

**Arbeit in der Schule:
wirksam sein,
gesund bleiben**

**Hintergründe
Berichte**

**Kompetenzzentren
und Partner**



Balancieren im Lehrberuf

Zahlreiche Studien und die täglichen Erfahrungen zeigen es deutlich: Die Ansprüche im Lehrberuf werden vielfältiger und auch widersprüchlicher. Wer den Auftrag als Lehrerin oder Lehrer erfüllen und dabei gesund bleiben will, muss gut balancieren können: zwischen der Komplexität eigener und fremder Ansprüche, zwischen Vermeiden von Misserfolg und (zu) optimistischer Erfolgserwartung, zwischen der Akzeptanz von Grenzen und Defiziten und dem Entwickeln von Stärken, zwischen vorgegebenen Regeln bzw. Anleitungen und Improvisation, zwischen Sache und Beziehung, zwischen Auftrags Erfüllung und schützender Selbstsorge.

Mit der Fachtagung «Balancieren im Lehrberuf» vom 8. und 9. Dezember 2006 wollten wir als Organisator/innen Erkenntnisse und praktische Möglichkeiten präsentieren, wie Lehrpersonen in diesem Spannungsfeld gesund und wirksam bleiben können. Leitend war die Überzeugung, dass wissenschaftlich gestützte Professionalität, Freude und Lust am Beruf, reflexives Handeln und Wirksamkeit, Kreativität, Verantwortungsbewusstsein und spielerische Gelassenheit sich nicht ausschliessen, sondern balanciert werden können – und müssen. Für ein dynamisches Gleichgewicht gilt es immer wieder von neuem, die eigenen Stärken und Ressourcen sowie jene des Schulteams und der Institution Schule achtsam wahrzunehmen und zu pflegen.

340 Personen diskutierten am Symposium Erkenntnisse und Modelle (4 Fachvorträge und Kolloquien) und 720 Personen erkundeten und erprobten an der Impulstagung in 45 Ateliers praktische Möglichkeiten, um im Lehrberuf gesund und wirksam zu sein.

Wir gingen bei der Planung unserer Tagung von der Überzeugung aus, dass diese salutogene und ressourcenorientierte Perspektive (Antonovsky) auch in der Pädagogik – wie in den medizinischen und gesundheitsbezogenen Wissenschaften und Arbeitsfeldern – zu einer fruchtbaren Perspektivenerweiterung führen kann. Dass diese Sichtweise insbesondere im Verständnis des Lehrberufs sowie in der Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule neue Impulse auslösen kann, bestätigt das grosse und positive Echo.

Wir hoffen, dass die Impulse der Tagung den Weg in möglichst viele Berufs-Biografien, in die Kollegien und in die Schulzimmer gefunden haben und noch finden werden. Wir hoffen auch, dass die Aufnahme einzelner Beiträge der Tagung in diesem Netzbrief dieses Weiterwirken noch unterstützt, und dass die Kompetenzzentren des Netzwerkes *bildung + gesundheit* mit ihrem jeweiligen Wissen und Können diese Prozesse begleiten.

Anton Strittmatter

- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)

Sibilla Marelli-Simon

- Institut für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung
Basel-Stadt (ULEF)

Urs Peter Lattmann, Anita Märki

- Kompetenzzentrum RessourcenPlus R+ der Fachhochschule
Nordwestschweiz (FHNW)

Nicola Jacobshagen

- Lehrstuhl für Arbeitspsychologie der Universität Bern

Barbara Zumstein

- Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen

Die Tagungsbeiträge können auf www.gesunde-schulen.ch und auf www.lch.ch heruntergeladen werden.

Impressum

Herausgeber

bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz

Bundesamt für Gesundheit BAG

Sektion Drogen

CH-3003 Bern

+41 (0)31 322 62 26

Der *Netzbrief b+g* erscheint zwei Mal jährlich. Gratisabonnements können unter www.bildungundgesundheit.ch bestellt werden.

Redaktionsleitung

Silvio Sgier, Consulting & Coaching, Chur

Redaktionsteam

Barbara Zumstein, Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen

Christoph Müller, Beratungsstelle für Unfallverhütung bfu

Maya Mülle, Elternmitwirkung

Francine Richon, Promesce – Promotion des Médias, Environnement, Santé et

Citoyenneté dans un processus Educatif

Gestaltung

Grafikatelier Thomas Küng, Luzern

Druck

Gegendruck, Luzern

Auflage

6'000 Exemplare

Die redaktionelle Verantwortung für den Netzbrief b+g tragen die Redaktionsleitung und das Redaktionsteam. Die Programmleitung von *bildung + gesundheit – Netzwerk Schweiz* stellt Kohärenz zum Programm b+g sicher. Für Inhalt, Stil und Übersetzungen der einzelnen Beiträge zeichnen die jeweiligen Autorinnen und Autoren, die Kompetenzzentren/Netzwerkpartner und das Redaktionsteam verantwortlich.

Dritte LCH-Studie zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen

Anton Strittmatter

3

Arbeitsbedingungen und unseriöse Reformen nagen an der Substanz

Die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer ist allgemein immer noch recht hoch. Das Arbeitsklima an der eigenen Schule hat sich in den letzten Jahren gar deutlich verbessert. Die Lehrerinnen und Lehrer schreiben sich heute grössere Kompetenz zu als früher. Markant schlechter geworden ist die Zufrie-

Zu den grössten Ursachen von Unzufriedenheit gehört das Gefühl, ständig zu wenig Zeit zu haben.

denheit in Bezug auf Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten, Seriosität von Schulreformen, Verlässlichkeit der Anstellungs- und Arbeitsbedingungen, administrativen Aufwand sowie in Bezug auf das Gleichgewicht zwischen Arbeitszeit und Erholung. Dies zeigt die neueste Untersuchung zur Berufszufriedenheit, welche der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) 2006 nach 1990 und 2001 zum dritten Mal durch ein wissenschaftliches Institut (Ifp Zürich) durchführen liess. Es kamen rund 4'200 online ausgefüllte Fragebogen zur Auswertung. Die ersten Ergebnisse wurden an der Fachtagung «Balancieren im Lehrberuf» in Bern vorgestellt, die Detailauswertung erfolgte im Frühling 2007.

Die grössten Quellen der Zufriedenheit liegen im guten Sinn der Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie in der Möglichkeit, selbst Neues

auszuprobieren und den pädagogischen Handlungsspielraum auszuschöpfen. Geschätzt werden auch die Möglichkeiten, den Arbeitsumfang, die Stufe und die Fächer den individuellen Bedürfnissen anzupassen. Zu den Trümpfen der Arbeitszufriedenheit zählen auch der empfundene Respekt sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler wie auch von Seiten der Vorgesetzten, die empfundene eigene Sicherheit und die Erfolge sowohl bei der Vermittlung von Sachkompetenz wie auch bei der erzieherischen Arbeit. Die «Gretchenfrage», ob man den Beruf aus heutiger Sicht wieder wählen würde, wird denn auch mit über 70% Zustimmung beantwortet. Allerdings zeigen sich hier beträchtliche Unterschiede: Sind es bei den Frauen fast 80%, welche so zum Beruf stehen, findet diese Frage bei den Männern nur gerade 67% Zustimmung, Tendenz abnehmend mit zunehmender Schulstufe und zunehmendem Dienstalter.

In der dritten Auflage der Erhebung überrascht positiv – mit über 80% «eher zufrieden» – der weitere deutliche Anstieg der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Kollegium. Das kollegiale Team wird stärker denn je als Stütze gewertet. Hier zeigen sich offensichtlich erste Früchte der geleiteten Schule. Zwar wird noch häufig über zusätzliche und oft konflikthafte Belastungen bei der Einführung von Schulleitungen berichtet; die Untersuchung zeigt aber deutlich, dass das Arbeitsplatzklima bei zunehmender Dauer der Einrichtung einer Schulleitung deutlich ansteigt.

Inhalt

Hintergründe und Berichte

- 3 Dritte LCH-Studie zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen
- 5 Gute gesunde Lehrpersonen für gute gesunde Schulen
- 7 Der Gesundheitskompass
- 8 Gesund im Unterricht – gesund durch den Unterricht?
- 10 Gesundheit ist sinnvoll
- 11 Umgang mit Anforderungen und Ressourcen
- 14 Was führt meine Klasse?
- 16 Der Wandel des Psychologischen Vertrags
- 17 Entwicklung der Schulen – Belastung der Lehrpersonen?

Kompetenzzentren und Partner

- 19 Schweizerische Beratungsstelle für Unfallverhütung
- 20 Schweizerische Gesellschaft für Ernährung
- 21 Elternmitwirkung
- 22 Sexualpädagogik und Schule
- 23 Schulklima
- 24 RessourcenPlus R+
- 25 Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen
- 26 Hinweise
- 28 Übersicht bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz

Unseriöse Reformen und fehlende Entwicklungsmöglichkeiten

Zu den grössten Ursachen von Unzufriedenheit gehört das Gefühl, ständig zu wenig Zeit für ein seriöses Erfüllen des Berufsauftrags, etwa für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, zu haben. Dies geht einher mit dem Empfinden einer unnötig grossen Fülle von administrativen Aufgaben, von zu hohen Pflichtlektionenzahlen auf Kosten anderer wichtiger Aufgaben sowie von leerläufiger Reformarbeit. Das Gefühl, «nie wirklich abschalten zu können, nie wirklich fertig zu sein», wird auch in anderen Untersuchungen als sehr ungesunde Belastung genannt. Völlig in den Keller gesunken ist im Verlaufe der sechzehn Jahre die Einschätzung der Sinnhaftigkeit und seriösen Umsetzbarkeit von Schulreformen. Waren 1990 noch 60% der Lehrerschaft damit gut zufrieden, sind es 2006 nur noch 26%. Stark zugenommen hat überdies die Unzufriedenheit mit den beruflichen Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Sie ist in diesen sechzehn Jahren von 30% auf 66% gestiegen. Zu denken geben muss, dass die

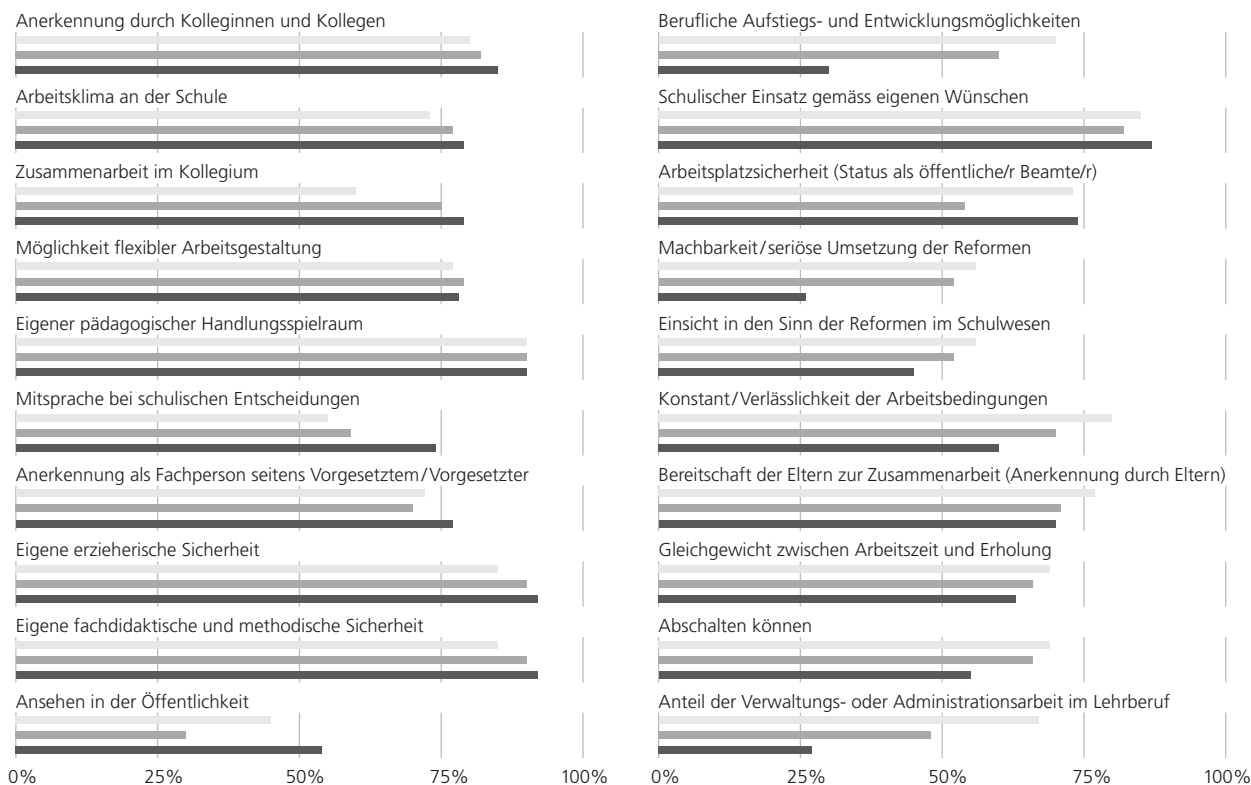
meisten dieser Ursachen von Unzufriedenheit mit zunehmender Berufserfahrung nicht ab-, sondern eher zunehmen.

Es gibt bemerkenswerte Ungereimtheiten in den Antwortmustern: Einerseits wird sehr hohe Zufriedenheit mit den erzielten Wirkungen sowohl im erzieherischen Bereich wie auch bei der Vermittlung von Sachkompetenz geäussert, andererseits wird stark geklagt über Arbeitsbedingungen, welche die Seriosität der Auftragserfüllung behindern und überdies zu Dauerbelastungen führen. Solche inneren Widersprüchlichkeiten entsprechen der bekannten Neigung vieler Lehrerinnen und Lehrer, chronisch «unter Tarif» zu arbeiten. Dies kann zwar pädagogisch edel erscheinen, schadet aber auf Dauer sowohl der Qualität der Auftragserfüllung wie auch der eigenen Gesundheit. Professionalität ist, wenn solche «Selbstbemogelungen» als Teil des Wohlbefindens verschwinden und einem fordernden Selbstbewusstsein Platz machen.

Anton Strittmatter
Leiter Pädagogische Arbeitsstelle LCH, Biel/Bienne

Vergleich ausgewählter Aspekte der Zufriedenheit 1990, 2001 und 2006:

Anteile (eher) Zufriedener in % – Fragen zum Teil mit (leicht) veränderten Formulierungen



Gute gesunde Lehrpersonen für gute gesunde Schulen

Fünf Fragen zum Thema: ein Selbstinterview

Bernhard Sieland

5

Dem Waldarbeiter fiel das Sägen immer schwerer. Jemand sagte zu ihm: «Du musst die Säge schärfen, sie ist ja ganz stumpf!» Er antwortete: «Dazu habe ich keine Zeit! Ich muss doch noch soviel sägen!»

Woran erkennt man wirksame Lehrpersonen?

