßig langen Zeitraum (9 Jahre), so daß die Befragte sich in dieser äußerst anstrengenden Lebensphase zur Teilzeitarbeit gezwungen sah (Z. 92 ff).

Zum anderen gab es eine Reihe von schulischen Belastungsfaktoren, zu denen insbesondere die Auswirkungen

reformpädagogischer "Strömungen" (Z. 261), "Fachunterricht" (Z. 143 ff) sowie "schwierige Klassen" (Z. 163 ff) gehörten.

Ein zentrales handlungsleitendes Prinzip bestand darin, der Schule andere Dinge des Lebens konsequent unterzuordnen. Den Hintergrund hierfür bildete eine frühzeitig getroffene Grundsatzentscheidung, wonach sich die Befragte gegen eine Familie entschied und den Beruf zum Mittelpunkt ihres Lebens erklärte, da sie der Auffassung war, nicht "mit halber Seele" (Z. 503) in der Schule arbeiten zu können.

Auch andere handlungsleitende Prinzipien lassen einen deutlichen Berufsbezug erkennen. Dazu gehörte die Bereitschaft, sich permanent fortzubilden (Z. 245 ff) und das eigene Berufshandeln gegebenenfalls notwendigen Veränderungen zu unterziehen (Z. 269 ff) sowie ein Unterrichtsstil, der durch starke Erziehungsintentionen als Voraussetzung für die Inszenierung von Bildungsprozessen gekennzeichnet war (Z. 492 ff).

Der im allgemeinen gute Gesundheitszustand der Befragten dürfte maßgeblich durch ihr Gesundheitsverhalten, präziser: durch diverse gesundheitsgerechte Verhaltensweisen begünstigt worden sein (hiervon auszunehmen ist das Rauchen). Dazu zählten eine vielfältige Bewegungspraxis, eine ausgewogene Ernährung sowie ein regelmäßiger Schlafrhythmus mit ausreichender Schlafversorgung.

Zu den gesundheitlichen Beeinträchtigungen der Befragten gehörten drei Operationen sowie eine chronische Schilddrüsenerkrankung. Ihr Umgang mit gesundheitlichen Einschränkungen läßt sowohl eine verhaltenswirksame Einstellung im Sinne der Salutogenese-Konzeption erkennen (Annahme und Integration einer chronischen Erkrankung in den Lebensalltag) als auch eine besondere Pflichtethik erkennen. Als Manifestation dieser Pflichtethik gilt insbesondere eine gewisse 'Härte' gegen sich selbst bzw. eine besondere Form der Selbstdisziplinierung und Selbstinstruierung: nämlich trotz gesundheitlicher Einschränkungen der beruflichen Pflichterfüllung nachzugehen und bis zum Mittag, dem Schulentende, 'durchzuhalten' (Z. 398). Gerade in diesem Punkt ist dieser Fall durch deutliche Parallelen zur Fallstudie 1 gekennzeichnet.

## 7.6. Fallstudie 5

### 7.6.1. Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Der Befragte war insgesamt 38 Jahre im Hamburgischen Schuldienst als Lehrer tätig. In diesem Zeitraum war er lediglich an einer Schule und ausschließlich in Vollzeit berufstätig.

Den Schuldienst verließ der Befragte auf dem Wege der regulären Pensionierung.

Der Befragte war zum Zeitpunkt des Interviews 72 Jahre alt. Er ist ledig und hat 1 Kind.

### 7.6.2. Fallbeschreibung

Mit sehr knapp gehaltenen Erzählungen äußert sich der Befragte zu Beginn des Interviews hinsichtlich des Verlaufs seiner schulischen Laufbahn und seines Berufswahlmotivs (Z. 5-11). Bezüglich seiner Berufswahl ergänzt der Befragte seine Ausführungen an einer anderen Stelle des Interviews (Z. 116 ff). Diese Erzählthemen werden unter der Kategorie beruflicher Werdegang zusammengefaßt.

In einer recht langen Erzählpassage (Z. 23-68) berichtet der Befragte von gesundheitlichen (Asthma, Z. 26) und diversen schulischen Belastungen während seiner Lehrertätigkeit. Im schulischen Belastungskontext ist hier vor allem die Rede von "nicht immer ganz einfachen Schülern" (Z. 38), von fachfremdem Unterricht (Z. 41 ff) sowie einem Antagonismus zwischen "Lebens- und Arbeitsrhythmus" (Z. 65). Komplettiert wird dieses Gesprächsthema durch eine tiefer liegende Belastungsschicht (Zwiespalt), die der Befragte an einer späteren Stelle des Interviews anspricht (Z. 264 ff). Diese Erzählungen werden unter der Kategorie Belastungen subsummiert.

Bei seinen Erzählungen hinsichtlich seines Umgangs mit diesen Belastungen erwähnt der Befragte insbesondere seine vielseitigen Interessen, für die er eine Reihe von Beispielen anführt (Z. 91 ff). Dieses Thema greift er im weiteren Interviewverlauf nochmals auf (Z. 214 ff). Überschieden wird dieser Erzählkomplex mit der Kategorie außerschulische Aktivitäten.

Mit Blick auf seine positiven Erfahrungen während der Lehrertätigkeit hebt der Befragte besonders zweierlei hervor: Den Umgang "mit jungen Menschen" (Z. 107) sowie das "menschliche Miteinander" (Z. 116 f) des Kollegiums. Speziell letztgenannten Aspekt schildert der Befragte in großer Ausführlichkeit und unter Zuhilfenahme von mehreren Beispielen (Z. 123-156). Dieser thematische Komplex wird unter die Kategorie positive Schulerfahrungen gestellt.

An völlig unterschiedlichen Stellen des Interviews werden gewissermaßen fragmentarisch, gleichwohl in der Weise eines 'roten Fadens', immer wieder verschiedene Handlungsmaximen des Befragten erkennbar, die seine Tätigkeit als Lehrer maßgeblich beeinflußt bzw. entscheidend geprägt haben dürften. Die Kategorie, unter der diese Handlungsmaximen zusammengefaßt werden, lautet handlungsleitende Prinzipien.

### 7.6.3. Kategoriale Interpretation

Der Befragte absolvierte sein Pädagogikstudium in Berlin. Zwar weist er darauf hin, daß seine "Schullaufbahn (...) natürlich durch den Krieg etwas gehandicapt" (Z. 5 f) gewesen sei, jedoch erfolgt diesbezüglich keine genauere Erklärung, worin dieses Handicap im einzelnen bestand.

Sein eigentlicher beruflicher Werdegang spielte sich in Hamburg ab. Dort trat er in den Schuldienst ein und war während seiner gesamten schulischen Laufbahn "vom Richtfest bis beinahe zur

Auflösung" (Z. 15) an einer Schule tätig. Ähnlich wie bei den Fallstudie 3 und 4 war der Befragte somit über einen fast vier Jahrzehnte umfassenden Zeitraum gewissermaßen 'Zeitzeuge' und Betroffener von diversen organisatorischen und inhaltlichen Veränderungsprozessen an seiner Schule.

Daß sich der Befragte an seiner Schule offensichtlich sehr wohlfühlte und somit Gedanken an einen möglichen Schulwechsel vermutlich für ihn kein Thema waren, wird an einer anderen Stelle des Interviews überaus deutlich (Z. 144 ff).

Hinsichtlich seiner Beweggründe, Lehrer geworden zu sein, bekennt der Befragte "ehrlich" (Z. 9): "Mir fiel nichts Besseres ein" (Z. 8), um sogleich hinzuzufügen: "Ich stamm' aus 'ner Professoren- und Lehrerfamilie und na ja, so ist das dann so, nicht." (Z. 9 f)

Diese Äußerung kann als versteckter Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen dem beruflichen Hintergrund der Eltern, daraus abgeleiteten Berufserwartungen an den Sohn und der tatsächlichen Berufswahl des Befragten gedeutet werden, der mit dem Ergreifen des Lehrerberufs sozusagen die berufliche Traditionslinie der Familie fortsetzte.

Eine weitere Komponente seiner Berufswahlentscheidung liefert der Befragte in einem anderen Erzählabschnitt, in dem es um die angenehmen Seiten des Lehrerberufs geht. Der Befragte betont hier explizit seine positiven Kommunikationserfahrungen im Lehrerberuf. Er drückt dies folgendermaßen aus:

"Dieses menschliche Miteinander, das ist eben das, was eben Spaß macht an der Schule und was auch vielleicht einer der Gründe war, weshalb ich (...) auf diesen Dampfer gestiegen bin." (Z. 116-120)

Dieses "menschliche Miteinander" bezieht der Befragte vor allem auf zwei Personengruppen, die den Kern seiner positiven Schulerfahrungen bilden: Auf Schüler und Kollegen. So hebt der Befragte besonders den "Umgang (...) mit jungen Menschen" (Z. 106 f) und den "Spaß" (Z. 108), den er dabei gehabt habe, hervor. Zusätzlich spricht er davon, daß er zu einigen seiner ehemaligen Schüler "immer noch Kontakt" (Z. 111 f) habe.

Ausgesprochen positiv bewertet der Befragte das "sehr gute Klima" (Z. 125 f) innerhalb seines Kollegiums. Hierzu eine zitierte längerer Erzählpassage:

"Also im Kollegium äh vom ersten Schulleiter bis zum letzten also gutes, wirklich sehr gutes Klima. Wir haben uns auch zusammengerauft, als die Schule geschlossen werden sollte, was wir da für Aktionen gemacht haben und alles Mögliche. Also das war schon gutes Klima mit den Kollegen, und ich (...) spiel' ja immer noch in 'ner Theatergruppe, die seinerzeit mal gegründet wurde vom Elternrat (...). Ich meine, da ist ein echter gewachsener Kontakt (...). Das macht einem ja auch dann einen Wechsel der Schule schwer, wenn man sich wohlfühlt und wenn die auch noch in der Nähe ist und wenn man äh mit den Kollegen klarkommt. Gut, es gibt immer mal den einen oder anderen Kollegen, mit dem man nicht klarkommt (...). (Z. 124-148)

Der in diesem Zitat enthaltene Hinweis auf Aktionen wider einer geplanten Schulschließung macht deutlich, daß dieses Kollegium



nicht allein durch einen "gewachsenen Kontakt" (Z. 136), sondern darüber hinaus auch durch einen in Krisensituationen gewachsenen Zusammenhalt geprägt war und somit offenbar zu einer handlungsfähigen Einheit wurde. Gerade jener gemeinsame Widerstand, jener funktionierende Schulterschluß gegenüber einer spürbaren Bedrohung von außen bzw. von 'oben' dürfte dieses Kollegium - um es mit einem individualpsychologischen Begriff zum Ausdruck zu bringen - mit einem enormen 'Gemeinschaftsgefühl' ausgestattet haben.

Kennzeichnend für dieses Kollegium waren aber nicht nur ein pfleglicher und sorgsamer Umgang untereinander sowie die Fähigkeit zum Zusammenhalt in Krisensituationen, sondern auch eine gewisse inhaltliche Kooperation. Diese kam beispielsweise darüber zum Ausdruck, daß man sich gegenseitig half (Z. 165), da man beim Fachunterricht "aufeinander angewiesen" (Z. 166) war.

Die kollegiumsbezogenen Erzählungen des Befragten ergeben in ihrer Gesamtheit ein Mosaik, das sich aus einem pfleglichen Umgang untereinander, aus solidarischem Handeln in Krisensituationen sowie aus fachlicher Unterstützung zusammensetzt und nachvollziehbar werden läßt, warum sich der Befragte in diesem Arbeitskontext wohlfühlte und keine Gedanken an einen Schulwechsel verschwendete: Er fand mit bzw. in diesem Kollegium außerordentlich positive Arbeitsbedingungen vor, die wesentlicher Bestandteil seiner Berufszufriedenheit waren und zugleich für den Befragten vermutlich eine Art Ausgleich und Bewältigungshilfe gegenüber beruflichen Belastungen bedeuteten.

Zu den schulischen Belastungen gehörten für den Befragten einerseits "nicht immer ganz einfache Schüler" (Z. 38) sowie "Elternbesuche" (Z. 39), andererseits fachfremder Unterricht, präziser: Unterricht in Fächern, in denen sich der Befragte nicht kompetent genug fühlte bzw. zu denen er keinerlei Affinität hatte (Z. 41-55). Als weitere Belastungen nennt der Befragte in diesem Gesprächszusammenhang, "daß man zuhause was tun muß" (Z. 66 f) und den "konträren Lebens- und Arbeitsrhythmus" (Z. 65), wobei er herausstellt, "Nachtmensch" (Z. 59) zu sein und er deshalb insbesondere den Umstand, "daß man früh aufstehen muß" (Z. 58 f) als Lehrer, belastend empfunden habe. Dessen ungeachtet weist der Befragte an späterer Stelle des Interviews darauf hin, daß er seine Arbeit bewußt eingeteilt habe, um sich nicht zu überlasten (Z. 310 ff). Im Zusammenhang mit diesem schulischen Belastungsbündel spricht der Befragte ausdrücklich von "diesem Druck, den man eben beruflich hat." (Z. 226 f)

Neben den schulischen Belastungen erzählt der Befragte von einem chronischen gesundheitlichem Problem (Asthma, Z. 25 ff), das ihm in Form von allergischen Reaktionen und akuten Atemschwierigkeiten zu schaffen gemacht habe und von ihm als "die schwerste Belastung" (Z. 31) bezeichnet wird.

Eine tiefer liegende Belastungsschicht, die in kausalem Zusammenhang zu den gesundheitlichen Problemen des Befragten zu sehen ist, wird im weiteren Interviewverlauf an einer Gesprächsstelle identifizierbar, an der der Befragte über seinen Umgang mit dieser chronischen gesundheitlichen Einschränkung berichtet. Dazu folgendes Zitat:

"Ja, ich hab' versucht durchzuhalten so lange es ging, und wenn's nicht mehr ging, denn hab' ich eben Telefon genommen und gesagt:

Heute kann ich nicht, so ganz normale (...) Haltung. Es taten einem immer die Kollegen leid, die dann da reinspringen müssen, es tat einem auch wenn man irgendwas vorhatte, daß man das dann nicht hinkriegte und so, das sind ja immer diese Zwiespältigkeiten, die einen dann auch ein bißchen belasten, nicht." (Z. 260-268)

Was der Befragte hier als "ganz normale Haltung" bezeichnet, nämlich im Krankheitsfall gezwungenermaßen dem Dienst fernbleiben zu müssen, war für ihn jedoch mit einem ungeheuren Zwiespalt verknüpft, der ihn vermutlich tatsächlich mehr als nur "ein bißchen" belastet haben dürfte. Manifestationen dieses Zwiespalts - den mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht nur viele Lehrkräfte, sondern auch andere Arbeitnehmer aus eigener Erfahrung kennen dürften - sind auf der einen Seite ein diffuses 'Schuldgefühl' bzw. ein 'schlechtes Gewissen', weil angesichts der eigenen gesundheitlichen Indisponiertheit und des damit verbundenen Arbeitsausfalls Kollegen die Arbeit übernehmen müssen. Auf der anderen Seite gibt es, und das gilt besonders für den durch eine eminente Aufgabenvielfalt gekennzeichneten Lehrerberuf, natürlich immer irgendetwas Berufliches zu tun, dessen Erledigung sicherlich nicht wenigen Arbeitnehmern eigentlich wichtiger erscheint statt sich zu Hause auszukurieren.

Das Paradoxon solcher Zwiespältigkeiten besteht nun u. a. darin, daß die eventuelle Notwendigkeit, eine gesundheitliche Beeinträchtigung zu Hause auskurieren zu müssen, durch derartige subtile Belastungsmechanismen nicht gerade befördert wird. Im Gegenteil: An die Seite einer durch gesundheitliche Einschränkungen gekennzeichneten Belastung tritt dann häufig mit jenem weiter oben benannten diffusen Gefühl eines schlechten Gewissens eine spürbare psychische Belastung.

Und um solche Zwiespältigkeiten von vornherein zu vermeiden, mag eines der handlungsleitenden Prinzipien des Befragten darin bestanden haben, "durchzuhalten so lange es ging." (Z. 260) Auch hier wird wiederum jene spezifische Pflichtethik vorausgegangener Fälle erkennbar, die auf "Pflichtgefühl" (Z. 29), Selbstdisziplin und einer gewissen Härte gegen sich selbst basiert, und zwar unter Inkaufnahme gesundheitlicher Risiken. Deutlich wird dies etwa dann, wenn der Befragte bekennt: "Und äh da bin ich dann manchmal, obwohl ich gar nicht eigentlich hätte in die Schule gehen sollen, in die Schule gegangen, einfach aus Pflichtgefühl, und dann praktisch fertig war, nicht." (Z. 27-30)

Ein zweites handlungsleitendes Prinzip des Befragten war mit dem Anspruch an sich selbst verknüpft, "alles so gut wie möglich zu machen" (Z. 269). Und wenn dann, wie zuvor geschildert, eine Erkrankung "dazwischen" (Z. 271) kam, die dazu führte, daß der Befragte nicht in die Schule gehen konnte, "war dann das nicht so gut" (Z. 271 f) für ihn.

Im Zusammenhang mit dem zweiten ist auch das dritte handlungsleitende Prinzip des Befragten zu sehen: Nämlich beruflich aus innerer Überzeugung zu handeln und dabei die Fähigkeiten der Schüler bewußt miteinzubeziehen. Dazu zwei Zitate:

"Ich kann nicht unterrichten, wenn's mir persönlich < ich kann nur sowas, wo ich persönlich auch Zugang zu hab'. Und da hab' ich mich nicht immer nach Vorgaben gerichtet, die offiziell dann kamen, also ich hab' das so gemacht, wie ich's für richtig halte und wie ich klarkam damit." (Z. 180-185) "Das ist, ich meine, das

ist so die Art, wie man eben, wie ich gerne arbeite: Daß ich das, was da ist, gerne auch schon aus eigener Faulheit benutze, sag' ich mal so übertrieben." (Z. 207-210).

Während das erste dieser beiden Zitate bei oberflächlicher Lesart eine quasi anarchistische Berufsauffassung suggerieren könnte, ist die kokette Komponente des zweiten Zitats unübersehbar. Tatsache ist, daß beide Zitate nicht nur didaktische Grundprinzipien, sondern überdies einen spezifischen Umgang mit Schule bzw. Schulwirklichkeit dokumentieren. Merkmale dieses Umgangs waren ein durch innere Überzeugung, durch Individualität sowie durch ein Einbeziehen von Schülerressourcen geleitetes Lehrer- bzw. Unterrichtshandeln.

Das vierte dieser Prinzipien stellte die konsequente Abgrenzungsbereitschaft dar, sofern dies vom Befragten für erforderlich gehalten wurde. In den Erzählungen des Befragten wird diese Bereitschaft beispielsweise dort ersichtlich, wo er der Aufforderung eines Kollegen, man möge sich innerhalb des Kollegiums Duzen, nicht Folge leistete und seine ablehnende Haltung schließlich auch öffentlich machte (Z. 150 ff).

Ein fünftes handlungsleitendes Prinzip mag darin bestanden haben, daß die Schule für den Befragten zwar ein wichtiger Bestandteil seines Lebens war, es darüber hinaus für ihn aber auch andere Dinge gab, die für ihn eine besondere Wertigkeit besaßen und somit das Leben lebenswert machten. Hierzu gehört der gesamte Komplex der außerschulischen Aktivitäten des Befragten.

Der Befragte äußert sich zu diesen außerschulischen Aktivitäten in folgender Weise:

"Also ich bin ja wahnsinnig vielseitig interessiert, also an Hobbies von Fotografiererei bis Reisen und sowas alles < auch die politischen, kommunalpolitischen Sachen und so, die habe ich ja alle noch nebenbei gemacht (...). Das mußte sein. Ich meine, man kann nicht nur, jedenfalls ich könnte nicht nur wie'n Pferd mit Scheuklappen so in eine Richtung gucken, würde ich verrückt werden. Ich brauch' wirklich ein breites Spektrum, und das lenkt ab, kostet auch ein bißchen Energie natürlich, aber bringt einem auch dann was, nicht." (Z. 91-102)

Unter Zuhilfenahme der Bildsprache - indem der Befragte das Bild eines mit Scheuklappen versehenen, lediglich in eine Richtung blickenden Pferdes bemüht -, grenzt sich der Befragte sehr deutlich von einer durch Eindimensionalität geprägten Lebensweise ab. Und in der Tat beweist die Auflistung seiner Hobbies, daß sein Leben während seiner Tätigkeit als Lehrer offensichtlich durch eine enorme Vielfältigkeit gekennzeichnet war. Dabei betont er ausdrücklich, daß seine unterschiedlichen außerschulischen Aktivitäten zwar "Energie" kosteten, ihm gleichzeitig aber auch etwas gebracht hätten und somit möglicherweise dabei behilflich waren, schulische Belastungen auszubalancieren.

#### 7.6.4. Gesundheitsorientierte Textinterpretation

Der allgemeine Gesundheitszustand des Befragten während seiner Tätigkeit als Lehrer war durch eine chronische Atemwegserkrankung (Asthma bronchiale) überlagert. Zu den typischen Symptomen dieser Krankheit gehört "akut auftretende, anfallsartige Luftnot" (DAVID 1990, S. 36), von der auch der Befragte geplagt war und die ihn massiv bei der Berufsausübung beeinträchtigte (Z. 32 f). Demzufolge bezeichnet der Befragte dieses Problem auch als "schwerste Belastung" (Z. 31) während seiner Lehrertätigkeit.

Gleichwohl gelang es dem Befragten, bis zu seiner regulären Pensionierung im Schuldienst zu verbleiben. Dies erstaunt nicht zuletzt deshalb, da dem Befragten von amtsärztlicher Seite prognostiziert wurde, er "würde das Pensionsalter nicht erreichen" (Z. 83 f) und zudem sein Umgang mit Belastungen seinerzeit nicht unproblematisch war.

So deuten belastungsbezogene Aussagen wie "Ich hab's eben ertragen" (Z. 75) und "Manchmal hat man Flunsch gezogen" (Z. 76) darauf hin, daß der Befragte zu einem passiven Bewältigungsstil neigte ('Avoidance'-Strategie). Zu den Merkmalen sogenannter Avoidance-Strategien gehören u. a. sowohl die kognitive Unterdrückung von Belastungen als auch das Suchen nach alternativen Belohnungen (vgl. SCHWARZER 1987, zit. nach TERHART et al. 1993, S. 235).

Alternative Belohnungen mögen für den Befragten seine vielfältigen außerschulischen Aktivitäten dargestellt haben, von denen er ja auch berichtet, daß sie ihm etwas gebracht hätten (Z. 101 f).

Eine kognitive Unterdrückung könnte in solchen Momenten stattgefunden haben, in denen der Befragte "'ne ganze Menge außen abprallen" (Z. 317 f) ließ. Diese Äußerung, die etwas später sinngemäß wiederholt wird (Z. 326), deutet darauf hin, daß sich der Befragte im Laufe seiner Berufstätigkeit gewissermaßen einen 'mentalenen Schutzpanzer' zulegte.

Daß der Befragte - im wahrsten Sinne des Wortes - schließlich bis zu seiner regulären Pensionierung "durchgehalten" (Z. 260) hat, dürfte vor allem auf sein Gesundheitsverhalten sowie günstigen Arbeitsbedingungen und einer - nicht zuletzt auch daraus gespeisten - allgemeinen Berufszufriedenheit zurückzuführen sein, wobei die letztgenannten Aspekte bereits an anderer Stelle thematisiert wurden.

Hinsichtlich potentieller Risikofaktoren ist zu konstatieren, daß der Befragte Nichtraucher war (Z. 278), daß er Alkohol lediglich unregelmäßig und zudem in sehr geringen Mengen zu sich nahm (Z. 283 f) und daß seine Ernährung - gemäß seiner Philosophie "Ich meine, ist überall was Giftiges drin, ist überall was Gesundes drin" (Z. 294 f) - offensichtlich ausgewogen war. Defizitär hingegen war mit großer Wahrscheinlichkeit sein Bewegungsverhalten und damit die Mobilisierung seines Herz-Kreislauf-Systems und seines Bewegungsapparates, da er keinerlei Sport machte, "auch weil die Luft" (Z. 200) bei ihm fehlte.

Interessanter Weise betont der Befragte, daß sein Gesundheitszustand sich mit dem Ausscheiden aus dem Schuldienst

rapide gebessert habe (Z. 31 ff), und zwar "wesentlich" (Z. 241 f). Hierbei dürfte nicht allein der physiologische Umstand eine Rolle gespielt haben, daß er fortan nicht mehr, wie zuvor in der Schule, "den ganzen Tag reden" (Z. 33) mußte, sondern vor allem auch ein spürbarer psychologischer Wirkeffekt zum Tragen gekommen sein. Dieser Wirkeffekt bestand darin, daß mit seiner Pensionierung der schulische "Druck" (Z. 226) von ihm abfiel und sich gleichzeitig ein Gefühl der "Erleichterung" (Z. 225) bei ihm einstellte. Das Ausmaß jener sich gegenseitig bedingenden physiologischen Entlastung und psychologischen Erleichterung muß im vorliegenden Fall so groß gewesen sein, daß der Befragte heute, nachdem er seit einigen Jahren nicht mehr im Schuldienst tätig ist, mittlerweile sogar in der Lage ist, sich trotz seiner Asthma-Probleme sportlich zu betätigen (Schwimmen, Z. 301).

#### 7.6.5. Zusammenfassung

Zentrale Gesprächsthemen waren im vorliegenden Fall der berufliche Werdegang des Befragten, seine positiven Schulerfahrungen und erlebten Belastungen, seine handlungsleitenden Prinzipien und außerschulischen Aktivitäten sowie sein Gesundheitszustand und sein Gesundheitsverhalten während seiner Tätigkeit als Lehrer.

Der Befragte studierte in Berlin Pädagogik. Sein eigentlicher beruflicher Werdegang ereignete sich im Anschluß daran in Hamburg. Dort war er während seiner gesamten schulischen Dienstzeit an einer Schule tätig.

Im Zentrum seiner positiven Schulerfahrungen stand einerseits die Arbeit "mit jungen Menschen" (Z. 107), die ihm Freude bereitete, und andererseits sein Kollegium. Dort erlebte der Befragte Umgangsformen, die u. a. durch informelle soziale Kontakte und fachliche Unterstützung, insbesondere aber auch durch einen engen Zusammenhalt in spezifischen Krisensituationen geprägt waren. Mit großer Wahrscheinlichkeit waren die Arbeitsbedingungen, die er mit diesem Kollegium vorfand, nicht nur ein wesentlicher Bestandteil seiner generellen Berufszufriedenheit, sondern vermutlich auch in hohem Maße bei der Bewältigung von schulischen Belastungen hilfreich.

Zu den schulischen Belastungen gehörten für den Befragten schwierige Schüler und Eltern, fachfremder Unterricht sowie ein gewisser Antagonismus zwischen seinem "Lebens- und Arbeitsrhythmus" (Z. 65). In der Hauptsache fühlte sich der Befragte jedoch durch ein gesundheitliches Problem (Asthma) belastet, das ihm phasenweise auch in Unterrichtssituationen große Schwierigkeiten bereitete, wenn er unter akuter Luftnot litt.

Kennzeichnend für seinen Umgang mit diesen und anderen Belastungen waren unterschiedliche handlungsleitende Prinzipien. Während eines dieser Prinzipien darin bestand, auf der Grundlage eines "Pflichtgefühls" (Z. 29) "durchzuhalten so lange es ging" (Z. 260), bestand ein anderes zentrales Prinzip darin, sich, falls erforderlich, von bestimmten Dingen abzugrenzen und Probleme an sich abprallen zu lassen.

Eine Art Ausgleichsfunktion gegenüber beruflichen Belastungen dürften auch die vielfältigen außerschulischen Aktivitäten des Befragten besessen haben. Diese umfaßten neben diversen Hobbies (Reise, Fotografie) auch ein kommunalpolitisches Engagement.

Daß der Befragte - entgegen einer ungünstigen amtsärztlichen Prognose - bis zu seiner regulären Pensionierung im Schuldienst tätig war, dürfte neben seiner generellen Berufszufriedenheit vor allem auf sein relativ umsichtiges Gesundheitsverhalten zurückzuführen sein. Der Befragte war angesichts seiner asthmatischen Erkrankung Nichtraucher. Er trank nach eigenem Bekunden nur bei wenigen Anlässen Alkohol und ernährte sich offensichtlich ausgewogen. Lediglich die Tatsache, daß der Befragte "Nichtsportler" (Z. 201) war, ist hier als medizinischer Risikofaktor zu erwähnen.

Nachdem der Befragte aus dem Schuldienst ausgeschieden war, kam es zu einer erheblichen Verbesserung seines Gesundheitszustandes. Der Befragte selbst erklärt diese Verbesserung damit, daß mit dem Eintreten in den Ruhestand vor allem der berufliche "Druck" verschwunden sei (Z. 241 f), den COMBE/BUCHEN (1996) treffender Weise als "nicht stillstellbare Dynamik" bzw. als "Dauerstreß" bezeichnen und zu den charakteristischen Merkmalen des Lehrerberufs zählen.

## 7.7. Fallstudie 6

### 7.7.1. Vorbemerkungen zur Fallstruktur

Der Befragte war 34,5 Jahre im Hamburger Schuldienst als Lehrer tätig, und zwar an insgesamt 3 Schulen. Er war während seiner Lehrertätigkeit ausschließlich in Vollzeitbeschäftigung berufstätig.

Vor seiner Tätigkeit als Lehrer war der Befragte für kurze Zeit als Verwaltungsinspektor berufstätig.

Mit dem Erreichen der regulären Pensionierung schied er im Alter von 63 Jahren aus dem Schuldienst aus.

Der Befragte ist verheiratet und hat 1 Kind. Zum Zeitpunkt des Interviews war er 63 Jahre alt.

### 7.7.2. Fallbeschreibung

Zu Beginn des Interviews erläutert der Befragte, wie er zum Lehrerberuf kam. Seiner Tätigkeit als Lehrer vorausgegangen waren eine dreijährige Ausbildung zum Verwaltungsinspektor sowie eine halbjährige Berufspraxis in dieser Position in der "allgemeinen Verwaltung" (Z. 7 f). Nach diesem halben Jahr schied der Befragte aus dem Verwaltungsdienst aus, um sodann in Hamburg Pädagogik zu studieren. Dieses Erzählthema wird unter der Kategorie berufliche Umorientierung zusammengefaßt.

In einer anschließenden längeren Erzählpassage spricht der Befragte über den Verlauf seiner schulischen Laufbahn, die sich an mehreren Hamburger Schulen abspielte (Z. 38 ff), sowie über das jeweilige Betriebsklima, das an diesen Schulen herrschte. Gleichzeitig nennt er eine Reihe von Begründungen für seine schulischen Wechsel (Z. 52 ff). Diese Gesprächsthemen werden unter der Kategorie schulische Laufbahn subsummiert.

In relativ kurzen Erzählabschnitten berichtet der Befragte über erlebte schulische Belastungen (Z. 75 ff), seinen generellen Umgang mit diesen Belastungen (Z. 90 ff) und die Rolle, die insbesondere seine Familie (Z. 101 ff) und Hobbies (Z. 118 ff) hierbei einnahmen. Diesem Erzählkomplex wird die Kategorie schulische Belastungen zugeordnet.

Gewisse Einlassungen hinsichtlich seines Umgangs mit schulischen Belastungen (Z. 286 ff), hinsichtlich seines Lehrerhandelns in unterrichtlichen (Z. 309 ff) sowie außerunterrichtlichen Situationen (Z. 255 ff) und hinsichtlich seines Fortbildungsverhaltens (Z. 164 ff) offenbaren diverse Handlungsprinzipien des Befragten, die unter der Kategorie Handlungsmaximen zusammengefaßt werden.

Schließlich berichtet der Befragte über angenehme Erfahrungen, die er während seiner Berufstätigkeit als Lehrer sammelte (Z. 129 ff) und in deren Zentrum die Schüler standen (Z. 130). Die dazugehörige Kategorie lautet positive Schulerfahrungen.

### 7.7.3. Kategoriale Interpretation

Bevor der Befragte Lehrer wurde, absolvierte er eine dreijährige Ausbildung zum Verwaltungsinspektor (Z. 26). Im Anschluß an diese Ausbildung war der Befragte dann "ein halbes Jahr als Inspektor" (Z. 27) "beim Versorgungsamt" (Z. 7) berufstätig. Bezüglich dieser beruflichen Erfahrung äußert er sich wie folgt:

"Und dort habe ich also kennengelernt die Tätigkeit, daß die Akten morgens links auf dem Schreibtisch lagen und abends rechts sein mußten, und daß ich dann zum Dezernenten mußte, um die Arbeiten abzugeben. Das paßte mir nicht, das behagte mir nicht. Ich wollte mit mit Leuten zu tun haben. Ich hatte zwar die Widerspruchsabteilung, und da kam ab und an denn Kundschaft, aber das reichte mir nicht aus." (Z. 8-15)

Mit diesem Zitat wird deutlich, daß der eigentliche Grund für die berufliche Umorientierung des Befragten von der Verwaltungszur Lehrertätigkeit in seiner generellen beruflichen Unzufriedenheit "als Verwaltungsmensch" (Z. 6) lag. Quellen dieser Unzufriedenheit waren einerseits eine gewisse Monotonie des Arbeitsablaufs (Aktenarbeit) sowie eine spürbare Fremdbestimmtheit der Arbeit (Rechenschaftspflicht gegenüber dem Dezernenten), andererseits ein nicht ausreichender Kontakt mit Menschen. Diese Unzufriedenheit bringt der Befragte mit Formulierungen wie "das reichte mir nicht" (Z. 14 f), "das paßte mir nicht" (Z. 11 f) sowie "das behagte mir nicht" (Z. 12) mehrmals unmißverständlich zum Ausdruck.

Darüber hinaus ist zu vermuten, daß diese Verwaltungsausbildung für den Befragten nicht unbedingt das Ergreifen eines "Wunschberufes" bedeutete, sondern möglicherweise in Ermangelung einer beruflichen Alternative stattfand. Als Beleg für diese Deutungsvariante mag folgender Hinweis des Befragten gelten:

"Und denn war's natürlich auch so gewesen, daß meine Eltern mir das finanziell nicht erlauben konnten und ich wußte zu wenig darum." (Z. 15 ff)

Der Befragte spricht hier von der Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen, die ihm erst bewußt wurde, nachdem ihn ein ehemaliger Klassenkamerad diesbezüglich mit entsprechenden Informationen versorgt hatte (Z. 20 ff).

Nach seinem Pädagogikstudium, das der Befragte in Hamburg absolvierte, trat er in den Hamburgischen Schuldienst ein. Er war dort während seiner fast 35-jährigen schulischen Laufbahn an insgesamt 3 Schulen tätig.

Für seine Schulwechsel nennt der Befragte Begründungen. Demnach verließ er seine erste Schule, an der er 19 Jahre tätig war (Z. 39 f), "weil die Schule aufgelöst wurde" (Z. 55 f). Seine zweite Schule, an der er 10 Jahre arbeitete (Z. 40), verließ er indes, "weil da die HR-Kombination eingeführt wurde" (Z. 63 f). Mit dieser Kombination von Haupt- und Realschule waren offensichtlich größere Umsetzungsprobleme verbunden, die der Befragte - auch im Hinblick auf die damit verbundenen Konsequenzen - folgendermaßen charakterisiert:

"Keiner wußte, wie's gemacht wird (...). Es kamen Konferenzen auf mich zu, Wochenendseminare und Konferenzen nachmittags, abends und sonst noch was. Und da hatte ich mir dann gesagt: Für die letzten viereinhalb Jahre brauchst du das nicht mehr mitzumachen und hab' mich dann an die Schule C beworben." (Z. 66-71)

Dieser Textauszug läßt einen aktiven Umgang mit Belastungen seitens des Befragten erkennen. Nachdem er offenbar das mit jener HR-Kombination verbundene Ausmaß an Mehrarbeit und zeitlichem Aufwand erkannt hatte, entschied er sich - mittlerweile im Alter von fast 60 Jahren - bewußt dagegen, dieses Prozeß "mitzumachen" (Z. 70) und statt dessen dafür, die letzten Berufsjahre an einer anderen Schule zu verbringen. Das bedeutet, daß der Befragte in einer für ihn belastenden Situation nicht in einer reaktiven Position verharrte, sondern es vorzog, zu agieren und somit als Lösung einen Schulwechsel zu vollziehen.

Andere schulische Belastungen waren für den Befragten "die ständige Anspannung, daß man also immer voll auch da sein mußte, immer für die Schüler bereit sein, deren Fragen zu beantworten, wenig Ruhe, nicht, die Pausen reichten dafür nicht aus, daß man dann sich dabei so schnell erholen konnte" (Z. 75-79) sowie Klassenreisen, die der Befragte "beinah jedes Jahr" (Z. 81) machte, "bis auf die letzten Jahre, in denen ich dann also wirklich merkte, jetzt kannst du selber nicht mehr so und es lag nicht an den Schülern, es lag einfach auch daran, daß ich so'n bißchen aufgebraucht war und keine Lust mehr dazu hatte, strengt ja doch sehr an." (82-87)

Ähnlich wie in fast jeder der vorausgegangenen Fallstudien und analog zu zentralen Erkenntnissen der Lehrerbelastungsforschung



(vgl. etwa COMBE/BUCHEN 1996) wird auch hier die "ständige Anspannung" als eine der offensichtlich unausweichlichen Hauptbelastungen des Lehrerberufs genannt. Dabei macht der Befragte ausdrücklich darauf aufmerksam, daß Pausen keineswegs ausreichen, um sich zwischendurch dieser 'Dauerspannung' entziehen, geschweige denn, sich davon erholen zu können. Hierbei handelt es sich um keine Einzelerfahrung, sondern vielmehr um eine verallgemeinerbare Erfahrung, die sehr wahrscheinlich den meisten Lehrkräften aus dem Berufsalltag in vielfältiger Weise bekannt sein dürfte (Schüler, die einen während der Pause sprechen möchten, Telefonate, die in dieser Zeit angenommen und abgewickelt werden müssen usw., vgl. hierzu auch WULK 1988).

Der zweite Belastungsfaktor, der in diesem Zitat zur Sprache kommt, sind Klassenreisen. Die Einlassungen, die der Befragte zu diesem Thema macht, offenbaren einen seinerseits erlebten deutlichen Substanzverlust als Folge jahrzehntelanger Tätigkeit in einem relativ anstrengenden Beruf. Die in diesem Erzählkontext verwendeten Aussagen des Befragten, er habe gemerkt, er könne nicht mehr und sich zugleich "aufgebraucht" (Z. 85 f) gefühlt, sind als spezifische Erscheinungsformen einer im Alter nachlassenden Belastbarkeit sowie eines psychophysischen Substanzverlustes zu bewerten (vgl. hierzu auch TERHART et al. 1993, SCHÖNKNECHT 1997).

Ein anderes Problem bestand für den Befragten in generationsbedingten Verständnisschwierigkeiten. Er beschreibt dies mit folgenden Worten:

"Ich hab's gemerkt, daß ich nachher in meinen Ansichten, das waren 2 Generationen Unterschied zum Teil jetzt in den letzten Klassen < neunte Klasse, wenn die dann ihre Äußerungen taten zu irgendwelchen Problemen, da merkte ich, ich hinke hinterher und da komme ich nicht mehr mit, das verstand ich auch gar nicht richtig. Das war das Problem des Alters aber." (Z.140-146)

Das Problem der Verständnisschwierigkeit, über das der Befragte hier berichtet, bezieht er vor allem auf sich selbst. Er nennt es "das Problem des Alters" (Z. 146), das dazu führte, daß er sich irgendwann nicht mehr ohne weiteres in die Denkweisen seiner Schüler hineinversetzen konnte. Die Haltung, die hinter diesem Versuch einer Kausalattribution sichtbar wird, ist insofern für das gesamte Interview typisch, als daß sich in Bezug auf die Schüler nirgendwo eine Klagehaltung, Schuldzuweisungen oder gar abfällige Äußerungen seitens des Befragten finden lassen.

Da der Befragte offensichtlich in der Lage war, seine Belastungen zu reflektieren und dementsprechend ursächlich zu verorten, war es ihm möglich, spezifische Erholungsstrategien zu entwickeln. Dazu gehörte, daß er sich im Laufe der Zeit "mehr Ruhephasen" (Z. 92) verschaffte und sich mittags, wenn er nach Hause kam, hinlegte (Z. 93). Hierzu ein Gesprächsauszug:

"Das hab' ich früher nie nötig gehabt, das mußte ich in den letzten Jahren jetzt doch tun und alles ein bißchen ruhiger angehen lassen." (Z. 94 ff)

Diese Aussage verdeutlicht, daß der Befragte "mit dem Alterwerden (...) Ermüdungserscheinungen" (SCHÖNKNECHT 1997, S. 169) verspürte und deshalb insbesondere in den letzten Jahren

seiner Lehrertätigkeit bewußt sehr sorgsam mit seinem Kräftehaushalt umging.

Eine entscheidende Hilfe beim Umgang mit Belastungen stellte darüber hinaus seine Familie dar, die ihm emotional einen "festen Halt" (Z. 106 f) gab und aus der er "die Ruhe und die Gelassenheit" (Z. 107 f) erfuhr, die er für den Beruf brauchte. Die enge familiäre Bindung ist auch daran nachzuvollziehen, daß der Befragte von seiner Frau, die keine Lehrerin war, aber "gern mit Kindern umgehen" (Z. 113) mochte, und seinem Sohn auf Klassenreisen begleitet wurde (Z. 102 ff).

Neben der sozialen Unterstützung, die der Befragte durch seine Frau erfuhr, mit der er "alle Dinge besprechen" (Z. 102) konnte, verschafften ihm Hobbies (Sport) sowie ein Kleingarten, in dem er gemeinsam mit seiner Familie "Ruhe" (Z. 123) finden konnte, eine gewisse Erholung.

Aber auch seine Handlungsmaximen dürften dem Befragten beim Umgang mit Belastungen behilflich gewesen sein. Eine dieser Handlungsmaximen wird dort erkennbar, wo sich der Befragte eine gewisse Streßresistenz attestiert und dies insbesondere nachdrücklich mit folgender Fähigkeit begründet: "Ich kann auch abschalten, sofort." (Z. 286 f) Auf Nachfragen des Verfassers, ob es sich hierbei um eine erlernte Technik handele, bezeichnet der Befragte diese Fähigkeit als eine "Gabe", die er "mitbekommen habe." (Z. 305) Gleichwohl bleibt in diesem Erzählzusammenhang offen, was unter jenem 'Abschalten' genau zu verstehen ist. Ein plötzliches Entspannenkönnen oder aber eine Distanzierung im Sinne einer Abschirmtechnik gegenüber äußeren Bedrohungen. Oder möglicherweise sogar beides?

Eine zweite Handlungsmaxime stellte ein gewisses Entgegenkommen des Befragten dar. Was darunter zu verstehen ist, verdeutlicht folgendes Zitat:

"Ich bin zum Beispiel sehr entgegenkommend auch gewesen, hab' versucht, die Schwächen auch der Schüler zu erkennen und die genauso zu nehmen wie ich selber gemerkt habe, jetzt flippst du aus, selbst wenn ich ungerechterweise einen Schüler angesprochen habe, hab' ich sofort, wenn ich merkte, nee, das war nicht richtig, da hab' ich sofort auch gesagt: Du entschuldige bitte, das war vollkommen daneben. Da stand ich neben mir, hab' was ganz Verkehrtes gemacht. Ich hoffe, das nimmst du mir nicht übel oder so. So bin ich mit denen umgegangen und so sind die nachher auch mit mir umgegangen. Ich hatte also eigentlich ein ganz gutes Leben (...)." (Z. 309-321)

Was hier als 'Entgegenkommen' umschrieben wird, offenbart eine Mischung aus menschlicher Größe und pädagogischer Souveränität. Der Befragte war nämlich nicht nur imstande, eigene Fehler und Schwächen zu erkennen, sondern diese auch öffentlich einzuräumen und dafür um Entschuldigung zu bitten. Den Schülern vermittelte er somit sicherlich u. a. glaubhaft das Gefühl, daß er sie ernst nahm. Dies ist insofern bemerkenswert, da die Herstellung eines offenen, aufrichtigen und durch Respekt geprägten Umgangs mit den Schülern zu den elementaren Gelingensbedingungen von Erziehungsprozessen zählt und zugleich eine entscheidende Voraussetzung für die Schaffung von "Arbeitsbündnissen" (COMBE/BUCHEN 1996) zwischen Lehrkräften und Schülern ist.

Die letzten beiden Zeilen des vorherigen Zitats deuten darauf hin, daß die Schüler die offene und selbstkritische Art des Befragten zu schätzen wußten und es ihm durch ähnliche Verhaltensweisen 'dankten'.

Eine dritte Handlungsmaxime des Befragten bestand darin, Fortbildungsaktivitäten außerunterrichtlichen Begegnungen mit den Schülern gewissermaßen 'unterzuordnen'. Hierzu ein Zitat:

"Also ich war auch von der Schule her immer verhältnismäßig gut ausgelastet. Fortbildungen habe ich eigentlich nur dann mitgemacht, wenn es erforderlich war, zum Beispiel (...) immer dann, wenn ich Fächer bekam, meinetwegen Technik oder Physik oder sowas, dann hab' ich natürlich auch Kurse besucht beim IfL (...)." (Z.163-179)

Zu diesen außerunterrichtlichen Begegnungen gehörten z. B. Fußballspiele, die der Befragte nachmittags in der Schulturnhalle inszenierte und die ihm gleichzeitig als "Erziehungs-" (Z. 262) bzw. "Disziplinmaßnahme" (Z. 255) dienten, indem er in einigen Fällen von Schülern Verhaltensänderungen als Bedingung für eine Teilnahme an diesen Fußballspielen verlangte (Z. 260 ff). Daß die Schüler hieran freiwillig teilnahmen, war sicherlich nicht nur auf ein Sachinteresse zurückzuführen, sondern dokumentiert auch den Akzeptanzgrad, den der Befragte vermutlich bei den Schülern hatte. Und daß andererseits der Befragte diese und andere Aktivitäten, wie Schwimmen, Schach und Tischtennis, zum Teil in seiner Freizeit anbot, zeugt von seiner generellen Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und davon, daß er diese Arbeit als sinndurchströmt erlebte.

Neben positiven kollegialen Erfahrungen (Z. 43 ff, in die der Befragte ausdrücklich alle Schulen einbezieht, an denen er tätig war (Z. 44), gehörte, wie bereits zuvor angedeutet, vor allem die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zu den positiven Schulerfahrungen des Befragten. Der Befragte bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

"(...) daß man eben immer mit Kindern zu tun hatte, daß man immer gefordert war, daß man immer mitgehen mußte auch mit den Schülern. Man konnte also nie es so sein lassen wie es war, sondern man mußte sicher immer wieder neu informieren, und das hält einen jung, würd' ich mal sagen. Das wird mir jetzt natürlich fehlen, denk' ich mal, obwohl ich auch jetzt versuche, auch über den Verein noch ein bißchen mit den Jugendlichen Kontakt zu haben. Aber das war doch für mich 'ne ganz wichtige Sache. Daß man immer gefordert wird, daß man immer da sein muß (...)." (Z. 129-139)

Dieses Zitat offenbart ein lebendiges, ein genuines Interesse an der Arbeit mit Kindern. Es offenbart zugleich eine Neugier an der Lebenswelt und der Entwicklung von Kindern sowie die Bereitschaft und die Beweglichkeit, sich auf kindliche Entwicklungsprozesse einzulassen, d. h. "sich immer wieder neu zu informieren" (z. 133) und sich mit den Kindern weiterzuentwickeln. Der Befragte nennt dies mit den Kindern "mitgehen" (Z. 131). Dieses nicht-statische, sondern vielmehr 'dynamische Berufsverständnis' des Befragten entspricht im Grunde genommen einer weiteren Handlungsmaxime.

Zugleich wird mit den letzten drei Zeilen dieses Zitats ein positives Belastungsempfinden deutlich. Daß er "gefordert" (Z. 139) wurde und "immer da sein" (Z. 139) mußte, stellte für den

Befragten eine Herausforderung dar. Er beschreibt dies als "ganz wichtige Sache" (Z. 138), die neben den zuvor genannten Dingen dazu beitrug, ihn "jung" (Z. 134) zu halten.

#### 7.7.4. Gesundheitsorientierte Textinterpretation

Der Gesundheitszustand, in dem sich der Befragte während seiner Lehrertätigkeit befand, ist als außerordentlich gut zu bezeichnen. Der Befragte selbst umschreibt dies mit dem Hinweis, er habe nur Krankheiten gehabt, "die geläufig sind (...), nichts Besonderes. Erkältungskrankheiten, was eben mal so anliegt." (Z. 214 ff)

Begünstigend könnte sich hierauf sein zuvor beschriebener Umgang mit beruflichen Belastungen ausgewirkt haben, bei dem er sich vor allem auf soziale Unterstützung durch seine Frau verlassen konnte. Denkbar ist in diesem Zusammenhang schließlich auch ein günstiger Einfluß durch seine offene, nicht zuletzt auch selbstkritische Art, die ihm zumindest die Arbeit mit den Schülern erleichtert haben dürfte. Hinzu kommt das Reflexionsvermögen des Befragten, das ihn in die Lage versetzte, Belastungen wahrzunehmen bzw. zu verorten und daraus entsprechende Gegenmaßnahmen (Schulwechsel, Mittagsschlaf, Aufgabe von Klassenreisen) abzuleiten. Und natürlich kann letztlich auch davon ausgegangen werden, daß seine generelle Berufszufriedenheit einen positiven Einfluß auf den Gesundheitszustand des Befragten gehabt hat.

Das Gesundheitsverhalten des Befragten hinsichtlich potentieller Risikofaktoren ergibt folgendes Bild: Bis ins vierte Lebensjahrzehnt hinein hatte der Befragte "recht stark" (Z. 229) geraucht, um schließlich "ganz aufzuhören" (Z. 230).

Der Alkoholkonsum des Befragten war nach eigenen Angaben "normal" (Z. 232). Die Aussagen, die der Befragte bezüglich seines Ernährungsverhaltens macht, weisen auf eine ausgewogene Ernährungspraxis hin (Z. 236-244).

Überdurchschnittlich gut ausgeprägt war allerdings das Bewegungsverhalten des Befragten, das durch eine Reihe von herzkreislauf-intensiven Sportarten gekennzeichnet war, die der Befragte über viele Jahre hinweg regelmäßig betrieb (Schwimmen, Tischtennis, Fußball).

#### 7.7.5. Zusammenfassung

Zentrale Gesprächsthemen waren im vorliegenden Fall die berufliche Umorientierung und schulische Laufbahn, schulische Belastungen, spezifische Handlungsmaximen und positive Schulerfahrungen sowie der Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten des Befragten.

Vor seiner Tätigkeit als Lehrer absolvierte der Befragte eine Berufsausbildung zum Verwaltungsinspektor. Nach Beendigung dieser Ausbildung war er jedoch nur einige Monate in diesem Bereich tätig. Aufgrund beruflicher Unzufriedenheiten entschied sich der Befragte schließlich zu einer beruflichen Umorientierung. Er

studierte Pädagogik und trat in den Hamburger Schuldienst ein. Dort war er während seiner gesamten schulischen Laufbahn an insgesamt 3 Schulen tätig. Daß der Befragte mit diesem Berufswechsel offensichtlich die richtige Entscheidung getroffen hatte, wird angesichts der generellen Berufszufriedenheit, die seine Erzählungen an verschiedenen Stellen des Interviews vermitteln, ersichtlich.

Im Mittelpunkt seiner schulischen Belastungen stand "die ständige Anspannung" (Z. 75), die er als Lehrer erlebte. Neben Klassenreisen bestand eine weitere bedeutsame Belastung für den Befragten in den von ihm wahrgenommenen, vielschichtigen Folgen des Alterungsprozesses.

Beim Umgang mit diesen Belastungen war ihm besonders die soziale Unterstützung behilflich, die seine Frau ihm bot und auf die er sich verlassen konnte. Zusätzlich kamen hier zwei Dinge zum Tragen: Freizeitbeschäftigungen des Befragten im Sinne einer ausgleichenden Funktion sowie die Fähigkeit zum 'Abschalten' (Z. 286), die zu den Handlungsmaximen des Befragten gehört.

Im Schnittpunkt von Handlungsmaximen und positiven Schulerfahrungen angesiedelt war die Bereitschaft des Befragten, "sich immer wieder neu zu informieren" (Z. 133) und sich gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln. Die Begegnung und Arbeit mit den Kindern war für den Befragten nicht nur eine herausragende positive Schulerfahrung, sondern sein Interesse und seine Neugier an Kindern zugleich der Motor seiner pädagogischen Arbeit. Ausdrücklich positiv besetzt sind für den Befragten darüber hinaus sämtliche schulische Kollegiumserfahrungen.

Der Gesundheitszustand des Befragten während seiner Tätigkeit als Lehrer war ausgesprochen gut. Ernsthafte gesundheitliche Einschränkungen gab es nach eigenem Bekunden in diesem Zeitraum nicht. Zur Stabilisierung seines Gesundheitszustandes könnten insbesondere die ihm durch seine Frau zuteil gewordene soziale Unterstützung sowie sein Gesundheitsverhalten beigetragen haben.

Besonders das Bewegungsverhalten des Befragten, das durch eine Reihe betriebener Sportarten gekennzeichnet war, dürfte sich ausgesprochen positiv auf sein Herz-Kreislauf-System und seinen Bewegungsapparat ausgewirkt haben.

Während sein Alkoholkonsum und seine Ernährungsgewohnheiten keine Signifikanzen erkennen lassen, ist unter gesundheitlichen Gesichtspunkten einzig die Tatsache, daß der Befragte längere Zeit stark geraucht hat, kritisch zu bewerten.

#### 7.8. Fallübergreifende Zusammenfassung

An dieser Stelle sind einige grundsätzliche Vorbemerkungen hinsichtlich des sozialen und historischen Kontextes der untersuchten Fälle erforderlich. Zu konstatieren ist zunächst einmal, daß die befragten Lehrkräfte einen großen Teil ihrer schulischen Berufserfahrungen in Zeiten sammelten, in denen im Vergleich zu heute z. T. deutlich andere schulische Funktionsprämissen vorherrschten. Das gilt insbesondere für den Zeitraum (60er Jahre), in dem fast alle der Befragten ihre

pädagogischen Ersterfahrungen erwarben, denen eine besondere sozialisatorische Bedeutung zugeschrieben werden muß.

Die spezifischen schulischen Arbeitsbedingungen jener Zeit waren beispielsweise durch zahlenmäßig große Klassen sowie durch ein gesellschaftliches Lehrerbild gekennzeichnet, dessen Autorität von Schülern und Eltern noch weitgehend unhinterfragt war. Während ersteres mit Sicherheit eine Erschwernis der Unterrichtsarbeit bedeutete, dürfte letzteres sowohl die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülern als auch zwischen Lehrkräften und Eltern begünstigt haben. Diese in ihren Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit recht unterschiedlichen schulischen Arbeitsbedingungen bringt eine der befragten Lehrkräfte mit folgender Formulierung gleichzeitig in einem Satz zum Ausdruck:

"Als ich anfang in der Schule, saßen die von selbst, diese 52, die saßen da alle, die waren eingepfercht zu dritt an einem Tisch (...)." (L 4, Z. 358-360)

Betrachtet man die Arbeitsbedingungen, die mit dieser Aussage angesprochen werden, nämlich ein großer Klassenverband sowie eine hohe Autorität des Lehrers ("saßen die von selbst"), so haben wir es heutzutage in den Schulen inzwischen mit einer Umkehrung der in diesem Zitat geschilderten Verhältnisse zu tun, die einerseits durch objektiv verbesserte Arbeitsbedingungen im Sinne kleinerer Klassen, andererseits durch einen unübersehbaren Autoritätsverlust des Lehrers geprägt ist. Letzteres "heißt mit anderen Worten, der Respekt vor der Schule und das bloßen Sichfügen in ihre jeweiligen Anforderungen sind antiquiert." (COMBE 1997, S. 173)

Anhand dieses Beispiels veränderter schulischer Arbeitsbedingungen wird nachvollziehbar, daß die untersuchten Fälle nicht nur Dokumente individuell-berufsbiographischer Entwicklungen sind, sondern zugleich über Jahrzehnte hinweg entstandene Veränderungen von Schule und Lehrerarbeit manifestieren. Die Fallstudien werden somit sowohl als Momente einer Lebens- und Berufsgeschichte wie auch als Momente einer sich über einen langen Zeitraum verändernden Schul- und Berufskultur begreifbar.

Aus jenen historisch gewachsenen Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen ergibt sich, daß der Versuch einer Übertragbarkeit der gesundheitsfördernden und -stabilisierenden Elemente, die die untersuchten Fälle erkennen lassen, auf die heutige Lehrerarbeit äußerst bedacht, d. h. unter Berücksichtigung eben jener veränderten sozialen und historischen Rahmenbedingungen von Schule, zu erfolgen hat. Ein Erkenntnistransfer auf die heutige Zeit ist zudem dadurch reglementiert, da es sich bei der untersuchten Gruppe von Lehrkräften um eine spezifische Lehrergeneration handelt. Der eigentliche Wert der Fallstudien liegt deshalb nicht in einer Verallgemeinerbarkeit von Erkenntnissen, die die Fälle liefern, sondern darin, daß die Fälle dem aufmerksamen Leser vielfältige Gelegenheiten und Impulse zur Reflexion der eigenen Lebensführung und Berufstätigkeit und somit nicht zuletzt auch der eigenen gesundheitlichen Verfassung ermöglichen.

Den Bezugsrahmen für die folgende fallübergreifende Zusammenfassung bilden die unter 7.1. formulierten Unterfragen. Diese Fragen sind im wesentlichen mit den bei der Fallarbeit gebildeten und interpretierten Kategorien identisch. Eine

Ergänzung ergibt sich durch die Kategorien schulische Laufbahn und handlungsleitende Prinzipien, die zu den zentralen Gesprächsthemen der Befragten gehörten.

Die fallübergreifende Zusammenfassung erfolgt somit in folgender Reihenfolge: Schulische Laufbahn, Belastungen, Umgang mit Belastungen, positive Schulerfahrungen, handlungsleitende Prinzipien, Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten (einschließlich Gesundheitsbewußtsein). Der zusammenfassenden Betrachtung dieser Kategorien sind - gewissermaßen als Einstimmung - jeweils Kurzzitate der Befragten vorangestellt, die angesichts der Spezifik und Individualität des jeweiligen Einzelfalls selbstverständlich nicht repräsentativ sind.

#### 7.8.1. Schulische Laufbahn

"Ich wollte verhindern, daß es nochmal Krieg gibt." (L 2, Z. 21 f)

Mit Blick auf die schulische Laufbahn der befragten Lehrkräfte ist zunächst einmal zu konstatieren, daß drei der Befragten in nicht-schulischen Handlungsfeldern berufstätig waren, bevor sie sich dazu entschieden, den Lehrerberuf zu ergreifen (L 2, L 3, L 6). Hinzu kommt ein Fall (L 4), in dem die Befragte zwischen dem Erwerb der Mittleren Reife und dem Besuch der "Frauenfachschule (...) ein halbes Jahr in der Familie" sowie "ein halbes Jahr im Großbetrieb" (Z. 10 ff) tätig war, demzufolge also ebenfalls außerschulische Berufserfahrungen sammelte.

Die Gründe für die berufliche Umorientierung der Befragten waren recht unterschiedlich. In einem Fall (L 2) ist diese Umorientierung in kausalem Zusammenhang mit biographischen Schlüsselerfahrungen (Teilnahme am Zweiten Weltkrieg) und einem daraus abgeleiteten ethischen Grundmotiv (Verhinderung von weiteren Kriegen durch pädagogische Arbeit mit jungen Menschen) zu sehen. In anderen Fällen waren es eine mangelnde berufliche Befriedigung (L 3) oder eine ausgesprochene berufliche Unzufriedenheit (L 6), die in Kombination mit einem ausgeprägten philanthropischen Interesse für eine Hinwendung zur Pädagogik sorgten.

Gemeinsam ist diesen Berufswechsellern, daß sie ihre nicht-schulischen Berufserfahrungen einhellig als positiv für die eigene Persönlichkeitsentwicklung sowie für ihre Lehrertätigkeit bewerten. In zwei Fällen (L 2, L 4) erfolgt dabei ausdrücklich der Hinweis auf diverse (technische und hauswirtschaftliche) Kompetenzen, die über die berufliche Erstausbildung erworben wurden und den Befragten bei der Lehrertätigkeit "unheimlich zugute" (L 4, Z. 44) kamen. Ebenfalls in zwei Fällen (L 2, L 3) erfolgt der Hinweis darauf, daß diese nicht-schulischen Berufserfahrungen und der damit verbundene Einblick in andere Berufswelten schließlich auch dabei behilflich waren, die Eltern der Schüler besser zu verstehen, wenn diese z. B. "von der Arbeitswelt" und diesbezüglichen "Problemen" berichteten (L 2, Z. 306).

Vier der Befragten waren durchgängig in Vollzeit in der Schule tätig (L 1, L 2, L 5, L 6). Eine Befragte war überwiegend vollzeitbeschäftigt (L 4), eine andere dagegen vorwiegend in Teilzeit tätig (L 3). Drei der befragten Lehrkräfte (L 1, L 2, L 6) waren während ihrer schulischen Laufbahn an mindestens 2 oder mehr Schulen tätig. In zwei dieser Fälle (L 1, L 2) war der Schulwechsel durch die Übernahme einer Schulleitungsfunktion motiviert, die als "Herausforderung" (L 2, Z. 49) begriffen wurde. In einem Fall (L 6) zeichneten die Auflösung einer Schule sowie die Unzufriedenheit mit einer arbeits- und zeitaufwendigen Maßnahme (Zusammenschluß von Haupt- und Realschule) dafür verantwortlich, daß der Befragte zweimal die Schule wechselte. Demgegenüber waren die drei anderen Befragten ausschließlich an einer Schule beschäftigt (L 3, L 4, L 5). In einem dieser Fälle geschah dies gegen den ausdrücklichen Wunsch der Befragten, die vergeblich um eine Versetzung an eine andere Schule bemüht war (L 3). Anzunehmen ist, daß dieser erfolglose Versuch eines Schulwechsels für die Befragte eine besondere Form von Belastung produzierte.

