

Werner Wicki · Titus Bürgisser
Herausgeber

Praxishandbuch Gesunde Schule

Gesundheitsförderung verstehen,
planen und umsetzen



Haupt

Inhalt

Vorwort	5
----------------------	---

1 Gesundheitspsychologische Modelle

Gesundheits- und entwicklungspsychologische Modelle als Grundlage der Gesundheitsförderung

<i>Werner Wicki</i>	9
---------------------------	---

2 Wie gesund sind Lehrpersonen und Schüler/-innen?

Wie gesund sind unsere Kinder und Jugendlichen?

Internationale Perspektive und Trends

<i>Werner Wicki und Christina Dietrich</i>	23
--	----

Wie Lehrerinnen und Lehrer gesund bleiben.

Wissenschaftliche Befunde zum Ressourcenmanagement und Bewältigungsverhalten im Lehrberuf

<i>Silvio Herzog</i>	37
----------------------------	----

3 Gesundheitsfördernde Schule: Modelle und Grundlagen

Gesundheitsfördernde Schule – Spannungsfelder und Chancen

Was Gesundheitsförderung zu guten Schulen beitragen kann

<i>Titus Bürgisser</i>	53
------------------------------	----

4 Gesundheitsfördernde Schule: Was können wir als Schule tun?

Gesundheitsmanagement

Der Schlüssel für eine wirkungsvolle Gesundheitsförderung

<i>Sigfried Seeger</i>	91
------------------------------	----

Strukturen der Gesundheitsförderung für Schulen Erfahrungen aus dem Kanton Basel-Landschaft <i>René Glauser und Sabine Hofer</i>	103
Projektmanagement <i>Silvio Sgier</i>	113
Schulklima und Schulkultur <i>Titus Bürgisser</i>	141
Disziplin und Partizipation <i>Karin Frey</i>	161
Öde Pausenplätze ade <i>Rolf Heinisch</i>	179
Netzwerke als schulinterne und schulexterne Unterstützungs-systeme <i>Barbara Zumstein</i>	195

5 Unterricht gesundheitsförderlich gestalten: Was kann ich als Lehrperson tun?

Lebenskompetenz und Sinn <i>Eva Maria Waibel</i>	209
Ressourcen fördern im Schulalltag <i>Dominique Högger</i>	221
Kooperation und Wettbewerb im Unterricht <i>Karin Frey</i>	231
Leistung und Lernen <i>Dominique Högger</i>	243
Bewegung gehört in die Schule <i>Stefan Zopfi</i>	253
Besser Lernen dank Ergonomie im Schulzimmer <i>Stephan Zopfi</i>	269
Ernährungsbildung	

Ein erfolgversprechender Ansatz <i>Claudia Wespi</i>	287
---	-----

6 Krisen bewältigen

Prävention und Früherkennung Wirkung dank Gesamtkonzept am Beispiel der Suchtprävention <i>Hanspeter Lehner und Norbert Würth</i>	297
Prävention sexueller Übergriffe in der Schule <i>Gabriela Jegge</i>	313

7 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	333
---	-----

Vorwort

Gesundheitsfragen beschäftigen die Schule als Teil ihres Bildungsauftrages, als tägliche Herausforderung und als öffentliche Institution, die hohen gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden soll. Deshalb sind viele Programme und Projekte entstanden, die Schulen in der Gesundheitsförderung unterstützen und ihnen Impulse zur Bewältigung dieser Aufgaben geben. Die Zahl der Publikationen hat allerdings in den letzten Jahren stark zugenommen und ist für Verantwortliche an Schulen kaum mehr überblickbar.

Dieses Buch will Schulleitungen und Lehrpersonen eine Übersicht über Hintergründe, Ziele und Möglichkeiten schulischer Gesundheitsförderung vermitteln und ihnen Orientierung bieten. Die Beiträge regen dazu an, über Gesundheitsförderung an der eigenen Schule und in der eigenen Klasse nachzudenken und sie nachhaltig in der täglichen Arbeit zu verankern. Sie zeigen auf, unter welchen Voraussetzungen Maßnahmen und Programme aufgrund aktueller Erkenntnisse wirksam sind. Das Buch ist ein Praxis-Handbuch in dem Sinne, dass es zur Reflexion über die eigene Praxis einlädt und so einen Beitrag zur inhaltlichen Entwicklung der Schule und des Unterrichts leistet. Es ist aber kein Rezeptbuch für den Unterricht; dazu gibt es auf allen Schulstufen spezialisierte und anregende Unterrichtsmaterialien.

Im ersten Kapitel werden gesundheitspsychologische Modelle vorgestellt, auf denen Gesundheitsförderung aufbaut. Im zweiten Kapitel stehen aktuelle Forschungsergebnisse zur Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen sowie von Lehrpersonen im Zentrum. Kapitel 3 vermittelt einen Überblick über Modelle und Strategien der Gesundheitsfördernden Schule. Kapitel 4 beinhaltet eine Reihe von Beiträgen, die zeigen, welche Umsetzungsmöglichkeiten für Schulen bestehen. Kapitel 5 richtet den Fokus auf gesundheitsrelevante Aspekte der Klassenführung und des Unterrichts. Schließlich zeigt Kapitel 6, wie Schulen kompetent mit Gesundheitsproblemen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen umgehen können, im Sinne der Früherfassung und Prävention.

Die vorliegende Publikation ist entstanden als Gemeinschaftswerk von Autorinnen und Autoren, die sich in den letzten Jahren intensiv mit schulischer Gesundheits-

förderung auseinandergesetzt haben. Sie sind Mitglieder des Praxis-Forschungs-Verbundes des Kompetenzzentrums Schulklima (ein Zusammenschluss von regionalen Fachstellen, Pädagogischen Hochschulen und Bildungsverantwortlichen einiger Deutschschweizer Kantone) oder Dozentinnen und Dozenten der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ. Obwohl die meisten Beiträge ihre Herkunft aus der schweizerischen Schullandschaft nicht verleugnen können, sind die Beiträge für Schulen in unterschiedlichen Bildungssystemen relevant. Die Entwicklung hierzulande hat die Entwicklung im deutschen Sprachraum integriert und in einigen Teilen auch mitgestaltet und mitgeprägt.

Wir danken an dieser Stelle allen Personen und Institutionen, die zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben: Den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, Roland Blättler für die sorgfältige Durchsicht der Manuskripte und Maria Civitarese für das Erstellen der Druckvorlagen. Bei der PHZ Luzern bedanken wir uns für die ideelle und materielle Unterstützung dieses Projektes.

Luzern, März 2008

Werner Wicki und Titus Bürgisser

1

Gesundheitspsychologische Modelle

Gesundheits- und entwicklungspsychologische Modelle als Grundlage der Gesundheitsförderung

Werner Wicki

Kaum ein Thema ist so eindeutig positiv besetzt wie ‚Gesundheit‘: Wir rufen unseren Freunden, Bekannten und Verwandten ‚Gesundheit‘ zu – etwa, wenn jemand niesen musste, und fragen regelmäßig ‚Wie geht’s?‘, was oft (aber nicht immer) Sorge um die Erhaltung dieses kostbaren Guts ausdrückt. Nicht ohne Grund gilt: Abhanden gekommene Gesundheit bedeutet erfahrungsgemäß Leiden, subjektiv gefühlte, unter Umständen auch objektiv diagnostizierte Krankheit, evtl. Abhängigkeit von ärztlicher oder anderer Hilfe und impliziert nicht selten auch Barrieren im Hinblick auf die Realisierung kurz- und langfristiger Pläne. Man sollte deshalb annehmen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene je auf ihre Weise und mit ihren Voraussetzungen bemüht sind, ihre (vorhandene) Gesundheit zu erhalten oder – im Krankheitsfall – wiederzuerlangen. Das Verhalten und Handeln im Zusammenhang mit der eigenen Gesundheit erklären oder wenigstens besser verständlich machen will der vorliegende Beitrag anhand ausgewählter wissenschaftlicher Modelle. Solche Modelle sind nicht zuletzt Grundlage von Gesundheitsförderungsprogrammen und Projekten an Schulen, die im praktischen Teil dieses Handbuches thematisiert werden.

Wissen und Überzeugungen

Im Rahmen des sogenannten Gesundheitsüberzeugungsmodells (Health Belief Model; vgl. Becker 1974) ging man im Wesentlichen davon aus, dass Menschen ihr Verhalten dann ändern resp. nach gesundheitlichen Kriterien ausrichten würden, wenn sie (1) eine spezifische Gesundheitsbedrohung wahrnehmen und (2) glauben, dass sie wirksame Gegenmaßnahmen ergreifen können, deren Kosten-Nutzen-Verhältnis insgesamt für sie vorteilhaft ist (vgl. zusammenfassende Darstellung und Kritik in Knoll et al. 2005). Dieses ‚zweckrationale‘ Modell (vgl. Faltermaier 2005) kann das effektiv realisierte Gesundheitsverhalten jedoch nur unzureichend vorhersagen: Zu einseitig stellt es darauf ab, dass Menschen bezüglich ihres Gesundheitsverhaltens rationale Entscheidungen treffen, und zu stark blendet es irrationale und soziale Einflüsse aus. Dazu

kommt, dass Menschen dazu neigen, die Risiken eines bestimmten Verhaltens (z.B. des Alkoholkonsums) für die eigene Person systematisch zu unterschätzen (optimistischer Fehlschluss – man tendiert dazu, die Risiken für andere höher einzuschätzen als für einen selbst). Trinker glauben zum Beispiel häufig, andere, aber nicht sie selbst, würden einen Leberschaden erleiden. Die Neigung, sich selbst als unverwundbar einzuschätzen (vgl. Weinstein 1988), dürfte bei Jugendlichen mindestens ebenso ausgeprägt sein wie bei Erwachsenen. Die Vorhersagekraft des Modells ist auch deshalb gering, weil eine Verhaltensänderung trotz positiv bewerteter Handlungsergebnisse oft ausbleibt: Es scheint nicht selten an der *Intention* zu mangeln, etwas zu unternehmen. Diese Lücke versuchte die Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of Planned Behavior, vgl. Ajzen 1985) zu schließen, indem zusätzlich zu den bereits besprochenen Modellkomponenten die eigene subjektive Norm berücksichtigt wurde. Diese Norm wird durch die Erwartungen gebildet, die andere wichtige Personen äußern oder einmal geäußert haben. Damit wird bei diesem Modell im Vergleich zum Gesundheitsüberzeugungsmodell der soziale Einfluss auf das Gesundheitsverhalten besser berücksichtigt. Doch auch dieses Modell konnte die konkrete Umsetzung und Aufrechterhaltung gesundheitspezifischer Verhaltensweisen noch nicht ausreichend erklären: Es fehlten vor allem Vorstellungen über die Prozesse der postintentionalen *Handlungsplanung*, die im folgenden Abschnitt näher dargestellt werden.

Selbstwirksamkeit und Handlungsplanung

Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen aus ihren eigenen Erfahrungen und aus der Beobachtung anderer Personen. Beispielsweise lernen sie, welche Handlungen mit welchen Konsequenzen einhergehen, und sie schätzen (aufgrund ihrer Erfahrungen und Beobachtungen) ab, ob sie selbst zu diesen Handlungen fähig sind. Aus der Summe eigener Erfahrungen und Beobachtungen resultieren bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen und damit Überzeugungen, bestimmte Aufgaben erfolgreich (wirksam) zu lösen und andere nicht (Bandura 1997; Flammer 1990; Wicki et al. 1994). Diese Überlegungen wurden im ‚Prozessmodell gesundheitlichen Handelns‘ (Schwarzer 1992; Knoll et al. 2005) berücksichtigt und mit der Motivationstheorie von Heckhausen (1989) kombiniert. Nach diesem Prozessmodell spielen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht nur für die Intentionsbildung, sondern auch

später während der postintentionalen (volitionalen) Phase, also bei der Handlungsplanung und Initiierung, und schließlich auch noch bei der Aufrechterhaltung der Handlung eine entscheidende Rolle. Im Ernährungsbereich etwa würde man aufgrund dieses Modells nicht nur danach fragen, ob sich jemand zutraut, einen ‚gesunden‘ Menüplan zusammenzustellen, sondern darüber hinaus, ob er oder sie sich danach auch noch zutraut, tatsächlich nur die geplanten Speisen (und keine anderen) zu sich zu nehmen (also z.B. auf Süßes wirklich zu verzichten) und das dann während einer vorgängig definierten Dauer durchzuhalten. Das Modell wird nur dann eine Verhaltensänderung vorhersagen, wenn alle diese ‚Stationen‘ erfolgreich durchlaufen worden sind.

Eine noch weiter gehende Segmentierung des Handelns finden wir in den sogenannten Stadienmodellen, zu denen das populär gewordene, für die Raucherentwöhnung entwickelte ‚transtheoretische Modell‘ von Prochaska und DiClemente (1983) gehört. Dieses Modell macht zunächst darauf aufmerksam, dass längst nicht alle Personen über bestimmte gesundheitsrelevante Handlungen (z.B. mit dem Rauchen aufzuhören) nachdenken (d.h., sie sind in der präkontemplativen Phase). Erst nach einer definierten Zeit des Nachdenkens (kontemplative Phase) wird in der Vorbereitungsphase eine Intention gebildet, die schließlich umgesetzt und aufrechterhalten wird (Handlungs- und Aufrechterhaltungsphase), bis das neue Verhalten (Verzicht auf das Rauchen) schließlich zu einer neuen Gewohnheit geworden ist (Terminationsphase). Eine so gestaltete Fixierung der Handlungssequenzen scheint für die Raucherentwöhnung durchaus sinnvoll und belegt, jedoch weniger für andere Bereiche des Gesundheitsverhaltens (z.B. Ernährung, Bewegung, Erhaltung der psychischen Gesundheit) (vgl. Rosen 2000).

Stressbewältigung und Kohärenzgefühl

Die bisherigen Modelle postulieren im Prinzip, dass gesundheitsfördernde oder schädigende Verhaltensweisen mehr oder weniger ‚im Kopf entstehen‘, also vor allem auf kognitiven und motivationalen Prozessen im Individuum (Wissen, Urteilsbildung, Intention, Plan etc.) beruhen. Stresstheoretische Modelle fokussieren demgegenüber zusätzlich auf Ereignisse, mit denen eine Person konfrontiert ist (und damit auch auf die Umstände, in denen jemand lebt). Erwachsene können beispielsweise mit Stellenverlust, Lohneinbuße, Ärger bei der Arbeit, Konflikten mit der Partnerin oder dem

Partner, mit Nachbarn oder Verwandten konfrontiert sein, Kinder und Jugendliche mit ungenügenden Schulnoten, Klassenkameraden, die andere schikanieren, familiären Konflikten, Pickeln und nicht zuletzt mit übermäßigen Leistungserwartungen der Eltern. Die Grundannahme moderner Stresskonzepte besteht nun darin, dass solche Ereignisse und Umstände nicht per se – via Stress – zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen. Beeinträchtigungen sind vielmehr erst dann zu erwarten, wenn die Bewältigung der mit dem belastenden Ereignis verbundenen Aufgaben misslingt (vgl. z.B. Lazarus & Folkman 1984). Wenn also beispielsweise ein Kind, das geplatzt wird, sich erfolglos wehrt und sich auch nicht getraut, Erwachsene um Hilfe zu bitten, dann führt die aus der Viktimisierung resultierende chronische Belastung zu gesundheitlichen Problemen. Folglich ist aus gesundheitspsychologischer Sicht zu fragen, welche Bewältigungsressourcen wann hilfreich sind und wie diese Ressourcen spezifisch gestärkt werden könnten. Dazu muss aber zunächst geklärt werden, was unter Bewältigungsressourcen genau zu verstehen ist: Als personale Ressourcen gelten u.a. (mehr oder weniger) stabile Merkmale der Person wie Optimismus (vgl. Scheier et al. 1989), Sinn für Humor (vgl. Rissland 2002; Wicki 1992, 2000), die bereits genannten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. auch Thoits 1992) oder ein gutes Selbstwertgefühl. Als interpersonale Ressourcen sind die aus dem sozialen Netzwerk stammenden Hilfestellungen (soziale Unterstützung) bedeutsam, als materielle Ressourcen sind demgegenüber (eigene) finanzielle Spielräume, die z.B. ein mehr oder weniger befriedigendes – für Familien auch kindgerechtes – Wohnen erlauben (vgl. Wicki 1997) relevant. Diese Aufzählung von Ressourcen ist nicht abschließend, und es würde an dieser Stelle auch zu weit führen, die Verbindung zwischen allen möglichen Ressourcen und den ggf. zu bewältigenden Belastungen aufzuzeigen. Das in vielen Gesundheitsförderungsprogrammen (erfolgreich) praktizierte Training von ‚life skills‘ (Lebenskompetenzen wie z.B. Kommunikation, Durchsetzungsfähigkeit, Perspektivenübernahmefähigkeit) wurzelt theoretisch im eben beschriebenen Ansatz (vgl. Jerusalem et al. 2003).

Angesichts der Vielzahl möglicher Ressourcen, die genutzt werden können, führte Antonovsky (1979) den (übergeordneten) Begriff des ‚Kohärenzgefühls‘ ein. Dieses Gefühl bezieht sich auf die im Verlaufe der ersten drei Lebensjahrzehnte aufgebaute Überzeugung (resp. das Gefühl), dass die Welt sinnvoll ist (d.h. kohärent, also verstehbar) und die anstehenden Ereignisse kontrollierbar und zu bewältigen sind. Die

Einführung der Sinnfrage, also der Konstruktion von Sinn im Lebenslauf, war zweifelsohne ein innovativer Beitrag, der diesen auch als ‚salutogenetisch‘ bezeichneten Ansatz weithin bekannt gemacht hat.

Gesundheit und Entwicklung

Die oben dargestellten Modelle wurden in der bisherigen Forschung vor allem mit Blick auf Erwachsene postuliert und überprüft. Das wirft die Frage auf, ob sie grundsätzlich auch für Kinder und Jugendliche gelten. Kinder und jüngere Jugendliche wissen und können ja nicht dasselbe wie ältere Jugendliche und Erwachsene, haben andere Überzeugungen und deutlich geringere Handlungs- und Entscheidungsspielräume, verfügen über weniger (und andere) Ressourcen, und sind – last, not least – qualitativ anderen Belastungen ausgesetzt. Kinder und Jugendliche sind überdies (mit teilweise gesellschaftlich definierten, teilweise aus der körperlichen Entwicklung sich ergebenden) Aufgaben konfrontiert, die sich deutlich von den Aufgaben unterscheiden, die Erwachsene bewältigen müssen (Havighurst 1972). Jüngere Kinder haben beispielsweise den Übergang von der Vorschule zur Schule und die damit verbundenen (uniformen) Leistungserwartungen zu bewältigen, Jugendliche müssen sich auf einen Beruf festlegen, mit pubertätsbedingten körperlichen Veränderungen umgehen, sehen sich mit drängenden Identitätsfragen und zwischengeschlechtlichen Beziehungsmöglichkeiten konfrontiert (Oerter & Dreher 2002).

Mit Blick auf die oben vorgestellten gesundheitspsychologischen Ansätze, die auf Wissen, Kenntnisse, rationale Entscheidungen, Handlungspläne u.ä. abstellen, ist somit zu bemerken, dass sich jüngere und ältere Kinder sowie jüngere und ältere Jugendliche in diesen Merkmalen deutlich unterscheiden. Während bei Kindern vorwissenschaftliche naive Theorien zur Krankheitsentstehung und Gesundheitserhaltung vorherrschen (vgl. Siegal und Peterson 1999), rekurren Jugendliche bereits – wie Erwachsene – zumindest teilweise auf Einsichten in kausale Zusammenhänge zwischen gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen (z.B. gesunde Ernährung, Verzicht auf Rauchen etc.) und Gesundheitszuständen (körperliche Fitness, Wohlbefinden). Trotz wachsender Wissensbestände und Einsichten erleben aber Jugendliche das merkwürdige Paradox, dass sie sich (als Gruppe) in vielerlei Hinsicht (Ernährung, Rauchen, Alkohol) weniger gesund verhalten (können) als die Generation ihrer Eltern

und Lehrpersonen und trotzdem im Durchschnitt klar gesünder sind als diese. Zusätzlich scheinen bestimmte Risikoverhaltensweisen im Jugendalter, wie Rauchen oder Experimentieren mit Alkohol, in gewisser Hinsicht durchaus funktional zu sein. Als (vermutete) Symbole der Erwachsenenwelt zeigen sie den Gleichaltrigen Statuszuwachs an und erleichtern die Integration in Cliques (vgl. Raithel, 2004).

Entwicklungskontexte und Resilienz

Insgesamt ist aufgrund der skizzierten entwicklungsbedingten Unterschiede anzunehmen, dass die bisher besprochenen Modelle auf die Situation von Kindern und Jugendlichen nicht ohne weiteres übertragen werden können. Dies gilt insbesondere für jene Modelle, die ein rational handelndes Subjekt unterstellen. Der soziale Einfluss und Kontext (Gleichaltrige, Eltern, Verwandte, Lehrpersonen, Schulklima) scheint für das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen von größter Bedeutung, während Wissen, Entscheidungsprozesse, Handlungsplanung, personale Bewältigungsressourcen und Kohärenzgefühl im Vergleich zu Erwachsenen weniger Einfluss haben dürften. Beispielfähig sei diese Annahme anhand der deutschen Daten des Jugendgesundheits surveys HBSC (‘Health Behaviour in School-aged Children’, die Teil einer internationalen WHO-Studie ist) belegt: Klocke und Becker (2003) wiesen nach, dass psychische Gesundheit, psychosomatische Beschwerden und Risikoverhalten der 11- bis 15-jährigen Jugendlichen mit bestimmten Merkmalen der Herkunftsfamilien zusammenhängen. Jugendliche, die in von Armut betroffenen oder ‚armutsnahen‘ Familien aufwuchsen, wiesen ein vergleichsweise ungünstigeres Gesundheitsverhalten, geringere mentale Gesundheit und mehr psychosomatische Beschwerden auf als die übrigen Jugendlichen. Unter Verwendung des Konstrukts ‚Soziales Kapital‘, für das diese Autoren vier separate Indices bildeten (Familie, Freunde, Nachbarschaft, Institutionen), konnten Klocke und Becker zeigen, dass viel Unterstützung (also hohes soziales Kapital), die den Jugendlichen in der Familie, durch Freunde, Nachbarn und in Institutionen zuteil wurde, deutlich mit ihrer mentalen Gesundheit zusammenhing. Neben der Familie erwies sich in der gleichen Studie (HBSC) auch die Schule als ein für das Gesundheitsverhalten bedeutsamer Entwicklungskontext: Bilz, Hähne und Melzer (2003) untersuchten anhand der HBSC-Daten den Zusammenhang zwischen der Schulkultur und der Gesundheit von Jugendlichen. Unter Verwendung des

Konzepts der Schulkultur, welches in der HBSC-Studie die fünf Komponenten (1) professionelles Lehrerhandeln im Unterricht, (2) Schülerpartizipation, (3) schulische Leistungsanforderungen, (4) Schülerbefindlichkeit und (5) schulische Unterstützungsnetzwerke beinhaltet, wiesen Bilz et al. (2003) auf bedeutsame Zusammenhänge hin zwischen der so operationalisierten Schulkultur auf der einen Seite und der mentalen Gesundheit, psychosomatischen Beschwerden, Mobbing Erfahrungen sowie Alkoholkonsum der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite. Bemerkenswert ist auch der Befund, dass der relativ hohe Erwartungs- und Leistungsdruck von Seiten der Lehrerschaft (an die Adresse der Lernenden) nicht gleichzeitig mit ebenso ausgeprägter professioneller Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (durch die Lehrpersonen) einherging.

Auch wenn klar ist, dass ungünstige Entwicklungskontexte und -voraussetzungen (Armut, Krankheiten in der Familie etc.) im allgemeinen zu ungünstigen individuellen Entwicklungen führen, so haben Längsschnittstudien doch auch gezeigt, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen, die unter solchen Bedingungen aufwachsen, beeinträchtigt werden resp. Störungen entwickeln (Werner & Smith 1992). Man spricht in diesem Zusammenhang von ‚Resilienz‘, also einer Widerstandsfähigkeit, die diese Kinder in besonderem Maße entwickelt haben. Bei näherer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass das (moderne) Zauberwort Resilienz als Ergebnis protektiver Faktoren zu verstehen ist, womit insbesondere unterstützende Beziehungen (auch zu anderen Personen als zu den Eltern) bzw. die oben bereits erwähnten sozialen Ressourcen angesprochen sind. Damit schließt sich gewissermaßen der Kreis und wir können uns einem vorläufigen Fazit zuwenden.

Bewertung und Fazit

Die aus der Gesundheitspsychologie bekannten Erklärungsmodelle für Gesundheitsverhalten sind nicht für alle inhaltlichen Bereiche (Bewegung, Ernährung, Suchtmittel etc.) gleich aussagekräftig und sie gelten auch nicht für alle Zielgruppen (Erwachsene, Jugendliche, Kinder) gleichermaßen. Daraus folgt, dass solche Modelle zuerst kritisch auf ihre Passung hinterfragt werden sollten, bevor sie als Grundlage für Gesundheitsprogramme und -projekte herangezogen werden. Sofern Kinder und Jugendliche im Fokus geplanter Maßnahmen stehen, was im Umfeld der Schule meist der Fall ist, ist

der Einbezug der Entwicklungskontexte (des Settings) angezeigt, in denen Kinder und Jugendliche leben und auf die sie für eine gesunde Entwicklung angewiesen sind. Die Präventionsforschung im Bereich der substanzbezogenen Abhängigkeiten hat klar gezeigt, dass nicht Bildung und Wissen, sondern bedeutsame persönliche Beziehungen nachhaltige positive Effekte nach sich ziehen (Wicki & Stübi 2001). Das dürfte sich mit der Gesundheitsförderung auch nicht anders verhalten.

Die Programme der ‚Gesunden Schule‘ reflektieren eine Ausrichtung auf Settings, indem Schule als Lebensraum begriffen wird, in dem Gesundheitshandeln gefördert und gestaltet wird, in dem individualisierte Lernangebote für individuell unterschiedliche Lerninteressen geschaffen, selbstgesteuertes Lernen im Rahmen von Projekten ermöglicht, die Partizipation der Lernenden an der Mitgestaltung des Schullebens gefördert, den natürlichen Bewegungsbedürfnissen Rechnung getragen und – last but not least – auf eine respektvolle, unterstützende Beziehungsgestaltung geachtet wird. Das alles genügt aber nicht, wenn die übrigen relevanten Entwicklungskontexte, insbesondere das Elternhaus, nicht mit einbezogen werden. Das kann einerseits auf der Ebene der Schulklasse durch die Klassenlehrperson (die den Kontakt mit den Eltern aktiv sucht) geschehen, andererseits (auf Schulebene) im Rahmen der Partizipationsangebote (Elternmitwirkung), durch gezielte Informationen über laufende Aktivitäten und deren Ziele sowie durch Angebote der und gezielte Kontaktnahmen im Rahmen der Elternarbeit durch die Schulsozialarbeit.

Die Schule als Setting bietet die einzigartige Möglichkeit einer längerfristigen Arbeit an gesundheitsrelevanten Lernzielen – diese Chance sollte sie sich nicht entgehen lassen.

Literatur

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions : A theory of planned behavior. In: J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Berlin: Springer.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. London: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.

- Becker, M.H. (Ed.) (1974). *The health belief model and personal health behavior*. Thorofare NJ: Slack.
- Bilz, L.; Hähne, C. & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey: Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der WHO* (S. 243–299). Weinheim: Juventa.
- Faltermaier, T. (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Jerusalem, M.; Klein-Hessling, J. & Mittag, W. (2003). Gesundheitsförderung und Prävention im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 11, 247–262.
- Klocke, A. & Becker, U. (2003). Die Lebenswelt Familie und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey: Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der WHO* (S. 183–241). Weinheim: Juventa.
- Knoll, N.; Scholz, U. & Rieckmann, N. (2005). *Einführung in die Gesundheitspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258–318). Weinheim: Beltz PVU.
- Prochaska, J.O. & DiClemente, C.C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking : Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390–395.
- Raithel, J. (2003). *Jugendliches Risikoverhalten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rissland, B. (2002). Humor und Stressbewältigung im beruflichen Alltag von Lehrpersonen. In: J. Gruntz-Stoll & B. Rissland (Hrsg.), *Lachen macht Schule* (S. 118–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosen, C.S. (2000). Is the sequencing of change processes by stage consistent across health problems? A meta-analysis. *Health Psychology, 19*, 593–604.
- Scheier, M.F.; Matthews, K.A.; Owens, J.F.; Magovern, G.J.; Lefebvre, R.C.; Abbott, R.A. & Carver, C.S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery : The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1024–1040.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors : Theoretical approaches and a new model. In: R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy : Thought control of action* (pp. 217–242). Washington DC: Hemisphere.
- Siegel, M. & Peterson, C.C. (Eds.) (1999). *Children's understanding of biology and health*. Cambridge: University Press.
- Thoits, P.A. (1992). Social support functions and network structures: A supplemental view. In: H.O.F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 57–62). New York: Hemisphere.
- Weinstein, N.D. (1988). The precaution adoption process. *Health Psychology, 7*, 355–386.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Wicki, W. (1992). Psychologie des Humors – eine Übersicht. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 51*, 151–163.
- Wicki, W. (1997). *Übergänge im Leben der Familie*. Bern: Huber.
- Wicki, W. (2000). Humor und Entwicklung: eine kritische Übersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32*, 173–185.
- Wicki, W.; Reber, R.; Flammer, A. & Grob, A. (1994). Begründung der Kontrollmeinung bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 26*, 241–261.

Wicki, W. & Stübi, B. (2001). Präventionsforschung im Bereich substanzgebundener Abhängigkeiten bei Jugendlichen : State of the Art. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 9, 205–228.

2

**Wie gesund sind Lehrpersonen
und Schüler/-innen?**

Wie gesund sind unsere Kinder und Jugendlichen?

Internationale Perspektive und Trends

Werner Wicki und Christina Dietrich

Glaubt man den Medienberichten der letzten Jahre, leiden viele Kinder und Jugendlichen unter Essstörungen (Übergewicht, Adipositas, Magersucht), depressiven Verstimmungen und Suizidalität, Angstzuständen, Aufmerksamkeits- und Lernstörungen, Allergien etc. – mehr noch: Es wird berichtet, dass die Jugendlichen zuviel rauchen und trinken, andere plagen und verprügeln, randalieren, sich verschulden, Sachen beschädigen und so weiter und so fort. Was ist an diesen Berichten dran, wie steht es tatsächlich um die Gesundheit unserer Kinder und Jugendlichen? Der folgende Beitrag will auf diese Fragen eingehen, indem einige Gesundheitsindikatoren sowie Prävalenzen von Krankheiten und psychischen Störungen im internationalen Vergleich einer nüchternen Betrachtung unterzogen werden. Dabei gehen wir so vor, dass wir mit dem *Wohlbefinden* beginnen, einem heute zwar allgemein anerkannten, aber oft missverstandenen Indikator für Gesundheit. Erst danach behandeln wir ausgewählte Störungen und Krankheiten, wobei wir im Rahmen dieses Aufsatzes nur ansatzweise auf deren Ursachen eingehen können.

Wohlbefinden

Gesundheit ist – wie in diesem Buch auch an andern Stellen betont – mehr als die Abwesenheit von Krankheit. Das Konzept *Wohlbefinden* (engl.: well-being) erweitert den Gesundheitsbegriff, indem es die Lebensbedingungen der Individuen mit einbezieht (WHO 2005).

Während frühere Studien das Wohlbefinden vor allem mit Einkommensarmut in Verbindung gebracht haben (UNICEF 2007), bezieht das aktuelle multidimensionale Konzept zahlreiche soziale Indikatoren mit ein. Auch die *Gesundheit* im herkömmlichen Sinn ist darin enthalten. Das Konzept wird in der Regel verwendet, um die Lebensbedingungen inklusive den Stand der Realisierung von sozialen Rechten von Personengruppen zu beschreiben. In den letzten Jahren wurde der Fokus vermehrt auch auf die Kinder gerichtet (Bradshaw et al. 2006). Ausgangspunkt der nachfolgend

näher vorgestellten UNICEF-Studie (2007), die eine Übersicht über das Wohlbefinden von Kindern in ‚reichen‘ Ländern gibt, ist die Umsetzung der Kinderrechtskonvention, wobei die Einbettung in den jeweiligen (nationalen) Kontext berücksichtigt wurde. Die Ergebnisse dieser Studie, wie sie in Tabelle 1 dargestellt sind, müssen insofern relativiert werden, als die Auswahl der Indikatoren davon abhängig war, ob in allen Ländern entsprechende Daten vorhanden waren. Zum besseren Verständnis des Ländervergleichs der Tabelle 1 wird nachfolgend beschrieben, aus welchen Indikatoren sich die einzelnen Dimensionen zusammensetzen. Für die einzelnen Länder ist eine solche Gegenüberstellung von Nutzen: Eine schlechte Platzierung in einem bestimmten Bereich kann Anstoß geben zu spezifischen Präventions- und Gesundheitsförderungsmaßnahmen. Eine ungünstige Gesamtplatzierung sollte ein Land dazu motivieren, entsprechende Anstrengungen in mehreren Bereichen gleichzeitig zu unternehmen.

Dimension 1: Materielles Wohlbefinden

Diese Dimension setzt sich zusammen aus a) der relativen Einkommensarmut, gemessen am Anteil der Kinder, die in Haushalten leben, welche weniger als 50 Prozent des mittleren nationalen Einkommens zur Verfügung haben, b) dem Anteil der Kinder, die in Haushalten ohne erwerbstätigen Erwachsenen leben sowie c) dem (materiellen) Mangel (Deprivation), gemessen am Anteil der Kinder aus Familien mit geringem Besitz, dem Anteil der Kinder mit geringen Bildungsressourcen und dem Anteil der Kinder mit weniger als 10 Büchern zu Hause (alle Indikatoren negativ gepolt).

Dimension 2: Gesundheit und Sicherheit

Diese Dimension umfasst a) die Gesundheit von 0- bis 1-jährigen Kindern, gemessen an der Sterberate der Kinder unter einem Jahr (pro 1000 Geburten) und der Prozentzahl der Kinder mit einem Geburtsgewicht unter 2500 g (beide negativ gepolt), b) die Gesundheitsvorsorge, gemessen am Anteil geimpfter Kinder (Masern, DPT und Polio) und c) die Sicherheit, gemessen an der Sterberate durch Unfälle und Verletzungen bei 0- bis 19-Jährigen (pro 100'000; negativ gepolt).

Dimension 3: Bildungsbezogenes Wohlbefinden

Es handelt sich um die Verrechnung a) der Schulleistungen bei 15-Jährigen, gemessen an der durchschnittlichen Lesefähigkeit, an durchschnittlichen mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnissen (gemäß PISA-Studie), b) des Anteils der 15- bis 19-Jährigen, die über die obligatorische Schulzeit hinaus in Ausbildung bleiben, sowie c) des Anteils der 15- bis 19-Jährigen, die sich weder in einer Ausbildung noch in einer Anstellung befinden (negativ gepolt) und des Anteils der 15-Jährigen, welche erwarten, später einer tief qualifizierten Beschäftigung nachgehen zu müssen (negativ gepolt).

Dimension 4: Beziehungen

Enthalten ist hier a) die Familienstruktur durch den Anteil der Kinder, die in Einelternfamilien und in Stiefelternfamilien leben (negativ gepolt), b) die Familienbeziehungen über den Anteil der Kinder, welche die Hauptmahlzeit des Tages mehr als einmal pro Woche mit den Eltern einnehmen, und den Anteil der Kinder, die angeben, dass ihre Eltern Zeit haben, um mit ihnen zu reden. Ebenfalls berücksichtigt sind c) die Beziehungen zu Gleichaltrigen, gemessen am Anteil der 11-, 13- und 15-Jährigen, die ihre Freundinnen und Freunde nett und hilfsbereit finden.

Dimension 5: Gesundheits- und Risikoverhalten

Zur Einschätzung a) des Gesundheitsverhaltens wurden die jeweiligen Anteile der Kinder, die frühstücken, täglich Früchte essen und körperlich aktiv sind sowie der Kinder mit Übergewicht (negativ gepolt) verrechnet. Hinsichtlich b) des Risikoverhaltens wurden die Anteile der 15-Jährigen, die rauchen, schon mehr als zweimal betrunken waren, Cannabis konsumiert haben, schon Geschlechtsverkehr hatten, die Kondome benutzen und schwanger wurden, berücksichtigt (mit Ausnahme der Kondombenutzung alle Indikatoren negativ gepolt). Ebenfalls in diese Dimension einbezogen wurden c) Erfahrungen von Gewalt, gemessen an der Prozentzahl der 11-, 13- und 15-Jährigen, die in den letzten zwölf Monaten in eine Schlägerei verwickelt waren sowie am Anteil derjenigen, die berichteten, dass sie in den letzten zwei Monaten schikaniert worden waren.

Tabelle 1: Wohlbefinden von Kindern: 21 OECD-Länder im Vergleich (nach UNICEF, 2007)

Dimensionen Länder	Mittlerer Rang (über 6 Dimensionen)	Materielles Wohlbefinden (Rang)	Gesundheit und Sicherheit (Rang)	Bildungs- bezug. Wohlbefinden (Rang)	Soziale Beziehungen (Rang)	Gesundheits- und Risikoverhalten (Rang)	Subjektives Wohlbefinden (Rang)
Niederlande	4.2	10	2	6	3	3	1
Schweden	5.0	1	1	5	15	1	7
Dänemark	7.2	4	4	8	9	6	12
Finnland	7.5	3	3	4	17	7	11
Spanien	8.0	12	6	15	8	5	2
Schweiz	8.3	5	9	14	4	12	6
Norwegen	8.7	2	8	11	10	13	8
Italien	10.0	14	5	20	1	10	10
Irland	10.2	19	19	7	7	4	5
Belgien	10.7	7	16	1	5	19	16
Deutschland	11.2	13	11	10	13	11	9
Kanada	11.8	6	13	2	18	17	15
Griechenland	11.8	15	18	16	11	8	3
Polen	12.3	21	15	3	14	2	19
Tschechien	12.5	11	10	9	19	9	17
Frankreich	13.0	9	7	18	12	14	18
Portugal	13.7	16	14	21	2	15	14
Österreich	13.8	8	20	19	16	16	4
Ungarn	14.5	20	17	13	6	18	13
USA	18.0	17	21	12	20	20	-
Großbritannien	18.2	18	12	17	21	21	20

Quelle: Unicef (2007), aus dem Englischen übersetzt durch die Autoren dieses Beitrags.

Dimension 6: Subjektives Wohlbefinden

Diese Dimension beinhaltet Bewertungen a) der eigenen Gesundheit, gemessen am Anteil der Jugendlichen, die ihre Gesundheit nicht höher als gering bzw. ordentlich einstufen (negativ gepolt), b) des Schullebens, gemessen am Anteil der Jugendlichen, die angaben, die Schule sehr zu mögen, c) des persönlichen Wohlbefindens, gemessen an der Prozentzahl der Kinder, welche sich auf einer ‚Lebenszufriedenheitsskala‘ über der Mitte einstufen sowie an der Prozentzahl der Kinder, die Negatives über ihr persönliches Wohlbefinden berichteten (negativ gepolt).

Deutschland, Österreich und die Schweiz im Vergleich

Am besten ist nach dieser Auswertung das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in Holland, Schweden, Dänemark, Finnland und Spanien (in dieser Reihenfolge), am schlechtesten in England und in den USA (vgl. Tabelle 1). Schweizer Kinder rangieren am Ende des ersten Drittels, deutsche im Mittelfeld, französische und österreichische im letzten Drittel. Wir gehen im Folgenden auf einige das Wohlbefinden einschränkende Bedingungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein (UNICEF 2007).

Materielles Wohlbefinden. Die schlechte Rangierung Deutschlands in diesem Bereich ist im relativ hohen Anteil von Haushalten (9%) ohne erwerbstätige Person (aber mit Kindern) sowie in der relativen Einkommensarmut und dem berichteten geringen Vermögen begründet.

Gesundheit und Sicherheit. Die sehr tiefe Einstufung Österreichs in dieser Dimension ergibt sich aus der relativ hohen Rate der (Früh-)Geburten mit einem Geburtsgewicht unter 2500 g, der ‚geringen‘ Impftrate (die mit über 80 Prozent immer noch hoch ist) und der verhältnismäßig hohen Todesrate durch Unfälle und Verletzungen (15 auf 100'000 Kinder).

Nachobligatorische Ausbildungen und Berufschancen. Die Schweiz liegt beim Anteil Jugendlicher, die nachobligatorische Ausbildungen absolvieren, mit ca. 80 Prozent etwa im Mittelfeld der untersuchten Länder. Was den Übergang ins Erwerbsleben angeht, so liegt die Schweiz mit ca. 8 Prozent Jugendlicher, die aus dem Bildungs- und Arbeitssystem herausfallen, unterhalb der Mitte. Die für die Schweiz ermittelte pessimistische Einschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer zukünftigen Arbeitschancen könnte eine Folge des stark selektiven Bildungssystems mit frühen Weichenstellungen und tiefen Matura-(Abitur-)Quoten sein (UNICEF 2007). In Österreich sind es weniger als 80 Prozent der Jugendlichen, die eine nachobligatorische Ausbildung erhalten und der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die weder in einer Ausbildung noch in einem Arbeitsverhältnis stehen, liegt mit über 10 Prozent noch höher als bei den schweizerischen Jugendlichen. Der Anteil deutscher oder österreichischer Jugendlicher,

die erwarten, einmal eine schlecht qualifizierte Arbeit übernehmen zu müssen, ist nur unwesentlich geringer als bei den schweizerischen Jugendlichen

Risikoverhalten. Bezüglich Risikoverhalten sind die Befunde für Deutschland, Österreich und die Schweiz wegen des unter den Jugendlichen verbreiteten Tabak- und Alkoholkonsums kritisch. In Deutschland benützen relativ wenig Jugendliche Kondome (nur 70%). Österreich verzeichnet mit über 20 Prozent eine relativ hohe Rate an Teenagerschwangerschaften. Bezüglich Gewalt ist für alle drei Länder auffällig, dass ein sehr hoher Anteil (ca. 35–45%) der Jugendlichen berichtet, in den letzten 2 Monaten schikaniert worden zu sein.

Familienbeziehungen. Die subjektive Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf die Zeit, die sich ihre Eltern nehmen, um mit ihnen Gespräche zu führen, erwies sich als kritischer Indikator: Weniger als 45 Prozent der deutschen Kinder berichteten, die Eltern hätten mehrmals pro Woche Zeit, um mit ihnen zu reden. Damit steht Deutschland in dieser Hinsicht an letzter Stelle (UNICEF 2007). Auch die Schweiz und Österreich befinden sich mit unter 50 Prozent im letzten Drittel.

Unfälle

Unfälle sind heute in Europa die häufigste Todesursache unter Kindern (Towner & Errington 2004). Regionale, schicht- und geschlechtsbezogene Unterschiede sind allerdings beträchtlich: In Osteuropa sterben deutlich mehr Kinder an Unfallfolgen als in Mittel- und Westeuropa; Kinder, die in armen Haushalten leben, sind einem höheren Unfallsrisiko ausgesetzt als Kinder, die in wohlhabenden Haushalten aufwachsen; Jungen sind stärker gefährdet als Mädchen (Towner & Errington 2004). Betrachtet man die Art der Unfälle, so wird deutlich, dass sich dahinter sehr unterschiedliche Vorgänge verbergen: Ersticken, Ertrinken, Brände, Stürze, Unfälle mit Transportmitteln. Vom Schulalter an dominieren Unfälle mit Transportmitteln. Ab dem 10. Lebensjahr akzentuiert sich diese Gefahr noch, da die Kinder nun öfter mit dem Fahrrad unterwegs sind (Ellsäßer 2002).

Zur Verhinderung von Unfällen entfalten erzieherische Maßnahmen (z.B. Verkehrserziehung, unterstützende Hausbesuche durch Fachpersonen) vor allem in Kombi-

nation mit weiteren präventiven Maßnahmen Wirkung. Diese zusätzlichen Maßnahmen können technischer Natur sein (Sicherung von Swimmingpools, Brandmeldesysteme, verbesserte Kindersitze in Autos etc.) sowie rechtlicher (Geschwindigkeitsbeschränkungen auf Quartierstrassen, Helmtragepflicht etc.), produktbezogener (z.B. kindersichere Verschlüsse von Medikamentenschachteln) und umweltbezogener Natur (z.B. separate Radwege) (Towner & Errington 2004).

Übergewicht und Adipositas

Übergewicht und Adipositas (schwere Fettleibigkeit) gehören in Europa zu den am stärksten verbreiteten gesundheitlichen Störungen des Kindesalters überhaupt. Waren es anfangs der Achtzigerjahre noch etwa 10 % der Kinder, die übergewichtig waren, sind es in den Neunzigerjahren ca. 20 Prozent (WHO 2005). In Deutschland hat sich die Häufigkeit der Adipositas unter Kindern in den letzten 20 Jahren verdoppelt: Heute sind 6.4 Prozent der 7- bis 10-Jährigen und 8.5 Prozent der 14- bis 17-Jährigen davon betroffen (Kronmeyer-Hausschild & Wabitsch o.J.). Fehlernährung und Bewegungsarmut gelten als Hauptursachen von Übergewicht; Kinder aus tieferen sozialen Schichten sind stärker betroffen als Kinder aus höheren (vgl. z.B. Zubrägel & Settertobulte 2003).

Allergien und Asthma

Man geht heute davon aus, dass Asthma und Allergien multifaktoriell bedingt sind. Sie kommen durch ein Zusammenwirken von genetischen Dispositionen und Umweltbedingungen zustande. Die diesbezüglichen Prävalenzen sind in Europa in den letzten drei Jahrzehnten sehr stark gestiegen (WHO 2005).

Eine schwedische Studie fand bei 7- bis 8-jährigen Kindern eine Einjahresprävalenz von ärztlich diagnostiziertem Asthma von 6 Prozent, die bei den 10- bis 12-jährigen auf 8 Prozent anstieg (Bäcklund et al. 2006). Eine norwegische Studie fand bei Zehnjährigen für Asthma sogar eine Lebenszeitprävalenz von 20 Prozent (Lødrup et al. 2006).

Tabak, Alkohol, Cannabis

In den letzten zwanzig Jahren hat das regelmäßige Rauchen unter den Fünfzehnjährigen in vielen europäischen Ländern leicht abgenommen. In der Schweiz ging z.B. das mindestens wöchentliche Rauchen von gut 20 auf rund 15 Prozent zurück, während das mindestens tägliche Rauchen bei den Fünfzehnjährigen von rund 15 auf 10 Prozent abgenommen hat (Schmid et al. 2007). Für Deutschland und Österreich sehen die Prävalenzen und Trends beim Tabak etwas ungünstiger aus (Richter & Settertobulte 2003). Die Entwicklung beim Alkoholkonsum ist im Vergleich zum Tabak ungünstiger: Für Deutschland berichten Richter und Settertobulte (2003) einen signifikanten Anstieg des regelmäßigen Alkoholkonsums zwischen 1994 und 2002 (2002: 37% der 15-jährigen Jungen und 25% der gleichaltrigen Mädchen). In der Schweiz konsumierten im Jahre 2002 33 Prozent (15-jährige Jungen) und 22 Prozent (15-jährige Mädchen) wöchentlich Alkohol, neueste Zahlen (Erhebung 2006) lassen in der Schweiz einen leichten Rückgang des regelmäßigen Alkoholkonsums Jugendlicher (auf 25% und 17%) erkennen (Schmid et al. 2007). Der Cannabis-Konsum ist in der Schweiz im internationalen Vergleich sehr hoch: Etwa ein Viertel der Schüler und ein Fünftel der Schülerinnen haben im Verlaufe des vergangenen Jahres mindestens einmal Cannabis konsumiert. Es sind dann allerdings nur rund 5 Prozent der Schüler und 2.5 Prozent der Schülerinnen, die mehr als vierzigmal Cannabis konsumiert haben (Schmid et al. 2007).

Je früher der Tabak- und Alkoholkonsum in der Entwicklung beginnt, desto ausgeprägter ist der entsprechende Konsum im Erwachsenenalter (vgl. z.B. Schmid et al. 2007).

Psychische Störungen

Weltweit leiden etwa 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen unter einer psychischen Störung (Belfer & Nurcombe 2007). Ihle und Esser (2007) gehen davon aus, dass etwa 18 Prozent der deutschen Kinder und Jugendlichen unter einer psychischen Störung leiden, wobei Angststörungen (10.4%) am häufigsten vorkommen, gefolgt von dissozial-aggressiven (7.5%), depressiven und hyperkinetischen Störungen (je 4.4%). Eine erst kürzlich durchgeführte irische Studie fand bei 15 Prozent der untersuchten 12- bis

15-jährigen Schülerinnen und Schüler eine psychische Störung. Mehr als die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler litt unter Depressionen und/oder Ängsten. Etwas seltener waren ADHS, Ticks und Essstörungen (Lynch et al. 2006). Psychische Störungen sind somit im Kindes- und Jugendalter etwa gleich häufig wie im Erwachsenenalter, werden aber seltener diagnostiziert und behandelt (Ihle & Esser 2007).

Suizidale Gedanken kommen bei etwa 2 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor. Wesentlich häufiger als suizidale Gedanken oder gar Suizidversuche sind selbstschädigende Verhaltensweisen. Man geht heute davon aus, dass zwischen 15 und 20 Prozent der Jugendlichen irgendwann selbstschädigende Verhaltensweisen gezeigt haben (Jacobson et al. 2007).

Psychische Störungen von Kindern haben viele Ursachen und können nicht immer mit Sozialisationsfaktoren in Verbindung gebracht werden. Für die Schule relevant ist aber der Befund, dass psychische Störungen sowohl durch die nach wie vor verbreitete Vernachlässigung von Kindern als auch durch Misshandlung und sexuellen Missbrauch hervorgerufen werden können. Vernachlässigte Kinder gelten als besonders unglücklich (vgl. Übersicht von Engfer, 2002), nicht zuletzt, weil sie auch von den Gleichaltrigen abgelehnt werden. Misshandelte Kinder haben geringe Selbstwirksamkeitserwartungen (Aber et al. 1989) und zeigen aggressive Verhaltensstörungen (Mueller & Silverman 1989), während bei sexuell missbrauchten Kindern – je nach Ausmaß des Missbrauchs – internalisierende Störungen (depressive und Angststörungen, Suizidalität) und selbstschädigendes Verhalten häufiger sind (Engfer 2002; Jungmeen & Cicchetti 2006). Je jünger die Opfer von Misshandlung und Missbrauch waren, desto anhaltender (z.T. bis in das Erwachsenenalter hinein) sind die negativen Auswirkungen (Kaplow & Spatz Widom 2007).

Fazit

1. Die Gesundheitsprobleme der Kinder sollten nicht isoliert betrachtet werden. Oft korrespondieren sie mit den Problemen und Gewohnheiten der Erwachsenen und der Gesellschaft insgesamt. Kinder und Jugendliche widerspiegeln oftmals nur den in einer Gesellschaft unter Erwachsenen üblichen Umgang mit legalen Drogen, Risiken, Nahrungsmitteln oder Bewegung.

2. Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen kann nur indirekt, nämlich aus den Entwicklungsmöglichkeiten heraus, die ihnen ihr Lebenskontext bietet, also über soziale Indikatoren erschlossen werden. Nicht alle Kinder des Landes mit den günstigsten Bedingungen verfügen über ein optimales Wohlbefinden. Die Chance, dass es so sein könnte, ist aber in diesem Land größer als in den andern Ländern.
3. Gesundheitliche Beeinträchtigungen resultieren oft aus Benachteiligungen wie Einkommensarmut, ungenügenden Betreuungs- und Erziehungsverhältnissen in der Familie und/oder aus Nachteilen für Kinder, die sich aus der Migration ergeben. Gesundheitsförderung muss deshalb auch heißen, an diesen Benachteiligungen anzusetzen (sog. Setting-Ansatz).
4. Trotz der Vielzahl der in diesem Beitrag zusammengetragenen Gesundheitsprobleme und Gesundheitsrisiken kann erfreulicherweise festgestellt werden, dass die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz gesund heranwächst. Die Gesundheit der verbleibenden Minderheit ist jedoch meist mehrfach eingeschränkt. Um es zugespitzt auszudrücken: Viele Kinder haben wenig Probleme, doch einige Kinder haben viele Probleme. Diesen Umstand muss die Gesundheitsförderung im Auge behalten und in ihren Programmen (im Sinne einer Differenzierung der Angebote) berücksichtigen.

Literatur

- Aber, J.L.; Allen, J.P.; Carlson, V. & Cicchetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical, and policy implications. In: D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 579–619). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bäcklund, A.B.; Perzanowski, M.S.; Platts-Mills, T.; Sandström, T.; Lundbäck, B. & Rönmark, B.E. (2006). Asthma during the primary school ages – prevalence, remission and the impact of allergic sensitization. *Allergy*, 61(5), pp. 549–555.

- Belfer, M.L. & Nurcombe, B. (2007). The Epidemiology and Burden of Child and Adolescent Mental Disorder. In: Remschmidt, H., Nurcombe, B., Belfer, M.L., Sartorius, N. & Okasha, A. (Eds.), *The Mental Health of Children and Adolescents, an Area of Global Neglect* (pp. 27–42). Chichester: Wiley.
- Bradshaw, J.; Hoelscher, P. & Richardson, D. (2006). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177. <http://eprints.whiterose.ac.uk/1948/1/childEU.pdf> (retrieved 10.10.07).
- Ellsäßer, G. (2002). Kinderunfälle – Konsequenzen für die Unfallprävention. *Public Health Forum*, 10, Heft 37, 16–17.
- Engfer, A. (2002). Misshandlung, Vernachlässigung und Missbrauch von Kindern. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 800–817). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ihle, W. & Esser, G. (2007). Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Gesundheitliche Lage, gesundheitliche Versorgung und Empfehlungen. In: Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (Hrsg.), *Bericht zur Kinder und Jugendgesundheit in Deutschland*. (URL, besucht am 18.10.07): <http://www.bdp-verband.org/bdp/politik/2007/Kinder-Jugendgesundheit-BDP-Bericht-2007.pdf>
- Jacobson, C.M. & Gould, M. (2007). The epidemiology and phenomenology of non-suicidal self-injurious behavior among adolescents: a critical review of the literature. *Archives of Suicide Research*, 11(2), 129–147.
- Jungmeen, K. & Cicchetti, D. (2006). Longitudinal trajectories of self-system processes and depressive symptoms among maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 77, 624–639.
- Kaplow, J.B. & Spatz Widom, C. (2007). Age of onset of child maltreatment predicts long-term mental health outcomes. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 176–187.
- Kronmeyer-Hausschild, K. & Wabitsch, M. (ohne Jahr). *Aktuelle Sicht der Prävalenz und Epidemiologie von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. <http://www.a-g-a.de/Trends.doc> (zuletzt besucht am 25.11.2007).

- Lødrup Carlsen, K.C.; Håland, G.; Devulapalli, C.S.; Munthe-Kaas, M.; Pettersen, M.; Granum, B.; Løvik, M. & Carlsen, K.-H. (2006). Asthma in every fifth child in Oslo, Norway: A 10-year follow up of a birth cohort study. *Allergy*, 61(4), 454–460.
- Lynch, F.; Mills, C.; Daly, I. & Fitzpatrick, C. (2006). Challenging times: Prevalence of psychiatric disorders and suicidal behaviours in Irish adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 555–573.
- Mueller, E. & Silverman, N. (1989). Peer relations in maltreated children. In: D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529–578). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richter, M. & Settertobulte, W. (2003). Gesundheits- und Freizeitverhalten von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey : Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 99–157). Weinheim: Juventa.
- Schmid, H., Delgrande Jordan, M.; Kuntsche, E.; Kuendig, H. & Annaheim, B. (2007). *Der Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse einer Studie, durchgeführt unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO)*. Lausanne: Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme SFA.
- Towner, E. & Errington, G. (2004). *How can injuries in children and older people be prevented?* (Health Evidence Network report). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <http://www.euro.who.int/Document/E84938.pdf> (accessed March 2008).
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries* (Innocenti Report Card 7). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- WHO (2005). *Der Europäische Gesundheitsbericht 2005. Maßnahmen für eine bessere Gesundheit der Kinder und der Bevölkerung insgesamt*. Kopenhagen: WHO-Regionalbüro für Europa.

Zubrängel, S. & Settertobulte, W. (2003). Körpermasse und Ernährungsverhalten von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Jugendgesundheitsurvey : Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 159–182). Weinheim: Juventa.

Wie Lehrerinnen und Lehrer gesund bleiben

Wissenschaftliche Befunde zum Ressourcenmanagement und Bewältigungsverhalten im Lehrberuf

Silvio Herzog

Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, damit Lehrerinnen und Lehrer gesund in ihrem Beruf bleiben? Diese Frage, die von hoher personeller und institutioneller Relevanz ist, bildet den Ausgangspunkt des folgenden Beitrags. Geleitet durch theoretische Überlegungen zum *Gesund-Bleiben* werden aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive heraus die Befunde empirischer Studien zusammengetragen. Gesucht wird dabei im beruflichen und privaten Umfeld, aber auch bei den Lehrpersonen selbst. Aus den Befunden werden Folgerungen abgeleitet für Interventionen zum Ressourcenmanagement und zur erfolgreichen Bewältigung des Schulalltags. Durch den eingeschlagenen Weg eröffnen sich darüber hinaus weitere Zugänge, welche die Frage nach der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern in einen übergeordneten Diskurs zur Professionalisierung des Lehrberufs stellen.

Wie gesund sind die Lehrerinnen und Lehrer?

Während das wissenschaftliche Interesse an der Gesundheit von Schülerinnen und Schülern eine lange Tradition kennt, rückte die Gesundheit von Lehrpersonen erst in jüngster Zeit ins Interessensfeld wissenschaftlicher Disziplinen. Die Fakten, die durch diese Studien öffentlich gemacht werden, scheinen eine deutliche Sprache zu sprechen:

Dass nämlich Lehrerinnen und Lehrer unter den Belastungen, unter denen dieser Berufsstand im Gegensatz zu manchen öffentlichen Meinungsäußerungen offenbar leidet, eine Häufung und Intensität an psychischen und psycho-physischen (psychosomatischen) Beschwerden entwickelt, die in vielen Fällen einem massiven seelischen Leidensdruck entspricht, der oft zu vorübergehender Arbeitsunfähigkeit führt und leider öfter als nur gelegentlich zu vorzeitiger Aufgabe des Berufes zwingt (Berndt, Ströver & Tiesler 2002, S. 279; Hervorhebung weggelassen).

Indikatoren für diese wenig erfreuliche Diagnose stammen aus verschiedenen Bereichen. Eine zentrale Quelle bieten Kennwerte zur *Dienstunfähigkeit*, wie sie aus kantonalen Invalidenstatistiken herauszulesen sind. Hier ist bspw. für den Kanton Bern abzulesen, dass die Anzahl der invalidisierten Lehrpersonen in 20 Jahren von knapp einem Prozent (1979) auf rund vier Prozent (1999) anstieg (vgl. BLVK 2004). Mit dem gleichen Geschäftsbericht der Bernischen Lehrerversicherungskasse (BLVK) wird die Leserschaft in Kenntnis gesetzt, dass 2003 im Kanton Bern 53 Prozent der pensionierten Lehrpersonen vorzeitig aus gesundheitlichen Gründen in den Ruhestand gingen. Ähnliche Werte weisen auch Studien zur *Frühpensionierung* in Deutschland aus. Diese zeigen, „dass in Deutschland jährlich zwischen 5000 und 9000 verbeamtete Lehrkräfte aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig – durchschnittlich 10 Jahre vor Erreichen des 65. Lebensjahres – ihren Beruf aufgeben (müssen)“ (Weber 2004, S. 24; Hervorhebung weggelassen).

Obschon sich die Studien zu den Gründen von Fehlzeiten hinsichtlich ihrer theoretischen und methodischen Qualität stark unterschieden, sind ihre Ergebnisse erstaunlich einheitlich. So resümieren etwa Scheuch und Knothe (1997) oder auch Weber (2004) übereinstimmend, dass psychosomatische oder psychische Beschwerden eine dominierende Rolle in der Beeinträchtigung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern spielen. In einer repräsentativen Studie bei Schweizer Lehrpersonen wurden hauptsächlich Müdigkeit sowie Nervosität und schlechte Laune als Indikatoren für Depressivität am häufigsten genannt (vgl. Delgrande Jordan, Kuntsche & Sidler 2005). Es ist daher auch nicht überraschend, dass in diesem Kontext oft das Ausmaß von *Burnout* als weiterer Parameter des Gesundheitszustandes verwendet wird. Die Verbreitung dieses Zustandes von chronischer und leistungsmindernder Erschöpfung und Ermattung unter Lehrpersonen wird im deutschsprachigen Raum auf 15 bis 30 Prozent beziffert (vgl. Schmitz 2004). Auch wenn die Zahlen sowohl zur Frühpensionierung als auch zur Verbreitung von Burnout mit großer Vorsicht zu interpretieren sind, wird doch der Handlungsbedarf deutlich erkennbar.

Zu Entstehung und Bewahrung von *Gesundheit*: Eine theoretische Positionierung mit Folgen

Für eine praktische Anleitung zum Handeln taugen die referierten Befunde wenig. Sie sind zum einen lediglich Zustandsbeschreibungen und damit *Ergebnisse* von Handeln bzw. Verhalten. Zum andern geben sie uns nur bedingt Auskunft darüber, wie ‚gesund‘, sondern vor allem wie *krank* die Lehrerinnen und Lehrer sind. Gesundheit ist jedoch, wie bereits in der Präambel zur Verfassung der Weltgesundheitsorganisation WHO von 1948 festgehalten, mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechlichkeit. Dieses ‚Mehr‘ bei Lehrerinnen und Lehrern ist allerdings bis heute weder theoretisch fundiert noch mit elaborierten empirischen Zugängen erforscht worden. Dass es sich dabei um eine gravierende Forschungslücke handelt, lässt sich aus einer eigenen, vom Autor mitverfassten Studie im Kanton Bern ableiten (vgl. Herzog, Müller, Brunner & Herzog 2007). Da berufliches Wohlbefinden anhand von Phasen beruflicher ‚Hochs‘ und ‚Tiefs‘ erfasst wurde, konnte mit der Untersuchung bei rund 170 (ehemaligen) Primarlehrkräften gezeigt werden, dass im Verlauf der Berufsausübung häufigere Phasen mit *positiven* Gefühlen und Kognitionen verzeichnet werden. Wer also lediglich die Zeiten hoher Belastungen und krankheitsbedingter Erschwernisse fokussiert, erfasst das Befinden dieses Berufsstandes in sehr einseitiger Weise.

Um diese statische und einseitig pathogenetische Betrachtungsweise zu überwinden, bieten sich einerseits die *Salutogenese* und andererseits der *biografische Ansatz* an. Mit der Frage, wie und warum Menschen trotz Belastungen gesund bleiben bzw. wie sie ihre Gesundheit wiederherstellen, hat Antonovsky (1979) einen Perspektivenwechsel mit weitreichenden Folgen initiiert. Mit seinem Konzept der *Salutogenese* (vgl. den Beitrag von Werner Wicki *Gesundheits- und entwicklungspsychologische Modelle als Grundlage der Gesundheitsförderung* im vorliegenden Buch) fordert er uns auf, Stressoren nicht isoliert zu betrachten, sondern sie mit der Suche nach „Theorien erfolgreichen Copings“ (Antonovsky 1997, S. 27) zu verbinden. Wir brauchen demnach Wissen, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren beruflichen Alltag *erfolgreich bewältigen*. Hierbei misst Antonovsky den Ressourcen eine besondere Bedeutung zu. Ressourcen können in diesem Zusammenhang als eine Art ‚Kraft‘ betrachtet werden, die zur Erledigung oder Bewältigung von Anforderungen und Aufgaben mobilisiert werden kann. Zur Klassifikation von Ressourcen lässt sich zwischen externalen (äußeren) und internalen

(inneren) Ressourcen unterscheiden (vgl. Hornung & Gutscher 1994). Mit externalen Ressourcen werden die Umweltressourcen bezeichnet, die von Werkzeugen, Dienstleistungen und Geld bis hin zur psychologischen Unterstützung reichen. Internale Ressourcen beziehen sich als Handlungsressourcen entweder auf das physische System (Atmung, Kreislauf, Muskelkraft) oder das psychische System (Wissen, Überzeugungen).

Eine zweite zentrale Stütze des an dieser Stelle proklamierten theoretischen Ansatzes stellt die *biografische Ausrichtung* dar. Diese macht es erstens erforderlich, Bewältigungsformen und Ressourcen in einer *zeitlichen* Dimension zu betrachten. Es gilt zu fragen, wie sich das Ressourcenmanagement und das Bewältigungsverhalten im Verlauf einer Berufsbiografie (individuelle Zeit) oder im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Wandel (historische Zeit) verändern. Zweitens wird dem *Raum*, in dem sich die handelnde Person bewegt, besondere Beachtung geschenkt. Gemeint sind insbesondere Bedingungen des Unterrichtens und deren wechselseitige Wirkungen auf das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern.

Festzuhalten ist nach diesem ersten Diskurs: Interventionen, die sich dem Ziel verschreiben, Lehrkräfte in ihrem *Gesundbleiben* zu unterstützen, sollten...

- den Aufbau sowohl personaler als auch sozialer Ressourcen fördern,
- das Bewältigungsverhalten stärken,
- Stressoren nicht ausblenden, sondern diese in eine auf deren Bewältigung ausgerichtete Analyse integrieren,
- situative Bedingungen individuellen Handelns berücksichtigen und
- das Handeln im Lichte der jeweiligen Berufsbiografie und der aktuellen Zeitereignisse betrachten.

Vor diesem Hintergrund werden in den folgenden Ausführungen ausgewählte empirische Ergebnisse dargestellt und weitere Forderungen an Interventionen formuliert.

Unterstützung als externe Ressource

Die Unterstützung aus dem Umfeld als eine der bedeutsamsten externalen Ressourcen kann auf drei Ebenen beschrieben werden (vgl. Schröder & Schmitt 1988). Fragt man, welche *Personen* für die Unterstützung zur Verfügung stehen, steht erstens der strukturelle Aspekt und somit die Netzwerkebene im Vordergrund. Jüngere Studien belegen, dass für Lehrpersonen die größte berufliche Unterstützung von Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie von der Schulleitung ausgeht (vgl. Märki 2000; van Dick 1999). Aber auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sind mögliche Quellen des Supports. Eine zentrale Aufgabe im Netzwerk kommt zudem dem privaten Umfeld der Lehrkräfte zu. Der Partnerin bzw. dem Partner wird dabei besonders große Bedeutung zugemessen. Im Verlauf der Berufsbiografie werden auch die eigenen Kinder für den Support im Lehrberuf zunehmend wichtiger. Dass Erfahrungen mit eigenen Kindern die berufliche Perspektive von Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen, ist aus der Literatur bekannt (vgl. Huberman 1989) und wird mit einer eigenen Studie am Beispiel des konkreten Supports bestätigt (vgl. Herzog 2007, S. 374f.).

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass gemäß der Studie von Märki (2000), die im Kanton Zürich mit knapp 200 Primarlehrpersonen durchgeführt wurde, sich *geschlechterbedingte* Unterschiede zeigen. Lehrerinnen nehmen insgesamt mehr soziale Unterstützung wahr als ihre männlichen Kollegen. Sie weisen auch das größere Bedürfnis nach Unterstützung auf. Frauen nehmen aber nicht lediglich mehr Unterstützung an, sondern sie leisten auch mehr Support: So gehen in dieser Studie von Frauen im privaten wie im beruflichen Umfeld die größeren Unterstützungsleistungen aus als von Männern.

Die Palette von *Unterstützungsarten* – als zweite Beschreibungsebene sozialen Supports – ist breit. Sie reicht von emotionaler (Zuneigung, Aufmunterung) und instrumenteller Unterstützung (gemeinsame Unterrichtsvorbereitung), Unterstützung durch Informationen (Tipps, Ratschläge) oder Unterstützung zur Selbstbewertung (Rückmeldungen) bis hin zum Ablenken und Sich-Lösen von Schwierigkeiten. Mit der eigenen Studie aus dem Kanton Bern konnte gezeigt werden, dass sich die verschiedenen Arten von Supportleistungen nicht per se bestimmten Partialnetzwerken (Privat vs. Beruf) oder Personengruppen zuordnen lassen und die Grenzen im Lehrberuf zwischen privat und beruflich sehr fließend sind (vgl. Herzog 2007, S. 243). So kann die emotionale

Unterstützung durchaus aus dem Lehrerteam kommen, die instrumentelle Unterstützung – bspw. in Form einer Begleitung ins Klassenlager – hingegen aus dem privaten Umfeld. Zu einem überraschenden Ergebnis führte die erwähnte Studie betreffend Rückmeldungen als spezifische Supportleistung. Diese kamen hauptsächlich von den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern. Der Beitrag des Kollegiums oder der Schulleitung war für diese Unterstützungsart marginal – ein Ergebnis, das sich sicherlich nur bedingt generalisieren lässt, aber zumindest die Diskrepanz zwischen den Forderungen der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsliteratur und der (noch) gelebten Realität zur Diskussion stellt.

Oft ungestellt und doch von höchster Relevanz ist drittens die Frage, wie der *Nutzen* der Unterstützung beurteilt wird. Vergleicht man verschiedene Studien im deutschsprachigen Raum, fällt die Einschätzung positiv aus. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich gut bis sehr gut in ihrer Arbeit unterstützt. Es gibt aber Ausnahmen. Eine Gruppe, deren Unterstützung besondere Beachtung erfordert, bilden die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger (vgl. ebd., S. 249f.). Der Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben stellt an das soziale Netzwerk und seine Leistungen hohe Anforderungen. Die Bewältigung dieser schon vom Übergang her heiklen Situation wird durch den zunehmend häufiger anzutreffenden Umstand zusätzlich erschwert, dass aufgrund der schwierigen Stellensituation Berufseinsteigende oft lediglich über Vikariate bzw. Stellvertretungen ins Berufsfeld einsteigen können und die Schulteams häufig wechseln müssen. In den biografischen Beschreibungen zeigt sich nämlich, dass mit zunehmender Berufsdauer das soziale Netzwerk ‚dichter‘ wird und die Intensität der Unterstützung deutlich zunimmt.

Halten wir an dieser Stelle fest: Interventionen im Bereich der sozialen Unterstützung sollten...

- sowohl das berufliche als auch das private Netzwerk mit einbeziehen,
- geschlechterbedingte Unterschiede sowohl im ‚Geben‘ als auch im Entgegennehmen von Supportleistungen beachten,
- in einer ausgewogenen Feedbackkultur eine bedeutsame und zu optimierende Art sozialer Unterstützung sehen und
- sich auf Konzepte abstützen, die auf die Berufsbiografie abgestimmt sind.

Selbstwirksamkeitserwartung als personale Ressource

Ob es nun darum geht, kleinere und größere Hindernisse zu überwinden, gesund zu bleiben bzw. zu werden oder auch Entscheidungen zu fällen: Die Literatur schreibt der Überzeugung eines Individuums, Ereignisse im gewünschten Sinne bewirken bzw. unerwünschte Ereignisse verhindern zu können, eine bedeutende Rolle zu (vgl. Jerusalem 1990; Schwarzer 1996). Die Erforschung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, wie diese Art der Überzeugung bezeichnet wird, kennt vor allem im englischen Sprachraum eine über 20-jährige Tradition (vgl. Deemer & Minke 1999). Gesucht und gefunden wurden insbesondere die Wirkungen der Selbstwirksamkeitserwartung auf das Unterrichtsverhalten der Lehrperson. Auch in der deutschsprachigen Forschung gewann diese personale Ressource zunehmend an Bedeutung, zumal sie zur gewichtigen Komponente zur Verhinderung von ‚Burnout‘ wurde (vgl. Schmitz & Schwarzer 2000). Im Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit und den verschiedenen Elementen des Beanspruchungs-Bewältigungs-Prozesses lassen sich vielfältige Bezüge erkennen. So gaben Analysen in der eigenen Studie Hinweise darauf, dass hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung zu einer positiveren Bewertung der Beanspruchungssituation beiträgt, zu einer wirksameren Wahrnehmung sozialer Unterstützung führt und eine zentrale Bedingung erfolgreicher Bewältigung darstellt (vgl. Herzog 2007, S. 384ff.).

Vor diesem Hintergrund lautet die relevante Frage, wie die Selbstwirksamkeitserwartung *gestärkt* werden kann. Erkenntnisse aus der eigenen, biografischen Studie weisen darauf hin, dass die Berufserfahrung, aber auch die soziale Unterstützung zur Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten beitragen (vgl. ebd., S. 372). Erweiterte Möglichkeiten der Erforschung biografischer Bedingungen des Ressourcenaufbaus bietet die erwähnte Studie, wenn sie ‚berufstreue‘ und ‚berufswechselnde‘ Lehrpersonen gegenüberstellt. Ein solcher Vergleich führte zum aufschlussreichen Ergebnis, dass Personen, die den Primarlehrerberuf verlassen haben, zum Zeitpunkt der Befragung höhere Selbstwirksamkeitserwartungen aufwiesen als ihre berufstreuen Kolleginnen und Kollegen. Aus ihren Verlaufsbeschreibungen ließen sich drei Erklärungsmuster herausarbeiten: Erstens führten Weiterbildungen und Zusatzausbildungen schlicht zur tatsächlichen *Stärkung der Fähigkeiten*. Zweitens standen Kursbesuche in solchen Berufsverläufen oft in Verbindung mit einer Spezialisierung und somit mit einer Eingrenzung der Aufgabenbereiche. Die

Reduktion des Aufgabenspektrums ist aber eine der zentralen Bedingungen, die zu einer erhöhten *Transparenz der Anforderungen* beruflicher Tätigkeit führen. Und das Erkennen der Anforderungen wiederum leistet einen wesentlichen Beitrag für eine gestärkte Selbstwirksamkeitserwartung. Als dritte Einflussgröße werden *unmittelbare Erfolgs- und Wirksamkeitserfahrungen* erachtet. Für das Bekommen von Rückmeldungen scheinen viele der Berufswechsler in ihren neuen Tätigkeitsfeldern bessere Rahmenbedingungen als im Lehrberuf vorzufinden.

Aus den dargestellten Befunden lässt sich folgern: Interventionen, die den Aufbau von personalen Ressourcen beabsichtigen, sollten...

- eine zentrale Aufgabe zur Verhinderung von ‚Burnout‘ und zur Unterstützung des Gesundbleibens im Lehrberuf darstellen,
- spezifisch auf die biografischen Bedingungen abgestützt sein und insbesondere den Berufseinstieg berücksichtigen,
- und eine explizite Verbindung zur Regelung des beruflichen Auftrags und des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrpersonen suchen.

Den beruflichen Alltag bewältigen

Wenden wir uns nun den *Bedingungen erfolgreicher Bewältigung* des Schulalltags zu. Im Gegensatz zur Flut von Veröffentlichungen zur *Lehrerbelastung*, ist über Studien zum Copingverhalten von Lehrpersonen weit weniger zu lesen. Die vorhandenen Untersuchungen unterscheiden sich stark in ihrer theoretischen und methodischen Ausrichtung. Von Interesse sind vorerst die verschiedenen *Formen* von Bewältigung und deren Umsetzung. Basierend auf dem Stressverarbeitungsfragebogen von Janke, Erdmann und Kallus (1985) führte Kramis-Aebischer (1995) eine Untersuchung mit Sekundarlehrkräften in den Kantonen Freiburg und Luzern durch. Als häufig eingesetzte Strategien wurden Ersatzbefriedigung, Bedürfnis nach sozialer Unterstützung oder Aggression genannt. In der eigenen Studie wurden die Antworten auf eine offene Interviewfrage in Anlehnung an eine Systematisierung von Thomae (1996) in 13 Kategorien eingeteilt (vgl. Herzog 2007, S. 258), wovon folgende am häufigsten waren:

Hilfesuche und Stiftung sozialer Kontakte (aktives Einholen sozialer Unterstützung), Evasive Bewältigung (Wechsel der Arbeitsstelle oder des Berufs), Veränderung der Arbeitstätigkeit und der Rahmenbedingungen (Erhöhen des beruflichen Engagements, Einführung von Regeln) sowie Generierung von Informationen und Fertigkeiten (Besuch von Weiterbildungen).

Zur Systematisierung verschiedener Bewältigungsformen wird in der Literatur oft die von Lazarus und Launier (1981) eingeführte funktionale Trennung in *positive Veränderung der Problemlage* (problem-focused coping) und in *Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit* (emotion-focused coping) verwendet. Diese Trennung erwies sich aber in der empirischen Erkundigung als zu wenig differenzierend, zumal sie auch mit Wertungen bezüglich der Wirksamkeit behaftet ist. So hält bereits Grimm (1993, S. 185) fest, dass „erfolgreiche Bewältigungsstrategien sowohl aktionale als auch kognitive, sowohl umweltbezogene als auch selbstbezogene Elemente umfassen und offensiven Charakter besitzen sollten“. Damit muss die mit einer langen Tradition behaftete Ausrichtung, welche aktivistische und rationalistische Copingformen per se als wirksam betrachtet, widerlegt bzw. relativiert werden.

Ein beachtenswerter Faktor in den Effizienzbestimmungen von Bewältigungsformen stellt die *Zeit* dar. Verarbeitungsstrategien können kurzfristig stressreduzierend, langfristig aber stresserhöhend wirken – oder umgekehrt. Dies zeigen Studien, die ihre Probanden über längere Zeitabschnitte begleiteten. Biografische Zugänge lassen zudem erkennen, dass das Bewältigungsverhalten von spezifischen Kontexten bei Person und Umwelt beeinflusst wird. In der eigenen Studie wurde bspw. ersichtlich, dass evasive Bewältigungsformen, das ‚Aus-dem-Felde-Gehen‘, beim Berufseinstieg eine wichtige Strategie darstellt, die im Verlauf der Berufskarriere aber ihre Bedeutung als Bewältigungsform weitgehend verliert. An deren Stelle treten kognitive Formen wie das Umdeuten, das Akzeptieren oder die Korrektur von Erwartungen. Aus dieser Erkenntnis heraus lassen sich Bezüge herstellen vom Bewältigungsverhalten zum individuellen Berufsfindungsprozess, der gerade in den ersten Berufsjahren den Wechsel von Arbeitsort oder sogar Beruf einschließt. Oder aber es lässt sich folgern, dass sich im Verlauf eines Lehrerlebens die Bedingungen für Berufs- oder Wohnortswechsel erschweren und andere Formen der Bewältigung erforderlich werden. Wie auch immer die Interpretation dieser Befunde ausfällt, resümiert werden

kann, dass soziale und individuelle Bedingungen Möglichkeiten und Grenzen des Bewältigungsverhaltens darstellen.

Eine aufschlussreiche Erweiterung erfährt diese Sichtweise, wenn nicht lediglich die *Reaktion* auf eine schwierige Situation (reaktives Coping), sondern auch das *proaktive* bzw. das präventive Bewältigungsverhalten betrachtet wird (vgl. Schwarzer & Knoll 2003). Das proaktive Coping ist in die Zukunft gerichtet und versucht, belastende Situationen gar nicht erst entstehen zu lassen. In der eigenen Studie sind Lehrpersonen, die sich nicht in einer belastenden Situation befanden, zu ihren gesundheitserhaltenden Verhaltens- und Denkweisen befragt worden (vgl. Herzog 2007, S. 265ff.). Folgende Formen wurden von den 77 Probandinnen und Probanden am häufigsten genannt: Sport, Bewegung und Natur; Geselligkeit; fachlicher Austausch; Musik; Reisen und räumliche Distanz sowie Weiterbildungen und Supervision. Nur in Einzelfällen wurde die Ernährung erwähnt. Dass die interviewten Personen auf die Frage nach diesen proaktiven Formen oft sehr überrascht reagierten und ihre Antworten nur wenig Differenzierung zeigten, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass proaktives Coping noch wenig im Selbstverständnis von Lehrpersonen verankert ist.

Die referierten Ergebnisse aus der Copingforschung legen nahe: Interventionen zum Bewältigungsverhalten von Lehrpersonen sollten...

- von einem breiten Verständnis unterschiedlicher Bewältigungsformen ausgehen,
- nicht der voreiligen Wertung von Strategien verfallen, sondern die Lehrpersonen dazu anleiten, die realisierten Ansätze einer individuellen Effizienzbestimmung zu unterziehen,
- neben reaktivem Coping auch *proaktives* Coping stärken, um nicht nur reagieren, sondern vor allem agieren zu können,
- die Copingstrategien einer ganzheitlichen Betrachtung im Kontext individueller „Bewältigungsgeschichten“, Rahmenbedingungen des sozialen Umfelds und Perspektiven im Beruf unterziehen.

Gesund bleiben als Bestandteil professionellen Handelns

Der dargestellte biografische Ansatz führt zur Forderung, Fragen des Ressourcenmanagements und des wirksamen Bewältigungsverhaltens in einem erweiterten Rahmen des Lehrerhandelns zu betrachten. Werden sie ausgeklammert, erscheinen Diskurse über Stress, Ressourcen, Bewältigung und Gesundheit als bloße Abwehrsignale eines stark unter Druck geratenen Berufsstandes. Strategien, welche die ‚Opferrolle‘ hervorheben oder gar eine ‚Heroisierung‘ der Lehrtätigkeit beabsichtigen, halte ich für unklug und wenig konstruktiv. Bessere Voraussetzungen bietet da der Professionsdiskurs. Er setzt bei der Lehrkraft selbst an, die sich bezogen auf die gegebene Situation reflektiert und Stressoren wie auch Ressourcen personaler und sozialer Art erkennt. Ausgehend von dieser Analyse plant die Lehrperson Wege der Optimierung, die zur Erreichung ihrer Ziele und zur Erfüllung des beruflichen Auftrages führen. Ausgangspunkt jeglicher Interventionsabsichten muss die Reflexion der einzelnen Lehrperson über ihr Handeln und Denken sein. Im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung gilt es hierbei sowohl das berufliche als auch das private Handlungsfeld und ihr gegenseitiger Einfluss zu beachten (vgl. Herzog et al. 2007).

