

Informationsdienst zur Suchtprävention

*Ausgabe
Nr. 18*

SUCHTVORBEUGUNG

GESUNDHEITSFÖRDERUNG

*Gesundheitsförderung
durch
Schulentwicklung
und
Schulentwicklung
durch
Gesundheitsförderung*

*Eine Handreichung
für die Lehrerinnen und Lehrer
für Informationen zur Suchtprävention
in Baden-Württemberg*



Baden-Württemberg

REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTT GART

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

**REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTTGART
SCHULE UND BILDUNG
BREITSCHEIDSTR. 42
70176 STUTTGART**

REDAKTION

ROLF SCHNEIDER
REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTTGART
SCHULE UND BILDUNG
BREITSCHEIDSTR. 42
70176 STUTTGART
☎ 0711 / 6670 - 435
FAX: 0711 / 6670 - 109
E-MAIL: rolf.schneider@rps.bwl.de
<http://www.suchtvorbeugung-bw.de>

REDAKTIONELLE MITARBEIT

BARBARA LEYKAMM
REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTTGART
LANDESGESUNDHEITSAMT
WIEDERHOLDSTR. 15
70174 STUTTGART
☎ 0711 / 1849 - 326
FAX: 0711 / 1849 - 325
E-MAIL: barbara.leykamm@rps.bwl.de

HEINZ-PETER OHM
LANDESHAUPTSTADT STUTTGART
GESUNDHEITSAMT
BISMARCKSTR: 3
70176 STUTTGART
☎ 0711 / 216-5517
E-MAIL: heinz-peter.ohm@stuttgart.de

RAINER STEEN
LANDRATSAMT RHEIN-NECKAR-KREIS
GESUNDHEITSAMT
KURFÜRSTENANLAGE 38 - 40
69115 HEIDELBERG
☎ 06221 / 522-1827
E-MAIL: rainer.steen@rhein-neckar-kreis.de

LAYOUT

ROLF SCHNEIDER
REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTTGART
SCHULE UND BILDUNG
BREITSCHEIDSTR. 42
70176 STUTTGART

DRUCK

E. KURZ & CO., Druck und Medientechnik GmbH
KERNERSTR. 5
70182 STUTTGART

© COPYRIGHT

**REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTTGART
SCHULE UND BILDUNG
BREITSCHEIDSTR. 42
70176 STUTTGART**

INHALTSÜBERSICHT		Seite
1.	VORWORT	
1.1	Vorwort	1
1.2	Zu diesem Heft – Vorbemerkung der Redaktion	3
2.	SCHWERPUNKTTHEMA: GESUNDHEITSFÖRDERUNG UND SCHULENTWICKLUNG	
2.1	Reiner Steen, Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung -	5
2.2	Heinz-Peter Ohm, Veränderte Kindheit - ein Plädoyer für einen neuen Blick auf die Gesundheit der Kinder	17
2.3	Rolf Schneider, Klassenklima, Schulklima, Schulkultur: wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule	27
2.4	Benjamin Hennig, Strategien im Umgang mit Belastungen im Lehrer- beruf - Gesundheitsförderung für Lehrkräfte	41
2.5	Ulla Simshäuser, Leitlinien für eine Ernährungswende im Schulalltag	59
2.6	Bärbel Härdt, Bewegte Schule	67
3.	AUS DEN SCHULEN – FÜR DIE SCHULEN	
3.1	Gertrud van Ackern, Das Netzwerk „g´sund & g´scheit“	77
3.2	Manfred Molicki, Vom Zeitinfarkt zu einer gesunden Zeitkultur in der Schule	87
3.3	Regina Wesinger / Michael Wissert, „Es geht auch anders“: Ein Projekt und ein Programm zur Suchtprävention und Gesundheits- förderung an Schulen	95
3.4	Ursula Garz, PauLa - Projekt in der Wessenbergschule Singen	107
3.5	Ulrich Wehrmann, Motivierende Gesprächsführung- neue Perspektiven für eine kreative, veränderungsfördernde Gesprächskultur	111
4.	LITERATUR - UND MATERIALHINWEISE	
4.1	Nützliche Internetseiten	119
4.2	Literaturhinweise zum Thema	121
4.3	Wichtige Anschriften und Rufnummern	123

1.1

Vorwort

Die Bildungsplanreform 2004 bewirkt tiefgreifende Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in den Schulen in Baden-Württemberg. Dabei richten sich die strategischen Ziele in der Bildungspolitik des Landes auf die Weiterentwicklung der einzelnen Schule zu erweiterter Eigenständigkeit - die „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) - und auf eine nachhaltige Qualitätsentwicklung hinsichtlich der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Nicht mehr die alte „Wissenschule“ ist gefragt, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen in personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Hinsicht erwerben, die sie dazu befähigen, später die Herausforderungen der modernen Arbeits- und Berufswelt besser bestehen zu können.



Wie jeder Betrieb und jede Behörde brauchen die Schulen - besonders in Zeiten des Wandels - motivierte und einsatzbereite Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Motivation und Einsatzbereitschaft entstehen nicht zuletzt aus einer Zufriedenheit mit der Arbeit, dem Arbeitsplatz und den Arbeitsbedingungen.

Für die Schulen trifft dies in doppelter Weise zu. Es gilt in Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, aber auch im Bezug auf Lehrkräfte und Schulleitungen.

Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Klasse unwohl fühlen oder ungern zur Schule gehen, können ihre Fähigkeiten nicht entfalten und mindern dadurch möglicherweise ihre Zukunftschancen. Sie sollen entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert und gefordert werden. Dabei ist Unterforderung ebenso zu vermeiden wie Überforderung.

Die Reformen im Bildungsbereich stellen an die Lehrkräfte und Schulleitungen hohe Anforderungen. Auch ihre Überforderung muss vermieden werden, denn sie kann zu Krankheit und Burnout führen. Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften und Schulleitungen zu erhalten und nachhaltig zu fördern, trägt zu einer Verbesserung der Schulqualität bei.


Schulentwicklung kann zur Gesundheitsförderung der in der Schule arbeitenden Menschen genutzt werden und umgekehrt kann Gesundheitsförderung ein konkreter Beitrag zu einer Schulentwicklung sein, die der Erreichung der Bildungsziele näher bringt.

Dies ist die Kernaussage des vorliegenden Informationsdienstes zur Suchtprävention.

Wie schon bei der letzten Ausgabe des Suchtinfos haben erneut die Abteilung 7 *Schule und Bildung* und die Abteilung 9 *Landesgesundheitsamt* des Regierungspräsidiums Stuttgart bei der Erstellung dieses Infodienstes Gewinn bringend zusammengearbeitet. Ich freue mich über die gelungene Broschüre und danke allen recht herzlich, die daran mitgewirkt haben.

Das Thema Gesundheitsförderung ist nicht nur für die Schulen von Belang, denn Arthur Schopenhauer hat zweifellos recht, wenn er feststellt:

Die Gesundheit ist gewiss nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts.



Dr. Udo Andriof
Regierungspräsident
des Regierungsbezirks Stuttgart

1.2

Zu diesem Heft
Vorbemerkung der Redaktion

Von dem französischen Schriftsteller Marcel Pagnol stammt der Satz: „*Im Leben lernt der Mensch zuerst gehen und sprechen. Später lernt er dann still zu sitzen und den Mund zu halten.*“ Still sitzen und Mund halten waren Maximen der alten Paukschule, die im Laufe der Jahrzehnte so manchen Schüler gekränkt - wenn nicht gar krank gemacht - hat. Für eine gesundheitsfördernde Schule, die Kinder und Jugendliche „stark“ macht, gilt eher: sich bewegen, sich beteiligen, sich frei äußern.

Will die Prävention Krankheitsrisiken reduzieren, so ist das Ziel der Gesundheitsförderung, die Gesundheitschancen zu verbessern. In beiden Fällen wird es in der Erziehung - auch in der schulischen - darauf ankommen, dass die Kinder und Jugendlichen personale, soziale, fachliche und methodische Kompetenzen erwerben, die ein gesundes Leben ermöglichen.

Im Bereich wissenschaftlicher Arbeit zu Krankheit und Gesundheit ist in den vergangenen Jahren ein neues Gesundheitsverständnis entstanden, das auf dem Salutogenese-Modell des israelisch-amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky basiert.

Nach Antonovsky ist Gesundheit kein Zustand, sondern ein Prozess. Gesundheit und Krankheit sind Endpunkte eines Gesundheits-Krankheits-Kontinuums. Die Hauptthese von Antonovsky ist, dass das Kohärenzgefühl als Kern der Frage, wie Gesundheit entsteht, gesehen werden muss.

„Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. *die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;*
2. *einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;*
3. *diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“¹*

Besonders der Punkt 2 in der Definition von „Kohärenzgefühl“ nach Antonovsky macht deutlich, dass Kompetenzerwerb und Gesundheit untrennbar miteinander verbunden sind.

Es wird aber auch klar, dass Gesundheit - so verstanden - in der Schule nicht in einem einzelnen Projekt oder einer besonderen Unterrichtseinheit gelehrt und gelernt werden kann.

Schule muss dazu beitragen, dass bei den Kindern und Jugendlichen eine Grundhaltung entsteht, die durch das Gefühl von Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit gekennzeichnet ist.

¹ Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag

In der Verwaltungsvorschrift zur Suchtprävention in der Schule vom 13. November 2000 ist dieser Gedanke folgendermaßen formuliert:

„Suchtvorbeugung geht also weit über die Wissensvermittlung in den einschlägigen Unterrichtsfächern hinaus. Suchtvorbeugung ist jede Erziehung, die darauf ausgerichtet ist, lebensbejahende, selbstbewusste, selbstständige und belastbare junge Menschen heranzubilden und ihnen über positive Grundeinstellungen den Weg in die Zukunft zu bahnen. Suchtvorbeugung ist somit eine Aufgabe für jede Lehrerin und jeden Lehrer.“

Wegzukommen vom Einzelprojekt hin zu einer Gesamtentwicklung in Richtung auf mehr Gesundheit in der Schule, ist das Thema. Nicht Gesundheit zu lehren und zu lernen, sondern gesund zu lernen und zu lehren, heißt das Motto.

Unter diesem Gesichtspunkt fand die Auswahl der in diesem Heft vorgestellten Beiträge statt. Aus der Vielzahl von positiven Ansätzen zur Förderung der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler in den Schulen des Landes wurden einige wenige für diesen Informationsdienst ausgewählt, denen gemeinsam ist, dass sie Nachhaltigkeit anstreben.

Der Titel des Heftes bringt den Grundgedanken auf den Punkt. Nicht etwas Zusätzliches, nicht schon wieder etwas Neues sollen die Schulen tun, sondern sie sollen sich bewusst machen, dass die Schulentwicklungsprozesse, die sie durchlaufen, zur Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligten genutzt werden können und dass Gesundheitsförderung nichts anderes heißt als Schulentwicklung zu betreiben. Dafür plädiert der Informationsdienst zur Suchtprävention wie er es schon in den vorausgegangenen Heften getan hat.

Zur Information der Leserinnen und Leser seien an dieser Stelle nochmals die Themen der letzten Ausgaben des Suchtinfos aufgelistet:

- Ausgabe 11: Grundlagen der schulischen Suchtvorbeugung
- Ausgabe 12: Essstörungen - (K)ein Thema für die Schule?
- Ausgabe 13: Suchtvorbeugung mit Jungen
- Ausgabe 14: Suchtvorbeugung und Gesundheitsförderung an beruflichen Schulen
- Ausgabe 15: Suchtvorbeugung - Gesundheitsförderung - Lebenskompetenzen
- Ausgabe 16: Schulische Suchtvorbeugung in Baden-Württemberg
- Ausgabe 17: Rauchfreie Schule
- Ausgabe 18: Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung und Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung

Die oben aufgeführten Ausgaben des Informationsdienstes sind weiterhin im Internet unter <http://www.suchtvorbeugung-bw.de> verfügbar.

Rolf Schneider
Redaktion des
Informationsdienstes zur Suchtprävention

2.1

Rainer Steen

Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung - Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung

Schulentwicklung wird – vermehrt auch in Baden-Württemberg – zu einem Routinethema. Je mehr selbstverpflichtende Freiheit Schulen bei der Gestaltung ihres je eigenen Profils haben, je mehr Verantwortung sie übernehmen (müssen) für die Umsetzung von Bildungsstandards im Unterricht, desto unverzichtbarer wird die Aufgabe, den schulischen Arbeitsprozess zu reflektieren, Effektivität und Effizienz des Schulalltags zu prüfen. Wer nachprüfbar Ziele für seine Arbeit formuliert, muss sich auch einer regelmäßigen Erfolgskontrolle (Evaluation) stellen und seine Wege immer wieder neu markieren.

Gleichzeitig ist unübersehbar, dass diese (Mit-)Gestaltung des Schullebens für alle Beteiligten Belastungen birgt, weil sie Ressourcen und Kompetenzen, Abstimmung und Einsatz erfordert: für die Gestaltung von Unterricht und schulischen Abläufen, für Kommunikation und Konfliktarbeit, für den achtsamen Umgang mit Raum und Zeit, für die Differenzierung zwischen Rollen und Personen... Wer so gefordert ist, sieht sich nicht selten auch *überfordert*. Und wenn für die Verträglichkeit der vielfältigen Anforderungen mit dem Kräftegleichgewicht von Personen, Gruppen und Strukturen nicht hinreichend Sorge getragen wird, dann drohen Krankheit und Konflikt, Vermeidung und Verweigerung, Stress und Frust. Offensichtlich liegen also Chancen und Gefährdungen im Schulalltag nahe beieinander – Grund genug, sich die Wechselwirkungen von Schulentwicklung und Gesundheitsförderung näher anzuschauen und für ihre wechselwirksame Nutzung zu plädieren.

Sind wir nicht alle Schulexperten?

Schule hat – als Zwangsveranstaltung einer ganzen Lebens Epoche – neben Bildung und Erziehung immer auch mit Gesundheit zu tun. Das ist eine Binsenweisheit – und historisch leicht nachvollziehbar: Die allgemeine Schulpflicht wurde seinerzeit in Preußen nicht zuletzt deshalb eingeführt, weil die Obrigkeit angesichts einer extensiven Ausbeutung und Entwurzelung immer größerer und jüngerer Bevölkerungsgruppen zu Recht um die (vor allem körperliche) Tauglichkeit der nachwachsenden Generation für die Industriearbeit und den Kriegsdienst fürchtete - ganz abgesehen von der Einübung jener religiösen und bürgerlichen Tugenden, die zur Aufrechterhaltung einer sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Ordnung unverzichtbar erschienen.

Wer diese Zeilen liest, darf sich allemal selbst als Experte/Expertin für Schule empfinden - wenn nicht als Lehrerin oder Lehrer, so doch zumindest als Absolvent/in eines schulischen Bildungsganges. Und jede/r von uns verbindet die Erinnerungen an diese prägende Lebensphase mit stärkenden und/oder kränkenden Erfahrungen – mit mehr Ausschlag in die eine oder andere Richtung, aber selten ohne subjektive Wertung auf einem Kontinuum von „stärkend“ bis „krankmachend“. Solche prägenden Erinnerungen sorgen übrigens auch regelmäßig für einen „heimlichen Lehrplan“, wenn erwachsene Menschen auf dem Schulparkett in ihren Rollen als Eltern oder Lehrkräfte (oder gar beides!) aufeinander treffen...

Vier Blitzlichter des Pennälers aus subjektiver Erinnerung: Wenn Dr. B. Französisch-Klassenarbeiten zurückgab, pflegte er zunächst die Hefte mit den eher misslungenen Beiträgen verächtlich über mehrere Tische hinweg in Richtung auf die betroffenen Klassenkameraden zu schleudern, meist mit grollenden Kommentaren wie „Du solltest auch lieber Coca-Cola-Fahrer werden!“. Das ungute Gefühl im Bauch, hier mehr geduldet als erwünscht zu sein, stellte sich regelmäßig ein, und mit dem Aufatmen, das eigene Heft in der unteren, „besseren“ Hälfte des Stapels zu entdecken, verband sich schon vor 40 Jahren ein ums andere Mal die Frage, ob Schule denn so sein müsse...

Ganz anders Herr R., der „verwirrte“ Deutsch- und Klassenlehrer aus der Oberstufe. Er, der die Literatur, auch die neuere, liebte und die russische Sprache beherrschte, aber nach einer traumatischen Verschüttung im Bombentrichter kaum geradeaus zu laufen vermochte, kannte keinen Zynismus, sondern eine Art staunendes, ja liebevolles Interesse an „seiner“ Klasse. Dem aufsatzstarken, aber schweigsamen Deutschschüler schrieb er ins Zeugnis „Still und verständig“, und von Zeit zu Zeit ertönte im Unterrichtsgespräch plötzlich die sanfte Aufforderung: „Rainer, sag doch auch mal was!“, getragen von einer akzeptierenden, vertrauensbildenden Haltung.

Aber Schule zu erleben, dazu gehörte etwa auch die sensible Wahrnehmung von Schulführung. Der altersbedingte Wechsel in der Schulleitung war ein Übergang vom väterlichen Patriarchen, der offenbar von allen Beteiligten respektiert, wenn auch am Ende vielleicht nicht immer ganz ernst genommen wurde, zum freundlich-kühlen Verwalter, der bald, weil weniger (an)greifbar, vermehrt Ziel von Schülerprovokationen wurde und aus der Perspektive des Heranwachsenden aus einer Schulgemeinschaft mehr einen kühlen, geschäftsmäßigen Zweckverband machte – auch das mit Vor- und Nachteilen...

Und schließlich war das „Ereignis“ Schule geprägt durch die verletzte Gemeinschaft von Klassen- und Schülerverbänden. Das reichte vom schützenden „Wärmestrom“, den der eher verträumte, sozial unsichere Schüler in der Klassengemeinschaft erlebte, über das mobbing-ähnliche Gebaren einer ganzen Gruppe gegenüber einem übergewichtigen Mitschüler bis hin zum einmütigen wütenden (und erfolgreichen) Protest nahezu der ganzen Klasse gegen die schlechte Sportnote für einen wahrhaft linkischen Mitschüler, der aber mit Eifer dabei war und für jedes Fußballspiel der Klassenmannschaft bereit – und dann auch immer mal im richtigen Augenblick einem Gegenspieler im Weg – stand...

Schule ist kein triviales System

Schulen sind komplexe und komplizierte soziale Organismen, die sich einer vorschnellen und vereinfachenden Darstellung wie Bewertung entziehen und die zugleich polarisieren. Das mediengerechte Jammern über verwaahlte Schülerinnen und Schüler, verantwortungslose Eltern und verzweifelte Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen, ebenso wie die wohlwollende Berichterstattung über ein paar gelungene Ausnahmen von der Regel, haben hierzulande Tradition – und natürlich immer auch einen wahren Kern: Die Gegenwarts-Gesellschaft, mit extrem individualisierenden Lebensmustern und nicht minder pluralisierenden Lebenswelten, stellt hohe Anforderungen an all jene, die mit der Aufgabe betraut sind, junge Menschen in diese Welt hinein zu begleiten, ihnen Erziehung und Bildung, Orientierung und Perspektive zu bieten, Grenzen und Wege aufzuzeigen, normative und personale Bindungen anzuregen.

Hohe Erwartungen auf der einen, eine unvermeidbare „Logik des Misslingens“ auf der anderen Seite führen bei den Laien, den Eltern, wie bei den Professionellen, den Erzieherinnen / Erziehern und den Lehrkräften, gleichermaßen an Grenzen der Handlungskompetenz. Vom „neuen Klassenkampf“ war zuletzt in der „ZEIT“ vom 20. Oktober 2005 zu lesen, aktuelles Beispiel für die öffentlichkeitswirksame Zuspitzung jener alltäglichen Beobachtung, dass die Nerven schnell blank liegen, wenn unter den Bedingungen knapper Ressourcen *und* schwächelnder Konjunktur Eltern und Lehrkräfte sich immer wieder darauf einigen sollen, wie denn das „Unternehmen Schule“ der ihr anvertrauten Klientel, ja: jedem einzelnen Schüler und jeder Schülerin in ihrer Einzigartigkeit gerecht zu werden vermag.

Dies könnte also eine erste Zwischenbilanz sein: Schule erweist sich als gesellschaftliche Instanz, in der sehr unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen aufeinander treffen, und dies aus sehr unterschiedlichen Blickrichtungen und mit ganz verschiedenen Rollen, Rechtstiteln und Reaktionsmustern. Zugleich hat sie einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der ihr eine Orientierung an der je besonderen Schülerpopulation auferlegt. Folgerichtig kann Schule auch kein triviales System sein, in dem etwa ein allwissendes Bildungsministerium wohlpräparierte und austauschbare Lehrkräfte mit minutiös ausgeklügelten Aufträgen unter berechenbaren äußeren Umständen auf entsprechend durch Elternhaus und Kindergarten „gepolte“ Schülerinnen und Schüler loslässt, um diese nach vorausberechneten Zeitspannen und mit den vorausgesagten Bildungs-Gratifikationen zur allseitigen Zufriedenheit wieder zu entlassen. Achtsamkeit für das „System“ Schule mit all seinen Wechselwirkungen ist im Gegenteil ebenso unerlässlich wie die Grunderkenntnis, dass Schule und Schulen keine „Stichtagsinstitutionen“ sind, die man nach „Aktenlage“ beurteilen könnte, sondern sich in längerfristigen Prozessen entwickeln (sich solchen Entwicklungen aber auch recht beharrlich widersetzen können...).

Krisen sind auch Übergänge

Wer Bildungsqualität sichern oder gar entwickeln will, muss also die fördernden und hemmenden Bedingungen kennen, denen der Schulbetrieb unterliegt, oder – in gesundheitsbezogenen Begriffen -: die stärkenden und kränkenden Faktoren. Wir können dazu aktuell einige Veränderungsimpulse identifizieren, denen auch Schulen ausgesetzt sind, und die sich als **Übergänge** beschreiben und bearbeiten lassen:

- In einem globalen Sinne befinden sich politische und kulturelle **Blockbildungen** seit einiger Zeit im Übergang, so dass die Gültigkeit scheinbar unumstößlicher Gesetzmäßigkeiten zur Disposition steht. Was für politische Machtsysteme gilt, bleibt beim Bildungssystem nicht stehen: PISA hat etwa die Frage aufgeworfen, ob ein Bildungssystem, das soziale Benachteiligungen auch als Bildungsbenachteiligungen fortschreibt, zukunftsfähig ist. Damit steht das dreigliedrige Schulsystem ebenso zur Diskussion wie die traditionelle deutsche „Halbtagschule“ oder der Bildungsföderalismus.
- Angesichts knapper Ressourcen wird ein ökologisches Verständnis von Systemen zwingend. Wenn es richtig ist, dass eine Gesellschaft mit ihren **Energien** haushalten muss, dann gilt dies genauso für ihren Bildungssektor. Ausgebrannte Lehrer/innen und bildungsunempfindliche Schüler/innen schmälern ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Nutzen und fordern eine Bilanz von Wirkfaktoren wie Qualifikationen, Strukturen und Kooperationsbeziehungen auch im Schulalltag.

- Die demographische Entwicklung erzwingt Übergänge von einer Kultur der Jugendlichkeit (etwa in Konsumwelten, Körperschema und Berufswelt) zu einer Versöhnung von Ressourcen und Kompetenzen verschiedener Altersgruppen auch im Schulalltag, wo der wechselseitige Respekt zwischen **Generationen** gewährleistet und mit unterschiedlichen Lebenswelten angemessen umgegangen werden kann.
- Das alte medizinisch-naturwissenschaftliche Paradigma, Krankheiten und Krankheitsrisiken nachhaltig beseitigen zu können, muss angesichts chronifizierter und durch Lebensweisen mitverursachter Risikobedingungen durch eine ganz andere Sicht ergänzt werden: Statt *pathogenetisch*, also überwiegend vom drohenden Endpunkt einer gesundheitlichen Einschränkung her zu denken und zu handeln (auch der Ansatz der „Prävention“ orientiert sich daran, der Störung des Gleichgewichts *zuvorzukommen*), fragen wir nun auch, was Menschen denn brauchen – und auch: wie etwa Schulen denn sein müssen -, damit alle Beteiligten ihre gesunden Möglichkeiten ausschöpfen können.
Diese **salutogenetische Sicht** versteht Schule als einen Lern-, Arbeits- und Lebensraum, in dem nicht mehr vorrangig *Gesundheit* gelernt und gelehrt wird, sondern das gesamte Handeln mit dem Ziel betrachtet wird, *gesund* zu lernen und zu lehren!
- Die bisherigen Sozialisationsinstanzen und **Bildungsinstitutionen** selbst stehen auf dem Prüfstand. Während sich Familienstrukturen bereits erheblich differenziert haben, steht angesichts einer Neujustierung lebenslanger Bildung der alte Fröbelsche Kindergarten ebenso zur Disposition wie das Selektionssystem Schule. Der Übergang Kindergarten – Schule ist in Bewegung geraten, die Qualifikationsniveaus der beteiligten Berufe sind es auch, und Übergänge wie die Jahrgangsoffnung in der Grundschule oder die Vision einer Einheitsschule nach finnischem Vorbild sind hoffähig geworden. Die breite Debatte über die Zukunft der Schule, nur vordergründig ausgelöst durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, muss sich der Tatsache stellen, dass Bildungschancen *und* Gesundheitschancen(!) in unserer Gesellschaft überaus ungleich verteilt sind. So zeigt die Heidelberger Studie zu „Lebenssituation und Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Schulalter“ (Haffner u.a., Heidelberg 2001) eindrücklich, dass ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Schulempfehlung in der vierten Grundschulklasse und der Belastung von Kindern mit Verhaltensproblemen: Danach liegt (aus Elternsicht) etwa die Belastung von künftigen Hauptschülern mit Aufmerksamkeitsstörungen um den Faktor zehn(!) höher als bei den Kindern mit Gymnasialempfehlung; Probleme im Sozialverhalten sind um das Fünffache stärker ausgeprägt. An unseren Hauptschulen, so ist daraus zu schließen versammelt sich also eine relevante Gruppe von jungen Leuten, die dort nicht wegen einer ungünstigen Bildungsprognose, sondern wegen einer ungünstigen „Anpassungsprognose“ landet...
- Auch dem vielleicht dramatischsten Übergang unserer Epoche muss sich die Schule stellen: der strukturellen Veränderung von **Arbeit**. Was lange Zeit als schöne Utopie galt, scheint bedrohlich nahe: Die Erwerbsarbeit geht uns aus!
Unternehmen bauen neuerdings Stellen ab, wenn es ihnen schlecht geht **und** weil es ihnen gut geht. Der Empörung folgt die Ernüchterung: Wir müssen offenbar gesellschaftliche Arbeit neu justieren zwischen „klassischer“ bezahlter Arbeit und anderen Formen der Tätigkeit unter den Vorzeichen gesellschaftlichen Reichtums. Die Notwendigkeit einer *Befriedigung und Befriedung* persönlicher wie sozialer Bedarfslagen macht dabei vor der Schule natürlich

nicht halt. Fragen der Lern-Motivation wie von Lern- bzw. Arbeitsperspektiven warten auf Antworten... Schule darf hier nicht an den Rand geraten!

- Auch bisherige Bewertungen von **Professionalität** und Expertentum sind an Grenzen gestoßen und bedürfen einer Neuorientierung, zumindest aber einer Erweiterung. Ob Lehrer oder Ärzte, Therapeuten oder Systemverwalter: Komplexe Handlungsfelder sind immer seltener aus einer professionellen Perspektive sinnvoll und nachhaltig zu bearbeiten. Gefragt ist eine gewisse „professionelle Bescheidenheit“, die Einbindung von Fachkompetenz in interdisziplinäre Arbeitsbündnisse und die Ergänzung durch Schlüsselqualifikationen für die Arbeit in und mit Lebenswelten bzw. Settings.

Auch in der Schule müssen daher aus traditionellen Einzelkämpfern pädagogische Spezialisten mit Teamgeist und systemischem Gespür werden, um den Anforderungen von Fächerverbänden, prozessorientiertem Lernen, aber auch den Begleiterscheinungen von Schulautonomie, Profilbildung und Evaluation gerecht zu werden.

- Bleibt ein weiterer Übergang zu markieren, der vom politischen und wirtschaftlichen Geschäftsgebaren bis hinein in die persönliche Lebensgestaltung Wirkung zeigt: Eine Epoche der **Individualisierung**, des Eigen-Sinns, der Ich-Bezogenheit und des Egoismus hat großartige Prozesse der Selbstverwirklichung und des schöpferischen Geistes ermöglicht. Auch in Erziehung und Bildung gelang so in den letzten Jahrzehnten eine eindrucksvolle Befreiung von normativer Enge und konservativer Beharrung.

Aber daneben hat diese Entwicklung auch eine Menge „Verlierer“ – sowie eine Form „organisierter Verantwortungslosigkeit“ (U. Beck) - hervorgebracht und zeigt deshalb heute zugleich verstörende, störende und zerstörerische Folgen:

Kinder und Jugendliche, vor allem Jungen, finden sich immer wieder in einer geradezu verzweifelten „Prinzenrolle“, die es ihnen schwer macht, nicht im Mittelpunkt erwachsener Aufmerksamkeit zu stehen – oder sie erleben eine „moderne“ Form emotionaler Vernachlässigung, die ähnliches Verhalten nach sich ziehen kann: permanent grenzverletzend auf sich aufmerksam zu machen, um wenigstens negative Zuwendung zu erfahren... *Aber* zugleich entwickeln viele Kinder beachtliche Ressourcen, sind sozial kompetent, kritikfähig und kreativ!

Eltern stehen unter einem gewaltigen Druck, ihren Kindern Konsum- und Erfolgsperspektiven zu eröffnen. Ein erheblicher, zuweilen geradezu distanzloser Aktionismus für das eigene Kind wechselt sich da ab mit erzieherischer Lethargie und resignierter Verantwortungslosigkeit. Vor diesem Hintergrund sind Eltern immer häufiger bereit, für den schulischen Erfolg und die soziale „Platzierung“ ihrer Kinder viel Geld in zusätzliche Unterstützungssysteme (bis hin zu Psychopharmaka) zu investieren oder die vorhandenen Institutionen und deren Vertreter, z.B. Lehrerinnen und Lehrer, vehement zur Verantwortung zu ziehen... *Aber* zugleich sind Eltern im Schulalltag so engagiert wie nie, bereit, Mitverantwortung zu tragen und an der Gestaltung des Schullebens aktiv mitzuwirken!

Lehrkräfte schließlich erleben große Diskrepanzen zwischen pädagogischen Zielen und beruflicher Realität, erleben sich in großer Zahl als überfordert und zugleich wenig wertgeschätzt, sind ausgebrannt (nach Schaarschmidt rund 30 Prozent), klagen über schwierige Schüler (und Eltern), über bürokratische Vorgaben und professionelle Einsamkeit, werden zynisch – und krank. *Aber* zugleich finden wir an unseren Schulen eine unübersehbare Zahl

von beruflich neugierigen, konzeptionell aufgeschlossenen und in ihrer Liebe zum Beruf ungebrochenen Lehrkräften, die sich um Schulentwicklung wie um die Qualität der eigenen Arbeit sorgen!

- Ein letzter „Übergangsimpuls“ betrifft das **Lernen** selbst: Wissen veraltet schneller denn je; was wir wissen, also an Wissensstoff anhäufen, verliert an Bedeutung gegenüber der Frage, wie wir den Wissenserwerb, und zugleich das Ent-Lernen, organisieren und beherrschen, welche Bildungsarrangements Erfolg versprechend sind. Hier helfen etwa die Erkenntnisse der Hirnforschung, förderliche Lernsituationen zu gestalten, etwa auf der Basis der Erkenntnis, dass Bewegung „schlau“ macht...

Schulalltag legt ein „Bewältigungsverhalten“ nahe. Wer gelernt hat, in Unterrichtseinheiten und Stundentakten zu planen und zu denken, als Lehrer wie als Schüler, wird Bildungsinhalte wie Gesundheitsziele zunächst ebenso portionieren (wollen). Aber so, wie der Patient unzufrieden ist, wenn sein Arzt nur die Symptome oder das kranke Organ wahrnimmt und behandelt, nicht aber den ganzen Menschen, der da vor ihm sitzt und als Handelnder Bedeutung beansprucht, kann die Gestaltung des Schulalltags nicht zufrieden stellen, wenn immer wieder im Einzelfall Handlungsbedarf festgestellt wird und Aktivitäten ausgelöst werden, aber das Schulganze nicht in den Blick gerät.

Von der „Projektitis“ zur Prozessorientierung

Keine Frage, dass an unseren Schulen eine Menge getan wird, und das sowohl zu Fragen der Schulentwicklung als auch zu Aspekten der Gesundheitserziehung. Aber ein Kernpunkt der meisten Aktivitäten ist ihr Projektcharakter: Es dürfte keine Schwierigkeit sein, Schulen zu finden, die im Laufe eines Schuljahres auf weit mehr als 100 Projekte und projektähnliche Aktivitäten kommen! Nicht nur, dass kaum ein Mitglied der Schulgemeinschaft von all diesen Aktivitäten Kenntnis hat – ihnen fehlt in aller Regel auch ein „roter Faden“, der ihren Stellenwert und Beitrag im Schulganzen vermittelt, Aufwand und Nutzen einschätzen hilft und eine Art „Energiebilanz“ für den Schulalltag ermöglicht. Wir kennen aus der Beratungsarbeit genug Schulen, die genau daraus einen Leidensdruck entwickeln: „Wir tun so viel und bemühen uns, überall aktiv zu sein, aber die Probleme und Überforderungen wachsen eher noch – wir sehen kein Land...“ Projekte werden addiert und aufgereiht wie Perlen auf einer Schnur, sie werden abgehakt, delegiert, ignoriert und, laufen parallel bis konkurrierend – Lehrkräfte und Schulleitungen engagieren sich individuell oder in Kleinstgruppen, nicht selten, ohne voneinander, von Zielen und eingesetzter Arbeitskraft zu wissen - und externe Projektpartner geben sich gewissermaßen die Klinke in die Hand, zuweilen selbst überrascht, wer denn an dieser Schule noch so alles in ähnlicher Mission zu tun hat... Diese Aktivitäten sind, jede für sich, zweifellos aner kennenswert und oft auch in ihrem Segment lohnend – sie haben nur auf Dauer zwei entscheidende Mängel: Sie sind nicht gesundheitsfördernd – und sie leisten keinen Beitrag zu einer nachhaltigen Schulentwicklung!

Für gewöhnlich entspringen Veränderungs- oder Handlungsimpulse in Systemen wie Schulen einem erkannten Mangel, der zugleich bei Beteiligten bzw. Betroffenen Leidensdruck, Frustration oder Ärger auslöst. Etwas *nicht mehr* zu wollen, wird dabei in der Regel handlungsmächtiger als das Bestreben, etwas Bestimmtes zu *wollen*! Aber: „Wenn das Ziel nicht klar ist, dann sind

alle Wege richtig!“ Diesen Satz können wir ergänzen: Wenn Ziele nur einigen Wenigen klar sind, oder wenn gar Einzelne nur ihre eigenen (Zwischen)Ziele verfolgen, werden wir im komplexen Organismus Schule keine Orientierung finden und ein ressourcenschonender Mitteleinsatz bleibt unwahrscheinlich.

Schulentwicklung geht daher einen anderen Weg:

- Wenn ein grundsätzlicher Handlungsbedarf erkannt wird, der natürlich über den Rahmen von Arbeitsroutinen mit klarem Erledigungsauftrag hinausgehen muss, (aber an sehr unterschiedlichen Aspekten des Schulalltags ansetzen kann!), dann stellt sich die ganze Schule, mit all ihren tätigen Mitgliedern, der Aufgabe, zunächst ihren **Ausgangspunkt zu klären**: Was genau ist angesichts des aufgetauchten Handlungsbedarfs eigentlich unsere Fragestellung, unser Problem? Wo stehen wir eigentlich? Was tun und was können wir schon? Warum und wodurch ist dieser Handlungsbedarf entstanden? Mit welchen anderen Fragen, Aktivitäten oder Veränderungen steht er im Zusammenhang? Wer ist beteiligt, betroffen, kann zu einer Veränderung bzw. Lösung beitragen? Wen brauchen wir noch dazu? Schulentwicklung bedarf immer einer **Bestandsaufnahme**.
- Nicht selten beginnen hier schon Schwierigkeiten: Im Geflecht schulischer Aufgaben und Alltagsroutinen fällt es den unmittelbar Beteiligten nicht immer leicht, „sich selbst zu befragen“, eine Bestandsaufnahme zu leisten, die etwa kritische Blicke auf das gemeinsame Handeln zulässt, ohne den „Schwarzen Peter“ zu verteilen. In der mehr als 15jährigen Geschichte gesundheitsfördernder Schulen hat sich gezeigt, dass eine **externe Moderation** sehr hilfreich sein kann, um die Stärken und Schwächen zu analysieren und aus dem erkannten Handlungsbedarf gemeinsame Ziele abzuleiten. Sie kann auch dabei helfen, sich nicht nur im Handlungssegment zwischen Defiziten und Problemen zu bewegen, sondern den Blick auf Ressourcen und Lösungen zu richten. Dieser Gedanke ist nicht zufällig auch handlungsleitend für die therapeutischen Ansätze der humanistischen Psychologie: Den Ratsuchenden dabei zu unterstützen, die für ihn passende Lösung zu finden und auf dem Weg die eigenen Stärken zu entdecken, die einzig gewährleisten können, dass er zu seiner Lösung findet...
- Der kritische Blick auf die „Projektitis“ sollte nicht abschrecken: Natürlich haben Projekte weiterhin ihren Sinn und Stellenwert! Hartmut von Hentig hat gesagt: „Wenn die Gedanken groß sind, dann können die Schritte klein sein!“! Wenn wir wissen, wo wir hinwollen (und von wo wir kommen!) und der Weg dorthin einigermaßen erkennbar ist, dann sind es meist Projekte, die uns in überschaubarer Weise ermöglichen, diesen Weg zu gehen – und bei der nächsten Rast zu prüfen, ob wir unserem Ziel tatsächlich näher gekommen sind. Der veränderte, „gesättigte“ Blick auf das Gesamtunternehmen Schule zeigt uns jetzt nämlich als Akteure in einem **Prozess**, der sich in einem Handlungskontinuum bewegt, aus der Vergangenheit kommend und in die Zukunft orientiert, verantwortungsbewusst und auf langfristige Wirksamkeit bedacht. Dies meint der seit der Rio-Konferenz zum Umgang mit den Ressourcen unserer Erde sattsam bekannte Begriff der „Nachhaltigkeit“. Die Parallelität dieses Grundgedankens von Schulentwicklung mit der Gesundheitsförderung ist zwingend: Wenn Gesundheit mehr ist als die Abwesenheit von Krankheit, dann muss Gesundheitsförderung eben auch nach den Ressourcen, den Quellen für ein nachhaltig gesundes Leben und den

Wegen zu einem gesundheitsverträglichen Alltag – auch in der Schule! - fragen, statt sich einer kurzatmigen „Krankheits-Projektitis“ auszuliefern, die immer nur Symptome bekämpft – und Lebensweisen wie Lebensbedingungen ignoriert!

Von der Gesundheitserziehung zum Setting-Ansatz

Wir können die Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen als Adressaten von Bildungs- und Erziehungsprozessen nicht herauslösen aus dem Kontext, in dem dies geschehen soll. Wer sich um Schülersgesundheit sorgt, muss sich zum Beispiel auch um die des Lehrpersonals sowie der weiteren Beteiligten sorgen. Wer „Kinder stark machen“ will, wie es die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung seit Jahren propagiert, muss sagen können, wer dies überzeugend leisten soll – und unter welchen förderlichen Bedingungen.

- Gesundheitsförderung als Schulentwicklung macht die ganze Schule zum Thema einer gesundheitsverträglichen Gestaltung von Schulleben, vom Unterricht über die Pausengestaltung, vom leiblichen Wohl bis hin zum Bewegungs- und Entspannungsangebot, von der Sozialverträglichkeit des Konferenzbetriebs bis hin zu Elternabenden und Klassengesprächen, von der äußeren Gestaltung und Ausstattung der Schule bis hin zum Umgang mit Zeit-Räumen, vom Raumklima bis hin zum Schulklima, vom Energiesparen bei Abfall, Licht und Heizung bis hin zum schonenden Umgang mit den menschlichen Ressourcen. Wenn Präventionsprojekte **in** der Schule etwa eine ganze Klasse dazu anregen, ein halbes Jahr lang nicht mit dem Rauchen zu beginnen, dann versucht Gesundheitsförderung als Schulentwicklung, die ganze Schule längerfristig zum „Projekt“ zu machen, etwa durch ein Schulklima, dass ausweichendes Verhalten weniger attraktiv macht... Das ist mit dem **Setting-Ansatz** gemeint, der seit 2001 auch für die Spitzenverbände der Gesetzlichen Krankenversicherung als Mittel der Wahl gilt, in Schulen (wie in anderen Betrieben) für Kinder und Jugendliche – sowie für Lehrkräfte – ein gesundheitsförderliches Szenario umzusetzen.
- Bildungsqualität durch Gesundheitsförderung zu erreichen, bedeutet eben nicht, dass Maßnahmen der Gesundheitsförderung um das schulische Kerngeschäft, den Unterricht, herumzugruppieren wären, durch Vollkornbrötchen, Kletterwand und Sitzbälle. Vielmehr geht es darum, die Einsicht umzusetzen, dass **gesund zu lehren und zu lernen** auch heißt: besser und erfolgreicher zu lehren und zu lernen. Gesundheitserziehung, die zielgerichtete Unterweisung zu Aspekten der Lebensführung, ist damit nicht erledigt. Aber die Aufklärung über Risiken des Drogengebrauchs in einer Unterrichtseinheit ist das eine, der Weg zu einem Schul- und Klassenklima, mit dem ausweichendes Verhalten unattraktiver und die Wertschätzung aller Beteiligten zum Leitbild wird, eine sinnstiftende Erweiterung... Angstfrei und mit allen Sinnen zu lernen, verspricht deutlich mehr Erfolg als ein Unterricht, der regelmäßig mit gezücktem Notenbuch und methodischer Eingleisigkeit erfolgt. „Bewegt“ zu lernen, das beweist uns neuerdings auch die Hirnforschung, macht Kinder zu erfolgreicheren Schulabsolventen und könnte schon in wenigen Jahren den ironischen Satz in die schulpädagogische Mottenkiste verbannen, dass Kinder heute weniger eingeschult als eingestuhlt würden... Schulentwicklung und Gesundheitsförderung befruchten sich also auch inhaltlich durch alle Ebenen des schulbezogenen Handelns hindurch!
- Schulentwicklung und Gesundheitsförderung im Verbund machen Betroffene grundsätzlich zu Beteiligten. **Partizipation** ist ein entscheidendes Instrument, um aus unwilligen Befehls-

empfängern oder nörgelnden Beobachtern aktive Mitstreiter zu machen. Dies gilt für alle an Schule Beteiligten. Schulen, die sich gesundheitsförderlich entwickeln, brauchen deren Unterstützung. Schulentwicklung, die achtsam ist für das, was schulisches Handeln mit den Beteiligten anstellt, lässt keinen zurück und klammert niemanden aus, wenn es gilt, Ziele zu formulieren, Schritte zu beschließen und Maßnahmen umzusetzen. Dabei helfen verbindliche Formen der Planung und Steuerung von Entwicklungsprozessen.

- Schulentwicklung ist gesundheitsfördernd, wenn sie auf ein Maximum an **Transparenz** bei allen Entwicklungsschritten bedacht ist: Eine Bestandsaufnahme sollte alle Meinungen, Erfahrungen und Haltungen einbeziehen, die des Lehrerkollegiums, etwa an einem Pädagogischen Tag, die der Schülerschaft, beispielsweise durch eine Schülerbefragung, die der Elternschaft, vielleicht anlässlich eines Eltern-Cafes, und nach Möglichkeit auch die der Schulsekretärin, des Hausmeisters und der Putzfrauen – allesamt Seismographen für Schulklima! Und das, was erhoben wird, muss allen wieder zugänglich gemacht werden. Kommunikation ist nicht nur – im Falle ihres Misslingens - ein wesentlicher Faktor für Kränkungen und Schlimmeres, sie ist im Erfolgsfalle geradezu ein Garant für ein gutes Schulklima.
- Neben die Transparenz muss die **Verbindlichkeit des Handelns** treten, mit Mandaten und Entscheidungskompetenzen. Konferenzbeschlüsse, an die sich Kollegen nicht gebunden fühlen, weil sie nicht dabei waren, oder Planungen, die zwar delegiert wurden, dann aber bis ins Detail noch einmal von vorn diskutiert werden, vertragen sich nicht mit einer gesundheitsförderlichen Schulentwicklung. Deshalb bedarf sie klarer Vorgehensweisen. Wer die Chance einer externen Begleitung nutzen kann, wird ohnehin damit konfrontiert, dass verlässliche Arbeitsaufträge zu vergeben sind: Die Verantwortung für den Prozess bleibt immer in der Schule. So wird eine Steuerungsgruppe (bzw. ein Gesundheitsteam oder eine „Lotsengruppe“, je nach Nomenklatur) eingerichtet, in der die schulischen Gruppierungen zwingend vertreten sein sollen (bei Grundschulern etwa wird die Teilhabe von Schülerinnen möglicherweise über andere Rituale verlaufen). Gesamtlehrerkonferenz, Elternbeirat und ggf. eine SMV-Versammlung sollen dem Vorgehen und den Personen ebenso ein offizielles Mandat erteilen wie die Schulkonferenz, die den Prozess der Schulentwicklung ebenfalls gutheißen muss. Ein bis zwei Koordinator/innen gewährleisten den Kontakt nach außen, vor allem zur begleitenden Fachstelle. Regelmäßig wird in den Gremien berichtet – und immer wieder entschieden, einmal im Jahr gibt es einen knappen offiziellen Bericht für die Öffentlichkeit, dazu den Austausch mit anderen Schulen.
- Ein nicht zu unterschätzender Faktor für einen erfolgreichen und gesundheitsfördernden Schulentwicklungsprozess ist die Rolle und Einbindung der **Schulleitung**. Sie darf nicht außen vor bleiben, umgekehrt wird eine „überengagierte“ Schulleitung, die „ihr“ Kollegium zu seinem Glück zwingen will, keinen Erfolg haben. Da ein Lehrerkollegium, wie die Forschung zur Lehrgesundheit zeigen kann, immer aus Menschen mit einem unterschiedlichen Bewältigungsverhalten zusammengesetzt ist, also auch ganz unterschiedliche Aktivitätslevel und Leidenschaftsniveaus aufweist, sind kommunikative Kompetenz und eine kluge Mischung aus Zielorientierung und Ergebnisoffenheit bei der Schulleitung sehr gefragt. Hier muss von Fall zu Fall vielleicht auch ein Fortbildungsbedarf gedeckt werden. Auch der freilich sollte von „innen“ kommen...