Wirksame Lehrpersonen sind nicht automatisch die mit den besten Absichten, die mit besonders hohen Idealen oder die mit der grössten Anstrengungsbereitschaft. Wirksame Lehrpersonen erkennt man aus meiner Sicht an folgenden Merkmalen:

1. Sie sind weder die pädagogischen Märtyrer, die ihre letzten Ressourcen für die gute Sache investieren, noch die 3 % pädagogischen Superfrauen und -männer, die trotz mässiger Voraussetzungen wie ein pädagogisches Perpetuum-Mobile funktionieren. Es sind vielmehr Lehrpersonen aus Fleisch und Blut, die **ihre zentralen Berufsaufgaben in Bildung und Erziehung gut durchschnittlich** erfüllen und dabei sich selbst sowie die Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen weiterentwickeln.
2. Der Erfolg wirksamer Lehrpersonen beruht auf **effektiven Prozessen**. Sie praktizieren regelmässige Selbstreflexion und den kritischen Diskurs mit ihren Kolleg/innen, Schüler/innen und Eltern, um ihr Handeln aus verschiedenen Perspektiven kritisch zu begleiten.
3. Die Nachhaltigkeit wirksamer Lehrpersonen beruht auf **effektiven Strukturen**: Erst wenn die genannten Prozesse strukturell und institutionell abgesichert sind, kann man von nachhaltiger Wirksamkeit ausgehen. D.h. für professionelle Selbstreflexion sollte es Zeitgefässe geben sowie Produkte, die verglichen werden können. Für den Austausch mit kritischen Freunden sollte es Professionelle Lerngemeinschaften geben sowie Formen von Klassenrat, regelmässiger Austausch mit Eltern ... Ein Teil dieser Strukturen könnte auch virtuell im Netz dokumentiert werden. So kann das Lehrer/innenforum www.lehrerforum.uni-lueneburg.de als eine multiprofessionelle Lerngemeinschaft verstanden werden.
4. Der Erfolg wirksamer Lehrpersonen beruht wesentlich auf **deren Gesundheit**: Während die humane Basisgesundheit für alle Menschen gilt, verfügen wirksame Lehrpersonen über ausreichende berufsspezifische Lehrergesundheit. Sie nutzen die obgenannten Ressourcen, die gerade im Lehrberuf besonders von Nöten sind. Dabei spielt ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung im emotional-motivationalen und im sozialinteraktionalen Bereich eine entscheidende Rolle. Schliesslich

spielt auch ein lebbares Leitbild, das im kritischen Diskurs mit Berufskolleg/innen laufend aktualisiert wird, eine wichtige Rolle.

Was behindert die Entwicklung wirksamer Lehrpersonen?

Von den vielen Risikofaktoren möchte ich folgende hervorheben:

1. Die **Suggestion der professionellen Allverantwortlichkeit** durch laufende Ausweitung des Lehrermantels ohne klare Trennung zwischen Kern- und Zusatzaufgaben verhindert, dass Lehrpersonen ihre Wirksamkeit schätzen und daraus Kraft gewinnen, um wirksamer zu werden.
2. **Fehlende Mindeststandards**: Solange Schüler/innen wie Lehrpersonen sich an sozialen Mittelwerten oder Idealen orientieren, statt an wohl operationalisierten Mindeststandards, die man bei guter Ausbildung und Motivation erreichen und überbieten kann, ist mit Entwicklungsschüben in Richtung Wirksamkeit m. E. nicht zu rechnen.
3. **Die mangelhafte Würdigungskultur**: Die fehlenden Mindeststandards bewirken, dass Lehrpersonen wie Schüler/innen in Feedbackprozessen mehr Scham über Mängel als Freude über Erreichtes vermittelt wird. Die individuelle Bezugsnorm wird nur bei Leistungsversagern und nicht als generelle Ermutigungsstrategie genutzt. Motivierende Würdigung wäre vermutlich ein kostenloses Mittel, um personale Wachstumskräfte freizusetzen.
4. **Die Mischung aus personen- und verhaltensbezogenem Feedback** stimmt nicht. Umfassende Selbstwirksamkeitserfahrungen setzen Rückmeldesysteme voraus, bei denen punktuelle Leistungsstärken ebenso wie personale Würdigung vermittelt werden.

Wirksame Lehrpersonen sind nicht automatisch die mit den besten Absichten, die mit besonders hohen Idealen...

Warum und wieso müssen wirksame Lehrpersonen balancieren?

Balancieren wie ein Seiltänzer trifft als Bild nur unzulänglich die professionelle Aufgabe von Lehrpersonen in Polaritäten zu handeln. Während das Bild vom Tänzer auf dem Seil nahe legt, dass dieser umgehend merkt, wann er die Balance verliert und fällt, ist dies bei Pädagogen eher selten und oft erst zu

spät der Fall. Anders kann man schleichende Prozesse der Selbst- und Fremdüber- oder -unterforderung nicht erklären. Im Gegenteil, Lehrpersonen spüren möglicherweise, dass sie einseitig reagieren, können dies aber begründen und immunisieren sich so gegen frühzeitige Hinweise auf erforderliche Kurskorrekturen.

Betrachten wir nun kritische Felder, in denen es oft um balancierendes Nachsteuern geht. Lehrpersonen haben ein prinzipielles Problem mit der Dosierung ihrer Handlungsintensität, die in der Regel auf mehrere Personen wirkt, oft aber nur für eine bestimmte gemeint ist. Ihre Aktionen können sie selbst oder manche Schüler/innen über- und gleichzeitig andere unterfordern. Die Dauer von Handlungen und Methoden ist für manche zu kurz, für andere zu lang.

Die Regulation von Nähe und Distanz, von Wertschätzung und Konfrontation bedürfen dauernd einer Nachsteuerung im Sinne von Balancieren. Das gilt allerdings auch für ihren generellen Lebensstil – die Balance zwischen Berufs- und Privatleben. Schliesslich gilt Handeln als professionell, wenn es zielexplicit und nebenwirkungsbewusst geschieht. Zielexplicit bedeutet, dass die Lehrperson ihre Ziele benennen muss, damit man in einem kritischen Diskurs reflektieren kann, ob man für diese Erziehungs- und Bildungsziele so viel der knappen Ressourcen investieren darf.

***Kann sie, was sie will
und will sie, was sie kann...
und kann sie, was sie soll?***

Die Ziele sind aber auch deshalb zu benennen, damit professionelles Handeln evaluierbar bleibt und gegebenenfalls Methoden oder Ziele verändert werden können. Professionelles Handeln muss nebenwirkungsbewusst erfolgen. Wirksame Handlungen haben per definitionem auch Nebenwirkungen. Beides gilt es zu erwägen, um qualitativvolles Nachsteuern zu ermöglichen.

Damit kommt eine Balance zwischen Aktion und Reflexion in den Blick, die leicht ausser Kontrolle gerät angesichts der Ziel- und Aufgabenfülle. Abschliessend möchte ich die Balance zwischen Wollen, Sollen und Können erwähnen. Will eine Lehrperson in ausreichendem Masse, was sie soll, ist sie ausreichend mit ihren Berufsaufgaben identifiziert und kann gleichwohl im Sinne einer positiven Rollendistanz verantwortete Prioritäten setzen. Kann sie, was sie will und will sie, was sie kann, ist dies die Frage der Motivation und kann sie, was sie soll, ist dies die Frage der Eignung.

Wie kann man Balancieren fördern und üben, bevor man «vom Seil fällt»?

Zunächst einmal gilt es, Balancieren als Wahrnehmungs- und Handlungsfertigkeit zu üben. Man muss Schlagseiten bei sich selbst und seinen Kolleg/innen oder Schüler/innen frühzeitig erkennen und verstehen können. Hier spielen die Auseinandersetzung mit Selbstrechtfertigungen für einseitige Reaktionsmuster sowie der Umgang mit Blindheit gegenüber nebenwirkungsreichen Interaktionen eine wichtige Rolle. In Lüneburg haben wir dafür drei virtuelle Instrumente entwickelt, die auch den Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen in der Schweiz zugänglich sind.

Wir nutzen Internetdiagnosen für das Erkennen von persönlichen Stärken und Schlagseiten (www.cct-schweiz.ch sowie <http://psychologie.uni-lueneburg.de/umfrage/>). Sie dienen der Entwicklung realitätshaltiger Selbstkonzepte. In einem zweiten Schritt arbeiten wir mit Professionellen Lerngemeinschaften nach dem Prinzip kooperative Entwicklungssteuerung und Selbstmanagement (= KESS), in denen durch wechselseitige Lern- und Entwicklungsberatung aus den Diagnosen Entwicklungspläne abgeleitet und diese mit Hilfe kritischer Freunde umgesetzt werden. Dabei geht es immer auch um die Arbeit an der eigenen Balance aus Selbst- und Fremdsicht in verschiedenen Rollenkontexten.

Schliesslich bieten wir ein virtuelles Lehrer/innenforum www.lehrerforum.uni-lueneburg.de an. Hier können Berufsprobleme, in denen die persönliche Balance und Wirksamkeit besonders strapaziert wird, durch kooperatives Problemlösen in einem multiprofessionellen Team bewältigt werden.



*Prof. Dr. Bernhard Sieland
Institut für Psychologie der Universität
Lüneburg
sieland@uni-lueneburg.de*

Literatur

Ebert, D., Rahm, T., Sieland, B. (2006). Virtuelle professionelle Lerngemeinschaften. Ein Lüneburger Modell kompetenzorientierter Lehrerbildung. In: B. Jürgens (Hrsg.) *Kompetente Lehrer ausbilden. Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung*. Aachen: Shaker Verlag. S. 89–109

Der Gesundheitskompass

Navigationshilfen für Lehrerinnen und Lehrer zwischen Einlassen und Ausbrennen¹

Siegfried Seeger

Wer im Lehrberuf gesund bleiben möchte, ist täglich gefordert, sich in ständig verändernden Anforderungen mit schwankenden eigenen Energien immer wieder neu zu verorten. Und dies zwischen Engagement und Rückzug oder Nähe und Distanz oder Zusagen und Neinsagen. Diese Suche nach Balance kostet Kraft und erfordert gute Navigationshilfen.

Bei dieser Suche spielen individuelle Wahrnehmungen und Deutungen der Wirklichkeit eine zentrale Rolle, die sich als «Arbeitsplatz bezogene Verhaltens- und Erlebensmuster» (Schaarschmidt²) beschreiben lassen. Vier Grundmuster bilden eine erste Reflexionshilfe: Gesundheit, Schonung, Selbstüberforderung und Burn-out.

Welcher Lehrer-Typ bin ich?

Jedes der von Schaarschmidt beschriebenen Grundmuster entsteht durch einen «typischen» Ausprägungsgrad von berufsrelevanten Merkmalen, wie der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft, dem Perfektionsstreben, der Distanzierungsfähigkeit, der Resignationstendenz, der Strategien der Problembewältigung, der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, dem Erfolgserleben im Beruf, der Lebenszufriedenheit sowie der erlebten sozialen Unterstützung.

Diese Analyse führt zu zwei wichtigen Erkenntnissen. Erstens: Nur wer seine individuellen Stärken und Schwächen, seine förderlichen und hemmenden Haltungen bzw. sein «Muster» seiner Konstruktion von Wirklichkeit kennt, kann sich reflektiert im ständig wechselnden Kraftfeld Schule «richtig» verorten.

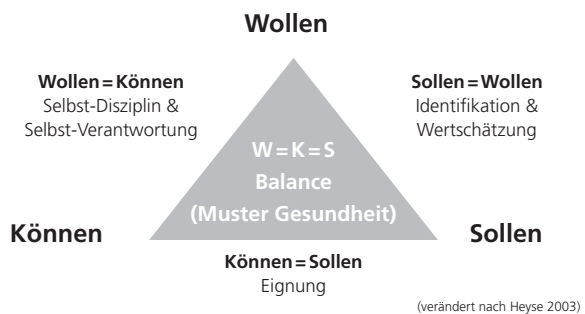
Zweitens: Die Unterschiedlichkeiten dieser Muster machen den Reichtum aber auch manche Grenze im kollegialen Alltag aus. Sie zu ignorieren oder aber egalisieren zu wollen, wäre verhängnisvoll. Ausserdem gelten mehr als die Hälfte aller Lehrpersonen als gesundheitliche Risikogruppe mit den Mustern Selbstüberforderung und Burn-out – eine Herausforderung für den kollegialen Alltag!

Wo stehe ich im Schulalltag?

Der Schulalltag von Lehrer/innen spielt sich in einem spannungsreichen «Bermuda-Dreieck» zwischen «Können, Sollen und Wollen» (Heyse³) ab. In «unpassenden» Ausprägungsgraden dieser Pole kann es zu Dis-Balancen kommen, die Selbstüberforderung (Wollen > Können), Selbstverwöhnung (Können > Wollen), Überforderung (Sollen > Können) oder Soll-Übererfüllung (Wollen > Sollen) entstehen lassen.

Eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem «Sollen» kann wirkliche Anforderungen von vermeintlich unterstellten Erwartungen trennen helfen. Die Reflexion

des «Könnens» erfordert eine selbstkritische Bilanz der eigenen Kompetenzen und der Blick in das eigene «Wollen» konfrontiert einen mit dem pädagogischen Eros. Erst ein reflektierter Blick in die Pole des eigenen Bermudadreiecks und den damit verbundenen eigenen Korrektur- oder Entwicklungsaufgaben verbessert die Chance einer gelingenden Balance zwischen Können, Sollen und Wollen. Und dieses Gelingen führt nicht nur zu mehr Leistungsfähigkeit, Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit, sondern ist immer auch Ausdruck einer hohen Professionalität.



Was machen wir als Kollegium in unserer Schule damit?

Die skizzierten Analysen konfrontieren Lehrer/innen mit den «riskanten» Aspekten des Lehrberufs, die aber immer auch Ansatzpunkte für Entwicklungen sind: sie fordern zur sensiblen Wahrnehmung auf, lassen Gemeinsames und Unterschiedliches erkennen und fordern eine Verständigung im Kollegium darüber – und die Fähigkeit, Unterschiede auszuhalten und diese auch zu steuern.

Lehrpersonen müssen aber auch die strukturellen Bedingungen und Chancen kennen – und nutzen: Ich kann nicht alles allein und auf mich gestellt lösen – aber ICH als Lehrperson kann/muss meine Rolle klären und mir damit Profil geben. WIR als Kollegium können/müssen ein wertschätzendes und kommunikatives Schulklima erzeugen. Die SCHULE als Organisation kann/muss in ihren Räumen, Zeiten, Prozessen und Beziehungen gesundheitsfördernd gestaltet werden.

Schule entsteht tagtäglich aus ko-konstruierten Wirklichkeiten ihrer Mitglieder. Die Klärung der persönlichen und kollegialen Voraussetzungen, Wahrnehmungen und Entwicklungsvorhaben ist unverzichtbar für jede Schulentwicklung. Ändern kann aber nur ich mich selbst, niemals «die Anderen»!



Siegfried Seeger:
Freier Bildungsreferent für Gesundheitsförderung und Schulentwicklung
si.seeger@t-online.de

Gesund im Unterricht – gesund durch den Unterricht?

Tina Hascher

Dass eine wirksame schulische Gesundheitsförderung sowohl an der Person und ihrem Verhalten als auch an den Strukturen und damit an den Verhältnissen des Berufsfeldes anknüpfen muss, ist Ihnen sicher hinreichend bekannt. Jedoch: Wie lässt sich dies im Lehrberuf umsetzen?

Die Gesundheit von Lehrpersonen wird als eine lebensgeschichtlich verankerte und täglich immer wieder neu und aktiv herzustellende Balance verstanden.

Gesundheit als Balanceakt

Die Gesundheit eines Menschen ist abhängig von seiner Person, von den Rahmenbedingungen, in denen er lebt, und von seiner sozialen Lebenswelt. Diese sind nicht immer förderlich für die Gesundheit, und es bestehen stets Faktoren, die die Gesundheit beeinträchtigen können. Die Gesundheit (von Lehrpersonen) wird deshalb als eine lebensgeschichtlich verankerte und täglich immer wieder neu und aktiv herzustellende Balance verstanden (Hurrelmann, 1991). Balancieren im Lehrberuf bedeutet,

- die Fähigkeit zu entwickeln, «sich aktiv Bedingungen zu schaffen, welche Wohlbefinden ermöglichen», und
- die Fähigkeit zu entwickeln, «jene Bedingungen zu erkennen und zu verändern, welche das Wohlbefinden gefährden» (Interkantonale Lehrmittelzentrale, 1996, S. 50).