Ein weiteres zentrales Element des Professionalisierungsansatzes ist die Integration des situativen Intervenierens in das biografische Handeln. Als Bindeglied fungiert der Ansatz der Personalentwicklung. Er vermag es, aus der Analyse von Vergangenheit und Gegenwart Ziele und Wege für die Zukunft zu entwickeln, welche die einzelne Lehrperson das Schulehalten als emotional bedeutsame Herausforderung im Kontext unterstützender Bedingungen erfahren lässt. Die Gesundheitserhaltung muss nicht nur Bestandteil einer solchen Planung sein, sondern die Planung selbst ist auch ein wichtiger Akt proaktiven Copings.

Der Aufbau und die Pflege des professionellen Handelns ist aber weder ausschließlich der einzelnen Lehrperson noch dem Berufsstand zu verordnen. Es braucht vielmehr eine *Schulentwicklung* auf verschiedenen Ebenen des Systems, die auf optimierte Bedingungen des individuellen und kollektiven Handelns zielt. Die Differenzierung des Berufsfeldes und die Spezifizierung des Berufsauftrages oder der Aufbau einer ressourcenorientierten Feedbackkultur sind nur drei Beispiele, die sich aus den referierten Studien als noch zu klärende Aspekte ergeben haben. Zu den Gelingensbedingungen eines solchen systemischen und ganzheitlichen Ansatzes gehört eine

nachhaltige Zusammenarbeit verschiedener Akteure. Angesprochen sind dabei neben den Lehrpersonen selbst vor allem auch die Schulleitungen, die (Schul-)Politiker/innen, auch Fachpersonen aus Beratung und Weiterbildung und – ganz wichtig – die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Nicht zuletzt ist auch die Forschung, dazu aufgefordert, ihre aufklärerische Funktion wahrzunehmen und so ihren Beitrag zur Gesundung eines Berufsstandes zu leisten.

Literatur:

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit* (A. Franke & N. Schulte, Trans.). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Berndt, J., Ströver, F., & Tiesler, G. (2002). Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper? Zur psychophysischen Verfassung von Lehrerinnen und Lehrern. In: S. Beetz-Rahm, L. Denner & T. Riecke-Baulecke (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Band 3 (pp. 263–281). Weinheim: Juventa Verlag.
- BLVK (2004). Geschäftsbericht 2003. Rechnung 2003 und Anhang gemäß BVV 2. (Retrieved März, 2005, from) <http://www.blvk.ch/BLVKGB2003dt.pdf>
- Deemer, S. A. & Minke, K. M. (1999). An Investigation of the Factor Structure of the Teacher Efficacy Scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3–10.
- Delgrande Jordan, M.; Kuntsche, E. & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderungen und -unzufriedenheiten von Lehrpersonen in der Schweiz : Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27, 123–137.
- Dick, R. v. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum Verlag.

- Grimm, M. A. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W.; Müller, H. P.; Brunner, A. & Herzog, S. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: Die sozialpsychologische Perspektive. In: P. Schwenkmezger & L. R. Schmidt (Eds.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (pp. 65–87). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Janke, W.; Erdmann, G. & Kallus, W. K. (1985). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Paul Haupt.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Ed.), *Stress : Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (pp. 213–259). Bern: Hans Huber.
- Märki, A. (2000). *Soziale Unterstützung im Lehrerberuf. Eine empirische Studie mit Lehrkräften der Primarstufe* (Lizentiatsarbeit). Zürich: Pädagogisches Institut der Universität, Fachbereich Pädagogische Psychologie I.
- Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In: S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 1 (pp. 285–299). Weinheim: Juventa.

- Schmitz, E. (2004). Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: A. Hillert & E. Schmitz (Eds.), *Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 51–68). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Schröder, A., & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In: L. Brüderl (Ed.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (pp. 149–159). Weinheim: Juventa Verlag.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2003). Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In: S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures* (pp. 393–409). Washington: American Psychological Association.
- Thomae, H. (1996). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie* (3., erw. und verb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: A. Hillert & E. Schmitz (Eds.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 23–38). Stuttgart: Schattauer.
- WHO (1948). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. (Retrieved August, 2004, from <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf>)

3

Gesundheitsfördernde Schule
Modelle und Grundlagen

Gesundheitsfördernde Schule – Spannungsfelder und Chancen

Was Gesundheitsförderung zu guten Schulen beitragen kann

Titus Bürgisser

Gesundheitsförderung steht in einem spannungsreichen Verhältnis von Forderungen und Möglichkeiten. Der folgende Beitrag will Hinweise dazu geben, wie Schulen mit diesen Anforderungen umgehen können. Er möchte zudem einen Überblick über die Grundlagen, Chancen und Grenzen schulischer Gesundheitsförderung verschaffen, die in den bisherigen und den folgenden Kapiteln des vorliegenden Buches thematisch vertieft werden. Es werden pädagogische Ansätze skizziert, die sich der Nachhaltigkeit und der Vernetzung von Gesundheitsförderung in Schulen verschreiben. Dabei werden zentrale Begriffe und Modelle vorgestellt mit dem Ziel, Schulleitungen und Lehrpersonen Orientierung zu geben und zur Planung und Umsetzung von Gesundheitsförderung an ihrer Schule anzuregen. Ausgangspunkt sind folgende Fragestellungen:

- Warum sollen sich Schulen mit Gesundheit beschäftigen? Was ist der Nutzen für die Schulen?
- Was ist und will Gesundheitsförderung und Prävention an Schulen?
- Welche Handlungsfelder gibt es? Wo kann und soll Schule aktiv werden?
- Was wirkt? Welche Erkenntnisse über Wirkungen sind aus der Forschung bekannt?
- Wie sollen Schulen Gesundheitsförderung umsetzen? Worauf ist zu achten? Welche Prämissen sollen beachtet werden, um Gesundheitsförderung professionell und wirkungsvoll umzusetzen?

Schule und Gesundheit im Spannungsfeld der Interessen

Von A wie Alkoholprävention über E wie Ernährungslehre oder S wie Sexualerziehung bis zu Z wie Zahnpflege – das Alphabet der gesundheitsbezogenen

Forderungen an die Schule kennt eine große Vielfalt. Viele der Anforderungen sind nicht neu. Einige sind im Verlaufe der Zeit verschwunden, anderen haben meist in neuer Erscheinung ihren Platz erneut eingenommen. Geprägt von steigenden Gesundheitskosten und politischen Forderungen, aber auch vom medialen Interesse, hat die Wunschliste in den letzten Jahren reges Wachstum erfahren – die „Schul-Tasche“ füllt sich und wird schwerer und schwerer. Auf die Aufschichtung von Anforderungen folgte eine Vielzahl von Projekten, von allen Seiten, auf allen Ebenen. Sie sind in ihrer Umsetzung durch eine gewisse Hektik und Euphorie gekennzeichnet. Für viele von ihnen gilt: So rasch sie aus dem Boden geschossen kamen, versandeten ihre Wirkungen auch wieder... In vielen Schulteams hat sich Frustration und auch Ratlosigkeit breit gemacht. Es macht den Anschein, dass wir Schulen mit den Anforderungen und dem Aktivismus rund um das Thema Gesundheit überfordern. Nüchtern müssen auch Gesundheitsexpertinnen und -experten feststellen: Interventionen, die nicht wirksam sind, sind vor allem eines: Ungesund für die Lehrpersonen. Und den Schülerinnen und Schülern bringen sie nichts. Es bleibt die Frage, wie Schulen die Gesundheitsförderung wirksam wahrnehmen können, ohne sich zu überfordern.

Die Balance zwischen Anforderungen und Möglichkeiten finden

Auf dem Hintergrund der vielen und komplexen Anforderungen, die an die Schule von heute gestellt werden, wird in den letzten Jahren immer wieder die Strategie „Konzentration auf die Kernaufgaben“ propagiert. Diese Strategie ist keine professionelle und gewinnbringende Antwort auf die gesundheitlichen Herausforderungen der Schule, weil sie damit Lehrpersonen und Schulleitungen mit diesen Fragen alleine lässt. Zumal auch ungeklärt bleibt, was nun die Kernaufgabe von Schulen ist. Vielmehr gilt es den Bildungs- und Erziehungsauftrag stetig zu reflektieren und die damit verbundenen Anforderungen in Verbindung mit den vorhandenen Ressourcen zu bringen. Am Beispiel der Gesundheitsförderung lassen sich viele der Spannungsfelder, denen Schulen heute ausgesetzt sind, besonders gut aufzeigen (Abb. 1).

Spannungsfeld Anforderungen und Ressourcen

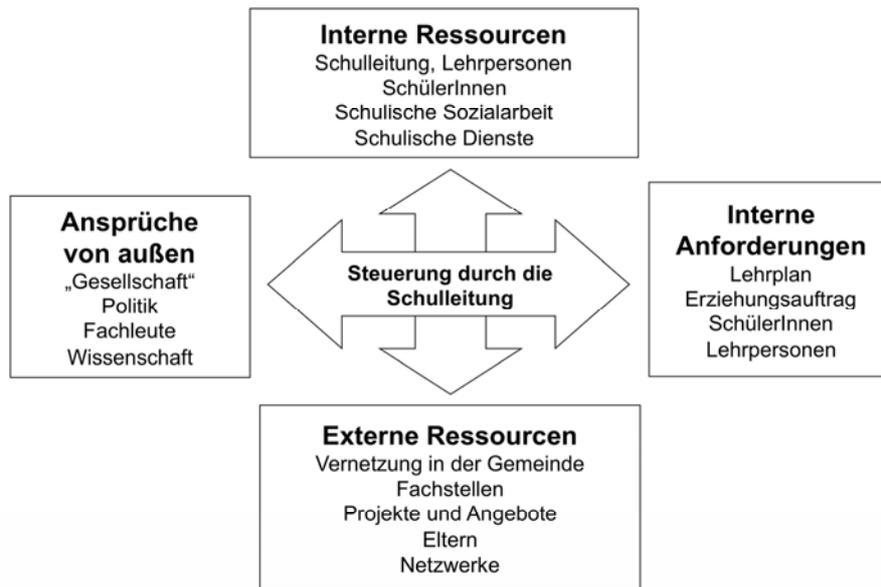


Abbildung 1: Schule und Gesundheit im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen

Dabei konkurrieren externe Anforderungen mit einem reich bepackten Grundauftrag in einer Zeit, in der die personellen und finanziellen Mittel immer wieder gekürzt werden. Die Balance zwischen den Anforderungen und Ressourcen erfordert dabei Gesundheitswissen, Kenntnis wirksamer Maßnahmen und Steuerungskompetenz. Die Lehrpersonen und Schulleitungen brauchen im Bearbeiten dieser anspruchsvollen Aufgabe Unterstützung. Eine bedeutsame Partnerschaft ergibt sich aus der Zusammenarbeit mit anderen Settings wie Familie, Gemeinde oder Freizeit. Während sich die Zusammenarbeit mit dem *Elternhaus* in der Gesundheitsförderung etabliert hat, ist die Integration in kommunale Gesundheitsförderungsstrategien bisher erst vereinzelt erfolgt. Die (Bildungs-)Politik hat ihr Unterstützungspotential bisher noch nicht vollständig entfaltet, da noch kaum geklärte Aufträge für Schulen im Bereich der Gesundheitsförderung vorliegen. Als Erfolgsgeschichte kann allerdings die fachliche Vernetzung bezeichnet werden, wie sie ausgehend vom *Europäischen Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen* auch in deutschsprachigen Ländern etabliert ist (vgl. den

Beitrag von Barbara Zumstein im vorliegenden Buch). Hier arbeiten Schulen, Bildungsbehörden und Fachstellen zusammen und unterstützen sich gegenseitig.

In der Schweiz spielen die *Pädagogischen Hochschulen* in diesem Unterstützungssystem eine wichtige Rolle, die sie in Zukunft noch vermehrt wahrnehmen sollten. Mit dem vierfachen Leistungsauftrag – der Ausbildung, Weiterbildung, Forschung+Entwicklung und Dienstleistungen – haben sie bedeutsame Unterstützungselemente für Gesundheitsförderung in Schulen institutionell zusammengeführt. Als Partner der Schulen können sie zudem einen von politischen und medialen Strömungen weitgehend unabhängigen Wissenstransfer und Support anbieten, der nicht nur dann stattfindet, wenn es brennt, sondern sich der Systematik, der Kontinuität und der Nachhaltigkeit verpflichtet (vgl. Herzog & Bürgisser 2008, S. 7–9).

Zusammenhänge zwischen Bildung und Gesundheit

Die Zusammenhänge zwischen Bildung und Gesundheit sind komplex. Sie gehen weit über das etwas einfache Muster „Gesellschaft fordert – Schule ist überfordert und überlastet“ hinaus. Eine Rollen- und Aufgabenklärung ist deshalb vordringlich. Dabei ist zu hoffen, dass sich die Schule und das Bildungssystem nicht einfach in die Rolle des Opfers begeben, das vielen Forderungen ausgesetzt ist, sondern selbst eine aktive und gestaltende Rolle übernehmen. So wird es möglich, das Potenzial des Wissens über Gesundheit und Gesundheitsförderung zur Erreichung des Grundauftrages der Schule und zur Bewältigung aktueller Herausforderungen und Probleme zu nutzen und gleichzeitig einen Beitrag zu wichtigen gesellschaftlichen Fragen zu leisten. Dabei entscheidet die Schule selbst, welche Schwerpunkte sie legt und wie viele Ressourcen sie investieren will. Sie braucht dazu einen gewissen Gestaltungsspielraum, Wissen über die unten beschriebenen Zusammenhänge und Unterstützung durch gute Rahmenbedingungen, externe Fachstellen sowie motivierende Projekte und Angebote.

Im folgenden Abschnitt werden einige dieser Bedingungen beschrieben und mögliche Aufgaben und Grenzen der Schule skizziert.

Gesundheits- und Bildungsforschung

Die Gesundheitswissenschaften liefern wichtige Erkenntnisse darüber, welchen gesundheitlichen Belastungen Menschen ausgesetzt sind, in welchem Umfang und bei wem bestimmte Gesundheitsprobleme feststellbar sind. Zudem generiert sie Erkenntnisse über die Motive und Zusammenhänge von Gesundheits- und Risikoverhalten (vgl. den Beitrag von Werner Wicki im vorliegenden Buch). Maßnahmen, Projekte und Interventionen zur Verbesserung der Gesundheit und zur Prävention von unerwünschten Verhaltensweisen können zudem mit den Mitteln der Forschung auf ihre Wirksamkeit überprüft und in der Folge verbessert werden. Bildungsforschung schließlich untersucht unter anderem, welche Bedeutung Gesundheit für das Lernen und den Lernerfolg hat. Forschungsergebnisse können einerseits über vorliegende Gesundheitsprobleme in der Bevölkerung informieren (vgl. den Beitrag von Werner Wicki und Christina Dietrich *Wie gesund sind unsere Kinder und Jugendlichen?* in diesem Buch) und andererseits der Legitimation für gesundheitspolitische Zielsetzungen dienen. Außerdem sind sie eine Grundlage, die dazu dient, Unterricht und Schule sowie Projekte wirkungsvoll zu gestalten.

Gesundheitspolitik, Gesundheitsziele und Bildungsziele

Erkenntnisse aus der Gesundheitsforschung identifizieren problematische Entwicklungen und benennen konkrete Gesundheitsprobleme der Bevölkerung. Sie beziffern häufig auch die Kosten, die der Gesellschaft dadurch entstehen. Besonders gravierende Entwicklungen sollen mit der Definition von Gesundheitszielen und einer entsprechenden Gesundheitspolitik gebremst werden. Dabei geht es einerseits um Verbesserung der Gesundheit der Bevölkerung, um die Verminderung von krankheitsbedingtem Leiden oder frühzeitigem Todesfällen und um die Reduktion der damit verbundenen Gesundheitskosten. Diese Gesundheitsziele und entsprechende Programme sind auf die Gesundheit der gesamten Bevölkerung ausgerichtet, oft mit differenzierten Zielen bei spezifischen Zielgruppen. Die Schule spielt bei der Umsetzung dieser längerfristigen nationalen Gesundheitsziele mit entsprechenden Programmen und Maßnahmenpaketen eine wichtige Rolle. Dies deshalb, weil sie

flächendeckend ganze Jahrgangskohorten von Kindern und Jugendlichen erreicht und man sich von einer frühzeitigen Intervention positive Ergebnisse verspricht. Schulleitungen und Schulteams machen mit Vorteil eine Interessenabwägung zwischen Gesundheitszielen und Bildungszielen (Abb. 2), da diese nicht identisch sind und manchmal divergieren.



Abbildung 2: Gesundheitsziele und Bildungsziele sind nicht deckungsgleich.

Da Bildungsziele in sich und auch bezogen auf die Gesundheitsziele der Gesundheitsbehörden auf nationaler und kantonaler beziehungsweise nationaler Ebene und der Gesundheitsinstitutionen nicht widerspruchsfrei sind, gilt es Spannungen auszuhalten und sie in konstruktiver Weise zu bearbeiten.

Seitens der Politik und der Gesundheitsbehörden besteht eine gewisse Gefahr der Vereinnahmung und der Überbewertung der Möglichkeiten der Schule. So tendieren erfahrungsgemäß vor allem politisch motivierte Forderungen an die Schule dazu, kurzfristige Effekte und vordergründigen Aktivismus höher zu bewerten als langfristige, in die Schule integrierte und wirksame Strategien, welche meist nicht spektakulär sind. Die Verlockung, einfach etwas zu tun, bezahlen Schulen oftmals mit kräfteaubenden Aktionen, deren kurzfristige positive Wirkungen schnell verpuffen und die Ressourcen für nachhaltige Projekte blockieren oder verbrauchen.

Interessant ist insbesondere die Ausgestaltung der gemeinsamen Schnittmenge zwischen Bildungs- und Gesundheitszielen gemäß Abbildung 2. So beinhalten internationale und nationale Gesundheitsziele auch eine Reihe von Chancen, welche die Schulen nutzen können um den eigenen Auftrag und aktuelle Herausforderungen gut bewältigen zu können. Gesundheitsbehörden und Politik setzen Mittel zur Erreichung ihrer Ziele ein, welche auch Schulen zu Gute kommen. Die vernetzte Arbeit mit Partnern in andern Settings kann Entlastung bringen und die Wirksamkeit der Arbeit erhöhen. Hier ist besonders darauf zu achten, dass dafür auch die notwendigen Mittel zur Verfügung gestellt werden und nicht stillschweigend davon ausgegangen wird, Schulen könnten diese Aufgaben einzig mit ihren eigenen Ressourcen bewältigen. Die Bildungsbehörden und Schulen sind dafür in Zukunft noch stärker als Partner einzubeziehen, welche ihren Anteil an der Verantwortung für gesellschaftliche Ziele und Anliegen nicht einfach als Befehlsempfänger entgegennehmen. Ihre Rolle könnte die eines aktiven und kompetenten Ansprechpartners sein, der den eigenen Anteil an der Lösung gemeinsamer Probleme in Kooperation mit allen Beteiligten mitgestaltet.

Gesundheitsthemen als Bildungsauftrag im Lehrplan

Schulen haben einen im Lehrplan verankerten Auftrag, Gesundheit zu lehren. Dabei spielen klassische Gesundheitsthemen wie z.B. Sexualität, Sucht, Ernährung und Bewegung eine zentrale Rolle. Die Themen sind meist auf mehrere Lehrpläne bzw. Fächer verteilt und daher besonders geeignet, fächerübergreifend bearbeitet zu werden. Daneben gibt es im Schulalltag viele Gelegenheiten, Gesundheitsthemen anzusprechen und zu bearbeiten, wenn sie im Leben der Kinder und Jugendlichen auftauchen. Voraussetzung dafür sind Lehrpersonen, welche um die Bedeutung der Gesundheit wissen und sich darauf einlassen wollen. Damit Lehrpersonen diese Themen kompetent unterrichten können, müssen sie in der Aus- und Weiterbildung darauf vorbereitet werden, was eine Integration in die Ausbildungspläne und Weiterbildungsangebote voraussetzt.

Gesundheit als Herausforderung im schulischen Alltag – gesund lehren und lernen

Schule kann krank machen. Kinder, welche unter ständigem Leistungsdruck leiden oder durch das ständige Sitzen im Unterricht Haltungsschäden entwickeln, sind damit ebenso gemeint wie Lehrpersonen, welche wegen ihrer Arbeit krank werden.

Deshalb ist gesunden Lern- und Arbeitsbedingungen besondere Beachtung zu schenken (vgl. die Beiträge von Seeger und Bürgisser zu Gesundheitsmanagement und Schulklima in diesem Buch).

Gesundheitsprobleme der Schüler/-innen und Lehrpersonen machen vor der Schulhaustüre nicht Halt. Sie belasten das Zusammenleben im Schulalltag oder beeinträchtigen den Lernerfolg. Die Schule ist hier gefordert, präventiv zu wirken, muss Regeln vereinbaren und durchsetzen und notfalls professionell intervenieren (vgl. dazu die Beiträge zur Prävention von Lehner und Würth sowie von Jegge in diesem Buch).

Gesundheit als eine Voraussetzung für den Lernerfolg

Die Zusammenhänge zwischen Gesundheit und Lernerfolg sind vielschichtig. So lassen sich Bezüge zwischen genügend Bewegung, ausgewogener Ernährung, ausreichendem Trinken und der Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler herstellen (vgl. die beiden Beiträge von Stephan Zopfi und Claudia Wespi in diesem Buch). Dieselben Faktoren haben zusammen mit einem guten sozialen Klima in der Klasse und der Schule auch positive Auswirkungen auf die Motivation, welche hohe Relevanz für den Lernerfolg hat. Die Umsetzung von Erkenntnissen aus der Forschung ist deshalb nicht lediglich für die Gesundheit, sondern für den pädagogischen Erfolg generell von großer Bedeutung.

Gesundheitsbegriffe und deren Bedeutung für die Schule

Wer sich mit Gesundheitsförderung in der Schule beschäftigt, kommt nicht umhin, sich mit einigen zentralen Begriffen zu befassen. Sie sollen hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz skizziert werden.

Gesundheit

Gesundheit ist ein Konstrukt, dessen Bedeutung aufgrund von kulturellen und sozialen Faktoren und vor dem Hintergrund unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und je nach historischem Kontext erheblich variieren. Gesundheit kann ohne den Bezug zum Begriff *Krankheit* nicht vollständig erfasst werden: Im Sinne einer Abgrenzung (vgl. Franzkowiak 1999, zit. in Hascher et al. 2001) hört man oft, Gesundheit sei die Abwesenheit von Krankheit.

Gesundheit steht wesentlich auch für Leistungs- und Arbeitsfähigkeit in körperlicher und sozialer Hinsicht. Gesundheit wird dann verstanden als körperlich-seelisches Gleichgewicht oder als flexible Anpassungsfähigkeit von Körper und Selbst an sich verändernde Umweltbedingungen, z.B. als die Widerstandsfähigkeit eines Menschen gegenüber Krankheitserregern und Infektionen.

In der berühmten Ottawa-Charta ist dieser Gedanke so formuliert:

„Gesundheit ist die Fähigkeit des Menschen, sich aktiv Bedingungen zu schaffen, die Wohlbefinden ermöglichen, bzw. Bedingungen zu erkennen, welche das Wohlergehen beeinträchtigen, um diese zu beeinflussen und zu verändern. [...] Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umgebung geschaffen und gelebt, dort wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben.“ (WHO 1986)

Die heutigen Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen Gesundheit und Krankheit sind stark durch die Gegenüberstellung der beiden Begriffe *Pathogenese* und *Salutogenese* bei Antonovsky (1997) geprägt. Die *Pathogenese* beschreibt die Entstehung und Entwicklung von Krankheiten mit allen daran beteiligten Faktoren. Die *Salutogenese* fragt danach, warum Menschen trotz vieler potenziell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund bleiben, wie sie sich von Erkrankungen wieder erholen können und wie es zu erklären ist, dass einige Menschen trotz extremster Belastungen nicht krank werden. Antonovsky kritisierte die schulmedizinische Fixierung auf die Pathogenese. Seine Hauptthese war, dass das *Kohärenzgefühl* für die Erhaltung von Gesundheit zentral sei. „Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die

Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen“ (Antonovsky 1997, S. 36). Hafen (2007) ging dagegen davon aus, dass sich sowohl Gesundheitsförderung, Prävention wie Behandlung mit Gesundheit *und* Krankheit auseinandersetzen müssen und plädierte dafür, sowohl die salutogenetische als auch die pathogenetische Perspektive in Strategien der Gesunderhaltung und Behandlung der Menschen zu integrieren und die theoretisch nicht haltbaren Abgrenzungen zwischen diesen Begriffen fallen zu lassen.

Bei genauerem Hinsehen verstand auch Antonovsky (1989) Gesundheit als einen dynamischen Zustand, der sich in einer lebensgeschichtlich und alltäglich immer wieder neu und aktiv herzustellenden Balance befindet. Gesundheit ist damit auch kein fernes Ziel (mehr), sondern ausdrücklich Bestandteil des täglichen Lebens. Antonovsky (1989) kritisierte die übliche Trennung in gesund und krank. In seiner Vorstellung waren Gesundheit und Krankheit zwei Pole, die sich gegenseitig bedingen (Abb. 3).

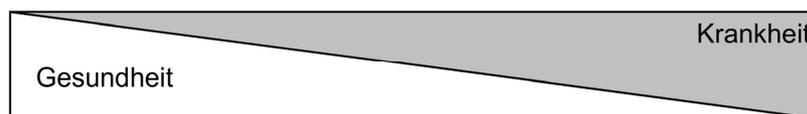


Abbildung 3: Das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum (nach Antonovsky 1989)

Wir sind demnach nicht entweder gesund oder krank, sondern befinden uns irgendwo auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum und verändern diese Position im Verlauf unseres Lebens ständig. Der aktuelle Standort hängt vom Kräfteverhältnis zwischen Risiko- und Schutzfaktoren ab, welche somit für die Gesundheitsförderung und Prävention eine wichtige Bedeutung erhalten.

Im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses von Gesundheit wird von mehreren Dimensionen ausgegangen, welche unsere Gesundheit beeinflussen und miteinander in Wechselwirkung stehen. Naidoo und Wills stellen diese Dimensionen wie folgt dar:

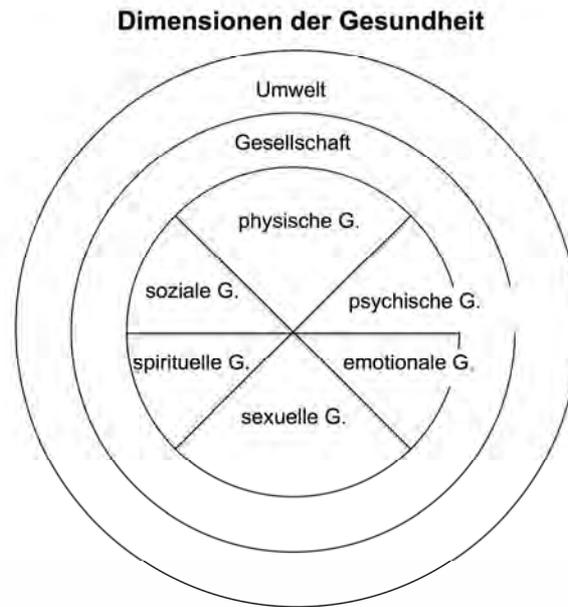


Abbildung 4: Dimensionen der Gesundheit (Naidoo & Wills 2003, S. 6)

Gesundheitsförderung

Grundlage des heutigen Verständnisses von Gesundheitsförderung ist die von der WHO formulierte Ottawa-Charta (WHO 1986). Sie hat mit diesem Dokument einerseits den Begriff „Gesundheitsförderung“ definiert und andererseits ein Programm skizziert, auf dessen Grundlage Gesundheitsförderung weltweit umgesetzt werden sollte. Die Ottawa-Charta hat eine Vielzahl von nationalen und internationalen Programmen und Initiativen ausgelöst, welche die Gesundheitslandschaft bis heute prägen. Auch der Gesundheitsbegriff wurde neu und umfassender definiert.

Die Wende hin zu einem moderneren Gesundheitsverständnis lässt sich mit der Ottawa-Charta für Gesundheitsförderung der Weltgesundheitsorganisation WHO von 1986 in Verbindung bringen:

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen.“(WHO 1986)

In diesem Verständnis wird das Konzept Gesundheit stärker als früher personalisiert und vor allem dynamisiert. Gesundheit ist weder ein statischer Zustand noch die bloße Abwesenheit von Krankheit. Gesundheit erfasst alle Bereiche der Lebensführung, also physische wie psychische, soziale und kulturelle oder auch ökonomische Bedingungen.

Die Ottawa-Charta der WHO sieht fünf Handlungsfelder vor:

- Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik
- Schaffen von gesundheitsförderliche Lebenswelten (Settings)
- Unterstützen von gesundheitsbezogene Gemeinschaftsaktionen
- Entwickeln von persönliche Kompetenzen
- Entwickeln und Neuorientierung der Gesundheitsdienste.

Die *Jakarta-Erklärung zur Gesundheitsförderung für das 21. Jahrhundert* von 1997 verstärkte die Anliegen der Ottawa-Charta und ergänzte sie mit einer Prioritätenliste. Diese beinhaltet die Förderung sozialer Verantwortung für Gesundheit, den Ausbau der Investitionen in die Gesundheitsentwicklung, die Festigung und Ausbau von Partnerschaften für Gesundheit, die Stärkung der gesundheitsfördernden Potenziale von Gemeinschaften und der Handlungskompetenz des Einzelnen sowie Sicherstellung einer Infrastruktur für die Gesundheitsförderung.

Gemeinsam ist in allen dieser internationalen Strategien, dass sie davon ausgehen, dass Gesundheit ein Menschenrecht ist, welches eng mit weiteren Lebensbedingungen gekoppelt ist wie Nahrung, Bildung, Umwelt, Wirtschaftswachstum, Gerechtigkeit, Frieden usw. und dass Armut die mit Abstand größte Bedrohung für die Gesundheit darstellt. Somit ist das Engagement für Gesundheitsförderung eingebunden in weitere internationale Prozesse wie zum Beispiel die UNO-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung*.

Damit diese Ziele erreicht werden können, setzt sich Gesundheitsförderung für Chancengleichheit ein, entwickelt ihre Interventionen durch konsequente Partizipation der Beteiligten, stärkt deren Ressourcen durch Empowerment und nutzt vielfältige Kooperationen und Netzwerke.

Prävention

Ausgangspunkt der Prävention sind spezifische Krankheiten oder Störungen. Sie sollen verhindert oder frühzeitig behandelt werden. Dabei stützt sich die Prävention auf Erkenntnisse aus der Gesundheitsforschung, welche häufig auftretende Krankheiten oder unerwünschtes Gesundheitsbelastendes Verhalten identifiziert. Präventionsprogramme versuchen, möglichst zielgerichtet Risikogruppen zu erreichen, Risikofaktoren zu vermindern und Schutzfaktoren zu stärken. Während die *Primärprävention* Krankheiten und Risikoverhalten bei allen möglichen Zielgruppen schon vor deren Entstehung verhindern will, setzt die *Sekundärprävention* im Sinne einer Früherfassung bei den ersten Anzeichen auftretender Krankheiten und auch unter speziell gesundheitsgefährdenden Bedingungen bei spezifischen Zielgruppen an.

Gesundheitskompetenz: Health Literacy

Der Erwerb von Kompetenzen ist eine der Hauptaufgaben schulischer Bildung und deshalb auch für die Gesundheitsbildung von zentraler Bedeutung. Kickbusch definiert Gesundheitskompetenz in Anlehnung an die Ottawa-Charta als „die Fähigkeit des Einzelnen, im täglichen Leben Entscheidungen zu treffen, die sich positiv auf die Gesundheit auswirken – zu Hause, in der Gesellschaft, am Arbeitsplatz, im Gesundheitssystem, im Markt und auf politischer Ebene. Gesundheitskompetenz ermächtigt Personen zur Selbstbestimmung und zur Übernahme von Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit bezüglich ihrer Gesundheit. Sie verbessert die Fähigkeit, Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen und Verantwortung für die eigene Gesundheit zu übernehmen“ (Kickbusch et al. 2005, S. 10).

Diese Definition ist vom schweizerischen Programm *bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz* in Anlehnung an die WHO wie folgt angepasst worden:

„Gesundheitskompetenz ist die Fähigkeit, Kenntnisse über die Erhaltung und Wiedererlangung körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens so in persönliche Handlungen und in die Gestaltung der Lebens- und Umweltbedingungen umzusetzen, dass die eigene Gesundheit und die Gesundheit anderer gefördert wird“ (bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz, 2007, unveröffentlicht). Beim Erwerb von Gesundheitskompetenz im obigen Sinne spielt auch die Schule eine Rolle. So definieren Abel und Bruhin Gesundheitskompetenz als „wissensbasierte Kompetenz für eine gesundheitsförderliche Lebensführung. [...] Dieses Wissen wird primär über Kultur, Bildung und Erziehung vermittelt bzw. weitergegeben. Zur wissensbasierten Gesundheitskompetenz gehört neben dem alltagspraktischen auch spezialisiertes Wissen z.B. über individuelle und kollektive Gesundheitsrisiken oder über Maßnahmen zur Verbesserung der gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen“ (Abel & Bruhin 2003, S. 129).

Abel und Sommerhalder (2007) beschreiben, unter welchen Voraussetzungen Gesundheitskompetenz erworben werden kann und wie sie sich auf das Gesundheitshandeln auswirkt. Dabei spielen Empowerment-Prozesse eine zentrale Rolle. Schulen leisten gemäß ihrer Darstellung einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau von Gesundheitskompetenz.

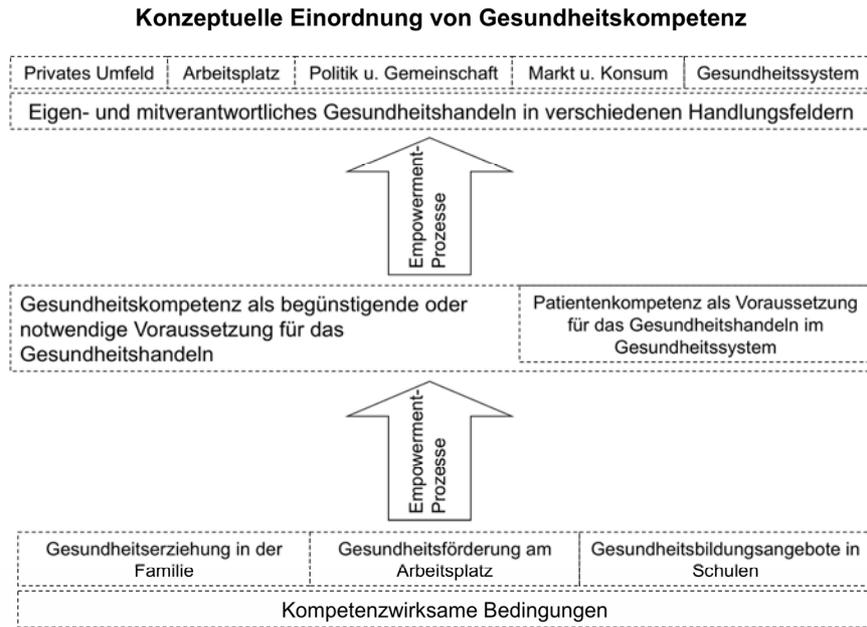


Abbildung 5: Konzeptuelle Einordnung von Gesundheitskompetenz (Abel & Sommerhalder 2007, S. 8)

Gesundheitsfördernde Schule: Modelle, Ziele und Aufgaben

„Wo Gesundheit fehlt, kann Weisheit nicht offenbar werden, Kunst keinen Ausdruck finden, wird Reichtum wertlos, kann Stärke nicht kämpfen und Klugheit keine Anwendung finden.“

Herophilus von Alexandrien, 3. Jh. v. Chr.

Gesundheit und Bildung sind untrennbar miteinander verbunden, wie schon dem uralten obigen Zitat zu entnehmen ist. Auch die Weltgesundheitsorganisation hat diese Zusammenhänge ausführlich beschrieben (siehe oben). In Europa wurde diese Bedeutung durch die erste Konferenz des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen in Thessaloniki von 1997 nochmals unterstrichen. Am Anfang der Konferenzresolution steht der folgende oft zitierte programmatische Satz:

„Jedes Kind in Europa hat das Recht und sollte die Möglichkeit haben, in einer gesundheitsfördernden Schule zu lernen.“ (WHO 1997)

Um die Gesundheitsförderung in Schulen von heute zu situieren, hilft – einmal mehr – der Blick in die Geschichte. So wird erkennbar, dass Gesundheit in der schulischen Bildung schon immer ihren Platz gehabt hat. Sie lässt sich im Kontext der Institution Schule bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen. In den letzten dreißig Jahren haben sich das Verständnis und der Fokus von Gesundheitsförderung in der Schule allerdings markant verändert. Bis noch Mitte der 1980er Jahre orientierte sich die Gesundheits-erziehung ausschließlich am traditionell medizinischen – meist pathogenetischen – Verständnis von Prävention (z.B. Kariesprophylaxe, Unfallverhütung und gesunde Ernährung). Und sie ‚delegierte‘ sie an Fächer wie Biologie, Sport, Hauswirtschaft oder Lebenskunde. Die Ottawa-Charta leitete mit ihrer Definition von Gesundheitsförderung und der Hervorhebung der Bedeutung der Lebenswelt (Setting) eine Abkehr von diesem Ansatz ein.

Die Gesundheitsfördernde Schule

Für den *Gesundheitsauftrag an Schulen* hat diese Neuausrichtung verschiedene bedeutsame Konsequenzen. Erstens ist sie *eines* der „Settings“, in welchen die Strategien der WHO umgesetzt werden sollen. Als eine zentrale Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen darf und kann sie sich dieser Aufgabe nicht entziehen. Sie ist aber – und das ist ebenso wichtig – nicht das einzige Setting. Mit dem Fokus auf den heranwachsenden Menschen stellen die Familie, die Gemeinde, die Arbeitswelt oder auch die strukturierte Freizeitaktivität in Vereinen weitere Entwicklungsräume dar, die ebenfalls dem Gesundheitsauftrag der WHO verpflichtet sind. Die *Vernetzung* der unterschiedlichen Settings wird eine zentrale Bedingung für das Gelingen der gesamten Strategie haben.

Zweitens wird erkennbar, dass Schulen mit diesem Verständnis ihre Gesundheitsförderung *anders* ausrichten müssen, als sie dies noch vor gut 20 Jahren taten. Gesundheitserziehung kann also nicht einfach ein zusätzliches Fach in der Stundentafel sein, sie sollte in einem fächerübergreifenden Curricula und in der

Schulentwicklung verankert werden. Gesundheitsförderung kann demnach nicht mehr nur Aufgabe von (einzelnen) Lehrpersonen sein, sondern gehört zum Auftrag von Schulen:

„Die Gesundheitsfördernde Schule macht Gesundheit zu ihrem Thema indem sie einen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel einleitet, ein Setting Schule zu schaffen, das zum einen der Stärkung der gesundheitsbezogenen Lebensstüchtigkeit der Schülerinnen und Schüler beiträgt und das zum anderen die auf den Arbeits- und Lernplatz bezogene Gesundheit aller an der Schule Beteiligten fördert. Übergeordnetes Ziel ist die Steigerung der Erziehungs- und Bildungsqualität der Schule.“ (Paulus 2003. S. 94)

Diese Ideen wurden mehrfach konkretisiert und in verschiedenen regionalen und nationalen Projekten an vielen Schulen umgesetzt. Viele dieser Projekte und Programme orientieren sich im Wesentlichen an den von der WHO ausgearbeiteten Kriterien, haben diese weiterentwickelt und an ihre Verhältnisse angepasst.

Die 12 Kriterien der WHO für eine Gesundheitsfördernde Schule+

1. Die aktive Förderung des Selbstwertgefühls der Schüler/Schülerinnen, indem deutlich gemacht wird, dass jeder/jede Einzelne zur Gestaltung des Schulalltags beitragen kann.
2. Die Entwicklung guter Beziehungen im Alltag der Schule, zwischen dem Schulpersonal und den Schülern/Schülerinnen und unter den Schülern/-Schülerinnen selbst.
3. Die Klärung des gesellschaftlichen Auftrages und der Ziele der Schule für das Schulpersonal und die Schüler/-innen.
4. Die Bereitstellung einer Vielfalt von Aktionsmöglichkeiten zur Aktivierung aller Schüler/-innen.
5. Die Nutzung jeder Gelegenheit zur Verbesserung der physischen Umwelt und der Schule.

6. Die Entwicklung guter Kontakte zwischen der Schule, dem Elternhaus und dem kommunalen Umfeld.
7. Die Entwicklung guter Kontakte zwischen den örtlichen Grund- und weiterführenden Schulen zur Aufstellung eines kohärenten Lehrplanes zur Gesundheitserziehung.
8. Die aktive Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens der Schüler/-innen und des Schulpersonals.
9. Die Überprüfung der Rollen des Schulpersonals als gesundheitliche Vorbilder.
10. Die Überlegung, in wieweit die Schulmahlzeiten (falls angeboten) auch zur Ergänzung des Lehrplanes zur Gesundheitsbildung und Gesundheitserziehung genutzt werden können.
11. Die Nutzung der Angebote der kommunalen Dienste zur Beratung und Unterstützung der Gesundheitsbildung und Gesundheitserziehung.
12. Die Weiterentwicklung der Schulgesundheitsdienste und deren Vorsorgeuntersuchungen zu einer aktiveren Unterstützung der Gesundheitsförderung im gesamten Lehrplan. (nach Gray et al. 2006, S. 33, dt. Text unter www.give.at)

Gesundheitsförderung, Schulentwicklung und Schulqualität

Die verschiedenen Programme und Angebote für Schulen mit dem Ansatz der ‚Gesundheitsfördernden Schule‘ konnten sich unterschiedlich stark durchsetzen. So sind in einigen deutschen Bundesländern und in mehreren Schweizer Kantonen gut funktionierende Netzwerke installiert, deren Wirkungen teilweise evaluiert wurden (vgl. zum Beispiel Vuille et al. 2004 und Balthasar et al. 2007). Aber auch gut funktionierende Netzwerke erreichen in der Regel nur einen Bruchteil der Schulen. Eine der bisher erfolgreichsten Umsetzungen im deutschen Sprachraum ist das Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen der Stadt Bern, welches mit breiter politischer Unterstützung seit 15 Jahren erfolgreich Gesundheitsförderung umsetzt. Die Evaluation dieses Projektes zeigt Zusammenhänge zwischen Schutzfaktoren, Schulklima und Gesundheitsverhalten auf, welche auch für andere Schulen höchst

interessant sind (vgl. Vuille et al. 2004). Das von diesem Netzwerk im Frühjahr 2008 herausgegebene Handbuch *Schulen gesundheitsfördernd gestalten* gibt Schulen einen praktischen Handlungsleitfaden zur Verortung, Verankerung und Umsetzung von Gesundheitsförderung (siehe unter www.schulprojekte.bern.ch).

Wie gesund eine Schule ist, zeigt sich nicht allein daran, ob sie in einem Netzwerk engagiert ist. Viel gute, gesundheitsförderliche Arbeit geschieht, ohne dass die Akteure dies explizit als Gesundheitsförderung deklarieren. Doch die erhoffte Breitenwirkung, dass Gesundheitsförderung in den meisten Schulen Fuß fasst und ein Teil ihres Alltags wird, konnte bisher nicht erreicht werden. Paulus (2003, S. 101) begründet dies damit, „dass der Ansatz der Gesundheitsfördernden Schule originär kein Ansatz ist, der aus der Schule selbst, d.h. aus ihren Entwicklungsnotwendigkeiten heraus, entwickelt worden ist, sondern von außen, von außerschulischen bzw. pädagogischen Interessen, an die Schule heran getragen worden ist und wird. Wesentlicher Motor sind gesundheitspolitische Anliegen, denen es im Kern um eine bessere gesundheitliche Versorgung der Bevölkerung geht.“ Ursache der fehlenden Breitenwirkung sind seiner Meinung nach die bereits oben beschriebenen Differenzen zwischen Gesundheits- und Bildungszielen.

Aus diesen Überlegungen heraus sind in den letzten Jahren Modelle entwickelt worden, um Gesundheitsförderung mit den Kernaufgaben und Entwicklungszielen der Schule zu verbinden. Damit verbindet sich die Gesundheitsförderung mit der Frage nach der allgemeinen Qualität von Schulen und wird zur Aufgabe von Schulentwicklung. Die schweizerischen und deutschen Programme *bildung + gesundheit* (Netzwerk Schweiz), *Opus* (Nord-Rhein-Westfalen) und *Anschub.de* haben sich im September 2005 in Sigriswil (Schweiz) auf ein gemeinsames Verständnis der guten gesunden Schulen geeinigt:

„Eine gute gesunde Schule verständigt sich über ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag, setzt ihn erfolgreich um und leistet damit einen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie weist gute Qualitäten in ihren pädagogischen Wirkungen und ihrem Bildungs- und Erziehungserfolg, der Qualität von Schule und Unterricht sowie der Gesundheitsbildung und -erziehung von Schülerinnen und Schüler aus. Sie sorgt für die stetige und nachhaltige Verbesserung dieser Bereiche durch die konsequente Anwendung von Erkenntnissen der Gesundheits- und Bildungswissenschaften.“ (zit. nach Brägger et al. 2005)

Allerdings verhält es sich mit diesem von Paulus propagierten Paradigmenwechsel ähnlich wie mit den unscharfen Abgrenzungen zwischen Salutogenese und Pathogenese: Sie sind zwei Seiten einer Medaille und bedingen sich gegenseitig. Die Umkehrung der Perspektive führt nicht automatisch zu einer Verbesserung der Situation und zu einer Integration der Gesundheitsförderung in das Bewusstsein der Schulen. Sie löst deshalb die Ansätze der Gesundheitsfördernden Schule nicht ab sondern ergänzt und erweitert sie.

Es gibt Anzeichen dafür, dass die mit diesen Überlegungen angeregte Diskussion bereits erste Spuren in Schulen hinterlässt. Gesundheitliche Aspekte sind in den letzten Jahren zunehmend in den Katalog von *Schulqualitäts-Kriterien* aufgenommen worden. So etwa in die Qualitätsdimensionen des *Internationalen Netzwerks Innovativer Schulen INIS/SEIS* (Stern et al. 2003, S. 62), welches auch das Schulklima und die Zufriedenheit der Beteiligten berücksichtigt. Aktuellstes Beispiel ist das Werk von Brägger und Posse (2007), die mit den *Instrumenten für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen* ein integriertes Modell anbieten, das in 40 Qualitätsmerkmalen mehrere Gesundheitsaspekte berücksichtigt. Schulentwicklungsprozesse knüpfen an die Ergebnisse von Qualitätsüberprüfungen an und werden von der Schulleitung in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen professionell geplant und durchgeführt. Sollte längerfristig diese Integration von Gesundheitskriterien Fuß fassen, wäre der Stellenwert der Gesundheitsförderung in ein paar Jahren in den Schulen um einiges stärker verankert, als dies mit den bisherigen Modellen der Fall war. Auch dann ist jedoch konkretes Gesundheitswissen notwendig, um die Qualitätskriterien im Alltag auch umsetzen zu können.

Damit Gesundheitsförderung gelingt und bei den Kindern und Jugendlichen ankommt, braucht es eine gute Mischung zwischen langfristigen Konzepten, Strategien und Prozessen *und* konkreten Projekten und Produkten – oder kurz: Pausenapfel *und* Gesundheitsmanagement. Seeger bezeichnet in diesem Zusammenhang Gesundheitsförderung als Schlüsselstrategie, welche Schulentwicklung mit einer innovativen Kraft anreichert und ihr wichtige Impulse geben kann (vgl. Seeger im Vorwort zu Achermann et al. 2004, S. 10). Wie dies konkret aussehen kann, beschreibt Seeger in diesem Buch.

Wird Gesundheitsförderung als Schulentwicklung verstanden, dann müssen konsequenterweise für sie die gleichen Qualitätsansprüche gelten wie für alle Schulentwicklungsprojekte:

Qualitätsansprüche für Gesundheitsförderungsprojekte als Teil der Schulentwicklung

- Sie sind in eine umfassende und systematische Schulentwicklungsplanung integriert.
- Sie werden nach Grundsätzen des Projektmanagements zielgerichtet und nachhaltig umgesetzt.
- Sie sind auf Wirkung und Nachhaltigkeit ausgerichtet.
- Sie berücksichtigen die zeitlichen fachlichen Ressourcen der Beteiligten.
- Zielerreichung und Wirkungen werden evaluiert.

Handlungsfelder und Hauptaufgaben einer gesunden Schule

Aus meiner Sicht haben Gesundheitsfördernde Schulen vier Hauptaufgaben:

- Gesundheitsförderliche Lern- und Arbeitsbedingungen (Ergonomie, Bewegungsmöglichkeiten, Ernährungsangebote, Infrastruktur, Arbeitsbelastung etc.) schaffen

- Schul- und Klassenklima positiv gestalten, Regeln und Werte im Schulhaus reflektieren
- Gesundheit und Prävention als Unterrichtsthema gemäß Lehrplan kompetent unterrichten, evtl. unterstützt durch gezielte Projekte und Angebote
- Mit Gesundheitsproblemen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen und weiterem Personal (Prävention, Früherkennung, Intervention) in Zusammenarbeit mit schulinternen und externen Fachleuten kompetent umgehen

Entsprechend dem oben beschriebenen Anspruch, Teil von Schulentwicklung zu sein, lassen sich die meisten Handlungsfelder der Gesundheitsfördernden Schule, wie sie Wettstein (1996) sehr konkret und umfassend auflistet, den klassischen Handlungsfeldern von Schulentwicklung nach Rolff (1999) zuordnen:

Schulentwicklung und Elemente der Gesundheitsförderung

Organisations- entwicklung	Lehrplan- und Unterrichts- entwicklung	Personalentwicklung
<p>Leitbild und Schulprogramm Integration von Gesundheitsförderung ins Schulleitbild und Schulprogramm</p> <p>Schulklima und Schulleben Kommunikation und Mitbestimmung Vertrauen, Geborgenheit, Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Umgang mit Konflikten Ess-, Bewegungs-, Entspannungsangebote Minimierung von Leistungsdruck, Maximierung von Eigenleistung</p> <p>Strukturelle Rahmenbedingungen Raumprogramm / Ausstattung der Räume Ausstattung und Regeln Schulhausplatz Klassengrößen und -zusammensetzung Öffnung der Schule: Quartier / Dorf / Stadt Vernetzung mit Fachleuten, Eltern</p> <p>Krisenbewältigung Professionelle Bewältigung von Krisen und gesundheitsbedingten Herausforderungen (Sucht, Gewalt, Burnout, Übergriffe etc.)</p>	<p>Lehrplan Gesundheitsthemen aus Lehrplan und Alltag in den Unterricht integrieren</p> <p>Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation Rhythmisierung des Unterrichts und der Pausen Sinnes- und bewegungsaktives Lernen Abbau von Stress- und Prüfungsangst Anknüpfen an Alltag und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen Individualisierendes Lernen und soziales Lernen</p>	<p>Personalförderung Weiterbildung Personalpolitik</p> <p>Entlastung und Zusammenarbeit Arbeitsteilung und Zusammenarbeit unter den Schulverantwortlichen Schuleigene Beratungsdienste und Unterstützung Vernetzung mit Fachleuten, Eltern, Institutionen</p> <p>gesunder Arbeitsort Schule Betriebliche Gesundheitsförderung Arbeitsplatzgestaltung Gesunde Arbeitsbedingungen</p>

Abbildung 6: Schulentwicklung und Elemente der Gesundheitsförderung (erweitert und zusammengestellt ausgehend von Rolff 1999 und Wettstein 1996)

Betriebliche Gesundheitsförderung in Schulen

Die Gesundheit der Lehrpersonen steht zunehmend im Interesse der Bildungsverantwortlichen. Die arbeitsbedingten Belastungen in diesem Beruf sind mehrfach erwiesen und ziemlich gut erforscht (vgl. den Beitrag von Silvio Herzog in diesem Buch). Wenn allerdings Verbesserungen erreicht werden sollen, kommt den Schulbehörden und Schulleitungen eine zentrale Rolle zu. Sie tragen als Personalverantwortliche Mitverantwortung für die Arbeitsbedingungen an Schulen.

Betriebliche Gesundheitsförderung umfasst alle gemeinsamen Maßnahmen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz. „Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF) ist eine moderne Unternehmensstrategie und zielt darauf ab, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen (einschließlich arbeitsbedingter Erkrankungen, Arbeitsunfälle, Berufskrankheiten und Stress), Gesundheitspotentiale zu stärken und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu verbessern“ (Europäisches Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung 1997).

Daraus ergeben sich eine Reihe von Aufgaben und Ansatzpunkten, denen Beachtung geschenkt werden sollte, damit diese Belastungen in Zukunft reduziert werden können. Sie schaden nicht nur der Gesundheit der einzelnen Lehrperson, sondern auch der Reputation des Lehrerberufs, was sich zunehmend auf die Studienwahlentscheide junger Menschen auszuwirken scheint.

Ansatzpunkte der Schulleitung für Gesundheitsförderung

- Arbeitsorganisation und Arbeitsbedingungen
- Schulentwicklung und Schulklima
- Gesundheit von Lehrpersonen und weiterem Personal
- Gesundheit von Schülerinnen und Schülern
- Förderung einer aktiven Mitarbeiterbeteiligung
- Stärkung persönlicher Kompetenzen.

Eine Fundgrube an Erfahrungen und differenzierten Erkenntnissen liefern Andreas Krause und Mitautoren (2008) mit ihrem Buch *Arbeitsort Schule* aus Sicht der Organisations- und Arbeitspsychologie. Ihr Werk überzeugt vor allem dadurch, dass betriebswirtschaftliche Modelle nicht unbesehen in die Schule übertragen werden sondern sorgfältig den spezifischen Bedingungen der Schule angepasst und überprüft werden. So liefern die beschriebenen Schulprojekte viele Ansatzmöglichkeiten zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und untersuchen deren Auswirkungen. Es werden Erfahrungen aus Projekten beschrieben, welche verstärkte Unterstützungssysteme für Lehrpersonen bereitstellen, die Personalführung professionalisieren, neue Arbeitszeitmodelle erproben und schließlich mehrere Ansätze der Prävention miteinander verbinden. Die Autoren formulieren im Vorwort klar, welche Bedeutung aus ihrer Sicht der Gesundheit zukommt: „Im Zentrum unserer Überlegungen stehen also die Arbeitsorganisation in der Schule und die darin eingebetteten Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrkräfte. Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Rückwirkungen der Aufgabenausführung auf die Gesundheit, die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte, deren Tätigkeit häufig unter schwierigen und psychisch belastenden Bedingungen zu leisten ist“ (Krause 2008, S. 7). Das Buch ist insbesondere für Schulleitungen und Schulbehörden sehr aufschlussreich und empfehlenswert.

Rollen verschiedener Akteure

Verschiedene Akteure tragen zum Gelingen von Gesundheitsförderung bei. Damit das Zusammenspiel funktioniert ist es notwendig, die Aufgaben dieser Akteure zu beschreiben. Dies geschieht hier als Anregung, diese Absprachen in der eigenen Schule selbst zu definieren und an die eigenen Möglichkeiten anzupassen.

Aufgaben der Bildungsdirektionen und lokalen Schulbehörden

Schule steht häufig in der Kritik und muss gleichzeitig seit Jahren eine Reihe von Reformen umsetzen, welche alle wichtig, aber in der Summe von vielen Lehrpersonen als erdrückend empfunden werden. Schulbehörden auf allen Stufen sind hier in mehrfacher Hinsicht gefordert, Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb derer

Schulleitungen und Lehrpersonen arbeiten können ohne krank zu werden. Häufigkeit und Tempo der Reformen, Klassengröße und Arbeitspensen sind so auszugestalten, dass die Gesundheit der Lehrpersonen auch längerfristig erhalten bleibt. Die heißt auch, dass sie seitens der Behörden Rückendeckung gegen politische Angriffe, Diffamierung des Lehrerstandes und Budgetreduktionen brauchen. Langfristig angelegte Gesundheitsförderungsprogramme brauchen neben einer motivierten Schulleitung auch Behörden, welche den Wert der Arbeitnehmer/-innen und deren Gesundheit als zentralen Qualitätsaspekt anerkennen und entsprechende Ressourcen bereitstellen.

Aufgaben der Schulleitung in der Gesundheitsförderung

Wenn Gesundheitsförderung als Teil von Schulqualität und Schulentwicklung angesehen wird, ist sie Leitungsaufgabe. Somit kommt der Schulleitung in der Verankerung und Steuerung der Gesundheitsförderung an der einzelnen Schule eine zentrale Bedeutung zu. Sie muss dabei nicht unbedingt die ‚Macherin‘ sein, sondern sollte Dinge ermöglichen, initiieren und dann Aufgaben an Arbeitsgruppen und Beauftragte mit Spezialfunktionen verteilen.

Die Schulleiterin, der Schulleiter...

- kennt Strategien, wie Gesundheitsförderung in den Schulentwicklungsprozess integriert wird;
- gestaltet Strukturen und Prozesse nach Gesundheitsförderungs-Kriterien partizipativ und ressourcenorientiert, langfristig, nachhaltig, gendergerecht und berücksichtigt die Chancengleichheit;
- kennt ihre Rolle und Aufgaben in der Guten Gesunden Schule und die Möglichkeiten von Kontaktlehrpersonen und Arbeitsgruppen für Gesundheitsförderung;
- gestaltet die Personalführung so, dass Gesundheitsförderung und ein professioneller Umgang mit Gesundheitsproblemen gewährleistet ist;
- Kennt wichtige externe Ansprechpartner und Unterstützungssysteme und arbeitet mit ihnen zusammen;

- orientiert sich an einem Handlungsleitfaden zur Früherkennung und setzt diesen als wichtiges Führungsinstrument ein;
- gestaltet die Führungsrolle für sich gesundheitsförderlich und ressourcenorientiert.

Aufgaben von Gesundheitsbeauftragten und Gesundheitsteams

In der Schweiz bieten mehrere Pädagogische Hochschulen Zusatzausbildungen für Lehrpersonen an, welche an ihrer Schule Aufgaben als Beauftragte für Gesundheitsförderung¹ übernehmen können. Diese schulinternen Fachpersonen leisten ihre Aufgabe in der Regel gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe oder einem Gesundheitsteam im Auftrag der Schulleitung. Die Aufgaben für die beauftragte Lehrperson und die Arbeitsgruppe werden schriftlich festgehalten und vereinbart. Es wird festgelegt, wie viel Zeit für diese Aufgabe verwendet werden kann und in welcher Form die Lehrpersonen dafür entschädigt werden.

Die Entlastung der Lehrpersonen für ihre Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Schulentwicklungsprojekten ist generell und nicht nur für die Gesundheitsförderung zu lösen. Dabei werden unterschiedlichste Formen der Entlastung praktiziert: So kann die Arbeit in Form von Stundenentlastungen oder als zusätzliches Pensum bezahlt werden. Oder die Lehrpersonen werden von anderen gemeinsam zu lösenden Aufgaben dispensiert, das heißt, die gemeinsamen Aufgaben außerhalb des Unterrichts werden unter den Lehrpersonen entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen gerecht verteilt.

¹ Die Funktionsbezeichnung variiert je nach Region, z.B.: Kontaktlehrperson Gesundheitsförderung (KLP) oder Koordinator/-in für Gesundheitsförderung (KGF) etc.

Beispiele für die Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und Beauftragten für Gesundheitsförderung oder einer Arbeitsgruppe:

Schulleitung	Beauftragte für Gesundheitsförderung (gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe)
Auftrag erteilen, GF als Profil der Schule auszugestalten unter Einbezug des Teams oder des Kollegiums	Ausarbeitung eines entsprechenden Konzeptes und Handlungsplans z. Hd. der Schulleitung und des Teams. Mehrjährige Planung mit konkreten Zielen und Aufträgen.
Entscheid, Gesundheitsförderung ins Leitbild zu integrieren.	Formulieren der entsprechenden Teile des Leitbildes.
Entscheid: Konkrete Schwerpunkte und Ziele in der Gesundheitsförderung zu setzen.	Planung und Umsetzung der Schwerpunkte als Projektleitung gemeinsam mit weiteren Lehrpersonen. Schulprojekte zur Gesundheitsförderung realisieren
Entscheid, gesundheitsfördernde Lern- und Arbeitsbedingungen zu schaffen.	Vorbereitung von Situationsanalyse und Entwickeln von konkreten Maßnahmen zur Erreichung von Gesundheitszielen. Organisation entsprechender Projekte. Rolle der Projektleitung/ Projektgruppe.
Personalführung gesundheitsfördernd gestalten.	
Gesundheitsprobleme von Lehrpersonen ernst nehmen und aktiv werden.	Vermittlung von aktuellen Informationen und von Kontakten zu Fachstellen. Themen zur Sprache bringen und Schulleitung hinsichtlich Umsetzungsfragen beraten
Gesundheitsprobleme von Schüler-/innen ernst nehmen und aktiv werden.	Vermittlung von aktuellen Informationen und von Kontakten zu Fachstellen. Mitarbeit in der Entwicklung von Maßnahmen und Konzepten zur Früherkennung und Prävention.
	Aktuelle kantonale und nationale Projekte, Angebote Lehrmittel für Gesundheitsförderung und Prävention in die Schule einbringen. Dafür sorgen, dass die Mediothek/Bibliothek neue Medien zu Gesundheitsförderung und Prävention aufnimmt.
	Kontakt mit andern Schulen und Fachstellen pflegen, welche sich für Gesundheitsförderung engagieren, um von ihnen zu lernen und Impulse für die eigene Schule zu erhalten: Beteiligung an Netzwerken.

Wann ist Gesundheitsförderung wirksam?

Angesichts der knappen Ressourcen und dem Druck durch immer weitere Aufgaben, welche die Schulen übernehmen sollten, ist die Frage nach der Wirksamkeit von Gesundheitsförderung zentral. Wenn sich die Schulen aus eigenem Interesse und als Beitrag zu gesellschaftlichen Aufgaben engagieren, dann soll sich der Einsatz auch lohnen und *Wirkung* zeigen. Dazu gibt es aus der Forschung und der Praxis einige Erkenntnisse, die in Zukunft noch konsequenter bei der Planung von Maßnahmen und Projekten berücksichtigt werden müssen.

Eine umfassende Untersuchung zur Evidenz von Gesundheitsförderungsprogrammen in Schulen liefert Stewart-Brown (2006). Gemäß ihrer Studie, die auf der Analyse von mehreren Metastudien beruht, gelten die folgenden Feststellungen:

- Programme zur Förderung der seelischen/psychischen Gesundheit in der Schule (einschließlich Programme zur Prävention von Gewalt und aggressivem Verhalten) gehören zu den erfolgreichsten im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung.
- Darunter sind jene, die die ganze Schule einbeziehen und die von langer Dauer und hoher Intensität sind, am effektivsten.
- Bei Programmen zur Förderung gesunder Ernährung und Bewegung sind multifaktorielle Interventionen effektiv, insbesondere solche, die auch Veränderungen in der Schulumgebung beinhalten.
- Programme zur Prävention von Substanzenmissbrauch bestätigen frühere Ergebnisse, wonach diese Programme relativ ineffektiv sind.
- Programme zur Prävention von Selbstmord konnten Selbstmordwahrscheinlichkeit, Depressionen, Stress und Wut reduzieren, aber einige Studien lassen einen potenziell schädlichen Effekt auf männliche Jugendliche vermuten.
- Gesundheitsförderung durch Peers im Vergleich zu von Lehrern oder Lehrerinnen angeleiteten Interventionen ist nicht bei allen Projekten wirkungsvoller, wurde von den beteiligten Jugendlichen aber hoch geschätzt.

- Bei Programmen, die Elemente des Konzeptes *Gesundheitsfördernde Schule* verwendeten, wurden deutliche positive Auswirkungen auf die Schule als soziales und materielles Umfeld festgestellt. Sie hatten einen positiven Einfluss auf gesundheitsrelevantes Verhalten (Ernährung, Bewegung) (vgl. Stewart-Brown 2006, S. 4 f.)

Die Autorin empfiehlt deshalb, Programme zur Prävention von Substanzenmissbrauch in umfassendere Ansätze zur Förderung der seelischen/psychischen Gesundheit zu integrieren (siehe dazu den Beitrag von Lehner & Würth in diesem Buch).

Es gibt Evidenz für einige zentrale Bestandteile des Konzeptes *Gesundheitsfördernde Schule*. Demnach sollten Programme langfristig und multifaktoriell angelegt sein, die ganze Schule umfassen und angemessene Wissensvermittlung beinhalten (vgl. Stewart-Brown 2006, S. 4 f.). In Bezug auf das Konzept Gesundheitsfördernde Schule konnten Wirkungen des Ansatzes auf die Schule als soziale und materielle Umgebung, die Personalentwicklung, das Verpflegungsangebot, das Angebot von Bewegungsprogrammen und das soziale Klima der Schule festgestellt werden (Stewart-Brown 2006, S. 14). Die Ergebnisse dieser Metastudien bestätigen, was wir aus vielen kleineren Studien im deutschen Sprachraum zu Präventions- und Gesundheitsförderungsprogrammen wissen (siehe dazu Fabian et al. 2006, Landert & Brägger 2006).

Schulische Netzwerke scheinen gemäß einer aktuellen Schweizer Studie ein wirkungsvoller Ansatz zu sein. So sorgen bereits die Eintrittsbedingungen dafür, dass Gesundheitsförderung in der Schule verankert wird. Die Regionalisierung von Netzwerken führt zu einer stärkeren Einbindung der Bildungsbehörden (Balthasar et al. 2007, S. 94). Die Studie belegt zudem Wirkungen auf der Wissens-, Einstellungs- und Handlungsebene bei den Schüler/-innen und Lehrpersonen. Ebenso werden positive Auswirkungen auf das Schulklima und die Integration von Gesundheitsthemen in den Unterricht festgestellt (Balthasar et al. 2007, S. 88, vgl. den Beitrag von Zumstein in diesem Buch).

Sich auf den Weg machen: Schritt für Schritt

Der Weg einer Schule Richtung Gesundheitsförderung lässt sich mit der Planung einer Bergtour vergleichen. Am Anfang steht ein gemeinsam gewähltes, lohnendes, hochgestecktes und trotzdem realistisches Ziel, welches für die Beteiligten eine spannende Herausforderung darstellt. Dieses Ziel, der Gipfel, setzt bei allen Energie und Phantasie frei, welche sie einsetzen können, um sich auf den Weg zu machen. Da jede Schule andere Voraussetzungen hat und es den Königs-Weg vermutlich nicht gibt, wird auf detaillierte Wegbeschreibungen verzichtet. Viele Wege führen zum Ziel. Einige Eckpunkte können helfen, sich immer wieder neu zu orientieren, damit alle wohlbehalten und mit genügend Energie den Gipfel erreichen. Einige Etappen auf dem Weg seien hier in wenigen Stichworten skizziert. Sie werden an verschiedenen Stellen dieses Buches ausführlich beschrieben.

Rollen und Aufgaben klären

Eine gute Aufgabenteilung hilft, die Ressourcen gezielt einsetzen zu können und verhindert Konflikte und Schwierigkeiten unterwegs. Dazu gehören klare Aufträge, Aufgabenbeschreibungen und Abmachungen über Aufwand und Formen der Entschädigung.

Weiterbildung nutzen

Verfügen wir über genügend Erfahrung, Wissen und Fertigkeiten für die geplante Tour? Gezielte Weiterbildung einzelner Lehrpersonen oder des ganzen Teams zum Beispiel in Gesundheitsförderung und Projektmanagement oder der Beizug von externen Fachpersonen erhöht die Kompetenzen der ganzen Schule.

Standort bestimmen

Bevor wir losziehen ist es wichtig, den eigenen Standort zu kennen. Viele Schulen sind schon ein rechtes Wegstück gegangen und haben einige Etappen gemeistert. Andere stehen erst am Fuß des Berges. Vom Standort hängt es ab, mit welchen Etappen die Reise weitergeht. Standortbestimmungsinstrumente zur Gesundheitsförderung oder

Ergebnisse interner und externer Schulevaluationen geben Rückschlüsse auf den aktuellen Standort und sind Motor für die Definition neuer Ziele.

Ziele bestimmen und Schwerpunkte setzen

Ausgehend von der Standortbestimmung sind meist mehrere Ziele und Schwerpunkte möglich. Damit sich die ganze Schule weiterentwickeln kann und Entwicklungen wirklich greifen können, ist eine Schwerpunktsetzung notwendig. Diese muss sich an den Möglichkeiten und Ressourcen der einzelnen Schule orientieren und diese realistisch einschätzen. Partizipative Entscheidungsprozesse sind eine wichtige Voraussetzung, um die gesetzten Ziele erreichen zu können. Nur wenn alle in die gleiche Richtung ziehen und bereit sind, gemeinsam am Erfolg zu arbeiten, wird das Projekt gelingen.

Maßnahmen planen und umsetzen

Menschen wollen Ergebnisse ihrer Arbeit sehen. Gut geleitete und nachhaltig umgesetzte Projekte machen Mut für weitere Expeditionen. Hinweise für wirkungsvolle Projekte und Strategien sowie für kompetente Projektleitung sind weiter unten ausführlich beschrieben.

Evaluation – Integration der Erkenntnisse in neue Schwerpunkte

Evaluieren heißt, aus Erfahrungen lernen, Kräfte sammeln. Lagebesprechungen sind wichtige Erfolgsfaktoren einer Bergtour oder Expedition. Sie erfolgen nicht nur am Ziel, sondern an allen wichtigen Etappen (Meilensteinen), berücksichtigen Prozesse und Ergebnisse und sind nützlich für die weitere Planung der aktuellen oder zukünftigen Unternehmungen. Sie sind zudem Gelegenheiten für gegenseitiges Feedback.

Netzwerke bilden – Netzwerken beitreten

Auf große und wichtige Touren geht man in der Regel selten alleine. Erfahrene Tourenleiter wissen, dass der Erfahrungsaustausch mit anderen den Erfolg und die Wirksamkeit der eigenen Projekte unterstützen kann. Netzwerke und Kooperationen unterstützen die eigenen Fähigkeiten und erweitern sie um ein Vielfaches.

Weiterführende Literatur

Aregger, K., Lattmann U.P. (Hrsg.) (2003): *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven*. Aarau: Sauerländer.

Carvajal, M., Pürro, S., Seeger, S., Bolliger, G. (2008). *Schulen gesundheitsfördernd gestalten! Handbuch des Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen der Stadt Bern*. Bern: Gesundheitsdienst der Stadt Bern, Schulamt der Stadt Bern .
online: www.schulprojekte.bern.ch

Empfohlene Lehrmittel

Wettstein, F. u. a. (1996). *Gesundheitsförderung in der Schule. Materialien für den Unterricht*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Je eine Ausgabe für die Primarschulen und die Sekundarstufe I. Umfassend und praktisch mit folgenden Themenheften: 1. Einführungsheft für alle Schulstufen. 2. „Balance“ zu den Themen Spannung, Bewegung und Entspannung. 3. „Genussvoll“ zu den Themen Ernährung, Konsum und Suchtprävention. 4. „Hautnah“ zu den Themen Körperwahrnehmung, Beziehung und Sexualität. 5. „Wir, Ihr und Ich“ zum Thema psychisches und soziales Wohlbefinden.

Weblinks Deutschland und Österreich

www.opus.de

www.anschub.de

www.give.at

Weblinks Schweiz

Programm „bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz“, Bundesamt für Gesundheit:
www.bildungundgesundheit.ch

Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen: www.gesunde-schulen.ch

Kompetenzzentrum Schulklima, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ
www.schulklima-instrumente.com

Weblinks Weltgesundheitsorganisation WHO

www.euro.who.int/?language=german WHO Regionalbüro Europa
www.euro.who.int/ENHPS Europ. Netzwerk Gesundheitsf. Schulen

Literatur

- Abel, T., Bruhin, E. (2003). Health Literacy / Wissensbasierte Gesundheitskompetenz. In B. f. g. Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (pp.128–131). Schwabenstein a. d. Selz: Peter Sabo.
- Abel, T., Sommerhalder, K., (2007). *Gesundheitskompetenz: Eine konzeptuelle Einordnung*. Bern: Universität Bern, Institut für Sozial- und Präventivmedizin. Im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit.
- Achermann, E., Gassmann, B., Blösch, M., Strub, C. (2004). *Gesunde Schule konkret. Eine Struktur für Gesundheitsfördernde Schulen. Erfahrungsbericht*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Antonovsky, A. (1989). Die salutogenetische Perspektive: Zu einer neuen Sicht von Gesundheit und Krankheit. *Medus*, 2, 51–57.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. (dt. erw. u. hrsg. v. Franke, A. & Schulte, N.) Tübingen: Dvgt-Verlag
- Aregger, K., Lattmann, U.P. (Hrsg.) (2003). *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte – Praxisbeispiele – Perspektiven*. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer.
- Balthasar, A., Feller-Länzlinger, R., Furrer, C., Biebricher, M. (2007). *Wirkungsevaluation des Schweizerischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen (SNGS)*. Im Auftrag von Gesundheitsförderung Schweiz und dem Bundesamt für Gesundheit (BAG). Schlussbericht. Luzern: Interface Politikstudien

- Brägger, G., Paulus, P., Posse, N. (2005). *Gute Gesunde Schule*. Sigriswiler Erklärung. [Online]: <http://www.bildungundgesundheit.ch/dyn/9.asp?url=81635%2Easp> (zuletzt besucht am 31. 3.2008)
- Brägger, G., Posse, N. (2007): *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES*. Bern: hep Verlag.
- Carvajal, M., Pürro, S., Seeger, S., Bolliger, G. (2008). *Schulen gesundheitsfördernd gestalten!* Handbuch des Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen der Stadt Bern. Bern: Gesundheitsdienst der Stadt Bern. Schulamt der Stadt Bern.
- Cloetta, B., Spörri, A., Spencer, B., Ackermann, G., Broesskamp, U., Ruckstuhl, B. (2005). *Anleitung zum Ergebnismodell von Gesundheitsförderung Schweiz*. Modell zur Typisierung von Ergebnissen der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Gesundheitsförderung Schweiz. [online, zuletzt besucht am 24. 3.2008] www.gesundheitsfoerderung.ch
- Conrad, G., Schmidt, H.J. (1990). *Gesundheitsförderung – eine Investition in die Zukunft (Glossar)*. Bonn.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule*. Zürich: Verlag SKV.
- Europäisches Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung (1997). *Luxemburger Deklaration für betriebliche Gesundheitsförderung*. [online, zuletzt besucht am 17. 3. 2008] http://www.smag.de/deutsch/BGF_LuxemburgerDeklaration.pdf
- Fabian, C., Steiner, O., Guhl, J. (2006). *Schule und Cannabis. Regeln Massnahmen und Früherfassung*. Evaluation des Präventions- und Früherfassungsprogramms an Basler Schulen. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit.
- Gray, G., Young, I., Barnekow V. (2006). *Developing a health-promoting school. A practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting Schools*. Copenhagen: WHO, European Network of Health Promoting Schools. [online, zuletzt besucht am 31. 3. 2008] <http://www.euro.who.int/document/e90053.pdf>)
 Deutscher Text der 12 Kriterien: [online unter] www.give.at

- Hafen, M. (2007). *Mythologie der Gesundheit*. Zur Integration von Salutogenese und Pathogenese. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Hascher, T., Suter, T., Kolip, P. (2001). *Terminologie-Dossier zur Gesundheitsförderung*. Unter besonderer Berücksichtigung des Themas „Bewegung“ und des Settings „Schule“. Universität Bern, Universität Bremen, Schweizerische Stiftung für Gesundheitsförderung.
- Herzog, S., Bürgisser, T. (2008). Gesundheitsförderung in Schulen? Pädagogische Antworten jenseits von Feuerwehrübungen und Überforderung. In: *PHZ-Inforum: Magazin der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ)*, Nr. 4, S. 7–9.
- Hess, B., Brägger, G., Paulus, P., Posse, N. (2005): *Sigrismüler Erklärung*. Verfügbar unter [online:] <http://www.bildungundgesundheit.ch> (zuletzt besucht am 17. 3. 2008)
- Kickbusch, I., Maag, D., & Saan, H. (2005). *Enabling healthy choices in modern health societies*. European Health Forum Badgastein. [Originaldefinition auf Englisch; deutsche Übersetzung durch das Bundesamt für Gesundheit (Schweiz), 2006]
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E., Wülser, M. (2008). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Landert, Ch., Brägger, M. (2006). *Frühintervention bei suchtfährdeten SchülerInnen an den Zürcher Oberstufenschulen – eine Bestandesaufnahme*. Im Auftrag der Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich. Zürich: Landert Farago & Partner.
- Naidoo, J., Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BzgA.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. [online] www.oxfordjournals.org/our_journals/heapro (zuletzt besucht am 17. 3. 2008)
- Nutbeam, D., Harris, E. (2001). *Theorien und Modelle der Gesundheitsförderung*. Eine Einführung für Praktiker zur Veränderung des Gesundheitsverhaltens von Individuen und Gemeinschaften. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung, Conrad.

- Paulus, P. (1996). *Kriterien für eine gesundheitsförderliche Gestaltung von Schulen*. In: Deutsche Gesellschaft für gesundheitsfördernde Schulen e.V.: „Arbeitsplatz Schule – Wege zu gesundheitsfördernden Lern- und Lebensräumen“. Eine Dokumentation der DGGGS- Kooperationsstagung, Soest (S. 45–53).
- Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur guten, gesunden Schule. In Aregger, K., Lattmann, U.P. (Hrsg.). *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie?* Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven (S. 93–114). Aarau: Sauerländer.
- Rolff, H.-G. (1999). Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. *Pädagogik* 4, 37–41.
- Sommerhalder, K., Abel, T. (2007). *Gesundheitskompetenz. Eine konzeptionelle Einordnung*. Universität Bern. Institut für Sozial- und Präventivmedizin, Abteilung für Gesundheitsforschung [online, zuletzt besucht am 7. 3. 2008]
www.bag.admin.ch/themen/gesundheitspolitik/00388/02873/index.html?lang=de
- Stern, C., Mahlmann, J., Vaccaro, E. (2003). *Vergleich als Chance*. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. [siehe auch online] <http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de> (31. 3. 2008)
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, Health Evidence Network Report; [online] <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf> (zuletzt besucht am 15. 3. 2008, deutschsprachige Fassung: Dietscher, C. & Blaak, J. (2007). Fonds Gesundes Österreich.
- Wettstein, F. (1996). *Gesundheitsförderung in der Schule*. Materialien für den Unterricht. Heft 1 „Bisch zwäg?“ Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung [online, Nov. 27, 2007 from] http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German
- WHO (1997). First Conference of the European Network of Health Promoting Schools ENHPS. Thessaloniki-Halkidiki (Greece). [*Conference Resolution* online] <http://www.euro.who.int/document/e55109.pdf> (zuletzt besucht am 22. 3. 2008)

4

Gesundheitsfördernde Schule
Was können wir als Schule tun?

Gesundheitsmanagement

Der Schlüssel für eine wirkungsvolle Gesundheitsförderung

Sigfried Seeger

Schulen und Institutionen der Bildungsverwaltung befinden sich in einem Wandlungsprozess, der Veränderungen innerhalb der Organisationen, der Ziele und Schwerpunkte, der Strukturen und Arbeitsprozesse und damit der Aufgaben und Rollen für handelnde Personen bedingt. Damit diese Prozesse steuerbar und für alle Beteiligten gestaltbar werden, sind neue Steuerungskonzepte und -instrumente nötig, um hierbei auch die Gesundheit der Betroffenen nicht zu gefährden.

Arbeitsbedingte Erkrankungen und Krisen, Mobbing, innere Kündigung, Fehlzeiten oder Frühpensionierungen aufgrund krankheitsbedingter Dienstunfähigkeit können sensible Indikatoren für eine misslingende Steuerung sein, während Leistungsbereitschaft, Wohlbefinden, Konfliktfähigkeit oder aktive Krisenbewältigung Anzeichen sein können, die auf ein erfolgreiches Management hinweisen.

Gesundheit ist jedoch nicht nur ein Indikator – also das Ergebnis eines Prozesses – sondern auch eine Ressource, die als Bedingung und Potenzial für Entwicklung, für Lern- und Leistungsfähigkeit und damit auch für eine gelingende Bewältigung von Veränderungen wirkt und mit der deshalb gut und verantwortungsvoll umgegangen werden soll.

Gesundheitsförderung braucht ein Management², damit Gesundheitsförderung zum integralen Bestandteil der Bildungsorganisationen wird, und Organisationen brauchen Gesundheitsförderung, damit diese sich für und mit den Betroffenen gesundheitsverträglich entwickeln und steuern lassen (vgl. u.a. Hundeloh 2006, Seeger & Zelazny 2007).

Gesundheitsförderung erfordert deshalb ein eigenes (Gesundheits-)Management, damit Gesundheit zum Gegenstand der Voraussetzungen, Strukturen, Prozesse und Ergebnisse von Bildungsorganisationen wird.

² *Management*, von lat. manum agere = ‚an der Hand führen‘, im Sinne von steuern, leiten, handhaben.