### 7.8.2. Belastungen

"Also mir hat der Fachunterricht immer die meiste Arbeit und die meiste Schwierigkeit gemacht." (L 4, Z. 238 f)

Die von den Befragten thematisierten Belastungen sind sowohl beruflicher wie auch privater Art. Hinzu kommen in zwei Fällen (L 1, L 5) gesundheitliche Belastungen angesichts chronischer Krankheitsbilder (L 1: Migräne, L 5: Asthma). In einem dieser Fälle (L 1) war ein kausaler Zusammenhang zwischen dem plötzlichen Auftreten der Krankheit und einem offensichtlich erlittenen Kontrollverlust der Befragten angesichts einer Verschränkung von privaten und beruflichen Krisensituationen rekonstruierbar. Der Zusammenhang zwischen Kontrollverlust und potentiellen psychosomatischen Folgeerscheinungen ist, wie bereits an anderer Stelle der vorliegenden Arbeit betont, in der Lehrerbelastungsforschung dokumentiert (vgl. TERHART et al. 1993, S. 247).

Enormen privaten Belastungen ausgesetzt waren drei der befragten Lehrkräfte (L 1, L 3, L 4). Bei diesen Belastungen handelte es sich in zwei Fällen um die jahrelange Pflegebedürftigkeit der Eltern (L 1, L 4), in einem weiteren Fall um "eine ständig depressive Mutter" (L 3, Z. 117). Auffällig hieran ist, daß hiervon sämtliche der befragten Lehrerinnen betroffen waren. Während die weiblichen Lehrkräfte also ausnahmslos mit signifikanten Belastungen im privaten Bereich konfrontiert wurden, blieben die befragten Lehrer von derartigen Belastungen entweder verschont oder machten diese nicht zum Gesprächsgegenstand der Interviews. Daß die betroffenen Lehrerinnen diese Belastungen zumindest in zwei Fällen (L 1, L 4) auf sich nahmen und sich hiervon nicht distanzieren, legt die Vermutung nahe, daß sich hierüber eine spezifische Form von sozialisationsbedingter 'weiblicher Verantwortlichkeit' manifestieren könnte. Gleichzeitig verdeutlichen diese privaten Belastungen, daß der gesamte Lebenszusammenhang in die Lehrertätigkeit hineinspielt (vgl. hierzu auch HIRSCH 1990).



Die primären Problemquellen und belastenden Situationen, die die Befragten im schulischen Kontext verorten, lassen eine Übereinstimmung mit zentralen Erkenntnissen der Lehrerbelastungsforschung deutlich werden (vgl. TERHART et al. 1993, RUDOW 1995, ULICH 1996, COMBE 1997). Dazu gehören in erster Linie "nicht immer ganz einfache Schüler" (L 5, Z. 38), Schwierigkeiten mit Eltern (L 3, Z. 444 ff) sowie "Fachunterricht" (L 4, Z. 349). Obschon es seitens der befragten Lehrkräfte in den Interviews eine Reihe von kritischen Anmerkungen zu bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern gibt (L 2, Z. 116 ff, L 4, Z. 322 ff), erfolgen nirgendwo allgemeine Klagehaltungen oder gar diskreditierende Äußerungen hinsichtlich der Schüler. Ebenso wenig lassen sich angesichts der erlebten schulischen Belastungen Anzeichen von Verbitterung und beruflichem Verdruß bei den Befragten finden. Im Gegenteil: Besonders in zwei der untersuchten Fälle (L 3, Z. 97 ff, L 6, Z. 129 ff) wird sehr deutlich, was u. a. auch GRUNDER/BIERI (1995) in ihrer Arbeit zu beruflichen (Un-)Zufriedenheiten schweizer Lehrkräfte feststellen: Daß berufliche Belastungen nicht per se negativ bewertet, sondern durchaus auch als Herausforderung begriffen werden können.

In allen Interviews lassen sich darüber hinaus indirekte oder sogar wörtliche Hinweise auf eine übergreifende Belastungsform finden, die einem zentralen strukturellen Merkmal der Lehrerarbeit entspricht, das COMBE (1997, S. 166) als "nicht stillstellbare Dynamik des Lehrerhandelns" bezeichnet. Hierbei handelt es sich um eine die Lehrerarbeit überlagernde "Dauerspannung, die gleichsam 'unsichtbar'" (COMBE 1997, S. 165) ist, die den meisten Lehrkräften aus eigener beruflicher Erfahrung bekannt sein dürfte und die die Befragten mit Begriffen wie "Druck" (L 5, Z. 229), "ständiger Anspannung" (L 6, Z. 75) und "beruflichem Streß" (L 2, Z. 331) sehr plastisch zum Ausdruck bringen.

### 7.8.3. Umgang mit Belastungen

"Und dann das Gefühl, daß mein Mann wie auch immer hinter mir gestanden hätte, das war sehr wichtig." (L 3, Z. 141 f)

Der Umgang mit Belastungen, der im Prinzip im weitesten Sinne als Bestandteil des Gesundheitsverhaltens der Befragten zu betrachten ist, läßt unterschiedliche Einstellungsmuster und Bewältigungsstrategien auf Seiten der Befragten erkennen. Als signifikantes Untersuchungsergebnis ist hier zuerst die Zugriffsmöglichkeit der befragten Lehrkräfte auf funktionierende Unterstützungssysteme bzw. soziale Netzwerke anzuführen, die in allen Fällen zur Verfügung standen. Grundpfeiler dieser Netzwerke waren Familienmitglieder, Freunde und Kollegen, die "Solidarität" (L 3, Z. 168) vermittelten. Von herausragender Bedeutung waren hierbei jedoch in vier Fällen (L 2, L 3, L 4, L 6) die Ehe- bzw. Lebenspartner. Die Ehe- bzw. Lebenspartner waren für die Befragten nicht nur wichtige Gesprächspartner in beruflichen Krisensituationen, sondern vor allem eine zentrale emotionale Bezugsgröße im Leben der Befragten, die ihnen "festen Halt" (L 6, Z. 107) gab und aus der sie "Ressourcen" (L 3, Z. 113) schöpften. Die Tatsache, daß in drei Fällen (L 2, L 4, L 6) die Ehe- bzw. Lebenspartner selber im Lehrerberuf tätig waren, mag ihr

Verständnis für berufliche Belastungen der Befragten in besonderer Weise erleichtert haben.

Neben der Gewißheit sozialer Unterstützung war der Umgang mit Belastungen durch die Präferenz spezifischer Bewältigungsstrategien gekennzeichnet. Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang zwischen den bereits an anderer Stelle zitierten 'Avoidance-' und 'Approach'-Strategien. Das bedeutet zwischen einem passiven Bewältigungsstil, der u. a. Problemen mit dem Versuch kognitiver Unterdrückung begegnet, indem der Betroffene z. B. ein Problem lediglich "erträgt" und infolgedessen etwa eine "Flunsch" zieht (L 5, Z. 75 f), und einem aktiven Bewältigungsstil, der etwa in einer logischen Analyse des Problems und der Aneignung von spezifischen Problemlösungsinstrumenten besteht und beispielsweise dort deutlich wird, wo eine der Befragten (L 3, Z. 238 ff) gezielte Weiterbildungsaktivitäten unternahm, um mit schulischen Belastungen (Schüler, Eltern) besser umgehen zu können. Speziell diese Handlungsstrategie unterstreicht die unter 7.8.2. genannte Feststellung, daß berufliche Belastungen von einigen der Befragten in gewisser Weise auch als Herausforderung begriffen wurden.

Bestandteil von Erholungsstrategien war in sämtlichen Fällen das, was HUBERMANN (1991, S. 259) als "ausbalancierendes Engagement außerhalb der Schule" bezeichnet. In Bezug auf die untersuchten Fälle hatte dieses "Engagement" äußerst vielfältige Erscheinungsformen. Dazu gehören diverse Hobbies, Reisen (L 1, L 2, L 5), nicht-schulische Fortbildungsaktivitäten (L 3), ja sogar kommunalpolitisches Engagement (L 5). Allerdings ist hier letztlich weniger die konkrete außerschulische Aktivität im Einzelfall von Bedeutsamkeit, sondern vielmehr der Umstand, daß diese Befragten nicht nur auf die Schule fokussiert waren und statt dessen mit ihren außerschulischen Aktivitäten über zusätzliche identitätstiftende 'Standbeine' verfügten, die u. a. ein Gegengewicht zu beruflichen Belastungen bedeuteten. Dies widerspricht weder der Tatsache, daß die Schule im Lebenskonzept der Befragten einen hohen Stellenwert einnahm, noch wird es dadurch negiert, daß insbesondere für zwei der befragten Lehrkräfte die Schule das zentrale Bezugssystem innerhalb ihres Lebens darstellte (L 1, L 4).

Eine günstige Einflußnahme auf den Umgang mit Belastungen könnte schließlich auch eine klar strukturierte, durch 'contenance' geprägte Lebensführung gehabt haben, die bei fast allen der Befragten (besonders jedoch bei L 1, L 2) erkennbar war und nach ANTONOVSKY (1987 a) Bestandteil des an anderer Stelle dargestellten Kohärenzsinnens ist. Als dazugehörige Komponenten sind beispielsweise Regenerationsrituale (Mittagsschlaf, ausreichender Nachtschlaf) ebenso wie eine funktionierende Zeitplanung und Arbeitsorganisation (L 1, L 2) anzuführen.

#### 7.8.4. Positive Schulerfahrungen

"...daß man immer mitgehen mußte auch mit den Schülern. Man konnte also nie es so sein lassen wie es war, sondern man mußte sich immer wieder neu informieren, und das hält einen jung." (L 6, Z. 130-134)

Von ganz entscheidender Bedeutung für den Umgang mit Belastungen dürfte die Summe der positiven Schulerfahrungen sowie die daraus resultierende allgemeine Arbeits- und Berufszufriedenheit der Befragten gewesen sein, die keinen Widerspruch zu erlebten beruflichen Belastungen darstellt (vgl. ULICH 1996, S. 215). Eine allgemeine Arbeits- und Berufszufriedenheit gelangt beispielsweise in solchen Erzählmomenten zum Ausdruck, wo eine Lehrerin bekennt, sie habe sich "nie vorstellen können", beruflich etwas anderes zu machen (L 4, Z. 312 f). In einem anderen Fall (L 1, Z. 143 ff) wird die Schule von einer Befragten ausdrücklich als stabilisierendes Korsett, als eine Art 'Kraftzentrum' gewürdigt, aus dem sie insbesondere in Zeiten privater Belastungen Lebenssinn sowie Energien zur Bewältigung dieser Belastungen bezog.

Es ist also anzunehmen, daß die allgemeine Arbeits- und Berufszufriedenheit der Befragten ähnlich wie das zuvor genannte außerschulische Engagement ein psychologisches Gegenwicht zu erlebten beruflichen und privaten Belastungen bildete, das beim Ausbalancieren dieser Belastungen entscheidend behilflich war.

Zu den positiven Schulerfahrungen der Befragten gehören in erster Linie kollegiale Beziehungen sowie die pädagogische Arbeit mit den Schülern.

Alle Befragten berichten von überwiegend positiven Erfahrungen im Kollegenkreis, in die z. T. die Schulleitungen ausdrücklich miteinbezogen werden (L 2, Z. 64 f, L 5, Z. 124 ff) Diese Erfahrungen werden mit Formulierungen wie "guter Zusammenhalt" (L 1, Z. 76) oder "Wir haben Feste gefeiert (...), haben Ausflüge gemacht, es war eigentlich eine sehr familiäre Atmosphäre" (L 2 Z. 66 ff) wiedergegeben. Und in der Tat war es offensichtlich weniger eine inhaltliche Kooperation, die "nur zum Teil geklappt" (L 3, Z. 176 f) hat, als vielmehr ein pfleglicher, harmonischer Umgang miteinander, der für die positiven Erfahrungen, die die Befragten im Kollegenkreis sammelten, prägend war. Von einem der Befragten (L 5) wird dieses quasi 'familiäre Betriebsklima' und das damit verbundene Gemeinschaftsgefühl und Wohlbehagen denn auch als Grund angeführt, weshalb er einen Schulwechsel vermied.

Im Vordergrund der positiven Schulerfahrungen der Befragten standen allerdings die Schüler. In zahlreichen Interviewpassagen lassen sich auf Seiten der befragten Lehrkräfte sowohl Belege für ein genuines Interesse an den Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen wie auch Hinweise auf das Vorhandensein und Bewahren eines Erziehungspathos finden. Lern- und Spielangebote, die die Befragten in ihrer Freizeit offerierten (L 1, Z. 225 ff, L 4, Z. 518 ff, L. 6, Z. 263 ff), sind beispielhafte Dokumente der Freude an pädagogischer Arbeit mit den Schülern. Zugleich legen diese freiwilligen Zusatzangebote Zeugnis darüber ab, daß die Arbeit mit den Schülern überwiegend als sinnvoll erlebt wurde und somit für die befragten Lehrkräfte auch eine sinnstiftende Funktion hatte.

#### 7.8.5. Handlungsleitende Prinzipien

"...vor allen Dingen einmal dafür zu sorgen, daß die Kinder sich wohlfühlten, daß die Kinder auch Vertrauen hatten." (L 1, Z. 163-165)

Die Offenheit und Beweglichkeit, um "Neues" (L 1, Z. 163, L 2, Z. 49 f u. 191 ff) zu erreichen, sowie die Bereitschaft, nicht in vertrauten Handlungsstrukturen zu verharren, sondern sich gemeinsam "mit den Kindern" zu wandeln (L 1, Z. 214 f, L 4, Z. 269 ff, L 6, Z. 130 ff)) gehörten ebenso wie vielfältige Bemühungen um das Kindeswohl (L 3, Z. 224 ff) zu den zentralen handlungsleitenden Prinzipien der Befragten während ihrer Lehrertätigkeit. Das Interesse der Befragten an der Entwicklungsförderung der Schüler sowie ihre Bereitschaft, Verantwortung für die Kinder zu übernehmen, unterstreichen nicht nur die Freude an der Arbeit und dem Zusammensein mit Schülern, sondern können zugleich als Ausdruck einer spezifischen Professionsethik gewertet werden.

Eine weiteres wichtiges Handlungsprinzip bestand in einigen Fällen in der Bereitschaft und Fähigkeit zum Dissoziieren, d. h. sich gegenüber bestimmten Erwartungen - seitens der Schulbehörde (L 1, Z. 366 ff), der Schulleitung (L 4, Z. 547 f) der Kollegen (L 5, Z. 150 ff), der Eltern (L 3, Z. 449 ff) und Schüler (L 6, Z. 259 ff) - abzugrenzen, sobald dies aus Sicht der Befragten für notwendig erachtet wurde.

Sehr anschaulich kommt diese Haltung etwa dort zum Ausdruck, wo einer der Befragten bekennt, er sei "so einer, bei dem 'ne ganze Menge außen abprallt." (L 5, Z. 317 f). Auch diese Fähigkeit mag - besonders dort, wo sie im Sinne einer professionellen Handlungsweise bewußt eingesetzt wurde (L 2, L 3) - einen günstigen Einfluß auf den Gesundheitszustand der befragten Lehrkräfte gehabt haben.

Einfluß auf die generelle Lebensführung sowie auf das Gesundheitsverhalten der meisten Befragten hatte sicherlich auch ein wichtiges drittes handlungsleitendes Prinzip: Ein generationsspezifisches "Pflichtgefühl" (L 5, Z. 29), besser: eine Pflichtethik, die vor allem durch Verantwortungsbewußtsein, eine enorme Selbstdisziplin und eine - gerade auch in Situationen gesundheitlicher Beeinträchtigung - gegen sich selbst gerichtete Härte zum Ausdruck kam (vgl. L 1, L 2, L 4, L 5).

#### 7.8.6. Gesundheitszustand und -verhalten

"Also ich hab' 'ne positive Erwartung in Bezug auf meine Gesundheit (...) und hab' das Vertrauen, daß ich mich auf meinen Körper verlassen kann." (L 3, Z. 399-401)

In zwei der untersuchten Fälle (L 2, L 6) gab es außer "Erkältungskrankheiten" (L 6, Z. 215) oder einer "Grippe" (L 2, Z. 321) keine gesundheitlichen Beeinträchtigungen während der Lehrertätigkeit. Neben einer guten genetischen Disposition könnte

sich hier vor allem auch eine "positive Lebenseinstellung" (L 2, Z. 329) der Befragten günstig ausgewirkt haben.

In zwei anderen Fällen (L 3, L 4) gab es punktuelle gesundheitliche Beeinträchtigungen größeren Ausmaßes. In einem dieser Fälle (L 4) waren dies drei Operationen. In dem anderen Fall (L 3) war es eine psychische Krise, die therapiert wurde. Gleichwohl gibt es im letztgenannten Fall (L 3) ebenfalls eine Reihe von Gesprächshinweisen auf ein positives Denken (Z. 395 ff) und eine Art 'Selbstwirksamkeitszuversicht'. Um es mit den Worten der Befragten zu sagen: auf eine "positive Erwartung" (Z. 399) bezüglich der eigenen Gesundheit.

In den beiden übrigen Fällen (L 1, L 5) hatten die Befragten, wie weiter oben bereits angeführt, mit chronischen Einschränkungen der Gesundheit zu tun (Migräne, Asthma). Auch in einem dieser Fälle wird von der Befragten hervorgehoben, daß sie ein positiv denkender, "ein bejahender Mensch" sei (L 1, Z. 568).

In allen drei Gruppen lassen sich in der Einstellung und dem Verhalten der Befragten deutliche Parallelen zur Salutogenese-Konzeption (ANTONOVSKY 1987 a) beobachten. Dies betrifft einerseits die generelle Zuversicht in die Sinnhaftigkeit und Beeinflußbarkeit des eigenen Lebens, andererseits den Umgang mit chronischen gesundheitlichen Beeinträchtigungen, der insbesondere in einem Fall (L 1) durch eine Akzeptanz dieser Beeinträchtigung und ihrer sinnhaften Integration in die Lebensführung der Befragten gekennzeichnet ist.

In der Frage des Umgangs mit der eigenen Gesundheit lassen sich in zwei anderen Fällen (L 4, L 5) deutliche Anzeichen für jene o. g. spezifische Pflichtethik finden, die aufgrund ihrer Risikolastigkeit durchaus kritisch zu betrachten ist. Es handelt sich hierbei um das Ignorieren von gesundheitlichen Problemen bzw. um den Versuch, auch angesichts solcher Probleme "durchzuhalten so lange es ging" (L 5, Z. 261). Dabei hat sehr wahrscheinlich eine wesentliche Rolle gespielt, was einer der Befragten als "Zwiespältigkeit" (L 5, Z. 267) bezeichnet. Bestandteil dieser Zwiespältigkeit ist ein 'schlechtes Gewissen', mithin also eine moralische Kategorie, und zwar im Wissen darum, daß Kollegen im Falle krankheitsbedingter eigener Abwesenheit für einen "reinspringen müssen" (L 5, Z. 265), obschon "man irgendwas vorhatte." (L 5, Z. 265 f). Dieses Gefühl der 'Zwiespältigkeit' dürfte im übrigen sicherlich nicht nur vielen Lehrkräften, sondern generell fast allen berufstätigen Menschen aus eigener Erfahrung bekannt sein.

Die Interviews machen deutlich, daß das Gesundheitsverhalten der Befragten bezüglich gelebter Risikofaktoren weniger auf einer gezielten Handlungsstrategie oder etwa einer bestimmten 'Gesundheitsphilosophie' basierte, sondern größtenteils intuitiv erfolgte. Die Befragten jedenfalls geben an, nicht bewußt gesundheitsgerecht gehandelt zu haben, so daß von einem seinerzeit ausgeprägten Belastungs- bzw. Gesundheitsbewußtsein auf Seiten der befragten Lehrkräfte definitiv nicht die Rede sein kann. Dies ist allerdings insoweit nicht verwunderlich, als daß in den 60er und 70er Jahren im Vergleich zu heute generell ein geringeres öffentliches Gesundheitsbewußtsein herrschte. Das relativ große Gesundheitsbewußtsein, das demgegenüber heute in weiten Teilen der Bevölkerung existiert, ist erst im Laufe der vergangenen Jahre im

Zuge von wirtschafts-, gesundheits- und vor allem medienpolitischen Entwicklungen entstanden (vgl. 2.1.1.).

Betrachtet man jedoch die Aussagen der Befragten zu gelebten Risikofaktoren, so wird ersichtlich, daß die befragten Lehrkräfte insgesamt einen durchaus gesunden Lebenswandel hatten. Zwar haben - bis auf L 1 und L 5 - fast alle der Befragten geraucht, ihre Rauchgewohnheiten indes irgendwann aufgegeben. Hinsichtlich des Alkoholkonsums gaben die Befragten einhellig einen mäßigen Konsum zu Protokoll, wobei hier natürlich, ohne die Glaubwürdigkeit der Befragten grundsätzlich in Frage zu stellen, davon ausgegangen werden muß, daß eine solche Frage am ehesten nicht authentisch beantwortet werden könnte. In der Frage ihrer Ernährungsgewohnheiten weisen die Schilderungen der Befragten darauf hin, daß sie sich 'normal' ernährten, das bedeutet, daß sie sich z. B. keiner bestimmten Ernährungsphilosophie verpflichtet fühlten.

Besonders interessant sind die Aussagen zum Bewegungsverhalten der Befragten. Hier wird fast ausnahmslos eine in die Lebensgewohnheiten integrierte Bewegungskultur im Sinne sportlicher Betätigung erkennbar. Das bedeutet, daß alle Befragten (bis auf L 5) über eine multiple Bewegungspraxis verfügten, die aus heutiger Sicht eine ausreichende Mobilisierung des Herz-Kreislauf-Systems sowie des Bewegungsapparates gewährleistete. Wenngleich dadurch kardio-vaskuläre Risiken des Berufshandelns (vgl. MÜLLER-LIMMROTH 1980), die etwa in Momenten des Kontrollverlustes bestehen, natürlich nicht gänzlich ausgeschlossen waren, dürfte dieser Umstand das Risiko der Befragten, Opfer kardio-vaskulärer Probleme zu werden, seinerzeit deutlich reduziert haben.

#### 7.8.7. Schlußfolgerungen

Wie die fallübergreifende Zusammenfassung gezeigt hat, vermitteln die untersuchten Fälle ein komplexes Bild von Bedingungszusammenhängen für Lehrergesundheit. Bei einer vergleichenden Betrachtung der Einzelfälle werden dabei sowohl etliche Gemeinsamkeiten wie auch Differenzen hinsichtlich relevanter Gesundheitsbedingungen und -aspekte erkennbar. Zu den Faktoren, die mit hoher Wahrscheinlichkeit die Gesundheit der befragten Lehrkräfte stabilisiert und gefördert haben, gehören u. a. spezifische Einstellungsmuster und Verhaltensphänomene, etwa in Analogie zur Salutogenese-Konzeption.

Zu den wichtigsten dieser gesundheitsrelevanten Faktoren zählen im einzelnen genetische Dispositionen, ein deutliches Interesse an der Arbeit mit Kindern, eine generelle Berufszufriedenheit, eine Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft, ein ausgeprägter Kohärenzsinn, soziale Unterstützung durch Familie und Kollegen, die Fähigkeit zum Dissoziieren, aktive Bewältigungsstile, spezielle Erholungsstrategien sowie eine durchweg gesunde Lebensführung, die in den meisten Fällen u. a. durch eine ausreichende Bewegungspraxis im Sinne sportlicher Betätigung gekennzeichnet ist.

Natürlich war nicht jeder dieser Faktoren Bestandteil der Berufsbiographie der befragten Lehrkräfte. Und selbstverständlich

unterscheidet sich auch der Bedeutungsgrad dieser gesundheitszuträglichen Faktoren innerhalb der untersuchten Berufsbiographien. Unabhängig von der Einzigartigkeit des Einzelfalles sowie variierenden Faktorenkonstellationen ist jedoch festzuhalten, daß in jedem der untersuchten Fälle jeweils mehrere dieser gesundheitsrelevanten Faktoren eine Rolle spielten.

Es ist deshalb davon auszugehen, daß das kombinierte Auftreten und wechselseitige Zusammenspiel von jeweils mehreren dieser Faktoren die entscheidende Erklärung dafür liefert, daß die befragten Lehrkräfte - trotz punktueller bzw. chronischer gesundheitlicher Einschränkungen (L 1, L 5) - allesamt in relativ gutem Gesundheitszustand über sehr lange Zeiträume in der Schule tätig waren und schließlich den Vorruhestand bzw. die reguläre Pensionierung erreichen konnten. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang schließlich auch, daß die aufgezählten Faktoren psychische, physische und soziale Gesundheitsdimensionen tangieren und somit sehr wahrscheinlich im Zuge des o. g. anzunehmenden reziproken Wirkeffektes bei den Befragten Formen einer umfassenden, genauer: einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung bewirken konnten.

Um die vielfältigen Möglichkeiten einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung im schulischen Kontext systematisch einsetzen bzw. ausschöpfen zu können, ist zweierlei erforderlich. Zum einen ein Belastungs- und Gesundheitsbewußtsein bei schulischen Arbeitgebern und Lehrkräften. Zum anderen der Zuschnitt einer lehrerorientierten Gesundheitsförderungskonzeption, deren entscheidende Grundlage ein ausgeprägtes Belastungs- und Gesundheitsbewußtsein bildet (vgl. hierzu die Anregungen des folgenden 8. Kapitels).

## 8. Konstruktive Perspektiven - Möglichkeiten der Belastungsreduktion und Gesundheitsförderung bei Lehrkräften

Die Erkenntnisse des theoretischen sowie des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit werden in diesem Kapitel zu einer konstruktiven Perspektive zusammengeführt und bilden somit die Grundlage für nachfolgende Überlegungen und Vorschläge zu einer Belastungsreduktion und Gesundheitsförderung bei Lehrkräften.

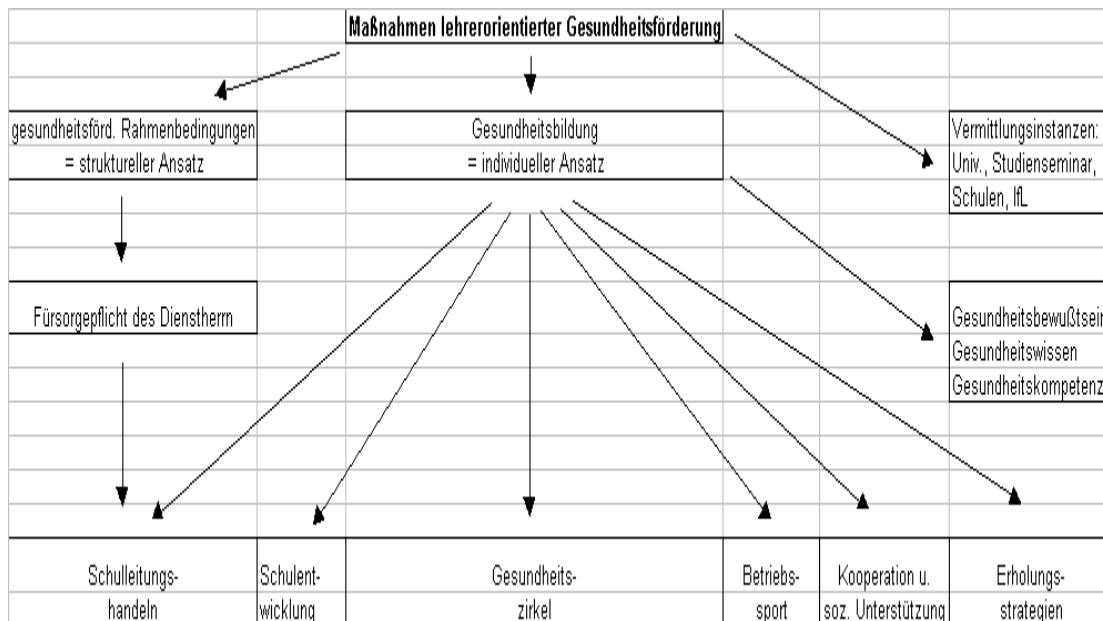
Der empirische Teil gewährte anhand von Fallstudien Einblick in schulische Berufsbiographien und komplexe Bedingungsbeziehungen von Lehrergesundheit. Dabei wurden in jedem der untersuchten Fälle gesundheitszuträgliche Faktoren psychischer, physischer und sozialer Art konstatiert. Anzunehmen ist, daß zwischen diesen Faktoren gesundheitsfördernde Wechselwirkungsprozesse existieren, so daß die Gesundheit der befragten Lehrkräfte in multipler Weise positiv beeinflusst wurde. Ein anderer wesentlicher Erkenntnisgewinn bestand darin, daß das Gesundheitsverhalten der Befragten allerdings weniger einer bewußten Intention, etwas für die eigene Gesundheit zu tun, entsprang, sondern eher 'intuitiv' erfolgte.

Der theoretische Teil vermittelte dagegen einen dezidierten Überblick über das Belastungsprofil der Lehrerarbeit. Wie dabei ausgeführt wurde, gilt innerhalb der Belastungsforschung heute als unbestritten, daß Arbeitsbelastungen von den Berufstätigen kognitiv unterschiedlich bewertet und verarbeitet werden und deshalb nicht per se negativ sind. Hinsichtlich der Belastungsdimension des Lehrerberufs steht zudem fest, daß Lehrerarbeit unter den Bedingungen einer enormen Belastungskomplexität und somit gewissermaßen inmitten eines multifaktoriellen Belastungsmilieus stattfindet.

Die potentiellen Gesundheitsgefahren, die von den belastenden Seiten der Lehrerarbeit ausgehen, manifestieren sich z. B. in tendenziell ansteigenden Frühpensionierungsraten (JEHLE 1996). Dies sollte jedoch nicht zu der Annahme verleiten, über eine bloße Belastungsreduktion automatisch den Gesundheitszustand von Lehrkräften verbessern zu können. Eine solche Annahme wäre insofern zu kurz gedacht, als daß sie ausschließlich belastungsorientiert wäre und dabei die vielfältigen Möglichkeiten der Gesundheitsförderung unberücksichtigt ließe.

Da einem durch Belastungskomplexität gekennzeichneten Arbeitsmilieu mit singulären Gegenmaßnahmen nur begrenzt wirkungsvoll begegnet werden kann, ist ein kombinierter Ansatz erforderlich, der Belastungsreduktion und Gesundheitsförderung, genauer: belastungsreduzierende und gesundheitsfördernde Maßnahmen unter einem gemeinsamen Dach ('lehrerorientierte Gesundheitsförderung') vereint (vgl. hierzu Abbildung 6).





Zur Erläuterung: IfL = Institut(e) für Lehrerfortbildung

Abbildung 6, Quelle: HAEDAYET

Eine konkrete konzeptionelle Vernetzung dieser Maßnahmen kann hier indes nicht geleistet werden. Sie muß mit Rücksicht auf unterschiedliche pädagogische Handlungskontexte (Lehrerausbildung, schulübergreifende bzw. schulinterne Fortbildung usw.) jeweils individuell zugeschnitten werden.

### 8.1. Zielsetzungen und Grundlagen 'lehrerorientierter Gesundheitsförderung'

Im Folgenden soll der in Abbildung 6 enthaltene Maßnahmenkatalog mit dem Ziel einer lehrerorientierten Gesundheitsförderung genauer vorgestellt werden. Die dazugehörigen Überlegungen und Vorschläge erfolgen in Anlehnung an das Konzept der Salutogenese (vgl. 2.2.), durch Inspirationen der betrieblichen Gesundheitsförderung sowie unter dem Eindruck der untersuchten Fälle. Damit wird bereits deutlich, daß nicht jede Überlegung und nicht jeder Vorschlag im Rahmen dieses Maßnahmenkatalogs neu ist. Einiges wird bereits praktiziert (vgl. MEYER 1991), anderes hingegen mag für den Leser gedankliches Neuland bedeuten.

Die Zielsetzung lehrerorientierter Gesundheitsförderung besteht zum einen in der - soweit dies möglich ist - Vermeidung, dem Abbau sowie dem gesundheitsgerechten Umgang mit schulischen Belastungen (vgl. SCHEUCH/KNOTHE 1997, S. 292); zum anderen in einer

Stabilisierung und Förderung der Lehrergesundheit auf dem Hintergrund bekannter beruflicher Belastungen sowie in Anlehnung an ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis (vgl. 2.1.).

Die Basis lehrerorientierter Gesundheitsförderung bildet ein systemsicherer Ansatz, der, wie Abbildung 6 zeigt, auf zwei Säulen basiert:

1.) dem Schaffen von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit, was einem strukturellen Ansatz entspricht.

2.) einer Gesundheitsbildung, die bei der einzelnen Lehrkraft ansetzt und somit einem individuumsbezogenen Ansatz entspricht.

Beide Säulen weisen untereinander unverkennbare Verbindungslinien im Sinne von Wechselwirkungen auf. Bei der Initiierung und Umsetzung von Maßnahmen lehrerorientierter Gesundheitsförderung sind sie deshalb auch grundsätzlich gemeinsam zu denken. Diese Säulen bilden gewissermaßen das Zentrum lehrerorientierter Gesundheitsförderung, um das herum sich die in den folgenden Teilkapiteln vorzustellenden belastungsmindernden sowie gesundheitsfördernden Maßnahmen ranken. Diese Maßnahmen wenden sich gleichermaßen an die Arbeitnehmer (Lehrkräfte) wie an den schulischen Arbeitgeber (Schulbehörde), da sich Lehrergesundheit im Schnittpunkt von Eigenverantwortung und Fremdverantwortung ereignet.

Sämtliche dieser Maßnahmen besitzen sowohl eine präventive als auch eine intervenierende Dimension, zwischen denen häufig fließende Grenzen bestehen. Eine gründliche Analyse der eigenen beruflichen Situation, die Teilnahme an einer Supervisions- oder Selbsthilfegruppe, die Beschäftigung mit einem Burnout-Test - das alles kann Bestandteil von präventiven wie auch intervenierenden Maßnahmen in Fragen der Lehrerbeltung und Lehrergesundheit sein. Eine strikte, trennscharfe Unterscheidung zwischen reinen Präventionsmaßnahmen einerseits und Interventionsmaßnahmen andererseits ist bei diesem Maßnahmenkatalog deshalb weder sinnvoll noch tatsächlich möglich. Entscheidend ist die Einsicht, daß einzelne Maßnahmen i. d. R. nicht ausreichen dürften, um der Komplexität von Lehrerbeltungen und Gesundheitsrisiken des Lehrerberufs gerecht zu werden und Lehrergesundheit zu fördern. Die Maßnahmen sollte deshalb gewissermaßen als 'Bausteine' begriffen und möglichst zahlreich umgesetzt werden, um sowohl der psychischen wie auch der physischen und sozialen Dimension von Gesundheit zu genügen.

Bevor diese Maßnahmen im einzelnen genauer vorgestellt werden, ist es in einem ersten Schritt notwendig, die o. g. Säulen Gesundheitsfördernde Rahmenbedingungen und Gesundheitsbildung näher zu erläutern.

## 8.2. Schaffung von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen

Gesundheitsfördernde Rahmenbedingungen beziehen sich auf Arbeitsbedingungen und Arbeitsstrukturen, kurz: auf den institutionellen Kontext, in dem Lehrerarbeit heutzutage stattfindet. Die mit der Schaffung solcher Rahmenbedingungen angestrebte Zielsetzung besteht in der Verbesserung der objektiven

Arbeitsbedingungen der Lehrertätigkeit. Voraussetzung hierfür ist die Kenntnis und eine Analyse der belastenden Seiten und der gesundheitlichen Risiken der Lehrerarbeit sowie die daraus abzuleitende Einsicht in die Notwendigkeit von gesundheitsfördernden Maßnahmen.

Der Katalog denkbarer Strukturmaßnahmen, die zu belastungsmindernden und zugleich gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen der Lehrerarbeit beitragen könnten, ist außerordentlich umfangreich und umfaßt unterschiedlich akzentuierte Forderungen und Vorschläge. Eine in der Öffentlichkeit häufig erhobene bildungspolitische Kardinalforderung von Lehrkräften besteht in diesem Zusammenhang beispielsweise in der Beendigung willkürlich erhöhter Unterrichtsdeputate, die einen gegenläufigen Trend zu anderen Arbeitssektoren und Branchen unserer Gesellschaft erkennen lassen, in denen die Arbeitszeiten in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesenkt wurden. Andere populäre Forderungen werden z. B. bezüglich abzusenkender Klassenfrequenzen, gewünschter Vorruhestands- und Altersteilzeitregelungen usw. erhoben und reichen bis hin zu selteneren Forderungen, wonach z. B. Lehrerzimmer mit ergonomisch einwandfreiem Mobiliar ausgestattet werden sollten (vgl. MEHRGARDT 1999).

Derartige Forderungen sind natürlich keineswegs neu. Gleichwohl finden sie im Regelfall keine ausreichende politische Berücksichtigung. Das Eintreten für die Schaffung von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen der Lehrerarbeit ist deshalb sowohl an ein bildungs- bzw. schulpolitisches Bewußtsein als auch, wie weiter oben bereits angedeutet, an ein Gesundheits- und Belastungsbewußtsein auf Seiten der Lehrkräfte gekoppelt.

Die politische Zuständigkeit für die Schaffung von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen im o. g. Sinne dagegen liegt beim Arbeitgeber, das bedeutet im Falle von Lehrkräften: der Schulbehörde bzw. dem Kultusministerium. Der Arbeitgeber besitzt eine gesetzlich festgeschriebene soziale Verantwortung und Fürsorgepflicht hinsichtlich Arbeitsbelastungen und daraus resultierenden potentiellen Gesundheitsrisiken bediensteter Lehrkräfte.

#### 8.2.1. Soziale Verantwortung und Fürsorgepflicht des Arbeitgebers

Die gesetzliche Grundlage für die soziale Verantwortung und Fürsorgepflicht des Arbeitgebers gegenüber dem Arbeitnehmer in allen Fragen, die dessen Gesundheit am Arbeitsplatz betreffen, bildet das 1996 in Kraft getretene Arbeitsschutzgesetz.

Die kardinale Zielsetzung dieses Gesetzes besteht in der "Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit." (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG 1996, S. 27) Dazu erklärt es entsprechende Auflagen, wie arbeitsmedizinische Begehungen von Arbeitsplätzen, für verbindlich. Dies gilt gleichermaßen für schulische wie für Arbeitsplätze anderer beruflicher Bereiche.

Unterstellt man den in den letzten Jahren kontinuierlich verschlechterten objektiven Arbeitsbedingungen der Lehrertätigkeit - wie z. B. erhöhte Unterrichtsdeputate, höhere Klassenfrequenzen, Streichung von Teilungsstunden usw. - eine Belastungsrelevanz und potentielle Gesundheitsgefährdungen, so kommt man zu dem Schluß, daß diese Verschlechterungen im Falle der Lehrerarbeit die Zielsetzung eines arbeitnehmerorientierten Gesundheitsschutzes unterminieren.

Dabei müßte einer konsequenten Umsetzung des Arbeitsschutzgesetzes zufolge jede Schule und jedes Lehrerkollegium arbeitsmedizinisch begutachtet bzw. betreut werden. Die Realität indes stellt sich anders dar. So reichen z. B. die personellen Kapazitäten, über die sogenannte 'Arbeitsmedizinische Dienste', die mit der Umsetzung der im Arbeitsschutzgesetz festgeschriebenen Auflagen betraut sind, i. d. R. häufig verfügen, bei weitem nicht aus, um diesem Anspruch auch nur im geringsten gerecht werden zu können, so daß hier ein politischer Handlungsbedarf in Form einer Personalintensivierung und damit verbundenen Stellenaufstockungen in diesem medizinischen Sektor zu konstatieren ist.

Sicherlich ist eine solche Maßnahme ebensowenig kostenneutral zu realisieren wie eine Reihe von anderen bildungs- wie gesundheitspolitisch sinnvollen Maßnahmen. Dazu gehört zunächst einmal die Beendigung von objektiven Verschlechterungen schulischer Arbeitsbedingungen. Dazu gehören aber auch ein breiteres Angebot an professionellen Stützsystemen (Supervision) und - vor dem Erkenntnishintergrund der Lehrerbelastungsforschung, deren Feststellungen zufolge die Belastbarkeit von Lehrkräften mit steigendem Alter abnimmt (TERHART et al. 1993) - stringente Vorruhestands- und Altersteilzeitmodelle.

Altersteilzeitmodelle stellen nicht nur einen spezifischen Beitrag zur Humanisierung der Arbeitswelt dar, sondern sie entsprechen auch der oben angesprochenen Fürsorgepflicht des Arbeitgebers. Darüber hinaus stellen Altersteilzeitmodelle dem Dienstherrn durchaus attraktive finanzielle Perspektiven in Aussicht. So stellte die 'Kienbaum Unternehmensberatung' im Rahmen ihrer Anfang der 90er Jahre in Nordrhein-Westfalen durchgeführten "Organisationsuntersuchung im Schulbereich" u. a. fest, daß nordrhein-westfälische Lehrkräfte auf dem Hintergrund einer relativ hohen Altersermäßigung längere Zeit im Schuldienst blieben als Lehrkräfte anderer Bundesländer, die mit einer geringeren Altersermäßigung ausgestattet waren und vergleichsweise früher von Vorruhestandsregelungen Gebrauch machten. Da Lehrkräfte, die über den Vorruhestand den Schuldienst verlassen, "für 100% Abwesenheit noch 75% ihrer Bezüge erhalten, ist der pensionierte Lehrer für das Land erheblich teurer als ein - auch mit hoher Altersermäßigung - arbeitender Lehrer." (KOETZ/JASCHKE 1991, zit. nach GEW Presseerklärung 1999, S. 6).

Gemeinsam mit der Möglichkeit der Inanspruchnahme eines sogenannten 'Sabbat-Jahres', das in Hamburg vor einigen Jahren eingeführt wurde, könnte eine Altersteilzeitregelung in weiten Teilen der Lehrerschaft für Entlastung und zugleich zu einer vermehrten Einstellung von jungen Lehrkräften sorgen. Das 'Sabbat-Jahr' markiert in der Debatte um Entlastungen der Lehrertätigkeit den richtigen Weg. Es bietet Lehrkräften sowie anderen Bediensteten des Öffentlichen Dienstes die Möglichkeit, sich für einen begrenzten Zeitraum unter Beibehaltung von Gehaltsbezügen

vom Arbeitsplatz zurückzuziehen und sich anderen Dingen zu widmen. Lehrkräfte können in dieser Zeit z. B. Distanz zur Schule gewinnen und dabei ihr Berufshandeln überdenken, Hobbies intensivieren, ihren Kräftehaushalt regenerieren usw.

Durchaus vorstellbar ist es, daß bei der Lektüre dieser und anderer Maßnahmen der Einwand geltend gemacht wird, dies alles sei nicht finanzierbar. Das obige Zitat der 'Kienbaum Unternehmensberatung' verdeutlicht allerdings, daß es für den schulischen Dienstherrn durchaus auch überzeugende ökonomische Gründe geben dürfte, die investiven Aufwendungen zur Entlastung und Gesundheitsförderung des schulischen Personals zu verstärken. Auf längere Sicht gesehen dürften nämlich beispielsweise die im Zuge von dienstunfähigkeitsbedingten Frühpensionierungen anfallenden Pensionslasten finanziell schwerwiegender sein als der notwendige Investitionsaufwand zur Entlastung und Gesundheitsförderung von Lehrkräften, der durchaus Amortisationsperspektiven besitzt.

Allemaal kostenlos allerdings ist die Berücksichtigung basaler sozial- und arbeitspsychologischer Erkenntnisse durch den schulischen Arbeitgeber. Hierzu gehört die an sich profane und an anderer Stelle bereits angesprochene Einsicht, daß es den Bediensteten guttut und den Grad ihrer beruflichen Motivation durchaus zu erhöhen vermag, wenn der schulische Arbeitgeber ihre Arbeitsleistungen (an-)erkennt und wertschätzt, und zwar nicht zuletzt auch in der Öffentlichkeit. Im schulischen Bereich geschieht aber mitunter genau das Gegenteil. Dort ist immer wieder zu beobachten, daß sich hochrangige (Schul-)Politiker bereitwillig in die Phalanx polemischer Lehrer-Kritiker einreihen bzw. diese bisweilen sogar anführen. Die Gründe hierfür sind unterschiedlich. Sie reichen vom politischen Opportunismus bis hin zu dem gelegentlich vermittelten Eindruck, einen vermeintlich 'unbequemen' Berufsstand domestizieren zu wollen. Spätestens hier, vor dem Hintergrund solch denkbarer Motive dieser Handlungsweise, verliert der Belastungsbegriff endgültig seine politische Unschuld (vgl. COMBE 1999 b). Die politischen Implikationen der Lehrerbelastungsproblematik werden im übrigen auch zunehmend in der nicht-pädagogischen Öffentlichkeit registriert und kritisch bewertet (vgl. GRASS 1999).

Dabei steht außer Zweifel, daß Lehrkräfte in der Bundesrepublik Deutschland über eine Reihe von Privilegien verfügen (zeitliche Disponibilität, krisenfester Arbeitsplatz etc.). Und sicherlich wäre es auch wünschenswert, wenn neben beruflichen Klagen auch häufiger die Vorzüge des Lehrerberufs von den Vertretern dieser Zunft bewußt realisiert würden. Dessen ungeachtet benötigen Lehrkräfte - wie auch andere Arbeitnehmer - Anerkennung, Zuspruch und Ermutigung für das, was sie unter oftmals widrigen Arbeitsbedingungen leisten. Das bedeutet natürlich nicht, daß Lehrkräfte für sakrosankt erklärt und von jeglicher Kritik ausgenommen werden sollen.

Öffentliche Diskreditierungen, mangelnde Loyalität, ausbleibende Anerkennung seitens des Dienstherrns sowie objektive Verschlechterungen der schulischen Arbeitsbedingungen allerdings erzeugen Druck und wirken in hohem Maße belastend. Sie dürften der Motivation der bediensteten Lehrkräfte auf Dauer abträglich sein und berufliche Unzufriedenheiten produzieren bzw. verstärken.

Vor diesem Hintergrund und angesichts der Tatsache von sukzessiven Verschlechterungen der schulischen Arbeitsbedingungen gilt es für den schulischen Arbeitgeber, mindestens eine Mitverantwortung in der Frage der Lehrerbelastungsproblematik anzuerkennen.

Ein Sonderproblem innerhalb dieser Thematik stellt die unbestreitbare Tatsache dar, daß es Lehrkräfte gibt, die gesundheitlich nicht mehr in der Lage sind, in der Schule (unterrichtlich) zu arbeiten, die dessen ungeachtet aber dennoch erwerbsfähig und i. d. R. auch erwerbswillig sind (vgl. SCHMITZ-FROMM 1996). Für dieses möglicherweise unterschätzte Problem gilt es dringend eine Lösung zu finden. Eine im Detail wie auch immer geartete Lösung wird dabei nicht herkommen, sich mit den beamtenrechtlichen Regelungen der Lehreraufgabe kritisch auseinanderzusetzen und für entsprechende beamtenrechtliche Modifikationen zu werben, die es ermöglichen, daß solche Lehrkräfte nicht nur den Weg einer frühzeitigen Pensionierung beschreiten können. Hier sind, nicht zuletzt auch seitens des schulischen Arbeitgebers, kreative Lösungen gefragt, die sowohl dem Bedürfnis dieser Lehrkräfte nach weiterer Erwerbstätigkeit an einem anderen Arbeitsplatz als auch der wirtschaftlichen Vernunft, solche Leute in der Tat weiter zu beschäftigen statt sie unter beachtlichem finanziellen Aufwand zu pensionieren, genügen.

In Teilen der Lehrerschaft vorhandene Berufswechselgedanken (TERHART et al. 1993, S. 104 f) sind ein weiterer Grund, sich über mögliche Umschulungsmaßnahmen für Lehrkräfte Gedanken zu machen. Schließlich gibt es Lehrkräfte, die für einen begrenzten Zeitraum mit Freude und Leidenschaft in der Schule arbeiten, um dann beruflich irgendwann gerne etwas anderes zu machen (vgl. VON ILSEMANN 1998, S. 9). Dies wiederum erzeugt Nachdenklichkeit darüber, inwieweit die gegenwärtige Lehrerausbildung derartige berufliche Wechselabsichten ermöglicht oder etwa erschwert.

### 8.3. Gesundheitsbildung

Mit Gesundheitsbildung ist hier ein Bildungsprozeß gemeint, der beim Individuum ansetzt und sich somit an die einzelne Lehrkraft wendet. Die Zielsetzung lehrerorientierter Gesundheitsbildung besteht darin, Lehrkräfte zu einem gesundheitsgerechten Umgang mit sich selbst und anderen zu befähigen, und zwar vor dem Hintergrund und im Kontext ihrer Berufsarbeit. Dies impliziert beispielsweise, daß man Lehrkräften unterschiedliche gesundheitsgerechte Möglichkeiten zum Umgang mit schulischen Belastungen aufzeigt.

Ohne die Vermittlung eines entsprechenden Gesundheitsbewußtseins und spezifischer handlungsorientierter Gesundheitskompetenzen bleibt Gesundheitsbildung jedoch auf die Weitergabe von Gesundheitswissen beschränkt und damit weitgehend abstrakt und unwirksam. Diese Vermittlung benötigt eine inhaltliche Orientierung im Sinne eines konzeptionell tragfähigen Gesundheitsverständnisses, dessen Entwicklung eng gebunden ist an ein generelles Nachdenken über das Verhältnis von 'Krankheit' und 'Gesundheit'.

So wie in unserer pluralistischen Gesellschaft kein einheitliches Gesundheitsverständnis existiert, so läßt sich auch

keine exakte Grenzziehung zwischen Gesundheit und Krankheit vornehmen. Fraglich ist beispielsweise, ob jemand, der sich 'gesund' fühlt, objektiv jedoch erhöhte Cholesterinwerte, einen erhöhten Blutdruck oder gar erhöhten Blutzucker aufweist, als 'gesund' oder als 'krank' einzustufen wäre. Umgekehrt ließe sich fragen, wie jemand zu klassifizieren wäre, der z. B. wiederholt über Brustschmerzen klagt, denen jedoch keine medizinischen Befunde zugrunde liegen. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Beschwerdebildern (wie z. B. Tinnitus), die diagnostisch nicht oder nur begrenzt nachweisbar sind, dessen ungeachtet den Betroffenen jedoch in seiner Lebensqualität massiv einschränken können.

Insbesondere die zuerst genannten Beispiele verdeutlichen, daß die Grenzen zwischen Gesundheit und Krankheit fließend sind und - neben diesbezüglichen kulturabhängigen Vorstellungen und Urteilen - nicht unwesentlich durch individuelle Haltungen bzw. Einstellungen gegenüber Gesundheit und Krankheit bestimmt werden (vgl. FLICK 1998), wie z. B. auch die Fallstudien 1 und 3 verdeutlichen.

Gleichgültig ob gesundheitliche Probleme vorübergehender oder chronischer Natur sind, so ist doch - das zeigt ganz besonders Fallstudie 1 - für den Umgang mit diesen Problemen die Haltung bzw. Einstellung, die der Einzelne einnimmt, ganz entscheidend. Diese kann völlig unterschiedlich sein und z. B. vom passiven Leiden über einen energieaufwendigen Widerstand gegenüber einer Erkrankung bis hin zur Annahme einer gesundheitlichen Beeinträchtigung und ihrer Integration in den Lebensalltag reichen.

### 8.3.1. Gesundheitsbewußtsein und salutogenetisches Gesundheitsverständnis

Hilfreich für den Umgang mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen kann die Aneignung eines Gesundheitsverständnisses im Sinne der Salutogenese (vgl. 2.2.) sein. Im Idealfall ist dieses salutogenetische Gesundheitsverständnis durch die Fähigkeit gekennzeichnet, auch angesichts einer gewissen (nicht vollkommen bewußtseinsbestimmenden!) gesundheitlichen Beeinträchtigung nicht nur arbeiten und leben, sondern auch durchaus genießen und zufrieden sein zu können (vgl. hierzu Fallstudie 1). Diese Fähigkeit ist eng gebunden an das Vorhandensein von protektiven Faktoren wie soziale Unterstützung und Anerkennung, vor allem aber auch an individuelle Sinnstrukturen und Hoffnung. Die Zuversicht in die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens sowie die Hoffnung, seelische, körperliche oder soziale Probleme überwinden zu können, bilden gemeinsam mit der Unterstützung des sozialen Bezugfeldes Grundpfeiler eines salutogenetischen Gesundheitsverständnisses. Zwischen der Akzeptanz einer chronischen Erkrankung und der Hoffnung, diese bewältigen zu können, besteht hierbei kein Widerspruch. So ist z. B. aus der Sterbeforschung bekannt, daß selbst Menschen, die bewußt um eine sogenannte unheilbare Krankheit wissen, in der Regel noch über einen Rest an Hoffnung auf Genesung verfügen.

Anhand des folgenden allgemeinen Beispiels soll gezeigt werden, in welcher Weise sich ein salutogenetisches Gesundheitsverständnis manifestieren kann.

Nehmen wir an, jemand erleidet einen Bandscheibenvorfall, der zwar nicht operiert werden muß, der ihm jedoch bis auf weiteres nicht mehr ermöglicht, in seiner Lieblingssportart, etwa Joggen, aktiv zu werden. Eine destruktive Einstellungsvariante zu diesem Umstand könnte darin bestehen, daß der Betroffene vornehmlich über seine eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten und dem damit verbundenen Verzicht auf seinen Lieblingssport klagt. Demgegenüber könnte eine wesentlich produktivere Sicht der Dinge so aussehen, daß der Betroffene - erstens - erfreut darüber ist, daß ein operativer Eingriff nicht notwendig ist; daß er - zweitens - Freude empfindet angesichts der Möglichkeit, den Bandscheibenvorfall mit Hilfe von physiotherapeutischen Maßnahmen und damit durch eigenes Zutun in absehbarer Zeit zu beseitigen; und daß er sich schließlich - drittens - darüber freut, in der Zwischenzeit auf eine andere Sportart, z. B. Schwimmen, ausweichen zu dürfen.

Dieses Beispiel macht deutlich, daß ein salutogenetisches Gesundheitsverständnis sich nicht in der Akzeptanz einer gesundheitlichen Beeinträchtigung als spezifischer Ausdruck menschlicher Existenz erschöpft, sondern auch um das Vorhandensein eines individuellen Gesundheitspotentials und dessen Mobilisierungspotential weiß. ANTONOVSKY (1987 a) spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten "Widerstandsressourcen". Dazu gehören z. B. die Verfügbarkeit über Stressbewältigungsstrategien (TAUSCH 1991), soziale Unterstützung, günstige genetische Dispositionen, wie etwa eine gut funktionierende Immunabwehr, usw. (vgl. hierzu auch BRODTMANN 1994).

In der Übertragung auf die Lehrerarbeit könnte eine salutogenetisch gefärbte Lebenseinstellung bzw. Grundhaltung z. B. dazu führen, gegenüber wenig beeinflussbaren strukturellen Gegebenheiten des Berufs sowohl eine größere Gelassenheit (siehe Fallstudie 6) als auch einen effektiveren Umgang mit diesen Gegebenheiten zu erlernen (siehe Fallstudie 3) und sich dabei auf eigene Stärken zu besinnen. Zu diesen Gegebenheiten gehört etwa die von Lehrkräften oftmals beklagte 'schwieriger' gewordene Schülerschaft.

Das in der Schule häufig erlebte allgemeine Klagen von Lehrkräften über Schüler, das in den untersuchten Fällen indes nicht zu konstatieren war, hat zwei Seiten. Einerseits beinhaltet es die latente Gefahr einer negativen Selbstinstruierung. EDER (1998, S. 362) gibt diesbezüglich zu bedenken: "Wenn LehrerInnen dieses negative Stereotyp von den Kindern und Jugendlichen haben, wird es sich dann nicht im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung Tag für Tag in der Schule bestätigen?"

Andererseits mag dieses Klagen durchaus eine gewisse Ventilfunktion und damit einen - allerdings eng begrenzten - psycho-hygienischen Effekt haben. Es ändert jedoch weder etwas daran, daß die Lehrer-Schüler-Interaktion den unumgänglichen Kern schulpädagogischer Arbeit darstellt, noch kann es darüber hinwegtäuschen, daß die Schüler - so simpel es auch klingen mag - nun einmal so sind wie sie uns leibhaftig in der Schule begegnen: nämlich als personifizierte Sozialisationsprodukte der heutigen Zeit. Und wenn ein Schulleiter die Ansicht vertritt, "Unser



Konzept ist gut, aber wir haben nicht die Schüler dafür" (COMBE/BUCHEN 1996, S. 62), dann dokumentiert eine solche Aussage die innerhalb der Lehrerschaft vermutlich nicht seltene Sehnsucht nach anderen, weniger anstrengenden Schülern.

Wir haben es hier mit einer Sehnsucht zu tun, die vordergründig legitim, da menschlich nachvollziehbar erscheint, andererseits aber durchaus auch als Schulumüdigkeit, als Resignationsindiz sowie als Wirklichkeitsfremdheit, d. h. als Entfernung von den tatsächlich vorhandenen Schülern gedeutet werden kann. Zugleich dokumentiert sich hierin aber auch eine unprofessionelle, für die Gesundheit nicht ungefährliche Einstellung gegenüber der schulischen Wirklichkeit: Statt diese Belastung als ein zur Berufstätigkeit dazugehöriges Phänomen anzunehmen und sich produktiv mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. hierzu insbesondere Fallstudie 3), z. B. in Form von innovativen unterrichtlichen und damit aktiven Bewältigungsversuchen, läßt sich bei Lehrkräften oftmals ein das Problem verstärkendes Stagnationsverhalten dergestalt beobachten, daß aus den Klagen und beruflichen Unzufriedenheiten keine Handlungskonsequenzen, etwa im Sinne von unterrichtlichen Veränderungen, resultieren. Dabei ist das Festhalten an eingeschliffenen unterrichtlichen Handlungsrouinen, beispielsweise in der Weise eines stereotyp arrangierten Frontalunterrichts, letztlich genauso unprofessionell wie irrealer Wunschvorstellungen bezüglich einer angenehmeren - was auch immer das im Einzelfall heißen mag - Schülerklientel.

Während also einerseits das Klagen von Lehrkräften keineswegs die notwendige Berufsausübung, nämlich das Unterrichten und die damit verbundene Kommunikation mit Schülern, erübrigt, ist andererseits jene Fixierung auf vertraute, in ihrer Wirkung oftmals jedoch begrenzte traditionelle unterrichtliche Handlungsmuster mit einer eigentümlichen Anstrengung verbunden. Dabei stellt insbesondere das Ausbleiben erhoffter pädagogischer Wirkeffekte, das langfristig zu einem Verlust an Sinnhaftigkeit der Lehrertätigkeit führt, eine ernsthafte gesundheitliche Bedrohung im Sinne des Burnout-Syndroms dar.

Daß der Lehrerberuf kein 'Wunschkonzert' ist, sondern daß Schule zur Erfüllung ihres gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags beweglich genug sein muß, um sich permanent weiterzuentwickeln und in der Lage zu sein, sich auf ständig verändernde Schüler einzustellen, gleicht einer an sich trivialen Erkenntnis. Diese Erkenntnis zu gewinnen, sie zu akzeptieren und das pädagogische Handeln darauf abzustellen, dürfte nicht nur der eigenen Gesundheit im Sinne eines salutogenetischen Gesundheitsverständnisses dienlich sein, sondern sie ist zugleich auch ein notwendiger Bestandteil einer dringend erforderlichen Professionalisierung des Lehrerberufs.

Verändern als Lehrer kann man am ehesten sich selbst und seine Einstellung zu - nicht zuletzt auch belastenden - Erscheinungsformen des beruflichen wie privaten Lebens. In Bezug auf die Problemquelle Schüler kann dies vieles bedeuten. Den Versuch, sich in die Situation der Kinder hineinzusetzen; sich für ihre Entwicklungsmöglichkeiten und -probleme zu interessieren und dieses genuine Interesse pädagogischen Handelns am Leben zu halten (COMBE/BUCHEN 1996). Aber auch das Bemühen, sich - und damit auch das unterrichtliche Berufshandeln - zu verändern, besser: weiterzuentwickeln, und zwar gemeinsam mit den Kindern (die Offenheit und Beweglichkeit, die in einigen Fallstudien (L 1,

L 6) erkennbar ist, mag diesbezüglich vorbildlich sein). Und da diese und andere denkbare Schritte nicht im Sinne eines gesellschaftlich opportunen Anpassungsprozesses erfolgen dürfen, schließt dieser Prozeß selbstverständlich auch die pädagogische Notwendigkeit einer Präsentation von kulturellen Gegenentwürfen ein, an denen sich die Kinder orientieren, reiben und weiterentwickeln können (siehe VON HENTIG 1993).

Zu einem salutogentisch gefärbten Gesundheitsverständnis gehört für den Autor nicht zuletzt aber auch, daß man sich als Lehrkraft immer wieder die positiven Seiten und Erfahrungen schulpädagogischer Arbeit vor Augen führen sollte. Es sind die vielen kleinen Erfolge und positiven Erlebnisse in der Arbeit mit Kindern und Schülern, die nicht nur Sinn stiften und aus denen man Kraft schöpfen kann, sondern die auch bei der Bewältigung von gegenteiligen Erfahrungen einen hilfreichen Beitrag leisten können. Auf diese - vermutlich wichtigste - Quelle der Arbeitszufriedenheit des Lehrerberufs gilt es sich deshalb bewußt zu be-sinnen. Im gleichen Zusammenhang plädiert WALLRABENSTEIN (1999 a, S. 4) dafür, "Sisyphusarbeit positiv zu definieren (...) und 'Glücksgefühle' über die Leistungen der Kinder zu suchen", da einige Widersprüche des Systems Schule für die einzelne Lehrkraft prinzipiell nicht zu lösen seien.

### 8.3.2. Gesundheitliche Eigenverantwortung, Belastungs- und Krankheitsentstehungsbewußtsein

Das zuvor Gesagte macht deutlich, daß das menschliche Gesundheitspotential durch ungeheure Vielfältigkeit gekennzeichnet ist. Das Erforschen, das Entdecken sowie das Ausschöpfen dieses Potentials ist eng an ein entsprechendes Gesundheitsbewußtsein gebunden und fällt unzweifelhaft in den Zuständigkeitsbereich des einzelnen Menschen (Lehrers). Es dokumentiert die in Handlung umgesetzte Mitverantwortung des Einzelnen für die eigene Gesundheit.