Damit geht es auch darum, ein Gleichgewicht innerhalb der eigenen Erwartungen und Ziele (Verhalten), aber ebenso zwischen den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen (Verhalten) und den jeweils gegebenen beruflichen Anforderungen und Rahmenbedingungen (Verhältnisse) herzustellen. Auf den Unterricht bezogen (vgl. auch Hascher & Baillod, 2007; Paulus & Hascher, 2003) kann dies beispielsweise dazu führen, dass der Entscheidungsfreiraum für die Gestaltung der Lehr-Lernumgebungen flexibel genutzt wird; dass Zeiten der Ruhe und der Entspannung nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für die Lehrperson gezielt eingeplant werden; dass der Unterricht sowohl in den Dienst der Leistungs als auch der sozialen Entwicklung der Schüler/innen gestellt wird.

Risikofaktoren und Schutzfaktoren im Unterricht

Eine wichtige Feststellung von Antonovsky (1997) war, dass ein Mensch nie völlig gesund oder krank ist. Vielmehr bewegen wir uns in einem Kontinuum zwischen den Polen Gesundheit vs. Krankheit. Ob sich ein Individuum eher dem Pol der Gesundheit oder der Krankheit nähert, hängt vom Wechselspiel zwischen Risiko- und Schutzfaktoren ab.

Risikofaktoren können biologischer Art (z.B. hoher Lärmpegel), psychosozialer (z.B. schlechtes Arbeitsklima) oder gesellschaftlicher Natur (z.B. überhöhte Anforderungen an den Beruf durch die Gesellschaft) sein. Personale und soziale Schutzfaktoren mindern die Wirkung der Risiken und können einen direkten Einfluss auf Gesundheit und Wohlbefinden ausüben. Folgende Risikofaktoren lassen sich für den Lehrberuf identifizieren (vgl. auch Hillert & Schmitz, 2004): Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben, überhöhte Ansprüche, «Helfer-Syndrom», Resignation, unangemessene Verantwortungsübernahme. Sie spiegeln sich im Unterricht wider, z.B. in der Haltung und Einstellung der Lehrperson gegenüber den Lernenden und der eigenen Tätigkeit, und hängen mit vier Aspekten zusammen, die Weinert (1997) als Fallen der neuen Lernkultur charakterisiert hatte, und die sich meiner Meinung nach gut auf das Thema der Gesundheit übertragen lassen:

- Die Romantisierung des lernenden Kindes, der/des lernenden Jugendlichen
- Die Idealisierung des lernenden Kindes, des/der lernenden Jugendlichen
- Die Stigmatisierung der Lehrperson als Kontrollinstanz des schulischen Lernens
- Die Dogmatisierung bestimmter Unterrichtsmethoden

... dass Zeiten der Ruhe und der Entspannung nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für die Lehrperson gezielt eingeplant werden.

Als Schutzfaktoren dienen z.B. Distanzierungsfähigkeit, Erholungsfähigkeit, berufliche Ziele, Bedeutsamkeit der Arbeit, Problembewältigungskompetenzen, innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Erfolgserleben, Zufriedenheit und soziale Unterstützung (Hillert & Schmitz, 2004). Aus der Liste weiterer Schutzfaktoren (vgl. auch Mohr & Udris, 1997) möchte ich drei herausgreifen, die mir für den Unterricht als besonders wichtig und zugleich als zu wenig genutzt erscheinen:

- Der Handlungs- und Kontrollspielraum, den eine Lehrperson hat, kann als Ressource gegenüber Faktoren, die wenig/nicht durchschaubar, nicht vorhersehbar bzw. nicht beeinflussbar sind, genutzt werden. Es ist folglich essentiell, die eigene Wirksamkeit bewusst zu machen, Anforderungen und Leistungsfähigkeit aufeinander abzustimmen und die optimistischen Erwartungen in die eigenen Kompetenzen (weiter-) zu entwickeln.
- Mit sozialer Unterstützung – gleichermassen ein Bestandteil der Arbeitsorganisation und eine individuelle Ressource – kann ein Handlungsrepertoire auch für schwierige Situationen erarbeitet werden. Von Lehrpersonen ist jedoch bekannt, dass sie ihren Beruf eher als Einzelgänger/innen ausführen. Liegt dies nicht auch daran, dass die Erwartungen und Ansprüche an die Unterstützung zu hoch sind? Dass Unterstützungsbedürfnis bzw. -angebot zu wenig kommuniziert werden? Dass dysfunktionale Denk- und Bewertungsmuster hinsichtlich Unterstützungsangeboten bestehen?
- Nicht nur durch den Aufbau von fachlichen und sozialen, sondern auch emotionalen Kompetenzen kann die persönlichkeitsfördernde Wirkung der Arbeit gestärkt werden. Jede Handlung eines Menschen wird von Emotionen begleitet, auch im Arbeitsalltag. Für den Lehrberuf erscheint mir der Umgang mit den folgenden Emotionen als besonders wichtig: (1) der Umgang mit berufsbezogener Angst, vor allem soziale sowie Leistungs- bzw. Versagensangst; (2) die Reduktion von Misstrauen gegenüber Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen; (3) die Betonung von Freude und Zufriedenheit.

**Jede Handlung eines Menschen
wird von Emotionen begleitet,
auch im Arbeitsalltag.**

Schlussgedanke

Das Ziel meiner Ausführungen war es zu zeigen, dass zwar nicht die einzige, aber doch zentrale Quelle der Gesundheit von Lehrpersonen in der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts liegt. Eine hohe Qualität des Unterrichts trägt zur Gesundheit der Lehrpersonen bei. Damit meine ich keineswegs die Formel: Je höher der Aufwand einer Lehrperson, desto besser ist ihr Unterricht; auch nicht: je weniger Aufwand, desto besser. Vielmehr möchte ich mich zur Bestimmung der Qualitätskriterien Franz E. Weinert (1998) anschliessen, der gesagt hat: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.

Wird dieses Qualitätskriterium im Schulalltag konsequent umgesetzt, trägt dies sowohl zur Entwicklung der Schüler/innen als auch zur Gesundheit der Lehrpersonen bei.



*Prof. Dr. Tina Hascher
Professorin für Pädagogik an der
Universität Salzburg
tina.hascher@sbg.ac.at*

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erweiterte Ausgabe von A. Franke. Tübingen: DGVT.
- Hascher, T. & Baillod, J. (im Druck). Gesundheitsmanagement in der Schule. In R. Voss (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement*.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hurrelmann, K. (1991). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim/München: Juventa.
- Interkantonale Lehrmittelzentrale (Luzern) (1996): *«Bisch Zwäg»: Gesundheitsförderung in der Schule – Materialien für den Unterricht*. Buchs: Lehrmittelzentrale des Kt. Aargau (Hrsg.).
- Mohr, G. & Udris, I. (1997). *Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Arbeitswelt*. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie – ein Lehrbuch* (S. 553–573). Göttingen: Hogrefe.
- Paulus, P., & Hascher, T. (2003). *Schule braucht Gesundheit – Lehrpersonen als Vermittelnde, Mitgestaltende und Betroffene*. In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (1), S. 41–48.
- Weinert, F. E. (1998). *Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird*. In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7–18). Wien: Pädagogischer Verlag.

Fussnoten zu: **Der Gesundheitskompass** (Seite 7)

- 1 diesem Beitrag liegt ein gleichnamiges Atelier zugrunde, das ich mit Rainer Steen während der letzten Impulstagung des Schweizer Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen (2006) angeboten habe. Ausführliche Darstellung zum download unter: [www.gesunde-schulen.ch](http://www.gesunde-schulen.ch/downloads/Lehrergesundheit/Gesundheitskompass) (downloads/Lehrergesundheit/Gesundheitskompass)
- 2 Schaarschmidt et al. (2004): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungswürdigen Zustandes*. Weinheim und Basel, Beltz-Verlag
- 3 Heyse (2003): *Lehrergesundheit zwischen SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN*. (Trier, 2003) unter: www.lehrergesundheit.bildung-rp.de

Gesundheit ist sinnvoll

Toni Wagner

Was hat mich heute Morgen zum Aufstehen bewegt?
Wie kommt am Morgen das Leben in mir auf?

Spüre ich, dass heute durch mein Aufstehen etwas Gutes wird in der Welt, dass durch mein Aufstehen etwas Gutes wird in meinem Leben – oder sind es lediglich die Gewohnheiten, die Pflichten, die Zwänge, die Aufgaben, die Abmachungen, meine Vorstellungen, die mich zum Aufstehen bewegen?

Was lässt mich aufstehen, wenn ich gar nicht will oder nicht mag? Wie fühlt es sich an, wenn ich trotzdem aufstehe? Was ist das für ein Leben, wenn ich mir am Morgen sagen muss: «Aufstehen ist schlecht, aber die Konsequenz des Liegenbleibens ist noch schlechter.»¹

Diese zwei Fragen führen uns direkt zum Thema und bringen uns Sinn und Unsinn des Lebens näher.

Wie fühlt sich das an, wenn sich am Morgen Bewegung regt? Woher kommt sie, von aussen oder innen? Bin ich es, der mich aufstehen lässt oder werde ich aufgestanden? Ist es eine Empfindung oder ist es eine Kraft, die das bewirkt oder ist es gar etwas von aussen, das mich in Bewegung bringt? Was aber ist mit dieser Kraft, wenn ich aufstehen will, aber nicht kann, wenn da etwas ist, was mich hindert daran. Dann merke ich, dass ich alleine nicht wollen kann.

Oblomow² hat sich diese Fragen im gleichnamigen Roman von Gontscharew unter anderem auch gestellt und sich seine Gedanken darüber gemacht, ob es nun sinnig ist aufzustehen. Um seine Erkenntnisse und Fragen festzuhalten brauchte er 800 Seiten. In dem Roman wägt nun Oblomow auf alle Seiten ab, bespricht mit sich die Dafür und Dawider. Er hat dann eine für sich sinnvolle Entscheidung getroffen, nämlich doch nicht aufzustehen, sondern liegen zu bleiben. Um seine Entscheidung zu treffen, ist er in einen Dialog mit sich und der Welt getreten.

«Es soll Sinn machen – oder – das macht ja keinen Sinn!» – oft mit dem Zusatz «für mich» kombiniert ist heute leicht und laut gesprochen, viel gelesen und oft gehört. Alles im Leben soll Sinn machen. Selbst der Sinn soll machbar sein, wieso auch nicht. Wer den Sinn aber macht, ist in dieser Betrachtungsweise kein Thema. Sinn ist also eine Machtfrage, denn wenn ich sinnerfüllt lebe, fühle ich mich wirkmächtig oder authentisch, das heisst gesund. Wieso hören wir aber den Satz: «Ich mache Sinn. Ich mache keinen Sinn» selten oder nie?

Wer ist es denn, der hier Sinn macht? Wo wird denn Sinn bereit gemacht, her/hin gestellt. Wer oder was

stellt ihn mir zur Verfügung, macht, dass ich darüber verfügen kann, dass ich mich gesund fühle? Ist es Gott oder sind es die Heiligen Schriften? Ist es die Arbeit oder der Lohn, ist es die Schule, der Beruf, die Wirtschaft, sind es die Trends oder meine Ideale, wer oder was macht Sinn, was macht gesund?

«Ich sehe keinen Sinn, es ist alles sinnlos, ich finde keinen Sinn mehr darin», diese leisen, aber höchst dramatischen Worte hat wohl jeder schon gesprochen oder gedacht. Sie werden nicht in die Welt hinaus gerufen, sie schreien lautlos in meinem Innern, bleiben mir aber im Halse stecken, lassen mich verstummen, machen mich ohnmächtig.

Beide Gefühle, der unbändige Wunsch, Sinn zu erfüllen, zu wollen, dass etwas sinnvoll ist und das erschreckende Gefühl, dass ich den Sinn nirgends mehr sehen kann, machen mich darauf aufmerksam, dass da in mir ein Vermögen, ein Bedürfnis ist, eine Potenzialität, eine innere Bereitschaft ist, Sinn zu suchen oder auszuführen. Es ist dasjenige im Menschen, das frustriert ist, wenn es unter Sinnlosigkeit leidet. «Ein Wille zum Sinn», wie es V. Frankl formuliert, der dem Menschen in die Wiege gelegt ist.

Der Mensch kann gar nicht anders, als Sinn zu wollen. Es ist seine spezifisch menschliche Motivationskraft. Heidegger³ bezeichnet diese Kraft als Existenzial. Das In-Frage-Stellen des sinnvollen Lebens kann daher niemals an sich etwa der Ausdruck von Krankhaftem am Menschen sein; es ist vielmehr eigentlicher Ausdruck des Menschlichen schlechthin – Ausdruck geradezu des Menschlichsten im Menschen, es ist das Gefühl von Gesundheit. Es ist ausschliesslich dem Menschen vorbehalten, seine Existenz als fragwürdig zu erleben, und wenn er dies tut, ist er am menschlichsten. «Wozu soll das alles gut sein?» Das ist die erste und letzte Frage. Sie entscheidet über das Gefühl, gesund oder krank zu sein.

Alle andern Fragen, sind der Grundfrage «Wozu ist das alles» nachgereiht. «Wer ein Wozu hat, erträgt fast jedes Wie und Warum»⁴. Das Leben wird zum Kunstwerk, wenn es die Gestalt trägt, die ich ihm gebe. Gesundheit ist die Kraft und das Gefühl, mit den täglichen Anforderungen und auch Widerlichkeiten im Beruf und im Leben trotz allem aber mit Entschiedenheit sinnvoll umgehen zu können.



Toni Wagner
Lehrer, Existenzanalytiker und
Logtherapeut
toni@toniwagner.ch

1 Karl Jaspers

2 Gontscharew, Oblomow, Fischer 1982

3 Heidegger, Ästhetische Schriften S. 253

4 V. Frankl, Sinnfrage in der Psychotherapie, 1981 München Piper S. 132

Umgang mit Anforderungen und Ressourcen

Stefan Albisser & Manuela Keller-Schneider

Wie Lehrpersonen mit Ressourcen umgehen – Ausschnitte aus Studien

Dieser Artikel nimmt Bezug auf die Ergebnisse des Forschungsprojekts ARBEL, wie sie von Albisser et al. (2006) publiziert vorliegen und fokussiert daraus den Aspekt der konstruktiven Nutzung vielfältiger Verarbeitungsmuster und kollegialer Weiterbildungsmöglichkeiten.

Zur Beschreibung der bei Lehrpersonen unterschiedlichen Anforderungsverarbeitung wurde das diagnostische Erhebungsverfahren AVEM (Schaarschmidt et al. 2003) eingesetzt. Dieses leistet eine Unterscheidung in vier Verarbeitungstypen, welche sich bezüglich beruflichem Engagement, Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit sowie Lebens- und Arbeitszufriedenheit unterscheiden. Zwei tendenziell gesundheitserhaltenden bzw. gesundheitsförderlichen Verarbeitungsmustern stehen zwei Risikotypen gegenüber (zit. nach Albisser et al. 2006, S. 12):

- G wie Gesund: gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit; Fähigkeit, anstehende Probleme offensiv anzugehen und damit ein aufgabenorientiertes Bewältigungsverhalten, welches Professionalität ermöglicht.
- S wie Schonung: Zurückhaltung bezüglich Verausgabungsbereitschaft und Perfektion, eher geringer beruflicher Ehrgeiz, aber hohe Distanzierungs-fähigkeit.
- A wie Risikomuster A: Überengagement und Selbstausschöpfung bei relativ geringer Widerstandskraft, Lebenszufriedenheit und Ausgeglichenheit, gleichzeitig relativ hohe Resignationstendenz, erschöpfungsgefährdet und krankheitsanfällig.
- B wie Burn-outgefährdung: chronische psychische Erschöpfung und hohe Resignation, keine offensive Problembewältigung, geringe Ausgeglichenheit und geringes Erfolgserleben im Beruf.