„Gesundheitsmanagement ist die gezielte, systematische und nachhaltig wirkungsvolle Steuerung von Gesundheitsförderung. Gesundheitsmanagement setzt Führungsverantwortung voraus, gelingt durch Partizipation und schafft Verbindlichkeiten.“³

Gesundheitsmanagement nutzt Erkenntnisse der Gesundheitswissenschaft, der Arbeitsmedizin/-psychologie, der Kindheits- und Jugendforschung sowie der Organisationssoziologie, um die Gesundheit sowie die Lern- und Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit von Schüler/innen, Lehrer/innen, aber auch von Mitarbeiter/innen der Bildungsverwaltung zu fördern und zu erhalten.

Gesundheitsmanagement ist eine Führungsaufgabe

Wenn Gesundheitsförderung ein Management voraussetzt, dann ist Gesundheitsmanagement eine Führungsaufgabe:

- in der *Schule* für alle Mitglieder der Schulleitung sowie für alle Stufen-, Fach- und Klassenleitungen, um die Gesundheits- und Bildungsqualität der Schule gezielt zu verbessern und hierdurch den Erziehungs- und Bildungsauftrag wirkungsvoll(er) erfüllen zu können.
- in der *Bildungsverwaltung* für alle Führungskräfte, seien dies Instituts-, Abteilungs- oder Referatsleiter/-innen, um die Gesundheits-, Steuerungs- und Ergebnisqualität von Bildungsverwaltungen zu verbessern.

Gesundheitsmanagement ist ein implizites Element der Steuerung von Gestaltungs- und Veränderungsprozessen (sog. ‚ChangeManagement‘), das vor allem als ‚Leadership‘ von Führungskräften dann wirkt, wenn es explizit als gesundheitsorientierte Selbst-, Personal-, Gruppen- und Organisationsentwicklung von den Betroffenen spürbar wird.

³ Diese Definition bildet die Grundlage für das Landes-Programm ‚Schule & Gesundheit‘ in Hessen, das nicht nur in Schulen, sondern in der gesamten Bildungsverwaltung mit den Mitteln des Gesundheitsmanagements Schritt für Schritt umgesetzt wird (vgl. Seeger & Zelazny 2007).

Gesundheitsmanagement ist eine Gemeinschaftsaufgabe

Wenn sich Gesundheitsförderung nicht nur auf einen ermittelten ‚objektiven‘ Bedarf, sondern auch auf formulierte ‚subjektive‘ Bedürfnisse beziehen soll, dann kann dies nur gelingen, wenn die Betroffenen zu Beteiligten werden und der gemeinsame Blick auf ‚Gesundheit‘ ein mitverantwortlich geteilter ist.

Im Rahmen der institutionellen Entwicklungsarbeit sind vielfältige Formen der Beteiligung möglich, insbesondere durch...

- eine Koordination für Gesundheitsförderung, die relevante Gruppen (s.u.) intern koordiniert und moderiert und die Zusammenarbeit mit externen Partnern steuert;
- eine repräsentativ besetzte Steuerungsgruppe (Gesundheits-Team, Qualitäts- oder Gesundheitszirkel), die den Gesamtprozess einer Gesundheitsfördernden Schule bzw. gesundheitsorientierten Bildungsorganisation im Kontext der eigenen Schul- bzw. Institutsentwicklung reflektiert und steuert;
- themengeleitete Projekt- und Arbeitsgruppen, die einzelne Schwerpunkte inhaltlich konzipieren, gestalten, erproben, reflektieren und verbessern.

Die Zusammensetzung bzw. Differenzierung und Integration in bestehende Arbeitsstrukturen und Gremien (z.B. Schulprogramm-Gruppe) kann je nach Typ und Größe der Schule bzw. Bildungsorganisation stark variieren.

Gesundheitsmanagement braucht und schafft Verbindlichkeiten

Wenn Gesundheitsmanagement in Bildungsorganisationen die Voraussetzung ist, damit Gesundheitsförderung zielorientiert, systematisch und nachhaltig wirken kann, dann braucht und schafft Gesundheitsmanagement Verbindlichkeiten:

- Gesetzliche und konzeptionelle Grundlagen, wie sie beispielsweise im Arbeitsschutz verbindlich vorliegen oder wie sie im Profil, Leitbild oder im institutionellen Entwicklungsprogramm (z.B. Schulprogramm) dokumentiert sind;
- Aufträge, Mandate bzw. Vereinbarungen sowie Ressourcen für Schlüsselakteure, um die Beteiligung der Betroffenen, deren Qualifizierung und den Handlungsrahmen zu sichern.

„Die Gesundheitsfördernde Schule – eine Investition in Gesundheit, Bildung und Demokratie.“ *Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen* ⁴

Gesundheitsförderung ist eine Investition

Was in der betrieblichen Gesundheitsförderung inzwischen selbstverständlich geworden ist, fehlt im Bildungsbereich noch weitgehend: die Einsicht, dass Gesundheitsförderung nicht zusätzliche Kosten verursacht, sondern eine Investition in die Menschen und in die (Bildungs-)Organisationen bedeutet.

Im Bereich der betrieblichen Gesundheitsförderung wird der sog. ‚Return on Investment‘ für Maßnahmen der Gesundheitsförderung in internationalen Studien (z.B. Bundesverband der deutschen Betriebskrankenkassen) mit dem Verhältnis 1:3 oder höher beziffert, was dieses Instrumentarium auch ökonomisch als hoch effektiv ausweist (vgl. u.a. Bödeker & Kreis 2003, Kirsten 2006).⁵

Im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung wird diese Erkenntnis zunehmend greifen, wenn selbstständige Schulen ihr Globalbudget selber verwalten und ihre zusätzlichen Kosten für Vertretungskräfte erkrankter Lehrpersonen mit den Investitionen in schulische Gesundheitsförderung zukünftig ‚gegenrechnen‘ müssen. Das hierbei notwendige betriebswirtschaftliche Denken könnte der Gesundheitsförderung in naher Zukunft eine vollkommen neue Schubkraft verleihen, sofern es ihr umgekehrt besser als bisher gelingt, die eigenen Wirkungen sichtbar zu machen.

Gesundheitsförderung braucht Gesundheitsmanagement

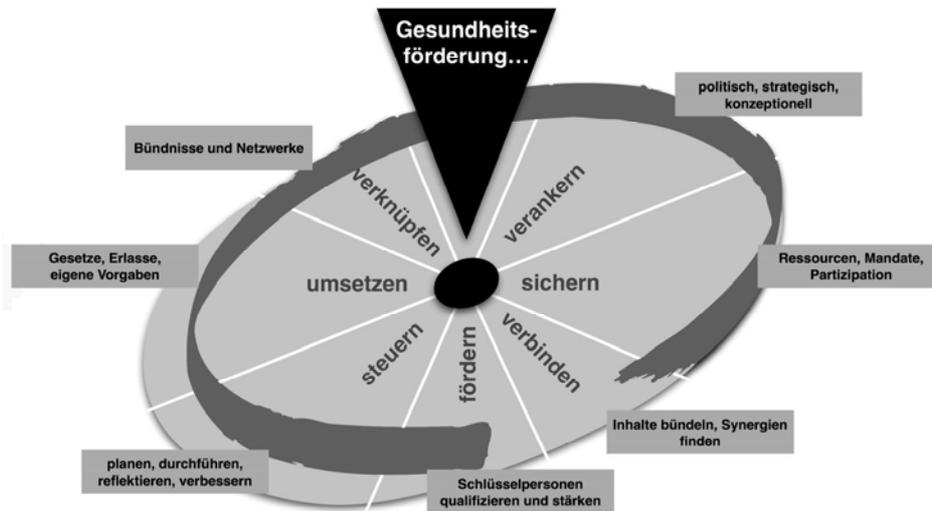
Der Schlüssel für eine wirkungsvolle Verankerung der Gesundheitsförderung liegt in der Qualität des Gesundheitsmanagements. Nur wenn Gesundheitsförderung mit Hilfe des Gesundheitsmanagements verankert, gesichert, verbunden, gesteuert, umgesetzt, verknüpft, und wenn zusätzlich die Gesundheit von Schlüsselpersonen parallel

⁴ Leitbild des Europäischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen: www.euro.who.int/ENHPS

⁵ Die aktuelle Diskussion wird zusätzlich davon bestimmt, dass Rating-Agenturen bei ihrer Risikobewertung von Unternehmen die betriebliche Gesundheitsförderung inzwischen positiv mit einbeziehen (vgl. Initiative Arbeit & Gesundheit, 2007).

gefördert wird, kann Gesundheitsförderung gezielt, systematisch und nachhaltig in Institutionen wirken.

Folgende Sieben Prinzipien sind deshalb zentral (Abb. 1, vgl. Seeger & Zelazny 2007):



HGM | B. Zelazny, R. Weißgräber | 2007

Abb. 1: Die Sieben Prinzipien des Gesundheitsmanagements (Grafik: Seeger/Weißgräber; Quelle: Seeger & Zelazny 2007)

(1) Gesundheitsförderung verankern: politisch, strategisch, konzeptionell

Das Selbstverständnis und die Zielsetzungen einer (Bildungs-)Organisation sind in deren Leitbild und Profil formuliert. Leitbilder dienen der Orientierung aller Mitarbeitenden nach innen und der Selbstdarstellung und Profilierung nach außen.

Entwicklungsprogramme (wie z.B. ein Schulprogramm) sind partizipativ entwickelte Arbeitsprogramme mit klar definierten Zielen, Wegen, Schritten und Meilensteinen; sie sind selbst geschriebene Regiebücher, die Vorhaben beschreiben, um die eigenen Ziele Schritt für Schritt zu erreichen und hierdurch das eigene Profil zu schärfen.

Gesundheitsförderung in Bildungsorganisationen lässt sich nur dann steuern bzw. managen, wenn sie ausdrücklich im Profil bzw. im Entwicklungsprogramm verankert ist, „denn was hier nicht drin ist, das ist draußen“ (Zitat eines Schulleiters).

(2) Gesundheitsförderung sichern: Ressourcen, Mandate, Partizipation

Mit der konzeptionellen Verankerung der Gesundheitsförderung auf dem Papier ist deren Umsetzung noch nicht ‚sicher‘, denn ohne Ressourcen wie Zeit, Geld, Kompetenzen oder Beziehungen zu Partnern, fehlt jede Gestaltungskraft. Allerdings müssen das nicht immer zusätzliche Mittel wie bei Modellversuchen sein. Denn wenn Gesundheitsförderung nicht additiv, sondern integrativ und alltagstauglich wirken soll, dann muss sie sich auch in der Bereitstellung und (Neu-)Definition vorhandener Ressourcen bewähren bzw. zum Gegenstand (neu-)definierter Rollen und Aufgaben gehören.

Unerlässlich sind eine kluge Beteiligung der Betroffenen sowie transparente Mandate für Schlüsselakteure, wie z.B. schulische Koordinatoren für Gesundheitsförderung oder für Gesundheits-Teams, die inhaltlich definierte und zeitlich begrenzte Aufträge mit definierten Ressourcen brauchen.

(3) Gesundheitsthemen verbinden: Inhalte bündeln und Synergien nutzen

Der prinzipiell nach oben offene Katalog von gesundheitsgefährdenden Risiken (von A wie Alkohol über Mobbing, Ritalin oder Übergewicht bis Z wie Zeitstress) droht die nicht immer direkt sichtbaren Ressourcen für mehr Gesundheit zu überdecken. Aktuelle Probleme und Herausforderungen führen häufig dazu, dass sich die verantwortlichen Akteure in Details ‚verstricken‘. Umso wichtiger ist es, schul- bzw. bildungsrelevante Themen zu bündeln und in größeren Zusammenhängen zu entwickeln, um positive Wechselwirkungen und Verstärkereffekte (Synergien) nutzen zu können, wie z.B. bei Strategien der Sucht- und Gewaltprävention oder dem Wechselspiel von Ernährung und Bewegung.

Gesundheitsförderung stellt die Entwicklung von allgemeinen Lebenskompetenzen (sog. Lifeskills) in den Mittelpunkt, die themen- und problemübergreifend bedeutsam sind. Das gelingt, wenn Zusammenhänge und Wechselwirkungen verstehbar werden.

(4) Gesundheit fördern: Schlüsselpersonen qualifizieren und stärken

Wenn Gesundheitsförderung die Gesundheitsförderer krank macht, dann kann das weder für die Betroffenen sinnvoll sein noch andere von der Idee und Notwendigkeit überzeugen.

Schlüsselpersonen brauchen Schlüsselkompetenzen, die sie dazu befähigen, die Gesundheitsförderung gut und wirkungsvoll zu managen, ohne dabei selber zu erkranken. Hierzu zählen vor allem:

- Führungskräfte in Bildungs- und Gesundheitsorganisationen
- Koordinator(inn)en für Gesundheitsförderung
- Mitglieder von GesundheitsTeams, Q-Zirkel, Steuergruppen usw.

„Die Menschen stärken, die Sachen klären.“ *Hartmut v. Hentig*⁶

Dies kann gelingen, wenn nicht nur fachliche, methodische und strategische Fragen des Gesundheitsmanagements und der Gesundheitsförderung Gegenstand von Qualifizierungen sind, sondern wenn vor allem auch das individuelle Kohärenzgefühl (SOC)⁷ der Beteiligten gestärkt wird. Darunter verstehen Gesundheitswissenschaftler ein Gefühl für den Lebenszusammenhang, bei dem für jeden einzelnen seine Rollen und Aufgaben verstehbar, handhabbar und auch sinnstiftend sind.

(5) Gesundheitsförderung steuern: planen, durchführen, reflektieren, verbessern

Sowohl Gesundheitsförderung als auch Schulentwicklung orientieren sich an Verfahren einer systematischen Prozesssteuerung. Hierbei sind folgende Phasen handlungsleitend, die jeweils mit Meilensteinen abschließen:

- Bestandsaufnahme (mit Ist-Analyse)

⁶ *Hartmut von Hentig* (* 23. September 1925 in Posen), deutscher Pädagoge und Publizist. Der Ausspruch kann als Motto für seine grundlegenden pädagogischen Überzeugungen gelten: Der Einzelne muss sich selbst vertrauen, bevor er etwas verstehen und sich anverwandeln kann. [Anm. d. Lektors, vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Hartmut_von_Hentig]

⁷ *SOC = Sense of Coherence*: Sinn und Gefühl für den Lebenszusammenhang nach *Aaron Antonovsky*, Sozialmediziner (vgl. Antonovsky 1997, S. 33 ff.).

- Planung (mit Konzept)
- Durchführung (mit Erfahrungen/Ergebnissen)
- Überprüfung (mit Daten und Fakten als Entscheidungsgrundlagen)
- Verbessern (mit Empfehlungen für neue Planung)

Dieser Zyklus, der in der Fachliteratur auch als Plan-Do-Check-Act-Zyklus beschrieben ist, bildet den Grundrhythmus einer guten Prozess-Qualität.⁸ Hierdurch können sich alle Akteure orientieren, in welcher Phase sie sich gerade befinden und welche nächsten Schritte zu machen sind.

Gesundheitsförderung lebt von Partizipation und Wertschätzung, was nur in der Transparenz gemeinsamer Wege und Schritte sowie erreichter Meilensteine möglich ist.

(6) Gesundheitsförderung umsetzen: Gesetze, Erlasse, Vorgaben

Gesundheitsförderung und Prävention verfügen über einen gesetzlichen Handlungsrahmen, den es umzusetzen gilt sowie über (inter-)nationale Vorgaben und Empfehlungen, die eine verlässliche Orientierung bieten:

Kantonale Gesetze, Erlasse und Verordnungen, wie z.B.

- Lehrpläne und Curricula (inkl. Bildungsstandards)
- Schulgesetze zur Gesundheitsförderung und Schulentwicklung
- Gesetze zum Gesundheitsschutz, Arbeitsschutz usw.

Nationale Vorgaben und Empfehlungen, wie z.B.

- Empfehlungen der EDK bzw. KMK zu Bildung und Gesundheit
- Nationale Gesundheitsziele (z.B. www.gesundheitsziele.de)
- Standards des Schweizer Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen

⁸ Der PDCA-Zyklus wird auch nach seinem Erfinder *William Edwards Deming* (1900-1993) ‚Deming-Kreis‘ genannt und bildet heute in zahlreichen Qualitätssystemen eine wesentliche Grundlage.

Internationale Vorgaben und Empfehlungen, wie z.B.

- Ottawa-Charta der Gesundheitsförderung (WHO, 1986)
- UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN, 1990)
- Weltdekade der Vereinten Nationen ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (UN, 2005–2014)

(7) Gesundheitskompetenzen verknüpfen: Bündnisse und Netzwerke

Die Lösung komplexer Probleme und die Bewältigung neuer Herausforderungen zwischen Gesundheitsförderung und Schulentwicklung können nur durch eine multidisziplinäre Zusammenarbeit in Teams, Gremien und Arbeitsgruppen sowie durch Bündnisse, Allianzen und Netzwerke hinreichend gelingen. Dies gilt innerhalb einer einzelnen Schule oder (Bildungs-)Organisation wie in Regionen oder Kantonen bzw. national in der Schweiz, aber auch in Deutschland oder Österreich und auch darüber hinaus:

- Mit lokalen Netzwerken ‚Bildung & Gesundheit‘ wird die Partizipation und (Mit-)Verantwortung zwischen Betroffenen und Partnern als Beteiligte schul- und ortsnah gesichert. Hierzu zählt die lokale Verankerung des Konzepts ‚Bildung & Gesundheit‘ im Bereich einzelner Gemeinden (z.B. der Stadt Bern).
- Mit kantonalen Netzwerken ‚Bildung & Gesundheit‘ wird die organisierte Zusammenarbeit zwischen Bildungsorganisationen und Gesundheitsdiensten wirksam, um der kantonal- bzw. Bundesländer-hoheitlichen Verantwortung im Bildungs- und Gesundheitswesen eine verlässliche Struktur zu geben. Erst hierdurch können z.B. in allen Qualifizierungsphasen der Lehrpersonen und Schulleitungen sowie in allen Unterstützungssystemen der Schul- und Qualitätsentwicklung die Zusammenhänge zwischen Bildung und Gesundheit verankert werden.
- Mit nationalen Netzwerken, wie z.B. dem Schweizerischen Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen oder ‚bildung+gesundheit. Netzwerk Schweiz‘ sind nationale Partner der Bildung (EDK) und der Gesundheit (BAG, Gesundheitsförderung Schweiz) miteinander verbunden. Nur institutionelle Allianzen als fachliche und (über-)regionale Bündnisse zwischen Wissenschaft und

Praxis, zwischen Schulen und außerschulischen Partnern sowie zwischen Gesundheitsförderung/Prävention und Schulentwicklung können die gewaltigen Herausforderungen um die Beantwortung der Schlüsselfrage: „Wie wollen wir (gesund) leben?“ bewältigen.

Aber erst im Wechselspiel lokaler, regionaler und landesweiter Verknüpfungen entsteht Schritt für Schritt ein Kompetenzen-Netz, das der Idee ‚Bildung & Gesundheit‘ eine tragfähige Struktur geben wird. Soziale Netzwerke und Bündnisse zwischen unterschiedlichen Akteuren gelten als die entscheidenden Ressourcen bei der Gestaltung gesünderer Lebenswelten.

Fazit:

Gesundheitsförderung gelingt, wenn in Schlüssel-Organisationen des Bildungs- und Gesundheitswesens, als da sind:

- Schulen in Eigenverantwortung
- Erziehungs- und Bildungsdirektionen bzw. Kultusministerien
- Gesundheitsdezernate/-dienste
- Institutionen für Lehrerbildung (Pädagogische Hochschulen u.a.)
- Schulämter/Schulaufsicht
- Institute für Qualitätsentwicklung

... die sieben Prinzipien des Gesundheitsmanagements handlungsleitend sind, um im Rahmen ihres Verantwortungsbereiches die Gesundheitsförderung zielorientiert, systematisch und wirkungsvoll zu steuern.⁹

⁹ Dieser Herausforderung stellt sich zurzeit das Bundesland Hessen (siehe: Konzept/Grundlagenpapier unter www.schuleundgesundheit.hessen.de)

Literatur:

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese : zur Entmystifizierung der Gesundheit*. (deutsche, erw. Hrsg. von ‚Unraveling the mystery of health‘, 1987). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Bödeker, W. & Kreis, J. (2003). *Gesundheitlicher und ökonomischer Nutzen betrieblicher Gesundheitsförderung und Prävention; Zusammenstellung der wissenschaftlichen Evidenz* (IGA-Report 3). Essen: BKK Bundesverband (online verfügbar, 31. März 2008)
<http://www.bgf-tagung.ch/Titel/IGA - Evidenzen der BGF.pdf>
- Hundeloh, H. (2006). Und wie gesund ist Ihre Schule? Gesundheitsmanagement als Führungsaufgabe. *Pluspunkt 4/2006*, S. 6–8 (Zeitschrift des Bundesverbandes der Unfallkassen).
- Initiative Gesundheit & Arbeit IGA (2007). Kann betriebliches Gesundheitsmanagement die Kreditwürdigkeit von Unternehmen steigern? *i-punkt 18/2007*, S. 1–2.
www.dnbgf.de/fileadmin/texte/Downloads/uploads/dokumente/2007/I_Punkt_018.pdf (31. März 2008).
- Kirsten, W. (2006). Internationale Perspektiven des Betrieblichen Gesundheitsmanagements. *Bewegungstherapie und Gesundheitsport*, 22, S. 1–5.
- Seeger, S. & Zelazny, B. (2007). Schule & Gesundheit: Gesundheitsmanagement als Führungsaufgabe (Teil 2). Prinzipien einer zielorientierten, systematischen und wirkungsvollen Gesundheitsförderung. *Schulverwaltung 12(10)*, 270–272 (Unabhängige Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz).

Links:

Deutsches Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung: www.dnbgf.de

Forum Betriebliche Gesundheitsförderung: -
www.gesundheitsfoerderung.arbeitspsychologie-online.at

Initiative Gesundheit & Arbeit: www.iga-info.de

Österreichisches Netzwerk Betriebliche Gesundheitsförderung: www.netzwerk-bgf.at

Schule & Gesundheit Hessen: www.schuleundgesundheit.hessen.de

Strukturen der Gesundheitsförderung für Schulen

Erfahrungen aus dem Kanton Basel-Landschaft

René Glauser und Sabine Hofer

Erfolgreiches Lernen unterstützt die Gesundheit.

Erziehung und Gesundheit sind untrennbar.

Desmond O'Byrne

Die Implementierung von Gesundheitsförderung kann auf der Ebene von Einzelschulen, auf Gemeinde-, kantonaler oder Länderebene sowie auf nationaler Ebene erfolgen. Entsprechende Verankerungen sind notwendig, weil die Schulen dadurch den expliziten Auftrag erhalten, Gesundheitsförderung umzusetzen. Meist werden als unterstützende Maßnahmen zusätzlich Beratung, finanzielle Beiträge, Weiterbildungen sowie Schulprojekte angeboten. Neben einigen Regionen, welche die strukturelle Verankerung durch die Bildung von Netzwerken fördern, wurde im Kanton Basel-Landschaft (Schweiz) Gesundheitsförderung im Grundauftrag der Schule verankert. Dies wird im folgenden Beitrag exemplarisch beschrieben.

Es geht nicht ohne Dach über dem Kopf

Gesundheitsförderung an Schulen und damit der Aufbau gesunder Schulen oder gesunder Lebenswelten an Schulen sind eine Führungsaufgabe. Diese verpflichtet die Lehrpersonen und die Eltern gegenüber ihren Kindern, die Schulleitungen und die Schulräte gegenüber der Einheit Schule, insbesondere gegenüber den Lehrpersonen, die Bildungspolitiker und -politikerinnen wie auch die Bildungsverwaltung gegenüber den Schulleitungen.

Auf allen Führungsebenen bedarf es der Erkenntnis,

- dass für eine gesunde Schule etwas getan werden kann,
- dass Gesundheit (nach Definition der Weltgesundheitsorganisation) das Wohlbefinden aller an der Schule Beteiligten stärkt und
- dass davon eine Wirkung auf deren Leistungsfreude, -fähigkeit und -wille ausgeht.

Was unter Gesundheit und Gesundheitsförderung zu verstehen ist, gilt es immer wieder zu präzisieren. Gesundheit darf sich nicht auf ‚Abwesenheit von Krankheit‘ reduzieren. Gesundheit muss als etwas verstanden werden, das nebst den physischen auch psychische und soziale Komponenten beinhaltet. Gesundheitsförderung darf sich nicht auf das Verhindern von ungunstigen Verhaltensweisen beschränken; sie muss bei den Stärken ansetzen und stets die Frage stellen, wodurch Gutes entsteht. Gesundheitsförderung muss aufspüren, wo und zu welchem Zeitpunkt sich etwa aufgrund besonderer Ereignisse Betroffenheit ergibt, wie sich Bedürfnisse äußern, und sie muss stets bewusst machen, dass sie – sofern sie alle an der Schule Beteiligten erfasst – gute Schule und guten Unterricht erst ermöglicht.

Um im Sinne einer gesunden Schule, einer Lebenswelt Schule zu handeln, bedarf es einer gesundheitsfördernden Gesamtpolitik. Voraussetzung hierfür ist Wissen auf allen Führungsstufen, Überzeugung und Wille zu vielseitig abgestütztem, konsequentem Handeln auf Ebene des Kantons, der Gemeinden und der einzelnen Schulen.

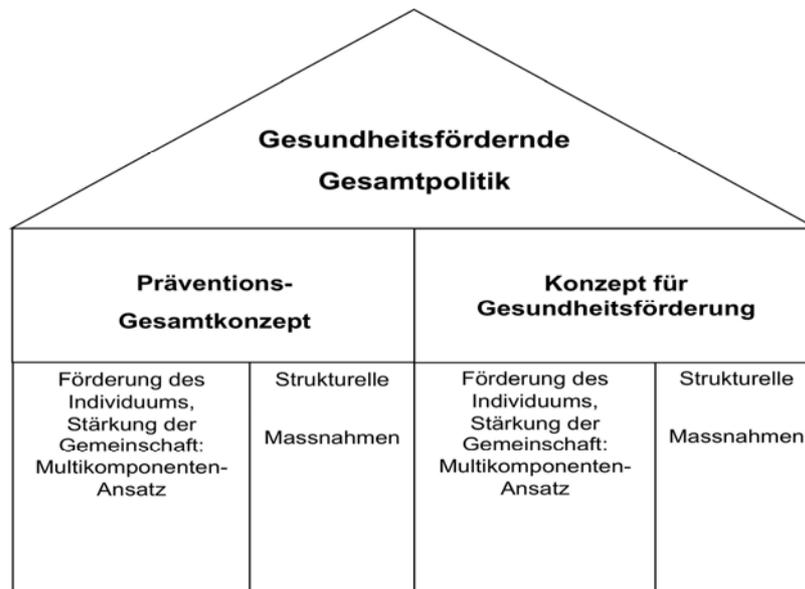


Abbildung 1: Gesundheitsfördernde Gesamtpolitik als Fundament der Schulischen Gesundheitsförderung (nach: *Suchtmittelkonsum im Jugendalter*, einem Arbeitspapier von S. Hofer, Muttentz, 2005)

Rechtliche Vorgaben zur Rückenstärkung

An jeder einzelnen Schule und in jedem Klassenzimmer ist Gesundheitsförderung möglich. Stets kann unter den gegebenen Umständen durch engagierte Personen ein Optimum an Wirkung erzielt werden. Die Rahmenstrukturen bilden dabei das Gerüst, das Verbindlichkeit schafft. Je nach den lokal gegebenen Voraussetzungen ist ein Vorgehen im Sinne von ‚top down‘ oder ‚bottom up‘ angezeigt. Zur Stärkung der wachsenden Teilautonomie unserer Schulen ist es in jedem Fall gut, die Betroffenen, insbesondere die Schulleitungen, zu Beteiligten zu machen und mit ihnen zusammen die rechtlichen Grundlagen zu erarbeiten und politisch durchzusetzen. Auf Gesetzesebene kann an den Schulen eine gesundheitsfördernde Tendenz eingeleitet werden, wenn folgende Voraussetzungen geschaffen werden:

- teilautonom geleitete Schulen ermöglichen
- den Schulen den Kernauftrag zur Gesundheitsförderung erteilen
- Unterstützung durch Schuldienste bieten
- flächendeckend schulpsychologische und schulsozialarbeiterische Hilfe festlegen

Auf Verordnungsebene lassen sich

- der Auftrag an die Schulen in einer Feinabstimmung konkretisieren (z.B. Auftrag zu einem Gesundheitsförderungs- und einem Präventions-Konzept oder zu einem entsprechenden Schulprogramm, zur Schaffung von Strukturen etc.) und
- die personalen und materiellen Ressourcen festlegen (die Stellenprozentage für den Aufwand der Schulverantwortlichen, der Personalétat für den Schulsozialdienst, die Finanzen für Gesundheitsförderungs- und Präventionsprojekte etc.).

Weisungen und Reglemente verfeinern den Auftrag und begrenzen den Rahmen mit Blick auf Qualitätssicherung. Festlegungen auf dieser Ebene sind bezüglich ihres Verhinderungs- respektive ihres Ermöglichungscharakters zu hinterfragen. Wer Innovation schätzt und Wertschöpfung aus der Arbeit von der Basis her erwartet, steckt den Rahmen für teilautonomes Handeln der Schulen weit. Wo ein Sparkurs gefahren werden muss, ist kaum zu verhindern, dass über Weisungen und Reglemente

der Bewegungsraum eingeschränkt wird. Wo hingegen die sinnvolle Verwendung vorhandener, im Sinne von teilautonomen Umgang mit gesprochenen Geldern anvisiert wird, kann der größere Bewegungsspielraum den Aufbruch zu neuen Ufern ermöglichen.

Wissen schafft Verbindlichkeit

Es ist nicht davon auszugehen, dass die Schulen a priori über das Wissen verfügen, das zu Gesundheit und Wohlbefinden führt. Es gehört zur Führungsaufgabe, zu informieren und den Wissensstand hoch und aktuell zu halten, das heißt Zugänge zu jenem Wissen zu schaffen, das Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine lebenswerte Lebenswelt Schule eröffnet.

Informiertsein heißt, über die notwendigen Instrumente zu verfügen (Handbücher, Handreichungen, Internet/Homepage), über Zeitgefäße und Methoden (Tagungen, Info-Veranstaltungen, Austauschtreffen, Retraiten) und über Offenheit für Neues (‚best practice‘ und Auswertung von Negativ-Erfahrungen). Die persönliche Begegnung steht dabei im Zentrum: Kerninformationen lassen sich nach unserer Erfahrung im direkten Kontakt mit dem Überbringer von Wissen und Erfahrung besser transferieren. Eine Begegnung von Mensch zu Mensch vermag mehr zu bewirken als schriftliche Botschaften.

Konzepte, die verpflichten und Selbstkontrolle ermöglichen

In der Unterrichtsarbeit ist allgemein bekannt, woraus sich zielorientiertes, ergebnisorientiertes Arbeiten ergibt: Lehrpersonen erfassen die Ausgangslage (holen die Schülerinnen und Schüler dort ab, wo sie sich befinden), sie formulieren Ziele und Teilziele, sie planen, setzen die Planung um und überprüfen schließlich, ob sie erreicht haben, was sie anvisiert hatten.

Die Konzept- oder Schulprogramm-Arbeit für eine Gesunde Schule geschieht nicht anders. Sie mündet in Schulentwicklung, sucht nach Grundwerten und -haltungen und ebnet den Weg zu einer auf Konsens beruhenden Umsetzung:

- Wir müssen den Ausgangspunkt erkennen, wissen, was schon vorhanden ist, wir müssen auch Kenntnis haben von der Materie oder zumindest Kenntnisse erwerben im direkten Kontakt mit den Pionieren, aus der Fachliteratur und mit Hilfe der Links im Internet. Das genaue Hinschauen, das Orten von Stärken und Schwächen, in Verbindung mit dem Wissen um die Sache ist *Analyse* und ermöglicht den nächsten Schritt.
- Wir bedürfen klar formulierter und evaluierbarer Ziele, die auf ein Schuljahr oder auf mehrere Schuljahre ausgerichtet sind. Hilfreich ist, wenn vorgängig die Diskussion und die Auseinandersetzung mit Leitsätzen stattgefunden hat. Damit kann nebst Konsens auch erreicht werden, dass mit Begrifflichkeiten weitergearbeitet wird, die alle im gleichen Sinn verstehen.
- *Planen* setzt vernetztes Denken voraus und erfolgt unter Einbezug von Vertrauen und Zutrauen. Planen braucht Partnerschaft, Planung setzt Größen und erlaubt, begründet von diesen abzuweichen. Wir müssen uns überlegen, auf welchen Wegen wir den gesetzten Zielen am nächsten kommen oder wie wir sie erreichen. Wir müssen erfassen, wo wir Hilfe und Unterstützung bekommen können. Wir haben den Aufwand zu ermessen und müssen abschätzen oder errechnen, was die Umsetzung kostet; wir müssen unsere finanziellen Ressourcen kennen und prüfen, wie wir die allenfalls für die Umsetzung zusätzlich notwendigen Finanzen generieren können. Wir müssen auch die Frage nach der Koordination stellen und den zu tätigen Aufwand in Relation zu den gegebenen personalen Ressourcen sehen.
- *Umsetzen* heißt vor allem Verantwortung zuordnen und Individuellem Raum geben. Umsetzen heißt auch ‚übersetzen‘ von Vorgaben in Handlung und in Produkte. Umsetzen beinhaltet unter Einbezug aller dienlichen Gehhilfen die geplanten Schritte zu tun. Letztlich bedeutet Umsetzen ‚zum Nutzen hinführen‘. Eine Umsetzung ist dann erfolgreich, wenn sich die Aussicht auf Lohnendes bestätigt.

- *Evaluation* steht in engem Bezug zum Gesamtvorhaben. Sie will eine klare Antwort finden auf die Frage, ob das gesetzte Ziel erreicht worden ist oder nicht. Sie will eine Basis schaffen für das weitere Vorgehen. Das kann geschehen über Fragebogen für die direkt Beteiligten (z.B. für Teilnehmende von Tagungen) am Schluss eines Prozesses oder einer Veranstaltung; sie kann stattfinden in Form von Rating-Konferenzen, Interviews, Standortgesprächen. Die Ergebnisse der Evaluation sollen die im Zusammenhang mit der Zielvorgabe stehenden Hypothesen bestätigen oder widerlegen und damit eine Datenlage schaffen, die quasi als Startrampe für die nächste Etappe zur Erreichung eines weiteren Zieles dient.

Seilschaften bilden

Natürlich brauchen wir das Individuum als Macher oder als Macherin. Doch wer alleine kämpft, wird nie das erreichen können, was ein Team oder ein Netzwerk vermag. Die Arbeit an einer gesunden Lebenswelt Schule setzt ganz stark auf Partnerschaft, auf Akzeptanz. Sie sucht nach dem, was möglichst allen gut tut. Sie braucht die Qualitäten des Individuums und baut auf dessen Ressourcen im Dienste der Gesamtheit.

Neben bereits gegebenen Strukturen braucht es oft keine neuen. Bereits bestehende Vorgaben brauchen nicht in neue Gefäße gegossen zu werden. Im Sinne der Arbeitsökonomie ist es angezeigt, vorhandene Strukturen und Gefäße zu nutzen und diese nur dann zu verändern, wenn ein klarer Gewinn absehbar ist und durch die Betroffenen eindeutig nachvollzogen werden kann.

In jedem Fall ist der Einbezug der Entscheidungsträger und der direkt Betroffenen von Bedeutung: Es gilt dabei, einerseits die Kirche im Dorf zu lassen und andererseits die Betroffenen zu Beteiligten zu machen. In beiden Fällen geht es darum, bestehende Institutionen und Personen in entsprechenden Funktionen zu achten und zu respektieren.

- Was über Monate erarbeitet wird, könnte letztlich durch die Entscheidungsinstanz mit einem einzigen Federstrich für nichtig erklärt werden.
- Was am grünen Tisch entsteht, findet nur dann bei den Praktizierenden Anklang, wenn diese vorgängig angehört und partizipativ eingebunden worden sind.

Zu den unverzichtbaren Partnerinnen und Partnern gehören

- die Bildungsverwaltung (Schulinspektorat, Schulamt)
- die Schulräte und Schulleitungen aller betroffenen Schulstufen
- die Fachlehrpersonen für Gesundheit (Delegierte, Leitungspersonen der Steuergruppen)
- die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, die Schulpsychologen und -psychologinnen
- Vertretungen von Fachstellen
- evtl. Vertretungen von Elternorganisationen
- evtl. Schülerinnen- und Schülervvertretungen
- evtl. Hauswarte, Schulsekretäre und -sekretärinnen

Die rechtlichen Grundlagen verhelfen zu Klarheit in Bezug auf die Führung, die Entscheidungskompetenz und die Möglichkeiten der Partizipation. Es ist festzulegen, *welche* (vorhandenen) Zeitgefäße für die Gesunde Schule *wie* genutzt werden dürfen, in welcher Art sich beispielsweise ein Konvent damit auseinandersetzt, welche Bedeutung und Kompetenz die Fachgruppen, die Elternvertretungen, das Schülerinnen- und Schülerparlament, die Klassenräte und die Steuergruppe für die Gesunde Schule haben.

Mögliche Zeit-, Informations- und Interaktionsgefäße sind:

- Tagungen und Austauschtreffen des Schweizerischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen

- Tagungen nationaler Fachstellen (Gesundheitsförderung Schweiz, Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme, Santé Suisse, Arbeitsgemeinschaft Tabakprävention etc.)
- Tagungen, Workshops, Referatsabende und Austauschtreffen der regionalen Netzwerke für Gesundheitsfördernde Schulen
- Kantonale Konferenzen der Schulräte und Schulleitungen, der Stufenorganisationen der Schulen, des Lehrerinnen- und Lehrervereins etc.
- Konvente, Fach- und Steuergruppensitzungen an der örtlichen Schule

Für die einzelnen Teilnehmenden sind diese Gefäße dann optimal nutzbar, wenn ein positiver Zugang besteht, wenn sich Nehmen und Geben die Waage halten, der Nutzen gesucht und Umsetzungsmöglichkeiten direkt ins Auge gefasst werden.

Der Schulsozialdienst als Kompetenz-Kernpunkt

In den vergangenen Jahren hat sich in vielen Schulen, Gemeinden und bereits auch schon flächendeckend im Kanton Basel-Landschat der Sozialdienst an den Schulen etabliert. Es ist dies eine niederschwellige Einrichtung der Jugendhilfe, versehen mit einer hohen Kompetenz für die Erschaffung einer lebenswerten Lebenswelt Schule.

Die Fachleute des Schulsozialdienstes bieten sich als Anlaufstelle für Fragen des ‚Wohlbefindens‘ geradezu an. Bei ihnen konzentrieren sich die Anliegen der Kinder und Jugendlichen, sie kennen auch die Sorgen, Nöte und Bedürfnisse der Lehrpersonen, sie stellen Veränderungen fest, orten Bedürfnisse und sind mit ‚seismologischen Fühlern‘ ausgestattet, die es ihnen erlauben, Problemsituationen beim Individuum, in der Gruppe oder in der ganzen Schule frühzeitig zu erkennen. Eine enge Zusammenarbeit der Schulleitung mit dem Schulsozialdienst ist angezeigt. Die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sind in Steuergruppen für Gesunde Schulen höchst willkommen. Als Informationsträgerinnen und -träger sind sie in diesem Gremium buchstäblich wegleitend, sollen aber – um ihre Unabhängigkeit zu wahren – nicht leitend Einfluss nehmen.

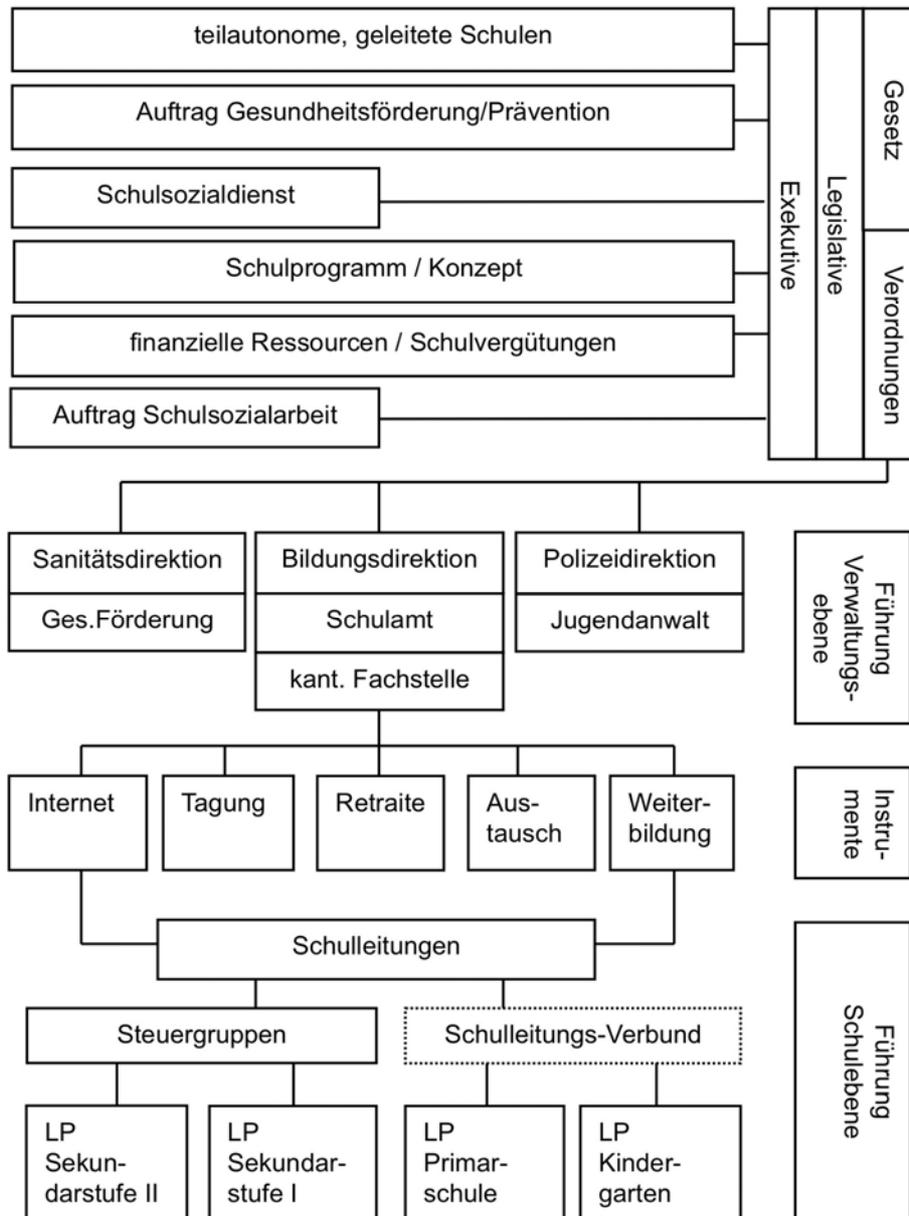


Abbildung 2: Struktureller Rahmen für Gesunde Schulen (Beispiel Kanton Baselland, Schweiz)

Persönliche Begegnung als Schlüssel zum Gesundsein

Die Schule ist ein Ort, wo Begegnung stattfindet. Die Gesunde Schule ist ein Ort, wo in der Begegnung, Wertschätzung, Offenheit und Akzeptanz zu spüren sind. Damit verbunden sind die Neugierde auf das jeweilige Gegenüber, die Offenheit, dieses Gegenüber auf sich wirken zu lassen und der Wille, sich ihm zu öffnen. Das genaue Hinschauen, das *Wabnehmen*, verhindert Vorurteile. Begegnung ist nicht an Hierarchien oder Funktionen gebunden. Die gute Begegnung klassiert und ‚schubladisiert‘ nicht.

Die gute Begegnung schafft Beziehung. So wie eine pompöse Villa nicht zwingend die Schale einer guten innerfamiliären Beziehung ist, so ist auch die Institution Schule mit ihren blendenden Einrichtungen noch keine Garantin für ein gutes Klima. Was sich zwischen Schülerinnen und Schülern, zwischen diesen und den Lehrpersonen, den Lehrpersonen und der Schulleitung, den Erziehungsberechtigten und weiteren Partnerinnen und Partnern außerhalb der Schule als Beziehung zeigt, ist wirkliches Leben und damit fundamental für das Klima im Klassen-, im Lehrerinnen- und Lehrerzimmer und in der Schule als Ganzes.¹⁰

¹⁰ Detaillierte Ausführungen zu diesem Thema und zur Umsetzung Gesundheitsfördernder Schulen finden sich auch in: Sabine Hofer & René Glauser: *Reiseführer zu Gesundheitsfördernden Schulen*, Liestal, 2006.

Projektmanagement

Silvio Sgier

Begründung

Nachhaltige Gesundheitsförderung an Schulen kann weder losgelöst von der Entwicklung der Schule als Organisation betrachtet noch mit einmaligen Aktivitäten realisiert werden. Genauso wie Schulentwicklung systemisch auszurichten ist, so ist auch Gesundheit und Schule systemisch zu betrachten. Die zentrale Frage lautet: Wie muss die Organisation Schule gestaltet sein, damit Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und das Schulpersonal gesund arbeiten und sich entwickeln können? Wie müssen auch Reformen und Innovationen geplant und realisiert werden, dass die Beteiligten gesund bleiben?

Interventionen mit dem Ziel der Gesundheitsförderung müssen aus systemischer Sicht betrachtet und mit systemischen (ganzheitlichen) Methoden angegangen werden, d.h. sie müssen sorgfältig geplant und realisiert werden. Hierfür eignen sich Projektmanagementmethoden und -instrumente.

Ohne Projektmanagement, das heißt mit minimalem Planungsaufwand, können zwar recht schnelle Einstiegsergebnisse und -erfolge erzielt werden. Mit zunehmender Projektlaufzeit tauchen jedoch oft Stolpersteine auf; diese erhöhen den Planungsaufwand exponentiell, bis das Projekt möglicherweise scheitert.

Mit Projektmanagementmethoden planen bedeutet, vor der Realisierung des Projektes (Initialisierungs-, Grobplanungs- und Feinplanungsphase) das Vorhaben phasenweise präzise auszuarbeiten. Dadurch kommt es zu Beginn des Projektes zu kaum sichtbaren Ergebnissen und geringen Erfolgen. Der Planungsaufwand ist hoch. Dieser garantiert jedoch einen kontinuierlichen Verlauf des Projektes und einen erfolgreichen Abschluss.

Bei der Durchführung von Projekten ist häufig zu beobachten, dass sie unter Termin- und/oder Kostendruck geraten, weil personelle und materielle Engpässe auftreten. Die Gründe dafür sind vielschichtig. Es werden beispielsweise mehrere Projekte bearbeitet, andere dringliche Aufgaben haben Priorität, es wurde nicht sorgfältig geplant oder es treten andere nicht vorhersehbare Umstände ein.

Die Kapazitätsplanung hilft, derartige Engpässe zu antizipieren, um Gegenmaßnahmen bereits in der Planungsphase einleiten zu können. Falls keine Engpässe vorhersehbar sind, dient die Kapazitätsplanung einer optimalen Auslastung der personellen und materiellen Mittel. Die Kapazitätsplanung beinhaltet in erster Linie die Ermittlung des Aufwandes, der erforderlich ist, um die einzelnen Aufgaben (Aktivitäten) zu bewältigen.

Reflexionshilfe: Projektaufwand und -ressourcen

Welche Ressourcen benötigt das Projekt während der Laufzeit?

Mit welchem Aufwand ist für die Planung und Realisierung des Projekts zu rechnen?

- Für die Projektleitung?
- Für das Projektteam?
- Für den Auftraggeber?
- Für die Begleitgruppe (Beirat)?
- Für die Projektbeteiligten?

Stimmen die erforderlichen mit den vorhandenen Ressourcen überein?

Projekte werden in der Regel durch Aktualität angestoßen: Entwicklung von neuen Kompetenzen, neuen Produkten, verbesserten Organisationsformen, neuen Bildungskonzepten etc. Es sind einmalige Anstrengungen und keine Routineangelegenheiten oder Wiederholungen von bekannten Arbeiten. Die Aufgabenstellung beinhaltet ein gewisses Risiko. Projekte sind deshalb mit Unsicherheiten bezüglich Zeit, Erfolg und Kosten verbunden.

Weil mit Projekten Veränderungen und Neuerungen entwickelt und eingeleitet werden, ist die Aufgabenstellung in der Regel komplex. Gleichzeitig sind Projekte bereichs- und fachübergreifend zu bearbeiten. Dies erfordert intensive, sachbezogene und qualifizierte Zusammenarbeit und Kommunikation. Schlüsselqualifikationen, die in diesem Zusammenhang gebraucht werden, sind: selbständiges Denken und Handeln, Problemlösefähigkeit, Flexibilität und Denken in Zusammenhängen.

Von welchem Projektverständnis geben Sie aus?

Eine allgemeingültige Definition für ‚Projekt‘ gibt es nicht. Trotzdem ist es ratsam, in Schulen von einem gemeinsamen Verständnis von Projekt auszugehen, um von einem Projekt nur dann zu reden, wenn das Vorhaben wirklich Projektcharakter hat. Ein Sporttag in einer Schule ist wohl kaum ein Projekt, sondern allenfalls eine wiederkehrende nicht alltägliche Aufgabe. Hingegen ist das Vorhaben ‚Bewegter Unterricht‘ sehr wohl ein Projekt, da es bereichs- und fachübergreifend sämtliche Teilsysteme der Schule als Organisation einbezieht und auf unterschiedlichen Ebenen Interventionen erfordert und die Ergebnisse nachhaltig implementiert werden.

Die folgenden drei Definitionen geben kurz und bündig wieder, was Steiger und Lippman (1999) unter Projekt verstehen. Daraus lassen sich dann auch die wichtigsten Merkmale ableiten:

- ein komplexes, relativ neuartiges Vorhaben mit definiertem Anfang und Schluss
- ein die Tagesaufgaben übersteigendes, klar definiertes Vorhaben von besonderer Bedeutung und begrenzter Dauer und mit definierter Ressourcenausstattung und Ergebnisverantwortung
- eine besondere, umfangreiche und zeitlich begrenzte Aufgabe von relativer Neuartigkeit mit hohem Schwierigkeitsgrad und Risiko, die in der Regel enge fächerübergreifende Zusammenarbeit der Beteiligten erfordert

Reflexionshilfe: Projektcharakterisierung

Wie charakterisieren Sie Ihr Projekt? Inwieweit stimmen folgende Merkmale auf Ihr Projekt zu?

- Es ist ein abgrenzbares Einzelvorhaben mit definiertem Anfang und Ende.
- Es ist neuartig und stößt an die Grenzen des Machbaren.
- Es ist risikoreich: organisatorisch, terminlich, wirtschaftlich.

- Es ist komplex: viele Beteiligte verschiedenster Abteilungen, Fachrichtungen, Gremien, eventuell mehrere Schulorganisationen. Wechselbeziehungen sind nicht standardisiert, Ablauforganisation ist nicht vorgegeben.
- Im Laufe der Projektentwicklung können sich organisatorische Bedürfnisse ändern.
- Das Projekt hat große Bedeutung für die Organisation.
- Es steht unter Termindruck.

Problemlösung und Projektführung

Da jedes Projekt auch die Lösung eines Sach-Problems (technischer und/oder organisatorischer Art) beinhaltet, drängt sich für die damit Beauftragten eine geeignete Problemlösungs-Methode auf. Wenn nun mehrere Personen, Abteilungen, Bereiche einer Schule an einer Problemlösung und Realisierung beteiligt sind, so muss diese für ein gutes Gelingen unbedingt von jemandem, eben einer Projektleiterin bzw. einem Projektleiter geplant, organisiert und geführt werden. Die Projektleitung braucht hierzu eine geeignete Projektführungs-Methode. Diese Schritte entsprechen den Hauptaufgaben der Projektleitung und bilden das Projektmanagement (organisatorischer Teil) im engeren Sinn.

Die zwei Methoden der Problemlösung und der Projektführung kommen bei jedem Projekt zum Einsatz, und die einzelnen Schritte laufen zeitlich in unterschiedlicher Reihenfolge ab. Je nach Projekt werden die beiden Methoden bereits in der Initialisierungs-Phase angewendet und wiederholen sich zum Teil bis zur Abschluss-Phase. Sie bilden zusammen das Projektmanagement im umfassenden Sinn.



Abb. 1: Darstellung in Anlehnung an Kummer et al. (1991)

Projektleiterinnen und Projektleiter werden mit beiden Teilen konfrontiert, auch wenn sie nicht bei allen Schritten im Detail mitwirken. Sie müssen deshalb zumindest einen guten Überblick über die beiden Methoden haben und die eigene Aufgabe und Verantwortung bei den einzelnen Schritten kennen.

Projektmanagement-Teamführung

Der Erfolg oder Misserfolg eines Projektes hängt sehr stark von der Person der Projektleiterin bzw. des Projektleiters ab. Nebst fachlichen und administrativen Kompetenzen sind Führungs- und Sozialkompetenzen ausschlaggebend. Projekte werden von Menschen geplant und durchgeführt. Psycho-soziale Prozesse haben eine große Bedeutung für die Projektarbeit. Kommunikations- und Gruppenprozesse lassen sich nicht programmieren. Ein umsichtiger, situativer und kooperativer Führungsstil ist

nötig, um sowohl der Komplexität der Aufgabenstellung als auch den Bedürfnissen der Projektmitarbeitenden und -beteiligten gerecht zu werden.

Von der Situationsanalyse zur Problemstellung

Ausgangspunkt für ein Projekt kann eine Problemstellung, eine Entwicklungsanforderung oder eine Ist-Analyse eines bestimmten Bereiches sein. Projektinhalte (Projektgegenstand) können also dem Wunsch oder Erfordernis entspringen, einem bestehenden Defizit zu begegnen oder einem Entwicklungsbedarf. In dieser ersten Phase ist noch vieles unklar. Die vagen Projektinhalte müssen bearbeitet, vieles muss geklärt, erste Entscheidungen müssen vorbereitet werden. Hilfreich für Bearbeitung und Klärung vager Problemstellungen ist der Problemlösungszyklus. Der Problemlösungszyklus fasst die Problemlösungs- und Problemführungsmethoden zu einem Ganzen zusammen und gliedert sie in fünf Schritte.

Reflexionshilfe: Problemlösungszyklus

1. Problem definieren

Was genau ist das Problem? Was gehört dazu, was nicht? Was sind die möglichen Ursachen?

2. Veränderungsziel formulieren

Was müssen wir optimieren, verändern? Was ist der gewünschte Zustand, das Ziel? Was wollen wir erreichen? Woran erkennen wir, dass wir das Ziel erreicht haben?

3. Sammeln und Bewerten von Lösungen

Wo müssen wir den Hebel ansetzen, damit er die größte Wirkung entfaltet? Was für Lösungen sind möglich? Wie bewerten wir unsere Lösungen? Welche sind machbar und sinnvoll.

4. Lösung auswählen

Mit welcher Lösung sind wir am ehesten erfolgreich? Mit welcher Lösung erreichen wir am besten das Ziel? Welche verspricht Nachhaltigkeit? Für welche Lösung entscheiden wir uns?

5. Maßnahmen planen, umsetzen und überprüfen

Was ist konkret zu tun? Wie ist die gewählte Lösung zu realisieren? Wie gehen wir vor? Welche Mittel brauchen wir? Wie und wann werden die getroffenen Maßnahmen von wem umgesetzt und wie werden Maßnahmen und Zielerreichung überprüft?

Problemlösungszyklus

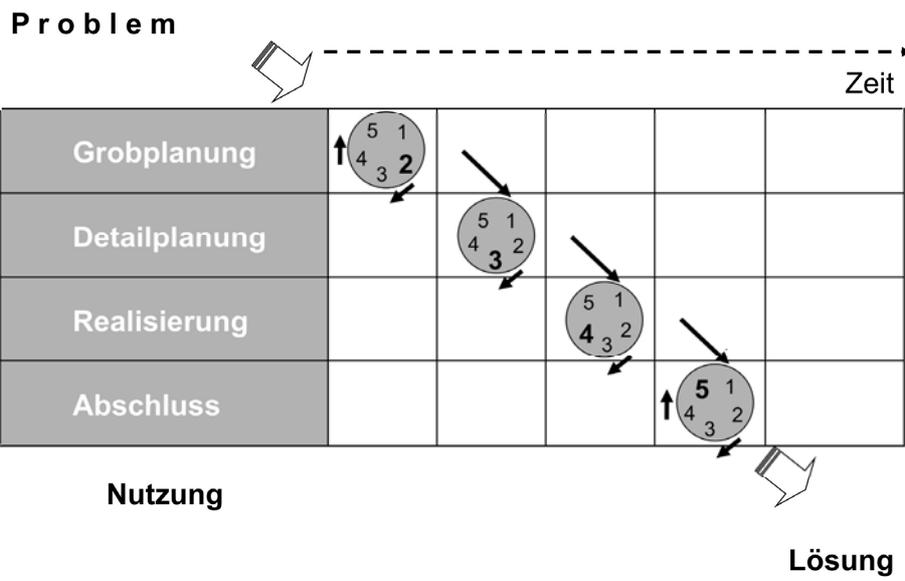


Abb. 2: Problemlösungszyklus

Der Problemlösungszyklus findet im Projektverlauf wiederholt Anwendung. Gemäß den verschiedenen Lebensphasen eines Projektes ist es vorteilhaft, sich an die Regel ‚Vom Groben zum Detail‘ zu halten, denn Projekte sind mit Unsicherheit verbunden. Oft wird schon am Anfang eines Projektes in Lösungen gedacht und alles bis ins Feinste durchgeplant, was dazu führt, dass man später von der Planung enttäuscht ist, weil sich im Laufe der Zeit vieles verändert hat und vieles immer wieder aktualisiert werden muss.

Situationsanalyse

Ein sinnvoller Ausgangspunkt für Projektentwicklungen ist eine Situationsanalyse. Der Zweck einer Situationsanalyse ist es, den betrachteten Bereich (Problemdefinition) abzubilden und die Möglichkeiten und Grenzen der für den Lösungsprozess in Frage kommenden Handlungseinheiten zu analysieren. Die betrachteten Bereiche müssen demnach so strukturiert werden, dass die Problemsituation erkennbar und eine Problemdefinition ermöglicht wird. Um das zu erreichen, müssen Fakten gesammelt, gegliedert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Von der herkömmlichen Ist-Aufnahme unterscheidet sich die Situationsanalyse durch den Einbezug von Zukunftsaspekten.

Von ebenso großer Bedeutung wie die Analyse des Problems erweist sich die Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der am Lösungsprozess beteiligten Handlungsebenen. Wird diesem Aspekt der Situationsanalyse zu wenig Bedeutung beigemessen, so werden unrealistische Ziele gesetzt und darauf aufbauend Lösungskonzepte erarbeitet.

Um z.B. ein Bild der ‚Gesunden Schule‘ zu erhalten, können Fragebogen, Stärke-Schwäche-Analysen usw. verwendet werden. Mit solchen Analyse-Instrumenten werden Daten und Fakten gesammelt, gegliedert und zueinander in Beziehung gebracht. Der Ist-Zustand im Hinblick auf ein Thema rund um Gesundheit wird so systematisch durchleuchtet, um den spezifischen Handlungsbedarf zu klären.

- Beschaffung von Daten zur Problem- oder Aufgabenstellung (Interview, Fragebogen, Beobachtung, kritische Vorfälle, usw.)
- Auswertung
- Entscheidung (Prioritäten setzen)

Die sich so herauskristallisierende Problemstellung kann mit folgenden Fragestellungen oder mit Hilfe des Problemlösungszyklus (siehe oben) bearbeitet werden.

Reflexionshilfe: Bearbeitung einer Problemstellung oder einer Projektidee

- Was genau ist das Problem, die Problemstellung?
- Welche (möglichen) Ursachen liegen dem Problem zu Grunde?

- Was soll verändert werden (Vorhaben)?
- Was soll erreicht werden (Grob-Ziel)?
- Wer ist von der Problemstellung bzw. von dem Veränderungsvorhaben direkt betroffen (Zielgruppen)?
- Wer im Umfeld der Problemstellung bzw. des Veränderungsvorhabens ist einzubeziehen (indirekte Zielgruppen)?
- Wer ist der Auftraggeber?
- Was kann bereits zu den Rahmenbedingungen gesagt werden?

Projektauftrag

Der Projektauftrag ist das Bindeglied zwischen Auftraggeber und Projektleitung; er dient als Legitimationsbasis für das weitere Vorgehen. Mit der Unterschrift beider Vertragspartner erhält der Projektauftrag Vertragscharakter. Er ist für alle Beteiligten verbindlich und fordert zum konkreten Handeln auf.

Um Missverständnisse bei der Zielklärung auszuschließen, empfiehlt es sich, die angestrebten Ziele in einer Vereinbarung bzw. einem Projektauftrag festzuhalten.

Checkliste: Projektauftrag

- Projektbezeichnung
- Auftraggeber
- Projektleitung, Projektorganisation
- Ausgangslage (Umstände, welche zum Projekt führen)
- Projektziele (zu erarbeitende Ergebnisse)
- Vorgehen, grober Terminplan
- Projektkosten, Nutzen
- weitere Rahmenbedingungen
- Unterschriften (Auftraggeber, Projektleitung)

Der Auftraggeber ist ein wichtiger Partner der Projektleitung. Die zentrale Beziehung zum Auftraggeber wird über den Projektauftrag und das Projektziel hergestellt.

Projektorganisation

Ein Projekt kann nicht von einer Person allein bewältigt werden. Um den Projektauftrag zu verwirklichen, müssen geeignete Strukturen geschaffen werden. Diese ermöglichen die Strukturierung von Aufgaben und die Gliederung von Tätigkeiten in der vorgegebenen Projektzeit.

Bei der Projektorganisation stellen sich die zwei folgenden Fragen:

- Wie ist ein Projekt in die bestehende Organisation eingebettet?
- Wie ist das Projekt selbst organisiert?

Im Strukturplan werden die Beziehungen und Verbindungen der Beteiligten geregelt. Entscheidungsabläufe zwischen den Projektrollen werden vereinbart. Jeder Rolle werden Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung zugewiesen.

Reflexionshilfe: Strukturplan

- Wer übernimmt welche Funktion?
- Wie werden die Prozesse strukturiert?
- Was braucht es für Gefäße für Information und Kommunikation (regelmäßige Sitzungen, Informationsveranstaltungen usw.)?
- Wie werden Entscheidungsmechanismen geregelt?

Strukturplan (Organisationsstruktur)

- Organisation auf Zeit
- Zusammenspiel der Beteiligten

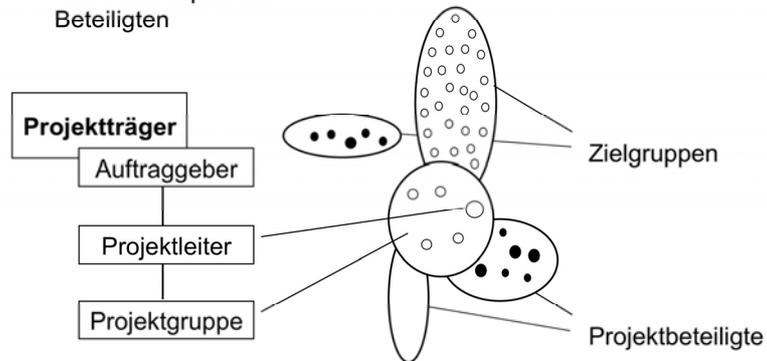


Abb. 3: Strukturplan

Einzelpersonen spielen in kleinen Projekten als Aufgabenträger eine wichtige Rolle. In mittleren und großen Projekten erfordert das anfallende Aufgabenvolumen in den meisten Fällen den Einsatz von Personengruppen zur Realisierung der Projektaufgaben. Der Projektleiter / die Projektleiterin und die Projektgruppe sind die wichtigsten Aufgabenträger im Projektmanagement.

Auftraggeber, Projekttträger

Eine Projektorganisation funktioniert in der Regel nur dann zufrieden stellend, wenn sich der Auftraggeber in das Projektmanagement einschaltet und seine Aufgaben wahrnimmt.

Checkliste: Hauptaufgaben des Auftraggebers

- Formulieren des Projektauftrags mit Grobziel und eventuell notwendigen oder gewünschten Rahmenbedingungen
- Ernennung der Projektleitung und Festlegung der geeigneten Projektorganisation
- Regelung der Kompetenzen der Projektleitung

- Festlegung gewünschter Projektphasen und Meilenstein-Entscheidungen zwischen den einzelnen Phasen
- Festlegen von Projektprioritäten. Sie dienen der Vermeidung von Kollisionen bei Kapazitätsengpässen
- Unterstützung der Projektleitung
- Durchsetzen der übergeordneten Interessen der Organisation

Bei Entwicklungsprojekten im Schulbereich ist in der Regel die Schulleitung Auftraggeber. Hinter der Schulleitung (Entscheidungskompetenz) steht oft die Schulkommission (Vorentscheidungsinstanz) als Träger.

Projektleitung

Die Stelle des Projektleiters stellt hohe Anforderungen. Ein Projektleiter verfügt einerseits über das entsprechende fachliche Know-how und andererseits über ausgeprägte Fähigkeiten hinsichtlich Menschenführung und Kooperation. Er ist eine Führungspersönlichkeit und besitzt Managementqualitäten. Er ist Führer, Motivator, Trainer, Psychologe, Konfliktmanager und vieles andere mehr in einer Person.

Checkliste: Aufgaben der Projektleitung

- Projektziel formulieren, ev. neu definieren, vereinbarte Ziele in einem Projekt-auftrag festschreiben und vom Auftraggeber genehmigen lassen
- Überprüfung der Realisierbarkeit der Projektziele
- Festlegung der Aufbau- und Ablauforganisation des Projektes
- Projektgruppe strukturieren und Projektgruppe bestimmen
- Führung von Mitarbeitenden
- Termine und Kosten planen und überwachen
- Beschaffung der erforderlichen Ressourcen
- Installation eines dem Projektgegenstand und der Projektgröße angepassten Planungs-, Überwachungs-, Steuerungs- und Informationssystems

Projektgruppe, Projektteam

Projektteams bestehen aus Mitgliedern, die für die Durchführung eines bestimmten Projekts aufgrund ihrer speziellen Fähigkeiten und Erfahrungen ausgewählt werden. Diese setzen sich normalerweise aus unterschiedlichen Bereichen und Abteilungen zusammen. Punktuell können weitere Bereiche und Spezialisten ins Team einbezogen werden. Grundsätze für die Zusammensetzung eines Projektteams:

- eine kleine Zahl von Personen
- sich gegenseitig ergänzende Fähigkeiten der Personen
- die Verpflichtung zu einem gemeinsamen Vorsatz und zu gemeinsamen Leistungszielen
- das Engagement zu einem gemeinsamen Arbeitseinsatz
- wechselseitige Verantwortlichkeit

Projektbeteiligte

Alle Beteiligten (in der Regel das Kollegium) müssen ihre Aufgabe und Rolle im Projekt kennen. Sie müssen erfahren, welcher Beitrag von ihnen zum Gelingen des Projekts gefordert ist.

Zielgruppen

Hier ist es sinnvoll, zwischen unterschiedlichen Zielgruppen zu unterscheiden, auf die das Projekt und die Projektziele ausgerichtet sind. So ist es sinnvoll zu fragen, welche unterschiedlichen Zielgruppen z.B. bei einem Konflikterziehungs-Projekt anzusprechen sind, um Nachhaltigkeit zu erwirken: Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, ev. Vereine usw.

Projektphasen

Der Projektablauf gliedert sich in Phasen. Je nach Projekt eignen sich unterschiedliche Phasenmodelle. Alle diese Modelle gehen von der Gliederung eines Projektes auf der Zeitachse in verschiedene Phasen oder Vorgehensschritte aus. Die Festlegung von

Anfang und Ende sowie von wichtigen Zwischenstationen (Meilensteinen) ist eine unerlässliche Aufgabe der Projektplanung.¹¹ Doch Projekte entwickeln sich selten so linear und geradlinig wie im Modell. Diese bieten aber Orientierung.

Die *Grobplanungsphase* enthält alle wesentlichen Elemente des Projekts, die in der Regel in Form eines Konzepts schriftlich festgehalten werden. Um eine möglichst angemessene Planung machen zu können, ist ein umfangreiches Assessment notwendig. In dieser Phase werden Außenkontakte mit Partnern und Partnerinnen in anderen Institutionen, Schlüsselpersonen, Vertreterinnen und Vertretern aus der Zielgruppe intensiv gestaltet. Die Projektorganisation nimmt konkrete Formen an.

Die wichtigsten Elemente der *Grobplanung*, gleichzeitig des *Projektkonzeptes* sind:

- Projekttitle und Projektbeschreibung
- Ausgangslage (Problemdefinition, Situationsanalyse)
- Begründung des Projekts (Warum braucht es dieses Projekt? Was ist der Nutzen des Projekts?)
- Vision und Ziele
- Vorgehensweise (Strategien und Maßnahmen)
- Theoriebezüge
- Zielgruppen
- Ressourcen (Personal, Zeit, Finanzen)
- Projektorganisation, Projektstruktur
- Qualität und Evaluation
- Chancen und Risiken (Stolpersteine) des Projektes

Die *Feinplanungsphase* beginnt mit dem eigentlichen Projektstart, nämlich dann, wenn das Konzept bewilligt worden ist. Diese Phase dient dazu, die Grobplanung zu konkretisieren, Lücken zu schließen und Verbesserungen vorzunehmen.

¹¹ Weitere Unterlagen zu den einzelnen Projektphasen und spezifische Planungsinstrumente: <http://www.quint-essenz.ch>

In dieser Phase werden die Projektstruktur und der Projektablauf festgelegt (Bestimmung der Projektleitung, Zusammensetzung des Teams und der Begleitgruppen, Setzen von Meilensteinen), die Projektziele nochmals überprüft und die Qualitätsziele für den Ablauf formuliert.

Die Feinplanung bildet die Basis für die Umsetzung:

- Überprüfung der Projektziele
- Formulierung von Qualitätszielen (Vorgehensziele)
- Formulierung von Teilzielen (Meilensteinen)
- Projektorganisation überprüfen, ergänzen
- Projektleitung einsetzen, Projektteam und allenfalls Begleitgruppe
- Terminplan
- Planung von Maßnahmen

In der *Durchführungsphase* wird das Projekt realisiert. Im Zentrum stehen nun die konkreten Maßnahmen und die Koordination der verschiedenen Tätigkeiten, die Kontakte und das optimale Einsetzen der Teamressourcen.

Die größte Herausforderung in dieser Projektphase liegt darin, unvorhergesehene Hindernisse und Schwierigkeiten zu bewältigen, die gegebene Situation immer wieder richtig einzuschätzen und die Maßnahmen bewusst danach auszurichten und anzupassen.

- Umsetzung von Maßnahmen
- Koordination der verschiedenen Tätigkeiten
- Kontakte pflegen
- Nutzung der Teamressourcen
- Steuerung und Umsetzungs-Controlling
- Evaluation von Maßnahmen (Überprüfung des Projektfortschritts: Auswertung der Meilensteine)
- Anpassungen

In der *Abschlussphase* des Projektes werden die Resultate entsprechend der Feinplanung zusammengetragen, analysiert und bewertet. Die Erfahrungen aus dem Projekt werden weitergegeben:

- an die eigene Institution
- den Auftraggeber
- die interessierte Fachöffentlichkeit
- an die weitere Öffentlichkeit

Die Aufgaben im Einzelnen:

- Evaluation der Projektergebnisse, Beurteilung der Zielerreichung
- Auswertung des Projektprozesses
- Schlussbericht
- Bewusster Abschluss
- Entlastung der Projektleitung
- Auflösung des Projektteams
- Klärung der Nutzung bzw. der Verankerung (Nachhaltigkeit)

Meilensteine

Für den Projektverlauf von Bedeutung ist das Setzen von Zwischenzielen (Meilensteinen). Zwischenziele erleichtern es, den Projektfortschritt zu kontrollieren. Gleichzeitig haben sie eine motivierende Wirkung. Die wichtigsten Meilensteine sind die Übergänge von einer Projektphase zur anderen.

Transfer oder Nutzung

Das, was in der Realisierungsphase erarbeitet wurde, wird in der Projektabschlussphase in die Organisation integriert. Der Projektgegenstand soll auch nach Abschluss des Projektes weiter benützt werden können, z.B. ein Unterstützungs- und Beratungsangebot für Schüler/-innen oder Lehrer/-innen oder die Umsetzung des erarbeiteten

Leitbildes. Es gibt aber auch Projekte, die keinen Transfer mit sich bringen, z.B. die Durchführung einer einmaligen Ausstellung zu einem bestimmten Thema.

Zur Sicherung der Projektergebnisse wird ein dem Projekt entsprechender Vorgehensplan erstellt. Dieser wird mit den betroffenen Personen bzw. Stellen abgesprochen und gemeinsam festgelegt. Die Nutzungsphase wird wie ein eigenes kleines Projekt geführt, ist aber nicht allein Aufgabe der Projektgruppe, sondern vollzieht sich in Koordination und Kooperation mit dem Auftraggeber und/oder der Schulleitung.

Qualität in der Projektarbeit

Die Qualität beginnt bei der Klarheit über die Projektziele. Mit dem Projektauftrag erhält die Projektleitung meistens auch ein Grobziel oder auch Vorgaben für gewisse Teilziele. Die Praxis zeigt, dass die ersten Zielformulierungen wenig präzise sind. Die Zielformulierung soll keine möglichen Lösungen beschreiben und auch von keiner fixen Lösungsidee ausgehen. Sie soll lösungsneutral sein. Ziele sollen so weit als möglich operationalisierbar sein. Die Zielerreichung muss eindeutig feststellbar, beziehungsweise messbar sein. Empfehlenswert ist es, die Zielformulierung mittels der SMART-Regel zu überprüfen.

Zielformulierung

Das Ziel ist lösungsneutral und möglichst operationalisierbar (nachweisbar, erkennbar, messbar) zu formulieren

S M A R T

S	specific	exakt beschrieben
M	measurable	messbar
A	attainable	positiv, attraktiv, lohnenswert
R	realistic, relevant	wirklichkeitsnah, erreichbar
T	time bound	terminiert

Abb.4: Zielformulierung

Muss- und Kann-Ziele

Die Unterscheidung von Muss- und Kann-Zielen ist dann hilfreich und sinnvoll, wenn es schwer abzuschätzen ist, wie groß die Akzeptanz eines Projektes ist. Sie ermöglicht es auch, den Nutzen eines größeren Engagements nachvollziehbar zu machen und so die Motivation zu stärken.

- Muss-Ziele sind Ziele, die unbedingt zu erreichen sind. Sie sind auch die Kriterien für eine erste Auswahl von Lösungsmöglichkeiten.
- Wunsch-Ziele sind jene Ziele, die – werden sie erreicht – sehr positiv zu beurteilen sind. Sie müssen nicht um jeden Preis vollständig erreicht werden, da sie nicht Voraussetzung für die (minimale) Erfüllung der Projektergebnisse sind. Ihre Erfüllung steigert aber den Wert des ganzen Projekts.

Qualität in Schulentwicklungsprojekten kann nicht heißen, sich nach einmal festgelegten Standards zu richten, denn die Projekte sind zu verschieden, als dass ihnen fixe Standards gerecht werden könnten. Auch werden die Erfahrungen und das Know-how mit jedem Projekt, das in der Schule durchgeführt wird, größer, was eine dauernde Anpassung der an ein Projekt gestellten Qualitätsanforderungen verlangt.

Deswegen bezieht sich Qualität in Schulentwicklungsprojekten auf die kontinuierliche Verbesserung der einzelnen Arbeitsabläufe, der Produkte und deren Wirkungen. Sie kann erhöht werden durch die Methoden, die diese Prozesse unterstützen und fördern.

Evaluation

Evaluationen sind einmalige oder wiederkehrende Wirkungsüberprüfungen. Die Evaluation der Meilensteine ist eines der Kernelemente der Qualitätsförderung in der Projektarbeit, dient der Steuerung des Projekts und legitimiert begründete Anpassungen und Korrekturen von Zielsetzungen, Strategien und Maßnahmen.

Zum Projektabschluss gehört unter anderem die Evaluation des gesamten Projektverlaufs und der Projektergebnisse, auf die wir uns hier konzentrieren. Die Evaluation der Projektergebnisse orientiert sich an den Maßnahmen, Zwischenzielen und Zielen der Planungstabelle; diejenige des Projektverlaufs am Projektprozess.

Checkliste und Leitfragen: Evaluation

Evaluationszweck

- Soll die Evaluation zur Verbesserung eines Projektes beitragen?
- Soll oder muss mit der Evaluation Rechenschaft abgelegt werden über das Projekt?
- Sollen mit der Evaluation Entscheidungsgrundlagen geschaffen werden?
- Evaluationsziele
- Gestützt auf den Evaluationszweck werden Evaluationsziele formuliert. Das sind eindeutig formulierte Fragen, die jeweils nur einen Gegenstand betreffen.
- Jede Evaluation beschreibt lediglich Teilaspekte eines Projekts. Die Evaluation kann niemals das Projekt vollständig darstellen. Wir unterscheiden hier zwischen:
- Prozessevaluation (Leitfragen siehe unten)
- Ergebnisevaluation (Leitfragen siehe unten)

Erhebungsmethoden

Die Erhebungsmethoden sind auf die Evaluationsziele und auf die materiellen Möglichkeiten abzustimmen. Fragebogen und Interviews werden als Erhebungsmethoden eingesetzt, sowohl in standardisierter wie halbstandardisierter Form.¹² Die besten Resultate erhält man durch eine Kombination mehrerer Verfahren:

- Fragebogen
- Interviews (Einzelinterviews, Fokusgruppen)
- Gruppendiskussionen
- Beobachtungsverfahren

¹² *Standardisiert*: Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien

Halbstandardisiert: Standardisierte Fragen werden mit offenen Fragen ergänzt.

Ergebnisevaluation

- Inwieweit sind die definierten Projektziele und Teilziele erreicht worden?
- Inwieweit hat das Projekt die beabsichtigten Effekte und Auswirkungen erzielt?
- Was ist bei der Zielgruppe des Projekts passiert? Sind Veränderungen eingetreten: Wissen, Einstellung, Verhalten?

Prozessevaluation

- Was hat uns im Projekt Schwierigkeiten bereitet? Warum?
- Was schließen wir daraus für unser Verhalten bei künftigen Projekten?
- Was hat sich im Projektverlauf besonders bewährt? Was in der Projektorganisation?
- Wie effizient sind die personellen und materiellen Mittel eingesetzt worden?
- Wie ist die Zusammenarbeit mit dem Projektteam verlaufen? Wie mit der Projektleitung? Wie mit dem Auftraggeber? Wie mit den Beteiligten?
- Was sollte bei künftigen Projekten (mehr) beachtet werden?

Meilenstein-Evaluation

- Teilziele: Was ist erreicht worden?
- Arbeitsprozess: Wie wurden die Arbeiten erledigt?
- Organisation: Wie haben die Rahmenbedingungen resp. die Projektleitung das Geschehen beeinflusst?
- Prozess: Wie haben die Beteiligten kooperiert?
- Ausblick: Was soll künftig geändert werden?

Projektdokumentation

Die Projektdokumentation ist ein Bestandteil der Qualitätssicherung. Mit der Dokumentation wird sichergestellt, dass zu jedem späteren Zeitpunkt nachvollzogen werden kann, wie das Projekt entstanden ist, was dabei zu beachten ist, was die Voraussetzungen waren usw. Eine gute Projektdokumentation spielt in allen Bereichen der Projektarbeit und in allen Phasen des Projekts eine wichtige Rolle. Ein übersichtliches und systematisch angelegtes Dokumentationssystem vereinfacht die interne und externe Kommunikation, erleichtert die Stellvertretung der Projektleitung bei vorübergehender Abwesenheit oder Krankheit. Sie erleichtert ebenfalls eine allfällige Projektübergabe, falls die Projektleitung einer anderen Person übertragen werden muss.

Checkliste: Dokumentation

- Dokumente mit Bezug auf Rollen und Aufgaben (Aufgabenbeschreibungen, Verträge, Aufträge an Dritte, Aufträge von Kunden)
- Dokumente für Projektadministration (Budget, Erfolgsrechnung, Adresslisten)
- Planungsdokumente (Planungstabellen, Strukturpläne)
- Dokumente für die Planung und Überprüfung von Wirkungen (Feedbacksystem, Meilensteinberichte, Zwischenberichte, Evaluationsberichte, Schlussberichte)
- Korrespondenz, E-Mails
- Vorlagen (für Briefe, Protokolle, Berichte)
- Publikationen in Printmedien (Pressemeldungen, Artikel, Broschüren, Bücher)
- Publikationen in elektronischen Medien (Radiobeiträge, Fernsehbeiträge, Internetseiten)
- Fotografien, Zeichnungen, Diagramme
- Tonbänder, Filme
- Forschungs- und Projektberichte

Projektführung und Projektkultur

Projekte werden immer von Menschen geplant und durchgeführt. Deshalb haben situative und psychosoziale Prozesse eine große Bedeutung für den Erfolg in der Projektarbeit. Menschliche Einflussfaktoren lassen sich nun einmal nicht in der gleichen Weise programmieren wie ein Rechner. Situatives, umsichtiges Vorgehen aber ermöglicht es, sowohl der Komplexität der Aufgabenstellung als auch den Bedürfnissen der Mitglieder von Projektteams und allen Beteiligten besser gerecht zu werden.

Durch die Zusammenarbeit in einem Projekt entsteht mit der Zeit eine Projektkultur. Gemeint ist damit die Art und Weise, wie in einem Projekt Probleme gelöst werden, wie zusammengearbeitet und wie geführt wird. Projektleiter und Projektleiterinnen prägen durch ihre Werthaltungen und durch die Art der Führung ganz wesentlich die Projektkultur mit.