- Was sich erst mit dem Setting-Ansatz in der Schulentwicklung deutlich geändert hat, ist die selbstverständliche Einbeziehung der **Lehrergesundheit** in das Szenario einer gesunden Schule. Lange Zeit vernachlässigt, bildet das Bemühen um Lehrergesundheit inzwischen eine wesentliche Komponente in der schulischen Gesundheitsförderung. Damit kommt zugleich die Professionalität des Lehrerhandelns in den Blick, denn Lehrerinnen und Lehrer sind ja nicht „Opfer der Verhältnisse“, sondern Prozessbeteiligte!
Ob es die Rolle des Einzelkämpfers ist, die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen, oder die fatale Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer bislang nicht gelernt haben, mit erwachsenen Menschen umzugehen: Gesundheitsförderung als Schulentwicklung zielt darauf, dass Lehrkräfte, als Person und als Kollegium, Profil entwickeln, Teamarbeit (von der nach wie vor „gefürchteten“ Unterrichtshospitation bis zur Konferenzkultur) zum Regelfall machen und ihre kollegiale Kommunikation so stärken, dass sie fehlertolerant, wertschätzend und qualitätsorientiert verläuft.
- Schulen stehen nicht allein da. Schon längst verfügt jede Schule über eine Fülle von Fachkontakten, oft im Einzelfall, klassenweise oder für dieses oder jenes Projekt. **Außerschulische Partner** in Schulentwicklungsprozesse einzubinden, langfristig und in Kenntnis von Entwicklungszielen und Zwischenschritten, ist ein Gebot der Ressourcenschonung. Dazu gehören auch Schulträger und Schulaufsicht. Auch die Krankenkassen, in der Vergangenheit nie bange, schon aus Marketinggründen sehr kurzfristig, zuweilen auch *kurzatmig* mit Gesundheitsaktionen zur Stelle zu sein, setzen inzwischen auf Prozessorientierung und Mehrdimensionalität von Maßnahmen. Ein Grund dafür liegt auch in der Erwartung, dass mit strukturbezogenen Maßnahmen, die eine ganze Schule erfassen, eine Chancen- und Rechtgleichheit im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung eher zu erreichen ist. Gesundheitsbezogene Angebote, an die Einzelperson gerichtet, wurden und werden nämlich in der Regel von denen genutzt (und verstanden), die ohnehin bereits über gesundheitsorientierte Kenntnisse und Lebensbedingungen verfügen...
Die bewusste Kooperation mit außerschulischen Partnern – und der Austausch mit anderen Schulen – fließt im Idealfall in ein regionales **Netzwerk** ein, mit dessen Hilfe erfolgreiche Arbeit multipliziert und die Wiederholung von Fehlern vermieden werden können.
- Schulen, die sich selbst und ihren Entwicklungsbedarf zum Thema machen, und dabei Bildungsqualität durch Gesundheitsförderung stärken wollen, sind offen für Maßnahmen der **Qualitätssicherung**. Wer weiß, dass seine Ressourcen gestärkt werden, wenn er auf Öffnung und Beteiligung setzt, wird auch von der **Dokumentation und Evaluation** seiner Arbeit nicht zurückschrecken! Da Schulen in Zukunft ohnehin verpflichtet sind, Schulprogrammarbeit zu leisten und sich zumindest selbst zu evaluieren, wird es darauf ankommen, Aspekte einer gesundheitsförderlichen Schulentwicklung in den Kriterienkatalog für Erfolgskontrolle und Leistungsnachweise zu integrieren.

Die Ebenen unseres Handelns: komplex, aber gar nicht kompliziert

Das vorgestellte Szenario einer Schulentwicklung, die aus unserer Sicht eine fast synergetische Verbindung mit der Gesundheitsförderung eingeht, lebt von einem anschaulichen, aber komplexen Verständnis unterschiedlicher Handlungsebenen, die erst in ihrem Zusammenspiel wirkungsmächtig werden:

- Alle Bemühungen und gute, qualitätsgesicherte und gesunde Schulen zielen am Ende auf einzelne Menschen, auf **Individuen**. Das sind in der Schule natürlich in erster Linie Kinder und Jugendliche, deren Kompetenzen und Ressourcen gestärkt werden sollen. Aber auch die Lehrerpersönlichkeit gehört dazu, und alle anderen an Schule Beteiligten. Wenn Schulentwicklung diesen Einzelnen nicht zugute kommt, haben wir etwas falsch gemacht...
- Während die klassische Gesundheitsunterweisung ausschließlich die Individuen im Visier hatte, wissen wir heute, dass allein auf diesem Wege wenig zu erreichen ist. Vielmehr wenden wir uns auf einer zweiten Komplexitätsstufe den Lebenswelten und Verbänden zu, in die Individuen immer eingebunden sind: **Gruppen**. Selbstorganisation, Beteiligung und soziale Bindung sind stärkende Bedingungen, die Sicherheit vermitteln und Belastungen abbauen helfen. Lehrer/innen, die in einer Fallbesprechung erstmals erfahren, dass eine ganze Gruppe sich voller Wertschätzung und Aufmerksamkeit ausschließlich auf „ihren Fall“ konzentrieren, sind damit zuweilen auch nach 20 Dienstjahren (leider) noch zu verblüffen – und zu beglücken!
- Als wie Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1986 in Kanada ihre seither als „Ottawa-Charta“ bekannte Erklärung zur Gesundheitsförderung verabschiedete, war die Betonung einer dritten Handlungsebene vielleicht die folgenreichendste EntschlieÙung: Wo immer wir uns in Organisationen oder Systemen um gesundheitsförderliche Bedingungen kümmern wollen, müssen wir die Wirkkraft ihrer eigenen **Strukturen und Organisationsformen** in Rechnung stellen! Gesund können eben nicht nur die Menschen sein, sondern ebenso die Art, wie ihr Zusammenwirken organisiert ist. Das ist auch zentrale Erkenntnis der Organisationsentwicklung. Wer also Schulen gesundheitsfördernd entwickeln will, muss sich genau anschauen, wie sie funktionieren. Und das reicht eben von der Bausubstanz bis zur „kommunikativen Substanz“ einer Gesamtlehrerkonferenz!
- Eine vierte Handlungsebene stellt Schulentwicklung und Gesundheitsförderung in den Zusammenhang jener **Lebenswelten**, in die Schule eingebunden ist: das lokale Umfeld, die **Kooperationspartner** und außerschulischen Beziehungen, alles das also, was aus der unmittelbaren Umgebung in Schulen hineinwirken - und für das Schule selbst sich öffnen kann. Netzwerke und Beratungsstrukturen gehören dazu, Projektbündnisse und Sponsoren, die Wohn- und Freizeitwelten von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien und vieles Anderes mehr.
- Und schließlich unterliegen Schulen natürlich immer den fördernden oder hemmenden Bedingungen des öffentlichen Raumes, sind angewiesen auf **(Kommunal)Politik und Lobbyarbeit**. Schulentwicklung ist ohne diese Sphäre der Entscheidung, Duldung und Unterstützung kaum möglich und reicht von der Zustimmung der Gemeinde bei baulichen Veränderungen bis hin zur Absicherung von pädagogischen oder organisatorischen Maßnahmen durch das Kultusministerium.

Die Faustregel für einen Schulentwicklungsprozess, der nachhaltig und strukturell wirksam sein soll, lautet: Er sollte auf wenigstens drei der genannten Handlungsebenen aktiv betrieben und verankert werden.

Wer nun Schulentwicklung initiieren will (oder muss) und dabei einleuchtend findet, dass eine solche Entwicklung auch mit den Intentionen der Gesundheitsförderung – nicht zuletzt auch für Lehrkräfte! - verknüpft sein sollte, hat es beim ersten Schritt eigentlich leicht: Eine Schule muss sich „nur“ entscheiden, Gesundheit zu einem zentralen Thema ihres Schulentwicklungsprozesses zu machen, und das für mindestens zwei Jahre und mit der Einigung auf Ziele, an denen verbindlich gearbeitet werden soll - damit nachprüfbare Ergebnisse erzielt werden können. Und weil es kein Etikettenschwindel werden soll, müssen Kollegium, Schulkonferenz, aber auch Schüler- und Elternvertretung zustimmen. Mit einem Mandat versehen, wird eine Steuerungsgruppe eingerichtet. Eine externe Moderation und Begleitung sichert im Idealfall Beratungskompetenz, Dokumentation und Vernetzung nach außen. Und noch einmal: Die Verantwortung für Inhalte, Vorgehensweise und Tempo liegt und bleibt bei der Schule!

In Baden-Württemberg bietet das landesweite Netzwerk „g’sund & g’scheit“ für gesundheitsfördernde Kindertageseinrichtungen und Schulen - als Initiative des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (ÖGD) an zunächst zwölf Gesundheitsämtern - Unterstützung an.¹

Autor:

Rainer Steen
 Praxisbüro Gesunde-Schule
 Gesundheitsamt Rhein-Neckar-Kreis
 Kurfürstenanlage 38 - 40
 69115 Heidelberg
 ☎ 06221 / 522-1827
 E-Mail: rainer.steen@rhein-neckar-kreis.de

¹ Die Anschriften und Rufnummern des Netzwerkes befinden sich im Kapitel 4.3. des vorliegenden Heftes.

2.2*Heinz-Peter Ohm***Veränderte Kindheit und Gesundheit -
ein Plädoyer für einen neuen Blick auf die Gesundheit der Kinder****Teil I / Gesellschaftliche Zusammenhänge**

Gesundheit spielt im Bewusstsein der meisten Kinder und Jugendlichen keine Rolle. Warum auch? Sie befinden sich in einer körperlichen und seelischen Entwicklungsphase, in der Gesundheit für die meisten eine Selbstverständlichkeit ist. Wer krank wird, geht zum Arzt, nimmt eine Medizin und wird wieder gesund. So einfach ist das. Und warum soll man sich über die langfristigen Auswirkungen von schlechter Ernährung, mangelnder Bewegung und Stressbelastungen den Kopf zerbrechen, wenn sich diese vielleicht irgendwann im Alter auswirken?

Gesundheit ist aber mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit. Um sie zu erhalten bzw. wieder zu erlangen, benötigen wir Kompetenzen, Wissen, Zuversicht - und wir sollten unseren eigenen Körper gut kennen. In einer Gesellschaft, die überwiegend „sitzt“ (vor dem Fernseher, im Auto, im Beruf ...), hat auch dies Auswirkungen auf den Gesundheitszustand. Zudem spielen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle. In einer zerstörten Umwelt oder in Kriegszeiten können wir unsere eigene Gesundheit nur schwer erhalten. Schwierig wird es aber auch schon bei Arbeitslosigkeit und fehlenden Lebensperspektiven. Immer wirken sich soziale, ökonomische und kulturelle Rahmenbedingungen auch auf unsere Gesundheit aus. Dabei geht es nicht nur um die reinen körperlichen Belastungen, sondern auch um die psychischen Belastungen und das Wohlbefinden in allen Lebensbereichen und allen Lebensphasen.

Ein Blick zurück

Die Unbekümmertheit im Umgang mit der eigenen Gesundheit mag auch mit deren historischer Entwicklung zu tun haben. Vor hundert Jahren war das Leben der Menschen noch gekennzeichnet von harter körperlicher Arbeit, die Kindersterblichkeit war hoch, die Lebenserwartung lag bei ca. 40 Jahren und die Infektionskrankheiten waren ein großes Problem. Doch die Fortschritte in der Hygiene und in der Medizin haben Mangelerscheinungen und Krankheiten behandelbar gemacht - durch Impfungen konnten einige Erreger sogar ausgerottet werden (Pocken) oder wir stehen kurz davor (Masern, Kinderlähmung). Im Vergleich zu damals hat sich unsere gesamte Lebensweise drastisch verändert allerdings nicht nur zum Positiven: So wurde in vielen Fällen harte körperliche Arbeit abgelöst von einseitigen, monotonen Tätigkeiten mit der Folge, dass sich neue Krankheitsbilder entwickelt haben. Heute spielen chronische Krankheiten, wie Herz-Kreislauf- oder Skeletterkrankungen eine wesentlich größere Rolle als früher. Durch die wachsende Lebenserwartung, sie liegt heute für Männer bei 75 und für Frauen bei 81 Jahren, sind Krebserkrankungen heute viel häufiger als damals.

Ein Blick nach vorn

Für die Zukunft im gesundheitlichen Sektor zeichnen sich bereits heute einige Entwicklungen ab:

- Durch eine weiter steigende Lebenserwartung werden die damit verbundenen Krankheiten in Zukunft noch mehr Bedeutung bekommen. Dazu gehören u.a. Demenzerkrankungen und Depressionen; außerdem ist mit einer steigenden Anzahl von Unfällen bei alten Menschen zu rechnen.
- Aufgrund der demographischen Entwicklung werden immer mehr junge Menschen die älteren versorgen müssen. Die Gesellschaft wird sich deshalb „kranke *junge* Menschen“ kaum leisten können. Der gesellschaftliche Druck, gesund zu bleiben, wird für die jungen Menschen wachsen.
- Die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft wird in nächster Zukunft, so die Theorie des „6. Kondratieff“¹, vom Thema Gesundheit dominiert werden. Diese Theorie geht davon aus, dass immer der größte Mangel bzw. das größte Entwicklungspotenzial einen neuen Zyklus der Weltwirtschaft begründet. Nachdem wir die Industrialisierung hinter uns haben und derzeit noch im Zyklus der Informationsgesellschaft leben, wird der nächste Entwicklungsschub das Thema Gesundheit haben, begründet im Mangel an (psychosozialer) Gesundheit und den daraus entstehenden hohen Kosten. Dies betrifft sowohl die Gesundheit der Menschen im Allgemeinen wie auch den „Markt“, der sich im Zuge der starken Nachfrage sowohl im Dienstleistungs-, Therapie-, Industrie- und Forschungssektor entwickeln wird.
- In Deutschland sind arme und benachteiligte Menschen besonders von gesundheitlichen Risiken betroffen. In sozial-epidemiologischen Studien wird dabei sowohl von Einkommens- als auch Bildungsarmut gesprochen, die eng miteinander verknüpft sind. So fällt z.B. der Status der Zahngesundheit bereits heute bei ärmeren Menschen deutlich schlechter aus als in anderen Schichten. Es ist zu befürchten, dass diese Schere unter dem momentanen Druck der Kosten im Gesundheitswesen weiter auseinander klaffen wird.

Vor diesem Hintergrund lohnt sich ein genauerer Blick auf Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten der heutigen Kinder und Jugendlichen. Will eine Gesellschaft zukunftsfähig sein, kommt sie um intensive Bemühungen zur Gesundheitsförderung nicht herum. Diese Einsicht kam zuletzt im Entwurf eines Präventionsgesetzes zum Ausdruck, das im Sommer 2005 zur Verabschiedung anstand und der vorgezogenen Bundestagswahl zunächst zum Opfer gefallen ist. In der neuen Legislaturperiode wird die gesellschaftliche und politische Debatte um dieses Gesetz sowie insgesamt um eine Neuordnung des Gesundheitssystems fortgesetzt werden.

¹ Die Geschichte der Zukunft – Sozialverhalten heute und der Wohlstand von morgen (Kondratieffs Globalsicht), Erik Händeler, Brendow Verlag

Teil II / Veränderte Kindheit heute

Eine Voraussetzung für die Wirksamkeit gesundheitsfördernder Massnahmen und Konzepte ist die Kenntnis der Lebenssituation von Kindern heute. Die Beschreibung der Gesellschaft und der Kindheit in der Familie ist heute jedoch schwieriger denn je. Es gibt zahlreiche Formen des Zusammenlebens (Klein- und Grossfamilie, Alleinerziehende, nichteheliche Lebensgemeinschaften, Scheidungs- und Patchworkfamilien) und das klassische Rollenverständnis der Familie hat sich überlebt. In immer mehr Familien ist auch die Frau berufstätig, die Betreuungszeit für Kinder in den Familien wird immer knapper. Ebenso hat sich die Bedeutung des Kindes in der Familie stark verändert. Gab es früher eher wirtschaftliche und versorgungsbezogene Gründe, Kinder zu bekommen, so spielen heute eher emotionale Gründe für einen Kinderwunsch eine Rolle. Es kommt zu einer Intensivierung und Emotionalisierung der innerfamiliären Beziehungen. Solche Veränderungen sind zu berücksichtigen, wenn es um die Beschreibung des Gesundheitszustandes unserer Kinder geht.

Um die gesundheitliche Situation der Kinder und Jugendlichen zu beschreiben, reichen reine Krankheitsstatistiken nicht aus. Wir wollen Ursachenzusammenhänge kennenlernen, verstehen, wie sich Kinder und Jugendliche verhalten, welches Wissen und welche Kompetenzen sie rund um das Thema Gesundheit haben und wie die strukturellen Gegebenheiten im Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen ihre Gesundheit zum positiven und negativen beeinflussen.

Bis heute gibt es leider noch keine repräsentative Untersuchung zur Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen. In Vorbereitung ist eine solche Studie für die Altersgruppe der 0-18 Jährigen durch das Robert-Koch-Institut in Berlin. Die Studie heisst „KIGGS“², mit der Veröffentlichung erster Ergebnisse ist 2006 zu rechnen.

Vielen Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften erscheinen die Kinder heute auffälliger als früher. Bei der Beschreibung dieser Auffälligkeiten (aus der Sicht der Erwachsenen) sollte immer der Blick auf die positiven Eigenschaften Berücksichtigung finden, denn hier haben die Kinder viele Ressourcen, die heute vielleicht viel eher benötigt werden, als in früheren Zeiten. Auch im Verhalten der Kinder spiegelt sich das veränderte Lebensumfeld wieder. In einer Studie zur Kindergesundheit in Heidelberg beschreiben Eltern ihre Kinder (Grundschule) heute so: „Kinder erscheinen den Erwachsenen heute vermehrt als eigenwillig und eigensinnig, sie zeigen häufiger ein ausgeprägtes Konkurrenzverhalten, erweisen sich als aktiv bis an die Grenze zu störenden und „auffälligen“ Verhaltensmustern, konfrontieren die soziale Interaktion mit einer hohen Anspruchshaltung sowie erhöhter emotionaler Bedürftigkeit, und bringen dabei eine erkennbar geringere Anpassungsleistung auf.“³

² Nähere Informationen zur Studie finden Sie unter: www.kiggs.de

³ Veränderte Kindheit – Neue Wirklichkeiten, Verhaltensauffälligkeiten im Einschulungsalter, Ergebnisse einer epidemiologischen Studie, Heidelberg, Oktober 1998, S. 22

Als positive Eigenschaften werden dabei bewertet: durchsetzungsfähig, hohe Selbstbehauptung, starker Wille, fordernd, streitbar, aktiv, beweglich, reizoffen.

Zu den eher negativen Eigenschaften gehören danach: ich-bezogen, egozentrisch, sozial und emotional unsicher, geringe Frustrationstoleranz, Probleme mit Regeln, wenig Selbstkontrolle, schlechte Impuls- und Aufmerksamkeitssteuerung.

Diese Untersuchung liefert wichtige Ansätze und Anregungen, die zur Gesundheit unserer Kinder mit beitragen. Im jeweiligen Kontext des Kindes muss aber analysiert werden, ob es sich bei diesem Verhalten um eine individuelle Ausprägung, oder um ein verändertes alterstypisches Verhalten im jeweiligen Lebensumfeld handelt.

Wie bereits beschrieben, erfreuen sich die Kinder und Jugendlichen in Deutschland einer relativ guten Gesundheit. Doch der oberflächliche Schein trügt offenbar. Im Folgenden einige Angaben, die zeigen, wie es um die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen bestellt ist.

Generell lässt sich sagen, dass die zentralen Probleme der Kindergesundheit in folgenden Bereichen liegen:

- Störungen der motorischen Entwicklung und Koordination,
- Sprech- bzw. Sprach-, Hör- und Sehstörungen,
- Adipositas und problematisches Ernährungsverhalten (Fehlernährung)
- Unfälle,
- Konzentrationsstörungen,
- Verhaltensauffälligkeiten, Aggressivität,
- geringe Teilnahme an Früherkennungsuntersuchungen und Impfungen⁴

Im Folgenden soll auf fünf dieser zentralen Themen exemplarisch eingegangen werden.

Bewegungsstatus und motorische Entwicklung

Für die körperliche und seelische Entwicklung der Kinder sind Bewegungserfahrungen von besonderer Bedeutung. Kinder brauchen Bewegung. Sie sind angewiesen auf sehr viel Selbsterfahrung und benötigen für die Entwicklung des Körpers und der Sinne Berührungen und Kontakte. Durch äußere Reize werden die körperliche Entwicklung und zugleich die Bildung von Verknüpfungen von Nervenzellen im Gehirn – und damit die Lernfähigkeit - angeregt. Kinder erfahren ihre Umwelt durch Bewegung. Sie machen Material- und Raumerfahrungen, lernen Perspektive und Geschwindigkeit wie auch soziales Verhalten in einer Gruppe kennen und üben dies ein. Durch die körperlichen Selbsterfahrungen wird das Kind zur eigenen Person, lernt Grenzen kennen, hat Erfolge und bildet so seine Persönlichkeit aus.

Die Möglichkeiten, solche Bewegungserfahrungen zu sammeln, werden jedoch zunehmend eingeschränkt. Dies trifft insbesondere auf die Kinder in Städten zu. Ihre Lebensumwelt ist geprägt von „Verinselung“. Zur Schule gehen sie im Stadtteil A, Freunde besuchen Sie im Stadtteil B, der Sportverein ist im Stadtteil C, etc. Diese Lebensinseln haben nichts mehr miteinander zu tun und die Kinder können sie nur erreichen, wenn die Eltern sie dort hinfahren. Spielsituationen, in denen Kinder ihre Umwelt „erobern“ können, sind eindeutig zu wenig vorhanden. Verkehrsreiche Straßen zwingen die Eltern dazu, ihre Kinder in der Wohnung zu lassen. Die Wohnungen hingegen ersetzen das freie Spiel in der Natur nicht und tragen durch sitzende Tätigkeiten, vor allem Fernsehkonsum und Computernutzung ebenfalls dazu bei, dass sich der Bewegungsmangel der Kinder nachteilig auswirkt.

Die fehlenden Bewegungserfahrungen drücken sich bereits in Zahlen aus. So haben von allen Einschulungskindern in Stuttgart 26,4% der Kinder einen auffälligen Befund im sprachlichen oder motorischen Bereich. Auffällig ist, dass Jungen davon häufiger betroffen sind als Mädchen (35,2% versus 17,3%).⁵

Insgesamt ist der Trend bei Grundschulern so zu beschreiben:

- Abnahme der Gesamtkörperkoordination
- Rückgang von Bewegungserfahrungen beim Spielen
- Verschlechterung der Ausdauer⁶

Der Schulsport und der Sport im Verein reichen offensichtlich bei weitem nicht aus, um diese Defizite aufzufangen. Das beiläufige Üben und die tägliche, regelmäßige Bewegung im Alltag (z.B. der Weg in die Schule) spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Auch in den Schulen macht sich die veränderte Bewegungskompetenz der Kinder bemerkbar. Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer berichten von unruhigen Schülern, die sich nicht konzentrieren können, die rumzappeln und eine geringere körperliche Leistungsfähigkeit (im Sportunterricht) aufweisen. Viele Kinder können ihre körperlichen Fähigkeiten nicht richtig einschätzen. Selbst bei kleinen Stürzen kommt es dadurch häufiger zu Verletzungen. Sichtbar wird dies u.a. an den Zahlen in der Unfallstatistik:

- Tödliche Kinderunfälle: (532 im Jahr 2000)
- Kinderunfälle insgesamt: (1,9 Mill. im Jahr)
- Davon am häufigsten in der Schule (43%), zu Hause (22%) und in der Freizeit (18,4%)
- Im Straßenverkehr „nur“ ca. 12%⁷

⁴ Gesundheit von Kindern – epidemiologische Grundlagen, Bd. 3, Hrsg: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA, Köln 1998, S. 87

⁵ Prävalenz von Entwicklungsauffälligkeiten bei Vorschulkindern verschiedener Nationalitäten und Zeitpunkt der Diagnose, Monika Werner und Jodok Erb, Gesundheitsamt Stuttgart, Zahlen aus der Einschulungsuntersuchung von 2001

⁶ Gesundheitsförderung in der Schule, Dokumentation zum Symposium „Jugend und Gesundheit“ der Robert Bosch Stiftung am 13.06.2002 in Berlin, Vortrag von Frau Dr. Elisabeth Pott, BZgA Köln, S. 26

⁷ vgl. Gesundheit von Kindern – epidemiologische Grundlagen, a.a.O. S. 91 ff

Im Umkehrschluss wissen wir heute auch, dass Schülerinnen und Schüler, die sich viel bewegen, besser lernen und sich besser konzentrieren können, und damit oftmals auch eine höhere Lernbereitschaft haben als andere Schüler.

Ernährungsverhalten

Auch das Verhalten zum Essen und Trinken hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Von Mangelernährung kann heute nicht die Rede sein, sondern von falscher und unausgewogener Ernährung. Die meisten Speisen, die Kinder zu sich nehmen, sind zu fett, zu süß, zu salzig und enthalten ein zu geringes Angebot an verdauungsfördernden Fasern und Ballaststoffen (Hurrelmann)⁸. Hinzu kommt die industrielle Fertigung der Produkte, die ihnen wichtige Zusatzstoffe entzieht. Sinneserfahrungen sind bei einem solchen Essen kaum möglich. Dazu kommt oft Hektik und Zeitmangel. Gegessen wird ständig, beim Fernsehen, beim Spielen etc. oder manchmal auch gar nicht. Inzwischen gibt es bereits Küchen ohne Herd, nur mit Mikrowelle zum schnellen Aufwärmen von Fertiggerichten. Die Zusammenhänge von Anbau, Produktion, und Zubereitung von Essen gehen den Kindern immer mehr verloren, und damit auch die Bedeutung und Wichtigkeit von Nahrungsmitteln.

Bei Schülern lassen sich folgende Trends feststellen:

- 8% aller Jungen und Mädchen zwischen 6 und 17 Jahren sind untergewichtig
- 11% sind übergewichtig (15 bis 25% über dem Referenzgewicht)
- 9% der Jungen bzw. 7% der Mädchen weisen bereits eine Adipositas auf (mehr als 25% über dem Referenzgewicht)
- 11% der Jungen und 17% der Mädchen (11- bis 15- Jährigen) haben bereits Diäterfahrungen
- 63% der 13- bis 14- Jährigen würden gern besser aussehen und 56% wären gerne dünner
- 8% der Mädchen mit objektiv zu geringem Gewicht halten sich selber für zu dick und machen eine Diät.⁹

In den letzten Jahren berichten immer mehr Lehrerinnen und Lehrer, dass vor allem in Grundschulen vermehrt Schülerinnen und Schüler ohne Frühstück und ohne etwas getrunken zu haben, in die Schule kommen. Es stellt sich auch hier die Frage, wie diese Kinder eine gute Lernleistung erbringen sollen, wenn ihr Körper ganz andere Bedürfnisse hat.

Ganz entscheidend wird das Essverhalten von den sich verändernden Lebensbedingungen geprägt. Essen ist fast immer und überall verfügbar, es kostet kaum Zeit, etwas Fertiges aufzuwärmen und Eltern nehmen dies gern in Anspruch, vor allem dann, wenn sie berufstätig sind und die frei verfügbare Zeit immer knapper wird. Beeinflusst werden diese Trends auch von den Medien, sowohl im negativen Sinn (etwa durch überzogen superschlanke Schönheitsideale)

⁸ Klaus Hurrelmann in ajs – informationen 1/2005, Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz

⁹ vgl. Gesundheitsförderung in der Schule, Dokumentation zum Symposium „Jugend und Gesundheit“, a.a.O., S. 26 f

als auch mit positiver Auswirkung (durch Serien wie „Marienhof“, für die das Thema Essstörungen kein Tabu ist).

Es ist zu befürchten, dass sich auch Stoffwechselerkrankungen wie Diabetes durch falsche und ungenügende Ernährung und fehlende Bewegung stark ausbreiten werden. Hinzu kommen Krankheiten als Folge von Übergewicht, z.B. Herz- Kreislauferkrankungen und Skeletterkrankungen.

Psychische Belastungen und Stress

Auch die psychischen Belastungen haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Kinder sind sensibel und registrieren ihre Umwelt sehr genau (auch wenn sie ihre Empfindungen oft noch nicht angemessen äußern können). Heute leben unter uns so viele Scheidungskinder wie noch nie (ca. ein Drittel aller Kinder). Der psychische Druck, die elterlichen Trennungen auszuhalten, ist enorm. Hinzu kommt ein Verlust von Werten und Normen, an denen man sich einerseits reibt, die aber auch Orientierung und Halt geben. Heutzutage ist alles o.k., sofern es mir selber gut geht... Verstärkt wird dieser Orientierungsmangel dann noch durch eine fehlende berufliche Perspektive, wovon vor allem Hauptschüler betroffen sind.

In der Europäischen Union sind gerade neueste Zahlen zu psychischen Krankheiten veröffentlicht worden. Demnach haben mehr als ein Viertel aller Erwachsenen in der EU einmal im Jahr seelische Probleme. Psychische Erkrankungen belasten vor allem das Gesundheits- und Bildungswesen sowie die Justiz. Durch die damit verbundenen Produktionsausfälle verringere sich das Bruttoinlandsprodukt um ca. 3-4%.¹⁰

Auch die Schule spielt hierbei eine wichtige Rolle. Der Druck von Eltern und Lehrkräften auf die Schülerinnen und Schüler ist groß, manchmal zu groß, und Eltern wie auch Lehrerinnen und Lehrern fehlt oft die Zeit, sich mit den Sorgen und Nöten der Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Die erlebte Unfähigkeit, derartige psychische Probleme lösen zu können und ein zuversichtliches Weltbild zu entwickeln, sind häufig Ursache von Krankheit, Fehlverhalten (Aggressivität, Gewalt etc.) sowie einem immer früheren Einstieg in Suchtverhalten (vor allem Tabak und Alkohol).

Jugendliche zwischen 12 – 17 Jahren:

- benennen häufig Sorgen durch Anforderungen in Schule und Beruf (17%)
- trauen sich kaum / nicht zu, mit hohen Anforderungen in Schule oder Beruf fertig zu werden (21%)
- haben niemanden, mit dem sie ihre persönlichen Probleme besprechen können (7%)¹¹

Die Folgen von Stresserlebnissen bei Jugendlichen in diesem Alter wirken sich folgendermaßen aus:

¹⁰ Stuttgarter Zeitung vom 18.10.2005

¹¹ Die Drogenaffinität Jugendlicher in Deutschland, Teilband Rauchen, Hrsg: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA, November 2004

- Kopfschmerzen (19% Mädchen, 9% Jungen)
- Magenbeschwerden (7% Mädchen, 2% Jungen)
- Nervosität und Unruhe (11% Mädchen, 6% Jungen)
- Schlafstörungen (8% Mädchen, 3% Jungen)
- Auffällig ist, dass Mädchen doppelt so häufig wie Jungen unter diesen Symptomen leiden (zumindest nehmen Mädchen diese Symptome eher wahr und äußern sich dazu).¹²

Eine immer noch hohe Zahl von Jugendlichen raucht, vor allem Zigaretten. Zwar gab es nach einer Spitze in den 90er Jahren einen Rückgang bei jugendlichen Rauchern, doch ist das Niveau immer noch hoch. In Deutschland rauchen 23% der Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren. Die erste Zigarette rauchen die Jugendlichen im Schnitt mit 13,6 Jahren.¹³

Soziale und ethnische Hintergründe zur Gesundheit

Insbesondere in den Städten treffen wir auf eine grosse Vielfalt sozialer Gruppierungen, darunter zahlreiche Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Auch dieser Hintergrund prägt – oftmals in Verbindung mit sozialer Benachteiligung - die Kompetenzen und Ausprägungen im Umgang mit Gesundheit und Krankheit. Menschen aus anderen Kulturen beschreiben Gefühle und Körperempfinden anders als wir es tun, haben andere Ernährungs- und Bewegungsgewohnheiten, aber auch andere Schönheitsideale.

Vor diesem Hintergrund ist es z. B. zu erklären warum es bei den Einschulungskindern in Stuttgart deutliche Unterschiede beim Thema Übergewicht gibt:

Kinder nicht deutscher Nationalität sind häufiger übergewichtig oder adipös als deutsche Kinder und zwar

- Türkische Mädchen 2,5 mal
- Türkische Jungen 3,6 mal
- Griechische Mädchen 2,2 mal
- Italienische Jungen 4,6 mal¹⁴

Deutliche Unterschiede lassen sich auch im Bereich der Zahngesundheit feststellen. Der Kariesbefall ist direkt abhängig von der regelmäßigen Pflege der Zähne und von der Vorsorge beim Zahnarzt. Während bei 12jährigen Kindern deutscher Nationalität in Stuttgart etwa 75% naturgesunde Gebisse ohne Karies und Füllungen hatten, waren dies bei Kindern türkischer Nationalität nur etwa 36%, bei Kindern anderer Nationalitäten etwa 58%¹⁵.

Auch der soziale Status der Familien hat Konsequenzen für die Gesundheit der Kinder. Diese Familien nehmen die angebotenen Vorsorgeuntersuchungen weniger wahr und die Zahl der

¹² vgl. Gesundheitsförderung in der Schule, Dokumentation zum Symposium „Jugend und Gesundheit“, a.a.O., S. 28

¹³ vgl. Die Drogenaffinität Jugendlicher in Deutschland, a.a.O.

¹⁴ Bericht im Internationalen Ausschuss des Gemeinderates vom 12.05.2004 von Jodok Erb, Gesundheitsamt Stuttgart

rauchenden Schülerinnen und Schüler ist ebenfalls höher ausgeprägt. Die Konsequenz daraus lässt sich so beschreiben: diese Familien tun weniger für ihre Gesundheit, sie haben weniger Wissen und Kompetenzen und am Ende eine niedrigere Lebenserwartung als die anderen Familien.

Da diese Bereiche alle miteinander verknüpft sind, also multikausale Zusammenhänge bestehen, ist es schwierig, eindeutige Empfehlungen und Wirkungen zu beschreiben. Auf weitere Faktoren, wie z.B. Umwelteinflüsse oder genetische Bedingungen, konnte hier nicht weiter eingegangen werden.

Teil III / Gesundheitsförderung in der Schule - sofort!!

Gesundheit ist Zukunft – Gesundheit hat Zukunft!

Schulen sind bereits aktiv zum Thema Gesundheit (Projektwochen, Aktionstage, Elternabende, Unterrichtseinheiten, usw.), aber Gesundheit ist mehr als nur ein Bildungsauftrag. In der Schule verbringen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte eine grosse Zeitspanne ihres Lebens. Die Anwesenheitszeiten in der Schule werden zukünftig eher noch ansteigen. Immer mehr Schulen beantragen die Umwandlung in eine Ganztageschule und reagieren damit auf die sich verändernden Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Gesellschaft. Doch sind die vorhandenen Strukturen an der Schule auch förderlich für die Gesundheit von allen Beteiligten? Werden die Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen, Lehrerinnen, Lehrer, Eltern, Schulsekretärin, Hausmeister usw. ernst genommen und berücksichtigt?

Im Folgenden einige Eckpunkte, die sich aus der veränderten Kindheit und den gesundheitlichen Herausforderungen ergeben:

- Bewegungsförderung darf nicht auf die Pausen und den Sportunterricht beschränkt bleiben. Bewegungsanreize sollten das ganze Schulleben durchziehen und die Lust der Kinder auf Bewegung fördern.
- Ausgewogene Ernährung ist nicht nur Elternsache. Schule kann z. B. durch selbstorganisierte Pausenläden und Mittagsangebote auf vielfältige Weise das Thema Essen mit sozialem Engagement verbinden und damit auch die Lust auf gemeinsame Mahlzeiten (Zubereitung und Essen) fördern.
- Das Schulklima ist entscheidend für das Wohlbefinden aller Anwesenden in der Schule. Wer gerne in die Schule kommt, sich aufgehoben und ernst genommen fühlt, seine Sorgen und Nöte mitteilen kann, hat nicht nur einen Gewinn für die eigene Gesundheit, sondern auch mehr Lernerfolge. Ein Aspekt dabei sind Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern und Eltern. Wer sein Lebensumfeld mitgestalten kann, wird sich auch viel stärker mit diesem identifizieren, seine Wünsche und Begehrlichkeiten einbringen.

¹⁵ ebenda

- Schulgebäude und Pausenhöfe sollten keine „Zweckräume“ sein, sondern Räume, die das Lernen fördern, die Sinne anregen, zur Bewegung und zur Kommunikation animieren und auch Möglichkeiten des Rückzugs und der Entspannung bieten. Auf jeden Fall sollten Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Arbeitsplätze in der Schule haben.
- Schulen haben die Aufgabe, die ungleichen Startbedingungen der Kinder und Jugendlichen auszugleichen, so dass diese, unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten auch zur Gesundheit erlangen können. Dabei sollten sich alle Akteure an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientieren, damit sich Gesundheit als positiver Wert im Lebenskonzept der Jugendlichen verankert.
- Eine wichtige Voraussetzung sind gut ausgebildete sowie motivierte Lehrerinnen und Lehrer, die nicht nur ihr Fachwissen vermitteln wollen, sondern immer auch den „ganzen Menschen“ in seinem Lebensumfeld wahrnehmen.
- Damit Erziehung gelingen kann, und zugleich auch die Gesundheit gestärkt wird, können die Eltern nicht ohne die Lehrkräfte und die Lehrkräfte nicht ohne die Eltern auskommen. Die Erziehungspartnerschaft sollte deshalb von beiden Seiten bewußter gelebt werden.
- Schulen sind keine Inseln. Sie sind ideale Orte für Begegnung und Kommunikation und sollten sich deshalb auch verstärkt in den Stadtteil hinein öffnen. Auch zum Thema Gesundheit gibt es im Umfeld der Schulen zahlreiche Anbieter und Experten (z.B. Ärzte, Apotheker, Gesundheitsämter, Beratungsstellen etc.) die mit ihren Kompetenzen die Angebote und Maßnahmen zur Gesundheit in der Schule sicher gut ergänzen können.

Über alle Fragestellungen hinweg sollte jedoch Einigkeit darüber erzielt werden, dass die Gesundheitsförderung in der Schule nicht als losgelöstes Projekt angesehen wird, sondern so angelegt wird, dass sie den Alltag des Schullebens durchzieht. Diese Erkenntnis eint Fachleute aus Schule und Gesundheitswesen und gilt als Voraussetzung dafür, dass Gesundheit in der Schule langfristig eine Chance hat.

Autor:

Heinz-Peter Ohm
 Sachgebietsleiter Gesundheitsförderung
 Landeshauptstadt Stuttgart
 Gesundheitsamt
 Bismarckstr. 3
 70176 Stuttgart
heinz-peter.ohm@stuttgart.de

2.3

Rolf Schneider

Klassenklima, Schulklima, Schulkultur - wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule

>> Stellen Sie sich vor, Sie wären wieder jung und Sie wären ein Schüler beim Schulwechsel, der zum ersten Mal die neue Schule betritt.

Malen Sie sich die Situation aus. Was würde Ihnen durch den Kopf gehen? Würden Sie an Dinge denken wie

- Werde ich hier Freunde finden? Werde ich beliebt sein?
- Werden mich meine Lehrerinnen und Lehrer leiden können? Werden sie sich um mich kümmern?
- Werde ich in der Lage sein die Anforderungen zu erfüllen? Werde ich klug genug sein?

Würden Sie sich wie viele andere Schülerinnen und Schüler die Frage stellen

- Werde ich hier sicher sein? Werde ich gehänselt oder gemobbt werden?

oder sogar

- Werde ich bedroht, erpresst oder zusammengeschlagen werden?<< ¹

Diese einfachen Fragen stellt der amerikanische Schulentwicklungsforscher Eric Schaps in seinem Artikel „Heart of a Caring School“.

Diese Fragen werden gestellt (so E. Schaps), weil wir alle mehrere grundlegende psychologische Bedürfnisse haben:

- nach wertschätzenden Beziehungen und Zusammengehörigkeit („connectedness“, „belongingness“),
- nach Autonomie und Selbstbestimmung („voice and choice“)
- nach Kompetenz, dem Gefühl etwas lernen und erreichen zu können („competence“)
- nach emotionaler und körperlicher Sicherheit („safety“)

Wir neigen dazu, uns an die Personen und Institutionen zu binden, die diese Bedürfnisse befriedigen. Deshalb ist es so wichtig, dass sich die Schulen um die Kinder und Jugendlichen umfassend kümmern.

Was die Schulgemeinschaft stärkt

Eine Schule, die den genannten psychologischen Grundbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler Rechnung trägt, wird daher die folgenden vier pädagogischen Ziele und Grundsätze verfolgen:

1. wertschätzende, unterstützende Beziehungen zwischen den Schülern untereinander, zwischen Lehrkräften und Schülern, zwischen Lehrkräften und Eltern aufbauen,
2. gemeinsame Ziele und Ideale entwickeln und benennen,

¹ Übersetzt aus: Eric Schaps, *The Heart of a Caring School*, in: *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 6, p.31-33, March 2003 published by ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)

3. regelmäßige Möglichkeiten zur gegenseitigen Hilfe und Zusammenarbeit mit anderen schaffen,
4. entwicklungsgemäße Möglichkeiten zum eigenständigen Handeln und Einflussnehmen gewähren.²

E. Schaps beschreibt hier in einfacher und einleuchtender Weise, auf was es ankommt, wenn eine Schule ein gutes Schulklima schaffen will.

Ein gutes Schulklima als Schutzfaktor

Eine wachsende Zahl von Studien belegt den Nutzen und die Vorteile, die es hat, wenn eine gute Schulgemeinschaft, ein gutes Schulklima, eine gute Schulkultur ausgebildet werden.

In Schulen, die eine gute Schulgemeinschaft entwickelt haben, sind die Schüler leistungsbereiter, handeln altruistischer und entwickeln soziale und emotionale Kompetenzen.

In solchen Schulen kommt problematisches Verhalten in geringerem Maß vor, auch was Alkoholkonsum, Kiffen und die Mitgliedschaft in Jugendbanden angeht.

Auf eine der größeren amerikanischen Studien, die die Auswirkungen einer starken Schulgemeinschaft mit einem guten Klassen- und Schulklima erforscht haben, wurde im Informationsdienst zur Suchtprävention schon hingewiesen³.

In einer äußerst umfangreichen Studie (Resnick et. al., 1997)⁴ wurden 12.000 Schüler der Altersgruppen 13 – 18 Jahre in Einzelinterviews über ihre Erfahrungen mit acht verschiedenen Problembereichen befragt, die für Jugendliche mit hohen Gesundheitsrisiken verbunden sind (high risk areas). Diese Bereiche waren: Gewalt, Selbstmordversuche, psychische Krisen, Alkoholkonsum, Kiffen, Rauchen, Sexualverhalten und (frühe) Schwangerschaft.

Die Jugendlichen wurden zu einer Vielzahl von Faktoren befragt, die nach Auffassung der Forscher als Schutzfaktoren gegen die Gefahren dieses Risikoverhaltens wirksam sein könnten.

Nur zwei Schutzfaktoren stellten sich als im hohen Maße wirksam gegen die Mehrzahl der genannten riskanten Verhaltensweisen heraus (mit Ausnahme der frühen Schwangerschaft):

- Ein Faktor war die Verbundenheit mit der und die Einbindung in die Familie (connectedness to family): das Gefühl von emotionaler Nähe und die Fürsorge von Eltern und anderen Familienmitgliedern.

Je stärker sich die Jugendlichen in diesem Sinne mit ihrer Familie verbunden fühlten, desto weniger zeigten sie riskante Verhaltensweisen.

- Der andere Hauptschutzfaktor war die Einbindung in und Verbundenheit mit der Schule (connectedness to school): das Gefühl von emotionaler Nähe zu Menschen in der Schule, das Gefühl, von den Lehrerinnen und Lehrern gerecht behandelt zu werden, das Gefühl, Teil der Schulgemeinschaft zu sein.