Studie «Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrpersonen» ARBEL

In den Ergebnissen, wie Lehrpersonen ihre Anforderungen zur Hauptsache bewältigen, fällt auf, dass ein Viertel der befragten Schweizer Lehrpersonen mit dem Verarbeitungsmuster G (gesundheitsfördernd) beschrieben werden kann, ein Drittel mit dem Schonungsmuster S und gut 10% bzw. 30% mit den Risikomustern A und B. Beschreibt man diese Musterverteilung im berufsbiografischen Verlauf der Lehrpersonen, d.h. nach Berufserfahrungsgruppen, ergeben sich deutliche Abweichungen von diesen Mittelwerten:

Die Querschnittserhebung zeigt in der Gruppe der Studierenden bei Studienabschluss, und somit kurz vor Eintritt in den Lehrberuf, am meisten G- und S-Muster (rund 31% bzw. 35%), Lehrpersonen zu Beginn des zweiten Berufsjahres (Berufseinsteigende) und Lehrpersonen bis zum 45. Lebensjahr zeigen mit 39.1% bzw. 34.4% am häufigsten das Schonungsmuster S. Bei den über 45-jährigen, langjährig berufserfahrenen Lehrpersonen überwiegt das Risikomuster B (36%). Der höchste Anteil G-Muster findet sich unter den vor dem Berufseinstieg stehenden (den Studierenden im letzten Studienjahr); der höchste Anteil S-Muster unter den in den Beruf Eingestiegenen. Mit zunehmender Berufserfahrung nimmt der Schonungsanteil signifikant ab (von 39.1% der Berufseinsteigenden zu 34,4% der bis 45-Jährigen bzw. 24,2% der über 45-Jährigen).

Damals wurde das konstruktive, professionalitätsfördernde Potenzial von Supervision und Kooperation erst wenig erkannt; Supervision und Kooperation wurden eher mit Schwäche und Nicht-Meistern-können in Verbindung gebracht.

Der hohe Anteil des Verarbeitungsmusters S (Schonung) bei Lehrpersonen im Berufseinstieg kann erstaunen, wird doch die Phase des Berufseinstiegs als Phase mit hohen Beanspruchungen und Belastungen wahrgenommen (Huberman 1991, Larcher 2005). Was bedeutet dieser hohe Anteil von sich schonenden Lehrpersonen im Berufseinstieg? Rückzug oder produktiver Umgang mit Stressoren und Belastungspotenzialen? Könnte sich im Schonungsmuster der Berufseinsteigenden auch ein Steuern von Beanspruchungen widerspiegeln? Liesse sich im Schonerverhalten Berufseinstiegender vielleicht gar ein Kernpunkt konstruktiven, gesundheitsfördernden und professionellen Bewältigungsverhaltens auffinden?

Studie «Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg» EABest

Aus der EABest-Studie von Keller-Schneider (2006), in welcher die Bewältigung von Herausforderungen im Vergleich zwischen neu in den Beruf einsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen einen Schwerpunkt darstellt, zeigt sich, dass sowohl berufseinsteigende als auch erfahrene Lehrpersonen ihre Berufsaufgabe sehr ernst und wichtig nehmen. Berufseinsteigende wählen dabei im Umgang mit ihren Ressourcen einen schonungsvolleren Umgang als erfahrene Lehrpersonen. Sich abgrenzen und sich auch Momente der Erholung verschaffen ist ihnen wichtig. Einen

schonungsvollen Umgang mit Ressourcen zu pflegen gelingt ihnen im Vergleich zu den erfahrenen Lehrpersonen deutlich besser und beansprucht sie auch weniger. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie sich bewusst sind, hohen Beanspruchungen ausgesetzt zu sein und im neuen Lebensabschnitt selbst für Erholungsmomente sorgen zu müssen.

Ob dieser Befund durch die unterschiedliche Berufssozialisation der jüngeren Lehrer/innengeneration erklärt werden kann und somit die jüngere die ältere Lehrer/innengeneration zu einem gesundheitsförderlicheren Bewältigungsverhalten anregen könnte, bleibt offen.

Erklärungsansätze

Studienabgänger/innen der heutigen Zeit ist die Gefahr der Erschöpfung und der Burn-outerscheinungen im Lehrer/innenberuf stärker bewusst als Lehrpersonen, die ein bis drei Jahrzehnte früher in den Beruf eingestiegen sind. Sich abgrenzen, schützen und Erholung verschaffen ist Teil ihrer Berufssozialisation geworden. In der Ausbildung wie auch in den Begleitangeboten während des Berufseinstiegs (Berufseinführungsangebote der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz) wird der Anforderung nach Abgrenzung und der Nutzung von sozialen und instrumentellen Ressourcen (Erholung, Austausch, Kooperation) stärkeres Gewicht beigemessen, als dies dem Berufsideal der 60er – 80er Jahre entsprochen hat. Ebenso wird in den neueren Modellen der Berufseinführung den Ressourcen stärkenden Aspekten ein grösseres Gewicht beigemessen als in den defizitorientierten Modellen der 80er Jahre (Schneuwly 1996). Damals wurde das konstruktive, professionalitätsfördernde Potenzial von Supervision und Kooperation erst wenig erkannt; Supervision und Kooperation wurden eher mit Schwäche und Nicht-Meistern-können in Verbindung gebracht.

Erklärungsansätze zum Ressourcen schonenderen Umgang mit Anforderungen könnten somit in der Berufssozialisation gesucht werden.

Schonung im jeweiligen Zeitkontext

Beide Studien belegen für die Gruppe der berufseinstiegenden Lehrpersonen einen schonungsvollen Umgang mit den hoch beanspruchenden Anforderungen des Lehrberufs. Wir nehmen diesen Befund zum Anlass nachzufragen, inwiefern schonungsvolles Bewältigen von Anforderungen als ressourcenbezogenes gesundes Verhalten zu einem ausgewogenen Umgang mit Berufsansforderungen führt und somit auch positiv konnotiert werden soll.

Wurde in den 60er – 80er Jahren von den Lehrpersonen allgemein, insbesondere auch von den Berufsanfänger/innen ein grenzenloses Engagement erwartet, welches Schonung erst kurz vor der Erschöpfung erlaubte, so steht heute neben der Forderung nach hohem Engagement gleichzeitig auch der Anspruch an die Lehrpersonen, ressourcenbewusst vorzugehen. Dies ist vielen erfahrenen Lehrpersonen eher fremd, löst Widerstände aus, was sich auch in der Diskussion an der Tagung «Balancieren im Lehrberuf» (8./9. Dez. 2006 in Bern) zeigte.

Schonung wird von Berufseinsteigenden und von erfahrenen Lehrpersonen unterschiedlich verstanden. Was beinhaltet Schonung im Zeitkontext der 80er Jahre, in welchem das Instrument AVEM entwickelt wurde? Bei hoher Distanzierungsfähigkeit und Ausgeglichenheit lässt sich eine geringe Resignationstendenz bei Misserfolgen und ein geringes Arbeitsengagement (beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben) beobachten.

Im aktuellen Zeitkontext betrachtet werden folgende Fähigkeiten positiv bewertet, da sie erlauben, Professionalität zu entwickeln:

- Abgrenzung und Distanzierungsfähigkeit ermöglichen Gelassenheit und Souveränität.
- Geringere Verausgabungsbereitschaft schützt vor ungezielten Aktivitäten, was in Zeiten vielfältiger und erhöhter Ansprüche an die Lehrperson bei gleichzeitig unklaren Anforderungen zu einem Ressourcen erhaltenden und somit professionellen Umgang führt.

Daraus lässt sich schliessen, dass im Muster der Schonung der 80er Jahre aus der Perspektive des aktuellen Zeitkontexts betrachtet durchaus positive Aspekte erkannt werden können. Wir wagen aufgrund der vergleichenden Datenanalyse sogar noch einen Schritt weiter zu gehen und zu behaupten: Alle Nicht-G-Muster beinhalten auch positive professionsbezogene Anteile.

Balance der Werthaltungen beruflicher Anforderungen

- Eine hohe Verausgabungsbereitschaft des Risikomusters A ermöglicht Dynamik, Engagement und Weiterentwicklung (zeigt sich in gleicher Ausprägung auch bei Muster G im Bereich Beruflicher Ehrgeiz).
- Eine hohe Distanzierungsfähigkeit (Muster S > Muster G) ermöglicht Schutz vor voreiligem unkoordinierten Aktivismus und bewahrt dadurch auch vor Resignation.

- Das Erkennen von Grenzen der vorhandenen Kräfte (positiver Aspekt der Erschöpfungsfahr bei Muster B) ermöglicht ein Abwägen des zu Leistenden (in der ARBEL-Studie ersichtlich an mittleren Werten in der offensiven Problembewältigung, bei Muster B tiefer als bei Muster G).

Wir verdeutlichen diese positiven Aspekte der Verarbeitungstypen A, B und S als Gegenpole zu deren vordergründig sichtbaren negativen Aspekten (vertikale Dimension in der Abb. 1) anhand des Wertequadrates (Schulz von Thun 1981, Westermann 2006), in welchem je zwei Verarbeitungsmuster einander

Auf Teamebene übertragen zeigen sich Verarbeitungsmuster der beruflichen Anforderungen oft als Konfliktpotenzial (Schulz von Thun 1998, Redlich/Meyer 2006); dabei wird die negative Übertreibung bekämpft: «S zieht sich im entscheidenden Moment immer zurück», «A schont uns vor gar nichts», «B hat wieder mal Kopfweh». Mit der Fokussierung des positiven Gegenpols könnten die konträren Impulse konstruktiv genutzt werden, um das Potenzial des Teams als Ganzes im Gleichgewicht «gesund» zu erhalten. Beispielsweise: Macht es Sinn, neben der Projektwoche auch noch eine Erzählacht und einen

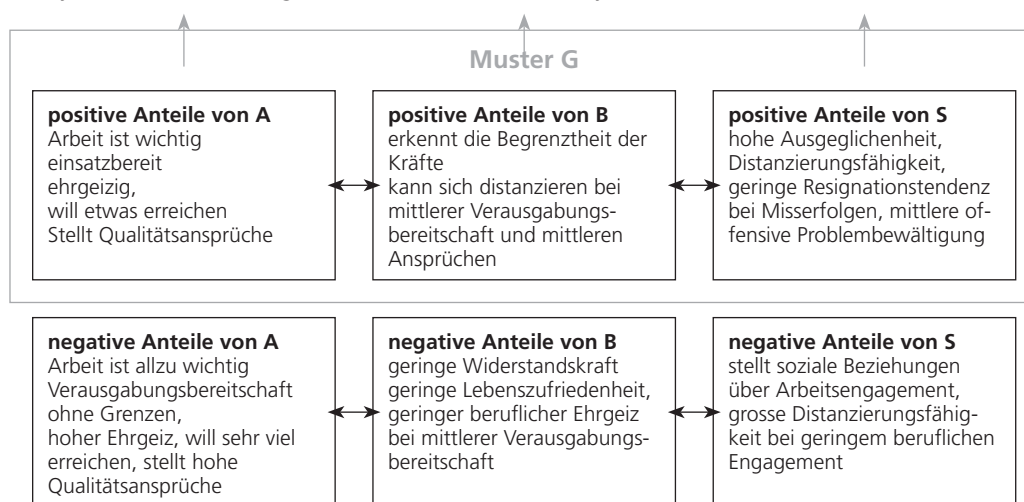


Abb. 1: Von zwei auf drei sich die Balance haltenden Werten im erweiterten Wertequadrat, dreidimensional zu schliessen (Darstellung als Rohrmantel).

gegenübergestellt werden (vgl. Abb. 1). Das positive Spannungsverhältnis als Balancehalten ermöglicht, dass beide Werte im positiven Ausprägungsgrad erhalten bleiben. Dominiert das eine, so kippt der Wert ins Negative, da dieser zu stark wird. Aus allen drei professionsbezogenen negativen Verarbeitungsmustern lassen sich positive Aspekte herausuchen, die in Ausgewogenheit einander ergänzend Anteile des G-Musters beinhalten. Die drei positiven Anteile von A, B und S lassen sich in der Vorstellung zu einem Kreislauf zusammen schliessen, denn auch A und S müssen sich die Balance halten können.

Dieses Ausbalancieren kann sich auf individueller Ebene beispielsweise wie folgt zeigen:

- «Wie viel Verausgabungsbereitschaft lassen meine Kräfte zu?» (B-A)
- «Wie hohe Qualitätsansprüche lassen den Blick aufs Wesentliche noch frei?» (A-S)
- «Wie viel Distanzierungsfähigkeit und Gelassenheit stützen meine Zufriedenheit?» (S-B)

Sternmarsch zu organisieren, bis alle erschöpft in die Weihnachts- oder Sommerferien kippen? Wäre da ein zielorientiertes Schonen nicht für alle von Vorteil?

In diesem Sinn kann Schonung als zielorientiertes Einsetzen von Kräften, Qualitätsansprüchen, Engagement und Bindung durchaus auch auf Teamebene konstruktiv und professionell genutzt und als eigenständiger Wert gepflegt werden – bevor sich Tendenzen des Ausbrennens abzeichnen.



Stefan Albisser, Prof. Dr. phil.
 Fachbereich Unterricht & Lernen,
 Pädagogische Hochschule Zürich
 stefan.albisser@phzh.ch



*Manuela Keller-Schneider, lic. phil.,
 Fachpsychologin FSP*
 Fachbereich Unterricht & Lernen,
 Pädagogische Hochschule Zürich
 m.keller-schneider@phzh.ch

Literatur

Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. <http://www.gesundeschulen.ch/data>

Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg): Unterrichten als Beruf. Köln und Wien: Böhlau, S. 249–267.

Keller-Schneider, M. (2006) Herausforderungen im Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen Anforderungen und Ressourcen. http://www.gesundeschulen.ch/data/data_279.pdf

Larcher, S. (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Redlich, A. & Meyer, T. (2006). Wertespannungen in der sozialen Architektur von Gruppen. In: Westermann, F. Entwicklungsquadrat. Göttingen: Hogrefe 2006, S. 173–206.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2003). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.: Swets Test Services, 2003.

Schneuwly, G. (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. EDK Dossier 40 A. Bern: EDK
Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Bd.1. Reinbek: Rowolth.

Schulz von Thun, F. (1998). Miteinander reden: Das «Innere Team» und situationsgerechte Kommunikation. Bd. 3. Reinbek: Rowolth.

Westermann, F. (2006). Wer einen Schlüssel hat, der Türen öffnet, braucht nicht durch die Wand zu gehen! Das Entwicklungsquadrat – eine Einführung. In Westermann, F. (2006). Entwicklungsquadrat. Göttingen: Hogrefe, S. 9–20.

Was führt meine Klasse?

Sabina Gasser

Klassenführung gemeinsam statt einsam zu gestalten, ist zunehmend eine unabdingbare Forderung, um gesund und wirksam bleiben zu können. Im Artikel wird von den Erfahrungen der Schulberatung des Kantons Thurgau berichtet, die in heiklen Klassenführungssituationen Unterstützung bietet.