Vielleicht der wichtigste Erfolgsfaktor im Projektmanagement ist die Information und Kommunikation nach innen wie nach außen. Wichtige Informationen, Prozesse und Entscheidungen sind offen zu kommunizieren und zu dokumentieren.

Was Projekte auszeichnet, ist die fachübergreifende oder abteilungsübergreifende Kooperation. Die Arbeit in Projekten erfordert wirkliche Kooperation und hat damit ein partizipatives Element, das häufig im Widerspruch steht zu gewohnten Denk- und Verhaltensmustern. Ganzheitliches Denken muss gefördert und unterstützt werden. Bestimmte Spielregeln, z.B. die Einhaltung von Zusagen, garantieren Zuverlässigkeit und haben hohe Priorität.

Bei allen Formen des Zusammenlebens und -arbeitens kommt es zu Konflikten. Von Bedeutung ist die Frage, ob Konflikte und Schwierigkeiten als solche wahrgenommen und bearbeitet oder verdrängt werden. Welche Einstellung haben die Beteiligten zu Schwierigkeiten und Konflikten? Wie wird mit Schwierigkeiten, wie mit Konflikten – innerhalb der Projektgruppe, mit Betroffenen, mit dem Auftraggeber – umgegangen? Wie wird mit Macht umgegangen? Wie werden Konflikte gelöst?

Führung

Die Stelle der Projektleitung stellt hohe Anforderungen. Ein Projektleiter muss über das entsprechende fachliche Know-how und andererseits über ausgeprägte Fähigkeiten hinsichtlich Menschenführung und Kooperation verfügen. Er muss eine Führungspersönlichkeit sein, beachtliche Managementqualitäten besitzen, über wirtschaftliche und technische Kenntnisse verfügen; er ist Organisator, Führer, Motivator, Trainer, Psychologe, Konfliktmanager und vieles andere mehr in einer Person.

Realistisch betrachtet kann eine Projektleitung niemals all diese Anforderungen in sich vereinen. Wichtig für eine Projektleitung ist aber vor allem die Fähigkeit, im Sinne eines Generalisten zu handeln. Was die Projektleitung auszeichnen muss, ist die Prozesskompetenz. Neigt eine Projektleitung zum Spezialisten, besteht die Gefahr, dass sie sich zu sehr mit den Aufgaben der Projektmitarbeitenden beschäftigt und ihre eigentliche Aufgabe, die Überwachung, Kontrolle und Übersicht über das Projekt vernachlässigt.

Führung beginnt bei der eigenen Person. Das Verhalten von Führungspersonen erfordert Authentizität. Führungspersonen müssen teamfähig und unparteiisch sein. Sie müssen Vertrauen schenken und auf ihre eigenen Möglichkeiten vertrauen können. Sie leben vor, was sie verlangen, und handeln so, wie sie sprechen. Führungspersonen zeigen ihre Persönlichkeit besonders deutlich in ihrer starken, auch emotionalen und klar kommunizierten Beziehung zur Aufgabe.

Reflexionshilfe: Führung

Führen heißt, sich als eigenständige Persönlichkeit in der Aufgabe und in der Beziehung zu den Mitarbeitenden zu zeigen.

- Wie sehen Sie das Projekt und welches ist Ihre persönliche Beziehung zu den damit verbundenen Aufgaben?
- Was ist Ihr Anliegen dabei? Welches ist Ihre Motivation? Welchen menschlichen und fachlichen Anforderungen wollen Sie genügen? Was legitimiert Sie zur Projektleitung?
- Wie und wo sehen Sie Ihre eigenen Freiräume? Wie prägen Sie Ihre Projektleitungsaufgabe?

- Welches ist Ihre Beziehung zu Ihnen selber in Ihrer Führungs- und Leitungsposition?
- Stehen Sie zu sich? Zeigen Sie sich so wie Sie sind, wie Sie sein möchten oder wie Sie glauben, sein zu müssen? Was tun Sie für die Entwicklung Ihrer Führungskompetenz? Wenn Sie sich als Vorbild betrachten: Was nehmen Sie wahr?
- Wenn Sie sich an bestimmten Werten orientieren, kennen die Projektteam-Mitglieder und die am Projekt Beteiligten Ihre Werte, Ihre Führungsethik?
- Gehen Sie in der Beziehung zu den Projekt-Beteiligten von dem aus, was ist, oder von dem, was nicht ist, aber sein sollte? Mögen Sie die Menschen, die Sie führen? Wie zeigen Sie das?

Die Zusammensetzung des Projektteams

Die Frage der Teamzusammensetzung ist eines der elementaren Probleme der Teamarbeit. Ein Team ist schließlich nicht nur ein Team, weil es so genannt wird und damit die Gruppe einen motivierenden Namen trägt, sondern es gilt, ein Team von der Zusammensetzung her sorgfältig zu planen, um es effektiv zu machen. Der Sinn der Teambildung liegt darin, den Gruppeneffekt, das heißt die kumulierten Kompetenzen der einzelnen Mitglieder, zu nutzen. Ebenso wie für die Person des Projektleiters empfiehlt es sich auch für die Mitglieder des Projektteams, qualifizierte Mitarbeitende einzusetzen.

Da Teams in den meisten Fällen gegründet werden, um für Probleme komplexer Art passende Lösungen zu erarbeiten, ergeben sich eine Reihe verschiedener Aufgaben und Funktionen. Dementsprechend müssen in einem Team auch eine Vielfalt verschiedener Arbeitsstile und -präferenzen sowie Denk- und Verhaltensstile vertreten sein. Ein starkes Team braucht verschiedene Typen. Kriterien bilden die Grundlagen für das Aushandeln der Zusammensetzung

Checkliste Projektteam

Kriterien für die Zusammensetzung

- effiziente Gruppengröße: ca. 4-7 Mitglieder; weitere Mitglieder (Fachkompetenzen) können auch punktuell beigezogen werden
- Ausgleich im Kollegium im Hinblick auf die Belastung bezüglich außerunterrichtlicher Tätigkeiten
- Das Projektteam bildet im Kleinen die Organisation ab: Abteilungen, Fachgruppen, Zielgruppen, Vollzeit- und Teilzeitangestellte, Frauen und Männer.
- spezifische Fachkompetenzen
- spezifische Haltungen (Projekt-Befürworter, aber auch -Skeptiker)
- Gewinn der Projektteam-Mitarbeit

Zwischen Bewahren und Erneuern

Das Spannungsfeld zwischen bewahrenden und erneuernden, verändernden Kräften in einem Kollegium zeigt sich bei jedem Entwicklungsprozesse und erfordert besondere Aufmerksamkeit.

Widerstand ist eine normale Begleiterscheinung jedes Veränderungsprozesses. Widerstand zwingt zu Denkpausen und zu klärenden Gesprächen und kann zu wichtigen Anpassungen in der Projektsteuerung beitragen. Widerstände können darauf aufmerksam machen, dass Planungsfehler begangen worden oder zumindest im Entstehen begriffen sind. Widerstände zeigen auch, dass bestimmte Haltungen und Positionen nicht oder nicht ausreichend genug zur Sprache gekommen sind. Sie sind ernst zu nehmen. Sie zu ignorieren oder zu verharmlosen, kann massive Konflikte zur Folge haben.

Reflexionshilfe: Widerstände

- Wie ist Ihre innere Reaktion auf Widerstände, etwa: ignorieren, Verweigerung, Protest, schweigen, ins Lächerliche ziehen, Vorwürfe, Intrigen?
- Welchen Widerständen begegnen Sie in Ihrer Rolle als Projektleiter/-in?
- Mit welchen Widerständen können Sie gut und angemessen umgehen, welche machen Ihnen Mühe? Worin bestehen die Unterschiede?
- Kennen Sie Ihre eigenen Widerstände? Wie zeigen sich diese, wie machen sich diese bemerkbar? In welchen Situationen?

Widerstand zeigt, dass die Voraussetzungen für ein reibungsloses Vorgehen im geplanten Sinne nicht bzw. noch nicht gegeben sind. Verstärkter Druck führt lediglich zu verstärktem Gegendruck. Denkpausen sind einzuschalten und das gemeinsame Tun – immer wieder – zu reflektieren. Die unterschwellige emotionale Energie muss aufgenommen – d.h. zunächst einmal ernst genommen – und sinnvoll bearbeitet werden, das heißt: Druck wegnehmen und dem Widerstand Raum geben, in einen Dialog treten und gemeinsame Absprachen treffen.

Hören Sie gut hin:

- Was ist für die Betroffenen, die Widerstand leisten, besonders wichtig?
- Was sind ihre (eigentlichen) Interessen, Bedürfnisse und Anliegen, die dem Widerstand zu Grunde liegen?
- Welche – auch unausgesprochenen – Befürchtungen oder Ängste haben die Betroffenen?
- Was sollte aus der Sicht der Betroffenen verhindert werden?
- Wie könnte das Problem zur Zufriedenheit aller gelöst werden?

Mit Widerständen umzugehen heißt in erster Linie, sie zu akzeptieren. Widerstände sind als konstruktive, sachliche Kritik, als vernünftige Einwände gegen Veränderungen

oder Innovationen zu betrachten oder gegebenenfalls umzudeuten. Widerstände können in die Projekt- und Schulentwicklungsarbeit von vornherein einbezogen werden. Bereits bei der Planung und Entwicklung von Projekten und Prozessen können mögliche Widerstände mitbedacht werden.

Ein hilfreiches Verfahren hierzu ist die Kräftefeldanalyse, die bereits in den 40er Jahren von Kurt Lewin entwickelt wurde:

Kräftefeldanalyse

Widerstände zum Vornherein einbeziehen

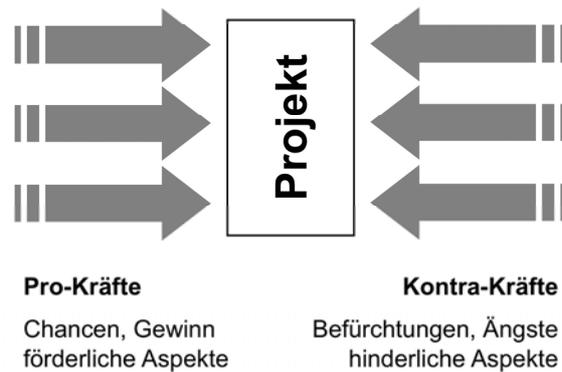


Abb. 5: Kräftefeldanalyse

Mit der Analyse der Pro- und Kontra-Kräfte wird bereits eine Vielzahl möglicher Widerstände in die Planung miteinbezogen. Der potenzielle Widerstand gegen den Wandel wird so sichtbar und gestaltbar. Widerstände werden damit nicht ausgeräumt. Sie werden aber durch diese Haltung nicht nur ernst genommen, sondern als positives Element der Veränderung akzeptiert.

Weiterführende Literatur

- Gellert, M. & Nowak, C. (2004). *Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung : Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams* (2., überarb. Aufl.). Meezen: Limmer Verlag.
- Kreyenberg, J. (2005). *Handbuch Konfliktmanagement : Konfliktdiagnose, -definition und -analyse, Konfliktebenen, Konflikt- und Führungsstile, Interventions- und Lösungsstrategien, Beherrschung der Folgen* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kummer, W.A.; Spühler, R.W. & Wyssen, R. (1991). *Projektmanagement : Leitfaden zu Methode und Teamführung in der Praxis* (3., leicht veränderte Aufl.). Zürich: Verlag Industrielle Organisation
- Kuster, J. et al. (2006). *Handbuch Projektmanagement*. Springer: Berlin.
- Litke, H.-D. (2004). *Projektmanagement : Methoden, Techniken, Verhaltensweisen : [evolutionäres Projektmanagement]* (4., überarb. u. erw. Aufl.). München: Hanser.
- Preissner, A. (2006). *Projekterfolg durch Qualitätsmanagement : Projekte planen und sicher steuern*. München: Hanser.
- Rolff, H.-G. et al. (2000). *Manual Schulentwicklung : Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (3., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Stahl, E. (2002). *Dynamik in Gruppen : Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Steiger, Th. & Lippmann, E. (1999). *Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte* (2 Bände). Berlin: Springer.

Schulklima und Schulkultur

Titus Bürgisser

Entscheidend für das Wohlbefinden aller Beteiligten einer Schule sowie für den Lernerfolg ist das soziale Klima, das an der Schule herrscht. Ob sich die Menschen am Arbeits- und Lernort Schule zu Hause fühlen, hängt wesentlich davon ab, wie das Klima der Schülerinnen und Schüler untereinander, im Team der Lehrpersonen und zwischen Schülern, Lehrpersonen, Eltern und weiteren Beteiligten der Schule gestaltet wird. Dass dem so ist, wissen die meisten Menschen aus eigener Erfahrung. Lehrpersonen haben mit ihrem Leitungsstil großen Einfluss auf das Wohlbefinden und die schulische Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Auf der anderen Seite prägt die Schulleitung das Klima eines Teams und einer Schule entscheidend mit. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, wenn die Schulleitung und die Klassenlehrpersonen in die Gestaltung und Entwicklung eines guten Schulklimas investieren. (vgl. den Expertenbeitrag von Titus Bürgisser in Brägger & Posse 2007, Bd. 2, S. 289)

Der folgende Beitrag zeigt anhand verschiedener Autoren, welche Zusammenhänge zwischen dem Schulklima, dem Gesundheitsverhalten und dem Lernerfolg bestehen. Dazu wird untersucht, wie das Schulklima ermittelt werden kann und welchen Beitrag Schulleitungen und Lehrpersonen zum Aufbau und zur Förderung eines guten Schulklimas leisten können.

Die folgende Abbildung zeigt mögliche Zugänge zum Thema Schulklima.

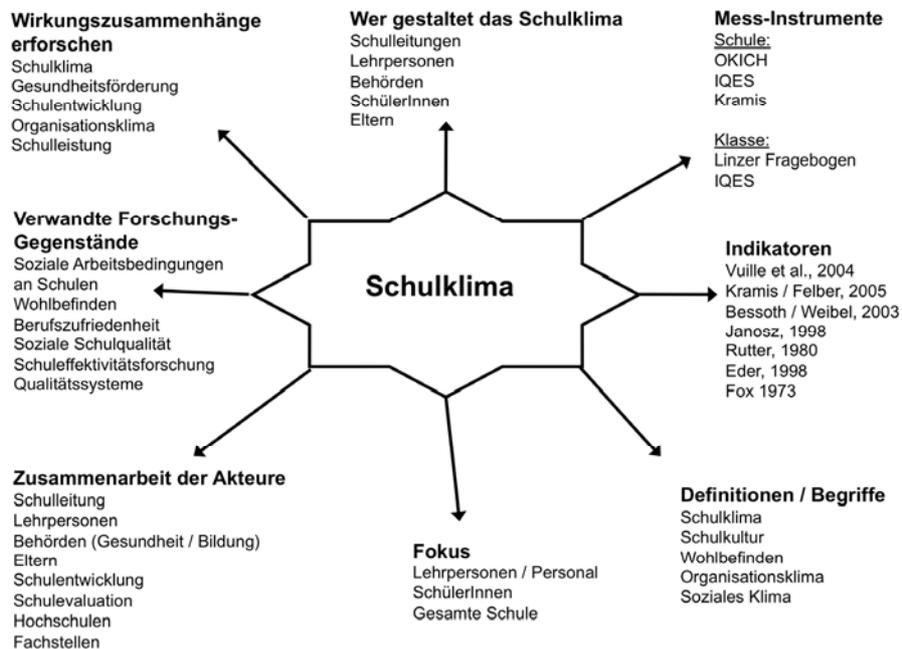


Abb. 1: Zusammenhänge

Das Schulklima zwischen Intuition und Wissenschaft

Wer eine ihm bis anhin unbekannte Schule zum ersten Mal betritt, erhält innerhalb kurzer Zeit einen ersten Eindruck vom Klima dieser Institution. Intuitiv nehmen wir über alle unsere Sinne viele Eindrücke über das Wesen der Schule auf und verarbeiten sie zu einem ersten, noch unvollständigen Bild. Rückschlüsse auf das Klima geben dabei konkrete Beobachtungen und Wahrnehmungen, zum Beispiel wie die Menschen miteinander umgehen, ob Fremde begrüßt werden, wie ordentlich das Schulhaus und seine Umgebung ist, wie es riecht, wie es tönt, ob das Schulhaus hell oder dunkel ist, ob Schülerarbeiten an den Wänden und Gängen sichtbar sind usw. Aus Erfahrung wissen wir, wie treffend solche ersten Eindrücke häufig sind, dass wir aber mit jedem weiteren Schritt unser Bild revidieren und anpassen müssen. Ähnliche Erfahrungen können auch von ersten Begegnungen mit Menschen, mit Gruppen oder Klassen

berichtet werden. Für den Alltag ist die Fähigkeit zur spontanen Wahrnehmung des sozialen Klimas hilfreich, um sich in einer neuen Umgebung adäquat verhalten zu können.

Aus wissenschaftlicher Perspektive dagegen ist die Erfassung des Klimas weit schwieriger. Bessoth und Weibel (2003, S. 14) beschreiben die Schwierigkeiten folgendermaßen:

Der Klima-Aspekt bezieht sich auf Erwartungen, Wünsche und Werthaltungen der Organisationsmitglieder (Lehrpersonen, Schüler/-innen etc.). Bei der Analyse des Organisationsklimas muss man also in die „Herzen“, in die Ideen- und Gefühlswelt der Personen schauen. Das ist aber praktisch nicht möglich. [...] Hier stößt man also auf das klassische Dilemma der modernen sozialwissenschaftlichen Forschung: Verborgenes muss anhand von Wahrnehmbarem und Messbarem einer Analyse zugänglich gemacht werden. Sichtbar sind vor allem Verhaltensweisen. Die Grundidee besteht darin, die verborgenen Gefühle, die äußerlich nicht identifizierbaren Wertvorstellungen durch geeignete Indikatoren, die man beobachten kann, zu erschließen. [...] Vor dem Hintergrund dieser Sachlage ist es auch nicht verwunderlich, dass realwissenschaftlich orientierte Menschen eine gewisse Abneigung gegen solche ‚soften‘ Indikatoren entwickelt haben, für sie zählt nur direkt Messbares. [...] Sozialwissenschaftler konnten in vielen Forschungsfeldern aufzeigen, dass die „weichen Faktoren“ wirken und in den Organisationen berücksichtigt werden müssen. Alle anderen Verhaltensweisen, insbesondere von Führungskräften, greifen zu kurz, sind im wahrsten Sinne des Wortes von kurzfristigen Perspektiven geleitet, die das Ganze nicht im Blick haben.

Damit das schwierig erfassbare Schulklima messbar, und damit Ergebnisse vergleichbar werden, müssen Indikatoren definiert werden. Das heißt, die Wissenschaftler müssen definieren, welche Aspekte und Themen untersucht und beschrieben werden sollen. Je nach Auswahl dieser Indikatoren messen demnach verschiedene Erhebungsinstrumente ganz unterschiedliche Aspekte des Schulklimas und sind nur bedingt vergleichbar.

Neben dem Begriff *Schulklima* taucht meist auch der Begriff *Schulkultur* auf. Rolf Dubs (2005) definiert ‚Kultur‘ neben ‚Strategie‘ und ‚Struktur‘ als drittes Ordnungselement einer Schule. Dabei ist die ‚Kultur‘ innerhalb einer Organisation in seinem Verständnis die „gelernte Reaktion auf Probleme und Herausforderungen in Bezug auf

das Überleben und auf die interne Integration der Mitglieder in diese Organisation“ (Dubs 2005, S. 108). „Diese Kultur prägt also das Verhalten, das sich im Klima ausdrückt. Deshalb kann das Klima als die Manifestation der Kultur verstanden werden“ (Dubs 2005, vgl. auch Bessoth & Weibel 2003).

Dem Schulklima auf der Spur: Definitionen und Indikatoren

Der Begriff Schulklima ist schillernd. Entsprechend gibt es viele Definitionen und Indikatoren. So werden die Begriffe Schulklima, Klassenklima, Unterrichtsklima, Klima im Lehrkörper, Organisationsklima, Betriebsklima nebeneinander und oft auch synonym verwendet. Sie beziehen sich jedoch auf verschiedene Untersuchungseinheiten. Nach Marcus Freitag (1998, S. 32 f.) lassen sich sechs Merkmale feststellen:

1. Individuelle Merkmale der Lehrer und des Lehrerverhaltens sowie des Unterrichts (Geschlecht, Alter, Erfahrung, Engagement, Selbstwertgefühl, Lehrerkompetenzen etc.)
2. Individuelle Merkmale der Schüler und der Schülerschaft (Geschlecht, Alter, Schichtzugehörigkeit, soziale Kompetenz, Selbstwertgefühl, Klassengröße und Klassenzusammensetzung)
3. Merkmale der Schule als Institution (räumliche Lage, Größe, Organisationsstruktur, d.h. Curriculum, Leitungsstil der Schulleitung, Weiterbildung des Kollegiums, Einbindung der Elternschaft, Öffnung der Schule nach außen etc.)
4. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern und den Lehrern (Disziplin, Vertrautheit, Diskussionsstil etc.)
5. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern untereinander (Kohäsion, Konkurrenz, Disziplin etc.)
6. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Lehrern untereinander (Kollegialität, Respekt, Kooperation)

Die hier aufgeführten Definitionen sind als Beispiele zu verstehen, die für viele andere Modelle stehen.

Ferdinand Eder (1998) betont den subjektiven Charakter des Phänomens: „Klima‘ wird als ‚wahrgenommene Lernumwelt in einem umschriebenen Bereich‘ definiert und

entspricht damit der ‚subjektiven Repräsentation objektiver Umweltgegebenheiten‘.“ Bei Helmut Fend (1977) hingegen liegt die Betonung darauf, dass das Klima in Gruppen gemeinsam konstruiert wird und so ein sichtbarer und gelebter Ausdruck von Schulkultur ist: „Unter Schulklima verstehen wir [...] das, was Schüler und Lehrer schaffen, wenn sie die für sich allein toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen von ‚Schule halten‘ zu lebendigen Interaktionsformen des Lehrens und Lernens gestalten.“ Eine pointierte Kurzformel des komplexen Begriffs findet sich bei Bessoth (1989), die von den Autoren Halpin und Croft stammt: „Klima = Persönlichkeit eines Systems.“

Bereits zu Beginn der 80er Jahre hat Michael Rutter (1980) gezeigt, dass Unterschiede zwischen Schulen weniger auf äußere oder soziale Faktoren, als vielmehr auf Eigenheiten der Schule und des Schullebens zurückzuführen sind. Wichtige Indikatoren des Schulklimas nach Rutter sind (zit. in Vuille 2004, S. 24):

- Einsatz von Lob und Belohnung als hauptsächliche pädagogische Sanktionen anstelle von Kritik und Strafe
- Mitverantwortung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler
- Gute Schulleistungen werden hoch bewertet
- ‚Komfort‘ für Schülerinnen und Schüler sowohl materiell als auch personell: jede Schülerin und jeder Schüler hat in der Schule eine persönliche erwachsene Bezugsperson
- Gutes Vorbild der Lehrerschaft
- Gut vorbereitete Lektionen, guter Führungsstil im Klassenzimmer
- Gute Zusammenarbeit im Kollegium

Das von Bessoth und Weibel (2003) entwickelte Organisations-Klima-Instrument für Schweizer Schulen OKICH, umfasst mehrere Instrumente, die vor allem die Führungsqualität an Schulen und somit die Schulleitung und die Lehrpersonen im Fokus haben. Sie verwenden folgende Kriterien:

Lehrer/-innenfaktoren

- Interesse an der Schule
- berufliches Engagement
- Gemeinschaft der Lehrpersonen
- Kooperationsverhalten

Schulleitungsfaktoren

- Offenheit / Vertrauen
- Schulentwicklung
- Glaubwürdigkeit
- Sozialkompetenz

Die Holländer Creemers und Reezigt schließlich haben 1999 ein Modell zur Ermittlung des Schulklimas entwickelt, in welchem sie Schulklimafaktoren mit der Effektivität einer Schule verbinden. Rolf Dubs (2005, S. 111 ff) beschreibt das Modell anhand untenstehender Grafik und mit einer Übersetzung des entsprechenden Fragebogens.

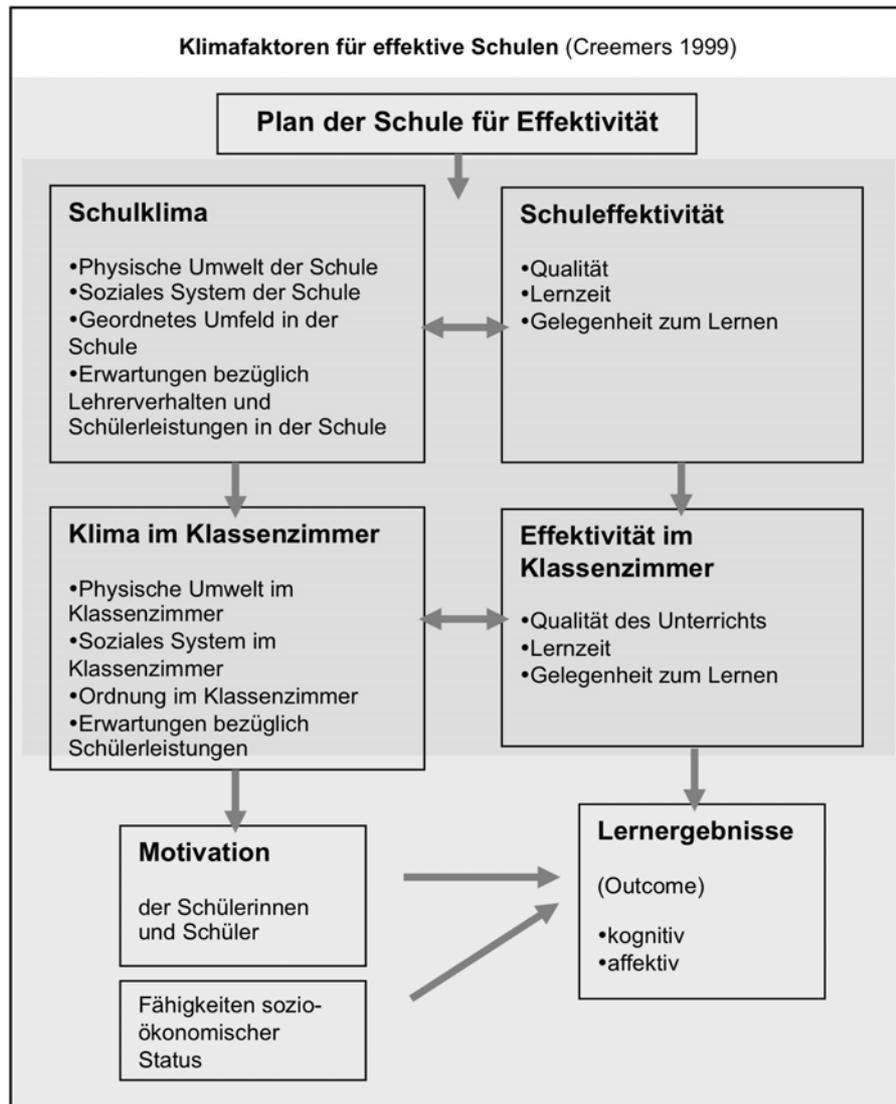


Abb 2: Modell von Creemers (1999), zitiert bei Dubs (2005, S. 111 ff.)

Bedeutung des Schulklimas für die Gesundheit der Lehrpersonen

Die Bedeutung des Schulklimas für die Arbeitszufriedenheit und Motivation der Lehrpersonen ist nicht zu unterschätzen. So sind laut einer Studie der deutschen Zeitschrift ‚Impulse‘ Führungsverhalten und Betriebsklima als wichtige Faktoren in Bezug auf das Wohlbefinden identifiziert worden. Bei den Fehlzeitenursachen stehen ein schlechtes Betriebs- und Arbeitsklima sowohl in der Privatwirtschaft (34%) als auch im öffentlichen Dienst (46%) in Deutschland an erster Stelle. (Hollmann & Lüthmann 2006, S. 124) Zwar ist in der Schule das Thema Fehlzeiten bei Lehrpersonen aus Sicht vieler Schulleitungen nicht ein zentrales Problem. In Bezug auf Arbeitszufriedenheit, Belastung oder Stellenwechsel dürfte das Schulklima aber trotzdem auch für den Lehrerberuf von Bedeutung sein. Motivationsverluste gelten als wichtigste Folge von Belastungen, die auf ein schlechtes Klimas zurückzuführen sind.

Einfluss des Schulklimas auf Gesundheit und Leistung der Schüler/-innen

Gibt es Zusammenhänge zwischen einem guten Schulklima und den Leistungen sowie der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler? Viele Autoren haben leistungsbezogene Indikatoren in ihre Konzepte für Schulklima integriert und suggerieren damit, dass Leistung und Klima zusammenhängen. Ingmar Hosenfeld und Andreas Helmke (2004) untersuchen, ob Wohlbefinden und Leistung unvereinbare Ziele sind. Sie kommen zum Schluss, dass man von gutem Unterricht erst dann sprechen kann, „wenn er nachweislich das Lernen fördert und mit guten Leistungen verknüpft ist, ohne dass dies zu Lasten emotionaler Faktoren ginge“ (Hosenfeld und Helmke, zit. in Hascher 2004, S. 114). In der MARKUS-Studie von Helmke und Jäger (2002) wird dieser Zusammenhang ebenfalls deutlich gemacht: „Es zeigten sich vier Merkmale des Unterrichts, die besonders stark mit dem Wohlbefinden korrelieren: Demnach fühlen sich Schüler/-innen um so wohler in der Schule, je mehr sich die Lehrkräfte um ihre Motivierung bemühen, sich schülerorientiert verhalten, eine entwickelte Aufgabekultur pflegen und durch eine effiziente Klassenführung günstige Rahmenbedingungen für Qualität und Quantität des Unterrichts setzen“ (Hosenfeld und Helmke, zit. in Hascher 2004, S. 129–130).

Höchst interessante Ergebnisse erhält Lars Satow mit einer Längsschnittstudie der Sekundarstufe I, in welcher ein Team der Universitäten Berlin und Potsdam die Zu-

sammenhänge zwischen Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung untersucht hat. Satow hat dazu ein Rahmenmodell der Klima-Wirkung entwickelt: „Nach diesem Rahmenmodell ist ein Klima, das die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schülern fördert, im Wesentlichen durch individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen und durch supportive Schüler-Schüler-Beziehungen gekennzeichnet. Es wird hier als Mastery-Klima bezeichnet“ (Satow 2000, S. 7). Die Forscher erklären die Zusammenhänge im Detail so (Satow 2000, S. 206 f.):

Im dritten Abschnitt bestätigte sich in einem längsschnittlichen Strukturgleichungsmodell, dass das Mastery-Klima auf Schüler- und Klassenebene einen bedeutenden positiven Gesamteffekt auf das psychische und physische Befinden der Schüler ausübte. [...] Zudem zeigte sich, dass die Effekte des Klimas auf Klassenebene allein über die Selbstwirksamkeitserwartungen vermittelt wurden [...]: Ein ausgeprägtes Mastery-Klima bedeutete höhere Selbstwirksamkeitserwartungen, die wiederum bessere Schulleistungen, geringere Prüfungsangst und ein besseres psychisches und physisches Befinden nach sich zogen.

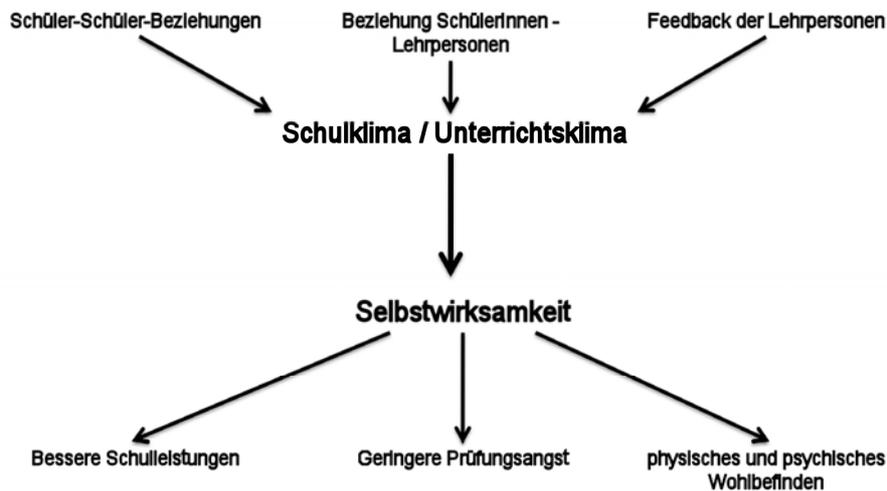


Abbildung 3: Zusammenhang Schulklima und Selbstwirksamkeit (nach Satow, 2000)

Die langjährige Untersuchung von Jean Claude Vuille et. al. zu den Wirkungen von Gesundheitsförderungsmassnahmen an Schulen der Stadt Bern liefert Erkenntnisse zum Zusammenhang von Schulklima, Gesundheitsverhalten und Leistung der

Schülerinnen und Schüler. Allerdings konnten die in der ersten Untersuchungsphase festgestellten Zusammenhänge zwischen dem Schulklima und dem Gesundheitsverhalten der Schüler/-innen mit den Resultaten von 2002 nicht mehr eindeutig bestätigt werden. Der Zusammenhang zwischen psychosozialen Schutzfaktoren und dem Schulklima dagegen konnte auch im zweiten Untersuchungsraum nachgewiesen werden. (vgl. Vuille 2004, 179 ff. und 252 f.)

Das Schulklima als Teil umfassender Schulqualitätskonzepte

Der Begriff *Schulklima* taucht in der Literatur selten isoliert auf, sondern meist im Zusammenhang mit Studien zur ‚Guten Schule‘, zur Effektivität von Lernprozessen, zur Qualität der Beziehungen im System Schule. In der Regel wird das Schulklima als integrierter Bestandteil von Qualitätssystemen gesehen. Entsprechend ist darauf zu achten, dass Investitionen in die Kultur und das Klima an Schulen als ein Teil von Schulentwicklung verstanden werden und in eine Gesamtstrategie der Schule eingebunden sind.

Ein verbreitetes Modell sind die Qualitätsdimensionen und Kriterien des Internationalen Netzwerks Innovativer Schulen (INIS), welches Grundlagen oder Anregungen für viele Qualitäts-Systeme für Schulen in Deutschland und in der Schweiz liefert. Als eine von fünf Qualitätsdimensionen wird „Schulklima und Schulkultur“ definiert. (vgl. Dederling 2007). Auch Brägger und Posse (2007) oder Kramis & Felber (2005) haben das Schulklima als wichtige Dimension erkannt und entsprechend gewichtet.

Schulklima gestalten

Schulleiterinnen und Lehrpersonen interessieren sich in der Praxis vor allem dafür, wie sich das Klima an ihren Schulen positiv beeinflussen und aktiv gestalten lässt. Dabei sind verschiedene Vorgehensweisen denkbar:

1. Systematische Erfassung des Schulklimas mit einem wissenschaftlichen Instrument, um daraus Handlungsbedarf abzuleiten
2. Erfassung des Schulklimas mit einem einfachen, nicht wissenschaftlichen Instrument als Ausgangspunkt für Entwicklungsmaßnahmen
3. Arbeit an Normen und Haltungen der Schule

4. Gezielte langfristige Investition in für das Schulklima relevante Themen: Kommunikation, Zusammenarbeit, guter Unterricht, Partizipation, Konflikt-Bewältigung etc.
5. Punktuelle Impulse durch die Schulleitung und die Lehrpersonen bei Krisen und Schwierigkeiten.

Ein systematisches Vorgehen wie in Punkt 1 beschrieben mag zwar naheliegend sein, ist aber aus mehreren Gründen nicht der beste Weg. Da das Schulklima wie oben beschrieben ein sehr vielschichtiges Phänomen ist, lassen sich Veränderungen nicht erzwingen und mit klaren Schritten produzieren. Zu Recht bezweifelt Dubs, ob der ‚wissenschaftliche‘ Weg in kritischen Situationen zum Erfolg führt, denn „wenn das Organisationsklima und die Kultur einer Schule schlecht sind, liegen häufig Mängel in der Schule, insbesondere bei der Leadership der Schulleitung vor. Ob unter solchen Umständen die Schulleitung in der Lage ist, diese [...] Strategien, die eine gewisse Offenheit im Lehrkörper verlangen, einzusetzen, muss sorgfältig bedacht werden“ (Dubs 2005, S. 125).

Wissenschaftliche Instrumente haben zwar den Vorteil, dass die Daten für eine ganze Schule nach bewährten Kriterien und anonym erhoben werden können. Dies ist in bestimmten Situationen vielleicht ein sinnvoller Weg, der allerdings je nach Instrument mit hohen Kosten und beträchtlichem Aufwand verbunden ist und zudem eine externe Begleitung erfordert. Im Alltag bevorzugen Schulen daher viel einfachere Instrumente, welche von der Schulleitung selbst eingesetzt werden können und ohne großen Aufwand erste Hinweise auf das Schulklima in einem Kollegium ergeben.

Da die isolierte Betrachtung einzelner Aspekte von Schulqualität problematisch ist, ist zudem die Integration von Schulklima-Aspekten in die Schulevaluation besonders wichtig, wie es zum Beispiel im Kanton Luzern (Schweiz) praktiziert wird (vgl. Kramis & Felber 2005)..

Die Schulleitung prägt das Schulklima

Die Kultur und das Klima einer Organisation oder einer Gruppe sind stark von der Führungsperson abhängig. Obwohl ein gutes Klima auch durch eine gute Führung nicht einfach ‚machbar‘ ist, prägen der Führungsstil und die Persönlichkeit der Führungsperson das Klima nachhaltig.

Die oben beschriebenen Kriterien für das Schulklima sind zugleich die Anknüpfungspunkte für die Förderung eines guten Klimas. Ausgehend von den Kriterien nach Bessoth & Weibel (siehe weiter oben) bedeutet dies Arbeit an folgenden Themen:

- *Identität der Schule:* Leitbild, gemeinsame pädagogische Haltungen entwickeln, Identifikation der Schule über Stärken und selbst gesetzte Schwerpunkte (Sportschule, Gesundheitsfördernde Schule, Kultur-Schule, Umwelt-Schule, pädagogische Spezialitäten)
- *Zusammenarbeit:* bewusste Gestaltung und attraktive Gefäße und Formen der Zusammenarbeit, gut geleitete Konferenzen, gemeinsame Vorbereitung, fachlicher Austausch, offene und sorgfältige Kommunikation und Feed-backs.
- *Gemeinschaftsgefühl:* Gemeinsame Veranstaltungen, Rituale, Feiern, Projekte.
- *Sorgfältige und engagierte Führungsarbeit,* welche wahrnimmt, was die Lehrpersonen beschäftigt und entsprechend Themen aufgreift und Impulse gibt.

Eine Vielzahl von Instrumenten und praktischen Hinweisen zur Arbeit am Schulklima liefern Brägger und Posse (2007). In den Grundlagentexten des ersten Bandes liegt dem Kapitel „Gutes Schulklima“ eine stark von Werten und Haltungen geprägte Sicht des Schulklimas zu Grunde zugrunde (vgl. Abbildung 4):

Gutes Schulklima – eine Kultur der Anerkennung und Kooperation

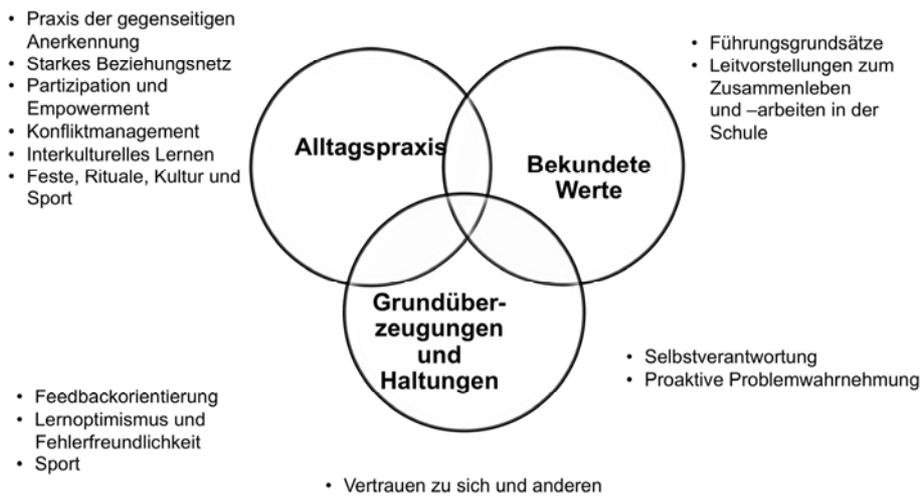


Abb. 4. Gutes Schulklima (Brägger & Posse 2007, Band 1, Seite 112)

In einem zweiten Band werden auf der Grundlage der in Abbildung 4 erwähnten Themen und einem Qualitäts-Tableau 40 Qualitätsbereiche beschrieben, darunter auch Schulkultur und Schulklima. Ausgehend von Qualitätszielen können zu folgenden Themenfeldern von Schulklima und Schulkultur Schlüsselindikatoren und Umsetzungs-ideen abgerufen werden:

- Stärkende Schulgemeinschaft
- Kommunikations- Feedback – und Konfliktkultur
- Kooperation und Teamarbeit
- Partizipation der Schülerinnen und Schüler
- Gesundheitsförderliches Schulklima

Einige konkrete Umsetzungen sind in nachfolgender Tabelle 1 beschrieben:

<p>Rituale und Regeln im Schulhaus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anfang und Ende des Schuljahres werden bewusst gestaltet • Die Schulregeln werden partizipativ mit allen Beteiligten erarbeitet. • Schulregeln werden als Teil der Schulkultur gelebt und von allen mitgetragen. • Es gibt ein Jahresmotto für die Schule
--	--

Schulanlässe	<ul style="list-style-type: none"> • Schulanlässe und Projekte haben einen festen Platz im Jahresrhythmus • Sie werden in Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern gestaltet • Die Schule hat ein reiches Angebot an kulturellen und sozialen Anlässen, an denen alle mitarbeiten, und das über die Schule hinaus wahrgenommen wird.
Rituale und Anlässe im Team der Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Das Team der Lehrpersonen hat eigene Rituale (Geburtstage, Beginn und Schluss des Schuljahres etc.). • Die Lehrpersonen nehmen sich Zeit für gemeinsame außerschulische Anlässe
Teamklima und Führungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> • Schulklima und Teamklima werden mit geeigneten Instrumenten erhoben und bilden die Grundlage für die Planung von Teamentwicklung an der Schule. (z.B. mit dem Organisationsklima-Instrument für Schweizer Schulen, OKICH)

Tabelle 1: Ideen zur Gestaltung des Schulklimas (gemäß einem Beitrag von Bürgisser & Janssen-Marty in: Brägger & Posse 2007, Band 2, S. 239–245)

Weitere konkrete Ideen sind der Aufbau von partizipativen Strukturen (Klassenrat, Schülerrat, Vollversammlungen, Elternpartizipation), ein Jahresprogramm mit Schulanlässen, Identifikation mit der eigenen Schule schaffen (Jahresmotto, Schulhauslied, Schulhauslogo, T-Shirt etc.) und Gelegenheiten zur Übernahme von Verantwortung durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Das Klassenklima gestalten: Rolle der Lehrpersonen

Im schulischen Alltag bieten sich den Lehrpersonen viele Gelegenheiten, das Klima in Klassen positiv zu gestalten und zu fördern. Neben konkreten Ideen zur Gestaltung des Zusammenlebens spielen auch hier Haltungen eine entscheidende Rolle. Das Klima soll angstfrei und unterstützend gestaltet werden, Konflikte werden aufgegriffen und gelöst, die Anliegen der Kinder und Jugendlichen werden ernst genommen. Messungen des Klimas sind in seltenen Fällen notwendig, wenn aktuelle Situationen und Stimmungen im Alltag direkt angesprochen und miteinander gelöst werden. Einige weitere Ideen zeigt die nachfolgende Tabelle 2:

Tabelle 2: Ideen zur Gestaltung des Klassenklimas (gemäß einem Beitrag von Bürgisser & Janssen-Marty in: Brägger & Posse 2007, Band 2, S. 239–245)

Rituale in der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Geburtstage der Kinder sind mit einem Ritual verbunden und werden gefeiert. • Tage, Wochen, Schuljahre beginnen und Enden mit einem festen Ritual. • Die Kinder sind mit ihren Fähigkeiten und Stärken gefragt und können diese im Unterricht und in der Klasse sichtbar einbringen. Unterschiedliche Fähigkeiten werden als Ressource genutzt und anerkannt.
Klassenanlässe	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenanlässe haben einen festen Platz im Jahresrhythmus. • Kinder können bei einigen Anlässen mitbestimmen und ihre Ideen und Interessen einbringen
Leitungsstil der Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht und fachliche Kompetenz • Führungsqualität: führend-helfend-verständnisvolles Verhalten.

Instrumente zur Messung des Schul- und Klassenklimas

Die meisten Autoren, welche Kriterien für das Schulklima oder das Klassenklima entwickelt haben, haben daraus Erhebungsinstrumente gebildet, um das Klima einer bestimmten Schule/Klasse messen zu können und Grundlagen für Entwicklungsschritte zu erhalten. Je nach Ansprüchen und verfügbaren zeitlichen und finanziellen Ressourcen kann dabei zwischen wissenschaftlich ausgereiften Instrumenten oder einfachen, im Alltag durch Schulleitung und Lehrperson selbst einsetzbaren Instrumenten gewählt werden. Die Wahl wird auch von der Funktion der Untersuchung abhängen: Geht es darum, ein Stimmungsbild zu erhalten oder soll das Instrument objektive Hinweise für konkrete Schulentwicklungsmaßnahmen im Bereich des Schulklimas liefern? Beide Formen haben ihre Berechtigung und können von der Schulleitung entsprechend den Bedürfnissen eingesetzt werden.

Schulen, die mittels externer Schulevaluation beurteilt werden, können sich auf die Ergebnisse dieser meist umfassenden Evaluationen stützen. Diese basieren auf den oben erwähnten Qualitätsmodellen und erheben in der Regel mehrere Indikatoren, die dem Schulklima zugeordnet werden können. Hier sei nur eine kleine Auswahl unterschiedlicher Instrumente als Beispiel aufgeführt:

Klima im Lehrer/-innenteam

- Organisationsklima-Instrument für Schweizer Schulen, OKICH (Bessoth & Weibel 2003)

Die Instrumente sind auf einer CD-ROM im Buch enthalten und können direkt genutzt und ausgewertet werden. Da die Instrumente bei den Lehrpersonen Ist- und Soll-Werte erhebt, ergeben sich in der Auswertung klare Hinweise, wo Handlungsbedarf besteht. Wissenschaftlich entwickelte und erprobte Instrumente. Großer Aufwand für das Ausfüllen und die Erfassung der Daten. Vorteil: Gibt ein verlässliches Bild mit Vergleichsmöglichkeiten. Geringe Kosten für die Erhebungsinstrumente.

- ‚Zielscheibe Klima im Kollegium‘ (Glauser & Hofer 2006)

Dieses einfach zu nutzende Instrument ist geeignet, um schnell ein Stimmungsbild zu erhalten und um die Diskussion im Kollegium anzuregen. Das Instrument kann auf der Website kostenlos heruntergeladen werden:

http://www.baselland.ch/docs/ekd/inspekt/jg/reise/reisefuehrer/4-3_klima-lehrer.pdf

Schulklima

- Kriterien zum Schulklima von der Fachstelle für Schulevaluation im Kanton Luzern FSE LU (Kramis & Felber 2005)

Website der Fachstelle: www.volksschulbildung-sev.lu.ch

Download des *Orientierungsrahmens Schulqualität*:

http://www.volksschulbildung-sev.lu.ch/orientierungsrahmen_-_fse_lu_-_2005.pdf

- Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES.

Die Instrumente (auch zu vielen weiteren Aspekten von Schulqualität) sind sowohl in Buchform (Brägger & Posse 2007) als auch online verfügbar. Die Nutzung der Online-Checklisten und Befragungen ist kostenpflichtig: www.iqes-online.net

- Erhebungsinstrumente auf der Grundlage des INIS Qualitätsmodells:

SEIS: www.das-macht-schule.de

Die Instrumente und die Nutzung der Website sind weitgehend kostenlos. Es wird eine kleine Schutzgebühr für die Auswertungssoftware erhoben.

Klassenklima

- Qualitätskriterien der Fachstelle für Schulevaluation Luzern in Bezug auf das Klassenklima (Details siehe oben)
- Zielscheibe Klassenklima, Q.I.S. Projekt Qualität in Schulen, Bildungsministerium Österreich,
 - Einfaches Zielscheibenmodell zur Erhebung des Klassenklimas. Die Items können angepasst werden. Geeignet für ein Stimmungsbild in der Klasse. Viele weitere Materialien auf der Grundlage eines umfassenden Q-Modells.
 - www.qis.at (Suchbegriff Schulklima eingeben)
- Eder: Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima
 - Fragebogen für SchülerInnen der 8.-13. Klasse und der 4.-8. Klasse.
 - Das Instrument ist erprobt und kann empfohlen werden. Er ist für Schulen und Klassen leicht durchführbar und auswertbar. Der Fragebogen ist allerdings kostenpflichtig, detail-lierte Informationen sind unter folgender Adresse erhältlich: www.testzentrale.ch bzw.de

Literatur

- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2003). *Führungsqualität an Schweizer Schulen – Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden* (inkl. CD-ROM mit Fragebogen und Auswertungsprogramm). Aarau: Bildung Sauerländer.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen* (2 Bände). Bern: hep Verlag.
- Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Dedering, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke : das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule : Leadership und Management* (2., vollst. neu bearb. Aufl.). Bern: Verlag SKV.

- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8–13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Beeinflussungsprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fox, R. et al. (1973). *Diagnosing Professional Climate of Schools*. Fairfax: NTL Learning Resources.
- Fox, R. et al. (o.J.). *School Climate Improvement: A Challenge to the School Administrator*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf die Schüler- und Lehrergesundheit*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Glauser, R. & Hofer, S. (2006). *Reiseführer zu Gesundheitsfördernden Schulen*. Liestal: Amt für Volksschulen Kanton Basel-Landschaft. (Online-Version unter: http://www.baselland.ch/docs/ekd/inspekt/jg/reise/main_reise.htm)
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Schule positiv erleben : Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Helmke, A. & Jäger, R.S. (2002). *Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz : Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hollmann, D. & Lühmann, D. (Hrsg.) (2006). *Die persönliche Gesundheitsbilanz : Checkup für Führungskräfte*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2004). Wohlbefinden und Leistung – unvereinbare Ziele? In: Hascher, T. (Hrsg.), *Schule positiv erleben – Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 113–132). Bern: Haupt.
- Kramis, J. & Felber, F. (2005). *Orientierungsrahmen Schulqualität*. Luzern: Fachstelle für Schulevaluation im Kanton Luzern FSE LU. (Download möglich unter: http://www.volksschulbildung-sev.lu.ch/orientierungsrahmen_-_fse_lu_-_2005.pdf.)
- Rutter, M. (1980). School influences on children's behavior and development : The 1979 Kenneth Blackfan Lecture. *Pediatrics* 65, 208-20.

Satow, L. (2000). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Freie Universität Berlin (Digitale Dissertation, download unter:)
<http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>

Vuille, J.-C.; Carvajal, M.I.; Casaulta, F. & Schenkel, M. (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch : wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen und was die Menschen davon spüren*. Zürich: Rüegger.

Disziplin und Partizipation

Karin Frey

Einleitung

Disziplinarische Vorfälle gehören in der Schule zum Alltag. Oft erscheinen sie als unvermeidbare Begleiterscheinungen von Schule und Unterricht. Dies mag unter anderem folgende Gründe haben:

- Schule und Unterricht orientieren sich mehrheitlich an Gruppen. Die Individuen befinden sich in einem dauernden Spannungsfeld zwischen Eigenständigkeit und Einordnung.
- Schule und Unterricht fordern Aufschub und Unterdrückung individueller Bedürfnisse, damit die Gruppe funktionieren kann.
- Strukturen und Handlungsmuster werden vorgegeben. In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem für Kinder und Jugendliche fast alles verhandelbar ist, stellt die Schule mit ihren Vorgaben eine bedeutende Herausforderung dar.
- Die Individualisierung des Lernens findet in einem begrenzten Rahmen statt.

Disziplinprobleme in der Schule sind stets ein Signal dafür, dass sich die Bedürfnisse Einzelner mit denen von anderen reiben. Welchen Stellenwert man diesen Signalen zugesteht, hängt ab von der jeweiligen Sichtweise des Betrachters, von der Intensität resp. dem Wirkungsfeld der Störung und vom Kontext, in dem sie auftauchen.

So scheint es hilfreich, Disziplinfragen nicht ausschließlich aus der individuellen Perspektive heraus zu betrachten. Sie weisen meist über die einzelnen Personen hinaus, da Normen und Regeln der jeweiligen Schule ebenso eine Rolle spielen wie der Einbezug der Erziehungsverantwortlichen, die Klassendynamik ebenso bedeutungsvoll sein kann wie der Umgang mit Regelverstößen und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen.

Die Vielfältigkeit des Themas spiegelt sich in Forschung und Literatur. Neuere Forschungen beziehen sich hauptsächlich auf den ‚disziplinarischen Extremfall‘, den Schulausschluss. (vgl. z.B. Grunder & v. Mandach 2007). Anders sieht es aus bezüglich Sach- und Beratungsliteratur für Lehrpersonen, wo vor allem die vielen

Fachrichtungen erstaunen, die sich mit Disziplinfragen in der Schule beschäftigen. So finden sich Arbeiten mit medizinisch-psychiatrischem, soziologischem, psychoanalytischem heilpädagogischem und, neuerdings, ökologischem (systemischem) Hintergrund, die sich unter dem Oberbegriff ‚Verwahrlosung‘ auch intensiv mit Disziplinproblemen in der Schule beschäftigen (vgl. z.B. Hofer 2003). Beispielhaft sei hier Herriger zitiert, der aus soziologischer Sicht bemerkt:

In interaktionistischer Sichtweise sind die Verhaltensprobleme, von denen in besonderem Masse Schüler aus der Unterschicht betroffen sind, nicht oder doch nicht primär Symptome einer individuellen Störung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen. Sie sind in der Regel vielmehr ‚ungekonnte‘ und zumeist fehlgeschlagene Versuche, die Probleme zu lösen, die ihnen aus der mittelschichtbestimmten Prägung der schulischen Lebenswelt entstehen. [...] Entscheidend für die weitere Entwicklung ist nun das Urteil des Lehrers: Begreift er das fehlangepasste Schülerverhalten als ein problemlösendes Verhalten und weist er die Schüler durch pädagogische Nachhilfe auf konforme Lösungsmöglichkeiten hin, oder aber begegnet der Lehrer den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler nur mit Unverständnis und Strafreaktionen? Viele Beobachtungen und Analysen unserer Schulwirklichkeit zeigen, dass es den Lehrern – eingespannt in vielfältige berufliche Zwänge – häufig nicht möglich ist, zu überprüfen, ob die Verhaltensschwierigkeiten der Schüler aus dem Konflikt zwischen familiären und schulischen Erwartungen resultieren und einen (misslingenden) Lösungsversuch des Konflikts darstellen. Notwendige pädagogische Hilfestellungen [...] unterbleiben daher, und die Problemschüler werden mit Etiketten wie ‚auffällig, ‚verhaltensgestört‘, ‚verwahrlost‘ oder ‚kriminell gefährdet‘ belegt (Herriger 1987, S. 163).

Erfahrungsgemäß wird die eine oder andere Sichtweise bevorzugt. Wie Herriger zeigt, sind oft schnell und ohne vorausgehende vertiefte Analyse Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge gefunden – mit weitreichenden Folgen: In der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitungen fällt auf, dass in schwierigen Fällen mit hohem Eskalationspotential einmal gefällte ‚Diagnosen‘ und eingeleitete Maßnahmen auch dann weiter verfolgt werden, wenn sie nicht die erwünschte Wirkung zeigen. In den Beschreibungen und Vorgehensweisen werden häufig systemische Zusammenhänge ausgeblendet und damit nicht bearbeitet.

Es lohnt sich, sowohl für die Gestaltung einer gesundheitsfördernden Schulkultur als auch für das Vorgehen bei Disziplinproblemen unterschiedliche Handlungsfelder in ihrer gegenseitigen Bedingtheit und Abhängigkeit zu beachten. Im Weiteren gilt es

Überlegungen anzustellen, wie die Betroffenen einbezogen werden können, denn Partizipation ist ein zentraler Erfolgsfaktor bei Disziplinfragen.

Im Folgenden stellen wir ein Suchraster vor, das Lehrpersonen, Schulleitungen und Beratungspersonen dabei unterstützen soll, eine sorgfältige Diagnose zu erstellen, vielfältige Vorgehensweisen zu entwickeln und die systemischen Zusammenhänge zu berücksichtigen.

Ein Beispiel

Die Schulleiterin einer Oberstufenschule beobachtet, dass auf dem Pausenplatz zunehmend Schlägereien zwischen Schülern stattfinden. Vor einigen Wochen brach sich dabei ein Junge den Arm. Die Lehrpersonen klagen über freche Jugendliche, die die Arbeit verweigern oder sich despektierlich zum Unterricht äußern.

Eine eskalierende Situation rund um vier gewaltbereite Jugendliche konnte vor wenigen Wochen mit Hilfe der Inspektorin und des Schulpsychologen entschärft werden: Die vier Schüler wurden in unterschiedliche Klassen versetzt und durften während einer bestimmten Zeitspanne die Pause nicht mehr mit den anderen Schülerinnen und Schülern verbringen.

Für die Schulleiterin wurde klar, dass nun grundsätzlich etwas verändert werden musste. Sie meldete sich bei der Beratungsstelle der Pädagogischen Hochschule und wünschte bei einem Vorgespräch ein verbindliches Disziplinarkonzept, auf das sie sich beim Bearbeiten von Disziplinarfällen berufen konnte. Als ersten Schritt plante sie eine schulinterne Weiterbildung: Alle Lehrpersonen sollten gemeinsam dieses Konzept entwickeln und verabschieden, so dass es breit abgestützt ist.

Durch genaues Nachfragen wurde deutlich: Die Schulleiterin, die viele Unterrichtsbesuche gemacht und sich sogar mit den ‚schlimmen Jungs‘ zur Diskussion an einen Tisch gesetzt hatte, stellte fest, dass:

- etwa ein Viertel aller Oberstufenschüler in körperliche oder verbale Aggressionen auf dem Pausenplatz und im Unterricht verwickelt waren;
- es zwei gravierende Mobbingfälle unter Mädchen gab;

- der Unterricht von mindestens drei Kollegen, Kolleginnen stark zu wünschen übrig ließ (langweiliger, monotoner Unterricht ohne jegliche Individualisierung);
- mindestens zwei weitere Kollegen, Kolleginnen Mühe mit der Klassenführung zeigten (Hilflosigkeit gegenüber patzigen Schülersprüchen, keine Steuerung des Unterrichtsgeschehens);
- die Empfindlichkeit unter den Lehrpersonen groß war und kaum mehr professionelle Distanz hergestellt werden konnte (was etwa als pubertäre Sprücheklopferie verstanden werden konnte, wurde von den meisten Lehrpersonen als persönliche Beleidigung aufgefasst);
- sich die Lehrpersonen ungeliebt und nicht akzeptiert fühlten;
- die Situation im Schulhaus und auf dem Pausenplatz als ‚geladen‘ bezeichnet werden konnte;

und dass sie (die Schulleiterin) angesichts der erwähnten Schlägereien auf dem Pausenplatz auch mit einem Disziplinarkonzept nicht anders hätte reagieren können.

Diese Beobachtungen und die detaillierten Beschreibungen waren sehr aufschlussreich, ließen sich doch unterschiedliche Handlungsfelder identifizieren und spezifische Maßnahmen festlegen:

- Personalgespräche und individuelle Unterstützungsmaßnahmen für die (wenigen) Lehrpersonen, deren Unterricht qualitativ nicht genügt.
- Eine Weiterbildung zum Thema Klassenführung und Umgang mit Jugendlichen. Die Schulleiterin erwartete eine große Akzeptanz des Weiterbildungsthemas, waren doch die meisten Lehrpersonen schmerzlich von der aktuellen Situation betroffen.
- Die Mobbingssituation musste sie selbst mit den Betroffenen bearbeiten.
- Für die Erarbeitung eines Disziplinarkonzeptes wurde eine Arbeitsgruppe der Lehrerschaft eingesetzt. Die Verlautbarung und Bearbeitung der Umsetzungsfragen erfolgten dann zu einem späteren Zeitpunkt.
- Allgemein sollte Aktivitäten für die Lehrerschaft, die der Entspannung dienen und Anerkennung bedeuteten, mehr Beachtung geschenkt werden.

Suchraster zur Analyse von Disziplinquellen in der Schule

Bei einer Analyse wie im vorangehenden Beispiel kann ein Suchraster dazu beitragen, dass bei der Situationsbeschreibung alle relevanten Ansprüche berücksichtigt werden. Das Suchraster zeigt Felder, in denen akuter, aber auch weiterführender Handlungsbedarf für alle wie auch für Einzelne besteht, und wo mit Maßnahmen angesetzt werden kann und soll. Die aufgezeichneten Verbindungen verdeutlichen die Abhängigkeit der verschiedenen Interventionspunkte. Der Fokus liegt auf den beobachtbaren Auswirkungen der getroffenen Maßnahmen.



Abb. 1: Suchraster zur Analyse von Handlungsfeldern bei der Prävention und Intervention zu Disziplinquellen in der Schule

Im Folgenden werden die einzelnen Handlungsfelder beschrieben und mögliche Analysefragen skizziert.

Feld 1: Strukturen, Werte Normen

Disziplinfragen und -probleme stehen immer in einem Zusammenhang mit dem System Schule, in dem sie auftauchen. Neben den sachlichen Lerninhalten vermittelt die Schule normative Orientierung. Lehrpersonen haben nebst ihrer Aufgabe, den Unterricht zu gestalten und den Kindern das Erlernen der Kulturtechniken zu ermöglichen den Auftrag, die institutionellen und gesellschaftlichen Forderungen gegenüber den Kindern, Jugendlichen und Eltern zu vertreten (vgl. Fend 2006). Oft geraten die Interessen der Institution und der Lehrpersonen in Konflikt mit denjenigen von Kindern und Jugendlichen. Solche Interessenkonflikte äußern sich in der Schule als Disziplinprobleme.

Im Umgang mit den handlungsleitenden Werten und den herrschenden Normen, auch der Gestaltung der Schulkultur, kommt der Schulleitung und der Art, wie sie ihre Führungsaufgabe wahrnimmt, eine wichtige Rolle zu. Interessant sind Aspekte der Definitions- und Sanktionsmacht sowie der Partizipations- und Unterstützungsmöglichkeiten für alle Beteiligten.

Werte sind Abstraktionen aus konkreten menschlichen Wertungen, nämlich kulturabhängige Stellungnahmen zu Sachverhalten. Deshalb müssen Werte einen Sachgehalt haben, muss definiert sein, woraus z.B. im jeweiligen sozialen Rahmen das ‚Gute‘, das ‚Richtige‘ (das unbedingt zu tun ist) besteht. Da Werte und Wertungen in aller Regel die Funktion haben, gesellschaftliches Handeln zu regeln (und bei der Frage der Schuldisziplin ist dies ausgesprochen der Fall), ist die soziale Definitions- und Sanktionsmacht von großer Bedeutung. Wer bestimmt, was richtig ist und was falsch? Welche Interessen werden damit verfolgt? Was geschieht mit denjenigen, die die Ordnung nicht befolgen?

Des Weiteren hängt die tatsächliche soziale Geltung einer Wertung oder Forderung ab von der Anerkennung und Befolgung des Geltungsanspruches. Wie wird dieser Anspruch eingelöst? Erfolgt er durch Macht und Zwang oder durch Argumentation zur Geltungsbegründung? Akzeptieren die Adressaten die Wertungen und Forderungen? Einigt man sich sogar auf gemeinsame Werte, die von allen mitdefiniert und mitgetragen sind?

Werden die Betroffenen zu Beteiligten gemacht, müssen sie zum einen befähigt werden, an der Diskussion teilzunehmen. Dazu gehört in unserer Kultur einerseits

Sachwissen, das es ermöglicht, Wertungen und Forderungen zu begründen. Andererseits setzt es eine Rollenklärung und -definition voraus: Welche Definitionsfreiräume bestehen für wen? Wer trägt die Verantwortung für Entscheidungen und Folgen?

Die Schule ist eine Gemeinschaft, die in ein tradiertes Wertesystem eingebunden ist und in der asymmetrische Beziehungen bestehen. Zugleich prallen im schulischen Zusammenleben wie kaum andernorts unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinander. Den Fragen nach dem Sachgehalt der Begriffe ‚Disziplin‘ und ‚Ordnung‘, nach Definitions- und Sanktionsmacht und nach den Mechanismen der Geltendmachung kann nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet werden, sind sie doch prägend für die Kultur einer Schule und die Qualität der Beziehungen unter den Beteiligten.

Dabei ist hier nicht nur die Rede von asymmetrischen Beziehungen und unterschiedlichen Wertvorstellungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Auch die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium weist asymmetrische Züge auf, und auch die Lehrerschaft unter sich kann sich sehr unterschiedlichen Werten und Normen verpflichtet fühlen (vgl. Heid 1994).

Analysefragen zum Handlungsfeld 1:

- Übernimmt die Schulleitung bezüglich Wertediskussion und -klärung die Führung?
- Ermöglicht sie Beteiligung, indem sie die Bildung partizipativer Strukturen wie Klassen- und Schülerräte, Elternforen etc. einleitet und durchführt?
- Unterstützt sie die Lehrpersonen, indem sie Weiterbildungs- und Coachingbedarf identifiziert und entsprechende Angebote bereitstellt?
- Sichert sie Ergebnisse, indem sie Verbindlichkeiten definiert, Vorhaben evaluiert und Feedback gibt?

Feld 2: Schulexterne Einflüsse und Zusammenarbeit

Erziehungs- und Sozialisationsprozesse finden in der Schule – bewusst oder unbewusst – immer statt. Dabei ist der Erziehungsauftrag der Schule heute problematischer und umstrittener als früher: Die Abgrenzung des Erziehungsauftrages der Schule gegenüber

der Familie muss geklärt werden. Das Generationenverhältnis hat sich verändert und auch bezüglich Erziehungsverständnissen herrscht Pluralität. Diverse ‚heimliche Miterzieher‘ wie die Medienwelt sind sehr einflussreich geworden (vgl. Schön 1995). Dies alles erfordert von der Schule und von Lehrpersonen Selbstklärung und -bewusstheit einerseits, und andererseits Kompetenz zur Zusammenarbeit mit den angrenzenden Systemen Familie und Peergroup sowie mit Unterstützungsinstitutionen wie beispielsweise der Schulsozialarbeit.

2.1 Zusammenarbeit mit Eltern

Auffällige Schülerinnen und Schüler stammen oft aus belasteten Familien. Die Zusammenarbeit mit diesen Erziehungsberechtigten ist besonders anspruchsvoll. Lehrpersonen müssen in der Lage sein und dabei unterstützt werden, den Kontakt zu den Eltern zu suchen, die auftretenden Schwierigkeiten exakt zu beschreiben und dabei möglichst auf Schuldzuweisungen zu verzichten. Eltern müssen wissen, welche Schwierigkeiten ihre Kinder in der Schule haben (und machen), sie müssen die Normen und Regeln der Schule kennen, erfassen können, wie schwerwiegend die Probleme ihrer Kinder sind und wissen, welche Konsequenzen diese haben. Hierfür müssen die kommunizierten Regeln und Sanktionen abgesprochen und vereinbart sein.

Eltern werden häufig zu spät und ungenau über Schwierigkeiten ihrer Kinder in der Schule informiert. Ebenso lassen sich Lehrpersonen oft zu schnell entmutigen, wenn sich Eltern nicht kooperativ zeigen. Schulen verpassen es, nebst der immer wieder freundlichen Einladung zur Kooperation ebenso freundlich darauf hinzuweisen, welche Form von Zusammenarbeit erwartet wird und dazu Vereinbarungen zu treffen.

2.2 Interinstitutionelle Zusammenarbeit

Bei Disziplinschwierigkeiten stellt sich die Frage, und zwar in jedem Fall einzeln, ob die Lehrenden ihre pädagogischen Möglichkeiten ausgeschöpft haben und wann sie an einer Grenze angekommen sind, die den Einbezug weiterer Fachleute verlangt.

Den Schulen stehen heute eine Vielzahl von Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung, die sie bei Bedarf anfragen und einschalten können. Damit sind Lehrpersonen zunehmend gefordert, nicht nur zu erkennen, wann externe Fachleute

für die Arbeit mit auffälligen Schülerinnen und Schülern beigezogen werden müssen, sondern auch, wie die Zusammenarbeit mit diesen Fachpersonen zu gestalten ist. Gerade Schülerinnen und Schüler, die mit ihrem Verhalten Grenzen austesten und Schwierigkeiten machen oder haben, reagieren meist sehr sensibel auf Ungereimtheiten, auf unterschiedliche Interpretationen und finden Mittel und Wege, ihre Interessen geschickt gegen diejenigen der Erwachsenen oder der Institution durchzusetzen. Darum ist es unabdingbar, dass die zuständigen Pädagoginnen, Sozialarbeitenden, Psychologen und Eltern ihre Zuständigkeiten klären, Verbindlichkeiten festlegen, Prozesse absprechen und eine gegenseitige Kooperation eingehen.

Für die Schule bedingt dies Klarheit und Differenziertheit im Bewusstsein um ihren Auftrag. Einerseits geht es darum, dass sie ihre erzieherischen und gesundheitsfördernden Möglichkeiten auf struktureller und pädagogisch-didaktischer Ebene weiterhin pflegt und ausbaut. Andererseits bedeutet dies, neue, realisierbare und besser funktionierende Formen der Kooperation zwischen Schule und Helfersystemen zu finden. Dafür müssen, wie Hafén (2005) fordert, die Definitionsprobleme angegangen werden. Es muss darum gehen, „eine in sich widerspruchsfreie Skizzierung eines professionellen Tätigkeitsfeldes zu ermöglichen“ (Hafén 2005, S. 14). Dies ist bei Disziplinproblemen in der Schule umso dringender anzustreben, als diese an sich bereits komplex und meist nur mehrdimensional zu verstehen sind, also geradezu dazu einladen, dass sich die Beteiligten und eingeschaltete Helfersysteme in Kompetenzgerangel und Zuständigkeitsstreitigkeiten verstricken. Es empfiehlt sich daher, dass Lehrpersonen und vor allem auch Schulleitungen Wissen und Können erwerben zur professionellen Gestaltung interdisziplinärer und interinstitutioneller Zusammenarbeit. Gerade im Falle belasteter Schülerinnen und Schüler in komplexen Notlagen sind oftmals mehrere Fachpersonen involviert, sei es über die Schule, sei es über den familiären Kontext. Um Widersprüchlichkeiten und Doppelspurigkeiten zu verhindern, und um überhaupt Wirksamkeit herzustellen, braucht es eine ‚Fallführung‘ analog dem *Case Management*, das in der Sozialen Arbeit oder auch im Pflegebereich bei komplexen Betreuungsfällen zum Einsatz kommt.

Analysefragen zum Handlungsfeld 2:

- Definiert die Schule ihren Erziehungsauftrag in Abgrenzung zu demjenigen der Eltern?
- Besteht eine sorgfältig aufgebaute und differenzierte Zusammenarbeitskultur zwischen Schule und Erziehungsberechtigten? Lässt diese Differenzen zu?
- Ermöglicht sie dennoch die nötigen frühzeitigen Absprachen, die gerade bei Kindern mit schwerwiegenden Problemen unabdingbar sind, um wirkliche Lösungen zu ermöglichen?
- Pfl egt die Schule (bzw. eine von ihr mandatierte Gruppe) eine regelmäßige Zusammenarbeit mit schulexternen Institutionen?
- Nimmt sich bei belasteten Schüler/-innen die Schulleitung der Klärung der Fallführung an?

Feld 3: Unterrichtsgestaltung und Klassenführung

3.1 Unterrichtsgestaltung

Forschungsergebnisse belegen einen direkten Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung, Didaktik und Disziplinschwierigkeiten (vgl. Helmke 2004). Zur Frage, was guter Unterricht sei, gibt es Studien in großer Zahl. So betrachtet die Münchner Studie von Helmke und Weinert (1997) folgende Prinzipien als qualitätsfördernd:

- Klarheit (d.h. der Unterricht ist strukturiert, präzise, verständlich)
- effektive Zeitnutzung (es gibt kaum Leerlauf im Unterricht)
- effiziente Klassenführung (Disziplinstörungen sind auf ein Minimum reduziert)
- individuelle und fachliche Unterstützung (der Lehrer, die Lehrerin kontrolliert aktiv und unterstützt den Arbeitsfortschritt der Schülerinnen und Schüler)

Mit der Diskussion um Disziplin konflikte in der Schule begibt man sich also mitten in die Qualitätsdiskussion um guten Unterricht und fachdidaktische Ansprüche. Unterricht kann mehr oder weniger störanfällig inszeniert werden. Ein qualitativ

hochstehender Unterricht dient nicht nur der Sachvermittlung, sondern ist auch wenig störungsanfällig.

3.2 Klassenführung

Bei effizienter Klassenführung geht es nicht primär um die Sicherung von Ruhe und Disziplin, sondern darum, Bedingungen zu schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, sich möglichst lange und intensiv auf den Lernprozess einzulassen und auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können. Internationale Forschungen zeigen denn auch, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung (vgl. Helmke 2004). Kounin (1976) beispielsweise hat folgende Prinzipien effizienter Klassenführung benannt:

- Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern das Gefühl vermitteln, dass sie ganz anwesend ist und die Klassenaktivitäten wahrnimmt.
- Sie kann gleichzeitig an verschiedenen Problemen arbeiten, also z.B. auf eine Störung durch einen Schüler rechtzeitig und dergestalt reagieren, dass der Unterrichtsfluss nicht nennenswert unterbrochen wird.
- Durch angemessene Unterrichtsplanung und Einbezug des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler entsteht ein schwungvoller und zügiger Unterricht, frei von Langeweile, aber auch von Hektik.
- Der Unterricht erscheint geschmeidig und kohärent.
- Durch Gruppenaktivierung im Klassenzimmer herrscht Vollbeschäftigung.
- Die Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtssegmenten werden mit kurzen und eindeutigen Überleitungen gestaltet.
- Lehrpersonen reagieren auf vorgetäuschte Aufmerksamkeit.

Damit dies nicht verkommt zu einem lückenlosen Überwachungssystem, muss es eingebettet sein in ein unterstützendes, vertrauensvolles Klima. Ebenso bedingt effiziente Klassenführung, dass zu Beginn der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern einer Klasse genügend Zeit und Raum gegeben wird, um geltende Regeln zu vereinbaren. Zudem sollen Möglichkeiten

bestehen, erwünschtes Verhalten einzuüben oder bei Schwierigkeiten diese zu besprechen und gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten und zu evaluieren.

Analysefragen zum Handlungsfeld 3:

- Unterstützt die Unterrichtsgestaltung und Klassenführung die Lernenden dabei, sich intensiv auf einen längeren Lernprozess einzulassen?
- Zeigt die Lehrperson vorausplanendes Handeln?
- Bestehen Zeitgefäße, die Gespräche über Klassendynamik, Klassenregeln und Umsetzungsschwierigkeiten zulassen?

Feld 4: Rolle, Interaktion, Beziehung

In der Schule prallen unterschiedliche Erwartungen, Normvorstellungen und Bewertungen aufeinander. Auch wenn Disziplin Konflikte oft triviale Ursachen haben, die aus der Interaktion im Klassenzimmer entstehen und im Alltag eingeschliffen sind (störendes Schülerverhalten ist meist nicht bewusst intendiert; häufig fehlt es einfach an Rückmeldung, Reflexionsvermögen oder klaren Regeln) gehört destruktives Schülerverhalten zu den Hauptbelastungsfaktoren für Lehrpersonen. Dies zeigt eine Studie zur Lehrergesundheit, die Bauer (2004) mit 430 Lehrpersonen südbadischer Gymnasien durchgeführt hat. Bauer zeigt, dass Lehrpersonen bei störendem Schülerverhalten dazu tendieren – nicht zuletzt auch unter einem verstärkten Druck von außen –, Beziehungsaspekte hinter Aspekten der reinen Stoffvermittlung zu vernachlässigen, was sich letztlich kontraproduktiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt. Bauer vermutet, dass viele Lehrkräfte unsicher sind, inwieweit sie sich selbst und ihre persönliche Authentizität in den Unterricht einbringen können. Unter dem Eindruck einer oft wenig unterstützenden, eher misstrauisch-kontrollierenden Einstellung vieler Eltern neigen sie vielmehr dazu, sich auf eine Position der ‚identitätslosen Unangreifbarkeit‘ zurückzuziehen, was dem Unterrichtsgeschehen eher abträglich ist. Als Voraussetzungen für die Gesundheit von Lehrpersonen betrachtet Bauer (2004) folgende Fähigkeiten, die er im ‚magischen Dreieck‘ der Lehrergesundheit zusammenfasst:

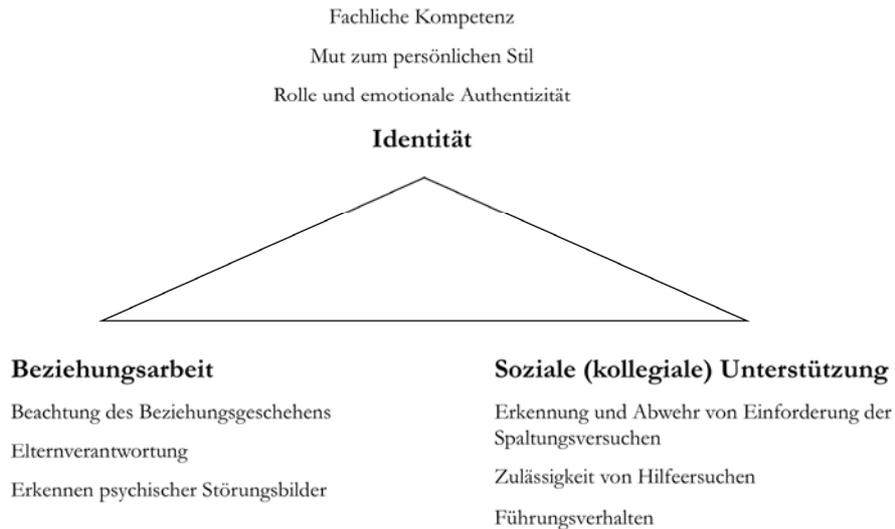


Abb. 2: Das ‚magische Dreieck‘ der Lehrergesundheit (Quelle: Bauer 2004, S. 12, leicht abgeändert)

Damit verweist Bauer auf unterschiedliche Handlungsfelder, die sich gegenseitig bedingen und voneinander abhängen. Besondere Aufmerksamkeit schenkt er der Beziehungsgestaltung in Schule und Unterricht; er zeigt, wie zentral schulische Bedingungen sind, die echte Begegnungen von Menschen ermöglichen. Sind diese erfüllt, gewinnt nicht nur der Unterricht an Qualität, sondern es werden überhaupt erst die Grundlagen dafür geschaffen, dass Lehrpersonen die Kinder und Jugendlichen als Persönlichkeiten wahrnehmen und so ihrer Rolle als verantwortungsbewusste Erziehende gerecht werden können.

Bauer beleuchtet mit seiner Studie nicht nur die Gesundheit von Lehrpersonen, sondern er macht darin als Mediziner auch Aussagen zur Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. Hinter „destruktivem Schülerverhalten“, wie es Bauer nennt, verstecken sich nämlich oft unerkannte Krankheitsbilder von Kindern und Jugendlichen, die von Fachpersonen diagnostiziert werden müssen. Im Beziehungsgeschehen können Lehrpersonen darauf aufmerksam werden und Hilfe beziehen.

- Fachliche Kompetenz, Rollenklarheit und emotionale Authentizität erlauben differenzierte Wahrnehmung und Beurteilung von (auffälligem) Schülerverhalten.

- Sorgfältige Beziehungsgestaltung mit allen Beteiligten ist Voraussetzung für das Erkennen von tiefer liegenden Schwierigkeiten und den unabdingbaren Einbezug der Erziehungsberechtigten, wenn es um den Beizug externer Fachleute geht.
- Kollegiale Unterstützung ermöglicht auch in belastenden Situationen Selbstklärung und gibt den nötigen Rückhalt bei persönlichen Angriffen.
- Professionelles Verhalten der Schulleitung hilft bei der Klärung und Koordination von Zuständigkeiten.

Analysefragen zum Handlungsfeld 4:

- Nimmt die Lehrperson ihre Rolle als Erzieherin oder Erzieher erkennbar wahr? Wenn ja: wie?
- Beruht ihre Wahrnehmung des Schülerverhaltens auf konkreten Beobachtungen?
- Steht die Lehrperson in anspruchsvollen Beziehungssituationen mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit der Schulleitung im Kontakt?

Feld 5: Wahrnehmung, Kommunikation, Reflexion

Der Umgang mit Disziplinfragen in der Schule wird geprägt von subjektiver Wahrnehmung und gleichzeitig vom Umgang mit Regeln, von Vereinbarungen auf der Ebene Schule. Die vorangehenden Erläuterungen haben gezeigt, dass der Umgang mit Disziplinfragen immer im Spannungsfeld von Individuum und Gruppe stattfindet. Wenn hier für die Aspekte der Wahrnehmung, Kommunikation und Reflexion ein eigenes Handlungsfeld definiert wird, dann deshalb, um die Aufmerksamkeit speziell darauf zu lenken. Das Wissen um die Subjektivität von Wahrnehmung und um die Bedeutung des Beziehungsgeschehens in der Klasse darf nicht vergessen machen, dass Absprachen, Vereinbarungen und Reflexionen im Kollegium unverzichtbar sind.