Die Forscher stellten fest, dass Erzieher nicht viel ausrichten können, wenn es darum geht, dass Jugendliche ein Verbundenheitsgefühl mit ihrer Familie entwickeln sollen, aber Lehrkräfte

² vgl. E. Schaps, a.a.O.

³ vgl. Informationsdienst zur Suchtprävention Nr. 12, S 113 ff.

⁴ Resnick, M. et al. (1997). Protecting adolescents from harm, Findings from the national longitudinal study on adolescent health. in: Journal of the American Medical Association, S. 278, 823-832.

wie Erzieherinnen und Erzieher können eine Menge tun, um die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Schulgemeinschaft zu fördern.

Auch andere Forschungsergebnisse zeigen, dass die Stärkung des Gemeinschaftssinns der Jugendlichen in der Schule eine dauerhafte und grundlegend positive Auswirkung auf ihre Persönlichkeitsentwicklung hat, ihr Verhalten in Schule und Unterricht verbessert und die Gewaltbereitschaft außerhalb der Schule vermindert. (Battistich et. al., 1997),⁵

Die Präventionsprogramme der Vergangenheit (sex education, drug education, social learning, violence prevention, suicide prevention), die in den oft vollgepackten Schultag integriert werden mussten, trugen vielfach zu einer Überforderung und Vereinzelung der Lehrkräfte bei.

Die Forscher plädieren dafür, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer darauf konzentrieren sollen, den Gemeinschaftssinn ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken und die Verbundenheit mit der Schulgemeinde zu fördern. Damit würden sie den ganz normalen Schulalltag zu einem grundlegenden Präventionsprogramm machen.

Schulklima und Schulleistung

Aber über den präventiven Gesichtspunkt „Ausbildung von Schutzfaktoren“ hinaus scheint die Ausbildung einer Schulkultur mit einem guten Klassen- und Schulklima weitergehende positive Auswirkungen zu haben. Die Ausprägung einer guten Schulgemeinschaft wirkt auch in den Leistungsbereich hinein. Eine Folgestudie des amerikanischen Developmental Studies Center (DSC), die an die oben erwähnten Untersuchungen der späten 90er Jahre anschloss, erbrachte auch, dass Schülerinnen und Schüler, aus Grundschulen, die am Child Development Project (CDP) teilgenommen hatten⁶, nach einem Schulwechsel auf eine weiterführende Schule in vielfacher Hinsicht besser abschnitten. Diese Schülerinnen und Schüler zeigten ein deutlich besseres Sozialverhalten. In einer Folgeuntersuchung zeigten sie noch zwei Jahre nach ihrem Schulwechsel eine geringere Neigung die Regeln der Schule zu verletzen, bei Tests zu betrügen, die Schule zu schwänzen oder sich respektlos gegenüber den Lehrkräften zu verhalten. Dagegen waren sie stärker an positiven Gruppenaktivitäten wie Schulsport und Jugendgruppen beteiligt als die untersuchten Vergleichsklassen. Darüberhinaus erwiesen sich die untersuchten Schülerinnen und Schüler motivierter, zeigten weniger Schulunlust und hatten bessere Schulleistungen (Punkt-/Notendurchschnitte in Tests).⁷

Die Verfasser der OECD Publikation „School Factors related to Quality and Equity“ (OECD April 2005)⁸ kommen zu ähnlichen Aussagen. Unter anderem ergab diese quantitative Analyse der OECD, dass das Schulklima eine größere Wirkung auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler hatte als die materiellen und personellen Ressourcen und die jeweilige Schulpolitik.

⁵ vgl. Schaps, E., Battistich, V & Solomon, D. (1997). *School as a caring community: A key to character education*. In A. Molnar (Ed.), *The Construction of Children's Character, Part II, 96th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

⁶ CDP ist Reformprojekt für amerikanische Grundschulen (elementary schools), das die Ausbildung einer starken Schulgemeinschaft, eines guten Klassen- und Schulklimas in den Mittelpunkt der Schulentwicklung stellt.

⁷ vgl. Eric Schaps, *Community in School: A Key to Violence Prevention, Character Formation, and More*, in: *Character Educator*, Vol. 8, No. 2, Spring 2000

⁸ vgl. OECD (Hrsg.), *School Factors related to Quality and Equity - Results from PISA 2000*, UNO-Verlag, Bonn 2005

Möglicherweise ist der Faktor Schulklima ein unterschätzter Qualitätsbereich bei der Beurteilung von Schulqualität⁹, gilt er doch in der deutschen Schulentwicklungsdiskussion als sogenannter „weicher Faktor“¹⁰, als „sekundärer Faktor“.

Schul- und Qualitätsentwickler in Deutschland sehen ein gutes Klassen- und Schulklima als notwendige, nicht aber als hinreichende Bedingung für gute Schülerleistungen. D. h. ohne gutes Klassen- und Schulklima können die Schülerinnen und Schüler ihre maximale Schulleistung nicht entfalten, andere Qualitätsbereiche aber, wie die Professionalität der Lehrkräfte und die Vermittlung von Wissen durch qualitätvollen Unterricht, werden in ihrer Bedeutung für die Qualitätsentwicklung einer Schule höher gewichtet.

Schulklima als Qualitätsbereich bei der schulischen Evaluation

Die PISA-Ergebnisse haben - nicht nur in Deutschland - der Schulentwicklungsdiskussion neuen Auftrieb verliehen. Ein Ergebnis der vergleichenden Schuleffektivitätsforschung ist dabei, dass erfolgreiche Schulen über ein hohes Maß an Autonomie verfügen und gleichzeitig stärker einer externen Beurteilung und Bewertung unterworfen sind. Ein weiteres Ergebnis war, dass in Ländern mit effektiven Schulen die Schülerinnen und Schüler stärkere Unterstützung durch ihre Lehrkräfte erhalten und weniger private Nachhilfe brauchen als in Deutschland.¹¹

Aus diesem Grund richten sich die strategischen Ziele des Landes Baden-Württemberg im Sinne der Subsidiarität auf die Weiterentwicklung der einzelnen Schulen zu erweiterter Eigenständigkeit – die „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) – und auf eine nachhaltige Qualitätsentwicklung hinsichtlich der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Jede Schülerin, jeder Schüler soll seinen Fähigkeiten entsprechend bestmöglich gefordert und gefördert werden. Bei größerer Autonomie ist aber zur Sicherung von Schulqualität die Festlegung von Qualitätsbereichen und ihre Überprüfung durch Evaluation notwendig. Die aus den Evaluationen gewonnenen Erkenntnisse und die Schritte und Vereinbarungen, die daraus resultieren und im Rahmen der Schule realisiert werden, tragen dann zur Qualitätsverbesserung bei.

Die Diskussion über die Qualitätsbereiche, die die Schulen bei der Evaluation festlegen können oder sollen, ist etwas verwirrend. So herrscht auch und gerade beim Qualitätsmerkmal „Schul- und Klassenklima“ eine große Begriffsvielfalt vor. Einige Länder sprechen von Schulkultur, andere von Schulklima, es gibt ein Unterrichtsklima, ein Werteklima, ein Sozialklima, ein psychologisches Klima, ein Individualklima, ein aggregiertes Klima, usw.

Genauso unterschiedlich sind die Herangehensweisen an die Qualitätssicherung generell. Die verschiedenen Bundesländer in Deutschland, wie die Kantone in unserem Nachbarland Schweiz, das uns in der Schulentwicklungsdiskussion um einige Jahre voraus scheint, weisen

⁹ vgl. hierzu: Eric Schaps, *Building Community, The Neglected Element in School Renewal*, in: NAESP (Ed.), *Principal Magazine*, Sept. 2000

¹⁰ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), *Leitfaden zur Selbstevaluation an Schulen*, Stuttgart 2005, S. 33

¹¹ vgl. dazu z. B.: Hans Döbert, Wendelin Sroka (Eds.), *Features of Successful School Systems, A Comparison of Schooling in Six Countries*, *Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, Band 4, Münster 2004

unterschiedlich viele Qualitätsbereiche aus, definieren die Merkmale unterschiedlich und bieten zahlreiche Evaluationsansätze und Verfahren zur Zertifizierung von Schulqualität an.¹²

Hauptdimensionen des Schulklimas

Bei aller Unterschiedlichkeit lassen sich sechs Merkmale als Kernpunkte des Schulklimas darstellen:

„Die Hauptdimensionen des Schulklimas sind demnach:

1. Individuelle Merkmale der Lehrer und des Lehrerverhaltens sowie des Unterrichts (Geschlecht, Alter, Erfahrung, Engagement, Selbstwertgefühl, Lehrerkompetenzen etc)
2. Individuelle Merkmale der Schüler und der Schülerschaft (Geschlecht, Alter, Schichtzugehörigkeit, soziale Kompetenz, Selbstwertgefühl, Klassengröße und Klassenzusammensetzung etc.)
3. Merkmale der Schule als Institution (räumliche Lage, Größe, Organisationsstruktur, d.h. Curriculum, Führungsstil der Schulleitung, Weiterbildung des Kollegiums, Einbindung der Elternschaft, Öffnung der Schule nach außen etc.)
4. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern und Lehrern (Disziplin, Vertrautheit, Diskussionsstil etc.)
5. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Schülern untereinander (Kohäsion, Konkurrenz, Disziplin etc.)
6. Merkmale der Interaktion und des Verhältnisses zwischen den Lehrern untereinander (Kollegialität, Respekt, Kooperation)“¹³

Schulklima ist also ein sehr breit angelegtes Konstrukt. „Wenn Klima als subjektive Wahrnehmung von Umweltmerkmalen durch die betroffenen Organisationsmitglieder verstanden wird, dann bilden Auskünfte der Betroffenen die methodische Basis jeder Klimaerhebung.“¹⁴

Der von dem österreichischen Erziehungswissenschaftler Ferdinand Eder entwickelte Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8 und LFSK 8-13) sei als Beispiel¹⁵ für ein gutes, in der Praxis erprobtes, standardisiertes Verfahren zur Messung von Merkmalen des Schul- und Klassenklimas aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern genannt.

Dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima liegt folgende Definition von Schulklima zu Grunde:

¹² „EFQM, QTop, FQS, ISO, AFNOR, TQM, 2Q, OPQF,.....Wenn Sie zu den Nicht-Eingeweihten gehören und das laut lesen, denken Sie wohl zuerst an ein dadaistisches Gedicht. Dann fällt Ihnen vielleicht auf, dass in fast allen diesen Buchstabenfolgen ein Q vorkommt. Das magische Q, das für Qualität steht.“ Andreas Minder, Qualitätssicherung in der Ausbildung, in: Panorama 5/2000

¹³ Marcus Freitag, Was ist eine gesunde Schule?: Einflüsse des Schulklimas auf Schüler und Lehrergesundheit, Weinheim 1998, S.32/33

¹⁴ Ferdinand Eder, Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. -13. Klasse (LFSK 8-13) - Handanweisung, Hogrefe - Göttingen 1998, S. 42

¹⁵ andere Beispiele für standardisierte Verfahren, die Elemente des Schul- und Klassenklimas durch Fragebögen erfassen, könnten z. B. sein: Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13), Gruppentest für die soziale Einstellung (S-E-T), Sozialfragebogen für Schüler für 4. bis 6. Klassen (SFS 4-6), Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL)

„In Bezug auf die Schule als eine Einrichtung zur gesellschaftlich veranstalteten Erziehung lässt sich das Klima inhaltlich beschreiben als *die von den Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) wahrgenommene Ausprägung wesentlicher Merkmale*

- *des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern*
- *des Verhältnisses der Schüler untereinander, sowie*
- *erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt.“*¹⁶

Dabei ist bedeutsam, dass der Gegenstand der Klimabetrachtung Wahrnehmungen, also Kognitionen, und daraus resultierende Überzeugungen eines Individuums sind und Klima-Aussagen verschiedene Perspektiven wiedergeben (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Eltern,.....).

Ein Beispiel für die Evaluation des Schulklimas

Ein sehr gelungenes Beispiel für die Möglichkeit der Betrachtung und Beurteilung des Schulklimas sei an dieser Stelle hervorgehoben. Es stammt aus dem Schweizer Kanton Luzern. Aus der Analyse eines guten Dutzend vorhandener Evaluationsansätze verschiedener Länder und Institutionen - darunter auch des Landes Baden-Württemberg - hat die Luzerner Fachstelle für Schulevaluation (FSE) sieben Qualitätsbereiche sowie zugehörige Qualitätsmerkmale und Qualitätsansprüche erarbeitet, die Schulqualität beschreiben.¹⁷

1. die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages
2. das Schulklima
3. die Lehr- und Lernkultur
4. die Schulkultur
5. die Schulführung
6. die Rahmenbedingungen
7. das Qualitätsmanagement

Die FSE evaluiert alle oben aufgeführten Qualitätsbereiche bei jeder Volksschule im Kanton Luzern standardmäßig (auszugsweise oder umfassend).

Hierzu die nachfolgende Darstellung im Überblick:

¹⁶ F. Eder, *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen*, Innsbruck 1996, S. 26

¹⁷ siehe Jo Kramis / Fredy Felber, *Orientierungsrahmen Schulqualität der Fachstelle für Schulevaluation im Kanton Luzern*, Luzern: FSE LU 2005 (Download möglich unter <http://www.fse.lu.ch>) oder siehe Jo Kramis / Fredy Felber, *Externe Schulevaluation der Fachstelle für Schulevaluation im Kanton Luzern*, Luzern: FSE LU 2005 (Download möglich unter <http://www.fse.lu.ch>)

Schulqualität im Überblick

Sieben Qualitätsbereiche und wichtige Qualitätsmerkmale

1	2	3	4	5	6	7
Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages	Schulklima	Lehr- und Lernkultur	Schulkultur	Schulführung	Rahmenbedingungen	Qualitätsmanagement
Ausgewogenes Kompetenzprofil	Wohlbefinden aller Schulangehörigen	Bedeutsame Ziele und Inhalte	Wertschätzung und Vertrauen	Klare Zielvorstellungen	Rahmenvorgaben	Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung:
Vorbereitung auf Beruf und Leben	Gemeinschaftsgefühl	Klare Unterrichtsstruktur	Klare Konfliktregelung	Tragfähiger Konsens	Konzepte zu Schule und Unterricht	Praxisgestaltung Wirkung und Wirksamkeit
Persönlichkeitsbildung	Gegenseitige Unterstützung	Vielfalt der Methoden	Feedback- und Streitkultur	Aufgaben- und Kompetenzregelung	Schulorganisation	Institutionelle Einbindung
Sachkompetenz	Gerechte Behandlung	Hohe Schüleraktivierung	Teamegeist	Entscheidungsfindung	Stundenplan	Praxis des Individualfeedbacks :
Sozialkompetenz	Sicherheit vor Gewalt	Zeitnutzung, Wirksamkeit, Effizienz	Harmonisierende Schulgemeinschaft	Informationsfluss	Zusammensetzung des Kollegiums	Praxisgestaltung Wirkung und Wirksamkeit
Methodenkompetenz	Lernförderndes, angstfreies Klima	Fördern und Fordern	Unterstützungssystem	Ressourcennutzung	Zusammensetzung der Schülerschaft	Institutionelle Einbindung
Selbstkompetenz	Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeit	Individualisieren	Klare Erwartungen	Engagement für Schulentwicklung	Schulisches Umfeld	Praxis der inneren Evaluation und Schulentwicklung
Leistungs- und Gemeinschaftsfähigkeit	Schule – einladender, freundlicher Ort	Fächer- verbindung, Lehrplan- abstimmung	Gleichbehand- lung	Erkennen und Be- heben von Mängeln	Schulanlage	Praxisgestaltung Wirkung und Wirksamkeit
Begabungsgemässe Förderung	Zufriedenheit mit Schule u. Unterricht	Prüfen und Beurteilen, Hausaufgaben	Gemeinsame Aktivitäten	Reibungsloser Schulbetrieb	Schulaus- stattung	Institutionelle Einbindung
Integration in Lern- und Schul- gemeinschaft	Zufriedenheit mit Arbeit u. Beruf (LP)	Klassenführung	Stärken pflegen, Schwächen beheben	Arbeit der Schulleitung	Mittel und Ressourcen	Weiterbildung
Outputqualität	Outputqualität	Prozessqualität	Prozessqualität	Prozessqualität	Inputqualität	Qualitäts- management

Quelle: Jo Kramis / Fredy Felber, Orientierungsrahmen Schulqualität der Fachstelle für Schulevaluation des Kanton Luzern, Luzern: FSE LU 2005, S. 4+5 (Hervorhebungen der Verf.)
(download möglich unter <http://www.fse.lu.ch>)

Im Detail sehen die Qualitätsmerkmale und Qualitätsansprüche im Kanton Luzern folgendermaßen aus: (Qualitätsbereich 2: *Schulklima* und Qualitätsbereich 4: *Schulkultur*)

2. Schulklima		Evaluationsplan													
Qualitätsmerkmale	Qualitätsansprüche	Beurteilung durch ...						Evaluationsmethoden							
		Lehrpersonen	Schüler/innen	Eltern	Schulleitung	Schulpflege	Evaluatoren	...	Fragebogen	Interview	Rating-Konferenz	Beobachtungen	Dokumentanalyse	Leistungsmessung	...
Wohlbefinden Schüler/innen	1. Die Schüler/innen ... a. gehen gerne in die Schule b. fühlen sich wohl im Unterricht c. wohl auf dem Pausenplatz d. wohl auf dem Schulweg e. fühlen sich von den Mitschüler/innen und Lehrpersonen gut angenommen f. sind gut integriert g. werden von den Lehrpersonen gut unterstützt h. fühlen sich gerecht behandelt i. brauchen keine Angst vor physischer oder psychischer Gewalt zu haben j. erleben Schule und Unterricht als lernfördernd und angstfrei k. sind mit dem Klima an ihrer Schule zufrieden l. empfinden die Schule als freundlichen Ort .														
Wohlbefinden Lehrpersonen	2. Die Lehrpersonen ... a. unterrichten gerne an ihrer Schule b. fühlen sich wohl im Unterricht, im Kollegium, in der Schulgemeinschaft c. identifizieren sich mit den Zielen und Werten ihrer Schule wie auch mit deren Umsetzung d. können sich an der Schule gut entfalten ... beruflich ... menschlich e. erleben ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beruflichen Belastungen und Befriedigung f. sind mit ihrer Arbeit und ihrem Beruf als Lehrer/in zufrieden g. empfinden ihre Schule als freundlichen Ort .														
Eltern bez. Wohlbefinden ihrer Kinder	3. Die Eltern sind überzeugt, dass ... a. ihr Kind gerne zur Schule geht b. sich ihr Kind in der Schule , auf dem Pausenplatz und auf dem Schulweg sicher und wohl fühlt c. ihr Kind in der Schulgemeinschaft gut angenommen wird d. ihr Kind keine Angst vor physischer oder psychischer Gewalt haben muss e. das Klima an der Schule förderlich und angstfrei ist.														

(Quelle: Jo Kramis / Fredy Felber, Orientierungsrahmen Schulqualität der Fachstelle für Schulevaluation im Kanton Luzern, Luzern: FSE LU 2005, S. 9 (Download möglich unter <http://www.fse.lu.ch>)

4. Schulkultur		Evaluationsplan													
Qualitätsmerkmale	Qualitätsansprüche	Beurteilung durch ...						Evaluationsmethoden							
		Lehrpersonen	Schüler/innen	Eltern	Schulleitung	Schulpflege	Evaluatoren	...	Fragebogen	Interview	Rating-Konferenz	Beobachtungen	Dokumentanalyse	Leistungsmessung	...
Kommunikationskultur															
Wertschätzung	1. Die Kommunikation an der Schule ist geprägt durch Wertschätzung , Vertrauen, Offenheit.														
Direktes Ansprechen	2. Probleme, Konflikte, Schwierigkeiten werden an der Schule direkt und offen angesprochen.														
Beste Lösung im Zentrum	3. Bei Entscheiden steht nicht der Status von einzelnen Personen, sondern die sachlich beste Lösung im Zentrum .														
Konfliktregelung	4. Konflikte werden an der Schule a. frühzeitig erkannt b. fair und partnerschaftlich ausgetragen c. wirksam und nachhaltig gelöst.														
Feedbackkultur	5. Die Schulangehörigen geben ehrliche, konstruktive, wirksame Feedbacks .														
Streitkultur	6. Die Schulangehörigen haben eine gute Streitkultur . Sie ringen um die besten Ideen und Lösungen, bringen konstruktiv Veränderungsanträge ein, sind empfänglich für aufbauende Kritik und betrachten ihre Streitkultur als eine Chance zur Entwicklung von allen.														
Zielerreichung in der Kommunikation	7. Es gelingt den Schulangehörigen in ihrer Kommunikation... a. andere in ihrem Denken, Fühlen, Handeln angemessen, wirksam, konstruktiv anzuregen , zu beeinflussen b. sich von andern im eigenen Denken, Fühlen angemessen reflektiert anregen , beeinflussen zu lassen .														
Selbstwertgefühl	8. Die Kommunikationskultur an der Schule ist so gestaltet, dass das Selbstwertgefühl der Schulangehörigen gewahrt und wo möglich erhöht wird.														

(Quelle: Jo Kramis / Fredy Felber, Orientierungsrahmen Schulqualität der Fachstelle für Schulevaluation im Kanton Luzern, Luzern: FSE LU 2005, S. 12 (Download möglich unter <http://www.fse.lu.ch>)

Eine Schule, die auf die hier genannten Qualitätsmerkmale und -ansprüche in Sachen Schulklima und Schulkultur Wert legt und in den genannten Bereichen positive Rückmeldung der beteiligten Gruppen erhält, wird auch dem gerecht, was eingangs aus der amerikanischen Schulentwicklungsforschung dargestellt wurde. Sie schafft eine gute Schulgemeinschaft, die den alltäglichen Schulbesuch und Unterricht von Kindern und Jugendlichen zu einem Präventionsprogramm macht.

Gesundheitsförderung und Schulentwicklung

Der Informationsdienst zur Suchtprävention hat in mehreren Ausgaben darauf hingewiesen¹⁸, dass man sich der Förderung der Gesundheit von Schülerinnen und Schülern wie von Lehrkräften von zwei Seiten nähern kann. *Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung* und *Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung* sind zwei Seiten einer Medaille. Die Handlungsfelder und Strategien moderner Schulentwicklungspolitik sind identisch mit denen der gesundheitsfördernden Schule¹⁹.

Die **Handlungsfelder der gesundheitsfördernden Schule** wurden schon 1988 beschrieben und es findet sich eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten mit den Zielen und Inhalten der Bildungsreform 2004 in Baden-Württemberg.

Handlungsfelder

Individuelle Förderung soziale Koedukation, fächerübergreifendes Arbeiten, gemeinwesenorientiertes Lehren und Lernen				
	Unterricht	Schulleben	Schule und Umfeld	Schule als Begegnungsstätte
Ziele und Intentionen	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkere Berücksichtigung der Lebenssituationen und Lernbedingungen der Schüler • Verknüpfung von Fächerprogrammen und außerschulischen Angeboten • Fächerübergreifendes Arbeiten als Hilfe zum Verständnis von komplexer Wirklichkeit • Kooperatives, soziales Lernen • Verbesserung kooperativer Lehrformen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der sozialen Beziehungen der Schülerinnen, Lehrerinnen und Eltern • Schule als Ort politisch-sozialer Grunderfahrungen • Förderung der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit • Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstärkung von Motivationen und Interessen • Förderung der Wahrnehmung des lebensweltlichen Umfeldes • Erschließung neuer Anregungen, Lerngegenstände, Angebote • Aktivitäts- und Kreativitätsförderung • Vermittlung authentischer Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelles gesellschaftliches Leben in der Schule • Begegnungen mit (inter-) kulturellen, künstlerischen, politischen Traditionen und Entwicklungen • Anregungen zur Selbstständigkeit zu Eigenproduktionen • Verknüpfung außerschulischer Angebote und Aktivitäten mit schulischem Lernen
Bestehende Ansätze dazu	<ul style="list-style-type: none"> • Schulinterne Lehrpläne • Umfeldorientierte Curricula • Koordinierte Lernfelder • Projektarbeit • Vorhaben zur Erschließung der Lebenswelt • Kooperation der Lehrer • Schulprogramme • Sportprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung von Eltern u. Schülern/Schülerinnen an schulischen Entscheidungen und Entwicklungsplanungen • Partizipation der SchülerInnen an innerschulischen Regelungen und Entscheidungen • Ausbau des außerunterrichtlichen Schulsports • Ausbau des Schullebens, Feste und Feiern • Dokumentationen und Ausstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Landesprogramme, Talentsuche, Talentförderung, Gesundheitserziehung • Kontakte mit Betrieben, Institutionen, sozialen Gruppen • Projekte zur Erforschung der eigenen lebensweltlichen Bedingungen (soziale, historische, ökologische...) • Wahrnehmung der (inter-)kulturellen, politischen, sozialen Möglichkeiten zur „Auseinandersetzung“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zwischen Schulen (z.B. schulsportliche Begegnungen) • Schule als Nachbarschaftsschule • Soziale, kulturelle, musische freizeitorientierte Begegnungsstätte für alle • Schule als Forum für Diskussion über soziale, politische kulturelle...Entwicklungen in der Gemeinde • Schule als Partnerin von Vereinen, Gruppen, Initiativen • Schule als Partnerin von Sportvereinen

(Handlungsfelder und Leitvorstellungen gesundheitsfördernder Schule, aus: *Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Projektbeschreibung, Düsseldorf 1988, zit. nach: E. Göpel, Entwicklung von Qualitätsmerkmalen für gesundheitsfördernde Schulen, in: Prävention 3/1993, S. 110*)

¹⁸ vgl. Informationsdienst zur Suchtprävention Nr. 11, S. 28 und Informationsdienst zur Suchtprävention Nr. 15, S. 6 ff,

¹⁹ Ein Blick ins Internet unter dem Suchwort „Health Promoting Schools“ lohnt sich, um zu sehen was international zum Thema „Gesundheitsfördernde Schule“ diskutiert wird. (d. Verf.)

Konkrete Schritte auf dem Weg zu einer guten Schulgemeinschaft

In den USA existieren mehrere Schulprogramme, die zentral auf den Aufbau einer guten Klassen- und Schulgemeinschaft abzielen. So z. B. das Comer School Development Program (SDP) von James P. Comer vom Yale University School of Medicine's Child Study Center²⁰, das Community of Caring program von Eunice K. Shriver von der University of Utah²¹, das Responsive Classroom program der Northeast Foundation for Children in Massachusetts²² oder das Child Development Project (CDP) des eingangs referierten Schulentwicklers Eric Schaps²³. Das Child Development Project (CDP) konzentriert sich bei der Schaffung einer guten Schulgemeinschaft auf folgende Maßnahmen:

- Klassenrat (class meetings)
- kooperatives Lernen (cooperative learning activities)
- Patenschaften (buddies program)
- Aktivitäten der gesamten Schulgemeinschaft (schoolwide activities)
- Einbeziehung der Eltern (parent involvement activities)²⁴

Die fünf genannten Maßnahmen kommen konkret in den folgenden **vier Aktivitäten** zum Ausdruck, auf die das CDP fokussiert:²⁵

1. **Der Klassenrat** (class meetings) dient dazu, Klassenregeln aufzustellen, Erwartungen und Ziele zu formulieren, Konflikte zu regeln, Probleme festzustellen und zu lösen, Aktivitäten zu planen, sich kennen zu lernen und Gemeinschaftssinn zu erwerben.
2. **Patenschaften** (a „buddies“ program) bringen ganze Schulklassen von älteren und jüngeren Schülern zusammen, um gemeinsam im Unterricht zu arbeiten und gemeinsam Freizeitaktivitäten zu unternehmen. Jeder ältere Schüler/ jede ältere Schülerin erhält dabei einen jüngeren „buddy“, einen Paten, für ein Schuljahr. Die Patenschaft wird über ein Jahr in Arbeits- und Freizeitzusammenhängen gepflegt und die Beziehung vertieft. So werden soziale Kompetenzen geschult und es bildet sich ein Schulethos aus, das von gegenseitiger Hilfe und Unterstützung geprägt ist.
3. **Häusliche Aktivitäten** („homeside“ activities) sind Arbeitsaufträge in Form von Gesprächen und Interviews im Elternhaus. Diese Gespräche verbinden das schulische Lernen mit Erfahrungen und Vorstellungen aus dem Elternhaus. Eltern werden so in die Behandlung schulischer Inhalte einbezogen und die Kinder können ihre Schulerfahrung zu Hause einbringen.

²⁰ siehe <http://info.med.yale.edu/comer/>

²¹ siehe <http://www.communityofcaring.org/>

²² siehe <http://www.responsiveclassroom.org/>

²³ siehe <http://www.devstu.org/cdp/>

²⁴ aus: Eric Schaps / Victor Battistich, *Community in School, Central to Character Formation and more, presented at the White House Conference on Character and Community June, 2002.* (<http://www.devstu.org/about/articles/CharacterandCommunity.html>)

²⁵ die nachfolgenden 4 Punkte entstammen: Eric Schaps, *The Heart of a Caring School*, in: *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 6, p.31-33, March 2003 published by ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)

4. **Aktivitäten zur Ausbildung einer Schulgemeinschaft** (schoolwide community-building activities) sind innovative Gemeinschaftsveranstaltungen, die Schüler, Lehrer und Eltern zusammenbringen und neue Schultraditionen begründen können. Diese Aktivitäten fördern Hilfsbereitschaft, Zusammengehörigkeitsgefühl und Verantwortungsbereitschaft in der gesamten Schule. Das können weniger anspruchsvolle Dinge sein, wie eine Veranstaltungsreihe am Abend mit dem Titel „Kino in der Schule für die ganze Familie“ oder deutlich aufwendiger z. B. ein „Museum der Familiengeschichte“, für das die Eltern mit ihren Kindern Schautafeln und Ausstellungsstücke zusammentragen, um etwas über die eigene Familiengeschichte zu vermitteln. Die Ausstellung wird dann ein bis zwei Wochen lang in der Schule gezeigt und bei einer Abendveranstaltung können dann die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern die Ausstellung besuchen.²⁶

Viele Schulen auch bei uns in Baden-Württemberg haben vergleichbare Aktivitäten zur Ausbildung eines positiven Klassen- und Schulklimas und zur Einbeziehung von Eltern in ihrem Programm. Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule kommt es darauf an, Maßnahmen zur Verbesserung und Förderung des Schulklimas und zur Festigung der Schulgemeinschaft bewusst zu planen und zu implementieren.

Die Situation in der Klasse und die Rolle der Lehrkraft

Ein insgesamt gutes Schulklima erwächst aber vor allem und in erster Linie aus einem positiven Klassenklima, denn in der Klasse spüren die Schülerinnen und Schüler am Deutlichsten, in wie weit die eingangs genannten psychologischen Grundbedürfnisse nach Zusammengehörigkeit, Selbstbestimmung, Kompetenz und Sicherheit befriedigt werden.

Was nützt es, wenn eine Schule eine Schulkultur mit schönen, öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen aufbaut, in der Klasse aber keine gemeinsamen Ziele angestrebt werden und es unbearbeitete Konflikte gibt, wenn in einzelnen Klassen die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander nicht in Ordnung sind oder sich die Lehrkräfte in Disziplin Konflikten aufreiben?

Von den Lehrkräften wird in Befragungen über die Belastungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, der Umgang mit schwierigen Schülern durchgängig als größte Belastung angegeben.²⁷

Die hohe Belastung von Lehrkräften durch Stresssituationen im Unterricht kann als eine wichtige Ursache von Krankheitsentstehung bei Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden.²⁸

Im Arbeitsmodell zur psychischen Gesundheit von Heyse²⁹ kann man von Gesundheit sprechen, wenn die Ressourcen und Kompetenzen einer Person mit den Anforderungen und Belas-

²⁶ vgl. Eric Schaps, *The Heart of a Caring School*, in: *Educational Leadership*, Vol. 60, No. 6, p.31-33, March 2003 published by ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

²⁷ vgl. u.a. z.B. U. Schaarschmidt, e.a., *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46. Jahrgang, 4/1999, S. 244ff.

²⁸ Pro Unterrichtsstunde wurden z. B. von A. Krause im Durchschnitt mehr als 20 Unterrichtsstörungen ermittelt. (A. Krause, *Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht - ein Untersuchungskonzept*, in: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 48/2004, S. 139-147)

²⁹ vgl. H. Heyse, *Lehrergesundheit - eine Herausforderung für Schulen und Schuladministration*. In: A. Hillert und E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern*, Stuttgart 2004, S. 223-239 und H. Heyse, *Lehrergesundheit zwischen individueller Verantwortung und kollegialer Schulgestaltung*, *Projekt Lehrergesundheit der ADD Trier*, in: *Lernende Schule* 22/2003

tungen, die von Außen kommen und den Ansprüchen an sich selbst und an andere im Umfeld im Einklang stehen. Krankheit droht demnach dann, wenn die Belastungen und Anforderungen zu hoch werden oder die Ansprüche an sich selbst und andere die Ressourcen und Kompetenzen übersteigen. Zur Gesunderhaltung müssen die Belastungen und Ansprüche mit den eigenen Ressourcen in Einklang gebracht werden. Es braucht eine Balance von Können, Wollen und Sollen. Dies kann durch Verhaltensmanagement (die eigenen Ressourcen wahrnehmen, Kompetenzen erweitern) und Verhältnismanagement (Initiierung von gesundheitsfördernden Maßnahmen im System Schule) geschehen.

In Bezug auf eine Schulklasse heißt das: die Lehrkraft braucht **Zeit und Raum**, um Ziele und Regeln zu erarbeiten und Konflikte im Unterricht zu bearbeiten. Hierin verbirgt sich die alte Forderung nach einer Klassenlehrerstunde.

Um die Psychodynamik einer Schulklasse zu erfassen und positiv zu beeinflussen, braucht es die Perspektive von verschiedenen Lehrkräften. **Teamarbeit**, Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrkräften und **Supervision oder kollegiale Fallbesprechung** sind hilfreich und notwendig. Sie sind nicht nur notwendig im Hinblick auf die Entwicklung eines guten Klassenklimas und die Bearbeitung von Konflikten mit Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die Kompetenzerweiterung und Gesunderhaltung der Lehrkraft.

Die Erfahrung beim Unterrichten zeigt, es gibt in aller Regel keine „schwierige“ Klasse. Es sind einzelne, meistens wenige, Schüler (gelegentlich auch Schülerinnen), die ein auffälliges oder problematisches Verhalten zeigen. Diese wenigen Schülerinnen und Schüler können aber ein sinnvolles Unterrichten und Lernen in der Klasse verhindern, wenn sie den Ton angeben, einen negativen Trend in der Klasse setzen und zuviel Energie und Aufmerksamkeit seitens der Lehrkraft und der Gruppe durch ihre Störungen beansprucht wird.³⁰

Welche Rolle spielt die Lehrkraft selbst in den psychodynamischen Prozessen in der Klasse? Fördert oder bremst ihr Verhalten die Lernmotivation- und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler? Wie geht die Lehrkraft mit auffälligen Schülern um? Gelingt es ihr, die positiven Kräfte in einer Schulklasse so zu verstärken, dass Störungen im Unterricht minimiert werden?

Gegenseitige Hospitation im Unterricht kann hier sehr nützlich sein, um das eigene Lehrerverhalten auch einmal zu überprüfen.

Aus der Tatsache, dass von den Lehrkräften als stärkste Belastung im Beruf der Umgang mit schwierigen Schülern genannt wird, geht hervor, dass jede Schule ein Verfahren zum Umgang mit problematischem Schülerverhalten braucht, das Maßnahmen koordiniert und Verantwortlichkeiten regelt. Im Informationsdienst zu Suchtprävention wurde schon mehrfach auf das Stufenprogramm zum Umgang mit auffälligem Schülerverhalten von Mack, Schneider, Wäschle verwiesen³¹, das sich in der Praxis bewährt hat. Eine abgestimmte und abgestufte Reaktion der Lehrerschaft ist notwendig, um problematisches Schülerverhalten zu bearbeiten.

³⁰ Laut einer Studie des Erlanger Instituts für Arbeitsmedizin ist die psychische und physische Belastung der Lehrkräfte "sehr stark": Sie haben in einer Unterrichtsstunde bis zu 200 Entscheidungen zu treffen und dabei durchschnittlich 15 erzieherische Konfliktsituationen zu meistern.

³¹ F. Mack, / R. Schneider / H. Wäschle, Sucht im Schulalltag, Geesthacht 1996, als Buchveröffentlichung mittlerweile vergriffen aber als Internetversion verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/lehkraefte/beratung/suchtvorbeugung/hinweise/stufenprogramm/> vgl. auch Informationsdienst zur Suchtprävention Nr. 14, S. 13 ff

Nur bei einem stufenweisen Vorgehen kann vermieden werden, dass ein Schüler wegen mangelhafter Leistungen, „Störung des Betriebsfriedens“ oder Gefährdung der Mitschüler die Schule verlassen muss, ohne dass er begonnen hat, an seinem Problem zu arbeiten. Ein solcher **Stufenplan** bedarf aber der vorherigen Klärung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf Seiten der Lehrkräfte. Die schulischen Gremien müssen sich auf ein solches Vorgehen einigen und ihre Handlungsweise abstimmen.

Die Erfahrung zeigt auch, dass es günstig ist, ein solches Stufenmodell in die Schulordnung zu integrieren und den Stufenplan bei den Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen der Schule zu verankern.

Jede/r Unterrichtende wird bestätigen: in einer Klasse zu unterrichten, in der ein gutes Klima herrscht, macht Freude. Eine Lehrkraft, die Freude ausstrahlt, wird von den Schülerinnen und Schülern wertgeschätzt. Es entsteht Wohlbefinden und Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte gehen gern in den Unterricht. Der Unterricht verläuft störungsärmer und Lernen wie Unterrichten sind ertragreicher.

Deshalb sei am Ende nochmals an die eingangs formulierten pädagogischen Grundsätze erinnert:

Ein gutes Klassenklima stellt sich ein, wenn in der Klasse

- Jede/r das Gefühl hat, etwas leisten und erreichen zu können
- Jede/r emotional und physisch sich „sicher“ fühlt
- wertschätzende, von gegenseitigem Respekt getragene Beziehungen aufgebaut werden
- gemeinsame Ziele entwickelt und benannt werden
- Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und zur gegenseitigen Hilfe bestehen
- eigenständiges, selbstverantwortliches Handeln ermöglicht wird
- ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe entsteht

Daran zu arbeiten, lohnt sich, denn es ist ein Beitrag zu mehr Wohlbefinden in der Schule und damit zu mehr Gesundheit für Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrkräfte.

Autor:

Rolf Schneider
Informationsdienst zur Suchtprävention
Regierungspräsidium Stuttgart
Schule und Bildung
Breitscheidstr. 42
70176 Stuttgart
E-Mail: rolf.schneider@rps.bwl.de

2.4

Benjamin Hennig
Strategien im Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf
 - Gesundheitsförderung für Lehrkräfte -

Das Thema „betriebliche Gesundheitsförderung“ ist in allen Bundesländern auch in den Schulen zunehmend präsent und wird von unterschiedlichen Ebenen der Schuladministration vorangetrieben. Grund hierfür sind die alarmierend hohen Quoten an Frühpensionierungen wegen Berufsunfähigkeit, die enorme Kosten verursachen, sowie das Arbeitsschutzgesetz von 1996, das Arbeitgeber verpflichtet, Gefährdungsbeurteilungen am Arbeitsplatz vorzunehmen. Außerdem wird berechtigterweise befürchtet, dass sich eine schlechte körperliche und psychische Verfassung von Lehrkräften negativ auf die Unterrichtsqualität auswirkt.

Die ehrgeizigen Reformziele im Bildungsbereich können nicht erreicht werden, wenn viele Lehrerinnen und Lehrer häufig ihren Unterricht wegen Krankheit und Erschöpfung absagen müssen, sie keine Freude und Begeisterung mehr dafür aufbringen können, Schüler bei der Entdeckung neuer Lerninhalte zu begleiten und wenn in vielen Fällen die psychischen Kräfte so geschwächt sind, dass sie Schüler und Kollegen¹ nur noch als „Stressoren“ sehen.

In Baden-Württemberg werden die Schulen ab dem Jahr 2007 mit der Selbstevaluation ihrer Arbeit und ihrer Arbeitsbedingungen beginnen. Dazu hat das Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart (LS) fünf Qualitätsbereiche formuliert:

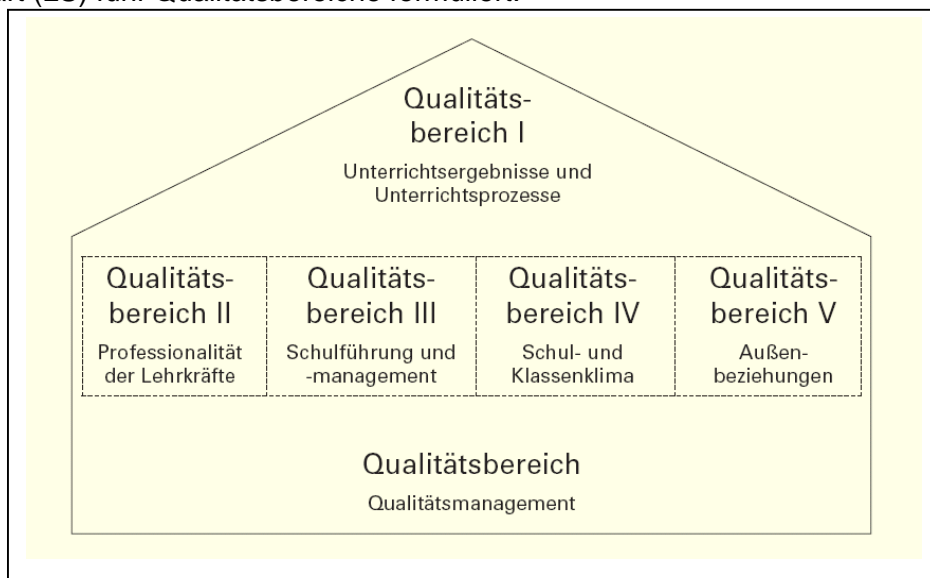


Abbildung 1: Qualitätsbereiche des Landesinstituts für Schulentwicklung Stuttgart (LS)

Im Qualitätsbereich II (Professionalität der Lehrkräfte) findet sich unter anderem das Kriterium „Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen“. Es wird also explizit darauf verwiesen, dass der Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen und letztendlich auch Phänomene wie Stress und Burnout nicht allein Privatangelegenheit der einzelnen Lehrerin oder des einzelnen Lehrers bleiben kann, sondern im Rahmen des schulischen (Qualitäts-)

¹ Gelegentlich wird aus Gründen der Lesbarkeit auf die Nennung des anderen Geschlechts verzichtet.

Managements berücksichtigt werden sollen. Die Selbstevaluation kann also von Kollegien als Chance genutzt werden, die eigene Gesundheit und Leistungsfähigkeit zum Thema zu machen und Maßnahmen zu deren Förderung und Erhalt zu entwickeln und damit auch wieder einen Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität zu leisten.

Für die Schulen, das Kollegium und die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies zunächst jedoch keine Arbeitserleichterung – im Gegenteil. Soll der Umbau der Schule zu einem gesunden Arbeitsplatz gelingen, so ist jeder Einzelne gefragt, in seinem Arbeitsbereich damit anzufangen oder zumindest mitzumachen. Dabei müssen Maßnahmen und Projekte zur Gesundheitsförderung des Kollegiums nichts genuin Neues oder völlig anderes sein, als die Maßnahmen, die zur Erfüllung von Kriterien anderer Qualitätsbereiche ergriffen werden. Beispielsweise können Lehrer einer gemeinsamen Klasse, die sich aus pädagogischen Gründen für eine Unterrichtsvorbereitung im Team entscheiden (siehe Qualitätsbereich III), diese Teamarbeit auch unter dem Aspekt der Effizienz und Arbeitserleichterung organisieren.

In diesem Artikel sollen vor dem Hintergrund der Lehrerbelastrungsforschung Ideen vorgestellt werden, wie eine langfristige Entlastung, ja vielleicht sogar eine Stärkung der eigenen Kräfte und die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit möglich wird.

1. Etwas Theorie: Von der Belastung zur Beanspruchung

Als Anforderungen und Belastungen kann die Gesamtheit aller äußeren Einflüsse auf die Lehrerin und den Lehrer betrachtet werden, die sich durch die Arbeitsaufgaben und die Arbeitsbedingungen ergeben und in irgendeiner Weise das Empfinden, Denken und Handeln des Betroffenen beeinflussen. In vielen Konzepten werden unter **Anforderungen** Bedingungen und Aufgaben verstanden, die potentiell die Chance zu besserer Gesundheit und letztendlich zur Persönlichkeitsentwicklung in sich tragen, während **Belastungen** mit negativen Folgen für die Person und ihre Gesundheit assoziiert werden. Im Arbeitsalltag von Lehrenden gibt es aber kaum Anforderungen, die nicht mit einer gewissen Belastung einhergehen und kaum Belastungen, die nicht auch ein Minimum an Erfahrungszugewinn ermöglichen.