Die Supportkonferenz bewährt sich als Krisenintervention

Nach einer problemlos verlaufenen Startphase bei einer für Fabian neuen Lehrerin wird sein Verhalten auffällig und schwierig. Fabian beschimpft die Lehrerin und greift einen Mitschüler körperlich schwer an. Nur mit Mühe können die beiden von dem zu Hilfe gerufenen Schulleiter getrennt werden.

Die Schulberatung schlägt eine Supportkonferenz vor: Zehn Personen, alle in diese krisenhafte Situation involviert, Schulleiter, Lehrperson, schulische Heilpädagogin, Behördenmitglied etc. sitzen miteinander um einen Tisch. Unter der Moderation eines Schulberaters stellen sie die Krise, deren Vorgeschichte und mögliche Konsequenzen aus ihrer unterschiedlichen Sichtweise, dar. Ziel ist die Einigung über die nächsten gemeinsamen Schritte und die Klärung der Verantwortlichkeiten.

Ein beträchtlicher Aufwand, aber laut Meinungen der Beteiligten lohnend.

Lehrer D. H.:

Die Supportkonferenz ist eine Form der Problemlösungsstrategie, die ich durch die Schulberatung neu kennen gelernt habe. Nach einer längeren Leidenszeit konnte endlich wieder zum normalen Schulalltag zurück gefunden werden. Durch die Supportkonferenz hat bei allen Beteiligten ein Gesinnungswandel stattgefunden. Die Erfahrung hilft uns, in Zukunft selber besser agieren und reagieren zu können.

Schulleiter B. S.:

Als Schulleiter habe ich die Supportkonferenz als sehr hilfreich erlebt, denn sie war klar strukturiert und zielorientiert. Die gestellten Fragen ermöglichen eine Überprüfung der eigenen Standpunkte. Die Sicht der Problematik wurde durch die Fachleute von aussen relativiert. Die Lehrpersonen fühlten sich dadurch unterstützt und entlastet. Die beschlossenen Massnahmen waren koordiniert und breit abgestützt. Der spätere Einbezug der Eltern bekam durch diese Abstützung auch in deren Augen ein anderes Gewicht. Fazit: Diese Art der Aufbereitung eines Problems ermöglicht ein unbefangeneres Vorgehen, weil sie nicht allein die direkt, sondern auch die indirekt Betroffenen einbezieht.

Bilder, die steuern

Was führt meine Klasse? frage ich mich häufig erst dann, wenn mir die Zügel zu entgleiten drohen oder ich es buchstäblich nicht mehr im Griff habe wie im oben beschriebenen Fall.

Im Schulalltag steht jede Lehrperson immer inmitten eines hochkomplexen Geschehens und kann nicht anders als agieren, reagieren, rotieren. Was genau diese Handlungen anleitet, wird erst bewusst, wenn das Ganze eingehend unter die Lupe genommen und hinterfragt wird. Jeder Mensch hat eine innere Landkarte in sich. Diese vermittelt, was beispielsweise eine gute Lehrperson ausmacht, welcher Tonpegel ein gutes Klima auszeichnet, wie guter Unterricht aussieht, wie gute Klassenführung sich anfühlt. Eine Teilnehmerin einer Intervisionsgruppe hat für sich eine Metapher gefunden, die ihr im Klassenführungsalltag hilft, wenn die Situation bedrohlich wird und sie Gefahr läuft, sich zu verlieren. Sie stelle sich vor, sie sei ein «liebvoller Pflock». Der liebevolle Pflock stehe sicher da, verlässlich, unverrückbar, liebevolle Sicherheit ausstrahlend, Orientierung gebend.

Am effektivsten lässt sich das eigene Führungsverständnis im Dialog mit anderen reflektieren, beispielsweise im Jahrgangsteam, in der Intervision oder im Klassenführungs-Coaching.

Ihr Verhalten überprüfe sie laufend anhand dieses inneren Bildes und korrigiere bei Bedarf, z.B. die Art und Weise wie sie Schüler/innen ermahne, an die Vorgaben erinnere.

Je mehr sie ihren eigenen Gesetzmässigkeiten und inneren Bildern auf die Spur komme, umso mehr Handlungsmöglichkeiten würden sich für sie ergeben.

Am effektivsten lässt sich das eigene Führungsverständnis im Dialog mit anderen reflektieren, beispielsweise im Jahrgangsteam, in der Intervision oder im Klassenführungs-Coaching. Anhand von praktischen Beispielen lassen sich die unterschiedlichsten Fragen klären: Wie genau sehe ich meine Rolle? Wann bin ich Coach, Polizist, Richter, Streitschlichter? Wie viel Verantwortung übernehme ich und wie viel Mitbestimmung gewähre ich den Schülerinnen und Schülern? Bei welchen Fragestellungen beziehe ich die Klasse bei der Entscheidungsfindung ein? Bei welchen nicht? Welche inneren Bilder steuern mich und meine Klasse?

Schulwirksamkeitsforschung mit einbeziehen

Die Schulberatung des Kantons Thurgau ist bestrebt, die Erkenntnisse der Schulwirksamkeitsforschung zum Nutzen der Kundinnen und Kunden in den Beratungsprozess einfließen zu lassen. Mit Hilfe einer Checkliste in Form eines Mindmaps, das verschiedene Unterrichtsaspekte aufzeigt, werden der Rahmen von diagnostischen Fragen und die Lösungssuche erweitert. Anhand eines Kärtchensets kann jede Lehrperson für sich selber aussortieren, welche Bereiche für sie persönlich relevant sind. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Fokussierung auf einige wenige realistische Veränderungsziele und -massnahmen. Zu viele Alternativen gleichzeitig ins Auge fassen zu wollen, mahnt was alles auch noch zu tun wäre, wirkt kontraproduktiv und entmutigt. Generell möchte ich als Beraterin betonen, dass die enorme Vielfalt von Gedanken und Anregungen aus der Schulwirksamkeitsforschung mit Bedacht und zielgerichtet angewendet werden muss. Menschen in Belastungssituation suchen nicht einen Passepartout, um jede Tür öffnen zu können, sondern einen Schlüssel für die richtige Tür, d.h. für die Entlastung in einer spezifischen beruflichen Situation.

Auf allen Ebenen gemeinsam wirken

«Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf», sagt ein afrikanisches Sprichwort. Unser heutiges globales Dorf allerdings ist geprägt von einer Wertevielfalt, die an der Schulzimmertür nicht Halt macht. Führung heisst Orientierung bieten. Die Chance der Entlastung einer einzelnen Lehrperson liegt darin, diese Orientierung der Klasse gemeinsam zu bieten, wenn nicht als Dorf so doch als Schulteam. Klassenführung und Schulführung mit unterschiedlichen Führungskonzepten verhindern Orientierung und verunsichern Schüler/innen wie Lehrpersonen. Gemeinsam «Pflöcke» einschlagen, Richtlinien festlegen und Verbindlichkeiten einfordern, das bringt wirksame Entlastung. Da wo die einzelne Lehrperson ihre Grenzen wahrnimmt und als solche anerkennt kann sie durch ihr Team und ihre Vorgesetzten Unterstützung erfahren. Je systematischer sich eine Schule dieser Aufgabe widmet, je grösser der pädagogische Konsens ist, umso wirksamer ist die Entlastung für die einzelne Lehrperson.



*Sabina Gasser
Schulberaterin, Amt für Volksschule
und Kindergarten, Thurgau
sabina.gasser@tg.ch*

Der Wandel des Psychologischen Vertrags

Nicola Jacobshagen

Wenn ein Arbeitsverhältnis eingegangen wird, dann werden oft zwei Formen von Verträgen abgeschlossen. Der «Juristische Vertrag» regelt, welche Arbeitsleistungen der Mitarbeitende erbringen soll gegen welche Bezahlung und unter welchen Arbeitsbedingungen, und dies gemäss einschlägigen juristischen Regelungen. Neben diesem wird aber meist noch ein anderer Vertrag abgeschlossen: der «Psychologische Vertrag». Psychologische Verträge sind Annahmen, die aufgrund von impliziten (oder expliziten) Versprechungen getroffen werden, die ein Austauschverhältnis zwischen dem Individuum und der Organisation beinhalten. Sie motivieren Mitarbeitende zusätzliche Verpflichtungen zu erfüllen, wenn sie das Gefühl haben, dass auch das Unternehmen seinen Verpflichtungen nachkommt. Unternehmen gründen ihre Psychologischen Verträge auf der angenommenen Kompetenz, Vertrauenswürdigkeit und Wichtigkeit der Person für die Mission der Organisation.

Inhalte Psychologischer Verträge sind oft vielschichtig. Arbeitgeber bieten beispielsweise Beförderungsmöglichkeiten, hohen oder leistungsbezogenen Lohn, Möglichkeiten für Training und Ausbildung, Entwicklungschancen im Unternehmen und Unterstützung bei arbeits- oder familienbezogenen Problemen. Dafür erwarten sie beispielsweise, dass ihre Mitarbeitenden ihre Fähig- und Fertigkeiten am Arbeitsplatz einbringen, Loyalität dem Unternehmen gegenüber zeigen, zusätzliche Aufgaben übernehmen, die über die Arbeitsbeschreibung hinausgehen, Kündigungsabsichten frühzeitig bekannt geben, Versetzungen akzeptieren oder zumindest bedenken und das Eigentum der Organisation schützen. Psychologische Verträge bilden also eine weitere Grundlage für Engagement und Leistung beider Vertragsparteien. Sie sind auf gegenseitigem Vertrauen begründet und haben Auswirkungen auf den Erfolg des Unternehmens sowie auf Entwicklungsmöglichkeiten und das Wohlbefinden der Mitarbeitenden.

«Traditioneller» Psychologischer Vertrag

- Arbeitsplatzsicherheit
- Lebenslange Beschäftigung
- Gegenseitige Loyalität
- Interner Aufstieg
- Spezialisierung

Vertragsbrüche können erfolgen, wenn eine Person oder das Unternehmen zwar fähig wäre die Versprechungen einzuhalten, aber nicht (mehr) willig ist. Ursachen sind vielfältig und in der neueren Stressliteratur wird dabei zum Beispiel das Konzept der «Illegitimen Aufgaben» diskutiert, das in der Abteilung Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Bern entwickelt und erforscht wird. Illegitime Aufgaben stellen Arbeitsaufgaben oder Arbeitsabläufe dar, die von einem Arbeitnehmenden als Regelverletzung oder als unnötig wahrgenommen werden. Durch die Ausführung solcher Arbeitsaufgaben erfährt die Person das Gefühl mangelnder Wertschätzung und ihr Selbstwert wird angegriffen. Auch der Versuch einiger Unternehmen, immer mehr in kürzerer Zeit mit weniger Personal erreichen zu wollen und beispielsweise freiwerdende Stellen nicht neu zu besetzen und die Aufgaben dieser Stelle einfach unter anderen Mitarbeitenden aufzuteilen, kann dazu führen.

Psychologische Verträge sind Annahmen, die aufgrund von impliziten (oder expliziten) Versprechungen getroffen werden, die ein Austauschverhältnis zwischen dem Individuum und der Organisation beinhalten.

Der Klimawechsel in der Arbeitswelt – und auch am Arbeitsplatz Schule – hat den Psychologischen Vertrag insgesamt fragiler werden lassen. Auf Seiten des Unternehmens führen zum Beispiel die Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse und Arbeitsplatzabbau dazu, dass heute eher Einsatzfähigkeit für Loyalität und Einsatz geboten wird statt Arbeitsplatzsicherheit (vgl. Abbildung 1). Ebenso hat auf Seiten der Mitarbeitenden die Individualisierung, also individuelle Erwartungen und Wünsche der Personen in Bezug auf Berufswahl und Berufsverlauf, dazu beigetragen, dass die Arbeitsverhältnisse flexibler – und damit auch unsicherer – geworden sind.

«Neuer» Psychologischer Vertrag

- Eigenverantwortung für Beschäftigung
- Interne Entwicklungsmöglichkeiten den Fähigkeiten entsprechend
- Erweiterung der Fähigkeiten
- Eigenverantwortung für Entwicklung/Ausbildung
- Orientierung an eigenen Fähigkeiten
- Zielorientierung/Leistungsorientierung
- Flexibilität (Akzeptanz von Unsicherheit)

Abbildung 1. Der Wandel der Psychologischen Verträge (nach Raeder & Grote, 2000)

Bei Lehrpersonen waren früher relationale Verträge typisch, die davon ausgehen, dass das Arbeitsverhältnis langfristig und stabil ist. Bei dieser Vertragsform sind die Inhalte sehr detailliert und meist ist Arbeitsplatzsicherheit Bestandteil des Vertrages. Aber das hat sich geändert. So werden zum Beispiel in einigen Schulen Pensen Jahr für Jahr neu vergeben und Arbeitsplatzsicherheit ist nicht mehr gewährleistet. Auch stellt sich speziell bei Lehrpersonen die Frage, wem gegenüber sie sich verpflichtet fühlen und wen sie als Vertragspartner für Psychologische Verträge sehen. Die Schulleitung? Die Fachbereichsleiterin? Die Schüler und Schülerinnen? Die Eltern? Die Gesellschaft? Oder alle? Auch zeigt die Forschung bei

Lehrpersonen, dass beispielsweise der Rückgang elterlichen Engagements, fehlende soziale Unterstützung, mangelnde Anerkennung sowie die Zunahme administrativer und extracurricularer Verpflichtungen dazu führen können, dass eigene Werte und Normen auf Dauer nicht erfüllt werden und es zum Vertragsbruch kommt.



*Dr. des. Nicola Jacobshagen,
Psychologin FSP SGAOP IAAP
Institut für Psychologie Universität Bern
nicola.jacobshagen@psy.unibe.ch*

Entwicklung der Schulen – Belastung der Lehrpersonen?

Miriam Nido und Ernst Trachsler

Während der letzten Jahre hat die Volksschule im Zusammenhang mit den verschiedenen strukturellen Reformen den Lehrpersonen neben dem Unterrichten viel Schulentwicklungseinsatz abgefordert. Das Amt für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau hat deshalb eine breit angelegte Studie in Auftrag gegeben, um zu klären, inwieweit die entstehenden Belastungen den Lehrpersonen auch zugemutet werden können. In den Jahren 2003 und 2006 wurde zu diesem Zwecke die gesamte thurgauische Lehrerschaft schriftlich und mündlich befragt; 2004 und 2007 parallel dazu die Schulbehörden. Für das Jahr 2010 ist eine abschliessende dritte Erhebung bei den Lehrpersonen vorgesehen.

Die ausgewählten Ergebnisse der zweiten Teilstudie (2006), welche hier kurz erläutert werden, beziehen sich auf 1449 Personen, was annähernd der Hälfte aller befragten Lehrpersonen entspricht.

Die drei wichtigsten arbeitsbezogenen Werte

Auf die Frage, welche arbeitsbezogenen Werte den Lehrpersonen am wichtigsten sind, wurden die folgenden drei Werte am häufigsten genannt: ein «gutes Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen», eine «Kultur der Offenheit und Toleranz» sowie eine «interessante Aufgabe».

Werte und erlebte Realität im Lot

Im Durchschnitt «eher hohe» bis «hohe» Zufriedenheit äussern die Lehrpersonen in Bezug auf die Realisierung der Werte «interessante Aufgaben», «gutes

Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen und -kollegen», «persönlicher Erfolg», «zeitweise auch zu Hause arbeiten können», «Möglichkeit, neue Dinge zu lernen», sowie «gute Bezahlung».