Der Begriff der gesundheitlichen Mitverantwortung wird hier zunächst vor dem Begriff der gesundheitlichen Selbst- bzw. Eigenverantwortung eingeführt, um denkbaren Mißverständnissen an dieser Stelle vorzubeugen. Der Begriff der Mitverantwortung (für die eigene Gesundheit) impliziert einerseits, daß jeder Mensch durch eine gesundheitskonforme Lebensführung eine Vielzahl von Möglichkeiten hat, etwas für die eigene Gesundheit zu tun. Bezogen auf das zuvor konstruierte Beispiel eines Bandscheibenvorfalls bedeutet das, daß ein Bandscheibenpatient im Zuge einer Physiotherapie nicht nur einen aktiven Beitrag zur Behebung aktueller Bandscheibensymptome leisten kann, sondern durch entsprechende Präventionsmaßnahmen in Form von funktioneller Gymnastik auch selber dafür Sorge tragen kann und sollte, daß sich ein solcher Bandscheibenvorfall möglichst nicht wiederholt.

Andererseits wird mit dem Begriff Mitverantwortung implizit aber auch zum Ausdruck gebracht, daß Gesundheit sich nicht nur in individuellen, sondern in gesellschaftlichen Zusammenhängen vollzieht, wie auch die untersuchten Fälle beweisen. Zwar hat sich heute die Erkenntnis durchgesetzt, daß Krankheiten nicht zuletzt auch durch individuelle gesundheitsriskante Verhaltensweisen ausgelöst werden können, daneben bestehen jedoch vielfältige

exogene, d. h. gesellschaftlich verursachte Gesundheitsrisiken wie z. B. Luftverschmutzung, chemische Noxen, sozialstrukturelle Gegebenheiten usw., die die individuelle Gesundheit bedrohen.

Die Möglichkeit und die Notwendigkeit, Verantwortung für die eigene Gesundheit zu übernehmen, darf deshalb weder in einer Art Umkehrschluß zu der gefährlichen Verallgemeinerung "Wer krank wird, ist selber schuld" noch zur Negierung gesundheitspolitischer Verantwortung staatlicherseits führen. Schließlich ist Gesundheit auf individuellem Wege immer nur insofern begrenzt herstellbar, als daß diesbezügliche individuelle Gestaltungsversuche von den Strukturen der Lebens- und Arbeitswelt determiniert sind, was selbstverständlich auch für das System Schule gilt.

Dieser Umstand läßt unterschiedliche Sichtweisen und Einstellungen zu. Bei einer negativen Auslegung könnte er als Alibi für individuelle gesundheitliche Versäumnisse instrumentalisiert werden. Demgegenüber könnte eine salutogenetisch geprägte Einstellung zu der Auffassung führen, daß man trotz nur begrenzt beeinflussbarer Arbeitsbedingungen (z. B. hohe Klassenfrequenzen) etwas für die eigene Gesundheit tun kann, indem man zum Beispiel Defätismus vermeidet und für sich und andere (Schüler) das Beste aus diesen Bedingungen zu machen versucht (vor dem Hintergrund einer prinzipiell ähnlich gearteten Denkweise erfolgte im übrigen die innere Reform der Grundschule).

Insofern wäre es also unzulässig, wenn man jegliche Gesundheitseinschränkungen bei Lehrkräften auf ihre Umwelt- bzw. Arbeitsstrukturen zurückführte. Insbesondere der bei den Dienstunfähigkeitsdiagnosen ausgewiesene Anteil von orthopädischen und internistischen Beschwerden bei Lehrkräften wirft die hochinteressante Frage auf, ob es sich hier ausschließlich um (psychosomatische) Auswirkungen beruflicher Belastungen handelt. Möglich wäre es auch, daß sich über diese Symptome ein unzureichendes Gesundheitsverhalten, insbesondere eine geringe Bereitschaft, etwas für die Gesundheit zu unternehmen, manifestiert. Und warum sollte nicht auch für Lehrkräfte gelten, was VON TROSCHKE (1976) bezüglich der allgemeinen Bevölkerung konstatiert: nämlich eine Diskrepanz zwischen einer sehr hohen ideellen Wertschätzung der Gesundheit einerseits, der andererseits jedoch sehr häufig eine geringe Bereitschaft, etwas für die eigene Gesundheit zu tun, gegenübersteht.

Hinzu kommt, daß nachgewiesenermaßen Beschwerdebilder wie "Erkrankungen des Bewegungsapparates" und "Herz-Kreislaufkrankungen" (siehe 3.3.) häufig einen engen Zusammenhang mit gelebten gesundheitlichen Risikofaktoren wie mangelnde Bewegung, einseitige Ernährung usw. aufweisen.

So wie Risikovermeidung im o. g. Sinne Lehrkräfte allerdings nicht zwangsläufig gesünder werden läßt, erklärt der Tatbestand gelebter Risikofaktoren selbstverständlich nicht hinreichend, warum Lehrkräfte erkranken. Aus diesem Grunde beinhaltet Gesundheitsbildung auch mehr als die Vermittlung eines Gesundheitsbewußtseins sowie eines salutogenetischen Gesundheitsverständnis und den daraus abzuleitenden Möglichkeiten der Bewältigung gesundheitlicher Beeinträchtigungen. Sie sollte sich daneben auch mit Fragen beruflicher Belastungen sowie der (berufsbedingten) Krankheitsentstehung und des Krankheitsverlaufs auseinandersetzen (vgl. SCHNABEL 1990, S. 182). Als besonders geeigneter Lerngegenstand erscheinen hier Fallstudien.

Lernen am Fall könnte z. B. hinsichtlich des Phänomens der krankheitsbedingten Frühpensionierung bedeuten, einzelne Krankengeschichten unter berufsbiographischen Gesichtspunkten zu betrachten und schließlich in prozeßhafter Weise zu rekonstruieren. Darüber hinaus bietet die Kasuistik mit dem Verfahren der sogenannten Fallkontrastierung z. B. die Möglichkeit, durch Krankheit gekennzeichnete Berufsbiographien mit solchen, die durch Gesundheit gekennzeichnet sind, zu vergleichen, um hieraus entsprechende Rückschlüsse ziehen zu können.

Bei der Gesundheitsbildung als eine der tragenden Säulen lehrerorientierter Gesundheitsförderung handelt es sich also um ein dialektisches Konstrukt, bei dem nicht nur ein Gesundheitsbewußtsein, sondern auch ein Bewußtsein für krankmachende Lebensverhältnisse (vgl. HURRELMANN 1990), insbesondere für Arbeitsbelastungen und daraus möglicherweise resultierenden Erkrankungen vermittelt wird. Hierfür erforderlich ist ein konzeptionell tragfähiges Verständnis von 'Belastung' und 'Krankheit'.

Dazu bietet sich zum einen der im ersten Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellte Belastungsbegriff gemäß der von ROHMERT/RUTENFRANZ (1975) entwickelten 'Belastungs-Beanspruchungs-Konzeption' an (vgl. 2.3.); zum anderen sei hier auf die von SCHNABEL vorgelegte Krankheitsdefinition verwiesen. Nach SCHNABEL "kann Krankheit als ganzheitliche, psychosoziale und psychophysiologische Momente in sich vereinende Lebensäußerung (OVERBECK 1984) begriffen werden; als eine Art 'generativer Ich-Leistung'(BREDE 1972), die der Organismus keineswegs nur im Fall unzureichender Ressourcen, sondern auch in der Konfrontation mit Umweltbedingungen hervorbringt, die nicht anders als pathisch zu bewältigen sind." (SCHNABEL 1990, S. 183)

Im Unterschied zu anderen Definitionen wird Krankheit hier nicht auf den Aspekt eines funktionellen Versagens reduziert, sondern als "eine menschliche Äußerungsform, mit der etwas mitgeteilt wird" (GAEDT/SCHMID 1993, S. 4), verstanden. Ein solches Verständnis von Krankheit ermöglicht nicht nur eine sinnhafte Deutung von Krankheitssymptomen, sondern erlaubt auch die notwendige Fragestellung, ob "wir als Kranke möglicherweise nicht nur Opfer, sondern auch Täter sind." (GAEDT/SCHMID ebd.)

Um (berufsbedingten) Erkrankungen vorzubeugen, sollten Lehrkräfte u. a. um eine gründliche Analyse der eigenen beruflichen Situation bemüht sein. Dies kann sowohl allein, aber auch im Verbund mit anderen Menschen geschehen. Dabei könnten beispielsweise folgende Fragen erörtert werden: Was belastet mich als Privatperson bzw. als Lehrer? Welchen Anteil habe ich eventuell daran? Wie gehe ich bislang mit diesen Belastungen um? Wie könnte ich sie möglicherweise besser bewältigen? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Dingen, die mich belasten, und gesundheitlichen Einschränkungen, mit denen ich zu tun habe? Was tut mir gut? Was tue ich für mein eigenes Wohlbefinden und meine Gesundheit? Wie erhole ich mich? (vgl. hierzu auch BUROW 1998, S. 22).

Die Beschäftigung mit diesem durchaus noch erweiterbaren Fragenkatalog ist eng an eine Schlüsselqualifikation der Lehrerrolle geknüpft: an die Bereitschaft und Fähigkeit zur

Selbstreflexion (vgl. Fallstudie 3 und 6) sowie zur Reflexion mit anderen bzw. durch andere.

Zusammenfassend sei festgehalten, daß es sich bei der lehrerorientierten Gesundheitsförderung um ein systemisches Konzept handelt. Als Grundannahme geht es von einer belastungs- sowie gesundheitsrelevanten Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt aus. Demzufolge beinhaltet dieses Konzept sowohl einen strukturellen Ansatz ('Schaffung von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen') wie auch einen individuumbezogenen Ansatz ('Gesundheitsbildung'). Hieraus folgt, daß es nicht ausreicht, wenn einzelne Lehrkräfte etwas zur Verbesserung ihrer Gesundheit unternehmen, "sondern Gesundheit muß integraler Bestandteil wie Ziel des gesamten Schulmanagements, besonders der Personal- und Organisationsentwicklung sein." (RUDOW 1997, S. 318)

### 8.3.3. Vermittlungsinstanzen 'lehrerorientierter Gesundheitsförderung'

Gesundheitsbildung im zuvor skizzierten Sinne soll, wie dargestellt, Lehrkräfte dazu befähigen, sich gezielt mit belastenden Seiten des schulischen Arbeitsplatzes, deren Ursachen sowie adäquaten Entlastungs- bzw. Gesundheitsförderungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Indem sie ein spezifisches (salutogenetisches) Gesundheitsverständnis anbietet, Gesundheitswissen und Gesundheitskompetenzen vermittelt, besitzt diese Form der Gesundheitsbildung einen besonderen Aufforderungscharakter: nämlich positiven Einfluß auf die eigene Gesundheit zu nehmen. Diese Form der Gesundheitsbildung sowie der notwendige Hinweis, auch an der Schaffung von gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit zu arbeiten, ist überall dort zu praktizieren, wo Lehrkräfte ausgebildet werden, wo Lehrkräfte arbeiten und sich weiterbilden. Eine besondere Zuständigkeit und Verantwortung liegt allerdings bei den mit der Lehrerausbildung betrauten Institutionen. Dort gilt es, die hier vorgeschlagenen Maßnahmen im Rahmen von Ausbildungskonzepten zu verknüpfen.

Die Sensibilisierung für Belastungs- und Gesundheitsfragen sollte zukünftig zu einem Kernpunkt der Professionalisierung der Lehrerrolle erklärt werden. Zur Implementierung eines anzustrebenden Gesundheits- bzw. Belastungsbewußtseins bei Lehrkräften sollte lehrerorientierte Gesundheitsförderung und mit ihr vor allem Gesundheitsbildung deshalb zu einem - wie auch immer im Detail gearteten - verbindlichen Bestandteil der Lehrerausbildung werden. Denkbar wäre hier für beide Phasen der Lehrerausbildung ein Lernbereich 'Gesundheitsförderung', dessen Inhalte aufeinander abzustimmen wären und vor dem Hintergrund des wechselseitigen Bedeutungszusammenhangs von Individuum und Umwelt vermittelt werden sollten. Lehrerorientierte Gesundheitsförderung sollte dabei vor allem die Problemkreise (Arbeits-)Umwelt, Lebensstil, Selbsterfahrung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konflikt- und Reflexionsfähigkeit sowie Berufswahlmotivation unter belastungs- bzw. gesundheitsbezogenen Gesichtspunkten thematisieren (HURRELMANN 1990, S. 225).

Neben einer notwendigen "Sensibilisierung für die eigene Befindlichkeit, für das eigene Gesundheitsverhalten und -handeln"

(JOOSTEN 1987, S. 506), gilt es für angehende wie auch für bereits ausgebildete Lehrkräfte, sich mit der eigenen Biographie auseinanderzusetzen, eigene Stärken und Schwächen gezielt wahrzunehmen, gesundheitliche Selbstverantwortung zu übernehmen und Formen gesunder Lebensführung zu erlernen (vgl. BARKHOLZ/HOMFELDT 1991, S. 16). Ferner geht es darum, Strukturen des schulischen Berufsfeldes zu durchschauen sowie ein breit gestreutes Spektrum unterschiedlichster Fähigkeiten zu entwickeln. Dazu gehören Fähigkeiten zur Selbstentlastung (Zeitmanagement, effektive Arbeitsorganisation usw.), didaktische Fähigkeiten (breites, schülerorientiertes Methodenrepertoire) sowie Kommunikations-, Kooperations-, Konflikt- sowie Reflexionsfähigkeit (vgl. BARKHOLZ/HOMFELDT ebd.). Es geht somit nicht nur um eine gesundheitsrelevante Wissensakkumulation, sondern vor allen Dingen auch und gerade um den Erwerb entsprechender Handlungskompetenzen.

Eine zentrale Bildungskategorie lehrerorientierter Gesundheitsförderung ist die Erfahrung. Methodischer Ausgangspunkt könnte deshalb ein erfahrungsorientiertes Lernen sein, das "den (hoch-) schulischen Alltag selbst zum Mittelpunkt des Lernens" macht (BARKHOLZ/HOMFELDT a. a. O, S. 14) und sowohl die Rezeption von dokumentierten Fremderfahrungen (etwa in Form von Fallstudien) als auch von in den Handlungsfeldern Studium, Referendariat und Schuldienst erworbenen eigenen Erfahrungen zum Lern- bzw. Reflexionsgegenstand erklärt.

Da jedes der genannten institutionellen Handlungsfelder einen eigentümlichen Belastungskontext besitzt, wird lehrerorientierte Gesundheitsförderung hier nicht als eine ausschließlich in die Zukunft gerichtete (Präventiv-)Maßnahme, die sich auf zukünftiges Lehrerhandeln bezieht, begriffen, sondern setzt bei Belastungs- bzw. Gesundheitserfahrungen an, die Studenten und Referendare während ihrer Ausbildung sammeln.

Die Bearbeitung solcher ganz unterschiedlichen Erfahrungen, die von Examensschwierigkeiten bis hin zu Problemen mit Schülern reichen können, ist keineswegs nur belastungsorientiert, sondern bietet zugleich eine kontextgebundene Ausgangsbasis zum Nachdenken über die eigene Gesundheit. Theoriewissen zu den Themenkomplexen 'Belastung' und 'Gesundheit' sowie durch eigene Erfahrungen erworbenes Praxiswissen können dabei gegenübergestellt und auf ihre jeweilige Stringenz hin überprüft und modifiziert werden. Theorie und Praxiserfahrungen sollten dabei so zueinander in Beziehung gebracht werden, daß hieraus ein am Beruf orientiertes, gleichwohl eigenständiges Belastungs- und Gesundheitsverständnis entstehen kann.

Wollen sich die mit der Ausbildung von Lehrkräften betrauten Institutionen auf dieses Lernverfahren einlassen, so setzt dies voraus, daß ihre personellen Vertreter es erlauben, ihre eigene belastungsproduzierende Rolle quasi als Lerngegenstand zur Disposition zu stellen und somit in die Vermittlung eines Belastungs- bzw. Gesundheitsbewußtseins miteinzubeziehen. Geschieht dies konsequent, so wird daraus als Nebeneffekt sicherlich auch eine auf Widersprüche aufmerksam machende Institutionenkritik resultieren, von der die mit der Lehrerausbildung befaßten Institutionen insofern profitieren könnten, als daß eine solche Kritik immer auch Anstoß für eine reale institutionelle Weiterentwicklung sein kann (konzeptionelle Anregungen für eine Reform der Lehrerausbildung liegen schließlich

bereits heute ohnehin zahlreich vor; vgl. KÖLTZE 1988, HÄNSEL 1989 und 1991, BRÜGELMANN/SCHÜLER 1995, VON ILSEMANN 1998).

So hat beispielsweise in Hamburg ein Anfang der 90er Jahre vom Berliner Erziehungswissenschaftler WINKEL verfaßtes Gutachten über das Hamburger Studienseminar seinerzeit für große Unruhe innerhalb dieser Lehrerausbildungsinstitution gesorgt.

Zu den überaus kritischen, fast schon verheerenden Feststellungen, zu denen WINKEL hinsichtlich der Referendarsausbildung gelangt, gehören Aussagen wie "Im Zentrum des emotionalen Klimas dominieren Gefühle von Druck, Angst, Anpassung auf der einen und latente Aggression, Verbitterung und Resignation auf der anderen Seite." (WINKEL 1992, S. 43) Und an anderer Stelle heißt es: "Der Gutachter hat keinen einzigen Referendar als 'befreit-auftretend' oder als 'beglückt-von-Arbeit' erlebt; und nicht ein einziges Mal hat ein Referendar in den Gesprächen gelacht, einfach entspannt und voller beruflicher Zufriedenheit gelacht." (WINKEL 1992, S. 43). Darüber hinaus gelangt WINKEL zu dem Schluß: "Die meisten Referendare haben ein völlig anderes Verständnis ihrer selbst bzw. ihrer beruflichen Rolle, als ihnen real zugemutet wird." (WINKEL 1992, S. 44)

Diese und eine Vielzahl von weiteren belastungsrelevanten bzw. gesundheitsbedrohlichen Defizitbeschreibungen haben in der Folge dazu geführt, daß innerhalb des Studienseminars verkrustete Strukturen von Lehrerbildnern aufgebrochen und Neuerungen eingeleitet wurden. In Gang gesetzt wurde damit ein Prozeß der institutionellen Weiterentwicklung, dessen Reformen heute längst noch nicht abgeschlossen und gegenwärtig mehr denn je mit Forderungen nach verstärkter Evaluation verknüpft sind. Dabei sind belastungsrelevante und zugleich gesundheitsfördernde Innovationen wie das sogenannte 'Lehrertraining', dessen Zielsetzung in der Vermittlung bzw. Verstärkung von personalen und sozialen Kompetenzen besteht (AFFELDT 1998), inhaltlich und organisatorisch offenbar noch nicht ausgereift (ACKERMANN et al. 1998) und somit auch keineswegs unumstritten (MÜLLER 1998). Angesichts seiner gleichermaßen belastungsrelevanten wie gesundheitsförderlichen Bedeutsamkeit wird mit diesem Modell trotz konstaterter Widrigkeiten aber der richtige Weg beschritten.

Einer der offenkundigsten Widersprüche des Referendariats - der im übrigen auch im Hochschulbereich verbreitet ist - ist die Diskrepanz zwischen reformpädagogischen Postulaten einerseits, etwa im Sinne geöffneter Lehr-Lern-Verfahren, und einer durch geschlossene Lernarrangements gekennzeichneten Seminardidaktik der Lehrerbildner andererseits.

Das Fehlen von beispielsweise Lernwerkstätten, die Studenten und Referendaren ein erwachsenengemäßes Ausprobieren und praktisches Aneignen reformpädagogischer Lernverfahren unter Einbeziehung der kindlichen Lernperspektive ermöglichen (vgl. HAGSTEDT 1992, FÖLLING-ALBERS 1992 c), erscheint nicht nur unverständlich, sondern nicht zuletzt auch unverantwortlich, sobald man sich vergegenwärtigt, was von künftigen Lehrkräften u. a. verlangt wird: nämlich Innovationsbereitschaft sowie die Verfügbarkeit über Innovationskompetenzen. Nun wäre es unter dem Gesichtspunkt der Belastung vielleicht noch hinnehmbar, wenn Studenten und Referendare - vor dem Hintergrund des in Form von in geschlossenen Lernarrangements erworbenen reformpädagogischen Theoriewissens - in der schulischen Praxis unterrichtliche Erfahrungen mit

innovativen Lehr-Lernverfahren sammeln könnten. Während dies im Rahmen der universitären Lehrerbildung auch möglich ist, ist jedoch das Referendariat häufig nach wie vor durch minuziöse Stundenplanungen gekennzeichnet.

Hier wird ein eigentümlicher, Belastung erzeugender Widerspruch der zweiten Phase der Lehrerbildung sichtbar. Der Widerspruch, in eng gefaßten zeitlichen Strukturen die Kunst eines geöffneten Unterrichts, der bekanntlich zeitliche Spielräume braucht und von diesen lebt, erlernen zu sollen. Das Fatale dieses zusätzlichen Widerspruchs besteht nicht allein in seiner ebenfalls weithin bekannten Wirklichkeitsferne - denn schließlich plant kaum ein ausgebildeter Lehrer seinen Unterricht in minuziöser Weise -, sondern in dem spezifischen Druck, den er erzeugt und der sich u. a. in der Leistungsbewertung solch absurder Arrangements äußert. Abgesehen davon, daß allein die unauflösbare Tatsache einer Leistungsbewertung und die damit verbundene Vergabe von sogenannten Zukunftschancen für die Betroffenen eine ungeheure Belastung darstellt, wird hier ein Spagat abverlangt, der einen höchst überflüssigen Zusatzdruck produziert und für eine Reihe von Referendaren eine enorme psychophysische Belastung mit sich bringt, die insbesondere in den mannigfaltigen Kontroll- und Prüfungssituationen dieser Phase der Lehrerbildung manifest wird.

Da der Lehrerberuf mit Belastungen und Anstrengungen im Sinne jener "nicht stillstellbaren Dynamik" (COMBE 1997, S. 165) verbunden ist, gehört es zu den Ausbildungspflichten, zukünftige Lehrkräfte nicht nur auf die anstrengenden Seiten des Lehrtätigkeit vorzubereiten, also etwa auf 'schwierige Schüler', sondern ihnen darüber hinaus rechtzeitig bei der Überprüfung ihrer Berufswahlentscheidung und -motive behilflich zu sein. In intensiven Gesprächen, die der Autor mit Ärzten des 'Personalärztlichen Dienstes' sowie des 'Arbeitsmedizinischen Dienstes' Hamburgs geführt hat, wurden vom medizinischen Standpunkt aus ernsthafte Zweifel erhoben, ob Lehrkräfte während ihrer Ausbildung mit dieser wichtigen Fragestellung nach dem richtigen Beruf tatsächlich ausreichend konfrontiert würden. ULICH (1996, S. 10) teilt diese Zweifel aus einem erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel heraus.

Er hält es für eine Tatsache, "daß die Entscheidung, besonders die Motivation für den Beruf oft von unrealistischen Vorstellungen, von teilweise überzogenen Idealen geprägt ist, die mit der Berufswirklichkeit wenig im Einklang stehen (...)." (ULICH ebd.) Da die Frage nach Berufswahlmotiven und Berufserwartungen nicht erst im Referendariat gestellt werden darf, liegt hier eine besondere Verantwortung bei der universitären Lehrerbildung. BASTIAN et al. (1998, S. 11 f) plädieren in diesem Zusammenhang für "ein kontinuierlich begleitendes Beratungsangebot durch das Mentorensystem (...)." Mit diesem System "soll - nach angelsächsischem Vorbild - sichergestellt werden, daß die Studierenden in den Mentor(inn)en 'verlässliche Ansprechpartner' haben, mit denen sie die eigenständige Gestaltung ihres Studiums besprechen können" (BASTIAN et al., ebd.), die ihnen zugleich aber auch im o. g. Sinne beratend zur Seite stehen.

Beratung allein genügt in diesem Zusammenhang jedoch nicht. Wichtig für zukünftige Lehrkräfte ist es außerdem, daß ihnen während ihrer Ausbildung die Möglichkeit verschafft wird, sich mit biographischen Elementen (eigene Schulerfahrungen, erworbene



Lernmuster usw.) systematisch zu befassen, um diese biographischen Erfahrungen in Beziehung zur eigenen Berufsentscheidung setzen zu können. Eine frühzeitige professionelle Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen ist aber auch deshalb notwendig, da bestimmte Belastungen von Lehrkräften darauf zurückzuführen sind, daß Schüler spezifische Lehrererwartungen und -bedürfnisse, wie Anerkennung und Zuneigung, nicht erfüllen und damit bei den Lehrkräften Enttäuschungen und Krisen auslösen können. Dabei kommt es vor, daß solche nicht selten überzogenen bzw. unrealistischen Erwartungen und Bedürfnisse im engen Zusammenhang mit eigenen biographischen Erfahrungen stehen, die einer Aufarbeitung und Selbstklärung bedürfen (vgl. ULICH 1996, S. 85). Die mit Lehrerausbildung befaßten Institutionen stehen deshalb in einer großen Verantwortung, wenn es darum geht, den zukünftigen Lehrkräften beim Erwerb reflexiver Kompetenzen sowie einer einigermaßen realistischen Berufseinstellung behilflich zu sein, "mit den oft belastenden und entmutigenden Bedingungen in der Schule zurechtzukommen, um nicht von einer Enttäuschung in die nächste zu fallen." (ULICH 1996, S. 100) Zu diesem Zurechtkommen gehört auch, daß frühzeitig der Umgang mit schwierigen Situationen in der Schule geübt wird. Dazu zählt u. a. die gezielte Vorbereitung auf Konfliktsituationen mit schwierigen Schülern (vgl. hierzu die Trainingsprogramme von TENNSTÄDT et al. 1984 und PETERMANN/PETERMANN 1988).

Im Sinne einer Zusammenfassung läßt sich an dieser Stelle festhalten, daß Themen wie Belastung und Gesundheit nicht nur (weiterhin) zu einem wichtigen Teil der Schul- und Fortbildungskultur avancieren sollten, sondern darüber hinaus dringend zu einem integralen Bestandteil der Lehrerausbildung erklärt werden müssen. Sofern darauf verzichtet wird, ein Belastungs- bzw. Gesundheitsbewußtsein lediglich in Form von abstrakter Wissensvermittlung, sondern durch das Einbeziehen von eigenen Belastungs- und Gesundheitserfahrungen schaffen zu wollen, so könnte hieraus u. a. eine spezifische Institutionenkritik resultieren. Für die Institutionen selbst wäre damit die Chance zu besonderen Reflexionen und damit verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten (etwa in Form einer kreativeren Lehrpraxis), gegeben, deren Anstöße aus den Reihen der Ausbildungssubjekte, den Studenten und Referendaren, kommen könnten.

#### 8.4. Zur Notwendigkeit von Schulentwicklung

Der in seinen sozialisatorischen Auswirkungen auf die Kinder im vierten Kapitel angesprochene gesellschaftliche Modernisierungsprozeß ist für die Schule bekanntlich nicht folgenlos geblieben und stellt auch zukünftig eine große Herausforderung für die Lehrertätigkeit dar.

Dieser gesellschaftliche Wandel hat u. a. zu einer größeren Aufgabenvielfalt des Lehrerberufs sowie zu einem Autoritätsverlust dieses Berufsstandes geführt, gleichzeitig aber auch die begrenzte Wirksamkeit herkömmlicher Lehr-Lern-Verfahren sichtbar werden lassen.

Zunehmende Aufgabenkomplexität, Autoritätsverlust sowie begrenzte Wirkeffekte konventioneller Unterrichtsarrangements sind

belastungsrelevant und stellen potentielle Gefahren für die Lehrergesundheit dar. Zugleich sind diese und andere Aspekte Ausdruck einer veränderten und sich weiterhin verändernden Lehrerrolle, was die Notwendigkeit von Schulentwicklung unterstreicht.

Die Auflösung der Unantastbarkeit der traditionellen Lehrerrolle stellt Lehrkräfte heute mehr denn je vor spezifische Begründungszwänge gegenüber Schüler- und Elternschaft. Für die Lehrkräfte gilt es, ihr Unterrichtshandeln zu legitimieren und gewissermaßen eine "Plausibilitätsbasis" herzustellen für das, was sie im Unterricht tun. Denn "das, was man traditionellerweise als feste Regeln und Normen bezeichnete, sind jetzt vorübergehend stabilisierte Resultate von mehr oder weniger konflikthaften Auseinandersetzungen." (COMBE/BUCHEN 1996, S. 66)

Nach COMBE/BUCHEN (ebd.) besitzen deshalb "Erziehung und Unterricht heute mehr denn je den Charakter eines unendlich anmutenden Aushandlungsprozesses", der eine "unsichtbare Beziehungsarbeit" erfordert, "die die eigentümliche Anstrengung heutiger Lehrertätigkeit ausmacht."

Zugleich steigt neben dem Aufgabenzuwachs des Lehrerberufs, der sich z. B. in einer verstärkten Beratungsarbeit äußert, die Notwendigkeit, vermehrten Einfluß auf die Erziehung der Schüler zu nehmen. Dies gilt insbesondere für den Grunschulbereich, wo wir es heute mit einer extremen Heterogenität auf Seiten der Grundschul Kinder zu tun haben. Diese Heterogenität schlägt sich in unterschiedlichen Lebensverhältnissen, Entwicklungsbedingungen und sozialen Verhaltensweisen, mit anderen Worten: in ganz verschiedenen, zum Teil konträren Lernvoraussetzungen nieder. Und genau dies läßt den Bezug auf ein einheitliches Schülerbild nicht mehr realistisch und den Zugriff auf herkömmliche Unterrichtsformen, allen voran Frontalunterricht, nicht mehr sinnvoll erscheinen (WALLRABENSTEEIN 1989).

Das Festhalten an solchen konventionellen Lehr-Lern-Verfahren, mit denen früher eher unterrichtliche Erfolge erzielt werden konnten, funktioniert vor dem skizzierten Hintergrund heute nur noch bedingt. Mehr noch: Aufgrund einer mangelnden "Passung" zwischen konventionellen Lehr-Lern-Formen und jenen heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler ist das 'Festhalten' am pädagogisch vertrauten Frontalunterricht mitunter von vornherein zum Scheitern verurteilt. Es versagt den Lehrkräften häufig jene erhofften, für die Arbeitszufriedenheit so dringend notwendigen Unterrichtserfolge, da die Kinder auf derartige Lernarrangements nicht selten mit Unruhe, eingeschränkter Konzentration, Störungen und begrenztem Interesse reagieren. Letztlich tut ein bisweilen verzweifelter Festhalten an vertrauten unterrichtlichen Handlungsmustern deshalb auch keinem der Beteiligten gut. Während diese Form des Unterrichts, die mit spezifischen psychophysischen Anstrengungen verbunden ist (COMBE/BUCHEN 1996), bei den Lehrkräften aufgrund begrenzter Wirkeffekte zu Erfahrungskrisen und damit verbundenen beruflichen Identitätsproblemen führen kann, wird ein Lernen im Gleichschritt nicht im geringsten den individuellen Lernausgangslagen und -bedürfnissen der Kinder gerecht.

Paradoxerweise nehmen manche Lehrkräfte die Grenzen konventioneller Unterrichtsformen nicht nur intuitiv wahr, sondern

analysieren diesen Umstand mitunter ganz bewußt, ohne daß hieraus jedoch entsprechende handlungsorientierte Veränderungen resultieren. In diesem Zusammenhang soll ein dokumentiertes Beispiel (KUTZER 1996) einer mehr als 20 Jahre im Schuldienst tätigen Grund- und Hauptschullehrerin angeführt werden, das vermutlich nicht untypisch ist.

In einem Brief an ihren Schulrat, der die Überschrift "Plötzlich sind die Schüler anders" trägt, konstatiert diese Lehrerin, daß ihre Schüler inzwischen anders als frühere Schülergenerationen seien. Als Belege für diese Andersartigkeit nennt sie u. a. unterrichtliches Desinteresse, mangelnde Leistungsbereitschaft, Verweigerungstendenzen und Konsumorientierungen auf Seiten der Schüler. Insbesondere stellt die Lehrerin bei den Schülern eine Abneigung gegen Schulbücher und Arbeitsblätter fest. Gleichzeitig erscheinen ihr die "neuen methodischen Möglichkeiten mit Freiarbeit und Projektunterricht (...) verlockend", von denen sie jedoch keinen Gebrauch macht, da dies "wieder einmal Umstellung und viel Arbeit ohne eine Erfolgsgarantie" bedeute (KUTZER 1996, S. 24). Statt dessen verharret diese Lehrerin in den ihr vertrauten Handlungsmustern, obgleich sie die Qualität ihres Unterrichts und damit den Sinn ihres Tuns in Frage stellt: "Ich zweifle an der Qualität meines Unterrichts" (KUTZER 1996, ebd.) - so lautet ihr Eingeständnis, dem sie - wie es scheint in einer Mischung aus Trotz und Ungläubigkeit - hinzufügt: "Aber jahrelang hat mein Tun doch funktioniert!" So ist es wenig verwunderlich, daß sie sich schließlich "frustriert" fühlt, wobei sie die Ursache für diese Frustration jedoch recht einseitig verortet. Adressaten ihrer einseitigen Schuldzuweisung sind die Schüler: "Diese Null-Bock-Haltung der Schüler läßt mich an eine vermeintliche Wand rennen und verursacht mir häufig eine schlaflose Nacht." (KUTZER 1996, ebd.) Den offensichtlichen Zusammenhang zwischen der Art ihres Unterrichts und den dabei verwendeten Lernmaterialien und den Schülerreaktionen (Desinteresse, Verweigerung) indes stellt sie nicht her.

Dieses Beispiel erscheint unter verschiedenen Gesichtspunkten interessant. Zum einen wird hier sicherlich insofern kein Einzelschicksal beschrieben wird, als daß zahllose Lehrkräfte 'schwierige Schüler' als sehr belastend beklagen (ULICH 1996, S. 80) und sich deswegen in den Schilderungen dieser Lehrerin wiederfinden dürften. Diesem Beispiel fällt somit eine gewisse Repräsentativität zu. Zum anderen ist an diesem Fall aber vor allem bemerkenswert, daß diese Lehrerin offensichtlich mit einem hohen Grad an Selbstreflexivität ausgestattet ist, der zu einer mehr oder weniger scharfsinnigen und treffsicheren Analyse ihrer durch Unzufriedenheit gekennzeichneten Berufssituation, jedoch nicht zu naheliegenden Schlußfolgerungen in Form von Einstellungs- bzw. Verhaltensänderungen führt. Letzteres erstaunt vor allem angesichts der Tatsache, daß die Lehrerin Optionen für eine Veränderung ihrer Situation selber benennt, um sie sogleich als zu aufwendig zu verwerfen. Statt sich auf die von ihr benannte "Umstellung" einzulassen und damit etwas für sich selbst zu tun, überwiegt bei ihr eine defätistische Sicht der Dinge, bei der die Schüler zum kollektiven Sündenbock gestempelt werden.

Das Ausbleiben ersehnter Schülerresonanzen führt bei dieser Lehrerin dazu, daß sie nicht nur Selbstzweifel hinsichtlich der Qualität ihres Unterrichts entwickelt hat, sondern sich zudem in ihrer Unterrichtskompetenz entwertet sieht, ja sogar gekränkt fühlt. Abgesehen davon, daß in diesem Beispiel einmal mehr die an

anderer Stelle bereits angesprochene Abhängigkeit des Lehrers von seinen Schülern erkennbar wird (vgl. dazu auch ULLICH 1996), haben wir es hier mit einem klassischen Fall von beruflicher Stagnation und einem Verharren in vertrauten Handlungsmustern zu tun. Überdies werden in diesem Fall deutliche Resignationstendenzen sowie ein gewisser Substanzverlust sichtbar. So bekennt diese Lehrerin freimütig, sie sei "skeptisch" und "müde" geworden angesichts "der modischen Angebote auf dem Markt der Didaktik." (KUTZER a. a. O., S. 24)

Das Festhalten an vertrauten Handlungsmustern bei gleichzeitiger beruflicher Unzufriedenheit birgt für Lehrkräfte die Gefahr in sich, in eine gesundheitsbedrohliche 'Sackgasse' zu geraten. Damit ist weniger gemeint, daß z. B. Frontalunterricht auf dem Hintergrund einer äußerst heterogenen Schülerschaft an sich schon sehr kraftaufwendig und anstrengend ist. Die eigentliche gesundheitliche Bedrohung befindet sich dabei am Ende dieser 'Sackgasse'. Sie besteht in dem Erreichen eines durch Destruktivität gekennzeichneten berufsbiographischen Entwicklungsstadiums, das COMBE/BUCHEN (1996) als sogenannten "Umschlagpunkt" bezeichnen. Hiermit ist ein Punkt in der berufsbiographischen Entwicklung von Lehrkräften gemeint, an dem berufliches Engagement und Interesse an Schülern in Desinteresse, Desengagement und Zynismus umschlagen können. Dieses Stadium gleicht mehr als einem 'Vorhof' zum sogenannten Burnout-Syndrom. Es ist gleichbedeutend mit dem Verlust dessen was ANTONOVSKY (1987 a) als Sense of Coherence und Comprehensibility sowie als Manageability und Meaningfulness bezeichnet. Das Zutrauen, daß die Umwelt verstehbar und beeinflussbar ist, sowie die Zuversicht, daß die Aufgaben, die man zu bewältigen hat, sinnvoll sind, gehen in dieser Phase verloren. Die Grenzen zwischen persönlicher Kränkung und Erkrankung auf dem Wege zu dieser Entwicklung scheinen dabei fließend zu sein (vgl. hierzu auch BREDE 1980, SINGER 1988), wobei die im obigen Beispiel erwähnten Schlafstörungen etwa ein psychosomatisches Zwischenstadium markieren können. Der entscheidende Wegbereiter hin zu dieser Entwicklung scheint dabei der Verlust der Sinnhaftigkeit des beruflichen Tuns zu sein. COMBE merkt hierzu an:

"Der Verlust des Sinns pädagogischen Handelns spiegelt sich auf der Subjektebene in einer Einfrierung der Veränderungs- und Erlebnisfähigkeit. Die eigene Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit von PädagogInnen ist jedoch Voraussetzung dafür, Veränderungsprozesse in der Generationsdynamik erst einmal wahrnehmen zu können, um dann Einsichten, die aus der bewußten Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen resultieren, in praktisches (schulpädagogisches) Handeln umsetzen zu können. Wer Differenzerfahrungen - sei es durch Verleugnung oder Abwertung des (fremden) Handlungsgegenüber - nicht als Herausforderung begreift, sich in einem produktiven Sinn 'befremden' zu lassen, verstellt sich damit nicht nur den Weg für eigene progressive Entwicklungsschritte, sondern damit ist auch dem konstruktiven Austausch zwischen den Generationen der Zugang verstellt. Wer selbst nicht mehr in der Lage ist, Fremdheitserleben für eigene (verändernde) Lernprozesse zu nutzen - ein Beharren auf der Richtigkeit, Unveränderbarkeit, Allgemeingültigkeit der eigenen Position ist die Folge - ist auch nicht in der Lage, (verändernde) Lernprozesse bei anderen in Gang zu setzen." (COMBE/BUCHEN 1996, S. 127)

Zur Vermeidung bzw. zur Revision des in diesem Zitat beschriebenen Verlustes an Veränderungs- und Erlebnisfähigkeit kann Schulentwicklung einen entscheidenden Beitrag leisten. Erforderlich ist hierzu insbesondere eine Arbeit an der Lehrerrolle, genauer: eine Veränderung der Lehrerrolle, die im weitesten Sinne Bestandteil von Gesundheitsbildung ist. Notwendig ist ein Prozeß des Umdenkens und der Umorientierung, der Lehrkräfte von einer statischen Interpretation der Lehrerrolle absehen läßt und sie zu einer dynamischen Interpretation ihrer Berufsrolle befähigt. Dies setzt beim Lehrer eine Veränderungsbereitschaft voraus, die in den untersuchten Fällen mehrheitlich vorhanden war.

Zentrale Merkmale einer solchen dynamischen Interpretation sind - idealtypisch - eine lebenslange Veränderungs-, Lern- und Innovationsbereitschaft sowie ein kooperativer Arbeitsstil. Gefragt ist also eine geistige Mobilität auf Seiten der Lehrkraft, die z. B. in einem Weiterbildungsinteresse sowie in einer generellen Offenheit gegenüber notwendigen beruflichen, nicht zuletzt unterrichtlichen Veränderungen im Idealfall zum Ausdruck gelangt. Ebenso gefragt ist aber auch eine Einstellung im Sinne einer salutogenetischen Grundhaltung. Dazu gehört beispielsweise, daß man jene nur bedingt beeinflussbaren Gegebenheiten des schulischen Alltags (schwierige Schüler!) zunächst einmal als solche identifiziert und sie zu verstehen versucht; daß man sie ferner als zentralen Bestandteil der eigenen Arbeitsbedingungen akzeptiert, sie in das berufliche Handeln planend einbezieht und sich vor allem auf eigene Stärken besinnt, die einem bei der Bewältigung schwieriger Arbeitsanforderungen (Unterrichtskonflikte!) behilflich sein können. Gefragt sind schließlich auch Kompetenzen wie Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. So vermutet ULICH (1996, S. 117), daß Lehrkräfte, die über derartige Kompetenzen verfügen, "ihre Beziehung zu Schülerinnen und Schülern eher im Kontext der eigenen Entwicklung deuten und nicht alle (negativen) Veränderungen den Kindern zuschreiben (...)."

Auf der Unterrichtsebene selbst gibt es natürlich keine Erfolgsgarantien bei der Anwendung von innovativen Lehr-Lern-Verfahren (wie geöffnetem Unterricht). Diese sind zugegebenermaßen nicht nur mit spezifischen Anstrengungen (hoher Vor- und Nachbereitungsaufwand, Evaluation usw.), sondern auch - wie im übrigen jede Unterrichtsform - mit Unwägbarkeiten und Risiken verbunden sind. Die bloße theoretische Gegenüberstellung von vertrauten und innovativen pädagogischen Konzepten im Sinne einer kognitiven Risikoabwägung kann indes leicht zu einer Handlungsblockade führen (HAEDAYET 1995, S. 318). BECK (1994) umschreibt diesen kognitionspsychologischen Vorgang folgendermaßen: "Je mehr die Menschen nach Risiken fragen, desto mehr Risiken sehen sie. Je mehr Risiken sie aber sehen, desto mehr wird ihr Handeln blockiert."

Gefragt ist deshalb bei der Auseinandersetzung mit unvertrauten, neuen Lehr-Lern-Formen ein Ausprobieren sowie - um es mit einem alten taoistischen Sprichwort auszudrücken - ein 'Mut zur Unvollkommenheit', der jedoch nicht mit pädagogischer Beliebigkeit gleichzusetzen ist. Eine solche Beliebigkeit wird z. B. dort erkennbar, wo alte Unterrichtsmuster lediglich neu 'etikettiert' und als angebliche pädagogische Innovationen ausgegeben werden. Dabei ist bekanntlich längst nicht alles seriös geplant und umgesetzt, was z. B. als sogenannter 'Offener Unterricht' von

Lehrkräften deklariert wird. Vielmehr ist davon auszugehen, daß ein Unterrichten, das weder einem konsequenten klassischen Frontalunterricht noch sorgfältig geplantem und evaluiertem geöffneten Unterricht noch einer gut überlegten Kombination aus geschlossenen und offenen Lernphasen, sondern einer diffusen, ja bisweilen sogar chaotischen Mischung verschiedenster Unterrichtsformen entspricht, letztendlich in keinster Weise entlastend ist und statt dessen im Ergebnis einem 'Eigentor' gleicht, da es bei den Lehrkräften zusätzliche Anstrengungen produziert (vgl. hierzu auch Fallstudie 4, Z. 471 ff).

Um dem gesellschaftlichen Wandel und den daraus resultierenden veränderten und sich weiterhin verändernden Schülern gerecht werden zu können, gibt es letztlich jedoch keine Alternative zu jenen innovativen Lehr-Lern-Formen, die mit Begriffen wie 'Freiarbeit', 'Wochenplanarbeit', 'Entdeckendes Lernen', 'Werkstattarbeit' usw. versehen sind (WALLRABENSTEIN 1989). Aber auch um sich als Lehrkraft selbst langfristig im Sinne von verstärkter Arbeitszufriedenheit gesundheitlich gerecht zu werden, gibt es keine Alternative zu der Notwendigkeit einer unterrichtlichen Umorientierung.

Die Beherrschung innovativer Lehr-Lern-Formen ist sowohl an einen spezifischen Kompetenzerwerb (in Form von eigenen Erfahrungen mit diesen Lehr-Lern-Formen, Planungs- und Organisationskompetenzen) als auch an ein verändertes Verständnis der klassischen Lehrerrolle gebunden. Im Mittelpunkt dieses veränderten (Unterrichts-)Verständnisses steht nicht mehr ein omnipotentes Rollenverständnis, wonach ein Lehrer alles wissen, können und den Unterricht jederzeit lenken und beherrschen muß, sondern die Fähigkeit zum Loslassen-Können, zum Eingeständnis, nicht alles wissen zu können, zum Initiieren, Begleiten und Moderieren von Lernprozessen, zum Beraten, zum Integrieren, zum gezielten Fördern, d. h. zum Differenzieren und Individualisieren (WALLRABENSTEIN 1989, FÖLLING-ALBERS 1992). Ein derart verändertes pädagogisches Selbstverständnis macht für Lehrkräfte deshalb nicht zuletzt auch wiederum jene bereits angesprochene Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie und den dazu gehörigen eigenen Lernmustern erforderlich.

Die Verfügbarkeit und Anwendbarkeit dieses umfangreichen Repertoires unterschiedlichster Fähigkeiten, ihre Verknüpfung mit notwendigen Planungs- und Organisationsschritten und Lernerfolgskontrollen ist ebenso anspruchsvoll wie anstrengend. Das Praktizieren von seriös geplantem geöffneten Unterricht verlangt deshalb vom Lehrer eine Vielzahl von gleichzeitig unter Beweis zu stellenden Anforderungen, die in einer zentralen Fähigkeit münden: die Kinder individuell wahrzunehmen und zu fördern und dabei den Überblick nicht zu verlieren (COMBE/BUCHEN 1996). Dies sowie der i. d. R. aufwendige Vor- und Nachbereitungsaufwand macht die eigentümliche Anstrengung dieser unterrichtlichen Arbeitsweise aus. Entscheidend jedoch ist, daß diese Art der Unterrichtsarbeit von den meisten Lehrkräften offenbar als entlastend, da sehr befriedigend und sinnvoll erlebt wird und damit maßgeblich zur Arbeitszufriedenheit beiträgt (COMBE/BUCHEN 1996, SCHÖNKNECHT 1997). Während berufliche Unzufriedenheit die Gefahr beinhaltet, sich gesundheitlich negativ auszuwirken, kann bezüglich Arbeitszufriedenheit angenommen werden, daß sie einen günstigen Einfluß auf Gesundheit hat und damit eine eminent wichtige gesundheitsfördernde Bedeutung besitzt.

Wie dieses Teilkapitel gezeigt hat, gibt es mannigfaltige Zusammenhänge zwischen Gesundheitsförderung und Schulentwicklung (vgl. hierzu auch (PRIEBE/ISRAEL/HURRELMANN 1993). Von gesundheitsfördernder Bedeutsamkeit im Rahmen von Schulentwicklung ist insbesondere die Implementierung von innovativen Lehr-Lern-Formen sowie die damit im Zusammenhang stehende Arbeit an der Lehrerrolle. Im Idealfall wird Schulentwicklung dabei von Lehrkräften als ein sinnvolles, prozeßhaftes Kontinuum verstanden, das nie aufhört. Schulentwicklungsprozesse erfordern nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit ein aufgeschlossenes, an pädagogischer wie persönlicher Weiterentwicklung interessiertes Kollegium. Eine zentrale Rolle für die Initiierung und Unterstützung von Schulentwicklung sowie für gesundheitsfördernder Prozesse schlechthin besitzt die Schulleitung.

#### 8.5. Schulleitungshandeln

Nicht zuletzt Autonomieentwicklungen der Einzelschule haben wesentlich dazu beigetragen, daß Schulleitungskräfte inzwischen mit einem immer größer werdenden Aufgabenkomplex konfrontiert sind. Bevor diese Aufgabenkomplexität spezifiziert und deutlich gemacht wird, welche Einflußmöglichkeiten Einstellung und Verhalten eines Schulleiters auf die Lehrgesundheit hat, ist jedoch eine grundsätzliche Vorbemerkung erforderlich.

Aus der Schulleitungsforschung ist bekannt, daß sich Schulleitungskräfte angesichts ihrer beruflichen Rolle gelegentlich in einem Dilemma befinden. Sie sollen einerseits das Schulpersonal führen, sind somit in der Rolle des Vorgesetzten also weisungsbefugt; andererseits sind sie angehalten, Dienstanweisungen der vorgesetzten Schulbehörde und der sie repräsentierenden Schulaufsicht auszuführen, sie bekleiden somit also gleichzeitig auch die Rolle des weisungsgebundenen Untergebenen. Dieser Sachverhalt macht deutlich, daß Schulleitungskräfte mit der Problematik einer Rollenambiguität konfrontiert sind. Gleichzeitig läßt er erahnen, mit welchen spezifischen Anstrengungen Schulleitung verbunden ist. So gehört es denn auch zum Schulleitungsgeschäft, daß oftmals antinomische, ja geradezu paradoxe Anforderungen an das Schulleitungshandeln gestellt werden (WISSINGER 1994 a). Dies ist besonders dann der Fall, wenn Schulleitung entgegen ihrer inhaltlichen Überzeugung dazu verurteilt ist, von der vorgesetzten Dienststelle verfügte Entscheidungen zu vollziehen (wie es z. B. bei Umsetzungen des pädagogischen Personals der Fall sein kann). An diesem Beispiel wird deutlich, daß Schulleitungstätigkeit mit hohen Belastungen verbunden ist. Was hier also für die Gesundheit von Lehrkräften festgestellt und gefordert wird, gilt deshalb allemal auch für Schulleitungskräfte, deren Gesundheit am Arbeitsplatz Schule ebenfalls vielfältigen Bedrohungen ausgesetzt ist.

Liest man den umfangreichen Anforderungskatalog an Schulleitung, stellt sich leicht der Eindruck ein, daß die Leiterin bzw. der Leiter einer Schule eine 'Alleskönnerin' bzw. ein 'Alleskönner' sein müsse, um in dieser verantwortungsvollen Funktion bestehen und "Leistungsqualität" beweisen zu können. Zu diesen vielfältigen Anforderungen, die den meisten Schulleitungskräften offenbar voll und ganz bewußt sind (vgl. GSELL/LEMITZ/FISCHER 1992, S. 12), gehören das Planen, das Organisieren, das Innovieren, das

Kooperieren, das Kommunizieren, das Verwalten, das Wirtschaften, das Repräsentieren, das Delegieren, das Unterrichten, das Schlichten von Konflikten und vieles mehr. Angesichts dieser überaus breit gefächerten Erwartungen an Schulleitung, die das Ausbalancieren von z. T. gegensätzlichen Verhaltensweisen erfordern (BONSEN/PFEIFFER 1998), liegt es nahe, das Schulleiterinnen und Schulleiter der Gefahr einer (permanenten) Selbstüberforderung sowie eines gesundheitlichen Raubbaus ausgesetzt sind. Für Schulleitung gilt es deshalb, sich dieser allgegenwärtigen Gefährdung bewußt zu werden und - analog zur 'normalen Lehrkraft' - ebenfalls Maßnahmen zur Förderung der eigenen Gesundheit zu ergreifen.

Wenn zuvor die Rede davon war, daß Schulleitung einen enormen Einfluß auf das Gelingen von Schulentwicklung hat, dann gilt das gleiche für das Schaffen eines gesundheitsförderlichen schulischen Arbeitsklimas. Der Einfluß von Schulleitung auf gesundheitsförderliche Strukturen und Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule läßt sich an verschiedenen Punkten festmachen.

Von zentraler Bedeutung für betriebliche bzw. lehrerorientierter Gesundheitsförderung ist ein Personalführungsstil auf Seiten der Schulleitung, der Arbeitszufriedenheit befördert. In der Arbeitspsychologie gilt Arbeitszufriedenheit als sogenannter protektiver Faktor, der eine bedeutsame gesundheitsfördernde Dimension besitzt.

Schulleitungshandeln im Sinne einer umsichtigen, einfühlsamen Personalführung kann Arbeitszufriedenheit in vielfältiger Form erzeugen. Dies kann z. B. dann der Fall sein, wenn die Schulleitung nicht nur einen Überblick über die unterschiedlichen Fähigkeiten, Stärken und Qualitäten einzelner Kollegiumsmitglieder gewinnt, sondern darüber hinaus auch - soweit dies möglich ist - versucht, die Kollegen gemäß ihres individuellen Kompetenzprofils einzusetzen. In engem Zusammenhang damit steht das Gewähren von (unterrichtlichen) Frei- bzw. Handlungsspielräumen der Kollegen, das eine spezifische Form der Mitarbeitermotivation darstellt. Aus der Arbeitspsychologie ist bekannt, daß die Verfügbarkeit über berufliche Handlungsspielräume eine wichtige Ressource zur Bewältigung von Belastungen darstellt (KARASEK 1979).

Andere wichtige Komponenten für das Zustandekommen von Arbeitszufriedenheit sind soziale Unterstützung und Lob durch den Vorgesetzten (Schulleiterin/Schulleiter). Ähnlich wie das Zugestehen von Handlungsspielräumen haben soziale Unterstützung und Lob positive Auswirkungen auf die bereits angesprochene Mitarbeitermotivation sowie auf Prozesse beruflicher Identifikation. So wird z. B. eine Lehrkraft, die sich für innovative Lehr-Lern-Formen interessiert und diese in ihrem Unterricht einsetzen möchte, dieses Vorhaben vermutlich besonders engagiert und motiviert umsetzen und sich mit diesem Tun wahrscheinlich in hohem Maße identifizieren, wenn sie hierbei von der Schulleitung Ermutigung und Unterstützung erfährt. Andererseits kann eine deutliche Skepsis oder gar offene Ablehnung seitens der Schulleitung gegenüber derartigen pädagogischen Innovationen sich bei einer reforminteressierten Lehrkraft außerordentlich belastend auswirken und schließlich sogar einen entmutigenden Effekt hervorrufen.



Bestandteil sozialer Unterstützung und zugleich Ausdruck von persönlicher Wertschätzung und/oder beruflicher Anerkennung ist das Loben von Mitarbeitern, das ebenfalls eine große motivationale Bedeutung hat. Im Idealfall erkennt ein Schulleiter dabei "Leistungen auch dann an, wenn sie nicht unbedingt mit seiner 'Linie' übereinstimmen (...)." (AGSTEN/MAIER 1998, S. 15) Eine Wertschätzung der Mitarbeiter kann - im Verbund mit Fürsorglichkeit - aber auch dadurch zum Ausdruck gelangen, daß ein Schulleiter auch private Befindlichkeiten der Kolleginnen und Kollegen nicht nur wahr-, sondern auch ernst nimmt und - wenn irgend möglich - im Arbeitsalltag zu berücksichtigen versucht (DERRIEN 1998, S. 21).

Sowohl der Schulentwicklung als auch der Lehrergesundheit (im Sinne von Unterstützung und Entlastung) förderlich sind funktionierende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen an einer Schule. Auch hierauf hat die Schulleitung einen enormen Einfluß. So kann sie nicht nur die Bildung von Lehrerteams anregen, sondern hierfür auch entsprechende schulorganisatorische und personelle Rahmenbedingungen schaffen. Daß Schulleitung mit bestimmten Personen oder Gruppierungen eines Kollegiums eng zusammenarbeitet, entspricht dem o. g. Kommunikations- bzw. Kooperationsgedanken und ist deshalb nicht nur legitim, sondern geradezu erforderlich, um z. B. Schulentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und am Leben zu halten. Diese Zusammenarbeit sollte allerdings durch ausreichende Transparenz gekennzeichnet und überdies darauf bedacht sein, weder mögliche pädagogische Gruppenbildungen innerhalb des Kollegiums zu zementieren noch Bildungen von solchen Gruppen hervorzurufen. Statt dessen sollte Schulleitung in Kenntnis der latenten Gefahren, die von derartigen Fraktionsbildungen ausgehen, um einen integrativen Führungsstil bemüht sein, der vor allem ausschließt, Kollegen inhaltlich oder persönlich gegeneinander auszuspielen. Eine klare Position sowie intervenierende Maßnahmen der Schulleitung sind besonders dann nötig, wenn das Betriebsklima einer Schule durch gesundheitsabträgliche Phänomene (wie Intrigen) nachhaltig gestört wird. Eine Voraussetzung für sowohl präventive wie auch intervenierende Aktivitäten seitens der Schulleitung besteht darin, daß ein Schulleiter nah genug am Kollegium dran ist, um derartige Entwicklungen frühzeitig zu registrieren.

Das Einräumen beruflicher Handlungsspielräume, soziale Unterstützung, persönliche Wertschätzung und Mitarbeiterlob sollten Bestandteile eines bewußten Schulleitungshandelns sein, das die Förderung der Mitarbeitergesundheit zu einer zentralen Zielsetzung erklärt. Sie stärken das Selbstwertgefühl der Adressaten und leisten einen wesentlichen Beitrag zum Zustandekommen einer allgemeinen Arbeitszufriedenheit und damit auch maßgeblich zur Lehrergesundheit.

Die Förderung der Mitarbeitergesundheit (sowie natürlich auch der Schülersgesundheit) verlangt allerdings auch nach einer entsprechenden öffentlichen bzw. programmatischen Positionierung der Schulleitung. Eine Schulleitung, die diese Zielsetzung für sinnvoll und erstrebenswert hält, wird nicht umhin kommen, diese Position in programmatische Prozesse, etwa bei der Schulprogrammarbeit, einfließen zu lassen. Zugleich wird sie darum bemüht sein, soziale Unterstützungssysteme in die Schule zu bekommen bzw. dort zu verankern, um diese zu einem Teil der Schulkultur sowie innerschulischer Professionalisierungsbemühungen werden zu lassen.

## 8.6. Kooperation und soziale Unterstützung

Bezüglich der Erfordernis und des Nutzens von sozialer Unterstützung herrscht in der deutschen wie in der anlo-amerikanischen Lehrerbelastungsforschung eine übereinstimmende Auffassung vor (vgl. ARONSON/PINES/KAFRY 1985, RUSSELL 1987, BARTH 1992, GRIMM 1993, Ulich 1996), die GRIMM (ebd., S. 199) folgendermaßen zum Ausdruck bringt: "Wer über soziale Unterstützung verfügt, leidet weniger unter Belastungssituationen bzw. kann besser damit umgehen." Daß sozialer Unterstützung bei der Bewältigung von Belastungen eine große Bedeutung zukommt, belegen auch die untersuchten Fallstudien eindrucksvoll. Sie geben zahlreiche Hinweise darauf, daß soziale Unterstützung insbesondere für die Stabilisierung und den Erhalt der psychischen Gesundheit von Wichtigkeit ist (vgl. Fall 1, 2, 3, 4 und 6).

Die Erscheinungsformen und Absender sozialer Unterstützung sind vielfältig. Zu unterscheiden ist zunächst zwischen innerschulischer und außerschulischer sozialer Unterstützung. Innerschulische soziale Unterstützung erfolgt durch Personen oder Personengruppen, die im Handlungsfeld Schule in irgendeiner Weise involviert sind. Dies können Schulaufsichtsbeamte, Schulleiter, Schüler, Eltern, insbesondere jedoch Kollegen sein. Außerschulische soziale Unterstützung ereignet sich in der Privatsphäre. Sie wird durch (Ehe-)Partner, Familienangehörige, Freunde oder Bekannte transportiert.

Der Unterschied zwischen inner- und außerschulischer sozialer Unterstützung liegt in der jeweiligen Distanz der Unterstützenden zum schulischen Handlungsfeld. Während der eine Personenkreis qua Rolle etwas mit Schule zu tun hat, ist dies bei dem anderen nicht unbedingt der Fall. Für den Prozeß der Unterstützung kann dies Vorteile wie auch Nachteile haben. Um es beispielhaft zu machen:

Gehen wir von einer Lehrkraft aus, die kommunikative Probleme mit einer Klasse hat. Von einem Kollegen, der in derselben Klasse unterrichtet, können diese Probleme möglicherweise besser nachvollzogen werden als von einem Ehepartner, der nicht in der Schule arbeitet. Während der Kollege vielleicht auf Anhieb Verständnis für das geschilderte Problem entgegenbringt - denn schließlich weiß er wahrscheinlich aus eigener Erfahrung, wovon die Rede ist -, könnte ein Ehepartner, der nicht in der Schule arbeitet und sich somit in einer Art Außenposition befindet, durchaus nicht gleich verstehen, worin das Problem liegt bzw. es als solches zunächst eventuell nicht ohne weiteres anerkennen wollen. Vordergründig betrachtet ist das eine (Verständnis) positiv, während das andere (kritische Distanz) eher negativ anmutet. In der Bewältigungsperspektive des Problems läßt sich dieses triviale Positiv-Negativ-Schema jedoch leicht umkehren, so daß die mangelnde Distanz zum Konflikt eine konstruktive Lösung desselben verhindern könnte, während gerade eine kritische Distanz zum Konflikt eine solche Lösung durchaus begünstigen könnte.

Dieses Beispiel verdeutlicht, daß soziale Unterstützung als gesundheitsfördernde Ressource einer differenzierten Betrachtungsweise zu unterziehen ist. Nicht nur die Formen, sondern auch die Qualitäten von sozialer Unterstützung lassen kolossale Unterschiede erkennen. Sie reichen von der Darreichung simpler Trostformeln - nach dem Motto: "Das ist doch alles nicht

so schlimm, du schaffst das schon" -, die keine wirkliche, sondern lediglich eine pseudohafte Form sozialer Unterstützung bedeuten, bis hin zur professionellen, auf spezifischen Techniken basierenden Unterstützung (etwa in Form von Supervision).

In jedem Falle setzt soziale Unterstützung bei Lehrkräften voraus, daß sie gewollt ist, daß Lehrkräfte sich öffnen und sich hinsichtlich beruflicher Belastungen anderen gegenüber offenbaren. An dieser Stelle wird abermals deutlich, wie wichtig eine Arbeit an der Lehrerrolle und der dazugehörigen berufsbezogenen Einstellung ist. Es gilt dabei zunächst eine Einstellung zu erwerben, die jenes widersprüchliche Verhalten von Lehrkräften überwinden hilft, das dadurch gekennzeichnet ist, daß einerseits eine gewisse Isolation angesichts der strukturellen Anlage des Lehrerberufs (man unterrichtet i. d. R. allein) beklagt wird, andererseits jedoch häufig Kooperationsmöglichkeiten ausgeschlagen bzw. geradezu verschenkt werden. Und dort, wo Kooperation formal stattfindet, bedeutet das noch lange nicht, daß sich die beteiligten Lehrkräfte tatsächlich auch in die 'Karten' blicken lassen, d. h. über pädagogische Probleme, Unsicherheiten und etwaige Selbstzweifel auch und gerade mit Kollegen oder dafür ausgebildeten Experten zu sprechen bereit sind. Wie es scheint, ist diesbezüglich die Angst, sein soziales Gesicht zu verlieren, sich eine 'Blöße' zu geben, indem man vermeintliche Schwächen offenbart, häufig größer als der Wunsch nach Veränderung und Entlastung.