Psychologische und arbeitswissenschaftliche Modelle der Belastungsforschung (DIN-ISO 10075/1991; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Lazarus & Folkman, 1984; Rohmert, 1984; Rudow, 1994) gehen davon aus, dass die Anforderungen und Belastungen mehr oder weniger bewusst wahrgenommen werden und mehr oder weniger bewusst bewertet werden. In diesem **Bewertungsprozess** werden die Höhe der Anforderung/Belastung und die inneren und äußeren Ressourcen (siehe Abbildung 2, nächste Seite) eingeschätzt und in Beziehung gesetzt.

Die Bilanz dieses Bewertungsprozesses führt zu einer unmittelbaren **Beanspruchungsreaktion** des Individuums, die sich auf physiologischer, emotionaler, kognitiver und der Verhaltensebene zeigt. Fühlt sich die Person den situationalen Anforderungen gewachsen, wird sie eher positive Emotionen und Kognitionen (z.B. Freude, Kompetenzerleben) haben und diese auch im (Ausdrucks-)Verhalten zeigen. Fällt der Vergleich der Belastungen und Bewältigungsmöglichkeiten negativ aus, dann wird dies bei dem Betroffenen zu einer **Stressreaktion** führen. So definiert Rudow (2000) Stress als „ein kurzzeitiger oder anhaltender Zustand erhöhter psychophysischer Aktiviertheit, der besonders durch das Erleben einer Gefährdung oder gar Bedrohung hervorgerufen wird und mit unangenehmen Emotionen (Angst, Ärger, Wut usw.) verbunden ist“.

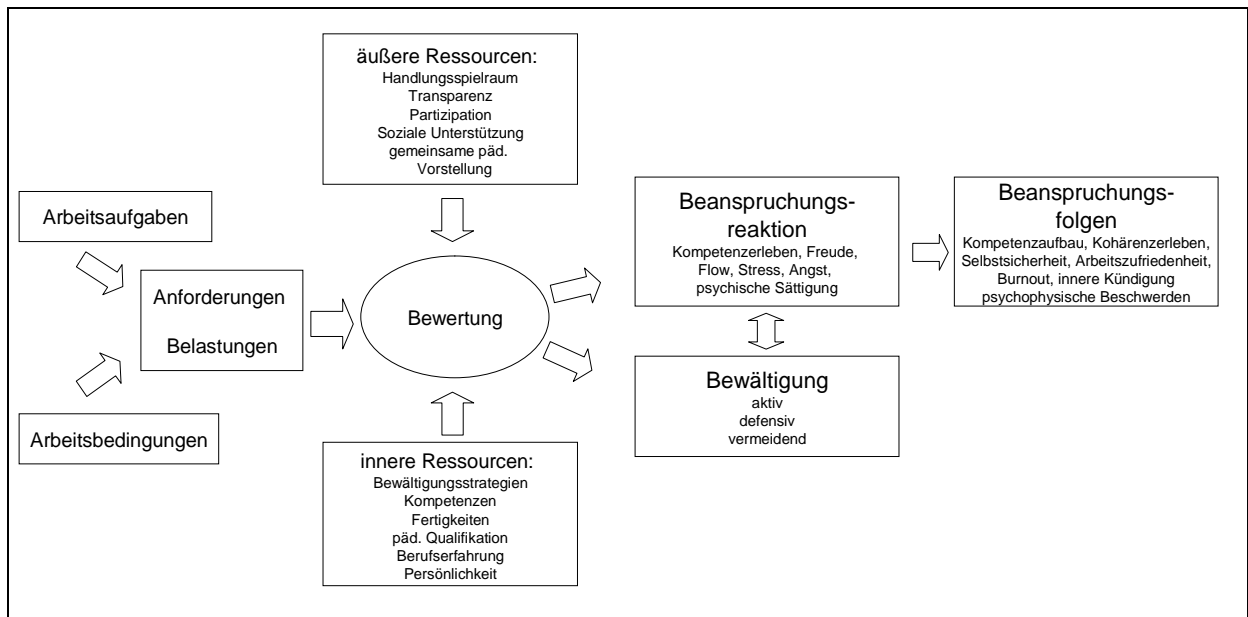


Abbildung 2: Belastungs-Beanspruchungsmodell

Neben einer eher unwillkürlichen Beanspruchungsreaktion entscheidet die Bilanz des oben beschriebenen Bewertungsprozesses darüber, wie die Person auf die Situation reagieren wird. Häufig werden drei **Bewältigungsstrategien** unterschieden: (1) Eine aktive, offensive Strategie mit dem Ziel, die aktuelle Situation oder ein überdauerndes Problem erfolgreich zu lösen. (2) Aus einer passiven, defensiven Strategie folgt abwartendes, reagierendes Verhalten, das an der Vermeidung von Misserfolgen orientiert ist. (3) Die emotionsbezogene Strategie dient der Bewältigung der emotionalen Beanspruchungsreaktion (z.B. Entspannung, Ablenkung). Treten bestimmte Beanspruchungsreaktionen über längere Zeit wiederholt oder kontinuierlich auf, dann führen sie zu positiven oder negativen chronischen **Beanspruchungsfolgen**. Positive Beanspruchungsfolgen sind eine erhöhte berufliche Selbstsicherheit, höheres Kohärenzerleben² (Antonovsky, 1979), der Aufbau von Kompetenzen, Arbeitszufriedenheit und ähnliches. Negative Beanspruchungsfolgen sind z.B. überdauernde Gefühle der Überforderung, innere Kündigung, psychosomatische Beschwerden und chronische Erschöpfungszustände wie Burnout, und schließlich psychosomatische Erkrankungen und vorzeitige Dienstunfähigkeit. Einen entscheidenden Einfluss auf den Bewertungsprozess und damit auch auf die Wahl der Bewältigungsstrategie und die Form der Beanspruchungsreaktion hat die Wahrnehmung von inneren und äußeren Ressourcen. **Innere Ressourcen** sind Handlungsvoraussetzungen der Person, wie Motive, Einstellungen, soziale Kompetenz, pädagogische Qualifikation, Berufserfahrung, emotionale Stabilität und körperliche Leistungsfähigkeit. **Äußere Ressourcen** finden

² Als wesentliches Moment der Salutogenese erkennt Antonovsky das Kohärenzgefühl. Kohärenz bedeutet Zusammenhang, Stimmigkeit. Aus drei Faktoren, so Antonovsky, setzt sich die Grundhaltung, die Welt zusammenhängend und sinnvoll zu erleben, zusammen:

1. Gefühl von Verstehbarkeit: Die Ereignisse des Lebens sind strukturiert, vorhersehbar und erklärbar
2. Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit: Ressourcen sind verfügbar, um den aus den Ereignissen stammenden Anforderungen gerecht zu werden
3. Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit: Anforderungen und Belastungen werden als Herausforderungen erlebt, für die sich Engagement lohnt

sich in der Situation und ergeben sich letztendlich aus der individuellen und kollektiven Arbeitsorganisation. Als wichtige Faktoren sind hier soziale Unterstützung, individueller und kollektiver Handlungsspielraum, Transparenz von und Partizipation bei Entscheidungen und gemeinsame pädagogische Vorstellungen zu nennen.

2. Etwas Empirie: Ergebnisse aus der Lehrerbelastungsforschung

2.1 Frühpensionierung und Dienstunfähigkeit

Amtsärztliche Statistiken und regionale Erhebungen ergeben, dass in den letzten 10 Jahren pro Jahrgang weniger als 10% der Lehrerinnen und Lehrer das Rentenalter von 65 Jahren erreichten. Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer (50-60%) scheidet wegen amtsärztlich diagnostizierter Dienstunfähigkeit durchschnittlich 10 Jahre zu früh aus dem Beruf aus. Die übrigen vorzeitig ausscheidenden Lehrer entscheiden sich für eine Frühberentung mit 62 oder 63 Jahren. Die Quoten sind damit durchweg ungünstiger als bei anderen Beamtengruppen. Die ökonomischen Folgekosten für die Volkswirtschaft aufgrund des vorzeitigen Ausscheidens aus dem Beruf sind im Milliardenbereich zu beziffern.

Die Begründungen der Dienstunfähigkeit sind in erster Linie psychische und psychosomatische Erkrankungen und Erschöpfungszustände ohne manifeste organische Ursache (40-65%; depressive Störungen, Erschöpfungssyndrom/„Burnout“, Belastungs- und Anpassungsstörungen, somatoforme Störungen, anhaltende affektive Störungen, Störungen durch Alkohol, Angst-/Panikstörung), gefolgt von Erkrankungen des Bewegungsapparates (15-20%) und des Herzkreislaufsystems (7-15%) (Weber, Weltle & Lederer, 2003).

2.2 Berufliche Beanspruchung und Gesundheit

Die Häufigkeit von psychiatrischen und psychosomatischen Diagnosen bei Ausscheidenden aus dem Lehrerberuf legen den Schluss nahe, dass Lehrer in ihrem Beruf besonderen Belastungen ausgesetzt sind, die zu Stress und letztendlich zu chronischen Beanspruchungsfolgen führen.

Guglielmi und Tatrow (1998) fassen in einem umfangreichen Literatur-Review 40 Studien zusammen, in denen versucht wird, wissenschaftlich zu überprüfen, inwieweit berufliche Beanspruchung in Zusammenhang mit der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern steht. Ein Blick auf die einzelnen Studien ergibt, dass hoher Stress im Lehrerberuf direkt mit ungünstigen Werten auf verschiedenen Gesundheitsfragebögen, psychischen Problemen, psychopathologischen Erkrankungen, kardiovaskulären Erkrankungen und einer Vielzahl von anderen medizinischen Problemen in Zusammenhang gebracht wird.

2.3 Ausmaß von Stress, Burnout und innerer Kündigung im Lehrerberuf

Laut Kyriacou (2001), einem prominenten Vertreter der amerikanischen Lehrerbelastungsforschung, gehört der Beruf des Lehrers zu den „high-stress professions“. Ein Viertel der Schullehrer betrachten ihren Beruf als sehr oder extrem stressend. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Befragungen aus dem deutschsprachigen Raum.

Burnout ist ein immer noch unscharf definiertes Syndrom, das sich vor allem durch die Symptome (1) körperliche, geistige und emotionale Erschöpfung, (2) reduzierte Leistungsfähigkeit und (3) unwilliges bis zynisches Verhalten gegenüber Schülern und weiteren Klienten (Deper-

sonalisierung) auszeichnet (Rudow, 2000). Angaben über die Verbreitung von Burnout unter Lehrerinnen und Lehrern schwanken zwischen 15 und 30% (Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1995; Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Innere Kündigung führt zu einer Verweigerung derjenigen Leistungen, die nicht ausdrücklich formal-vertraglich festgelegt sind, d.h. der eigene Anspruch an Einsatzbereitschaft, Eigeninitiative und Engagement wird auf ein Minimum reduziert („Ich mach´ hier nur noch Dienst nach Vorschrift“). In Befragungen von Schmitz und Kollegen haben 7-16% der befragten Lehrer angegeben, sich aktuell im Zustand der inneren Kündigung zu befinden (Schmitz, Jehle & Gayler, 2004).

Guglielmi und Tatrow (s.o.) kritisieren die Lehrerbelastungsforschung scharf für ihre einseitige methodische Ausrichtung an Fragebogendaten, die letztendlich nicht den Vorwurf entkräften können, Lehrer seien schlicht eine „klagsame“ Berufsgruppe. Nur vereinzelt wurden Anstrengungen unternommen, Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern mit objektiven physiologischen Beanspruchungsindikatoren in Beziehung zu setzen (z.B. Pruessner, Hellhammer & Kirschbaum, 1999; Schönhofen, 2005; Scheuch & Knothe, 1997; Tiesler, Berndt, Ströver & Schönwälder, 2002). In einer selbst durchgeführten Studie wurden Lehrer über 24 Stunden hinweg mit einem Monitoring System beobachtet, das das EKG, die Bewegungsaktivität und Angaben zu Situation und Befinden aufzeichnet. Im Vergleich zu Stichproben von Angestellten und Industriearbeitern konnte keine höhere Beanspruchung festgestellt werden. Es zeigte sich jedoch auch, dass Lehrer, die sich selbst als burnout-gefährdet sehen und sich beruflich starken Belastungen ausgesetzt sehen, in tatsächlichen Belastungssituationen gegenüber „gesunden Lehrern“ eine *verringerte* psychophysiologische Reaktion zeigen. Die für Burnout typische emotionale Erschöpfung zeigte sich also auch auf physiologischer Ebene (Hennig, 2004).

2.4 Arbeitsbedingungen und äußere Ressourcen

Es ist unbestritten, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer Vielzahl ganz unterschiedlicher Anforderungen und Belastungen konfrontiert sind. Rudow (1994) hat Faktoren exemplarisch zusammengestellt, die im positiven und negativen Sinne belastungsrelevant sein können.

Arbeitsaufgaben / schulorganisatorische Bedingungen	Schulhygienische Bedingungen	Soziale Bedingungen	Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen
Arbeitsaufgaben	Lärm	Schüler	Schulkultur / -klima
Arbeitszeit, Pausen	Mikroklima	Kollegen	Schulimage
Unterrichtsfach	Luftbeschaffenheit	Schulleitung	Medien
Lehrplan	Beleuchtung	Eltern / -beirat	Berufsstatus
Klassenfrequenz	Klassenraum	Schulbehörden	Berufsimage
Klassenrekrutierung	Bildschirmarbeit	Betriebe	Gehalt
Stunden- / Raumplan	Unterrichtsfach-spezifische Faktoren	Sozialarbeiter / -pädagogen	Schulreformen / -innovationen
Schultyp / -größe	Pausen- / Entspannungsraum	Externe Fachkräfte	Gesellschaftliche Erwartungen
Lehrerfunktionen	Schulgebäude	Schulsekretärin	
Unterrichtsmethode	Schulausstattung	Hausmeister	
Lehr- / Lernmittel	Sanitärräume		
Prüfungen	Schulstandort		
Weiterbildung	Infektionsgefahr		
Physische Belastung			
Sprechbelastung			

Abb. 3: Belastungskategorien und -faktoren in der Lehreraarbeit (Rudow 2002)

Als höchste Belastung wird in Befragungen fast durchgehend der Umgang mit schwierigen Schülern angegeben (Kyriacou, 2001; Travers & Cooper, 1993; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Ulich, Inversini & Wülser, 2002). Schüler werden jedoch auch als wichtigste Quelle von positiven Erlebnissen gesehen.

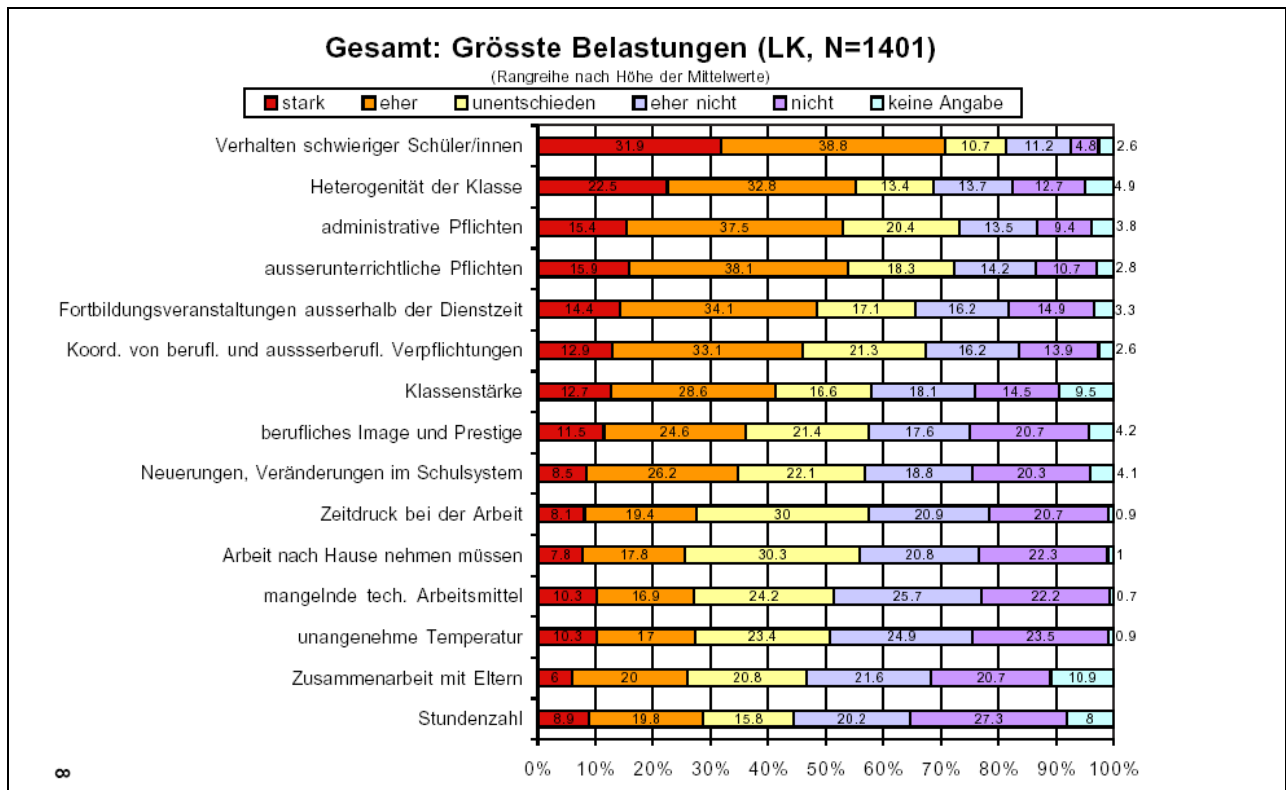


Abbildung 4:
Belastungen von Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Basel-Stadt (Ulich, Inversini & Wülser, 2002)

Die Arbeit des Lehrers arbeitsanalytisch zu fassen ist aufgrund der Heterogenität der Aufgaben und Tätigkeiten schwierig. Krause und Kollegen haben mit ihrem Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen (FASS) ein Instrument entwickelt, das organisationale und soziale Belastungen und Ressourcen möglichst objektiv erfassen soll. Erste Untersuchungen zeigen, dass es zwischen Schulen erhebliche Unterschiede in den abgefragten Variablen gibt. Schülerbedingte Unterrichtsstörungen, der Zwang zur Gefühlskontrolle, fehlende Erholungspausen und Zeitdruck, sowie fehlende gemeinsame pädagogische Vorstellungen hatten hier den engsten Zusammenhang zu emotionaler Erschöpfung der befragten Kolleginnen und Kollegen (Kaempff & Krause, 2004).

In verschiedenen Befragungen von Lehrkräften zeigt sich, dass nicht so sehr einzelne Belastungsfaktoren als beanspruchend erlebt werden, sondern die Vielzahl der von unterschiedlichen Seiten herangetragenen Ansprüche. Diese unterschiedlichen Ansprüche lassen sich oft nicht zugleich erfüllen, so dass entweder die Anstrengungen über die eigenen Kräfte erhöht werden müssen oder fremde und eigene Erwartungen enttäuscht werden müssen. Die erste Strategie kann langfristig zu (psychischer) Erschöpfung führen, die zweite Strategie zu innerer Kündigung.

Eine der in der Stressforschung am häufigsten untersuchten Ressourcen zur Beanspruchungsreduktion ist die *soziale Unterstützung* durch Kollegen und Personen im privaten Umfeld. Die Wahrnehmung einer positiven, hilfsbereiten Atmosphäre, in der Probleme besprochen werden können und tatkräftige Unterstützung geleistet wird, hilft Stress abzubauen und die damit verbundenen gesundheitlichen Auswirkungen zu vermindern (van Dick et al., 1999; Kyriacou, 2001; Schaarschmidt et al., 1999).

In mehreren Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang von (fehlender) sozialer Unterstützung durch die Schulleitung und gesundheitsrelevanten Indikatoren (z.B. emotionale Erschöpfung und Burnout). Lehrerinnen und Lehrer, die sich in ihrer Arbeit durch die Schulleitung unterstützt und wertgeschätzt fühlen, die für sich selbst die Möglichkeit sehen, auf Entscheidungsprozesse Einfluss zu nehmen und Rückmeldungen der Schulleitung als konstruktives Feedback anstatt gängelnder Kontrolle erleben, haben ein geringeres Risiko psychosoziale Beschwerden zu entwickeln.

2.5 Bewältigungsstrategien und innere Ressourcen

Wie eingangs beschrieben, wird üblicherweise zwischen aktiv-problemorientierten, defensiv-vermeidenden und emotionsbezogenen Strategien unterschieden. Die aktive Strategie gilt gemeinhin als die effektivere und gesündere Bewältigungsform. Eine Übersicht von Kyriacou (2001) nennt als die unter Lehrern am häufigsten genutzten Bewältigungsstrategien sowohl aktive, defensive und emotionsbezogene Methoden:

- Probleme nicht überbewerten
- Konfrontationen vermeiden
- Nach der Arbeit entspannen
- Probleme aktiv anpacken
- Gefühle unter Kontrolle halten
- Besonderen Aufgaben mehr Zeit widmen
- Probleme und Gefühle mit anderen besprechen
- Ein gesundes Privatleben führen
- Vorausplanen und Prioritäten setzen
- Die eigenen Grenzen kennen

Schaarschmidt und Mitarbeiter entwickelten einen Fragebogen zu „Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern“, kurz AVEM, der bereits in vielen Studien zur Lehrerbeltung eingesetzt wurde (Schaarschmidt & Fischer, 1996). Mit 11 Skalen werden die Bereiche Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit, Bewältigungsstrategien und Emotionen erfasst. Das Ausprägungsmuster auf den Skalen ermöglicht eine Zuteilung zu einem von vier Persönlichkeitstypen. Muster G entspricht dem Gesundheitstyp, der ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit einnimmt. Muster S steht für Schonung. Für Lehrer dieses Musters hat der Beruf eine verhältnismäßig geringe Bedeutsamkeit. Personen mit Risikomuster A hingegen neigen zu überhöhtem Arbeitsengagement und geringer Distanzierungsfähigkeit. Personen vom Risikotyp B fallen vor allem durch eine hohe Resignationstendenz, geringe Distanzierungsfähigkeit, wenig offensiver Problembewältigung und geringer Lebenszufriedenheit auf. Laut Schaarschmidt besteht beim Risikomuster B ein enger Zusammenhang zu Burnout. In der Potsdamer Lehrerstudie wurden ca. 4000 Lehrerinnen und Lehrer aus Deutschland, Österreich und Polen befragt. Auf zahlreichen Beanspruchungsvariablen zeigten sich für Lehrer der unterschiedlichen Typen erwartungsgemäße Ausprägungen. So gaben Lehrer vom Risikotyp B gegenüber den anderen Typen die meisten psychischen und körperlichen Beschwerden an, fehlten häufiger aufgrund von Krankheit und zeigen eine höhere Absicht zur Frühpensionierung (Schaarschmidt et al., 1999).

Laut oben beschriebenen Modell entscheiden neben situationalen, äußeren Variablen insbesondere die inneren Ressourcen wie Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten über die Bilanz des inneren Bewertungsprozesses und damit über die Wahl der Bewältigungsstrategie und die Art und Stärke der Beanspruchungsreaktion. Moderne Konzepte der Gesundheit (z.B. nach der Handlungsregulationstheorie, vgl. Hacker, 1986) beziehen die Fähigkeit, sich aktiv mit der Umwelt auseinander zu setzen und sie nach eigenen Vorstellungen und Zielen zu gestalten, mit ein (Greiner, 1998). Auch Rudow (1994) beschreibt als abgestufte „Subkonzepte seelischer Gesundheit“ psychische Störungen, Befindensbeeinträchtigung, Abwesenheit von Befindensbeeinträchtigung, Wohlbefinden, Bewältigungskompetenz, (pädagogische) Handlungskompetenz und schließlich Tätigkeitskompetenz. Bei der Stärkung der Kompetenzen setzen auch die meisten Präventionsprogramme an.

3. Verschiedene Ansätze der Intervention und Prävention

Bei der Einteilung von gesundheitsförderlichen Maßnahmen wird gerne zwischen Verhaltens- und Verhältnismanagement unterschieden. **Verhaltensmanagement** setzt an der einzelnen Person an und soll die inneren Ressourcen (z.B. Kompetenzen) und die persönlichen Bewältigungsstrategien stärken, so dass die beruflichen Anforderungen erfüllt und Belastungen vermieden werden können. **Verhältnismanagement** hingegen setzt an den Arbeitsanforderungen, Arbeitsbedingungen und den äußeren Ressourcen an. Hier sind gemeinsame Anstrengungen zur Verbesserung der Arbeitsorganisation gefragt, um die Schule zu einem gesünderen Arbeitsplatz zu machen.

3.1 Möglichkeiten der Verhaltensmanagements

Wenn man fragt, was der einzelne Lehrer tun kann, um die beruflichen Anforderungen besser zu bewältigen, denkt man zunächst an den Aufbau und die Weiterentwicklung von methodisch-didaktischen, sozialen, kommunikativen und persönlichen **Kompetenzen**. Dies kann durch Fortbildungen der Landesakademien oder privater Bildungseinrichtungen und auf pädagogischen Tagen geschehen. Beispielhaft sei hier die Pädagogische Reihe des Regierungspräsidiums Stuttgart genannt. Dort werden in sechs Veranstaltungen folgende Themen bearbeitet: (1) Kommunikation und Gesprächsführung, (2) das Lernen lernen – das Lernen lehren, (3) Rhythmisierung des Schulalltags und offene Unterrichtsformen, (4) Umgang mit beruflichen Belastungen, (5) Umgang mit Konflikten im Schulalltag, (6) Selbstorganisation, Persönliche Arbeitstechniken und Zeitmanagement.

Umfangreiche **Trainings zur Stressbewältigung** und Stressmanagementkurse für Lehrerinnen und Lehrer wurden beispielsweise von Rudow (1997) und Kretschmann (2001, s. Abbildung 5) vorgestellt. Hier werden unterschiedliche Belastungen systematisch reflektiert und individuelle Bewältigungsstrategien aufgebaut.

Das Stressmanagement nach Kretschmann besteht aus den folgenden Bausteinen:

- Die Belastungen eines Schultages: Wie man sie übersteht und wie man sie verringern kann
- Familie – Freizeit – Vorbereitung: Stressabbau durch Arbeitsorganisation und Zeitmanagement
- Stressreduzierende Maßnahmen in der Schule (Betriebsklima, gemeinsames Tun, Kommunikation)
- Stressprävention im Unterricht
- Mentale Unterrichtsvorbereitung
- Stressprävention durch professionelles Selbstverständnis (unrealistische Wünsche und Erwartungen)
- Stressabbau durch Lebensfreude
- Das Problem mit den guten Vorsätzen (realistische Ziele bilden, Unterstützungssysteme aufbauen)

Abbildung 5: Bausteine des Stressmanagements nach Kretschmann 2001

Tübinger Kollegen erstellten ein Arbeitsbuch zum Selbststudium (Hennig & Keller, 1998, siehe Abbildung 6 auf der nachfolgenden Seite). In dem Anti-Stress-Programm werden Erscheinungsbild und Ursachen von Stress und Burnout beschrieben und ausführlich Strategien der Stressbewältigung dargestellt. Aus dem Buch von Hennig und Keller stammen die nachfolgend zitierten Anti-Stress-Tipps (s. Abb. 6).

Die wichtigsten Anti-Stress-Tipps kurz und bündig

1. **Hohe Ideale reduzieren**
Wer bei sich und bei anderen einen zu hohen Maßstab anlegt, läuft ständig Gefahr, frustriert zu werden. Akzeptieren Sie die Tatsache der Fehlbarkeit und Unvollkommenheit der Menschen.
2. **Nicht der Helfermentalität verfallen**
Vermeiden Sie Überidentifikationen. Balancieren Sie zwischen Mitgefühl und emotionalem Abstand. Fühlen Sie sich nicht für alle verantwortlich. Je mehr Sie diesen helfen, desto stärker wird deren Hilflosigkeit.
3. **Nein sagen lernen**
Lassen sie sich nicht überlasten. Sagen Sie nein, wo die Grenzen der Belastbarkeit überschritten werden. Denken Sie auch an sich. Bitten Sie Ihre Vorgesetzten um Schutz und Fürsorge.
4. **Schwerpunkte setzen**
Seien Sie nicht Hans Dampf in allen Gassen. Vergeuden Sie Ihre Energie nicht in unzähligen Aktivitäten. Konzentrieren Sie sich auf das Wesentliche.
5. **Gut geplant ist halb gearbeitet**
Gehen Sie rationell mit Ihrer Zeit um. Verteilen Sie Ihre individuelle Arbeit gleichmäßig. Teilen Sie das zu Erreichende in Etappen auf, die schrittweise bewältigt werden. Vermeiden Sie Aufschubverhalten.
6. **Pausen machen**
Achten Sie auf ihren begrenzten Energievorrat. Hetzen Sie nicht von einer Tätigkeit zur anderen. Bauen Sie kleine entspannende Übergänge ein (z.B. Atemübungen).
7. **Gefühle ausdrücken**
Sind Sie von jemandem gekränkt worden, fressen Sie dies nicht in sich hinein, sondern haben Sie Mut zum Feedback. Tun Sie dies in Form einer Ich-Botschaft. Darunter ist zu verstehen, dass Sie ihm taktvoll und ehrlich sagen, welche Gefühle er in Ihnen ausgelöst hat.
8. **Emotionale Unterstützung suchen [...]**
9. **Sachliche Unterstützung suchen [...]**
10. **Negativdenken vermeiden**
Sagen Sie "Stopp", wenn Sie ins Grübeln und Selbstmitleid geraten. Fragen Sie sich: "Was ist gut an mir?" Freuen Sie sich über das, was Sie können und leisten. Gewinnen Sie dem Leben auch positive Aspekte ab. Genießen Sie das, was aus Ihrer Sicht lebenswert ist.
11. **Unterrichtsproblemen vorbeugen**
Bereiten Sie ihren Unterricht gut vor. Teilen Sie der Klasse von Beginn an klar Ihre Erwartungen mit. Reagieren Sie konsequent bei gravierenden Normverletzungen. Vermeiden Sie Killerbotschaften. Sorgen Sie für Stoff- und Formwechsel. Entlasten Sie sich durch sinnvolle Rituale.
12. **Besonnenheit in kritischen Unterrichtssituationen**
Bereiten Sie sich auf Disziplinkonflikte mental vor. Lassen Sie sich in Konfliktsituationen nicht vom ersten Negativgefühl zu impulsivem Handeln verleiten. Überlegen Sie, was Ihr Spielraum ist und welche Handlungsmöglichkeit angemessen erscheint. Bringen Sie Kritik am Schülerverhalten konstruktiv zum Ausdruck. Nehmen Sie dem Störverhalten Wind aus den Segeln durch Umdeuten, paradoxes Reagieren oder Humor.
13. **Konstruktive Nachbetrachtung**
Arbeiten Sie kritische Situationen nochmals durch. Analysieren Sie Ihr Verhalten. Entwerfen Sie Alternativen. Beziehen Sie in die Aufarbeitung Kolleginnen und Kollegen ein.
14. **Energie tanken**
Ihr Beruf ist nicht der Nabel der Welt. Gleichen Sie berufliche Belastungen aus. Pflegen Sie Tätigkeiten und Beziehungen, die Ihnen Wohlbefinden und Sinnerfüllung ermöglichen. Eignen Sie sich Entspannungsmethoden an.
15. **Sachliche Herausforderungen suchen**
Öffnen Sie sich für neue Erfahrungen. Lernen Sie weiter und bilden Sie sich fort. Erweiterte Horizonte und Repertoires verbessern die Fähigkeit zur Stressbewältigung!
16. **Hilfsangebote nutzen**
Wer sich im Umgang mit schwierigen Erziehungs- und Unterrichtssituationen schwer tut, sollte damit beginnen, sich und sein Problemverhalten zu verändern. Gelegenheit hierzu bieten die Tandems des Konstanzer Trainingsmodells und Fallbesprechungsgruppen.
17. **Gesund leben**
Nehmen Sie die Signale Ihres Körpers ernst. Treten Sie kürzer, wenn Sie den Bogen überspannt haben. Schlafen Sie ausreichend. Ernähren Sie sich gesund. Betätigen Sie sich sportlich.

Abbildung 6: Anti-Stress-Tipps von C. Hennig & G. Keller (1998)

Ein Trainingsprogramm, das besonders auf die Analyse des eigenen Unterrichts und die Entwicklung von Handlungsalternativen beim Umgang mit Störungen im Unterricht abzielt, ist das **Konstanzer Trainingsmodell** (KTM). Hier bilden zwei Kollegen ein Tandem für gegenseitige Unterrichtsbesuche. Unterstützt durch einen KTM-Leiter sollen mit Hilfe von Trainingsmaterialien und mehreren begleitenden Nachmittagsveranstaltungen, die pädagogische Handlungs- und Sozialkompetenz erweitert werden.

Kollegiale Fallbesprechungsgruppen mit und ohne Supervisor ermöglichen gegenüber Fortbildungen ein spezifischeres Eingehen auf die individuellen Lernbedürfnisse. In solchen Foren ist es auch möglich, Fragen des eigenen (vielleicht überhöhten) Anspruchsniveaus, der Balance zwischen Engagement und Erholung und des eigenen beruflichen Selbstverständnisses zu thematisieren. Die Einrichtung solcher Gruppen an einer Schule ist bereits eine Maßnahme des Verhältnismanagements. In solchen innerschulischen Gruppen können auch spezifische Anforderungen und Belastungen vor Ort thematisiert werden. Einen anschaulichen Erfahrungsbericht über die Einführung eines sogenannten „Peercoachings“ findet man bei Gudjons und Kömm (2005). Das Konstanzer Trainingsmodell und schulartübergreifende und schulinterne pädagogische Fallbesprechungsgruppen unter Leitung von geschulten Supervisoren werden von den Regierungspräsidien Abteilung Schule und Bildung angeboten.

Ein interessantes **Online-Angebot zur kollegialen Beratung** bietet das Lehrerforum der Universität Lüneburg (federführend ist Prof. Sieland; www.lehrerforum-nrw.de). In diesem Forum sollen Lehrer eine „professionelle Lerngemeinschaft“ bilden. Sie können Fragen stellen, von Erfahrungen berichten und andere Ratsuchende unterstützen. Die Forschungsgruppe von Prof. Sieland stellt auch Instrumente der Selbstdiagnose (u.a. eine Kurzform des AVEM) bereit und gibt Hinweise für darauf aufbauende Interventionsmöglichkeiten (<http://psychologie.uni-lueneburg.de/umfrage/>).

Schaarschmidt (2004) gibt Hinweise zu unterschiedlichem Fortbildungsbedarf von Lehrern, abhängig von der Zugehörigkeit zu einem bestimmten AVEM-Typ. So sollten Personen vom Risikotyp A versuchen, den Stellenwert der Arbeit gegenüber anderen Lebensbereichen zu relativieren. Personen vom Risikotyp B sollten dagegen an offensiven Kommunikations- und Konfliktlöseverhalten arbeiten und (therapeutische) Maßnahmen zur Bewältigung von Angst und dem Aufbau von Selbstsicherheit ergreifen.

3.2 Möglichkeiten des Verhältnismanagements

Verhältnismanagement betrachtet den Arbeitskontext mit dem Ziel, die Arbeitsaufgaben, die Arbeitsbedingungen und die äußeren Ressourcen und Unterstützungssysteme zu verbessern. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Verhältnismanagement allein Aufgabe der Schuladministration und der Schulleitung ist. Die meisten der hier angeführten Maßnahmen betreffen das soziale Miteinander und die Zusammenarbeit im Kollegium. Insofern ist das Verhalten jedes einzelnen Mitglieds Teil der Arbeitsbedingungen der übrigen Mitglieder und erfordert für ein Gelingen von Veränderungsprozessen auch häufig eine mehr oder weniger starke Verhaltensänderung der Beteiligten. Dabei kann Verhältnismanagement auf ganz unterschiedlichen Ebenen ansetzen (Lehrerteam, Fachbereich, gesamtes Kollegium, gesamte Schule, Schuladministration, Schulpolitik).

Schulen unterscheiden sich in ihren Arbeitsbedingungen für die Unterrichtenden zum Teil sehr stark und jede Schule birgt für jeden Lehrerin und jeden Lehrer ganz bestimmte Belastungen und Ressourcen. Nicht jede Maßnahme ist für jede Schule und jeden Kollegen die passende. Entsprechenden Maßnahmen des Verhältnismanagements sollte also eine mehr oder weniger formalisierte Bedingungs- bzw. Arbeitsplatzanalyse vorausgehen, um darauf aufbauende weitere Schritte zu initiieren (s.u.). Nachfolgend werden nur einige Möglichkeiten des Verhältnismanagements genannt, die von Kollegien als hilfreich beschrieben wurden.

Auf den Umfang vieler Arbeitsbelastungen hat die einzelne Lehrerin/der einzelne Lehrer und auch die Schule wenig direkten Einfluss. Dazu gehören z.B. die Klassengrößen, das Stundendeputat, zusätzliche Arbeitsaufgaben (z.B. Verwaltungstätigkeiten), Lehrpläne, Architektur und Baumaterialien des Schulhauses, gesellschaftliches Umfeld der Schule und kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft. Die Schulen haben aber doch einen erheblichen – und sich zunehmend ausweitenden – Spielraum bei der Gestaltung von organisationalen und sozialen Anforderungen und Belastungen. Dazu gehören z.B. die **Aufgabenverteilung** im Kollegium und die Berücksichtigung der individuellen Arbeitsbelastung beim Erstellen der Stundenpläne.

Auch das **Pausensystem** kann so umgestaltet werden, dass tatsächliche Pausen zwischen Unterrichtsblöcken möglich sind.

Dazu kann auch die Einrichtung von getrennten **Arbeits- und Kommunikationsbereichen** im Lehrerzimmer oder die Schaffung von **Rückzugsmöglichkeiten** gehören.

Viele Schulen haben ganz eigene Möglichkeiten gefunden, **Lärm** zu reduzieren. Dies reicht von kleinen baulichen Maßnahmen (Teppichböden verlegen) über die Aufstellung von Pausenregeln, Vereinbarungen zum pünktlichen Unterrichtsbeginn bis hin zum Aufstellen von Kübelpflanzen, um Schüler weniger zum Rennen in langen Fluren zu animieren.

Eine häufig genannte Belastung sind schwierige Unterrichtssituationen, Unterrichtsstörungen und allgemein der Umgang mit „schwierigen“ Schülern. Hier gibt es zahlreiche **pädagogische Programme** vom Aufstellen von Klassenregeln, über Streitschlichterprogramme bis hin zur Einrichtung eines betreuten Trainingsraums (Bründel & Simon, 2003; Nolting, 2002; Faller, Kerntke & Wackmann, 1996).

Alle diese Einzelmaßnahmen werden nachhaltig nur erfolgreich sein, wenn sie vom ganzen Kollegium getragen und gelebt werden und in ein gemeinsames pädagogisches Konzept eingebunden werden.

Bereits mehrfach wurde auf die Bedeutung von emotionaler und „tatkräftiger“ **sozialer Unterstützung** im Kollegium hingewiesen. Dies impliziert eine Abkehr vom Bild des „Lehrers als Einzelkämpfer“ hin zu einer kooperativen Arbeitsweise, mit gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, gemeinsam erstellten Unterrichtsmaterialien, vorher besprochenem Auftreten auf Elternabenden und Ähnlichem.

Soziale „Unterstützung“ wird jedoch als Zusatzbelastung erlebt, wenn sich die oder der Einzelne dadurch in seiner Autonomie und Handlungsfreiheit eingeschränkt fühlt. Tatsächlich erfordert Kooperation Kompromissbereitschaft und die Bereitschaft, einen Teil der bisherigen Aufgaben an Kollegen abzugeben und dafür neue Aufgaben zu übernehmen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für jedes Kollegium, Maximen der gemeinsamen Arbeitsorganisation immer wieder neu zu diskutieren und zu erarbeiten.

Präventive Maßnahmen des Verhältnismanagements schließen eine **Professionalisierung der Schulleitung** mit ein. Dies stellt besondere Forderungen an Ausbildung, Weiterbildung und Supervision der Schulleitung. Die Selbstevaluation an Schulen bietet im Rahmen des Qualitätsbereichs III des Landesinstituts für Schulentwicklung Stuttgart (LS) Schulleitungen die Möglichkeit z.B. durch eine Mitarbeiterbefragung systematisch Rückmeldung vom Kollegium zu erhalten. Hierzu gibt es bereits standardisierte Verfahren (z.B. FASS und ODAS).

Zum **Umgang mit Konflikten** im Kollegium und zwischen Kollegium und Schulleitung kann zwischen einem präventiven und einem korrektiven Ansatz unterschieden werden. Als präventive Organisationsentwicklungsmaßnahmen schlägt Rudow (2000) unter anderem vor:

- Klar definierte, aufeinander abgestimmte Aufgaben- und Rollenverteilungen zwischen Schulleitung und Lehrer/-innen
- Ein nach Leistungskriterien ausgerichtetes und ausgewogenes Annerkennungs- bzw. Belohnungssystem
- Explizite Kompetenzregelungen für bestimmte Lehrergruppen
- Einstellung von Junglehrern/-innen auf der Grundlage objektiver Leistungskriterien
- Eine offene, verständliche und widerspruchsfreie Informationspolitik von Schulbehörden und Schulleitung
- Mit allen Beschäftigten abgestimmte, allgemein anerkannte und für die Schulleitung geltende Führungsleitsätze.

Konflikte lassen sich nicht vollständig vermeiden. Treten sie auf, gilt es, sie als Chance für eine persönliche und organisationale Weiterentwicklung zu nutzen (korrektiver Ansatz). Um diese Chance nutzen zu können sollte die Schule über ein Konzept verfügen, wie auf Konflikte reagiert werden kann (Stichwort: Streit- und Feedbackkultur). Ähnlich wie bei Streitschlichterprogrammen unter Schülern, kann auch ein Kollegium ein Gremium mit ausgebildeten Schlichtern oder Mediatoren bilden. Das Regierungspräsidium Stuttgart bietet mit „GEKO“ ein Training zu Gesprächsführung und Kommunikation in Konfliktsituationen an.

Möchte man an einer Schule angemessenes Führungsverhalten, soziale Unterstützung, kooperatives Unterrichten und gemeinsames pädagogisches Handeln gegenüber Schülern erreichen, dann setzt dies einen Konsens über ein **gemeinsames pädagogisches Konzept** voraus. „Das pädagogische Konzept besteht aus gemeinsam erarbeiteten und getragenen Grundsätzen, die der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele dienen. An ihnen richtet sich das pädagogische Handeln des Kollegiums aus“ (Keller, 1997). In den meisten Schulen besteht implizit ein mehr oder weniger breiter Konsens über das pädagogische Konzept. Gesundheitsförderliche Maßnahmen des Verhältnismanagements sollten jedoch eine explizite Diskussion der aktuellen Stärken und Schwächen des pädagogischen Handelns und der angestrebten pädagogischen Handlungsgrundsätze beinhalten. Dies wird auch bei der Selbstevaluation unter Qualitätsbereich IV (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart) berücksichtigt.

4. Ein Schulentwicklungsprojekt zur Gesundheitsförderung bei Lehrkräften

Maßnahmen des Verhältnismanagements basieren im Idealfall auf einer Organisationsdiagnose und werden in laufende Maßnahmen der Organisation eingebettet. In Abbildung 7 wird ein Fahrplan für ein relativ aufwändiges Schulentwicklungsprogramm für größere Schulen vorgestellt. Der Fahrplan sieht die gängigen Schritte Zielsetzung, Datenerhebung, Ergebnisbewertung, Zielspezifizierung, Maßnahmenplanung, Umsetzung und Evaluation vor. An kleinen Schulen können einzelne Projektphasen erheblich gestrafft werden. Hier kann z.B. die Diagnose, Zielbestimmung und Maßnahmenplanung an einem einzigen Tag in Form eines moderierten Workshops, an dem das gesamte Kollegium teilnimmt, durchgeführt werden.

Das beschriebene Vorgehen soll eine möglichst breite Mitwirkung der Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen und den Prozess und die Entscheidungen transparent machen. Sowohl die Partizipation als auch Transparenz sind notwendige Bedingungen für die Akzeptanz, Passung und Nachhaltigkeit der entwickelten Maßnahmen.