Wie auch aus anderen Studien bekannt ist, stellt für Lehrpersonen das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler die grösste Belastung dar.

Für den Wert «Autonomie über die eigene Zeit» äussern Lehrpersonen aus nicht geleiteten Schulen eine signifikant höhere Zufriedenheit als ihre Kolleginnen und Kollegen aus geleiteten Schulen. Umgekehrt äussern Lehrpersonen aus geleiteten Schulen signifikant höhere Zufriedenheit bei Werten wie «klare Führung» und «angemessenes Feedback».

Werte und erlebte Realität aus dem Lot

Die grössten Differenzen zwischen der Bedeutsamkeit eines Wertes und der Zufriedenheit mit der im Alltag diesbezüglich erlebten Realität, finden sich bei den Werten «Kultur der Offenheit und Toleranz», «Mitsprache bzw. Mitbestimmung bei wichtigen Dingen in der Schule», «klare Führung», «angemessenes Feedback über die eigene Leistung», «gutes Verhältnis zu Kollegen» sowie «eine berufliche Zukunftsperspektive». Keine bzw. nur sehr geringe Defizite finden sich bei den Werten «interessante Aufgaben» und «Möglichkeit, neue Dinge zu lernen», «persönlicher Erfolg», «zeitweise auch zu Hause arbeiten können», «gute Bezahlung» und «im Team arbeiten».

Vergleicht man Schulen mit und Schulen ohne Schulleitungen, kann festgestellt werden, dass bei ersteren die Defizite bei den Werten «klare Führung» und «angemessenes Feedback» deutlich kleiner ausfallen.

Grösste Belastungen

Wie auch aus anderen Studien bekannt ist, stellt für Lehrpersonen das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler die grösste Belastung dar (64% berichten eine «eher starke» bis «starke» Belastung). 50% fühlen eine «eher starke» bis «starke» Belastung dadurch, dass sie unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden müssen, 52% fühlen sich durch Veränderungen und Reformen im Schulsystem «eher stark» bis «stark» belastet, 45% durch die Heterogenität der Klasse und schliesslich 40% durch unklare Regelungen bezüglich Kerngeschäft und Zusatzaufgaben. Ein Vergleich der Belastungen zeigt, dass sich Lehrpersonen aus geleiteten Schulen in nicht unterrichtsbezogenen Bereichen deutlich stärker belastet fühlen als Lehrpersonen ohne Schulleitung.

Ein Viertel aller Lehrpersonen weist kritische Werte im Bereich «emotionaler Erschöpfung» auf.

Reaktionen auf Belastungen

Als mögliche Reaktionen auf eine belastende Arbeitssituation, kommen für 43% der Lehrpersonen, ein Berufswechsel in Betracht, 42% würden einen Stellenwechsel vorziehen, 27% könnten sich vorstellen, eine neue Tätigkeit innerhalb des Schulsystems wahrzunehmen, und 49% würden das Pensum reduzieren. Eine zeitliche Entlastung für Zusatzaufgaben hätte für 70% eine «sehr starke» bis «ziemlich starke» Wirkung auf die Zufriedenheit und das Wohlbefinden, eine Verkleinerung der Klassengrösse für 66%. Klarere Regelungen bezüglich Kerngeschäft und Zusatzaufgaben würden sich für 61% der antwortenden Lehrpersonen «sehr stark» bis «ziemlich stark» auf die Zufriedenheit und das Wohlbefinden auswirken.

Fazit

Die Ergebnisse der Studie zeichnen ein klares Bild der aktuellen Arbeitssituation der Thurgauer Lehrpersonen an der Volksschule. Ein Viertel aller Lehrpersonen weist kritische Werte im Bereich «emotionaler Erschöpfung» auf, obschon 60% über eine insgesamt «sehr grosse» Arbeitsfreude berichten. Die derzeitige Phase tief greifender struktureller Schulreformen (Geleitete Schulen, professionelle Schulevaluation,

integrierte Oberstufe, Basisstufenversuche usw.) belastet auch bei gleich bleibend hoher Arbeitsfreude in erheblichem Masse. Um nun diese Arbeitsfreude längerfristig zu sichern und die Belastungen gerade in nicht unterrichtsbezogenen Belangen nach der Einführung der Schulleitungen wieder zu reduzieren,

... ein «gutes Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen», eine «Kultur der Offenheit und Toleranz» sowie eine «interessante Aufgabe».

hat das Amt für Volksschule und Kindergarten ein Massnahmenpaket erarbeitet und setzt dieses zur Zeit schrittweise um. Die Massnahmen erstrecken sich von gesetzlichen über strukturelle bis hin zu organisatorischen Änderungen und Anpassungen. So starteten unter anderem verschiedene Schulen mit Projekten rund um das Thema Gesundheit.

Die Nachhaltigkeit der Wirkungen wird sich in der nächsten Studie in drei Jahren zeigen.



Miriam Nido, lic.phil I
Assistentin Forschung,
Pädagogische Hochschule Thurgau
miriam.nido@phtg.ch



Ernst Trachsler, lic.phil I
Bildungsforscher
ernst.trachsler@phtg.ch

Literatur

Trachsler, E. & Ulich, E. et al. (2003). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschul-Lehrpersonen angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule.
Trachsler, E. & Ulich, E. et al. (2005). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Schulbehörden. Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule.
Trachsler, E. & Nido, M. et al. (2006). Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrpersonen. Zweite Erhebung. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule.

Schweizerische Beratungsstelle für Unfallverhütung bfu

Sicherheit und Gesundheit der Lehrpersonen – sichere Freizeit für Lehrpersonen!

Paola Lurati

Vor einiger Zeit bat mich der Direktor einer Schule um Rat, weil er sich um die physische und psychische Gesundheit der Lehrpersonen Sorgen machte. «Zu viele Lehrkräfte sind in den letzten drei Jahren verunfallt, besonders die Turnlehrer», hatte er mir am Telefon erklärt. Daraufhin schlug ich ihm ein Treffen in der Schule vor, um mir ein genaues Bild von der Situation machen und zielgerichtete Ratschläge erteilen zu können.

Eile, Zeitmangel, fehlende Unterstützung seitens des Arbeitgebers, Energiemangel, der sich durch chronische Müdigkeit bemerkbar macht und oft mit Schlafproblemen einhergeht, begünstigen das Eintreten eines Unfalles.

Es zeigte sich, dass im Schnitt jede fünfte Lehrperson jährlich für etwa 5 Tage wegen eines Freizeitunfalls der Arbeit fernblieb. Die Zahl der Absenzen war beträchtlich, sogar überdurchschnittlich.

Etwa die Hälfte der Verunfallten hat eine Familie mit mindestens zwei Kindern und viele Verpflichtungen in verschiedenen Vereinen (Sport, Kultur, Politik).

Eine zweite Gruppe bilden die Sportlehrer/innen, die als Trainer/innen stark in Vereinen engagiert sind.

Ein weiterer gemeinsamer Aspekt ist, dass diese Lehrpersonen mit «schwierigen» Klassen arbeiten, mit Schüler/innen, die besondere pädagogische und psychologische Unterstützung brauchen.

Weil die Direktion bei diesen Problemen keine Unterstützung bieten konnte, begann das Verhältnis zwischen ihr und den Lehrpersonen langsam zu leiden. Die Kommunikation war ungenügend, auch unter den Arbeitskolleg/innen, das Arbeitsklima schlecht und die allgemeine Unzufriedenheit spürbar. Diese Schwierigkeiten äusserten sich in häufigen Absenzen. Die Schule hatte grosse Mühe, die abwesenden Personen organisatorisch und finanziell zu ersetzen.

Die Lehrkräfte sind extrem grossen Belastungen ausgesetzt: Am Arbeitsplatz müssen sie viel Energie einsetzen für die Unterstützung der hilfsbedürftigen Schüler/innen, zu Hause haben sie mit den alltäglichen Familienproblemen zu kämpfen. Oft werden sie auch in den Freizeitaktivitäten mit verschiedenen menschlichen Problemen konfrontiert. Eile, Zeitmangel, fehlende Unterstützung seitens des Arbeitgebers, Energiemangel, der sich durch chronische Müdigkeit

bemerkbar macht und oft mit Schlafproblemen einhergeht, begünstigen das Eintreten eines Unfalles.

Nachdem ich mir ein Bild von der allgemeinen Lage gemacht hatte, empfahl ich dem Direktor, einen Infotag zu organisieren, den ich moderierte und an dem die Direktion auch anwesend war. Mit einem kurzen Vortrag wurde den Lehrkräften die ungewöhnliche Situation vor Augen geführt. Die darauf folgende Diskussion hatte zum Zweck, gemeinsame und für alle tragbare Lösungen zu finden.

Die Lehrkräfte waren verwundert über die Zahl der Unfälle, die sich in den letzten Jahren ereignet hatten. Es war wichtig, dass sie sich dessen bewusst wurden und realisierten, dass sie der Sicherheit in der Freizeit keine Beachtung geschenkt hatten.

Im Sport hatten sie sich nicht richtig vorbereitet, die Skiausrüstung vor der Saison nicht überprüft und auch die von der bfu empfohlene Schutzausrüstung nicht getragen (Velohelm, Skihelm usw.).

In Haus und Garten waren Eile, Bequemlichkeit, Unachtsamkeit, schlechte Gewohnheiten und ungeeignetes Material Ursachen für Unfälle (z. B. Stürze aus der Höhe). Im Strassenverkehr war das Hauptproblem das Missachten der Geschwindigkeitslimiten:

Die Leute hatten es immer eilig! Ich gab ihnen gezielte Tipps, wie sie die Unfälle in Sport, Haus und Freizeit sowie Strassenverkehr vermeiden können, und legte besonderen Wert auf die Erhöhung ihrer Eigenverantwortung. Der Direktor hat die Aufgabe, die interne Kommunikation zu verbessern und den Lehrkräften mehr Unterstützung zukommen zu lassen. Ende 2007 wird die Situation nochmals untersucht, um eventuell nötige Korrekturen anzubringen.



Paola Lurati
Moderatrice Safety Tool, upi
p.lurati@bfu.ch

Gesunde Ernährung ist ein Thema, welches im Unterricht vermehrt thematisiert wird, um die Schüler/innen darauf zu sensibilisieren. Im vorliegenden Artikel wechseln wir den Blickwinkel und konzentrieren uns auf die Ernährung der Lehrer/innen, genauer auf die Mittagsverpflegung von Lehrer/innen, welche nicht die Möglichkeit haben zu Hause oder in einer Kantine zu essen.

**Wichtig ist, die Mittagspause
als Erholungsphase
zu betrachten und zu nutzen.**

Eine gesunde, ausgewogene Ernährung ist reich an Obst und Gemüse, beinhaltet drei Portionen Stärkeprodukte pro Tag, sowie ausreichend Milchprodukte und andere Eiweissquellen wie Fleisch, Fisch oder Tofu. Täglich sind zudem eine kleine Portion Nüsse und moderate Mengen an hochwertigen Fetten und Ölen empfohlen.

Die Verpflegung über Mittag hat im Berufsalltag einen wichtigen Stellenwert. Sorgt sie doch für eine ausgeglichene Leistungskurve im Verlauf des Nachmittags.

Ist es nicht möglich, über Mittag nach Hause zu gehen oder in einer Kantine etwas zu essen, stehen dennoch verschiedene Möglichkeiten offen.

Ein klassischer Lunch mit einem Sandwich kann sehr gut zu einer ausgewogenen Mahlzeit zusammengestellt werden. Als Basis sollte ausreichend Ruch- oder Vollkornbrot dienen. Quark, Käse, mageres Fleisch wie Schinken oder kalter Braten oder Fisch liefern wichtiges Eiweiss. Durch die Ergänzung des Sandwiches mit frischem Gemüse, einer Frucht als Dessert und einem grossen Glas Wasser wird der Körper mit allen wichtigen Nährstoffen versorgt. Eine ausreichende Flüssigkeitszufuhr ist für die Aufrechterhaltung der Konzentrationsfähigkeit sehr wichtig, daher sollte jeder Lunch mit einem Getränk ergänzt werden.

Neben frischem Obst eignen sich auch Milchprodukte wie Joghurt oder Fruchtquark als Desserts.

Sandwiches sind aber nicht die einzige Möglichkeit für die Mittagsverpflegung. Steht in der Schule eine Mikrowelle zur Verfügung, können unter anderem Pasta- oder Reisgerichte gut von zu Hause mitge-

bracht und aufgewärmt werden. Hier kommt der Gemüseanteil jedoch oft zu kurz. Teigwaren mit einer Lauchsauce oder mit Broccoli und Peperoni schmecken herrlich und das Risotto lässt sich gut mit Gemüsewürfeln ergänzen.

Es muss nicht immer zusätzlicher Aufwand betrieben werden. Bleiben beim Abendessen Resten übrig, lassen sich diese gut in ein transportierbares Gefäss abfüllen und am nächsten Tag als Zmittag an den Arbeitsplatz mitnehmen.

Auch Salate in allen Variationen lassen sich gut am Abend vorher vorbereiten. Blatt- oder Gemüsesalate können mit Brot und einem Stück Käse oder einem Quarkdessert zu einer vollständigen Mahlzeit ergänzt werden. Die Salatsauce wird am besten separat mitgenommen und kurz vor dem Essen über den Salat gegossen. So bleibt er knackig und frisch.

Getreidesalate (Teigwaren, Reis, Couscous, Ebly) können nach Lust und Laune mit Schinken- oder Käsewürfeln, verschiedenen Gemüsesorten und nach Belieben auch Nüssen oder Kernen ergänzt werden.

Ideal ist natürlich, wenn in der Schule ein Kühlschrank zur Aufbewahrung Ihres Mittagessens zur Verfügung steht.

Die Auswahl der richtigen Lebensmittel beeinflusst also massgeblich die Qualität des Mittagessens.

Wichtig ist aber auch, die Mittagspause als Erholungsphase zu betrachten und zu nutzen und das Mittagessen, wenn immer möglich, nicht direkt im Schulzimmer einzunehmen. Um in der Mittagspause richtig abschalten zu können, ist es von Vorteil, auch die Räumlichkeiten zu wechseln. Im Sommer lässt sich sicherlich ein Platz an der frischen Luft finden, im Winter eignet sich das Lehrer/innenzimmer oder der Pausenraum.

Nehmen Sie sich Zeit für Ihr Mittagessen. Essen Sie langsam, kauen Sie gut und legen Sie zwischendurch immer wieder kurze Pausen ein.

Sogenanntes Multitasking ist nicht empfehlenswert. Zu Mittag essen, Schularbeiten korrigieren oder Zeitung lesen – dies sollte nicht gleichzeitig verrichtet werden. Wenn Sie sich ausreichend Zeit fürs Essen nehmen, ist die Entspannung in der Mittagspause am grössten und Sie merken, wenn Sie satt sind.

Probieren Sie doch einmal diese zwei leckeren, schnell zubereiteten Gerichte aus; sie erfüllen alle Kriterien eines ausgewogenen Mittagslunches.

Angelika Welter
a.welter@sge-ssn.ch

Lattichsalat mit Feta und Oliven

- 120 g Lattich
- 60 g Feta
- 30 g grüne Oliven
- 1 EL Rapsöl
- 2 EL Essig
- Gemüsebouillon
- Salz, Pfeffer
- 3 Stück Grahambrot
- 1 grosse Banane

Lattich waschen, rüsten und in mundgerechte Stücke schneiden. Feta würfeln und Oliven vierteln. Alles in eine Schüssel geben. Aus Rapsöl, Essig, Gemüsebouillon, Salz und Pfeffer eine Salatsauce zubereiten und zu den restlichen Zutaten geben. Alles gut vermischen und in ein transportierbares Gefäss füllen. Bis zum Mitnehmen im Kühlschrank aufbewahren. Den Salat mit 3 Stück Grahambrot und einer Banane als Dessert ergänzen.