Die gemeinsame Vereinbarung von Werten, Normen und Regeln und deren Sicherung durch die Schulleitung sind die Grundlage für das Zusammenleben und -arbeiten in der Schule. Ihre Interpretation und der tägliche Umgang damit bleiben jedoch subjektiv geprägt.

Ob ein bestimmtes Schülerverhalten als störend empfunden wird, ist abhängig von subjektiven Deutungen. Schülerinnen, Schüler und Eltern wissen um unterschiedliche

Deutungsmuster im Kollegium, kennen meist besser als die Lehrpersonen selbst deren spezifische Empfindlichkeiten, erleben sie diese doch im Vergleich. Diese Unterschiede lassen sich nicht vermeiden, sollen auch, gerade wenn es um „persönlichen Stil“ und „emotionale Authentizität“ (Bauer 2004) geht, bestehen dürfen. Im Falle von Konflikten ist die Reflexion der eigenen Wahrnehmung und deren Abgleichung mit derjenigen der Kolleginnen und Kollegen wichtig – sowohl für die Einschätzung der eigenen Position als auch für die Plausibilität, mit der die Wahrnehmungen und Forderungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern kommuniziert werden.

Analysefragen zum Handlungsfeld 5:

- Gibt es in der Schule gemeinsam vereinbarte Regeln, die die geltenden Werte und Normen abbilden und allen Beteiligten als Orientierung dienen?
- Kommuniziert die Schule ihre Werte und die geltenden Regeln allen Beteiligten? Wie?
- Nutzen die Lehrpersonen Gefäße der Reflexion, wo sie ihre Wahrnehmung von Schülern und ihr eigenes Lehrerverhalten besprechen und mit Kolleginnen und Kollegen abgleichen können?

Fazit

Selten sind bei Disziplinproblemen in der Schule die Ursachen in nur einem Bereich zu finden. Die vielfältigen Einflussfaktoren machen es erforderlich, dass sowohl die Dynamik zwischen den Beteiligten berücksichtigt wird, als auch Überlegungen zu strukturellen Rahmenbedingungen sowie zum Kontext angestellt werden. Eine frühzeitige Einengung der Ursachendefinition schränkt die Handlungsmöglichkeiten ein und begünstigt den ungünstigen Mechanismus des ‚Mehr-desselben‘. Damit ist in Anlehnung an Paul Watzlawick¹³ eine ‚Lösungsstrategie‘ gemeint, an der für ein bestimmtes Problem festgehalten wird, auch wenn sich diese als nicht wirksam erwiesen hat – wenn also z.B. die Lehrperson auf unliebsames Verhalten der

¹³ Watzlawick beschreibt den Mechanismus des ‚Mehr-desselben‘ sehr schön in seiner *Anleitung zum Unglücklichsein* (1983, S. 27 ff.).

Schülerinnen mit Druck reagiert, und, wenn das nichts fruchtet, mehr desselben Drucks aufsetzt.

Bei Problemen unterstützen sorgfältige Beschreibungen und Quantifizierungen sowie Fragen zu verschiedenen Handlungsfeldern eine erweiterte Ursachenforschung und zeigen Beziehungen und Abhängigkeiten auf. Sie ermöglichen überdies kreative Lösungsfindungen. Die Berücksichtigung der verschiedenen Handlungsfelder unterstützt auch vielfältige, sich ergänzende Präventionsmaßnahmen, die sich sowohl auf das Verhalten wie auch auf die Verhältnisse beziehen.

Sowohl für die Prävention als auch für die Bearbeitung von Disziplinproblemen ist der gelingende Einbezug der Betroffenen zentraler Erfolgsfaktor. Dabei ist es wichtig, deren Unterschiedlichkeit anzuerkennen und gleichzeitig eine tragfähige minimale Gemeinsamkeit herzustellen. Das braucht Raum, Zeit, ständige Beobachtung und Auswertung.

Literatur

Bauer, J. (2004). *Die Freiburger Schulstudie*. Freiburg: Uniklinikum, Abteilung für Psychosomatische Medizin. (Download der Ergebnisse, besucht am 6. 4. 2008)

<http://www.opus-nrw.de/medio/praxis/lehrgesund/Freiburg.pdf>

Fend, H. (2006). *Neue Schultheorie. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grunder, H.-U. & v. Mandach, L. (Hrsg.) (2007). *Auswählen und ausgewählt werden : Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*. Zürich: Seismo.

Hafen, M. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit : ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact Verlag für Soziales und Kulturelles.

Heid, H. (1994). Nicht zu fassen : zur Frage der Bestimmung und Beurteilung von Werthaltungen in Schule und Betrieb. In: P. Dünnhoff et al., *Beurteilung in Schule und Betrieb* : (Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte. Sonderband ; 5) (S. 3–25). Köln: Botermann & Botermann.

- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität : erfassen, bewerten, verbessern* (3. Auflage. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Herriger, N. (1987) *Verwahrlosung. Eine Einführung in Theorien sozialer Auffälligkeit* (2. Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Hofer, R. (2003). *Verwahrlosung interdisziplinär begreifen : Sichtweisen, Erscheinungsformen, Interventionsmöglichkeiten*. Aarau: Sauerländer.
- Kounin, J.S. (1976). Techniken der Klassenführung (*Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie. Neue Folge ; Bd. 6*). Bern: Huber.
- Schön, B. (1995). Gegenstand und Fragestellungen der Erziehungswissenschaft. In: E. Nyssen & B. Schön (Hrsg.), *Perspektiven für pädagogisches Handeln : eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik* (S. 17– 55). Weinheim/München: Juventa.
- Watzlawick, P. (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper

Öde Pausenplätze ade

Rolf Heinisch

Grauer Pausenalltag

Pausenplätze geben Schulen ein Gesicht – nicht immer ein freundliches. Viele Pausenplätze präsentieren sich als kahle Asphaltwüsten, gelegentlich ergänzt mit verwaisten Sandkästen, unmotiviert platzierten Tischtennistischen und einem Rasen, der nicht betreten werden darf. Wen wundert es, dass auf solchen Pausenplätzen Gewalt zum Thema wird?



Grauer Pausenalltag

Unzählige Stunden verbringen Kinder und Jugendliche auf dem Schulgelände. Zwischen den Lektionen sollen sich Kinder geistig, körperlich und seelisch erholen können, um so einen Ausgleich zum strukturierten Lernen zu finden. Dazu braucht es schöpferische, spielerische und soziale Aktivitäten.

Übrigens: Bezüglich Qualität und Quantität von Pausenplätzen gibt es in der (schweizerischen) Gesetzgebung lediglich vage Empfehlungen. Vorschriften existieren nur für die Haltung von Hühnern und Kühen...

Gesamtkonzept statt Möblierung

Als Landschaftsarchitekt setze ich mich seit Jahren für mehr Erlebnisraum und mehr Natur rund ums Schulhaus ein. Ein Pausenplatz muss unterschiedlichsten Bedürfnissen auf begrenztem Raum gerecht werden. Zudem soll der Freiraum Veränderungsmöglichkeiten für die Zukunft bieten. Die Planung muss daher in Form eines Gesamtkonzepts erfolgen, wo grobe Strukturen definiert sind. Wenn die Finanzierung geregelt ist, werden die konkreten Details geplant.



Kletterlandschaft – günstig, attraktiv und sehr beliebt

Leider werden heute vielerorts Pausenplätze mit teuren Spielgeräten ‚möbliert‘, was meist weder gestalterisch noch pädagogisch ein großer Wurf ist. Schnell werden die

Kinder solcher Gerätespielplätze und des technischen Angebotes überdrüssig: Es gibt nichts zu verändern, die eigene Kreativität und der Schaffensdrang werden zu stark kanalisiert. Sichere, phantasielose Standardspielgeräte entsprechen zwar der Norm, meist jedoch nicht den Bedürfnissen der Kinder.

Kinder – Experten des Spiels



Kindervisionen

Im Zentrum der Planung sollten die Kinder und Jugendlichen stehen. Sie sind die eigentlichen Fachleute des Spiels und des Spielraums. Ihre Wünsche gilt es umzusetzen, ihre Bedürfnisse sind die Planungsvorgaben. Schulpflege, Lehrpersonen, Hauswarte und Eltern sollen bei der Planung ebenfalls ihre Wünsche, Träume und Bedenken einbringen und bei der Umsetzung mithelfen können. Zusammen werden Ideen und Visionen gesammelt, beurteilt und daraus ein Projekt ausgearbeitet. Betroffene werden zu Beteiligten, der Landschaftsarchitekt zum Moderator des Planungsprozesses, und die Laien rücken als Planende ins Zentrum. Dadurch identifizieren sich alle Beteiligten stärker mit der Lernstätte, was auch die beste Prävention gegen Vandalismus ist.

Spiele heißt Lernen

Spiele ist eine zentrale Lebensäußerung des Kindes und ein wesentlicher Bestandteil des Lern- und Sozialisationsprozesses. Das freie Spiel- und Materialexperiment ist die Basis für alle späteren Lernformen. Kinder, die nie Zeit und Raum für eigene Fragen hatten, werden auch später auf belehrende Erwachsene angewiesen sein. Sie brauchen Lehrende, die mühsam versuchen, ihnen Dinge beizubringen, die beispielsweise im Spiel mit Wasser ‚kinderleicht‘ erfahrbar gewesen wären. Es gibt heute kaum noch Orte, die Kindern diese produktive, spielerische Verbindung von Körper, Sinnen und Geist ermöglichen. Mit der Gestaltung erlebnisorientierter Spiel- und Begegnungsräume ist man bestrebt, solche pädagogisch wertvollen Spielasen zu schaffen. Im Spiel mit Sand, Wasser und Steinen experimentieren Kinder, ohne es begrifflich zu benennen, mit den Gesetzen der Statik, der schiefen Ebene oder des freien Falls. Sie erleben Wind- und Wasserkraft, machen Bekanntschaft mit der Kapillarwirkung und Oberflächenspannung des Wassers oder beobachten Strömungsmuster. Das unbekümmerte Spiel mit Sand, Wasser und Steinen muss zu den Selbstverständlichkeiten eines Kinderalltags zählen. Es liegt an uns, unsere Kinder bei der Suche nach diesen kraftvollen Orten zu unterstützen!

Bewegung, Erholung, Entdeckung, Kommunikation, Präsentation

Werden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen nach ihren wichtigsten Nutzungswünschen für den Pausenplatz gefragt, stehen im Vordergrund die Bedürfnisse nach Bewegung, Erholung, Erfahrung, Kommunikation und Präsentation.

Bewegung

Bewegung ist ein wichtiges Mittel, um mit der Welt und anderen Menschen Kontakt aufzunehmen. Erst beim Laufen über ein Fußballfeld wird dessen Größe erlebbar, und beim Kriechen durch einen Weidentunnel dessen Enge.

Bewegungsfördernde Aktivitäten können auf vielfältige Art und Weise angeboten werden. Kletterlandschaften mit Holz und Seilen sind für jüngere Schulkinder spannend. Das Gehen über ein Seil oder über einen Baumstamm fördert das Gleichgewicht. Kletterwände mit Griffen benötigen wenig Platz; oft ist eine geeignete

Wand vorhanden. Nestschaukeln bieten Platz für viele Kinder und werden von Groß und Klein gerne benutzt. Mitunter ist der Andrang so groß, dass Regelungen bezüglich maximaler Belastung getroffen werden müssen. Hügel, Mulden und Gruben gliedern den Pausenplatz in unterschiedliche Bereiche und machen Lust auf Bewegung.

Mobiles Spielmaterial kann eine wichtige Ergänzung des Bewegungsangebotes sein. Gerade die häufig anzutreffenden großen Asphaltplätze können mit beweglichem Spielmaterial belebt werden (Straßenkreiden, Springseile, Softbälle, Gummitwist, Jonglierbälle, Pedalos, Frisbees etc.), das Platz findet z.B. in einer verschließbaren Spieltonne.

Erholung

Ein Pausenplatz kann vielfältige Möglichkeiten zur Erholung bieten. In einem gut angelegten Schulfreiraum ist Platz, um unter freiem Himmel durchzuatmen, die Weite etwa einer offenen Rasenfläche zu genießen oder auch Geborgenheit in einem Versteck im Grünen zu suchen.

Sich hinzulegen und auszuruhen kann bei trockenem, warmem Wetter sehr angenehm sein. Rasenflächen, Holzplattformen, Baumstämme, Kletternetze und Nestschaukeln bieten Liegeflächen. Als Sitzgelegenheit eignen sich neben klassischen Bänken auch Steine, Mauern, Sitzstangen, Rundhölzer, Astsofas, dicke Taue und engmaschige Netze. Das Spazieren auf dem Pausenplatz oder um die Schulgebäude herum ist – vor allem für Jugendliche – ein wichtiger Erholungsaspekt. Sich in der Gruppe zu zeigen, sehen und gesehen werden, sind beliebte Aktivitäten älterer Schüler/-innen. Weidenskulpturen, Strauchgruppen, Bäume mit tief hängenden Ästen oder Hütten sind wichtige Orte, um sich zu verstecken oder sich zurückzuziehen. Verborgene Orte eignen sich zum Nachdenken, für heimliche Gespräche, zum Lernen, für Rollenspiele oder auch zum Versteckspiel.



Element Wasser – immer ein Hit!

Entdeckung

Das selbstständige Entdecken des Pausenplatzes ist eine wichtige, die Erholung fördernde Tätigkeit. Um einen respektvollen Umgang mit der Natur zu erlernen, ist die Erfahrung, was die Natur bietet, eine wichtige Voraussetzung. Der Pausenplatz kann hier wichtige Impulse für Erlebnisse geben und Kinder und Jugendliche mit den vier Elementen sowie den Pflanzen und Tieren vertraut machen. Durch Pflanzung einer Naturhecke und eines Wildstaudensaums ermöglichen wir Naturerlebnisse unmittelbar vor dem Schultor. Mit der Pflanzenvielfalt wird sich automatisch eine große Anzahl an Wildtieren ansiedeln.

Erfahrungen mit verschiedenen Materialien wie harten Steinen, rutschigem, nassem Holz oder weichem Sand sind wichtige Aspekte bei der Planung. Zur ganzheitlichen Spielerfahrung gehört selbstverständlich das Element Wasser. Es bietet Anregung für eine Vielzahl von Aktivitäten: Eimer füllen, spritzen, pumpen, Rindenschiffe treiben

lassen, Brücken und Wasserräder bauen, den Bach stauen oder umleiten – der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Kommunikation

Pausenplätze sind Orte der Begegnung, wichtige Orte der spontanen Zusammenkunft. Auf ihnen finden unterschiedliche Arten der Kommunikation statt: reden, tratschen, spielen, gemütlich sein, Feste feiern. Daneben findet Kommunikation auch nonverbal über Körpersprache und Blickkontakt statt. Ein vielseitig nutzbarer Pausenplatz vereint möglichst viele unterschiedliche Räume für verschiedene Kommunikationsformen. Eine gute Planung sollte auch Kommunikationsräume schaffen, welche beide Geschlechter fördern. So kann es beispielsweise wichtig sein, bewusst Räume für Mädchen anzubieten. Es sind auch Räume für verschiedene Gruppengrößen anzubieten. Neben Rückzugsräumen und intimen Nischen für Kleingruppen braucht es auch große Arenen, die zwei bis drei Schulklassen Platz für eine Versammlung bieten.

Präsentation

Der Pausenplatz ist ein wichtiger Darstellungs- und Ausstellungsraum. Er eignet sich für schulinterne Präsentationen sowie für die Präsentation der Schule nach außen. Innerhalb der Schule haben Schülerinnen und Schüler abseits vom Schulalltag die Gelegenheit, sich selbst, ihre Werke, ihr Können und ihre Fertigkeiten zu präsentieren und Anerkennung zu erhalten. Nach außen fungiert der Pausenplatz als Visitenkarte. Er repräsentiert das didaktische Konzept, die Offenheit der Schule und stellt einen Bezug zwischen Schule und Nachbarschaft her. Graue Betonflächen sind zum Beispiel ideal für Graffitiwände, von Schüler/-innen bemalte Holzlatten dienen als attraktive Raumabgrenzung, von Künstlern zusammen mit Schüler/-innen konzipierte Installationen bereichern den Pausenplatz. Die individuelle Gestaltung des Pausenplatzes – ob bildnerisch-künstlerisch, architektonisch oder naturnah – repräsentiert die Schule nach außen.

Partizipation – ein gemeinsamer Weg

Mitsprache und Mitbestimmung betrachten wir auf politischer Ebene als Selbstverständlichkeit. Doch in unserem nahen Umfeld, in der Schule, im Büro oder im Quartier, da haben wir die Mitsprache und Mitbestimmung noch nicht institutionalisiert.

Gerade Kindern und Jugendlichen gestand man bislang nur selten das Recht zu, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten. Ihre Ideen und ihr Kreativitätspotential wurden unterschätzt, ihre Gesprächskultur ebenso. Aber gerade die Beispiele der Pausenplatzgestaltung zeigen, dass Kinder und Jugendliche – wenn man ihnen die Möglichkeit dazu einräumt – gewillt sind, aktiv mitzudenken, aktiv mitzuplanen und auch bei der Umsetzung aktiv mitzuwirken.

Partizipation braucht aber verbindliche Formen. ‚Ein offenes Ohr haben‘ oder ‚eine kleine Umfrage starten‘ reicht nicht aus. Es liegt an uns, Möglichkeiten für Heranwachsende zu schaffen, sich an Entscheidungsprozessen und Zukunftsentwicklungen zu beteiligen. Die Erfahrung, dass eigenes Engagement und Handeln wirksam sein kann, ist ungemein wichtig für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen; sie ist nicht zuletzt gelebter staatsbürgerlicher Unterricht.

Bautage – gemeinsam bauen und umgestalten

Im Sinne der Partizipation erfolgt auch die bauliche Umsetzung des Projektes gemeinsam mit allen Beteiligten in Form von Bautagen. Eingeladen dazu werden bei größeren Bautagen alle Lehrpersonen, Eltern und Kinder. Bei kleineren Arbeiten empfiehlt es sich, gezielt Personen mit handwerklichem Geschick einzuladen. Ansonsten steht man vor dem Dilemma, mehr motivierte Freiwillige beschäftigen zu müssen, als man tatsächlich benötigt.



30 Kubikmeter Holzschnitzel sind schnell verteilt

Einfache Abbrucharbeiten am Pausenplatz können vorgängig von Schulklassen ausgeführt werden. Die groben Erdarbeiten werden selbstverständlich an Firmen vergeben, bevorzugt an lokale Unternehmen, die auch bei den Bautagen mit Maschinen und Know-how zur Verfügung stehen. Für den Landschaftsarchitekten beginnt nun die intensive Phase. Es wird ein Zeitplan für den Bautag entworfen, die einzelnen Teilprojekte werden definiert und für jedes werden ein verantwortlicher Koordinator und die ungefähre Anzahl von Helfer/-innen bestimmt. Die erforderlichen Baumaterialien und Mengen sind zu berechnen, die notwendigen Arbeitsgeräte sind zu beschaffen bzw. zu bestellen. Auch die Organisation von ‚Speis und Trank‘ für die hungrige Baugemeinschaft darf nicht vergessen werden.

Es ist so weit: Der Bautag findet statt. Bis zu 50 motivierte Bauarbeiter/-innen gilt es nun zu koordinieren – kein einfaches, aber ein durchaus spannendes Unterfangen. Nun ist der Landschaftsarchitekt als Bauleiter gefordert, es geht Schlag auf Schlag, 100 Hände vermögen sehr schnell zu arbeiten. Trockenmauern werden gebaut, Spielgeräte werden aufgestellt, Pflasterungen gemacht, Klettergriffe montiert, Bachläufe

abgedichtet, Holz wird geschält und geschnitten... alles Projekte, die sehr viel Handarbeit erfordern. Es ist immer wieder bewegend zu sehen, mit welchem Eifer Väter mit ihren Töchtern beispielsweise Bachläufe modellieren, oder mit welcher Akribie Mütter mit ihren Söhnen Holzarbeiten ausführen.

Arbeiten, die am Bautag nicht mehr erledigt wurden, sind in der Folgewoche auszuführen. Holzschnitzel als Fallschutz zu verteilen hat sich als ideale Arbeit bewährt, um auch jüngere Kinder aus dem Kindergarten in den Bauprozess zu integrieren. Auch wenn es nur fünf Kessel Schnitzel sind – der persönliche Beitrag ist ausschlaggebend.

Mit diesen Bautagen erreichen wir eine unvergleichlich hohe Identifikation aller Beteiligten mit dem Pausenplatz und somit mit dem Schulbetrieb als Ganzem. Daneben sparen wir massiv an Kosten.

Der Weg zum Ziel

Startphase	Anfangen und mutig sein – durchhalten und stolz sein
	<p>1. Meilenstein : Gründung einer ‚Projektgruppe Pausenplatz‘ mit klarer Aufgabenteilung und festgelegten Verantwortungsbereichen (Lehrpersonen, Schulleitung, Hauswart, ev. Elternmitwirkung, ev. Schulpflege, ev. Gemeindevertretung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gewinnen von Mitstreitern (Eltern, Schüler, örtliche Vereine, Planer etc.) für das Pausenplatzprojekt • Gesuch Planungskredit für Gesamtkonzept Pausenplatz • Beizug eines Landschaftsarchitekten oder einer Fachplanerin
Planungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame Geländebegehung • Partizipation (Ideen sammeln, Befragung, Modellbau, Wettbewerb, Beteiligungsworkshop etc.) • Planungsauftrag an den Landschaftsarchitekten aufgrund der Ergebnisse der Partizipation • Entwurf Pausenplatzkonzept • Vorstellung Entwurf in Gemeindebehörden • Überarbeitung Entwurf

	<p>2. Meilenstein: Verabschiedung Pausenplatzkonzept incl. Kostenvoranschlag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etappierungsvorschlag zuhanden Gemeinde • Entwicklung eines Sponsorenkonzeptes, Suche nach Fördermöglichkeiten • Gesuch Baukredit
Umsetzungsphase	<p>3. Meilenstein: Start Umsetzungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detailplanung • Vergabe der externen Bauarbeiten • Bauarbeiten durch Gartenbauunternehmer: Geländemodellierung, Baggerarbeiten etc. • Bautage: Festlegung der Arbeitsziele, Bauaufsicht, Koordination der Freiwilligen, Verpflegung, Dokumentation, Öffentlichkeitsarbeit etc. • Je nach Etappierungskonzept mehrmalige Durchführung von Bautagen
Pflege / Unterhalt	<p>4. Meilenstein: Beendigung der Bauarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offizielle Bauabnahme mit Gemeinde, ev. Ortstermin mit einer Beratungsstelle für Unfallverhütung • Organisation einer offiziellen Pausenplatz-Einweihungsfeier • Erarbeitung eines Pflegeplanes durch Landschaftsarchitekten in Zusammenarbeit mit Hauswart • Evaluation des Projektes (Veränderung im Pausenverhalten, Veränderung der Nutzung des Außengeländes, Beobachtungen der Tier- und Pflanzenwelt, Erfahrungen aus den Pflegeeinsätzen der Schulklassen etc.)

Stichwort Geld

Untersuchungen aus Deutschland zeigen, dass solche naturnahe und partizipative Projekte im Vergleich zu herkömmlichen Anlagen ungleich günstiger sind. Kostenersparnisse von 50–75 Prozent sind die Regel. Auch bei den Pflege- und Unterhaltskosten wurden Kosteneinsparungen von 60 Prozent errechnet. Das heißt, mit dem gleichen Finanzrahmen kann mindestens doppelt so viel Spiel- und Erholungsraum gebaut werden.

Wenn die Finanzierung nicht sichergestellt ist, kann ein Pausenplatzprojekt problemlos etappiert werden. So wird zum Beispiel der Pausenplatz in Schötz innerhalb von 10 Jahren mit einem jährlichen Budget von ca. 15'000 Franken aufgewertet. Ein einmaliger Beitrag der Gemeinde von 150'000 Franken für den Pausenplatz wäre niemals realistisch gewesen.

Aus Spenden und Beiträgen von Stiftungen können ebenfalls erhebliche Mittel zusammenkommen. Für eine Schule im Urner Berggebiet konnte die engagierte Lehrerschaft mehr als 50'000 Franken sammeln. Auch viele Firmen, Verbände und Institutionen sind bereit, ein so konzipiertes Projekt mittels Material- oder Geldspenden zu unterstützen.

Durch Eigeninitiative und Eigenleistungen sind also beträchtliche Kosteneinsparungen möglich – ein wichtiges Argument insbesondere in der Startphase.

Stichwort Vandalismus

Überall dort, wo Kinder und Jugendliche an der Gestaltung aktiv teilhaben durften, tragen sie auch bei der Nutzung Verantwortung, das heißt, sie nutzen den selbst gestalteten Pausenplatz in der Regel viel sorgsamer. Vandalismus ist stark rückläufig, trotz – oder vielleicht gerade wegen – einer intensiveren Nutzung des Freiraums. Auch die soziale Kontrolle ist ungleich größer, wenn viele Bürger einer Kommune tatkräftig mitgearbeitet haben.



Kinder helfen mit – die beste Prävention gegen Vandalismus

Stichwort Aggression

Aggressives Verhalten hat viel mit der Pausenplatzsituation zu tun. In Deutschland wurden 160 umgestaltete Pausenplätze wissenschaftlich untersucht. Nach erfolgter Umgestaltung kam es zu einem deutlichen Rückgang der Aggressivität auf dem Pausenplatz. Insbesondere auf abwechslungsreich gestalteten Geländen, auf ‚atmosphärischen‘ Bereichen, ist bedeutend mehr Ruhe eingekehrt. Gerangel und Konflikte gab es hingegen dort, wo lediglich einige wenige, attraktive Spielgeräte aufgestellt wurden.

Auch ich erhalte von den Lehrpersonen und den Hauswarten viele positive Rückmeldungen betreffend Pausenverhalten der Kinder. Aufgrund der zahlreicheren Spiel-, Bewegungs- und Kommunikationsmöglichkeiten findet eine bessere Verteilung der Schüler/-innen auf dem Pausenplatz statt. Gewalt, Unruhe, Erregung und aggressives Verhalten ist kaum mehr ein Thema.

Stichwort Pflege und Unterhalt

Zahlreiche Pflegearbeiten wie zum Beispiel das Weidenschneiden lassen sich gut in den Schulalltag integrieren. Für die gesamte umgestaltete Anlage wird in der Regel mit dem Hauswart zusammen ein Pflegekonzept erstellt. Darin ist auch festgehalten, welche Pflegearbeiten durch die Schüler/-innen ausgeführt werden können.

Natur und Ökologie am Pausenplatz erleben



Unsere Lehrpläne bieten viele Verknüpfungspunkte mit einem naturnah umgestalteten Schulgelände. Themen wie Wiesen, Hecken oder Wasser können Kinder vor Ort durch Beobachten, Benennen, Dokumentieren und Kennen lernen anschaulich vermittelt werden. Am Beispiel eines Heckenstrauches erleben Schüler und Schülerinnen zum Beispiel die Entwicklung der Blüte zur Frucht.

Attraktive Wildstauden statt monotoner Rasen

Veränderbarkeit für Nachfolgende

Idealerweise bleibt der Prozess der Umgestaltung offen und ist nie wirklich abgeschlossen, damit auch kommende Kindergenerationen ihre Spuren hinterlassen können. Das beste Pausengelände ist eines, das nie fertig wird.

Literaturempfehlungen

Anderfuhren, T. (2007). *Das Spielplatzbuch : Wege zu Trauminseln der Kindheit : mit praktischen Anleitungen und vielen Beispielen*. Aarau: AT-Verlag.

Kleeberg, J. (1999). *Spielräume für Kinder planen und realisieren*. Stuttgart: E. Ulmer.

Pappler, M. & Witt, R. (2001). *Natur-Erlebnis-Räume : Neue Wege für Schulhöfe, Kindergarten und Spielplätze*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Stange, W. (2001). *Planen mit Phantasie : Zukunftswerkstatt und Planungszirkel für Kinder und Jugendliche* (5. Aufl.). Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk.
- Hilgenstock, F. & Witt, R. (2003). *Das Naturgarten-Baubuch*. München: Callwey
- Richard, P. (2002). *Lebendige Naturgärten : planen, gestalten, pflegen.* , Aarau: AT-Verlag.
- Kalberer, M. & Remann, M. (1999). *Das Weidenbaubuch : die Kunst, lebende Bauwerke zu gestalten*. Aarau: AT-Verlag.
- Lange, U. & Stadelmann, T. (2001). *Spiel-Platz ist überall : lebendige Erfahrungswelten mit Kindern planen und gestalten* (4., aktualisierte und erw. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Lange, U. & Stadelmann, T. (2002). *Sand, Wasser, Steine : Spiel-Platz ist überall*. Weinheim: Beltz.
- Voellmy-Bellmont L. & Wettstein, F. (1992). *Pause : Schulgelände beleben und gestalten*. Zürich: Pro Juventute.

Netzwerke als schulinterne und schulexterne Unterstützungssysteme

Barbara Zumstein

Seit Ende der achtziger Jahre stellt die Gesundheitsförderung in der Schule Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung in einen neuen Rahmen. Gesundheitsförderung will nicht nur eine Veränderung des Verhaltens des Einzelnen, sondern ebenso eine Veränderung der Verhältnisse bewirken. Sie geht von den konkreten Gegebenheiten und von den spezifischen Problemen und Anliegen der einzelnen Schule aus und postuliert die Berücksichtigung unterschiedlicher Handlungsebenen mit je eigenen Implikationen für die schulische Gesundheitsförderung (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Handlungsebenen der Gesundheitsförderung gemäß Ottawa-Charta der WHO von 1986 und entsprechende Implikationen für die Schule

Handlungsebene	Implikation für die Schule
Gesellschaft / Politik	Gesundheitsförderung als wichtiges Anliegen erkennen
Lebenswelt / Umwelt	Sich vernetzen, nutzen der vorhandenen Ressourcen
Organisation	Organisationsentwicklung, Profilbildung
Gruppen	Teambildung, Zusammenarbeitsformen schaffen
Personen	Persönlichkeitsstärkung, gesunde Lebensweisen ermöglichen und erproben

(nach Barkholz & Paulus 1998)

Im Fokus der Gesundheitsförderung stehen nicht Zahlen und Fakten wie beispielsweise die Anzahl der übergewichtigen Kinder, das Ausmaß des Stresses bei den Lehrpersonen oder die Höhe des Aufwandes für die Zahnprophylaxe. Vielmehr gestalten Schulen nach dem salutogenetischen Ansatz und unter Mitwirkung aller Beteiligten ihre Organisation so, dass sie ein Ort ist, wo...

- Gesundheit gefördert wird,
- persönliche Gesundheitspotenziale aller Beteiligten entwickelt werden,
- gemeinschaftlich Problemlösungen erarbeitet werden,
- Gesundheitsrisiken thematisiert und eliminiert werden,
- sich alle Beteiligten wohl fühlen und damit die besten Voraussetzungen haben, um eine gute Leistung zu erbringen.

Um Schulen einen Orientierungsrahmen für ihre Arbeit in diesem Bereich zu geben und sie im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen, muss das Feld der möglichen auf die Schule abgestimmten Maßnahmen breit sein und einem holistischen Verständnis von Gesundheit entsprechen. Im Zentrum stehen dabei partizipative Prozesse und die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Haltungen.

Die Gesundheitsfördernde Schule setzt sich explizit mit Themen der Gesundheitsförderung auf allen Ebenen des Schulgeschehens (Unterricht, Team, Schulorganisation, Vernetzung, Curriculum) auseinander und verpflichtet sich zu entsprechenden Maßnahmen. Aus Metastudien wissen wir, dass Programme dann eine Wirkung entfalten, wenn sie langfristig und multifaktoriell angelegt sind, die ganze Schule umfassen und eine angemessene Wissensvermittlung beinhalten (Stewart-Brown, 2006). Damit trägt die Gesundheitsfördernde Schule zur Verbesserung der Bildungs- und Schulqualität und zur Entfaltung und Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens aller an der Schule Beteiligten bei. Sie orientiert sich dabei an einem ganzheitlichen Gesundheitsbegriff und richtet ihre Arbeit nach den Prinzipien der Gesundheitsförderung gemäß Ottawa-Charta aus: Partizipation, Befähigung zum selbstbestimmten Handeln, Ressourcenorientiertheit, Langfristigkeit und Pädagogik der Vielfalt (Chancengleichheit bezüglich Geschlecht wie auch sozialer, ethnischer und religiöser Herkunft).

Wer in der Schule den Impuls für eine Auseinandersetzung und Initiierung der Entwicklung gibt, kann von Schule zu Schule variieren. Die Initiative kann von der Schulleitung, den Behörden, dem Team, von den schulischen Diensten, der Elternschaft, der Schülerschaft oder auch vom Schulumfeld ausgehen.

Gesundheitsförderliche Schulentwicklung bedeutet, sich kontinuierlich mit der Schaffung von personen- und systemgebundenen ‚gesunden Potenzialen‘ zu beschäftigen – also nicht bloß eine Vielzahl von einzelnen, unabhängigen Aktionen aneinanderzureihen, sondern sich auf einen langfristigen Entwicklungsprozess einzulassen. Schulen leisten damit auch einen Beitrag zur ‚guten Schule‘, indem sie die Schaffung gesundheitsförderlicher Arbeits- und Lernbedingungen nicht nur als Ziel der Gesundheitsförderung betrachten, sondern als Grundlage für alle Lern- und Lehrprozesse.

Statt lediglich vereinzelte gesundheitsfördernde Projekte in der Schule durchzuführen, wird die Schule selbst zum gesundheitsfördernden Projekt. Dazu muss sie sich intern organisieren und abklären, wer mit welchen Aufgaben und in welchem Umfang in den

Entwicklungsprozess einbezogen wird (vgl. Abb. 1). Die Schule selbst bildet also ein internes Netzwerk, das ein gemeinsames Ziel verfolgt. Damit ist jede Schule mit der Herausforderung konfrontiert – und muss diese meistern – dass gleichzeitig mehrere Entwicklungsprozesse resp. Projekte im Gang sind. Diese können einander ergänzen und befördern; sie können sich aber auch gegenseitig behindern: dann nämlich, wenn Schnittstellen, Terminpläne, Ressourcen und Verantwortlichkeiten ungeklärt oder schlecht aufeinander abgestimmt sind.

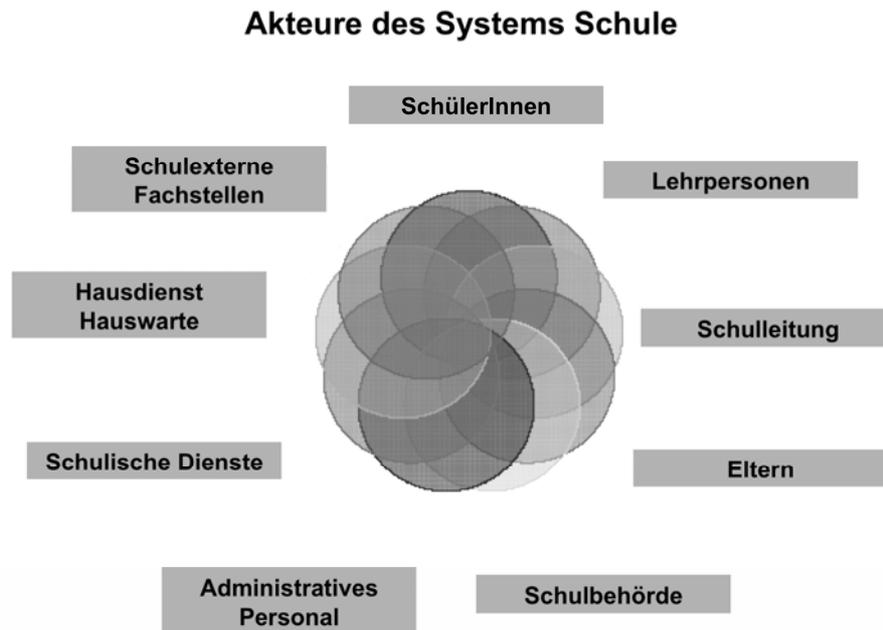


Abbildung 1: Akteure des Systems Schule

Um Überforderung und frustrierende Leerläufe zu vermeiden, muss die Schule ihre ‚Netzwerkstrukturen‘ kennen und koordinieren. Wichtig, dabei ist, dass ein Commitment darüber hergestellt wird, wie die Gesundheitsförderung mit anderen laufenden Projekten koordiniert wird, worauf der gemeinsame Fokus gerichtet sein soll, und in welcher Priorisierung die einzelnen Gesundheitsförderungsmaßnahmen anzugehen sind.

Die Schulleitung als schulinterne Netzwerkmoderatorin

Die Entwicklung der Schule in Richtung Gesundheitsfördernde Schule setzt eine gemeinsame Strategie aller Beteiligten voraus, die sowohl den Bereich Bildung als auch Gesundheit betrifft. So beinhaltet beispielsweise im *Gatehouse-Projekt* das Commitment einer Schulgemeinschaft zur Problembewältigung nicht nur die Senkung des Cannabiskonsums; es beeinflusste darüber hinaus so bedeutsame Qualitätsbereiche wie Schulkultur und Ethos positiv (Bond et al. 2004). Dieses Commitment herzustellen liegt bei geleiteten Schulen in der Verantwortung der Schulleitung. Die Gesundheitsförderung soll deshalb wenn immer möglich als Auftrag der Schulleitung in einer Arbeitsgruppe geplant und zusammen mit allen Schulbeteiligten umgesetzt werden. Damit die unterschiedlichen Schulentwicklungsprojekte synchron und so umgesetzt werden können, dass sie sich gegenseitig befördern, empfiehlt es sich, die Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung durch ihre Leitungsperson in der Steuergruppe Schulentwicklung/ Qualitätsmanagement vertreten zu lassen (vgl. Abb. 2).

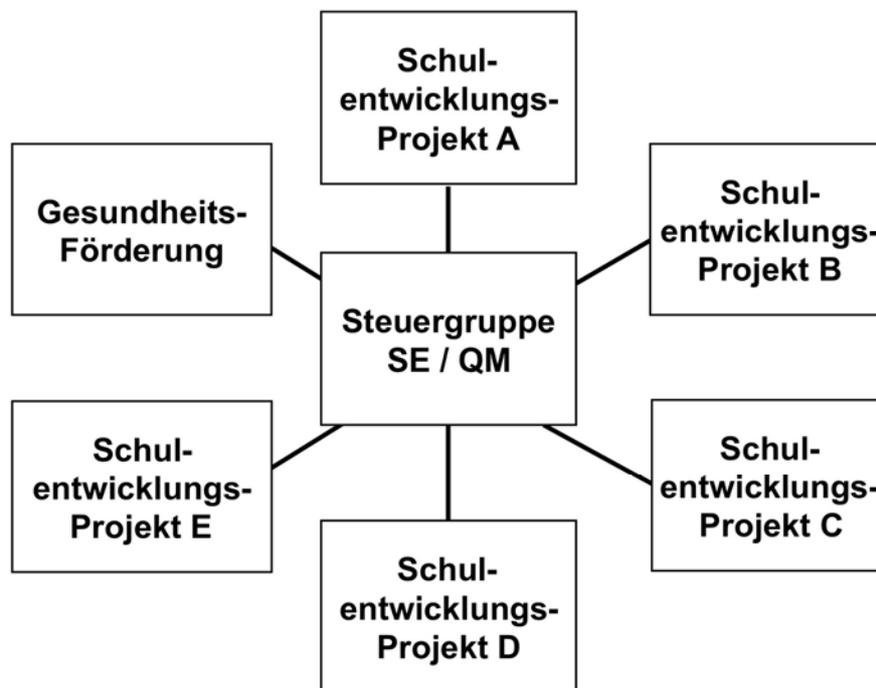


Abbildung 2: Beispiel eines Organigramms für Schulentwicklung und Qualitätsmanagement

In der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung sollen möglichst alle Gruppierungen einer Schule vertreten sein: Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen, administratives Personal, schulinterne oder auch schulexterne Fachstellen, Eltern und Behörden.

Damit die Gesundheitsförderung in der Schule ihre Wirkung entfalten kann, sollten folgende minimalen Voraussetzungen erfüllt sein:

- Die Schule hat definiert, wie sie die Gesundheitsförderung in die Schulentwicklung/Qualitätsentwicklung integriert.
- Es besteht ein definitiver Auftrag für die Gesundheitsförderung.
- Es besteht ein Pflichtenheft für die Leitungsperson der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung, in dem Aufgaben, Kompetenzen und Ressourcen geklärt sind.
- Es ist geklärt, ob die Leitungsperson der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung eine spezifische Weiterbildung besucht.

Wenn die Schulleitung die Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung nicht selber führt, sondern eine Lehrperson mit dieser Aufgabe beauftragt, so sollte diese mindestens folgende Anforderungen erfüllen:

- Lehrpersonen mit einem mindestens 50-prozentigen Unterrichtspensum
- Interesse und Motivation an Gesundheitsförderung sowie Akzeptanz und gute Integration im Kollegium
- Kenntnisse von Projektmanagement und Prozesssteuerung sowie Bereitschaft, sich darin weiterzubilden
- Kenntnisse in Erwachsenenbildung sowie Bereitschaft, sich darin weiterzubilden

Die Aktivitäten, die im Rahmen einer derart organisierten Gesundheitsförderung generiert werden, lassen sich als Prozessmodell darstellen (vgl. Abbildung 3).

Leistungen der Schulen im Netzwerk

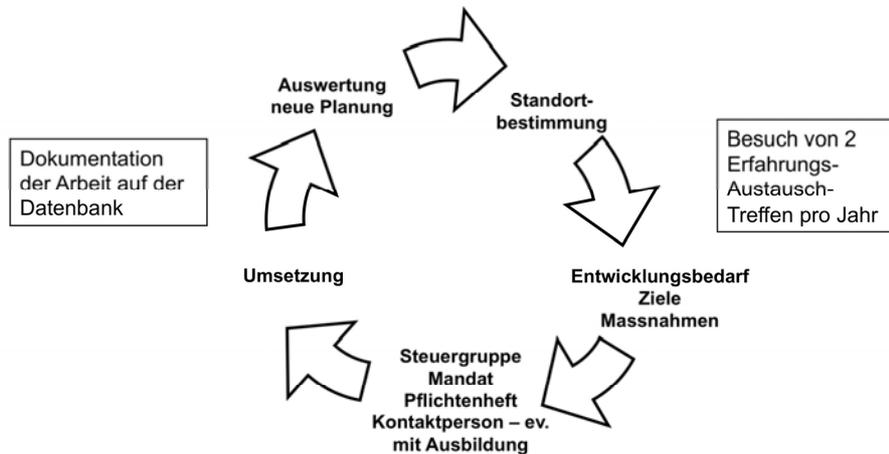


Abbildung 3: Prozessmodell gesundheitsfördernder Aktivitäten im Schulhaus

Realisierung des Netzwerkansatzes am Beispiel des Schweizerischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen (SNGS)

Das Europäische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen (ENHPS) ist ein Projekt der WHO, der EU und des Europarates und arbeitet mit dem Settingansatz (WHO 1993 & 1998). Die Schweiz ist seit 1993 Mitglied in diesem Netzwerk. Radix – Schweizer Kompetenzzentrum für Gesundheitsförderung und Prävention (www.radix.ch) – koordiniert das Schweizerische Netzwerk seit 1997 im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit ‚bildung+gesundheit‘ (www.bildungundgesundheit.ch) und Gesundheitsförderung Schweiz (www.gesundheitsfoerderung.ch). Das SNGS arbeitet im ENHPS mit und stellt zum einen sicher, dass neuere Entwicklungen in der Schweiz aufgenommen werden, zum andern werden durch das SNGS die Schweizer Erfahrungen auch anderen Ländern zugänglich gemacht.

Angebote des Netzwerks für Schulen

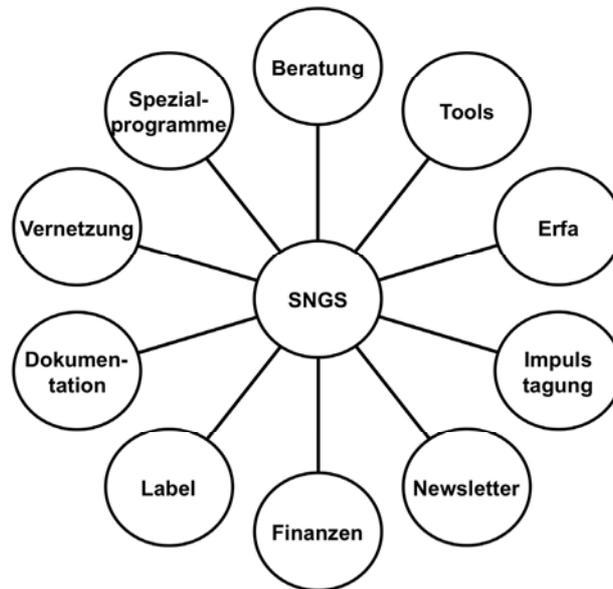


Abbildung 4: Angebote des SNGS

Im Herbst 2007 waren 700 Schulen aus der ganzen Schweiz Mitglied des Netzwerkes. In den Kantonen Bern, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Genf, Luzern, Thurgau, Tessin und Zürich bestehen Kantonale Netzwerke als Teile des SNGS. Weitere Kantone werden im Verlauf der nächsten Jahre dazukommen.

Das SNGS versteht sich als Unterstützungssystem für Schulen, die einen gesundheitsförderlichen Entwicklungsprozess einleiten und entsprechende Maßnahmen treffen. Die Unterstützung erfolgt themenübergreifend und mit unterschiedlichen und vielseitigen Angeboten.

Information, Beratung und Begleitung

Schulen, die sich auf den Weg machen, erhalten beim SNGS abgestimmt auf ihre Bedürfnisse eine adäquate Information, Beratung und Begleitung per Telefon oder Mail, aber auch durch Besuche vor Ort.

Auszeichnung der Schulen mit einem Label

Jede Netzwerkschule erhält als Anerkennung für ihre Arbeit und ihre Bemühungen, ihre Schule als gesundheitsförderlichen Arbeits- und Lernort zu gestalten, ein Label in der Form einer Tafel. Diese Auszeichnung dient dem Sichtbarmachen ihrer Arbeit gegen außen, eignet sich bestens für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit der Schulen und dient gleichzeitig als sichtbares Zeichen des Commitments aller Schulbeteiligten.

Erfahrungsaustausch

Das SNGS führt vier Erfahrungsaustausch-Treffen für Netzwerkschulen durch, zwei in der Romandie und zwei in der Deutschschweiz. Diese Treffen sind Austausch- und Lernplattformen für die Netzwerkschulen. Die Schulen profitieren von den Erfahrungen anderer, erhalten in bedeutsamen Bereichen Fortbildungen und werden dazu angeregt, sich eigenständig mit anderen Schulen zu vernetzen. Die Treffen decken die bei den Schulen erhobenen Bedürfnisse ab.

Vernetzung

Die Koordinationsstelle vernetzt Schulen, die die gleiche Thematik bearbeiten, und es werden gegenseitige Besuche (peer review) organisiert. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass sich Schulen für gemeinsame Projekte zusammenschließen und durch das SNGS eine finanzielle Unterstützung erhalten.

Impulstagungen

Das SNGS führt jährlich zwei Impulstagungen zu aktuellen Themen durch, eine in der Romandie und eine in der Deutschschweiz. Für Mitglieder aus Netzwerkschulen ist die Teilnahme kostenlos.

Website und Projektdatenbank

Die Website schafft einen einfachen Zugang zum SNGS und seinen Dienstleistungen sowie zu allen Netzwerkschulen. Die Website dient als Informationsplattform und ist ein Instrument zur selbständigen Vernetzung der Schulen (vergleiche dazu www.gesunde-schulen.ch und www.ecoles-en-sante.ch).

Finanzielle Unterstützung von Projekten

Schulen brauchen für die Umsetzung einzelner Teilprojekte ihres Programms oft eine externe finanzielle Unterstützung. Sie können dafür beim SNGS einen Beitrag von max. sFr. 4'000.– für die ersten drei Jahre beantragen. Für die Unterstützung müssen bestimmte Kriterien erfüllt sein: Die Projekte müssen kompatibel mit den Zielen in der Vereinbarung sein, sie müssen zudem in einen längerfristigen Prozess eingebettet sein, die gesamte Schule betreffen, die Chancengleichheit berücksichtigen, partizipativ und auf eine nachhaltige Wirkung angelegt sein. Nicht unterstützt werden Investitionen oder erwirtschaftete Defizite.

Tools und Instrumente

Um Schulen in ihrem Prozess zu unterstützen, entwickelt das SNGS laufend Instrumente. Bisher sind erschienen:

- Leitfaden: Wir werden eine Gesundheitsfördernde Schule
- Argumentarium: Gesundheitsförderung – eine Aufgabe der Schule?!
- Stärken-Schwächen-Analyse
- Radialprofil
- Q-Kriterien für die Gesundheitsfördernde Schule
- Charta für eine rauchfreie Schule
- Geschlechtergerechte Projektarbeit

Die Instrumente können von www.gesunde-schulen.ch heruntergeladen werden.

Elektronischer Newsletter und Dokumentation

Das Netzwerk informiert die Schulen viermal pro Jahr mittels elektronischem Newsletter über neue Projekte, Studien, Veranstaltungen und Angebote. Mit der Infodoc von Radix besteht eine enge Kooperation. Hier stehen rund 11'000 schulspezifische Dokumente zur Verfügung. Von jeder Schule im Netzwerk wurde ein Dossier angelegt, so dass es möglich ist, interessierte, ratsuchende Schulen mit den nötigen Auskünften zu beliefern.

Spezialprogramme

Das SNGS bietet ab und zu in Zusammenarbeit mit anderen europäischen Ländern Spezialprogramme für die Netzwerkschulen an. So führten beispielsweise in den Jahren 2004–2006 drei Schulen aus der Schweiz zusammen mit 20 Schulen aus Deutschland das Projekt MindMatters (Förderung der psychischen Gesundheit auf der Sekundarstufe I, www.mindmatters-schule.de) durch. Im Rahmen der Früherkennung und -intervention erarbeiten 14 Schulen aus der Deutschschweiz und 12 Schulen aus der Romandie ein Problemmanagement in ihrer Schule. Als Ergebnis dieses Projektes stehen viele hilfreiche Handlungsleitfäden für Schulen zur Verfügung.

Wie wird man eine Netzwerkschule?

Schulen, die dem Netzwerk beitreten wollen, müssen folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Die Gesundheitsförderung liegt in der Verantwortung der Schulleitung. Sie kann die Aufgabe delegieren.
- Die Schule hat eine Standortbestimmung durchgeführt, den Entwicklungsbedarf für die nächsten drei Jahre definiert und Maßnahmen festgelegt.
- Das Kollegium hat dem Programm und den Zielen zugestimmt.
- Die Zustimmung der Aufsichtsbehörde bzw. der Schulpflege liegt vor.
- Eine Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung ist gewählt und mandatiert. Die Leitungsperson der Gruppe ist gleichzeitig Netzwerk-Kontaktperson.
- Die Teilnahme an zwei Erfahrungsaustausch-Treffen pro Jahr ist geregelt.
- Die Schule dokumentiert ihre Arbeit auf der Schuldatenbank www.gesundeschulen.ch

Alle diese Punkte werden in einer schriftlichen Vereinbarung zwischen Schule und Netzwerk festgehalten (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Beispiel eines Entwicklungsbedarfes aus einer Vereinbarung

	Was wollen wir verändern? (Qualitätsziele)	Woran sehen wir die Veränderung? (Indikatoren)	Womit wollen wir die Veränderungen erreichen? (Massnahmen)	Wann und wie messen wir die Veränderungen? (Evaluation)
Ziel 1	Partizipation der Schülerschaft Einbezug der Eltern	Schüler(innen) können mitbestimmen, beraten und anregen. Die Eltern haben offizielle Vertreter(innen)	– Schülerrat – Ideenbüro – Elternngremium	Jeweils Ende Schuljahr wird die Arbeit ausgewertet. Im Sommer 07 ist die Form klar und im Sommer 08 hat das Gremium seine Tätigkeit aufgenommen.
Ziel 2	– Gewalt vermeiden – Konflikte und schwierige Situationen konstruktiv angehen	Schüler(innen) lösen Konflikte und schwierige Situationen nicht mit Gewalt sondern konstruktiv im Dialog, allenfalls unter Beizug von neutralen Personen.	Peacemaker-Projekt: – Projektwoche zum Thema „Gewalt“ – Ausbildung von Peacemaker(innen) – Ideenbüro: Schüler(innen) beraten Schüler(innen)	– Schriftliche Umfrage nach einem, zwei Jahren. – regelmässige Peacemakertreffen – Auswertung der Arbeit nach jedem Semester oder bei Beraterwechsel

Positive Effekte: Ergebnisse aus der Wirkungsevaluation

Die Wirkungsevaluation SNGS wurde 2007 durch die Firma *Interface Institut für Politikstudien* im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit und Gesundheitsförderung Schweiz erstellt (siehe Balthasar et al. 2007). Die Evaluation kombinierte qualitative und quantitative Methoden. Unter anderem wurden in einer schriftlichen Befragung alle für Gesundheitsförderung verantwortlichen Lehrpersonen und Schulleiter/-innen, deren Schulen im Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen organisiert sind, mit einem (teil-)standardisiertem Fragebogen befragt (Vollerhebung). Zum Zeitpunkt der Befragung waren 523 Schulen in insgesamt 293 Netzwerkeinheiten Mitglied des SNGS. Von insgesamt 414 versandten Fragebogen wurden 179 ausgefüllt zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von (hohen) 43 Prozent entspricht. Die Evaluation weist zahlreiche und vielfältige verhaltensbezogene Wirkungen sowohl auf der Wissens- als auch auf der Einstellungs- und Handlungsebene nach. So wurde bei 80 Prozent der

Schulen eine *Sensibilisierung für gesundheitsfördernde Themen* festgestellt, bei 74 Prozent der *gestärkte Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler* sowie das *verbesserte Verhalten im Hinblick auf das soziale Wohlbefinden* (71%). In 58 Prozent der Schulen wurde zudem ein *Rückgang der Konflikte zwischen den Schüler/-innen* festgestellt. Hinsichtlich der Wirkungen bei den Lehrpersonen lautete mit 82 Prozent die häufigste Antwort, dass ebenfalls eine generelle Sensibilisierung für gesundheitsfördernde Anliegen stattgefunden habe. Weiter konnte eine *Verbesserung der Teamkultur* (71%), ein *gesundheitsbewussteres Verhalten* in Bezug auf das soziale Wohlbefinden (59%) sowie die *Vermeidung von Überforderung/Überlastung* beobachtet werden. In Bezug auf das *Schulklima* berichten 76 Prozent der befragten Verantwortlichen für Gesundheitsförderung eine *positive Wirkung* der Projekte (Balthasar et al. 2007, S. 5).

Literatur

- Balthasar, A.; Feller-Länzlinger, R.; Furrer, C. & Biebricher, M. (2007). *Wirkungsevaluation des Schweizerischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen (SNGS) im Auftrag von Gesundheitsförderung Schweiz und dem Bundesamt für Gesundheit (BAG). Schlussbericht*. Luzern: Interface Institut für Politikstudien.
- Barkholz, U. & Paulus P. (1998). *Gesundheitsfördernde Schulen*. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.
- Bond, L.; Thomas, L.; Coffey, C.; Glover, S.; Butler, H.; Carlin, J.B. & Patton, G. (2004). Longterm impact of the Gatehouse Project on cannabis use of 16-year-olds in Australia. *Journal of School Health*, 74, 23–29.
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* (Health Evidence Network report). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (URL besucht am 15. 11. 2007:)
<http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf>.
- WHO (1993). *The Health Promoting School*. Kopenhagen.
- WHO (1998). *The Health Promoting School – an investment in education, health and democracy*. Kopenhagen.

5

Unterricht gesundheitsförderlich gestalten
Was kann ich als Lehrperson tun?

Lebenskompetenz und Sinn

Eva Maria Waibel

Einleitende Gedanken

Was ist eigentlich Gesundheit? Warum ist Gesundheit wichtig? Ist sie überhaupt wichtig? Ein langjähriger Leiter eines Altersheimes schrieb in einem Rückblick zu seiner Arbeit, dass er gelernt habe, „dass das höchste Gut im Alter nicht die Gesundheit, sondern die Zufriedenheit ist. [...]. Ich habe gesehen, wie gesunde, unzufriedene Menschen sich selbst das Leben schwer gemacht haben, während gebrechliche, mit dem Schicksal ausgesöhnte Menschen bis zum Tod ein erfülltes Leben hatten“ (Wehinger 2007, S. 15). Weiter berichtet er von einer 90-jährigen Heimgastin, die am Ende ihres Lebens fast blind und bettlägerig war und nächtelang wach lag. Diese Frau erzählte ihm, dass sie in Gedanken jeden Morgen wie als junge Frau das Vieh auf die Weide trieb, im Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Dabei freute sie sich in ihren Erinnerungen über blühende Wiesen, das Obst an den Bäumen, an den umliegenden Bergen sowie an der ganzen Natur.

Diese Alltagsgeschichte berührt. Sie zeigt, was ausschlaggebend für den Menschen ist – ob dieser nun gesund oder krank ist: Elementar ist es, in innerem Frieden mit sich selbst und seinem Leben zu leben. Die Geschichte zeigt außerdem,

- dass Gesundheit mehr ist als die Abwesenheit von Krankheit;
- dass vermutlich kaum ein Mensch von sich sagen kann, dass er über längere Zeit in umfassendem Sinne gesund war;
- dass es im Spannungsfeld von Gesundheit und Krankheit vor allem darauf ankommt, welche Ressourcen ein Mensch mobilisieren kann, um mit Krankheit (und Gesundheit) umzugehen;
- dass gesund sein noch nicht heißt, zufrieden und glücklich zu sein;
- dass das Gefühl von Krankheit bzw. Gesundheit äußerst subjektiv ist;
- dass die (geistige) Einstellung zu Krankheit und Gesundheit hohe Bedeutung hat;
- dass die existenzielle Dynamik, also die Art des Umgangs des Menschen mit dem Leben, entscheidend ist.

Gesundheit ist demnach nicht automatisch eine Vorbedingung für gelingendes und sinnvolles Leben. Vielmehr sind (geistige) Einstellungen und Haltungen der Schlüssel zu umfassender Gesundheit.

Krankheit nur objektiv zu definieren, greift zu kurz. So wird Krankheit zum Datensatz. Krankheitsbilder werden auf diese Weise zwar vergleichbar, das *Kranksein* geht aber in diese Dimension nicht ein. Es gibt unterschiedliche Perspektiven der Wahrnehmung sowie verschiedene Ausdrucksformen von Krankheit. Die gleichen Symptome haben bei jedem Menschen ein individuelles Gesicht und werden von jedem Menschen höchst individuell erlebt und verarbeitet. Mit Recht lässt sich sagen, dass die Beschränkung auf ein Krankheits*bild* ein einseitiges Verständnis der Krankheit sowie des betroffenen Menschen ergibt.

Die Definition von Gesundheit sowie die Kategorisierung von Gesundheitsmerkmalen können nicht nur in die Irre führen, sie können sogar diskriminierend wirken. Haben wir uns schon überlegt, was (unbedachte) Äußerungen über Gesundheit bei denjenigen auslösen, die nicht in herkömmlichem Sinne gesund sind?

Gesundheit und Existenz: Die ‚Fata Morgana Gesundheit‘

Gesundheit ist kein Verdienst. Sie lässt sich – wie auch Glück und Lust – nicht beabsichtigen und vor allem nicht erzeugen. Sie entzieht sich, wie eine Fata Morgana, genau dann, wenn man sie zu fassen versucht. Man kann sich um sie bemühen, aber es gibt keine Garantie, dass sie sich wie gewünscht einstellt. Für den Menschen ist es nicht so sehr entscheidend, unter allen Umständen gesund zu sein, sondern Strategien zu haben, um in Gesundheit und Krankheit sein Leben zu bewältigen, sich selbst zu werden und zu sein. Mit sich und seinem Leben in Einklang sein, ist ein entscheidender Punkt für ein existenziell erfülltes Leben. Dieses umfasst die Beziehung des Menschen zu Gesundheit und Krankheit, aber auch die Beziehung des Menschen zu sich und seinem Leben, also zu dem, was ihm wesentlich ist.

Nicht von ungefähr hat man von der ‚Fata Morgana Gesundheit‘ gesprochen (vgl. Antonovsky 1997, S. 27). Ungesund kann es auch sein, wenn man Ziele, die Gesundheit versprechen, (zu) fanatisch verfolgt. Könnte es nicht sein, dass wir gerade dadurch krank werden, wenn wir nur diese Ziele sehen und alles andere aus dem Blickfeld verlieren? Könnte es nicht sein, dass wir durch zu große Selbstbezogenheit auf die eigenen gesundheitlichen Belange alles andere vergessen? Wir können daher

nicht einfach sagen, dass „Gesundheit nicht alles ist, aber ohne Gesundheit alles nichts ist“ oder „Hauptsache gesund“. Das gilt vor allem dann, wenn wir von einem umfassenden Gesundheitsverständnis ausgehen. Antonovsky (1997) fordert daher eine ‚Entmystifizierung‘ der Gesundheit. Wenn Gesundheit zum Fetisch wird, macht sie nicht gesund, sondern krank.

Gesundheit und Krankheit stehen existenziell gesehen nicht in Gegensatz zueinander, sondern Krankheit gehört zur Gesundheit und umgekehrt. Es kann ein Aspekt von Gesundheit sein, krank zu werden (vgl. Schmid 2003, S. 42). Krankheit kann eine Chance sein, mit sich selbst in Kontakt zu kommen und allenfalls sogar mehr Sinn im Leben zu erfahren. So gesehen gibt es eine Heilung durch Krankheit. Für Willhelm Schmid ist das Gegenteil von Gesundheit daher nicht Krankheit, sondern Sorglosigkeit [hier im Sinne von *Unsorgsamkeit*, Anm. d. Lektors] dem Leben gegenüber (Schmid 2003, S. 43).

Salutogenese

Die Fokussierung auf die den Menschen gesund erhaltenden und gesund machenden Faktoren, gilt nach Antonovsky als salutogenetischer Ansatz. Während die Pathogenese die *Krankheit* und deren Verhinderung bzw. deren Behandlung in den Mittelpunkt stellt, beschäftigt sich die Salutogenese mit den Ressourcen für *Gesundheit* (vgl. Antonovsky 1997, S. 29 f.). Sie untersucht, warum Menschen nicht krank werden und wie diejenigen, die krank oder behindert sind, mit ihren Beeinträchtigungen umgehen. Diese Sichtweise ist zwar nicht völlig neu, aber bei weitem noch nicht die Regel. Durch sie verändern sich die Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit grundlegend.

Menschen gehen verschieden mit ihren Schicksalen und Krankheiten um. Durch die Kategorisierung von Krankheiten wissen wir noch nichts über die erkrankte Person und nichts davon, wie sie sich damit auseinandersetzt. Entscheidend ist vielmehr – in einem existenziellen Gesundheits- bzw. Krankheitsverständnis –, die betroffene Person und hier wieder insbesondere ihren Umgang mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt in einem tiefen Sinne zu verstehen. Erst wenn es gelingt, die ‚objektive‘ mit der ‚subjektiven‘ Sicht zu verbinden, ergibt sich ein vollständiges Bild beispielsweise einer Krankheit. Erst wenn wir wissen, was den Einzelnen gesund erhält, und über welche Ressourcen er verfügt, kann die Behandlung optimiert werden.

Wer ist krank? Ist ein Mensch mit einer Beinprothese oder einer im Rollstuhl krank? Ist es derjenige mit einem gelegentlichen Migräneanfall? „Ist ein blinder Mensch krank? Ist Gesundheit im Zeitalter der Biotechnologie gleichzusetzen mit körperlicher Unversehrtheit, also die Abwesenheit von Krankheit und Behinderung? Ist die Anwesenheit von Glück eine Bedingung für Gesundheit [...]? Sind optimale Lebensbedingungen notwendig, damit der Mensch gesund sein kann?“ (Kolbe 2001, S. 54)

Gesundheit als Lebensbewältigung

Antonovsky befragte Menschen nach typischen Merkmalen einer guten Lebensbewältigung, zunächst in Tiefeninterviews, später mit standardisierten Fragebogen. Als ein Maß für die Lebensbewältigung schuf er den Begriff des Kohärenzgefühls (Sense of Coherence, SOC) (Antonovsky 1997, S. 16 & 33 f.). Dieses setzt sich aus der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Bedeutsamkeit der Situation zusammen.

- *Verstehbarkeit* meint, dass eine Person versucht, Situationen, in die sie im Leben gestellt wird, zu verstehen, einzuordnen und zu erklären und darauf vertraut, dass sich die Dinge schon regeln werden. Es handelt sich dabei um die Position eines Menschen, der solche Ereignisse als *Erfahrungen* bewertet und nicht um diejenige des Pechvogels, dem immer alles Ungemach zustößt.
- *Handhabbarkeit* meint, dass man in der Gewissheit lebt, über genügend innere Ressourcen zu verfügen, um auch schwierige Situationen zu meistern. „Wer ein hohes Ausmaß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder sich vom Leben ungerecht behandelt fühlen. Bedauerliche Dinge geschehen nun einmal im Leben, aber wenn sie dann auftreten, wird man mit ihnen umgehen können und nicht endlos trauern“ (Antonovsky 1997, S. 35).
- *Bedeutsamkeit* heißt, dass man sich am Leben beteiligt und sich auch beteiligt fühlt, und dass es Lebensbereiche gibt, die einem am Herzen liegen, die als sinnvoll erlebt werden, sodass sich Anstrengung und Engagement lohnen.

Zwei Schwächen sind in diesem Konzept aus existenzieller Sicht auszumachen:

- Was für die empirische Wissenschaft unumgänglich ist, nämlich die Vermessung und Kategorisierung des Menschen, wird dem Einzelnen nicht gerecht. Was wissen wir letztlich über einen Menschen, wenn wir das Ausmaß seines Kohärenzgefühls kennen? Was hilft es einem Menschen, wenn er angeben kann, ob sein Kohärenzgefühl groß oder klein ist?
- Als ausgezeichnete Soziologie dringt Antonovsky bereits tiefer vor als viele seiner Kollegen, gelangt jedoch letztlich nicht zu den existenziellen Lebensfragen. In all den aufgezeichneten Interviews beispielsweise fällt bei den Personen mit hohem Kohärenzgefühl die existenzielle Lebenshaltung ins Auge, bei denjenigen mit niedrigem Kohärenzgefühl die nicht-existenzielle.

Im Folgenden werden die Bedeutung der Gefühle, die Beziehungen und der Lebenssinn als zentrale existenzielle Themen herausgearbeitet. Dabei soll gezeigt werden, dass eine existenzielle Sichtweise den Gesundheits- und Krankheitsbegriff verbreitert und vertieft.

Gefühle als Fährtsensucher und Hinweisschilder

Emotionen spielen nicht nur im täglichen Leben und Lernen eine große Rolle, sondern auch bei existenziellen Fragestellungen.

„Kann ich mich auf mein Gefühl verlassen?“ Diese Frage stellt Alfried Längle, ein Schüler Viktor Frankls, in seinem gleichnamigen Artikel (vgl. Längle 2003). Bewusste und unbewusste Gefühle bestimmen menschliches Handeln zwar weitgehend, werden jedoch oft nicht beachtet und stehen im Schatten des angesehenen Verstandes. Sie zu missachten, wirkt sich aus, nicht nur im Bereich von Gesundheit und Krankheit. „Gefühle auf längere Sicht zu leugnen, führt nur dazu, dass sie ihre Macht hinter der Macht des Körpers verstecken. [...] Das andauernde Übergehen der Gefühle hat zur Folge, dass sich ihre Macht ungehindert auswirken kann“ (Längle 2003, S. 12 & 17). Emotionen nicht zu beachten, macht sie also stärker. Doch wie können wir gut mit ihnen umgehen?

Gefühle können entweder *Hinweisschilder* oder *Fährtsensucher* sein. *Hinweisschilder* sind sie dann, wenn sie uns auf etwas aufmerksam machen, was wir bei uns selbst verändern

müssen. Daher geht es in diesem Fall darum, ihnen auf den Grund zu gehen, denn als unverstandene Bedrohung sind sie belastend. Sie haben nichts mit dem Sinn der Situation zu tun und bieten keine Orientierung für Entscheidungen (vgl. Längle 2003, S. 19). Solche Gefühle können weder durch Wegdiskutieren noch durch Ausagieren beseitigt werden. In diesem Fall bilden positives Denken, Ausagieren der Gefühle, falscher Trost ... noch keinen tragenden Grund für seelisch-existenzielle Gesundheit. Wir alle kennen jedoch Menschen, die einer Sache immer die positive Seite abgewinnen können. Das hat jedoch weniger mit positivem Denken als mit der entsprechenden Einstellung (Antworthaltung) zu tun. *Fährtsensucher* sind Gefühle dann, wenn sie uns auf die Spur für das Wesentliche bzw. Richtige bringen. Sie verweisen uns in diesem Fall auf unsere Werte, auf das, was für uns Sinn macht (vgl. Längle 2003, S. 21) und bringen uns dazu, uns in die Welt zu entwerfen.

Existenzielle Pfeiler für Gesundheit

Frankl bezeichnet das „existenzielle Vakuum“ als eines der großen Probleme unserer Zeit. Er meint damit ein Sinnlosigkeitsgefühl, dass sich zur Massenneurose ausgeweitet habe und den Boden für viele Neurosen, insbesondere die noogene Neurose (i.e. eine Neurose durch fehlenden Lebenssinn) bilde (vgl. Frankl 1985, S. 22 ff). In diesem Vakuum können sich nun ungelöste Lebensfragen ausbreiten. Auch für Wilhelm Schmid greift der Blick lediglich auf Körper und Psyche zu kurz. Es müsse auch die Sinnfrage des Menschen einbezogen werden, sodass eigentlich von „Noopsycho-somatik“ gesprochen werden müsste (vgl. Schmid 2003, S. 48). Denn was „heilt, sind die Kräfte des Körpers, der Seele *und des Denkens* [Hervorhebung durch die Autorin] eines Menschen selbst“ (Schmid 2003, S. 47).

Die Sinnfrage verweist uns auf unsere Eingebundenheit in der Welt. Existenzielle Lebenshaltungen betreffen unsere Beziehungsfähigkeit zu uns selbst, zu anderen Menschen sowie zur Welt, unsere Grundmotivationen und unsere personalen Werte. Ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit umfasst daher ein Mit-sich-ins-Reine-Kommen in Bezug auf die Frage: Wozu und in welcher Form gestalte ich mein Leben? Was will ich mit meiner Gesundheit anfangen?

Gesundheit an sich ist – wie wir gesehen haben – noch kein hinreichender Grund für ein sinnvolles Leben. Sinnvolles Leben und Menschsein beinhalten mehr. Welches sind aber die Einstellungen und Lebenshaltungen, die uns zu seelisch-existenzieller

Gesundheit verhelfen? Neben Selbstkonzept, Selbstwert sowie der Selbstachtung sind die Sinnhaftigkeit des Tuns, die Umsetzung der eigenen Wertvorstellungen und damit die eigenen Zukunftsperspektiven von entscheidender Bedeutung. Diese werden deutlich in:

- einer existenziellen Haltung zwischen Vorbestimmung und Selbstbestimmung, zwischen Verantwortung und Freiheit;
- der Wahrnehmung des Entfaltungsraumes für das Lebendige;
- der Fähigkeit zur Selbstdistanzierung;
- der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz;
- einer erhaltenen Spannung zwischen Sein und Sollen (Noodynamik).

Existenzielle Lebenshaltung

Da ist zunächst einmal die *existenzielle Lebenshaltung* als eine spezifische Einstellung dem Leben gegenüber. Einstellungen bestimmen nicht nur das Verhältnis des Menschen zu Gesundheit und Krankheit, sondern auch seine gesamte Lebensgestaltung. Die von Antonovsky mit *Verstehbarkeit* und *Handhabbarkeit* bezeichneten Gefühle fließen hier in ein umfassenderes Konzept ein.

Die existenzielle Haltung lässt sich auch als *Antworthaltung* bezeichnen. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass wir dem Leben gegenüber nicht in einer Wunschhaltung – beispielsweise mit dem Wunsch nach Gesundheit – verharren. Eine solche Haltung macht uns unfrei und unglücklich, wenn sich das Leben nicht an unsere Wünsche hält. Bei der *Antworthaltung* hingegen versucht der Mensch auf die Anforderungen, auf die oft schwierigen Fragen des Lebens, möglichst authentische Antworten zu geben. Das ist unsere *Ver-Antwort-ung*. Damit wird deutlich, dass Verantwortung im Grunde heißt, eine eigene Antwort auf Lebensfragen zu geben, und zwar in Zeiten von Gesundheit *und* Krankheit. Die *Antworthaltung* ist daher eine Lebenshaltung, die sich nicht vorrangig am Angenehmen orientiert, sondern an den Anforderungen der Situation.

Der Wechsel von der Wunsch- zur *Antworthaltung* wird in der Existenzanalyse als *existenzielle Wende* bezeichnet (Frankl 1985, S. 88). Es handelt sich hierbei um eine 180°-Wende in der Lebenshaltung, nämlich vom Gelebtwerden zum Leben, von Passivität zur Aktivität, von der Unfreiheit zu mehr Freiheit und Verantwortung, von der Vorbestimmung zur Selbstbestimmung. Dabei entwirft der Mensch nicht die Welt,

sondern er entwirft sich *in* die Welt. Im Zentrum steht die Frage, was das Leben von uns erwartet und nicht, was wir vom Leben erwarten. Auch wenn der Mensch nie frei von allen Bedingungen ist, ist in einer solchen Haltung die menschliche Freiheit spürbar. Das Erleben von Freiheit in der Lebensgestaltung ist wiederum für die seelisch-existenzielle Gesundheit von fundamentaler Bedeutung. Der Mensch fühlt sich eingeeengt, wenn diese Freiheit bedroht ist. Genau dies geschieht oft, wenn man mit einer Krankheit oder einem Schicksalsschlag konfrontiert wird. In einer solchen scheinbaren Ausweglosigkeit erfährt der Mensch Unfreiheit. Trotzdem sind wir als Menschen in allen Lebenssituationen vom Leben persönlich Angesprochene. In allen Situationen des Tages und des Lebens sind wir zu unserer persönlichen Antwort herausgefordert.

Dabei gilt: Ich *muss* nichts. In meiner Antwort bin ich frei. Ich muss nicht die Antwort geben, die andere geben würden oder von mir erwarten. Ich kann ganz bei mir sein. Aber ich kann mich auch nicht vertreten lassen, wenn ich mich selbst ernst nehme.

Eine authentische Antwort geben wir dann, wenn wir ganz bei uns sind, wenn wir spüren, dass uns die Antwort lebendig macht. Die Existenzanalyse spricht hier von der existenziellen Dynamik, weil wir als Menschen im Dialog mit der Welt stehen. Existenzielle Gesundheit lässt sich daher auch als Fähigkeit zu diesem Dialog definieren. Eine in der Handlung übereinstimmende Meinung findet sich auch in der Ottawa-Charta der WHO, wenn es heißt, dass Gesundheitsförderung den Menschen ermöglichen soll, „selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben“ (vgl. WHO 1986, S. 3).

Wahrnehmung des Entfaltungsraumes für das Lebendige

Mit *Wahrnehmung des Entfaltungsraumes für das Lebendige* ist das Spüren dessen gemeint, was wir für das Richtige halten. Wir spüren, ob eine Entscheidung, ein Tun oder ein Weg richtig ist. In diesem Fall sind Gefühle Fährtenmacher. Sie zeigen uns die eigenen Werte. Denn „ein Interesse haben heißt, dass in mir eine Resonanz für ein Thema [...] da ist, das auf seine Entfaltung wartet“ (Längle 1988, S. 28). Wenn wir nicht spüren, was uns wirklich angeht, was uns berührt, fällt es uns schwer, eine gute Antwort auf die Situation zu geben. Aber es ist nicht immer einfach, das als richtig Erkannte umzusetzen. Ängste, Entmutigungen, Spannungen, seelische Verletzungen, zu viele Rücksichten, ... stellen sich der Umsetzung entgegen. Das macht es uns oft schwer, zu uns selbst zu stehen.

Fähigkeit zur Selbstdistanzierung

Unter *Selbstdistanzierung* verstehen wir die Möglichkeit des Menschen, sich selbst gegenüberzutreten und sich über seine Bedingungen zu erheben, ihnen nicht ausgeliefert zu sein. Das bedeutet auch, nicht sich selbst ausgeliefert zu sein. Frankl spricht in diesem Zusammenhang von der „Trotzmacht des Geistes“ (vgl. Frankl 1987, S. 124). Selbstdistanzierung gelingt über Humor, inneren Dialog, Meditation, Gebete, Nachdenkpausen, ... – alles Tätigkeiten, die eine innere Haltung voraussetzen. In diesem Freiraum kann ein Gefühl des Sich-selbst-anvertraut Seins entstehen, das den Menschen motiviert, gut mit sich selbst umzugehen und aus sich heraus zu handeln. Dann nimmt er sein Leben in die Hand, gestaltet es nach bestem Wissen und Gewissen. Das Sich-selbst-Gegenübertreten wäre allerdings eine ins Leere zielende Handlung, wenn der Mensch sich dabei nicht auf seine Werte einließe und dadurch Sinn verwirklichte.

Die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz

Selbsttranszendenz bezeichnet die Fähigkeit, sich auf etwas einem selbst wertvoll Erscheinendes einzulassen. Denn wer sein Leben zur Entfaltung bringen will, muss seinen Werten nachgehen. In der Verwirklichung personaler Werte erfährt der Mensch Sinn. „Seelische Gesundheit wird durch authentisches Handeln bewirkt, und dieses besteht darin, dass ich stets so handle, dass ich aus vollem Herzen auch zu dem stehen kann, was ich tue [...]. Für die seelische Gesundheit ist das Problem nicht die Krankheit, sondern Passivität, Ohnmacht, Orientierungslosigkeit [...] Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung“ (Längle 1988, S. 35).

Die Spannung zwischen Sein und Sollen

Die aufrechterhaltene *Spannung zwischen Sein und Sollen* ist dadurch gekennzeichnet, dass es zum Wesen des Menschen gehört, niemals ‚vollendet‘, abgeschlossen zu sein, vielmehr bis zum letzten Atemzug zu reifen und zu wachsen. Darin liegen Zukunft und Selbstgestaltungskraft des Menschen. Das Leben wird spannend, wenn es da eine Spannung gibt zwischen dem, was bereits da ist, und dem, was noch nicht ist. Sich diese Spannung offen zu halten, ist wesentlich für die seelisch-existenzielle Gesundheit. In diesem Horizont entsteht personaler Sinn. Haben wir nämlich das Gefühl verloren, dass wir in unserem Leben noch etwas umsetzen möchten, nehmen wir dies als innere

Leere oder existenzielles Vakuum wahr. Dieses wird als Sinnlosigkeitsgefühl erlebt. Stehen wir dagegen unter einem zu großen Spannungsbogen, weil wir zwischen vielen uns wichtig erscheinenden Möglichkeiten nicht priorisieren können, entstehen Aktivismus und Hektik. Wenn es hingegen gelingt, das, was einem als richtig erscheint, umzusetzen, wird dies als befriedigend, erfüllend und sinnvoll erlebt. Denn Sinn ist jene Möglichkeit, die darauf wartet, von uns vor dem Hintergrund der konkreten Situation verwirklicht zu werden.

Personale Kompetenz

All diese Bewältigungsstrategien in Zeiten von Gesundheit *und* Krankheit, lassen sich als *Personale Kompetenz* zusammenfassen. Personale Kompetenz ist damit der primäre Ansatzpunkt für gelingendes Leben, der Ausgangspunkt für das Sich-selbst-in-die-Hand-nehmen-Können. Problemlösekompetenz, Stressbewältigung, Selbstmanagement usw. ergeben sich hieraus; sie stellen *sekundäre* Kompetenzen dar.

Die Art wie jeder Mensch im Leben und zu seinem Leben steht, welchen Sinn er darin findet, wie er sich in der existenziellen Dynamik bewegt, hängt letztlich von ihm selbst ab. Diese Kompetenzen bilden den entscheidenden Faktor für gelingendes Leben und ermöglichen erst den ‚gesunden‘ Umgang mit Krankheit und Behinderung.

Praktische Umsetzung in der Schule

1. Grundsätzliche Überlegungen

Ansatzpunkte für den Unterricht finden sich in allen Bereichen, in denen ein Nachdenken über sich und die Welt möglich ist, im ‚normalen‘ Unterricht sowie beim Philosophieren mit Kindern. Wichtig ist, dass das Nachdenken über die Welt an die eigene Person angebunden ist und das Nachdenken über sich selbst an die Beziehung zur Welt. Ebenso entscheidend ist es, nicht mit moralisierendem Zeigefinger zu arbeiten, sondern die Gefühle, Gedanken und Lösungsansätze der Kinder verstehen zu wollen und ernst zu nehmen. Die Kinder ernst zu nehmen heißt, nicht mit fertigen Lösungsvorschlägen aufzuwarten, sondern ganz bei denen der Kinder zu bleiben. Deshalb eignen sich auch offene Fragen ohne vorgegebene Antworten für diese Themen ganz besonders. Dies lässt sich beispielsweise im Nachdenken, im gemein-

samen Gespräch, aber auch im Schreiben von Texten, in der Auseinandersetzung mit (Kinder)Literatur und Filmen in den verschiedenen Fächern umsetzen.