Schulentwicklungsprojekt zur Gesundheitsförderung bei Lehrkräften im Überblick

<p>Voraussetzung</p> <p><i>Die Schule wählt das Thema Lehrergesundheit als Bereich für die Selbstevaluation. Die große Mehrheit des Kollegiums sollte den Wunsch haben, sich für dieses Thema zu engagieren.</i></p>
<p>Vorarbeit</p> <p><i>Ein externer Projektberater wird gesucht. Es finden erste Gespräche zwischen Berater, Schulleitung und Personalrat statt. Dabei sollte die wahrgenommene Ausgangslage (IST-Zustand) besprochen werden, bereits eine grobe Zielbestimmung (SOLL-Zustand) stattfinden und das Thema innerhalb der bereits laufenden Schulprojekte und Aufgaben verortet werden. Mögliche Hindernisse und Fallstricke, die das Projekt verhindern könnten, werden diskutiert.</i></p>
<p>Auftaktveranstaltung</p> <p><i>Das Thema „Gesundheitsförderung in der Schule“ und der Projektplan werden in einer Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt. Das Kollegium sollte sich mit großer Mehrheit für das Projekt aussprechen. Noch in dieser Veranstaltung kann eine Steuergruppe aus Vertretern der Schulleitung, des Personalrats, dem externen Berater und ca. drei interessierten Lehrerinnen und Lehrern gebildet werden.</i></p>
<p>Projektplanung</p> <p><i>Diese Steuergruppe plant und koordiniert den weiteren Prozess. Dazu gehören zunächst eine Bestandsaufnahme der bereits laufenden Aktivitäten, die Spezifizierung der Ziele und Kriterien und die inhaltliche und zeitliche Ausarbeitung des Projektplans. Im nächsten Schritt kann aufbauend auf den Zielen und Kriterien die Diagnostik geplant werden. Geeignete diagnostische Verfahren müssen gefunden werden, die von der Schulleitung abgesegnet werden.</i></p>
<p>Diagnosephase</p> <p><i>In der Diagnostik sollte eine möglichst spezifische Erhebung von Belastungen und Ressourcen, sowie Bewältigungsstrategien und Beanspruchungsfolgen erfolgen. Dies kann in Form einer schriftlichen und anonymen Mitarbeiterbefragung geschehen. Für eine solche Erhebung liegen bereits bewährte Screening-Instrumente vor, die an großen Stichproben normiert und in Untersuchungen evaluiert wurden (bedingungsbezogen: FASS; personenbezogen: AVEM). Abhängig von den gewählten Kriterien wird es notwendig sein, die Instrumente noch durch selbst entwickelte Fragen zu ergänzen. Das Landesinstitut für Schulentwicklung gibt in seinem „Leitfaden zur Selbstevaluation“ Hinweise wie solche Fragebögen selbst erstellt werden können. Neben dem Einsatz von Fragebögen können zu bestimmten „Problembereichen“ weitere genauere Arbeitsanalysen durchgeführt werden z.B.:</i></p>

- Dokumentenanalyse (Fehlzeiten, Krankenstand, Stundenausfall, Klassengrößen, Fortbildungsmaßnahmen)
- Feinanalyse von Belastungssituationen im Unterricht (z.B. RHIA-Unterricht, Krause, 2003, 2004)
- Interviews mit Betroffenen, Experteninterviews
- moderierte Gruppendiskussionen
- Ortsbegehungen

Die gewonnenen Daten werden vom externen Berater und Freiwilligen der Schule ausgewertet und aufbereitet. Die Auswertenden sollten über gute statistische Kenntnisse und gegebenenfalls Techniken qualitativer Inhaltsanalyse verfügen.

Survey-Feedback

Die aufbereiteten Ergebnisse werden an die Steuergruppe einschließlich Schulleitung und – das ist für den Erfolg des Projekts sehr wichtig – dem gesamten Kollegium am besten im Rahmen einer erneuten Gesamtlehrerkonferenz rückgemeldet. Das Kollegium bewertet die Ergebnisse und erstellt eine Prioritätenliste von notwendigen Maßnahmen. Folgende Fragen können dabei die Diskussion leiten:

„Was läuft an der Schule schon richtig gut?“

„Was ist das dringlichste Problem?“

„Was wollen wir gleich anpacken?“

„Zu welchem Thema wollen wir längerfristige Veränderungsprozesse initiieren?“

„Wer kümmert sich um welche Themen?“

Erst jetzt ist eine genaue Zielbestimmung für den weiteren Veränderungsprozess möglich.

Noch in der Konferenz werden ein bis drei „Themengruppen“ (= Gesundheitszirkel) gebildet, die sich jeweils eines der in der Diagnostik und Diskussion identifizierten Problembereiche annehmen.

Ein Gesundheitszirkel ist „eine auf Dauer angelegte Kleingruppe, in der Lehrer einer Schule in regelmäßigen Abständen auf freiwilliger Basis zusammenkommen, um Themen des eigenen Arbeitsbereichs bzw. der eigenen Schule zu analysieren und unter Anleitung eines Moderators mit Hilfe spezieller Problemlösungs- und Kreativitätstechniken Lösungsvorschläge zu erarbeiten und zu präsentieren, diese Vorschläge selbständig oder im Instanzenweg umzusetzen und eine Ergebniskontrolle vorzunehmen“ (Rudow, 1997).

Konzeption von Veränderungsmaßnahmen

Die Themengruppen treffen sich in regelmäßigen Abständen. Sie sammeln zu einem der in der Diagnostik identifizierten Problemfelder Ideen und entwerfen Veränderungsmaßnahmen. Bei der Planung von Maßnahmen dürfen die Zielkriterien (s.o.) nicht aus den Augen verloren werden. Die Themengruppen informieren regelmäßig die Steuergruppe. Diese achtet auf die terminliche Einhaltung des Rahmenplans. Die Arbeit der Themengruppen sollte auch für das übrige Kollegium präsent und transparent sein (z.B. durch schriftliche Zusammenfassungen, Stellwände, informelle Gespräche im Kollegium, Kurzberichte in Fach- und Klassenkonferenzen).

Die Themengruppen können Entwürfe von einfachen Maßnahmen der Steuergruppe vorstellen und gleich einleiten (z.B. Neuordnung des Vertretungsplans). Bei umfangreichen Projektvorschlägen muss die Umsetzbarkeit (z.B. Finanzierung) geprüft werden. Erfordert die Umsetzung die Mitwirkung aller Kollegen (z.B. Einführung bestimmter Formen der Teamarbeit), wird der Maßnahmenplan im Kollegium zur Abstimmung gebracht.

Durchführung von Veränderungsmaßnahmen

Die vereinbarten Maßnahmen werden mit allen davon betroffenen Kollegen durchgeführt. Je nach Art der Intervention werden für die Durchführung entsprechende Ämter vergeben. Die Terminplanung, der Verlauf und die Zuständigkeiten innerhalb der Projekte werden dem Kollegium laufend bekannt gemacht.

Evaluation

Unter Berücksichtigung der Zielkriterien und der Ergebnisse der Diagnose findet eine abschließende summative Evaluation statt. Idealerweise geschieht dies ein Jahr nach der Diagnosephase mit denselben Untersuchungsinstrumenten, sodass eine Veränderungsmessung möglich wird. Erfahrungen, neue Vorgehensweisen, gefundene Regelungen werden schriftlich festgehalten. Die Ergebnisse der Evaluation werden wieder im Kollegium vorgestellt (siehe Survey-Feedback), gegebenenfalls kann ein neuer Zyklus angestoßen werden.

Abbildung 7: Schulentwicklungsprojekt Gesundheitsförderung für Lehrkräfte

5. Zusammenfassung und Fazit

Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrer Berufstätigkeit einer Vielzahl ganz unterschiedlicher Anforderungen und Belastungen ausgesetzt. Diese bieten einerseits die Chance zur persönlichen Weiterentwicklung, können aber auch das Wohlbefinden, die Gesundheit und damit auch die pädagogische Handlungsfähigkeit vorübergehend oder auf Dauer beeinträchtigen. Jeder einzelne Lehrer kann Fehlentwicklungen vorbeugen, indem er Kompetenzen und konstruktive Bewältigungsstrategien aufbaut und eine „gesunde“ Einstellung zum Beruf gewinnt (Verhaltensmanagement). In gemeinsamen Aktivitäten des Kollegiums und der Schulleitung, insbesondere in Schulentwicklungsprozessen, können Arbeitsaufgaben und -bedingungen verändert und individuelle und institutionelle Unterstützungssysteme zur Verbesserung der gesundheitlichen Rahmenbedingungen organisiert werden (Verhältnismanagement).

Die Schulen in Baden-Württemberg sind derzeit mit aufwändigen und zeitraubenden Projekten der pädagogischen Schulentwicklung beschäftigt (Bildungsplanreform, Einführung von Ganztags schulbetrieb etc.). Diese Projekte bieten vielfältige Chancen die schulische Lern- und Lebenswelt von Schülern neu zu gestalten, bergen jedoch auch die Gefahr für die Lehrenden, die Balance zwischen Anforderungen und Ansprüchen auf der einen Seite und den Möglichkeiten und Ressourcen auf der anderen Seite zu verlieren. Deshalb ist es notwendig, bei allen pädagogischen Veränderungsmaßnahmen auch den Aspekt der Gesunderhaltung von Lehrerinnen und Lehrern gleich mit zu bedenken – nicht nur, um Lehrer möglichst lange bei der Stange zu halten und Pensionskosten zu sparen, sondern auch wegen des Aspekts der Schul- und Unterrichtsqualität. Die hier vorgestellten Ergebnisse und Maßnahmen sollen deutlich machen, dass sich pädagogischer Erfolg und Gesundheit zu einem weiten Teil bedingen und auch zugleich angestrebt werden können. Die Schule sollte ein Ort für Kinder und Jugendliche sein, zu dem sie gerne hingehen und an dem sie sich weiterentwickeln – Voraussetzung dafür ist, dass Schule auch für Lehrerinnen und Lehrer solch ein Lebensbereich ist.

6. Literatur

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, A.-R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Bründel, H. & Simon, E. (2003). *Die Trainingsraummethode*. Weinheim: Beltz.
- Dick, R. v., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269-280.
- Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (1996). *Konflikte selber Lösen - Mediation für Schule und Jugendarbeit - Das Streitschlichterprogramm*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Greiner, B. (1998). Der Gesundheitsbegriff. In Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (Hrsg.), *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung*. (S. 39-55). Göttingen: Hogrefe.
- Gudjons, D. & Kömm, B. (2005). "Wir beraten uns gegenseitig": Peer Coaching unter Referendar(inn)en. *Pädagogik*, 6/05, 32-34.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hennig, B. (2004). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Eine psychophysiologische Feldstudie*. Freiburg: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

- Hennig, C. & Keller, G. (1998). *Anti-Streß-Programm für Lehrer - Erscheinungsbild, Ursachen, Bewältigung von Berufsstreß*. 2. Aufl. Donauwörth: Auer.
- ISO 10075 (1991). *Ergonomic principles related to mental work-load - General terms and definitions*. Genf: International Organization for Standardization.
- Kaempff, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilung zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In Bungard, W.; Koop, B. & Liebig, C. (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben. Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis*. (S. 281-286). München: Hampp.
- Keller, G. (1997). *Wir entwickeln unsere Schule weiter*. Donauwörth: Auer.
- Kramis-Aebischer., K. (1995). *Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Krause, A. (2003a). Bedingungsbezogene Analyse psychischer Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern - Zur Validität eines neuen Untersuchungskonzepts. *Wirtschaftspsychologie*, 5, 132-134.
- Krause, A. (2003b). Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 254-273.
- Krause, A. (2004). Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose in Schulen: Analyse psychischer Belastungen und Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse. In Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern - Analyse und Gestaltung*. (S. 123-141). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kretschmann, R. (Hrsg.) (2001). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Nolting, H. (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H. & Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress, and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic Medicine*, 61, 197-204.
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 38, 193-200.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit*. Göttingen: Huber.
- Rudow, B. (1997). Personalpflege im Lehrberuf - Streßmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In Buchen, S., Carle, U., Hoyer, H.-D. & Schönwälder, H.-G. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung (Band 1)*. (S. 301-323). Weinheim: Juventa.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrberuf: Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Heddeshelm/Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (2002). Das Arbeitsschutzgesetz gilt auch für Lehrkräfte! Verhältnisprävention im Schulbereich. *Pädagogik*, 54, 36-41.

- Schaarschmidt, U. (2004). Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Sicht. In Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. (S. 97-112). Stuttgart: Schattauer.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. Frankfurt: Swets.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 244-268.
- Scheuch, K. & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In Buchen, S., Carle, U., Hoyer, H.-D. & Schönwälder, H.-G. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung (Band 1)*. (S. 285-299). Weinheim: Juventa.
- Schmitz, E., Jehle, P. & Gayler, B. (2004). Innere Kündigung im Lehrerberuf. In Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. (S. 69-81). Stuttgart: Schattauer.
- Schönhofen, K. (2005). *Belastung und Beanspruchung von Lehrern: Eine Untersuchung zum Einfluss von Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, Persönlichkeit und Burnout auf die kardiovaskuläre Reaktivität bei Mainzer Grund- und Hauptschullehrkräften*. Mainz: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Tiesler, G., Berndt, J., Ströver, F. & Schönwälder, H.-G. (2002). Herzklopfen? Psychophysische Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern durch Schul-Arbeit. In Beetz-Rahm, S., Denner, L. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit (Band 3)*. (S. 235-245). Weinheim: Juventa.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7, 203-219.
- Ulber, D. (1998). *Survey-Feedback-Instrument zu Organisationsdiagnose an Schulen (ODAS)*. Berlin: Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2003). "Frühpension statt Prävention?" - Zur Problematik Frühinvalidität im Schuldienst. *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 38, 3-11.

Autor:

Benjamin Hennig, Dipl.- Psych.
 Schulpsychologe an der
 Schulpsychologischen Beratungsstelle
 Landratsamt Heilbronn
 Rollwagstr. 16
 74072 Heilbronn
 E-Mail: benjamin.hennig@landratsamt-heilbronn.de

2.5

Ulla Simshäuser
Leitlinien für eine Ernährungswende im Schulalltag¹

Ernährungswende: was ist gemeint?

Ernährung war in der Vergangenheit kaum ein Thema in unseren Schulen. Schulverpflegung in Form von Pausenbrotten war vor allem die private Angelegenheit von Müttern. Heute stellt das Thema Schulen vor große Herausforderungen. Die Zahl fehlernährter, übergewichtiger und chronisch kranker Kinder nimmt rasch zu. Der veränderte Alltag von Eltern und Kindern, eine Pluralisierung der Lebensstile sowie veränderte Essgewohnheiten haben dazu geführt, dass Wissen und Fertigkeiten über gesundes Essen zu Hause immer seltener erworben werden, außerhalb der Familie aber kaum praktische Gelegenheiten zum Erwerb gesundheitsfördernder Kompetenzen vorhanden sind. Ernährungsbezogener Unterricht ist immer weniger ein Bildungsangebot, das alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Viele Schülerinnen und Schüler ernähren sich unzureichend und/oder falsch, ihre wachsende Armut verschärft diesen Trend zusätzlich.

Schulverpflegung hat aber jenseits des Versorgungsaspektes auch eine soziale Bedeutung, die weit über ihre Ernährungsrelevanz hinaus geht. Gemeinsam Essen ist in allen Kulturen grundlegender Ausdruck von Gemeinschaftsbildung und sozialer Teilhabe. Weitgehend vergessen wird, dass dies auch das gesellschaftliche Selbstverständnis und Selbstbild von Menschen prägt. In unseren Halbtagschulen fehlt mit dem gemeinsamen Mittagstisch dieser essentielle Ort von Gemeinschaftsbildung. Ein wichtiges gesundheitsförderndes Potenzial des Mittagstischs, die soziale Integration, kann deshalb nicht genutzt werden.

Mit der Verabschiedung des Investitionsprogramms der Bundesregierung zum Ausbau von Ganztagschulen in 2003 hat sich die Notwendigkeit ergeben, einen Mittagstisch in Schulen anzubieten. Das bietet nun die Chance, die längst fällige Ernährungswende im Schulalltag umzusetzen. Dies darf aber nicht zu einer Überforderung des Settings und seiner Akteure führen. Deshalb ist für die Umsetzung einer Ernährungswende in Schulen eine geteilte gesellschaftliche Verantwortung und Unterstützung notwendig. Dies ist der Kern dessen, was unter einer *Ernährungswende* zu verstehen ist: nachhaltige² Ernährung zum Gegenstand gesellschaftlicher Gestaltung und Verantwortung machen, an der viele Akteure beteiligt sind. Sie ist nicht nur eine Frage der Versorgung sondern verlangt eine Praxis, die bisher getrennte Dimensionen von Verpflegung wie z.B. Mahlzeitenqualität, Esskultur, Teilhabe und Ernährungs- und Verbraucherbildung zusammenführt.

Die folgenden, hier in gekürzter Form wiedergegebenen vier *Leitlinien einer Ernährungswende*

¹ Der Beitrag ist eine gekürzte und leicht bearbeitete Fassung der Leitlinien einer Ernährungswende im Schulalltag. Die Langfassung ist als download erhältlich unter: www.ernaehrungswende.de oder www.ioew.de.

² „Nachhaltige“ Ernährung wurde vom Forschungsprojekt Ernährungswende definiert als eine Ernährung, die sowohl gesundheitsfördernd (gesunde Mahlzeiten und gesundheitsfördernde Gestaltung von Pausen und Mahlzeituersituationen), als auch soziokulturell vielfältig (z.B. Toleranz unterschiedlicher Ernährungskulturen) umweltverträglich und alltagsadäquat (einfach im Alltag realisierbar) ist. (Simshäuser 2005:5)

im Schulalltag wollen Vertreter von Schule, Kommune, Elternschaft und Politik eine Orientierung für notwendige Strategien einer Weichenstellung in der aktuellen Praxis geben. Sie sind im Rahmen des Verbundprojekts Ernährungswende entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und 2005 abgeschlossen wurde.

Leitlinie Lebenswelt gestalten

Schule hat heute einen dringenden Erziehungs- und Fürsorgeauftrag für Ernährung und Gesundheit. Die Qualität schulischer Lebenswelt ist für die Einlösung dieses Auftrags entscheidend. Deshalb macht eine Verpflegung allein noch keinen „Appetit“ auf Schule. Ziel der Leitlinie ist es, Essen in der Schule auch zum Bestandteil einer gesundheitsfördernden Schulentwicklung zu machen an der Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt werden.

Wo das Interesse von Schülerinnen und Schülern an der Gestaltung von Rückzugsräumen, Esssituationen und Bewegungsmöglichkeiten nicht genutzt wird, hat Schulverpflegung mit einem Akzeptanzproblem zu kämpfen. Wo möglich, versorgen sich ältere Schülerinnen und Schüler lieber im Schulumfeld – auch, weil der Imbiss um die Ecke mehr Entspannung bietet. Schulverpflegung muss in einem Ambiente stattfinden in dem sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer wohl fühlen können. Erforderlich sind Zeit und Gelegenheit zum Austausch, damit die Möglichkeiten die das gemeinsame Essen für die Förderung von Schulkultur bietet, auch genutzt werden können. Der Mittagstisch darf deshalb nicht, wie es häufig geschieht, in Gaststätten oder externe Mensen ausgelagert werden. Damit Ernährung in der Schule einen Beitrag zur Gemeinschaftsbildung und Stärkung von Gesundheitskompetenzen erfüllen kann, muss sie entsprechend sorgfältig organisiert und sinnvoll in den Schulalltag eingebettet werden. Grundlegende Erfordernisse sind vor allem:

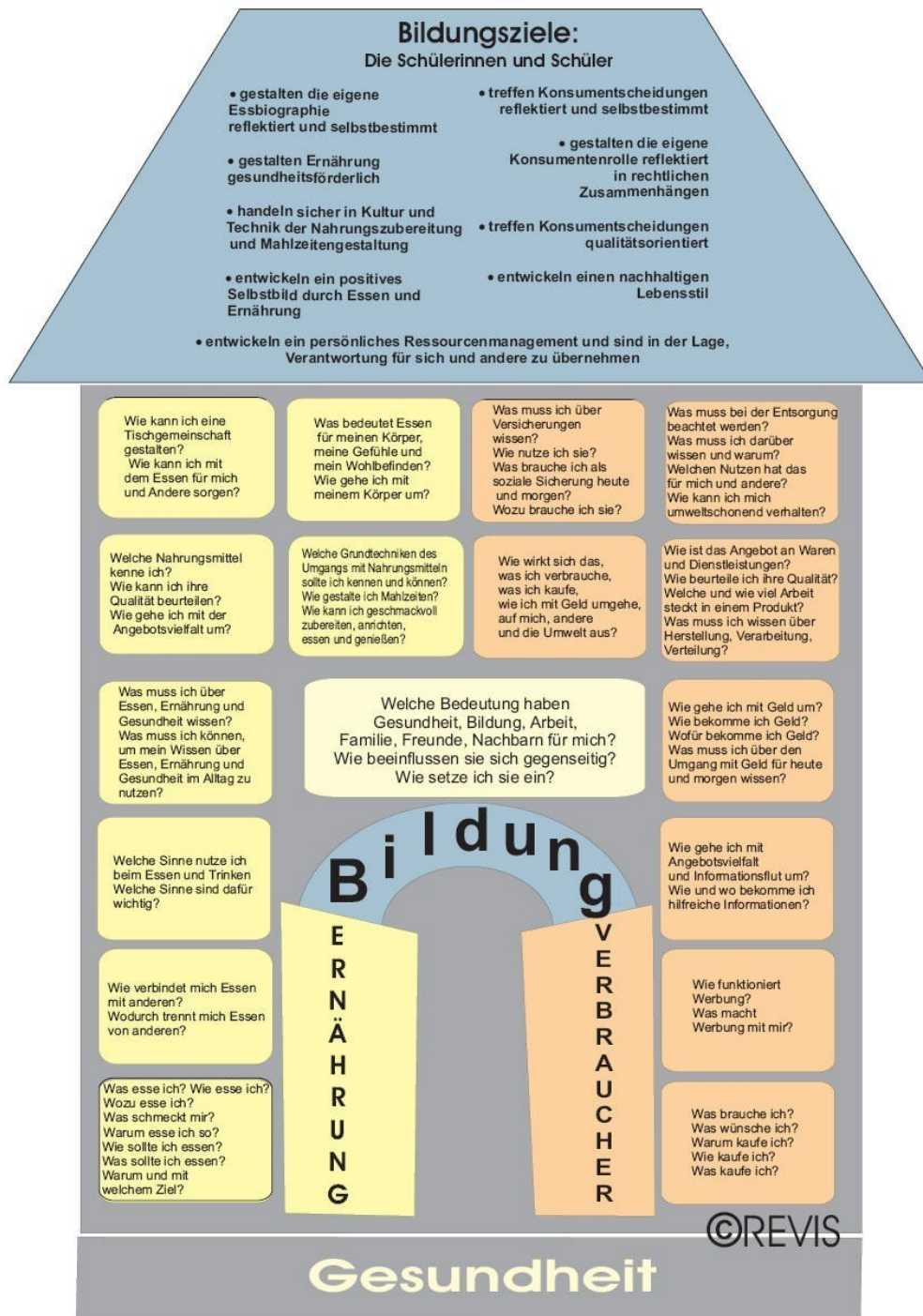
- *Teilhabe*: die Einrichtung von Essensbeiräten kann dabei helfen, den Ernährungsalltag gemeinsam zu gestalten und kontinuierlich zu verbessern
- *Rhythmisierung*: die Abstimmung der Öffnungszeiten von Mensa und Kiosk kann die Gewähr für geregelte Essenszeiten bieten. Bewegungs-, Ess- und Entspannungspausen sollten getrennt und nicht in der großen Pause zusammengelegt werden
- *Qualitätssicherung*: Ganztagschulen müssen Frühstück, gemeinsames warmes Mittagessen und Zwischenmahlzeiten nach verbindlichen Qualitätskriterien (aid / DGE 2001, BMVEL 2005) anbieten, ebenso ausreichend ungesüßte Getränke im Unterricht
- *Gemeinschaftsbildung*: attraktive Rahmenbedingungen (z.B. ansprechende, ruhige Räume, geringe Wartezeiten bei der Essensausgabe etc.) tragen dazu bei, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler regelmäßig und gemeinsam am Mittagessen teilnehmen.

Leitlinie Kompetenzen stärken

Schule hat einen Bildungsauftrag für Ernährung und Gesundheit, der Professionalität erfordert. Schule benötigt aber auch aktive Eltern, die sie dabei unterstützen. Ziel der Leitlinie „Kompetenzen stärken“ ist eine Professionalisierung von Lehrpersonal, Caterern, Schulträgern und engagierten Eltern im Bereich von Gesundheitsförderung und Ernährungsbildung als Voraussetzung für eine entsprechende Kompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen.

Sich gesund zu ernähren zählt zu den Basiskompetenzen alltäglicher Lebensführung, wie z.B. Kochen, zielorientiertes Einkaufen und Verarbeiten von Lebensmitteln oder der verantwortliche Umgang mit Geld. Ernährungs- und Gesundheitskompetenzen werden aber bisher in deutschen Schulen kaum vermittelt. Ernährungsbezogene Unterrichtsmaterialien und Lehrbuchinhalte sind überholt, mitunter schlicht falsch. Die Stärkung der Ernährungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern erfordert zeitgemäße Bildungsziele für Ernährungs- und Verbraucherbildung, wie sie vom Forschungsprojekt REVIS (REVIS 2005) entwickelt wurden.

Ernährungs-, (Gesundheits-) und Verbraucherbildung Das Leben kompetent gestalten



Das, was unterrichtet wird, muss mit der gelebten Alltagspraxis übereinstimmen. Dies bedeutet, dass an die Qualität und Organisation von Schulverpflegung neben ernährungsphysiologischen auch didaktische Anforderungen gestellt werden müssen. Schulträger, -Leiter und Eltern müssen dies berücksichtigen und bei der Entscheidung über das Verpflegungsangebot Fachlehrerinnen und -lehrer unabhängiges professionelles Know-How einbinden.

Ein Beispiel für diese notwendige Kongruenz zwischen schulischer Ernährungspraxis und schulischem Bildungsauftrag ist die Geschmacksbildung. Wo verpackte Ware und Geschmacksstandards bewirken, dass Essen den Sinnen entgleitet, muss eine kritische Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen die Geschmacksbildung zum essentiellen Bestandteil der Stärkung von Ernährungskompetenzen machen, Lehrkräfte darin ausbilden und entsprechende Anforderungen an die geschmacksbildende Qualität der Schulverpflegung stellen.

Schwerpunkte von „Kompetenzen stärken“ betreffen aktuell besonders:

- Die rasche Umsetzung reformierter Bildungsziele für Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Schulen aller Bundesländer,
- Professionalisierung von Lehrkräften in Fragen der Gesundheitsförderung, der Ernährungs-, Verbraucher- sowie Umweltbildung durch verbindliche Aus- und Weiterbildung in allen Bundesländern,
- Unterricht in Ernährungs- und Verbraucherbildung von Kindern und Jugendlichen in allen Schulen.
- Aus- und Weiterbildung von Schulträgern für die Organisation einer qualitätsgesicherten Schulverpflegung.

Leitlinie Qualitäten bündeln

Nachhaltige Ernährung in der Schule macht die Bündelung einer Vielzahl von Qualitäten auf unterschiedlichen Ebenen nötig: Qualität der Schulentwicklung, didaktischer Qualitäten, der gesundheitsfördernden und ökologischen Qualität der Mahlzeiten und der erforderlichen Infrastruktur (z.B. Räume). Ziel der Leitlinie ist es, diese Qualitäten zu umfassenden Qualitätsanforderungen an die Schulverpflegung zusammenzuführen.

Dazu gehört auch eine pädagogische Verantwortung, die solche Sponsoren für die Bewirtschaftung von Schulfesten und von Mittagstischen ausschließt, die für nicht nachhaltige Ernährung stehen (z. B. Alkohol- oder Fast-Food-Hersteller). Auf diese Weise kann Verpflegung bewusst mit der Vorgabe organisationsentwicklerischer und pädagogischer, sowie übergreifender gesundheitlicher und ökologischer Kriterien zusammengeführt werden und instrumentelle Lösungen („Hauptsache satt“) vermeiden.

Die bisherige Organisation von Schulverpflegung berücksichtigt kaum Qualitätskriterien, die diesbezüglichen Ausschreibungstexte der Schulträger bleiben oft vage („gesund“ „kindgerecht“). In der Regel ist der Preis entscheidend. Obwohl allgemeine Empfehlungen für Verpflegungssysteme (aid / DGE 2003) vorliegen, sind sie vor Ort selten bekannt und ihre Umsetzung in gesetzliche Bestimmungen oder verbindliche Qualitätskriterien ist der Ausnahmefall.³

³ Im Überblick der Bundesländer nehmen die sogenannten „Berliner Qualitätskriterien“ (AOK et al 2005) eine Vorreiter-Rolle ein.

Seit kurzem existieren für die Bundesebene unverbindliche Rahmenkriterien, die auch hygienische und ökologische Anforderungen an die Schulverpflegung stellen (BMVEL 2005).

Die Einhaltung verpflichtender Mindeststandards muss deshalb zur Grundlage für die Vergabe von Verpflegungsaufträgen an Caterer, die sogenannten Leistungsverzeichnisse gemacht werden. Mit diesen Leistungsverzeichnissen haben Schulträger und Schulen über die Mindeststandards hinaus individuelle Gestaltungsmöglichkeiten, die ihnen eine Anpassung an die Gegebenheiten und Bedürfnisse ihrer Schule erlauben. Aktuell kommt es vor allem darauf an:

- möglichst auf Bundesebene verbindliche Mindeststandards für die Schulverpflegung und für die Entwicklung von Leistungsverzeichnissen festzulegen,
- parallel Mindeststandards für ein schulisches Managementsystem von Schulverpflegung zu entwickeln, das soziale, gesundheitliche, ökologische und ökonomische Kriterien gleichermaßen berücksichtigt,
- entsprechende Mindeststandards für ein Evaluations- und Monitoringsystem von Schulverpflegung auf der kommunalen Ebene zu entwickeln.

Leitlinie Strukturen entwickeln

Die Umsetzung einer nachhaltigen Ernährung in Schulen ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe. Sie erfordert Professionalität, tragfähige Strukturen und Finanzierungslösungen. Überwiegend ehrenamtliches Engagement ist keine Lösung und überfordert Schulen wie Eltern. Ziel der Leitlinie „Strukturen entwickeln“ ist es, die Handlungsmöglichkeiten von Schulen bei der Umsetzung einer schulischen Ernährungswende zu stärken. Politik, kommunale Verwaltungen und Ministerien auf Bundes- und Länderebene tragen dafür eine gemeinsame Verantwortung. Ernährung in Schulen ist noch überwiegend ein Experimentierfeld. Hier dominieren Kampagnen, Informationsveranstaltungen und Notlösungen. Einfluss auf die erforderliche Strukturentwicklung auf schulischer, kommunaler und Landesebene hatte dies bisher nicht. Was fehlt, sind zukunftsfähige Strukturen und verbindliche Regelungen für die Schulverpflegung auf der Grundlage eines Konsenses über grundlegende gesundheits- und bildungspolitische Ziele und ihrer verantwortlichen Umsetzung. Deshalb wird sie nicht selten zum Spielball unterschiedlicher Entscheidungsebenen.

Ein weiteres Hindernis im Aufbau dauerhafter Strukturen liegt in den allgegenwärtigen Haushaltsproblemen der Kommunen. Angesichts der Zunahme von Armut ist es eine nachvollziehbare Sorge der Schulträger, dass Eltern die Schulverpflegung nicht zahlen könnten. Es bedarf also der Entwicklung innovativer Finanzierungskonzepte, die sowohl dem Fürsorgeauftrag von Schule als auch der Finanzlage der Kommunen gerecht werden.

Schließlich sind dauerhaft Strukturen der Aus- und Weiterbildung in den Bereichen Schulverpflegung, Verpflegungsmanagement sowie der Ernährungs- und Verbraucherbildung erforderlich. Fachlehrerinnen und Fachlehrer, pädagogisches Personal, Schulträger und Eltern, die sich in der Schulverpflegung und Elternvertretung engagieren, müssen Zugang zu geeigneten Weiterbildungseinrichtungen erhalten. Die entsprechenden Einrichtungen müssen gestärkt und miteinander vernetzt werden.

Darüber hinaus betreffen Schwerpunkte dieses Strukturbildungsprozesses aktuell besonders:

- *öffentliche Verantwortung*: der Fürsorgeauftrag von Schule für Ernährung und Gesundheit muss im Schulgesetz aller Bundesländer verankert werden.
- *Qualitätssicherung*: Verbindliche Qualitätsstandards für die Schulverpflegung müssen verabschiedet, ihre Einhaltung muss regelmäßig evaluiert werden.
- *Finanzierung*: auf Bundes- und Landesebene sollten Runde Tische geeignete Finanzierungskonzepte für Schulverpflegung ausloten. Wichtige Akteure sind die kommunalen Spitzenverbände, Bundes- und Landesministerien und die Wirtschaft.
- *Kommunalisierung*: Schulträger müssen mit unabhängigem, lokal zugänglichem professionellem Know-How bei der Organisation von Schulverpflegung unterstützt werden. Die Einrichtung unabhängiger Kompetenzzentren auf kommunaler oder regionaler Ebene sind dafür eine denkbare Lösung.

Von Schulen lernen

Die Einführung von Schulverpflegung ist eine sehr komplexe und weitgehend unterschätzte Aufgabe bei der Ansprüche und praktische Möglichkeiten noch weit auseinanderfallen. Dennoch ist hier in den letzten Jahren ein bemerkenswertes und ermutigendes Engagement von vielen Seiten zu beobachten. Von Schulen kann also gelernt werden, aber nicht etwa, weil sie eine Ernährungswende bereits erfolgreich umgesetzt hätten, sondern weil sie darauf aufmerksam gemacht haben, worauf es vor allem ankommt: auf die Notwendigkeit, institutionelle Verantwortung für Ernährung und Gesundheit zu übernehmen und darauf, die Verpflegungsfrage nicht als reine Versorgungsfrage zu begreifen, sondern als Teil eines übergreifenden Prozesses der Kompetenzbildung für Gesundheit.

Literatur

- aid / DGE (Hg.) (2001): *Optimix. Empfehlungen für die Ernährung von Kindern und Jugendlichen. Auswertungs- und Informationsdienst für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (aid e.V.), Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE), Dortmund. Bonn*
- aid / DGE (Hg.) (2003): *Essen und Trinken in Schulen. Auswertungs- und Informationsdienst für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (aid e.V.). Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE). Bonn*
- AOK Berlin – die Gesundheitskasse / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin / Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin (Hg.) (2005): *Leistungsverzeichnis zur Vergabe der Verpflegungsorganisation von Ganztagschulen an externe Dienstleister. Teil 1: Berliner Qualitätskriterien. Berlin. Download unter: <http://www.vernetzungsstelle-berlin.de>*
- BMVEL – Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (Hg.) (2005): *Rahmenkriterien für das Verpflegungsangebot in Schulen. In Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE), dem Ökologischen Großküchen Service (ÖGS) und den Verbraucherzentralen. Bonn*
- REVIS (2005): *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen (2003-2005). Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. Download unter www.evb-online.de*
- Simshäuser, Ulla (2005): *Appetit auf Schule – Leitlinien für eine Ernährungswende im Schulalltag. Institut für ökologische Wirtschaftsforschung, Berlin. Download unter: <http://www.ioew.de/home/downloaddateien/LeitlinienErnaehrungswende.pdf>*

Links:

www.evb-online.de

Portal des Verbundforschungsprojektes REVIS zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, mit zahlreichen weiteren Links und downloads wichtiger Literatur

www.schuleplusessen.de

Zentrales Portal des Bundesministeriums für Ernährung, Verbraucherschutz und Landwirtschaft zum Thema Schulverpflegung mit zahlreichen weiteren Links

<http://www.landwirtschaft-bw.info/servlet/PB/-s/1nebeov152lmtb1bf38ra5tvm3evzgy3n/menu/1035332/>

Portal des Ministeriums für Ernährung und Ländlicher Raum Baden-Württemberg zur Kinderernährung

www.was-wir-essen.de

Portal des aid infodienstes für Verbraucherschutz Ernährung Landwirtschaft

www.vernetzungsstelle-berlin.de

Portal der Berliner Vernetzungsstelle Schulverpflegung

Die Autorin

Ulla Simshäuser ist promovierte Soziologin. Von 1999-2005 war sie Mitarbeiterin des Instituts für ökologische Wirtschaftsforschung (IÖW) und ist derzeit freiberuflich tätig. Sie hat die Leitlinien für eine Ernährungswende im Schulalltag im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundforschungsprojekts Ernährungswende entwickelt.

Dr. Ulla Simshäuser
Erbprinzenstr.14
69126 Heidelberg
Phone: 06221- 314696
E-mail: ulla.simshaeuser@gmx.de

**„Gute Gesundheit
unterstützt
erfolgreiches Lernen.
Erfolgreiches Lernen
unterstützt
die Gesundheit.
Erziehung und Gesundheit
sind untrennbar.“**

Desmond O'Byrne

2.6

Bärbel Härdt
Bewegte Schule

In der Schulentwicklung wird durch die Konzeption der neuen Bildungspläne für die Schulen die Möglichkeit eröffnet, eigene Schwerpunkte zu setzen und somit ein spezielles Schulprofil zu entwickeln. Einige Schulprofile, wie z. B. die Profile Lern- und Sportförderung, insbesondere aber die Gesundheitsförderung können bewegte Schule als Bestandteil integrieren.

Der Trend setzt sich fort, dass unsere Schüler zukünftig mehr Zeit in der Schule verbringen werden als früher. Sowohl die Lernbedingungen als auch die Lernumgebung sollten daher gezielt so gestaltet werden, dass unsere Kinder und Jugendlichen auch am Nachmittag noch ausgeglichener, frisch und leistungsfähig sind. Hilfreich, um dieses Ziel zu erreichen sind folgende Faktoren aus dem Bereich der bewegten Schule:

- **eine Rhythmisierung der Unterrichtsstunden und des Unterrichtstages**
- **ein großes, gestaltetes Schulgelände mit Anlagen für Bewegungsangebote**
- **genügend Rückzugsräume auf dem Schulgelände für Ruhe und Entspannung sowie für ungestörtes Arbeiten**
- **Bewegung, Entspannung und Spiel in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden und in der Mittagspause sollen möglich sein, zusätzliche Bewegungseinheiten werden angeboten**

1. „Bewegter Unterricht“ - Rhythmisierung innerhalb einer Schulstunde

Durch den Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung, Aktivität und Ruhe können sich unsere Schüler immer wieder regenerieren und eine gute Leistungsfähigkeit auch über einen langen Unterrichtstag hinweg erhalten. Tests haben ergeben, dass sich Schüler maximal 20-30 Minuten konzentrieren können, danach fällt die Leistungskurve stark ab. Eine Unterrichtsstunde sollte demnach in der Form rhythmisiert werden, dass auf Phasen hoher Konzentration Erholungsphasen folgen, und zwar bereits bevor ein starker Leistungsabfall eingetreten ist. Eine mögliche Abfolge könnte sein: Frontalunterricht – Schülerzentrierter Unterricht / Handlungsorientierter Unterricht – gemeinsame Zusammenfassung / Frontalunterricht ... gleichsam einem Sandwich, bei dem sich komprimierte Teile mit lockeren abwechseln. Haben Schüler größere Probleme sich zu konzentrieren – wie dies bei Schülern bekanntlich häufig der Fall ist, insbesondere bei Schülern mit ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung) – so sollten die Intervalle deutlich kürzer sein. Klare Regeln und ein auch den Schülern bekannter Zeitrahmen vermitteln Sicherheit und helfen, auch anstrengende Phasen zu meistern. Auch die Ankündigung einer Belohnung wirkt vielfach positiv auf das Lernverhalten. In der Regenerationsphase spielt Bewegung eine wichtige Rolle, denn (vgl. Härdt 2000):

a) Bewegung

- Bewegung steigert die Durchblutung des Gehirns – das beste Aktivitätsniveau liegt bereits bei 25 Watt Belastung auf dem Fahrradergometer (vgl. Jasper 1998 21 f.). Dies entspricht der Beanspruchung durch einen normalen Spaziergang. Daraus folgt:

Beim Gehen haben unsere Schülerinnen und Schüler den optimalen Aktivitätszustand für das Lernen – dies sollten wir bei der Konzeption unseres Unterrichts berücksichtigen!

- Bewegung hebt die Stimmung, da sie lustauslösende Zentren im Gehirn aktiviert (vgl. Holtmann/Ostrüder 1996, 49 f.) und Endorphine freisetzt, die ein Stimmungshoch schaffen. Daher wird Bewegung auch empfohlen, um Aggressionen abzubauen. Insbesondere beim freudvollen Lernen, dem „Fließen“, auch als „Flow-Effekt“ bezeichnet, hat man sehr hohe Endorphin-Konzentrationen festgestellt. Speziell das limbische System, das beim Lernen eine zentrale Rolle spielt, besitzt eine sehr hohe Konzentration an Endorphin-Rezeptoren.
- Bewegung veranlasst unser Gehirn, überwiegend im Bereich der für das Lernen vorteilhaften Alpha-Wellen zu arbeiten, was einem ruhigen, entspannten Zustand entspricht.
- Bewegung aktiviert blockierte Gehirnteile und bewirkt die Ausbildung neuer neuraler Verknüpfungen.
- Bewegung baut Stress ab. Bewegung wirkt regulierend auf Psyche und Kreislauf, durch die Aktivierung des Stoffwechsels werden Stresshormone schneller abgebaut, die Muskulatur entspannt sich.

b) Entspannung

Auch Entspannungsübungen bauen Stress ab. Ihr Wirkungsschwerpunkt liegt bei einer deutlichen Tonusreduktion der Skelettmuskulatur, Atemfrequenz, Puls und Blutdruck sinken, man hat das Empfinden, erholter, gelassener und entspannter zu sein.

Bewegte Schule ist somit eine Möglichkeit, Stress zu reduzieren – und zwar sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte. Sie hat somit einen positiven Einfluss auf die Gesundheit.

Typische Stresserscheinungen im Bezug auf das Lernen sind Konzentrationsschwächen und Denkblockaden, „unter Stress funktioniert effektiv nur noch eine Gehirnhälfte“ (Hannaford 1997, 217), was eine deutlich eingeschränkte Denkfähigkeit als Folge hat. Bei chronischem Stress ist ein Absterben von Gehirnzellen zu beobachten, Stresshormone vermindern die Glucoseaufnahme in das Gehirn und sorgen somit für dessen mangelnde Versorgung an Energie. Die Folge ist eine Beeinträchtigung des Gedächtnisses (vgl. Spitzer 2002, 171).

Vom gesundheitlichen Standpunkt aus betrachtet kann Stress die Ursache vieler Erkrankungen sein – z. B. Spannungskopfschmerz durch verspannte Muskulatur, Verdauungsstörungen sowie Infektionen durch das geschwächte Immunsystem. Zum psychosozialen Bereich zählt man u. a. die folgenden Stresssymptome, die man jedoch nicht zwangsläufig als Ausdruck von Stress definieren würde:

Sich gehetzt fühlen (durch Überlastung, Zeitdruck); das Gefühl, ständig eine Last tragen zu müssen; Langeweile (durch mangelndes Interesse oder durch Unterforderung); Gereiztheit, Gefühlsschwankungen, Unlustgefühle, Passivität, Verunsicherung, Konzentrationsschwächen, Schlafstörungen usw.

c) Wie fügt man Bewegungs- und Entspannungselemente in den Unterricht ein?

Man beginnt mit einfachen Übungen, dabei macht der Lehrer die Bewegungen vor und die Schüler ahmen diese nach:

- die Schüler bleiben sitzen, räkeln sich und schütteln ihre Hände
- und man lässt die Schüler im Klassenzimmer umhergehen, evtl. mit Zusatzaufgaben
- die Schüler machen Bewegungsübungen im Stehen – sie führen Bewegungen aus dem Sportbereich aus (laufen, schwimmen, boxen, Kreisen der Arme ...), machen Putzbewegungen (wischen, fegen ...), Bewegungen aus dem Bereich der Körperpflege (Zähne putzen, Haare bürsten ...) usw.



- Zum Abschluss eignen sich Entspannungsübungen, z. B. wir berühren mit den Fingerspitzen beider Hände jeweils die Stirnbeinhöcker, wir schließen dabei die Augen. Im Bereich der Stirnbeinhöcker liegen Reflexpunkte, die auch beim Touch-for-Health-Verfahren berührt werden. Bei Berührung ändert sich die Gehirndurchblutung in der Weise, dass emotionaler Stress abgebaut wird.

d) Verknüpfung mit Lerninhalten

Bewegter Unterricht ist jedoch nicht nur Bewegung und Entspannung zwischen Unterrichtseinheiten, sondern darüber hinaus können Bewegungs- und Entspannungselemente mit Lerninhalten verknüpft werden. Diese Art des Lernens ist ganzheitlich und spricht viele Sinne an. Der Lerninhalt wird somit im Gehirn in Assoziation mit Visualisierungen, Emotionen, Bewegungen, Geräuschen usw. abgespeichert. Dies entspricht einer großen Speicherkapazität, die sehr leicht im Gehirn wieder über die verschiedenen Speicherplätze abgerufen werden kann. In Verbindung mit einer stressarmen, positiv emotional geprägten Lernatmosphäre ist diese Art des Lernens gehirngerecht, da damit das Gehirn eine optimale Leistung erbringen kann.

Beispiele hierzu:

- Im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht erzählt der Lehrer eine Geschichte (Themenbeispiele: „Einkaufen“, „Mein Schulweg“, „Beim Frisör“, „Ein Besuch bei meiner Tante“ ...). Schüler und Lehrer stehen dabei, der Lehrer macht Bewegungen zu den Gegebenheiten vor, die Schüler machen es nach. Oder zum Wortfeld „Gehen“ werden Kärtchen ausgeteilt, auf denen Begriffe für weitere Gangarten stehen. Jede Gruppe erhält eine Karte und macht nach einer kurzen Beratung die Bewegungsart vor – die anderen Gruppen erraten den Begriff auf dem Kärtchen.
- Im Fach Geschichte wird der Militarismus behandelt. Der Lehrer hat eine Trillerpfeife dabei und lässt die Schüler antreten, marschieren, stillstehen ...
- Diskussionsrunden mit anschließender Auswertung: Sie verteilen Zettel mit der Aufschrift „ja, weil“ oder „nein, weil“ sowie eine Wäscheklammer für jeden Schüler. Danach stellen Sie als Thema ein Problem vor, zu dem es ein Für und Wider zu betrachten gilt. Die Schüler müssen nun die ihnen zugewiesene Positionen vertreten, auch wenn sie selbst nicht dieser Meinung sind. Die Schüler klemmen sich mit der Wäscheklammer ihren Zettel an ihre Kleidung und suchen sich Personen mit der gleichen Aufschrift, um sich mit ihnen zu unterhalten, um so Argumente zu sammeln. Ein Beispiel zur Suchtproblematik: „Ist in Schulen eine Unterrichtseinheit zum Thema >Probleme durch Konsum< sinnvoll?“ oder „Sollte in den Medien mehr vor den schädlichen Auswirkungen von Cannabis gewarnt werden?“ Jeder kann nun wiedergeben, was er gehört hat, an die Tafel schreiben oder auf einen Karton, der an eine Pinnwand geheftet wird. Das Ergebnis entspricht den Argumenten für einen dialektischen Aufsatz.