Teigwaren an Lauch-Schinken-Sauce

- 120 g Lauch
- 1 TL Olivenöl
- 1/2 Zwiebel, gehackt
- 1 kleine Knoblauchzehe, gepresst
- 1 dl Bouillon
- 75 g Teigwaren roh (oder 200 g gekochte vom Vortag)
- Salz
- 4 EL saurer Halbrahm
- 80 g magere Schinkentranchen
- Salz, Pfeffer
- 1 Apfel

Den Lauch waschen, rüsten und in ca. 1 cm dicke Rädli schneiden.

In einer mittleren Pfanne das Olivenöl erhitzen, gehackte Zwiebel, Knoblauch und Lauch begeben, andünsten, mit der Bouillon ablöschen und während ca. 15 Min. weich dünsten. Teigwaren al dente kochen. Schinken in Streifen schneiden. Beides mit dem sauren Halbrahm zum Lauch geben, gut mischen, erwärmen. Mit Salz und Pfeffer abschmecken. In ein verschliessbares Gefäss abfüllen, kühl lagern und am Arbeitsplatz in der Mikrowelle erwärmen. Zum Dessert den Apfel geniessen.

Elternmitwirkung

«Die Eltern mit ins Boot holen!»

Maya Mulle

Erziehung und Bildung lassen sich nicht trennen. Die Schulen sind gefordert, aktiv mit zu erziehen und aufgefordert, im Dialog mit den Eltern gemeinsame Werte zu erarbeiten und gegenseitige Erwartungen und Aufgaben zu definieren.

Vertrauen muss aufgebaut, Informationen müssen ausgetauscht und eine dialogische Gesprächskultur aufgebaut werden.

Damit Kinder gut lernen können, benötigen sie die Unterstützung der Eltern. Eltern sollen das Schulsystem kennen, an Anlässen der Schule teilnehmen, das Lernen der Kinder unterstützen und im Kontakt mit den Lehrpersonen sein. Zudem sollen die Eltern ihre Erziehungsverantwortung übernehmen. Viele Eltern nehmen ihre Pflichten gewissenhaft wahr. Berichte in den Medien, zum Beispiel über die sexuellen Übergriffe in verschiedenen Kantonen, fordern aber auch, dass Eltern besser erziehen sollen. Solche moralischen Appelle bewirken wenig, erreichen die Eltern, die es angeht, kaum. Oft haben Eltern gar nicht die Kapazität und die Ressourcen, ihre Verantwortung besser wahrzunehmen. Die Gesellschaft fühlt sich kaum zuständig. Wieder einmal sind es die Lehrpersonen, die

aktiv werden müssen. In vielen Schulen ist der gute Wille da, und trotzdem sind die Elternkontakte nicht erfolgreich.

Dies hat nach Hargreaves¹ praktische Gründe, die in der Tradition und in der Struktur der Schule zu suchen sind:

- Eltern sehen nur ihr Kind.
- Alle Eltern sind selbst zur Schule gegangen und wissen, was eine gute Schule ist.
- Eltern begegnen den Lehrpersonen häufig mit Angst.
- Eltern haben nur Noten und Zeugnisse im Blick und erwarten von der Lehrperson, dass sie bei ihren Kindern gute Leistungen produziert.
- Eltern verlangen ständig Rechenschaft und pochen auf ihre Elternrechte.
- Eltern und Lehrpersonen haben nicht gelernt, konstruktiv zusammenzuarbeiten.
- Eltern erleben mit der Schulzeit ihrer Kinder immer auch ihre eigene Schulzeit.
- Lehrpersonen sehen ihre Kernaufgabe und haben viel zu wenig Zeit für Kontakte und Gespräche.
- Lehrpersonen verhalten sich distanziert zu Eltern und lassen deren Probleme nicht an sich heran.

- Lehrpersonen haben oft «keinen Draht» zu den Schülerinnen und Schülern und kennen ihre Lebensverhältnisse nicht (mehr).
- Lehrpersonen sind letztlich einsam und unsicher.
- Lehrpersonen kennen nur die Schule, sehen nur ihre Klasse und ihren Beruf.

Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit basiert auf einer respektvollen Haltung dem Partner und seiner Arbeit gegenüber, einem echten Interesse am Gegenüber und dem festen Willen aller Beteiligten, gemeinsame Lösungen zu definieren. Eine solche Partnerschaft muss wachsen können. Vertrauen muss aufgebaut, Informationen müssen ausgetauscht und eine dialogische Gesprächskultur aufgebaut werden.

Gezielte Elternarbeit gibt den Eltern Einblick in den Schulalltag, bezieht die Eltern ein bei der Leistungsförderung des eigenen Kindes und hilft ihnen, ihre Verantwortung im Erziehungsbereich wahrzunehmen.

Damit solche Diskussionen möglich werden, müssen Eltern als Partner begrüsst werden. Eltern und Lehrpersonen müssen die Möglichkeit haben, die eigenen Interessen einzubringen und Lösungen zu definieren. Vereinbarungen stellen eine notwendige Verbindlichkeit her. Es kann sich sogar lohnen, das Gespräch bei den Eltern zu Hause zu führen.

Schulleiter/innen berichten, dass sie Elterndelegierte bei der Planung eines schwierigen Elternanlasses einbeziehen. Dank unterschiedlichen Wahrnehmungen und Erwartungen sind kreative Lösungswege möglich. Die Diskussion über Erziehungsthemen gibt den Lehrpersonen neue Ideen, stärkt die Eltern in ihrer Arbeit und zeigt den Kinder, dass Eltern und Lehrpersonen im Austausch miteinander sind und im gleichen Boot in dieselbe Richtung rudern.

*Maya Mulle, Fachstelle Elternmitwirkung
mulle@elternmitwirkung.ch*

¹ aus: Pädagogik, Heft 9 / 2006, Gerhard Eikenbusch, «Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog» (Hargreaves 1999; siehe auch: www.keele.ac.uk/depts/ed/kisnet/interviews/hargreaves.htm)

Sexualpädagogik und Schule

Sexualpädagogik und Schule Neuer Träger des Kompetenzzentrums

Seit Dezember 2006 wird an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ das Kompetenzzentrum «Sexualpädagogik und Schule» konzipiert und aufgebaut.

Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ hat vom Bundesamt für Gesundheit (BAG), Sektion Aids den Auftrag erhalten, das Kompetenzzentrum Sexualpädagogik und Schule in der Zeit von Anfang 2007 bis Januar 2009 aufzubauen und zu etablieren. Dieses löst die Arbeit des bisherigen Projektes «amorix – Bildung und sexuelle Gesundheit» ab. Mit dem Wechsel des Trägers soll das Kompetenzzentrum neu innerhalb des Bildungswesens mit dem Ziel verankert werden, dass alle Kinder und Jugendlichen in der Schweiz durch den Schulunterricht altersadäquat zu sexueller und reproduktiver Gesundheit befähigt und über Sexualität, HIV/Aids und andere sexuell übertragbare Infektionen informiert werden.

Der Auftrag beinhaltet die Integration der Sexualpädagogik in alle Lehrpläne der Schweiz nach einheitlichen Standards, die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für diese Aufgabe an den Pädagogischen Hochschulen, die Entwicklung von stufengerechten Curricula und die Bereitstellung entsprechender didaktischer Hilfsmittel in den pädagogischen Medienzentren.

Der Aufbau des Kompetenzzentrums, erfolgt in Kooperation mit der Hochschule für Soziale Arbeit (HSA) Luzern und in Zusammenarbeit mit weiteren Pädagogischen Hochschulen. Das Kompetenzzentrum arbeitet weiter mit Organisationen der sexuellen und reproduktiven Gesundheit sowie Vertretenden des Bildungsbereichs aller Sprachregionen zusammen. Es ist eingebunden in das Programm *bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz*.

*Kompetenzzentrum Sexualpädagogik und Schule
Titus Bürgisser, Projektleitung
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern
Weiterbildung und Zusatzausbildungen
Sentimatt 1, 6003 Luzern
041 228 69 51
titus.buergisser@phz.ch*

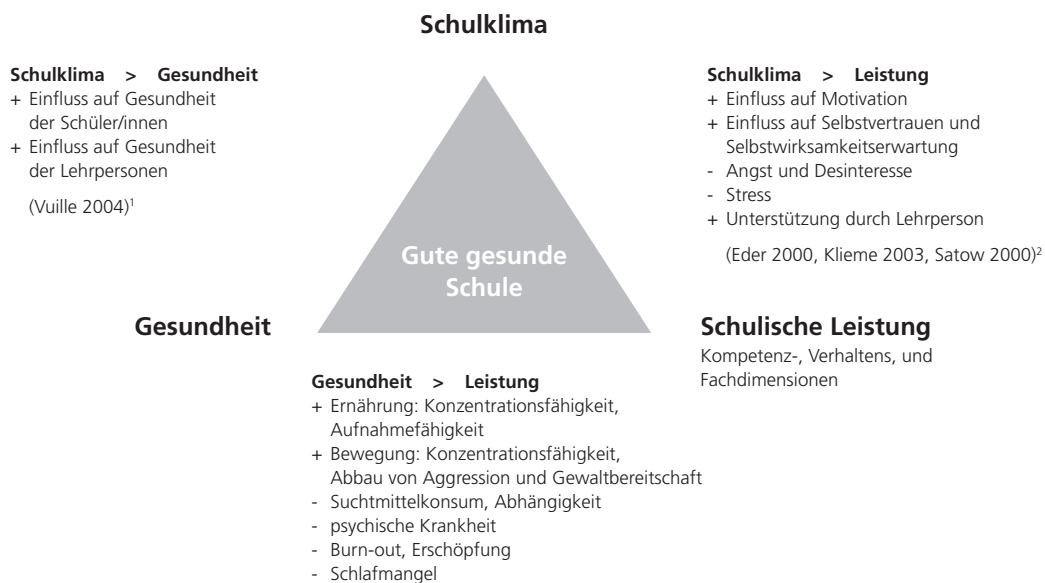
Weitere Informationen / Projektbeschreibung
www.wbza.luzern.phz.ch
www.bildungundgesundheit.ch
weiter unter «Sexualität»
www.amorix.ch

Schulklima, Gesundheit und schulische Leistung: Kein Widerspruch!

Titus Bürgisser

Sind Schulklima und Gesundheit ein Luxus in einer Schule, die Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungen hervorbringen will? Die Spurensuche in den drei Themenfeldern zeigt, dass sich diese Aspekte von guter Schule gegenseitig bedingen.

gen sind Schulen vor allem an den verschiedenen Instrumenten zur Erhebung des Schulklimas an der eigenen Schule interessiert. Dabei werden einfache, subjektiv ausgerichtete Formen den wissenschaftlichen und aufwändigen Instrumenten vorgezogen.



Fazit dieser Spurensuche:

- Es gibt Erfolgskriterien für gute schulische Leistungen.
- Schulleistung, Schulklima und Gesundheitsförderung stehen in enger Beziehung zueinander.
- Investitionen in das Schulklima und die Gesundheit der an der Schule Beteiligten ist kein Luxus und gefährdet die Leistungsziele nicht.
- Ein positives Schulklima und gezielte Gesundheitsförderung leisten einen wesentlichen Beitrag zu guten schulischen Leistungen.

Es gibt inzwischen zahlreiche wissenschaftlich belegte Zusammenhänge zwischen Gesundheit, schulischer Leistung und dem Schulklima. Es ist also keine Frage mehr, ob Gesundheitsförderung in der Schule ihren Platz haben soll. Im Zentrum muss die Frage stehen: Wie können die Erkenntnisse genutzt werden, damit die Schule ihren Auftrag erfüllen kann und erfolgreich ist? Für Schulen interessant sind bei dieser Umsetzung einerseits Instrumente zur Messung des Schulklimas und zur Situationsanalyse in Bezug auf Gesundheitsförderung. Andererseits braucht es konkrete Anregungen und Projekte für die Umsetzung an der eigenen Schule. Aufgrund unserer Erfahrung

Beispiele für Kriterien und einfache Instrumente zur Erhebung des Schulklima:

- Fachstelle für Schulevaluation Luzern, Kriterien zum Schulklima: www.fse.lu.ch/fse_lu_sqlq-02_schulklima.pdf
- Reiseführer zu Gesundheitsfördernden Schulen, AVS Kanton Basel-Landschaft: Hofer Sabine; Glauser René, Eigenverlag, 2006 (Instrumente zum Schulklima S. 89–97) abrufbar unter: www.baselland.ch/docs/ekd/inspekt/jg/main_schule.htm#top
- Q.I.S. Projekt Qualität in Schulen, Bildungsministerium Österreich: www.qis.at Dokument zu Schulklima: www.qis.at/qis.asp?Dokument=33&Reihenfolge=1

Detailliertere Unterlagen zur Thematik, weitere Links und Hinweise:

Kompetenzzentrum Schulklima und unter www.bildungundgesundheit.ch (Schulklima/Downloads)

Titus Bürgisser
Kompetenzzentrum Schulklima,
Hochschule PHZ, Luzern
titus.buergisser@phz.ch

1 Jean-Claude Vuille, Maria Ines Carvajal, Fabiana Casaulta, Maya Schenkel, Die gesunde Schule im Umbruch, Rüegger, Zürich 2004
2 Lars Satow, 2000, Dissertation, Klassenklima und Selbstwirksamkeitserwartung, Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I: www.diss.fu-berlin.de/2000/9/ · Prof. Eckhart Klieme, Zitat deutsche Presseagentur 2003 · Ferdinand Eder, 2000, Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima, Göttingen: Hogrefe

Das Lehrer/innenkollegium: Ressource oder Belastung?

Doris Kunz Heim

In der Schulentwicklungsforschung liegen im Moment grosse Hoffnungen auf dem Lehrer/innenkollegium als «Professioneller Lerngemeinschaft», in der sich die Mitglieder gegenseitig unterstützen und ermutigen. Lehrerkollegien bilden für ihre einzelnen Mitglieder aber nicht immer eine Ressource, sie können im Gegenteil auch belastend wirken. Im Folgenden werden sie unter den Aspekten «Schulkultur», «Zusammenarbeit» und «Interaktionsstil» beschrieben.

Entscheidend scheint uns der Interaktionsstil eines Kollegiums zu sein und dabei besonders seine Konfliktfähigkeit.

In jedem Kollegium gibt es eine bestimmte Schulkultur. Damit sind Einstellungen, Annahmen und Überzeugungen gemeint, die von einem grossen Teil der Lehrerinnen und Lehrer an der betreffenden Schule geteilt werden. Diese Einstellungen und Überzeugungen sind meist unbewusst und unhinterfragt, haben aber eine grosse Wirkung auf das Verhalten der Lehrpersonen (Fend, 1998). So unterscheiden Rosenholtz (1986) und ihre Kollegen lernintensive und lernarme Kollegien. In lernintensiven Kollegien sind die Lehrpersonen überzeugt, dass ihre eigenen Anstrengungen und ihr eigenes Weiterlernen entscheidend sind für den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler. In lernarmen Kollegien teilen sie hingegen die Ansicht, dass die eigene Unterrichtskompetenz hauptsächlich eine Frage der Begabung ist und nicht wesentlich weiterentwickelt werden kann.

Auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Schwarzer & Schmitz, 1999) kann als Teil der Schulkultur gesehen werden. Kollegien mit einer hohen kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung vertrauen auf ihre eigenen Fähigkeiten und teilen eine Zuversicht und einen Optimismus, mit schwierigen Situationen im Schulalltag umgehen zu können.