2. *Gefühle*

Hier lässt sich bei vielen Gelegenheiten auf eigene Gefühle wie Trauer, Angst und Freude eingehen: Gefühle beim Lernen und in der Schule, bei schlechten und guten Leistungen, Gefühle bei Konflikten mit und unter Erwachsenen, bei Streit und Mobbing unter Mitschülerinnen und Mitschülern, bei Verlusten, bei Trennung, bei schwierigen Situationen, bei Tod, bei Abbruch von Freundschaften, bei Zurückweisung durch andere, bei verschiedensten Tätigkeiten wie Sport, Essen, Fernsehen, Computerspielen, ... – nicht im Sinne einer Gefühlsduselei oder eines Schwelgens in den eigenen Gefühlen. Leitfragen können sein: Was macht mir Angst und warum? Wie gehe ich mit meinen Gefühlen um? Wie bewältige ich Trauer? Wer oder was hilft mir bei der Lösung meiner Probleme? Aber auch: Was bereitet anderen und mir eine Freude?

Wer sich schon mit diesem Thema beschäftigt hat, erkennt klar, dass genau diese Auseinandersetzungen präventiv im Sinne der „Noopsyche“ sind. Ziel ist es jeweils, die eigenen Gefühle zuzulassen und zu benennen, und Strategien für den Umgang mit ihnen zu erarbeiten.

3. *Lebenshaltung*

Da bietet sich eine Auseinandersetzung mit folgenden Fragen an: Lebe ich gerne *mit mir*? Habe ich es mir *bei mir* gemütlich gemacht? Was kann ich tun, damit es mir *bei mir* gefällt? Was bedeutet das Leben für mich? Was will ich damit anfangen? Wo will ich mich einsetzen? Worin sehe ich meine Lebensaufgaben? Welche Ziele und Ideen habe ich für mein Leben? Was wird von mir erwartet? Mit welchen dieser Erwartungen kann ich gut umgehen, mit welchen weniger? Welche Erwartungen passen gar nicht in meine Vorstellungen?

4. *Selbstdistanzierung*

Wo kann ich entscheiden? Wie gehe ich mit mir um, beispielsweise wenn ich Fehler mache, in einer schwierigen Situation stecke usw.? Wo passieren Dinge, mit denen ich nicht einverstanden bin? Was kann ich dagegen unternehmen?

5. Selbsttranszendenz

Was mache ich gerne, was weniger gerne? Was geht mir leicht von der Hand, was weniger? Was ist mir wichtig, was weniger? Wo möchte ich mit 18 oder 20 Jahren stehen oder gar mit 30 oder 40 Jahren? Was macht mich glücklich?

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese : zur Entmystifizierung der Gesundheit* (orig. Unraveling the mystery of health – how people manage stress and stay well,). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Frankl, V.E. (1985). *Die Sinnfrage in der Psychotherapie* (2. Aufl.). München: Piper.
- Frankl, V. (1987). *Ärztliche Seelsorge : Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse* (4., vom Autor durchges., verb. u. erg. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Kolbe, Ch. (2001). Gesundheit als Fähigkeit zum Dialog. *Existenzanalyse*, 19 (2+3), 54–61
- Längle, A. (1988). Der Beitrag der Existenzanalyse zur Psychohygiene. In: *Psychohygiene und Erwachsenenbildung* (Protokolle, Nr. 12, S. 19–36). Wien: Kath. Bildungshaus Neuwaldegg.
- Längle, A. (2003). Kann ich mich auf mein Gefühl verlassen? In: *Emotion und Existenz*. (Tagungsbericht der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse GLE, 112, S. 11–25). Wien: GLE.
- Schmid, W. (2003). Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Perspektive einer Philosophie der Lebenskunst. In: K. Aregger (Ed.), *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? : Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 39–50). Aarau: Bildung Sauerländer.
- Wehinger, F. (2007). Ein Leben für die Senioren. *Stubat*, Nr. 52. Dornbirn: Amt der Stadt Dornbirn.
- WHO. (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung* (Retrieved Nov. 27, 2007 from) http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German

Ressourcen fördern im Schulalltag

Dominique Högger

Die Förderung von Ressourcen ist ein zentrales Anliegen der Gesundheitsförderung. Die Ottawa-Charta spricht von persönlichen Kompetenzen (WHO 1986), zuweilen ist auch von Schutzfaktoren oder Gesundheitspotentialen die Rede (Franzkowiak 2003). Es lassen sich die personalen (internen) von den sozialen und ökologischen (externen) Ressourcen unterscheiden. Im folgenden Beitrag stehen die personalen Ressourcen im Vordergrund.

Welches sind die persönlichen Kompetenzen, die es im Hinblick auf die Gesundheit zu fördern gilt? Die beiden Unterrichtsprogramme *Fit und stark fürs Leben* (Burow et al. 1998; Asshauer et al. 1999; Ahrens-Eipper et al. 2002) und *ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten* (Walden et al. 1998; 2000) beispielsweise zielen unter anderem auf Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl, auf Einfühlungsvermögen, Kommunikation und Körperbewusstsein, auf Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit sowie auf den Umgang mit Gefühlen, Stress und Gruppendruck.

Die beiden Unterrichtsprogramme legen einen klaren Fokus auf bestimmte Lernziele und erfordern eigene Zeitfenster. Aber auch außerhalb von didaktisch aufbereiteten Settings gibt es laufend Situationen, in denen von den Schülern persönliche Kompetenzen gefordert sind, die einen Einfluss darauf haben, wie sich deren Selbstwertgefühl, deren Kommunikations- und Problemlösefähigkeit entwickeln. So gibt es im Schulalltag vielfältige Gelegenheiten, gesundheitsrelevante Ressourcen zu fördern. Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie eine solche – quasi beiläufige – Ressourcenförderung außerhalb didaktischer Situationen aussehen könnte.

Vom Unterrichtsprogramm zum Schulalltag

Es ist nicht automatisch gegeben, dass sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in anforderungsreichen Situationen zum Guten entwickeln. Je nach Beobachtungen und Erfahrungen können negative Selbstbilder, destruktive Kommunikationsformen oder einseitige Problemlösestrategien vorherrschen. Es liegt vor allem am Geschick der Lehrperson, den eigenen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Beziehungen untereinander so zu gestalten bzw. zu begleiten,

dass die gemachten Erfahrungen vielfältig und positiv sind. Die folgenden Ansätze geben dazu einige Hinweise:

- **Umgang mit Emotionen:** Lehrpersonen können die Kompetenz im Umgang mit Emotionen fördern, indem sie die Gefühlsäußerungen der Schülerinnen und Schüler ernst nehmen und auf sie reagieren. So erfahren die Kinder, dass sie ihren Gefühlen trauen und Ausdruck geben dürfen. Dabei ist zu bedenken, dass auch der Unterricht und das Verhalten der Lehrperson vielfältige Emotionen auslöst. Pekrun (1998) hat unter anderem Freude, Hoffnung und Stolz, aber auch Angst, Enttäuschung und Langeweile beobachtet, und er macht Vorschläge, wie positive Emotionen gefördert und negative Emotionen eher verhindert werden können.
- **Problemlösefähigkeit:** Der Unterricht bietet vielfältige Möglichkeiten für Aufgabenstellungen, welche die Kreativität und Problemlösefähigkeit der Schülerinnen und Schüler herausfordern. Die systematische Auswertung und Reflexion der gewählten Lösungswege vertieft die entsprechenden Erfahrungen zusätzlich. Dies ist deshalb interessant für die Schule, weil Problemlösefähigkeit nicht nur für die Gesundheitsförderung, sondern auch für die schulische Leistungsfähigkeit von Belang ist (vgl. z.B. Beck et al. 1996).
- **Kommunikative und soziale Kompetenzen:** Der Unterricht und insbesondere der Klassenrat bietet vielfältige Möglichkeiten, Gespräche zu führen, gemeinsame Anliegen zu besprechen und Auseinandersetzungen auszutragen (vgl. z.B. Potthoff et al. 1995). Diese bieten auch Gelegenheit, Gesprächs- und Feedback-Regeln einzuführen oder Konfliktlösung und Einfühlungsvermögen praktisch zu üben. Im Hinblick auf die sozialen Kompetenzen ist darüber hinaus die Vorbildwirkung der Lehrperson wichtig: Ist diese fair, offen, transparent und zuverlässig? Begegnet sie anderen mit Respekt? Wie redet sie mit anderen? Kann sie Kritik entgegennehmen und Fehler eingestehen? Wie löst sie Konflikte? Wie geht sie mit Wut, Frustration und aggressiven Impulsen um? Wie geht sie mit Macht um? Bleibt sie auch unter Druck fair? Kann sie verzeihen oder ist sie nachtragend? Diese lange Liste von Fragen mag übertrieben scheinen, aber die Kränkung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrpersonen dürfte weiter verbreitet sein als gemeinhin angenommen wird (Krumm & Weiss 2002).

- **Friedfertigkeit:** Erwachsene werden oft beigezogen oder greifen von sich aus ein, wenn Kinder und Jugendliche ihre Konflikte nicht selber lösen können. Wenn dagegen gar kein Konflikt auftritt oder ein Konflikt ohne Hilfe gelöst wird, halten sich Erwachsene zurück. Doch wieso eigentlich? In diesem Fall haben nämlich die Kinder und Jugendlichen ein Lob verdient. Lob und Bestätigung sind die besten Mittel, um ein erwünschtes Verhalten zu fördern – auch und vor allem bei jenen Schülerinnen und Schülern, die oft Streit suchen oder andere schikanieren (vgl. Korte 1994).
- **Partizipation:** Beteiligung von Schülerinnen und Schülern braucht nicht in erster Linie Strukturen und auch nicht unbedingt eine Einladung zum Mitmachen. Wichtiger ist die Haltung der Erwachsenen, ihre Schützlinge auch im Alltag anzuhören und ernst zu nehmen. In einer partizipativen Schulkultur wird auf die Anliegen der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Es wird ihnen nicht (nur) ins Gewissen geredet, sondern auch zugehört, und es wird mit ihnen verhandelt. In einer partizipativen Schulkultur müssen Kinder keine Angst haben, wenn sie ihre Anliegen anmelden (vgl. Jaun 2001).
- **Gender-Identität:** Es kommt immer wieder vor, dass Lehrpersonen Mädchen und Jungen unterschiedlich behandeln und unterschiedliche Erwartungen an sie haben. Es hat sich z.B. gezeigt, dass Jungen viel häufiger aufgerufen werden als Mädchen, selbst wenn sich die Lehrperson dessen bewusst ist und sich Mühe gibt. Bei Jungen lobt man eher Leistung und Begabung, bei Mädchen eher Fleiß und Einsatz. Es braucht einiges an Hartnäckigkeit und Konzentration, um Mädchen und Jungen gleich zu behandeln. Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Gleichbehandlung ist zum Beispiel die geschlechtergerechte Wortwahl (vgl. Gehring & Marbot 1997; Lauer et al. 1997).

Selbstwertgefühl

Eine Ressource soll hier eingehender beleuchtet werden: das Selbstwertgefühl. ‚Selbstwertgefühl‘ ist ein genereller Begriff, der sich auf alle Ansichten bezieht, die Menschen von sich selbst, ihren Fähigkeiten und Charaktereigenschaften haben. Die Stärkung des Selbstwertgefühls hat für die Gesundheitsförderung einen zentralen Stellenwert (vgl. Naidoo & Wills 2003). Largo (2000) beschreibt drei Bereiche, denen

die vielen kleinen und großen Erfahrungen, die das Selbstwertgefühl prägen, zugeordnet werden können

- *Geborgenheit*: Ein Gefühl von Geborgenheit stellt sich dann ein, wenn die körperlichen Bedürfnisse und vor allem die Bedürfnisse nach Nähe und Sicherheit ausreichend befriedigt werden.
- *Zuwendung und soziale Anerkennung*: Wichtig ist vor allem, dass ein Kind vorbehaltlos angenommen wird.
- *Entwicklung und Leistung*: Entscheidend ist nicht eine möglichst hohe Leistungsfähigkeit. Nach Largo (2000, S. 239 f.) ist ein Kind im Vorschulalter „dann mit sich selbst zufrieden und fühlt sich gut, wenn die Leistungen seinen psychischen und seinen körperlichen Möglichkeiten entsprechen. [...] Jedes Kind möchte verwirklichen, was in ihm steckt. Es hat ein feines Sensorium für seine Stärken und Schwächen“. Im Schulalter beeinflusst dann der Vergleich mit anderen Kindern die Selbstwahrnehmung und die Ansprüche an sich selber. Die Anerkennung für eine erbrachte Anstrengung kann das Selbstvertrauen zusätzlich fördern, ein Mensch kann aber auch unabhängig davon stolz auf eine eigene Leistung sein.

Ausgehend von diesen drei Bereichen finden sich hier einige Anregungen, wie Lehrpersonen das Selbstwertgefühl ihrer Schülerinnen und Schüler fördern können. Viele davon stammen von Beate Grabbe (2003), die damit ihre eigene Art und Weise präsentiert, dem Anliegen Beachtung zu schenken (vgl. aber auch Franze & Paulus 2004).

Geborgenheit

Das Bedürfnis nach Geborgenheit hat in der Schule einen anderen Stellenwert als im Elternhaus. Aber auch in der Schule sind Nähe und Sicherheit wichtig. Kindergärten und Schulen sollen sichere Orte sein. Sie können erlebbar machen, was ein wertschätzender Umgang miteinander bedeutet. Wenn es zu Gewaltvorfällen kommt, wenn der gegenseitige Umgang Frustration und Aggression begünstigt, wenn Machtausübung als legitimes Mittel zur Durchsetzung von Interessen erlebt wird,

wenn Schülerinnen und Schüler unfair behandelt werden, wenn der Leistungsdruck übermäßig wird, kann das der Schule nicht egal sein.

Zuwendung und soziale Anerkennung

Kinder und Jugendliche verdienen Anerkennung und Wertschätzung nicht nur für Leistung oder andere äußere Merkmale, sondern vor allem und zuerst, weil sie Menschen sind. Sie verdienen Anerkennung für ihre Anstrengungen, selbst wenn der Erfolg ausbleiben sollte. Lehrpersonen haben hier eine wichtige Rolle: Sie stehen mit den Kindern und Jugendlichen laufend in Kontakt, beurteilen sie und geben ihnen direkt oder indirekt Rückmeldungen. Da gibt es praktisch ununterbrochen Gelegenheit, um Wert- oder aber – vielleicht ganz unbeabsichtigt – Geringschätzung zu vermitteln.

Eine einfache Möglichkeit, Anerkennung zu geben, ist es, den Namen des Kindes in positiven Situationen zu nennen. Hintergrund ist die Annahme, dass Kinder ihren Namen häufiger in neutralen (z.B. „Hallo, Christa“) oder in negativen Zusammenhängen hören (z.B. „Christian, lass das!“). In positiven Situationen heißt es dann nur: „Stimmt“, „Das ist eine gute Idee“ oder „Danke“. Ein „Das ist ein wichtiger Gedanke, Christian“, ein „Du hast fast alle Aufgaben richtig gerechnet, Christa!“ oder „Danke, Laura, dass du uns daran erinnert hast!“ geben der Anerkennung einen individuellen Charakter (Grabbe 2003). Darauf sind vor allem Kinder mit geringem Selbstvertrauen angewiesen.

Auch innerhalb der Klasse ist Anerkennung und Wertschätzung wichtig. Engel und Hurrelmann (1989) haben festgestellt, dass Kinder und Jugendliche am Rand des sozialen Geschehens ein geringeres Selbstwertgefühl haben als solche im Zentrum. Mit einem entspannten Klassenklima können Lehrpersonen dazu beitragen, dass das Gefälle zwischen Zentrum und Rand weniger steil wird. Ein respektvoller Umgang innerhalb der Klasse kann zudem dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Schwächen – oder das, was sie als Schwäche empfinden – eher annehmen können und damit umgehen lernen.

Lehrpersonen können die Aufmerksamkeit der Kinder sich selber und anderen gegenüber fördern, indem sie auf das Verhalten einzelner Kinder aufmerksam machen. Sie können beispielsweise sagen: „Hast du bemerkt, wie schnell Tanja bereit war, dir zu helfen?“ Oder: „Hast du gesehen, wie sehr sich Mario gefreut hat, als du ihm gratuliert hast?“ Oder: „Oliver hat das von dir gelernt“ (vgl. Grabbe 2003).

Entwicklung und Leistung

Sehr wirkungsvoll wird das Selbstvertrauen durch Erfolgserlebnisse gefördert. Wenn Kinder und Jugendliche ihr Handeln als wirksam erleben, machen sie ihr Schicksal weniger von äußeren Umständen abhängig. Erfolgserlebnisse sind da zu erwarten, wo Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert sind. Lehrerinnen und Lehrer haben darauf mit der Gestaltung der schulischen Anforderungen einen großen Einfluss.

Largo (2000) betont, dass ein Mensch auch unabhängig von Lob und Anerkennung stolz auf eine eigene Leistung sein kann. Voraussetzung ist, dass eine gute Leistung als solche erkannt wird. Dies ist vor allem da zu erwarten, wo die Schülerinnen und Schüler eine selbst gewählte Leistung erbringen, wo Eigeninitiative und Mitbestimmung möglich sind. In der Schule werden Leistungen aber meist vorgegeben und darüber hinaus ständig kommentiert. Das kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Leistungen selber nicht mehr einschätzen können; sie werden abhängig von den Rückmeldungen anderer. „Werden dem Kind Lernziele [...] vorgegeben [...], verlässt es sich immer weniger auf seine Neugier. Der Anreiz zur Leistung beschränkt sich darauf, Anerkennung dafür zu erhalten. Das Selbstwertgefühl wird nicht mehr von der Eigenleistung, sondern nur noch von der Anerkennung anderer bestimmt“ (Largo 2000, S. 240).

Deshalb gilt es, mit Rückmeldungen die Selbstwahrnehmung für die eigene Leistung zu stärken. Zu vermeiden ist pauschales und „gut gemeintes“ Lob (Grabbe 2003). Wirksame und faire Rückmeldungen beziehen sich auf die Sache, die Leistung und/oder das Verhalten, und nicht auf die Person als Ganze. Sie differenzieren anstatt zu pauschalisieren, sie sind kontinuierlich und nicht sporadisch. Kinder durchschauen schnell, wenn das Lob in keinem Verhältnis zur tatsächlich erbrachten Leistung steht. Ein Lob kann auch eine Erwartungshaltung signalisieren und dadurch überfordernd wirken. Lob, das ein Kind nicht nachvollziehen kann, bleibt bestenfalls ohne Wirkung, verstärkt jedoch meistens vorhandene Unsicherheit und Selbstzweifel. So kann es passieren, dass ein Kind auf lobende Worte mit Verlegenheit, Rückzug, Albernheit oder gar mit einer Störaktion reagiert. Solche Reaktionen eines Kindes veranlassen einen dazu, den Leistungsanspruch an es zu reduzieren, es also nicht seinen Möglichkeiten entsprechend einzuschätzen und zu fördern.

Die Selbstwahrnehmung wird auch gestärkt, wenn die Schülerinnen und Schüler über die eigenen Lernwege nachdenken und diese nachvollziehen können. Das heißt, sie

überlegen sich Fragen wie: „Wie hast du gelernt? Wie bist du zu deinem Ergebnis gekommen? Was hat dir dabei geholfen? Wo gab es Schwierigkeiten?“ Auf diese Weise entwickeln die Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Gefühl für die Entwicklung und den Verlauf des eigenen Lernens, sondern ebenso ein Bewusstsein dafür, dass sie dieses Lernen in hohem Maße selber steuern. Auch eigene Fortschritte werden genauer wahrgenommen. Den Kindern wird bewusst, dass Lern- und Arbeitsversuche nicht auf Anhieb klappen müssen und dass es oft erheblicher Anstrengung sowie vielerlei Übungen und Wiederholungen bedarf, bevor man etwas verstanden hat und anwenden kann. Sie trainieren den Blick auf ihr Arbeitsverhalten und begreifen, dass Schwierigkeiten und Fehler zu ihrem Lernweg dazugehören (vgl. Grabbe 2003; Beck et al. 1996).

Die Reflexion über die eigenen Lernwege gibt den Schülerinnen und Schülern Zuversicht für ihr Lernen. Wo es noch nicht so weit ist, muss die Zuversicht anders genährt werden, zum Beispiel, indem Lehrpersonen mit klaren Anweisungen der Ziellosigkeit zuvorkommen. Kinder gewinnen an Sicherheit, wenn sie auf anstehende Arbeiten vorbereitet werden und dazu kurze, präzise Anweisungen erhalten, wenn sie sich in eine Struktur eingebettet fühlen und wissen, welche Arbeitsschritte auf sie zukommen, und wenn Erwartungen an ihr Sozial- und Lernverhalten klar und nachvollziehbar formuliert werden (Grabbe 2003).

Für das Selbstvertrauen ist es weiter wichtig, angemessen auf Misserfolge zu reagieren. In der Schule erleben Kinder und Jugendliche häufig dadurch Misserfolg, dass sie auf eine öffentlich gestellte Frage keine oder nicht die richtige Antwort wissen, worauf sich die Lehrperson von ihnen ab- und einem zweiten Kind zuwendet. Der Gesprächsfluss ist dadurch zwar wieder hergestellt, aber das erste Kind trägt eine Niederlage davon. Grabbe schlägt in dieser Situation vor, sich dem ersten Kind nach der Antwort des zweiten Kindes wieder zuzuwenden, es die Dinge noch einmal selbst formulieren zu lassen und ihm gegebenenfalls dabei zu helfen. Ein „Jetzt hast du es verstanden, ja, so ist es richtig, genau, so kann man es auch sagen“ signalisiert, dass auch das erste Kind einen Lernfortschritt gemacht hat.

Wenn es die Situation erlaubt – so Grabbe weiter – kann es sinnvoll sein, sich gar nicht erst vom ersten Kind abzuwenden, sondern mit ihm gemeinsam die Antwort zu suchen oder zu korrigieren. Dabei kann die Lehrperson genau jene Beharrlichkeit demonstrieren, über die gerade leistungsschwache Schülerinnen und Schüler oft nicht verfügen. Vielleicht gibt es in den Worten des Kindes verwertbare Ansätze –

Bruchstücke, die ausgebaut und vervollständigt werden können, und mit denen sich durchaus arbeiten lässt.

Aber nicht nur die Über-, auch die Unterforderung beeinträchtigt ein gesundes Selbstbewusstsein. Es ist deshalb wichtig, den Leistungsanspruch den tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes anzupassen. Das kann auch bedeuten, sich unbeliebt zu machen – dann nämlich, wenn die Lehrperson dem Kind gegenüber den ihm angemessenen Anspruch aufrecht erhält, wenn sie sich nicht zufrieden gibt mit Ergebnissen, die weit unterhalb seines Leistungsvermögens liegen, wenn sie auf Sorgfalt besteht und nicht akzeptiert, was sie nicht lesen kann, wenn korrigiert werden muss, was falsch ist, und wenn sie bei Fehlern die vorschnelle Nachsicht ebenso vermeidet wie bei kleinen Fortschritten das große Lob, kurz: wenn sie den Mut hat, dem Kind das abzuverlangen, was es zu lernen in der Lage ist und was der Entfaltung seines Selbstwertgefühls dienen kann (vgl. Grabbe 2003).

Ausblick

Die Ressourcenförderung im Schulalltag besteht aus vielen kleinen Schritten und Maßnahmen. Insgesamt ist sie einem dicht gewebten Teppich vergleichbar, bestehend aus einzelnen Fäden, die ineinander greifen und ein gemeinsames Bild ergeben, das letztendlich die Haltung der Lehrperson widerspiegelt. Eine Auflistung von Ansatzpunkten, wie sie dieser Beitrag bietet, kann deshalb nicht mehr als ein Anfang sein. Die Fortsetzung besteht darin, als Lehrperson die eigenen Schülerinnen und Schüler zu beobachten, ihre Stärken und Schwächen, ihre Bedürfnisse und Entwicklungspotentiale zu erkennen, sich auf Versuche einzulassen und eigene Erfahrungen zu machen, um aus übernommenen Ansätzen sowie eigenen Ideen einen ganz persönlichen Teppich zu weben.

Literatur

- Ahrens-Eipper, S. et al. (2002). *Fit und stark fürs Leben. 5/6 : Prävention des Rauchens durch Persönlichkeitsförderung*. Leipzig: Klett Schulbuchverlag.
- Asshauer, M. et al. (1999). *Fit und stark fürs Leben. 3/4 : Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht*. Leipzig: Klett Schulbuchverlag.
- Beck, E. et al. (1996). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: UVK.
- Burow, F. et al. (1998). *Fit und stark fürs Leben. 1/2 : Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht*. Leipzig: Klett Grundschulverlag.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter.
- Franze, M. & Paulus, P. (2004). Wohlbefinden und Gesundheit. In: T. Hascher (Hrsg.). *Schule positiv erleben* (S. 185–202). Bern: Haupt.
- Franzkowiak, P. (2003). Protektivfaktoren/Schutzfaktoren. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (S. 189–190). Schwabenheim: Sabo.
- Gehring, G. & Marbot, M. (1997). *Wir lassen Rollen rollen. Thema Berufs- und Geschlechterrollen in Kindergarten und Unterstufe*. Bern: Zytglogge.
- Grabbe, B. (2003). *Dennis: „Ich bin hier der Schulschreck!“ – Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert*. Donauwörth: Auer
- Jaun, T. (2001). *Angst vor Kindern? Die Notwendigkeit der Kinderpartizipation und Wege dazu*. Bern: blmv.
- Korte, J. (1994). *Lernziel Friedfertigkeit. Vorschläge zur Gewaltreduktion in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Krumm, V. & Weiss, S. (2002). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1* (Online-Zeitschrift, das Dokument kann heruntergeladen werden [April 2008]: www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling_2002/krumm_weiss.pdf)

- Largo, R. (2000). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Lauer, U.; Rechsteiner, M. & Ryter, A. (Hrsg.) (1997). *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Naidoo, J. & Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Köln: BzGA.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 230–248.
- Potthoff, U. et al. (1995). *Gespräche mit Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Walden, K. et al. (1998). *ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Programm für Schüler und Schülerinnen der 5. Klasse*. Hohengehren: Schneider.
- Walden, K. et al. (2000). *ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Programm für Schüler und Schülerinnen der 6. Klasse*. Hohengehren: Schneider.
- WHO (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung* (Retrieved Nov. 27, 2007 from http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German)

Kooperation und Wettbewerb im Unterricht

Karin Frey

1. Einleitung

Im Kontext Schule und Unterricht lösen die beiden Begriffe *Kooperation* und *Wettbewerb* verschiedene Assoziationen aus und sind mit unterschiedlichen Wertungen verbunden. Dabei erscheint Kooperation als ein Wunschziel, auf das hin mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet wird. Wettbewerb hingegen wird in der Schule als unangenehme Begleiterscheinung betrachtet – und dies, obwohl unsere Schule einen hoch selektiven Charakter aufweist. Zwar gibt es spezielle Wettbewerbe für Schülerinnen und Schüler, wie etwa ‚Schweizer Jugend forscht‘; diese werden jedoch oft mit einem gewissen Argwohn betrachtet, spielt doch dabei der Aspekt von Konkurrenz eine wesentliche Rolle. Alles, was mit Konkurrenz zusammenhängt, scheint in der Schule verpönt – Oelkers (2007, S. 1) etwa spricht geradezu von einem „pädagogische[n] Bann auf Wettbewerb und Konkurrenz“. Verkürzt lässt sich diese pädagogische Haltung wie folgt umschreiben: Kooperation macht stark, Wettbewerb macht krank.

Beobachtet man Kinder in Schule und Freizeit, entdeckt man einen spielerischen und lustvollen Umgang mit Wettbewerb. Denkt man an den Auftrag der Schule, junge Menschen vorzubereiten auf eine Teilhabe an der Gesellschaft, liegt der Gedanke nahe, diese kindliche Lust am Wettbewerb aufzugreifen und zu nutzen – ohne dabei die ebenfalls wertvolle Entwicklung der Kooperationsfähigkeit zu vernachlässigen. Der folgende Beitrag plädiert für einen Unterricht, der Kooperation *und* Wettbewerb zulässt und so dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler ein Grundgefühl der Zuversicht im Sinne von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Beeinflussbarkeit des Lebens entwickeln.

Diese Begriffe, die dem Konzept des ‚Sense of Coherence‘ zuzuordnen sind, zeigen eine gewisse Nähe zu den Anliegen der Gesundheitsförderung. Aaron Antonovsky legte bereits 1987 dar, wie diese personale Ressource die psychische Gesundheit stärkt (vgl. z.B. Antonovsky 1997). Zudem finden sich Überschneidungen mit dem Konzept der Resilienz, also der psychischen Widerstandskraft, die vor allem in der Sozialarbeit erforscht ist. Dabei geht es um die ‚relative‘ Widerstandsfähigkeit gegenüber krankmachenden Umständen und Ereignissen, die möglich wird durch die Fähigkeit, flexibel und angemessen auf schwierige Situationen zu reagieren (Frick 2001).

Wenn schulischer Unterricht so gestaltet wird, dass jedes Kind, jeder Jugendliche die gleiche Möglichkeit erhält, seine Begabungen und Möglichkeiten zu entdecken und zu entwickeln, im Wettbewerb und in Kooperationssituationen seine Fähigkeiten und auch Grenzen zu erfahren und einzuschätzen, werden Ressourcen genutzt, wird Selbstbewusstsein gefördert und der Weg bereitet für eine befriedigende Lebensgestaltung.

Im Folgenden wird versucht, die beiden Begriffe *Kooperation* und *Wettbewerb* im schulischen Kontext zu verorten und entsprechende Lernziele zu formulieren. Zwei Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung sollen verdeutlichen, wie sich diese Ziele im Schulalltag verwirklichen lassen.

2. Wettbewerb und Konkurrenz

Wie kommt es, dass wir Erwachsenen ein so schwieriges und gespaltenes Verhältnis zum Wettbewerb haben? Ganz anders sieht es bei kleinen Kindern, Schülerinnen und Schülern aus: Kaum eine Situation, die nicht genutzt wird zum Messen der Kräfte und Fähigkeiten, kaum ein Anlass, der nicht dazu einladen würde, weiter zu zählen, höher zu steigen, tiefer zu tauchen, stärker zu sein, leiser zu flüstern, schneller zu lesen oder gar mehr zu lieben. Nicht einmal die Mutter- oder Vaterliebe ist sicher vor dem kindlichen Bedürfnis, die Welt in Rangreihen zu ordnen: „Wen magst du am liebsten, mich oder Simon?“ Kindergartenkinder und Schülerinnen und Schüler der unteren Schulklassen lieben Wettbewerbe; alles mögliche wird verglichen und geordnet, sei es die Haarlänge oder die Menge gesammelter Punkte, die Fehlerzahl oder Aufsatzlänge, die Anzahl Nähstiche oder die Höhe der Würfeltürme. Ganz offensichtlich ist der Wettbewerb, das Sich-Messen um seine Position zu finden, ein Bedürfnis, das zumindest uns westlichen Menschen sehr nahe ist, und das, zumindest in jungen Jahren, auch mit viel Lust verbunden ist.

Interessanterweise kennen die pädagogischen Wörterbücher das Stichwort ‚Wettbewerb‘ nicht. Im *Wörterbuch Pädagogik* von Schaub und Zenke (2000) finden wir es lediglich als Überbegriff des Stichwortes ‚Konkurrenz‘:

Konkurrenz ist ein leistungsbezogener Wettbewerb mit dem Ziel resp. der Folge der Bildung einer Rangreihe [...]. Da der Schule u. a. die Funktion von Auslese und Allokation übertragen wurde, bestimmt K[onkurrenz], Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern nachhaltig. Die daraus erwachsende Rivalität zwischen Schülern erschwert schulische Bemühungen um Kooperationsfähigkeit und Solidarität.

Wettbewerb wird hier indirekt als Gegenspieler der Kooperation beschrieben, der „schulische Bemühungen“ erschwert. Die negative Wertung geschieht vor dem Hintergrund der Selektionsfunktion der Schule. Diese hängt mit dem gesellschaftlichen Auftrag an die Schule zusammen, Kindern und Jugendlichen unsere gesellschaftlichen Werte zu vermitteln – also auch, was zu Erfolg und was zu Misserfolg führt –, und so den Fortbestand unserer gesellschaftlichen und politischen Realität zu sichern. In der persönlichen Entwicklungsgeschichte jedes Kindes geschieht die Vorbereitung auf unsere gesellschaftliche Realität institutionell im Rahmen der Schule. Abgeschlossen wird diese Vorbereitung durch den Übertritt ins Berufsleben, der zugleich den Wechsel vom Erziehungs- ins Wirtschaftssystem der Gesellschaft bedeutet. Während aber der Wettbewerb als Begriff in der Pädagogik nicht beheimatet und er dort, wie obiges Zitat zeigt, ambivalent besetzt ist, hat er in unserem Wirtschaftssystem einen hohen Stellenwert. Vielleicht spiegelt die Ambivalenz von Lehrpersonen und Erziehenden dem Wettbewerb gegenüber die Schwierigkeit, Brücken zu schlagen zwischen den Lebensbereichen Erziehung und Wirtschaft, die sich gegenseitig bedingen und dennoch sehr fremd sind.

Zum Auftrag, die Kinder und Jugendlichen zu befähigen, an unserer Gesellschaft teilzuhaben, gehört auch, sie zu befähigen, miteinander in Wettbewerb zu treten, sich zu messen und sich messen zu lassen, ohne den Selbstwert oder die soziale Position aufs Spiel setzen zu müssen, kurz: zu lernen, mit Erfolg und Misserfolg umzugehen. Mit ihrer ursprünglichen Lust am Wettbewerb bringen Kinder eine Ressource ein, die es zu nutzen gilt.

3. Kooperation

Der Begriff der Kooperation scheint im Gegensatz zu demjenigen des Wettbewerbs in der Pädagogik Tradition zu haben. So findet sich im *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* von Köck und Ott (1997) zum Stichwort ‚Kooperation‘ folgender Eintrag:

Kooperation bedeutet wörtlich übersetzt Zusammenarbeit. Die Kooperation ist ein unverzichtbarer grundlegender gruppenspezifischer Vorgang, in dem meist arbeitsteilig organisierte, aufeinander bezogene und gleichberechtigt anerkannte Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin gebündelt werden. Kooperation muss darüber hinaus die größtmögliche Rücksichtnahme auf die individuellen Bedürfnisse der an ihr Beteiligten praktizieren.[...] Gruppenspezifisch kultivierte Kooperation ist gerade in einer Zeit fortschreitender Spezialisierung und Differenzierung von Berufen und Wissenschaftszweigen und angesichts der Pluralität weltanschaulicher und gesellschaftlicher Grundkonzepte eine Notwendigkeit für ein sinnerfülltes humanes Zusammen- und Überleben der Menschen.

Interessanterweise widerspiegelt diese Definition nicht nur die positive Haltung, die der Kooperation entgegengebracht wird, sondern sie zeigt auch, dass die Kooperationsfähigkeit, anders als die Lust am Wettbewerb, geschult werden muss.

Eltern kleiner Kinder und Erzieherinnen in Hort und Kindergarten wissen, wie langwierig und intensiv sich die Arbeit gestaltet, wenn es darum geht, dass sich Kinder etwas teilen oder kurzfristige Vorteile oder Bedürfnisbefriedigungen hintanstellen müssen zugunsten eines gemeinsamen (Kooperations-)Produktes. Die Hirnforschung weist darauf hin, dass kooperatives Verhalten im Menschen zwar biologisch angelegt ist, jedoch, wie etwa das Sprechen, erlernt werden muss (vgl. Spitzer 2002). Dem schulischen Unterricht fällt vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, die Kooperationsfähigkeit der Kinder zu fördern. Mit diesem Ansinnen begibt sie sich jedoch gewissermaßen in Konkurrenz zur ‚Lust am Wettbewerb‘.

4. Kooperation und Wettbewerb im Unterricht

Wie lässt sich ein Unterricht gestalten, der Kooperation unter den Schülerinnen und Schülern fördert und zugleich den Wettbewerb zulässt, ja diesen sogar nutzt?

Im Folgenden werden zwei Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung vorgestellt. Sie bauen beide auf einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis auf, wie es von Reimann-Rothmeier und Mandl (2001) vertreten wird, das heißt:

- Lernen ist ein aktiver, konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess;
- Lernen erfolgt in sozialen Beziehungen – individuelles und kooperatives Lernen müssen sich demzufolge ergänzen;

- Motivation ist eine zentrale Bedingung für das Lernen, die sich in Begeisterung, Neugier und Interesse zeigt.

4.1 Kooperation lernen im Gruppenunterricht

Kooperation ist kein Unterrichtsfach und sie basiert auf keiner eigenständigen Theorie. Für das Verstehen von Phänomenen der Kooperation und für das Umsetzen gelingender Zusammenarbeit müssen Bezugstheorien und Handlungsansätze aus verschiedenen Fachgebieten herangezogen werden, etwa der Systemtheorie, der Spieltheorie, der Organisationspsychologie, der Gruppendynamik und der Kommunikationstheorie.

Verschiedenen Autoren beschreiben ganz ähnliche Kompetenzen, die Menschen zur Kooperation befähigen:

- Kommunikationsfähigkeit
- Akzeptanzverhalten
- Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Begrenzungen
- Verlässlichkeit
- Rollenbewusstsein
- Zielorientierung

In der Schule können diese Fähigkeiten entwickelt werden, wenn binnendifferenzierte Unterrichtsangebote zur Verfügung stehen. Kinder und Jugendliche haben so die Möglichkeit, unterschiedliche Begabungen zu entdecken und einzubringen. Förderorientierte Beurteilung und systematische Anleitung zur Reflexion und Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler bewirken, dass diese ihr Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Begrenzungen erweitern können.

An dieser Stelle soll das ‚Kooperative Lernen‘ – das eine Form des Gruppenlernens ist – als pädagogische Antwort auf die oben aufgezählten Anforderungen vorgestellt werden. Das Kooperative Lernen unterscheidet sich nach Weidner (2003) vom herkömmlichen Gruppenunterricht dadurch, dass Team- und Gemeinschaftsfähigkeit nicht nur als Bedingung für einen erfolgreichen Gruppenunterricht vorausgesetzt

werden, sondern selbst zum Lerninhalt werden, der sorgfältig geplant und kontinuierlich vermittelt wird:

Das Kooperative Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der – anders als der traditionelle Gruppenunterricht – die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Der Entwicklung von der losen Gruppe zum ‚echten Team‘ mit erkennbarer Identität kommt hohe Bedeutung zu. Durch vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten wird die Eigenverantwortlichkeit für die Gruppenprozesse angebahnt und ausgebaut. Durch sensibel geplante Prozesse wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erzeugt, was sich sowohl auf die sozialen Interaktionsprozesse als auch auf die Arbeitsergebnisse oder -produkte günstig auswirkt (Weidner 2003: 19).

Lernen wird hier als ein sozialer Prozess gesehen, in dem man durch vielfältige Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen Wissen und Kompetenz erwirbt. Dabei wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Schülerinnen und Schüler gern im Kontakt miteinander sind. Das Bedürfnis nach Interaktion mit Gleichaltrigen wird in der strukturierten Kleingruppensituation konstruktiv genutzt. In diesen Kleingruppen werden bewusst Situationen erzeugt, in denen Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig Lerninhalte beibringen.

Nach Weidner (2003: 47) gelingt Kooperatives Lernen dann, wenn

- Aussicht auf Erfolg besteht (Schülerinnen und Schüler müssen davon überzeugt sein, dass sie die Aufgabe lösen können);
- die Anforderungen angemessen sind;
- ein interessanter Lerninhalt als Anreiz wirkt;
- konstruktive Rückmeldungen über die Lernergebnisse erfolgen;
- ein sozialförderliches Lernklima vorhanden ist;
- die Lehrperson im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe unterstützend verfügbar ist;
- Anreize durch Belohnung vorgesehen sind;
- ein definierter Zeitrahmen besteht.

Dabei ist wesentlich, dass das Kooperative Lernen nicht reduziert wird auf Lernen in Situationen „wo's nicht so drauf ankommt“ (z. B. Spielsequenzen, Projektstage etc), sondern, dass es eingesetzt wird für inhaltlich anspruchsvolle Lernaufgaben, die

Kooperation erfordern und im Team besser gelöst werden können als alleine, etwa, weil unterschiedliche Kompetenzen gefragt sind. Zudem gilt es, der häufig zu beobachtenden Unverbindlichkeit der gruppeninternen Kooperation entgegenzuwirken. Das gelingt zum einen mittels spezifischer Spielregeln und Sanktionen, zum anderen durch Auswahl und Aufbereitung von Aufgaben, die ein engagiertes Zusammenwirken der Schüler und Schülerinnen erfordern.

Unabhängig davon, welche Methode Kooperativen Lernens gewählt wird – Partnerarbeit, kooperatives Üben, Brainstorming, Gruppenpuzzle –: Relevant für das Erreichen des intendierten Ziels, die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, ist eine Aufgabenstellung, die Kooperation zwingend notwendig macht. Das reicht von den Planungsüberlegungen bis hin zu den Schlusspräsentationen, ja selbst die Beurteilung kann kooperativ erfolgen.

4.2 Wettbewerb ermöglichen, aber moderieren

Bei jedem Wettbewerb gibt es Gewinner und Gewinnerinnen, aber auch Verlierer und Verliererinnen. Das ist in allen möglichen Lebenssituationen so, und es ist daher eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Menschen, zu lernen, einerseits den Gewinn zu genießen, andererseits aber auch ein guter Verlierer zu sein. Dies gelingt dann am besten, wenn man beide Positionen erleben und verarbeiten kann, wenn man also gleichermaßen mal der einen, mal der anderen Gruppe angehört. Schwierig wird es, wenn jemand sich in einer der beiden Positionen gefangen fühlt, die Gegenposition also nie auskosten kann beziehungsweise aushalten muss.

Wie kann ein Unterricht gestaltet werden, der Raum bietet für Erfolgserlebnisse im Wettbewerb, für das Einüben fairen Verhaltens auch im Wettstreit um beste Leistungen, und der gleichzeitig Schülerinnen und Schüler stärkt in ihrem Selbstbewusstsein?

Eine Grundbedingung dafür ist, dass Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern gute Leistungen erwarten und sie entsprechend unterstützen. Dies gelingt am besten in Unterrichtssituationen, die Raum bieten für Unterschiedlichkeit und auch Möglichkeiten schaffen, dass mit unterschiedlichen Begabungen gute Leistungen erzielt werden können.

Howard Gardner (1991) stellte mit seiner Begabungstheorie ein Konzept vor, das für die Gestaltung eines derartigen Unterrichts ein interessanter Ausgangspunkt sein kann. Bei seinen Forschungen stieß er auf mindestens acht ‚Intelligenzen‘, wie er sie nennt:

- sprachliche,
- logisch-mathematische,
- visuell-räumliche,
- musikalische,
- körperlich-bewegungsorientierte,
- emotionale,
- soziale,
- naturbezogene, naturwissenschaftliche Intelligenz.

Es lohnt sich, Unterrichtsinhalte vor diesem Hintergrund auszuwählen und aufzubereiten. Damit bietet der alltägliche Unterricht erweiterte Zugänge, die es (fast) allen Kindern ermöglichen zu entdecken, was ihnen liegt, wo sie brillieren können. Dieses Lern- und Unterrichtsverständnis zielt darauf, kreative Produktivität und leistungsorientierte Verhaltensweisen zu entwickeln. Es werden Gelegenheiten geschaffen, bei denen sich kreative Produktivität in verschiedenen Bereichen manifestieren kann, auch in Interaktion mit dem weiteren Umfeld. Dabei wird der Unterschiedlichkeit Rechnung getragen, indem es den Kindern und Jugendlichen immer wieder ermöglicht wird, sich nach Interessen zu gruppieren, oder indem vielfältige Unterrichtsmethoden den unterschiedlichen Lernstilen entgegenkommen. Reichhaltige Informationen und Anregungen zu einer Begabungsförderung ohne Elitebildung finden sich bei Renzulli, Reis und Stednitz (2001).

Wettbewerb und Umgang mit Vielfalt werden gelernt, wenn die Schule jedem Kind die Möglichkeit gibt, das, was es mitbringt, erfolgreich einzubringen. Bei der Vielfalt an Ressourcen verlangt dies vielfältige Unterrichtsmethoden und -anlagen. Auch sollten verschiedene Begabungen und ‚Intelligenzen‘ (gemäß Gardner) bewertet werden. Erst dann kommt diesen eine Relevanz zu. Und erst dann ist Wettbewerb für alle interessant – wenn es verschiedene Wettbewerbe gibt, die gleichwertig sind.

5. Fazit

Ziel dieses Beitrage war es aufzuzeigen, dass es sich für Lehrpersonen lohnt, ihre teilweise berufsbedingte Abwehrhaltung und Skepsis gegenüber *Wettbewerb im Unterricht* zu hinterfragen, die kindliche Lust zu nutzen und geeignete Formen des Wettbewerbs auszuprobieren. Anregend wirkt ein Unterricht, bei dem die Kinder sich ihrer Talente und Begabungen bewusst werden können und alle die Möglichkeit haben, einmal die besten zu sein. Gleichzeitig will der Beitrag dazu ermuntern, kooperative Formen des Lernens ernst zu nehmen und diesen im Unterricht Gewicht zu geben. Das kann geschehen durch Aufgabenstellungen, die nur in der Gruppe und nur unter Nutzung der verschiedenen Ressourcen, die die Gruppenmitglieder einbringen, gelöst werden können. Ebenso gehört dazu, dass die Zusammenarbeit selbst nicht nur Mittel zum Zweck ist sondern ebenfalls reflektiert und beurteilt wird.

Was ist damit für die Gesundheitsförderung gewonnen? Eingangs wurde postuliert, dass ein solcher Unterricht Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ein Grundgefühl der Zuversicht im Sinne von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Beeinflussbarkeit des Lebens, also ihren ‚Sense of Coherence‘ zu entwickeln.

Die folgende Zusammenstellung zeigt abschließend einige Aspekte, die sich resilienzfördernd auswirken, wenn sie in einer ausgewogenen Mischung kooperativen Unterrichts und definierter Unterrichtssequenzen mit Wettbewerbscharakter zum Tragen kommen.

- **Transparenz:** Ziele und Bewertungskriterien sind klar und damit voraussehbar.
Z. B.: Die Lernziele und Bewertungskriterien bei Gruppenarbeiten liegen den Lernenden bereits zu Beginn der Arbeit vor. Kooperation wird dabei explizit erwähnt (Weidner 2003).
- **Empowerment:** Kinder können ihre Stärken entdecken und entwickeln und damit lustvoll in Wettbewerb mit anderen treten. Dabei erlauben vielfältige Ressourcen vielfältige Erfolgserlebnisse.
Z. B.: Zu einem bestimmten Thema wird eine Lernumgebung gestaltet, die unterschiedlichen Begabungen Rechnung trägt. So werden neben kognitiven Leistungen auch motorische, gestalterische und soziale eingefordert und beurteilt (Brunner 2002).

- **Selbst- und Fremdeinschätzung:** Förderorientierte Beurteilung sowie Anleitung zur Selbstbeurteilung ermöglichen eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen.
Z. B.: Die Kinder führen ein Talentportfolio in Form einer Mappe, die eine Sammlung von Informationen enthält über schulische und außerschulische Fähigkeiten, Interessen und Vorlieben der Schülerin, des Schülers (Bostelmann 2006; Wiedenhorn 2006).
- **Mitwirkung:** Im gemeinsamen Austausch und Tun nehmen die Schüler und Schülerinnen Einfluss und übernehmen Verantwortung. Sie werden kooperationsfähig und lernen, mit Unterschiedlichkeit umzugehen.
Z. B.: Eine anforderungsreiche und vielseitige Aufgabe wird so offen gestellt, dass sie nur von einer Gruppe bewältigt werden kann, dass die Vorgehensweise von den Kindern geplant werden muss und dass unterschiedliche Fähigkeiten zur Lösung beitragen (Weidner 2003).
- **Differenzierung:** Unterschiedliche Anforderungsniveaus ermöglichen Lernen in anspruchsvollen Situationen, die weder über- noch unterfordern und damit Erfolgserlebnisse zulassen.
Z. B.: Im Mathematikunterricht wird mit Lernumgebungen gearbeitet, die Zugänge auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus ermöglichen (Hengartner et al. 2006).
- **Echtheit:** Lehrpersonen unterstützen konsistente Erfahrungen, indem sie ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen kennen und gegenüber den Schülerinnen und Schülern benennen. Dazu gehört auch, dass sie sensibilisiert sind für Mechanismen der Ungerechtigkeit im Wettbewerb und daraus entstehende Dilemmata diskutieren können.

Damit schafft die Schule Bedingungen für ein gelingendes Aufwachsen sowohl in Kooperation als auch in Wettbewerb und trägt so dazu bei, dass junge Menschen selbstbewusst und gestärkt kommende Anforderungen im Leben meistern können.

Literatur

- Achermann, E. (2005). *Unterricht gemeinsam mache. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Bern: Schulverlag.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese : zur Entmystifizierung der Gesundheit*. (deutsche, erw. Hrsg. von ‚Unraveling the mystery of health‘, 1987). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Bostelmann, A. (Hrsg.) (2006). *Das Portfolio-Konzept in der Grundschule : individualisiertes Lernen organisieren*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Brunner, I. & Rottensteiner, E. (2002). *Auf in die schillernd bunte Welt der Begabungen : eine Entdeckungsreise ins Reich der multiplen Intelligenzen : Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gardner, H (1991). *Abschied vom IQ : die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen* (Orig. ‚Frames of mind‘, 1983). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frick, J. (2001). *Die Droge Verwöhnung : Beispiele, Folgen, Alternativen*. Bern: Verlag H. Huber.
- Hengartner, E. (2006). *Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte : natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht*. Zug: Klett und Balmer.
- Huser, J. (2000). *Lichtblick für helle Köpfe : ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen* (2., korr. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Köck, P. & Ott, H. (1997). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht : 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen* (6., mehrfach überarb. und aktual. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Oelkers, J. (2007). *Schule und Wettbewerb: Neue Perspektiven für Leistung und Qualität* . Vortrag vor den Arbeitskreisen Schule-Wirtschaft Südhessen am 3. Juli 2007 in Biblis....http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/271b_Biblis.pdf
- Reimann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4., vollst. überarb. Aufl., S. 601–646). Weinheim: Beltz PVU.

- Renzulli, J.; Reis, S. & Stednitz, U. (2001): *Das Schulische Enrichment Modell SEM : Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000). *Wörterbuch Pädagogik* (4., grundl. überarb. u. erw. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Spitzer, M (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht: das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung.
- Wiedenhorn, T. (2006). *Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe : individualisiertes Lernen organisieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Leistung und Lernen

Dominique Högger

Leisten und lernen: Das ist es, was von den Kindern und Jugendlichen in der Schule in erster Linie erwartet wird. Wie aber Leistungsmessung und das Lernen organisiert sind, beeinflusst das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Um dies zu unterstreichen, möchte ich mit zwei Einblicken in den Schulalltag beginnen:

Ein ewig gleicher Unterricht: Eine 4. Bezirksschulklasse äußert sich folgendermaßen zu einem ihrer Unterrichtsfächer: „Es gelingt uns einfach nicht, mehr Interesse und Engagement für dieses Fach aufzubringen, denn die Lektionen laufen immer nach demselben Schema ab: Aufgaben besprechen – Übungsbuch hervorheben – Texte aus dem Schülerbuch bearbeiten.“ Das Fach begeistert und motiviert die Schülerinnen und Schüler also wenig, sie können sich nicht einbringen und machen nur das Nötigste. Die Lehrperson beklagt sich über das fehlende Engagement der Klasse – ein Teufelskreis, der sich in Stress für die Schülerinnen und Schüler auswirkt: Sie merken, dass ihr passives Verhalten gerügt wird und sie nichts an der Lektionsstruktur verändern können (Beobachtungen einer Bezirkslehrerin, aus Gelzer 2004).

Damit müsst ihr jetzt lernen umzugehen: „Heute Nachmittag während der Physikstunde mussten wir wieder eine ungeheuer schwierige Formel zur Astronomie ausrechnen. Keiner hat sie begriffen. Da sagt der Lehrer am Ende der Stunde, dass es am nächsten Montag über all diese Formeln und noch über älteren Stoff eine Probe gibt. Ich hätte den Lehrer am liebsten auf den Mond geschossen. In letzter Zeit hatten wir's nicht so streng, dann kam letzte Woche das Konfirmationslager und jetzt meinen alle Lehrer, nur weil wir's drei Tage schön hatten, müssten sie gleich überall Proben machen. Morgen haben wir eine Deutsch- und Englischprobe, am Mittwoch eine Französischprobe, am Donnerstag eine Mathematikprobe und am Montag eine Physikprobe ... Ich war wütend und fühlte mich irgendwie wehrlos, weil nun das ganze Wochenende mit Lernen versaut war. Wehrlos fühlte ich mich, weil wenn wir Schüler etwas sagen würden, dann sagen die Lehrer eh nur: Ja, am Gymnasium wird's dann noch strenger. Damit müsst ihr jetzt lernen umzugehen“ (Erfahrungsbericht einer Schülerin, aus Hascher 2004).

Anton Bucher (2003) hat Kinder zwischen 9 und 13 Jahren danach gefragt, wo, mit wem und bei welcher Tätigkeit sie glücklich sind. Am glücklichsten sind die Kinder demnach in den Ferien, an Weihnachten, bei Freunden und bei der Mutter, am wenigsten glücklich beim Zahnarzt, sodann bei den Hausaufgaben und in der Schule – die Differenz zwischen Zahnarzt und Schule ist gering. Muss das so sein?

Tina Hascher (2004) benennt aufgrund ihrer Studien fünf Faktoren, die wesentlich das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in der Schule beeinflussen. Neben der Diskriminierung unter den Kindern und Jugendlichen und der Interaktion in den

Pausen sind darunter drei Faktoren, die Leistung und Lernen betreffen: das soziale und didaktische Verhalten der Lehrpersonen, der Leistungsdruck im Unterricht sowie das Leistungsniveau der einzelnen Schüler und Schülerinnen.

Im folgenden Beitrag beleuchte ich zunächst grundsätzlich das Verhältnis von Lernen und Leistung einerseits und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler andererseits. Anschließend mache ich konkrete Anregungen für die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung.

Fordern – und auch fördern

Ist überhaupt zu umgehen, dass bei hohen Ansprüchen an die Leistung und das Lernen das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler leidet? Oder bringen hohe Anforderungen quasi automatisch Belastungen mit sich? Die oben zitierten Beispiele deuten darauf hin, dass die Haltungen, die in diesen Fragen zum Ausdruck kommen, weit verbreitet sind. Anscheinend ist es nicht selbstverständlich und auch nicht einfach, Leistung und Lernen einerseits und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler andererseits gleichzeitig im Auge zu behalten.

Was sind die Gründe dafür? Ist es die Befürchtung, mit dem Fokus auf das Wohlbefinden die Leistung und das Lernen aus den Augen zu verlieren? Ist es die Angst, die Leistungsansprüche aufzuweichen und zur Wohlfühlschule zu verkommen? Ist es die Annahme, nur Leistungsdruck führe zu angemessener Leistungsbereitschaft? Ist es die Vorstellung, Leistung sei vor allem eine Frage des (guten) Willens? Ist es die Überzeugung, nur eine straffe Gangart trüge den Lehrplanvorgaben Rechnung? Oder ist es gar das explizite Ziel, Schülerinnen und Schüler frühzeitig auf die Härten des realen Lebens vorzubereiten?

Natürlich gibt es Fallen, wenn Lehrpersonen das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beachten wollen – vor allem, wenn Wohlbefinden als Gegensatz zu Leistung und Lernen verstanden wird, wenn also zum Beispiel das Wohlbefinden primär mit Auflockerungen angestrebt wird und damit bewusst Kontraste zu den ‚harten‘ Leistungsanforderungen gesucht werden. Oder wenn mit Blick auf das Wohlbefinden die Leistungsanforderungen reduziert werden. Da kann es durchaus passieren, dass Lehrpersonen – vielleicht sogar von ihren eigenen Schülerinnen und Schülern – zu hören bekommen, sie verfolgten zu geringe Ansprüche.

Es erscheint mir deshalb zentral, Leistung und Lernen einerseits und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler andererseits nicht als Gegensatz zu verstehen. Wichtiger sind jene Momente, in welchen sich Leistung und Wohlbefinden gleichzeitig einstellen. Zunächst scheint das gar nicht so schwierig, denn Erfolgserlebnisse – also erbrachte Leistungen auf einem dem betreffenden Kind angemessenen Niveau – sind eine wesentliche Quelle des Wohlbefindens. Demnach ließe sich postulieren: Wer sich in der Schule wohl fühlt, ist auch leistungsbereiter; wer gute Leistungen erbringt, fühlt sich in der Schule wohler. Von der Korrelation zwischen Wohlbefinden einerseits und Lernfreude, Leistungsbereitschaft und Lernmoral andererseits berichten z.B. Fend und Sandmeier (2004). Schwieriger wird es, wenn sich dieser Mechanismus nicht von alleine einstellt. Dann gilt es, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig gezielt dabei zu unterstützen, die geforderten Leistungen erbringen zu können.

Wenn also Lern- und Leistungsanforderungen das Wohlbefinden in Frage stellen, geht es nicht um die Reduktion der Anforderungen, sondern um deren Bewältigung. Damit ist nicht nur dem schulischen Auftrag Rechnung getragen, sondern auch der grundsätzlichen Leistungs- und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler.

Unterrichtsgestaltung und Wohlbefinden

Die pädagogische Haltung der Lehrperson spiegelt sich im Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Fend & Sandmeier 2004). Die folgenden Abschnitte zeigen einige Möglichkeiten, die dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen und gleichzeitig dazu dienen, einen förderlichen Leistungswillen aufrechtzuerhalten (ausführlicher z.B. bei Gelzer 2004).

Kinder ‚abholen‘

Aus neuropsychologischen Untersuchungen (z.B. Gasser 2002) wissen wir, dass für effektive Lernleistungen die entsprechenden Gehirnregionen aktiviert sein müssen oder, mit anderen Worten, die Lernenden ‚abgeholt‘ werden müssen. Schülerinnen und Schüler kommen mit den vielseitigsten Erlebnissen, mit Freuden, Ärger, Sorgen zur Schule; der Lernstoff ist dadurch manchmal zweitrangig. Vor allem im Fachunterricht, beim Wechsel von einer Lehrperson zur anderen, sind Kinder und Jugendliche oft

noch nicht ‚empfangsbereit‘ und müssen sich zuerst auf den neuen Stoff und die Lehrperson einstellen.

Das beste Mittel, Kinder auf den Lernstoff und auf die Klasse einzustimmen, sind Einstiege in die Lektion (oder in den Tag). Thematische Einstiege enthalten die folgenden Elemente:

- Informationen darüber geben, was für die nächste Lektion geplant ist: Lernziel, Lernorganisation und Begründung
- Vorerfahrungen und Vorwissen aktivieren
- Fragen zum Thema zusammenstellen

Daneben sind auch Einstiege möglich und nützlich, die der Konzentration dienen (Konzentrations- und Bewegungsübungen) oder die die gegenseitige Wahrnehmung der Kinder und die Identität als Klasse stärken (vgl. z.B. Merz 1998.) Je nach verfügbarer Zeit dauern Einstiege wenige Minuten bis zu einer halben Lektion. Sie können in jedem Fach und in jeder Schulstufe Verwendung finden.

Rhythmisieren des Schulalltages und der Lektionen

Kein Mensch kann andauernd Höchstleistungen vollbringen. Die Balance zu finden zwischen Anspannung und Entspannung ist ein wichtiger Teil des Wohlbefindens – nicht nur in der Schule. Schülerinnen und Schüler können das nur bedingt selber steuern, weil wichtige Rahmenbedingungen – der Stundenplan, der Unterrichtsablauf, die Stoffmenge, die Hausaufgaben, die Prüfungstermine – vorgegeben sind. Sie sind also darauf angewiesen, dass sie nicht alleine für den Wechsel von Spannung und Entspannung sorgen müssen, sondern dass die Lehrpersonen die Rahmenbedingungen passend gestalten. Rhythmisierung heißt das Stichwort dazu. Das kann zum Beispiel bedeuten:

- Unterrichtsformen abwechslungsreich einsetzen: Zwischen Frontal- und Gruppenunterricht sowie individueller Arbeit abwechseln, ‚passive‘ Unterrichtsformen (zuhören, mitdenken) mit Phasen der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler mischen.

- Pausen dienen der Entspannung und dem Sich-Einstellen auf die neue Lektion. In der Pause sollen sich die Schülerinnen und Schüler entspannen können und nicht noch Arbeiten fertigstellen.
- Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen so koordinieren, dass sie von den schwächeren Schülerinnen und Schülern in sinnvoller Zeit und mit sinnvollem Aufwand geleistet werden können.
- Konzentrations- und Entspannungsphasen und -spiele in den Unterricht einbauen.

Individualisierende Unterrichtsformen

Ein wichtiger Teil der schulischen Belastungen sind Über- und Unterforderung. Schülerinnen und Schüler möchten lernen und Leistungen erbringen, tun dies aber auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlichen Tempi. Individualisierende Unterrichtsformen helfen ihnen, sich auf ihre eigene Art und Weise den Lernstoff anzueignen: Nicht alle machen zur selben Zeit dasselbe, und trotzdem bleiben die Lernziele gemäß Lehrplan verbindlich und erreichbar.

Unter dem Stichwort ‚Offener Unterricht‘ mit individualisierenden Lernformen werden verschiedene Lehr- und Lernformen zusammengefasst:

- Freiarbeit (Lernen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit individuellen Zielen, Inhalten, Methoden und Arbeitstempo)
- (Wochen-)Planarbeit (Zusammenstellung eines individuellen ‚Lernmenüs‘ für den jeweiligen Schultag, die jeweilige Schulwoche)
- Projektunterricht (zeitliche befristete Projekte in unterschiedlichen Gruppierungen und der Betonung auf Prozess und Produkt)
- Handlungsorientierter Unterricht (starke Betonung der Selbsttätigkeit und Schüleraktivierung, verbunden mit dem Anspruch auf ganzheitliches Lernen)
- Praktisches Lernen (Förderung der Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in- und außerhalb der Schule)
- Werkstätten (Postenarbeit mit individueller Reihenfolge)

Individualisierende Lernformen verlangen von der Lehrperson eine entsprechende Einstellung mit der Bereitschaft, den Lernenden grosse Autonomie zu gewähren. Sie

müssen sich auch von übertriebenen (Außen-)Erwartungen befreien können und sich und den Kindern Freiräume zugestehen.

Prüfungsstress

Neben Unterricht, in dem keine aktive Beteiligung erforderlich ist, haben sich Testsituationen als besondere ‚Befindenskiller‘ erwiesen (Bergmann & Eder 1995). Bei Prüfungen ist es deshalb besonders angezeigt, auf das Befinden der Schülerinnen und Schüler zu achten, etwa, indem sich die Lehrperson darum bemüht:

- die Prüfungen regelmäßig über das Semester zu verteilen und sich bei der Terminierung mit anderen Lehrpersonen abzusprechen;
- berechenbar, fair und transparent zu agieren, insbesondere was die Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Prüfung anbelangt (Frederik Vester hat in seinem Buch *Denken, Lernen, Vergessen* bereits 1973 gezeigt, dass Stress bei unklaren und ungewohnten Fragestellungen zunimmt);
- für die Prüfung eine angenehme Atmosphäre zu schaffen (Hektik und Zeitdruck zu Beginn vermeiden, vielleicht sogar eine Entspannungs- oder Konzentrationsübung anleiten);
- Verständnis für die Anspannung der Schülerinnen und Schüler aufzubringen;
- eine faire und transparente Beurteilung anzuwenden;
- die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, angemessen mit dem Resultat umzugehen und Schlüsse für das künftige Lernen zu ziehen;
- die Schülerinnen und Schüler unabhängig von der erbrachten Leistung anzuerkennen und wertzuschätzen.

Darüber hinaus können Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler dabei helfen, sich selber Mut zuzusprechen, sich gezielt zu konzentrieren und ihre Anspannung zu kontrollieren, (vgl. z.B. Stücke 1999–2001), spezifische Lerntechniken anzuwenden (vgl. z.B. Beeler 1999, Hinnen 2000 & 2001) und Fehler als Lernchancen aufzufassen (vgl. z.B. Althof 1999).

Beziehungen beeinflussen das Lernen

Nicht nur das didaktische und organisatorische Verhalten der Lehrperson beeinflusst das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Ebenso wichtig ist die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies betonen Reinhard und Anne-Marie Tausch (1998) in ihrem Klassiker *Erziehungspsychologie* und meinen damit die folgenden drei Verhaltensweisen von Lehrpersonen:

- Lehrpersonen bemühen sich um einen Zugang zu dem, was die Schülerinnen und Schüler beschäftigt. Sie zeigen Interesse an den Lernenden und an ihrer äußeren und inneren Welt. Dabei vermögen sie auch, ‚zwischen den Zeilen‘ zu lesen. Sie bringen den Kindern und Jugendlichen und ihrer Welt Wertschätzung entgegen und hören sich ihre Vorstellungen ohne zu werten und zu moralisieren an. Mit der Spiegelung des Gehörten versuchen sie, besser zu verstehen und den Schülerinnen und Schülern zu einem besseren Selbstverständnis zu verhelfen.
- Lehrpersonen bemühen sich um Respekt gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Sie setzen sich für sie ein. Sie stellen sie nicht bloß und unterlassen Unterstellungen und ironische Bemerkungen. Sie können verzeihen.
- Lehrpersonen bemühen sich, echt und aufrichtig zu sein. Sie sind zuverlässig und transparent. Sie lassen ihre Launen nicht an den Schülerinnen und Schülern aus und können Fehler eingestehen. Sie können ihre Gefühle benennen und verwenden Ich-Botschaften.

Untersuchungen bestätigen diese Forderungen

Natürlich machen diese drei Verhaltensweisen den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern nicht alleine aus. Aber das Ehepaar Tausch zitiert verschiedene Studien, die den Zusammenhang von Beziehungsgestaltung und Leistungsfähigkeit bestätigen. An einer groß angelegten Studie in den USA zum Beispiel waren 240 Lehrpersonen und 6600 Kinder und Jugendliche beteiligt. Etwa bei der Hälfte dieser Lehrpersonen wurden die drei genannten Verhaltensweisen beobachtet. Es zeigte sich, dass diese mit ihrem Unterricht zufriedener waren als die andere Hälfte. Die Schülerinnen und Schüler dieser Lehrpersonen waren besser in der Lesefertigkeit, in Mathematik, in der Muttersprache sowie bei Intelligenz- und Kreativitätstests. Sie hatten weniger

Absenzen und verursachten weniger Disziplinprobleme. Sie stellten mehr Fragen und engagierten sich mehr. Und sie waren zufriedener mit ihren Leistungen und ihrem Körper (vgl. Tausch & Tausch 1998).

Diese günstigen Auswirkungen ergaben sich nicht nur bei sogenannten intelligenten Schülerinnen und Schülern. Die statistische Auswertung ergab, dass das Verhalten der Lehrperson für das fachliche und persönliche Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsamer ist als ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, sozioökonomischer Status und Intelligenzquotient.

Zu vergleichbaren Resultaten gelangt auch Melzer (2001), der Zusammenhänge zwischen einer partizipativen Schulkultur einerseits und einer hohen Leistungs- und einer tiefen Gewaltbereitschaft der Schülerinnen und Schüler andererseits zeigt. Auch Fend und Sandmeier (2004) machen darauf aufmerksam, dass sich die Beziehungskultur nachweislich positiv auf das Wohlbefinden auswirkt.

Wie lassen sich solche Effekte erklären? Einfühlende Lehrerinnen und Lehrer erhalten laufend wesentliche Informationen über die seelische Welt ihrer Schülerinnen und Schüler. Mit diesen Informationen können sie bis in viele Einzelheiten hinein den Unterricht sinnvoller gestalten. Sie erkennen, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Erklärungen nicht verstanden haben. Sie verstehen, dass viele Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsgegenständen einen Sinn erkennen wollen. Nicht nur das emotionale, auch das fachliche Lernen wird so begünstigt: Es entsteht eine Atmosphäre, in der die Klasse weniger Angst und Druck verspürt und dadurch leistungsfähiger wird.

Wie können Lehrpersonen eine derartige Beziehungsgestaltung angehen?

Wie gelingt es Lehrpersonen, die drei beschriebenen Verhaltensweisen zu entwickeln? Selbst- und Fremdbeobachtung sowie Inter- und Supervision sind hilfreich und manchmal unumgänglich. Eine weitere Möglichkeit ist, im Unterricht gezielt bestimmte Verhaltensweisen und Methoden einzusetzen. Die Untersuchung von Tausch und Tausch (1998) zeigte nämlich, dass die drei betreffenden Verhaltensweisen mit bestimmten Unterrichtsstilen korrelieren.

So haben Lehrerinnen und Lehrer, die diese Verhaltensweisen zeigen, deutlich weniger dirigierende Aktivitäten im Klassenraum. Sie machen verschiedene Angebote, schlagen Alternativen vor, geben Anregungen und Hinweise und stellen Material zur Verfügung. Sie treffen Vereinbarungen und Absprachen und thematisieren Lernstrategien. Sie

reden im Unterricht weniger, fragen weniger und haben weniger Frontalunterricht. Sie haben oft Augenkontakt mit den Schülerinnen und Schülern, lächeln oft und haben individuell und lebendig gestaltete Klassenräume. Sie gehen mehr auf die Gefühle der Schülerinnen und Schüler ein, verwenden deren für den Fortgang des Unterrichts, führen oft längere Gespräche mit Einzelnen und äußern Anerkennung.

Lehrpersonen können einen solchen Stil zum Teil gezielt vorbereiten; gewisse Reaktionen und Verhaltensweisen können sie sich bewusst vornehmen. So stellen sie sich vor dem Unterricht bewusst auf die Beziehungsgestaltung ein, sammeln Erfahrungen und gewinnen den Mut, weitere Ideen und Möglichkeiten zu erproben.

Tausch und Tausch (1998) schätzen, dass etwa 10 bis 15 Prozent aller Lehrpersonen in dieser Weise unterrichten. Sie tun das nie perfekt. Sie werden aber reich belohnt durch die wertvollen Entwicklungsschritte, die sie bei ihren Schülerinnen und Schülern beobachten können. Die einzelnen Kinder und Jugendlichen beginnen, zunehmend Mitverantwortung zu übernehmen gegenüber Gleichaltrigen, die weniger Vertrauen haben.

Literaturhinweise

Althof, W. (Hrsg.) (1999). *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: Leske + Budrich.

Beeler, A. (1999). *Wir helfen zuviel. Lernen lernen in der Volksschule als Erziehung zur Selbständigkeit*. Zug: Klett und Balmer.

Bergmann, C. & Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern – eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In: F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 169–207). Innsbruck: Studienverlag.

Bucher, A. (2003). *Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück*. Weinheim: Juventa.

Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: ‚Wellness‘ oder Indiz für gelungene Pädagogik. In: T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben* (S. 161–183). Bern: Haupt.

Gasser, P. (2002). *Was lehrt uns die Neuropsychologie?* Bern: hep.

- Gelzer, H. (2004). Unterricht gestalten – Stress vermeiden. In: Beratungsstelle Gesundheitsbildung (Hrsg.), *Stop & Go. Leisten – Stressen – Erholen in Unterricht und Lehrberuf* (S. I-2–I-12). Aarau: Pädagogische Hochschule.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hinnen, H. (2000). *Ich lerne lernen, 3. bis 5. Klasse: Lernstrategien und Lerntechniken kennen lernen und einüben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hinnen, H. (2001). *Lernen kennen lernen in der 6.–9. Klasse. Lernstrategien und Lerntechniken richtig einsetzen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Melzer, W. (2001). Schülerpartizipation: Ansprüche, Realität und Möglichkeiten einer Beteiligung von Schülern im Schulalltag. In: F. Güthoff & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Münster: Votum.
- Merz, C. (1998). *Einstiege für die Unterstufe : Semesterarbeit*. Aarau: LSA.
- Stücke, U. (1999–2001). *Konzentrationsstraining*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Bewegung gehört in die Schule

Stefan Zoppi

Begründung

Ein Großteil der Bevölkerung in Europa lebt in verdichteten Wohnzonen. Auch in ländlichen Gebieten ist eine zunehmende Verstädterung der Lebensformen zu beobachten. Nicht nur in den größeren Städten, auch in den Dörfern haben städtische Standards in Kinderzimmern, Spiel- und Sportplatzgestaltung Einzug gehalten. Computerspiele, Kabel- oder Satelliten-Fernsehen, vorgefertigtes Spielzeug und MP3-Player sind nicht mehr nur in städtischen Gebieten verbreitet. Kinder und Jugendliche finden fast ausschließlich eigens geplante und gestaltete Innen- und Außenräume für vorstrukturierte und genormte Betätigungsmöglichkeiten. Das freie und bewegungsintensive Spiel wird dadurch immer mehr in den Hintergrund gedrängt. Weniger Bewegung hat zusammen mit einer Änderung der Esskultur immer mehr Kinder und Jugendliche mit Übergewicht zur Folge. Bereits 1997 erklärte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) Adipositas (Fettleibigkeit) zur globalen Epidemie und damit zu einem ernst zu nehmenden Problem der öffentlichen Gesundheit. Neben der ungesunden Ernährung stellt vor allem die mangelnde Bewegung einen wichtigen Teil des Problems dar. Auch in der Schweiz ist jedes fünfte Kind übergewichtig (s. Abb. 1; Zimmermann et al. 2004).

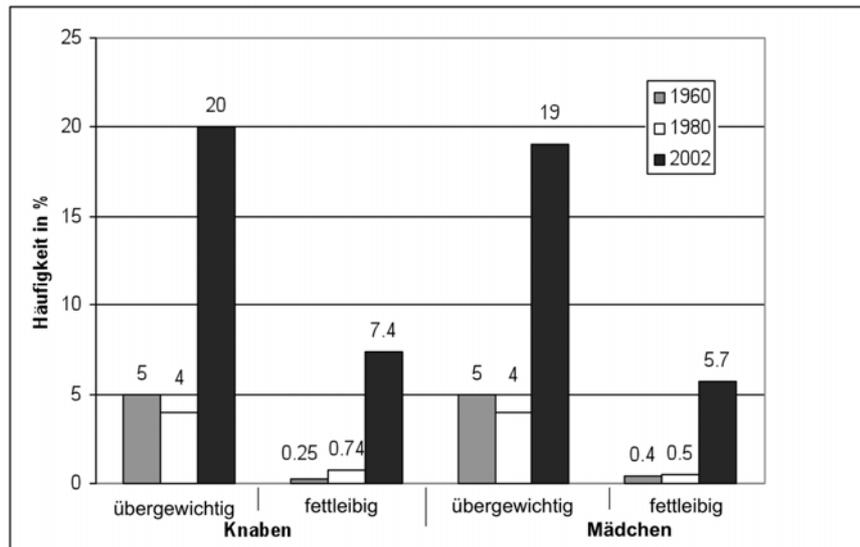


Abb.1: Entwicklung von Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (Zimmermann 2004)

„Laut WHO ist Adipositas die am meisten unterschätzte und vernachlässigte Gesundheitsstörung unserer Zeit, die nach Schätzungen auch in der Schweiz pro Jahr Kosten von 2,1 bis 3,2 Milliarden Franken verursacht. Dabei machen die direkten Therapiekosten für Übergewichtige nur 43 Millionen Franken aus, also etwa 1,6 Prozent der Gesamtkosten. 98,4 Prozent der Kosten entfallen auf Folgekrankheiten wie Diabetes, Herz-Kreislaufkrankungen, Bluthochdruck etc.“ (Jörin & Schluep 2005). Gemäß einer Längsschnittuntersuchung von Klaus Bös hat sich der Anteil von Übergewichtigen bei zehnjährigen Knaben im Zeitraum von 1976 bis 2002 knapp verdoppelt (Bös 2004).

Kennzeichen der heutigen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen

Die Lebenssituation der heutigen Kinder und Jugendlichen hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten in drastischem Maß verändert und ist gekennzeichnet u. a. durch (vgl. Pädagogisches Institut Bozen 2000):

- kleinere Familien
- Pluralisierung der Familienformen
- veränderte Erziehungshaltungen
- geringe Einbindung in die Berufswelt der Erwachsenen
- Allgegenwärtigkeit von Kommunikationsmitteln und Medien
- große Verfügbarkeit von vorgefertigtem Spielzeug
- vielfältige Freizeitangebote und zunehmende Zeitknappheit
- größere Mobilität, dichteres Verkehrsnetz

Die Verfügbarkeit von Spielzeug und technischen, vor allem elektronischen Unterhaltungsgeräten verschiedenster Art ist für viele Kinder und Jugendliche sehr groß geworden. Verstärkt ziehen sich Kinder in die Wohnungen und Kinderzimmer zurück und beschäftigen sich mit vorstrukturiertem, industriell gefertigtem Spielzeug oder verbringen ihre Zeit mit Fernseher, Computer und verschiedenen Audiogeräten. Die Medienwelt ist in einem früher unvorstellbaren Maß allgegenwärtig. Der damit verbundene Ersatz direkter Welterfahrung durch medial vermittelte Bilder und Botschaften ist in seinen Auswirkungen noch kaum abzuschätzen. Gleichzeitig kann nicht übersehen werden, dass sich Kindern und Jugendlichen dadurch neue, interessante Informations-, Lern- und Unterhaltungsmöglichkeiten eröffnen. Allerdings sind dabei zu oft nur ‚einsinnige‘ Erfahrungen möglich und die Bewegung des eigenen Körpers wird gänzlich vernachlässigt.

Kinder und Jugendliche können aus einem großen Freizeitangebot auswählen: Sportclubs, Musikschulen, Jungschar, Theater, Tanzschulen und andere Einrichtungen und Organisationen bieten ein dichtes Netz von Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, ihre individuellen Vorlieben, Fähigkeiten und Begabungen zu entfalten und zugleich auch wichtige Erfahrungen im sozialen Umfeld zu machen. Dies kann gemeinschaftsbildend wirken und zur Identitätsfindung beitragen. Eine unreflektierte Inanspruchnahme dieser verschiedenen Angebote birgt jedoch auch die Gefahr von zeitlicher und leistungsmäßiger Überbeanspruchung. Zeitknappheit und Stresssituationen sind für Kinder und Jugendliche deshalb zunehmend Alltagswirklichkeit.

Grundlagen des Lernens

Analysiert man diese Alltagswirklichkeiten, so stellt man fest, dass die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen kaum Gelegenheit erhält, vielfältige Sinneseindrücke aufzunehmen und zu verarbeiten. Aus Sicht des schulischen Lernprozesses ist aber gerade dieser Komponente große Aufmerksamkeit zu schenken.

Für die Neurobiologie bedeutet Lernen, Synapsen zu bilden. Synapsen sind Verbindungen zwischen zwei Nervenzellen. Je größer dieses Netzwerk ist, desto mehr kann Lernen stattfinden. Ohne die Synapsen ist eine geordnete Information-sübertragung nicht möglich. Im menschlichen Gehirn hat jede Nervenzelle im Durchschnitt 100 synaptische Kontakte zu anderen Nervenzellen. Beim Lernen werden immer neue synaptische Verbindungen geschaffen, bestehende verändert oder stabilisiert. Je mehr Reize aus der Umwelt das Gehirn durch verschiedene Sinneskanäle aufnehmen muss, desto besser bilden sich diese neuronalen Netzwerke. „Die Synapsenbildung ist in den ersten Lebensjahren erhöht, wodurch die Lernfähigkeit in dieser Phase besonders gut ist“ (Pühse 2004, S. 6).

Obwohl das Gehirn nur etwa 1,4 Kilogramm wiegt (rund 2,5 Prozent des Gesamtkörpergewichts), verbrauchen die rund 15 Milliarden Nervenzellen 25 Prozent des gesamten Sauerstoffvolumens, transportiert durch rund 15 Prozent der gesamten Blutmenge des menschlichen Körpers.

Lange war man der Meinung, dass die Gehirndurchblutung während physischer Aktivität auf Grund der autonomen Durchblutungsregelung des Gehirns konstant bleibt. Neuere Untersuchungen (Hollmann & Strüder 1996) belegen, dass der lokale Blutfluss bei erhöhter körperlicher Aktivität entsprechend gesteigert wird. Die Wissenschaft weiß im Detail noch nicht, weshalb dies so ist – es ist aber eine Tatsache, dass Bewegung die Durchblutung des Gehirns und somit die Versorgung der Nervenzellen mit Sauerstoff steigert.

Die neurowissenschaftliche Forschung hat inzwischen bestätigt, dass auch im Erwachsenenalter im Gehirn eine Neurogenese (Neubildung von Nervenzellen) stattfinden kann. „Die adulte Neurogenese kann durch Umweltreize stimuliert werden“ (Pühse 2004). Bewegung ist ein stimulativer Faktor für die Synapsenbildung und die Neurogenese. Wer also die Blutzufuhr zum Gehirn steigern will, sollte sich regelmäßig bewegen.