Bewegte Schule ist in allen Unterrichtsfächern möglich. Weitere Beispiele für die Praxis finden sich in: B. Härdt, Besser lernen durch Bewegen und Entspannen, Berlin 2000. Elemente der bewegten Schule findet man auch als Teil der Streitschlichter-Ausbildung sowie als Teil der verschiedenen Programme zum sozialen Lernen, wie z. B. dem Programm „Erwachsen werden“.

Bewegte Schule soll Freude bereiten! Spaßbetonte Übungen, Übungen und Spiele in Gruppen und eine lockere Übungsatmosphäre tragen dazu bei. Dies festigt die Klassengemeinschaft,

das Klassenklima verbessert sich und es entsteht eine entspannte Lernsituation. Mit schlechter Laune lässt es sich nicht gut lernen, Goleman (1995,50) formuliert es so:

„Schülerinnen und Schüler, die ängstlich, verärgert oder deprimiert sind, lernen nichts.“

2. Rhythmisierung des Unterrichtstages

Durch die folgenden Maßnahmen kann dies verwirklicht werden:

- offene Zeitfenster zu Beginn des Unterrichtstages
- die Mittagspause ist früher und so lang, dass für Bewegungs- und Entspannungsphasen genügend Zeit bleibt
- zwischen den Unterrichtsblöcken sind längere Pausen, damit eine Erholungsphase gewährleistet ist
- Phasen mit von einer Lehrkraft geleitetem Unterricht wechseln mit Phasen für selbständiges Lernen
- Der Fachunterricht erfolgt in Form längerer Zeiteinheiten, so dass man sich in Ruhe auch länger einer Aufgabe widmen kann. Dies kann u. a. durch eine Periodisierung erreicht werden. Das bedeutet, dass ein Unterrichtsfach über einen längeren Zeitraum im Schuljahr im Block mit mehr Stunden unterrichtet wird, in der restlichen Zeit des Jahres wird dieses Zeitintervall von einem anderen Fach belegt.

Die neu gewonnen Freiräume können sinnvoll genutzt werden, erfordern jedoch eine zusätzliche Betreuung der Schüler. In den Phasen mit selbständigem Lernen könnten als Hilfestellung Hausaufgabenbetreuung oder Förderunterricht integriert werden. In der freien Zeit in der Mittagspause können Arbeitsgemeinschaften oder offene Angebote zum Mitmachen stattfinden. Lehrer, Schülermentoren, ältere Schüler, Eltern, Sozialarbeiter, Vertreter von Vereinen, Kirchen oder auch privaten Institutionen (z. B. Musikschulen) können diese Aktivitäten leiten.

Schulen mit Ganztagesbetrieb benötigen ein großes Schulhaus mit einem großen Freige-lände

Räumliche Enge und Lärm sind typische Stressfaktoren. Konzentriertes Arbeiten ist zwar noch möglich bis zu der Schallgrenze von 80 Dezibel (das entspricht der Lautstärke eines PKW-Motors), entscheidend ist aber die Schallstruktur: Mikropausen in der Sprache von wenigen Bruchteilen einer Sekunde stören das Arbeitsgedächtnis – vielleicht wird man evolutionsbedingt auf die Sprache aufmerksam, um auf eine mögliche Gefahr reagieren zu können (vgl. Miltner 1997). „Lärm in Bildungsstätten – Ursachen und Minderung“ heißt ein Projekt der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (www.baua.de). Bei diesem Projekt wurden während des Unterrichtes deutlich zu hohe Schallpegel gemessen. Nach einer Sanierung der Räume sank der Pegel um bis zu 3 dB(A). Bemerkenswert ist aber, dass die Schallbelastung während des

Unterrichtetes um 6-8 dB(A) vermindert wurde, was man auf eine bessere Sprachverständlichkeit und dem daraufhin besseren Sozialverhalten der Schüler zurückführt. Somit wird die z. T. als störend empfundene Lautstärke reduziert, die bei Unterrichtsformen auftritt, bei denen Schüler in Gruppen gemeinsam arbeiten.

Es ist wichtig, dass sich unsere Schüler in der Schule wohl fühlen können, das heißt auch, dass sie möglichst optimale Lernbedingungen und eine stressfreie Lernumgebung vorfinden. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, über einen längeren Zeitraum leistungs- und aufnahmefähig zu sein. Dazu kann die bewegte Schule beitragen.

3. Was kann die bewegte Schule leisten



4. Elemente der bewegten Schule im Überblick

Elemente der bewegten Schule

Bewegungsübungen

- Übungen zur Aktivierung
- Handlung und Lerninhalte sind miteinander verknüpft
- Diskussionsrunden oder Brainstorming, bei denen sich die Schüler im Raum bewegen
- Übungen oder Spiele zum Schulen der emotionalen Intelligenz
- Übungen zur Wahrnehmung und Rücksichtnahme
 - bezüglich Mitschülern
 - bezüglich sich selbst
- Übungen u. a. aus dem Bereich der Erlebnispädagogik:
 - Übungen, die
 - Vertrauen erfordern und Vertrauen aufbauen
 - Flow-Erleben ermöglichen durch mutiges Verhalten
 - Gemeinschaft erfahren lassen
- Übungen zum Kennenlernen der Mitschüler
- Umfragen in Form von Energizern
- Unterrichtsmethoden, die mehr Bewegung und Aktivität zulassen (Gruppenpuzzle, Lernen an Stationen ...)

Aktive Pausengestaltung

- Großes, gestaltetes, freundliches Schulgelände mit Anlagen für Bewegungsangebote
- Spielgeräte für die Pausen
- Das Spielen mit (ungefährlichen) Kleingeräten im Klassenzimmer und auf den Fluren ist erlaubt
- Das Schulgelände bietet genügend Rückzugsräume für Ruhe und Entspannung
- Lehrer, Schülermentoren, Eltern, Sozialarbeiter, Vereine, Kirchen oder auch private Institutionen (auch Musikschulen) ermöglichen in der unterrichtsfreien Zeit Bewegungsangebote vielfältiger Art (Arbeitsgemeinschaften, offene Angebote)

Entspannungsübungen

aus den Bereichen: Sport allgemein, Brain-Gym, Yoga, Qi Gong ...

- Rhythmische Bewegungsabläufe
- Atemübungen
- Dehnungsübungen
- Progressive Muskelentspannung
- Stilleübungen
- Mentale Verfahren (z. B. Meditation, Körperreisen, Fantasiereisen)

5. Der Schulsport im Zusammenhang mit der bewegten Schule

Die Maßnahmen zur Förderung von Sport und Bewegung im Bereich des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport sind vielfältig und zahlreich. Sie reichen von der vorschulischen Bewegungserziehung über die Konzeption „Grundschulen mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt“, der Einführung von Sportprofilen an Förder-, Haupt- und Realschulen bis zur Förderung sportlicher Talente z. B. in Partnerschulen der Olympiastützpunkte. Im Folgenden werden einige Informationen zum Schulsport im Zusammenhang mit der bewegten Schule gegeben. Aus dem breiten Angebot des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg für die Schulen werden hier nur wenige ausgewählt, die im Hinblick auf die bewegte Schule von besonderer Bedeutung sind.

a) Grundschulen mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt

Die Konzeption „Grundschulen mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt“ erhielt im Jahr 2004 den ersten *Deutschen Präventionspreis*.

Über 350 Grundschulen mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt haben Bewegung, Spiel und Sport bereits in ihrem Schulprogramm verankert. Dies bedeutet:

- zusätzlichen Sportunterricht und Sport-Arbeitsgemeinschaften,
- tägliche Bewegungszeiten
- bewegungsfreundliche Gestaltung der Pausenzeiten und des Schulgeländes,
- außerschulische Spiel- und Sportangebote (auch im Rahmen der Kooperation Schule - Verein), Wettkämpfe, Sporttage und Spielfeste
- bewegtes Lernen in allen Fächern und Fächerverbänden.

Im Schuljahr 2004/2005 wurde - beginnend im Landkreis Ludwigsburg - die Ausdehnung auf alle Grundschulen gestartet. Ergebnisse und Erfahrungen dieses Projekts dienen als Grundlage für eine weitere flächendeckende Umsetzung Bis Ende des Schuljahres 2005/2006 sollen alle Schulen eingebunden sein.

b) Sport und bewegungsfreundlicher Schulhof

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport erarbeitete eine Pausensportkonzeption, um den Schulen Hilfen aufzuzeigen, wie Pausensport und der Schulhof inhaltlich und organisatorisch gestaltet werden können. Dabei geht es auch um Anregungen zur Gestaltung und Finanzierung von Schul- und Pausenhöfen. Wichtig ist, dass es gelingt, die bereits vorliegenden Erkenntnisse und Erfahrungen den veränderten schulischen Bedingungen anzupassen. Die Konzeption zum Pausensport wird vor allem das Interesse aller Schüler/innen und der Lehrkräfte sowie fächerübergreifende und -verbindende Elemente berücksichtigen.

Die Stiftung "Sport in der Schule" unterstützt die bewegungsfreundliche Gestaltung von Pausenhöfen. In den letzten fünf Jahren wurden mehr als 300 Schulpausenhöfe durch die Stiftung "Sport in der Schule" finanziell unterstützt.

c) Stiftung „Sport in der Schule“

Viele Maßnahmen werden von der Stiftung „Sport in der Schule“ unterstützt. Zweck der Stiftung ist die Förderung sport-pädagogischer Vorhaben im Bereich des außerunterrichtlichen Schulsports in Baden-Württemberg.

Insbesondere unterstützt die Stiftung materiell zukunftsweisende Vorhaben, die das verantwortliche Denken und Handeln von Schülerinnen und Schülern entwickeln und die das ehrenamtliche Engagement der Lehrkräfte und Schüler/innen stärken.

Darüber hinaus kann die Stiftung auch besondere Vorhaben auf sportlicher Ebene unterstützen, wie z.B. fächerübergreifende Initiativen. So heißt es in der Satzung der neuen Stiftung „Sport in der Schule“, die am 04.12.1996 vom Land Baden-Württemberg zusammen mit dem Sparkassenverband Baden-Württemberg, der Allgemeinen Ortskrankenkasse (AOK) Baden-Württemberg, der Handelskette EDEKA und der KELLOGG (DEUTSCHLAND) GmbH ins Leben gerufen wurde. Inzwischen wurden noch weitere Förderer (Gazi, 3-Löwen-Takt, Sport-Thieme und Europapark Rust) gefunden.

Die Stiftung unterstützt auch schwerpunktmäßig das Projekt Grundschulen mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt.

Besonders bemerkenswert ist an der Stiftung „Sport in der Schule“, wie im Schulterschluss von Schule und Wirtschaft innovative Ansätze und Konzepte zur Förderung des Schulsports und außerunterrichtlicher Sportaktivitäten realisiert werden können.

Mit Unterstützung der Landesstiftung konnten weitere Projekte in Angriff genommen werden, so z.B. die Gründung von Schulsportclubs und sportartübergreifenden Talentfördergruppen an den Olympiastützpunkten.

d) Kooperation Schule-Sportverein

Gerade angesichts der Entwicklung, dass die Kinder und Jugendlichen heute mehr Zeit in der Schule verbringen als früher, und auf dem Hintergrund der Forderung nach dem Ausbau zum Ganztagschulbetrieb kommt der Kooperation Schule-Sportverein besondere Bedeutung zu. Die Kooperation Schule-Sportverein wird seit 15 Jahren erfolgreich durch die Partnerschaft zwischen Vereinen und Schulen umgesetzt. Sie ist Kernpunkt weiterer Kooperationsaktivitäten in Baden-Württemberg. Im Schuljahr 1987/88 flächendeckend eingeführt, fördert das Landesprogramm seitdem gemeinsam von Schule und Sportverein durchgeführte und langfristig angelegte Spiel-, Übungs- und Trainingsgruppen in den verschiedensten Sportarten und auf unterschiedlichstem Leistungsniveau. Aufgrund vorliegender Erfahrungen sind die Kooperationsmaßnahmen Ausgangspunkt für weitere gemeinsame Veranstaltungen oder sie stellen ein wichtiges Strukturelement an der Basis zur Leistungssportförderung dar.

Im Staatshaushaltsplan sind derzeit 1,28 Mio. € für Kooperationsmaßnahmen ausgewiesen. Das flächendeckende Programm wurde verstärkt und profilorientiert ausgerichtet. Nach der Währungsumstellung der DM in € wurde die Förderhöhe pro Maßnahme auf 360 € festgelegt. Maßnahmen mit Sonderschulen erhalten 460 €. Aus den für die Kooperation Schule - Sportverein zur Verfügung stehenden Mitteln werden folgende Bereiche gefördert:

- zusätzliche Ausbildung von Schülermentoren
- Leistungssportorientierte Kooperationsmaßnahmen
- Breitensportorientierte Kooperationsmaßnahmen
- Kooperationsmaßnahmen Schule/Verein/ Kindergarten
- Kooperationsmaßnahmen Berufliche Schule/Verein/Betrieb
- Innovative und integrative Projekte.

Mit diesem Angebot konnte erreicht werden, dass eindeutige Schwerpunkte gesetzt werden unter besonderer Berücksichtigung der verschiedensten Schularten. So konzentriert sich die Ausbildung der Schülermentoren vornehmlich auf den gymnasialen Bereich, die Breitensport-orientierten Maßnahmen auf die beruflichen Schulen, Sonder-, Förder-, Grund- und Hauptschulen, während die innovativ/integrativen Maßnahmen allen Schulen offen stehen.

Mit den Versicherungsträgern wurde abgestimmt, dass alle beantragten und genehmigten Maßnahmen Versicherungsschutz genießen - auch diejenigen, die keinen finanziellen Zuschuss erhalten können.

Die Anzahl der geförderten Kooperationsmaßnahmen betrug 3895 im Schuljahr 2003/04.

Im Schuljahr 2005/06 werden Ganztageschulen bei der Förderung besonders berücksichtigt.

Nähere Informationen zum Schulsport in Baden-Württemberg sind auf der Internetseite

<http://www.schulsport-in-bw.de> erhältlich.

6. Literatur

- Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz, München/Wien 1995
- Härdt, Bärbel: Besser lernen durch Bewegen und Entspannen, Berlin 2000
- Hannaford, Carla: Bewegung – das Tor zum Lernen, Freiburg im Breisgau, 2. Aufl., 1997
- Hollmann, W./ Strüder, H.K.: Gehirn und muskuläre Arbeit. In: Bartmus, U. /Heck, H./ Mester, J./ Schumann, H./ Tidow, G.: Aspekte der Sinnes- und Nervenphysiologie im Sport, Köln 1996
- Jasper, Bettina: Brainfitness. Denken und Bewegen, Aachen 1998
- Miltner, Frank: Das Ohr schläft nie. In: Focus, 13, München 1998
- Spitzer, Manfred: Lernen, Berlin 2003

Die Autorin

ist Lehrerin an einem Gymnasium, Buchautorin zum Thema *Bewegte Schule* und Regionale Suchtbeauftragte des Regierungspräsidiums Karlsruhe

Bärbel Härdt
 Edith-Stein-Gymnasium
 Breitenbachweg 15
 75015 Bretten
 Tel.: 07252 /9518-0
 E-Mail: bp.haerd@t-online.de

3.1

Gertrud van Ackern
Netzwerk g'sund & g'scheit
 Gesundheitsfördernde Schulen in Baden-Württemberg
 und in der Landeshauptstadt Stuttgart

Gesundheitsfördernde Schulen sind in einem Zeitraum von 15 Jahren zum führenden Konzept im Kontext schulischer Gesundheitsförderung in Europa geworden. In den Jahren 1993-1997 und von 1997 bis 2000 wurden in Deutschland zwei Modellprojekte durchgeführt, an denen Schulen aus fast allen Bundesländern beteiligt waren. Die internationale Forschung belegt, dass das ganzheitliche Konzept der Gesundheitsfördernden Schule eine nachhaltige Wirksamkeit aufweist. Schulen, die nach diesem Konzept arbeiten, sind meistens einem Netzwerk angeschlossen. In Baden-Württemberg sind solche Netzwerke, gestützt durch den Öffentlichen Gesundheitsdienst (ÖGD), noch recht jung.

Das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule scheint der ideale Ansatz für die Entwicklung und Verankerung einer umfassenden Prävention und Gesundheitsförderung zu sein, mit dem Ziel, gesundheitsfördernde Bedingungen im Schulalltag, im Unterricht, im gesamten Schulleben und in der schulischen Umwelt zu realisieren. Merkmale einer gesundheitsfördernden Schule sind:

- Dialogische Struktur in allen Bereichen – Schulalltag ist geprägt durch Offenheit für Gespräche, Verhandlungen und Erörterungen
- Beteiligungsmöglichkeiten – an der Beratung schulischer Belange, wie zum Beispiel der Konzeption zur Suchtprävention sind Lehrer¹, Schüler, Eltern beteiligt, gemeinsame Unterrichtsgestaltung, gemeinsam gestaltete Schulkultur (Identifikation mit der Schule, Gemeinschaftsgefühl)
- Klare pädagogische Konzepte und Regeln – Klare, stimmige und transparente Erwartungen, Regeln und Grenzen für das Miteinander (Minimalkonsens)
- Klima gegenseitiger Wertschätzung – Vertrauen, Respekt und Wertschätzung prägen den Umgang miteinander, faire Konfliktlösung
- Teamarbeit – Lehrer verstehen sich als ein Team, das ein Gesamtkonzept vertritt.
- Fortbildungen – erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten, Persönlichkeitsentwicklung
- Gestaltung von räumlichen und zeitlichen Bedingungen – Schulgebäude und –gelände und die nähere Umgebung bieten gute Arbeitsbedingungen, fördern das Wohlbefinden, es gibt Nischen für Aktivitäten und Rückzug, der Tagesablauf ermöglicht einen Wechsel von Anspannung und Entspannung.
- Vernetzung – Schule ist eingebunden in die Gemeindestruktur, pflegt Kontakte zu Ämtern, Vereinen, Initiativen, Dienststellen, Nachbarn und anderen Schulen
(Sting 2003, vergl. auch Heft 15 dieser Reihe S. 7)

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text die männliche Form verwendet, es sind jedoch immer beide Geschlechter gemeint.

Netzwerk g'sund & g'scheit des ÖGD Baden Württemberg

In vielen Schulen gibt es häufig kurzfristig angelegte Projekte und Projektstage zur Prävention und Gesundheitserziehung wie z. B. gesundes Pausenfrühstück, Rückenschule, Angebote zu Entspannungstechniken und ähnliches mehr. Mit viel Engagement von meist einzelnen Lehrern ins Leben gerufen, verschlingen derartige Projekte viel Zeit, haben aber wenig langfristige Wirkung. Was nutzen ein paar Tage „intensive“ Beschäftigung mit dem Thema Ernährung, wenn es im Schulkiosk weiterhin Süßigkeiten, belegte Weißbrötchen und im Getränkeautomat Cola gibt, anstatt Äpfel, Karotten, Vollkornbrötchen und Saftschorle? Solche Angebote machen mehr Sinn und erreichen langfristig mehr, wenn sie in ein Gesamtkonzept zur Gesundheitsförderung einbezogen werden.

Im Herbst 2003 haben das Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg und zwölf Gesundheitsämter, darunter auch das Gesundheitsamt der Landeshauptstadt Stuttgart, das Netzwerk „g'sund & g'scheit – Gesundheitsfördernde Kindertageseinrichtungen und Schulen“ gegründet. Das Netzwerk dient in den beteiligten Stadt- und Landkreisen der Entwicklung regionaler Strukturen, zur Initiierung, Intensivierung und Unterstützung gesundheitsfördernder Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder.

„Gute Gesundheit unterstützt erfolgreiches Lernen. Erfolgreiches Lernen unterstützt die Gesundheit. Erziehung und Gesundheit sind untrennbar.“ Dieses Zitat von Desmond O'Byrne, einem Mitarbeiter der WHO, bildet das Motto des Netzwerks g'sund & g'scheit – Gesundheitsfördernde Kindertageseinrichtungen und Schulen des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (ÖGD) in Baden-Württemberg wie beim gleichnamigen Netzwerk der Landeshauptstadt Stuttgart. Für eine gelingende Bildungs- und Erziehungsarbeit ist ein möglichst hohes Maß an Gesundheit, der Erhaltung und Förderung der körperlichen, seelischen und sozialen Ressourcen aller Beteiligten eine unabdingbare Voraussetzung. Ziel ist es, Schulen und Tageseinrichtungen für Kinder dabei zu unterstützen, Gesundheitsförderung als zentrales Anliegen in die Schulentwicklung, das Schulprofil und die Konzeption von Tageseinrichtungen für Kinder zu integrieren. Wenn Spiel-, Lern- und Arbeitsbedingungen verbessert und Aktivitäten nachhaltig wirksam im Alltag verankert werden, profitieren Kinder, Erzieherinnen, Lehrer, Eltern und andere in den Einrichtungen tätige Personen. So praktizierte Gesundheitsförderung ist eine unverzichtbare Investition in Erziehungs- und Bildungsqualität. Dies kann effektiv und dauerhaft nur in enger Zusammenarbeit mit möglichst vielen Partnern aus den Bereichen Bildung, Soziales und Gesundheit gelingen.

Partner gesundheitsfördernder Netzwerke in Baden-Württemberg sind Vertreter des Sozialministeriums, des Landwirtschaftsministeriums, des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, des Landesinstituts für Schulsport, der Landesverbände der Krankenkassen, Landeseltern- und Landesschülerbeirat, Regierungspräsidium Stuttgart mit Landesgesundheitsamt und Schulverwaltung, der Gesundheitsämter, Berufsgenossenschaft Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege, Unfallkasse Baden-Württemberg, Landesärztekammer und der Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg. Sie bilden einen Fachbeirat, der sich darauf verständigt hat, die gesamte Entwick-

lung auf Landesebene zu unterstützen und damit zur Intensivierung der Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen beizutragen.

Im Gesetz des Öffentlichen Gesundheitsdienstes und in den fachlichen Empfehlungen zu Schwerpunktaufgaben für den Öffentlichen Gesundheitsdienst in Baden-Württemberg ist die settingorientierte Gesundheitsförderung festgeschrieben. Die Ausgestaltung der Gesundheitsförderung in den einzelnen Gesundheitsämtern obliegt den Landkreisen selbst. Deshalb stehen den Gesundheitsämtern in Baden-Württemberg dafür sehr unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung.

Neuer Bildungsplan und Angebote zur Gesundheitsförderung

Mit dem Auftrag an die Schulen ihr eigenes Schulcurriculum zu gestalten wird den Schulen mehr Gestaltungsfreiraum, aber auch mehr Verantwortung übertragen. Durch die Einführung eines Schulcurriculums, werden die Freiräume der Schule vergrößert im Rahmen des jeweiligen Schulprofils auch die personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu entwickeln. Dafür können unterschiedliche externe Partner ihre Unterstützung anbieten und an Schulen tätig werden.

Schon seit langem arbeiten Schulen in vielfacher Weise mit anderen Institutionen zusammen, unter anderem auch mit dem Öffentlichen Gesundheitsdienst. Das Gesundheitsamt Stuttgart bietet seit vielen Jahren zu folgenden Themen Unterrichtseinheiten, Vorträge, Elternabende oder Fortbildungen zur Prävention und Gesundheitserziehung an:

- Rückenschule und Autogenes Training in Grundschulen
- Schutz vor Lärmschwerhörigkeit
- Thema Haut & Hygiene
- Theorie und Praxis zum Thema Ernährung
- Aidsprävention
- Zahnprophylaxe der Arbeitsgemeinschaft Jugendzahnpflege
- Schulsprechstunde durch Kinder- und Jugendärzte an einzelnen Schulen (für Schüler, aber auch Lehrer und Eltern)

Neu initiiert wurde gerade die Arzt/Lehrer Kooperation. Dies ist ein Angebot von Ärztinnen des Gesundheitsamtes bei gesundheitsbezogenen Themen, ergänzend zum Unterricht, enger mit Lehrern zusammenzuarbeiten. Diese Angebote beziehen sich auf das Individuum und zielen darauf, wie sich der Einzelne vor Gesundheitsgefahren schützen und seine Gesundheit bewahren kann. Sie werden von Fachexperten als „fertiges“ Modul angeboten.

Mit den neuen Bildungsplänen und dem verstärkten Ausbau zu Ganztagschulen geht der Trend in den Schulen eher dahin, solche Themen in das Schulcurriculum aufzunehmen und in den Unterricht zu integrieren. Die oben genannten Angebote des Gesundheitsamtes können, wenn sie regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts sind, nur in ohnehin begrenztem Umfang angeboten werden. Auch andere Partner wie zum Beispiel Beratungsstellen, die Polizei oder die Krankenkassen können in der Regel keine flächendeckenden Angebote machen.

Netzwerk g'sund & g'scheit in Stuttgart

Im Stuttgarter Netzwerk arbeitet die Fachstelle des Gesundheitsamtes sowohl mit Tageseinrichtungen für Kinder als auch mit Schulen zusammen. Mit der Arbeitsweise im Netzwerk verfolgt sie das Ziel, gemeinsam mit Lehrern, Schülern, Eltern und anderen an der Schule Tätigen ein Schulkonzept zu erarbeiten. Angebote zur Gesundheitserziehung, zur Gewalt- oder Suchtprävention oder zur Förderung der Lebenskompetenz werden mit einbezogen und in den Schulalltag integriert. Mit dem Wissen über die hohe Belastung von Lehrern in ihrem Beruf, wird ein ausdrückliches Augenmerk auf deren Gesundheit und Wohlbefinden gelegt. Die Prozessbegleitung liefert keine fertigen Patentrezepte, auch wenn das manchmal gewünscht wird. Jede Maßnahme muss für die speziellen Bedürfnisse und Erfordernisse der jeweiligen Schule mit allen Beteiligten entwickelt und getragen werden.

Langfristig soll so ein Netzwerk der beteiligten Schulen und ihrer unterschiedlichen Partner entstehen, die sich gegenseitig unterstützen, beraten und voneinander profitieren können. Träger des Netzwerks sind das Forum Gesunde Stadt Stuttgart e. V. und das Gesundheitsamt. Ein Fachbeirat sichert ähnlich wie auf Landesebene, den fachlichen Diskurs und Austausch und sorgt für eine gute Einbettung der Arbeit auch bei den Kooperationspartnern. Vertreten sind u. a. eine Ärztin des Gesundheitsamtes, das Sportamt, die Träger der Tageseinrichtungen für Kinder und die Leiterin einer Einrichtung, die Schulämter, Berufsgenossenschaft, Unfallkasse, die Beauftragte für Suchtprophylaxe, ein Vertreter des Gesamtelternbeirats und eine Vertreterin der Sozialarbeit an Hauptschulen.

Jeder Netzwerkschule wird Moderation und Prozessbegleitung während einer zweijährigen (ggf. auch längeren) Projektphase angeboten. Das Vorgehen orientiert sich am Public Health Action Cycle (Rosenbrock 2004), einem Projekt- und Prozessregelkreis (vgl. Abb. 1 auf der nächsten Seite). Außerdem erhalten interessierte Schulen Impulse für Lehrer- oder Schulkonferenzen, Pädagogische Tage, Fortbildungen und Fachtagungen. Schließlich vermittelt die Fachstelle auch Kooperationspartner und Fachreferenten im Umfeld der Schule.

Für die Mitwirkung im Netzwerk verpflichtet sich die Schule, folgende Bedingungen zu erfüllen. Sie übernimmt den umfassenden Gesundheitsbegriff der Weltgesundheitsorganisation, wonach Gesundheit als körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden definiert wird. Die Schule besitzt die Zustimmung und Akzeptanz des gesamten Kollegiums und der Schulleitung, des Elternbeirates und der Schülervertretung, dass sie sich dauerhaft am Leitbild einer Gesundheitsfördernden Schule orientiert. Sie führt zum jeweiligen Thema eine Bestandsaufnahme durch und überprüft die Entwicklungen jährlich (kurzer Bericht). Eine Steuerungsgruppe zusammengesetzt aus Lehrern, Eltern und Schülern sowie der Fachstelle, bringt den Prozess zur Gesundheitsfördernden Schule aktiv voran und wählt einen Koordinator. Gemeinsam werden Entwicklungen und Ziele für zirka zwei Jahre vereinbart. Die Schule erklärt sich bereit innerhalb des Netzwerks ihre Erfahrungen an andere Schulen weiterzugeben.

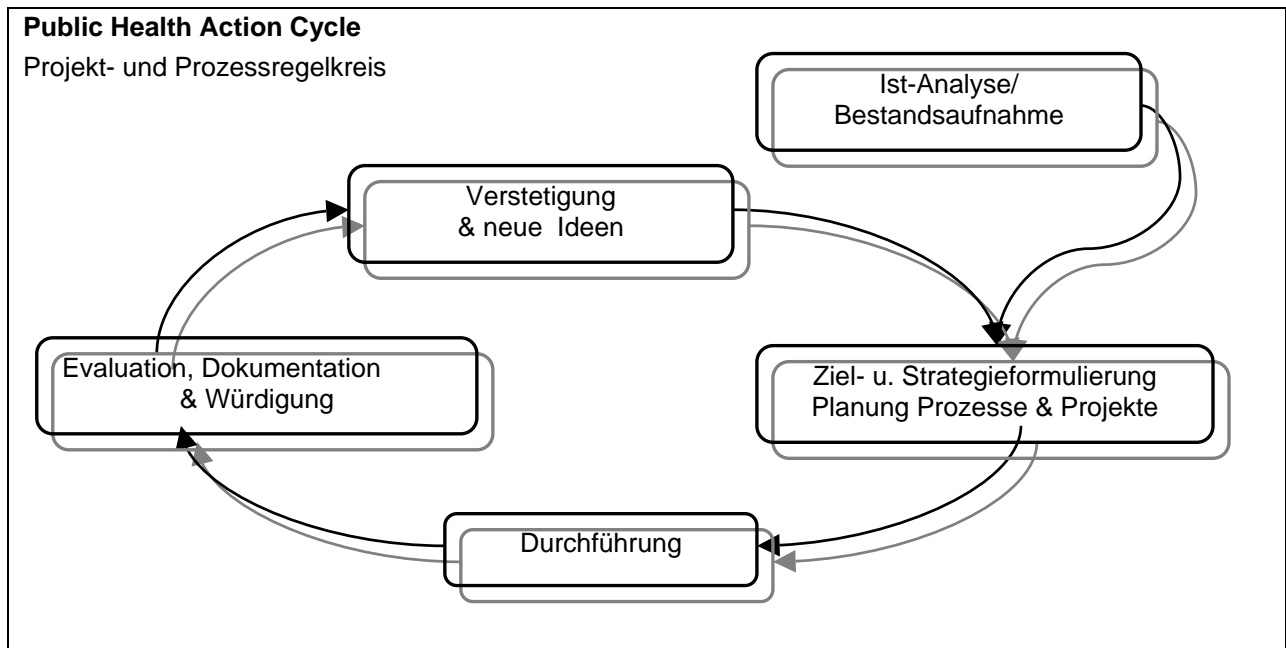


Abb. 1, eigene Darstellung

Finanzierung

Neben den vorhandenen Personalressourcen steht der Fachstelle ein finanzieller Etat zur Verfügung. Den größten Teil des Etats übernimmt das Forum Gesunde Stadt Stuttgart e. V., einen kleinen Teil das Gesundheitsamt. Davon werden externe Fachreferenten bezahlt für Seminare und Fortbildungen, Zukunftswerkstätten oder zusätzliche Berater für einzelne Schulen. Sachmittel stehen nicht zur Verfügung. Die Ressourcen der Fachstelle reichen unter dem Strich aus, um rund zehn Tageseinrichtungen für Kinder und bis zu sechs Schulen zwei Jahre lang in ihrem Prozess zu begleiten. Danach können neue Einrichtungen dem Netzwerk beitreten.

Beteiligte Schulen und ihre Themen

Zur Zeit arbeitet die Stuttgarter Fachstelle mit fünf Schulen (und zehn Tageseinrichtungen für Kinder) zusammen, einer Förder-, zwei Grundschulen und zwei Gymnasien. Zwei weitere Schulen haben noch keine verbindliche Vereinbarung abgeschlossen.

In jeder Schule existiert eine Steuerungs- oder Projektgruppe, die im Auftrag der Schule an ihren Themen arbeitet und sie mit dem Gesamtkollegium rückkoppelt. In zwei bis drei Vorgesprächen werden die Themen und Ziele festgelegt, die erreicht werden sollen. Um alle an dem Prozess zu beteiligen, werden an einem Pädagogischen Tag Ideen dazu entwickelt und konkrete Maßnahmen geplant, die in den nächsten ein bis zwei Jahren (oder auch längerfristig) realisiert werden. Im Folgenden werden die einzelnen Schulen kurz skizziert.

Schule A

Der bessere Umgang mit schwierigen Schülern, oder besser gesagt schwierigen Situationen, ist den Lehren ein wichtiges Anliegen, weil sie sich dadurch eine Entlastung für sich selbst schaffen wollen. Eng damit verbunden ist das Thema Bewegung und Bewegungsförderung im Unterricht und in der Pause, aber auch in der Freizeit, was durch die Zusammenarbeit mit Vereinen

erreicht werden kann. Bewegungsspiele im Unterricht fördern die Konzentrations- und Koordinationsfähigkeit. Nach Piaget ist das handelnde Tun die Grundlage des Begreifens, das durch bewegtes Lernen gefördert werden kann. Die Gestaltung des Außengeländes mit Anreizen zur Bewegung und Nischen für Rückzugsmöglichkeiten sollen hierbei berücksichtigt werden. Klassenzimmer und Flure sollen eine anregende, ästhetische Lernumgebung und Orte zum Wohlfühlen sein. Weitere wichtige Themen sind Ernährung, eine insgesamt bessere Versorgung zu ermöglichen, Hygiene und Körperpflege in Zusammenhang mit Schönheit, Schamgefühl und Selbstwertgefühl und die Möglichkeiten der Ruhe, Entspannung und eine bessere Stundenplangestaltung. An einem Pädagogischen Tag werden dazu konkrete realisierbare Maßnahmen erarbeitet. Der Prozessbegleiter der Schule zur Schulentwicklung wird in diese Vorhaben mit einbezogen.

Schule B

Diese Schule realisiert bereits einige Projekte im Schulalltag. Eine Gruppe von Oberstufenschülern entwickelt im Auftrag der Schule im Seminarfach ein Konzept und konkrete Umsetzungsschritte für die Schule, wie Ernährung, Bewegung und der Schulerfolg besser gefördert werden können. In einer Zukunftswerkstatt, gemeinsam mit Schülern, Eltern und Lehrern, wurden weitere Ideen für eine Gesunde Schule entwickelt. An einem Pädagogischen Tag beschäftigten sich die Lehrer vor allem mit dem Thema der besseren Kommunikation und Kooperation untereinander. In den Klassen fünf und sechs ist das Thema Ernährung ein Schwerpunkt. Der Schulkiosk wird von Schülerinnen der neunten Klasse betrieben, für die dieses Projekt neben den Lernerfahrungen ein wichtiger Beitrag für das Schulleben bedeutet. Mit dem Ausbau der Kletterwand werden mehr Möglichkeiten zur Bewegung geschaffen, wie auch insgesamt mehr Bewegung in den Unterricht und durch AGs in das Schulleben einfließen soll. Mit einem fest installierten Stressbewältigungsprogramm kommen Schüler der 7. Klasse besser durch den Schulalltag. Alle Maßnahmen werden aufeinander abgestimmt, sodass die Schule zu einem schlüssigen, sinnvollen und nachvollziehbaren Gesamtkonzept gelangt.

Schule C

Für die Stärkung des „Wir-Gefühls“ haben erstmals Lehrer, die Klassensprecher und noch andere interessierte Schüler, Elternvertreter und die Schulsekretärin an einem Pädagogischen Tag zusammen gearbeitet. Die Themen wurden von der Steuerungsgruppe vorher erarbeitet. Das Schulklima wird entscheidend davon geprägt wie miteinander kommuniziert wird und wie Informationen in der Schule von den Sendern zu den richtigen Empfängern kommen. Zur Verbesserung des Informationsflusses wird es in Zukunft für die Öffentlichkeitsarbeit einen Pressereferenten geben, die Schulzeitung wird „aufgemöbelt“ und die Homepage neu gestaltet. Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse übernehmen Patenschaften in den fünften Klassen um die „Neuen“ über die Schule zu informieren.. Gemeinsame, außerunterrichtliche Veranstaltungen und Feste sind wichtige Beiträge für den Zusammenhalt an der Schule. Die verstärkte Projektarbeit erfordert ein neues Nachdenken über die zirka 20 Schulveranstaltungen und Feste sowie die Ressourcen, die dadurch bei den Schülern und Lehrern gebunden werden. Damit alle das Schulprofil kennen, mittragen und leben, wird es zunächst ausführlicher und verständlicher für die einzelnen Zielgruppen in der Schule dargestellt. Die seit langem geplante Schulhofges-

taltung ist ein ideales Projekt, um alle zu beteiligen. Zusammen mit einer Architektin wurden dafür Ideen entworfen.

Schule D und E

Zwei Grundschulen in Stadtteilen mit vergleichbarer Infra- und Bevölkerungsstruktur sind auf dem Weg zur „Bewegten Schule“. Ziele sind, sich als Lehrkraft in den Klassenräumen wohler zu fühlen, zufriedener und effektiver zu arbeiten, dass Schüler und Lehrer mehr zur Ruhe kommen und die Pausengestaltung mehr an den Bedürfnissen der Schüler/innen ausgerichtet ist. In einer internen Fortbildung wollen sich die Lehrer/innen dafür besser qualifizieren. Einfache Dinge für die Zielerreichung werden als erstes umgesetzt, wie z. B. ein täglicher Putzdienst im Klassenzimmer, ein regelmäßiger Jour fixe für das Kollegium, für Besprechungen zu diesen Themen. Die Pausen werden hinsichtlich der Räume und Inhalte neu überdacht, zum Beispiel die Turnhalle geöffnet und eine zweite große Pause eingeführt. Ein „Raum der Stille“ soll den Kindern als Rückzugsmöglichkeit dienen.

Schule F

Mit 30 Schülern pro Klasse, von denen ein Drittel aus Sicht der Lehrer verhaltensauffällig ist, sind an dieser Schule mehrere Themen wichtig. Unter anderem belastet die Lehrer die mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Schüler und häufig auch ihre geringe Lernmotivation. Risikoverhalten wie übermäßiger Konsum von Süßigkeiten, Rauchen, extensive TV / Computernutzung sowie Bewegungsmangel und Übergewicht kommen hinzu. Im Rahmen der Selbstevaluation wurden zum Qualitätsbereich Professionalisierung der Lehrkräfte drei Arbeitsgruppen gebildet. Eine davon befasst sich mit den beruflichen Anforderungen und Belastungen. Im vorgegebenen Zeitrahmen für die Selbstevaluation wird eine Befragung der Lehrer durchgeführt. Aus den Ergebnissen sollen ganz konkrete Ziele entwickelt und Möglichkeiten der Entlastung umgesetzt werden.

Chancen, Schwierigkeiten und Grenzen

Nach dem ersten Jahr der Kooperation mit Schulen liegen noch keine aussagekräftigen Dokumentationen und Auswertungen vor. Die folgenden Ausführungen beruhen daher auf persönlichen Erfahrungen.

Die Schulen, in zwei Fällen durch Elternvertreter, sind mit einem konkreten, gesundheitsbezogenen Thema oder Anliegen, wie zum Beispiel Rauchen, Ernährung, Bewegung, oder das Soziale Miteinander unter Schülern oder der gesamten Schule an die Fachstelle herantreten. Nach einer Vorstellung des umfassenden Gesundheitsbegriffs, mit dem die Fachstelle arbeitet und einer Verständigung über die Formen der Zusammenarbeit mit einer Netzwerkschule holen die Schulvertretungen sich die nötige Zustimmung der Schulgremien und bilden eine Steuerungsgruppe. Diese Gruppe berät über das weitere Vorgehen, ggf. die Durchführung eines Pädagogischen Tages, einer Planungs- oder Zukunftswerkstatt. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass alle Betroffenen von Anfang an an diesem Prozess beteiligt sind. Bereits dieser Schritt ist mit vielen Hürden verbunden. Auch wenn die Schulen die Themen, das Tempo und den Projektfortschritt selbst bestimmen, ist die Zeit ein großes Hindernis. Manchmal liegen Bespre-

chungen Monate auseinander. Regelmäßige Besprechungen im Abstand von zirka sechs bis acht Wochen fanden bisher in einer Schule statt und zwar, während der wöchentlich festgelegten, unterrichtsfreien Zeit, in der Anwesenheitspflicht für Lehrer und Schüler besteht,

Bei genauerem Nach- und Hinterfragen der Beweggründe sich mit einem speziellen Thema zu beschäftigen, kommen meist andere Themen zum Tragen. Die Steuerungsgruppe befindet zum Beispiel, dass die Schüler (SMV) zu wenig Verantwortung übernehmen. Bei der Suche nach der Ursache fällt auf, dass die Schüler ziemlich alleine gelassen sind und mehr Unterstützung brauchen.

In einer anderen Schule war die Lehrergesundheit ein Thema von mehreren. Als beim nächsten Treffen die persönliche Befindlichkeit, der Stress mit den vielen Vorhaben an der Schule und der Umgang mit nicht motivierten Schülern das Gespräch beherrschten, wurde für alle offensichtlich, dass die Gesundheit der Lehrkräfte ein vorrangiges Anliegen ist.

Externe Moderatoren können von Außen auf das Geschehen schauen, können sich erlauben, andere Fragen zu stellen als die „Insider“. So können, in einem geschützten Rahmen, Dinge zur Sprache kommen, die sich die Teilnehmer sonst eher versagen. Ein Beispiel ist die Belastung und die persönliche Befindlichkeit. Bei der Suche nach Lösungen geht es sowohl um den persönlichen Umgang damit (Stressbewältigung), aber auch darum, wie Strukturen (Kommunikation, Kooperation, Stundenplan, Unterrichtsplanung und -gestaltung etc) verändert werden können um eine Entlastung herbeizuführen. Manche Lehrer schätzen diese Möglichkeit sehr, andere wiederum sind skeptisch und wollen lieber zielorientiert an Sachthemen arbeiten.

Was auf der einen Seite ein Vorteil ist, kann sich auf der anderen Seite auch als schwierig erweisen, wenn von Seiten der Schule die Erwartungen ganz andere sind, oder wenn das Vertrauen und /oder wichtige Informationen über die Schule fehlen, und sich Widerstände regen. Das kann dann so aussehen, dass es zwar externe Moderatoren gibt, deren Spielraum aber sehr begrenzt bleibt. Dadurch wird verhindert dass Unangenehmes, oder auch Persönliches zur Sprache kommt. Je nach Ausrichtung, Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung der Schule ist dafür mehr oder weniger Raum. Bei Gymnasien spielt die Leistungsorientierung vermutlich eine größere Rolle als zum Beispiel in einer Grundschule in der Innenstadt oder einer Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt. Dort geht es eher um den Umgang miteinander, die Motivation der Schüler und wie man als Lehrer diesen und allen anderen Anforderungen gerecht werden kann, ohne sich selbst ständig zu verausgaben und gesundheitlichen Schaden zu nehmen.

Schulen wurden und werden sicher immer noch bestimmte gesellschaftliche Funktionen zugewiesen: Qualitätsfunktion – Wissen vermitteln, Integration- und Legitimation – Normen und Werte vermitteln, in die Gesellschaft integrieren, Selektion und Allokation (– Auslese durch Prüfungen und Zeugnisse).

Mit den neuen Bildungsplänen, die einen größeren Gestaltungsspielraum für den Unterricht das Schulleben und das eigene Schulprofil gewähren, haben Schulen jedoch eine große Chance, andere Wege zu beschreiten.

Die Gesundheitsfördernde Schule soll kein zusätzliches neues Projekt sein, sondern eine Arbeitsweise, die neue Blickwinkel eröffnet und einen anderen Umgang mit Strukturen, Kommunikation unter Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse ermöglicht. Schulen sollen künftig weniger Lehranstalten als „Häuser des Lernens“ sein. Deshalb lautet der Paradigmenwechsel zur gesundheitsfördernden Schule auch: gesund leben und lernen, statt Gesundheit lehren und lernen. Dabei spielen auch Achtsamkeit, Wertschätzung und Anerkennung sowohl innerhalb des Kollegiums als auch zwischen Lehrern und Schülern eine wichtige Rolle.

Diese Denkweise und Herangehensweise an das gesamte Schulleben erfordert von allen Beteiligten ein hohes Maß an Zeit und Engagement. Wenn es gelingt, die anstehenden Aufgaben der Schulentwicklung mit denen der Gesundheitsförderung sinnvoll zu verknüpfen, kann diese Zusammenarbeit mit den Schulen eine Bereicherung und Ergänzung sein .