Es liegt auf der Hand, dass lernarme Kollegien und solche mit einer niedrigen kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung wenig bereit sind, Probleme offensiv anzugehen. Sie bergen für ihre einzelnen Mitglieder denn auch wenige Ressourcen.

Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer zusammenarbeiten, erleben nicht alle diese Zusammenarbeit als Ressource wie Brinkman-Hein und Reh (2005) herausgefunden haben. Zwar erfahren viele Lehrperso-

nen die Zusammenarbeit als Möglichkeit, durch den Austausch mit anderen selbst weiter zu kommen oder Abstand zu Belastendem zu gewinnen. Andere erfahren aber die Zusammenarbeit selbst als Belastung, weil sie einen Teil ihrer Autonomie oder ihrer Handlungsspielräume einbüßen oder dem Zwang unterstehen, pädagogische Grundannahmen übernehmen zu müssen, die sie selber nicht teilen. Zusammenarbeit, so kann aus diesen Befunden geschlossen werden, funktioniert vor allem unter Lehrpersonen, die ähnliche Grundannahmen über die pädagogische Arbeit teilen und hat somit ebenfalls mit der vorherrschenden Schulkultur zu tun.

Entscheidend scheint uns der Interaktionsstil eines Kollegiums zu sein und dabei besonders seine Konfliktfähigkeit. Und auch hier haben wir es mit Überzeugungen zu tun: Unterschiede in Bezug auf die Einstellungen unter Menschen sind die Regel, nicht die Ausnahme. Die meisten Konflikte entstehen aber aufgrund unterschiedlicher Ansichten. Damit Lehrerkollegien es wagen, zusammenzuarbeiten und diese Zusammenarbeit als Ressource zu erleben, brauchen sie die Bereitschaft und die Fähigkeit, Unterschiede und Konflikte als etwas Alltägliches zu erachten und produktiv damit umzugehen.

Prof. Dr. Doris Kunz Heim

*Co-Leiterin Kompetenzzentrum RessourcenPlus R+
doris.kunz@fhnw.ch*

Literatur

- Brinkmann-Hein, D. & Reh, S. (2005). Der Arbeitsplatz von Lehrer/innen: Welche Rolle spielen Kooperation und professionelle Reflexion? *Journal für Schulentwicklung*, 9, 2, 30–36.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. *Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Rosenholtz, S.J., Bassler, O. & Hoover-Dempsey, K. (1986). Organizational conditions of teacher learning. *Teaching & Teacher Education*, 2 (2), 91–104.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.,S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30,4, 262–274.

Die Arbeitsorganisation in der veränderten Schule und die Gesundheit der Lehrpersonen – SCHILW-Angebot des SNGS/FHNW

Die Ansprüche im Lehrberuf steigen ständig, das Aufgabenspektrum der Lehrpersonen hat sich in den letzten Jahren erheblich erweitert, zahlreiche Reformen sind umzusetzen, die Arbeitsbelastung nimmt zu. Die Organisation der Arbeit hat einen erheblichen Einfluss nicht nur auf die Qualität der Arbeit, sondern auch auf die Gesundheit der Lehrpersonen.

Das Schweizerische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen bietet 10 Schulen im Rahmen eines Pilotes hierzu ein kostenloses Unterstützungsangebot an.

Das Angebot umfasst die Durchführung eines SCHILW-Tages durch die Hochschule für Angewandte Psychologie der Fachhochschule Nordwestschweiz. Es besteht zudem die Möglichkeit, bereits im Vorfeld eine schriftliche Befragung zur Arbeitssituation vorzunehmen. Dann kann am SCHILW-Tag bereits eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen erfolgen. In moderierten Workshops werden Ziele abgeleitet und Prioritäten für die Gesundheitsförderung an der Schule gesetzt. Die Bereitschaft des Kollegiums zur aktiven Mitarbeit ist unerlässlich.

Schulleitungen melden ihr Interesse bis spätestens Ende Juni an. In einem Vorgespräch stimmen wir gemeinsam das weitere Vorgehen ab. Die Durchführung eines SCHILW-Tages durch das Team der Hochschule für Angewandte Psychologie unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Krause kann ab Mitte Oktober 2007 erfolgen.

Anmeldung

Barbara Zumstein,
Nationale Koordinatorin SNGS,
041 210 62 10 oder zumstein@radix.ch



Hinweise/Indications

BODY TALK

Spannungsfeld Pubertät: Sie leiden unter Kummer und Konflikten, essen sich krank, bewegen sich wenig, kiffen, rauchen, trinken Alkohol und haben ungeschützten Sex. Um erwachsen zu wirken, Stress, Unsicherheit und Angst zu verarbeiten, gehen Jugendliche Gesundheitsrisiken ein. In BODY TALK sprechen Jungen und Mädchen offen und authentisch über ihre Erfahrungen. Dabei zeigt sich, dass ein gutes Selbstwertgefühl, soziale Kompetenz und das Vertrauen in die eigenen Ressourcen, wichtige Faktoren sind für ein gesundes, selbstbestimmtes Leben.

- Zielgruppen: 12–17 Jährige und alle, die mit Jugendlichen arbeiten und leben.
- DVD: 9 Filmportraits von Jungen und Mädchen. 2 Kurzfilme zu «Essen, Stressen, Bewegen» und «Lust und Schutz».
- Begleitmaterial mit didaktischen Hinweisen, Arbeitsblättern und Hintergrundinformationen ist in Planung.
- Zu bestellen ab 01.07.2007 für 48.– CHF über atvassmann@aon.at.



Erste Rückmeldungen von Pädagogen:

- BODY TALK ist authentisch, weckt Interesse, macht es möglich, mit Jugendlichen über heikle Themen wie Drogen, Depression, Sexualität, soziales Verhalten ins Gespräch zu kommen.
- Unverblühtes Sprechen über Lebensthemen von Jugendlichen lässt aufhorchen.
- Mit Hilfe von BODY TALK können Jugendliche kontrovers und konstruktiv diskutieren.
- Themen der Gesundheit, die in der Pubertät zentral sind, werden über BODY TALK lanciert und bei Jugendlichen und ihren Bezugspersonen ins Gespräch gebracht.
- BODY TALK ermöglicht Erwachsenen einen Perspektivenwechsel, zeigt Jugendlichen neue und andere Sichtweisen und unterschiedliche Realitäten.
- Gutes, innovatives Material (Information/Diskussionsanreisser).

Alkohol und Werbung:

Vom Anreiz zum Konsum

Ein pädagogisches Hilfsmittel für Lehrpersonen der Oberstufe mit Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung

Die Werbung vermittelt, Alkoholkonsum sei mit sozialen Kontakten und Spass verbunden – und Alkohol gehöre zum Alltag. Die Risiken werden ausser Acht gelassen. Das neue pädagogische Heft der Reihe «Jugendliche und Alkohol» greift diese Problematik auf. Lehrpersonen der Oberstufe finden hier Informationen und Unterrichtsvorschläge zu den Mechanismen und Botschaften der Werbung, zu Werbeeinschränkungen in der Schweiz sowie zum Einfluss des sozialen Umfelds und damit verbundenen normativen Überzeugungen.

Inhalt dieses Lehrmittels:

- Alkoholindustrie und Werbung: einige Zahlen
- Die Wirkung der Werbung auf Jugendliche
- Was sagt das Gesetz?
- Alkoholwerbung: Was wird vermittelt?
- Anreize aus der Gesellschaft, Gruppendruck und normative Überzeugungen
- Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung

Alkohol und Werbung: Vom Anreiz zum Konsum. 12 S. SFA, Lausanne, 2007, CHF 4.00 (plus Versandkosten). Das Heft kann kostenlos als PDF heruntergeladen werden: www.sfa-ispa.ch

Öffentliche Tagung

10 Jahre Gesundheitsfördernde Schulen – Vom Hobby zur Professionalität

30.11. – 01.12.2007. Luzern

Gewerbliche Berufsschule, Schulzentrum Bahnhof, Robert-Zünd-Strasse 4, 6003 Luzern

Die Tagung richtet sich an Schulleitungen, Lehrpersonen aller Schulstufen, Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie an Verantwortliche und Interessierte für Bildung, Schule und Unterricht.

Es können beide Tage, die Fachtagung vom Freitag oder die Impulstagung vom Samstag besucht werden.

Reservieren Sie jetzt schon den Termin. Detaillierte Infos erfolgen ab Sommer 2007

Organisation

- Radix Gesundheitsförderung, Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen
- Schulklima, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

**alle anders
alle gleich**

Kampagne «alle anders – alle gleich»

Die Kampagne läuft noch bis Ende 2007. Aktuelle Informationen finden Sie unter www.alleanders-allegleich.ch und – Sie können dort auch den Newsletter bestellen, um immer auf dem aktuellsten Stand zu sein.

Die Stiftung Bildung Entwicklung verfügt über die Möglichkeit, Bildungsprojekte gegen Rassismus für Schulen in der Schweiz finanziell zu unterstützen: Auf der Website www.projektegegenrassismus.ch finden Sie Porträts von bereits praxiserprobten Schul- und Klassenprojekten zum Nachahmen sowie konkrete Tipps zur Umsetzung, kommentierte Materialvorschläge für den Unterricht und eine Sammlung von weiterführenden Adressen und Links.

Antragsberechtigt sind Schulen sowie Fachstellen, die Schulen bei der Durchführung von Projekten unterstützen. Die Beurteilung der Projekte beider Bereiche obliegt einer gemeinsamen Kommission, die sich aus externen Fachpersonen zusammensetzt. Für die Projekte im Nord-Süd-Bereich sind die von der Kommission getroffenen Entscheide endgültig; für die Projekte gegen Rassismus gehen die Beurteilungen der Kommission als Anträge an die Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Bundes.

Eingabetermine für Projektanträge:

15. September 2007

Stiftung Bildung und Entwicklung

Zentralsekretariat – Projektfonds

Monbijoustr. 31, 3011 Bern

www.gloabaleducation.ch

**tous différents
tous égaux**



Spot it! Stop it!

Aufruf an alle Schulen und Jugendgruppen in der Schweiz zur Teilnahme am Storyboardwettbewerb «Spot it! Stop it!»

Eine gute Idee haben und gewinnen! Profis setzen die Ideen der Gewinner für einen TV- oder Radiospot um.

Im Rahmen der Jugendkampagne des Europarates «alle anders – alle gleich» startet in diesen Tagen die GRA Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus für alle Schulen und Jugendgruppen ihren grossen gesamtschweizerischen Jugendwettbewerb «Spot it! Stop it!»

Mehr darüber www.gra.ch/spot



Quels leviers d'actions et ressources pour une meilleure qualité de vie à l'école

Journée d'étude romande du Réseau suisse d'écoles en santé

Mercredi 26 septembre à Vevey

Programme disponible sur

www.ecoles-en-sante.ch/ dès la fin juillet

bildung+gesundheits Netzwerk Schweiz · éducation+ Santé Réseau Suisse

bildung+gesundheits Netzwerk Schweiz

éducation+ Santé Réseau Suisse

Bundesamt für Gesundheit BAG
Sektion Drogen
Office fédéral de la santé publique OFSP
Section Drogues
3003 Bern
info@bildungundgesundheits.ch
Programmlitung
Directrice du programme
Dagmar Costantini
031 322 62 26
dagmar.costantini@bag.admin.ch

Kompetenzzentren

Centres de compétences

Kompetenzzentrum Sexualpädagogik und Schule

Centre de compétence pour l'éducation sexuelle à l'école

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
Hochschule Luzern, PHZ Luzern
Sentimatt 1 · 6003 Luzern
041 228 69 51
Titus Bürgisser
titus.buergisser@phz.ch
www.amorix.ch

Schulklima – Interkantonales

Kompetenzzentrum für Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
Hochschule Luzern, PHZ Luzern
Sentimatt 1 · 6003 Luzern
041 228 69 51
Titus Bürgisser
titus.buergisser@phz.ch

SGE – Schweizerische Gesellschaft für

Ernährung

SSN – Société Suisse de Nutrition

Effingerstrasse 2 · 3001 Bern
031 385 00 00
www.sge-ssn.ch
Angelika Welter
a.welter@sge-ssn.ch

bfu – Schweizerische Beratungsstelle

für Unfallverhütung

bpa – Bureau suisse de prévention des

accidents

Abteilung Erziehung / service éducation
Laupenstrasse 11 · 3008 Bern
031 390 22 11
www.bfu.ch
Christoph Müller
c.mueller@bfu.ch

SNGS – Schweizerisches Netzwerk

Gesundheitsfördernder Schulen

RSES – Réseau suisse d'écoles en santé

Habsburgerstrasse 31 · 6003 Luzern
041 210 62 10
www.radix.ch/schule
Barbara Zumbstein
zumbstein@radix.ch
Deutschschweiz:
Edith Lanfrancini
lanfrancini@radix.ch
Suisse romande
Michael Bloch
bloch@radix.ch

PROMESCE – Promotion des Médias,

Environnement, Santé et Citoyenneté

dans un processus Educatif

Françoise Pasche Gossin
Coordinatrice du projet PROMESCE
Route de Diesse 11 · 2516 Lamboing
Tél. 032 315 27 92
francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch
Membres de l'équipe de pilotage
pédagogique
Fausta Ferrari (NE)
fausta.ferrari@hep-bejune.ch
Francine Richon (BE)
francine.richon@hep-bejune.ch
Ruth Wenger (JU)
rthwenger@bluemail.ch

SFA – Alkohol, Tabak und illegale Drogen

ISPA – alcool, tabac et drogues illégales

1001 Lausanne
021 321 29 76
sfa-ispac.ch
Jacqueline Sidler
jsidler@sfa-ispac.ch

Schweizerisches Rotes Kreuz

chili – konstruktive Konfliktbearbeitung

Croix-Rouge suisse

chili – gestion de conflits

Werkstrasse 18
3084 Wabern
031 960 75 57
rene.spahr@redcross.ch

RessourcenPlus R+

Fachhochschule Nordwestschweiz

Hochschule für Soziale Arbeit

Institut Soziale Arbeit und Gesundheit

Prof. Barbara Fäh, lic. phil.

Riggensbachstrasse 16 · 4600 Olten
062 311 96 66
barbara.faeh@fhnw.ch

Prof. Dr. Doris Kunz

Institut Forschung und Entwicklung

Kasernenstrasse 20 · 5001 Aarau

062 832 02 65

doris.kunz@fhnw.ch

Partner / Partenaires

BASPO – Bundesamt für Sport

OFSPo – Office fédéral du sport

Hauptstrasse 247 – 253
2532 Mäglingen/Macolin
032 327 61 68
www.baspo.ch
Oliver Studer
oliver.studer@baspo.admin.ch

Fachstelle Elternwirkung

Färberstrasse 31 · 8008 Zürich
044 380 03 10
www.elternwirkung.ch
Maya Müller
muelle@elternwirkung.ch

feelok

Institut für Sozial- und Präventivmedizin der
Universität Zürich
Hirschengraben 84 · 8001 Zürich
www.feelok.ch
Oliver Padlina · opadlina@access.unizh.ch

SNGS – Schweizerisches Netzwerk

Gesundheitsfördernder Schulen

Sexualpädagogik und Schule

bfu – Sicherheitsförderung

RessourcenPlus R+

SGE – Ernährung

PROMESCE

Schulklima

SFA/ISPA – Prävention von Drogenproblemen

chili – konstruktive Konfliktbearbeitung



BASPO – Bewegung

Elternwirkung

feelok