Bei diesem Einstellungs- und Verhaltensphänomen handelt es sich um einen tradierten Bestandteil der Berufskultur von Lehrern, der nicht nur in hohem Maße selbstverschuldet, sondern in ebenso hohem Maße auch belastend und gesundheitsbedrohlich ist. Man stelle sich nur vor, welche psychischen Anstrengungen damit verbunden sein müssen, massive berufliche Probleme vor den Kollegen um - im wahrsten Sinne des Wortes - jeden Preis verheimlichen zu wollen. Bezeichnenderweise suchen sich dann auch nur verhältnismäßig wenige Lehrkräfte "eine Gruppe, in der sie über ihre Probleme reden können." (ULICH 1996, S. 210) Es gehört nicht sehr viel Phantasie dazu, in diesem ungesunden Vermeidungsverhalten eine bedeutsame Quelle für die Entstehung von Lehrerneurosen zu vermuten (vgl. RUDOW 1995).

Von außen, etwa durch das Hineintragen von professionellen Stützsystemen (Supervision) in die Schule, ist dieser außerordentlich destruktive Bestandteil der Berufskultur nur bedingt aufzulösen. Hierzu bedarf es vor allem jener mehrfach angesprochenen Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte selbst, die aktiv werden und sich auf soziale Unterstützung einlassen müssen. Es reicht deshalb nicht, entlastende Effekte von kollegialer Kommunikation, Kooperation und gegenseitiger Unterstützung lediglich zu thematisieren bzw. zu postulieren. So merkwürdig es vielleicht auch klingen mag: Sie müssen in Ausbildungs- und Leitungskontexten schließlich auch praktiziert und vorgelebt werden, damit zukünftige wie gegenwärtige Lehrkräfte sich hieran ein sinnliches, nachahmenswertes Beispiel nehmen können.

Zu den wichtigsten Erfahrungen eines offenen kollegialen Austausches gehört die Erkenntnis, daß andere Lehrkräfte oft ähnliche Probleme haben und gegenseitige Unterstützung und Ratschläge Abhilfe schaffen können. "Stabile und offene kollegiale Beziehungen können das Gefühl fördern, trotz der isolierten Tätigkeit in der Klasse (...) nicht allein zu stehen, und dies ist

sicher ein gutes Mittel zur Vorbeugung gegen Streß." (ULICH 1996, S. 212) Mehr noch: "Erst durch den Erfahrungsaustausch, durch ein 'Veröffentlichen' der eigenen Arbeit, verlieren Schwierigkeiten den Charakter des nur Individuellen und können gesehen werden als berufsspezifische Konstellationen." (FLAAKE 1990, S. 37, vgl. hierzu auch WALLRABENSTEIN 1999 a, S. 4) Zugleich kann das Sprechen über Schule und Arbeitsbelastungen nicht nur Reflexionsprozesse fördern, sondern es beinhaltet zudem die Option von "Lösungs- und Interpretationshilfen durch die Gesprächspartner/innen." (ULICH 1996, S. 208). Erforderlich für ein entlastendes Sprechen über Schule sind logischerweise immer mindestens "zwei Menschen: einen, der sich nicht scheut, überhaupt zu reden und die eigenen Emotionen auszusprechen, und einen anderen, der aufmerksam und verständnisvoll zuhören kann (HOFFMANN 1987, S. 433), zumindest nicht mit 'kenn'ich alles' oder 'hast heute wohl einen schlechten Tag' reagiert." (ULICH 1996 ebd.)

Eine kontinuierliche pädagogische Kooperation zwischen Lehrkräften (Lehrerteams) kann auch insofern belastungsmindernd wirken, als daß eine gegenseitige Abstimmung des pädagogischen Handelns und Auftretens gegenüber Schülern einer Klasse die Unterrichtsarbeit der einzelnen Lehrkraft erleichtert. Potentiell belastungserzeugend wären demgegenüber keinerlei Absprachen bzw. Divergenzen, die auf das Nichteinhalten solcher Absprachen zurückzuführen sind. Und natürlich kommt es nicht zuletzt auch den Schülern zugute, wenn Lehrkräfte einen professionellen, d. h. durch Kommunikation und Kooperation gekennzeichneten Umgang miteinander pflegen. Die inhaltliche Vernetzung von Unterricht in fächerübergreifender bzw. projektartiger Weise führt bei den Schülern nämlich eher zu einem sinnstiftenden Lernen als separatisierte, oftmals gänzlich zusammenhangslose Unterrichtsangebote.

Wenn Lehrkräfte - wie in nahezu allen der untersuchten Fälle geschehen - dem kollegialen Austausch über schulische Probleme ausdrücklich eine entlastende Funktion zuschreiben, dann dürfte damit ein wichtiger erster Schritt getan sein, der insbesondere für Wirkeffekte im Sinne einer Psychohygiene sorgt. Diesem Schritt sollten jedoch weitere folgen, "denn alle guten Ratschläge, die von Kolleginnen kommen, bleiben oft wiederum an der rationalen Oberfläche. Wenn es darum geht, eigenes Verhalten zu begreifen, Mechanismen, mit denen man immer wieder bestimmte Situationen produziert, zu durchschauen, müssen andere Methoden eingesetzt werden." (BREHMER 1993, S. 27) Hierzu bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe, an einem gestaltpädagogisch arbeitenden Kreis, oder an einer der Balint-Gruppen, in denen berufliche Beziehungsstörungen psychoanalytisch aufgedeckt und bearbeitet werden (vgl. ULICH 1996, S. 206). Mit der Teilnahme an solchen oder anderen Gruppen können die Teilnehmer - je nachdem, welchen Arbeitsschwerpunkt und welche Methode eine Gruppe bevorzugt - Einblicke in eigene Biographiemuster bekommen, aber auch diverse Handlungskompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations-, Kritik-, Selbstreflexions- und Konfliktfähigkeit erwerben.

Kooperation kann aber durchaus auch Gefahren beinhalten (vgl. OESTERREICH 1988). Damit die Zusammenarbeit mit anderen Menschen nicht plötzlich zu einer zusätzlichen Belastung wird, ist deshalb sorgfältig darauf zu achten, daß überzogene Ansprüche an andere vermieden werden. Solche Ansprüche manifestieren sich in vielfältiger Weise. Sie kommen beispielsweise dadurch zum

Ausdruck, daß man von Kollegen verlangt, sie mögen bis zum späten Nachmittag mit einem geinsam in der Schule arbeiten, nur weil man sich vielleicht gewöhnlich selber so lange in der Schule aufhält. Derartige Anspruchshaltungen haben ihre Wurzeln oftmals in eigenen überzogenen Ansprüchen. Sie werden z. B. dort sichtbar, wo jemand nur für die Schule lebt und sich nahezu ausschließlich durch seine Berufsarbeit definiert. Ist die Übertragung solcher Ansprüche auf andere zudem mit Tendenzen sozialer Kontrolle gepaart, wird der Kooperationsgedanke nicht nur konterkariert, sondern geradezu mißbraucht. Hier ist, sofern die Beteiligten dazu in der Lage sind, eine unmißverständliche Abgrenzung sowie ein schnelles und unverzügliches Aufdecken dieser Handlungsmuster erforderlich.

Neben der kollegialen Kooperation ist die Kooperation mit Eltern von besonderer Bedeutung (vgl. Fall 2 und 4). Eltern stellen einerseits in der Wahrnehmung mancher Lehrkräfte einen besonderen Belastungsfaktor dar (vgl. Fall 3), andererseits haben sie im Regelfall Einfluß auf den aus der Sicht vieler Lehrkräfte bedeutsamsten Belastungsfaktor: auf die Kinder, die Schüler. Eltern können in vielfältiger Hinsicht ein wertvoller Kooperationspartner für Lehrkräfte sein: Bei der Abstimmung von schulischen und häuslichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen, bei der Beilegung von Konflikten, der Organisation von Festivitäten sowie der Mitarbeit im Unterricht (vgl. Fallstudie 2 und 4).

Die Kooperation mit Eltern ist grundsätzlich in allen Schulformen sinnvoll. Besonders in der Grundschule ist das Interesse von Eltern, mit der Schule zu kooperieren, vergleichsweise groß. Was die Kooperation mit Eltern sowie die Elternmitarbeit im Unterricht angeht, so blickt insbesondere das Hamburger Grundschulwesen auf eine gute, an positiven Erfahrungen reiche Tradition zurück.

Aus der Sicht eines Berufspädagogen, der für die Kindergartenpädagogik qualifiziert, stellt sich dem Autor allerdings die Kooperation zwischen Grundschulen und benachbarten Kindergärten vielfach als verbesserungswürdig dar. Die Vorteile einer solchen institutionellen Kooperation sind wie bei der Lehrer-Eltern-Kooperation ebenfalls vielfältig. Sie kann Lehrkräfte in der Arbeit mit zukünftigen Grundschulkindern und solchen Grundschulern, die zugleich Hortkinder sind, spürbar entlasten und den Kindern sowohl den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als auch das Zurechtkommen in beiden Institutionen erleichtern.

Mit wem und in welcher Weise Kooperation auch immer stattfindet - sie verlangt sehr viel Einfühlungsvermögen. Insbesondere die Kooperation mit Eltern ist eine hochsensible, gelegentlich fragile Angelegenheit, die speziell - wie Kooperation generell - während der Lehrerausbildung erlernt und geübt werden muß.

Jenseits marginaler Einschränkungen überwiegen bei weitem die Vorteile, die Kooperation und soziale Unterstützung bieten. Unabhängig davon, ob soziale Unterstützung im privaten Umfeld oder im beruflichen Kontext gewährt wird, ob sie von einer oder mehreren Personen erfolgt, ob sie mehr oder weniger professionell geschieht - sie besitzt i. d. R. eine entlastende und damit auch gesundheitsfördernde Funktion. Eine besondere Form der sozialen Unterstützung, die explizit die Zielsetzung betrieblicher

Gesundheitsförderung verfolgt, stellen in vielen Betrieben und Unternehmen der Wirtschaft sogenannte 'Gesundheitszirkel' dar.

#### 8.7. Einrichtung von Gesundheitszirkeln

Betriebssportangebote (vgl. 8.8.) und sogenannte 'Gesundheitszirkel' sind wichtige Instrumente betrieblicher Gesundheitsförderung. Beides findet vorwiegend in Großunternehmen Anwendung.

Insbesondere durch den Einsatz von Gesundheitszirkeln erhoffen sich Unternehmen einen betriebswirtschaftlichen 'Dominoeffekt'. Gesundheitszirkel sollen von den Mitarbeitern als unternehmerisches Bemühen um eine Humanisierung der Arbeitswelt identifiziert werden und infolgedessen zur Arbeitszufriedenheit beitragen. Von einer erhöhten Arbeitszufriedenheit wiederum versprechen sich die Unternehmen eine Signalwirkung in Form von rückläufigen Fehlzeiten und Krankenständen, Arbeitsunfällen und vorzeitigen Pensionierungen. Dies zeigt, daß die Anwendung von Gesundheitszirkeln als Bestandteil betrieblicher Gesundheitsförderungskonzeptionen mit einer klaren unternehmerischen Zielsetzung verbunden ist, die vor allem in einer Kostendämpfung und Produktivitätssteigerung besteht.

Gesundheitszirkel sind (kleinere) Gruppen von Mitarbeitern aus allen Betriebsbereichen und Hierarchieebenen (vgl. SLESINA et al. 1998). In der konsequenten Übertragung auf die Schule würde das bedeuteten, daß ein schulischer Gesundheitszirkel sich nicht nur aus Lehrkräften, sondern auch aus Mitgliedern der Schulleitung, des nicht-pädagogischen Personals (Verwaltung, Hausmeister) sowie aus Schülern zusammensetzen müßte. Allerdings ist die personelle Zusammensetzung eines Gesundheitszirkels selbstverständlich variabel. So spricht nichts dagegen, daß sich in Unternehmen lediglich die Mitglieder einer größeren Betriebseinheit oder einer großen Abteilung zu einem solchen Zirkel formieren. Analog dazu ist es ebenso denkbar wie legitim, daß sich ein schulischer Gesundheitszirkel, der sich speziell mit Fragen der Lehrerbelastung und Lehrergesundheit beschäftigen möchte, nur aus Lehrkräften zusammensetzt. Empfehlenswert ist es jedoch, hieran auch (einen) Vertreter der Schulleitung teilhaben zu lassen, da diese ja zumindest auf Teilbereiche schulischer Arbeitsbedingungen wesentlichen Einfluß hat.

Hinsichtlich der personellen Konstellation eines schulischen Gesundheitszirkels plädiert RUDOW (1997, S. 314) darüber hinaus dafür, auch einen Vertreter des Personalrats in eine solche Gruppe miteinzubeziehen. Dieses an sich sinnvolle Plädoyer könnte man um den Vorschlag, auch die Schulaufsicht in einen solchen Gesprächskreis einzubinden, ebenso sinnvoll ergänzen. Beides läßt sich plausibel begründen, wird jedoch aufgrund begrenzter zeitlicher Kapazitäten von Personalrat und Schulaufsicht spätestens dann zu einem kaum realisierbaren Unterfangen, wenn Gesundheitszirkel sich als Instrument schulischer Gesundheitsförderung flächendeckend durchsetzen und somit an mehr als einzelnen Schulen implementiert werden sollten.

Gesundheitszirkel arbeiten erfahrungsgemäß über einen längeren Zeitraum zusammen, der jedoch schlecht verallgemeinerbar, da

einzelfallabhängig ist. Die Arbeit erfolgt häufig unter der Leitung eines externen Moderators. Nicht selten werden darüber hinaus auch fachkundige Personen, die nicht dem eigenen Betriebssystem entstammen, wie z. B. Arbeitsmediziner oder Gesundheitsberater, an einem Gesundheitszirkel beteiligt.

Die Zielsetzung von Gesundheitszirkeln besteht, vereinfacht ausgedrückt, in der Verhütung arbeitsbedingter Erkrankungen, der Entlastung und Gesundheitsförderung der Mitarbeiter. Dazu werden unterschiedliche Schritte gegangen. Zunächst versuchen die Mitglieder eines Gesundheitszirkels Arbeitsbelastungen, die negativen Einfluß auf Arbeitseffizienz, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit der Mitarbeiter haben, auszumachen und ihre Ursachen zu verorten. In einem zweiten Schritt geht es um präventive und intervenierende Lösungen. Es werden Überlegungen angestellt, Vorschläge formuliert und Aktionsstrategien entworfen, wie diese negativen Arbeitsbelastungen zu verändern bzw. zu vermeiden sind. Dazu gehört, daß Empfehlungen gegenüber der Unternehmensleitung ausgesprochen und Vereinbarungen bezüglich bestimmter Maßnahmen mit derselben geschlossen werden. Der Umsetzung und Erprobung von präventiven und intervenierenden Lösungsmaßnahmen bildet den dritten Schritt. Und im Anschluß hieran findet dann gewöhnlich, gewissermaßen als vierter und letzter Schritt, eine Evaluation dieser Maßnahmen statt (SLESINA 1998).

Gemäß dieser Verfahrensweise formuliert RUDOW (1997, 314) die Aufgabe schulischer Gesundheitszirkel: "Im Gesundheitszirkel sollen alle diejenigen Arbeits- bzw. Organisationsbedingungen problematisiert werden, die solche Anforderungen bzw. Belastungen darstellen, welche die Gesundheit der Lehrer am Arbeitsplatz beeinträchtigen, stabilisieren oder fördern können. Das Hauptziel ist die Erarbeitung von Vorschlägen zur Lösung der aufgeworfenen belastungs- und gesundheitsrelevanten Hauptprobleme. Die Umsetzung der Lösungsvorschläge erfolgt selbständig oder - wo dies nicht möglich ist - in Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst, der Bezirksregierung oder dem Referat des zuständigen Ministeriums."

Sowohl in der allgemeinen wie auch in der schulbezogenen Darstellung der Aufgaben und Ziele von Gesundheitszirkeln wird erkennbar, daß es sich hier um einen partizipativen Ansatz handelt (vgl. SCHMACKE 1997, S. 281). Aus der Arbeitspsychologie ist bekannt, daß positive Partizipationserfahrungen und -gefühle bei den Mitarbeitern zur Stärkung des (beruflichen) Selbstwertgefühls, zur Erhöhung der beruflichen Identifikation und Motivation sowie zu erhöhtem Arbeitsengagement führen können. All das ist Ausdruck jener von den Trägern dieses Modells erhofften Arbeitszufriedenheit auf Seiten der Mitarbeiter.

Nicht selten setzen sich die Mitglieder von Gesundheitszirkeln auch mit Verfahren zur Streßminderung (Entspannungstraining) und körperlichen Regeneration (funktionelle Gymnastik) praktisch auseinander. Beim Erlernen von Entspannungstechniken und gymnastischen Übungen sind häufig jene weiter oben genannten 'fachkundigen Personen' behilflich. In Ansätzen wird hier deutlich, daß (betriebliche) Gesundheitsförderung nicht nur eine soziale und eine psychische, sondern auch eine physische Dimension besitzt. Das bedeutet, daß die Verfügbarkeit über soziale Kompetenzen, wie etwa Konflikt- oder Kooperationsfähigkeit, und ein mentales Training zur psychischen Entspannung nicht ausreichen, um in einem ganzheitlichen Sinne Gesundheit zu

stabilisieren und zu fördern. Hierzu erforderlich ist auch ein physischer (Trainings-)Aufwand. Das sollte - mit Blick auf jene bereits mehrfach angesprochenen internistischen und orthopädischen Beschwerden frühzeitig pensionierter Lehrkräfte - auch und gerade für Lehrkräfte gelten.

#### 8.8. Betriebssport

Längere Zeit als Gesundheitszirkel werden Betriebssportangebote im Rahmen betrieblicher Gesundheitsförderungsprogramme angeboten.

Betriebssportangebote erfolgen nahezu ausschließlich in großen Unternehmen. Zu unterscheiden ist dabei zwischen Betriebssport im engeren (klassischen) und weiteren Sinne. Klassischer Betriebssport erfolgt in eigens dafür geschaffenen Betriebssportanlagen, die sich zumeist auf dem Firmengelände befinden, gelegentlich jedoch auch ausgelagert sind. Solche Anlagen bestehen in der Regel hauptsächlich aus einer Multifunktionshalle, die das Ausüben unterschiedlicher Sportarten ermöglicht. Darüber hinaus gehören zu Betriebssportanlagen mitunter Schwimmbäder, Tennisplätze, Laufbahnen sowie - seit einigen Jahren verstärkt - sogenannte Krafträume. Betriebssportangebote im weiteren Sinne erfolgen auf der Basis einer Kooperation mit externen, genauer: kommerziellen Sportanbietern. Hierbei handelt es sich fast ausnahmslos um etablierte, weit verbreitete 'Fitness-Ketten'. Diese Kooperation, beispielsweise zwischen einem großen Industrieunternehmen und einem kommerziellen Sportanbieter, verschafft den Mitarbeitern des Unternehmens die Möglichkeit, zu finanziellen Sonderkonditionen die sportlichen Angebote eines Sportcenters zu nutzen.

Während Betriebssportangebote in anderen Ländern, insbesondere den USA, seit langem ein fester, kontinuierlich geförderter Bestandteil der Unternehmenskultur und Gesundheitsphilosophie größerer Firmen sind, besitzt Betriebssport in der Bundesrepublik tendenziell eine vergleichsweise bescheidene Bedeutung. Zu beobachten ist beispielsweise, daß deutsche Unternehmen in Phasen des konjunkturellen Abschwungs häufig gerade im Bereich des Betriebssports Einschnitte in Form von Angebotsreduktionen vornehmen. Vor allem in klein- und mittelständischen Unternehmen stößt der Betriebssportgedanke auf wenig Resonanz. In Hamburg hat diese ablehnende Haltung bedauerlicher Weise sogar dazu geführt, daß das Unterrichtsfach Sport seit geraumer Zeit nicht mehr zum Fächerkanon berufsbildender Schulen gehört.

Deutlich wird, daß Betriebssport innerhalb der Wirtschaft ein eher geteiltes Echo erfährt, obwohl die damit für Arbeitgeber wie Arbeitnehmer verbundenen Vorteile auf der Hand liegen. Ähnlich wie bei dem Instrument des Gesundheitszirkels erhoffen sich Unternehmen, die Betriebssport anbieten, von diesem Angebot eine größere Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter. Daneben spielt natürlich auch der Aspekt einer körperlichen Regeneration und eines körperlichen Trainings als spezifischer Beitrag zur Erhaltung und Förderung der Mitarbeitergesundheit eine wichtige Rolle. Beides - Arbeitszufriedenheit wie Mitarbeitergesundheit - wiederum sind Voraussetzungen für betriebswirtschaftliche Produktivität.



Auf dem ersten Blick erscheint Betriebssport vor allem für Angehörige körperlich (einseitig) belastender Berufe angezeigt. Zu denken wäre hier nicht nur an Berufe, die mit körperlichen Anstrengungen wie Tragen und Heben einhergehen, sondern auch an sämtliche Büroberufe, deren Tätigkeiten fast ausschließlich im Sitzen ausgeübt werden. Daß ein körperliches Training im Rahmen von Betriebssportangeboten aber auch für die Berufsgruppe der Lehrer, die bei ihrer Berufsausübung ja nicht einseitig körperlich belastet sind, Sinn macht, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Wie im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit, insbesondere jedoch im dritten Kapitel gezeigt wurde, belegen sowohl amtsärztliche Diagnosen als auch arbeitsmedizinische und arbeitspsychologische Untersuchungen, daß die Lehrertätigkeit primär mit psychischen Anstrengungen verbunden ist. Dementsprechend überwiegen auch in allen amtsärztlichen Dienstunfähigkeitsdiagnosen bei Lehrkräften psychische Beschwerdebilder.

Zahlenmäßig sekundäre Bedeutsamkeit im Rahmen von amtsärztlichen Dienstunfähigkeitsdiagnosen erfahren jeweils internistische und orthopädische Befunde. Eine prozentuale Addition dieser Beschwerden zeigt indes, daß sie - je nach Bundesland - häufig einen erheblichen Anteil an Lehrer-Dienstunfähigkeitsdiagnosen haben. SCHMACKE (1997, S. 280) weist daraufhin, daß "psychoemotionale Belastungen", die für den Lehrerberuf typisch sind, "für eine Vielzahl von körperlichen und seelischen Krankheiten maßgebliche Bedeutung haben (...)." Dabei wird besonders für das Herz-Kreislauf-System von Lehrkräften ein psychosomatisches Risiko angenommen. Als nachweisbare physiologische Parameter für dieses Risiko gelten eine erhöhte Herzschlagfrequenz sowie ein erhöhter Blutdruck (SCHEUCH/KNOTHE 1997, S. 286 ff). Die Gefahr einer medizinisch signifikanten Erhöhung der Herzschlagfrequenz und des Blutdrucks bei Lehrkräften ist besonders in kritischen (Unterrichts-)Situationen, in denen eine Lehrkraft emotional erregt und womöglich mit Kontrollverlust konfrontiert ist, gegeben. Während "eine erhöhte Herzschlagfrequenz in Ruhe zu gehäuften Herz-Kreislaufkrankungen führt" (SCHEUCH/KNOTHE ebd.), verstärkt eine chronische Erhöhung des Blutdrucks, die zu Gefäßverschlüssen führen kann, die Gefahr eines Herzinfarktes und Schlaganfalles (SCHEUCH/KNOTHE ebd., DAVID 1990).

Neben der Verfügbarkeit über produktive Bewältigungsstile können mentale Entspannung (siehe TAUSCH 1991, S. 66 f) und sportliche Betätigung einen wertvollen Beitrag zur Prophylaxe bzw. Kompensation von derartigen Herz-Kreislauf-Problemen leisten, die zudem häufig durch Bewegungsarmut und Übergewicht verstärkt werden. So bewirkt z. B. ein moderates, individuell zugeschnittenes Herz-Kreislauf-Training, das bei den untersuchten Fällen (bis auf Fallstudie 5) überall gegeben war und in vielfältiger Weise durchgeführt werden kann (Laufen, Schwimmen, Radfahren etc.), bei einem übergewichtigen Trainierenden oftmals in verhältnismäßig kurzer Zeit eine signifikante Gewichtsreduktion, die wiederum zu einer Senkung des Ruhepulses und Blutdrucks und damit zur Reduktion o. g. medizinischer Risiken führt.

Während ein gezieltes Ausdauertraining die Leistungsfähigkeit und Resistenz des Herz-Kreislauf-Systems fördert (vgl. ISRAEL 1989), vermag bewußtes, gesundheitsorientiertes Krafttraining

Problemen des Bewegungsapparates vorzubeugen bzw. diese - je nach Beschwerdebild - häufig zu beseitigen oder zumindest zu lindern. Dazu dient nicht nur ausgewählte funktionelle Gymnastik, wie sie z. B. in der klassischen 'Rückenschule' praktiziert wird, sondern es empfiehlt sich generell eine Kräftigung des gesamten Bewegungsapparates, besonders jedoch der sogenannten Haltemuskulatur (vgl. ZIMMERMANN 1999). Für Lehrkräfte ist ein solches funktionelles Krafttraining genauso wie für Angehörige anderer Berufe von großer Wichtigkeit, zumal es nicht ohne weiteres nachvollziehbar erscheint, daß orthopädische Beschwerden bei Lehrkräften ausschließlich psychosomatischer Ausdruck beruflicher Belastungen sein könnten. In diesem Zusammenhang dürften vor allem Bewegungsarmut und dazugehörige unphysiologische Zivilisationsgewohnheiten, wie z. B. viel zu häufiges, meist mit einer schlechten Körperhaltung verbundenes Sitzen eine mindestens ebenso bedeutsame Rolle bei der Entstehung von chronisch-degenerativen Beschwerden des Bewegungsapparates spielen.

Da das gesundheitliche Risiko von Lehrkräften "stärker in habituellen, allgemein üblichen, überdauernden Bewältigungsstilen, im immer wiederkehrenden Umgang mit den täglichen Anforderungen" ((SCHEUCH/KNOTHE 1997, S. 292) zu liegen scheint, bedeutet Sporttreiben an sich allerdings kein Problemlösen. So wird beispielsweise ein regelmäßig schwimmender Lehrer zwar in absehbarer Zeit über ein leistungsfähiges Herz-Kreislauf-System verfügen, damit jedoch keine grundlegenden beruflichen Schwierigkeiten, wie etwa Kommunikations- oder Kooperationsprobleme, lösen können. Sport wird hier deshalb auch nicht als Surrogat, genauer: als Ersatzhandlung für ausbleibende berufliche Erfolge verstanden.

Daß Bewegung und Sporttreiben gesundheitlich wirksam und förderlich sein kann, ist nicht neu. Aus der sportmedizinischen Forschung ist hinlänglich bekannt, daß mit (Gesundheits-)Sport "sowohl präventive als auch therapeutische Effekte erzielt werden können." (LENSING-CONRADY 1987, ROST 1991, WEBER 1991, ABELE et al. 1994, MEUSEL 1995, WEICHERT 1997). Ein gesundheitsorientiertes Sporttreiben, das die individuelle Konstitution berücksichtigt und übermäßigen Ehrgeiz vermeidet, vermag nicht nur diverse Körperfunktionen, sondern insbesondere auch das Immunsystem zu stärken. Deshalb stellen sportliche Betätigungen und damit verbundene Körpererfahrungen in dem hier vorgelegten Maßnahmenkatalog einen wichtigen - nämlich physischen - Bestandteil bei der Erhaltung und Förderung ganzheitlicher Gesundheit von Lehrkräften dar.

Bekanntlich besitzt Sport aber nicht nur eine physische, sondern auch eine soziale und psychische Dimension, präziser: eine Bedeutung für soziales und psychisches Wohlbefinden (WEICHERT 1997). Sport stellt für viele Menschen eine Form der aktiven Erholung dar, die mit Freude und Geselligkeit verbunden ist und damit zur psychischen Ausgeglichenheit beiträgt. Sportliche Betätigung vermag deshalb nicht nur Stresshormone und psychische Spannungen abzubauen, sondern im Gegenzug auch 'Glückshormone' zu produzieren und somit positive Stimmungen zu erzeugen ((ABELE et al. 1994).

Gegner des Betriebssportgedankens mögen an dieser Stelle einwenden, daß sportliche Aktivität als Maßnahme zur Erhaltung, Förderung und Wiederherstellung physischer Gesundheit ausschließlich in die Privatsphäre von Lehrkräften gehöre. Richtig

daran ist, daß Lehrkräfte genauso wie andere Arbeitnehmer eigenverantwortlich sind, wenn es darum geht, gesundheitssportliche Aktivitäten zu ergreifen. Den schulischen Arbeitgebern sollte jedoch allein aus betriebswirtschaftlichen Gründen daran gelegen sein, die Gesundheit ihrer Mitarbeiter möglichst umfassend zu fördern und somit auch diese Variante der Gesundheitsförderung finanziell zu unterstützen.

Für das schulische Berufsfeld sind unterschiedliche Betriebssportszenarien denkbar und praktikabel. Dazu gehören:

1.) Eine Restitution des auf reiner Eigeninitiative einzelner Lehrkräfte beruhenden Betriebssport, der in der Vergangenheit vor allem in der Gründung von Ballsportgruppen (Volley-, Fußball) zum Ausdruck kam. Das "Problem" bei diesen Gruppen bestand bzw. besteht häufig darin, daß sich aufgrund ihrer einseitigen sportlichen Ausrichtung nur ein verhältnismäßig kleiner Teil des Kollegiums an diesen Sportaktivitäten beteiligt(e).

2.) Der Aufbau einer gezielten Betriebssportkultur innerhalb der Einzelschule. Diese institutionelle Verankerung von Betriebssport muß jedoch tatsächlich gewollt sein und benötigt deshalb nicht nur eine - möglichst breite - personelle Unterstützung von Seiten der Schulleitung und aus den Reihen des Kollegiums, sondern auch eine tragfähige programmatische Plattform. Dementsprechende Tragfähigkeit könnte hier über eine entsprechende Schwerpunktsetzung ('Gesundheitsförderung') bei der Konzeption des Schulprogramms erzielt werden.

3.) Eine Kooperation mit externen Sportanbietern. Dies können sowohl Sportstudios wie auch Sportvereine sein. Im großen Rahmen könnte eine solche Kooperation zwischen Schulbehörde und einer 'Fitness-Kette' vereinbart werden. In diesem Fall hätten dann beispielsweise sämtliche Hamburger Lehrkräfte die Möglichkeit, zu finanziellen Sonderkonditionen die Sportangebote dieser 'Fitness-Kette' in Anspruch zu nehmen. Daneben sind allerdings auch lokale Kooperationen zwischen einzelnen Schulen und Sportanbietern denkbar. Hierbei könnten sich mehrere Schulen eines Stadtteils zu einem Interessenverbund zusammenschließen und eine Kooperationsvereinbarung mit einem im Stadtteil ansässigen Sportstudio oder Sportverein eingehen. Als Nebeneffekt könnte hierbei über informelle Kontakte, die zwischen Lehrkräften verschiedener Schulen beim Sporttreiben zustande kommen könnten, auch eine pädagogische Kooperation von einzelnen Schulen angebahnt bzw. vertieft werden.

4.) Denkbar wäre schließlich auch ein ganz anderer Ansatz: die Gründung eines sogenannten 'Gesundheitscenters' für schulisches Personal. Zunächst in Form eines Pilotprojektes und in grober Anlehnung an die sportliche Konzeption eines kommerziellen Sportcenters könnten in einem solchen Gesundheitscenter vielfältige Angebote zum körperlichen und mentalen Training sowie zur psychophysischen Regeneration unterbreitet werden. Auf der Angebotsseite wäre hierzu - unter einem Dach! - eine enge Zusammenarbeit von Sportlehrern, Sportmedizinerinnen und Psychologen erforderlich. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung eines solchen Projektes sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Selbst Formen professioneller sozialer Unterstützung (Supervisionsgruppen) wären in einem derartigen räumlichen Rahmen möglich. Ähnliche Variationsmöglichkeiten gelten hinsichtlich der Frage der Nutzungsberechtigten. So könnte ein solches Gesundheitscenter

beispielsweise auch für alle Beschäftigten des Öffentlichen Dienstes konzipiert werden.

Die aufgeführten Betriebssportszenarien sind mit deutlich unterschiedlichen personellen, räumlichen, organisatorischen und finanziellen Aufwendungen verbunden. Bei den beiden ersten Szenarien ist der Betriebssportgedanke in seiner Umsetzung eng an das räumliche und personelle Milieu der Einzelschule gebunden. Hierbei dürfte einerseits entscheidend sein, über welches gesundheitssportliche Know-how ein Lehrerkollegium verfügt, um selbst gesundheitssportliche Angebote zu kreieren und durchzuführen; andererseits spielt hier eine Rolle, inwieweit ein Kollegium zu einer Öffnung nach außen bereit ist, um auch externe Fachleute zur Unterbreitung entsprechender gesundheitssportlicher Angebote in die Schule zu holen, wobei hier unmißverständlich darauf hingewiesen werden muß, daß dies natürlich mit finanziellem Aufwand verbunden ist.

Ein deutlich größerer finanzieller Aufwand wäre bei der Realisierung des dritten und vierten Szenarios zu erbringen. Besonders beim vierten Szenario wäre ein Investitionsaufwand seitens des Arbeitgebers unabdingbar. Für das dritte und vierte Szenario sprechen die unbestreitbar größere Angebotspalette sowie der merklich höhere Professionalisierungsgrad des jeweiligen Sportanbieters. Das weiter oben erwähnte wichtige Moment der Individualisierung (individuelle Beratung, Betreuung, Anleitung, Trainingspläne), das beim Ausüben von Gesundheitssport zentrale Bedeutung besitzt, ist bei jedem seriösen Sportanbieter gewährleistet. Individuelle Beratung und Betreuung sind z. B. dann gefragt, wenn jemand keine Kenntnis hat, welche Form der sportlichen Betätigung die beste für ihn ist und wie diese sich in den Alltag integrieren läßt. Hinzu kommt, daß das Gesamtangebot eines externen Sportanbieters, das sich aus vielen unterschiedlichen Einzelangeboten (Kurssystem, Kraftraum, Laufgruppen usw.) zusammensetzt, erfahrungsgemäß für viele Menschen besondere Bewegungsanreize mit sich bringt.

In welcher Weise und in welchem organisatorischen Rahmen Betriebssport zum Erhalt und zur Förderung der physischen Gesundheit auch stattfindet - bei der Realisierung des Betriebssportgedankens sind beide Seiten, Arbeitnehmer und Arbeitgeber, gefordert. Während Lehrkräfte ähnlich wie Arbeitnehmer anderer Berufsbranchen aufgerufen sind, auch in diesem Punkt gesundheitliche Eigenverantwortung zu erkennen, zu übernehmen und u. a. in gesundheitssportliche Aktivitäten münden zu lassen, ist der sogenannte Dienstherr gut beraten, derartige Aktivitäten zu fördern. Damit verbundene mögliche finanzielle Anstrengungen sollten als sinnvolle Zukunftsinvestitionen in die Gesundheit der Bediensteten betrachtet werden. Langfristig gesehen könnten solche Angebote nämlich als flankierende Maßnahme einen spezifischen Beitrag zur Entschärfung der Frührentierungsproblematik leisten.

## 8.9. Erholungsstrategien

Sport stellt lediglich eine von vielen Möglichkeiten der (aktiven) Erholung von beruflichen Belastungen dar. Gartenarbeit, Musikhören, Theater-, Kino- Restaurantbesuche, Kochen, Lesen, Spaziergehen, Wandern, Reisen, Musizieren - die Reihe aktiver wie passiver Erholungsmöglichkeiten ist, wie die untersuchten Fallstudien gezeigt haben, breit gestreut und ließe sich dementsprechend beliebig weiterführen.

Eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit von Erholungsstrategien ist die individuelle Erholungsfähigkeit. Grundlagen individueller Erholungsfähigkeit wiederum sind eine 'gesunde' Berufseinstellung sowie eine effektive Arbeitsorganisation.

Zu einer 'gesunden' Berufseinstellung gehört - ganz allgemein ausgedrückt - zunächst einmal ein (beruflicher) Habitus, bei dem Schule nicht den einzigen, womöglich alles dominierenden Lebensinhalt darstellt. Neben der Berufsarbeit, die unter verschiedenen - materiellen wie identitätsstiftenden - Gesichtspunkten zweifellos sehr wichtig ist, gibt es andere Dinge, andere Bereiche, die von mindestens ebenso großer identitätsstiftender Bedeutung sein können (vgl. Fall 1, 2, 3, 5, 6). Dazu gehören vor allem Familie, Freunde sowie diverse Freizeitbeschäftigungen. Mit anderen Worten: "Leben ist mehr als Lehrersein." (GUDJONS 1994, S. 7)

Wesentliche Merkmale einer 'gesunden' Einstellung zum Lehrerberuf sind realistische Erwartungen und Zielsetzungen (ULICH 1996, S. 204) hinsichtlich des eigenen Berufshandelns sowie Abgrenzungsvermögen bezüglich omnipotenter, gesellschaftlich induzierter Erwartungen an die Lehrerrolle.

Berufsrealismus und Abgrenzungsfähigkeit müssen im Rahmen der Lehrerausbildung frühzeitig erlernt und später - etwa im Rahmen kollegialer Kooperation - trainiert werden. Beides ist hilfreich beim Schutz vor seelischer und körperlicher Selbstausschöpfung, die bei besonders engagierten Lehrkräften immer wieder zu beobachten ist (SCHÖNWÄLDER 1993, S. 17) und oftmals durch ein spezifisches zeitliches Setting (Teilzeit!) begünstigt wird. Seelische Selbstausschöpfung findet z. B. dann statt, wenn man als Lehrkraft versucht ist, allen möglichen Personen im schulischen Umfeld jederzeit zu genügen. Körperliche Selbstausschöpfung hingegen ist etwa dort zu beobachten, wo Lehrkräfte trotz angegriffener Gesundheit aus - z. T. diffusen - Verantwortungsgefühlen weiterarbeiten, ohne eine Genesungspause einzulegen und sich vernünftig auszukurieren (vgl. Fallstudie 5). Hier ist eine kognitive Umstrukturierung erforderlich, die von einer falschen Pflicht- bzw. Dienstauffassung wegführt und Krankheiten weder verharmlost noch überspielt, sondern auskuriert, um damit die Entstehung von chronischen Krankheitsbildern zu vermeiden.

Permanente Selbstausschöpfung in der einen oder anderen Weise führt schließlich zu einer Dauerbelastung, die zu einer ernsthaften Gefahr für die Gesundheit von Lehrkräften werden und sich z. B. in körperlichen oder nervlichen Zusammenbrüchen manifestieren kann. Deshalb besteht gleichermaßen für berufserfahrene wie für zukünftige Lehrkräfte die Notwendigkeit, mit Hilfe von realistischen Zielsetzungen und Abgrenzungsverhalten

einen professionellen, gesundheitsgerechten Umgang mit dem - für die Lehrerarbeit typischen - 'nach oben offenen Arbeitsauftrag' zu erlernen.

Eine öffentliche politische Diskussion hinsichtlich der "Frage nach Auftrag und Sinn, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerberufs angesichts gewandelter sozialer bzw. sozialisatorischer Verhältnisse (...)" (TERHART 1995, S. 256) bietet hierfür im übrigen eine geeignete Folie (vgl. hierzu auch WALLRABENSTEIN 1999 a, S. 4). Im Windschatten einer solchen öffentlichen Diskussion könnte die Fähigkeit zum Abgrenzen gegenüber endlosen Ansprüchen an die Lehrertätigkeit sowie zum Begrenzen eigener Verantwortlichkeiten an Bedeutung gewinnen.

Eine weitere Grundlage der Erholungsfähigkeit besteht in einer effektiven Arbeitsorganisation (vgl. Fall 1, 2, 6). Die Disponibilität über einen Großteil der Arbeitszeit beinhaltet für Lehrkräfte Chancen und Risiken (vgl. 4.5.2.). Termindruck, ständige Zeitnöte und Gefühle des Gehetztseins - all das erzeugt gänzlich unnötige Streßempfindungen. Eine bewußte Organisation, Planung und Arbeitszeiteinteilung sowie das Setzen von arbeitsbezogenen Prioritäten wollen deshalb gelernt und beherrscht sein (MARR 1987). Entsprechende Kompetenzen sollten daher ebenfalls im Rahmen der Lehrerausbildung frühzeitig vermittelt und geübt werden. Hierzu existieren eine Reihe von Anregungen und Techniken (vgl. ZIESENITZ-ALBRECHT 1995). Und als exzellenter Lerngegenstand bietet sich hierbei zunächst das eigene Studium an.

Ein bewußter Umgang mit den unterschiedlichen Arbeitsplätzen des Lehrerberufs, eine bewußte Zeiteinteilung und Trennung von Freizeit und Arbeitszeit sowie die Fähigkeit, berufliche Prioritäten setzen und Entscheidungen fällen zu können - all das ist Bestandteil pädagogischer Professionalität (BAUER 1997, S. 23) und bildet zugleich die Basis für erfolgreiche Erholungsstrategien. Ein Opernbesuch, bei dem z. B. das schlechte Gewissen des Besuchers ihn ständig an Stapel unkorrigierter Klassenarbeiten erinnert, wird sicherlich nur einen geringen Genuß und demzufolge sehr begrenzten Erholungseffekt mit sich bringen.

Lehrkräfte, die über Organisations-, Planungs- und Zeitmanagementfähigkeiten nicht oder nur in geringem Maße verfügen, sind - sofern sie nicht Gefahr laufen wollen, den Überblick über die zu leistende Arbeit zu verlieren - unweigerlich vor die Notwendigkeit gestellt, derartige Fähigkeiten zu erwerben. Hierzu bietet sich z. B. sowohl die Inanspruchnahme von spezifischen Fortbildungsangeboten als auch ein Zusammenschluß mit Kollegen an.

## 9. Zusammenfassung und Ausblick

Eine Grundintention der vorliegenden Arbeit bestand darin, einen 'Blickwechsel' vorzunehmen, der von einer belastungsforschungsorientierten Betrachtungsweise hin zu einer primär gesundheitsforschungsorientierten Sichtweise der Lehrertätigkeit führen sollte, um somit Einblicke in Bedingungsbeziehungen von Lehrergesundheit zu gewinnen.

Dabei ist u. a. gezeigt worden, daß die Gesundheit von Lehrkräften aufgrund des komplexen schulischen Belastungsmilieus, in dem Lehrertätigkeit stattfindet, mannigfaltigen potentiellen Bedrohungen ausgesetzt ist. Darüber hinaus ist deutlich geworden, daß insbesondere Überlegungen und Maßnahmen zur Stabilisierung und Förderung der Lehrergesundheit zukünftig stärker als bisher in das Blick- und Handlungsfeld von Schulpolitikern, Schulbeamten sowie Lehrkräften geraten sollten. Die in der vorliegenden Arbeit enthaltenen Fallstudien bieten diesbezüglich eine Reihe von Denkanstößen und Handlungsimpulsen.

Zudem haben die untersuchten Fälle für die weitere Forschung auf dem bislang noch weitgehend unerkundeten Terrain der Lehrergesundheit brauchbare Indikatoren liefern können. So haben die Fallstudien insbesondere vielfältige Hinweise darauf gegeben, warum ein Teil der Lehrerschaft gesundheitlich in der Lage ist, bis zum Vorruhestand bzw. bis zur regulären Pensionierung 'durchzuhalten', während ein anderer Teil krankheitsbedingt vorzeitig aus dem Schuldienst ausscheidet.

Wie in der Zusammenfassung der Fallstudien erkennbar wurde, wird dieses Phänomen am ehesten durch einen multifaktoriellen bzw. multikausalen Erklärungsansatz begreifbar. So offenbaren die untersuchten Fälle diverse gesundheitsrelevante Faktoren - wie aktive Bewältigungsstile, soziale Unterstützung, genuines Berufsinteresse, Entwicklungs- und Veränderungsbereitschaft, allgemeine Zuversicht in die Sinnhaftigkeit und Beeinflußbarkeit des eigenen Lebens usw. -, die ihre gesundheitsfördernde Wirksamkeit offensichtlich gerade im wechselseitigen Zusammenspiel entfalten. Tatsache ist, daß in jedem der untersuchten Fälle mehrere dieser Faktoren - wenn auch in unterschiedlichen Konstellationen - konstatiert wurden.

Eine zentrale, aus den untersuchten Fällen abgeleitete Erkenntnis der vorliegenden Arbeit besteht deshalb darin, daß die enorme Belastungskomplexität des Lehrerberufs eine ebenso komplexe, breit gefächerte Gegenstrategie erfordert. Eine Strategie, die sich nicht nur in dem Versuch der Vermeidung und Reduktion von beruflichen Belastungen im Lehrerberuf erschöpfen darf, sondern Entlastung und ganzheitliche Gesundheitsförderung von Lehrkräften konzeptionell verbinden muß. Die in Kapitel 8 vorgestellten Maßnahmen weisen eine solche breit gefächerte Ausrichtung und Verknüpfung auf. Sie beinhalten sowohl entlastende als auch gesundheitsfördernde Denk- und Handlungsansätze, die aus den Fallstudien gewonnene Einsichten berücksichtigen.

Die Zielsetzung lehrerorientierter Gesundheitsförderung besteht in einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung, die der psychischen, der physischen sowie der sozialen Dimension von Gesundheit auf dem Hintergrund beruflicher Belastungen Rechnung trägt und Lehrkräften somit ein entsprechendes Bewußtsein sowie adäquate

Handlungskompetenzen vermitteln soll. Von besonderer Wichtigkeit ist deshalb, daß die einzelnen Vorschläge nicht isoliert betrachtet, sondern in diesen konzeptionellen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden. Eine wesentliche Bedingung hierfür ist das Vorhandensein eines entsprechenden Belastungs- bzw. Gesundheitsbewußtseins auf Seiten der Lehrkräfte.

Daß ein solches Bewußtsein allerdings nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, belegen nicht zuletzt auch die untersuchten Fälle. Sie haben deutlich gemacht, daß das Gesundheitsverhalten der Befragten weniger das Resultat eines ausgeprägten Belastungs- und Gesundheitsbewußtseins war, sondern größtenteils intuitiv erfolgte. Hinsichtlich einer derart notwendigen Bewußtseinsbildung sind prinzipiell alle Handlungsfelder, die mit Schule zu tun haben, bedeutsam. Besondere Beachtung verdient in dieser Frage indes die Lehrerausbildung.

Insbesondere von den mit der Ausbildung von Lehrkräften betrauten Institutionen wird es entscheidend abhängen, ob vor allem zukünftige Lehrergenerationen in der Lage sein werden, mit schulischen Arbeitsbelastungen gesundheitsgerecht umgehen zu können. Aus diesem Grunde sollte das Thema Gesundheitsförderung zu einem zentralen, curricular verankerten Bestandteil der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung und somit schließlich auch zu einem Gegenstand von Schulentwicklungsprozessen und Bemühungen um eine Professionalisierung der Lehrerrolle werden. In diesen Bereichen der Lehrerausbildung gilt es, die hier vorgeschlagenen Maßnahmen zu spezifischen Ausbildungskonzepten zu verdichten und gezielt miteinander zu verknüpfen.

Die Überlegungen hinsichtlich einer lehrerorientierten Gesundheitsförderung haben ferner gezeigt, daß sich Lehrergesundheit im Schnittpunkt von Eigen- und Fremdverantwortung ereignet. Das bedeutet, daß für Lehrkräfte und vorgesetzte Dienststellen eine gemeinsame Verantwortung in Fragen der schulischen Belastungsreduktion und Gesundheitsförderung existiert.

Ein Eintreten von Lehrkräften für eine Verbesserung schulischer Arbeitsbedingungen ist sinnvoll. Es macht jedoch wenig Sinn, als Lehrkraft darauf zu warten, daß der schulische Arbeitgeber dementsprechenden Forderungen tatsächlich umfassend nachkommt, bevor man Verantwortung für die eigene Gesundheit übernimmt. Und gerade bezüglich der praktischen Umsetzung von gesundheitlicher Eigenverantwortlichkeit bieten sich, wie die vorgestellten Maßnahmen zeigen, mehr Möglichkeiten als manche Lehrkraft vielleicht denkt.

Genauso wenig wie die einzelne Lehrkraft ihre Eigenverantwortung in beruflichen Belastungs- bzw. Gesundheitsbelangen an den Arbeitgeber überantworten darf, kann der schulische Arbeitgeber seine Verantwortung für eine Gesundheitsförderung von Lehrkräften negieren. Hierbei handelt es sich schließlich um eine gesetzliche Verpflichtung (Arbeitsschutzgesetz von 1996), der sich der schulische Arbeitgeber auch mit dem Hinweis auf existierende Finanzierungsschwierigkeiten letztendlich nicht auf Dauer entziehen kann.

In jedem Fall sollte speziell die Altersdimension des Lehrerberufs vom schulischen Arbeitgeber stärker als bislang in den Blick genommen werden. Da mit zunehmendem Lebensalter



gemeinhin die individuelle Belastbarkeit sinkt und die Morbiditätsproblematik an Bedeutung gewinnt, sind hier Arbeitsmodelle gefragt, die insbesondere ältere Lehrkräfte spürbar entlasten. Finanzielle Abschläge bei krankheitsbedingter Dienstunfähigkeit, die z. B. in Hamburg vorgesehen sind, stellen dagegen ein fragwürdiges Instrument zur Eindämmung der Frühpensionierungsproblematik bei Lehrkräften dar, da hierdurch leicht der Eindruck einer 'Sanktionspolitik' entstehen kann, die Krankheit finanziell bestraft. Sinnvoller wäre statt dessen der Versuch einer Realisierung des unter 3.5. beschriebenen Diversifikationsgedankens.

Die von TERHART (1995), COMBE/BUCHEN (1996) und anderen Erziehungswissenschaftlern geforderte öffentliche Debatte hinsichtlich des gesellschaftlichen Mandats der Lehrerarbeit ist nicht nur längst überfällig, sondern auch insofern relevant, da man sich hiervon u. a. erhoffen darf, daß die Bildungs- und Erziehungsleistungen sowie die damit verbundenen Arbeitsbelastungen für Lehrkräfte mit Hilfe einer entsprechenden sachgerechten öffentlichen Darstellung im Bewußtsein der Bevölkerung größere Anerkennung als bislang bewirken.

In aller Offenheit und einem Höchstmaß an Aufrichtigkeit sollte im Rahmen einer derartigen öffentlichen Debatte zudem die Frage diskutiert werden, ob es sich bei der Lehrertätigkeit um einen Beruf handelt, der auch zukünftig lebenslang und damit bis ins siebte Lebensjahrzehnt ausgeübt werden kann. Die untersuchten Fälle sowie die bei weitem noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten der beruflichen Entlastung und Gesundheitsförderung von Lehrkräften machen diesbezüglich durchaus Mut.

Andererseits gibt es verschiedene Aspekte, die in dieser Frage eher skeptisch stimmen. Dazu gehören spezifische Strukturmerkmale der Lehrerarbeit ("nicht stillstellbare Dynamik", COMBE/BUCHEN 1996), innerhalb der Lehrerschaft verbreitete Berufswechsel- und Frühpensionierungsgedanken (TERHART et al. 1993), tendenziell zunehmende Frühpensionierungsraten (JEHLE 1997) sowie die scheinbar wachsende Sozialisationsdifferenz zwischen (älteren) Lehrer- und (zukünftigen) Schülergenerationen. Dabei sind die Anstrengungen, die insbesondere mit unterrichtlichen Aushandlungsprozessen der Lehrer-Schüler-Interaktion verbunden sind, gewiß nur für denjenigen wirklich nachvollziehbar, der über einen längeren Zeitraum in diesem Berufsfeld tätig ist.

Öffentlich zu diskutieren wäre in diesem thematischen Kontext schließlich auch die Frage, inwieweit das 'System Schule' Menschen, die sich hierin über jahrelange Zeiträume bewegen, gesundheitlich beeinträchtigen kann. Technokratisch gefärbte schulpolitische Entscheidungen, die häufig in totaler Unkenntnis der Schulwirklichkeit getroffen werden und zu problematischen Fremdbestimmungen der Lehrkräfte führen (LEMPP 1996, S. 5 f), sowie prinzipielle Widersprüche des schulischen Systems, etwa "zwischen Förderungsaufgabe und Auslesefunktionen" (WALLRABENSTEIN 1999, S. 4), nähren einen solchen Verdacht. Bestärkt wird dieser Verdacht aber auch durch den Eindruck des Verfassers, daß wir es mittlerweile mit einer gefährlichen Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen an Schule und schulischer Leistungsfähigkeit zu tun haben. Zum Ausdruck gelangt diese Diskrepanz etwa angesichts der 'Schieflage' zwischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, die inzwischen in weiten Teilen der Schulpädagogik zu konstatieren ist.

Immer öfter übernehmen Lehrkräfte aufgrund nachlassender familiärer Erziehungsleistungen sozialpädagogische, gelegentlich gar quasi-therapeutische Funktionen, hinter denen Bildungsinhalte infolge begrenzter Zeitkontingente zwangsläufig zurückstehen müssen, gesellschaftlich jedoch unvermindert vehement eingeklagt werden. Neben dem gesellschaftlichen Druck kommt hier hinzu, daß nicht alle Lehrkräfte auf die Bewältigung dieser diffizilen Erziehungsarbeit ausreichend vorbereitet wurden.

Die beschriebene Schieflage zwischen den genuinen Aufgaben der Schule, Erziehung und Bildung, stellt indes lediglich ein beispielhaftes Dilemma der Lehrerarbeit dar. Das eigentliche Paradoxon der Lehrertätigkeit besteht - wie gesagt - jedoch darin, daß die Arbeit von Lehrkräften einerseits unter zunehmend schwierigeren Bedingungen stattfindet, andererseits aber die gesellschaftlichen Erwartungen an Schule vom Umfang her mindestens dieselben geblieben sind. So soll die Schule Kinder und Jugendliche mit profundem Wissen und umfangreichen sozialen Kompetenzen ausstatten. Sie soll emotionale Defizite ausgleichen, extremen politischen Gesinnungen vorbeugen, vorberufliche Schlüsselqualifikationen vermitteln und vieles mehr.

Für sich allein genommen erscheint fast jede dieser und anderer gesellschaftlicher Erwartungen legitim. Fraglich ist allerdings, inwieweit dieser überaus breite Erwartungskatalog den gegenwärtigen schulischen Leistungskapazitäten und damit der schulischen Realität entspricht. Die Tatsache, daß die Schule als organisches System auch in Zukunft Rücksicht auf gesellschaftliche Entwicklungen und Lebensbedingungen von Schülern nehmen und flexibel genug sein muß, um sich gemeinsam mit den Schülern weiterzuentwickeln, darf dabei keinesfalls dazu führen, diese virulente Frage weiterhin unbeantwortet zu lassen. Dies unterstreicht die dringende Notwendigkeit einer öffentlichen Auseinandersetzung darüber, was die Schule angesichts ihrer gegenwärtigen Arbeitsbedingungen an gesellschaftlichen Erwartungen tatsächlich erfüllen kann, ohne die im schulischen System involvierten Menschen - und hier beziehe ich die Schüler ausdrücklich mit ein - chronisch zu überfordern.

Die vorausgegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, daß trotz der relativ breiten konzeptionellen Anlage der vorliegenden Arbeit lediglich ein Bruchteil von möglichen Fragen zum Thema Lehrergesundheit aufgegriffen bzw. bearbeitet werden konnte. Allerdings ist mit der vorliegenden Arbeit gewissermaßen ein Fenster geöffnet und der Blick auf die Weite des Forschungsfeldes 'Lehrergesundheit' freigelegt worden.

Lohnenswerter Gegenstand zukünftiger Forschung könnte z. B. die Frage nach geschlechts- und schulspezifischen Implikationen von Lehrerbelastung und Lehrergesundheit sein. So gibt es Hinweise darauf, daß nicht nur Geschlechtszugehörigkeit und Schulform, sondern auch das soziale Einzugsgebiet der Schule - siehe Fallstudie 3 - eine belastungsrelevante Rolle spielen und somit Einfluß auf die Lehrergesundheit nehmen. Während bekannt ist, daß Lehrerinnen aufgrund der Verknüpfung von Berufsarbeit und Familie häufig einer Doppelbelastung ausgesetzt sind (SCHÜMER 1992), und unter schulformspezifischen Gesichtspunkten vor allem Hauptschullehrkräfte belastet sind, weiß man bislang noch verhältnismäßig wenig über die belastungsrelevante Bedeutung des sozialen Einzugsgebietes, in dem sich eine Schule befindet. In

dieser wie auch in anderen - zum Teil genannten - Fragen besteht weiterer Forschungsbedarf. Methodisch bieten sich hierzu etwa Längsschnittuntersuchungen an, die z. B. schulische Berufsbiographien über einen längeren (mehrjährigen) Zeitraum begleiten könnten.

## 10. Literaturverzeichnis

Abele, A./Becker, P. (Hrsg.), Wohlbefinden. Theorie - Empirie Diagnostik. Weinheim und München 1994 (2. Aufl.).

Abele, A. et al., Sportliche Aktivität und Wohlbefinden, in: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.), Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik. Weinheim und München 1994 (2. Aufl.), S. 279-296.

Ackermann, M. et al., Eine Ausbildung wird erwachsen. Eigenverantwortliche 'Teamhospitationen' im Referendariat, in: Hamburg macht Schule, 3/1998, S. 15.

Adorno, Th. W., Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a/M 1979.

Aebli, H., Zwölf Grundformen des Lernens. Stuttgart 1987.

Affeldt, M., Das Lehrertraining. Ziele und erste Erfahrungen bei der Einführung, in: Hamburg macht Schule, 3/1998, S. 20-21.

Agsten, D./Maier, R., Die Rolle des Schulleiters. Schulentwicklung in der W 8, in: Hamburg macht Schule, 6/1998, S. 14-15.

Antonovsky, A., Health, stress and coping. San Francisco, Washington, London 1979.

Antonovsky, A., The salutogenetic perspective. Toward a new view of health an illness, in: Advances, Vol. 4, No. 1, 1987 a, S. 47-55.

Antonovsky, A., Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco 1987 b.

Argyle, M., The psychology of happiness. London 1987.

Aries, Ph., Geschichte der Kindheit, München und Wien 1975.

Aronson, E./Pines, A. M./Kafry, D., Ausgebrannt. Vom Überfluß zur Selbstentfaltung. Stuttgart, 1985 (2. Aufl.).

Badura, B. (Hrsg.), Soziale Unterstützung und chronische Krankheit. Zum Stand sozialepidemiologischer Forschung. Frankfurt a/M 1981.

Balgo, R./Voß, R., Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird. Einladung zu einem systemisch-konstruktivistischen Sichtwechsel, in: Voß, R. (Hrsg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen

- an Schule und Pädagogik, Berlin 1997 (2. Aufl.), S. 56-69.
- Bandura, A., Self-efficacy mechanism in human agency, in: American psychologist, 37/1982, S. 122-147.
- Barkholz, U./Homfeldt, H.G., Gesund lernen ist mehr als Gesundheit lernen. Zur Wirksamkeit von Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung in Studium und Beruf, in: Pädagogik, 3/1991, S. 13-19.
- Barth, A.-R., Burnout bei Lehrern. Göttingen 1992.
- Bastian, J./Combe, A., Schulentwicklung, veränderte Arbeitssituation und Belastung. Eine vergleichende Untersuchung an unterschiedlichen Schulen und Schulformen in Hamburg, in: EWIREPORT. Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, 16/1997/98.
- Bauer, K.-O., Pädagogische Professionalität und Lehrerar-  
beit, in: Pädagogik, 4/1997, S. 22-26.
- Bauer, K.-O./Burkhard, Ch., Der Lehrer - ein pädagogischer Profi?, in: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7, Weinheim 1992, S. 193-226.
- Bauer, K.-O./Kopka, A., Wenn Individualisten kooperieren, in: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, Weinheim und München 1996, S. 143-186.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S., Pädagogische Professionalität und Lehrerar-  
beit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim und München 1996.
- Bauer, K.-O./Kanders, M., Burnout und Belastung von Lehrkräften, in: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, Weinheim und München 1998, S. 201-233.
- Beck, U., Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a/M 1986.
- Beck, U., Angst vor der Freiheit, in: Der Spiegel, 38/1994, S. 248 ff.
- Becker, G.-E./Gonschorek, G., Kultusminister schicken 55000 Lehrer vorzeitig in Pension. Konsequenzen aus dem Heidelberger Burnout-Test, in: Gudjons, H. (Hrsg.), Entlastung im Lehrerberuf, Hamburg 1993 a, S. 47-68.
- Becker, G.-E./Gonschorek, G., Das Burnout-Syndrom. Ursachen - Interventionen - Konsequenzen, in: Gudjons, H. (Hrsg.), Entlastung im Lehrerberuf, Hamburg 1993 b, S. 69-80.
- Becker, P., Theoretische Grundlagen des Wohlbefindens, in: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.) Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik. Weinheim und München 1994 (2. Aufl.), S. 13-50.
- Beckers, E., Von der Krankheitsvorbeugung zum Lebenssinn. Zur Wiederentdeckung pädagogischen Denkens in der neueren Ge-

- sundheitsdiskussion, in: PädExtra Sonderdruck Gesundheitsförderung, 9/1991, S. 50-55.
- Beiner, F., (Hrsg.), Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Praxisschock, Rollenkonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf. Heinsberg 1982.
- Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a/M 1973.
- Berg, Ch., (Hrsg.), Kinderwelten. Frankfurt a/M 1991.
- Biener, K., Streß. Epidemiologie und Prävention. Bern 1988.
- Biller, K., Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler 1988.
- Binneberg, K., Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 31/1985, S. 773-788.
- Bloch, E., Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a/M 1985.
- Bochynek, B., Was macht Schule so anstrengend, wenn man älter wird?, in: Pädagogik, 2/1994, S. 14-17.
- Bonsen, M./Pfeiffer, H., Schulleitungsforschung in Deutschland. Forschung und Ergebnisse im Überblick, in: Schulleitung und Schulentwicklung, 2/1998, S. 1-17.
- Boos-Nünning, U., Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein 1979.
- Boyle, G. J. et al., A structural model of the dimensions of teacher stress, in: British Journal of Educational Psychology 65/1995, S. 49-67.
- Bradburn, N. M., The structure of psychological well-being. Chicago 1969.
- Brandstätter, H., Alltagsergebnisse und Wohlbefinden, in: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.), Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik. Weinheim und München 1994 (2. Aufl.), S. 191-226.
- Brede, K., Einführung in die psychosomatische Medizin. Frankfurt a/M 1980.
- Brehmer, I., Ich bin eine zweigeteilte Frau. Belastungen von Frauen in der Schule, in: Gudjons, H. (Hrsg.), Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 21-29.
- Bringmann, W., Das Gesundheitstraining im Präventivkonzept, in: Medizin und Sport, 1/1987, S. 29-32.
- Brodtmann, D., Was läßt uns gesund bleiben? Nachdenken über Gesundheit und Krankheit, in: Friedrich Jahresheft 1994, 160-163.
- Brügelmann, H./Schüler, H., Ausbildung für die Arbeit mit

- Kindern. Vorschlag zu einer Reform der ersten Phase der LehrerInnen-Ausbildung für die Primarstufe, in: Die Grundschulzeitschrift, 84/1995, S. 48-53.
- Bruggemann, A. et al., Arbeitszufriedenheit. Bern 1975.
- Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim und München 1997.
- Buchka, M./Hackenberg, J., Das Burnout-Syndrom in der Behindertenhilfe. Dortmund 1987.
- Buer, J. v. et al., Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1995, S. 555-577.
- Büssing, A., Arbeitszufriedenheit und Arbeitssituation, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 35/1983, S. 680-708.
- Büssing, A., Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit: Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen von Arbeitszufriedenheit, in: Fischer, L., (Hrsg.), Arbeitszufriedenheit. Stuttgart 1991, S. 85-113.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), Das neue Arbeitsschutzgesetz. Bonn 1996.
- Burisch, M., Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Bern 1989.
- Burow, O.-A., Belastung als Chance. Gemeinsam ein angenehmes Arbeitsumfeld schaffen, in: Pädagogik 12/1998, S. 20-22.
- Byrne, B. M., The Maslach Burnout Inventory: testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers, in: Journ. Occup. Organz. Psych., 66/1993, S. 197-212.
- Cherniss, C., Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education, in: Exceptional Children 54/1988, S. 449-454.
- Coleman, J. S., Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim und Basel 1986.
- Combe, A., Kritik der Lehrerrolle. München 1971.
- Combe, A., Krisen im Lehrerberuf. Verarbeitungsformen und die Rolle der Sozialwissenschaften, in: Gudjons, H./Reinert, G.-B. (Hrsg.), Lehrer ohne Maske. Königstein 1981, S. 117-126.
- Combe, A., Häutungen aus dem Vertrauten, in: Erziehung und Wissenschaft, 12/1996, S. 18-19.
- Combe, A., Der Lehrer als Sisyphos, in: Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim und München 1997, S. 165-177.