Es könnte zum Beispiel der Traum von einer Schule wahr werden, wie ihn Enja Riegel in ihrem Buch „Schule kann gelingen“ formuliert, „...an der Schüler und Lehrer möglichst jeden Tag aufs Neue die Erfahrung machen könnten:

*Es ist gut, dass ich hier bin. Was ich tue, ist sinnvoll und befriedigt mich,
auch und gerade dann, wenn es anstrengend oder schwierig ist.
Ich kann stolz sein, auf das, was ich zusammen mit anderen geschafft habe.“*

Literatur

- http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz
- Broschüre des Landesnetzwerks g'sund & g'scheit
- Riegel, E. (2004): Schule kann gelingen, Frankfurt a. M. S.8
- Rosenbrock, R., Gerlinger, T. (2004) Gesundheitspolitik, eine systematische Einführung, Bern
- Sting, S., Blum, K. (2003): Soziale Arbeit und Suchtprävention, München, Basel

Korrespondenzadresse

Gertrud van Ackern (Dipl. Soz. Päd.)
Landeshauptstadt Stuttgart
Gesundheitsamt
Praxisbüro Gesunder Kindergarten / Gesunde Schule
Bismarckstr. 3
70176 Stuttgart
E-Mail: gertrud.van.ackern@stuttgart.de

***Gesund leben und lernen
statt
Gesundheit lehren und lernen.***

3.2

*Manfred Molicki***Vom Zeitinfarkt zu einer gesunden Zeitkultur in der Schule**

Die mangelnde Fähigkeit zum angemessenen Umgang mit der Zeit, die Nichtanerkennung der Eigenzeitlichkeit des Menschen und humaner Organisationen führt früher oder später zur Schädigung oder gar zur Zerstörung des Systems. Auch die Organisation Schule ist ein lebendiger Organismus und keine Maschine, auch sie hat eine Eigenzeitlichkeit. Sie ist für die Lehrkräfte und Schüler/-innen eine Zeit lang die „Umwelt“, die man erhalten oder zerstören kann und in der man die Erhaltung oder die Zerstörung lernen kann.

Eine Schule, die ihre Zeitkultur pflegt, vermittelt mit Zeitkompetenz eine Generalschlüssel-Qualifikation, die es erst ermöglicht, dass die anderen geforderten Schlüsselqualifikationen wie Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz entfaltet werden können. Das beste Fachwissen, vermittelt mit höchster Methoden- und Sozialkompetenz, kann nicht „ankommen“, wenn sich die lehrende Person nicht die angemessene Zeit nimmt und der lernenden Person nicht die angemessene Zeit gibt. Die Zeitkultur-Schule „kultiviert“ ihren Umgang mit der Zeit, um höchste Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit der Beteiligten sicher zu stellen.

Menschen mit Zeitkompetenz vermögen im Spannungsfeld zwischen den eigenen Bedürfnissen (selbstbestimmte Zeit) und den Bedürfnissen der Umwelt (fremdbestimmte Zeit) eine Balance herzustellen, die es ihnen erlaubt, die zur eigenen Psychohygiene erforderliche Eigenzeit zu finden und zu gestalten. Diese Menschen gehen nicht einseitig zeitökonomisch vor, sondern umfassend zeitökologisch. Damit sind sie in der Lage, sich die Grundlage für ein „soziales Zeit-Immunsystem“ zu schaffen, das es ihnen ermöglicht, angemessen mit den möglichen „Infektionen“ aus der Umwelt umzugehen und sich und den Mitmenschen eine gesundheitserhaltende und -fördernde Umgebung zu schaffen.

Zeitkompetente Menschen gehen achtsam um mit ihrer Zeit, übernehmen bewusst die Verantwortung für ihren eigenen Umgang mit der Zeit und verschieben sie nicht auf andere (die Gesellschaft, die Medien, die schnelllebige Zeit).

Zeitkompetenz – Die Generalschlüssel-Qualifikation im 21. Jahrhundert

Die Schule des 19. Jahrhunderts war die „Stoffschule“, in welcher der Stoffkanon im Mittelpunkt stand. Die Schule des 20. Jahrhunderts könnte man als die „Methoden- und Medienschule“ bezeichnen. Mit der mittlerweile nicht mehr vermittelbaren Wissensmenge und dem gleichzeitig wachsenden Individualismus wird sich die Schule des 21. Jahrhunderts zu einer „Zeitkultur-Schule“ entwickeln (müssen), in der die Lehrenden und die Lernenden lernen, kompetent und souverän mit ihrer Zeit umzugehen und dadurch mit jeweils angemessenen Methoden, Medien und Sozialformen die ihnen gestellten Probleme zu lösen.

Die „Zeitkultur-Schule“ ist eine sich selbst steuernde „Lernende Organisation“. Führung in ihr heißt, nicht nur zu prüfen, „ob man die Dinge richtig tut“, sondern zunächst einmal, „ob man die

richtigen Dinge tut“. Alle Beteiligten übernehmen die Verantwortung für ihre Zeit, setzen ihre ganz eigenen Prioritäten im gesetzten Rahmen und jammern daher nicht über Zeitmangel. Die pädagogische Aufgabe der Zeitkultur-Schule muss es sein, der zunehmenden Entsinnlichung von Zeiterfahrungen gezielt entgegenzuwirken und Zeit-Maß-Erfahrungen machen zu lassen. Dabei sollte neben dem oft schnelleren produktorientierten Weg der scheinbar langsame prozessorientierte Weg die gleiche Wertschätzung genießen.

In der gesundheitsfördernden und ökologischen Schule des 21. Jahrhunderts ist Zeitkompetenz die zentrale Schlüsselqualifikation, die dem einzelnen Menschen hilft, den jeweils benötigten Lernstoff in der jeweils optimalen Arbeits- und Sozialform zu lernen.

Die in Schulen arbeitenden Personen sind permanent mit dem Faktor Zeit befasst, allerdings in der Regel mit dem Zeitmangel. Dagegen ist der souveräne Umgang mit Zeit im „toten Winkel“ der Pädagogen geblieben. Hier hat gerade die Schule eine zentrale formende Aufgabe, indem sie als Gestalterin der Zeit beim Lernen vorlebt, wie man umgeht mit der eigenen Zeit. Zeitkompetent lehren und lernen setzt voraus, auf der Basis eines für die Schule neuen Menschenbildes und reflektierter Werte stets in der Gegenwart präsent zu arbeiten. Zeitkompetenz ist ein grundlegendes Element in einer gesundheitsfördernden Schule, welche wir entwickeln und fördern sollten, wenn wir unsere Schüler/-innen und uns selbst nicht weiter in den Zeit-Infarkt treiben lassen wollen.

Bildung braucht Zeit – Bildung braucht Zeitkultur

Die permanente Zeitbeschleunigung in der Schule, die Organisation von Lernen durch Zeitmangel, wie es gegenwärtig weitgehend praktiziert wird, verringert permanent das, was einmal „Bildung“ hieß. Lehrer/-innen, die immer mehr in immer kürzerer Zeit durchnehmen wollen, schaden dem Lernauftrag der Schule und arbeiten den in den Bildungsplänen festgelegten allgemeinen Aufgaben und Zielen der Schule entgegen.

Viele Pädagogen, Eltern, Personalchefs und Hochschullehrer stellen heutzutage ratlos fest, dass die Schülerinnen und Schüler immer schneller immer mehr lernen sollen, aber immer weniger können.

In den Schulen ist vielfach „Fast-Food-Wissen“ gefragt. Erfolgreich bewertet wird immer mehr nicht der gute, sondern der schnelle Schüler. Hochgeschwindigkeit wird mit Qualität gleichgesetzt, für die aus der Entschleunigung entstandene Kreativität und Phantasie bleibt kaum Zeit. Es hat weniger Wert. Es ist weniger Sinnvoll. Spätestens hier wird deutlich: Beim Umgang mit Zeit geht es um Werte, um die Sinnfrage.

In der zeitökologischen Schule stehen Entschleunigung, Verstetigung, Vertiefung und reflexives Lernen im Vordergrund der Bemühungen. Dazu zählt aber auch das Einüben von Flexibilität, sowie die Fähigkeit, zu ent-lernen, um neue Sichtweisen zulassen zu können.

In der heutigen Schule wird die Dimension Zeit permanent verbalisiert aus der passiven Opferposition heraus (Zeitdruck, Stoffdruck, Überlastung etc.), aber permanent tabuisiert bezüglich der aktiven Gestaltungsmöglichkeiten. Das Argument Zeit dient lediglich zur Legitimation der eigenen Problemhypothese und treibt Lehrer/-innen und Schüler/-innen immer weiter in eine de-

pressive Anti-Lernhaltung. Der Lehrer als „Dealer“, dem es darum geht, seinen „Stoff“ zu verkaufen, ist obsolet geworden; zu destruktiv zeigen sich jetzt schon die zahlreichen Begleitscheinungen, wie wir sie aus dem Suchtmilieu kennen :Mit einer ständigen Steigerung der Bemühungen auf Lehrerseite nach dem Muster „Mehr vom selben“ wächst auf Schülerseite eine immer anspruchsvollere und fordernde Konsumentenhaltung. Notwendig wäre eine systematische Einbeziehung der zeitlichen Dimension in alle relevanten schulischen Zusammenhänge. Alle Beschleunigungsversuche im Bildungswesen verlangsamen auf Dauer die Leistungsfähigkeit der Schüler und der Schule.

Zeitgewinn erzeugt Zeitverlust

Schule ist eine Anstalt, die Lernen weitgehend organisiert durch Zeitgewinn. Wir lernen ökonomisch, d.h. die Lehrerinnen und Lehrer versuchen in möglichst kurzer Zeit beizubringen, was sonst nur in zeitraubenden Erlebnissen, Reisen etc. oft nur zufällig erfahrbar wäre. Dieses Vorgehen hat viele Vorteile und bis zum gewissen Grade seine Berechtigung. Problematisch wird es dann, wenn nahezu das gesamte Erleben und Erfahren ersetzt wird durch zeitökonomisch angeeigneten Wissensballast. Statt Methoden, Zeit zu gewinnen, brauchen wir in der Schule Wege und Modelle dafür, wie man Zeit verliert. Die Schule sollte die Vorherrschaft der Ökonomie über menschliche Bedürfnisse aufgeben und eine Ökologie der Zeit beachten. Schule muss eine dem lernenden Menschen gerecht werdende Zeitgestaltung akzeptieren, wenn sie glaubwürdig Bildung vermitteln will.

Wenn wir in der Schule die Möglichkeit für Spontaneität, Überraschung und neues Erleben dadurch einschränken, dass wir das Schulleben zunehmend mehr zeitlich verplanen, dann bereiten wir den Boden für die Suche nach anderem, für die Sucht. Der Einzelne verschafft sich in Ermangelung von Erlebnissen in der Zeit neue Erlebnisse im Raum, ein möglicher Hintergrund für Extremsportkicks, Jugendsekten-Zugehörigkeit oder Drogenkonsum.

Es sind die Zeitgewinne in der Schule (und nicht nur hier), die Zeitverluste hervorrufen. Wir starren in der Schule permanent auf die Nutzenseite und vernachlässigen die Kostenseite. Diese zeigt sich nämlich leider erst zeitverzögert und veranlasst uns zu permanentem Krisenmanagement in der Schule, wodurch uns wiederum die Zeit für die Krisenprävention fehlt. Organisationen wie Wirtschaftsunternehmen, die in Bewunderung ihrer Produkte die Kostenseite und die nachhaltigen Folgen vernachlässigen, sind nicht lange lebensfähig.

Woran erkennt man Zeitkompetenz in Schulen ?

Die Schule mit zeitkompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist daran zu erkennen, dass sie sich nicht relativ passiv in einen "ungesunden" Zustand hineintreiben lässt; auch erschöpft man sich in ihr nicht nur mit den tausend Dingen des Alltags. In ihr erkennt man von Weitem genauso wie aus der Nähe, im Großen wie im Kleinen, dass die Menschen in dieser Schule proaktiv gedacht haben, sich die Zeit genommen haben, die Personen und Dinge wertzuschätzen, d.h. ihren Wert sichtbar zu machen. Man nimmt sich Zeit, um das Wesentliche noch zu erkennen.

Die folgende unvollständige Sammlung nennt einige Merkmale, an denen eine Schule, in der Zeitkompetenz für wesentlich gehalten wird, zu erkennen ist. Hinter allen Merkmalen steht nicht die Frage: „Was können wir tun, um mehr Zeit zu **haben** ?“ sondern eher die Frage: „Was können wir tun, um mehr in der Zeit zu **sein** ?“

Zeitkompetenz auf der Ebene der Lehrerpersönlichkeit

1. *Präsent im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern*

Bezogen auf die Schüler/-innen sind die Lehrkräfte stets präsent, sie sehen, was anliegt, was die Schüler/-innen brauchen, wo sie stehen. Sie hören zu, können zulassen, loslassen, sind selbst gelassen. Sie können Unterricht professionell planen, aber gerade auch professionell das Geplante beiseite schieben und die Eigenzeit des Gegenüber respektieren und damit erfolgreich sein. Sie stellen sich laufend die Frage: Was ist wofür für wen der rechte Augenblick?

2. *Persönliche Präsenz und Zeitsouveränität*

Bezogen auf sich selbst sind die Lehrkräfte ebenso präsent, erkennen eigene Zeitstärken und -schwachpunkte an. Sie halten inne und verzögern, wo unangemessen beschleunigt wird und Aktionismus droht, können aber durchaus auch schnell entscheiden, wenn es notwendig ist.

3. *Vorbeugend gegen Beschleunigungssucht*

Die Lehrkraft fühlt sich nicht als „Dealer“, dem es nur darum geht, möglichst zeitsparend seinen „Stoff“ zu „verkaufen“, und es würde ihm massive Bedenken machen, wenn er bei seinen Schülerinnen und Schülern ein Suchtverhalten feststellen würde, z.B. eine permanent geforderte Reizsteigerung oder eine innere Emigration. Die Lehrkraft wird die Geschwindigkeit, welche die Schüler oft über die Medien in die Schule tragen, „herunterfahren“, um den Dingen „auf den Grund zu gehen“.

Zeitkompetenz auf der Ebene des Unterrichts

1. *Rhythmen und Rituale*

Es gibt im Alltag, in der Woche, im Jahr rhythmisch wiederkehrende Ereignisse, die Zeiterleben vermitteln und damit Sicherheit bieten. Rituale zu bestimmten Zeiten ergänzen und verstärken das Erleben.

2. *Gelegenheiten, Zeit zu verlieren*

Der Unterricht bietet Projekte, bei denen die Schüler/-innen Zeit verlieren, sich in der Zeit verlieren. Im Unterricht spürt man, dass niemand Angst hat, etwas zu versäumen. „Dafür ist jetzt keine Zeit...“ oder „Jetzt machen wir noch schnell...“ sind Sätze, die man hier nicht hört.

Lernende arbeiten in Projekten mit übergreifenden Fragestellungen und Möglichkeiten zur Problemlösung mit Fehlerlernen. Unterricht bietet Gelegenheiten, bei denen niemand auf die Uhr schaut, bei denen die Beteiligten die Zeit „verlieren“.

3. *Den Wert der Pause schätzen*

Der Wert der Pause wird geschätzt und nicht als unproduktive Arbeitszeitverschwendung angesehen. Man gönnt sich, dem anderen, der Gruppe, der Klasse Pausen entsprechend der Eigenzeit. Das kann eine Faulenzpause sein, eine Stilleübung, Meditation, die Frische-Luft-Pause; es kann aber auch die Denkpause und der Entscheidungsaufschub bis zum nächsten Tag sein.

4. *„Langsame“ Schüler wertschätzen*

Nicht nur der schnell-lernende Schüler ist erfolgreich, sondern auch der langsam-lernende Schüler hat auf seine Art und Weise die Möglichkeit, Erfolge zu zeigen. Er darf anders sein und erhält individuelle Hilfen. Die Lehrkraft wartet z.B. bewusst nach einer Frage eine Zeit lang, um auch den langsamer und oft gründlicher denkenden Schülerinnen und Schülern eine Chance zur Mitarbeit zu geben.

5. *Flexible Unterrichtszeiten*

Die Unterrichtszeiten sind, so weit es die Schulorganisation zulässt, flexibel. Blockunterricht, Epochenunterricht, Wochenpläne, Freiarbeiten oder Projektunterricht sind Formen, die es ermöglichen, „bei der Sache zu bleiben“, und zwar in allen Schularten – wenn man es nur will.

Zeitkompetenz auf der Ebene der Schulorganisation

1. *Differenziertes zeitökologisches Problemlöseverhalten*

Die Personen in der Schule handeln nicht nur nach dem linearen Ursache-Wirkung-Schema, sondern sind in der Lage, die Problemlöseebene zu wechseln, also über die Art und Weise ihres Vorgehens kritisch zu reflektieren und daraufhin Wege zu suchen. Bei Auftreten eines Problems erfolgt also nicht möglichst schnell (zeitsparend) die Umsetzung einer Lösung vor dem Hintergrund einer naiven Alltagstheorie. Vielmehr investiert man in einer Schule mit zeitkompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Zeit, um gemeinsam die Ziele zu klären, verschiedene Wege zu entwickeln, gemeinsam zu entscheiden, welcher Weg gegangen wird, und erst dann an eine Umsetzung des gemeinsam geplanten Weges zur Problemlösung heranzugehen. Damit wird man es aber nicht bewenden lassen. An dieser Schule wird man in kürzeren oder längeren Abständen ein Feedback einplanen, nicht zuletzt um für künftige Problemlösungen zu lernen, aber auch, um den Erfolg der begonnenen Problemlösung längerfristig abzusichern. Man kann also sagen, in dieser Schule hält man inne, wenn Aktionismus droht und schnelle Lösungen zu partikulären Scheinlösungen entarten. Hier weiß man: Der bedächtige und langsame Weg ist oft der schnellste, weil er tragfähige Lösungen hervorbringt.

2. *Zeitökologische Konferenzkultur*

Konferenzen werden wieder zu dem, was sie nach dem Wortsinn sein sollten: Die in der Schule tätigen Lehrkräfte „tragen zusammen“, was ansteht und suchen den Konsens. Das erfordert von allen mehr Zeit, mehr Geduld als sie bei „Schnellschüssen“ nötig ist. Wer in der Schule tätig ist, weiß, dass nur wenige der schnell verabschiedeten Beschlüsse wirklich im Alltag umgesetzt werden. Das macht deutlich, dass die Zeitbeschleunigung äußerst ineffektiv ist, ein verlangsamter Findungsprozess wesentlich

effektiver ist und sich letztendlich als schnellstmöglicher Weg erweist.

3. *Ruhezonen und Ruhezeiten*

In der Schule legen die beteiligten Menschen Wert auf Räume und Bereiche, in die man sich allein zurückziehen kann, in denen man also Zeit allein für sich verbringen kann und darf. Man bemüht sich überall in der Schule, Möglichkeiten zu schaffen, wie Lehrende und Lernende zu kraftspendender Stille, Entspannung, Meditation und Sammlung kommen können. Das kann die Ruhezone auf dem Schulhof ebenso sein wie die Ruheecke im Schulhaus.

4. *Reflexionszeiten und Rhythmen*

Wo immer es möglich ist, schichtet die Schule die vorhandene Zeit so um, dass ausreichend Zeit für die Reflexion über das Tun entsteht. Die Schulleitung schafft organisatorisch den Rahmen, damit alle Mitarbeiter/-innen sich in unterschiedlichen Verbindungen Zeit nehmen können für diesen Austausch. Konferenzen und Besprechungen werden zum festen Bestandteil der wöchentlichen Arbeit, werden nicht von vornherein voll verplant, sondern bieten den Raum und die Zeit für den freien Dialog.

5. *Zeitökologisch arbeitende Schulleitung*

Die Schulleitung profiliert sich nicht durch schnelle Entschlusskraft und zeitökonomisches Durchsetzungsvermögen. Für Vorgänge, die nicht dringlich erledigt werden müssen, nimmt sie sich die entsprechende Zeit, um abzuwägen und auf möglichst breiter Basis zu entscheiden. Während die Schulleitung alle Möglichkeiten nutzt, in der routinemäßigen Verwaltung und im Umgang mit den Sachen Zeit zu sparen und gerade deshalb die schulischen Abläufe optimal regelt, legt sie Wert darauf, dass sie sich im Umgang mit den Menschen genügend Zeit nimmt.

6. *Kein Klagen über Zeitmangel*

In Schulen mit zeitkompetenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hört man nicht den Satz „Ich habe keine Zeit!“ Eine Person hat stets das Gefühl, dass der oder die andere sich wirklich die Zeit für sie nimmt, wenn er/sie mit ihr spricht. Man ist sich des Wertes „Zeit“ in der Schule bewusst. Bis hinein in den sprachlichen Umgang miteinander zeigt sich diese Haltung.

7. *Die Schule als lernende Organisation*

"Das Ganze ist mehr als die Summe der Einzelteile!" Diese Erkenntnis spiegelt sich in einer Schule wieder, in der die Menschen zeit-selbstbewußt miteinander umgehen. Hier herrscht nicht die Haltung vor „Ich und meine Klasse“, sondern eher „Wir und unsere Schule“. Erst dann, wenn sich die Mitglieder einer Schule als Organisation verstehen, kann der -auch zeitentlastende - Synergieeffekt eintreten. Die Personen, die angetreten sind, Kindern das Lernen beizubringen, verstehen sich nun als Teil einer Organisation, die selber lernt, ja permanent lernen muss, Fehler macht und diese auch wieder korrigiert. Zur Grundlage einer zeitkompetenten Organisation Schule gehört, dass die in ihr Tätigen das vorleben, was die Schülerschaft aus der Schule mitnehmen möchte und erwarten kann: Sich Zeit nehmen, zu lernen!

Zeitkompetenz auf der Ebene der Schulverwaltung

Beim Blick auf die Schule steht allzu oft die Schulverwaltung nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit, dabei stellt gerade sie mit ihren Vorgaben entscheidende Weichen für den Umgang mit Zeit in der Schule. Die bloße Existenz der Lehrpläne und der zentralen Prüfungsaufgaben führt bei jeder Lehrperson dazu, sich im täglichen Unterrichten und Planen von Unterricht unter den institutionell vorgegebenen Zeitdruck zu setzen. Selbst paradoxe Wortschöpfungen wie „Bildungsplan“ verdecken nicht den bildungszerstörenden Zeitdruck, der dahinter steht.

In der „Zeitkultur-Schule“ wären vielleicht (wieder) Richtlinien statt Lehrpläne denkbar, wie es sie im Laufe der pädagogischen Entwicklung bereits früher schon einmal gegeben hat. In groben Zügen beschreiben sie, welche Inhalte in welcher Klassenstufe unterrichtet werden müssen, um eine gewisse Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten. Der Lehrer und die Lehrerin werden dabei in ihrer professionellen Rolle angesprochen, d.h. es wird ihnen zugemutet und zugetraut, die Details, das Tempo und die Zeit, zu der gelernt wird, selbst festzulegen. Schulen brauchen eine wohlwollend begleitende Schul(dr)aufsicht, die sich nicht in einen grandiosen Steuerungsoptimismus versteigt, die Zeit lässt, Unterstützungsmöglichkeiten klärt und einen Blick hat für die Komplexität und Vernetztheit von Steuerungszusammenhängen. Das erfordert aber auch auf der Ebene der Schulverwaltung eine Weiterbildung zu einem zeitkompetenten Umgang mit Schule und Schulentwicklung.

Angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen im Schulwesen wäre daher der Appell an alle für die Schule Verantwortlichen angebracht: „Lasst ihnen Zeit, sonst sind sie so schnell fertig!“

Weiterführende Internetadressen:

Eine Schule auf dem Weg zur Zeitkultur: www.haslachschole.de

Die „Gesellschaft für Zeitkultur“: www.zeitkultur.com

Autor:

Manfred Molicki

Rektor der

Haslachschole

Görlitzer Str. 4

78052 Villingen-Schwenningen

E-Mail: info@haslachschole.de

Internet: www.haslachschole.de

***Managerkrankheit: eine Epidemie, die durch
den Uhrzeiger hervorgerufen und durch den
Terminkalender übertragen wird.***

John Steinbeck (27.02.1902 - 20.12.1968) US-Schriftsteller und Nobelpreisträger

3.3

Regina Wesinger / Michael Wissert

„Es geht auch anders“: Ein Projekt und ein Programm zur Suchtprävention und Gesundheitsförderung an Schulen

1. Entstehung

„Es geht auch anders“ wird seit 2002 in 6. oder 7. Klassen aller Schularten im Landkreis Biberach durchgeführt. Ausgangspunkt waren die Erfahrungen aus der Arbeit der psychosozialen Beratungsstelle der Caritas in Biberach mit Lehrerinnen und Schülerinnen¹ und die Überlegung, dass Aktivitäten der Prävention und Gesundheitsförderung in allen Schularten nicht nur punktuell, sondern systematisiert, intensiv und mit einem höheren schulischen Stellenwert durchgeführt werden sollten.

Am Anfang des Projektes (Sommer 2001) stand die Entwicklung eines neuen Konzepts, mit dem erprobte und bewährte Elemente der Primärprävention (z. B. aus Life-Skill-Programmen), der Gesundheitsförderung und des sog. Setting Ansatzes integrativ miteinander verbunden wurden. Damit lässt sich das Projekt den Ansätzen der Lebenskompetenzförderung zuordnen.

In einem weiteren vorbereitenden Teilschritt (im Herbst 2001) erfolgte die Kontaktaufnahme der Projektleiterin zu interessierten und engagierten Lehrern, die ihr bereits aus vorherigen Aktivitäten der Präventionsarbeit bekannt waren und nun in Einzelgesprächen über das Projekt informiert wurden.

Ein weiterer Zugang ergab sich durch die Lehrerfortbildung für Suchtpräventionslehrerinnen. Der Suchtbeauftragte des Oberschulamtes Tübingen stellte der Projektleiterin dieses Forum zur Verfügung, um das beabsichtigte Projekt einer größeren Lehrerschaft vorzustellen, die bereits mit dem Thema Suchtprävention Umgang hatte.

Projektbeteiligte:

Das Projekt fand im Rahmen einer intensiven Kooperation unterschiedlicher Institutionen, Organisationen und einzelner Personen statt.

- Caritasverband der Diözese Rottenburg/Stuttgart: Psychosoziale Beratungsstelle Biberach (Projektentwicklung und Projektleitung: Regina Wesinger)
- Projektlehrer und Schüler von fünf Schulen im Landkreis Biberach
- Kampfkunstlehrer und Bewegungstherapeutinnen
- Round Table 75 Biberach Förderverein e. V. (Sponsoring von Präventionsmaßnahmen und von Diplomarbeiten im Rahmen der Evaluation)
- Landratsamt Biberach
- Suchtbeauftragter des Oberschulamtes Tübingen
- Polizeidirektion Biberach
- Studierende, Diplomanden und Hochschullehrer der Hochschule Ravensburg-Weingarten, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege (Evaluation)

¹ Wir haben uns dazu entschlossen, die Geschlechtsbezeichnungen alternierend im Wechsel zu benutzen. Damit entsprechen wir der gesellschaftlichen Realität und der Text bleibt dennoch gut lesbar. Bei konkreten Personen findet der Wechsel der Geschlechtsbezeichnung natürlich nicht statt.

Aus diesen Kontakten ergab sich letztlich die Teilnahme von 5 Schulen (mit insgesamt 6 Projektklassen) im Landkreis Biberach an dem in der Folge skizzierten Programm. Die daran teilnehmenden Lehrerinnen motivierte, das vielschichtige Thema Sucht ausführlicher als normalerweise üblich in der Klasse behandeln zu können und die Aussicht, ihren Schülerinnen mithilfe der Projektinhalte soziale Kompetenzen zu vermitteln, die zu positiven Auswirkungen auf das Klassenklima, die persönliche Zufriedenheit von Lehrern und Schülern und der Leistungsfähigkeit führen sollen.

2. Zur Projektkonzeption

Den wissenschaftlichen Hintergrund von „Es geht auch anders“ bilden Forschungsergebnisse, die auf die Bedeutung von Rahmenbedingungen präventiver Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen verweisen (z. B.: LEPPIN/HURRELMANN/PETERMANN 2000). Demnach steht die Effektivität von Suchtprävention und Gesundheitsförderung u. a. im Zusammenhang mit

- dem Vorhandensein einer konzeptionellen Gesamtstrategie,
- der Langfristigkeit von Maßnahmen,
- der Vermittlung von sozialen Lebenskompetenzen,
- der Ganzheitlichkeit der Maßnahme sowohl im Gesamtzusammenhang des Angebots in der Lebenswelt der „Zielgruppen“ (SCHMIDT/HURRELMANN 2000),
- als auch im Kontext der Integration von Körper, Geist und Seele (z. B.: HOFFMANN 2002).

Von diesen Erkenntnissen ausgehend haben wir die Schwerpunkte des hier beschriebenen Projekts durch aufeinander abgestimmte Maßnahmen aus dem Bereich **psychosozial-kommunikativer** Interventionen und aus dem Bereich des **Erleben und Bewegen (Körperwahrnehmung)** gebildet.

Die Inhalte des psychosozial-kommunikativen Bereichs wurden organisatorisch in den „normalen“ Schulunterricht integriert und von den teilnehmenden Lehrerinnen nach einer intensiven Einführung und Schulung in das Projektprogramm vermittelt. Dabei handelt es sich unter anderem um

- die Schulung der Gefühls-Wahrnehmung,
- das Erproben von Konfliktbewältigungsmöglichkeiten,
- die Sensibilisierung für produktive Kommunikation,
- das Erlernen diverser Entspannungsmethoden (u. A.: Autogenes Training),
- das Erkennen eigener Konsummuster,
- das Kennen lernen von institutionellen Hilferessourcen im konkreten sozialräumlichen Umfeld,
- Lektüre von Jugendliteratur zum Thema Sucht .

Die Inhalte des Bereichs „Bewegen und Erleben im Rahmen der Ganzheitlichkeit von Körper-Geist-Seele“² wurden von Kampfkunstlehrern und Bewegungstherapeutinnen außerhalb des Unterrichts in zusätzlichen Zeitblöcken durchgeführt und umfassten folgende Elemente:

² Im Folgenden benennen wir die Maßnahmen dieses gesamten Programmelements vereinfacht als den „Bewegungsteil“.

- Kampfkunst, hier: Tai Chi, Qi Gong, Kendo, Kung Fu, Meditation,
- Bewegungspädagogik, vor allem mit Übungen zur Selbstwahrnehmung, Sinneserfahrung und zum Erleben der Ganzheitlichkeit von Körper, Seele und Geist.

Gerade dieser Bereich wird in kaum einem Präventionsprojekt berücksichtigt, obwohl bereits teilweise langjährige Erfahrungen über die Wirksamkeit solcher Interventionsmethoden vorliegen (HOFMANN 1996; HOFMANN 2001; HOFMANN 2003).

Das Projektprogramm erstreckte sich über den Zeitraum eines Schuljahrs und wurde im Schuljahr 2002/2003 durchgeführt in einer Kooperation von Projektleitung, dem Team der Lehrerinnen, bestehend aus zwei Lehrerinnen pro Projektklasse, und dem Team des Bewegungsteils – den Kampfkunstlehrern und den Bewegungstherapeutinnen.

3. Wie wurde das Programm umgesetzt?

Vor dem eigentlichen Beginn eines solchen Programms müssen einige vorbereitende Maßnahmen durchgeführt werden, um die Qualität der Inhalte und des Ablaufs zu sichern:

3.1. Die Lehrer-Schulung

Die Projektlehrer – zwei Lehrer pro Klasse – wurden an zwei eintägigen Schulungen in die Programmeinheiten inhaltlich eingeführt und mit den praktischen Übungen vertraut gemacht. Da die Lehrerinnen in den Einheiten oftmals die Rolle der Wissenden aufgeben sollten zugunsten eines partnerschaftlichen Miteinanders mit den Schülern, ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrerinnen mit den Übungen vertraut sind und sie bestenfalls schon an sich erprobt haben, um während der Einheiten ihre Aufmerksamkeit und Energie für die Beziehungsebene mit den Schülern frei zu haben.

Am ersten Schulungstag kamen die Bewegungstherapeutinnen und die Kampfkunstlehrer dazu, um sich den Lehrern mit ihrer Arbeit vorzustellen und zeitliche Absprachen für den „Bewegungsteil“ zu treffen³. Eine praktische Einführung in Qi Gong und Tai Chi und theoretische Erläuterungen zu Kung Fu, Kendo und den lebensphilosophischen Hintergründen der Kampfkunst mit deren präventiver weil stützender Ausrichtung ermöglichte den Lehrerinnen, ein Gespür für den geplanten Bewegungsteil zu bekommen. Da bereits zu diesem Zeitpunkt feststand, dass die Lehrer als Lernende am Bewegungsteil teilnehmen würden, galt hier die gleiche Motivation wie bezüglich der Übungen und des Autogenen Trainings. Wissen alleine zu vermitteln ist u. U. schwierig, selbst Erfahrenes zu vermitteln ist um vieles einfacher und mit mehr Überzeugung möglich. Deshalb führte eine erfahrene Ausbilderin für Autogenes Training die Lehrerinnen im Rahmen dieser Projektschulung in diese Methode ein. Der komplette Kurs umfasste acht eigens für diese Lehrergruppe konzipierte Kurseinheiten, um das Autogene Training für sich selbst zu erlernen. Dabei konnte auf Besonderheiten eingegangen werden, die sich ergeben, wenn Autogenes Training in einer unruhigen und/oder großen Klasse durchgeführt wird.

³ Der Bewegungsteil wurde im Rahmen von Blockveranstaltungen an unterrichtsfreien Nachmittagen durchgeführt, da er zeitlich nicht in den „normalen“ Unterricht integriert werden konnte. Eine zeitliche Terminierung an Wochenenden lässt sich im ländlichen Raum aufgrund organisatorischer Probleme (Stichwort: Schulbus) nur mit Schwierigkeiten realisieren. Ferner ist die Motivation der Schüler für Wochenend-Kurse (Stichwort: verplante Freizeit) in der Schule nicht sehr hoch.

Die Schulung der Lehrerinnen umfasste auch regelmäßige Reflexionstreffen und die immer bestehende Möglichkeit zu beratenden Gesprächen oder auch Interventionen in den Klassen durch die Projektleitung. Dies ist ein unerlässlicher und stabilisierender Bestandteil des Projektprogramms.

Ferner vertiefte ein durch die Projektleitung organisierter Besuch der Projektlehrerinnen bei „Clean Kick“ in Ravensburg-Weissenau⁴ (einer Behandlungsstation für Jugendliche mit Drogenproblemen) die Kenntnisse der Lehrerinnen über Suchtentwicklung und -behandlung. Er hinterließ vor allen Dingen eine tiefe Betroffenheit – insbesondere von den abhängigen Jugendlichen zu erfahren, dass sie sich in ihrer Not nicht den Lehrern hätten anvertrauen können, da sie kein Vertrauensverhältnis zu ihren Lehrern empfunden hätten. Daraus resultierte in erster Linie eine noch deutlichere Bereitschaft seitens der Projektlehrerinnen, sich den Schülern mehr zu öffnen und sich noch offensichtlicher als Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen.

3.2 Die Einbindung der Schüler und der Eltern

Nachdem sich die Schülerinnen und die Lehrer für das Projekt entschieden haben, erfolgte mit unterstützender Genehmigung der Schulleitungen die verbindliche Anmeldung von Schulklassen aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Danach fanden an jeder Schule Elterninformationsabende statt, die teilweise von den Projektlehrerinnen allein und teilweise zusammen mit der Projektleiterin und einem Kampfkunstlehrer durchgeführt wurden. An diesen Abenden wurden die Eltern intensiv über die Inhalte informiert. Über die Klassenlehrer wurde zusätzlich eine schriftliche Zustimmung der Eltern zu dem geplanten Projekt eingeholt, um zu gewährleisten, dass alle Schülerinnen mit der Unterstützung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten das Projektjahr als gemeinschaftliches Klassenprojekt durchlaufen konnten. Die Eltern wurden sowohl mit den Inhalten des Programms als auch mit möglichen „Nebenwirkungen“ vertraut gemacht: Durch die intensive Auseinandersetzung nicht nur mit dem eigentlichen Thema „Sucht“, sondern auch mit der eigenen Gefühlswelt und der Wahrnehmung durch Andere resultiert oftmals ein größeres Bedürfnis nach Offenheit in der Familie bis hin zu Diskussionen und Auseinandersetzungen über das Familienleben. Das Projektprogramm sicherte folglich, dass Eltern bei auftauchenden Fragen oder aufkommenden Problemen die Projektleiterin in beratender Funktion in Anspruch nehmen konnten.

Die Elternarbeit beschränkte sich nicht nur auf dieses Angebot, sondern wurde ergänzt durch drei angebotene Elternabende zu den Themen: „Suchtprävention“, „Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Jugendalter“ und „Ess-Störungen bei Jugendlichen“. Der erste Themenabend, durchgeführt durch die Projektleitung, war fester Bestandteil des Projekts. Er diente einerseits der Wissensvermittlung über den aktuellen Stand der Suchtforschung und den aktuellen Stand des Suchtmittelmissbrauchs Jugendlicher im Landkreis Biberach, andererseits und hauptsächlich jedoch der Vermittlung präventiver Möglichkeiten im erzieherischen Umfeld der Familie und der Klärung von Fragen der Eltern.

⁴ Clean Kick ist eine niederschwellige Behandlungsstation für abhängigkeitskranke Jugendliche am ZfP Weissenau. Infos unter <http://www.cleankick.de>

4. Rahmenbedingungen und Struktur der psychosozial-kommunikativen Programmeinheiten

Dieser Programmteil besteht aus 26 Pflichteinheiten und 7 weiteren, empfohlenen Zusatzeinheiten. Seitens der Projektleitung gab es bezüglich der Integration dieses Programmteils in den Unterricht zwar konkrete Vorstellungen und Empfehlungen, jedoch keine Vorgaben, da diese aufgrund der sehr verschiedenen Voraussetzungen in den einzelnen Schulen eher hinderlich gewesen wären. So waren die Schulen vor eine Aufgabe gestellt, die auf sehr unterschiedliche Weise gelöst wurde.

Die Projekteinheiten sollen innerhalb von zwei Schulstunden durchgeführt werden, inhaltlich sind sie auf diesen Zeitrahmen hin konzipiert. Diese Doppelstunde konnte in allen teilnehmenden Schulen in den laufenden Stundenplan eingearbeitet werden, wobei mehrere Varianten umgesetzt wurden:

- die Doppelstunde fand als Nachmittagsblock statt, also losgelöst vom restlichen Unterricht;
- die Einheiten wurden an den Anfang des Unterrichts eines Tages gesetzt;
- die Einheiten fanden „eingerahmt“ von den Unterrichtsstunden statt.

Dabei kamen die Unterrichtsstunden, die für die Einheiten eingeplant wurden entweder aus der Reduzierung des Regelunterrichts oder aus einer Unterrichtsstunde plus einer Freizeitstunde der Schülerinnen oder aus zwei Stunden Freizeit der Schüler, d. h. zwei zusätzlichen Schulstunden für die Schülerinnen.

Die Lehrer wurden entweder freigestellt für das Projekt oder setzten ihre reguläre Unterrichtszeit ein.

Auch der Einsatz der zwei Projektlehrerinnen pro Klasse bei der Durchführung der Programmeinheiten wurde in den einzelnen Schulen variabel gestaltet:

- die Klasse wurde in zwei kleine Gruppen geteilt und jeder Projektlehrer führte die gesamten Einheiten in seiner jeweiligen Gruppe durch;
- die Einheiten wurden auf die zwei Projektlehrerinnen aufgeteilt und im Wechsel in einer Klasse durchgeführt;
- zwei Projektlehrer führten die gesamten Einheiten gemeinsam in je einer teilnehmenden Klasse durch.

Die gewählten Varianten entsprachen den jeweiligen Möglichkeiten und Vorgaben der Schulen, das Projekt in den Schulalltag zu integrieren, und wurden von allen Beteiligten als jeweils nicht veränderbares Element akzeptiert. Die Einschätzung der Lehrerinnen und Schülerinnen, dass es grundsätzlich ein Vorteil und Privileg ist, das Projekt durchführen zu können, überwog gelegentlich empfundene Nachteile durch die zeitlichen Rahmenbedingungen.

Die inhaltlich unterschiedlichen Programmeinheiten und haben eine für alle verbindliche, immer gleiche Struktur:

a) Wahrnehmen der aktuellen Befindlichkeit

Zu Beginn steht eine **Befindlichkeitsrunde**, die – ebenso wie die gesamte Einheit – möglichst im Stuhlkreis durchgeführt wird. Am Anfang des Projektes ist es hilfreich, diese Runde nicht auf der verbalen Ebene stattfinden zu lassen, sondern z. B. mit Hilfe von aufgezeichneten Gesichtern (Smilies, z. B.: ☺ ☹ ☺) einzuüben, die unterschiedliche Stimmungen wiedergeben. An den

Rückmeldungen der Schüler und der Lehrer ist erkennbar, dass es viele Schüler als etwas Neues erleben, über ihre Befindlichkeit zu reflektieren. Wird dieses Element z. B. mit Klebepunkten auf einer Wandzeitung durchgeführt, ergibt sich zu Beginn jeder Projekteinheit ein für alle sichtbares Klassenklima.

Im weiteren Verlauf des Projektes wurde gelegentlich auf die schriftliche Fixierung verzichtet, da sich die Schülerinnen darin geübt fühlten und das Bedürfnis äußerten, die Befindlichkeitsrunde in verbaler Form durchzuführen.

Die Lehrerinnen gaben an, dass es auch für sie sehr hilfreich und oft erstaunlich war, über die aktuellen Gefühlszustände der Schüler informiert zu sein und sich auch selber mitteilen zu können. Schon durch diese erste Runde in jeder Einheit konnte Offenheit und Nähe hergestellt werden, die eine gute Basis für den weiteren Verlauf der Einheit darstellte.

b) Zur Ruhe kommen

An die Befindlichkeitsrunde schließt sich eine **Ruhephase** an, die wahlweise aus Autogenem Training, Mandala-Malen oder Entspannungsmusik und Phantasiereisen besteht. Wahlweise heißt hier, dass die Schülerinnen alle Methoden im Verlauf des Projekts ausprobieren und individuell und als Klasse erspüren, welche der Methoden für sie am geeignetsten ist, um zur Ruhe zu kommen. Die Methode, die den meisten Zuspruch erhält, kann dann häufiger eingesetzt werden. Den Schülern wird somit ermöglicht, auf eigene Resonanzen zu achten und sie ernst zu nehmen.

Diese eher kurze Phase dient dem Erreichen innerer Ruhe, der Förderung von Konzentration und der persönlichen Zentrierung. Gleichzeitig öffnen sich die Schülerinnen auf den drei Ebenen von Körper, Geist und Seele und sind somit aufnahmefähig für den nun folgenden Hauptteil der Einheit.

Immer wieder ergaben sich kreative Variationen, sei es, dass die Schüler selber Phantasiereisen schrieben oder dass Autogenes Training mit Phantasiereisen kombiniert ausprobiert und erfolgreich umgesetzt wurde. Diese kreative Anwendungsform ist uns aus der Fachliteratur nicht bekannt und deshalb umso beachtenswerter.

c) Die Übung durchführen

Das inhaltlich zentrale Element der Einheiten wurde im Projekt generell als **Übung** betitelt und umfasste die Themenschwerpunkte: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Gefühlswahrnehmung und Gefühlsausdruck, Kommunikationsstrukturen, Konsummuster, Konfliktbewältigung, Familiensystem.

Methodisch kommen hier Übungen und Rollenspiele, Fragebögen zur Selbstreflexion bearbeiten, Familienprofil/Genogramm erstellen, Einzelarbeit und Gesprächsgruppen und kreative Mittel wie Collagen, Zeichnen und Malen, Gedichte und Geschichten schreiben und Modellieren zum Einsatz.

In der Regel wird die Übung zum Abschluss in einer Gruppenrunde reflektiert, auf Wunsch können einige Schülerinnen ihre Erkenntnisse kurz vortragen oder auch ausführlicher zum Thema machen.

Wichtig ist hier, dass diejenigen Schüler, die sich nicht äußern wollen auch nicht dazu gedrängt werden: auch stille Teilhabe fördert persönliche Prozesse, so wie wir es aus gruppentherapeutischen Settings kennen.

d) Information und Ausklang

Die Einheiten enden stets mit einer Information über Thema und Inhalte der nächsten Einheit. Eine abschließende Befindlichkeitsrunde mit Smilies oder in verbaler Form schlägt den Bogen zum Beginn der Einheit, ermöglicht den Schülerinnen einen Blick auf mögliche Veränderungen der individuellen oder Klassenbefindlichkeit und lässt die Einheit ausklingen.

e) Reflexion der Lehrerinnen

Nach jeder Einheit notieren die Lehrer mögliche Besonderheiten und Eindrücke bei der Ausführung der Einheit. Hier geht es weniger um die Reflexion des Ablaufs als vielmehr um die wahrgenommenen persönlichen Momente von Ruhe, Ausgeglichenheit, Aufregung, Kummer usw. sowohl der Schüler als auch der Lehrer.

f) Projekttag

Die in den Schulunterricht integrierten Einheiten wurden ergänzt durch thematische Schwerpunkte der Prävention, die von der Projektleitung mit den Schülerinnen im Rahmen eines Projekttagess erarbeitet wurden. Dieser Tag mit den einzelnen Klassen umfasste Elemente der Wissensvermittlung, der Sensibilisierung für das Thema Sucht, der Reflexion des eigenen Standpunktes zu diesem Thema und vor allen Dingen die Stärkung der eigenen Fähigkeiten im sozialen und kommunikativen Bereich. Dazu gehörte auch, mit Jugendlichen mögliche Barrieren hinsichtlich Inanspruchnahme von professioneller Hilfe abzubauen. Das Herstellen eines positiv empfundenen Kontaktes mit der Projektleiterin als Mitarbeiterin einer Beratungsstelle ist ein wichtiger Bestandteil des Projekttags.