Ausgeglichener dank Bewegung

Bewegung wird allgemein in Zusammenhang mit physischer Gesundheit gebracht. Aber nicht nur der körperliche Stoffwechsel profitiert von regelmäßiger Bewegung, sondern auch der Stoffwechsel des Gehirns und die Menge der verfügbaren Neurotransmitter werden maßgebend durch körperliche Aktivität beeinflusst. Untersuchungen von Hollmann und Löllgen (2003) haben gezeigt, dass körperliche Arbeit die Biosynthese von Serotonin fördert. Serotonin ist ein aus der Aminosäure Tryptophan gebildeter Neurotransmitter. Neurotransmitter sind Überträgermoleküle, die in den Synapsen des Nervensystems Information von einer Zelle an eine andere weitergeben. Da Serotonin im limbischen System des Hirns (zuständig für Stimmungslage, Gefühl und Trieb sowie für emotionale Bewertung der eingehenden Informationen) vor allem Gedächtnisfunktionen beeinflusst, ist ein Einfluss auf Lernleistungen nahe liegend. Außerdem wirkt Serotonin positiv auf den Stimmungszustand. Jede Lehrperson weiß, dass eine emotional ausgeglichene Person leichter lernt. Durch körperliche Arbeit oder Bewegung kann dies beeinflusst werden.

Bewegung beeinflusst die Kognition

Resultate aus der Hirnforschung zeigen, dass zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung engere Beziehungen existieren als dies bisher angenommen wurde. Es gibt auch Hinweise, dass ein Zusammenhang zwischen kognitiver und motorischer Leistungsfähigkeit besteht. Eckert (1988) stellte fest, dass Entwicklungsstörungen im Sprachbereich mit einer allgemeinen motorischen Retardierung korrelieren. Etnier et al. (1997) haben 134 Studien diskutiert, die sich mit dem Zusammenhang von Kognition und sportlicher Aktivität befassen. Das Fazit dieser Analyse: Bewegung in gesundheitsförderndem Rahmen, regelmäßig und über längere Zeit ausgeübt, konnte bei allen Studien nachweislich dazu beitragen, dass kognitive Funktionen positiv beeinflusst wurden. Ein Lernen ohne Bewegung, ohne Rückkopplung von Sensorik und Motorik ist somit kaum denkbar“ (Pühse 2004, S. 20).

Physische Aktivität beeinflusst das Lernverhalten

„Neben direkten Einflüssen von Bewegung und Sport auf die Struktur des Gehirns, auf kognitive Prozesse und auf die Gehirndurchblutung kann körperliche Aktivität auch Bedeutung haben für Aspekte, die das Lernverhalten beeinflussen. Verschiedene Studien und Projekte weisen auf den Zusammenhang zwischen Bewegung und Motivation, Selbstachtung und Konzentration und deren Einfluss auf die Hirnleistungsfähigkeit hin“ (Pühse 2004).

Eine Studie an der Primarschule der Stadt Luzern untersuchte den Einfluss einer täglichen Sport- und Bewegungslektion auf die Motivation, die Konzentration und die Entwicklung motorischer Fertigkeiten. 120 Kinder von der 1. bis zur 6. Klasse absolvierten im Schulhaus Geissenstein während zweier Jahre täglich eine Sport- und Bewegungslektion. Das Projekt wurde an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern im Jahre 2007 ausgewertet. Als Kontrollschule diente ein gleich großes Schulhaus mit gleicher Klassen- und Kinderzahl in einem andern, soziokulturell etwa gleich einzuschätzenden Quartier.

Es konnte festgestellt werden, dass bei den Kindern der Modellschule nach zwei Jahren tendenziell eine größere Konzentrationsleistungsfähigkeit vorhanden war als bei den Kindern der Kontrollschule. Im Bereich der Motivation waren nur geringfügige Unterschiede auszumachen ebenso bei den motorischen Fähigkeiten. Die Messreihe im Bereich der Konzentration wird noch fortgesetzt. Allerdings brachte eine Befragung der Eltern bereits jetzt zutage, dass das Wohlbefinden der Kinder sich gesteigert hat und es konnte zusätzlich festgestellt werden, dass während der Versuchsphase rund 25 Prozent der Kinder neu einem Sportverein beigetreten sind. Es waren schließlich die Lehrkräfte, die sich für die Verlängerung der Projektphase eingesetzt hat. Nun wird bis zum Sommer 2008 noch untersucht, wie sich die tägliche Sportstunde auf den Body-Mass-Index der Kinder auswirkt und wie sich die Sozialkompetenz im Vergleich zu andern Kindern präsentiert.¹⁴

Dieter Breithecker (2002) zeigte in seiner Studie über die Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern an einer norddeutschen Schule, dass in einer *Bewegten Schule* ein hoher Aufmerksamkeitspegel während fünf Lektionen gehalten, ja sogar noch signifikant

¹⁴ Mehr Informationen im Internet unter www.taeglichesportstunde.ch

gesteigert werden konnte, während in einer ‚normal‘ geführten Schule Aufmerksamkeit und Konzentration abnahmen.

Wenn also Bewegung die Gehirndurchblutung, die Bildung von Synapsen und Neurotransmittern begünstigt, dann kann wohl mit Recht behauptet werden, dass ein Mangel an Bewegung das Gegenteil bewirkt und dadurch die Lernleistung negativ beeinflusst werden kann. Kopfschmerzen, Rückenschmerzen, Konzentrations-schwierigkeiten und weitere teilweise psychosomatische Beschwerdebilder können durch Bewegungsmangel hervorgerufen werden und schränken die Lernleistung ein.

Viele Studien zeigen, dass Schüler und Schülerinnen durch mehr Bewegungszeit auf Kosten ‚akademischer‘ Fächer bessere oder zumindest nicht schlechtere kognitive Lernleistungen erbringen. Es ist erwiesen, dass Kinder, die sich mehr und regelmäßig bewegen, weniger Aggressionen haben, über ein höheres Selbstwertgefühl verfügen und ihre Konzentration verbessern. Die Mechanismen, die zu diesen Resultaten führen, sind noch nicht ganz geklärt.

Sinneswahrnehmungen beeinflussen das Lernen

„Häufig liegt der Grund für Lern- und Verhaltensschwierigkeiten von Schülern in der mangelnden Fähigkeit, Sinneswahrnehmungen angemessen aufzunehmen, zu ordnen und zu verarbeiten. Komplexe Handlungen aber wie z.B. Lesen und Schreiben erfordern das richtige Verarbeiten und Verbinden der Sinneswahrnehmungen“ (Beigel 2005, S. 16).

Wahrnehmen und Bewegen sind Voraussetzung und Grundlage für alle Kompetenzbereiche und bedingen sich gegenseitig. Sensorische Erfahrungen sind nur dann nachhaltig wirksam, wenn die Schüler und Schülerinnen diese selbst aktiv handelnd, am besten so, dass der ganze Körper beteiligt ist, vollziehen können.

Die Ursachen und Folgen von Bewegungsmangel

Es gibt vielfältige Ursachen für den grassierenden Bewegungsmangel. Bekämpft werden aber vor allem die daraus resultierenden Folgen (s. Abb. 2).

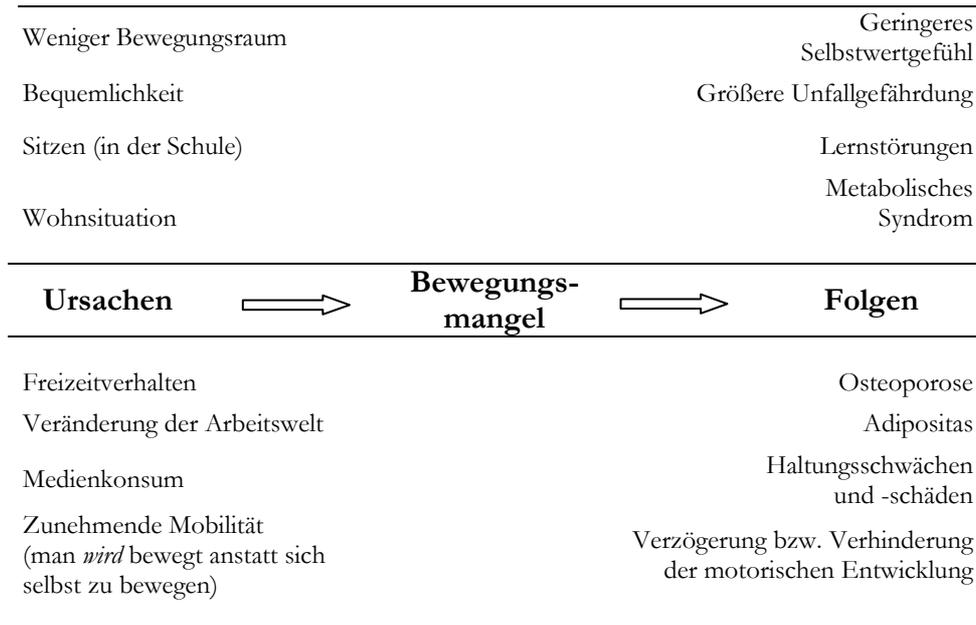


Abb.2: Heuristisches Modell zu Ursachen und Folgen von Bewegungsmangel

Mehr Bewegung!

„Kinder brauchen Bewegung und Abwechslung. Täglich ausreichend Bewegung ist von essentieller Bedeutung für Lernen und Entwicklung im Kindesalter. Wenn sich beim Lernen Phasen der Spannung und Entspannung sowie der Geistestätigkeit und der körperlichen Bewegung abwechseln, so werden Lernprozesse unterstützt“ (Fthenakis et al. 2005, S. 37).

Vor dem Hintergrund der eindeutigen Resultate diverser Studien aus dem Bereich der Neurowissenschaften setzt sich – leider erst langsam – die Erkenntnis durch, dass die sich zurückentwickelnde Sinnhaftigkeit bei Lernprozessen ein echtes Problem darstellt. In gleichem Ausmaß wird der Bereich der Motorik immer noch als sekundär betrachtet. Motorik ist aber ein wichtiger Bestandteil der menschlichen Entwicklung und muss gerade im Rahmen der Schule angemessen beachtet und gefördert werden.

Bewegungseinschränkende Maßnahmen – von der politischen Ebene bis hinein ins Klassenzimmer – missachten in sträflicher Art und Weise die aktuellen Forschungsergebnisse.

Immer häufiger entwickeln Schülerinnen und Schüler aufgrund von Bewegungsmangel Lernprobleme, Verhaltensauffälligkeiten oder psychosomatische Leiden. Die Auswirkungen zeigen sich nicht nur auf der Primarstufe, sondern auch an weiterführenden Schulen. Die Gründe für Bewegungsmangel sind vielfältig und häufig zivilisatorisch bedingt (enge und gefährliche Wohnumgebung; fehlende Spielgefährten; zeitlich überlastete Eltern, die Bewegung selbst nicht vorleben; zu hoher Medienkonsum usw.). Die negativen Auswirkungen auf den Lernprozess sind auf den vorangehenden Seiten dargelegt worden.

Die Gesundheitssituation

Die Gesundheitssituation eines (wachsenden) Teils der Schüler/-innen ist erschreckend. Die Zahl der adipösen Kinder und Jugendlichen steigt rasant (vgl. Einleitung). Diese Entwicklung stellt ein gravierendes Gesundheitsproblem dar. Haltungsschäden (unsere Haltung ist nicht angeboren, sondern wird erworben!), Kurzatmigkeit, erhöhter Cholesterinspiegel und Bluthochdruck sind die unmittelbar damit verbundenen Krankheitssymptome. Langfristig werden Fettstoffwechselstörungen, Diabetes, Herzinsuffizienz mit gesteigertem Infarkt- und Schlaganfall-Risiko die Folge sein. Hinzu kommen psychische Belastungen. Bereits heute zeichnet sich in Bezug auf Diabetes eine dramatische Entwicklung ab. Die mit der negativen Entwicklung der Gesundheitssituation verbundenen volkswirtschaftlichen Kosten sind nicht absehbar. Eine der wesentlichen Ursachen des Übergewichts ist Bewegungsmangel. Hinzu kommt der als ‚trendy‘ geltende (fetthaltige) Fast Food und die zuckerhaltigen Softdrinks.

Ist es Aufgabe der Schule, diese Situation zu verbessern? Ja, die Gesundheitserziehung war und ist immer eine Aufgabe der Schule. Dies ist zum Beispiel in den *Leitideen für die Volksschule* der Innerschweizer Erziehungsdirektoren seit Jahrzehnten verankert: „Sie [die Schule] unterstützt das Kind bei der Pflege, Ertüchtigung und Gesunderhaltung seines Körpers“ (IEDK 1984, S. 4).

Lange Sitzphasen in der Schule verhindern die aus den aufgeführten Gründen so wichtige Bewegung. Die Belastung der Bandscheiben in der Lendenwirbelsäule ist im Sitzen um 40 Prozent höher als im Stehen. Da die Bandscheiben nicht über Blutbahnen verfügen und nur durch Diffusion mit Nährstoffen versorgt werden können, ist zumindest *dynamisches* Sitzen zu gewährleisten. Noch besser sind ‚bewegte‘ Unterbrüche der Sitzphasen.

Wer also auf eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen Wert legt und auch das schulische Lernen nachhaltig fördern will, kommt um den gezielten Einsatz von Bewegung im Unterricht nicht herum. Dies kann nicht ausschließlich im Bewegungs- und Sportunterricht geschehen. Ein praktisches Mittel für die Lehrperson, das ohne Risiko, dafür mit einer hohen Erfolgchance eingesetzt werden kann, sind kindgerecht gestaltete Bewegungspausen, also Spielformen, die sowohl Bewegung als auch die Sinne fördernde Aktivitäten in den Unterricht einbringen.

Osteoporose im Vormarsch

Wenn die gesundheitliche Situation angesprochen wird, so darf die neue ‚Volksseuche‘ nicht unerwähnt bleiben: Die Osteoporose, der Mangel an Knochendichte, ist stark im Zunehmen begriffen. Jede dritte Frau ab 50 Jahren ist bereits davon betroffen (vgl. Zahner 2004, S. 162). Diese Generation hatte in ihrer Jugend mehr Bewegung als die heutigen Teenies und Twens. Was uns also in 30 Jahren erwartet, tickt bereits jetzt als medizinische und volkswirtschaftliche Zeitbombe. Denn das Maximum der Knochendichte wird nach der Pubertät erreicht. Die Knochendichte wird in erster Linie durch das Wechselspiel von Be- und Entlastung des Bewegungsapparates, also regelmäßige Bewegung, aufgebaut. Das heißt, wer sich in jungen Jahren nicht ausreichend bewegt, wird am Ende der Pubertät eine geringere Knochendichte aufweisen und so einer erhöhten Osteoporosegefahr ausgesetzt sein. Deshalb gehören neben einem ‚bewegten‘ Unterricht auf jeden Schulhof Hüpfspiele, Springseile und weitere zu aktivem Bewegen anregende Spielgeräte. Die Schule hat also bezüglich aktiver Osteoporose-Prophylaxe eine ganz wichtige Rolle wahrzunehmen. Denn im Schulalter werden die osteoporotischen Weichen gestellt.

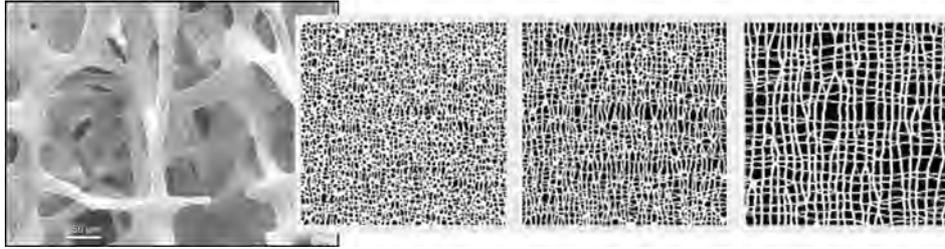


Abb.3 Gesunde (links) und von Osteoporose befallene Knochenstruktur (rechts). In der Mitte ein Zwischenstadium. (Bild: Kuratorium Knochengesundheit e.V. www.osteoporose.org)

Neben regelmäßiger Bewegung ist eine kalziumhaltige Ernährung ein wesentlicher Prophylaxefaktor.

Unfallprophylaxe durch Bewegung

Regelmäßige Bewegung beugt auch Unfällen vor. Kinder und Jugendliche sind weniger unfallgefährdet, wenn sie sich regelmäßig bewegen. Die häufigste Todesursache bei 10- bis 14-jährigen Kindern und Jugendlichen in der Schweiz sind Fahrradunfälle (vgl. Zahner et al. 2004). Mitverantwortlich ist die mangelhaft entwickelte Fähigkeit der Kinder, das Gleichgewicht zu halten in schwierigen Situationen: einhändiges Steuern des Rads und Handzeichen geben sowie zurückschauen beim Abbiegen. In der Stadt Biel beispielsweise wurde die Fahrradprüfung für Kinder im fünften Schuljahr von der Polizei abgeschafft, weil die Schüler/-innen nicht mehr in ausreichendem Maß über die für sicheres Fahrradfahren notwendigen Basisfunktionen verfügten. Wenn im Kindergarten und in der Schule ‚bewegt‘ gelernt wird, so ist die Chance größer, dass die Kinder im Bereich der Bewegungskoordination Fähigkeiten entwickeln, die sie weniger in unfallträchtige Situationen geraten lassen bzw. in diesen eine adäquate Reaktion ermöglichen.

„Freude an der Arbeit lässt das Werk trefflich geraten.“ (Aristoteles)

Tipps zum Einstieg ins *Bewegte Lernen*

Je länger Schülerinnen und Schüler im Unterricht sitzend arbeiten müssen, desto öfter signalisieren sie uns das Bedürfnis nach Wahrnehmungs- und Bewegungsreizen, indem sie herumrutschen, sich räkelnd, mit dem Stuhl schaukeln und den Unterricht stören. Lehrpersonen erkennen zwar diese Zeichen, zögern aber trotzdem häufig, auf diese zu reagieren. Bei den immer schwieriger werdenden Unterrichtsbedingungen wagen es viele Lehrpersonen nicht, einen ‚bewegten‘ Unterricht zu realisieren. Die nachfolgenden Tipps sollen dabei helfen, es wenigstens zu versuchen.

Vorgabe von Strukturen und konsequentes Einhalten von Regeln

Für alle Schüler/-innen sind klare Abmachungen und Regeln wichtig. Sie sollen Strukturen (z.B. Rituale) erfahren, die ihnen eine gewisse Sicherheit geben. Dies gilt ganz besonders für Bewegungsanlässe im Unterricht. Das konsequente Umsetzen von besprochenen und gemeinsam vereinbarten Regeln ist die Basis für das erfolgreiche Anwenden von *Bewegtem Lernen*. Es ist sinnvoll, das Nichteinhalten von Regeln mit Konsequenzen zu ahnden. Regeln gestatten dem einzelnen Kind mehr Freiheit. Auch die Ordnung im Klassenzimmer und am Arbeitsplatz der Schüler/-innen gehört in dieses Kapitel. Alle genannten Aspekte verhelfen allen am Unterricht Beteiligten zu mehr Sicherheit, Verlässlichkeit und Vorausssehbarkeit.

Wenn diese Punkte nicht konsequent eingehalten werden, ist das Umsetzen von *Bewegtem Lernen* mit Risiken verbunden. Die Bausteine des Lernens bestehen aus Bewegung, Entspannung, Freude, Humor, Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Energie, Regelmäßigkeit und Wiederholung. Bauen wir aus diesen Bausteinen die Schule, das Haus des Lernens!

Konzentrationsfähigkeit beachten

Neben der Unterrichtsgestaltung, dem Verhalten der Lehrpersonen und diversen organisatorischen Maßnahmen gilt es vor allem, die Konzentrationsspannweite von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu berücksichtigen. Nach Aregger (1994) können sich Kinder im Kindergarten und der Primarschul-Grundstufe ca. 15 Minuten ohne Pause auf eine Begebenheit konzentrieren. Kinder zwischen sieben und zehn Jahren ca. 20 Minuten, Zehn- bis Zwölfjährige schaffen es 25 Minuten und Jugendliche

ab 14 Jahren ca. 30 Minuten. Kurze Spiele (siehe Zopfi et al. 2006) können dazu dienen, den Unterricht in lernrelevante Phasen zu unterteilen. Außerdem kann Unterricht grundsätzlich in unterschiedlichen Körperhaltungen stattfinden.

Handfeste Anregungen zum Einstieg ins *Bewegte Lernen*

Die Forschungsergebnisse müssen von den Lehrpersonen in der Praxis umgesetzt werden, sonst bleiben sie Schubladenhüter. Um Bewegung im täglichen Unterricht regelmäßig und bewusst zu integrieren, können folgende Hinweise dienlich sein:

- Achten Sie bei allen Maßnahmen darauf, dass vereinbarte Regeln konsequent eingehalten werden.
- Mit wenigen Interventionen beginnen. Schalten Sie Bewegungspausen ein. Zusätzliche Ideen finden Sie im Büchlein *Bewegungspausen* von Jürg Baumberger und Urs Müller (2004).
- Probieren Sie in einem Fach zwei, drei ‚bewegte‘ Lernformen aus und wiederholen Sie diese, bevor Sie Ihr Repertoire erweitern. Zahlreiche Ideen dazu finden Sie in den drei Bänden *Bewegtes Lernen* von Walter Bucher (2000).
- Regen Sie dazu an, Aufgaben in einer anderen Position als dem Sitzen zu erledigen. Lassen Sie die Schülerinnen zuerst andere Sitzpositionen (Stuhl drehen) einnehmen, dann aus einem Angebot an weiteren Positionen auswählen, und gewähren Sie ihnen mehr und mehr Freiheiten, in welcher Position sie z.B. zuhören wollen.
- In den Klöstern gibt es Kreuzgänge, in Parlamentsgebäuden und Universitäten Wandelhallen. Lesen und diskutieren kann man auch im Gehen oder Stehen (auf dem Schulhof oder im Gang des Schulhauses).
- Lassen Sie Blätter *holen*, verteilen Sie sie weniger.
- Lassen Sie die Schüler/-innen sich jeden Tag bewegen (Regelmäßigkeit).
- Erweitern Sie das Bewegungsangebot erst allmählich, wenn Sie sicher sind, dass die Schüler/-innen mit der neuen Situation umgehen können.
- Beziehen Sie Schüler/-innen bei der Entwicklung neuer Bewegungsideen im Unterricht mit ein, lernen Sie mit. Übergeben Sie die Rolle des Spielleiters auch den Schülerinnen und Schülern.

- Achten Sie darauf, dass Ihre Angebote altersgemäß ausgestaltet sind. Jüngere Schüler/-innen gehen auf im Spiel, ältere sind für Erklärungen über Sinn und Zweck motorischer Bewegung empfänglich.
- Erteilen Sie ‚bewegte‘ Hausaufgaben (auch im Sport sind Hausaufgaben möglich).
- Richten Sie einen ‚Teppichbereich‘ im Schulzimmer ein, wo die Kinder auf dem Boden arbeiten können.
- Machen Sie Kinder und Eltern auf Bewegungsangebote außerhalb des Unterrichts aufmerksam.

Umsetzen

Der Startschuss für mehr Bewegung in der Schule erfolgte an einer Tagung des Schweizer Verbandes für Sport in der Schule (SVSS) 1983 unter der Leitung von Urs Illi. Aus der Kampagne ‚Sitzen als Belastung‘ entwickelte sich im deutschsprachigen Europa immer mehr die *Bewegte Schule*.

„Haben wir die Hände vom Boden genommen, den Kopf gehoben, die Knie durchgedrückt und die Hüfte gestreckt und sind nach Millionen von Jahren endlich aufrecht durch die Welt geschritten, um uns danach auf Stühle zu setzen und uns in nur 150 Jahren vom homo erectus zum homo sedens umzuformen?“ (Eickhoff 1997)

Es ist an der Zeit, dass sich die vor 25 Jahren entwickelten Ideen von Urs Illi endlich durchsetzen.

Literaturverzeichnis

- Aregger, K. (1994): *Didaktische Prinzipien : Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung*. Aarau: Sauerländer.
- Baumberger, J. & Müller, U. (2004): *Bewegungspausen : konzentriert und leistungsfähig dank bewegten Pausen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Beigel, D. (2005). *Beweg dich, Schule! Eine Prise Bewegung im täglichen Unterricht der Klassen 1 bis 10*. Dortmund: Borgmann Media.

- Breithecker, D. (2002). *Bewegte Schüler – Bewegte Köpfe. Unterricht in Bewegung. Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit*. Wiesbaden: Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V.
- Bös, K. (2004). *Gesunde Kinder und Jugendliche durch gezielte Bewegungsförderung*. http://www.sport.uni-karlsruhe.de/ifss/rd_download/Bietigheim-Handball-150404.pdf (10.10.2007)
- Bucher, W. (Red.) (2000–). *Bewegtes Lernen* (Band 1–3). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Eckert, R. (1988). Psychomotorische Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder : Die Förderung von Entwicklung und Kommunikation. In: T. Irmischer & E. Irmischer (Red.), *Bewegung und Sprache : Bericht vom Symposium Bewegung [und] Sprache in Marburg vom 30.9.–2.10.1987* (S. 102–108). Schorndorf: Hofmann.
- Eickhoff, H. (Hrsg.) (1997). *Sitzen : Eine Betrachtung der bestuhlten Gesellschaft* (Ausstellung, Deutsches Hygiene-Museum Dresden, 25.4.1997–4.1.1998). Frankfurt/M.: Anabas.
- Etnier, J. et al. (1997). *A Meta-Analysis. The Influence of physical activity and exercise upon cognitive functions*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 249–277
- Fthenakis, W. E.; Berwanger, D. & Reichert-Garschhammer, E. (2005): *Bildung von Anfang an : Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* (Entwurf). Hessen: Hessisches Sozialministerium; Hessisches Kultusministerium. (online verfügbar unter [besucht am 24. März 2008, d. Lekt.]:)
- http://download.bildung.hessen.de/schule/grundschule/foerderung/bildungsplan/bildungsplan_1-10.pdf
- Jörin, R. & Schluep Campo, I. (2005). *Maßnahmen gegen Übergewicht in verschiedenen Ländern : Literaturstudie zur Wirksamkeit staatlicher Interventionen*. Zürich: Institut für Agrarwirtschaft (IAW).
- Hollmann, W. & Löllgen, H. (2002). *Bedeutung der körperlichen Aktivität für kardiale und zerebrale Funktionen*. (Kongressbericht im Deutschen Ärzteblatt 2002; 99(20)) <http://www.aerzteblatt.de/v4/archiv/artikel.asp?src=suche&id=31633> (10.7.2006)

- Hollmann, W. & Strüder, H.K. (1996). *Exercise, Physical Activity, Nutrition and the Brain*. Nutrition Reviews, 54 (4, Part 2), 37–43.
- IEDK (Konferenz der Innerschweizer Erziehungsdirektoren) (1984). *Leitideen für die Volksschule*. [S.l.]: [s.n.].
- Pädagogisches Institut Bozen (Hrsg.) (2000). *Orientierung suchen, Ziele setzen, Schule gestalten*: Beratungsergebnis der Arbeitsgruppe "Bildungsplan und Leitbild für die deutsche Schule in Südtirol". Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.
- Pühse, U. (2005). *Bewegung und Lernen, Bewegung und Hirnleistungsfähigkeit* (Bericht über den Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Bedeutung für die tägliche Bewegungsstunde von Kindern). Basel: Institut für Sport und Sportwissenschaften der Universität Basel.
- Zahner, L.; Pühse, U.; Stüssi, C.; Schmid, J. & Dössegger, A. (2004) *Aktive Kindheit – gesund durchs Leben* [Medienpaket]. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Zimmermann, M.; Gübeli, C.; Püntener, C. & Molinari, L. (2004). *Overweight and obesity in 6-12 year old children in Switzerland*. Swiss Medical Weekly 134, p. 525.
- Zopfi, S.; Wüest, F. et al. (2006). *Bewegte Schule : bewegtes Lehren und Lernen!*. Luzern: PHZ Luzern

Besser Lernen dank Ergonomie im Schulzimmer

Stephan Zopfi

Begründung

Bei den Griechen und den Römern war Schule etwas Dynamisches. Die Schüler lernten nicht ausschließlich im Sitzen. Lehren und Lernen fand auch im Stehen und Liegen statt, oder man diskutierte bei Spaziergängen in anregender Umgebung (überall gibt es sogenannte ‚Philosophenwege‘). „Aus dem klassischen Altertum stammen auch die Bezeichnungen ‚Symposion‘ (griechisch) und ‚Orgia‘ (römisch), die seinerzeit beide dasselbe bedeuteten: ein intensiver Erfahrungsaustausch zwischen Fachleuten – heute nennt man so etwas bezeichnenderweise ‚Sitzung‘“ (Seichert 2000, S. 91). Generationen von Schulkindern haben wohl inzwischen unter der preußisch-militärischen Auffassung von Zucht und Ordnung bzw. dem damit verbundenen Stillsitzen ebenso gelitten wie unter dem Rohrstock der Lehrperson.



Abb. 1: Schulzimmer vor knapp 80 Jahren. Für alle Klassen dieselben ‚genormten‘ Bank- und Tischeinheiten. (Bild: Schulmuseum Friedrichshafen)

Denn von der Sitznorm abweichende Haltungen werden in der Schule auch heute noch selten toleriert. Dabei ist Sitzen die denkbar ungünstigste Haltung für Kinder und Jugendliche, deren tragende Strukturen, d.h. die Gelenke und die Wirbelsäule, noch nicht endgültig ausgeformt sind. Die Sitzhaltung entspricht nicht der eigentlichen Bestimmung unseres Körpers und belastet ihn unnatürlich. „Im Zuge seiner Entwicklung in den letzten 4 Mio. Jahren hat sich der Mensch als aufrecht gehender Jäger und Sammler auf zwei Fähigkeiten spezialisiert: Das ausdauernde Laufen bei der Jagd und das Tragen der Jagdbeute und/oder von Früchten über weite Strecken. Er hat also gelernt, mit und ohne Last zu gehen und zu rennen; das Sitzen gehört dagegen nicht zu seinem Repertoire“ (Seichert 2000, S. 91).

Unsere Sitzkultur geht auf die Chorgestühle des Mittelalters zurück, ist also erst einige hundert Jahre alt. Die mächtigen Kirchenherren saßen auf ihren thronähnlichen Stühlen. Es wurde gesessen, um Macht zu demonstrieren, als Statussymbol, aber nicht als Dauerposition. „Der erste echte Stuhl im Abendland, also der erste ungeweihte Sitz, ist der Profanstuhl. Im 14. Jahrhundert im Kirchenraum entstanden, ist er ein Sitz, den Gilden, Patronate und Zünfte ihren Vorstehern an der Kirchenwand aufstellen dürfen“ (Eickhoff 1997, S. 19 f.). Die wohlhabenden Bürger leisteten sich in der Folge Stühle für ihre Stuben. Sie verringerten die Distanzen zu den Mächtigen in der Gesellschaft und hoben sich gleichzeitig von den unteren Schichten ab, die noch kaum über Stühle verfügten. Erst im Zuge der industriellen Entwicklung wurde der Stuhl zum Allgemeingut, und jeder Mensch durfte auf seinem eigenen Thron sitzen. Inzwischen sind wir allerdings schon so weit, dass wir häufiger sitzen als gehen und stehen.

Dass dies auch bei Kindern bereits der Fall ist, beweist eine Studie von Klaus Bös an der Universität Karlsruhe. Er hat während sieben Tagen die Sitz- und Bewegungsgewohnheiten von 1000 Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren untersucht. Fazit: ‚Bewegen‘ – und damit ist nicht sportliches Training gemeint – figuriert mit einer Stunde pro Tag am Ende der Rangliste. ‚Sitzen‘ und ‚liegen‘ bilden mit je neun Stunden pro Tag die Ranglistenspitze und ‚stehen‘ kommt mit fünf Stunden täglich auf den Mittelfeldplatz (Bös 2001).

Die subjektive Wahrnehmung signalisiert uns jeweils beim Sitzen eine schonende, entlastende Haltung. Biomechanische Messungen beweisen aber, dass das Sitzen eine

höchst ungünstige Haltung mit starker Beanspruchung des passiven Bewegungsapparates darstellt. Die Wirbelsäule und dort besonders die Bandscheiben im Lendenwirbelbereich sind im Sitzen einer hohen Belastung ausgesetzt. Langanhaltende Sitzphasen verhindern zudem eine Erholung der Bandscheiben, die nur dank regelmäßiger Be- und Entlastung ihre Verbindungs- und Stoßdämpferfunktion zwischen den einzelnen Wirbelkörpern wahrnehmen können (vgl. Schäffler & Menche 2000, S. 107–109). Haltungsschwächen und letztlich daraus resultierende Haltungsschäden sind nicht selten die Folge von Dauersitzen (vgl. Zahner et al. 2004, S. 98 ff.). Orientiert man sich an der Muskelsystematik des Menschen, so wird ein weiterer fataler Zusammenhang zwischen Sitzen und Haltung Fehlern deutlich.

Wir besitzen die Muskelsystematik des Vierfüßlers

Jeder Mensch verfügt über eher phasische Muskelgruppen, die zur Erschlaffung und tonische, die zur Verkürzung neigen. Es „[...] können gewisse Muskeln durch die Reaktion auf eine Fehl- oder Überbelastung der einen oder anderen Muskelgruppe zugeordnet werden“ (Spring 2005, S. 112 ff.). Tonische Muskulatur diente ursprünglich der Haltearbeit, und die phasische Muskulatur übernahm die Bewegungsarbeit. Die Natur hat die menschliche Muskelsystematik für die Fortbewegung außer auf vier Füßen eingerichtet, so dass wir heute den verhängnisvollen Umstand bekämpfen müssen, dass z.B. die tonische Hüftbeugemuskulatur zur Verkürzung neigt und deren Gegenspieler, die Gesäßmuskulatur, zur Erschlaffung. Durch Dauersitzen wird diese Hüftbeugemuskulatur zusätzlich verkürzt, was durch die phasische Gesäßmuskulatur gar noch unterstützt wird. Ein Vorkippen des Beckens und die damit verbundene Hohlkreuzhaltung (Hyperlordose) sind die Folge dieses unheilvollen Kreislaufes. Die ohnehin schon größte Problemzone im menschlichen Bewegungsapparat, die Lendenwirbelsäule bzw. deren Bandscheiben, wird also noch zusätzlich unfunktional belastet. Die Kompensation der Hyperlordose muss dann im Bereich der Brust und Halswirbelsäule vorgenommen werden, was zu einer zusätzlichen Buckelhaltung führen kann. Die Darstellung der Muskelsystematik verdeutlicht die Problembereiche (Abb. 2 und 3).

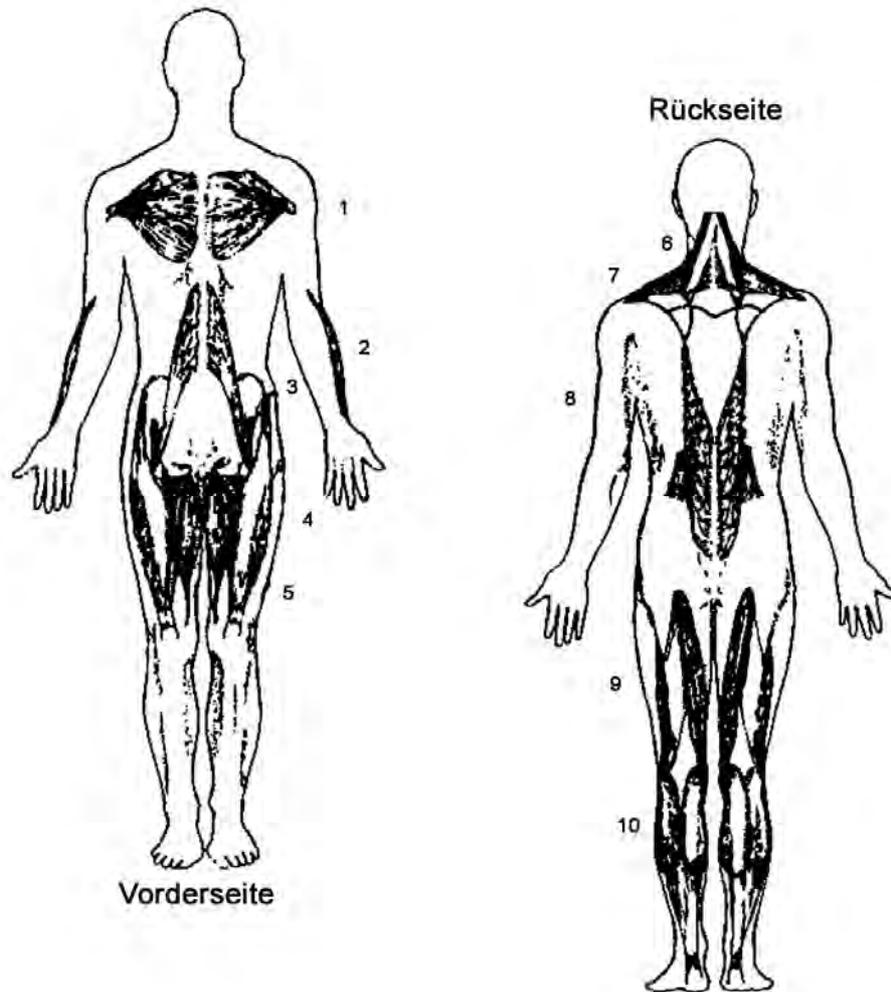


Abb. 2: Muskeln mit mangelnder Dehnfähigkeit (tonische Muskeln)

Legende

- | | |
|----------------------------------|---|
| ① Gr. Brustmuskel | ⑥ Schulterblattheber |
| ② Anteile der Unterarmmuskulatur | ⑦ Trapezmuskel (oberer Anteil) |
| ③ Lenden-/Darmbeinmuskel | ⑧ Rückenstreckmuskulatur |
| ④ Anzieher des Oberschenkels | ⑨ Anteile der rückwärtigen Oberschenkelmuskulatur |
| ⑤ Gerader Oberschenkelmuskel | |

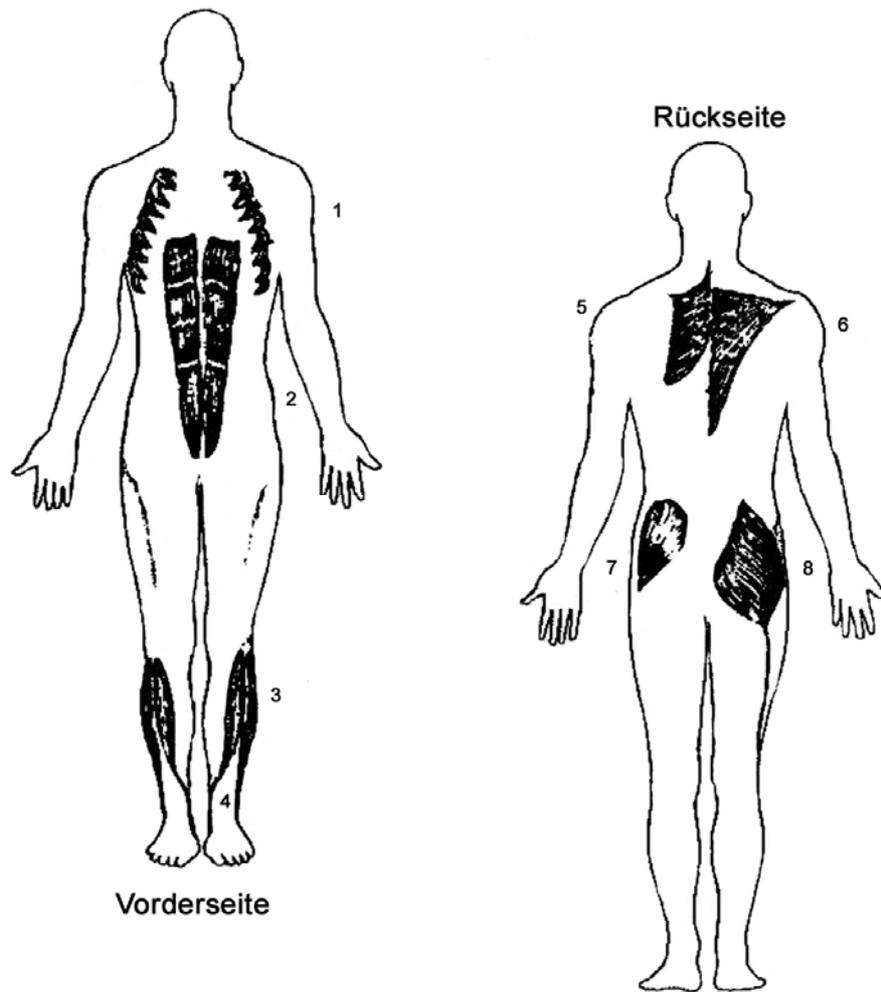


Abb 3: Muskeln mit verminderter Kraft (phasische Muskeln)

Legende

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| ① Vorderer Sägemuskel | ⑤ Rhombenmuskel |
| ② Gerader Bauchmuskel | ⑥ Trapezmuskel (unterer Anteil) |
| ③ Wadenbeinmuskel | ⑦ Mittlerer Gesässmuskel |
| ④ Vorderer Schienbeinmuskel | ⑧ Grosser Gesässmuskel |

Der bewegungsarme Alltag unserer Kinder und Jugendlichen ist Grund genug, in der Schule sensibel mit dem Thema Bewegung und Sitzen umzugehen. Denn die mangelnde Bewegung lässt auch die Bauchmuskulatur verkümmern, die im Sitzen und Stehen eigentlich eine Stützfunktion der Wirbelsäule übernehmen sollte. Die Belastung der Wirbelsäule lässt sich durch eine Kraftausdauerleistung primär der Bauchmuskulatur sowie einen häufigen Stellungswechsel vermindern. „Regelmäßiges Dehnen der verkürzten Muskulatur sollte [...] ebenso zu Inhalten von Bewegungspausen gehören, wie auch das Kräftigen der durch lange Sitzphasen erschläfften Muskulatur“ (Breithecker 1998, S. 14). Der Sitzball oder moderne Stuhlkonstruktionen können das aktiv-dynamische Sitzen verbessern. Durch zu vieles Sitzen sind spätere Rücken- und Haltungsschäden vorprogrammiert. „Die sitzbedingten muskulären Dysbalancen sind Ursache von Fehlhaltungen und sorgen schon im Kindes- und Jugendalter für entsprechende unphysiologische Zustände an der Wirbelsäule und an den Hüftgelenken, die auf Dauer zu irreparablen Schäden führen können“ (Breithecker 1998, S. 14). Mit Haltungs- und Entspannungsübungen, Gymnastik und Spielen lassen sich im Alltag Haltungsschwächen aktiv vorbeugen.

Richtige Arbeitsmittel erleichtern das Lernen

Ergonomie als Begriff aus der Arbeitswissenschaft ist folgendermaßen definiert: „Disziplin, die sich mit der Anpassung der Arbeit(-sbedingungen) an die Eigenschaften des menschlichen Organismus beschäftigt. Mit Hilfe der Ergonomie sollen technische Prozesse aufgrund von Messungen (der oft einseitigen Beanspruchungen) und Erkenntnissen der Arbeitsmedizin, -physiologie und -psychologie sowohl hinsichtlich humanitärer wie auch ökonomischer Ziele optimal gestaltet werden (z.B. durch körpergerechte Konstruktion von Arbeitsmitteln)“ (Meyers Lexikon¹⁵). Der Begriff Ergonomie setzt sich aus den griechischen Wörtern ‚ergon‘ (die Arbeit) und ‚nomos‘ (die Ordnung, das Gesetz) zusammen. Es handelt sich also um die Wissenschaft, Geräte zu entwickeln, die besser dem menschlichen Körper und dessen Funktionen entsprechen, damit bestimmte Arbeiten ermöglicht bzw. erleichtert werden können.

¹⁵ Quelle: Meyers Lexikon (online) <http://lexikon.meyers.de/meyers/Ergonomie> (12.9.2007)

Das Lernen stellt hohe Ansprüche an Geist und Körper. Eine angenehme Umgebung mit richtigen Arbeitsmitteln motiviert und erleichtert das Lernen. Mangelhafte Bedingungen können dementsprechend demotivieren, zu gesundheitlichen Schäden führen oder gar die Leistung verschlechtern. „Lang andauernde, einseitige Überforderung – Lernhaltungen – beschleunigen die Ermüdung der Schüler, verringern die Aufmerksamkeit, reduzieren damit ihre Denk- und Lernarbeit, führen zu Verspannungen und über kurz oder lang zu krankhaften Veränderungen“ (Breithecker 1998, S. 25). Das Wissen um die richtige Sitzhaltung, die entsprechende Arbeitsplatzgestaltung mit ergonomisch konzipierten Möbeln oder die richtige Schreibtechnik sind dabei wichtige Faktoren. Lehrer/-innen haben auch die Aufgabe, ihre Schüler/-innen für die richtige Gestaltung der Lernumgebung zu sensibilisieren, ihnen die Grundlagen dafür zu vermitteln.

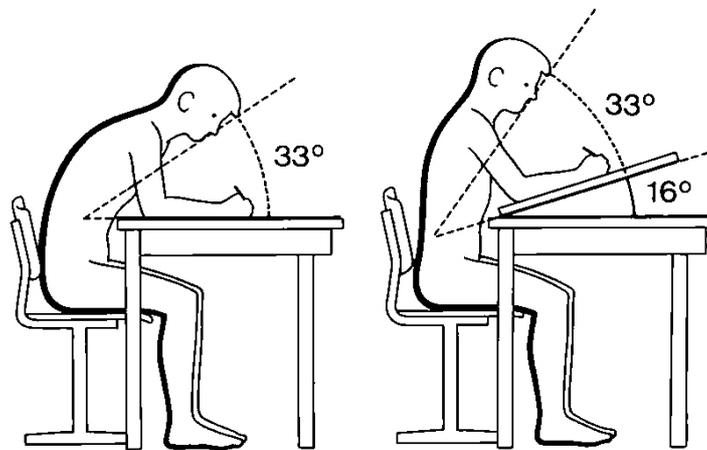


Abb. 4: Eine optimale Pulteinstellung verhindert übermäßige Belastungen der Bandscheibe (aus: Illi 1991)

Der Schreibtisch

Moderne Schreibtische lassen sich verstellen, sie ‚wachsen‘ mit den Kindern und Jugendlichen mit. Immer mehr Möbelhersteller haben inzwischen solche Schülerpulte in ihrem Angebot. Das Hauptproblem besteht nach wie vor darin, dass Schulmöbel

rund dreimal länger im Einsatz stehen als Büromöbel.¹⁶ Werden Schreibtische und vor allem Stühle in Firmen im Schnitt nach ungefähr zehn Jahren ersetzt, so müssen Schulmöbel 30 und mehr Jahre ihren Dienst erfüllen. Ob hier am richtigen Ort gespart wird?

Die Arbeitsfläche eines guten Schulpultes muss sich auf die Sitzhöhe anpassen lassen und im Neigungswinkel um mindestens 16 Grad verstellbar sein (vgl. Illi et al. 1991, Theoriebroschüre S. 11). Die Erfahrung im Schulalltag hat gezeigt, dass 20 Grad noch besser sind. Dann muss sich auch niemand nach vorne beugen, um den richtigen Augenabstand von knapp 30 Zentimetern einzuhalten. Starre Tischplatten können durch einen Aufsatz, der sich im Werkunterricht leicht herstellen lässt, nachgerüstet werden. Wichtig bei Schülerpulten ist auch die Bein- und damit die Bewegungsfreiheit (vgl. Abb.4). Am besten sind Pulte, die sich mittels eines einfachen hydraulischen Mechanismus zum Stehpult umfunktionieren lassen. Erfahrungen zeigen, dass diese Pulte auch von Unterstufenschülerinnen und -schülern problemlos verstellt werden können.

Der Stuhl

Was für das Pult gilt, ist auch für einen guten Stuhl unabdingbar. Die Verstellbarkeit wird aber noch erweitert. Nicht nur in der Höhe sollte die Sitzunterlage verstellbar sein, sondern die Sitzfläche sollte auch nach vorne beweglich sein. So ist gewährleistet, dass der Hüftwinkel ein wenig offener wird und sich die tonische Hüftbeugemuskulatur nicht in einem arg geschlossenen Winkel befindet. Die Sitztiefe

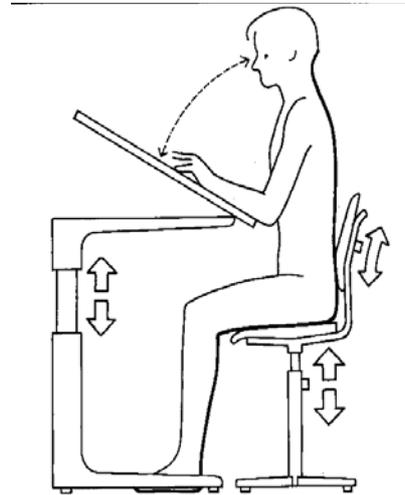


Abb. 5: Ergonomisches Mobiliar ist vielseitig verstellbar (aus: Illi 1991)

¹⁶ Diese Behauptung geht auf eine Aussage von E. Fischer, Geschäftsführer des Möbelherstellers Novex in Hochdorf/Schweiz, anlässlich eines Referats des Autors im Jahre 1997 am Kantonalen Lehrer/-innenseminar Luzern zurück.

eines Schulstuhls sollte der Länge der Oberschenkel entsprechen. Die Rückenlehne sollte auf die Rückenlängen individuell angepasst werden können (vgl. Abb. 5). Eine gute Polsterung der Lehne hilft mit, das Becken zu stützen.

Ein Wort noch zum Sitzball: Er ist eine gute Abwechslung, ermöglicht dynamisches Sitzen, kann jedoch falsches Sitzen mit einem Rundrücken nicht verhindern. Der große Vorteil liegt in der dank der instabilen Sitzunterlage ermöglichten Bewegung.

Gleichgültig, welche Sitzgelegenheiten man zur Verfügung hat: Die Lehrperson sollte dafür sorgen, dass die Sitzposition immer wieder verändert wird und Bewegungspausen Abwechslung bieten.

„Wenn Bewegung die Gehirndurchblutung, die Bildung von Synapsen und Neurotransmittern begünstigt, dann kann wohl mit Recht behauptet werden, dass ein Mangel an Bewegung das Gegenteil bewirkt und dadurch die Lernleistung negativ beeinflusst wird. Kopfschmerzen, Rückenschmerzen, Konzentrationsschwierigkeiten und weitere teilweise psychosomatische Beschwerdebilder können durch Bewegungsmangel hervorgerufen werden und schränken die Lernleistung ein“ (Zopfi et al. 2006, S. 15).

Checkliste für die richtige Auswahl von Stuhl und Pult

- *Stuhlhöhe:* Wenn die Fußsohlen den Boden berühren, sollten die Knie nicht weniger als um 90 Grad gebeugt sein.
- *Sitztiefe:* Zwischen Oberschenkel und vorderer Sitzkante darf keine Berührung entstehen, sonst gibt es Druckstellen. Dasselbe gilt für die Rückseite des Unterschenkels. Optimal ist, wenn die Sitzfläche leicht nach vorn geneigt ist oder diese Bewegung zulässt.
- *Lehnenhöhe:* Die bewegliche Stuhllehne soll so eingestellt werden, dass sie den Beckenrand stützt, ohne dass man sie wegdrücken kann.
- *Pulthöhe:* Die Ellbogenspitze befindet sich beim Sitzen knapp unterhalb der waagrecht gestellten Pultplatte.
- *Neigung der Arbeitsfläche:* Beim Schreiben und Lesen muss die Tischplatte um mindestens 16 Grad schräg gestellt werden können.

- *Tipp:* Zuerst den Stuhl richtig einstellen und erst danach das Pult. Die Kontrolle muss in der Primarschule mindestens alle zwei Monate erfolgen; auf der Sekundarstufe immer zu Semesteranfang.

Die Beleuchtung

Schatten auf der Arbeitsfläche sind zu vermeiden. Dies ist aber leichter gesagt als umgesetzt. Die Beleuchtung ist in einem Schulzimmer vorgegeben und die Bestuhlung lässt sich nie so richten, dass alle Kinder die gleichen Beleuchtungsverhältnisse antreffen. Wichtig ist, dass Darstellungen an Tafel oder Flipchart gut ausgeleuchtet werden und notfalls auch tagsüber einzelne Lampen angeknipst werden. Um die Lampenstränge einzeln bedienen zu können, braucht es oft eine Umrüstung der elektrischen Infrastruktur im Schulzimmer. Dies ist eine Investition, die sich lohnt und zudem Energie sparen hilft. Eine gute Beleuchtung verhindert Ermüdung und beugt der Entwicklung von Sehschwierigkeiten vor.

Das Raumklima

Nicht explizit zu den ergonomischen Gesichtspunkten gehört das Raumklima in einem Schulzimmer. Ist es im Schulzimmer zu kalt oder zu warm, so wird das Lernen genau so negativ beeinflusst wie durch schlechtes Mobiliar oder statische Unterrichtsformen. Eine Raumtemperatur zwischen 18 und 20 Grad bietet ideale Voraussetzungen, um produktiv arbeiten zu können. Frische Luft während einer Bewegungspause ist selbstverständlich und regelmäßiges Lüften sorgt für unverbrauchte Luft und ausreichende Luftfeuchtigkeit vor allem in beheizten Räumen.

Ergonomische Schreibgeräte

Die menschliche Hand ist ein besonderes Werkzeug. Das Schreiben und Zeichnen, das Werken mit diversen Materialien und das Gestikulieren sind wichtige Kulturtechniken, die einem Kind helfen, sich auszudrücken; diese gilt es u.a. in der Schule zu erlernen.

Im Vordergrund stehen in der Schule die Schreibgeräte. Bereits im Vorschulalter kann ein Kind lernen, einen Stift richtig in der Hand zu halten.

Feinmotorische Voraussetzungen für dieses richtige Halten des Schreibgerätes sind folgende¹⁷:

- Kinder können Papier schneiden und reißen
- Kinder malen großflächig mit Fingerfarben
- Kinder können Perlen auffädeln, Kneten, Modellieren und Puzzeln
- je kleiner die Hand, desto dicker der Stift

Material:

- dreieckiger Schaft bei den Stiften für kleinere Kinder
- für die Kinderhand gestaltete Schreibgeräte verwenden (rutschfeste Griffzonen für Links- und Rechtshänder/innen)

Aufgepasst bei Computern: Es gibt praktisch keine Geräte, die an kleine Kinderhände angepasst sind. Eine Maus ist im Normalfall für eine Kinderhand viel zu groß. Tastatur und Maus sind für die Hände Erwachsener konzipiert.

Auf die Lehrperson kommt es an

Viele Lehrpersonen beklagen sich zu Recht über die unzulänglichen Sitz- und Arbeitseinrichtungen. Es geht darum, sich bei Schulhausrenovierungen und -neubauten für die Anliegen einer *Bewegten Schule* stark zu machen. Lehrpersonen müssen verstärkt ihren Einfluss auch bei der Gestaltung der gesamten Schulanlage (inklusive Mobiliar) geltend machen und über die Zusammenhänge von Bewegung, Haltung und Lernen informieren: bei Eltern, beim Hauswart und bei den Schulbehörden. Dabei ist es aus wirtschaftlichen Gründen sinnvoll, ein ergonomisches Gesamtkonzept zu erstellen und es dann Schritt für Schritt umzusetzen.

Eine Investition in ergonomische Schulmöbel ist eine Investition in die Gesundheit unserer Kinder. In Österreich nutzen bereits über 80 Prozent der Schulen ergono-

¹⁷ Quelle: <http://www.stabilo.com/schule/ERGO.pdf> (Liste vom Autor ergänzt, 4. 10. 2007)

mische Schulmöbel. Meine persönlichen Erfahrungen in der Schweiz zeigen, dass zwar vielerorts zweckmäßige Möbel vorhanden sind, diese aber oft nicht nach den individuellen Bedürfnissen der Schüler verstellbar sind (vgl. Abb. 6). Es ist Aufgabe der Lehrperson, die Heranwachsenden zu begleiten und sie vor gesundheitlichen Risiken zu schützen. Also sollten auch die Schulmöbel regelmäßig den Kindern angepasst werden. Dass jede Gelegenheit genutzt werden sollte, sich mehr zu bewegen und die Sitzhaltungen zu wechseln, resp. Dinge im Stehen zu erledigen, wurde bereits gesagt.

Tipps fürs Klassenzimmer

- Wenn Links- und Rechtshänder nebeneinander sitzen, dann sollte der Linkshänder links im Pult sitzen, da sonst ständig die Ellenbogen der beiden Schreibhände zusammenprallen.
- Halten Sie einen Platz frei, auf dem Sie die Kinder im Kreis oder Halbkreis versammeln können (nicht mit dem Stuhl, sondern stehend oder auf dem Boden sitzend/liegend).
- Drängen Sie auf eine schulhausinterne Abmachung, wonach auch die Gänge und das Schulareal für den Unterricht genutzt werden können.
- Gestalten Sie eine Spiel- und Lesecke, wo man sich auch hinlegen kann.
- Bauen Sie immer wieder Bewegungspausen in Ihren Unterricht ein.

Richtmasse für die Höhereinstellung von Tischen und Stühlen

Personengröße	120	130	140	150	160	170	180	190
Tischkantenhöhe bei horizontaler oder auf 6° schräg gestellter Platte	52	56	60	64	68	72	76	80
Tischkantenhöhe bei auf 16° schräg gestellter Tischplatte	50	54	58	62	66	70	74	78
Sitzhöhe	30	33	36	38	40	44	46	50

Abb. 6: Regelmäßig zu überprüfen: Höhe der Tisch- und Stuhleinstellungen (Quelle: Berquet 1988)

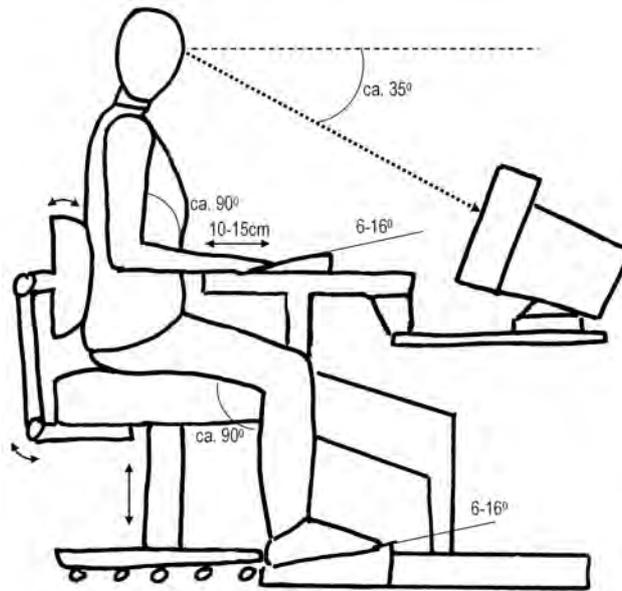


Abb. 7: Die Einrichtung des optimalen Bildschirmarbeitsplatzes ¹⁸⁾

Mit kindgerechten Geräten, der richtigen Auf- und Einstellung des Bildschirms, der Anpassung der einzelnen Elemente an Körpergröße und Tätigkeit und einer sinnvollen Arbeitsorganisation (z.B. mit Bewegungspausen) lassen sich Beschwerden und langfristige Schäden bei der Arbeit am Bildschirm vermeiden (Abb. 7). Die Zeit, welche Kinder und Jugendliche vor dem (Schul-)Computer verbringen, muss berücksichtigt und ggf. durch die Lehrperson beschränkt werden. Wird dies beachtet, sind Kinder nicht einer zu großen Belastung ausgesetzt.

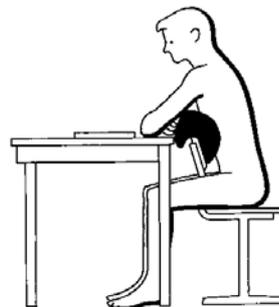
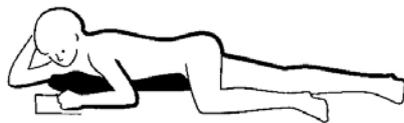
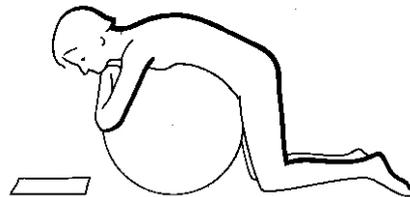
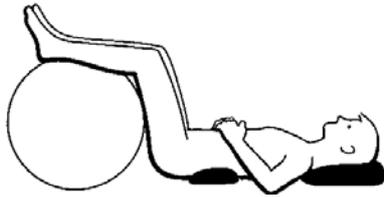
¹⁸ Die Abbildung ist dem Online-Text *Bildschirmarbeitsplätze – Checkliste und Dokumentation* des Bayerischen Landesamtes für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit entnommen (12.9.2007): <http://www.lgl.bayern.de/arbeitsschutz/arbeitsmedizin/bildschirmarbeitsplaetze.htm>

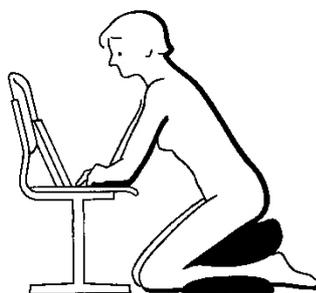
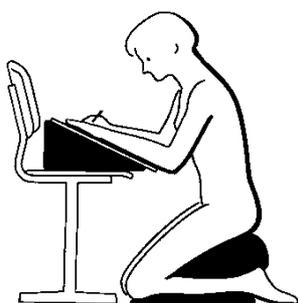
Sechs nützliche Links für Lehrpersonen

- Die Arbeit am Bildschirm (Pdf-Dateien, gratis zum Herunterladen):
https://www.sapp1.suva.ch/sap/public/bc/its/mimes/zwaswo/99/pdf/44022_d.pdf
- -Der ergonomische Umgang mit dem Computer:
http://www.zebis.ch/zebis5_kantone/schwyz/ictschwyz/content_x.php?link=522311334525.htm
- Prüfen und optimieren Sie Ihren Bildschirmarbeitsplatz:
<http://www.suva.ch/files/wbt/>
- Viele Tipps zur Einrichtung eines Schul- und eines Lehrerzimmers:
<http://www.sf-didactic.de/initiativen.php>
- Übungssammlung zur Entspannung und Erholung:
<http://www.kbibk2.ac.at/ergonomie/index.htm>
- Die 5 Regeln ergonomischen Sitzens:
http://www.die-praevention.de/thema_des_monats/buero/ergonomisches_sitzen/index.html

Anhang

Beispiele für Entlastungshaltungen und Alternativen zum Sitzen im Schulalltag (Quelle: Illi 1991)





Literatur

- Berquet, K-H. (1988). Sitz- und Haltungsschäden : Auswahl und Anpassung der Schulmöbel. Stuttgart: Georg Thieme.
- Bös, K. (2001). Unsere Kinder brauchen mehr Bewegung, Spiel und Sport. http://www.sport.uni-karlsruhe.de/iffs/rd_download/GesundeKinder.pdf (12.9.2007)
- Breithecker, D. (1998). Bewegte Schule – Vom statischen Sitzen zum bewegten Lernen. Wiesbaden: Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V.
- Eickhoff, H. (Hrsg.) (1997). Sitzen : Eine Betrachtung der bestuhlten Gesellschaft (Ausstellung, Deutsches Hygiene-Museum Dresden, 25.4.1997–4.1.1998). Frankfurt/M.: Anabas.
- Illi, U. et al. (1991). Sitzen als Belastung ... wir sitzen zuviel : Aspekte des Sitzens. Eine Lehrunterlage (1 Ordner). Zumikon: Schweizerischer Verband für Sport in der Schule.
- Schäffler, A. & Menche, N. (2000). Biologie Anatomie Physiologie : kompaktes Lehrbuch für die Pflegeberufe (4., überarb. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Seichert, N. (2000). Sitz Still!?-Aktiv-dynamisches Sitzen in der Schule. In: Amberger, H. (Hrsg.), Bewegte Schule : Schulkinder in Bewegung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Spring, H.; Illi, U.; Kunz, H.-R.; Rötlin, K.; Schneider, W. & Tritschler, T. (2005). Dehn- und Kräftigungsgymnastik : Stretching und dynamische Kräftigung (6., unveränd. Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Zabner, L.; Pühse, U.; Stüssi, C.; Schmid, J. & Dössegger, A. (2004) Aktive Kindheit – gesund durchs Leben [Medienpaket m. Handbuch]. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Zopfi, S.; Wüest, Fabienne et al. (2006). Bewegte Schule : bewegtes Lehren und Lernen! Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.

Ernährungsbildung¹⁹

Ein erfolgversprechender Ansatz

Claudia Wespi

Essen und Trinken gehört zu den wenigen Handlungen, die Menschen täglich wiederkehrend verrichten. Dabei bilden sich im Laufe der Sozialisation durch das Zusammenspiel von Tagesrhythmen, Freizeitaktivitäten und sozialem Umfeld Ernährungsmuster, die die Gesundheit sowohl unterstützen, als auch ihr abträglich sein können. Sind Änderungen im Bereich Essen und Trinken erforderlich, ist damit oft eine Veränderung des gesamten Lebensstils und damit aller Alltagsroutinen verbunden (vgl. Gerhards & Rössel 2005).

Die heutige Vielfalt im Lebensmittelangebot sowie die permanente Verfügbarkeit von Nahrung führen zu einer enormen Steigerung der Konsummöglichkeiten. Um verantwortungsbewusste und gesundheitsförderliche Konsumentenscheide zu fällen, braucht es Orientierungs- und Reflexionshilfen sowie Lern- und Übungsgelegenheiten. Im *Fünften Schweizerischen Ernährungsbericht* (vgl. Bundesamt für Gesundheit 2005) wird die Zunahme der mit dem Ernährungsverhalten von Kindern und Jugendlichen verbundenen Gesundheitsprobleme wie z.B. Über- und Untergewicht, Essstörungen sowie Folgeerkrankungen wie Diabetes Typ II bestätigt. Dies zeigt deutlich, wie notwendig die Unterstützung im Bereich der Ernährung für die Gegenwart und die Zukunft der Heranwachsenden ist. „Nahrung wird zum Symbol für Lebenssituationen und Lebensweisen der Menschen, denn jeder Mensch isst mehrmals täglich, ein ganzes Leben lang. Letztlich sind alle Lebenssphären des Menschen durch Nahrungsgewohnheiten verbunden“ (Heindl 2003, S. 103). Die Entscheidung für gesundheitsförderliches Verhalten im Bereich Ernährung ist eng verknüpft mit der allgemeinen Gestaltung und Bejahung einer verantwortungsbewussten Lebensführung und „berücksichtigt soziale, ökologische und ökonomische Aspekte eines selbstbestimmten und mitverantwortlichen menschlichen Handelns“ (Barkholz & Homfeldt 1994, S. 26). Gemäß Heindl (2005, S. 17 f.) reicht es nicht, Ernährungsbildung nur auf der Ebene des Individuums anzusetzen. Auch bei der sozialen Gruppe der Kinder und

¹⁹ Im vorliegenden Beitrag wird in Anlehnung an Methfessel (2005, S. 5) der Begriff *Essen* für den realen Vollzug und die damit verbundenen sozialen und psychischen Zusammenhänge genutzt. *Ernährung* wird für objektive Betrachtungsperspektiven und Begründungen wie z.B. Nährstoffzufuhr, gesundheitliche Auswirkungen und damit zusammenhängende Normen verwendet.

Jugendlichen, in der sozialen Organisation sowie der Lebenswelt Schule und deren Umfeld, und in Gesellschaft und Politik braucht es entsprechende Bemühungen.

Ernährungsbildung in der Schule bedeutet im Sinne eines salutogenetischen Gesundheitsverständnisses die Stärkung der Ressourcen von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der gegenwärtigen und längerfristigen Gesundheitserhaltung. Für Aaron Antonovsky sind kognitive wie auch affektiv-motivationale Grundeinstellungen entscheidend, „wie gut Menschen in der Lage sind, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu nutzen“ (Antonovsky, zit. in Bengel et al. 2001, S. 28). Diese Grundeinstellung, im Salutogenesemodell von Antonovsky auch *Kohärenzgefühl* genannt (vgl. z.B. Antonovsky 1997), muss bei Kindern und Jugendlichen gefördert werden, indem konsistente Erfahrungen ermöglicht, Umgang mit belastenden Situationen thematisiert und die Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse zugelassen werden (vgl. Bengel et al. 2001, S. 70).

Entwicklung der Ernährungskompetenz als Beitrag zur Gesundheitsförderung

Beer (2004) fordert im Rahmen des Forschungsprojektes *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule REVIS* die Entwicklung von Ernährungskompetenz. Unter Kompetenz wird in Anlehnung an Weinert (2001, S. 21) verstanden: „...die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Nebst spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten im Bereich der Ernährung sind im Alltag Motivation und bewusste Absichtserklärungen (*volitional: ‚durch den Willen bestimmt‘*, Anm. d. Lektors) für gesundheitsunterstützende Verhaltensweisen notwendig. Erst dadurch sind wichtige Voraussetzungen gegeben, das Vorhaben des Gesundheitsverhaltens im Alltag umzusetzen und die Herausforderung der permanenten Anpassung an die sich verändernden Ernährungssituationen anzunehmen. Damit dies gelingen kann, braucht es zudem Orientierungs- und Reflexionshilfen, welche im Stil einer Referenz Handlungsoptionen bezüglich der gesundheitsförderlichen Wirkung prüfen.

Für Heindl (2005, S. 4) ist ein eingeübtes und reflektiertes Essverhalten, verknüpft mit Kenntnissen und Wissen über Nahrung, Ernährung und Konsum die Grundlage für eine nachhaltige Gesundheitsorientierung.

Folgende Punkte werden von Heindl (2003, S. 71) als Grundsätze einer schulischen Ernährungsbildung bezeichnet:

- Spaß und Freude am Essen fördern, sowohl bei der Auswahl, der Zubereitung und dem Verzehr
- Gefühle und Wertschätzung für den eigenen Körper und die Gesundheit wecken
- ästhetisch-kulturelle und kommunikative Erfahrungen beim gemeinsamen Essen ermöglichen
- einen verantwortungsvollen und bewussten Umgang mit der Nahrung schulen
- Zusammenhänge einer gesunden und ausgewogenen Ernährung vermitteln
- Entscheidungshilfen für alltägliches Handeln anbieten

Die Übersicht zeigt, dass Ernährungsbildung auf verschiedenen Ebenen anzusetzen ist, wenn Ernährungskompetenzen entwickelt werden sollen. Nebst der Gestaltung der konkreten Esssituation und den Entscheidungsprozessen im vielfältigen Nahrungsangebot ist mit Ernährung immer auch die Auseinandersetzung mit einer gesundheitsbewussten Lebensführung verbunden.

Essen als zentrale Kulturkompetenz

Essen und Trinken ist mehr als die Befriedigung von elementaren Bedürfnissen. Wer sich in die Geschichte der Ernährung vertieft, erkennt, wie stark Essen und Trinken mit den kulturellen, geografischen und wirtschaftlichen Bedingungen einer Gesellschaft verbunden sind. Gemäß Methfessel (2005, S. 28) ist *Essen* aufgrund seiner zentralen individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung als lebenswichtige Kulturkompetenz zu betrachten, die in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, aber auch durch Erziehungs- und Bildungsprozesse erworben wird. „Primäre Sozialisationsinstanz ist dabei der Familienhaushalt. Schule und außerschulische Bildungsträger bekommen jedoch durch den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel und die sinkenden und zudem ungleich verteilten Möglichkeiten

der Vermittlung kultureller Kompetenzen in der Familie ein zunehmendes Gewicht“ (Methfessel 2005, S. 28). So beeinflussen veränderte Tagesstrukturen und Anforderungen im Erwerbsarbeitsalltag der Eltern sowie die Vielfalt der Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen die Gestaltung der Ernährungssituation in der Familie und lassen gemeinsame Zubereitungs- und Essenszeiten seltener werden.

Vielfältige Faktoren beeinflussen das Ernährungsverhalten eines Menschen und damit auch die Esskultur einer Gesellschaft. Nach Methfessel (2005 S. 35) sollte Ernährungsbildung die wesentlichen Merkmale einer Esskultur repräsentieren und ästhetisch-kulinarische, biographische, ethische, historische, ökologische, ökonomische, physische, politische, psychische, religiös/kultische, sensorische, soziale und technologische Dimensionen beinhalten. Diese Dimensionen zeigen eindrücklich die Komplexität des Themas Ernährung, wenn es umfassend betrachtet wird. Viele Menschen sind sich beispielsweise nicht bewusst, dass ihre Kaufentscheidungen politische Akte sind, mit denen sie Zustimmung zu bestimmten Produktions- und Verarbeitungsweisen von Nahrungsmitteln geben. Oder dass im Zusammenhang mit Ernährung persönliche Werthaltungen in Frage gestellt werden können und einer bewussten Auseinandersetzung und Klärung bedürfen.

In der heutigen Zeit gewinnt die Förderung der sensorischen Wahrnehmung an Bedeutung. Vor allem die Erweiterung der Geschmackspräferenzen ist aufgrund der von vielen Kindern und Jugendlichen freiwillig auferlegten Selbstbeschränkung auf das ‚Pi-Pa-Po-Prinzip‘ (auf die drei Gerichte: Pizza, Pasta, Pommes) zu einem wichtigen Anliegen geworden. Die Umsetzung einer gesundheitsförderlichen vielseitigen Ernährung basiert auf einem breiten Spektrum an bekannten und akzeptierten Nahrungsmitteln. Um dies zu erreichen, müssen Kinder und Jugendliche in einem dauerhaften Prozess immer wieder mit neuen Nahrungsmitteln in Kontakt kommen, damit sie mit der Zeit vertraut werden; müssen Gelegenheiten geschaffen werden, die positive Emotionen wecken, wie z.B. fröhliche Tischrunden oder das Zusammensein mit Menschen, die man mag (vgl. Methfessel 2005, S. 30 ff.).

„Geschmack ist mehr als ein sinnlich erfahrbares und hedonistisches Moment, er ist gleichzeitig Botschafter oder Träger von zentralen Emotionen, Zugehörigkeit, Sicherheit und Identität“ (Methfessel 2005, S. 30). Alle diese Faktoren tragen neben Nähr- und Wirkstoffen zum Wohlbefinden und zur Gesundheit der Menschen bei. Die

Auseinandersetzung mit Ernährungsgewohnheiten betrifft auch die sensorische Bildung in der Schule, welche die Weiterentwicklung der jeweiligen Geschmacksakzeptanzen und -präferenzen beabsichtigt (vgl. Methfessel 2005, S. 30).

Ernährung fächerübergreifend im Schulunterricht integrieren

Ernährungsbildung bietet vielfältige Themen, die im Unterricht vom Kindergarten bis Ende der Sekundarstufe I mit Schülerinnen und Schülern angegangen werden können. Neben der fachbezogenen Thematisierung in den Fächern *Mensch und Umwelt* oder *Hauswirtschaft* bietet sich der fächerübergreifende Unterricht dafür an.

Die nachfolgende Übersicht betrachtet mögliche Themen zur Ernährung aus fünf verschiedenen Perspektiven. Im Unterricht sind diese Themen mit den Schülerinnen und Schülern im Sinne des zirkulären Lernens zu bearbeiten, so dass im Laufe der Schulzeit eine immer differenziertere Betrachtungsweise und vertiefte Auseinandersetzung erreicht wird.

- Perspektive Gesundheit (z.B. Qualitätsbeurteilung von Nahrungsmitteln, sensorische Wahrnehmung und Beurteilung von Nahrungsmitteln, Nahrungsmittel in der Werbung und ihre gesundheitsunterstützende Wirkung, Handlungsoptionen bei der Umsetzung einer ausgewogenen Ernährung)
- Perspektive Ökologie (z.B. Nahrungsmittelproduktion und -verarbeitung, Umgang mit Rohstoffen, regionale, lokale, globale Nahrungsmittel, Labels)
- Perspektive Ökonomie (z.B. Nahrungsmittelproduktion in Industrie und Landwirtschaft, Fair-Trade-Produkte, Geld im Kreislauf von Rohstoff–Produktion–Konsum, Werbung im Nahrungsmittelbereich)
- Perspektive Handwerk (z.B. einfache Mahlzeiten/ Lieblingsmahlzeiten für sich und andere zubereiten können, aus vorhandenen Nahrungsmitteln eine Mahlzeit zubereiten können, neue/unbekannte Nahrungsmittel zubereiten, resp. Zubereitungen variieren)
- Perspektive Kultur (z.B. gemeinsam (Zwischen-)Mahlzeiten zubereiten und genießen, Essen und Multikulturalität, Erleben von Gastfreundschaft und Gemeinschaft)

Nebst dem Thematisieren ausgewählter Perspektiven ist auch das Aufdecken von Zusammenhängen ein wichtiges Anliegen der Ernährungsbildung. Das Vernetzen von verschiedenen Perspektiven deckt Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten auf, wie sie in alltäglichen Ernährungssituationen vorkommen und Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) immer wieder herausfordern. Eine diskursive Auseinandersetzung mit Handlungsoptionen und damit verbundenen Werthaltungen sowie die Suche nach Orientierungs- und Reflexionshilfen am Beispiel solcher Spannungsfelder können einen wesentlichen Beitrag für die Übernahme der Gesundheitsverantwortung resp. allgemein für eine verantwortungsbewusste Lebensgestaltung leisten.

Ess- und Trinksituationen im schulischen Alltag gestalten

„Esskultur ist immer Teil einer Schulkultur. Sie ist eng verflochten mit der übernommenen Verantwortung für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und Teil der Kultur des schulischen Zusammenlebens. In schulische Esskultur fließen daher Elemente wie die Kultur der Versorgung sowie Strukturen und Rituale der Gemeinschaft ein“ (Methfessel 2005, S. 31 f.). Die Art und Weise, ob und wie Esssituationen im schulischen Alltag eingebettet sind und gestaltet werden, zeigt, wie die Schule ihre Verantwortung im Hinblick auf eine gesunde Lebensführung wahrnimmt. Die Schule ist ein Lebens- und Lernort, an dem sich Kinder und Jugendliche während ungefähr 10 Jahren ihres Lebens hauptsächlich aufhalten und geprägt werden. Aufgrund dieser langen Zeit „der Einflussnahme erwächst dem Setting Schule die Verantwortung, sich den Zielen und Kompetenzen für eine gesunde Lebensführung zuzuwenden“ (Heindl 2005, S.10).

„Zu bestimmen, welche Freiheiten und Grenzen den Einzelnen gegeben werden, welcher Grad von Verbindlichkeit oder Beliebigkeit den Umgang mit dem Essen bestimmt etc., ist ein pädagogischer Auftrag der Schule“ (Methfessel 2005, S. 31), den es vermehrt zu nutzen gilt. Konkret heißt das z.B., dass die Auseinandersetzung mit dem Angebot an schulischen Zwischenverpflegungen, der Pausengestaltung, der Verpflegung im Klassenlager und an Klassenausflügen etc. zum gemeinsamen Thema werden muss. Diese alltäglichen Situationen in einer Schule können als Lernsituationen und Übungsfelder für die Schülerinnen und Schüler genutzt werden.

Nach Methfessel (2005, S. 12) sollten dabei zwei Grundregeln Orientierung bieten: Ungünstige Ernährungsweisen ausschließen und günstige ermöglichen und erleichtern. Die Umsetzung dieser Grundregeln im konkreten Schulalltag bedeutet nebst der Auseinandersetzung mit konkretem Wissen und dem Herstellen von Zusammenhängen immer auch das Weiterentwickeln von Werthaltungen.

Die Gestaltung von Ess- und Trinksituationen im schulischen Alltag beinhaltet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Kleinprojekten echte Verantwortung zu übergeben. Das kann z.B. bedeuten, dass eine Klasse den Auftrag erhält, für den Schulsporttag ein Verpflegungsangebot bereitzustellen, welches die Leistungsfähigkeit aller Beteiligten während dieses Tages unterstützt.

In der gemeinsamen Auseinandersetzung, wie ein solches Verpflegungsangebot aussehen soll, beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit der Wirkung von Nahrung in unserem Körper und was es braucht, um bestimmte körperliche Leistungen zu erbringen. Zusätzlich werden sie herausgefordert, die Umsetzbarkeit ihrer Ideen zu prüfen, für die Einhaltung der Budgetvorgaben zu sorgen und je nach Vorgaben auch ökologische Überlegungen einzubeziehen. In der Gruppe suchen sie nach der für diese Situation optimalen Lösung. Ein solcher Auftrag integriert mehrere inhaltliche Perspektiven und fördert die Entwicklung von Kompetenzen über das eigentliche Thema der Ernährung hinaus.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese : zur Entmystifizierung der Gesundheit*. (deutsche, erw. Hrsg. von ‚Unraveling the mystery of health‘, 1987). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Barkholz, U. & Homfeldt, H.G. (1994). *Gesundheitsförderung im schulischen Alltag: Entwicklungen, Erfahrungen und Ergebnisse eines Kooperationsprojekts*. München: Juventa.
- Beer, S. (2004). Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung (*Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 1*). Universität Paderborn.
- Bengel, J.; Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert.

- (*Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 6*). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundesamt für Gesundheit (Hrsg.) (2005). *Fünfter Schweizerischer Ernährungsbericht*. Bern: BBL.
- Gerhards, J. & Rössel, J. (2005). Sag mir, wie Du lebst, und ich sage Dir, was Du isst. Der Zusammenhang zwischen den Lebensstilen und der Ernährung von Jugendlichen. In: H. Heseker (Hrsg.), *Neue Aspekte der Ernährungsbildung* (S. 16–23). Frankfurt: Umschau Zeitschriftenverlag.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung : ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heindl, I. (2005). Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS (*Paderborner Schriftenreihe*). Universität Paderborn.
- Methfessel, B. (2005). REVIS Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung (*Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 7*). Universität Paderborn.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

6

Krisen bewältigen

Prävention und Früherkennung

Wirkung dank Gesamtkonzept am Beispiel der Suchtprävention

Hanspeter Lehner und Norbert Würth

Ein Gesamtkonzept mit Wirkung

Suchtprävention in der Schule ist nur wirkungsvoll, wenn sie nicht losgelöst in Einzelprojekten, sondern koordiniert und vernetzt angegangen wird. Verschiedene Studien der letzten Jahre belegen dies. So ist nach Claudia Meier Magistretti (2004) Suchtprävention dann wirksam, wenn die allgemeinen Lebenskompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert sowie Ressourcen und Schutzfaktoren gestärkt werden. Zudem ist das Schulklima zu verbessern. Carlo Fabian (2006) nennt ähnliche Gelingensbedingungen für den Erfolg von Suchtprävention. Suchtprävention ist in ein Gesamtkonzept der Gesundheitsförderung einzubetten und längerfristig zu planen. Dazu müssen die Lehrpersonen vorbereitet sowie entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden. Die Partizipation aller an der Schule Beteiligten ist für den Erfolg eine Grundbedingung, dazu gehört auch die Vernetzung und Kooperation mit externen Fachstellen und Behörden.