- Combe, A., Lehrerbelastung, Schulentwicklung, Unterricht und Lehrerbildung, unveröffentlichtes Manuskript 1998 a.
- Combe, A., Warum das Stundenhalten so anstrengend ist, in: Journal für Schulentwicklung. Thema: Lehrerarbeit, Zeit und Schulentwicklung, Innsbruck und Wien, 2/1998 b, S. 17-23.
- Combe, A., Belastung und Gelingensbedingungen von Schulentwicklung, unveröffentlichtes Manuskript 1998 c.
- Combe, A., Zum Stand der Belastungsforschung im Lehrberuf und zur Besonderheit einer Belastungsuntersuchung in Schulentwicklungsprozessen, unveröffentlichtes Manuskript 1999a.
- Combe, A., Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Belastung, Entlastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen, unveröffentlichtes Manuskript 1999 b.
- Combe, A./Buchen, S., Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim und München 1996.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a/M 1996.
- Combe, A./Riecke-Baulecke, Th. (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim und Basel 1997.
- Conradt, M., Die Krankheit soll kein Feind sein. Mit der Salutogenese erhält die Medizin eine veränderte Zielrichtung, in: Hamburger Abendblatt vom 2.3.1994, S. 12.
- Cube, F. v., Bewegung ohne Beweggrund? Konsequenzen der Verwöhnung durch Technik und Wohlstand, in: Laaser, U. et al. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitserziehung. Berlin und Heidelberg 1987, S. 44-51.
- Czerwenka, K., Lehrer heute. "Ausgebrannt", "ausgelaugt" oder doch nur belastet?, in: Pädagogische Welt, 47/1993, S. 242-246.
- Czerwenka, K., Die Not der Lehrer. Neue Ansprüche und Belastungen des Lehrerberufs, in: Pädagogische Welt, 4/1996, S. 181-187.
- Daschner, P., Privileg und Fessel zugleich. Anmerkungen zu Lehrerarbeit und Schulreform, in: Combe, A./Riecke-Baulecke, Th. (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten. Weinheim und Basel 1997, S. 66-76.
- David, H., Medizinisches Taschenlexikon. Berlin 1990.
- De Lorent, H.-P., Modell gegen Willkür - Lehrerarbeitszeit in Dänemark, in: Erziehung und Wissenschaft - Zeitschrift des GEW-Hauptvorstandes, 3/1995, S. 20-25.
- Deppen, H.-U., Krankheit ist ohne Politik nicht heilbar. Zur Kritik der Gesundheitspolitik. Frankfurt a/M 1987.

- Der Spiegel, Horrorjob Lehrer. Nervenkrieg im Klassenzimmer, 24/1993, S. 34.
- Derrien, N., Neuer Schulleiter. Ein Kollegium erwacht aus dem Dornröschenschlaf, in: Hamburg macht Schule, 6/1998, S. 20-21.
- Dieterich, R. et al. (Hrsg.), Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München 1983.
- Döring, K. W., Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim 1989.
- Dubos, R., Mirage of health. New York 1959.
- Dunham, J., Stress in teaching. London 1984.
- Eberwein, H./Mand, J., Qualitative Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis, in: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.), Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995, S. 11-18.
- Edelwich, J./Brodsky, A., Ausgebrannt. Das "Burn-Out"-Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg 1984.
- Eder, F., Kindheit - Jugend - Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule?, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998, S. 357-394.
- Edin, B., Von der Last und Lust, ein junger Lehrer zu sein, in: Rösner, E. et al. (Hrsg.), Lehreralltag - Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim und Basel 1996, S. 77-80.
- Elbing, E./Dietrich, G., Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Befunde aus einer Fragebogenerhebung bei Lehrern verschiedener Schularten über Aspekte beruflicher Zufriedenheit und Schwierigkeiten. Auswertungsbericht Teil I, Universität München 1982.
- Elbing, E./Dietrich, G., Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation. Differentielle Akzente in der Bewertung der Berufssituation und beruflichen Tätigkeit. Auswertungsbericht Teil II, Universität München 1984.
- Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages (Hrsg.), Endbericht zur "Strukturreform der gesetzlichen Krankenversicherung". Bonn 1990.
- Epstein, F. H., Risikofaktor, Risikoindikator und Pathogenese, in: Medizinische Klinik, 73/1978, S. 381-387.
- Ewald, O., Das Burn-out-Syndrom, in: ErgoMed, 3/1997, S. 93-96.
- Farber, B. A., "Burnout" bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme, in: Terhart, E. (Hrsg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskul-



- tur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln und Wien 1991, S. 217-230.
- Fatke, R., Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1995, S. 675-680.
- Faust-Siehl, G. et al. (Hrsg.), Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt. Arbeitskreis Grundschule e.V., Nr. 79/80. Frankfurt a/M 1990.
- Fink, U. (Hrsg.), Wie krank ist unsere Gesellschaft? Beiträge zur 50. Konferenz der Gesundheitsminister in Berlin. Frankfurt a/M 1982.
- Fischer, D. (Hrsg.), Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1983.
- Flaake, K., Die eigenen Grenzen akzeptieren. Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen, in: Pädagogik 1/1993, S. 25-27.
- Flammer, A., Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern und Stuttgart 1990.
- Flick, U. (Hrsg.), Wann fühlen wir uns gesund? Subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit. Weinheim und München 1998.
- Flitner, A., Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn - über Lehrerarbeit und Schulreform, in: Kalb, P. E. et al., (Hrsg.), Unterrichten - und was sonst?. Weinheim 1990, S. 13-32.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.), Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule. Frankfurt a/M 1989.
- Fölling-Albers, M., Erziehung in der Schule - eine alte Aufgabe neu gestellt, in: Grundschule 2/1992 a, S. 10-12.
- Fölling-Albers, M., Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim 1992b.
- Fölling-Albers, M., Lernwerkstätten in der Lehrerbildung. Überlegungen zum Stellenwert von Lernwerkstätten für die Lehrerbildung am Beispiel der Universität in Regensburg, in: Grundschule, 6/1992 c, S. 20-22.
- Frank, R., Körperliches Wohlbefinden, in: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.), Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik. Weinheim und München 1994 (2. Aufl.), S. 71-96.
- Franke, H., Auf den Spuren der Langlebigkeit. Stuttgart 1985.
- Freitag, M., Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit. Weinheim und München 1998.
- Freudenberger, H. J./Richelson, G., Ausgebrannt: Die Krise der Erfolgreichen - Gefahren erkennen und vermeiden. Mün-

- chen 1981 (2. Aufl.).
- Garz, D./Kraimer, K., Qualitativ empirische Sozialforschung im Aufbruch, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.), Qualitativ empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, S. 1-34.
- Gaedt, R./Schmid, R., Warum eigentlich gesund sein sollen?, in: IFL aktuell - Gesunde Schule. Hrsg.: Freie und Hansestadt Hamburg, Institut für Lehrerfortbildung, Nr. 21/Okt. 1993, S. 3-4.
- Gebauer, K. et al., Was ist bloß mit den Kindern los? Veränderungen im Verhalten von Schülerinnen und Schülern einer Grundschule, in: Die Grundschulzeitschrift, 49/1991, S. 47-50.
- Geulen, D., Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt a/M 1977.
- Geulen, D. (Hrsg.), Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim und Basel 1989.
- GEW (Hrsg.), Bericht der Arbeitszeitkommission: Zusammenfassung - Beispiele - GEW Presseerklärung, Hamburg 1999, S. 6.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L., The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago 1967.
- Göbel, H., Botenstoffe lösen Migräne aus, in: Welt am Sonntag, 27.2.2000, S. 43.
- Göckenjahn, G., Kurieren und Staat machen. Gesundheit und Medizin in der bürgerlichen Welt. Frankfurt a/M 1985.
- Golembiewski, R. T./Munzenrider, R., Phases of burnout. Developments in concepts and applications. New York 1988.
- Gosch, H., Neugestaltung von Schule - Neubewertung von Lehrerarbeitszeit, in: Pädagogik 9/1995, S. 20-23.
- Gosch, H./De Lorent, H.-P., Von der Pflichtstundenregelung zur Neubewertung. Die Entwicklung der Arbeitszeit, in: Combe, A./Riecke-Baulecke, Th., (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten. Weinheim und Basel 1997, S. 97-118.
- Grabbe, B., Chancen und Probleme der Kooperation zwischen Lehrern und Eltern bei der Elternmitarbeit im Unterricht der Grundschule, Frankfurt a/M 1983.
- Grass, G., Der lernende Lehrer, in: Die Zeit, Nr. 21, 20.5.1999, S. 41-43.
- Greif, S. et al. (Hrsg.), Psychischer Stress am Arbeitsplatz. Göttingen 1991.
- Grimm, M. A., Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt a/M 1993.
- Grunder, H.-U./Bieri, T., Zufrieden in der Schule? Zufrie-

- den mit der Schule. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern 1995.
- Gsell, A./Lemitz, K./Fischer, H., 'Schulleitung 2000'. Kompetent und kommunikativ - läßt sich das lernen?, in: Hamburg macht Schule, 3/1992, S. 12.
- Gudjons, H. (Hrsg.), Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993.
- Gudjons, H., Jenseits der Illusionen. Als Lehrer/in älter werden, in: Pädagogik, 2/1994, S. 6-9.
- Gudjons, H., Gesund bleiben. Anleitung für den beruflichen Alltag, in: Friedrich Jahresheft 1998, S. 126-131,
- Haedayet, W. F., Eine ganz unauffällige Grundschule. Pädagogischer Pluralismus und kooperative Pädagogik, in: Die Grundschulzeitschrift, 76/1994, S. 19-21.
- Haedayet, W. F., Offener Unterricht - pädagogischer Mythos oder unterrichtspraktische Antwort auf eine veränderte soziale Wirklichkeit?, in: Pädagogik und Schulalltag, 3/1995, S. 314-323.
- Hänsel, D., Überlegungen zur Neustrukturierung der Lehrerbildung, in: Pädagogik, 10/1989, S. 49-50.
- Hänsel, D., Lehrerbildung in den 90er Jahren. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven, in: Pädagogik, 11/1991, S. 40-44.
- Hänsel, D., Frauen und Männer im Lehrerberuf, in: Pädagogik, 4/1997, S. 16-21.
- Hagstedt, H., Kinder und Erwachsene lernen gemeinsam. Vorstellung der Grundschulwerkstatt in Kassel - ein Kooperationsmodell mit vielen Möglichkeiten und langjährigen Erfahrungen, in: Grundschule, 6/1992, S. 12-14.
- Hamburgisches Beamtengesetz vom 29.11.1977.
- Hentig, H. v., Die Schule neu denken. München und Wien 1993.
- Herloff, B./Järvholm, B., Lehrer, Stress und Mortalität, in: The Lancet, deutsche Ausgabe 3/1989, S. 240-241.
- Hirsch, G. et. al., Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Züricher Oberstufenlehrern. Arbeits- und Forschungsbericht der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Bd. 7., Bern 1990.
- Hofer, Wenn Lehrerinnen und Lehrer an Grenzen stoßen. Ansprüche und Realität sind selten deckungsgleich, in: Pädagogik, 12/1998, S. 14-18.
- Holtappels, H. G., Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung, in: Rolff, H.-G.(Hrsg), Zukunftsfelder von Schulforschung, Weinheim 1995, S. 327-354.

- Hubermann, M., Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Terhart, E. (Hrsg.), Unterrichten als Beruf. Köln und Wien 1991, S. 249-267.
- Hübner, P./Werle, M., Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer, in: Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim und München 1997, S. 203-226.
- Hurrelmann, K., Die Ausbildungssituation ist unerträglich, in: betriff: erziehung, 11/1984, S. 50-53.
- Hurrelmann, K., Sozialisation, Gesundheit, Prävention, in: Laaser, U. et al. (Hrsg.), Gesundheitswissenschaften und öffentliche Gesundheitsförderung. Aktuelle Modelle in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1990, S. 215-225.
- Hurrelmann, K./Laaser, U. (Hrsg.) Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim und München 1998.
- Ilsemann, C. v., Thema: Lehrerbildung, in: Hamburg macht Schule, 3/1998, S. 6-9.
- Israel, S., Der Bewegungsmangel als kardiovaskulärer Risikofaktor - Eine Übersicht zu epidemiologischen Untersuchungen, in: Medizin und Sport, 1/1989, S. 2-8.
- Jehle, P., Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Eine Analyse amtlicher Materialien aus den alten Bundesländern. Frankfurt a/M 1996.
- Jehle, P., Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Befunde und Desiderate der Forschung, in: Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim und München 1997, S. 247-276.
- Jendrowiak, H. W./Kreuzer, K. J., Lehrer zwischen Angst und Auftrag. Düsseldorf 1980.
- Joosten, B., Gesundheitslernen in der Ausbildung von Grundschullehrern und -lehrerinnen für den Lernbereich Sachunterricht an der Universität Dortmund, in: Laaser, U. et al. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitserziehung, Berlin 1987, S. 500-509.
- Justice, B., Wer wird krank? Der Einfluß von Stimmungen, Gedanken und Gefühlen auf unsere Gesundheit. Hamburg 1989.
- Karasek, R. A., Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign, in: Administrative Science, 24/1979, S. 385-408.
- Kasper, H., Offener Unterricht in der Diskussion, in: Grundschule, 5/1988, S. 62-66.
- Kelle, U./Kluge, S., Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999.

- Kischkel, K.-H., Zum Einfluß situativer und Einstellungsfaktoren auf die Arbeitsplatzperzeptionen und die Arbeits- und Lebenszufriedenheit von Lehrern, in: Schönwälder, H.-G.(Hrsg.), *Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg 1987, S. 135-167.
- Klemm, K., Zeit und Lehrerarbeit, in: Rolff, H.-G. et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 9, Weinheim 1996, S. 115-142.
- Klemm, K., Zeit, Lehrerarbeit und Schulentwicklung, in: *Journal für Schulentwicklung*, Innsbruck, Wien 2/1998, S. 8-16.
- Kliesch, G. et al., *Arbeitssicherheitsgesetz*. Berlin 1975.
- Knab, D., Schule als Arbeitsplatz - Nicht zum Aushalten?, in: *Pädagogik*, 9/1995, S. 6-10.
- Knothe, M. et al., Einflußfaktoren auf die psychophysische Beanspruchung von Lehrern im Unterricht, in: Scheuch, K. (Hrsg.) *Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen*. Berlin 1991, S. 34-44.
- Kobasa, S. C., Stressful life-events, personality and health: An inquiry into hardiness, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 37/1979, S. 1-11.
- Kobasa, S. C. et al., Hardiness and health: A prospective study, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 42/1982, S. 168-177.
- Költze, H., Lehrerbildung im Wandel? Vom technokratischen zum humanen Ausbildungskonzept, in: *Grundschule*, 4/1988, S. 30-32.
- Kraimer, K., Die soziale Diagnose in der qualitativen Sozialforschung, in: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.), *Forschen für die Schulpraxis*, Weinheim 1995, S. 38-56.
- Krampen, G., Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern, in: *Psychologie und Praxis*, 22/1978, S. 49-57.
- Krieger, R. et al., Erlebte Belastung des Lehrers durch verhaltensauffällige Schüler, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8/1976, S. 245-251.
- Kutzer, H., "Plötzlich sind die Schüler anders". Ein Brief an meinen Schulrat, in: Rösner, E. et al. (Hrsg.), *Lehreralltag - Alltagslehrer*, Weinheim und Basel 1996, S. 23-24.
- Kyriacou, C./Sutcliffe, J., Teacher stress: Prevalance, sources and symptoms, in: *British Journal of Educational Psychology*, 48/1978, S. 159-167.
- Kyriacou, C./Sutcliffe, J., Teacher stress and burnout: an international review, in: *Educational Research*, 27/1987, S. 146-152.
- Lang, E., Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und

- Lehrern. Die Bedeutung der pädagogischen Kultur an Schulen. Bad Heilbrunn 1997.
- Lazarus, R. S., Psychological stress and the coping process. New York 1966.
- Lazarus, R. S., Streß und Streßbewältigung - ein Paradigma, in: Philipp, S.-H. (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse. München 1990.
- Lazarus, R. S./Launier, R., Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt, in: Nitsch, J. R. (Hrsg.), Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern 1981, S. 213-260.
- Lazarus, R. S./Folkman, S., Stress, appraisal and coping. New York 1984.
- Lempp, R., Schule und seelische Gesundheit, in: Humane Schule. Mitteilungen des Bundesverbandes der Aktion Humane Schule, 22. Jahrgang, Mai 1996, S. 5-6.
- Lensing-Conrady, R., Gesundheit - Chance für den Sport, in: Laaser, U. et al. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitserziehung. Berlin u. a. O. 1987, S. 175-183.
- Leuschner, G., Belastungsbedingungen im Lehrerberuf, in: Zeitschrift für gesamte Hygiene, 25/1979, S. 18-21.
- Leuschner, G./Schirmer, F., Lehrgesundheit aus medizinischer Sicht, in: Gudjons, H. (Hrsg.), Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 31-38.
- Lutz, R., Genuß und Genießen. Weinheim 1983.
- Maddi, S./Kobasa, S., The hardy executive: Health under stress. Homewood 1984.
- Marr, R. (Hrsg.), Arbeitszeitmanagement. Berlin 1987.
- Mehrgardt, M., Von der Pathogenese des Lehrerseins - Beobachtungen aus der Psychotherapie mit Lehrern, in: Erziehung und Wissenschaft, SH 12/1999, S. 15-19.
- Merkens, H., Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, in: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.), Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 21-37.
- Merz, J., Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim 1979.
- Merz, J./Weid, A., Berufliche Wertorientierungen und allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 28/1981, S. 214-221.
- Meusel, H., Körperliche Veränderungen im Alternsprozeß und ihre Beeinflussung durch Bewegungsaktivitäten und Sport, in: SportPraxis, 2/1995, S. 7-12.
- Meyer, E. (Hrsg.), Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung. Baltmannsweiler 1991.

- Müller, H., Lernen im Studienseminar. Kritischer Rückblick eines Referendars, in: Hamburg macht Schule, 3/1998, S. 16.
- Müller-Guntrum, M./Wallrabenstein, W., Kinder, die uns Probleme machen. Hamburger Grundschuluntersuchung, in: Die Grundschulzeitschrift, 76/1994, S. 36-39.
- Müller-Limmroth, W., Arbeitszeit-Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Frankfurt a/M (GEW) 1980.
- Müller-Limmroth, W., Arbeitsbelastung und Arbeitsbeanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin 1992 (2. Aufl.).
- Nengelken, G./Ulich, E., Über einige Aspekte der zeitlichen Beanspruchung und der Einstellung von Lehrkräften an höheren Schulen, in: Neue deutsche Schule, 24/1965, S. 302-308.
- Neuberger, O., Theorien der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart 1974.
- Neuberger, O., Personalentwicklung. Stuttgart 1991.
- Oelkers, J., Zeitprobleme von Schule und Unterricht, in: Pädagogik 12/1998, S. 31-34.
- Oesterreich, P., Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim 1988.
- Overbeck, G., Krankheit als Anpassung. Der psychosomatische Zirkel. Frankfurt a/M 1984.
- Oyen, R./Feser, H., Entwicklung eines modernen Gesundheitsbegriffs als Grundlage konzeptioneller Überlegungen zur Gesundheitserziehung, in: Prävention, 4/1982, S. 99-103.
- Peschke, M., Streß am Arbeitsplatz, Vortragsmanuskript anlässlich der Gesundheitstage des Bezirksamts Harburg 1993, S. 10.
- Petermann, F./Petermann, U., Training mit aggressiven Kindern. München und Weinheim 1988.
- Pines, A. M./Aronson, E./Kafry, D., Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart 1985.
- Postman, N., Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a/M 1982.
- Preuss-Lausitz, U. et al. (Hrsg.), Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim und Basel 1990.
- Priebe, B./Israel, G./Hurrelmann, K., Gesunde Schule: Gesundheitserziehung - Gesundheitsförderung - Schulentwicklung. Weinheim und Basel 1993.
- Pschyrembel. Klinisches Wörterbuch, Stichwort Gesundheit. Berlin und New York 1982 (254. Aufl.), S. 411.
- Quentin, G., Gesunde Schulen - kranke Lehrer(innen)?, in:

- Sportpädagogik, 3/1995, S. 6-8.
- Ramseger, J., Gesellschaft im Umbruch. Was wird aus der Grundschule, in: Die Grundschulzeitschrift, 71/1994, S. 6-11.
- Redeker, S., Belastungserleben im Lehrerberuf. Frankfurt a/M 1993.
- Reinhardt, S., Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle, in: Zeitschrift für Pädagogik, 24/1978, S. 515-531.
- Richter, Th., Unternehmenswandel und teamorientiertes Zeitmanagement, in: Combe, A./Riecke-Baulecke, Th. (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten. Weinheim und Basel 1997, S. 44-65.
- Riecke-Baulecke, Th., Pädagogische Konzepte und neue Zeitszenarien. Die aktuelle Debatte über Arbeitszeitmodelle, in: Combe, A./Riecke-Baulecke, Th. (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten. Weinheim und Basel 1997, S. 19-43.
- Ritscher, H., Die Rollenfunktion des Lehrers, in: Dieterich, R. et al. (Hrsg.), Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München 1983.
- Rösner, E. et al. (Hrsg.), Lehreralltag - Alltagslehrer. Authentische Berichte aus der Schulwirklichkeit. Weinheim und Basel 1996.
- Rohmert, W./Rutenfranz, J., Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), Bonn 1975.
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P., Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim und Basel 1990.
- Rosenbusch, H. S., Lehrer und Schulräte - ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bad Heilbrunn 1994.
- Rost, R., Die gesundheitliche Bedeutung des Sports, in: Küpper, D./Kottmann, L. (Hrsg.), Sport und Gesundheit. Schorndorff 1991.
- Rudow, B., Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrgesundheit. Bern 1995 (1. Nachdruck).
- Rudow, B., Personalpflege im Lehrerberuf - Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel, in: Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim und München 1997, S. 301-324.
- Russell, D. W. et al., Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers, in: Am. J. Ind. Med., 72/1987, S. 269-274.
- Sassen, G., Der Gesundheitsbegriff in der Gesundheitserziehung, in: Laaser, U. et al. (Hrsg.), Prävention und



- Gesundheitserziehung. Berlin 1987, S. 3-7.
- Saupe, R./Möller, H., Psychomentale Belastungen im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West. Hrsg.: GEW, Landesverband Berlin, 1981.
- Scarbath, H., Unser Wissen ist Stückwerk. Plädoyer für ein mehrperspektivisch-dialogisches Verständnis von Erziehungswissenschaft, in: Claußen, B./Scarbath, H. (Hrsg.), Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. Einführende Texte. München und Basel 1979, S. 204-224.
- Schaarschmidt, U., Älterwerden und berufliche Eignung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Pädagogik, 12/1998, S. 11-14.
- Schäfer, H., Plädoyer für eine neue Medizin. Warnung und Appell. München 1981 (2. Aufl.).
- Schaefer, G., Der Gesundheitsbegriff bei verschiedenen Völkern, in: Trojan, A./Stumm, B. (Hrsg.), Gesundheit fördern statt kontrollieren - Eine Absage an den Mustermenschen. Frankfurt a/M 1992, S. 50-51.
- Scheuch, K. et al., Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland. Ausgewählte Ergebnisse der Dresdner Lehrerstudie von 1985 - 1994. Technische Universität Dresden 1995.
- Scheuch, K./Knothe, M., Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit, in: Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1., Weinheim und München 1997, S. 285-300.
- Schipperges, H., Homo patiens. Zur Geschichte des kranken Menschen. München und Zürich 1985.
- Schipperges, H. et al., Die Regelkreise der Lebensführung. Gesundheitsbildung in Theorie und Praxis. Köln 1988.
- Schlemmer, J. (Hrsg.), Gesundheit in Eigenverantwortung. Bad Mergentheim 1984.
- Schmacke, N., Pensionierung von LehrerInnen aus Krankheitsgründen. Wege zur Ursachenforschung und Prävention, in: Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim und München 1997, S. 277-284.
- Schmitz-Fromm, A., Ausgebrannt, in: Rösner, E. et al. (Hrsg.), Lehreralltag - Alltagslehrer. Weinheim und Basel 1996, S. 88-90.
- Schnabel, P.E., Krankheit und Sozialisation. Vergesellschaftung als pathogener Prozeß. Opladen 1988.
- Schnabel, P.E., Krankheitsentstehungs- und Krankheitsverlaufsforschung, in: Laaser, U. et al. (Hrsg.), Gesundheitswissenschaften und öffentliche Gesundheitsförderung. Berlin 1990, S. 181-190.
- Schneider, V., Gesundheit - was ist das heute?, in: Friedrich Jahresheft 1994, S. 8-9.

- Schönknecht, G., Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim 1997.
- Schönpflug, W., Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien, in: Kleinbeck, U./Rutenfranz, J. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. Arbeitspsychologie. Göttingen 1987.
- Schönwälder, H.-G., Lehrerarbeit - Arbeit ohne Theorie. Heidelberg 1983.
- Schönwälder, H.-G., Die Arbeitssituation des Lehrers als Bestimmungsfaktor der Arbeitssituation der Schüler, in: Bernd, J. et al. (Hrsg.), Schulstreß-Schülerstreß-Elternstreß. Universität Bremen 1988, S. 97-130.
- Schönwälder, H.-G., Belastungen im Lehrerberuf, in: Pädagogik, 6/1989, S. 11-14.
- Schönwälder, H.-G., Belastungen im Lehrerberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte, in: Gudjons, H. (Hrsg.), Entlastung im Lehrerberuf. Hamburg 1993, S. 11-20.
- Schönwälder, H.-G., Dimensionen der Belastung im Lehrerberuf - Versuch einer Orientierung, in: Buchen, S. et al. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1, Weinheim und München 1997, S. 179-202.
- Schönwälder, H.-G., Probleme der Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Darstellung und Bewertung vorliegender empirischer Untersuchungen, in: Jahrbuch für Schulentwicklung, 2/1998, S. 34-44.
- Schonfeld, Psychological distress in a sample of teachers, in: The Journal of Psychology, 124/1990, S. 321-338.
- Schümer, G., Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38/1992, S. 655-679.
- Schulz, W., Offene Fragen beim Offenen Unterricht, in: Grundschule 2/1989, S. 30-37.
- Schwänke, U., Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim und München 1988.
- Schwarz, H., Mitarbeit von Eltern in der Grundschule. Erfahrungen in Hamburg, in: Die Grundschule, 10/1978, S. 35-36.
- Schwarz, P., Zur Frage eines möglichen kausalen Zusammenhangs zwischen Hepatitis C-Virus-Infektionsrisiko und der Tätigkeit in Medizinalberufen. Dissertation. Hamburg 1997.
- Schwarzer, R./Leppin, A., Soziale Unterstützung und Wohlbefinden, in: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.), Wohlbefinden. Weinheim und München 1994 (2. Aufl.), S. 175-190.
- Schwenkmezger, P., Persönlichkeit und Wohlbefinden, in: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.), Wohlbefinden. Weinheim und

- München 1994 (2. Aufl.), S. 119-138.
- Seibel, H.D./Lühring, H., Arbeit und psychische Gesundheit. Göttingen 1984.
- Semmer, N., Streßbezogene Tätigkeitsanalyse. Psychologische Untersuchungen zur Analyse von Streß am Arbeitsplatz. Weinheim 1984.
- Settertobulte, W. et al., Gesundheitsstörungen im Kindesalter. Ergebnisse des Bielefelder "Gesundheitssurveys", in: Prävention. Zeitschrift für Gesundheitsförderung, 1/1997, S. 3-6.
- Selye, H. D., Geschichte und Grundzüge des Streßkonzepts, in: Nitsch, J. R. (Hrsg.), Streß. Bern 1981, S. 163-187.
- Singer, K., Kränkung und Kranksein. Psychosomatik als Weg zur Selbstwahrnehmung. München 1988.
- Slesina, W. et al., Betriebliche Gesundheitsförderung. Entwicklung und Evaluation von Gesundheitszirkeln zur Prävention arbeitsbedingter Erkrankungen. Weinheim und München 1998.
- Spanhel, D./Hübner, H.G., Lehrersein heute - berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn 1995.
- Spieß, P., Neue Lehrerarbeitszeitmodelle. Eine Reformdiskussion in Bremen aus der Sicht des Senators für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport als Arbeitgeber, in: Combe, A./Riecke-Baulecke, Th., (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten. Weinheim und Basel 1997, S. 77-96.
- Störmer, A., Hallo, Herr Nachbar, in: Rösner, E. et al. (Hrsg.), Lehreralltag - Alltagslehrer. Weinheim und Basel 1996, S. 109-111.
- Straßmeier, W., Berufsbelastung und Arbeitszufriedenheit - Wie kann ich beides vereinbaren?, in: Die Sonderschule, 4/1995, S. 287-294.
- Stubenrauch, H., Von der Idee zur Planstelle - Lehrer heute. Köln 1984.
- Swoboda, H., Die Qualität des Lebens. Vom Wohlstand zum Wohlbefinden. Stuttgart 1973.
- Tausch, R., Lebensschritte. Umgang mit belastenden Gefühlen. Reinbek b. Hamburg 1989.
- Tausch, R., Förderlicher Umgang mit seelisch-körperlichen Streß-Belastungen - Möglichkeiten für Erwachsene und Jugendliche, in: Meyer, E. (Hrsg.), Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung. Baltmannsweiler 1991, S. 60-76.
- Tennstädt, K.-Ch. et al., Das Konstanzer Trainingsmodell. Universität Konstanz 1984.

- Terhart, E., Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/1990, S. 235-254.
- Terhart, E. (Hrsg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln 1991.
- Terhart, E., Lehrerprofessionalität, in: Rolff, H.-G. (Hrsg.), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 225-266.
- Terhart, E., Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf, in: Böttcher, W. (Hrsg.), Die Bildungsarbeiter. Weinheim und München 1996, S. 171-201.
- Terhart, E., Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Pädagogik, 4/1997, S. 6-9.
- Terhart, E., Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession, in: Altrichter, H. et al. (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998, S. 560-585.
- Terhart, E. et al., Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Abschlußbericht an die DFG. Institut für Schul- und Hochschulforschung Lüneburg 1993.
- Thiemann, F., Kinder in modernen Städten, in: Pädagogik heute, 10/1987, S. 43-47.
- Troschke, J. v., Gesundheitserziehung und -aufklärung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Reimann, H./Reimann, H., (Hrsg.), Medizinische Versorgung. München 1976.
- Troschke, J. v., Voraussetzungen und Perspektiven für die Forschung zur Gesundheitsförderung, in: Prävention, 1/1991, S. 14-17.
- Ulich, K., Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim und Basel 1996.
- Urban, W., Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern, in: Empirische Pädagogik, 6/1992, S. 131-148.
- Venth, A. (Hrsg.) Gesundheit und Krankheit als Bildungsproblem. Bad Heilbrunn 1987.
- Vogel, H. et al., Zufriedenheit, Kompetenz und Belastung im Beruf bei Lehrern an berufsbildenden Schulen, in: Die berufsbildende Schule, 9/1996, S. 272-277.
- Wallrabenstein, W., Wenn die Sekundarstufe sich öffnet..., in: Hamburg macht Schule, 2/1989, S. 20-21.
- Wallrabenstein, W., Offener Grundschulunterricht in Hamburg. Materialien zur kritischen Bestandsaufnahme einer inneren Schulreform. Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungs-

- wissenschaft. Hamburg 1990 (2. Aufl.).
- Wallrabenstein, W., Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek b. Hamburg 1991.
- Wallrabenstein, W., Zwischen allen Stühlen, in: Die Grundschulzeitschrift, 128/1999 a, S. 4.
- Wallrabenstein, W. (Hrsg.), Gute Schule - schlechte Schule. Reinbek b. Hamburg 1999 b.
- Wallrabenstein, W./Haedayet, W. F. (Hrsg.), Beratung, Begleitung, Kooperation. Felder handlungsorientierter Begegnungen von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. Hamburg 1993.
- Weber, A., Burnout und Lauftherapie - Diagnose, Symptome, Behandlungsweg, Erfolgsmessung, in: Meyer, E. (Hrsg.), Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung. Baltmannsweiler 1991, S. 86-95.
- Wegner, R. et al., Psychomentale Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, in: Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin, 33, 6, 1998, S. 248-259.
- Weichert, W., Eine ganz besondere Bewegungsbeziehung, in: Sportpädagogik, 2/1997, S. 21-24.
- Weidenmann, B., Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. München 1978.
- Wenzel, E., Gesundheit - einige Überlegungen zu einem sozial-ökologischen Verständnis, in: Friedrich Jahresheft 1994, S. 20-23.
- Winkel, R., Das Referendariat. Gutachten im Auftrag der Hamburger 'Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung' über das Staatliche Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen in Form einer Systemanalyse. Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg. Hamburg 1992.
- Witzel, A., Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a/M und New York 1982.
- Wissinger, J., Schulleiter - Beruf und Lehreridentität. Zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1/1994 a, S. 38-57.
- Wissinger, J., Zur Soziologie der Schulleiter. Von der Schulleiterwirklichkeit zum Anspruch und zur Ausgestaltung der pädagogischen Führungsrolle, in: Schulleitung und Schulentwicklung, 12/1994 b, S. 1.20.
- Wulk, J., Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitsphysiologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt a/M 1988.

Zapf, D., Arbeit und Wohlbefinden, in: Abele, A./Becker, P. (Hrsg.), Wohlbefinden, Weinheim 1994, S. 227-244.

Ziehe, Th., Zeitvergleiche. Weinheim und München 1991.

Ziesenitz-Albrecht, T., Streßabbau durch bewußte Arbeitszeiteinteilung, in: BL-Info. Informationen für Beratungslehrer in Hamburg, 1/1995, S. 34-38.

Zimmer, R., Veränderte Kindheit - verändertes Spielen, in: Kindergarten heute, 3/1993, S. 40-41.

Zimmermann, K., Muskelkrafttraining im Rahmen der Primärprävention. Standpunkte aus trainingswissenschaftlicher Sicht, in: Gesundheitssport und Sporttherapie, 3/1999, S. 81-85.

ANHANG:

A. Gesprächsleitfaden

Aufbau des statistischen Teils des Fragebogens

TRANSKRIPTION Nr.

Interviewdatum:

Geschlecht:

Alter:

Status:

Pensionsform:

Pensionsalter:

Tätigkeitsdauer im (Hamburgischen) Schuldienst:

Vollzeit:

Teilzeit:

Unterbrechungen:

Fragenteil (Fragerichtungen)

1.) Berufswahlmotiv und Verlauf der schulischen Laufbahn

- Anzahl der erlebten Schulen
- Schulwechsel
- Schulklima

2.) Belastungen der Lehrertätigkeit

- Umgang mit Belastungen
- Rolle von Schulleitung und Kollegium
- Private Unterstützung

3.) Erholungsstrategien

- Freizeitbeschäftigungen
- Teilzeit

4.) Positive Erfahrungen der Lehrertätigkeit

5.) Berufliche Fort- und Weiterbildungen

- Unterrichtliche Auswirkungen

6.) Unterrichtsstil

- Unterrichtsstilveränderungen

- Auswirkungen auf berufliche Zufriedenheit
- 7.) Außerschulische Berufstätigkeiten
    - Positive/negative Auswirkungen auf den Lehrerberuf
  - 8.) Gesundheitszustand während der Lehrertätigkeit
    - Umgang mit gesundheitlichen Einschränkungen
  - 9.) Lebensweise bezüglich Risikofaktoren
  - 10) Subjektive Erklärung für das Erreichen des Vorruhestands/der regulären Pensionierung
    - Arbeitsorganisation, Zeiteinteilung
  - 11) Bewußtes Gesundheitsverhalten während der Lehrertätigkeit
    - Gegenwart
  - 12) Am Interviewende: Zeitgabe zur Reflexion sowie für eventuelle Ergänzungen, Nachträge, Korrekturen usw.



## B. Interviewtranskripte

### Hinweise zur Transkription

< = kurzes Absetzen des Sprechaktes

...(kurze Pause) = Unterbrechung des Sprechaktes bis zu 3 Sekunden

....(längere Pause) = Unterbrechung des Sprechaktes von mehr als 3 Sekunden

Kursivschrift = auffällige Veränderung der Betonung

A - Z = Anonymisierung von Personen und Orten aus datenschutzrechtlichen Gründen

I = Interviewer

L 1 - L 6 = befragte Personen

TRANSKRIPTION 1 = L 1

Interviewdatum: 10/8/1999

Geschlecht: w

Alter: 69

Status: ledig

Pensionsform: Vorruhestand

Pensionsalter: 62

Tätigkeitsdauer im Hamburgischen Schuldienst:

38 Jahre

Vollzeit: 38 Jahre

Teilzeit: 0

Unterbrechungen: 0

1 I: So, dann nochmals vielen Dank für das Gespräch, das  
2 ich mit Ihnen führen darf. Sie hatten ja im Vorgespräch  
3 erwähnt, daß Sie früher an der Schule X gearbeitet haben,  
4 und vielleicht erzählen Sie zunächst einmal etwas zu Ihrer  
5 schulischen Laufbahn.

6 L 1: An der Schule war es so damals also eine eins bis na  
7 mit Vorschule, also nein < Kinder-, Schulkindergarten  
8 hieß es ja damals, Schulkindergarten bis Klasse 9. Und  
9 wenn man jung kam, mußte man seine Sporen sich verdienen  
10 an der Schule. Dann mußte man unten anfangen, Grundschule  
11 ein, zweimal und dann Oberstufe. Und ich hab' dann mich  
12 eigentlich wohler gefühlt in der Oberstufe. Hab' das auch  
13 geschafft mit großen Schwierigkeiten, anfangs weil ich  
14 reinspringen mußte in eine Klasse, wo der Kollege krank  
15 war, aber < es ist noch heute meine Lieblingsklasse, in  
16 die ich reinspringen mußte. Die sind jetzt alle über 50,  
17 aber wir machen noch unser Klassentreffen, es ist also  
18 ...(kurze Pause) wunderschön < Dann aber wurde im Zuge  
19 diese Schule eine Bikinischule < so daß also die Oberstufe  
20 fe abgeköpft wurde und dann, nein, gar nicht wahr, nicht

21 die Bikinischule, sondern bis sechs < und dann merkte ich  
22 schon oh mir fehlen eigentlich die Großen. Die Älteren  
23 haben mir mehr gelegen, speziell die Jungen. Und < ja  
24 dann starb unser Schulleiter. Entschuldigen Sie, wenn ich  
25 jetzt etwas aushole <

26 I: Ja, bitte <

27 L 1: Weil es etwas seltsam eigentlich geworden ist dann <  
28 Und es hatte sich äh ein Kollege aus der Schule beworben  
29 an der Schule. Und ich wurde vom Kollegium in den Fin-  
30 dungsausschuß gewählt < Und dann hab' ich da gesagt, also  
31 < das läuft nicht mit dem Kollegen. Und dann hat der  
32 Schulrat diesen Kollegen gebeten und hat ihm gesagt: Hör  
33 zu, ich glaube, Ihre Chancen sind nicht so doll, aber es  
34 ist ja gleichzeitig die Stellvertreterin pensioniert wor-  
35 den. Wie wär's, wenn Sie sich erst einmal auf den Stell-  
36 vertreter dann stürzen. Gesagt, getan. Und es kam ein  
37 Kandidat von außen, dieser Herr Z, bei dem ich auch Sonn-  
38 tag war...(kurze Pause) Und wohl so nach 14 Tagen Dienst-  
39 zeit im neuen Schuljahr kam er und sagte: Hören Sie, ich  
40 würd' mich freuen, wenn Sie Stellvertreterin würden, wie  
41 ist es? Ich hab' auch schon mit dem Schulrat gesprochen  
42 und wir würden das also begrüßen < Damals gab's ja noch  
43 keine Ausschreibungen < Und dann konnte ich nur sagen:  
44 Hören Sie zu, es hätte mich gereizt, aber das ist ver-  
45 sprochen worden < so und so. Der Kollege, das war vor  
46 dem, Sie können's nicht wissen, hatte sich auch beworben  
47 und da hat der Schulrat so und so ihn gebeten, und das  
48 hat er vermutlich vergessen. Und ich nehme an, daß das  
49 der Schulrat nie vergessen hat, daß ich da klar gesagt  
50 hab': hier, halt, stop äh das geht nicht, da können wir  
51 nicht dran vorbeigehen < Und es dauerte gar nicht lange,  
52 da wurde mir die Schule in R angeboten.

53 I: Aha, als Grundschulleiterin?

54 L 1: Als Grundschulleiterin, und zwar existierte die  
55 Schule überhaupt noch nicht. Ich wurde erst ein halbes  
56 Jahr freigestellt < mit halber Stundenzahl blieb ich noch  
57 an der alten Schule und arbeitete in der Schulbehörde mit  
58 Herrn Y zusammen am Lehrplanausschuß < und dann noch ein  
59 ganzes Jahr ganz freigestellt mit den Kollegen von Schu-  
60 le A und Schule B zusammen zur Planung der Gesamtschu-  
61 len.

62 I: Ah ja, das heißt...

63 L 1: Und bin dann also die letzten 22 Jahre Schulleiterin  
64 in R an der Grundschule gewesen < einer eigenständigen  
65 Grundschule.

66 I: Das heißt jetzt, im Rückblick waren Sie insgesamt an  
67 wieviel Schulen tätig?

68 L 1: Nur an zwei.

69 I: An zwei Schulen, ja.

70 L 1: Nur. In der Schule Z als Kollegin < dann 1 Jahr  
71 freigestellt und dann die eigene Schule.

72 I: Und wenn Sie jetzt nochmal überlegen: Das Schulklima  
73 an den Schulen jeweils, wie würden Sie das rückblickend  
74 einschätzen?

75 L 1:....(längere Pause) Ja, an der ersten Schule, als ich  
76 hinkam, war's noch sehr dominant vom Schulleiter gestal-  
77 tet, aber an sich guter Zusammenhalt im Kollegium < Und  
78 dann kam der zweite Schulleiter, der dann sehr viel libe-  
79 raler war, so daß meine Schüler immer sagten: Hauptsache,  
80 Sie erwischen uns nicht. Der Schulleiter kann uns gern  
81 erwischen, der glaubt alles, was wir ihm erzählen (lacht)  
82 < und äh ja an meiner eigenen Schule war es eben die Si-  
83 tuation, daß damals all die Kollegen kamen, die poli-  
84 tische Schwierigkeiten hatten < in Hamburg < zum Teil,  
85 aber ein Großteil < und daß ich ja eigentlich etwas be-  
86 mitleidet wurde von vielen Schulleiterkollegen, ich aber  
87 immer sagen konnte: die Zusammenarbeit ist derartig fair,  
88 offen und gut. Ich lasse nie etwas, was so damals unter  
89 linken Kollegen apostrophiert wurde, auf die kommen. In  
90 der Schule sind die extrem fair, einsatzbereit, und daher  
91 gibt's überhaupt keine Spannungen.

92 I: Sie hatten ja im Vorgespräch jetzt gerade erwähnt, daß  
93 Sie die ganze Zeit über in Vollzeit gearbeitet haben <  
94 Haben Sie zwischendurch mal unterbrochen, also eine Pause  
95 gemacht oder dergleichen?

96 L 1: Nein, nein, nicht, immer durchgehend.

97 I: Gut. Wenn Sie jetzt nochmal überlegen, im Rückblick  
98 natürlich, was war eigentlich das besonders Belastende  
99 bei der Arbeit als Lehrerin, als Schulleiterin, was wa-  
100 ren so die besonderen schulischen Belastungen?

101 L 1:....(längere Pause) Als Lehrerin wüßte ich eigentlich  
102 < gar nicht. Da war's vielleicht, gut äh wenn man eben  
103 aus der Grundschule kam und in die Oberstufe, der Stoff-  
104 bereich, der neu zu bewältigen war. Daß man wirklich am  
105 Schreibtisch saß wie sonst ein Gymnasiallehrer und vor-  
106 bereitete und ackerte < und da einiges zu schaffen hatte  
107 < aber atmosphärisch oder sonst problematische eigentlich  
108 nicht (...kurze Pause) wenn man sich in einer Klasse  
109 durchgeboxt hatte.

110 I: Ja. Und aus der Schulleiterperspektive heraus?

111 L 1:....(längere Pause) Ja, da war es eben das Problem,  
112 zu vermitteln zwischen - bei meiner Zeit extrem - GEW-  
113 Kollegen und den Konservativen...(kurze Pause) und hinzu  
114 kam dann die allerletzten Jahre, die es schwieriger mach-  
115 ten, Eltern, die eben extrem forderten < daß eben gewisse  
116 Kollegen noch nicht so mit dem Modernen Schritt hielten,  
117 sei's Offener Unterricht < oder damals die Berichtszeug-  
118 nisse, Notenzeugnisse, diese Dinge < und eben wo's wirk-  
119 lich Spannungen gegeben hat, ging um Integration.

120 I: Und wie sind Sie jetzt mit diesen spezifischen Be-  
121 lastungen umgegangen?

122 L 1:... (kurze Pause) Da war sehr ausschlaggebend ein <

123 der Parallelkollege in K, der Herr M < Wir hatten uns  
124 kennengelernt durch dieses Jahr Vorbereitung für die  
125 Gesamtschule < und daß ein sehr enger, reger Austausch  
126 zwischen uns beiden gelaufen ist, wobei ich mehr die  
127 Praktische war, er mehr der etwas schrieb und auseinan-  
128 dersetzte und literaturbelesen war und diese äh diese  
129 Akzente hatte er also mehr drauf. Aber trotzdem, es hat  
130 nie 'ne Rolle gespielt, wir haben uns eben da gut ergänzt  
131 miteinander. Und ich einen wirklich guten Draht immer zu  
132 meinen Schulleitern in R gehabt hab'. Ganz gleich, wer  
133 dort war, es war phantastische Zusammenarbeit, spe-  
134 ziell auch die vielen Jahre als es K. war, der jetzt auch  
135 Schulrat da ist äh das war wirklich eine optimale Zusam-  
136 menarbeit, so daß man auch da mal Herz ausschütten konn-  
137 te, aber auch Rat holen konnte.

138 I: Nun haben Sie ja eine Reihe von Belastungen aufge-  
139 zählt, und ich finde sehr interessant, auf welche Art und  
140 Weise Sie sich erholt haben von diesen Belastungen?

141 L 1:...(kurze Pause) Ja, ich habe einmal immer meine  
142 Theaterbesuche, Ballettbesuche äh im Auge gehabt. Hinzu  
143 kam bei mir selber die letzten Jahre die Pflege meiner  
144 Eltern. Das hat mich manchmal an den Abgrund gebracht,  
145 also kannst du noch weiter, mußt du an Pensionierung den-  
146 ken? Es war die Doppelbelastung. Es war nie die Schule.  
147 Und gute Freunde haben immer gesagt: Du darfst nicht auf-  
148 geben, die Schule hält, du brauchst nebenbei die Schule,  
149 also und wenn du andere Wege finden mußt, du darfst auf  
150 deine Schule nicht verzichten. Und ich hab's auch ge-  
151 schafft und letztendlich hat der liebe Gott dann, als ich  
152 überhaupt nicht mehr konnte, meinem Vater einen gnädigen  
153 Tod beschert < als es also an der Kippe war. Was nun, nun  
154 geht's nicht weiter, die Doppelbelastung, denn mein Vater  
155 lebte alleine in Ahrensburg, so daß ich nach der Schule  
156 nach Ahrensburg fuhr und ihn betreute und dann erst <  
157 abends spät hier am Schreibtisch gewesen bin.

158 I: Das heißt, wenn ich Sie richtig verstanden habe, dann  
159 war Schule auch ein Stück weit ein Kraftzentrum für Sie?

160 L 1: Ja, ja.

161 I: Und wenn Sie vielleicht nochmal anhand von Beispielen  
162 überlegen: Was war denn insgesamt das Positive an der  
163 Arbeit als Lehrerin oder als Schulleiterin?

164 L 1: Neues erreicht zu haben, aber auch vor allen Dingen  
165 einmal dafür zu sorgen, daß die Kinder sich wohlfühlten,  
166 daß die Kinder auch Vertrauen hatten, und speziell, wenn  
167 ich jetzt mit Ehemaligen zusammenkomme < immer zu schaf-  
168 fen, irgendwo Gruppen doch wieder gut zusammenzubrin-  
169 gen < aber ich selbst neutral, zu beiden offen, daß  
170 beide Gruppen kommen konnten äh und ihr Herz ausschütten  
171 konnten.

172 I: Sie meinen jetzt Gruppen aus dem Lehrerkollegium?

173 L 3: Aus dem Kollegium, ja, ja, wo's eben bei der Inte-  
174 gration sehr polarisiert war, auch in Schulkonferenzen  
175 und so weiter.

176 I: Können Sie das mal an einem Beispiel vielleicht deut-  
177 lich machen, diese Polarisierung bei der Integration?

178 L 1: Ja, da ging's um Abstimmungen, nicht, Ergebnisse,  
179 wieviel, und ich hab' selber äh mir vorzuwerfen mit samt  
180 meiner Schulrätin, daß wir die Integration bekommen hät-  
181 ten, weil pari war und wir glaubten, es müßte eine Stim-  
182 me Mehrheit sein...(kurze Pause) Also die Schule < ver-  
183 mutlich wäre sie jetzt unter Integration zu Bruch gegang-  
184 en, wie's jetzt weiterläuft, aber für mich wäre eben  
185 dann doch gewesen, Integration geschafft zu haben.

186 I: Ja. Das war also ein Ziel, ein pädagogisches Ziel von  
187 Ihnen.

188 L 1: Ja, ja, ja, ja.

189 I: Ja < vielleicht können Sie nochmal an der Stelle et-  
190 was erzählen über berufliche Fortbildungen während Ihrer  
191 Berufstätigkeit.

192 L 1:...(kurze Pause) Die hab' ich eigentlich immer wahr-  
193 genommen, wo etwas sich bot. Sei es bei der Nordel-  
194 bischen Kirchengemeinde oder im IFL oder seien es sonst  
195 Vorträge < also wenn es sich irgendwo ergab, hab' ich  
196 diese Dinge mitgemacht.

197 I: Und wenn Sie jetzt...

198 L 1:...und sei's mal ein einfacher Kurs Mathematik oder  
199 wie oder neue selbsterstellte Arbeitsmittel für den Un-  
200 terricht.

201 I: Ja. Und haben diese Fortbildungsangebote Auswirkungen  
202 gehabt auf Ihre Lehrtätigkeit bzw. Tätigkeit als Schul-  
203 leiterin?

204 L 1: Insofern ja, daß man doch besser...(kurze Pause)  
205 den Kollegen raten konnte, sagen: Ich hab' das gemacht,  
206 mir hat's gutgetan, ich hab' das und das mitbekommen <  
207 nicht, daß man also nicht nur ein Blatt Papier Kollegen  
208 geben konnte, sondern der Kursus kam ein zweites Mal  
209 und das man sagen konnte: Halt, stop, da war ich selbst  
210 < hat sich gelohnt....(längere Pause)

211 I: Und vielleicht in dem Zusammenhang: Wie würden Sie  
212 Ihren Unterrichtsstil rückwirkend beschreiben?

213 L 1:...(kurze Pause) Der hat sich natürlich extrem ge-  
214 wandelt in den Jahren (lacht) ach ja, mit den Kindern  
215 hat man sich eben gewandelt, nicht. Doch offener und mit  
216 mehr Angeboten und mit anderen Anreizen und vor allen  
217 Dingen mit kleineren Schritten < die man früher gar nicht  
218 so bedacht hat, da hat man sicher manchen Schüler über-  
219 fordert....(längere Pause) Aber nun weiß < diese < ich  
220 komm'nochmal auf diese Lieblingsklasse, als ich die über-  
221 nahm, war die schaurig in der Rechtschreibung, schaurigst  
222 < und da ich ein Morgenmensch bin, macht mir das Frühauf-  
223 stehen deshalb vielleicht auch die Schule in dem Sinne  
224 Spaß äh machte es mir nie etwas aus, morgens früh in die

225 Schule zu gehen. Und dann hab' ich gesagt: Hört zu, ich  
226 bin immer um viertel vor sieben da < komme um sieben an  
227 die Tür < wer da ist, den lasse ich rein < und dann  
228 machen wir Rechtschreibübungen.

229 I: Schön.

230 L 1: Und speziell die Jungen, die haben das wahrgenommen  
231 und sind wirklich ein dreiviertel Jahr jeden Morgen ge-  
232 kommen, wenn ich äh 'ne Frühstunde hatte, denn wenn hab'  
233 ich natürlich mir lieber 'ne Frühstunde geben lassen als  
234 eine sechste (lacht) als die Fünftageweche nachher war <  
235 vorher war das ja nicht. Und äh da also wirklich mit de-  
236 nen eisern zu arbeiten, um sie eben von ihren < Fünfen  
237 runterzukriegen. Und die haben doch alle ihre Drei < es  
238 waren doch sehr schwache Schüler < aber für die war Drei  
239 eine Leistung nachher im Abgangszeugnis in der Recht-  
240 schreibung zu haben. Und da hab' ich eben schon mal an-  
241 gefangen, gezielt einzelnen kleine Programme zu geben.  
242 Da ist deine Schwäche, das solltest du gezielt machen.  
243 Ich geb' dir da Hinweise, Übungen, was natürlich später  
244 < jetzt äh unerlässlich ist.

245 I: Sie sagten, daß Sie also in Ihren Unterrichtsverände-  
246 rungen durch die Kinder vor allen Dingen inspiriert wor-  
247 den wären. Gab es auch Einflüsse durch sowas wie innere  
248 Schulreform, durch diese Prozesse?

248 L 1: Sicherlich, das auch. Natürlich auch durch die gan-  
249 ze Schulreform auf breiterer Ebene. Und auch der Hinweis  
250 jetzt also daß man von den Zensurenzeugnissen wegkam mit  
251 äh Beurteilung < auch bei Aufsätzen speziell.

252 I: Und glauben Sie, daß diese Veränderungen Ihres Unter-  
253 richts, die ja schrittweise erfolgt sind, Auswirkungen  
254 gehabt haben auf Ihre berufliche Zufriedenheit?

255 L 1: Sicherlich, sicherlich, sicherlich, daß man nicht  
256 diese sture Liste hatte bei Arbeiten, so und soviel Fün-  
257 fen oder ich gehe noch hoch, sondern daß man < ja auch  
258 nicht dann diese ängstlichen Kinder frustrierte, weil's  
259 immer noch nicht gut war äh sie hatten sich aber schon  
260 verbessert. Daß man ihnen sukzessive sagen konnte: Guck  
261 mal, ist noch nicht toll, aber das hast du gemacht und  
262 darüber freu' ich mich. Und da solltest du dich selbst  
263 auch drüber freuen, nicht nur ich, sondern du auch. Daß  
264 dieses Feedback da ist, daß man an einer Sache gemein-  
265 sam arbeitet.

266 I: Ich finde die Frage spannend, ob es in Ihrem Berufs-  
267 leben neben der Schule auch noch andere berufliche Tä-  
268 tigkeiten oder Tätigkeitsfelder gab?

269 L 1: Nein, kein.

270 I: Das heißt, Sie waren offensichtlich ausschließlich  
271 auf die Schule konzentriert.

272 L 1: Ja, ja, ja.

273 I: Okay < dann finde ich mindestens ebenso spannend die

274 Frage, ob Sie während Ihrer Arbeit in der Schule als Leh-  
275 rerin bzw. als Schulleiterin ja < sogenannte Risikofakto-  
276 ren gelebt haben? Ich mache das mal konkret: Rauchen, Al-  
277 kohol, Ernährung, Bewegung - das sind ja so diese her-  
278 kömmlichen Risikofaktoren. Können Sie dazu mal...

279 L 1: ...Ich hab' als Junglehrerin sehr gern < getrunken.  
280 Ein Schnäpschen oder wie auch immer, und war manchmal  
281 richtig stolz, wenn ich mal 'nen Mann untern Tisch trin-  
282 ken konnte...(kurze Pause) Dann aber ja hatte ich äh  
283 sehr einschneidend, parallel mit dieser Lieblingsklasse,  
284 ein privates Desaster < und äh privat war Weihnachten und  
285 im Januar mußte ich die Klasse übernehmen < und als ich  
286 jene Klasse, der Chef hatte gesagt: Sie brauchen sie nur  
287 noch bis Ostern zu übernehmen, denn dann kriegen Sie ja  
288 wieder ihre Vierte, mit denen Sie dann Fünfte werden  
289 dürfen, aber bis wir 'ne neue Kollegin kriegen oder Kol-  
290 legen, muß jetzt diese siebte Klasse über die Runden ge-  
291 zogen werden. Da lief aber zwei Dinge, liefen zwei Dinge  
292 parallel: Einmal, daß meine Klasse, meine eigene, kleine  
293 sich benahm wie die Axt im Walde < und daß also man nie-  
294 mals ihnen hätte gestatten können ihr kriegt jetzt eure  
295 Lehrerin wieder, nicht, wir machen eine Kollegin fertig,  
296 dann kriegen wir ja die wieder, die wir haben wollen.  
297 Und es waren aus der < ich sag' jetzt Vertretungsklasse  
298 die Eltern auf der Matte und sagten: Die muß bleiben.  
299 Jetzt sie wieder rausnehmen und was Neues < sie hat sie  
300 gerade geschafft die Klasse < sie muß die Klasse behal-  
301 ten. Und ich hab' sie dann auch behalten, aber es war  
302 immer noch ein Kampf. Einmal hatte ich meine fachlichen  
303 Dinge zu schaffen < aber da die Klasse war natürlich im-  
304 mer noch nicht einfach...(kurze Pause) Und da kam mein  
305 Kopfschmerz...(kurze Pause) der mich bis ja an mein  
306 Dienstschulende begleitet hat. Dem bin ich nie Herr ge-  
307 worden, aber äh ich hab' damit Leben gelernt.

308 I: Können Sie das konkretisieren, das ist interessant.

309 L 1: Noch heute komme ich nur aus dem Bett, wenn ich  
310 morgens meine drei Schmerzäpfchen nehme, aber am Tage  
311 sind sie jetzt weg, die Kopfschmerzen.

312 I: Ah ja.

313 L 1: Und ich nehme an, da hat irgendwo der Körper revol-  
314 voltiert oder wie und ich dachte: so, jetzt hast du's  
315 und hab' dann auch das einzige Mal, glaube ich, mal drei  
316 Wochen gefehlt mit diesem Kopfschmerz, weil ich nicht  
317 weiterkonnte...(kurze Pause) Aber alles Medizinische ist  
318 abgechecked worden in allen Kliniken. Niemand kann heute  
319 sagen wieso, warum, weshalb...(kurze Pause) Und viel-  
320 leicht hat das mir im Nachhinein als Schulleiterin gehol-  
321 fen, daß ich mir gesagt hab': so, wenn wirklich mal An-  
322 flüge sind < du darfst nicht ungerecht werden. Halt dich  
323 zurück < und was dir jetzt aufgefallen ist, dir nicht be-  
324 hagt hat, sag' es am nächsten Tag < damit niemand sagt:  
325 So, jetzt geht's ihr dreckig und sie läßt das an uns aus.

326 I: Ja < und wir jetzt ja bei dem Gesundheitszustand sind  
327 äh Sie sagten, Kopfschmerzen wären dann irgendwann ein  
328 Problem gewesen < und offenbar auch ein größeres Problem?

329 L 1: Ja

330 I: Gab es andere Dinge, die Ihren Gesundheitszustand  
331 geschränkt haben?

332 L 1: Nein, toi, toi (klopft auf den Tisch), toi, toi.

333 I: Gut. Und Sie sagten zu diesen sogenannten Risikofak-  
334 toren, daß Sie gelegentlich mal ein Schnäpschen getrun-  
335 ken haben...

336 L 1: Ja, Sport bin ich immer sehr äh eigentlich jetzt  
337 erst im Alter (lacht) mache ich meine Morgengymnastik  
338 < und Rückengymnastik und so weiter.

339 I: Prima

340 L 1: Jetzt erst nach der Pensionierung.

341 I: Ja.

342 L 1: Während der Dienstzeit nicht.

343 I: Und warum nicht, wenn Sie das mal so jetzt überlegen.

344 L 1: Ja, ich bin kein sportlicher Typ. Es hat mir auch  
345 nicht gefehlt < Spaziergang: ja, gerne < aber eben nicht  
346 über Stunden.

347 I: Ja, aber das ist ja auch eine Form von Bewegung, spa-  
348 zierengehen.

349 L 1: Ja, ja.

350 I: Und mit dem Rauchen, wie sah's aus? Oder Ernährung?

351 L 1: Hab' ich nie. Bewußt ernährt.

352 I: Vielleicht können wir nochmal darüber reden: Sie spra-  
353 chen ja jetzt gerade von diesem Problem des Kopfschmerzes  
354 < Ich würd' gern noch einmal darauf zurückkommen. Das ist  
355 ja auch eine Form von Belastung. Sicherlich eine Form von  
356 anderer Belastung, als wenn man Kollegen hat im Kollegium  
357 die miteinander streiten < Aber was mich interessieren  
358 würde in diesem Zusammenhang ist die Frage, ob es < sozu-  
359 sagen im Kollegenkreis oder im privaten Kreis auch eine  
360 Unterstützung gegeben hat bei der Bewältigung von Be-  
361 lastungen, von Problemen?

362 L 1: Ja, also auf jeden Fall < auch in den Anfängen, muß  
363 ich sagen, da haben wir schon eigentlich kollegiale  
364 Schulleitung praktiziert mit jenen, gerade als links  
365 apostrophierten Kollegen < Das ist uns zwar nich gebil-  
366 ligt worden von der Behörde, es mußte also eine Stell-  
367 vertreterin gewählt werden und es durften nicht drei,  
368 aber wir haben jede Woche zu dritt eben zusammengesessen  
369 < einen Nachmittag beratschlagt, was könnte man zur Ent-  
370 lastung der Kollegen tun, was könnte man aber auch inno-  
371 vativ tun. Und das war also eine wunderbare Stütze.



372 I: Ja.

373 L 1: Und für's Klima < und auch für's Kollegium, daß sie  
374 sagten: sie macht das nicht alleine, es sind nicht ihre  
375 Ideen, sondern es waren unsere Ideen.

376 I: Gab es zu der Zeit auch schon sowas an Angeboten wie  
377 Supervision oder dergleichen?

378 L 1: Nein, nein.

379 I: Das gab es nicht. Das haben Sie also mit den Kolle-  
380 gen dann offenbar auf eine andere Art und Weise bear-  
381 beitet?

382 L 1: Ja, ja, ja, ja, ja.

383 I: Und im privaten Kreis? Wenn es Belastungen gab, Pro-  
384 bleme oder gesundheitliche Schwierigkeiten, haben Sie  
385 dort im Freundeskreis oder...

386 L 1: Im Freundeskreis, ja. Im Freundeskreis, ja.

387 I: Können Sie das nochmal versuchen, mit ein oder zwei  
388 Beispielen zu beschreiben?

389 L 1: Das waren dann eben äh ja Abendgespräche, Wochen-  
390 endgespräche. Allerdings am Wochenende war denn häufig  
391 ja mein Kopf, nicht. Diese typische Migräne, die dann  
392 eben < wenn stärker am Wochenende, und zumal ich ja über  
393 all die Jahre immer am Wochenende auch meine Eltern hat-  
394 te, nicht. Insofern war Wochenende nie für mich. So  
395 Freitags ging's los zum Einkaufen und Sonnabends morgens  
396 wurde gekocht und eingefroren. Und am Sonntag eben nach  
397 Ahrensburg gefahren und dort gemacht....(längere Pause)  
398 Vielleicht also ganz gut, daß man so äh auf der einen  
399 Seite da stark gefordert war, daß dann doch die Schule  
400 < ein gewisses Äquivalent war.

401 I: Ja.

402 L 1: Und auch dann Anerkennung....(längere Pause)

403 I: In welcher Weise?

404 L 1: Daß man eben Feedback äh kriegte: Prima, daß du das  
405 oder daß Sie das gemacht haben < oder auch ein Danke-  
406 schön in irgendeiner Form.

407 I: Von den Kollegen?

408 L 1: Von den Kollegen, ja. Aber auch von den Eltern.

409 I: Eltern. Und Schüler wahrscheinlich dann auch?

410 L 1: Von den Schülern natürlich auch. Von Schülern na-  
411 türlich auch, ja.

412 I: Ja, prima. Und wenn Sie jetzt nochmal bedenken, daß  
413 Sie mit dem Erreichen der regulären Pensionsgrenze in-  
414 nerhalb der Lehrerschaft eine Ausnahme darstellen < wo-

415 rauf führen Sie das zurück? So ganz allgemein, denn wie-  
416 schaffen's ja nicht < Gibt's da sowas wie eine Erfolgs-  
417 formel oder dergleichen?

418 L 1: Also, ich hab' nie zu den Lehrern gehört - da war  
419 ich wirklich eine Ausnahme, auch im eigenen Kreis - die  
420 die sich vor dem ersten Schultag fürchteten und sagten:  
421 Oh Gott < sondern es war für mich so selbstverständlich  
422 wie das Amen in der Kirche < Ferien haben ein Ende und  
423 dann freue ich mich auf die Schule.

424 I: Ja.

425 L 1: Also die Schule ist da und ich hab's nie als böses  
426 Übel oder oh Gotte meine Ferienzeit ist nun zu Ende <  
427 Hab' zwar immer eigentlich drauf geachtet, daß ich nicht  
428 am letzten Tag erst kam, sondern daß ich eine Eingewöh-  
429 nungszeit hatte, um dann also < fit da zu sein. Der  
430 schönste Tag in der Woche war für mich der Freitag abend  
431 < dann hatte man ja das noch vor sich, weil Sonntag  
432 abend da war schon wieder daß das Telefon ging oder je-  
433 nes äh dann war schon wieder Schule im Vordergrund, aber  
434 ich hab's immer gern gemacht.

435 I: Ja

436 L 1: Es war in dem Sinne nicht Belastung...(kurze Pause)  
437 und vielleicht, ich weiß nicht, ob ich da vorgreife, zum  
438 Beispiel Sekretärin und Hausmeister, die fest geglaubt  
439 haben nach der Pensionierung ich würd' zusammenbrechen <  
440 Was macht sie nun? Sie fällt in ein solches Loch.

441 I: Weil Ihnen der Beruf fehlen würde?

442 L 1: Genau. Aber da ich vorher gesagt hatte: So, jetzt  
443 möchte ich reisen, möchte ich dieses, möchte ich jenes  
444 machen. Dann bin ich zur Volkshochschule gegangen < hab'  
445 Sprachen wieder aufgeforstet < Mit keinem Tag habe ich  
446 die Schule vermißt < und ihr nachgetrauert. Die Schule  
447 war schön bis zu jenem Tag...(kurze Pause) und da hab'  
448 ich auch gesagt: Nein, mein großes Abschiedsfest äh will  
449 ich, wenn, nur klein, nicht im großen Rahmen in der Schu-  
450 le haben. Ich lade hinterher in ein Lokal das Kollegium  
451 und Bekannte ein, wenn alle sich erholt haben, wenn die  
452 Schule schon wieder angefangen hat, dann ist auch was zu  
453 erzählen, dann ist nicht Tratsch oder wie, sondern dann  
454 Urlaubsgespräche geführt werden, dann mach' ich noch  
455 meine Feier, das war dann aber noch einmal das da sein  
456 und < dann ist das abgeschlossen. Also ich bin nicht <  
457 oder wenn ich jetzt < ich führe lange Gespräche mit mei-  
458 ner Stellvertreterin, die sich eigentlich pensionieren  
459 müßte, aus gesundheitlichen, aus vielen Gründen, die mir  
460 immer sagt: Ja, es geht mir ja nicht wie dir, Schule ist  
461 mein Hobby. Ja, sag'ich, eigentlich war das auch meins,  
462 da sind wir uns ähnlich < aber: jedes zu seiner Zeit.  
463 Und man muß sehen: Halt, stop. Deshalb auch mit 62.  
464 Jetzt bist du noch gut im < Saft drin...(kurze Pause)  
465 nun laß es gut sein.

466 I: Das heißt, Sie konnten also Ihr Hobby Schule loslas-  
467 sen, um sich anderen Hobbies dann zu widmen?

468 L 1: Ja, ja, ja....(längere Pause) Aber ich denke, daß  
469 auch 'ne Willenssache und Einstellungssache < Wie plane  
470 ich? Plane ich überhaupt? < Plane < wo man überhaupt Le-  
471 ben planen kann, nicht, in vielen Dingen kann man's nicht  
472 planen.

473 I: Ja.

474 L 1: Aber dort, wo man es kann < Vorausdenken, Dinge  
475 kommen sehen, und wenn ich kann < versuche ich selbst zu  
476 steuern, um nicht gesteuert zu werden.

477 I: Gut. Ich würde gern zum Abschluß nochmal auf diesen  
478 Gesundheitsaspekt zurückkommen und würde Sie befragen  
479 wollen, was Sie während Ihrer Tätigkeit als Lehrerin,  
480 als Schulleiterin für Ihre Gesundheit getan haben?

481 L 1:....(längere Pause) Eigentlich gar nichts, außer <  
482 nach Möglichkeit < nicht zu spät, weil ich eben Morgen-  
483 mensch bin, nicht zu spät ins Bett zu kommen, nicht,  
484 denn das war in den letzten Jahren < wenn eben Eltern-  
485 versammlungen gewesen waren < und als Schulleiter hat  
486 man ja 'ne ganze Reihe von Versammlungen, dann war's  
487 eben nicht so mit dem Schlaf bestellt und < weil ich im-  
488 mer eine Stunde vorher meines Kopfes wegen den Wecker  
489 laufen lassen mußte, also er ging immer bei mir halb  
490 sechs < denn es war kurz, also ich hab' mich bemüht <  
491 und als Schulleiter kriegt man keinen Mittagsschlaf, den  
492 mancher Lehrer sich gönnt, äh so daß ich bemüht war,  
493 mein Schlaf soll zu erfüllen, weil ich wußte, es tat mir  
494 gut.

495 I: Ja, und vielleicht noch ein letztes Mal ein Rückgriff  
496 auf dieses Migräneproblem. Sie sagten, Sie hätten ja ge-  
497 lernt, mit diesem Schmerz zu leben und hätten das unter  
498 anderem durch eine Medikation hingekriegt, durch diese  
499 Schmerzäpfchen < Hat denn auch ein, eine bestimmte Ein-  
500 stellung zu dieser äh Symptomatik, ein bestimmtes Denken  
501 eine Rolle gespielt?

502 L 1: Ist anzunehmen. Du hast es halt < Die anderen haben  
503 andere Wehwehchen. Das ist deins < und du kannst es in  
504 den Griff kriegen, und vor allen Dingen als ich lernte,  
505 durch äh Autogenes Training wenn so diese Schmerzen auf-  
506 traten, die aber auch jetzt laut Pensionierung nicht mehr  
507 da sind, diese extremen Attacken < daß ich dann mit Auto-  
508 genem Training diese Schmerz...fakten kriegen konnte.

509 I: Das haben Sie dann angewandt: Autogenes Training?

510 L 1: Ja, ja.

511 I: Und die Symptomatik ist nach der Berufstätigkeit...

512 L 1: Erheblich zurückgegangen. Kann auch wieder Alkohol  
513 trinken. Genieße mein Gläschen Wein abends. Trink' auch  
514 gerne zwei, und wenn's sein muß, nicht sein muß, sondern  
515 mit Begeisterung, in Gesellschaft auch drei, so daß also  
516 da < wirklich Normalität jetzt ist < meine Sippschaft  
517 sagt, nach der Schule < nach der Pensionierung sei ich

518 eigentlich ein anderer Mensch geworden.

519 I: Sie meinen also Ihre ehemaligen Kollegen oder wen  
520 meinen Sie mit Ihrer Sippschaft?

521 L 1: Meine Familie.

522 I: Ach so. Mhm. Ein anderer Mensch geworden? Inwiefern?

523 L 1: Losgelöster < Ich sei viel freier geworden. Es wä-  
524 re also doch < immer so ein Oberlehrerblick (lacht)  
525 manchmal dagewesen. Was jetzt nicht ist.

526 I: Und wenn Sie mit so einer Aussage konfrontiert wer-  
527 den, können Sie damit was anfangen? Sehen Sie da so ei-  
528 ne gewisse Wahrheit drin?

529 L 1: Ja, ich seh' eine gewisse Wahrheit drin, ja.

530 I: Das heißt ähm während der Tätigkeit in der Schule...

531 L 1:...ist es mir nicht aufgefallen.

532 I: Hat vielleicht sowas wie ein Dauerdruck oder der-  
533 gleichen Sie beeinflusst?

534 L 1: Muß ja, unbewußt, nicht. Ich bin mir dessen nie  
535 bewußt gewesen.

536 I: Ja.

537 L 1: Ich hab's nie so empfunden < aber muß wohl doch so  
538 gewesen sein, daß man...(kurze Pause) angespannt war <  
539 Hinzu muß ich sagen, also um nicht das voll auf die  
540 Schule, die Belastung familiär, mit meinen Eltern, nicht,  
541 die Krankheit, die < und ja zweieinhalb Jahre war ich  
542 dann noch daß ich eben abschließen konnte < und das Haus  
543 < also die letzten zweieinhalb Jahre hatte ich keine <  
544 waren die Eltern eben nicht mehr da, die mich brauchten,  
545 weil ich eben auch keine Geschwister hatte, weil ich  
546 eben alleine da war.

547 I: Und wie lange hat diese Doppelbelastung, also die  
548 Pflege Ihrer Eltern...

549 L 1:...Zehn Jahre.

550 I: Zehn Jahre lang. Und haben Sie da von Seiten der Fa-  
551 milie Unterstützung bekommen?

552 L 1: Ich hatte keine Geschwister, nur < gut eigentlich  
553 nein, muß ich sagen < eigentlich hab ich's allein ge-  
554 schafft.

555 I: Ja. Wenn Sie jetzt so zum Schluß nochmal überlegen.  
556 Sie haben ja von mir zu Beginn gehört, worum es thema-  
557 tisch geht. Möchten Sie noch etwas hinzufügen? Ist von  
558 Ihnen vielleicht etwas vergessen worden zu sagen?

559 L 1: Nein, ja, ich überlegte jetzt in punkto Belastung.  
560 Okay. Viele Kollegen oder die meisten sind ja verheira-

561 tet < heute. Und da haben Sie zum Teil natürlich Ent-  
562 lastungen und Freuden, die ein Lediger nicht hat. Aber  
563 umgekehrt mit Kindern und so weiter natürlich auch...  
564 (kurze Pause) ein Spannungsfeld.

565 I: Richtig.

566 L 1: Und das ich überlegte < Ich würde doch sagen, das  
567 kommt, glaube ich, so mehr auf die Einzelperson drauf an  
568 wie sie selber mit dem was ist sich arrangieren kann <  
569 und immer positiv denken, denn an und für sich bin ich  
570 bejahender Mensch < positiv. Und auch positiv an andere  
571 Menschen herangeht < und auch nie das Schlimmste immer  
572 erwartet < oder doch < ich versuche äh da alles einzu-  
573 kalkulieren, was kommen könnte, aber gehe von vornherein  
574 immer davon aus, derjenige will dir nichts Böses...(kur-  
575 ze Pause) Das ist, glaube ich, auch in unserem Beruf  
576 wichtig. Und vielfach daß jetzt die Kolleginnen sofort  
577 in Eltern oder wie das rote Tuch sehen: Oh die wollen  
578 dir etwas < und daß das Kollegen manchmal nicht ablegen  
579 können...(kurze Pause) aber da hab' ich eben < ja es  
580 war selbstverständlich so. Ich bin mir dessen gar nicht  
581 in der Dienstzeit eigentlich bewußt gewesen.

582 I: Ja...(längere Pause)

583 L 1: Und vielleicht auch insofern manchmal hab'ich mich  
584 als Schulleiterin natürlich geärgert, wenn Kollegen ich  
585 weiß nicht was für strpaziöse Reisen machten < und dann  
586 völlig K.O. wieder in die Schule kamen < und das ich da  
587 gesagt hab': Nein, ich mache eben jetzt, jetzt mach' ich  
588 meine Bildungsreisen, die anstrengend sind < Ich kann  
589 mich ja hinterher erholen, aber während der Dienstzeit  
590 doch ich eigentlich die Urlaubsphasen < zumindest im Al-  
591 ter, in jüngeren Jahren natürlich auch 'ne Nordkapfahrt  
592 oder sonstwas, also was wirklich dann etwas anstrengen-  
593 der war, aber eben immer eine Woche vorher. Das war  
594 früher so.

595 I: Das heißt, Sie haben Ihre Kräfte eingeteilt?

596 L 1: Eingeteilt, ja...(kurze Pause) und nicht Raubbau  
597 mit sich selber dann treiben und erkennen, das konnte  
598 ich dann, so das schaffst du nicht und das ist zu viel,  
599 ist 'ne Nummer zu groß für dich, laß die Finger davon.

600 I: Und wie haben Sie das gelernt? Ich meine, das muß man  
601 ja auch beherrschen, diese Art von Einteilung der Kräfte,  
602 von Zeitplanung und dergleichen. Gab's da äußere Impulse?

603 L 1:...Ich glaube, ich habe eine phantastische Mutter ge-  
604 habt, die einfach nur vorgelebt hat....(längere Pause)

605 I: War die auch Lehrerin, wenn ich fragen darf?

606 L 1: Handarbeitslehrerin. Vater war Lehrer und Mutter  
607 Handarbeitslehrerin auf dem Lande und so phantastisch  
608 war < daß ich mir gesagt hab': Ich möchte ihr vieles  
609 nacheifern, aber nicht so mich ausnutzen lassen. Ich  
610 möchte also gewissen Egoismus doch bewahren, daß ich  
611 nicht selber verbraucht werde.

612 I: Ah, ja.

613 L 1: Und vielleicht ist das so diese Rückenstärkung für  
614 mich selber, daß ich gesehen hab': Also, Mutter war 'ne  
615 Superfrau, aber da hätte sie etwas an manchen Stellen  
616 egoistischer sein können oder müssen für sich selbst und  
617 daß ich da für mich automatisch 'nen Riegel eingebaut  
618 hab'.

619 I: Okay.

620 L 1: Ich weiß nicht, ob ich Ihnen nun hab' helfen kön-  
621 nen (lacht).

622 I: Das, denke ich, haben Sie ganz bestimmt < Und dann  
623 halte ich es zum Abschluß einfach mal mit dem Nachrich-  
624 tenmagazin DER SPIEGEL: Ich danke Ihnen für dieses Ge-  
625 spräch, heißt es dort ja immer in den Interviews. Vielen  
626 Dank.

TRANSKRIPTION 2 = L 2

Interviewdatum: 29/10/1999

Geschlecht: m Alter: 74 Status: verheiratet, 3 Kinder

Pensionsform: Vorruhestand Pensionsalter: 62,5

Tätigkeitsdauer im Hamburgischen Schuldienst: 35 Jahre

Vollzeit: 35 Jahre Teilzeit: 0 Unterbrechungen: 0

1 I: Gut. Also, jetzt steigen wir richtig ein und < ich  
2 möchte Sie zunächst einmal bitten, daß Sie vielleicht be-  
3 richten, wie Sie zum Lehramtsstudium gekommen sind sei-  
4 nerzeit.

5 L 2: ...(Kurze Pause) Ursprünglich war es gar nicht meine  
6 Absicht, Lehrer zu werden < Ich bin 1945 aus  
7 dem Kriege gekommen nach zweijähriger Militärzeit, da war  
8 ich Flugzeugführer, allerdings nicht im Einsatz, und bin  
9 Flüchtling und fand meine Eltern in Flensburg wieder...  
10 (Kurze Pause) Und da war natürlich die Situation da, daß  
11 ich nicht wußte, was machst du jetzt nach dem Kriege...  
12 < und da bin ich zur Flensburger Schiffsbauengesellschaft  
13 gegangen, habe Elektriker gelernt, 3 Jahre < und  
14 dann noch 2 Jahre als Elektriker gearbeitet, weil ich ur-  
15 sprünglich Flugzeugbau studieren wollte.

16 I: Ah, ja.

17 Also mehr in die technische Richtung...(Kurze Pause) Aber  
18 dieser, diese Zeit '45 - '50 war für mich eine sehr wich-  
19 tige Entwicklungszeit...(Kurze Pause) Ich habe innerlich  
20 so'n bißchen umgepolt, weg von der Technik, mehr hin zum

21 Menschlichen, sag' ich mal < Ich wollte verhindern,  
22 daß es nochmal Krieg gibt. Also solche Ideale  
23 hatte ich damals < und da ergab es sich so, daß in Flens-  
24 burg eine Pädagogische Hochschule war < und dann habe ich  
25 angefangen, 1950 dort zu studieren...(Kurze Pause) Die  
26 Ausbildung dauerte nur 2 Jahre < und ich wurde also 1952  
27 fertig und bin dann gleich nach Hamburg gegangen, weil  
28 Flensburg dann doch so'n bißchen äh < wie soll ich sagen  
29 äh weg von der Welt, von der großen Welt Hamburg weg war,  
30 nicht, und deshalb wollte ich gerne nach Hamburg < und  
31 meine Frau, die war schon ein Jahr vorher Lehrerin gewor-  
32 den, auch in Flensburg, und da sind wir beide hier nach  
33 Hamburg gegangen.

34 I: Ja.

35 L 2: So hat es sich ergeben < Aber den Entschluß habe ich  
36 nie bereut, das muß ich auch noch hinzufügen.

37 I: Gut. Ja, und vielleicht können Sie dann mal < so im  
38 Rückblick sagen, wie denn Ihre Schullaufbahn verlaufen  
39 ist.

40 L 2: Ja, ich bin 1952 nach L gekommen an die Schule  
41 R < die wurde dann geteilt, weil sie immer größer  
42 wurde und ein < die Hälfte ging dann in die Schule G,  
43 die neu gebaut wurde in L und dann wurde ich äh  
44 < wurde ich versetzt an die Schule G < Wurde ähm  
45 dort Stellvertreter < ähm und bin dann < ja wann < wie  
46 lange war ich da? 1959-66, sieben Jahre an Schule G  
47 gewesen < und bin dann ähm gefragt worden, ob ich eine  
48 Schule im Stadtzentrum übernehmen würde. Und das habe ich  
49 dann getan < Für mich war das eine neue Herausforderung <  
50 von einer Schule im Grünen wegzugehen in eine  
51 Stadtschule. Altes Gebäude, alles grau und so weiter.  
52 "Ja" (I). Aber gerade das hat mich gereizt, weil ich ge-  
53 dacht habe ähm an Schule G das ist nun irgendwo abzuse-  
54 hen wie das weitergeht < und äh für mich war das irgend-  
55 wie interessant sich dieser Herausforderung zu stellen.  
56 Und dann bin ich also 21 Jahre dort Schulleiter gewesen.

57 I: Ah ja < gut. Und wenn Sie nochmal überlegen, das Klima  
58 an den Schulen äh an denen Sie tätig waren < wie würden  
59 Sie das einschätzen im Nachhinein?

60 Ja, das ist nun immer sehr persönlich, wie man selber äh  
61 eingestellt ist, sag' ich mal. 1952 an Schule R war das  
62 natürlich eine Zeit, wo jeder froh war, daß der Krieg <  
63 vergessen werden konnte allmählich. Und es war eine sehr  
64 nette, kollegiale ähm Zeit für mich. Auch der Schulleiter  
65 Herr X war ein sehr kollegialer Schulleiter < und ich bin  
66 sehr gerne da gewesen. Also < wir haben Feste gefeiert <  
67 später auch an Schule G die gleiche Atmosphäre. Frau X,  
68 die spätere Schulrätin, war dann meine Schulleiterin.  
69 "Ja" (I). Ähm wir haben Ausflüge gemacht, es war eigent-  
70 lich eine sehr familiäre Atmosphäre...(Kurze Pause) Die-  
71 se Zeit ähm änderte sich allmählich so im Laufe der Zeit  
72 ähm ...(Kurze Pause) nicht weil < ja es gab eine sehr  
73 große Fluktuation. Die Schulen, die wuchsen sehr stark.  
74 Ich äh denke an ein Jahr zurück, da haben wir fünf neue  
75 Kollegen äh auf einmal bekommen und andere gingen weg in

76 die Gesamtschulen < Es war also ein großer Wechsel...  
77 (Kurze Pause) Und es war natürlich auch die Zeit der  
78 großen pädagogischen Reformen mit Vorschulerziehung, mit  
79 Elternmitarbeit im Unterricht, mit Stufenkonzentration  
80 und all diesen Dingen < Einführung des Referendariats <  
81 Also es war eine wildbewegte Zeit < die Schulen quollen  
82 über, es gab sehr viele Schüler damals und jeder Schul-  
83 leiter war bemüht, möglichst wenig Schüler zu bekommen <  
84 Heute ist die Situation genau umgekehrt, nicht?

85 I: Richtig.

86 L 2: Also die Atmosphäre war eigentlich immer gut und ich  
87 sage sie war auch sehr gut in meiner Innenstadtsschule <  
88 ich glaube, es ist mir da gelungen wirklich trotz dieser  
89 großen Fluktuation zu einer Integration zu kommen, die  
90 sich auch über meinen Ruhestand hinaus fortgesetzt hat,  
91 so daß wir immer gern gesehene Gäste dort im Momokreis  
92 sind heute.

93 I: Gut. Und wenn Sie jetzt nochmal bitte überlegen in Be-  
94 zug auf Ihre schulische Tätigkeit: Was waren eigentlich  
95 die belastenden Momente?

96 L 2: Die belastenden Momente waren möglicherweise - also  
97 ich kann mich eigentlich an wenige erinnern < Schwierig-  
98 keiten mit Kollegen, die sich dadurch ergaben, daß die  
99 Kollegen selbst ihre Schwierigkeiten hatten äh privater  
100 Art < also Entscheidungsfragen oder solche Dinge oder ge-  
101 sundheitlicher Art ... (Kurze Pause) daß man denen ver-  
102 suchte zu helfen und dann doch merkte, man konnte das  
103 nicht in dem Umfang, wie man sich's gerne gewünscht hät-  
104 te < Also das waren eigentlich < es hat auch  
105 mal Zeiten gegeben da war der Elternrat so'n bißchen in  
106 Opposition. Der verlangte zuviel < der kannte nicht die  
107 Grenzen, die an der Schule gesetzt waren < von daher hat  
108 es auch mal Differenzen gegeben mit der Elternratsvor-  
109 sitzenden < "Ja" (I) aber insgesamt würde ich sagen sind  
110 das Ausnahmen gewesen < Im Grunde war das Klima immer  
111 positiv auch was den Elternrat angeht, Zusammenarbeit mit  
112 dem Elternrat.... (Längere Pause).

113 I: Und bezüglich der Schüler?

114 L 2: Und bezüglich der Schüler... (Kurze Pause) Ja, es gab  
115 mal < als ich dort hinkam, gab's ja noch die voll ausge-  
116 baute Hauptschule, also Klasse 9 < Und da gab es schon  
117 Zeiten, da kamen Kollegen zu mir so fast in Tränen aufge-  
118 löst nach der 6. Stunde, wenn sie Englisch hatten, weil  
119 die Schüler dann Schwierigkeiten gemacht hatten < es war  
120 'ne Zeit ähm gerade in der Oberstufe, also in der Haupt-  
121 schule, wo auch die Kriminalpolizei manchmal aktiv wurde,  
122 weil die Schüler privat aufgefallen waren oder weil in der  
123 Schule was weggekommen war. Das hat sich dann geändert,  
124 als die Schule eine reine Grundschule wurde... (Kurze Pau-  
125 se) Und die Integration der Ausländer < der ausländischen  
126 Schüler hat eigentlich keine Schwierigkeiten bereitet.

127 I: Und wie sind Sie jetzt selber mit diesen Belastungen,  
128 die Sie beschrieben haben, umgegangen?



129 L 2: Ich gehöre äh zu den Menschen, die es verstanden ha-  
130 ben, immer irgendwo 'ne halbe Stunde pro Tag für sich  
131 selbst abzuzweigen < Sei's das ich Musik gehört habe oder  
132 ein Buch gelesen habe...(Kurze Pause) Oder < also irgend-  
133 wie sowas wie eine Art Meditation gemacht habe, ja?

134 I: Ja.

135 L 2: Äh dieses Wort war mir damals sicher nicht geläufig.  
136 Bloß im Nachhinein würde ich sagen war's so etwas. "Ja"  
137 (I) Und das hat mir geholfen. Und auch die Tatsache, daß  
138 ich die Probleme, die ich hatte, äh nachmittags äh im Ge-  
139 spräch mit meiner Frau loswerden konnte...(Längere Pause)

140 I: Gut < Sie haben gerade schon darauf hingewiesen,  
141 daß Sie jeweils eine halbe Stunde für sich abgezweigt  
142 haben, um sich in dieser Zeit zu erholen von diesen  
143 Belastungen - gab es darüber hinaus Hobbies, die Sie in  
144 dieser Zeit verfolgt haben?

145 L 2: Ja, ich habe Tennis gespielt, also ich habe Sport  
146 getrieben, mindestens einmal in der Woche 2 Stunden. Dann  
147 bin ich also zum Wochenende auch immer gewandert < und äh  
148 ja sonst < ich habe in den Ferien auch mal so'n bißchen  
149 aquarelliert < aber das bezog sich dann nur auf Ferien-  
150 zeiten, die wir oft in Dänemark verbracht haben im Fe-  
151 haus mit den 3 Kindern < und das ergab sich dann auch  
152 so....(Längere Pause)

153 Gut. Und wenn man sich dann die andere Seite anguckt <  
154 die positiven Momente der Arbeit in der Schule < Was  
155 fällt Ihnen dazu ein?

156 L 2: Das ähm die Kollegen eigentlich ähm ja sehr freund-  
157 schaftlich miteinander umgingen ähm sich auch privat tra-  
158 fen. Ich habe es allerdings vermieden, mich zu duzen <  
159 weil ich dachte, ich müßte 'ne gewisse Distanz halten und  
160 wenn ich das mit dem einen tu, müßte ich das auch mit dem  
161 andern tun. Ich hab' das allerdings dann nachher im Ruhe-  
162 stand nachgeholt mit einigen, mit denen ich schon länger  
163 zusammengearbeitet habe < und im Momo-Kreis duzen wir uns  
164 eigentlich in der Regel...(Kurze Pause) Aber damals, wie  
165 gesagt, hab' ich 'ne gewisse Distanz gewahrt, habe aber  
166 mit großer < mit großem Wohlwollen beobachtet, wie sich  
167 die Kolleginnen auch privat trafen und zusammen verrei-  
168 sten und äh das ist also eigentlich das Positive und ich  
169 schließe mal die Sekretärin ausdrücklich mit ein, auch  
170 den Hausmeister damals. Der jetzige Hausmeister, der hat  
171 nicht dieses Ansehen wie der Hausmeister, mit dem ich  
172 die meiste Zeit zusammengearbeitet habe.

173 I: Und über dieses zwischenmenschliche Klima hinaus <  
174 gibt es da andere Dinge, die Ihnen einfallen, die zu den  
175 positiven Erfahrungen Ihrer Schultätigkeit gehören?

176 L 2: Ich war damals schon, 1966, bemüht, auch die Eltern  
177 miteinzubeziehen in die schulische Arbeit und habe so ein  
178 Mitteilungsblatt herausgegeben in Zusammenarbeit mit den  
179 Kollegen, die sogenannte Schulzeitung, der Name ist  
180 sicher ein bißchen hochgegriffen, aber das waren zwei

181 Seiten DIN A 4 monatlich und mein Ehrgeiz bestand darin,  
182 diese Zeitung zehnmal im Jahr rauszugeben < also bis auf  
183 die Sommerferienzeit < "Ja" (I) Und da haben wir über  
184 alle möglichen Dinge schulischer Art berichtet < ob das  
185 Verkehrserziehung war oder was äh Referendariat bedeutet  
186 oder die moderne Mathematik oder diese Dinge < Das ist  
187 auch weitergeführt worden < allerdings in einer Form, die  
188 ich nicht äh nicht so schätze, sag' ich mal, weil ich  
189 nicht mehr diesen ursprünglichen Aspekt wiederfinde, den  
190 ich hatte oder das Kollegium damals hatte (L 2 lächelt)  
191 Wir wollten die Eltern informieren, weil wir dachten, nur  
192 wenn sie informiert sind, können sie auch mitarbeiten und  
193 kompetent mitreden < Und es gab ja damals viele Änderun-  
194 gen. Schulverfassungsgesetz, Schulgesetz < in diese ganze  
195 Zeit fiel ja < fielen ja viele pädagogische Reformen.  
196 Ähm positiv ist also, daß es ähm diese < das Kollegium  
197 immer wieder mitzog bei all diesen Reformen. Unsere Schu-  
198 le war auch eine der ersten, die sich um die Eltern-  
199 mitarbeit im Unterricht bemühte < Auch um die Vorschuler-  
200 zziehung. Wir haben mit dem Oberschulrat X zusammengear-  
201 beitet damals < und ähm ja was ich glaube, das sind, wenn  
202 ich das so jetzt im Moment sagen soll, die wichtigsten  
203 Dinge auch, die mir einfallen.

204 I: Okay. Dann finde ich sehr spannend noch äh die Fort-  
205 bildungsfrage. Können Sie nochmal etwas zu den Fortbil-  
206 aufwendungen sagen, die Sie betrieben haben? Und welche  
207 Bedeutung z. B. Fortbildungen gehabt haben für Ihre Un-  
208 terrichtstätigkeit.

209 L 2: Für mich persönlich jetzt?

210 I: Ja.

211 L 2: Ja, das war ja so am Anfang, ich sagte es schon,  
212 war die Hauptschule da < und das war ein System mit 800  
213 Schülern, gut 800, heute hat die Schule nur 250, und ich  
214 hab' mich damals sehr intensiv bemüht, um die äh Arbeits-  
215 lehre, um Betriebspraktika < und habe dann selbst ein An-  
216 gebot des Instituts für Lehrerfortbildung wahrgenommen,  
217 in die Betriebe zu gehen und war ein Vierteljahr heraus-  
218 gelöst oder ich sag' mal überwiegend herausgelöst aus der  
219 Schule und bin dann bei Philipps tätig gewesen in Eims-  
220 büttel und habe da in verschiedenen Abteilungen gearbei-  
221 tet und es wurde immer wieder theoretisch untermauert  
222 durch äh Referate, durch Vorträge, auch im IfL <

223 I: Darf ich da noch einmal nachfragen?

224 L 2: Ja.

225 I: Hat diese ähm vierteljährliche Erfahrung in einem an-  
226 deren Berufsfeld Ihren Blick auf die Schule verändert,  
227 nachdem Sie wieder in die Schule zurückgegangen waren?

228 L 2: Ja, durchaus, also ich ähm habe ja auch die Klassen  
229 dann begleitet bei den Betriebspraktika ähm das war schon  
230 ähm ich komm' ja selber aus einer Arbeitswelt, ich sagte  
231 ja ich habe bei der Flensburger Schiffsbaugesellschaft  
232 gearbeitet < "Ja" (I) Aber hier hatte sich ja inzwischen  
233 schon einiges verändert. Ich habe andere Betriebe kennen-

234 gelernt, auch im Rahmen dieser äh dieses Seminars dort <  
235 Und insofern hatte ich einen viel besseren, umfassenderen  
236 Blick als vorher. Nur < diese Dinge, die habe ich nicht  
237 weiter fortführen können dann, weil nachher bald die  
238 Oberstufe abgebaut wurde... (Kurze Pause) Und dann habe  
239 ich versucht im äh Sachunterricht tätig zu werden auch.  
240 Da habe ich viel Unterricht gehabt in den Klassen 3 und  
241 4 und selber auch mit Dr. X und anderen kleine elektro-  
242 technische < Geräte zu bauen für Schülerexperimente, an-  
243 dere Instrumente waren zu teuer und nicht immer schüler-  
244 gerecht, so haben wir selbst Instrumente gebaut und ich  
245 habe auch eine Metallwerkstatt eingerichtet < damals noch  
246 als die Oberstufe da war und da haben wir kleine Metall-  
247 arbeiten gemacht, also Messingleuchter und solche Dinge.

248 I: Ja. Sehr interessant < Ich würde gern auch nochmal mit  
249 Ihnen über die Frage des Unterrichtsstils sprechen. Wenn  
250 so im Rückblick überlegen < Ihren Unterrichtsstil, wie  
251 würden Sie den beschreiben?

252 Ja, das (lacht) ist gar nicht so einfach < Ich sag' mal  
253 insgesamt vielseitig < ähm ich habe, wie ich schon sagte,  
254 Sachunterricht zuletzt gegeben, wenn ich mal daran denke,  
255 das waren Halbklassen < also das waren 16 Schüler sag'  
256 ich mal oder 14 ... (Kurze Pause) Und da war es natürlich  
257 so, daß wir Gruppenexperimente machten. Daß die Kinder an  
258 Tischen saßen, wo sie experimentieren konnten, wo wir ein  
259 Problem besprachen < wo dazu möglichst viele Versuch ge-  
260 macht wurden und wo dann eine Zusammenfassung stattfand <  
261 Im Werkunterricht, den ich auch gegeben habe, ergab sich  
262 natürlich sowieso von vornherein eine andere Lösung. Da  
263 stand jeder da am Werkstisch, am Schraubstock oder äh da  
264 haben wir Holzarbeiten gemacht < da haben wir so kleine  
265 Schiffsmodelle gebaut, die sich dann mit einem Gummimotor  
266 fortbewegen konnten < so ähm und ich habe aber auch mal  
267 eine Zeitlang eine Kollegin vertreten, die längerfristig  
268 ausfiel wegen äh eines Mutterschaftsurlaubes < und da war  
269 ich nun gezwungen, wieder Klassenlehrer zu sein < Und da  
270 war ich eigentlich mehr so im frontalen Bereich sag' ich  
271 mal < denn das war eine Klasse mit 32, 34 Kindern < und  
272 ich mußte mich ja schnell auf die einstellen. Die waren  
273 es so gewohnt und dann haben wir dort Mathematik und  
274 Deutsch in dieser Form gemacht. Aber in den letzten  
275 Dienstjahren, die ich noch erlebt habe, war es eben so,  
276 daß der Offene Unterricht mehr propagiert wurde < ent-  
277 wickelt wurde auch an der Schule < und den habe ich aber  
278 selbst nicht mehr praktiziert.

279 I: Ah ja.

280 L 2: Denn ich hatte ja auch nur 8 Stunden zum Schluß....  
(Längere Pause)

281 I: Okay. Dann hatten Sie ja von sich aus schon zu Beginn  
282 des Interviews gesagt, daß Sie auch, bevor Sie in der  
283 Schule angefangen haben zu arbeiten, in einem anderen  
284 beruflichen Umfeld tätig waren ... (Kurze Pause) Wenn Sie  
285 jetzt bitte nochmal versuchen zu beurteilen < haben diese  
286 sozusagen vorschulischen Berufserfahrungen sich eher  
287 positiv oder eher negativ oder neutral ausgewirkt auf  
288 die spätere Tätigkeit in der Schule? Mit anderen Worten:

289 gab's da Zusammenhänge?

290 L 2: Absolut positiv würde ich sagen < ähm also erstmal  
291 die Ausbildung dort in Flensburg hervorragend < ich lebte  
292 im Studentenheim. Wir haben nicht nur studiert, sondern  
293 auch Laienspiel gemacht und alle möglichen Dinge mehr <  
294 aber bezogen auf meine Berufsausbildung vor dem Studium  
295 kann ich sagen, daß diese Dinge, die ich dort gelernt ha-  
296 be < es war im ersten Jahr ein Praktikantenjahr < bin ich  
297 in die Gießerei gegangen, habe Kochtöpfe gegossen, bin in  
298 der Dreherei gewesen und habe die ganzen Sparten durch-  
299 laufen, bevor ich dann in die spezielle Elektriker-  
300 ausbildung kam. Und diese Dinge, die haben mir unheim-  
301 lich geholfen < auch später, ob es privat war, im Haus  
302 handwerkliche Arbeiten zu verrichten < oder auch in der  
303 Schule, wenn ich jetzt 'ne Metallwerkstatt eingerichtet  
304 habe < ich fühlte mich sofort kompetent und ich < aber  
305 auch wenn Eltern kamen, das will ich ausdrücklich hinzu-  
306 fügen, die von der Arbeitswelt berichteten, dann konnte  
307 ich mich besser hineindenken in deren Probleme, ja < al-  
308 so insofern habe ich immer wieder gesagt: Es müßte jeder  
309 Lehrer eigentlich mal eine gewisse Zeit heraus, um diese  
310 < normale Laufbahn zu durchbrechen < Abitur, Studium  
311 Schule < daß ja auch wirklich mal < ich sag' mal <  
312 nicht die wirkliche Welt, das ist ja Quatsch, aber äh  
313 die Berufswelt aus der Sicht der Eltern auch mal kennen-  
314 lernen < Insofern war das für mich sehr nützlich.

315 I: Ja, und dann eine weitere sehr interessante Frage für  
316 mich natürlich < ihr Gesundheitszustand während Ihrer Ar-  
317 in der Schule < wie schätzen Sie den ein im Rückblick?  
318 Gab es da z. B. Zäsuren in Form von Krankheiten? Wie  
319 beurteilen Sie das heute?

320 L 2: Nein. Es gab vielleicht im Laufe der 35 Jahre sag'  
321 ich mal vielleicht dreimal eine Grippe, die mich dann ir-  
322 gendwo ein oder zwei Wochen von der Schule ferngehalten  
323 hat < aber mehr nicht, Gott sei Dank.

324 I: Haben Sie eine Erklärung dafür, daß Sie soviel Glück  
325 haben, wenn ich es denn mal so ausdrücken darf, in Bezug  
326 auf Gesundheit?

327 L 2: Also ich sag' mal es sind äh einmal sind es Gene  
328 wahrscheinlich äh für die man nichts kann, für die man  
329 dankbar ist < und zum anderen relativ positive Lebensein-  
330 stellung und das es mir gelungen ist, den Ausgleich zu  
331 finden zwischen beruflichem Streß und Entspannung auch.

332 I: Können Sie das, was Sie mit positiver Lebenseinstel-  
333 lung beschrieben haben, nochmal ein Stück weit präzi-  
334 sieren?

335 L 2: Ja < ich denke, daß man lernen muß, die Probleme,  
336 die der Tag bringt, loszulassen, um für die nächsten  
337 Probleme wieder frei und offen zu sein ähm ich sagte ja  
338 schon die Entspannung bedeutet, daß man irgendwie Freude  
339 hat: hier am kleinen Garten, an Kindern, eigenen Kindern,  
340 an Musik, an Literatur, an Malerei und wir haben das ja  
341 auch so gemacht wenn wir in die Ferien fahren, oft nach  
342 Dänemark in ein Ferienhaus, wo man dann nicht unter Ur-

343 laubsstreß gerät, sondern wirklich sich selber findet  
344 < Und ich habe diese Dinge dann auch im Ruhestand, nach-  
345 dem ich im Ruhestand bin intensiviert und habe mich einem  
346 Meditationskreis mal angeschlossen und gelernt, was es  
347 heißt äh richtig zu meditieren im Sinne von Zen < äh ich  
348 habe Shiatsu gelernt, 3 Jahre < ich habe ein Schweigese-  
349 minar mitgemacht ähm ich war also ganz begierig, auch die  
350 chinesische Philosophie mit den 5 Elementen kennenzuler-  
351 nen und habe gemerkt, daß diese Dinge ja nicht plötzlich  
352 entstehen, sondern daß sie schon latent vorhanden sind  
353 und daß man sie dann im Ruhestand weiterentwickelt < und  
354 daß äh aus dieser Sicht heraus muß ich sagen, daß ich  
355 die Dinge schon früher irgendwo angelegt habe....(Länge-  
356 re Pause)

357 I: Ja, dann würde ich gern nochmal mit Ihnen darüber  
358 sprechen, ob Sie zu Ihrer Zeit als äh Lehrer und Schul-  
359 leiter Risikofaktoren gelebt haben. Fangen wir doch mal  
360 an mit dem Rauchen. Haben Sie geraucht?

361 L 2: Geraucht habe ich mal 'ne gewisse Zeit äh als Sol-  
362 dat. Da gab es sogenannte Verpflegungszigaretten < und  
363 da gehörte das einfach äh zum naja männlichen touch sag'  
364 ich mal. "Ja" (I) Es folgt ein Lachen von L 2 und I.  
365 Dann hab' ich das später aber sehr schnell aufgegeben <  
366 und ich habe also nicht geraucht.

367 I: Und zur Frage des Alkoholkonsums?

368 L 2: Das hielt sich in Grenzen < also wenn Besuch kam mal  
369 ein Glas Wein oder so, aber ich lebe heute auch 'ne Woche  
370 ohne Alkohol, ob's Bier ist oder Wein, das war für mich  
371 ein Problem.

372 I: Und dann zur Frage der Ernährung. Haben Sie sich be-  
373 wußt gesund ernährt?

374 L 2: Nein, also eigentlich während der Schulzeit nicht.  
375 Da ist es ja oft so, daß man sagt, es muß schnell gehen.  
376 meine Frau war auch berufstätig und äh da hat man alles  
377 Mögliche gegessen. Diese Gedanken der gesunden Ernährung,  
378 die sind dann erst so mit dem Ruhestand aufgetreten, daß  
379 ich heute überwiegend vegetarisch lebe.

380 I: Und den letzten Punkt haben Sie im Grunde genommen  
381 vorhin bereits angeschnitten: die Frage der Bewegung?

382 L 2: Ja, Bewegung äh ich muß sagen, im Moment bin ich ei-  
383 gentlich mehr in so einer kleinen Delle drin < Das hängt  
384 damit zusammen, daß ich kürzlich meine Schwester verloren  
385 habe, die ich lange gepflegt habe oder betreut habe  
386 besser gesagt < die war das letzte Jahr im Koma lag sie  
387 nach einer Gehirnblutung < drei Jahre lang habe ich sie  
388 betreut und die ist im September gestorben und nun habe  
389 ich noch die ganze Nachlaßarbeit so zu bewältigen äh von  
390 daher ähm bin ich zu manchen Dingen nicht gekommen, die  
391 ich sonst gerne getan hätte < Sei es verreisen oder häu-  
392 figer wandern oder radfahren oder solche Dinge, ja? Das  
393 ist < Bewegung habe ich im Garten, durch Radfahren, durch  
394 äh wir wandern Sonntags < ich sag' mal ein, zwei Stunden

395 ähm und ich mache morgens ähm 20 Minuten etwa körperliche  
396 Übungen, also man kann sagen Freiübungen, das sind halb  
397 Yoga- oder Makohüübungen oder 5 Tibeter, die ich mir so  
398 persönlich für mich zusammengestellt habe.

399 I: War das bereits während der Schulzeit genauso der Fall  
400 oder haben Sie da nur Tennis gespielt?

401 L 2: Nein. Da hab'ich nur Tennis gespielt...(Kurze Pause)  
402 Die Zeit hatte ich gar nicht. Ich bin ja morgens hier um  
403 halb sieben < aus dem Hause gefahren < und bin also vier-  
404 tel vor sechs, halb sechs, viertel vor sechs aufgestanden  
405 jeden Morgen, weil die Frühstunde schon um sieben Uhr be-  
406 gann.

407 I: Sie haben den Zeitfaktor angesprochen < Ich würd' gern  
408 darauf nochmal kurz eingehen "Ja"(L 2) Hatten Sie Proble-  
409 me mit der Zeiteinteilung, also mit der Trennung zwischen  
410 Berufsarbeit auf der einen Seite, die ja gelegentlich bei  
411 Lehrern auch in den Nachmittag oder Abend hineinragt, und  
412 Freizeit auf der anderen Seite?

413 L 2: Hab' ich eigentlich nicht gehabt, weil ich glaube,  
414 ich bin ein Mensch, der relativ gut organisieren kann <  
415 und äh ich bin lange Zeit auch Prüfungs... sogenannter  
416 Prüfungskommissar gewesen im Schulkreis < und habe viele  
417 < na, ich sag'mal üben Daumen gepeilt 100 zweite Prü-  
418 fungen mit abgenommen und ähm dazu gehörte ja auch, daß  
419 man vorher hospitieren mußte, dazu gehörte aber auch,  
420 daß man eine schriftliche Arbeit nicht nur durchlesen  
421 mußte, sondern begutachten mußte ähm für den Schulrat,  
422 der mich darum bat, ich sollte 'ne Stellungnahme abgeben  
423 < manches Wochenende ist hier draufgegangen zum Bedauern  
424 meiner Frau und meiner Kinder, daß ich da am Schreibtisch  
425 gesessen habe und mich mit solchen Prüfungsarbeiten be-  
426 faßt habe...(Kurze Pause) Trotzdem war es mein Prinzip,  
427 wenn ich also Deutsch oder Mathematik zu korrigieren hat-  
428 te oder andere Arbeiten, daß ich sie immer mit nach Hause  
429 nahm. Ich habe entweder aufgegeben Mathematik, damals in  
430 der Zeit, als ich dann Klassenlehrer war, oder Deutsch  
431 und den anderen Stapel immer mit nach Hause genommen, um  
432 das zu korrigieren < Lieber weniger, aber gewissenhaft,  
433 damit die Schüler merkten, es wird kontrolliert...(Kurze  
434 Pause) Und insofern, um die Frage nochmal zu beantworten,  
435 habe ich eigentlich äh trotz der vielen Dinge, die so auf  
436 mich einstürmten, und trotz der 6-Tage-Woche, die es ja  
437 damals auch gab äh keine Probleme gibt < Ich bin mit dem  
438 Schlaf ausgekommen äh 7 Stunden, 8 Stunden vielleicht  
439 höchstens < und das reichte dann auch und hab das bewäl-  
440 tigen können < Heute würde ich eher sagen, daß die Kinder  
441 vielleicht ein bißchen zu kurz gekommen sind....(Längere  
442 Pause)

443 I: Gut < ja, im Grunde genommen haben Sie ja bereits in-  
444 direkt angedeutet, daß Sie nicht aus krankheitsbedingten  
445 Gründen in den Vorruhestand gegangen sind. Können Sie  
446 nochmal erklären, warum Sie gesagt haben, ich gehe jetzt  
447 in den Vorruhestand?

448 L 2: Ja, das war eine Situation, die es mir nahelegte,  
449 so zu verfahren < Einmal war ich der einzige Mann in ei-

450 nem Frauenkollegium. Das hat eigentlich noch nicht viel  
451 zu sagen, aber ich war ja nun schon 62 < und die Kolle-  
452 ginnen, die waren alle wesentlich jünger < und irgendwo  
453 hatte ich so das Gefühl, es paßt nicht so ganz zusammen  
454 < auch für neue Initiativen, für Offenen Unterricht <  
455 Und da ich eine sehr engagierte Stellvertreterin hatte,  
456 die auch gerade eine 4. Klasse abgegeben hatte, habe ich  
457 gedacht, dann wäre < und ich wußte, sie hat auch den  
458 Rückhalt im Kollegium < dann ist es ja jetzt der beste  
459 Zeitpunkt. Sie kriegt keine neue Klasse mehr. Sie bewirbt  
460 sich und kann vielleicht meine Nachfolge antreten < Und  
461 sie war die einzige Bewerberin < und so hat das ja auch  
462 geklappt < Deshalb war dieser Zeitpunkt günstig...(Kurze  
463 Pause) Der zweite Punkt < das ich mir überlegt hatte, mit  
464 62 bist du vielleicht noch imstande, etwas Neues zu be-  
465 ginnen < Mit 65 sitzt man nachher im Sessel und sitzt vor  
466 der Kiste und läßt sich da vom Fernsehen berieseln oder  
467 liest bloß noch Zeitung oder so < und da hatte ich so das  
468 Gefühl, ich habe noch die Kraft, etwas Neues zu beginnen.  
469 "Ja" (I) Und das habe ich dann auch getan. Ja, wie ich  
470 schon sagte, ich habe hier in der Nähe in einer Schule  
471 für Shiatsu so eine dreijährige Ausbildung mitgemacht.  
472

473 I: Ja, und wenn Sie jetzt noch einmal für sich überlegen,  
474 daß Sie ja mit weit mehr als 30 Jahren Berufstätigkeit in  
475 der Schule im Gegensatz zu vielen anderen Kolleginnen und  
476 Kollegen sehr lange durchgehalten haben < haben Sie für  
477 dieses Phänomen eine Erklärung, wenn Sie bedenken, daß  
478 viele andere Kollegen aus Krankheitsgründen vorzeitig  
479 ausscheiden.

480 L 2: Ähm es ist < ich kann das letztlich nicht ganz beur-  
481 teilen < Ich kenne zwar die Schule auch heute so ein biß-  
482 chen durch unsere Besuche, aber die Probleme, die sich  
483 ergeben, wage ich nicht zu beurteilen, die sind sicher  
484 schwieriger geworden, obwohl die Klassen kleiner geworden  
485 sind < Schwieriger dadurch, daß viele Eltern immer wieder  
486 Forderungen stellen, die Behörde auch noch stärker mitre-  
487 det ähm ...(Kurze Pause) von daher < weiß ich nicht < Ich  
488 kann das eigentlich nicht so ganz beurteilen, ja? Ich  
489 will jetzt auch nicht irgendwie etwas mir ausdenken, was  
490 nachher vielleicht so 'ne Hypothese ist, die aber nicht  
491 gesichert ist.

492 I: Okay. Ja, dann kommen wir bereits zu der letzten Fra-  
493 ge. Ich möchte Ihnen jetzt nochmal die Gelegenheit geben  
494 zu überlegen, ob Sie irgendetwas noch hinzufügen möchten,  
495 ob Sie es vergessen haben?

496 L 2: ....(Längere Pause) Also ähm (längere Pause) Das Al-  
497 ter ist nicht das Entscheidende ähm Ich will mich jetzt  
498 hier nicht auf Marion Dönhoff berufen < die meinte, Dis-  
499 ziplin wäre wichtig < preußische Disziplin < Ich bin in  
500 E. geboren. In Danzig habe ich das Abitur gemacht,  
501 komme also auch aus der Gegend äh in der noch preußische  
502 Disziplin so'n bißchen großgeschrieben wurde, ja?...  
503 (Kurze Pause) Ähm < Das ist so eine Haltung, sag' ich  
504 mal, die meiner Generation vielleicht überhaupt so'n biß-  
505 chen eigen ist < Aber dieses Gefühl damals nach dem Krie-  
506 ge < es darf nicht wieder sowas passieren ähm Ich habe  
507 mit 20 Jahren von all diesen Dingen eigentlich kaum etwas

508 gewußt < von diesen KZ-Verhältnissen und so weiter < Aber  
509 ich war ja mit Soldat und hab' das ja noch mit verantwor-  
510 tet < Das war auch so dieser moralische Antrieb, der mich  
511 bewegt hat zu sagen: also ich muß meine Kraft einsetzen,  
512 um irgendwo die Zukunft meiner Kinder, das hört sich  
513 jetzt so'n bißchen hochtrabend an, zu sichern oder so <  
514 Ähm es ist einfach ähm und es kommt vielleicht auch  
515 hinzu eine gewisse Beziehung zu transzendenten Dingen <  
516 Ich sage jetzt mal Gott, obwohl ich nicht in der Kirche  
517 bin. Ich bin ausgetreten, später, weil ich glaubte, die  
518 kirchliche Linie nicht so vertreten zu können < aber  
519 trotzdem habe ich immer eine Beziehung zu diesen Dingen  
520 gehabt < Zur Natur, zu dem Wachsen und all diesen Dingen  
521 < und fühlte mich irgendwie verantwortlich < Die Verant-  
522 wortlichkeit, das ist wahrscheinlich auch so eine Eigen-  
523 schaft < andere sagen, du fühlst dich immer verantwort-  
524 lich < aber das ist < ich nehm' das als Positivum. "Ah  
525 ja" (I) Ähm das sind so die Dinge ähm die Biographie, die  
526 Geschichte, die eigene Geschichte < Disziplin, Verantwor-  
527 tungsbewußtsein < das sind so die Triebkräfte gewesen und  
528 wenn's einem mal weniger gut ging, natürlich ist es mir  
529 auch mal weniger gut gegangen, daß man mal 'nen Schnupfen  
530 hatte oder was weiß ich < äh niedrigen Blutdruck oder was  
531 weiß ich < dann hat man das einfach überspielt und am  
532 nächsten Tag war's auch weg....(Längere Pause)

533 I: Gut. Ja, dann vielen herzlichen Dank für das Gespräch.

TRANSKRIPTION 3 = L 3

Interviewdatum: 7/2/2000

Geschlecht: w            Alter: 63            Status: verheiratet, 1 Kind

Pensionsformsform: Vorruhestand            Pensionsalter: 62

Tätigkeitsdauer im Hamburgischen Schuldienst:            25 Jahre

Vollzeit: 5 J.            Teilzeit: 20 J.            Unterbrechung: 0,5 J.

1 I: So, gut, dann steigen wir jetzt in den formellen  
2 Teil ein.

3 L 3: Ja, ja, machen wir das.

4 I: Und ähm ich würde Sie bitten, daß Sie zunächst mal zu  
Beginn etwas dazu sagen, warum Sie Lehrerin geworden  
sind und wie Ihre schulische Laufbahn verlaufen ist.

5 L 3: Meine schulische äh von meiner Schule her früher  
nein. Sie meinen jetzt äh meine Berufsausübung?

6 I: Ja, genau.

7 L 3: Ja, gut. Äh warum ich Lehrerin geworden bin? Äh  
8 also ich hatte vorher einen ganz anderen Beruf < und ähm



9 habe mit dem aufgehört, als ich äh meinen Sohn bekam und  
10 denn, als mein Sohn zwei < ungefähr zwei Jahre alt war,  
11 bis zu seiner Schulzeit ähm... (Kurze Pause) als Gast-  
12 hörer Psychologie und Soziologie gehört < und habe mich  
13 dann, als er ungefähr sieben war, dann entschieden, ein  
14 Pädagogikstudium zu machen...(Kurze Pause) äh weil ich  
15 das Gefühl hatte, in meinem vorigen Beruf kam es nicht  
16 so sehr auf den einzelnen Menschen an < und für mich war  
17 immer wichtig äh Kontakt wirklich zu dem Menschen zu ha-  
18 ben und nicht äh zu einer abstrakten Sache, sag' ich mal  
19 < Und das hat mich immer interessiert < äh und äh ...(Kur-  
20 ze Pause) da hat das hab' ich lange überlegt während die-  
21 ser Zeit, als ich immer als Gasthörer gearbeitet hab' äh  
22 wie ich das nun am besten umsetzen könnte und < ja und  
23 eines Tage wußte ich's und das war dann eben Pädagogik-  
24 studium.

25 I: Darf ich einmal zwischenfragen...

26 L 3: Ja.

27 I:...was Sie denn vorher gemacht haben beruflich?

28 L 3: Ich hab' 'ne kaufmännische Ausbildung < hab' äh als  
29 Export- und Importsachbearbeiterin gearbeitet, hab'  
30 dann in der Industrie gearbeitet im Verkauf, Marketing  
31 < und hab' in der Werbung gearbeitet und Public Rela-  
32 tions äh für Hamburg. So. Und ja, wie gesagt, danach  
33 hab' ich dann erstmal ein paar Jahre Pause gemacht und  
34 während der Kleinkindzeit meines Sohnes äh zwei- oder  
35 dreimal in der Woche als Gasthörer.

36 I: Gut und ähm Sie sind mit wieviel Jahren angefangen  
37 mit diesem Studium der Pädagogik?

38 L 3: Ach in äh 1968, ja da war ich dann 32.

39 I: Ja, und wie ist dann sozusagen der schulische Weg  
40 verlaufen für Sie nach dem Referendariat?

41 L 3: Nach dem Referendariat ja dann bin ich äh an eine  
42 Schule gekommen < und trotz vielfacher Bemühungen, da  
43 wegzukommen (lacht), ist das nicht gelungen äh sondern  
44 ich bin die ganze Zeit da geblieben. Ich bin < hab' mich  
45 also nicht für 'ne Gesamtschule gemeldet, bin aber an  
46 'ne Gesamtschule gekommen und äh ...(Kurze Pause) bin  
47 dort bis zum Schluß gewesen.

48 I: Und waren dort in der Primarstufe?

49 L 3: War immer in der Primarstufe. Das war auch nur <  
50 äh also es war Gesamtschulbereich, aber wir waren sozu-  
51 sagen Zulieferant. Drei Grundschulen waren Zulieferant  
52 auf eine äh richtige Gesamtschule sag' ich mal.

53 I: Und in welchem Stadtteil war das?

54 L 3: Im Stadtteil B. Ja, schwieriges Klima sag' ich  
55 mal (lacht).

56 I: Gut. Wir hatten ja zu Beginn, als ich einige sta-

57 tistische Daten erhoben habe, darüber gesprochen, ob  
58 Sie denn die ganze Zeit in Vollzeit tätig waren und Sie  
59 sagten, Sie wären äh ja auch überwiegend in Teilzeit  
60 tätig gewesen. Können Sie nochmal bitte die Gründe nen-  
61 nen dafür?

62 L 3: Ja. Für mich war's ganz wichtig, daß ich Zeit für  
63 meinen Sohn hatte < das war äh viele Jahre ein wichtiger  
64 Aspekt und < äh hinterher bin ich eigentlich dabei ge-  
65 blieben, weil ich immer fand, fünfte und sechste Stunden  
66 äh sind besonders schlauchend und sind weder für die  
67 Schüler gut noch für die Lehrer äh und von daher fand  
68 ich, wenn ich die mir einsparen konnte, äh dann war das  
69 für uns beide gut, für Lehrer und Schüler < Und da das  
70 finanziell ja möglich war ähm konnte ich das also gut so  
71 machen.

72 I: Also, wenn ich Sie richtig verstehe, haben Sie da  
73 auch so'n Stück weit 'ne Entlastung drin gesehen, wenn  
74 Sie gesagt haben, ich wollte mir die fünfte und sechste  
75 Stunde nach Möglichkeit ersparen?