Bausteine der Suchtprävention

*Gesamtkonzept mit fünf Bausteinen*²⁰

Die Vernetzung verschiedener Bausteine zur Suchtprävention in der Schule bewirkt, dass keine Energie in Einzelaktionen verpufft. Ein Suchtpräventionskonzept definiert,

- welche Unterrichtsthemen behandelt und welche Projekte innerhalb eines Schuljahres durchgeführt werden,
- mit welchen Maßnahmen die Einhaltung des Suchtmittelkonsumverbots im Kontext Schule gewährleistet wird,

²⁰

Das Konzept mit fünf Bausteinen beruht auf einem Beitrag von Meister und Peterelli (2005).

- wie eine Schule darauf reagiert, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler wegen eines möglichen Suchtmittelkonsums auffallen oder aus anderen Gründen signalisieren, dass sie Hilfe brauchen,
- wie externe Fachleute und Institutionen in die Bewältigung der Aufgaben einbezogen werden,
- und wie Eltern resp. Erziehungsverantwortliche einbezogen werden.

Das schulhauseigene Suchtpräventionskonzept beschreibt die Inhalte der einzelnen Elemente (Bausteine), wie sie umgesetzt werden und wie sie aufeinander aufgebaut und miteinander vernetzt sind. Die Erarbeitung eines solchen Konzeptes oder die Ergänzung durch noch fehlende Bausteine kann als Projekt aufgenommen und nach einer Erprobungsphase als verbindlicher Handlungsrahmen in der Schulstruktur verankert werden (s. Abb. 1).

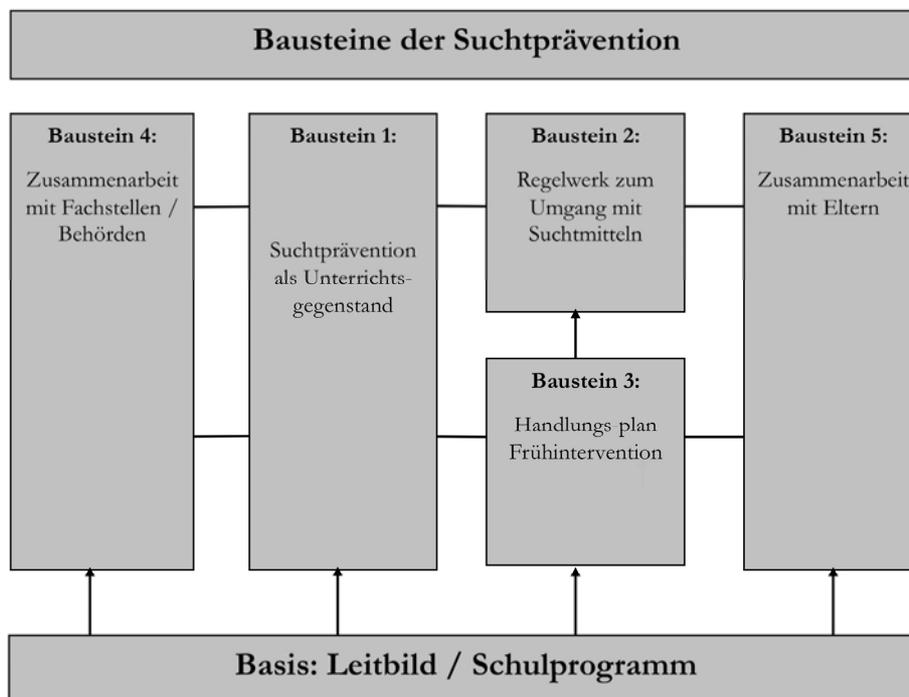


Abb. 1: Bausteine der Suchtprävention (nach: Meister & Peterelli 2005, S. 5, angepasst von Lehner & Würth)

BAUSTEIN 1

Suchtprävention als Unterrichtsgegenstand

Zielsetzung

Alle Lehrpersonen der verschiedenen Stufen, Klassen und Unterrichtsfächer halten sich verbindlich an die gemeinsam vereinbarten Themen und Zielsetzungen zur Suchtprävention für ihren Unterricht und für klassenübergreifende Projekte.

Worum geht es?

In vielen Schulen wird im Bereich Suchtprävention viel getan, doch die Anstrengungen verlaufen häufig unkoordiniert. So ist die Vermittlung von Suchtprävention stark vom persönlichen Engagement jeder einzelnen Lehrperson abhängig, und es besteht die Gefahr, dass sie durch scheinbar dringendere Lehrplanziele aus dem Programm verdrängt wird und in Vergessenheit gerät. Verbindliche Vorgaben und Absprachen sind notwendig, damit alle Schülerinnen und Schüler das Thema Suchtprävention während ihrer Schulzeit behandelt haben.

Leitsätze

- Suchtprävention zeigt Wirkung, wenn sie stufengerecht bereits im Kindergarten aufgenommen und langfristig als kontinuierlicher Bestandteil des Unterrichts und klassenübergreifender Projekte in den Schulalltag integriert wird.
- Suchtprävention ist zu differenzieren nach Zielgruppen. Dem geschlechtergerechten Ansatz wird Beachtung geschenkt.
- Gesundheitsförderung und Prävention sind in erster Linie ein pädagogisches Unterrichtsprinzip, da es hauptsächlich darum geht, spezifische Einstellungen und Handlungsweisen zu vermitteln und zu fördern. Es werden Lernformen angewendet, die eine Entfaltung der Persönlichkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Grundsätzliches

Die Lehrpläne der meisten Kantone definieren Gesundheitserziehung und Suchtprävention als fächerübergreifenden Unterrichtsgegenstand, so dass die Grundlagen hierfür bestehen. Im Zeichen von HARMOS wird bis 2011 ein Deutschschweizer Rahmenlehrplan entwickelt, der entsprechende Vorgaben zu Gesundheitsförderung und Prävention enthalten wird. Konkrete Themen wie beispielsweise Gesundheit und Krankheit, Konfliktenstehung und Konfliktlösung werden für jede Stufe vor allem im Bereich ‚Mensch und Umwelt‘ aufgeführt. Die suchtmittelspezifische Suchtprävention setzt im Lehrplan in der Mittelstufe an und beginnt mit dem Thema Rauchen.

Die Förderung von Lebenskompetenzen (life skills) wird zurzeit als ein wirkungsvoller Ansatz in der Gesundheitsförderung und Prävention betrachtet. Die Förderung von Lebenskompetenzen hilft, eine mögliche spätere Suchtgefährdung zu verringern. Sie ist auch in jedem Lebensalter eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Gewalt- und Suizidprävention.

In höheren Klassen ist die Behandlung von suchtmittelspezifischen Themen zusätzlich ein wichtiger Bestandteil der Suchtprävention.

Gesundheitsförderung und Prävention an Zuger Schulen

2003 wurde im Auftrag der Gesundheitsdirektion und der Direktion Bildung und Kultur des Kantons Zug ein Konzept für den Kindergarten, die Primarstufe und die Sekundarstufe I erarbeitet, das gestützt auf die Zuger Lehrpläne detaillierte Aussagen zu Gesundheitsförderung und Prävention im Unterricht macht (siehe Bürgisser et al. 2003)

BAUSTEIN 2

Regelwerk zum Konsum von Suchtmitteln im Schulhaus

Zielsetzung

Das Schulhaus definiert griffige Regeln bezüglich Suchtmittelkonsum im Schulrahmen sowie Sanktionen und Maßnahmen bei Regelverstößen. Schüler/-innen und Lehrpersonen sowie Externe kennen das Regelwerk und halten sich verbindlich daran. Das

Regelwerk bezüglich Suchtmittelkonsums kann Teil eines allgemeinen Regelwerks der Schule sein, welches dazu dient, eine verbindlich erklärte Ordnung in der Organisation aufrechtzuerhalten.

Worum geht es?

Diskussionen um die Durchsetzung insbesondere des Rauch- und Kiffverbots im Schulrahmen sind zeit- und energieraubend. Ein klarer Orientierungsrahmen, auf den sich alle berufen können, erspart langwierige Auseinandersetzungen mit Schülerinnen und Schülern, aber auch mit den Eltern. Er ist gleichzeitig eine Voraussetzung dafür, im Schulhaus in einem zweiten Schritt einen Frühinterventionsplan aufbauen und einführen zu können.

Leitsätze

- Grundlage für das Regelwerk sind gesetzliche Vorgaben, die kantonal den Konsum von Suchtmitteln im Schulrahmen untersagen.
- Ein Regelwerk kann nicht einfach ‚von oben‘ verordnet werden. In den Erarbeitungsprozess werden die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler, die Behörden, das Hauswarpersonal und die Eltern einbezogen.
- Das Regelwerk ist kein Repressionsinstrument, sondern ein verbindlicher Orientierungsrahmen, der allen Beteiligten Sicherheit bezüglich ihres Verhaltens gibt.

Grundsätzliches

Ein schulisches Regelwerk bekommt für alle verbindlichen Charakter, wenn es sich auf eine gemeinsame Haltung abstützt. Alle an der Schule Beteiligten (Lehrpersonen, nicht unterrichtendes Personal, Behördenmitglieder, Eltern usw.) müssen daran mitarbeiten und es mittragen. Es geht dabei um Aspekte wie Verantwortlichkeit(en), Bewertung von Sucht, Einflussmöglichkeiten und Handlungsmöglichkeiten in der Schule. Alle Lehrpersonen, die Schulbehörde, aber auch die Eltern müssen sich letztlich darin einig sein, dass sie das Konsumverbot für legale und illegale Suchtmittel im Schulrahmen optimal durchsetzen wollen. Diese gemeinsame Haltung muss den Schülerinnen und Schülern verständlich gemacht werden.

Einigkeit muss vor allem über die entsprechenden Maßnahmen herrschen. Werden Kontrollen oder abgemachte Sanktionen durch die Lehrkräfte unterschiedlich gehandhabt, wird die Wirkung des Regelwerks reduziert. Diese Einigkeit bezüglich Bedeutung der Thematik und Umsetzung der Maßnahmen wird nicht von heute auf morgen erreicht, sondern bedingt unter Umständen mehrere Schritte, die auch durch eine externe Fachperson, zum Beispiel aus der Suchtprävention, begleitet werden können.

Beim Einbezug der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern erweist es sich als Vorteil, wenn im Schulhaus bereits eine ‚Partizipationskultur‘ besteht, das heißt, wenn die Beteiligten in anderen Zusammenhängen gelernt haben, dass ihre Meinung zur Entwicklung der Organisation Schule berücksichtigt wird.

Die Maßnahmen des Regelwerks müssen außerdem beachten, dass andauernde Regelverstöße durch einzelne Schülerinnen und Schüler auch Anzeichen dafür sein können, dass sich die Betroffenen in einer Krise befinden. Hier helfen bloße Maßnahmen auf Sanktionsebene den Beteiligten nicht weiter; sie können die Problematik im Gegenteil noch verschärfen. Vielmehr ist ein strukturiertes Vorgehen im Sinne der Frühintervention notwendig.

Erarbeitung einer gemeinsamen Haltung

Im Rahmen von schulhausinternen Lehrerweiterbildungen (SCHiLW) wird an einer gemeinsamen Haltung gegenüber ‚Sucht‘ gearbeitet. Zuerst sollen die unterschiedlichen Haltungen sichtbar gemacht und diskutiert werden, bevor sie zu einer einzigen, gemeinsamen weiterentwickelt werden können.

Fragestellungen, die hierbei helfen können:

Verantwortlichkeit(en): Wer hat in der Schule welche Verantwortung betreffend Suchtmittelkonsum und Suchtverhalten der Kinder und Jugendlichen?

Einflussmöglichkeiten: *Wer soll/kann auf den Suchtmittelkonsum, auf das Suchtverhalten von Kindern und Jugendlichen Einfluss nehmen? In welcher Art soll/kann Einfluss genommen werden?*

Bewertung: Wie bewerte ich, wie bewerten wir den Konsum von Suchtmitteln und das Suchtverhalten von Jugendlichen? Wie bewerte ich, wie bewerten wir den Konsum von Suchtmitteln und das Suchtverhalten von Erwachsenen?

Handlungsbedarf: In welcher Art soll/kann die Schule bei Suchtmittelkonsum Suchtverhalten von Kindern und Jugendlichen handeln?

Schulhausregeln

Die Erarbeitung eines Regelwerks für ein Schulhaus ist am vielversprechendsten, wenn neben Lehrpersonen und Schulbehörde auch Schülerinnen und Schüler und deren Eltern einbezogen werden.

Schulhausregeln müssen klar, verständlich und kindgerecht formuliert werden. Der Umgang mit ihnen ist nicht allen Beteiligten auf Anhieb klar, er muss erst Schritt für Schritt erlernt werden. So müssen alle lernen, zwischen Regeln, Normen und (Schul-) Gesetz zu unterscheiden. Sanktionen können nicht in jedem Fall verhandelt werden, das Schulgesetz regelt sie abschließend.

BAUSTEIN 3

Handlungsplan Frühintervention

Zielsetzung

Der Handlungsplan Frühintervention hilft den Lehrpersonen, der Schulleitung sowie den Schulbehörden dabei, adäquate Interventionen zu planen und durchzuführen, wenn sie eine problematische Entwicklung – zum Beispiel eine Suchtgefährdung – bei einem Schüler oder einer Schülerin wahrnehmen. Die Lehrpersonen wissen, wann die Erziehungsverantwortlichen und die Behörden informiert und einbezogen und welche externen Hilfestellungen zu welchem Zeitpunkt beigezogen werden können oder müssen.

Worum geht es?

Das Handlungskonzept Frühintervention definiert Verantwortlichkeit(en), Zeitpunkt und Art der Intervention sowie die Zusammenarbeit mit Schulleitung, Kollegium, Schulsozialarbeit, Schulpsychologischem Dienst, Behörden, Eltern und externen Institutionen. Die Erarbeitung und Umsetzung liegt in der Verantwortung der Schulleitung.

Immer häufiger werden Schüler/-innen gerade in der Pubertät bezüglich Leistung und Verhalten wiederholt ‚auffällig‘. Dafür gibt es verschiedene Ursachen. Ein Grund kann der Missbrauch von Suchtmitteln sein, ein anderer das exzessive, suchartige Ausüben von Tätigkeiten wie PC-Spiele, Selbstverletzung, Essen, Kaufen usw. Da diese Verhaltensweisen für Jugendliche in ihrer jeweiligen Entwicklungsphase eine wichtige Funktion einnehmen, haben die Betroffenen meist kein Problembewusstsein und suchen darum auch keine Hilfe. Hier übernehmen Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Aufgabe, indem sie die Auffälligkeiten registrieren und frühzeitig intervenieren. Zur ihrer Entlastung muss rechtzeitig die Verantwortung für die Intervention an die Schulleitung übergeben werden können. Sie leitet und koordiniert das weitere Vorgehen gemäß Interventionsplan und betraut, falls nötig und wünschenswert, im Sinne eines niederschweligen Angebots die Schulsozialarbeit (sofern vorhanden) mit der Erstberatung.

Leitsätze

- Je früher Probleme bei Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden, desto eher sind persönliche sowie soziale Ressourcen der Betroffenen noch aktivierbar und die Wahrscheinlichkeit groß, dass Interventionen die weitere Entwicklung positiv beeinflussen.
- Frühintervention ist ein eigentliches Denk- und Handlungsmodell, an dem sich alle Lehrpersonen eines Schulhauses orientieren.
- Frühintervention ist ein strukturiertes Vorgehen beim Wahrnehmen von wiederholten Auffälligkeiten sowie beim Planen und Durchführen von Interventionen.

Grundsätzliches

Lehrpersonen sind Früherfasser/-innen. Sie spüren, wenn sich im Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler etwas in eine problematische Richtung verändert. Das Wahrnehmen und Einordnen dieser Veränderungen sowie ein erstes entsprechendes Reagieren verlangt von der Lehrperson Fingerspitzengefühl und ein professionelles Vorgehen.

Es gehört zur Implementierung des Handlungsplanes, dass die Lehrpersonen in entsprechende Werkzeuge eingeführt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass Lehrerinnen und Lehrer als Früherfasser/-innen keine therapeutischen Aufgaben übernehmen, ihre persönlichen Grenzen wie jene ihrer Berufsrolle kennen und frühzeitig die Schulsozialarbeit, externe Fachstellen sowie Behörden und Eltern in die Verantwortung und Intervention einbeziehen.

Interventionsmodell ‚step by step‘

Das fünfstufige Interventionsmodell *step by step* ist eine praxistaugliche Grundlage, um vor Ort einen der Schule angepassten Handlungsplan zu entwickeln (s. Sgier o.J.).

Das Interventionsmodell *Step by Step*

Die einzelnen Interventionsschritte im Überblick

Step 1 klärendes Gespräch	Die Vorkommnisse oder Probleme auf Grund von feststellbaren, beobachtbaren Tatsachen ansprechen. <ul style="list-style-type: none"> • Ernst gemeinte Sorge und Hilfsbereitschaft signalisieren. • Vorwürfe vermeiden und keine Notlügen provozieren. • Erwartungen hinsichtlich Verhaltensänderung äußern. • Gemeinsam Ziele festlegen, die zur Verbesserung der Situation beitragen (realistische, überprüfbare, sinnvolle, konkrete Ziele). • Veränderungsbereitschaft fördern und fordern. • Nächstes Gespräch vereinbaren. <p><i>Im Falle einer positiven Entwicklung diese anerkennen und weiter unterstützen.</i></p>
-------------------------------------	--

<p>Step 2</p> <p>Zielorientiertes Gespräch</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zielvereinbarungen überprüfen und besprechen. Was hat geklappt und warum? Was hat nicht funktioniert und warum nicht? • Gemeinsame Zielvereinbarungen treffen. • Hilfsangebote machen. • Erste Konsequenzen – Einbezug der Eltern, der Schulleitung, der Schulbehörde – ankündigen, falls Vereinbarungen nicht eingehalten werden. • Nächstes Gespräch vereinbaren. <p>Im Falle einer positiven Entwicklung diese anerkennen und weiter unterstützen.</p>
<p>Step 3</p> <p>Konfrontation und zielorientiertes Gespräch unter Einbezug des näheren Umfeldes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Das nähere Umfeld der Schülerin, des Schülers einbeziehen: Eltern, Schulleitung ... • Die Situation aus der Perspektive aller Beteiligten schildern und das bisherige Vorgehen zusammenfassen. • Fakten, die sich auf das Verhalten in der Schule beziehen und auswirken, festhalten. • Veränderungsziele vereinbaren. • Grenzen und Konsequenzen verdeutlichen. • Auflagen zur Beratung und Therapie ansprechen • Nächstes Gespräch vereinbaren. <p>Im Falle einer positiven Entwicklung diese anerkennen und weiter unterstützen.</p>
<p>Step 4</p> <p>Konfrontation und zielorientiertes Gespräch unter Einbezug des weiteren Umfeldes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Das weitere Umfeld der Schülerin, des Schülers einbeziehen: Eltern, Schulleitung, Schulbehörde, Fachperson. • Problematik und Entwicklung ansprechen. • Konsequenzen in die Wege leiten. • Auflagen für Beratung und Therapie (professionelle Beratungsstelle) machen. • Das weitere Vorgehen gemeinsam besprechen und planen. <p>Im Falle einer positiven Entwicklung diese anerkennen und weiter unterstützen.</p>

Step 5	Regelmäßige Folgekontakte planen, um die weitere Entwicklung zu beurteilen.
Folgegespräche	<i>Im Falle einer positiven Entwicklung diese anerkennen und weiter unterstützen.</i>

Tabelle 1: Interventionsmodell *step by step*. (aus: Sgier o.J., S. 11)

BAUSTEIN 4

Zusammenarbeit mit externen Fachstellen, Fachpersonen und Behörden

Zielsetzung

Die Schule baut mit verschiedenen externen Fachstellen und Fachpersonen aus den Bereichen Jugendberatung und Prävention verbindliche Kontakte und Zusammenarbeitsformen auf.

Worum geht es?

Schulen sind heute vermehrt mit Problemen konfrontiert, die sie alleine nicht mehr lösen können und über ihr Kerngeschäft hinausgehen. Immer mehr Kinder und Jugendliche brauchen eine spezifische Betreuung und Unterstützung, um den Anforderungen des Erwachsenwerdens wie zum Beispiel der Berufsfindung gerecht zu werden.

Schulsozialarbeiter/-innen, Fachpersonen des schulpsychologischen Dienstes, der Jugendberatung und anderer sozialer Dienste und Behörden leisten wirksame Hilfe und Unterstützung, damit zum Beispiel ein Schulabbruch oder Schulausschluss vermieden werden kann. Diese Hilfe kann umso effizienter beansprucht werden, je besser die Kontakte untereinander funktionieren und die jeweiligen Personen sich kennen. Beim Planen und Durchführen von Suchtpräventionsprojekten können Schulen durch externe Hilfe entlastet werden. Bereits bestehende Kontakte zu entsprechenden Stellen erleichtern im Bedarfsfall für beide Seiten die Arbeit.

Leitsätze

- Prävention ist ein Auftrag, der im Verbund geleistet werden muss.
- Lehrpersonen sind in der Prävention auf externes Know-how angewiesen.
- Die Pflege der Beziehungen mit außerschulischen Institutionen und Fachstellen bringt der Schule auf die Dauer eine Entlastung.
- In Krisensituationen müssen Schulen auf bestehende, erprobte Netzwerke zurückgreifen können.
- Um die Erarbeitung und Aufrechterhaltung einer gut funktionierenden interdisziplinären Zusammenarbeit müssen sich alle Beteiligten bemühen (Schule wie Fach- und Beratungsstellen).

Grundsätzliches

Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, die durch ihr soziales Verhalten, aber auch durch Defizite im intellektuellen Bereich in Schwierigkeiten geraten, ist eine wichtige Aufgabe im präventiven Sinn. Die gute Zusammenarbeit der Lehrperson als Früherfasser/-in mit den sozialpädagogischen und therapeutischen Fachpersonen ist von eminenter Wichtigkeit und muss von beiden Seiten gepflegt werden.

Netzwerk Cham

In Cham existiert seit 1998 ein Netzwerk, das die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure, die im sozialen, politischen und wirtschaftlichen Umfeld der Gemeinde aktiv sind, ermöglicht. In der Präventionsrunde, die unter der Leitung des Sozial- und Gesundheitsvorstehers tagt, treffen sich Vertreterinnen und Vertreter aus Bildung, Verkehr und Sicherheit, Soziales und Gesundheit, Soziokulturelle Animation, Schulsozialarbeit und Jugendarbeit zum gegenseitigen Informationsaustausch und setzen Schwerpunkte in ihrer vielfältigen Zusammenarbeit. Weitere Informationen siehe www.cham.ch (unter dem Stichwort ‚Netzwerk‘).

BAUSTEIN 5

Zusammenarbeit mit Eltern resp. Erziehungsverantwortlichen

Zielsetzung

Die Schule arbeitet mit den Erziehungsverantwortlichen im Hinblick auf eine gute Entwicklung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen zusammen; dazu ist ein regelmäßiger Informationsaustausch mit der Elternschaft wichtig.

Worum geht es?

Aufgabe der Schule ist es, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu fördern. Gleichzeitig sind die Erziehungsverantwortlichen an der guten Entwicklung ihres eigenen Kindes interessiert und wollen dabei miteinbezogen werden. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe ist nur möglich, wenn beide Seiten zum Wohl des Kindes zusammenarbeiten. Frühzeitige und regelmäßige Kontakte zwischen Schule und Elternhaus bilden die tragende Säule einer guten Beziehungspflege.

Leitsätze

- Die Erziehungsverantwortlichen sind Partner/innen in der Erziehung.
- Lehrpersonen nutzen das Know-how der Eltern.
- Lehrpersonen gestalten die Elternarbeit mit vielfältigen und attraktiven Formen.
- Die Schule pflegt die Beziehung zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler.

Grundsätzliches

Die gute Zusammenarbeit der Lehrperson mit den Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für eine gute Bewältigung von Krisen. Der Schule kommt hier eine wichtige, tragende Rolle zu. Sie ist darum besorgt, dass die Erziehungsverantwortlichen regelmäßig über die Entwicklung des Kindes informiert werden und diese dazu Stellung nehmen können. Elternabende für alle Erziehungsverantwortlichen einer Klasse dienen mehr der Informationsvermittlung und dem Austausch unter der Elternschaft. Elterngespräche fördern den Austausch von Erziehungsverantwortlichen

und Lehrpersonen betreffend die Entwicklung des Kindes. Die Verantwortung für die Erziehung und die gesunde Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen liegt immer klar in der Verantwortung der Eltern.

Elternabend zum Thema Suchtprävention

Veranstaltungen für die ganze Elternschaft einer Klasse, eines Jahrgangs oder einer Schule dienen vor allem der Informationsvermittlung und dem Austausch. Die Schulsozialarbeit (SSA) und externe Fachstellen stellen sich vor. Wichtig ist, dass den Eltern die Gelegenheit geboten wird, Haltungen und Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren und sich darüber auszutauschen.

Grundkonzept Suchtprävention an der Oberstufe Uznach (Schweiz)

Die Oberstufe Uznach hat in den Schuljahren 2005–2007 am Projekt Früherkennung und Frühintervention in Schulen, das vom Bundesamt für Gesundheit (BAG) ausgeschrieben wurde, teilgenommen. Unter der Führung der Schulleitung wurde eine Steuergruppe (mit Vertretungen aus der Lehrerschaft sowie der Schulbehörde und der Gemeindebehörde) eingesetzt. Als erstes wurde eine breit angelegte Standortbestimmung im Team durchgeführt. Sie zeigte den Wunsch der Lehrerschaft, ein Gesamtkonzept Suchtprävention mit externer Begleitung durch eine Fachperson zu erarbeiten. Gleichzeitig wurde bei den Schülerinnen und Schülern erhoben, wo bei ihnen „der Schuh drückt“. Diese Resultate flossen ebenfalls ins Konzept ein. In einem ersten Schritt wurde in einer schulhausinternen Weiterbildung an der gemeinsamen Haltung in Bezug auf Gesundheitsförderung und Suchtprävention gearbeitet. Im nächsten Schritt entwickelten die Lehrerinnen und Lehrer die Inhalte der vier Bausteine in arbeitsteiligen Arbeitsgruppen. Dazu trafen sie sich über mehrere Monate in verschiedenen Workshoprunden. Die Rohfassungen der Inhalte wurden schließlich durch die Steuergruppe redigiert. Jetzt liegt das Gesamtkonzept in seiner Endfassung zur Genehmigung durch die Lehrerschaft vor. Es wird im Schuljahr 2007–2008 in die Schule implementiert. Nach der einjährigen Erprobungsphase wird schulintern evaluiert. Wo nötig werden dann Anpassungen im Konzept vorgenommen. Gleichzeitig wurde die Vernetzung mit den regionalen Fach- und Beratungsstellen durch Besuche vor Ort verstärkt.

Statements der Schulleiterin und eines Klassenlehrers

Marianne Burger Studer, Schulleiterin der Oberstufe Uznach, freut sich über die miteinander entwickelte Haltung in Bezug auf Gesundheitsförderung und Suchtprävention: „Die gemeinsame Haltung war nicht einfach vorhanden, sondern wurde in intensiven Diskussionen erarbeitet, was das Verständnis untereinander förderte und letztlich den Teamgeist stärkt.“

Für Alex Tomaschett, Klassenlehrer an der Oberstufe, ist der Kontakt zu den regionalen Beratungsstellen besonders wichtig: „Ich habe von den Mitarbeitenden viel über ihre Arbeit erfahren und kenne nun die Personen, an die ich mich mit meinen Fragen und Anliegen wenden kann, wenn Schülerinnen oder Schüler in ihrer Entwicklung gefährdet sind.“

Literatur

Bürgisser, T.; Ormanns, G.; Pfister, T. & Zürcher, G. (2003). *Gesundheitsförderung und Prävention an Zuger Schulen. Konzept für den Kindergarten, die Primarstufe und die Sekundarstufe I*. Zug: Gesundheitsdirektion des Kantons Zug. Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug. [online, zuletzt besucht am 9. 4. 2008:]
www.schulklima-instrumente.com/praxishandbuch_gesunde_schule.php

Fabian, C.; Steiner, O. & Guhl, J. (2006). *Schule und Cannabis. Regeln Massnahmen und Früberfassung. Evaluation des Präventions- und Früberfassungsprogramms an Basler Schulen*. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit.

Meier Magistretti, C. (2004). *Wirkungsqualität in der Suchtprävention : eine Synthese praktischer und wissenschaftlicher Erkenntnisse*. Inauguraldissertation an der Universität Bern.

Meister, B. & Peterelli, G. (2005). Wirkung dank Gesamtkonzept. Suchtprävention in der Schule. *Laut&Leise, Magazin der Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich*, Nr. 2, S. 5–7) [Online:] <http://www.suchtpraevention-zh.ch> (zuletzt besucht am 9. 4. 2008)

Sgier, S (o.J.). *stepp by step : Früberkennung und Prävention*. St.Gallen: Gesundheitsdepartement des Kantons St.Gallen, ZEPRA Prävention und Gesundheitsförderung.

Prävention sexueller Übergriffe in der Schule

Gabriela Jegge

Sexuelle Gewalt ist ein Problem, mit dem die Schule heute in vielfältiger Weise konfrontiert ist. Die Schule ist in diesem Zusammenhang sehr gefordert, hat sie doch den Auftrag, ein Klima zu schaffen, in dem Lernen und Entwicklung möglich ist, und das geprägt ist von Respekt und Toleranz. Sexuelle Gewalt wirkt sich nicht nur negativ auf die davon betroffenen Menschen aus, sondern beeinflusst das ganze Umfeld.

Der folgende Beitrag will sensibilisieren und klären, indem er aufzeigt, wo Ursachen liegen und wie die Schule Maßnahmen ergreifen kann, die dazu beitragen, sexuelle Gewalt zu verhindern. Ein wesentliches Anliegen ist es, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, im Sinne der Prävention einen Beitrag für eine sexual- und körperfreundliche Sexualpädagogik zu leisten.

1. Grundlagen: Begriffsklärung

Im Zusammenhang mit sexueller Gewalt werden viele Begriffe verwendet. Für verschiedene Formen sexueller Gewalt gibt es zum Teil nuancierte Definitionen, die geprägt sind von subjektiven Empfindungen, kulturellen Erfahrungen und nicht zuletzt vom Geschlechterdiskurs. Die nachfolgenden Begriffsklärungen sind ein Versuch, die wesentlichsten Unterschiede aufzuzeigen.

1.1. Sexuelle Belästigung

Sexuelle Belästigung hat viele Formen, die nicht immer objektiv und eindeutig als solche erscheinen. Ausschlaggebend bei der Frage, ob es sich um eine Belästigung handelt oder nicht, ist die (subjektive) Empfindung der belästigten Person. Hier beginnt die Schwierigkeit einer allgemeinen Definition, da Empfindungen persönlich, subjektiv und niemals allgemeingültig sind. „Als sexuelle Belästigung gilt jede Handlung mit sexuellem Bezug, die gegen den Willen einer der beteiligten Personen geschieht; sie kann sehr subtil sein, aber auch deutliche Formen annehmen“ (Niederberger 2004).

Sexuelle Belästigungen sind Grenzüberschreitungen, körperliche oder psychische Grenzverletzungen. Die mehr oder weniger subtilen Formen sexueller Belästigung

reichen von Blicken, Annäherungsversuchen, bis hin zu verbalen Attacken und Berührungen/Streifungen. Aber auch wiederholte, unerwünschte sexuelle Angebote sind eine Form sexueller Belästigung. Da hier oft die Sichtbarkeit und Beweisbarkeit fehlt, werden diese Ereignisse von den Opfern vielfach verschwiegen und bleiben so ungemeldet – aus Scham, aus Angst, dass man ihnen nicht glaubt, nicht zuletzt auch im Wissen, dass sexuelle Belästigung nicht gesetzlich verfolgt und bestraft werden kann.

An dieser Stelle scheint mir wichtig zu betonen, dass nicht jeder Blick und jede Berührung ein sexueller Übergriff ist. Ausschlaggebend für die Einschätzung als sexuelle Belästigung sind die Faktoren *unerwünscht* und *wiederholt*.

1.2. Sexuelle Ausbeutung – sexueller Übergriff – sexueller Missbrauch

Sexuelle Ausbeutung und sexueller Übergriff werden oft synonym verwendet, wobei sexuelle Ausbeutung heute gebräuchlicher ist. Der Begriff ‚sexueller Missbrauch‘ hat eine verharmlosende Komponente, die der Tragweite des Ganzen nicht gerecht wird, da er von Sexualität als etwas ausgeht, das ‚gebraucht‘ werden kann.

Als sexuelle Ausbeutung wird jede sexuelle Handlung durch eine erwachsene Person (oder eine/n ältere/n Jugendliche/n) an Kindern oder Jugendlichen unter 16 Jahren bezeichnet. Die ausbeutende Person nutzt dabei die ungleichen Machtverhältnisse (körperliche, geistige und emotionale Überlegenheit), das Vertrauen und die Abhängigkeit des Opfers aus, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Zentral dabei ist, dass das Opfer zur Geheimhaltung verpflichtet wird (vgl. Hengstler 2004).

Es gibt verschiedene Formen sexueller Ausbeutung – solche mit Körperkontakt (Berühren/Manipulieren der Genitalien, Vergewaltigung, Nötigung) und solche ohne (onanieren in Anwesenheit von Kindern/Jugendlichen, herstellen oder zeigen von pornografischen Abbildungen usw.). Die Grenzen, wann sexuelle Ausbeutung beginnt, sind oft fließend und werden unterschiedlich definiert. Zu erwähnen ist hier auch, dass vor allem zu Beginn eines ausbeuterischen Verhältnisses die Grenzen zwischen einem positiven, wünschenswerten Körperkontakt und einem sexuellen Übergriff schwierig zu bestimmen sind. Zudem ist der Umgang mit Körperkontakt geprägt von Gesellschaft, Kultur und Religion.

Bei der Definition von sexueller Ausbeutung wird oft vom Täter ausgegangen. Meistens wird die *Einsseitigkeit* des sexuellen Wunsches als Kriterium angeführt.

Entscheidend ist jedoch, ob die andere Seite weiß, worum es geht und ob sie freiwillig zustimmen oder das Angebot ablehnen kann.

Eine sehr treffende Definition liefert Urs Hofmann (2004): „Sexuelle Ausbeutung beginnt dort, wo jemand beginnt, seine (oder ihre) sexuelle Erregung oder Befriedigung zu suchen, ohne dass das Gegenüber dazu freiwillig und vollständig informiert zustimmen kann.“

1.3. Sexuelle Gewalt

Sexuelle Gewalt ist ein Gewaltakt, der sich in einer sexualisierten Form zeigt. Unter sexueller Gewalt wird jede sexuelle Handlung verstanden, die entweder gegen den Willen des Kindes geschieht oder der das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann (Bange & Deegener 1996, S. 105). Darin enthalten ist die (implizite oder explizite) Androhung von Gewalt bzw. die Überredung zur Kooperation.

Bei der genauen Bestimmung des Begriffs *sexuelle Gewalt* sind sich die Fachleute uneinig. Für die einen ist Sexualität automatisch konnotiert mit der Möglichkeit zur Gewalt. Diese sehen sie als Schattenseite der Sexualität als gegeben an, nicht zuletzt wegen der Tatsache, dass in den meisten weiblichen Biografien solche Erfahrungen vorhanden sind. Dazu kommen patriarchal strukturierte Geschlechterbeziehungen, die sexuelle Ausbeutung ermöglichen und fördern. Andere befürworten eine Trennung von Sexualität und Gewalt. Für sie dient sexuelle Gewalt vor allem dem Ausdruck bzw. der Durchsetzung von Macht. Diese wird missbräuchlich in einer sexualisierten Form ausgeübt. Es handelt sich hier also um eine Form der Herrschaftsausübung, die nicht automatisch mit Sexualität verbunden ist.

1.4. Inzest

Als Inzest werden sexuelle Handlungen zwischen biologischen Verwandten bezeichnet. Ein sexueller Übergriff durch eine/n Familienangehörige/n (Vater/Mutter, Bruder/Schwester, Onkel/Tante, Großvater/-mutter, Cousin/Cousine) ist somit gleichzeitig auch Inzest. Hier sind besonders die Ausnutzung des Vertrauens- sowie Abhängigkeitsverhältnisses, der Zwang zur Geheimhaltung, sowie die Schamgefühle gegenüber den anderen Familienmitgliedern zu beachten.

2. Fakten: Situation in der Schweiz

Das Ausmaß sexueller Ausbeutung von Kindern ist in absoluten Zahlen nicht bekannt. Die Dunkelziffer solcher Delikte ist sehr hoch. Rund 50 Prozent aller Fälle sexueller Ausbeutung finden im sozialen Nahraum (außerhalb der Familie) statt (Elmer 2007). Heute wird angenommen, dass jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder zehnte bis zwölfte Knabe vor dem 16. Lebensjahr Opfer sexueller Übergriffe wird. Mädchen werden demzufolge zwei- bis dreimal so häufig Opfer sexueller Übergriffe wie Jungen. Andere Quellen (Ernst 1998, S. 69) sprechen von 10 bis 15 Prozent der Frauen und 5 bis 10 Prozent der Männer bis zum Alter von 14 oder 16 Jahren, die mindestens einmal einen unerwünschten sexuellen Körperkontakt erlebt haben. Sexuelle Gewalt an Jungen und Männern ist viel seltener und wird etwa gleich häufig von Männern und Frauen ausgeübt. Am häufigsten betroffen sind Mädchen und Jungen im Alter von etwa sieben bis zwölf Jahren. Ein Teil dieser Kinder und Jugendlichen erlebt diese Form von Gewalt nur einmal. Die anderen Mädchen und Jungen müssen sexuelle Ausbeutung wiederholt erdulden, manchmal über Jahre hinweg.

Ganz besonders gefährdet, Opfer sexueller Übergriffe zu werden, sind Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung. Menschen mit einer Behinderung sind deshalb gefährdeter, weil ihre Behinderung die Organisation ihres Lebens, ihre Ressourcen, ihre Kommunikation, ihr Wissen sowie ihre Position in der Gesellschaft tangiert.

Männer oder männliche Jugendliche bilden mit etwa 90 Prozent die überwältigende Mehrheit der Täterschaft (Elmer 2007).

3. Ursachen – Wie kommt es zu sexuellen Übergriffen?

Um es vorweg zu nehmen: Es gibt nicht *eine* Ursache, sondern deren viele. Meistens ist es ein Zusammentreffen mehrerer Faktoren, die sexuelle Übergriffe begünstigen oder überhaupt ermöglichen. Dabei muss betont werden, dass ‚ungünstige‘ Voraussetzungen nicht zwingend mit sexueller Gewalt enden müssen.

Sexuelle Gewalt ist kein isoliertes Phänomen, sondern tritt oft zusammen mit anderen Gewaltformen in Erscheinung. Ein vielbeachteter Erklärungsansatz geht davon aus, dass sexuelle Gewalt ein Ausdruck von Macht- und Vertrauensmissbrauch ist (vgl. Enders 2003), der in patriarchalen von einem Machtgefälle zwischen Männern und Frauen, wie auch zwischen Erwachsenen und Kindern geprägten Gesellschaften

häufiger ist als in anderen Gesellschaften (Huser-Studer & Leuzinger 1999; Elmer 2007). Sexuelle Ausbeutung ist so gesehen eine extreme, destruktive, aggressive Form von Machtausübung. Das Streben nach Macht wird zwar immer noch mehrheitlich Männern zugeschrieben. Enders (2003) betont jedoch, dass auch Frauen ihre Macht missbrauchen können. Es ist deshalb falsch zu glauben, dass Frauen ausschließlich unter Zwang Kinder missbrauchen: Mindestens jede zweite Täterin missbraucht aus eigener Initiative heraus, oder sie handelt zunächst unter Zwang und führt den Missbrauch danach eigenständig weiter.

Jugend und Pubertät sind noch keine hinreichende Begründung für sexuelle Übergriffe. Jedoch können die damit verbundenen Ereignisse und Veränderungen dazu beitragen. Eine zentrale Leistung, die in der Pubertät zu erbringen ist, ist unter anderem die Entwicklung einer eigenen sexuellen Identität. Damit verbunden ist die Abgrenzung von bekannten Werten, Normen und Erscheinungsbildern Erwachsener. Dieser wichtige Entwicklungsprozess gelingt vor allem durch Ablehnung und Abwertung von Bekanntem, Vertrautem, Schönem, durch Schockieren und (negatives) Auffallen. An den bereits erwähnten gesellschaftlichen Machtverhältnissen könnte es liegen, dass bei *männlichen* Jugendlichen mangelnde Anpassungsleistungen an die pubertätsbedingten Veränderungen oftmals mit gegen andere Personen gerichteten aggressiven (gelegentlich auch sexuellen) Handlungen einhergehen.

Ein Teil der elektronischen und Printmedien zeigen tagtäglich sexualisierte und Gewalt verherrlichende Bilder. Kinder und Jugendliche sind gewandt im Umgang mit neuen Medien und Technologien und verfügen dadurch heute über noch nie dagewesene Möglichkeiten in Bezug auf die Verfügbarkeit (auch sexualisierter) medialer Informationen. Worüber Jugendliche jedoch oft nicht verfügen, ist die Kompetenz, Medien und Informationen kritisch zu bewerten, einzuordnen, zu verwenden und zu verwerten. Auch sind die Möglichkeiten, etwas Eigenes entstehen zu lassen und zu entwickeln beschränkt. Es gibt kaum etwas, was nicht schon dagewesen ist. Dieser Umstand kann durchaus zu einer gewissen Frustration führen.

Die Sozialisation (durch Medien, Familie, Schule etc.) ist ein zentraler Faktor, wenn wir nach den Ursachen sexueller Übergriffe suchen.

In der Fachliteratur werden die folgenden Faktoren diskutiert, die das Entstehen von sexueller Gewalt und Ausbeutung begünstigen können:

- fehlender Bezug zu eigenen Emotionen

- unsicherer Umgang mit Gefühlen
- Körper ausschließlich als Spiegelbild von Kraft sehen und erleben
- fehlende männliche Vorbilder im Alltag
- keine Auseinandersetzung mit klischeehaftem Rollenverhalten
- unreflektierter Konsum von (sexualisierten) Medien
- fehlende Kenntnis/Akzeptanz geltender Normen und Werte
- extreme/absolute Autoritätsgläubigkeit
- fehlende Kenntnisse über körperliche Entwicklung und Vorgänge (sexuelle Lust)
- religiöser Fundamentalismus
- Abhängigkeit vom (negativen) Einfluss der Peergroup – fehlende Autonomie
- Sexualität vor allem als Leistung sehen und leben
- fehlender Respekt gegenüber anderen Personen
- eigene Bedürfnisse und Grenzen nicht wahrnehmen
- rigider Umgang mit Körperlichkeit und Sexualität
- Körperfeindlichkeit – übertriebene Scham

3.1. Die verschiedenen Seiten menschlicher Sexualität

Der Mensch ist ein sexuelles Wesen. Sexualität ist eine Lebensenergie und ein Entwicklungsthema, das uns von der Geburt an bis zum Tod begleitet. Zwar wird Sexualität je nach Lebensphase unterschiedlich gelebt und erlebt, doch ist sie omnipräsent und beeinflusst die Gesundheit und das Wohlbefinden. Je nachdem, welche Erfahrungen im Zusammenhang mit Sexualität gemacht werden und welche Normen und Werte verinnerlicht wurden, wird Sexualität oft als etwas erlebt, das mit Gefahr verbunden ist, anstatt als etwas, das schön, lustvoll ist und Freude bereitet. So sind wir alle geprägt von inneren Gefühlen und Leitsätzen, die unsere Sexualität beeinflussen und die sie uns entweder als Last oder als Lust erleben lassen. Wenn Sexualität vor allem als Leistung erlebt wird, ist der Zusammenhang mit Last und Belastung offensichtlich.

Folgende zwei Definitionen bringen die Vielfaltigkeit der Sexualität zum Ausdruck:

Sexualität ist sowohl sozial geformt als auch individuell kultiviert. Sie zeigt sich – je nach Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung und Identität sowie gesellschaftlichem Umfeld – in einer Vielfalt von sexuellen Lebens- und Ausdrucksformen, die neben- und nacheinander gelebt werden können. Jugendliche und Erwachsene werden dadurch im Verlauf ihres Lebens immer wieder zu erneuter bewusster Entscheidung für eine sexuelle Lebensform herausgefordert (sedes 2007).

Sexualität wird begriffen als eine allgemeine Lebensenergie, die in allen Lebensphasen körperlich, geistig-seelisch und sozial wirksam ist. Sie gilt als kulturell und psychosozial bedingt, ist nicht auf Stereotype von Frau und Mann festgelegt und umfasst hetero-, homo- und bisexuelle Lebensformen. Sexualität wird als ‚eine Einheit des Widersprüchlichen‘ begriffen, als ein ambivalent besetzter Teil menschlichen Lebens, den die Menschen zu verbinden suchen. Sie hat positive wie negative Gesichter, sie ist nicht nur schön, lustvoll, identitäts- und beziehungsfördernd, sondern kann auch schmerzhaft, identitäts- und beziehungsstörend sein (Wrede & Hunfeld 1997, S. 119).

Sexualität hat sowohl eine ‚helle‘ (lustvolle, positive) wie auch eine ‚dunkle‘ (belastende, negative) Seite. Die zurzeit starke Betonung der ‚dunklen Seite‘ der Sexualität durch die Medienpräsenz im Zusammenhang mit verschiedenen sexuellen Übergriffen ist prägend für den (momentanen) Umgang mit Sexualität in Elternhaus und Schule. Sexualität überwiegend als eine Gefahr zu betrachten, bedeutet jedoch eine einseitige Gewichtung. Die positiven Seiten der Sexualität bilden eine wichtige Grundlage für das Wohlbefinden und das innere Gleichgewicht. Sexualpädagogik darf deshalb keinesfalls auf eine Gefahrenpädagogik verkürzt werden.

4. Prävention sexueller Gewalt in der Schule

Die Schule als zentraler Bildungsort hat – neben dem pädagogischen Einfluss von Eltern und Gesellschaft – die Aufgabe, im Zusammenhang mit sexuellen Übergriffen eine präventive Funktion zu übernehmen, denn sie ist neben der Familie die wichtigste Informations- und Sozialisationsinstanz für Mädchen und Jungen. Die pädagogische Professionalität von Lehrpersonen ermöglicht es, adäquate Interventionen und Maßnahmen zu ergreifen. Idealerweise sind alle Akteure einbezogen, damit die Präventionsbemühungen wirksam und nachhaltig sind. So sind auch Eltern und weitere

Erziehungsberechtigte wichtige Zielgruppen, von denen der Großteil froh ist, zu dieser Thematik Unterstützung zu erhalten. Nicht zuletzt auch deshalb, weil man weiß, dass die meisten sexuellen Übergriffe in der Familie oder im nahen sozialen Umfeld geschehen.

Die Erziehungspersonen sind herausgefordert, den eigenen Umgang mit Sexualität, Macht und Grenzen zu reflektieren und die Präventionsinhalte den Kindern und Jugendlichen vorzuleben. Dazu gehört die explizite Auseinandersetzung mit fachlichen Gegebenheiten bezüglich sexueller Gewalt. Grundvoraussetzung, damit dies gelingt, ist die Konfrontation mit eigenen Gefühlen und Erfahrungen auf sexuellem Gebiet, und Gewissheit darüber, was in Bezug auf sexuelles Verhalten als normal oder abweichend anzusehen ist, sowie das offene Ansprechen von sexuellen Themen im Kollegium oder in der Familie.

Nachhaltige Prävention setzt voraus, dass sie kontinuierlich in den schulischen Alltag integriert ist. Dies kann nur dann geschehen, wenn die dafür notwendigen Gefäße auf institutioneller Ebene vorhanden sind. Es braucht nicht nur engagierte Lehrkräfte und motivierte Schülerinnen und Schüler, sondern auch strukturelle Maßnahmen. Zu diesen gehören neben einer kontinuierlichen Weiterbildung aller relevanten Erziehungsverantwortlichen die Entwicklung von ethischen Richtlinien und Konzepten zur Intervention und Prävention sexueller Gewalt sowie die Überprüfung der Macht- und Führungsstrukturen der Schule. Dafür müssen zeitliche und finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden (vgl. Maurer 2004).

4.1. Zwei Thesen zur Prävention sexueller Gewalt

- „Ein umfangreiches Wissen über Sexualität, Sprachfähigkeit, ein selbstbestimmter Umgang mit Sexualität sowie die Stärkung der Identität und Selbstbewusstsein sind der beste Schutz vor sexuellen Übergriffen und sexueller Gewalt“ (Kunz 2007)
- „Nicht pornografische Bilder an sich sind für Jugendliche problematisch, sondern die Unfähigkeit, mit dem Gesehenen umzugehen und adäquat in ihre Lebenswelt einzubeziehen“ (Kunz 2007).

Da insbesondere die spezifischen Umstände der *Sozialisation* für das Entstehen sexueller Übergriffe relevant sind, gilt es, mit der Prävention hier anzusetzen. Um Kinder und Jugendliche besser vor sexuellen Übergriffen schützen zu können, ist es notwendig, im Schulalltag bewusst den negativen Aspekten der geschlechtsspezifischen Sozialisation entgegenzuwirken. Dies kann zum Beispiel geschehen, indem traditionelle Rollenzuschreibungen hinterfragt werden: indem Mädchen bei der Entwicklung ihres Selbstwertes gestärkt, und Jungen in ihrer Sensitivität gefördert werden. Günstig auf die Verhinderung sexueller Übergriffe wirkt sich eine offene, differenzierte, respektierende und wertschätzende Kommunikationskultur aus. Auf struktureller Ebene heißt das: feste Verankerung von Gesprächsgefäßen, in denen auch heikle Themen angesprochen werden, und in denen eine Auseinandersetzung mit Regeln und Regelverstößen stattfinden kann.

Eine wirksame und nachhaltige Prävention fördert grundsätzliche Stärken von Kindern und Jugendlichen (Empowerment): Ziele solcher Präventionsprogramme sind die Stärkung des Selbstwerts und des Selbstbestimmungsrechts sowie die Fähigkeit zur Selbstverteidigung (vgl. Maurer 2004). Dazu gehört auch, Kinder und Jugendliche in ihrer Eigen- und Selbständigkeit zu unterstützen, indem altersadäquate Freiheiten zugelassen werden. Denn überbehütete Kinder sind nicht per se besser geschützt. Vielmehr sollen Mädchen und Jungen informiert werden darüber, was sexuelle Gewalt ist, was bei sexueller Ausbeutung passieren kann, und welche gesetzlichen Grenzen gelten. Dazu gehört auch die Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten (siehe unter Leitsätze, im folgenden Abschnitt). Gut informierte, unabhängige und selbstsichere Kinder sind weniger gefährdet, Opfer sexueller Übergriffe zu werden als angepasste, unselbständige, ängstliche und emotional unsichere.

4.2. Sexualpädagogik: Prävention durch *sexuelle Bildung*

Heute wird die Bedeutung von Sexualität für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht mehr in Frage gestellt. Die psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist keine unbekante Größe mehr, sondern fachlich erforscht. Und doch sind Unsicherheiten geblieben, insbesondere im Zusammenhang mit sexuellen Übergriffen. Wie weit soll Sexualpädagogik gehen und mit welcher Intention soll sie betrieben werden? Groß ist immer noch die Sorge, die

Kinder durch ‚zu frühes‘ und zu detailliertes Wissen zu überfordern (vgl. Wanzek-Sielert 2002). Zur Prävention sexueller Übergriffe gehört eine die Sexualität bejahende Sexualerziehung. Der frühere Sexualpädagogik-Ansatz des Gefahrenabwehrens ist heute einem ressourcen- und lebensweltlich orientierten Konzept gewichen, das von einem spielerischen, selbstbewussten und lustvollen Erleben der Sexualität ausgeht, wobei selbstverständlich auch der Aspekt der Verantwortung seinen Platz hat. Sexuelle Gesundheitsförderung bettet Präventionselemente in eine umfassende Sexualerziehung ein. Diese hat zum Ziel, dass Schülerinnen und Schüler folgende Kompetenzen entwickeln können:

- **Bewertungs-/Haltungskompetenz:** Auseinandersetzung mit Werten und Normen
- **Beziehungskompetenz:** Reflexion des Rollen- und Beziehungsverhaltens, Entwicklung einer Liebesfähigkeit (vgl. Gächter 2002)
- **Sprachkompetenz:** Förderung einer sensiblen sexuellen Kommunikationsfähigkeit
- **Sozial- und Selbstkompetenz:** Bedürfnisse und Grenzen erkennen und respektieren, Sinnesbildung, Gefühle wahrnehmen und ausdrücken.
- **Sach-/Wissenskompetenz:** sich am Interesse/Wissen der Schüler/-innen orientieren, Falschwissen korrigieren
- **Medienkompetenz:** Förderung des differenzierten Umgangs mit Medien

Sexualität soll dabei nicht nur explizites Unterrichtsthema sein, sondern kontinuierlich, auch im fächerübergreifenden Kontext angesprochen werden. Dies verlangt von den Lehrpersonen eine hohe Fachkompetenz, die nicht einfach ‚naturgegeben‘ ist, sondern in der Aus- und Weiterbildung erworben werden muss.

Karlheinz Valtl (2005) hat den Begriff ‚Sexualpädagogik‘ weitergedacht und den neueren Begriff *sexuelle Bildung* mitgeprägt. Für ihn beinhaltet dies: Körperbildung, Herzensbildung, soziale Bildung sowie Sinnes- und Sinnlichkeitsbildung. Diese Ziele sollten unabhängig von der Schulstufe kontinuierlich verfolgt werden. Sexuelle Kompetenzen wachsen mit der Zeit, durch Erfahrung und Entwicklung. Der Mensch ist zwar von Geburt an ein sexuelles Wesen, verfügt aber keineswegs automatisch über die ‚richtigen‘ sexuellen Fähigkeiten. Diese müssen gelernt und, wenn nötig, verändert

werden. Die Vervollkommnung sexueller Kompetenzen ist möglich, wenn wir Sexualität als lebenslanges Lernen praktizieren.

Über die gesamte Schulzeit gesehen soll *Sexuelle Bildung* für eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der zentralen Kraft ‚Sexualität‘ stehen und verschiedene Aspekte altersentsprechend beleuchten. Dies umfasst folgende Aufgaben: (Jegge 2007):

- den Zusammenhang zwischen Sexualität und Lust thematisieren
- Körper- und Sinneserfahrungen ermöglichen und unterstützen
- positive Vorstellungen über männliche und weibliche Sexualität vermitteln
- interaktive Medien einsetzen, ohne den zwischenmenschlichen Austausch zu vernachlässigen
- Jugendlichen frustrierende Erlebnisse zumuten
- weg von der biologischen Aufklärung, hin zur lebensnahen, kontinuierlichen sexuellen Bildung
- Jungen eine männliche, Mädchen eine weibliche Ansprechperson anbieten
- dem Alter, Entwicklungsstand und Wissensbedürfnis entsprechende Informationen geben
- eine positive, wohlwollende Haltung zu Körperselbsterkundungen und Selbstbefriedigung einnehmen
- sich auch mit den Schattenseiten der Sexualität auseinandersetzen
- eine sinnliche, respektvolle sexuelle Sprache entwickeln und pflegen

4.3. Sexuelle Bildung in Kindergarten und Unterstufe

In dieser Lebensphase ist der Körper und dessen Möglichkeiten von zentraler Bedeutung für Kinder. Das Erleben und Erkunden aller verborgenen Orte des Körpers gehört dazu. Wichtig sind positive Bestätigungen für körperliche Vorgänge wie Selbsterkundungen und Lusterlebnisse. Doktorspiele unter Gleichaltrigen sind gang und gäbe und sollten keinesfalls unterbunden werden. Voraussetzung ist, dass die beteiligten Kinder einverstanden sind, sich dabei wohl fühlen und sich auf der gleichen

Entwicklungsstufe befinden (Alter). Kinder, die wiederholt andere Kinder für das Ausleben ihrer Schaulust benutzen, sollten auf ihr Verhalten angesprochen werden.

Neben den bekannten körperbezogenen Spielen, die alle Sinne ansprechen, ist das Thema des Ja/Nein-Sagens in dieser Zeit von Bedeutung. Kinder sollen befähigt werden, ihre Bedürfnisse und Gefühle kennen zu lernen, differenziert wahrzunehmen und gegebenenfalls bei Grenzüberschreitungen entsprechend reagieren zu können. Grundlage dafür ist ein altersadäquater sexueller Wortschatz, welcher auch die Benennung der eigenen Genitalien beinhaltet (vgl. Melliti-Kistler 2004).

Hilfreich für die Prävention sexueller Übergriffe in Kindergarten und Unterstufe sind folgende *Schutz-Leitsätze*:

Dein Körper gehört dir.

Dein Körper ist kostbar, einzigartig und wertvoll. Du hast das Recht zu bestimmen, wer dir nahe kommen darf und wie, wann, wo und von wem du angefasst werden möchtest.

Ein gutes Körpergefühl bildet die Grundlage für ein gutes Selbstbewusstsein. Durch die Förderung eines positiven Körperbewusstseins wird dem Kind ermöglicht, stolz auf seinen Körper zu sein, ihn zu lieben und zu verteidigen. Ein sicherer und selbstbewusster Zu-/Umgang mit dem Körper hilft, Grenzverletzungen wahrzunehmen und sich dagegen zu wehren.

Deine Gefühle sind wichtig.

Du kannst deinen Gefühlen vertrauen. Sie sagen dir, ob etwas in Ordnung ist für dich oder nicht. Es gibt angenehme Gefühle, da fühlst du dich gut und wohl. Es gibt aber auch Gefühle, die sind unangenehm. Seltsame und unangenehme Gefühle sagen dir, dass etwas nicht stimmt und dir nicht gut tut. Rede über deine Gefühle, auch wenn es schwierige Gefühle sind.

Kinder sollen ihre Gefühle wahrnehmen, kennen und ihnen vertrauen dürfen. Ein Kind, dessen Empfindungen ernst genommen werden, kennt seine Gefühle besser und kann eher darauf beharren, dass sich etwas merkwürdig, eklig oder unangenehm anfühlt.

Es gibt angenehme und unangenehme Berührungen.

Es gibt Berührungen, die sich gut anfühlen und angenehm sind. Es gibt jedoch auch solche, die unangenehm oder seltsam sind, Angst auslösen oder sogar weh tun. Solche Berührungen darfst du

zurückweisen. Niemand – auch nicht jemand, den du gerne hast – hat das Recht, dich zu berühren, wenn du es nicht magst. Es darf dich auch niemand zu einer Berührung überreden oder zwingen.

Das Selbstbestimmungsrecht über den eigenen Körper ist zentral in der Prävention sexueller Ausbeutung. Wenn ein Kind erzählt, dass es sich Berührungen, die ihm unangenehm sind, hat gefallen lassen müssen, sollte dies Anlass sein, sexuelle Ausbeutung konkret zu benennen.

Du hast das Recht NEIN zu sagen.

Wenn jemand versucht, deine Grenzen zu verletzen, darfst du NEIN sagen und dich wehren. Du hast ein Recht darauf, dass deine Grenzen respektiert werden. Es gibt Situationen, wo es besser ist, nicht zu gehorchen.

Nein zu sagen ist im Falle von sexueller Gewalt eine notwendige Grenzziehung. Mädchen und Jungen sollen darin bestärkt werden, eigene wie auch fremde Grenzen zu spüren, ernst zu nehmen und zu respektieren.

Es gibt gute und schlechte Geheimnisse.

Es gibt gute Geheimnisse, die Freude machen und spannend sind. Schlechte Geheimnisse bedrücken, fühlen sich unheimlich an und geben ein schlechtes Gefühl. Solche Geheimnisse sollst du unbedingt erzählen, auch wenn du versprochen hast, es nicht zu tun.

Der Geheimhaltungsdruck ist ein zentraler traumatisierender Faktor bei sexueller Ausbeutung. Die Unterscheidung in gute und schlechte Geheimnisse dient der Aufdeckung von tabuisierten Themen.

Sprich darüber und suche Hilfe.

Wenn dich ein schlechtes Geheimnis belastet oder du etwas Unangenehmes erlebt hast, suche dir jemanden, dem du vertraust, und rede darüber. Überlege dir, mit welchem Menschen du über schwierige Dinge reden kannst und willst. Lass dich nicht davon abhalten, Unterstützung zu holen. Manchmal ist es schwer, sich alleine zu wehren. Es klappt nicht immer beim ersten Mal. Gib nicht auf, bis dir jemand zuhört, dir glaubt und dir hilft.

Gut informierte und selbstbewusste Kinder können sich unter Umständen gegen die Anfänge von sexuellem Missbrauch wehren. Dennoch kann jedes Kind in eine Situation kommen, in der es Hilfe braucht. Wichtig für Mädchen und Jungen ist der Rat, bei Schwierigkeiten Hilfe zu suchen.

Du bist nicht Schuld.

Wenn du es erlebt hast oder es dir passiert, dass jemand deine Grenzen verletzt oder dich sexuell ausbeutet, so bist du nicht daran schuld. Egal, ob du versucht hast, dich zu wehren oder nicht. Auch dann nicht, wenn du angenehme Gefühle/Lust dabei empfunden hast. Ein Täter trägt immer die Verantwortung für das, was er dir angetan hat, auch wenn er das Gegenteil behauptet.

Der Glaube an die Mitschuld des Opfers hält sich hartnäckig – nicht nur bei den Betroffenen selbst. Sie müssen von Schuldgefühlen entlastet, und die Verantwortung für die Ausbeutung muss klar dem Täter zugewiesen werden (vgl. Huser-Studer & Leuzinger 1992).

4.4. Sexuelle Bildung auf der Mittelstufe

Die psychosexuelle Entwicklung im Alter zwischen 6 und 10 Jahren wurde von der Psychoanalyse als ‚Latenzphase‘ bezeichnet, in der die Sexualität vorwiegend ruht. Die Ansicht, Sexualität sei in diesem Alter für Kinder kein Thema, ist heute überholt. Knaben und Mädchen entwickeln auch auf der Mittelstufe ihre sexuelle Identität weiter. Dies geschieht vornehmlich in der Peergroup. Mädchen unter sich erleben dort viel Nähe und Intimität. Sie teilen ihre Geheimnisse mit der besten Freundin und durchleben ihre körperliche Entwicklung im Stillen. Knaben hingegen sind in dieser Zeit oft noch sehr kindlich. Sie suchen den Halt bei ihresgleichen und rempeln Mädchen an, sind oft rüpelhafte Plaggeister. Diese ungeschickte, unbeholfene Form der Annäherung ist gelegentlich nur Unvermögen, zu sagen, dass man gewisse Personen des anderen Geschlechts durchaus nett findet. Schwärmereien werden von beiden Seiten meistens im Verborgenen gelebt.

Die Zeit der Vorpubertät steht bereits im Zeichen der beginnenden körperlichen und psychischen Veränderungsprozesse. Jungen und Mädchen sollten darauf vorbereitet werden, damit sie diese positiv erleben und sie in ihr Sexualekonzept einbinden können. Aus der geschlechterspezifischen Entwicklung der 9- bis 12-Jährigen ergeben sich folgende Schwerpunkte der Prävention und Sexualpädagogik:

- rollenspezifisches Verhalten aufzeigen und kritisch hinterfragen
- eigene Bedürfnisse und Grenzen kennen, diejenigen anderer respektieren
- männliche (und weibliche) Vorbilder erleben

- geschlechtergetrennte Sexualpädagogik anbieten
- Wissensdurst stillen
- Aufklärung und Information über sexuelle Gewalt
- positive Darstellung körperlicher Entwicklungsschritte (Menarche, Ejakularche)
- sexuelle Lust und Selbstbefriedigung thematisieren
- eine sensible, respektvolle sexuelle Sprachkultur entwickeln

4.5. Sexuelle Bildung auf der Oberstufe (Sekundarstufe I)

Die Phase der Pubertät ist einschneidend für alle Beteiligten. Die Jugendlichen ziehen sich emotional von den Erziehungsberechtigten zurück, leben mit den Gleichaltrigen in ihrer eigenen Welt. Bezogen auf Sexualität wird die Zugänglichkeit und Erreichbarkeit mit zunehmender sexueller Erfahrung schwieriger. Eine offene Frage- und Diskussionskultur ist jetzt schwierig aufzubauen, wenn sie nicht schon vorher bestand. Wodurch sich Sexualpädagogik in der Oberstufe im Wesentlichen auszeichnet, ist die spezifische Themenwahl, der Aspekt der Informationsvertiefung, die Auseinandersetzung mit erster Liebe und gelebter Sexualität sowie die Entwicklung von Beziehungs-, Partnerschafts- und Medienkompetenzen.

Ergänzend zu denjenigen der Mittelstufe sei hier auf Themen hingewiesen, die eine Relevanz für die Prävention sexueller Übergriffe haben:

- sexualisierte Bilder: Förderung eines verantwortungsvollen Umgangs mit Medien
- Pornografie versus Erotik: Differenzierung und Enttabuisierung sinnlicher Bilder
- sexuelle Vielfalt: Homo-, Hetero- und Bisexualität als Varianten
- Beziehungen/Partnerschaften erfolgreich leben – Beginn und Ende mit Respekt
- Reflexion des eigenen Rollen- und Beziehungsverhaltens
- Umgang mit Lust und Frust in der Sexualität
- Auseinandersetzung mit weiblichen und männlichen Lebenskonzepten
- Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Werten und Normen
- Wissenslücken füllen und Fehlkonzepte korrigieren

- Auseinandersetzung mit Risiko und Verantwortung in der Sexualität
- Information zu Hilfsangeboten, Beratungsstellen

4.6. Sexuelle Bildung in der Berufsschule

In der Berufsschule verfügen viele Jugendliche bereits über sexuelle Erfahrungen. Laut einer Wiederholungsbefragung aus dem Jahr 2006 in Deutschland (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2006, S. 7) haben 73 Prozent der 17-jährigen Mädchen und 66 Prozent der gleichaltrigen Jungen schon Geschlechtsverkehr gehabt. Berufsschüler/-innen sind damit in sexuellen Belangen deutlich aktiver als Jugendliche, die eine weiterführende Schule (Gymnasium) besuchen. Viele Berufsschüler/-innen haben allerdings auch schon Erfahrungen als Opfer sexueller Belästigungen gemacht.

Wie bereits in der Oberstufe ist es auch in der Berufsschule wichtig, grundlegende Informationen zur Sexualität zu vermitteln, stets abgestellt auf die Bedürfnisse und Fragen der Berufsschüler/-innen. Sexualpädagogische Inhalte betreffen darüber hinaus das Thema sexuelle Übergriffe/sexuelle Gewalt mit all seinen Erscheinungsformen sowie präventive Verhaltensweisen. Insbesondere ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Rollenverhalten, Aggression, Gewalt, Risiken und Grenzen ein wichtiger Aspekt des sexualpädagogischen Unterrichts.

4.7. Best practice: Präventions-Beispiele

Mein Körper gehört mir – Ausstellung. Die Ausstellung ist ein interaktives Ausstellungsprojekt von *Kinderschutz Schweiz* zur Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder. Das Projekt hat zum Ziel, Kinder in ihrem Selbstbewusstsein und ihren Abwehrstrategien zu stärken. Dieses Präventionsbeispiel ist auf Schutz-Leitsätzen (ausführlich siehe oben) aufgebaut. Es ist für Schülerinnen und Schüler der zweiten bis vierten Klasse geeignet. (Weitere Informationen unter www.kinderschutz.ch/parcours).

Das Stück *Mein Körper gehört mir* ist eine interaktive Szenencollage in drei Teilen. Es besteht aus Monolog, Dialog und Lied für eine Schauspielerin und einen Schauspieler. Leicht verständliche Alltagsszenen regen die Schülerinnen und Schüler zu Fragen und Gesprächen an. Sie sollen mitgestalten und das Geschehene analysieren und

kommentieren. Dieses Schul-Präventionsstück gegen sexuelle Ausbeutung eignet sich für 8- bis 11-Jährige. Das Stück ist so aufgebaut, dass die Kinder einfühlsam, in drei aufeinander aufbauenden Teilen und mit einer kontinuierlichen Steigerung der Problemhärte, an die Thematik herangeführt werden. Eine Nachbereitung im normalen Unterricht ist dabei erforderlich. Schlüsselszenen werden in mehreren Varianten gezeigt, mit negativem wie positivem Ausgang. Die Atmosphäre ist vertrauenerweckend und ebenso ernst wie humorvoll. Das Lernen ist spielerisch und dennoch tiefgründig. Dieses Präventionsstück ist seit Frühling 2006 Teil der nationalen Kampagne gegen sexuelle Ausbeutung (organisiert durch den Kinderschutz Schweiz). Das Stück *Mein Körper gehör mir* ist dabei das vertiefende Modul. (Weitere Informationen unter www.vitamin-a.ch).

Eine gute Anleitung für das Planen und Durchführen eines spezifischen Präventionsprojektes im Kindergarten und auf der Unterstufe ist im Leitfaden zur Prävention sexueller Gewalt *stark und sicher* zu finden (Pfister-Auf der Maur et al. 2000, S. 20 ff.).

Eine besonders wirksame Form von Prävention sexueller Gewalt ist eine Projektwoche, wie sie von Katrin Maurer (2004) beschrieben worden ist. Damit wird das Thema nachhaltig angegangen, in einem partizipativen Prozess erlebbar gemacht und institutionell verankert.

5. Vorgehen bei sexuellen Übergriffen

Wenn im schulischen Kontext der Verdacht auf einen sexuellen Übergriff oder ein tatsächlich erfolgter sexueller Übergriff zum Thema wird, sind die individuellen Vorgehensempfehlungen der jeweiligen Schule/Schulgemeinde zu konsultieren und zu beachten. Checklisten und Tipps zum Vorgehen bei sexuellen Übergriffen sind außerdem auf den Webseiten verschiedener Fachorganisationen und Kantonen/-Gemeinden einsehbar.

Elementar in diesem Zusammenhang ist sicher, dass Lehrpersonen, welche einen Verdacht oder Kenntnis von einem erfolgten Übergriff haben, mit dieser Information nicht alleine bleiben und keinesfalls im Alleingang handeln. Bereits in einem frühen Stadium soll die Schulleitung einbezogen werden, denn es liegt nicht in der Verantwortung der Lehrkraft, im Zusammenhang mit einem sexuellen Übergriff aktiv

zu werden. Auch Kolleg/-innen, welche mit dem Kind/Jugendlichen in der Schule Kontakt haben, sowie entsprechende Fachpersonen sollen früh einbezogen werden.

Als grundsätzliche Verhaltensregeln können die folgenden Leitsätze dienen (Limita 2000, S. 27–28):

Glauben Sie dem Kind. Kinder erfinden in der Regel keine sexuellen Übergriffe. Nehmen Sie das Kind auf jeden Fall ernst und glauben Sie ihm. (Durchschnittlich neunmal muss jedes Opfer um Hilfe bitten, bis es einen Menschen findet, der ihm glaubt.)

Überstürzen Sie nichts. Ruhe und Besonnenheit sind besonders wichtig. Es gilt, sich zu informieren, zu überlegen und sich beraten zu lassen bevor Interventionen erfolgen. Bleiben Sie nicht alleine!

Holen Sie Hilfe. Eine spezifische Beratungsstelle bietet fachliche Beratung und Unterstützung. Wenden Sie sich an eine Vertrauensperson, informieren Sie Ihre Vorgesetzten, beraten Sie sich mit der Kinderschutzgruppe.

Das Mädchen/der Junge ist nicht verantwortlich für das, was ihr/ihm passiert. Die Verantwortung für sexuelle Ausbeutung liegt immer beim ausbeutenden Erwachsenen oder Jugendlichen. Bestätigen Sie, dass es gut war, darüber zu sprechen und dass das Kind keine Schuld trägt.

6. Adressen/Links für die Schweiz

Die folgenden Links sind eine Auswahl und haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- www.kinderschutz.ch
- www.opferhilfe-schweiz.ch
- www.limita.ch
- www.lilli.ch
- www.castagna.ch
- www.mira.ch
- www.schau-hin.ch
- www.mannebuero.ch
- www.fit4chat.ch
- www.amorix.ch
- www.triangel-basel.ch
- www.bildungundgesundheit.ch

7. Literaturverzeichnis

- Bange, D. & Deegener, G. (1996). *Sexueller Missbrauch an Kindern : Ausmass, Hintergründe, Folgen*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA (Hrsg.) (2006). *Jugendsexualität – Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Ergebnisse der Repräsentativbefragung aus 2005*. Köln: BZgA.
- Elmer, C. (2007). Schutz vor sexueller Ausbeutung in Schulen. *SCHULE konkret*, 112(4), 4–9.
- Enders, U. (Hrsg.) (2003). *Zart war ich, bitter war's. Handbuch gegen sexuellen Missbrauch*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Ernst, C. (1998). Zu den Problemen der epidemiologischen Erforschung des sexuellen Missbrauchs. In: Amann, G. & Wipplinger, R. (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch. Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie : ein Handbuch* (2. Aufl.), (S. 55–71). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Gächter, E. (2002). Liebesfähigkeit – eine Alternative? In: Drilling, M.; Friedrich, P. & Wehrli, H. (Hrsg.), *Gewalt an Schulen : Ursachen, Prävention, Intervention* (S. 136–140). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hengstler, C. (2004). Kindesmisshandlung. Körperliche und psychische Gewalt, Vernachlässigung und sexuelle Ausbeutung. In: R. Hiller (Projektleitung), „*Sicher! Ggsund!*“. *Gesundheitsförderung, Prävention und Sicherheit* (S. 8–26). Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen .
- Hofmann, U. (2004). *Grenzfall Zärtlichkeit : in Familie, Schule, Verein*. Luzern: Rex-Verlag
- Huser-Studer, J. & Leuzinger, R. (1999). *Grenzen – Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche*. Zürich: Verlag der Elementarlehrerinnen- und Elementarlehrerkonferenz.
- Jegge, G. (2007). *Sexualpädagogik, eine adäquate Antwort zur Prävention sexueller Übergriffe*. (Referat Fortbildung Bezirksschulen Küssnacht).
- Kunz, D. (2007). *Leistungsnachweis Modul Sexualpädagogik/Sexualität und Aids*. Luzern: PHZ/HSA.
- Limita (2000). *Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen – wie kann ich mein Kind schützen? Informationen für Eltern und Bezugspersonen von Kindern*. Zürich.

- Maurer, K. (2004). Eigene Programme kreieren. Schulische Prävention sexueller Gewalt. In: Elmer, C.; Maurer, K. & Dietler, S. (Hrsg.), *Stark sein allein genügt nicht. Prävention sexueller Ausbeutung von Mädchen und Jungen* (S. 187–201). Basel: Lenos Verlag.
- Melliti-Kistler, B. (2004). Kinder stärken und aufklären. Prävention sexueller Ausbeutung im Kindergarten – ein Erfahrungsbericht. In: Elmer, C.; Maurer, K. & Dietler, S. (Hrsg.), *Stark sein allein genügt nicht. Prävention sexueller Ausbeutung von Mädchen und Jungen* (S. 219 – 229). Basel: Lenos Verlag.
- Niederberger, G. (2004). *Grenzen setzen – mit Respekt begegnen. Schutz vor sexueller Belästigung am Arbeitsplatz und im Studium* (Broschüre, download [April 2008]:) http://www.hslu.ch/download/m/gender/broschure_sb.pdf
- Pfister-Auf der Maur, Th.; Bucher Meyer, I.; Lussi, B. & Melliti-Kistler, B. (2000). *Stark und sicher. Leitfaden zur Prävention sexueller Gewalt : für Lehrkräfte im Kindergarten und auf der Unterstufe*. Zürich: Pro Juventute.
- sedes (Berufsverband der Sexualpädagoginnen und Sexualpädagogen der deutschen Schweiz (2007). *Pornografie und Jugendliche* (Vortragsreihe Download 05.08.2007) www.sexualpaedagogik.info.
- Valtl, K. (2005). *Sexuelle Bildung als life long learning und die Aufgaben der Pädagogik*. Referat an der Fachtagung Sinnventur, 11. November 2005, Freiburg. <http://www.isp-dortmund.de/downloadfiles/Hauptvortrag%20Valtl%20SINNVENTUR.pdf> (1.4.2008)
- Wanzek-Sielert, Ch. (2002). ‚Sexualpädagogik‘. In: Bange, D. & Körner, W. (Hrsg.), *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch* (S. 536–542). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Wrede, B. & Hunfeld, M. (1997). *Sexualität – (k)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Zemp, A. & Pircher, E. (1996). *Weil das alles wehtut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung*. Wien: Schriftenreihe der Frauenministerin.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Titus Bürgisser leitet die Abteilung Gesundheitsförderung der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Hochschule Luzern; seine Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Schulentwicklung, Schulklima, Sexualpädagogik.

Christina Dietrich, lic. phil., Soziologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin Berufseinführung der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern; zusätzlich Mitarbeit bei Projekten im Bereich Forschung und Entwicklung (Zeitstrukturen an der Schule; Career Counselling for Teachers - cct) der PHZ Luzern.

Karin Frey ist Lehrgangsheiterin verschiedener Zertifikatslehrgänge im Bereich pädagogischer Spezialisierungen sowie Dozentin und Beraterin am Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz; ihre Arbeitsschwerpunkte: Schulkultur, Kooperation, Disziplin und Partizipation, Bildung und Erziehung 4-8jähriger Kinder.

René Glauser leitet die Fachstelle Jugend und Gesellschaft des Amtes für Volksschulen in Liestal. Er befasst sich mit Fragen der Prävention, der Gesundheitsförderung an Schulen und des Schulsozialwesens.

Rolf Heinisch ist Dipl. Ing. Landschaftsplaner, Projektleiter bei EVOCIA Wolhusen / Geuensee; seine Arbeitsschwerpunkte: Landschaftsplanung, Freiraumgestaltung.

Dr. Silvio Herzog ist Leiter des Bereichs Weiterbildung und Zusatzausbildungen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.

Dr. Sabine Hofer ist selbständig tätig in der Psychologischen Forschungs- und Beratungsstelle in Muttenz und beschäftigt sich mit der Gesundheitsförderung an Schulen. Darüber hinaus arbeitet sie als Psychotherapeutin an der Beratungsstelle für Partnerschaft, Ehe und Familie der reformierten Kirche Baselland.

Dominique Högger ist Leiter der Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention des Instituts Weiterbildung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule FHNW; seine Arbeitsschwerpunkte sind: Beratung von Lehrpersonen und Schulleitungen sowie Projekte zu verschiedenen Themen der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention.

Gabriela Jegge ist Fachfrau für Sexualpädagogik und Mitarbeiterin des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern; ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sexualpädagogik in der Schule sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Gesundheitsförderung.

Hanspeter Lebner ist Ressortleiter Volksschule auf der Fachstelle für Suchtprävention DFI Luzern und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern; seine Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung von Lehrpersonen, Projektberatungen, Elternveranstaltungen, Entwickeln von Unterrichtsmitteln.

Siegfried Seeger ist freier Bildungsreferent für Gesundheitsförderung und Schulentwicklung; seine Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Begleitung von Schulen, Qualifizierung von Schlüsselpersonen und Unterstützung von Netzwerken im gesamten deutschen Sprachraum.

Silvio Sgier ist selbständiger Coach/Supervisor und Schulentwicklungsberater; seine Arbeitsschwerpunkte: Lehrer/innen-Beratung und -Weiterbildung, Team- und Schulentwicklung (Changemanagement, Kommunikations- und Kooperationskultur, Stress- und Ressourcenmanagement).

Prof. Dr. Eva Maria Waibel ist Dozentin für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Zug; ihre Arbeitsschwerpunkte: Personorientierte Pädagogik, Personale Kompetenz, Gesundheitsförderung, Existenzielle Fragen.

Claudia Wespi, lic. phil., leitet das Fach Hauswirtschaft und ist Dozentin Fachwissenschaft/Fachdidaktik Hauswirtschaft sowie Bildungs- und Sozialwissenschaften innerhalb der Sekundarlehrpersonenbildung der PHZ Luzern. Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Hauswirtschaftliche Bildung, Gesundheitsförderung mit Schwerpunkt Ernährungsbildung, Wertebildung.

Prof. Dr. Werner Wicki ist Leiter der Forschung und Entwicklung und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern; seine Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung, Entwicklungs- und Familienpsychologie, Gesundheit, Humor.

Norbert Würtb leitet die Fachstelle Schule und Gesundheit bei ZEPRA Prävention und Gesundheitsförderung St. Gallen; seine Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Schulentwicklung, Suchtprävention, Partizipation, Kommunikation.

Stephan Zoppi ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur. Seine Arbeitsschwerpunkte: Bewegte Schule, Gesundheitsförderung, Projektmanagement.

Barbara Zumstein, lic. phil., ist Bereichsleiterin Schulen bei Radix Gesundheitsförderung und Nationale Koordinatorin des Schweizerischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen; ihre Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Schulentwicklung.