76 L 3: Ja, ja genau.

77 Gut, sehr schön. Wenn Sie jetzt so rückblickend überle-  
78 gen, was waren für Sie die besonders belastenden Momente  
79 bei der Arbeit als Lehrerin?

80 L 3: Die belastenden Momente waren < äh die häufig gera-  
81 de im Stadtteil B äußerst schwierigen Situationen mit El-  
82 und mit bestimmten Schülern < mit äußerst auffälligen  
83 Schülern < äh < und was mich auch eigentlich doch immer  
84 mit belastet hat war, daß ich das Gefühl hatte äh hier  
85 würde unter dem Level gearbeitet, sag' ich mal so. Also  
86 äh ich mußte Bewertungen auch äh geben, von denen ich ei-  
87 gentlich fand, daß sie keine hamburgdurchschnittliche  
88 Bewertung war, einfach weil ich sonst hätte so 'ne ganze  
89 Klasse oder sag' ich mal dreiviertel der Klasse mit äh  
90 schlechten Zeugnissen versehen müssen.

91 I: Ja, ich verstehe.

92 L 3: So, das fand ich äh das war schon immer irgendwie  
93 emotional hinderlich für mich < aber der erste Teil ganz  
94 besonders.

95 I: Und wie sind Sie mit diesen Belastungen umgegangen?

96 L 3: Wie bin ich mit den Belastungen umgegangen? ...  
97 (Kurze Pause) Also ... (Kurze Pause) ich hab' nebenbei ei-  
98 niges gelernt < ich hab' äh mich nebenbei fortgebildet  
99 äh sag' ich mal in der psychologischen Behandlung von  
100 Schülern und Eltern.

101 I: Ja.

102 L 3: Und hab' auch auf verschiedenen Gebieten gearbei-  
103 tet, zum Beispiel auch in der Seelsorge viele Jahre.  
104 Habe verschiedene psychologische Verfahren erlernt, ha-  
105 be seit 1992 'ne NLP-Ausbildung gemacht < und äh war ei-  
106 gentlich immer < auch noch mit anderen Dingen beschäf-

107 tigt, so daß ich ähm immer etwas hatte, woraus ich auch  
108 Ressourcen gewinnen konnte.

109 I: Können Sie nochmal sagen, was das für andere Dinge  
110 waren. Also meinten Sie damit jetzt nur diese Fortbil-  
111 dungen oder gab es noch andere Dinge, aus denen Sie Res-  
112 sourcen gezogen haben?

113 L 3: Ja, also Ressourcen habe ich natürlich auch aus  
114 meiner Familie gezogen. Das äh ganz wesentlich, wobei  
115 ich aber auch über diese ganzen Jahre 'ne äh große  
116 Belastung auf der anderen Seite hatte durch eine stän-  
117 dig depressive Mutter. Das war also ein sehr großer Ham-  
118 mer sag' ich mal, nicht, über die vielen Jahre, aber  
119 sonst war meine Familie für mich einfach wirklich die  
120 Ressource. So, das war schon ganz wichtig < aber äh  
121 im Umgang um einen besseren Umgang und vielleicht auch  
122 einen abständigeren Umgang damit äh zu bekommen mit den  
123 Schulsituationen, da haben mir diese anderen Dinge, die  
124 ich in der Ausbildung, zusätzlichen Ausbildung gemacht  
125 hab', schon sehr geholfen.

126 I: Darf ich noch einmal in Bezug auf die Familienkompo-  
127 nente nachfragen?

128 L 3: Ja.

129 I: Bedeutet das, wenn Sie sagen, Sie haben aus der Fami-  
130 lie Kraft gezogen, daß Sie mit ihrem Mann auch über ihre  
131 schulischen Belastungen gesprochen haben?

132 L 3: Ja, hab ich, aber soviel nicht, ich bin nicht je-  
133 mand, der so über Probleme soviel redet, aber ich hätte  
134 es jederzeit können < und ich habe es auch manchmal ge-  
135 tan, so, aber < also ich bin nicht jemand, der abends  
136 nun seine Probleme auspackt und sie dann äh ja so dahin-  
137 stellt. Das muß ich nicht haben, das mache ich mehr mit  
138 mir selbst ab, aber schon dies Gefühl, daß ich es jeder-  
139 zeit konnte und wenn es mal dringend nötig war, es auch  
140 tat < äh das ist natürlich auch schon 'ne Entlastung,  
141 und dann das Gefühl, daß mein Mann wie auch immer hinter  
142 mir gestanden hätte < das war sehr wichtig. Und der hat  
143 auch immer gesagt: Also äh du weißt genau, du brauchst  
144 das nicht, du kannst jederzeit aufhören. Das ist natür-  
145 auch ein gutes Gefühl, aber das kam überhaupt nie für  
146 mich in Frage < also das war < nein, ich tat's ja auch  
147 für mich, denn ich hab', das muß ich sagen, ich hab' die  
148 ganze Zeit, natürlich Krisen mal ausgenommen, aber die  
149 ganze Zeit ganz viel Spaß gehabt < und äh das, denke  
150 ich, war auch so 'ne Ressource, daß ich einfach so 'ne  
151 Freude hatte, wenn ich vor der Klasse stand und so, das  
152 war toll (lacht).

153 I: Ja, gut, also ähm dann nochmal vielleicht zu der  
154 schulischen Seite. Können Sie sich daran erinnern, ob  
155 Schulleitung oder Kollegen und Kolleginnen bei der Be-  
156 wältigung der Belastungen auch eine Rolle gespielt ha-  
157 ben?

158 L 3:....(Längere Pause) Tja, also in den letzten Jahren  
159 besonders nicht, da wir da die Schulleitung gewechselt

160 hatten und äh da die äh das Kollegium total auseinander-  
161 fiel und sehr verfeindet war < in der Zeit davor ähm  
162 hätte ich mich an meine Schulleiterin wenden können mit  
163 Problemen < habe ich also nur ganz, ganz selten, weil  
164 ich eben niemand bin, der so äh das so leicht tut äh  
165 ...(Kurze Pause) Ich hatte aber schon das Gefühl, ja ich  
166 hatte immer Kolleginnen, mit denen hätte ich auch da-  
167 rüber leben äh reden können und ich hatte auch immer das  
168 Gefühl, da ist so'n Stück Solidarität in einem kleinen  
169 Kollegenkreis, so, und das ist dann auch ganz gut, man  
170 hat was Gemeinsames und man weiß, daß man da gemeinsam  
171 auch irgendwie durch muß, aber äh ja letztlich muß man's  
172 immer selbst bringen.

173 I: Hat's denn da auch konkret sowas wie'n Austausch über  
174 Probleme gegeben und 'ne Unterstützung vielleicht, 'ne  
175 Kooperation möglicherweise?

176 L 3: Ähm also mit der Kooperation hat nur zum Teil ge-  
177 klappt, war anfänglich so, hat sich nachher aufgelöst,  
178 aber emotionale Unterstützung äh war schon da, würde ich  
179 sagen < weil jeder einfach auch < in diesem Stadtteil hat  
180 jeder < wirklich sehr zu tun, nicht. Da ist einfach durch  
181 diese schwierige soziale Situation ist jeder davon be-  
182 troffen, und jeder weiß, wovon man redet, wenn man äh  
183 über einen gewissen Schüler redet oder über äh besonders  
184 schwierige Schüler, das hat da jeder schon mal erlebt  
185 und da kann man sich durchaus also erleichtern, da, man  
186 weiß, der andere tut das auch, das ist okay so.

187 I: Also Sie haben hervorgehoben, wenn ich das nochmal  
188 wiederholen darf, daß die Familie für Sie eine vorrangi-  
189 ge Kraftquelle war...

190 L 3: Ja, ja.

191 I: Und ähm ist es möglicherweise auch so gewesen, daß  
192 Sie sich zum Beispiel über Hobbies von den schulischen  
193 Belastungen erholt haben? Gab's da noch andere Dinge,  
194 die zu der Erholung beigetragen haben?

195 L 3:...(Kurze Pause) Ja, Hobbies waren immer für mich  
196 irgend 'ne Art von ähm ja in andere Wissensgebiete hi-  
197 neingehen so sag' ich mal, und eben auch äh äh ja mich  
198 auf andere Menschen zu konzentrieren, auf andere Grup-  
199 pen. Und äh Freunde.

200 I: Freunde? Ja? Also Kontakte pflegen?

201 L 3: Ja.

202 I: Ja, und jetzt hatten wir bereits schon so ein  
203 bißchen gestreift die Frage der positiven Seiten von  
204 Schule. Sie haben das ja sehr lebendig dargestellt,  
205 Sie sagten, Sie hätten sehr viel Freude gehabt an der  
206 Arbeit in der Schule...

207 L 3: Ja.

208 I:...Können Sie das nochmal ein bißchen konkretisieren?  
209 Was war sozusagen das Positive an der Arbeit als Lehre-

210 rin?

211 L 3: Ja, was war das Positive (lacht)? Es ist einfach ein  
212 tolles Gefühl, wenn Sie einmal sehen, Schüler kommen  
213 voran und Sie haben sich gerade um äußerst schwierige  
214 haben Sie sich immer wieder bemüht und versucht, die ir-  
215 gendwie zu packen und ihnen auch beizustehen und dann  
216 sehen Sie irgendwo die Erfolge und das ist ganz toll <  
217 Und es ist auch ein ganz tolles Gefühl, wenn Sie vor der  
218 Klasse stehen und ähm ich hab' immer so 'ne Vorstellung  
219 gehabt, wissen Sie, ähm ich äh werf' ein Netz über die  
220 Klasse < und dann hab' ich das Netz so langsam angezo-  
221 gen und äh dann hatte ich sie alle... (Kurze Pause) Und  
222 dann konnte ich auch beginnen. Und dieses Gefühl, jetzt  
223 sie wirklich alle auch in einer guten Verfassung zu ha-  
224 ben < ich hab' ganz viel auch dafür getan ähm damit sie  
225 irgendwie emotional alle in 'ne gute Verfassung kamen,  
226 soweit das in der Schule überhaupt möglich ist so ich  
227 meine unabhängig vom Haus, nicht ähm und wenn sie denn  
228 wirklich alle guter Stimmung waren, dann war ich auch  
229 einfach guter Stimmung, weil es dann Spaß brachte, ih-  
230 nen was beizubringen, was äh schön war.

231 I: Ja. Sehr interessant. Ja und dann haben Sie schon an-  
232 gedeutet auch, daß Sie ziemlich viele Fortbildungen ge-  
233 macht haben neben dem Beruf. Können Sie das nochmal ein  
234 bißchen spezifizieren, was Sie da so gemacht haben in  
235 diesem Fortbildungsbereich. Und vielleicht noch als Zu-  
236 satzfrage: Hat das Auswirkungen auf Ihren Unterricht ge-  
237 habt?

238 L 3: Also NLP hat eine Riesenauswirkung gehabt auf mei-  
239 nen Unterricht < da hab' ich also wirklich die Möglich-  
240 keit gefunden mit ganz schwierigen Klassen umzugehen  
241 und äh wirklich ein ganz prima Rapport zu den Kindern  
242 zu bekommen < und auch mit sehr schwierigen Eltern umzu-  
243 gehen das < also ich muß mal so sagen: ich habe NLP an-  
244 gefangen, nachdem ich einen starken gesundheitlichen Ein-  
245 bruch hatte. Es ging mir da einfach < drei Wochen hab'  
246 ich da gefehlt und ich hatte nur Schwindel und es ging  
247 mir ganz schlecht und so. Und da habe ich gedacht, jetzt  
248 muß irgendwas ganz Wesentliches passieren so < und da bin  
249 ich damit angefangen und hab' 'nen halbes Jahr freigenom-  
250 men von der Schule < also richtig mich beurlauben lassen  
251 und in diesem halben Jahr hab' ich also mich nur mit NLP  
252 beschäftigt < und dann hab' ich hinterher bin ich wieder  
253 in den Schuldienst gegangen < und habe hinterher die  
254 Dinge alle für mich ausgewertet, hab' geguckt, was  
255 kannst du für Klassen gebrauchen und jetzt dann hab' mir  
256 aufgebaut wie kann ich das umsetzen < und hab' dann unge-  
257 fähr ein dreiviertel Jahr gebraucht, um wirklich so'n Ge-  
258 rüst daraus zu machen, was ich jetzt für Klassen gebrau-  
259 chen kann und umsetzen kann und auch geguckt, wo gelingt  
260 die Umsetzung, wo noch nicht. Und das hab' ich dann auch  
261 an andere Lehrer in Seminaren weitergegeben < und ähm  
262 ich würde sagen, das hat für mich wahrscheinlich am  
263 meisten gebracht. Und das ist auch, was ich heute noch  
264 mache.

265 I: Ja, und diese halbjährige Pause - war die jetzt vor-  
266 nehmlich motiviert durch die Fortbildung im NLP-Bereich?

267 L 3: Ja.

268 I: Okay. Gut < ja und jetzt auch nochmal sozusagen in  
269 der Retrospektive zum Unterrichtsstil - können Sie das  
270 versuchen zu beschreiben, wie denn Ihr Stil gewesen ist?

271 L 3: Ja, wie ist mein Stil gewesen?...(Kurze Pause) Äh  
272 also ich habe nicht das oder wollen mal so sagen: ich  
273 habe Offenen Unterricht über einige Jahre gemacht, hab'  
274 das aber nicht für < äußerst wirksam gehalten < jeden-  
275 falls nicht für mich < und für die Schüler auch nicht  
276 mit mir zusammen, weil ich äh merkte, daß ich nicht alle  
277 wirklich so erfassen konnte wie es für mich wichtig war  
278 so in meiner Verantwortung < und bin dann zu so gemisch-  
279 ten Formen zurückgekehrt und hab' viel gearbeitet auch  
280 mit Gruppenarbeit, wo Schüler miteinander gearbeitet ha-  
281 ben ähm in kleinen Gruppen < aber immer wieder in Bezug  
282 auf das Plenum sag' ich mal, ja? < also äh das Schüler  
283 miteinander übten äh Dinge und wir dann wieder gemeinsam  
284 was gemacht haben, so 'ne gemischte Form. Und das war  
285 für mich genau das Richtige < und ich hatte das Gefühl,  
286 das war auch für die Schüler okay.

287 I: Und von der Entwicklung her, wenn Sie das nochmal  
288 überlegen, wie hat sich der Stil entwickelt?

289 L 3: Ähm ....(Längere Pause)

290 I: War das das Endstadium, was Sie jetzt gerade be-  
291 schrieben haben?

292 L 3: Das würde ich sagen, ja das war in den letzten Jah-  
293 ren und äh das fand ich besonders hilfreich...(Kurze  
294 Pause) Ja, fand ich gut < vorher bin ich vielleicht an-  
295 gefangen ach ja (lacht) äh vorher bin ich also angefan-  
296 gen mit Frontal sag' ich mal so, nicht? < und äh frontal  
297 nein meine eigene Klasse war auch immer an Gruppen-  
298 tischen, aber äh so vom Charakter her war das mehr fron-  
299 tal und äh ja das hat sich dann < langsam aufgelöst und  
300 wie gesagt dann eben einige Jahre offen und das war un-  
301 befriedigend und dann zu dieser Mischform.

302 I: Gut. Vielen Dank. Ja.

303 L 3: Und ach ja, äh Sie fragten noch, wenn ich jetzt mal  
304 von der Organisationsform absehe, am Anfang habe ich al-  
305 so ganz permissiv unterrichtet < und da war nämlich  
306 TAUSCH sehr 'in' gewesen, Sie wissen (lacht) und ähm ich  
307 hatte TAUSCH selbst sehr viel erlebt, hatte auch Seminare  
308 und so bei ihm gemacht < und er war ja nun immer der Mei-  
309 nung, man müßte es den Schülern voll erlauben und die  
310 würden schon wieder zu sich kommen und so < und da erin-  
311 nere ich, daß ich also eine Klasse hatte, eine da hatte  
312 ich Fachunterricht und die Klasse wurde sehr unruhig und  
313 ich dachte: Laß sie äh ist alles in Ordnung und TAUSCH  
314 sagt ja soundso und die kommen wieder zu sich < und mei-  
315 ne Klasse wurde immer lauter < und das hab' ich auch  
316 hingenommen und hab' gedacht: jetzt sei mal ganz ruhig  
317 und greife mal nicht ein und die Klasse wurde noch lau-  
318 ter und äh plötzlich kam Frau X, die Schulleiterin, rein

319 und ich vermute einfach mal, daß der Hausmeister, der  
320 davon aber nichts mehr wußte, als ich ihn später mal an-  
321 gesprochen habe, äh sie geholt hat, Frau X kam rein und  
322 sagte irgendwas zu der Klasse < sehr deutlich und kräf-  
323 tig und äh die Klasse wurde ruhig. So. Und dann klingel-  
324 te es auch und wir gingen raus und auf der Treppe sagte  
325 Frau X oder ich sagte: Ich habe ganz nach TAUSCH gemacht  
326 nicht, aber es hat nicht < den Erfolg gebracht. Und da  
327 sagte sie: Ja also Frau Y TAUSCH ist für diesen Stadtteil  
328 vielleicht nicht das Richtige (lacht). Und von da an hab  
329 ich alles, was ich gelernt hatte, erstmal über Bord ge-  
330 worfen und hab' gedacht: So und jetzt machst du's mal  
331 wie du's für richtig hältst und von da an lief alles  
332 besser.

333 I: Interessant. Ja, dann finde ich noch sehr oder eben-  
334 so interessant die Frage, inwieweit Ihre beruflichen  
335 Vorerfahrungen in einem anderen Bereich, im Kaufmän-  
336 nischen haben Sie ja gesagt, sich eher positiv oder ne-  
337 gativ ausgewirkt haben könnten für Ihre schulische Tä-  
338 tigkeit?

339 L 3: Ja, ich finde, auf jeden Fall positiv, weil ich  
340 ähm das hat mich die ersten Jahre oft verwirrt, wie  
341 das Kollegium < so auf sich selbst fixiert war, daß es  
342 anderes gar nicht wahrnahm und auch gewisse ähm Verhal-  
343 tensweisen der Eltern einfach nicht verstehen konnte,  
344 weil es ja nur seine eigene Ansicht kannte < und ähm  
345 da habe ich gedacht, es wäre gut, wenn alle Lehrer min-  
346 destens mal zwei Jahre vorher irgendetwas anderes mach-  
347 ten, also es relativierte immer alles für mich und da-  
348 her finde ich es sehr gut, sowas gemacht zu haben.

349 I: Ja, und jetzt kommen wir zu Ihrem Gesundheitszustand.  
350 Wie beurteilen Sie den rückwirkend, also: waren Sie  
351 häufiger krank, gelegentlich krank? Und vielleicht  
352 könnten Sie auch erzählen, wie Sie mit Krankheiten umge-  
353 gangen sind?

354 L 3: Also ich war eigentlich selten krank. Ich möcht  
355 mal so sagen: Im Jahr hab' ich vielleicht < 'ne Woche  
356 oder sowas äh vielleicht mal also vielleicht manchmal  
357 nicht mal, aber so in etwa würde ich sagen, mal 'ne  
358 Woche gefehlt < ach ja, was ich immer hatte, das muß  
359 ich allerdings sagen und äh was schwierig für mich  
360 selbst war: daß mir die Sprache wegging, also das In-  
361 fekte immer auf die Stimme schlugen < und das ist  
362 besser geworden, da bin ich denn äh mal hab' ich zwei  
363 Jahre 'ne Therapie gemacht < und danach ist das ei-  
364 gentlich weggegangen.

365 I: Eine Stimmtherapie...

366 L 3: Nein.

367 I: oder eine Therapie für die oberen Atemwege?

368 L 3: Ja, nein auch das nicht (lacht) eine Psychothe-  
369 rapie.

370 I: Ach so (lacht). Ja. Sehr interessant

371 L 3: Und äh so daß ich < schon annehme, daß das mit mei-  
372 ner äh Psyche eher zu tun hatte als damit, es hing zwar  
373 zusammen, aber es war mehr die Auswirkung der Psyche,  
374 denke ich mal so, nicht.

375 I: Ja und dann nochmal zu Ihrer Lebensweise während Ih-  
376 rer Arbeit in der Schule, was sogenannte Risikofaktoren  
377 wie Rauchen, Alkohol, Ernährung und Bewegung betrifft.  
378 Wir können das ja mal so durchgehen.

379 L 3: Ja, also Rauchen hab' ich bin ich schon in der  
380 Schwangerschaft damit aufgehört äh was war das nächste?

381 I: Alkohol.

382 L 3: Alkohol. Ich trink abends ein Glas Rotwein. Habe  
383 ich immer gemacht, mach ich auch heute. Ja. Weiter  
384 (lacht).

385 I: Ernährung.

386 L 3: Ernährung. Ja, also äh Ernährung viel Grünzeug und  
387 sowas.

388 I: Ganz bewußt?

389 L 3: Ja, also insofern < mein Mann ist so'n Grünzeuges-  
390 ser (lacht). Also es gibt immer bei uns großen Salat  
391 und sowas. Aber wo ich vielleicht nicht so gesund esse,  
392 aber darauf bestehe ich, weil es für mich wichtig ist,  
393 daß ist ich esse gern Wurst und ich muß immer sowas ha-  
394 ben (lacht). Und ähm Bewegung hab' ich bestimmt zu we-  
395 nig gehabt, wenn ich denke, was ich heute an Bewegung  
396 hab'. Also dreimal in der Woche jogge ich hier mit mei-  
397 nem Mann durchs Alstertal < und ähm das hab ich damals  
398 nicht hingekriegt, ich war einfach häufig so schwach,  
399 das muß ich sagen, nachmittags, daß ich mich dann ganz  
340 schwer aufraffen konnte. Ich bin dann einmal die Woche,  
341 damals wohnte ich in Bramfeld am Bramfelder See, einmal  
342 die Woche bin ich um den See gelaufen < aber mehr konnte  
343 ich irgendwie nicht, hatte ich nicht die Kraft zu. Viel-  
344 leicht, wenn ich es heute so betrachte äh ja ich hätt's  
345 vielleicht anders anpacken müssen, ich weiß es nicht.

346 I: Haben Sie das denn regelmäßig gemacht dieses wöchent-  
347 liche Joggen?

348 L 3: Ja, habe ich. Ich wohnte genau am See und brauchte  
349 nur aus der Gartentür zu gehen, aber ich hätte es, da  
350 ich abends nicht so gut laufen kann, ich hätte es immer  
351 morgens dann vielleicht vor der Schule machen müssen.  
352 Hier laufen wir auch vorm Frühstück eben immer und äh  
353 da hätte ich auch die Kraft noch gehabt, aber wenn ich  
354 nachmittags aus der Schule kam, denn war ich häufig also  
355 doch erstmal so, daß ich mich regenerieren mußte. Und  
356 das äh hatte ich das Gefühl konnte ich eher bei Ruhe,  
357 um mal zu mir zu kommen.

358 I: Und dieses einmal Laufen pro Woche, wie hat Ihnen  
359 das...



360 L 3: Ja, das hat mir, das hat mir schon gutgetan. Ja,  
361 das würde ich sagen. Und das hab' ich also eigentlich  
362 na sag' ich mal so seit meinem 40. Lebensjahr vielleicht  
363 gemacht.

364 I: Gut. Und dann...

365 L 3: Radfahren auch.

366 I: Ach so.

367 L 3: Aber das habe ich mehr während der Sommerzeit ge-  
368 macht, nicht.

369 I: Aber eben auch ein bißchen Radfahren.

370 L 3: Ja, ja, aber ich bin also nicht jemand, der zweimal  
371 die Woche zum Sport geht oder so. Das nicht < Die Dinge  
372 müssen auch immer aus mir selbst und äh und dann kommen,  
373 wenn ich sie gebrauchen kann, ich mag mich da nicht so  
374 gern in Organisationsschemen reingeben.

375 I: Ja, dann die nächste Frage: Wenn Sie sich jetzt ein-  
376 fach bitte mal vorstellen, daß Sie im Gegensatz zu  
377 vielen anderen Kolleginnen und Kollegen ja nicht aus  
378 krankheitsbedingten Gründen ausgeschieden sind, Sie  
379 sagten Sie wären über den Vorruhestand ausgeschieden,  
380 haben Sie eine Erklärung dafür, daß Sie nicht krank-  
381 heitsbedingt ausgeschieden sind?

382 L 3: Also ich glaube, daß meine Lust an dieser Geschich-  
383 te immer 'ne große Rolle gespielt hat < das würde ich  
384 bestimmt sagen und äh seitdem ich dann nun auch wußte,  
385 was ich hinterher gerne machen würde äh da konnte ich  
386 von dieser Lust auch absehen und außerdem hatte ich da  
387 gerade meine vierte Klasse abgegeben und da hab' ich  
388 gedacht: und nun ist gut, du hast noch ganz viel Kraft  
389 und nun fängst du was anderes an...(Kurze Pause) Und das  
390 hab' ich auch gemacht (lacht)

391 I: Gut, ja dann vielleicht nochmal - wir nähern uns ei-  
392 gentlich schon rapide dem Ende - ganz allgemein zu die-  
393 sem Aspekt der Gesundheit. Haben Sie bewußt etwas getan  
394 für Ihre Gesundheit, als Sie Lehrerin waren?

395 L 3: ....(Längere Pause) Nee, wüßte ich nicht. Nee. Al-  
396 so ich geh' einfach mal davon aus äh, daß mein Körper  
397 äh immer durch seine Homöostase immer wieder in seinen  
398 guten gesundheitlichen Zustand kommt < also ich hab'  
399 'ne positive Erwartung in Bezug auf meine Gesundheit.  
400 So muß ich mal sagen und äh hab' das Vertrauen, daß  
401 ich mich auf meinen Körper verlassen kann.

402 I: Sehr interessant

403 L 3: (lacht) Ja, also das ist so. Und deshalb bin ich  
404 auch jemand, der z. B. keine Schmerztabletten und all  
405 solche Sachen nimmt, nicht, der nicht bei Grippe Ta-  
406 bletten nimmt und so, weil ich einfach davon ausgehe  
407 okay das wird wieder < und es ist toi, toi, toi, auch

408 immer wieder geworden.

409 I: Ja, dann möchte ich Ihnen gerne die letzte Frage  
410 stellen und nehmen Sie sich ruhig Zeit dafür, sie zu  
411 beantworten < Ich möchte gerne, daß Sie jetzt noch-  
412 mal am Ende des Interviews überlegen, ob Sie irgend-  
413 etwas vergessen haben, daß Sie jetzt vielleicht noch  
414 gerne nachtragen möchten < Nehmen Sie sich ruhig Zeit,  
415 überlegen Sie in Ruhe. Lassen Sie das Interview noch-  
416 mal Revue passieren.

417 L 3: Ja....(Pause von etwa 45 Sekunden) Also ich könnte  
418 vielleicht noch sagen generell, daß ich mich immer auf  
419 viele andere Dinge auch konzentriert hab' < außer Schu-  
420 le < daß ich damit innerlich schon beschäftigt war, da-  
421 durch hab' ich auch möglicherweise Negatives nicht so  
422 voll auf mich zulaufen lassen äh und daß ich gelernt  
423 hab', daß hab' ich nämlich gesehen, daß das Kollegen oft  
424 so fertig gemacht hat, äh meine Schulsituation und Schü-  
425 ler etwas dissoziiert zu betrachten < also ich mußte  
426 mich schon nach relativ kurzer Zeit nicht mehr so in  
427 diese schwierigen Eltern-Kind-Situationen hineingeben  
428 emotional < und das ist es äh worunter Kollegen manchmal  
429 so wahnsinnig leiden ähm mir war irgendwie klar, daß ich  
430 nur einen gewissen Einfluß auf diese Möglichkeiten hat-  
431 te, den habe ich genutzt, aber äh ich hab' irgendwie  
432 vermeiden können, daß ich dem noch nachhängte so und daß  
433 ich sagte: Oh Gott, und wenn das arme Kind nun wieder  
434 nach Hause kommt und dann geht das alles wieder los und  
435 so ähm da hab' ich getan, was ich konnte, aber ich hab'  
436 auch gesehen, mehr kann ich nicht tun < und da muß ich  
437 irgendwo 'ne Grenze setzen, sonst würde es mich selbst  
438 auffressen < Also, ich glaube, daß das 'ne Rolle spielt  
439 < zu haushalten mit der Kraft, denke ich mal.

440 I: Ist dieser Bewußtseinszustand befördert worden durch  
441 die NLP-Ausbildung?

442 L 3: Nein, den hatte ich schon vorher, nachdem ich an-  
443 fänglich gemerkt hab', wie schnell man in so einen Sog  
444 hineinkam, also ich hatte Eltern, die dann anriefen,  
445 wenn sie in finanziellen Schwierigkeiten waren, wenn  
446 irgend 'ne Geldgeschichte nicht lief, wie sie dann 'nen  
447 Scheck ausfüllen sollten oder wenn ein Ehepartner, ein  
448 Geschiedener, irgendwie zu ihnen zurückkam und da Rem-  
449 midemmi machte und sowas < und da habe ich gesehen, al-  
450 so so geht das nicht < da bin ich also in kurzer Zeit  
451 äh ja äh von der Rolle sozusagen < Und da hab' ich mir  
452 dann 'ne Haltung angewöhnt, mit der ich besser umgehen  
453 konnte. Und ich denke mal, das war auch nicht schlechter  
454 für die Schüler < weil ich 'ne verlässliche emotionale  
456 Größe war < und das überhaupt das kann ich vielleicht  
457 auch noch sagen: Ich habe während meiner ganzen Schul-  
458 zeit immer versucht, konsequent zu sein und so daß die  
459 Schüler auch mit dieser Konsequenz rechnen konnten äh  
460 im Positiven wie im Negativen < und ähm das hat es mir  
461 erleichtert, aber ich denke, das hat auch den Schülern  
462 die Orientierung erleichtert < würde ich sagen, ist  
463 auch noch etwas, was die Sache für mich emotional äh  
464 griffiger gemacht hat < und wozu ich auch sehr stehen  
465 konnte < also ich hab' mich nicht so hineinreißen las-

466 sen....(längere Pause) Ja, eigentlich, denke ich, ist  
467 es das.

468 I: Gut, vielen Dank.

TRANSKRIPTION 4 = L 4

Interviewdatum: 10/2/2000

Geschlecht: w

Alter: 64

Status: ledig

Pensionsform: regulär

Pensionsalter: 63

Tätigkeitsdauer im Hamburgischen Schuldienst:

38 Jahre

Vollzeit: 29 Jahre Teilzeit: 9 Jahre Unterbrechungen: 0 J.

1 I: Gut, ja, dann nochmals vielen Dank für die Möglich-  
2 keit, daß ich Sie interviewen darf. Die erste Frage:  
4 Ich würde ganz gern von Ihnen wissen, warum Sie Lehrerin  
5 geworden sind und wie Ihre Schullaufbahn dann verlaufen  
6 ist?

7 L 4: Ja, ist schon etwas umständlich. Also ich bin äh  
8 ein Fall für < ich hab' die Gewerbelehrerinnenvorbildung  
9 gemacht, und zwar bin ich nach der Mittleren Reife abge-  
10 gangen, habe die Frauenfachschule 3 Jahre besucht, hab'  
11 dazwischen 1 Jahr praktisch gearbeitet < ein halbes Jahr  
12 in der Familie, ein halbes Jahr im Großbetrieb < hab' äh  
13 dann die dritte Klasse das mußte zwischen zweitem und  
14 drittem Jahr gemacht werden, dieses praktische Jahr <  
15 dann bin ich in die dritte Klasse der früheren Frauen-  
16 fachschule, wie das hieß < Höhere Fachschule hieße das  
17 heute < und dann plötzlich besann man sich, daß wir,  
18 wenn wir ganz besondere Zensuren hätten, daß wir dann  
19 auch vielleicht in den Hauptschulbereich dürften < uns  
20 war es ja albern, denn der äh Gewerbelehrer ist ja 'ne  
21 Stufe höher gewesen < von Anfang an schon wie wir, aber  
22 äh die hatten keine Kräfte für Hauswirtschaft und äh da  
23 wollten sie nun gerne auch über den Zweiten Bildungsweg,  
24 nicht, wollten sie etwas eröffnen, haben aber dann sehr  
25 < ich war eine der ganz wenigen Fälle, die das gemacht  
26 haben, weil sie nämlich in allen Fächern 2 verlangten,  
27 und wir machten ja praktisch 'ne Berufsausbildung und  
28 ein Abitur etwa, nicht, also war mit Englisch und mit  
29 allem, mit Mathematik und so weiter und nebenbei eben  
30 immer wieder das Fach < vor allen Dingen auch im Chemie-  
31 bereich und Hauswirtschaft und alles was so dazugehörte  
32 < und da hatte ich so plötzlich das Gefühl, das kann ich  
33 eigentlich gar nicht so richtig begründen < du wärst  
34 auch gern bei kleineren Kindern, nicht nur immer bei den  
35 Großen. Ich brauchte vielleicht auch diese Anerkennung,  
36 die man ja von Kleineren hat < ich bin äh in meiner Nach-  
37 barschaft in Bad Bramstedt, wo ich ja zur Schule gegangen  
38 bin, bin ich häufiger mal äh durfte ich mit in die Schule  
39 so als < da war ich vielleicht 18 < und da hab' ich ge-

40 dacht: Grundschule, das wär' auch was Schönes < und auch  
41 so'n bißchen das Gefühl < ja, reicht das eigentlich alles  
42 immer so aus, du mußt dir ja auch noch rein vom Wissens-  
43 stoff nachher < denn ich hatte ja nun auch diese Ausbil-  
44 dung, nicht, die mir einmal unheimlich zugute gekommen  
45 ist, also dies im Betrieb gewesen zu sein, praktisch ge-  
46 arbeitet zu haben, das ist für meine ganze Schullaufbahn  
47 < da hab' ich alle in die Tasche stecken können. Wenn ein  
48 Fest zu organisieren war, wenn da Aufführungen zu machen  
49 waren < ich hab' Nähen, Kochen und Flicken und was ich  
50 alles < ich hab' alles gelernt, nicht, und insofern ist  
51 das so für mich so als Person die richtige Ausbildung ge-  
52 wesen und dann durfte ich also noch mit 'ner Freundin zu-  
53 sammen, die aber dann sofort heiratete, durfte also äh  
54 auf die, durfte also studieren äh auf < ja Grund-, Haupt-  
55 Mittelschule, nicht, das war ja hier bei uns immer gleich  
56 an der Uni < und ja dann hab' ich das gemacht und als ich  
57 fertig war nach 6 Semestern, da äh wir hatten ja auch  
58 noch kein Referendariat zu der Zeit, nicht, da haben sie  
59 mich denn äh irgendwo hingeschickt < das ging dann ja  
60 auch 23 Jahre, nicht, und dann einfach irgendwo hinge-  
61 schickt, ja da war eine Lehrerin gestorben und das war  
62 beim Schulrat und da hieß es: Suchen Sie sich eine von  
63 den 4 Stellen aus, nicht...(kurze Pause).

64 I: Ah ja, und an wieviel Schulen waren Sie insgesamt  
65 im Verlaufe Ihrer 38 Jahre?

66 L 4: Ich war an einer < das was jetzt ja so verpönt ist  
67 und was X ja auch immer so furchtbar fand, aber denn  
68 auch wieder ganz witzig < ich war 38 Jahre an der Schule  
69 Z < aber: das war, als ich begann, Mädchenschule, bin  
70 also angefangen 10 Jahre Mädchenschule, dann wurde es  
71 Koedukationsschule, das war schon mal 'ne riesige Um-  
72 stellung, dadurch auch eigentlich immer was ganz Neues  
73 < nur der Standort < dann wurden wir an Y verlegt und es  
74 wurde ja auch äh dann zur Gesamtschule < und schon  
75 dadurch war also eigentlich immer auch während meiner  
76 Schulzeit was ganz anderes und ganz neu, nicht...(kurze  
77 Pause) also so würde ich sagen < es ist auch nicht nur  
78 so gewesen, aber ich war natürlich im Stadtteil so'n  
79 bißchen 'ne Institution. Wenn Sie da 38 Jahre, denn ha-  
80 Sie aus dem Cafe < ich brauchte da bloß so über die  
81 Straße zu gehen und bei dem Schlachter die Tochter und  
82 denn kommen schon wieder die Kinder denn, nicht, ich hab'  
83 also wie oft auch schon die Eltern < also das was ich  
84 als Kind gehabt hab', wieder als Eltern erlebt.

85 I: Ja, interessant.

86 L 4: Ja, ja, das ist natürlich so, wenn man so lange an  
87 der Schule ist.

88 I: Ja. Prima. Sie hatten ja im Vorspann bei der Erhebung  
89 der statistischen Daten gesagt, daß Sie teilweise dann  
90 auch Teilzeitarbeit verrichtet hätten. Wie war denn das  
91 motiviert?

92 L 4: Ähm ich habe erstens meinen Vater < meine Mutter zu  
93 Tode gepflegt, die dreiviertel Jahr starb, in Bad Bram-  
94 stedt wohnte < ich habe dann meinen Vater nebenbei ver-

95 sorgt < neben immer auch meinem Lebensgefährten < ich  
96 habe äh wie gesagt meinen Vater, meine Mutter und noch  
97 eine Tante so im Laufe der Zeit immer nebenbei betreut  
98 und äh da war mir einfach ein bißchen Luft auch daß ich  
99 weil ich ja dann immer noch 45, 50 Kilometer gefahren bin  
100 < war einfach ein bißchen zuviel. Und da hab' also erst-  
101 mal bin ich also 4 Stunden runtergegangen und fand es  
102 dann schon so, daß man eben um eins fertig war, nicht.  
103 Das hab' ich also so nebenbei gemacht < nicht aus gesund-  
104 heitlichen Gründen, das ging ganz gut eigentlich. Aber  
105 ich muß immer wieder behaupten: In den ersten 10 Jahren,  
106 das sollten Sie auch sehen, hab' ich ja eben auch neben  
107 der Grundschulklasse < ich hab' also äh 36 Jahre Grund-  
108 schulklassen geführt < ich hab' neunmal ein erstes Schul-  
109 jahr gehabt und von 1-4 geführt und hab' also äh nur dann  
110 in der letzten Zeit keine eigene Klasse, hab' aber am An-  
111 fang 'ne ganze Menge Fachunterricht auch in der Oberstufe  
112 geben müssen, und zwar als ich nun kam Hauswirtschaft <  
113 und hab' eben da gemerkt, wie unangenehm das Fach eigent-  
114 lich war (lacht) furchtbar < also die, die konnten alles  
115 gar nicht immer einsehen, wenn man mit gesunder Ernährung  
116 < da wär' man heut' ja viel besser dran, dann hatte die  
117 Schule keine Küche, wir zogen also erstmal in die Carl-  
118 Cohn-Straße < die kamen gar nicht wieder an, die Schüler,  
119 weil sie nämlich da im Unterricht entlassen waren und so  
120 weiter. Dann hab' ich sehr viel Chemie unterrichten müs-  
121 sen < dann hab' ich in der Oberstufe Musik unterrichten  
122 müssen < und äh als wir nun weggingen von der Schule Z  
123 und wir kamen < dann sind wir also ausgelagert, da  
124 wurde es ja nun zu schwierig < das haben ja manche ge-  
125 meint, das ginge ich recht gut, aber diese Wege immer  
126 und wechseln zwischen den < dafür ist der Weg viel zu  
127 weit und ich muß sagen, das fand ich sehr schön < ich  
128 wollte nicht mehr oben.

129 I: Ah, ja.

130 L 4: Das war so richtig < ja, mein Metier da.

131 I: Ja. Gut. Und Sie jetzt rückblickend überlegen. Was  
132 war für Sie besonders belastend bei der Arbeit als Leh-  
133 rerin?

134 L 4:....(längere Pause) äh grundsätzlich war für mich im  
135 Grunde genommen äh wenn Sie denken, daß wir mit 52 meine  
136 Klasse, ich hab' sie noch da oben, 52, habe ich nachge-  
137 zählt, Schüler hatte ich in einer Klasse < dann habe ich  
138 eine geführt mit 48, dann war das in diesen Zwei-Fenster  
139 -Klassen, können Sie sich vorstellen, was da los war? <  
140 Das hab' ich alles so hingenommen und fand das eben so  
141 war das eben und dann mußte man das machen < das hab' ich  
142 nicht belastend empfunden < was ich äh manchmal belastend  
143 empfunden hab' waren der Fachunterricht in Klassen, die  
144 so ganz anders geführt waren als wie ich es gemacht hätte  
145 < also das war, das war für mich hart < dieses daß die  
146 Kinder mich erstmal kennenlernen mußten < äh das können  
147 auch ruhig vielleicht manchmal so'n bißchen autoritär  
148 nennen, aber meine Kinder, nachdem sie mich kannten, ha-  
149 ben das eigentlich nie so sehr empfunden, nicht. Wir ha-  
150 haben, meine ich immer, doch ein verdammt gutes Verhält-  
151 nis miteinander gehabt und eben auch heute noch ist es

152 also mit vielen, vielen, vielen Schüler noch ein ganz  
153 tolles Verhältnis, aber äh wenn ich dann in so 'ne Klas-  
154 se kam, wo so ganz anders unterrichtet worden war, wo  
155 alles durcheinander schrie, wo wo man wirklich auch  
156 manchmal das gab's durchaus wo wo nicht aufgepaßt wurde  
157 und sowas, da da fühlte ich mich dann manchmal in meiner  
158 Art, ich sag' das immer wieder, nicht, ich hätte ja auch  
160 stehen können wie W, die dann einfach sagt: So ich  
161 schweige euch an so lange wenn ihr nicht ruhig seid <  
162 das kostet mich Kraft und wenn Sie dann auch noch Musik  
163 geben mußten in solchen Klassen < das schaffte mich mehr  
164 5 Stunden in meiner eigenen Klasse war überhaupt kein  
165 Problem, aber eine so 'ne Musikstunde, wo ich immer das  
166 Gefühl hatte, ich mußte kämpfen, daß ich da nicht un-  
167 tergehe so dies Gefühl, das liegt auch ein bißchen an  
168 mir, das ist eben meine Art und wenn Sie 25 Jahre eini-  
169 germaßen so zurechtgekommen sind, ist auch ganz schwer  
170 plötzlich, dann kam ja auch die antiautoritäre Erziehung  
171 und viele Kollegen probierten auch mal was aus, nicht,  
172 ja und was kam dann nachher dabei raus, nicht, es war  
173 dann alles durcheinander < sie selbst kamen auch nicht  
174 mehr richtig damit zurecht, dann fingen sie auch an und  
175 wurden krank und was weiß ich alles, weil sie das gar  
176 nicht durchstehen konnten, nicht, und das war eigent-  
177 lich für mich äh so das Belastendste,

178 I: Und wie sind Sie mit diesen schulischen Belastungen  
179 umgegangen? < Gab's da zum Beispiel durch die Schullei-  
180 tung oder Kollegen Hilfen oder im privaten Bereich Mög-  
181 lichkeiten, damit umzugehen?

182 L 4: Ja, daß man sich natürlich unter Kollegen auch im-  
183 mer mal austauschte darüber, wo man wo man auch ähnlich  
184 dachte < S, W - all solche Leute, daß man daß man das  
185 sehr gut konnte < und dann hab' ich natürlich auch immer  
186 ein Ventil gehabt, weil mein Lebensgefährte selbst Leh-  
187 rer war, nicht, der war 10 Jahre vor mir raus dem Schul-  
188 dienst, da hat man natürlich auch immer mal ist was los-  
189 geworden und so < äh ja, aber sonst hab' ich das nachher  
190 auch in den Griff gekriegt und der Schulleiter, ich mei-  
191 ne, es ist ja auch nie soweit gegangen, daß ich da nun  
192 völlig untergegangen wäre, aber ich weiß, ich hab', des-  
193 halb ist das auch genau in Erinnerung, eine Klasse ge-  
194 habt, wo ich ihn gebeten hab, zum nächsten Termin bin  
195 ich da wieder raus, das hab' ich ihm einfach klipp und  
196 klar gesagt, ich paß da nicht rein, ich kann das nicht,  
197 da mach' ich mich drin kaputt, also und ich kann sie  
198 auch nicht mehr ändern, es war 'ne vierte Klasse. Und  
199 dann bin ich da nach einem halben Jahr wieder raus  
200 (lacht). Aber so sonst ist das ganz gut, aber das war  
201 so auch der Höhepunkt von alledem.

202 I: Und dann finde ich sehr interessant die Frage, auf  
203 welche Weise Sie sich von den schulischen Belastungen  
204 erholt haben?

205 L 4: Och eigentlich < ja äh eine ganze Weile hab' ich  
206 so nachschulische Bekannte gehabt im Bereich der der  
207 teilweise Schülereltern als ich mit denen etwa im  
208 gleichen Alter war < richtige Freunde sind daraus ge-  
209 worden. Ich ging also nach der Schule dorthin, dann

210 haben wir was gegessen, dann haben wir geklönt, dann  
211 haben wir gesprochen, man war ganz entspannt, fuhr um  
212 halb fünf nach Hause und hatte hier dann seine Ruhe <  
213 Das hab' ich also 'ne ganze Weile, das war so im Alter  
214 zwischen 40 und 50. Das war sehr schön, da sind auch  
215 heute noch drei ganze intensive Freundinnen, nicht,  
216 die also auch sehr viel Verständnis hatten und wo ich  
217 denn auch die Kinder alle nacheinander hatte < bei ei-  
218 ner Familie gleich drei, das haute grad so hin, die  
219 sagten dann immer: Ich kriege auch nur ein Kind, damit  
220 das nachher wieder zu dir kann und so < also das war  
221 eigentlich recht entspannend äh nicht durch Sport, ich  
222 war immer nie sportlich, ich hatte immer zuviel Gewicht  
223 < 'ne das hat mir < gut, ich bin ein bißchen umhergelau-  
224 fen und so < und nachher, als ich merkte, man muß ein  
225 bißchen was tun ja hier in dieser Gegend können Sie kaum  
226 auch schon vor 10 und 15 Jahren wenn Sie < hinten sind  
227 wunderschöne Gärten und so, aber allein da hin, ist un-  
228 möglich, dann hätte schon jemand mitkommen müssen, nicht  
229 na ja, aber wenn ich dann auf dem Lande war mit viel  
230 Radfahren und allem Möglichen, Schwimmengehen und Tennis  
231 im Sommer und auch in den Ferien < natürlich haben wir  
232 auch immer Ferien gehabt, ich meine, das dürfen wir ja  
233 nun wirklich nicht verkennen < nein, das ging gut.

234 I: Und ähm glauben Sie, daß die Teilzeittätigkeit eine  
235 besondere Auswirkung gehabt hat für die schulischen Be-  
236 lastungen?

237 L 4: Ja insofern schon, als ich immer weniger Fachunter-  
238 richt geben mußte < also mir hat der Fachunterricht im-  
239 mer die meiste Arbeit und die meiste Schwierigkeit ge-  
240 macht...(kurze Pause) nicht, dieses in der eigenen Klas-  
241 se da war man schon ganz routiniert, da hatte man auch  
242 schon während der fünf Stunden meinetwegen, die man in  
243 der eigenen Klasse war, hatte man Zeiten, wo man sich  
244 erholen konnte, da hat man sich im Laufe der Jahre in al-  
245 len Fächern eingearbeitet < ich hab' also unendlich Kur-  
246 se besucht, ich hab' also immer wieder Musik gemacht,  
247 nicht, und sogar Spiel und Sport und und Religion < alles  
248 hab' ich mir irgendwann angeeignet, so daß ich es für  
249 meine Klasse gerne unterricht hab'.

250 I: Angeeignet im Rahmen von Fortbildungen?

251 L 4: Ja, immer wieder, das war ja in Hamburg eigentlich  
252 immer ganz gut, nicht. Es gab zwar manchmal auch ziem-  
253 liche Tölen da am Institut (I lacht im Hintergrund), wo  
254 man dann wieder wegblieb und so, nicht. Und ich muß noch  
255 eine Belastung sagen: Äh das war eigentlich dieses das  
256 ja die ersten 10 Jahre kann ich mich nicht so erinnern,  
257 weil man ja im Grunde auch selbst erst anfangen mußte  
258 < da hat < wir fingen übrigens mit 24 Stunden an und  
259 mußten zweimal die Woche einen Kursus besuchen, nicht,  
260 statt Referendariat so etwa < aber äh daß sich im Laufe  
261 dieser vielen Jahre immer wieder so Strömungen und Rich-  
262 tungen so auftraten in der Schule, wo denn behauptet wur-  
263 de, das sei nun das Nonplusultra, so würden die Kinder  
264 ganz besonders lernen < sei es Mengenlehre, Ganzwortme-  
265 methode, freies Lernen was da alle < alle bilden sich  
266 immer ein, jetzt haben wir's gefunden, so muß man's

267 machen < so wurde es verkauft, ich will es nur mal so sa-  
268 gen < da war ich schon mal immer ein bißchen so, nicht,  
269 < nicht daß ich < ich hab' mich auch im Laufe der Schul-  
270 zeit geändert, ganz sicherlich auch in der Art, wie man  
271 mit den Kindern umging, was man ihnen zutraute, mußte man  
271 einfach < die Kinder waren nicht die gleichen, die ich  
272 1959 bekommen hab' und die ich also zum Schluß hatte <  
273 es war schon von daher < wenn ich allein denk die ganzen  
274 Ausländer < meine letzte Klasse hatte sechzehn auslän-  
275 dische Kinder < sechzehn und acht deutsche < da waren  
276 zwar auch ganz intelligente dabei, die immerhin < aber  
277 es waren auch Kinder dabei, die kein Wort Deutsch spra-  
278 chen < schon von daher mußte man ja ganz anders unter-  
279 richten, wir hatten keine Ausländerstunden, das hab' ich  
280 alles so gemacht, irgendwie ging es (lacht), man schaff-  
281 te das, aber man mußte sich natürlich da auch immer wie-  
282 der einarbeiten, aber die die Ausländergeschichte < gut  
283 die war eigentlich noch 'ne Bereicherung nachher zum  
284 Schluß, hab' ich fast so empfunden, kann man nicht anders  
285 sagen < also diese Vielfältigkeit auch der Mentalität <  
286 das war ja wirklich sagenhaft, das waren immerhin 12 Na-  
287 tionen von Afrika bis ich weiß nicht was alles < auch der  
288 andere Jahrgang hatte auch unheimlich viele < weiß der  
289 Himmel, wo die alle herkamen < nein, aber äh dieses so  
290 glauben äh ja das so muß das nun gemacht werden < Ich  
291 hab' ja schon mitgemacht daß die Koedukation das war ja  
292 nun die Mädchenschule, die aufhörte, und zwar warum hab'  
293 ich die gewählt? < Nicht die Mädchenschule habe ich ge-  
294 wählt, sondern als mir drei Klassen angeboten wurden <  
295 hab' ich natürlich die genommen, wo ich das Gefühl hat-  
296 te, das kannst du vielleicht am besten und wir mußten  
297 damals ja 6 Wochen unterrichten, selbständig unterrich-  
298 ten, bevor wir also äh also das war praktisch Datschu-  
299 helferdienst nannte sich das damals, nicht < so'n biß-  
300 chen alle Stunden in einer Klasse übernehmen und auch  
301 schon mit auf Klassenreise und so mußte < und da mußten  
302 wir auch schon unsere 20 Stunden unterrichten < das ha-  
303 te ich im zweiten Schuljahr gemacht < und nun kriegte ich  
304 ein zweites Schuljahr angeboten, da hab' ich gedacht: Da  
305 gehst du jetzt hin, nicht, daß da weißt du schon was, da  
306 weißt du etwa, was die von dir verlangen können und so,  
307 na ja, das war's.

308 I: Ja, und wenn Sie jetzt mal die andere Seite betrach-  
309 ten, was war das Positive an der Arbeit als Lehrerin?

310 L 4:...(kurze Pause) Ganz, ganz viel < also ich bin nach  
311 wie vor bin ich, bin ich gerne im Beruf gewesen. Ich hät-  
312 te mir nie vorstellen können, daß ich was anderes gekonnt  
313 hätte so wie ich das da gemacht hab', das ist einmal die,  
314 die Dankbarkeit der Kinder, dann dies, dieses das muß ich  
315 auch eigentlich sagen, daß man sie sich erziehen kann,  
316 ich sag' das mal ganz altmodisch, nicht, aber das man,  
317 einfach das "P hat es zweimal gesagt" < ein drittes Mal  
318 hab'ich nie was gesagt < da war ich auch ganz konsequent  
319 (lacht) und da wußten sie das äh und das funktionier-  
320 te. Manchmal brauchte ich nur zu gucken < es war wirklich  
321 ganz also < aber immer nur das was ich mir erzogen hatte  
322 < und das wurde auch im Grunde genommen immer schwieriger  
323 immer dieses "keine Lust" und was alles kam und so, nicht  
324 < und dann mußte man natürlich auch die Eltern gewinnen <



325 wenn man die Eltern alle hatte, nicht, da hab' ich mir  
326 sehr viel Zeit gelassen, sehr viel Mühe gegeben immer,  
327 daß sie mich verstanden in meiner Art und so, nicht, fast  
328 keine Schwierigkeiten.

329 I: Und das war dann auch gewinnbringend für Sie, diese  
330 Elternarbeit?

331 L 1: Also wunderbar. Ja, teilweise war das ganz prima <  
332 und wie gesagt: also, ich könnte vieles nennen so so was  
333 mir da so Freude gemacht hat, nicht, einmal diese Sponta-  
334 neität auch der Kinder und das das das man ihnen was bei-  
335 gebracht hat, daß sie weggegangen sind, daß ich ihren  
336 Schulweg verfolgt hab', daß sie ihr Abitur gemacht haben  
337 viele davon, nicht, und so, also das war schon immer al-  
338 les sehr schön, daß sie sich immer wieder gemeldet haben,  
339 daß ganz viele mit ihren Zeugnissen kamen, noch bis zum  
340 Abitur, bevor sie nach Hause gingen, haben sie erstmal  
341 bei mir das vorgezeit < ich sag': Wehe dir, wenn du nicht  
342 besser wirst (lacht) und so, nicht, also dies, das war  
343 eigentlich schön und ich kann auch nicht sagen, daß mir  
344 der Beruf irgendwann zuviel gewesen wäre < nein, nein,  
345 ich hab' das wirklich noch gerne gemacht, aber äh immer  
346 dabei gesagt: Ich hab' ja auch viel Glück gehabt, daß ich  
347 das, was ich tun mochte wollte gerne, also daß ich das  
348 wirklich tun durfte auch, nicht, denn wenn man mich im  
349 Fachunterricht weiß der Himmel in die Oberstufe geschickt  
350 hätte, ich hätte wieder Chemie unterrichten müssen und  
351 all solche Sachen < nee, ich glaube, das wär nicht so so  
352 mein Brot gewesen.

353 I: Und Sie sprachen vom Erziehen eben, daß Sie die Kinder  
354 eben auch bewußt erzogen hätten < Können Sie nochmal ganz  
355 kurz etwas sagen zum Unterrichtsstil, wenn Sie den so  
356 rückblickend beschreiben?

357 L 4: Ja, der hat sich bei mir natürlich auch etwas geän-  
358 dert < es war ja so: Als ich anfang in der Schule saßen  
359 die von selbst, diese 52, die saßen da alle, die waren  
360 eingepfercht zu dritt an einem Tisch und so < die konn-  
361 ten immer nur nach der Reihe raus und da da hat man von  
362 von vorne, sehr zentriert unterrichtet und ich hab' ja  
363 die letzten 3 Jahre mit Frau F ein Team gemacht, das hab'  
364 ich also auch noch hingekriegt, nicht, hab' allerdings  
365 nicht ähm ähm ich war eigentlich immer mehr Zweitkraft  
366 dabei, aber Sie können sich vorstellen, wenn jemand  
367 neunmal 4 Jahre gemacht hat und muß sich plötzlich so zu-  
368 rücknehmen. N hat immer gesagt, na, wenn das mal gut-  
369 geht (lacht) aber das hat mir eigentlich auch nachher  
370 Freude gemacht, doch das hab' ich auch gemocht < und es  
371 ist auch < ich hab' mich auch zum Beispiel äh Gruppenar-  
372 beiten und all diese Dinge < man kann es nicht sagen <  
373 und hab' mich auch < anfangs war sicherlich war das sehr  
374 lehrerzentriert, nicht, das war aber auch einfach so < es  
375 bot sich an mit den Kindern, nicht, aber nachher hab'  
376 ich alles Mögliche ausprobiert, da mußte man das, kam ja  
377 auch immer alles erst auf und dann hat man sich das ange-  
378 guckt und für sich das entschieden, nicht.

379 I: Gut. Haben Sie neben der Schule noch beruflich irgend-  
380 wann mal etwas anderes gemacht?

381 L 4: Nein, nein das hab' ich nicht.

382 I: Gut. Und wie schätzen Sie rückblickend Ihren Gesund-  
383 heitszustand während Ihrer Arbeit als Lehrerin ein? <  
384 Gab es das Krankheiten < und wenn ja, wie sind Sie mit  
385 diesen Krankheiten umgegangen?

386 L 4: Also, ich würde mal sagen äh ich hab' das eigentlich  
387 alles immer recht gut geschafft. Es war sogar so, wenn  
388 man manchmal morgens dachte: Also heute hältst du das  
389 nicht durch, dann fuhr man los < Ich hab' während der  
390 Zeit drei Operationen gehabt < also einmal die Ohren, das  
391 ist eine Innenohroperation, das wurde also schon schon  
392 daß ich nicht mehr hören konnte, das ist eine vererbare  
393 Krankheit, 'ne Otosklerose < und da sind die Ohren ope-  
394 riert worden, und einmal hab' ich Nierensteine gehabt und  
395 damals kannte man noch keinen Zertrümmerer und sonst hab'  
396 ich keine größeren Ausfälle die ganzen Jahre gehabt < und  
397 ja ich bin auch noch so'n bißchen der Typ < das wird  
398 schon, bis mittags hältst du das durch (lacht), nicht,  
399 oder so < ja, da bin ich für Sie kein gutes Beispiel also  
400 daß ich so ganz kaputt oder in den Sielen gehangen hab'  
401 und so, nicht, obgleich ich auch nicht so so wahnsinnig  
402 kräftig bin, was mir schon manchmal sehr zu schaffen ge-  
403 macht hat, waren äh Klassenreisen < wo man dann 24 Stun-  
404 den auch verantwortlich ist. Und wenn ich dann nicht mei-  
405 nen Schlaf und meine Ruhe hatte < und auch dieses pausen-  
406 lose Einreden der Kinder auf einen, manchmal zu dritt und  
407 zu viert, man lernt das ja, nicht, also daß man auch Ant-  
408 worten geben muß und so < also da hab' ich manchmal ge-  
409 dacht: Jetzt wär's ganz schön, es wär' mal jemand mitver-  
410 antwortlich, denn die ersten Klassenreisen hab' ich alles  
411 allein gemacht und denn mit diesem Riesenhaufen und denn  
412 los, nicht, das war das gab's gar nicht, daß da jemand  
413 mitfuhr in der Grundschule.

414 I: Ja, okay. Gut < Und wie bewerten Sie Ihre Lebensweise  
415 während Ihrer Arbeit in der Schule, was sogenannte Risi-  
416 kofaktoren wie Rauchen, Alkohol, Ernährung und Bewegung  
417 betrifft? Zur Bewegung hatten Sie ja schon etwas gesagt.  
418 Rauchen?

419 L 4: Äh geraucht hab' ich mal, hat mich mal 'ne Referen-  
420 darin dazu gebracht, die bei mir war und dann haben wir  
421 also dann hab' ich etwa 15 Jahre, aber ich hab' in der  
422 Schule nicht geraucht, nicht, also und ich war auch nicht  
423 diese Raucherin mit wer weiß was vielen Zigaretten < also  
424 sehr wenig < und Alkohol nicht grundsätzlich, das hab'  
425 ich eigentlich erst jetzt zum Schluß, daß man immer so  
426 abends mal irgendwas brauchte, nicht (lacht) oder so <  
427 aber nicht, weil man von der Schule so < man gewöhnt sich  
428 ja an sowas, nicht, daß man mal ein Bier trinkt, nicht  
429 mal, jeden Abend entweder ein Bier oder ein Piccolo, aber  
430 ich hab' keine Probleme damit.

431 I: Und Ernährung?

432 L 4: Und Ernährung < so wie das so kam, nicht, immer so  
433 < ich hab' ja auch sehr viel zum Wochenende immer auch  
434 selbst gekocht, weil das ging mir schnell von der Hand

435 und ich bin allerdings für mich alleine hab' ich auch oft  
436 nicht gekocht, dann bin ich hier irgendwo was essen ge-  
437 gangen, nicht?

438 I: Jetzt vielleicht eine äh relativ schwierige Frage:  
439 Wenn Sie sich vorstellen, daß Sie im Gegensatz zu vielen  
440 anderen Kollegen lange Zeit im Schuldienst verblieben  
441 sind und viele Kollegen ja aus krankheitsbedingten Grün-  
442 den vorzeitig ausscheiden mußten < Haben Sie eine Erklä-  
443 rung dafür, daß Sie es geschafft haben und andere viel-  
444 leicht nicht?

445 L 4: Ja äh einmal denke ich, daß viele Kollegen, wenn sie  
446 zuhause auch noch Kinder haben und 'nen Mann haben und  
447 was weiß ich alles Probleme von zuhause her < deshalb  
448 hab' ich < ich hab' mich wirklich entschieden < das geht  
449 nicht, da wäre ich kaputtgegangen, also vielleicht noch  
450 'ne Familie zuhause, hetzen, nach Hause, diese Probleme,  
451 die man da hat: Die Kinder sind krank, man muß sie zum  
452 Kindergarten bringen, man muß sie abholen, man hat nicht  
453 die Zeit auch wie wir früher ganz lange oft in der Schu-  
454 le saßen, um was ausklingen zu lassen, aber das waren  
456 auch viele Kollegen und auch das zu besprechen das waren  
457 viele Kollegen, die nicht verheiratet waren < das war am  
458 Anfang ja viel häufiger so, nicht, und das kommt in die  
459 Entspannung auch, daß man diese Probleme auch so jetzt  
460 sind wir fertig und jetzt sitzen wir hier erstmal, nicht  
461 < oder man schmückte zusammen die Schule und hatte Ge-  
462 spräche zum Advent < die hatten Zeit, die Leute < aber  
463 das ist natürlich auch so im Laufe der Jahre ganz anders  
464 geworden und ich denke, das ist ein großer Punkt < Der  
465 zweite ist natürlich auch das was ich empfunden hab':  
466 daß sie einfach, vielleicht auch durch ihre Art, nicht  
467 zurechtkommen < die werden untergemüllt, sie meinen,  
468 weil man das ja auch von der Uni hört alles so, nicht,  
469 es muß also mit Herz und die armen Kinder und bloß nicht  
470 so hart und die müssen keine ganz klaren Richtlinien <  
471 sollen sie alles selbst finden und die werden das schon  
472 machen und irgendwie < ja und dann auf einmal haben sie  
473 den Salat < und dann geht das mit Krach und Lärm und <  
474 und dann kommen die Schwierigkeiten mit den Eltern <  
475 irgendwann kommen die nämlich: Die Kinder haben nicht  
476 genug gelernt, der soll ins Gymnasium und was weiß ich  
477 < oh, da war anfangs ein ganz großer Druck, denn die  
478 ersten 10 Jahre waren ja noch Aufnahmeprüfungen, die  
479 hab' ich selbst mitgemacht, die Aufnahmeprüfungen im  
480 Gymnasium J, nicht, da mußten die Kinder ja hin und da  
481 waren die Eltern ja sehr die, die ihr Kind da hinhaben  
482 wollten < und heute war das nun so < heute muß ja fast  
483 jeder dahin, ja, und da ist natürlich auch immer im  
484 vierten Schuljahr < anfangs finden sie das alles wun-  
485 dervoll, wenn so rumgespielt wird und so, aber plötz-  
486 lich kommt es nun < ja, der hat es das ja alles gar  
487 nicht gelernt und äh wie soll das denn nun werden und  
488 so, na ja < das macht auch so manchen kaputt < und  
489 dann dieser überdimensionale Krach auch < manche las-  
490 sen ja auch ihre Kinder schreien und < also das geht  
491 auch nicht, es muß Ruhe auch da sein < auch für die  
492 Kinder muß Ruhe da sein. Sie müssen einfach wissen:  
493 Jetzt wird nicht geredet, das geht einfach nicht <  
494 also und immerzu so'n Lärmpegel < und dann sind die-

495 se armen Kinder teilweise nachmittags noch im Kindergar-  
496 ten < für die ist ja auch kaum mal Ruhe da und wenn  
497 dann so 'ne Lehrerin, nehme ich an, aus der Schule raus-  
498 kommt und nach Hause und am Ende noch ein Kind abholt  
499 schnell und das nächste abholt < ich glaube, daß bei  
500 vielen äh da auch eine zu große Belastung ist < Daß das  
501 einfach dadurch nicht zu bewerkstelligen ist, nicht,  
502 und es kommt natürlich auch dazu, daß manche < ja und  
503 wenn man nun nur mit halber Seele, halben Körper nur  
504 arbeitet in der Schule < das geht auch nicht so ganz <  
505 es geht nicht, dann denke ich schon, man wird krank da-  
506 ran < Einmal muß man es gerne tun < Das muß einfach so  
507 so sein, wenn es so ist, daß man immer nur "Oh Gott,  
508 heute hab' ich fünf Stunden. Wie überstehe ich die bloß?  
509 Und diese blöde Klasse wieder" und dieses alles < und  
510 ich muß einfach sagen, das hat's für mich Gott sei Dank  
511 nur selten gegeben (lacht), nicht, wirklich. Sie gehen  
512 ganz anders ran < Sie kommen morgens in die Klasse, Sie  
513 erleben das ja selbst, die Kinder, die sind um einen  
514 rum, die erzählen, die die haben auch die privatesten  
515 Sachen < das ist ja auch so schön in der Grundschule  
516 daß sie erzählen: Papa hat heute den Kleiderschrank ka-  
517 putzgehauen, weil er sich über Mama geärgert hat und  
518 all diese Dinge morgens < ich war auch immer 20 Minuten,  
519 'ne halbe Stunde vorher, so daß dann auch die ersten  
520 schon immer kamen < und die wußten das, sie ist da, und  
521 erzählten sie und durften sie sich, mit einem Jahrgang  
522 hab' ich das ganz toll gemacht, die durften sich setzen,  
523 wo sie wollten, nicht, dann dann wollten sie immer alle  
524 ganz vorne bei mir sitzen und standen deshalb zuhause  
525 schon um sechs auf (lacht) und dann sagte der Vater:  
526 Sagen Sie mal, wie kann das denn bloß angehen? Philipp  
527 sagt immer: Ich muß jetzt los, ich muß jetzt los, ja  
528 weil sie denn vorne bei mir sitzen wollten und solche  
529 Sachen < also es war, das sind alles irgendwie so Freu-  
530 den, aber das muß man aber dann auch genießen können,  
531 nicht, finde ich.

532 I: Gut. Ja und würden Sie...

533 L 4: Es kann natürlich auch sein, daß man sich über 'ne  
534 Schulleitung ärgert, mit der man nicht zurechtkommt,  
535 nicht, also das ist ganz sicherlich so, nicht, wenn man  
536 merkt, daß man da vielleicht auch < na, Mobbing will ich  
537 nicht sagen, aber es kann schon durchaus sein, nicht,  
538 wenn man so ganz anders will als vielleicht erwartet wird  
539 < aber da lasse ich ja nichts kommen auf meine Schullei-  
540 ter und dann < auf A habe ich anfangs mächtig rasonniert  
541 oh ich hab' sie tüchtig < die kam ja auch und hatte noch  
542 nicht sehr viele Klassen geführt, das weiß sie auch, war  
543 auch ganz offen und ehrlich immer und hat dann also un-  
544 endlich < sie war ja nur mit ihrem Arbeitskreis Grund-  
545 schule und alles was die sagten war ja Evangelium und  
546 das wurde ja da hineingebracht und so weiter, nicht und  
547 da hab' ich manchmal gesagt: Das probieren Sie mal selbst  
548 erst aus < und auch so manches so zu verdammen < trotz  
549 allem: Ist schon ganz in Ordnung, was sie macht, aber  
550 C das war für mich der Schulleiter < mit dem hatten wir  
551 auch viel zu tun < ich bin übrigens 25 Jahre < bin ge-  
552 wählt worden zur Stellvertreterin mit 32, aber das gab's  
553 ja nicht mehr in dem System, aber man hat mich nie abge-

554 schafft, deshalb hab' ich also 28 Jahre die Dienstags-  
555 konferenz drüben bei der Schulleitung mitgemacht, nicht,  
556 und hab' dadurch auch immer die Verbindung nach da ge-  
557 habt und hab' von den Problemen immer gehört, nicht,  
558 hab' immer gedacht: Gut daß du in der Grundschule bist.

559 I: Gut, so dann vielleicht noch einmal einen Schritt zu-  
560 rück zu der Gesundheitsfrage. Würden Sie sagen, Sie ha-  
561 ben während der Schulzeit bewußt etwas für die Gesundheit  
562 getan, für Ihre Gesundheit?

563 L 4: Ja, für die mußte schon immer was tun, immer. Ich  
564 also kein Mensch < ich hab' zum Beispiel 'ne Schilddrü-  
565 sengeschichte schon seit ich 17 bin und äh ich mußte ganz  
566 rigoros für genügend Schlaf sorgen < also ich hab' so gut  
567 wie niemals bin ich rumgebummelt, wenn ich in die Schule  
568 mußte < Ich hab' einfach mich und meinen Körper daran ge-  
569 wöhnt < sehen Sie, auch da haben Sie wieder die Familie,  
570 wie sollen die das machen? < Ich bin immer um zehn ins  
571 Bett gegangen, egal was war und wenn der Krimi noch so  
572 spannend war, dann wurde er eben nicht angeguckt, weil  
573 ich wußte, ich muß etwa gegen halb elf einschlafen, damit  
574 ich also um viertel vor sechs topfit bin, nicht, also da  
575 da bin ich ganz bewußt, nicht, das hab' ich immer ge-  
576 macht, ausreichend Schlaf ja und 'ne wirklich halbwegs  
577 gesunde Ernährung, da wußte ich ja auch immer etwa Be-  
578 scheid, was man sollte und so weiter, obgleich ich immer  
579 Süßigkeiten gegessen hab', das hätte man sparen, aber ich  
580 hab' das ja immer einigermaßen so geschafft, nicht, da-  
581 rauf hab' ich also < Schlaf war schon 'ne ganz wichtige  
582 Sache für mich, nicht.

583 I: Und im Grund genommen sind wir jetzt bereits bei der  
584 letzten Frage angelangt. Ich möchte Ihnen Gelegenheit ge-  
585 ben, daß jetzt sozusagen das Interview einmal Revue pas-  
586 sieren lassen und dann möglicherweise Dinge, die Sie noch  
587 erwähnen möchten, hinzufügen < wenn's denn was gibt.

588 L 4:....(längere Pause) Ja, nein, im Grunde genommen hab'  
589 ich Ihnen alles gesagt, daß ich sehr viel Glück gehabt,  
590 daß ich in diese Arbeit hineingekommen bin, sonst wär'  
591 das, das weiß ich ganz genau, das hab' ich eben auch  
592 durch die Schulleiter, nicht weil ich angeben wollte,  
593 sondern weil ich immer weiß, was das da für Probleme wa-  
594 ren < wenn ich gedacht hätte, ich wär' da gewesen, das  
595 hätte ich nie so geschafft, niemals < da wäre ich viel  
596 eher kaputtgegangen, nicht, < ich hab' auch nochmal in  
597 der fünften Klasse Erdkunde, was ich nie gegeben hab'  
598 < plötzlich mußte ich Erdkunde und dann allein mich auf  
599 so'n Fach vorbereiten und denn diese Kinder < Oh Gott  
600 oh Gott, nein das war also wirklich (lacht) na ja, gut.

601 I: Okay, ja, gut, dann vielen, vielen Dank.

602 L 4: Bitteschön.

603 I: Dankeschön.

604 L 4: Hoffentlich nützt Ihnen das (lacht).

TRANSKRIPTION 5 = L 5

Interviewdatum: 28/2/2000

Geschlecht: m                      Alter: 72                      Status: ledig, 1 Kind

Pensionsform: regulär                      Pensionsalter: 63 Jahre

Tätigkeitsdauer im Hamburgischen Schuldienst:                      38 Jahre

Jahre Vollzeit: 38      Jahre Teilzeit: 0      Unterbrechungen: 0 J.

1 I: Vielen Dank, daß Sie hier erschienen sind zu diesem  
2 Interview und ich würde gern zunächst mal von Ihnen wis-  
3 sen, warum Sie Lehrer geworden sind und wie Ihre Schul-  
4 laufbahn verlaufen ist.

5 L 5:...(kurze Pause) Also Schullaufbahn ist ja natürlich  
6 durch den Krieg etwas gehandicapt gewesen < und ich habe  
7 dann das Studium in Berlin begonnen < einfach äh ja wa-  
8 rum? < Mir fiel nichts Besseres ein (lacht) muß ich mal  
9 ehrlich < Ich stamm' aus 'ner Professoren- und Lehrerfa-  
10 milie und na ja < so ist das dann so, nicht....(längere  
11 Pause).

12 I: Ja, und an wieviel Schulen insgesamt waren Sie tätig?

13 L 5: Also ich war nur < also richtig als Lehrer also als  
14 richtiger Lehrer war ich nur an einer Schule, nämlich am  
15 Z < vom Richtfest bis beinah zur Auflösung, nicht, die  
16 ist ja nachher nicht mehr eigenständig, deshalb ist X ja  
17 weggekommen < und ist jetzt nur Zweigstelle einer Nach-  
18 barschule < also praktisch vom vom Richtfest an....(län-  
19 gere Pause)

20 I: Ja, gut. Und wenn jetzt einfach mal sozusagen im Rück-  
21 blick überlegen, was war für Sie besonders belastend bei  
22 Ihrer Arbeit als Lehrkraft?

23 L 5:...(kurze Pause) Ja, was ist bei der Arbeit be-  
24 lastend?... (kurze Pause) Also für mich war < daher der  
25 Amtsarzt < ich bin ja Allergiker und äh äh belastend wa-  
26 ren die im Juni regelmäßigen Asthmageschichten < die wa-  
27 ren echt belastend, nicht, und äh da ich dann manchmal,  
28 obwohl ich gar nicht eigentlich hätte in die Schule gehen  
29 sollen, in die Schule gegangen bin, einfach aus Pflicht-  
30 gefühl und dann praktisch fertig war, nicht < das das das  
31 war die schwerste Belastung und die ist ja dann nach der  
32 Pensionierung auch rapide zurückgegangen, denn wenn man  
33 nun keine Luft hat und dann den ganzen Tag reden soll,  
34 ist das ja schon 'ne ganz schöne Sache...(kurze Pause)  
35 Das ist das eine < und das normale Belastende < ja was  
36 ist belastend?... (längere Pause) Also für mich war be-  
37 lastend äh zum Teil, daß ich im L. Ortsbereich äh  
38 nicht immer ganz einfache Schüler hatte, nicht < auch  
39 mit den Elternbesuchen und und und und was denn da so  
40 alles auf einen zukommt, nicht, das das geht ganz schön

41 hin < belastend war vielleicht auch, daß ich zwar Ang-  
42 listik studiert hatte und nachher Mathematik, was ich  
43 gar nicht kann, und Sport, was ich überhaupt noch  
44 schlechter kann, unterrichten mußte < und nachher Infor-  
45 matik noch ein bißchen gemacht hab' und sowas alles, was  
46 ich nicht studiert hab' < das ist ja bei unseren so ge-  
47 nannten Grund-, Haupt-/Realschullehrern ja so, daß man  
48 praktisch alles machen muß < auch, was man nicht so kann  
49 < Gut, man kann's besser als die Schüler...(kurze Pause)  
50 Das Schwierigste war ja, als ich mal eingesprungen bin  
51 in Französisch, da dachte ich, da kriege ich die Anfän-  
52 gergruppe und dann kam meine Kollegin mit meiner R 10  
53 nicht klar, dann kam ich da rein, na das war hart, weil  
54 ich das ja nun gar nicht studiert hatte, sondern nur  
55 Schulfranzösisch hatte (lacht) Das war echt hart (lacht)  
56 So aus der Erinnerung < das sind ja so Döntjes...(kurze  
57 Pause) Erzähl man noch, was ist denn noch belastend? <  
58 Also belastend ist natürlich äh finde ich äh daß man  
59 früh aufstehen muß, wenn man Nachtmensch ist < Ich war  
60 ja bekannt, daß ich immer kurz vorm Klingeln gerade an-  
61 gehetzt kam (lacht) Das wird der X auch noch wissen  
62 (lacht) während ich ja < abends bei mir geht die Lampe  
63 automatisch aus, damit ich weiß, jetzt ist Mitternacht  
64 < jetzt mußt du allmählich einpacken < also das der  
65 Rhythmus, der dann konträr ist, nicht, der Lebens- und  
66 Arbeitsrhythmus < und was ist noch belastend < eben daß  
67 man zuhause was tun muß äh finde ich auch manchmal hat  
68 mich manchmal doch gestört, so....(längere Pause)

69 I: Gut. Jetzt haben Sie zwei Arten von Belastungen an-  
70 gesprochen < Auf der einen Seite diese gesundheitliche  
71 Belastung, das Asthma betreffend, und auf der anderen  
72 Seite diese schulischen Belastungen < Wie sind Sie mit  
73 diesen Belastungen umgegangen jeweils.

74 L 5:....(längere Pause) Wie bin ich damit umgegangen?  
75 Weiß ich gar nicht, ich hab's eben ertragen, nicht, wie  
76 soll man sagen? < Manchmal hat man Flunsch gezogen und  
77 ...(kurze Pause) es ging < War ja, war ja ich meine, ich  
78 hab' ja sogar ich meine, ich hab' ja sogar den Amtsarzt  
79 überlebt, nicht (lacht) Also insofern (lacht) weiß auch  
80 nicht.

81 I: Der Amtsarzt, der Ihnen prophezeit hatte, Sie würden  
82 irgendwann ausscheiden müssen oder wie?

83 L 5: Ja, ja, der hat mir prophezeit, ich würde das Pen-  
84 sionsalter nicht erreichen....(längere Pause) Na ja  
85 (längere Pause) Ja, nee, weiß ich gar nicht, was ich da  
86 sagen soll, wie ich das gemacht hab'.

87 I: Gab's denn irgendwelche ähm Hobbies beispielsweise  
88 oder gab es Unterstützung im privaten oder familiären  
89 Bereich, die dazu beigetragen haben könnten, sich von  
90 diesen Belastungen zu erholen?

91 L 5: Also äh also ich bin ja wahnsinnig vielseitig in-  
92 teressiert also an Hobbies von Fotografiererei bis äh  
93 Reisen und < sowas alles < also da < auch die poli-  
94 tischen, kommunalpolitischen Sachen und so, die habe ich  
95 ja alle noch nebenbei gemacht, nicht < und...(kurze Pau-

96 se) das ist natürlich < das muß auch sein < ich meine  
97 man kann nicht nur, jedenfalls ich könnte nicht nur <  
98 äh so wie'n Pferd mit Scheuklappen so eine Richtung  
99 gucken, würde ich verrückt werden < Ich ich ich brauch'  
100 wirklich ein breites Spektrum und das das lenkt ab,  
101 kostet auch bißchen Energie natürlich, aber äh bringt  
102 einem auch dann was, nicht....(längere Pause)

103 I: Gut. Ja, wenn wir uns dann einmal der anderen Seite  
104 zuwenden < Was war im Rückblick das Positive an der Ar-  
105 bei als Lehrkraft für Sie?

106 L 5: Positiv? Also positiv ist einmal: Umgang mit Men-  
107 schen, mit jungen Menschen, nicht, also da hab' ich <  
108 äh doch 'ne ganze Menge Spaß bei gehabt und auch selber  
109 mir Späße erlaubt < also ich meine, da da das ist schon  
110 positiv, nicht, also, wie gesagt, mit jungen Menschen  
111 ...(kurze Pause) äh hab' auch < mit einigen immer noch  
112 noch Kontakt...(kurze Pause) ich werd' dauernd begrüßt  
113 von irgendwelchen Männern mit Vollbart und so, die ich  
114 gar nicht mehr erkenne < oder Frauen und die sagen:  
115 Ach, Herr W, wie geht's Ihnen denn? Kennen Sie mich  
116 noch? Nee! (lacht) < ja, also das äh äh dieses mensch-  
117 liche Miteinander, das ist eben das, was eben Spaß macht  
118 an der Schule und was auch vielleicht einer der  
119 Gründe war, weshalb ich das wenn ich schon irgendsowas  
120 mache < auf diesen Dampfer gestiegen bin.

121 I: Und wie war so diese menschliche Atmosphäre im Kol-  
122 legium?

123 L 5: Also an unserer Schule war die < mit einigen Ausnah-  
124 men aber prima, nicht, also im Kollegium äh vom ersten  
125 Schulleiter bis zum letzten also gutes, wirklich sehr  
126 gutes Klima. Wir haben uns auch zusammengerauft, als die  
127 Schule geschlossen werden sollte, was wir da für Aktionen  
128 gemacht haben und alles Mögliche < also das das war schon  
129 gutes Klima < mit den Kollegen, und ich hab' ja auch <  
130 ich spiel ja immer noch in 'ner Theatergruppe, die sei-  
131 nerzeit mal gegründet wurde vom Elternrat < spiel ich ja  
132 heute noch mit < äh die jetzt so selbständig ist < führen  
133 jedes Jahr 2 Aufführungen auf äh dies Jahr wollen wir uns  
134 an ein Musical wagen...(kurze Pause) ein Glück muß ich  
135 nicht singen (lacht) aber das < ich meine, da ist ist ein  
136 echter gewachsener Kontakt und äh ich will jetzt gerade  
137 ach das hab' ich vergessen äh voriges Jahr hat P gesagt,  
138 wären wir, glaube ich, 45 Jahre Schule gewesen < oder so-  
139 was ähnliches und äh da wollte ich ein Treffen der alten  
140 Kollegen machen, das hab' ich nun verschitzt, weil ich  
141 zuviel anderes um die Ohren hatte, das will ich nun dies  
142 Jahr im Herbst nachholen < äh auch wieder in der Schule,  
143 nicht, und also der Kontakt ist da < ich werd' auch ange-  
144 sprochen dauernd äh äh also das ist ein guter Kontakt ge-  
145 wesen < Das macht einem ja auch äh dann einen Wechsel der  
146 Schule schwer < wenn man sich wohlfühlt und wenn die auch  
147 noch in der Nähe ist und wenn man äh mit den Kollegen  
148 klarkommt < gut, es gibt immer mal den einen oder anderen  
149 Kollegen, mit dem man nicht klarkommt und als dann mal  
150 - so mal als Döntje - als P vorgeschlagen hat per Abstim-  
151 mung wollen wir uns jetzt alle Duzen, hab' ich gesagt:  
152 Nee (lacht), das mache ich nicht mit (lacht) Ich will <



153 ich duze euch im Plural, ich sag': Was macht ihr denn  
154 für'n Scheiß, aber sonst (lacht), weil man ach Klecker-  
155 fritze (zur Erläuterung: der Befragte verschüttete in  
156 diesem Moment Kaffee, W. F. H.)

157 I: Das macht nichts.

158 L 5: Na trocknet wieder.

159 I: Ja.

160 L 5: Weil äh man doch mit einem oder anderen Kollegen  
161 manchmal nicht ganz klarkommt und da bin ich ein biß-  
162 chen....(längere Pause)

163 I: Gab es denn sowas wie inhaltliche Kooperation auch?  
164 Auf den Unterricht bezogen?

165 L 5: Doch, ja. Doch das also man hat sich gegenseitig  
166 geholfen und man war ja auch aufeinander angewiesen bei  
167 Fachunterricht und so, nö, da keine Schwierigkeiten <  
168 gut, daß man auch mal einen Kollegen hatte, wo dann die  
169 Schüler sagten: Herr G., jetzt müssen Sie mal was un-  
170 ternehmen, der spielt mit uns nur Skat statt Physik <  
171 Ich meine äh gut, sowas gab's auch, nicht.

172 I: Gut. Okay. Und wenn Sie nochmal etwas sagen könnten  
173 zu der Frage, wie Sie Ihren Unterrichtsstil rückblickend  
174 beschreiben würden?

175 L 5: Individuell würde ich sagen (lacht).

176 I: Gab's da Veränderungen oder Entwicklungen?

177 L 5: Weiß ich nicht, ach das ist schon so lange her, ich  
178 kann mir das gar nicht mehr vorstellen, wie das war <  
179 Ach, Unterrichtsstil?... (längere Pause) Also ich kann  
180 nichts machen äh äh ich kann nicht unterrichten äh äh äh  
181 wenn's mir persönlich < ich kann nur so was machen, wo  
182 ich persönlich auch Zugang zu hab' < und da hab' ich  
183 mich nicht immer nach Vorgaben gerichtet, die offiziell  
184 dann kamen, also ich hab' das so gemacht, wie ich's für  
185 richtig halte und wie ich klarkam damit, wie ich mit  
186 meinen Schülern umgegangen bin < Zum Beispiel: Ich hab'  
187 ein schlechtes Namensgedächtnis hab' ich denen vorher  
188 gesagt: Du paß mal auf, wenn ich mal zu einem sag, du  
189 Roter oder du Grüner < äh das ist nicht bö's gemeint <  
190 dann weiß ich im Augenblick < komme ich nicht auf den  
191 Namen < also das haben die dann akzeptiert, hatten nur  
192 eben Angst, wenn's 'ne gute Leistung war, daß ich dann  
193 vergesse, wer das eigentlich gesagt (lacht).

194 I: Gut, und zu der Frage der Fortbildungen. Haben Sie...

195 L 5: ...Ach zur Lehrerfortbildung < äh ja ja < hat man  
196 natürlich < wenn man was angefangen hat, also zum Bei-  
197 spiel Informatik oder sowas, da hat man natürlich sich  
198 reinknien müssen und äh Sport und so, obwohl ich ein  
199 ausgesprochener Churchill bin: No sports at all < auch  
200 weil die Luft mir fehlt < Aber das Kuriose ist ja, daß  
201 ich als Nichtsportler 'ne Klasse hatte, die dann die

202 Hamburger Meisterschaft in Geräteturnen gemacht hat <  
203 und das lag eigentlich nur daran, daß ich die Kinder,  
204 die im Sportverein waren, eben ausgenutzt hab', die ha-  
205 ben das den anderen tüchtig beigebracht und das hab' ich  
206 noch nicht kapiert, daß meine Schüler Hamburger Meister  
207 geworden sind (lacht). Das ist < ich meine, das ist so  
208 die Art, wie man eben < wie ich gerne arbeite: Daß ich  
209 das, was da ist, gerne auch schon aus eigener Faulheit  
210 benutze, sag' ich mal so übertrieben.

211 Gut. Ähm. Dann würde mich interessieren, ob es in Ihrem  
212 Leben neben der schulischen Tätigkeit noch andere be-  
213 rufliche Tätigkeiten gab?

214 L 5: Nee, berufliche nicht. Ich meine nebenbei, also be-  
215 rufliche nicht, nein äh ich meine, gut man hat dann eben  
216 in der Bezirksversammlung gesessen, aber das ist ja kein  
217 Beruf, nicht, das ist ja mehr Hobby, nicht.

218 I: Okay. Gut und wie schätzen Sie rückblickend Ihren Ge-  
219 sundheitszustand während Ihrer Arbeit als Lehrkraft ein?

220 L 5: Na ja, also < äh bedingt durch die allergischen Af-  
221 fekte äh...(kurze Pause) jeweils wechselnd, nicht also  
222 so so furchtbar toll < sonst hätte der ja auch so'n  
223 Quatsch nicht gesagt, der Amtsarzt, also < aber äh ich  
224 dann doch gemerkt, als ich dann im Ruhestand war, daß da  
225 doch äh 'ne ganze Menge an Erleichterung war < einfach  
226 äh dieser Druck, man muß pünktlich morgens so früh auf-  
227 stehen (lacht) und ganzen Tag reden, man muß klarkommen  
228 mit den manchmal auch nicht ganz einfachen Kinder und so  
229 also dieser dieser Druck, den man eben beruflich hat,  
230 der ist ja nun mal da, nicht, man hat ja manchmal, wenn  
231 man 30 oder wieviel da äh da zu sitzen hat jedes einzel-  
232 ne, ich hab' ja auch mal gesagt: Eigentlich gehört für  
233 jedes Kind ein eigener Lehrer, nicht, also insofern, wenn  
234 30 sind, sind einfach zuviel < da kann man ja mit der  
235 Binnendifferenzierung, da hatte ich ein bißchen Schwie-  
236 rigkeiten manchmal, nicht, weil ich so äh das irgendwie  
237 anders gemacht hab', aber äh ja.

238 I: Das heißt, wenn ich Sie richtig verstanden habe, als  
239 Sie dann aus der Schule heraus waren und diesen Druck  
240 nicht mehr verspürt haben, den Sie beschrieben haben...

241 L 5:...ging's mir auch gesundheitlich besser, ja, we-  
242 sentlich besser.

243 I: Was das Asthma betrifft.

244 L 5: Auch das Asthma, aber auch sonst so < man merkte  
245 richtig, jetzt hast du ein bißchen Auftrieb, jetzt hast  
246 du mehr Zeit für deine vielen hunderttausend Hobbies <  
247 und äh gut jetzt heutzutage rennt einem die Zeit ein  
248 bißchen weg, nicht, also je älter man wird, desto  
249 schneller geht das ja. Die 10 Brötchen sind immer sehr  
250 schnell wieder aufgebraucht, jeden Morgen eines, nicht  
251 (lacht)

252 I: Gut und neben den beschriebenen Krankheitsbildern <  
253 gab's da noch andere Schwierigkeiten gesundheitlicher

254 Art oder wie war das?

255 L 5:....(längere Pause) Gesundheitlicher Art eigentlich  
256 eigentlich kann ich nicht sagen....(längere Pause).

257 I: Gab's eine bestimmte Strategie für Sie, mit Ihren  
258 gesundheitlichen Problemen umzugehen? Oder wie haben Sie  
259 haben Sie das gemacht?

260 L 5:...(kurze Pause) Ja, ich hab' versucht durchzuhalten  
261 so lange es ging, und wenn's nicht mehr ging, denn denn  
262 hab' ich eben Telefon genommen und gesagt: Heute kann ich  
263 nicht...(kurze Pause) so ganz normale so ganz normale  
264 Haltung < Es taten einem immer die Kollegen leid, die  
265 dann da reinspringen müssen, es tat einem auch wenn man  
266 irgendwas vorhatte, daß man das dann nicht hinkriegte und  
267 so, das sind ja immer diese diese Zwiespältigkeiten, die  
268 einen dann auch ein bißchen belasten, nicht < also ich  
269 möchte ja ich will nicht sagen, alles gut machen, aber  
270 ich möchte es alles so gut wie möglich machen, nicht, und  
271 wenn wenn das dann dazwischen kommt, war das dann nicht  
272 so gut.

273 I: Gut. Dann würde ich gerne wissen, wie Sie Ihre Lebens-  
274 weise während Ihrer Arbeit in der Schule bewerten rück-  
275 blickend, was sogenannte Risikofaktoren wie Rauchen, Al-  
276 kohol, Ernährung und Bewegung betrifft < Fangen wir der  
277 Reihe nach an: Haben Sie geraucht?

278 L 5: Na, Asthmatiker und Rauchen, das geht ja nicht  
279 (lacht).

280 I: Okay

281 L 5: Das fällt ja schon mal weg, ja.

282 I: Zur Frage des Alkoholkonsums?

283 L 5: Also minimal eigentlich. Ich brauche es nicht und  
284 trink', wenn ich mal ein Bier trinke, lieber ein alkohol-  
285 freies, das gab's ja damals noch nicht, aber äh < gut ich  
286 trink' auch mal ganz gerne < damals auch < zu Geburts-  
287 tagsfeiern mal 'nen Sekt ausgegeben oder so auch in der  
288 Schule < und dann haben die Kinder schon manchmal ge-  
289 merkt, daß wir nicht mehr so ganz...(lacht) trocken aus  
290 der Pause zurückkamen, aber äh nicht übertrieben, nee,  
291 keine Probleme eigentlich.

292 I: Und zur Frage der Ernährung? War die bewußt gesund-  
293 heitsgerecht ausgerichtet?

293 L 5: Nee, nee, wie's gerade kam, also da bin ich sowie-  
294 so < Ich meine, ist überall was Giftiges drin, ist  
295 überall was Gesundes drin und das muß man dann eben <  
296 also....(längere Pause)

297 I: Gut, nochmal zur Frage der Bewegung. Haben Sie Sport  
298 getrieben?

299 L 5: Nee (lacht) ich hab' die Kinder Sport treiben las-  
300 sen < nee, Sport nicht, jetzt am < im < nach der Schule

301 hab' ich dann mal mit Schwimmen angefangen bißchen <  
302 aber jetzt zur Schulzeit < nö, Sport nicht.

303 I: Gut. Dann würde ich gerne wissen: Wenn Sie bedenken,  
304 daß Sie mit dem Erreichen der regulären Pensionsgrenze  
305 innerhalb der Lehrerschaft eher eine Ausnahme darstellen  
306 < worauf führen Sie es zurück, daß Sie im Gegensatz zu  
307 vielen anderen Kollegen durchgehalten haben? Haben Sie  
308 dafür vielleicht 'ne Erklärung?

309 L 5:....(längere Pause) Tja, weiß ich nicht. Hab' ich  
310 keine Erklärung, weiß ich nicht, also ich meine < ich  
311 hab' mir natürlich meine Arbeit so nach Möglichkeit so  
312 eingeteilt, daß ich sie äh äh daß ich nicht überlastet  
313 werde, also ich hab' äh obwohl manchmal hab' ich auch  
314 wirklich zuviel gemacht ähm einfach weil ich Spaß dran  
315 hatte. Aber im Allgemeinen ich hab's eher ruhig ange-  
316 hen lassen < vielleicht ist das der Grund < und außer-  
317 dem bin ich so einer, bei dem 'ne ganze Menge äh außen  
318 abprallt < Ich weiß ja bei Kolleginnen ist es ja häufig  
319 so, daß die denn, wenn mal irgendwas nicht so läuft,  
320 daß die denn gleich völlig aufgelöst sind und wenn der  
321 Stundenplan bloß nicht nach Wunsch geht, dann ist ja  
322 gleich Herzzerebrechen und sowas alles gewesen < Ich hab'  
323 ja teilweise P beim Stundenplanbauen geholfen < heute  
324 geht das ja ohne Computer nicht mehr, aber damals mußte  
325 man das ja alles per Hand machen < und dann die Tränen  
326 (lacht) und das das < also das prallt bei mir alles ab  
327 und das schützt einen ja denn auch, nicht.

328 I: Gut. Dann würde ich noch gern ein letztes Mal auf  
329 diesen Gesundheitsaspekt zurückkommen. Haben Sie denn  
330 während der Tätigkeit als Lehrkraft irgendetwas bewußt  
331 getan für die Gesunderhaltung?

332 L 5:....(längere Pause) Nö, also ja ich meine, meine  
333 Sprays genommen, wenn sie nötig waren, aber sonst nichts  
334 ...(kurze Pause), nö.

335 I: Okay. Dann kommen wir schon zur letzten Frage < Ich  
336 würde Sie bitten, nochmal in Ruhe zu überlegen, ob Sie  
337 vielleicht irgendetwas jetzt noch ergänzen würden, ob  
338 Sie etwas vergessen haben zu erwähnen < Nehmen Sie sich  
339 ruhig einen Augenblick Zeit, um darüber nachzudenken.

340 L 5: Ja, wie gesagt, das ist schon so lange her, ich  
341 weiß das gar nicht mehr < man vergißt ja auch viel <  
342 ....(längere Pause) Ja, eins will ich vielleicht sagen:  
343 Daß ich ähm äh als ja das hab' ich irgendwie schon ge-  
344 sagt, daß wenn man dann plötzlich Fächer geben mußte,  
345 die einem praktisch gar nicht liegen, wie Mathematik  
346 oder Sport oder irgendsowas äh daß man dann doch ganz  
347 schön unter Druck war, nicht, also das vielleicht <  
348 ja und...(kurze Pause) das wurde dann aber doch teilwei-  
349 weise eben doch durch das gute Arbeitsklima an unserer  
350 Schule äh das war wirklich gut und mit paar kleinen  
351 Ausnahmen war das wirklich gut < und das bringt eine  
352 Schule vorwärts, das bringt den Lehrer, das bringt auch  
353 die Kinder vorwärts, man hat Kontakt immer noch mit den  
354 Leuten, nicht, das ist hier der Fensterputzer, der hat  
355 mich eben, der war auch an unserer Schule (lacht), der

356 hat eben noch erzählt, wie lange er raus war und mit  
357 wem er und < also so ist, nicht < ja, nee, ich wüßte  
358 ich wüßte jetzt nicht, was ich noch sagen könnte.

359 I: Okay. Gut. Ja, dann vielen Dank für das Gespräch.

360 L 5: Ich weiß ja nicht, ob Sie damit überhaupt was anfan-  
361 gen können (lacht)?

362 I: Doch, ich denke schon. Danke.

TRANSKRIPTION 6 = L 6

Interviewdatum: 3/3/2000

Geschlecht: m      Alter: 63      Status: verheiratet, 1 Kind

Pensionsform: regulär      Pensionsalter: 63

Tätigkeitsdauer im Hamburgischen Schuldienst:      34,5 Jahre

Vollzeit: 34,5 Jahre      Teilzeit: 0 Jahre      Unterbrechungen: 0

1 I: Ich würde gerne zunächst einmal von Ihnen wissen, aus  
2 welchem Grund Sie Lehrer geworden sind und wie Ihre  
3 Schullaufbahn verlaufen ist.

4 L 6: Ja < also ich bin, ich meine, der Grund, daß ich  
5 Lehrer geworden bin, liegt darin, daß ich einmal eine  
6 Ausbildung mitgemacht habe als Verwaltungsmensch < ich  
7 war Inspektor beim Versorgungsamt, also allgemeine Ver-  
8 waltung < und dort habe ich also kennengelernt die Tä-  
9 tigkeit, daß die Akten morgens links auf dem Schreibtisch  
10 lagen und abends rechts sein mußten < und daß ich dann  
11 zum Dezernenten mußte, um die Arbeiten abzugeben. Das  
12 paßte mir nicht, das behagte mir nicht. Ich wollte mit  
13 Leuten zu tun haben < Ich hatte zwar die Widerspruchsab-  
14 teilung und da kam ab und an denn Kundschaft, aber das  
15 reichte mir nicht aus. Und denn war's natürlich auch so  
16 gewesen, daß meine Eltern mir das finanziell nicht er-  
17 lauben konnten und äh ich wußte zu wenig darum. Ich bin  
18 in Heide zum Gymnasium gegangen und nach dem Abitur äh  
19 hab' ich nicht gewußt, welche Möglichkeiten man hat fi-  
20 nanziell weiterzukommen. Und das hat mir dann ein Klas-  
21 senkamerad erzählt und dann bin ich nach Hamburg gegan-  
22 gen und dann hab' ich angefangen zu studieren...(kurze  
23 Pause) Und dann bin ich also dabeigeblichen.

24 I: Und wieviel Jahre waren Sie vorher in der Verwaltung  
25 tätig?

26 L 6: Äh 3 Jahre in der Ausbildung, in der Vorbereitung  
27 und ein halbes Jahr als Inspektor.

28 I: Aha, dann sind Sie über den Zweiten Bildungsweg sozu-  
29 sagen zum Lehrerstudium...

30 L 6: ...Ja, weiß ich nicht, ob das Zweite Bildungsweg  
31 ist, ich hab' ja Abitur gehabt und das war ja die Voraus-  
32 setzung für das Studium...

33 I: Ah ja, okay.

34 L 6: Also ist kein Zweite Bildungsweg, sondern einfach  
35 nur ein Wechsel.

36 I: Gut, okay. Und an wieviel Schulen waren Sie während  
37 Ihrer 34,5 Jahre tätig?

38 L 6: An 3 Schulen < Einmal in der Schule A, dann in der  
39 Schule B und zuletzt an der Schule C, wobei ich in A 19  
40 Jahre war und in B 10 Jahre und den Rest dann eben in C.

41 I: Und wenn Sie so rückblickend überlegen < das Klima an  
42 den Schulen. Wie würden Sie das heute einschätzen?

43 L 6: Also ich hab' Glück gehabt, meine ich. Mir hat das  
44 an allen drei Schulen sehr gut gefallen äh einmal vom  
45 Kollegium her. Das ist ja auch wichtig, daß man gerne  
46 hingehet und daß man sich mit den Kolleginnen und Kolle-  
47 gen gut versteht < das war in allen drei Schulen so äh  
48 vom Schülerniveau her war also das an Schule A < die  
49 Schülerschaft an Schule B war also vom Niveau her etwas  
50 schwächer < C war nachher wieder ganz in Ordnung. Also  
51 ich hab' mich sehr wohl gefühlt an Schule A, aber auch  
52 an der Schule B und Schule C, sag' ich mal so < viel-  
53 leicht soll ich auch die Gründe noch nennen, weshalb ich  
54 weggegangen bin < äh das wär vielleicht wichtig. Also  
55 in Schule A bin ich deswegen weggegangen, weil die Schu-  
56 le aufgelöst wurde, M war damals Schulleiter da und der  
57 bewarb sich dann weg, als die Schule Grundschule wurde,  
58 1-4 < und das sagte mir auch nicht so zu und deswegen  
59 hab' ich mich äh an die Schule B beworben < und ich hab'  
60 überwiegend gern in der Oberstufe gearbeitet äh hatte  
61 aber auch immer Unterstufenklassen, also die Streuung  
62 war da, aber Oberstufe war eigentlich so mein Hauptziel  
63 < und von Schule B bin ich weggegangen, weil da die HR-  
64 Kombination eingeführt wurde. Keiner wußte, wie's ge-  
65 macht wird äh innere Differenzierung < ist ja 'ne klei-  
66 ne Gesamtschule dann, und äh es wußte keiner Bescheid,  
67 es kamen Konferenzen auf mich zu äh Wochenendseminare  
68 und Konferenzen nachmittags, abends und sonst noch was  
69 < und da hatte ich mir dann gesagt: Für die letzten  
70 viereinhalb Jahre brauchst du das nicht mehr mitzumachen  
71 und hab' mich dann an die Schule C beworben < Aber sonst  
72 hab' ich mich an allen Schulen eigentlich wohlgeföhlt.

73 I: Ja und äh wenn Sie überlegen < Was waren sozusagen  
74 die belastenden Momente in der Lehrertätigkeit?

75 L 6: Äh die ständige Anspannung, daß man also immer voll  
76 auch da sein mußte < äh immer für die Schüler bereit  
77 sein, deren Fragen zu beantworten äh ja...(kurze Pause)  
78 wenig Ruhe, nicht, die Pausen reichten dafür nicht aus,  
79 daß man dann äh sich dabei so schnell erholen konnte.  
80 Das war für mich eigentlich das < obwohl in meiner Tä-  
81 tigkeit < ich hab' immer äh beinah jedes Jahr äh Klas-

82 senreisen gemacht < bis auf die letzten Jahre, in denen  
83 ich dann also wirklich merkte, jetzt kannst du selber  
84 nicht mehr so und äh es lag nicht an den Schülern, es  
85 lag einfach auch daran, daß ich äh so'n bißchen aufge-  
86 braucht war und keine Lust mehr dazu hatte < strengt  
87 ja doch sehr an.

88 I: Okay. Und ähm wie sind Sie mit diesen Belastungen um-  
89 gegangen?

90 L 6...(kurze Pause) Ja, ich äh < in der ersten Zeit, wie  
91 gesagt, hab' ich's nicht so sehr gemerkt äh ja nachher  
92 brauchte ich hier mehr Ruhephasen zuhause < Wenn ich  
93 mittags nach Hause kam, hab' ich mich hier hingelegt,  
94 das hab' ich früher nie nötig gehabt äh das mußte ich in  
95 den letzten Jahren jetzt doch tun und äh alles ein biß-  
96 chen ruhiger angehen lassen.

97 I: Und haben Sie bei der Bewältigung von schulischen Be-  
98 lastungen und Problemen Unterstützung im Freundes- oder  
99 im familiären Kreis bzw. im Kollegenkreis erfahren? Kön-  
100 nen Sie dazu noch etwas sagen?

101 L 6: Nee, eigentlich nicht. Ich bin in der Familie gut  
102 aufgehoben, konnte da alle Dinge besprechen < meine Frau  
103 hat auch mitgemacht, hat äh zum Beispiel Klassenreisen  
104 alle mitgemacht < mein Sohn, als er klein war, auch, den  
105 haben wir dann mitgenommen < und insofern war ich eben  
106 in die Familie eingebunden und hatte da meinen festen  
107 Halt, also da < daraus hab' ich denn so die Ruhe und die  
108 Gelassenheit erfahren, die ich dazu brauchte nachher,  
109 nicht (lacht).

110 I: Hat Ihre Frau das als Kollegin mitgemacht?

111 L 6: Nein, gar nicht, hat gar nichts damit zu tun, die  
112 hat es einfach nur so gemacht äh weil sie das auch < sie  
113 mochte gern mit Kindern umgehen und äh ja, sie wollte  
114 eben dabeisein (lacht).

115 I: Ja < und Hobbies < Haben Sie parallel zur Schule be-  
116 stimmte Hobbies gepflegt, die Ihnen vielleicht auch mög-  
117 licherweise Entlastung verschafft haben?

118 L 6: Ja, ich treibe ein bißchen Sport. Ich spiele Tisch-  
119 tennis im VfL B., und auch in der Mannschaft da <  
120 < habe da so meine 2 Abende, an denen ich denn mich da  
121 austoben kann < Das ist ja auch wichtig. Und dann haben  
122 wir seit 20 Jahren einen Kleingarten, in dem wir dann  
123 auch unsere Ruhe am Wochenende finden und an Nachmitta-  
124 gen, soweit es eben möglich war....(längere Pause).

125 Ja, gut. Und wenn Sie jetzt sich mal die andere Seite  
126 nochmal vor Augen führen, rückblickend natürlich, die  
127 positive Seite der Tätigkeit als Lehrer. Was fällt Ihnen  
128 dazu ein?

129 L 6: Ja, dabei fällt mir auf, daß man eben immer mit  
130 Kindern zu tun hatte äh daß man immer gefordert war, daß  
131 man immer mitgehen mußte auch mit den Schülern. Man  
132 konnte also nie es so sein lassen wie es war, sondern

133 man mußte sich immer wieder neu informieren und das  
134 hält einen jung, würd' ich mal sagen < Das wird mir  
135 jetzt natürlich fehlen (lacht), denk' ich mal, obwohl  
136 ich auch jetzt versuche auch über den Verein noch ein  
137 bißchen mit den Jugendlichen Kontakt zu haben < Aber  
138 das war doch für mich 'ne ganz wichtige Sache. Daß man  
139 immer gefordert wird, daß man immer da sein muß und auch  
140 ich hab's gemerkt, daß ich nachher in meinen Ansichten  
141 äh das waren 2 Generationen Unterschied zum Teil jetzt  
142 in den letzten Klassen < neunte Klasse, wenn die dann  
143 ihre Äußerungen taten zu irgendwelchen Problemen, da  
144 merkte ich, ich hinke hinterher und da komme ich nicht  
145 mehr mit, das verstand ich auch gar nicht richtig.  
146 Das war das Problem des Alters aber. Aber ansonsten  
147 haben mich die Schüler immer wieder gefordert, ich  
148 mußte immer da sein und das hat mir gutgetan, glaube  
149 ich...(kurze Pause) Das hat mich so'n bißchen jung  
150 gehalten, sagen wir mal, wenn das zutrifft (lacht).

151 I: Ja, okay. Und vielleicht nochmal zu dem Komplex der  
152 Fortbildung. Haben Sie regelmäßig Fortbildungen besucht  
153 oder wie war das?

154 L 6: Nein, eigentlich wenig äh ich hatte auch viel äh  
155 in der ersten Zeit < ja eigentlich jetzt bis bis äh äh  
156 zum Schluß hatte ich immer mich nachmittags auch mit  
157 Schülergruppen beschäftigt. Ich hatte an Schule A zum  
158 Beispiel, da war ja ein Lehrschulbecken an der Schule,  
159 da hatte ich Schwimmunterricht gegeben, ein oder zwei  
160 Nachmittage äh einmal als Neigungskurs und nachher auch  
161 freiwillig und an den anderen Schulen hatte ich Tisch-  
162 tennis gespielt und Schach gegeben und solche Dinge.  
163 Also ich war auch von der Schule her immer verhältnis-  
164 mäßig gut ausgelastet < äh Fortbildungen habe ich ei-  
165 gentlich nur dann mitgemacht, wenn es erforderlich war  
166 zum Beispiel, wenn ich denn als Unterrichtsfach äh  
167 Technik, Holz oder sowas bekam. Dann bin ich natürlich  
168 hingegangen, hab' mich da informiert, damit ich denen  
169 um etwas, um eine Stunde immer voraus war (lacht), also,  
170 das mußte dann auch sein und ansonsten ja hab' ich mir  
171 das angelesen hier, was was neu war und was man wissen  
171 mußte und hab' das auch über Kollegen erfahren oder aus  
172 Konferenzen oder irgendwie äh ja pädagogischen Tages-  
173 konferenzen oder sowas < aber sonst äh ja ich äh habe  
174 < ich hab' Geschichte studiert und äh das hab' ich ei-  
175 gentlich nie unterrichtet, ich weiß auch nicht, warum,  
176 das hat sich denn so ergeben, aber immer wenn ich äh  
177 Fächer bekam, meinetwegen Technik oder Physik oder so-  
178 was, dann hab' ich natürlich auch Kurse besucht beim  
179 IfL und da, wie gesagt, immer den Schülern 'ne Stunde  
180 voraus zu sein (lacht) < man ist ja als Lehrer  
181 verpflichtet, bis auf Religion, alles zu geben, was so  
182 irgendwo im Bereich des Möglichen ist < oder wenn  
183 Sprachen zu schwierig sind, läßt man sie eben weg dann.

184 I: Und der Unterrichtsstil, hat der sich im Laufe der  
185 Jahre in irgendeiner Weise verändert, weiterentwickelt?

186 L 6: Jetzt von mir aus gesehen oder oder im Allgemei-  
187 nen?



188 I: Ihr Unterrichtsstil.

189 L 6: Mein Unterrichtsstil?...(kurze Pause) Ja äh doch  
190 vom Frontalunterricht nachher äh zum Gruppenunterricht  
191 doch sehr viel, wobei ich jetzt zuletzt wieder aufgrund  
192 der äh äh Schwierigkeiten, die man mit der Disziplin  
193 hat, wieder mehr zum Frontalunterricht übergegangen bin  
194 < auch von der Sitzordnung her, daß ich wieder diese  
195 Aufreihung der Schüler wie in früherer Zeit vorgenommen  
196 habe, damit ich sie besser unter Kontrolle hatte oder  
197 gehabt habe und äh ja also ich den Wandel schon zur  
198 Gruppenarbeit mitgemacht. Ich fing an damals und da war  
199 also Frontalunterricht angesagt und dann ging es mit  
200 Grüppchen und Gruppen < wie gesagt, jetzt zuletzt äh  
201 bin ich dann wieder zu dem anderen zurückgekehrt und  
202 das war für mich das Leichtere wahrscheinlich auch <  
203 man sucht ja immer das, womit man am besten zurecht-  
204 kommt.

205 I: Ja. Und gab es in Ihrem Leben neben der schulischen  
206 Tätigkeit auch andere berufliche Tätigkeiten?

207 L 6: Nein.

208 I: Sie waren also ausschließlich im Bereich der Schule  
209 beruflich engagiert.

210 L 6: Ja, ja, ja.

211 I: Okay. Und wie schätzen Sie rückblickend Ihren Gesund-  
212 heitszustand während Ihrer Arbeit als Lehrer ein? <  
213 Gab's da irgendwelche Krankheiten oder...

214 L 6: Nein, nur die Krankheiten, die geläufig sind....  
215 (längere Pause) Nein, nichts, nichts Besonderes < Er-  
216 kältungskrankheiten < was eben mal so anliegt. Aber  
217 nichts was von der Schule her mich belastet hätte, daß  
218 ich gesundheitliche Schäden davongetragen hätte oder so.  
219 Kann ich jedenfalls nicht sagen. Ich weiß es nicht <  
220 Ich bin auch nicht nervöser geworden (lacht) oder sonst  
221 sowas < ist nicht.

222 I: Und wie bewerten Sie Ihre Lebensweise während Ihrer  
223 Arbeit in der Schule < Also was sogenannte Risikofakto-  
224 ren wie Rauchen, Alkohol, Ernährung und Bewegung be-  
225 trifft? Wir können das ja mal abarbeiten. Haben Sie ge-  
226 raucht?

227 L 6: Ja. Und zwar < jetzt weiß ich gar nicht mehr, wie  
228 lange...(kurze Pause) Bis zu meinem 35. oder 40. Lebens-  
229 jahr...(kurze Pause) äh recht stark < und das hab' ich  
230 dann nachgelassen, ganz aufgehört < ja.

231 I: Alkohol?

232 L 6: Normal, in normalen Maßen, Mengen < In großen Mas-  
233 sen (lacht).

234 I: Und Ernährung. Haben Sie sich bewußt gesundheitsge-  
235 recht ernährt oder wie war das?

236 L 6: Nein, nur immer dann, wenn ich merkte, ich hatte  
237 Übergewicht (lacht), dann bin ich mal kürzer getreten  
238 und habe versucht äh das Übergewicht abzubauen, aber  
239 sonst so gezielt? < na ja also viel Obst gegessen habe  
240 ich schon, aber das einfach nur, weil ich es gerne moch-  
241 te und Salat und so weiter, das liegt auch an meiner  
242 Frau, die das zubereitet und so < aber nicht einfach so  
243 für den Beruf oder so gar nicht, das hat sich einfach so  
244 ergeben.

245 I: Dann nochmal zu dem Bereich der Bewegung, den Sie be-  
246 reits tangiert haben.

247 L 6: Ja, ich hab' also immer < ich hatte früher mal Fuß-  
248 ball gespielt, das mußte ich aufgeben wegen eines Menis-  
249 kusschadens und dann äh hab' ich bin ich auf Tischtennis  
250 übergegangen und da spiele ich eigentlich seit der Zeit,  
251 seit ich in der Schule gewesen bin, hab' ich auch Tisch-  
252 tennis gespielt < ich hab' aber auch viel Folgendes ge-  
253 macht: Ich hab' in der ersten Zeit, als ich es noch  
254 konnte, viel mit den Schülern nachmittags, so als äh  
255 Disziplinmaßnahme, Fußball gespielt auf kleine Tore in  
256 der Halle, und zwar die Kastenteile so aufgebaut und  
257 3 gegen 3 < und dann hab' ich mir dann die Schüler ein-  
258 geladen, die mir genehm waren beziehungsweise haben sich  
259 natürlich andere auch gemeldet, aber da hab' ich denn  
260 gesagt: Du verhältst dich erstmal morgens im Unterricht  
261 anders, dann darfst du auch nachmittags mit uns Fußball  
262 spielen < also somit als Erziehungsmaßnahme < und das  
263 hab' ich eigentlich gemacht so bis äh ja beinahe 60 Jah-  
264 re, hab' ich mit denen immer nachmittags eine Stunde  
265 freiwillig die Halle gemietet praktisch von der Schule  
266 (lacht) und hab' mit denen so gespielt.

267 I: Und die kamen dann auch freiwillig.

268 L 6: Die kamen freiwillig. Ja, ja, da war Andrang, ich  
269 mußte die mal äh bremsen < das wollte jeder, gerade die  
270 Jungen natürlich überwiegend.

271 I: Ja, jetzt vielleicht noch eine zugegebenermaßen nicht  
272 ganz so einfache Frage < Wenn Sie bedenken, daß Sie mit  
273 dem Erreichen der regulären Pensionierung eher zu den  
274 Ausnahmen gehören < Haben Sie vielleicht 'ne Vermutung,  
275 woran es liegen könnte, daß Sie es geschafft haben,  
276 durchzuhalten in Anführungszeichen bis zur regulären  
277 Pensionierung im Gegensatz zu vielen anderen Kollegen,  
278 die ja aus krankheitsbedingten Gründen vorzeitig ausschei-  
279 den müssen aus dem Schuldienst?

280 L 6: Ja, ich glaub', das ist 'ne Mentalitätsfrage < und  
281 'ne Frage der eigenen Gesundheit < vielleicht hab' ich  
282 das Glück < daß ich daß ich gesund geblieben bin äh daß  
283 dies und jenes, dieser und jener Stress, der ja in der  
284 Schule auch vorherrscht, daß der mich weniger berührt  
285 hat als andere. Andere sind vielleicht empfindlicher da-  
286 rauf < nehmen sich das mehr zu Herzen < ich kann auch  
287 abschalten < sofort < also wenn wenn irgendwas gewesen  
288 war < ich kann mich fürchterlich ärgern < und das hab'  
289 ich auch den Schülern gegenüber immer laut werden lassen  
290 äh kann mich fürchterlich aufregen, aber im nächsten Mo-

291 ment hab' ich mir gesagt: Mensch, vergiß es < Laß es  
292 wieder ruhig angehen und äh komm' den Leuten auch entge-  
293 gen < das sind auch Menschen, mit denen du ja umgehen  
294 willst < jeden Tag wieder neu mußst < solange ich eben in  
295 der Schule war und äh...(kurze Pause) na, ich glaub', es  
296 ist 'ne Frage äh ja der eigenen Gesundheit, des Glücks,  
297 daß man gesund ist und äh das man es einfach so nimmt  
298 wie ich es genommen haben, denke ich mal.

299 I: Haben Sie diese Fähigkeit, sich selber zu instruieren  
300 < Sie sagten, ich konnte sofort abschalten, haben Sie  
301 das irgendwie gelernt als Technik oder wie sind Sie da-  
302 zu gekommen?

303 L 6: Nein, das äh äh ich weiß nicht, das ist so 'ne  
304 Frage des Umgehens mit Leuten, finde ich < und äh ich  
305 weiß nicht, ob das 'ne Gabe ist, die die ich mitbekom-  
306 men habe < das ist ja auch um mit Schülern umzugehen  
307 ist ja auch irgendwie sehr unterschiedlich von Mensch  
308 zu Mensch äh der eine ist sehr streng...(kurze Pause)  
309 Ich bin zum Beispiel sehr entgegenkommend auch gewesen,  
310 hab' versucht, die Schwächen auch der Schüler zu erken-  
311 nen und äh die genauso zu nehmen wie ich selber ja auch  
312 äh und das ist eben auch das < wenn ich selber gemerkt  
313 habe äh jetzt flippst du aus < selbst wenn ich ungerech-  
314 terweise einen Schüler angesprochen habe, hab' ich so-  
315 fort, wenn ich merkte, nee, das war nicht richtig, da  
316 hab' ich sofort auch gesagt: Du entschuldige bitte,  
317 das war vollkommen daneben < da stand ich neben mir,  
318 hab' was ganz Verkehrtes gemacht, ich hoffe, das nimmst  
319 du mir nicht übel oder so < so bin ich mit denen umge-  
320 gangen und so sind die nachher auch mit mir umgegangen,  
321 ich hatte also eigentlich ein ganz gutes Leben (lacht)  
322 < wenn man's so nimmt.

323 I: Ich würd' gern trotzdem noch einmal nachhaken, weil  
324 Sie davon sprachen, das sei auch von der Mentalität  
325 wahrscheinlich abhängig. Können Sie das nochmal präzi-  
326 sieren, was Sie darunter verstehen, wenn Sie sagen, das  
327 sei mentalitätsabhängig gewesen?

328 L 6:....(längere Pause) Tja, das kann ich eigentlich gar  
329 nicht so....(längere Pause)

330 I: Haben Sie das vielleicht äh jetzt äh gedacht im Hin-  
331 blick auf andere Kollegen, die vielleicht anders mit  
332 Schule umgegangen sind oder...

333 L 6: Tja....(längere Pause) Ich weiß nicht, das bringt  
334 jemand mit oder eben nicht < ich weiß es nicht.

335 I: Meinen Sie mit Mentalität Einstellung zur Schule  
336 oder...

337 L 6: Ja, ja...(kurze Pause) das das äh....(längere Pau-  
338 se) Ja es können viele Faktoren vielleicht von außen  
339 auf jemanden einwirken äh die mir nichts ausgemacht ha-  
340 ben und äh so könnte es gewesen sein < ja, könnte ich  
341 mir vorstellen

342 I: Ja....(längere Pause) Das heißt, Sie haben Kollegen

343 dann auch anders erlebt.

344 L 6: Ich hab' Kollegen auch anders erlebt, sicher, ja  
345 ja ja....(längere Pause) Auch Leute, die äh vollkommen  
346 deprimiert mittags nach Hause gingen, weil sie einfach  
347 äh mit der Situation, in der sie gestellt wurden mor-  
348 gens, nicht mehr zurechtkamen < viel erlebt, auch gera-  
349 de in der letzten Zeit jetzt, wenn's mal schwieriger  
350 wurde, nicht....(längere Pause) Nö, ich bin eigentlich  
351 so immer ganz gut < zurechtgekommen.

352 I: Okay < Gut ähm dann interessiert mich noch die Frage,  
353 ob Sie während der Lehrtätigkeit bewußt etwas für die  
354 Gesundheit getan haben? < Wohl gemerkt: bewußt.

355 L 6:... (kurze Pause) Nein, eigentlich nicht < Ich hab',  
356 glaube ich, normal gelebt und äh aber nicht nicht jetzt  
357 im Hinblick darauf, daß ich gesund < na ja alles < ich  
358 sagte ja, alles was man macht, wenn man Gewicht abbauen  
359 will oder so, ist natürlich unter dem Gesichtspunkt,  
360 daß man gesund bleiben will, aber das nicht, um in der  
361 Schule immer zu glänzen oder sonst irgendwas zu machen,  
362 sondern eben auch um um so privat weiterzuleben, nicht  
363 < das war eigentlich das Argument < aber nicht auf die  
364 Schule bezogen.

365 I: Gut, dann möchte ich Sie bitten zum Schluß jetzt,  
366 daß Sie nochmal in Ruhe überlegen, ob Sie irgendetwas  
367 vergessen haben oder noch etwas hinzufügen möchten <  
368 ob es unerwähnt geblieben ist < Nehmen Sie sich ruhig  
369 Zeit.

370 L 6:....(längere Pause) nö, eigentlich wüßte ich so <  
371 Ich würde jetzt praktisch das wiederholen, was ich schon  
372 gesagt habe äh daß ich, wie gesagt, den Beruf deswegen  
373 ergriffen habe, weil ich äh mit Menschen umgehen woll-  
374 te, mit Jugendlichen < überwiegend also mit den Klassen  
375 so von fünf bis zehn < und daß das für mich immer 'ne  
376 Herausforderung war, daß ich mich da wohlgeföhlt habe,  
377 daß ich gefordert wurde, daß ich immer auf dem Laufen-  
378 den sein wollte < daß ich das wie gesagt durch Fortbil-  
379 dungen, wenn es nicht anders möglich war, aber auch  
380 durch eigene Fortbildungen zuhause, indem man Bücher  
381 las oder sowas äh < das bewerkstelligt hat....(längere  
382 Pause) Nee, sonst könnte ich eigentlich nichts dazu sa-  
383 gen.

384 I: Okay, dann vielen Dank.

385 L 6: Ja.

#### Erklärung

Hiermit erkläre ich, daß ich die vorliegende Arbeit selbständig verfaßt habe.

Darüber hinaus versichere ich, keine anderen Quellen und Hilfsmittel, als die von mir angegebenen, verwendet und wörtlich oder inhaltlich übernommene Textstellen als solche kenntlich gemacht zu haben.

Hamburg, 31. Juli 2000

#### Lebenslauf:

Geboren am 6. August 1959 in Hamburg. 1977 Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. 1977 - 1979 Ausbildung zum staatlich geprüften Buchhändler. 1979 - 1980 Tätigkeit als Buchhändler. 1980 - 1981 pädagogischer Mitarbeiter im Kinderladen Kegelhofstraße e. V. 1981 - 1989 Lehramtsstudium sowie Studium der Diplom-Pädagogik an der Universität Hamburg (Examinierte Fächer: Erziehungswissenschaft, Sport, Deutsch, Politik/Soziologie, Grundschulpädagogik). 1990 Geburt meines Sohnes Jonas Schwarz aus der Verbindung mit der Ärztin Petra Schwarz. 1989 - 1991 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. 1989 - 1992 verschiedene Dozententätigkeiten in Unternehmen der freien sowie der staatlichen Erwachsenenbildung. 1992 - 1994 Referendariat. Seit 1994 Tätigkeit als Lehrer im berufsbildenden Bereich ( W 3).