Durch eine stabile Zusammenarbeit mit Selbsthilfegruppen aus dem Landkreis Biberach konnten für jeden Projekttag mit den einzelnen Klassen jeweils ein ehemals Abhängiger gewonnen werden, der den Jugendlichen ihre persönliche Suchtentwicklung und die Schwierigkeiten der Suchtbehandlung schilderten. Dass eine Suchtbehandlung für die Betroffenen eine lebenslange Aufgabe bleibt, hat die Jugendlichen immer sehr berührt und entweder zum Reflektieren eigener Gewohnheiten bewegt oder sie in ihrer Absicht bestärkt, sich selbst gegenüber immer sehr aufmerksam zu sein und ihr Nein zu Suchtmittelmissbrauch zu vertiefen.

In der Mitte des Projektjahres besuchten die Schüler eine Behandlungsstelle für Suchtkranke. Wahlweise wurde eine Fachklinik für Suchterkrankungen, das Zentrum für Psychiatrie Bad Schussenried oder die Beratungs- und Behandlungsstelle für Suchtkranke und Gefährdete der Caritas Biberach aufgesucht. Durch die Kontakte der Projektleitung zu Selbsthilfegruppen im Landkreis Biberach bestand das Angebot für die Schülerinnen, Kontakt zu den Leiterinnen dieser Gruppen aufzunehmen und Informationstreffen zu vereinbaren. Auch diese Möglichkeit wurde von mehreren Schülern in Anspruch genommen.

5. Zu Inhalten und zur Struktur des Projektschwerpunktes „Bewegen und Erleben“: Kampfkunst und Bewegungspädagogik

Im notwendigen Anliegen der Ganzheitlichkeit eines Projekts der Suchtprävention und Gesundheitsförderung wurden Kampfkunstelemente und bewegungstherapeutische Inhalte als inhaltlicher Schwerpunkt „Bewegen und Erleben“ in das Projektprogramm integriert. Die Schulung der Selbstwahrnehmung, die Stärkung des Selbstbewusstseins, das Erleben eigener Stärken und Schwächen, aber auch die Wahrnehmung und Achtung des Gegenübers, der Persönlichkeit und der Bedürfnisse Anderer sind Übungsinhalte und -ziele dieses Programmteils.

Zu Qi Gong (Chi Kung) und Tai Chi Chuan

Qi Gong wurzelt in einer jahrtausende alten Tradition und ist eingebettet in die Philosophie des Taoismus und in Erkenntnisse der traditionellen chinesischen Medizin. Die Begriffe Yin (das passive Prinzip) und Yang (das aktive Prinzip) sind die zentralen Bestandteile, nach denen sich die Übungen richten.

Qi Gong umfasst einerseits meditative Übungen, bei denen Atmung, Körperbewegungen und bewusste Gedankenkontrolle einerseits speziell zum Aufbau und zum Erhalt der körperlichen und geistig-seelischen Gesundheit herangezogen und andererseits als Vorübungen für Kampfkünste verwendet werden.

Der Begriff Chi bedeutet Luft, Hauch oder Energie und ist verbunden mit der Vorstellung eines harmonischen und gleichgewichtigen Fließens und Zirkulierens des Chi als Lebensenergie im Körper.

Tai Chi Chuan basiert auf den Grundlagen des Qi Gong, hat sich jedoch aus Kampfkunsttechniken heraus entwickelt.

Naturwissenschaftlich ausgedrückt können beide „Methoden“ letztlich das neurohormonale System beeinflussen und verhelfen u. a. zum Bewusstmachen von Bewegungen, zur Verbesserung von Bewegungskoordination, zum Aktiveren geistiger Energien und von Aufmerksamkeit, zum Stressabbau und zum Umgang mit schwierigen Situationen.

Zu Kung Fu und Kendo

Kung Fu (wörtlich: harte, geduldige Arbeit) ist eine chinesische Form der Selbstverteidigung, deren traditionelle Formen in der westlichen Welt nahezu unbekannt bzw. von Vorstellungen martialischer Kampftechniken überlagert und dominiert sind. Basis dieser Form Selbstverteidigung bilden meditative Techniken, Körperbeherrschung und die waffenlose Verteidigung, so wie sie im Shaolin Kloster vor ca. 1500 Jahren von Mönchen entwickelt wurde. Im Projektprogramm wurden vor allem die Prinzipien der Körperbeherrschung, der koordinierten Bewegungsabläufe und vor allem der geistigen Haltung angewandt. Ebenso wurde auf die Wirkungen der Energieprinzipien Yin und Yang hingearbeitet.

Kendo hat seinen Ursprung im japanischen Schwertkampf und wird heute hauptsächlich mit Bambusstöcken geübt. Unterrichtsinhalte der Projekteinheiten waren die Demonstration von festgelegten Bewegungsabfolgen von Angriffs- und Abwehrtechniken. Nach langer Übungspraxis hat Kendo, neben körperlichen Aspekten vor allem die psychische und soziale Entwicklung des Übenden zum Ziel, u. a. durch die Entwicklung einer ganzheitlichen Herangehensweise an Übungen, Geschicklichkeit bei Bewegungsabläufen, Aufmerksamkeit und Entschlussfähigkeit,

Verantwortungsbewusstsein und die Achtung des Gegenüber in seiner Körperlichkeit und seiner Würde: „Wer kämpfen *kann*, der muss nicht mehr kämpfen.“

Bewegungspädagogik und Sinneserfahrung

Bei den bewegungspädagogischen Elementen ging es um das Erspüren des Körperbewusstseins und der Gefühlsebenen im Körperlichen, das Erproben körperlicher und sinnlicher Ausdrucksmöglichkeiten sowie um das Erspüren und Wahrnehmen von Körpersignalen. In diesem Zusammenhang kamen vielfältige Übungsmaterialien zum Einsatz vor allem im spielerisch-tänzerischen Umgang mit Bällen, Bändern, Musik, freies Tanzen usw.

Vermittlung des Bewegungsprogramms

Kampfkunstlehrer und Bewegungstherapeutinnen boten an insgesamt vier halben Tagen⁵ den in Mädchen- und Jungengruppen aufgeteilten Klassen ein umfangreiches Programm an. In beiden Programmbereichen des Schwerpunktes „Bewegen und Erleben“ herrschten Übungen vor, die den Schülerinnen die eigene Körperlichkeit bewusster machen sollten. Es wurde ihnen die Möglichkeit geboten, eigene Grenzen und die Grenzen anderer zu erleben und Ressourcen zu erkennen, mit Anspannungen, Belastungen und Aggressionen einerseits und der Notwendigkeit zur Entspannung und persönlichen Zentrierung andererseits spielerisch und sportlich umzugehen. Meditative und körperlich aktive Elemente wurden ebenso angeboten wie ein theoretischer Teil mit einer bewussten Hinführung zur Thematik der Suchtprävention. Das Erkennen des Zusammenhangs: „Was hat denn Kampfkunst und Bewegungspädagogik mit Suchtprävention zu tun?“, ist wesentlicher Bestandteil dieses Projektschwerpunkts.

Im Verlauf des Projekts war sowohl Lehrern und Schülern als auch den Eltern deutlich, wie eine ganzheitliche Sicht- und Umgehensweise der positiven persönlichen Entwicklung dient und somit suchtpreventiv wirkt.

Für einige Schülerinnen war dieser Projektteil Anregung, auch im privaten Bereich in dieser Richtung aktiv zu werden oder auch ein „abgelegtes“ Hobby, wie z. B. Judo oder Aikido wieder aufzunehmen. Für andere Schüler war es ein einmaliges „Schnuppertraining“. Die meisten Schülerinnen wurden angeregt, sich wieder mehr mit ihrer Körperlichkeit auf produktiv-ganzheitliche Weise auseinander zu setzen und aktiv zu werden.

Insgesamt wurde das Präventionsprogramm von den Schülern gut angenommen: Bei den unterschiedlichen Inhalten der Einheiten (Phantasiereisen, Entspannungsübungen, über Gefühle reden usw.) wurden alle vermeintlichen Klischees bezogen auf Schularart und Geschlecht durchbrochen: Übungen, bei denen man eher bei Gymnasiasten einen guten Zugang vermutet hatte, wurden z. B. auch von den Hauptschülerinnen begeistert aufgenommen. Des Weiteren gingen die Schüler der gleichen Schularten z. T. sehr konträr mit einzelnen Einheiten um was Interesse, Neugier, Motivation oder Interesselosigkeit anbelangt. Ferner zeigten sich – gleich welcher

⁵ Das Konzept sieht einen wesentlich höheren zeitlichen Umfang für diesen Programmteil vor; finanzielle und schulorganisatorische Gründe führten aber zu einer ziemlich starken zeitlichen Kürzung.

Schulart – auch Jungen als begeisterte Entspannungs- und Redekünstler (bezogen auf Gespräche über Emotionen) und ebenso Mädchen als begeisterte Kampfkünstlerinnen. Die während der Projekteinheiten vor allem im psychosozialen-kommunikativen Teil beim Zeichnen, Malen und anderen kreativen Formen entstandenen Ergebnisse der Schüler wurden in einer Ausstellung in der Stadtbücherei Biberach der Öffentlichkeit präsentiert. In diesem Rahmen konnten die Besucher an Informationsständen der Präventionsstelle der Polizei und des Caritasverbandes Materialien zum Thema Sucht erhalten.

6. Zur Evaluation des Projekts

Um Wirkungen des Projekts zu untersuchen, wurde die Evaluation in Kooperation mit der Hochschule Ravensburg-Weingarten durchgeführt. Konzeption und methodisches Setting der Evaluation sowie der Umgang mit den Auswertungsergebnissen folgten dabei der Auffassung von T. BAUMGÄRTNER hinsichtlich der Begrenztheit der Aussagekraft von Praxisforschung in Suchtpräventionsprojekten (2002: 604-605). Dennoch können die Ergebnisse unseres Projekts zumindest den Anspruch auf eine explorative Erkundung von Wirkungen stellen und sollen in diesem Sinne Beispiel und Ermutigung zur Evaluation sein.

Rückmeldungen von Projektlehrerinnen und Projekt-schülern des Carl-Lämmle-Gymnasiums in Laupheim:

- „Für mich persönlich waren diese Stunden etwas ganz Besonderes – weg von dem Stoff- und Notendruck entwickelte sich rasch ein ganz persönliches Vertrauensverhältnis, eine enge Verbundenheit, die auch jetzt, lange nach dem Projekt noch spürbar ist“ (Elisabeth Kilian, Präventionslehrerin).
- „Wir sehen uns jetzt ganz anders, weil man ja viel mehr voneinander weiß“ (Schülerzitat).
- „Ich fühlte mich nach den Übungen so wohl, total entspannt und topfit“ (Schülerzitat).
- „Wir vermissen das Training, da es viel Wirkung hatte“ (Schülerzitat).
- „Während des gesamten Schuljahrs erschien mir die Klasse, trotz der großen zeitlichen Belastungen an Nachmittagen und Wochenenden, als sehr ausgeglichen und äußerst kooperativ. (...) Das Projekt schlug sich sehr positiv sowohl auf die Entwicklung Einzelner als auch auf die Klassengemeinschaft nieder“ (Jutta Haible-Pöschl, Klassenlehrerin einer Projektklasse).

Im Rahmen von anonymisierten Fragebogenerhebungen wurden alle Schüler der Projektklassen und Schülerinnen von Parallelklassen, die nicht am Projektprogramm teilgenommen hatten sich aber als so genannte Kontrollklassen an der Evaluation beteiligen wollten, an vier Messpunkten zwischen Oktober 2002 und Juli 2004 um Selbsteinschätzungen zu Ernährungs- und Konsumgewohnheiten (Essen, Rauchen, Alkoholtrinken, Süßigkeiten konsumieren usw.), Problem- und Stressbewältigungsformen, Freizeitaktivitäten, familiäre Kommunikationsformen, die allgemeine Befindlichkeit und das Wohlfühlen in der Schule gebeten. Insgesamt haben sich rund 140 Schüler in den Projektklassen und rund 90 Schüler in den Kontrollklassen an den Befragungen beteiligt⁶.

⁶ Die Zahlen differieren leicht bei den einzelnen Befragungen wegen Schul- und Klassenwechslern und wegen sehr weniger Fragebögen, die aufgrund offensichtlicher Boykott- oder Verweigerungshaltungen bzw. aus „Albernheit“ durchgängig und offensichtlich absichtlich falsch ausgefüllt wurden und deshalb in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

Die Fragebögen der einzelnen Klassen wurden im Rahmen der Seminare zur empirischen Sozialforschung von den Studierenden des Studienganges Soziale Arbeit klassenbezogen ausgewertet – nachdem zuvor die Studierenden über die Inhalte und Ziele des Projekts informiert wurden und darüber diskutieren konnten. Die Ergebnisse der vergleichenden (Klassen- und Schularten übergreifenden) Auswertungen, die auch in Form von Diplom-Arbeiten vorliegen bzw. derzeit erstellt werden, bestätigen die grundsätzliche Effektivität des Projekts.

Im Folgenden fassen wir einige wichtige Ergebnisse stark vereinfacht zusammen:

- Die Auswertung zeigte sich z. T. überschneidende Unterschiede zwischen den Schularten (Hauptschule, Realschule Gymnasium), zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen den Klassen, die am Projekt teilgenommen haben und den Kontrollklassen. Die Unterschiede zwischen den Schularten wurden jedoch zu Ende des Beobachtungszeitraumes, d. h. mit zunehmendem Alter der Schülerinnen geringer.
- Insgesamt nahm der Konsum von Zigaretten und Alkohol über den Beobachtungszeitraum – als eine der Auswirkungen des zunehmenden Alters – zu, der Anstieg in den Projektklassen erfolgt jedoch langsamer als in den Kontrollklassen, obwohl die Projektklassen vor Projektbeginn die schlechteren Ausgangswerte hatten.
- Die Mädchen profitierten stärker von den Projektmaßnahmen als die Jungen: zum Einen ist die Zahl derjenigen Mädchen in den Projektklassen, die mit zunehmenden Alter Zigaretten und Alkohol konsumieren geringer als die der Jungen, zum Anderen ist die Häufigkeit bzw. Menge des Konsums bei den Mädchen am 4. Befragungszeitpunkt (ca. 1½ Jahre nach Ende des Präventionsprojekts) ebenfalls geringer als bei den Jungen.
- Der Vorstellung: „Eine Party oder Feier ohne Alkohol ist `o.k.“, stimmten am 4. und letzten Befragungszeitpunkt die Schüler und Schülerinnen der Projektklassen weitaus mehr zu als die Kontrollklassen, wobei in den Projektklassen die Mädchen im Vergleich zu den Jungen hier die besseren Werte aufwiesen.
- Projektwirkungen (im Vergleich zu den Kontrollklassen) bezüglich unterschiedlicher Freizeitgestaltung (Häufigkeit des Fernsehkonsums, sportliche Aktivitäten, Freizeit mit Freunden verbringen usw.) sowie des Wohlfühlens in der Schule konnten bei der statistischen Auswertung nicht festgestellt werden.

7. Weitere Entwicklung und Ausblick

Nach Beendigung des Projektjahres im Sommer 2003 fand eine abschließende Reflexion mit allen beteiligten Lehrerinnen, den Kampfkunstlehrern und Bewegungstherapeutinnen statt, um zusätzlich zur statistisch-wissenschaftlichen Evaluation des Projekts die subjektiv und eher qualitativ erlebten Ergebnisse auf Lehrer- und Mitarbeiterebene zu eruieren. Hierbei zeigte sich, dass der Umgang der Schüler miteinander, die Stimmung in der Klasse und die Kommunikation mit den Lehrern durch das Präventionsprogramm als stark verbessert erlebt wurde. Im Schulalltag und bei Landschulheimaufenthalten waren die Schülerinnen bereit, in Konfliktsituationen offener und ausgeglichener miteinander umzugehen und auch mit den Lehrerinnen ins Gespräch zu kommen. Aufgrund der insgesamt positiven Erfahrungen planten einige Schulen, die Projekteinheiten auch in den kommenden Jahren in den 6. oder 7. Jahrgangsstufen durchzuführen.

Im Schuljahr 2003/2004 beteiligten sich bereits 6 Schulen mit 12 Klassen am Präventionsprogramm. Erstmals nahm auch eine Schule für Erziehungshilfe daran teil, die mit Hilfe der Begleitung der Einheiten durch eine Schulsozialarbeiterin die Inhalte sowohl in einer Förderklasse als auch in einer Hauptschulklasse durchführen konnte.

Im Schuljahr 2004/2005 wurde das Programm von 6 Schulen aller Schultypen mit insgesamt 14 Klassen durchgeführt.

Mit den neuen Standards, die den bisherigen Bildungsplan ablösen, geben sich die Schulen ein jeweils eigenes Profil, d. h. über die vorgegeben Lehrplaninhalte hinaus setzen sich die Schulen eigene thematische Schwerpunkte, die sie den Schülerinnen vermitteln werden: pädagogische, soziale und methodische Themen können hier aufgegriffen und in intensiver Form umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang hat ein am Projekt teilnehmendes Gymnasium beschlossen, die Suchtprävention in das Schulprofil aufzunehmen, d. h. für alle fünf 7. Klassen dieser Schule wird seither dieses Präventionsprogramm durchgeführt.

Die Möglichkeit von Beratung und Reflexion durch die Projektleiterin der psychosozialen Beratungsstelle der Caritas wird diesen Lehrerinnen auch zukünftig zur Verfügung stehen.

Literaturangaben

Baumgartner, T. (2002): Effektivitäts- und Effizienzkontrolle in der Suchtprävention. Über den Nutzen ihrer Durchführung und die Begrenztheit ihrer Methoden. In: Neue Praxis Jg. 32 (H. 6.), S. 602-608.

Hofmann, H. (1996): Qigong Yang Sheng – Unterrichtshilfe und Wegweiser zu einem körperorientierten Unterricht an Schulen. In: Zeitschrift für Qigong Yansheng, o. Jg., S. 63-68.

Hofmann, H. (2001): Qigong im Unterricht mit schwierigen Lerngruppen. Ein Ausweg aus dem schulischen Erschöpfungstief. In: Taijiquan & Qigong Journal, Jg. 2, (H. 5), S. 36.

Hofmann, H. (2003): Rhythmisierung des Schulalltags auf der Grundlage von Qigong. Ein Ausweg aus dem schulischen Erschöpfungstief. In: Taijiquan & Qigong Journal, Jg. 4, (H. 3), S. 44-52.

Leppin, A.; Hurrelmann, K.; Petermann, H. (Hrsg.) (2000): Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Prävention. Luchterhand, Neuwied, Berlin.

Schmidt, B.; Hurrelmann, K.: (Hrsg.) (2000): Präventive Sucht- und Drogenpolitik. Leske + Budrich, Opladen.

Ansprechpartnerin und Absprechpartner

Regina Wesinger	Prof. Dr. Michael Wissert
Psychosoziale Beratungsstelle für Suchtkranke und Suchtgefährdete	Hochschule Ravensburg-Weingarten
Caritasverband der Diözese Rottenburg/Stuttgart	Postfach 1261
Ehinger-Tor-Platz 3	88241 Weingarten
88400 Biberach/Riss	Tel.: [0751] 501 9416
Tel.: [07351] 5049-0	<i>e-mail: wissert@hs-weingarten.de</i>
<i>e-mail: wesinger@caritas-biberach.de</i>	

3.4

Ursula Garz ***PauLa-Projekt in der Wessenbergschule Singen*** *Gesundes Vesper für alle!*

Mehrere Fliegen mit einer Klappe hat die Wessenbergschule (Förderschule) in Singen mit ihrem Pausenladen „PauLA“ geschlagen:

- Täglich gesundes Pausenfrühstück herstellen und verkaufen für Mitschüler und Lehrer der Schule,
- den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu erweitern für die beteiligten Schüler der Klasse 7 und
- die Einbeziehung von bisher nicht berufstätigen Müttern aus einem sozialen Brennpunkt.

Seit Januar 2004 ist „PauLA“ ein offiziell genehmigtes LOS (Lokales Kapital für soziale Zwecke) Projekt, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und vom Europäischen Sozialfond bezuschusst wird. Die LOS-Projekte sind angegliedert an das Modellprojekt „Soziale Stadt Langenrain“ in Singen. ¹

Wie ist PauLA entstanden?

PauLA ist entstanden aus einem jahrelangen Schulentwicklungsprojekt. Zunächst vor mehr als zehn Jahren ‚nur‘ konzipiert als kleines Projekt, um Geld für einen Schullandheimaufenthalt zusammenzubekommen, entwickelte sich daraus ein täglicher Brötchenverkauf für die gesamte Schule.

Vor vier Jahren entschied sich die GLK, zweimal im Jahr einen Aktionstag „Gesundes Frühstück“ durchzuführen. Beobachtungen zum problematischen Ernährungsverhalten unserer Schüler/innen hatten uns die Notwendigkeit deutlich gemacht, unsere Mitverantwortung für diesen Bereich unseres Erziehungs- und Bildungsauftrags ernst zu nehmen und Veränderungen zu initiieren. Die Bodenseestiftung unterstützte uns bei der Durchführung des ersten Aktionstages und regte an, das tägliche Vesperangebot auf weitgehend kontrolliert biologische Nahrung umzustellen.

Deshalb hat sich die Wessenbergschule in der Folge Kooperationspartner ausgesucht, die dem Stichwort „Nachhaltigkeit“ der Agenda 21 entsprechen: einheimische Betriebe, die kontrolliert biologischen Anbau betreiben, bzw. solche Produkte weiter verarbeiten. Die Brötchen werden von der Bio-Bäckerei Antemann in Rickelshausen geliefert, Wurst und Käse kommen vom Bauernmarkt in Radolfzell, Äpfel und Gemüse vom Gmüs-Zahn in Randegg (Bioland-Betrieb) und der Saft von der Streuobst-Mosterei Dr.Schäfer aus Stahringen. Der Preis eines belegten Brötchens in Höhe von 80ct ist für die Mehrzahl unserer Schüler erschwinglich und

¹ Im Jahr 2005 erhielt PauLa im Rahmen des Förderpreises Gesundheit des Gesundheitsforums Baden-Württemberg zum Thema Prävention von Übergewicht bei Kindern den „Sonderpreis Gemeinschaftsverpflegung“

liegt deutlich unter dem Preis eines Brötchens einer konventionellen Bäckerei in der Nähe der Schule.

Inzwischen haben 6 Aktionstage für die gesamte Schule stattgefunden. Fachfrauen für Kinderernährung führen regelmäßig Aktionen in den Klassen durch und bei einem Themenelternabend stand gesunde Ernährung im Mittelpunkt. Herkunft und Erzeugung von Lebensmitteln sind immer wieder Gegenstand des Unterrichts der verschiedenen Klassenstufen.

Wer arbeitet mit in PauLA?

Projektleiter für PauLA ist der jeweilige Klassenlehrer der 7. Klasse. Im Pausenladen arbeiten täglich zwei Mütter und drei bis vier Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klasse 7. Eine viertel Stunde vor der großen Pause gehen sie in den Vorbereitungsraum, streichen die Brötchen und richten Obst und Gemüse, je nach Jahreszeit, her. Für den Einkauf der Waren sorgen weitgehend Lehrer, die Brötchen werden täglich angeliefert. Wurst und Käse sind in Wochenraktionen vakuumverpackt. Pünktlich zur großen Pause wird PauLA in einem Verkaufsstand auf dem Hof geöffnet und die belegten Brötchen, Obst und Gemüse und in der wärmeren Jahreszeit auch Saft an Schüler/innen und Lehrer/innen verkauft.



Was lernen die Schüler im Pausenladen?

Die beteiligten Schüler und Schülerinnen bekommen ganz konkrete Einblicke in komplexe und äußerst vielfältige Handlungsabläufe. Sie lernen Angebote einzuholen, Preise zu kalkulieren, Einkäufe zu tätigen, organisieren den Verkauf, planen Werbung für ihren Laden, lernen die

Kassenführung kennen, bekommen Einblicke in geschäftlichen Schrift- und Zahlungsverkehr. Außerdem müssen sie ordentlich, sauber und unter Zeitdruck arbeiten, denn um 10.10 Uhr, wenn es für alle Schüler zur Hofpause klingelt, stehen schnell kleine und große hungrige Kinder vor ihrem Verkaufskiosk im Schulhof. Am Ende muss auch noch die Kasse stimmen, die Schuldenliste ordentlich geführt sein und der Arbeitsplatz für den nächsten Tag sauber hinterlassen werden!

Die Unterrichtsinhalte rund um PauLA in Deutsch, Mathematik, Gemeinschaftskunde, Hauswirtschaft und im musischen Bereich wurden inzwischen zu einem schulinternen Curriculum für die 7. Klasse weiterentwickelt. Regelmäßige Exkursionen zu den Zulieferbetrieben gewähren den Schülern – in Vorbereitung auf das Betriebspraktikum in Klasse 8 - Einblick in komplexe Betriebsabläufe, gleichzeitig bekommen sie Informationen über gesunde Ernährung und umweltverträgliche Nahrungsmittelherstellung.

Was ist die Rolle der Mütter in PauLA?

Die Mütter haben weitgehend eine beaufsichtigende Rolle für die Schüler, greifen aber gerne helfend ein, wenn unter Zeitdruck ihre Hilfe benötigt wird. Insgesamt vier Mütter arbeiten in dem Projekt mit, täglich zwei in einem rotierenden System. Sie sind zum Teil arbeitslos, nur gering beschäftigt oder leben von staatlicher Unterstützung. Im Rahmen des LOS-Modellprojektes erhalten sie eine Aufwandsentschädigung von 8,35€ für eine Stunde Mitarbeit. Die Mütter wohnen in einem sozialen Brennpunktgebiet und hatten zuvor sehr wenig Kontakt zur Schule. Durch ihre Mitarbeit in PauLA konnten Schwellenängste deutlich reduziert und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit angebahnt werden. Inzwischen erleben die Mütter Schule als einen Raum, der ihnen positive Begegnungen ermöglichen kann und dazu beiträgt, ein kleines Zubrot zu verdienen. Durch ihr Vorbild zeigen sie den Schülern Verlässlichkeit, Ausdauer, Verantwortlichkeit und Durchhaltevermögen. Die Sensibilisierung für gesunde Ernährung ist ein Nebeneffekt, der nicht zu unterschätzen ist und durch die immerwährende Auseinandersetzung mit dem Thema ihre ersten Früchte trägt.

Weiterentwicklung von PauLA

Die Mütter haben großes Interesse an der weiteren Mitarbeit in PauLA bekundet. Die LOS-Projektgelder sind in Höhe von rund 6000€ für ein weiteres Jahr bis Juli 2006 bewilligt, sodass das Projekt in dieser Form weiter gesichert ist. Im Schuljahr 2005/2006 ist die Kooperation mit einer Juniorfirma der Berufsschule geplant, um gezielte Beratung und Unterstützung im Bereich Verkauf und Marketing zu erhalten.

Im Laufe des Schuljahres 2004/2005 konnte die Wessenbergschule zwei weitere LOS-Projekte an Land ziehen. In Zusammenarbeit und unter der Regie eines Lehrbeauftragten an der Schule, haben Schüler/innen

- eine CD mit dem Pausenladenlied aufgenommen. Kooperiert haben sie dabei mit Schülern aus einer Realschule, einer nahegelegenen Hauptschule und mit einem lokalen Künstler, Emiddio Sansone, alias ‚Red Dog‘. Produziert wurde dabei ein fetziger Rap, der beim Agendafest 2004 in Singen der Öffentlichkeit vorgestellt wurde und großen Beifall gefunden hat. PauLA hat damit gewissermaßen eine ‚Erkennungsmelodie‘ erhalten.

- eine PauLA-DVD aufgenommen, die die Arbeit rund um den Pausenladen ausgezeichnet dokumentiert.

Durch die Musik, den Film, die verlässliche Präsenz der Mütter, die tägliche Öffnung des Verkaufsstandes, die begleitende Öffentlichkeitsarbeit und nicht zuletzt durch die Anerkennung, die das Projekt bisher gefunden hat, hat sich PauLA zu einem nicht mehr aus der Schule wegzudenkenden Bestandteil entwickelt, den Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern gleichermaßen wertschätzen und auf den sie stolz sind. Längerfristig werden wir darüber nachdenken, in welcher Form wir unsere Bemühungen zur Stärkung des Ernährungsbewusstseins mit vermehrten und verbesserten Bewegungsangeboten für unsere Schüler verknüpfen können.

Die Autorin:

Ursula Garz
Wessenbergschule (Förderschule)
Freiburgerstr.4
78224 Singen
Tel.: 07731/917240
wessenbergschule@singen.schule.bwl.de



3.5

Ulrich Wehrmann
Motivierende Gesprächsführung -
neue Perspektiven für eine kreative,
veränderungsfördernde Gesprächskultur -

Prolog

Auch Lehrerinnen und Lehrer werden immer häufiger Opfer allgegenwärtiger Beschleunigungsfällen. „Turbo Abitur“ und verstärkte „Testeritis“ in Folge eines zwischenzeitlich scheinbar überwundenen PISA-Schocks lassen oftmals wenig Raum für konzentrierte, empathische Gespräche mit Schülerinnen und Schülern über anstehende Probleme. Und überhaupt – hat ein in den vergangenen Jahren geführtes Gespräch, etwa über schädliche Konsummuster von Tabak, Cannabis oder exzessiven Medienkonsum, tatsächlich zur Veränderung des Verhaltens meiner Adressaten geführt?

Für viele fällt die Bilanz eher ernüchternd aus – Fazit: Die Einflüsse durch Peers, Elternhaus und Medien sind so gravierend, da stehen wir sowieso auf verlorenem Posten oder?

Ganz und gar nicht behaupten William Miller und Stephen Rollnick, die Begründer der Motivierenden Gesprächsführung (Motivational Interviewing (MI)). Gerade mittels kurzer, unter Berücksichtigung bestimmter Gesprächsprinzipien geführter Gespräche, können wir gezielt Veränderungsmotivation auslösen.

Voraussetzung ist die situative „Entdeckung der Langsamkeit“ und die Neubelebung bestimmter Kommunikationsprinzipien, die uns teils schon aus der Themenzentrierten Interaktion oder Klientenzentrierten Gesprächsführung bekannt sind. Und wenn nicht, auch nicht schlimm – das Konzept der „Motivierenden Gesprächsführung“ ist wunderbar einfach zu verstehen und vor allen Dingen - man kann unverzüglich mit der Umsetzung beginnen.

Diejenigen, die sich auf das Konzept einlassen können, werden einen hohen Benefit davontragen und eine nachhaltige Veränderung ihrer persönlichen Kommunikationskultur erfahren. Insofern stellt das im Folgenden beschriebene Konzept auch einen wichtigen Bestandteil im Zusammenhang mit der Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Schulkultur dar. Die Motivierende Gesprächsführung ist eine ausgezeichnete „Resignationsprophylaxe“, da sie Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich anstehender Problemstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler kommunikationssicherer macht und somit eine echte Bereicherung für ihren beruflichen Alltag darstellen kann.

Das Konzept zur Motivierenden Gesprächsführung (MI) wurde im Kontext der Behandlung / Motivation suchtmittelabhängiger Menschen entwickelt. Im Folgenden werden zudem Beispiele genannt, die sich mit Anwendungsmöglichkeiten von MI in anderen Settings beschäftigen. Grundlage für diesen erweiterten Ansatz bilden Erfahrungen des Verfassers in unterschiedlichen Fortbildungsbereichen, in denen das MI-Konzept erfolgreiche Berücksichtigung fand. Exemplarisch seien in diesem Zusammenhang die Lehrerinnen/Lehrerfortbildung, die Fortbildung von Erzieherinnen (hier insbesondere im Rahmen der Gesprächsführung mit Eltern) sowie Anwendungen zur Förderung einer positiven Familienkultur im Rahmen von Elterncoachings genannt.

Motivational Interviewing – ein klientenzentriertes Beratungskonzept

Wie kann es sein, dass Melanie, 14-jährige Schülerin an einem Gymnasium, trotz mehrerer mit ihr geführter Gespräche, nicht einsieht, ihr exzessives Rauchverhalten aufzugeben? Warum ist Familie M. trotz pädagogisch gut begründeter Aufforderungen nicht bereit, die Medienkonsumzeiten ihrer Kinder altersangemessener einzuteilen? Täglich sind wir mit Menschen im beruflichen oder privaten Kontext konfrontiert, die trotz angezeigter Indikationen keine oder nur mangelnde Bereitschaft signalisieren, unseres Erachtens nach notwendige Veränderungen einzuleiten.

Wie also agieren oder besser gefragt - welcher theoretischer Grundlegungen können wir uns bedienen, um möglichst zielgerichtet eine Veränderungsbereitschaft bei unseren Adressaten zu evozieren? Hierzu entwickelten William Miller und Stephen Rollnick das Konzept des „Motivational Interviewing“ (MI) (Miller & Rollnick, 1991, 2002). MI ist ein direktives, klientenzentriertes Beratungskonzept zur Verbesserung der intrinsischen Motivation für eine Veränderung. Die Erforschung und Auflösung von Ambivalenzen ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung. Miller und Rollnick vertreten in ihrem Konzept die Auffassung, dass Gespräche unter Berücksichtigung bestimmter Gesprächstechniken so geführt werden können, dass die Betroffenen möglichst wenig Widerstand aufbauen und somit in die Lage versetzt werden, sich mit ihren jeweils problematischen Verhaltensweisen auseinander zu setzen und eine Veränderungsbereitschaft zu entwickeln. Primäres Augenmerk legen Miller und Rollnick dabei auf den Gesprächskontakt zwischen „Profi“ und Betroffenenem. Einen wesentlichen Bezugsrahmen ihres Konzeptes bildet dabei das, von Prochaska, Velicer und DiClemente entwickelte Stadienmodell der Verhaltensänderung.

MI ist somit ein Konzept zur Gestaltung einer kreativen Gesprächsführung, welches sich unterschiedlicher Elemente der Gesprächspsychotherapie, der Verhaltenstherapie und der Kommunikationswissenschaften bedient. In Wirksamkeitsstudien zur Beurteilung von verschiedenen Behandlungsansätzen (Miller & Wilbourne, 2002) erhält MI eine gute Bewertung und MI werden positive Effekte bescheinigt.

Ambivalenz als zentrales Merkmal von Problembedingungen

Zentrale Annahme des Konzeptes von Miller und Rollnick ist, dass alle Lebensentscheidungen und häufig auch psychische Probleme bzw. Störungen durch Ambivalenzen unterschiedlichen Ausmaßes gekennzeichnet sind. Petry (Petry, 1998) stellt im Zusammenhang mit der Beschreibung süchtiger Verhaltensweisen fest, dass „...die Kernproblematik der Behandlungs- und Veränderungsmotivation in einer konflikthaften Ambivalenz gegenüber der Anforderung zur Lösung vom Suchtmittel und der damit verbundenen alternativen Lebensweise zu suchen ist.“ Anders ausgedrückt: Sie donnern mit ihrem Auto über die Autobahn und fahren 130 km/h in einem Bereich in dem nur 100 km/h erlaubt sind. Die Gründe, warum es ihnen schwer fällt, sich von ihrem Tempo zu lösen (langsamer zu fahren), liegen für sie eindeutig auf der Hand. Sie erwarten bei Tempo 130 schneller zu Haus sein, vielleicht gelingt es ihnen auch noch einzukaufen, bevor sie ins Fitnessstudio gehen etc. . Andererseits empfinden sie ein gewisses Unbehagen (sie spüren Ambivalenzen) bei dem Gedanken mit 130 km/h in einer 100 km/h Zone geblitzt zu werden oder mit 130 km/h anstatt mit 100 km/h einen Unfall zu bauen etc. . Nach der Theo-

rie von Miller und Rollnick befinden sie sich in einem Annährungs-Vermeidungs-Konflikt , hin und her gerissen zwischen Attraktion und Destruktion, zwischen Weitermachen und Aufhören. Um diesen Konflikt näher zu beschreiben, bedienen sich Miller und Rollnick dem Bild einer Waage, die aus zwei Waagschalen besteht: Auf jeder Waagschale befinden sich zwei Arten von Gewichten. In die eine werden die erlebten Vorteile eines Verhaltens und die erwarteten Nachteile einer Änderung geworfen – in die andere die erlebten Nachteile und die erwarteten Vorteile einer Änderung.

Die Nutzung der Metapher Waage ermöglicht dem Berater einen respektvollen Umgang mit den, vom Klienten, geäußerten Sichtweisen. Der respektvolle Umgang schafft eine positive Atmosphäre, die eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung einer Veränderungsmotivation darstellt.

Oftmals ist es genau das, was uns als Berater so schwer fällt – die Würdigung der durchaus existenten Vorteile, die unsere Adressaten durch ein, aus unserer Sicht, problematisches Verhalten wahrnehmen. Sie erinnern sich an die eingangs beschriebene Rauchproblematik der 14 jährigen Melanie? Melanie verspürt (für uns als gesundheitsbewusste Berater schlecht nachvollziehbar) durchaus zahlreiche Vorteile durch ihr Rauchverhalten: Hoher Anerkennungsstatus in der Gruppe der Peers, das Gefühl einer Überlegenheit gegenüber der Erwachsenenwelt durch Normbruch/Nonkonformität etc. . Auch Familie M. hat durch den nicht altersadäquaten Medienkonsum ihrer Kinder Vorteile: Mehr Ruhezeiten, um sich von einem stressigen Arbeitsalltag erholen zu können, die Kinder berichten immer wieder von interessanten Fernsehsendungen, durch die sie viel gelernt hätten etc. . Nur wenn es uns gelingt auch die, von unseren Adressaten als positiv empfundenen Anteile ihres Verhaltens zu würdigen, wird es uns gelingen Veränderungsmotivation zu evozieren. Es wäre beispielsweise völlig kontraproduktiv Melanie mit Forderungen wie etwa, sofortiger Nikotinabstinenz, zu konfrontieren – vielmehr ginge es darum durch Förderung einer Veränderungsmotivation kleine, realistische Schritte einzuleiten, z. B. in einem ersten Schritt keine Zigaretten mehr vor dem Frühstück zu rauchen. Unrealistische Forderungen nach unmittelbarer Aufgabe jeglichen Nikotingenusses führen in der Regel zu keinem Erfolg – längerfristig befördern derartige Forderungsmuster erhebliche Frustrationen auf allen Seiten. Es gilt sich also stets vor einem Gespräch klar zu machen – geht es um die Einhaltung von Regeln (Schulordnung etc.), also das Einfordern von verbindlichen Vorschriften oder möchte ich wirklich eine längerfristige Verhaltensänderung erreichen.

Dabei gilt als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Gesprächsführung im Kontext des MI die Anerkennung von Ambivalenzen gegenüber einem möglichen Veränderungsprozess.

Die 5 Grundprinzipien der „Motivierenden Gesprächsführung“

1. Empathie als Basisvariable

Empathie, also die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen/Empfindungen anderer Menschen einzufühlen, muss als das wesentliche Charakteristikum motivierender Gesprächsführung angesehen werden. Empathie meint in diesem Zusammenhang, das wir die Gefühle, Sichtweisen und Standpunkte unseres Gegenübers versuchen zu verstehen, ohne sie zu bewerten, zu kritisieren oder gar ins Lächerliche zu ziehen.“ Verstehen „ heißt dabei nicht dasselbe wie „ einverstanden sein „ oder „ billigen „. Empathisch sein bedeutet in diesem Zusammenhang, zu versuchen, die Standpunkte so umfassend wie möglich zu begreifen, das heißt insbe-

sondere ambivalente Einstellungen zuzulassen (Kremer, 2002). So können sie beispielsweise völlig unzufrieden damit sein, die gebrauchten Socken ihres Mannes jeden Morgen aufs Neue an den unmöglichsten Orten ihrer Wohnung vorzufinden. Anstatt diese Verhaltensweise als unmöglich, verurteilenswert etc. zu bezeichnen, würden sie, den Prinzipien des MI folgend, erst mal versuchen zu verstehen, warum ihr Mann diese Verhaltensweise zeigt und welche Vorteile er dadurch erwartet. Diese Vorgehensweise bedeutet allerdings noch lange nicht, dass sie das Verhalten tolerieren oder gar für gut heißen.

Sie können allerdings sicher sein, dass ihr Mann künftig, von stechenden Ambivalenzen geplagt, seine Socken wegräumen wird.

Spaß beiseite –

Strategien, die zu einem empathischen Umgang beitragen, sind:

Offene Fragestellungen (z.B. „wenn du an deinen Alkoholkonsum in den letzten Wochen denkst, was fällt dir alles dazu ein?“ „hat sich im Zusammenhang mit deinem Fahrverhalten in den letzten zwei Wochen etwas geändert?“)

Aktives Zuhören und Zusammenfassen (z.B. „wie fühlst du dich dabei?“ „hat dich das sehr geärgert?“ wir haben jetzt sehr viel über das Verhalten in deiner Clique gesprochen – das scheint dich sehr zu bewegen“)

Bestätigende Äußerungen (z.B. „dass muss wirklich schwer für dich gewesen sein“ „ich finde es gut, dass du dir heute Zeit genommen hast dich mit mir zu unterhalten“ „das muss in der Tat sehr anstrengend sein, das alles unter einen Hut zu bekommen“)

2. Diskrepanzen entwickeln

Diskrepanzen entwickeln bedeutet, als Berater dazu beizutragen, dass die Betroffenen in ihrer Selbstwahrnehmung Widersprüche oder Dissonanzen entdecken. Sie stellen etwa fest, dass ein Unterschied besteht zwischen der gegenwärtigen Situation und dem, was sie früher einmal für sich gehofft hatten oder sich heute für die Zukunft wünschen würden. Diskrepanzen können grundsätzlich in allen Lebensbereichen sichtbar werden.

„Eigentlich wollten sie sich in Zukunft mehr um ihre Kinder kümmern – nachdem sie jetzt wegen Drogenbesitzes angeklagt werden und eine Inhaftierung droht, ist zu erwarten, dass sie dieses Ziel nicht in der Form realisieren können wie sie sich das vorgestellt haben.“

Aufgabe des Experten ist es, die Diskrepanzen, die der Betroffene in sich trägt, bewusst zu machen und wenn nötig (und möglich) zu verstärken.

3. Beweisführungen möglichst vermeiden

Grundprinzip 3 basiert auf der Erfahrung, dass Debatten und Auseinandersetzungen zwischen professionellen Helfern und Betroffenen, die eher an Gerichtsverhandlungen als an Beratungsgespräche erinnern, im Hinblick auf die Förderung von Veränderungsmotivation eher als kontraproduktiv eingeschätzt werden müssen.

Je häufiger sie also ihren Mann drängen, möglicherweise auch aggressiv, seine Socken weg zu räumen, desto eher sind Widerstände gegen das von Ihnen intendierte Verhalten zu erwarten. Aufkommender Widerstand seines Gegenübers sollte dem Berater immer ein Zeichen dafür sein, dass die bisherige Gesprächsstrategie sowie die avisierten Beratungsziele überprüft werden sollten. Widerstand ist häufig ein Problem des Beraters – nicht des Klienten. Dem Klienten dient er in aller Regel als Schutz, oftmals als Schutz vor respektloser Behandlung (Kremer, 2002).

4. Aikido – Widerstand aufnehmen/weiterleiten

Wenn man nicht streitet und keine Beweise anführt, was soll man dann tun? Miller und Rollnick (ebd.) führen hier ein Prinzip der asiatischen Kampfkunst Aikido ein: Einem mit einer bestimmten Kraft vorgetragenen Angriff wird nicht dieselbe oder eine noch größere Kraft entgegengesetzt (wie z. B. beim Boxen), sondern die Kraft des Gegners wird aufgenommen und (in eine andere Richtung) weitergeleitet.

Man nimmt die Energie des Angriffs sozusagen auf und nutzt sie zur Einleitung einer Wendung, geht einen kleinen Schritt seitwärts und bringt den Gegner so aus dem Gleichgewicht – möglicherweise zu Fall. Man lässt ihn dabei ins Leere laufen, hält allerdings ständig Kontakt.

Folgende Leitlinien lassen sich aus dieser Metapher ableiten:

Widerstand ist ein Interaktionsphänomen: er verlangt vom Berater eine ständige Restriktion seiner in Anwendung gebrachten Strategien

Die Kraft der Angriffe kann positiv genutzt werden: Berater verhalten sich weder passiv / erdulnd noch aggressiv oder gekränkt – sie greifen das Widerstandsthema aktiv steuernd auf.

Berater versuchen permanent mit ihren Adressaten in Kontakt zu bleiben: Widerstand wird nicht von vornherein als mangelnde Motivation interpretiert, sondern als Hinweis auf unberücksichtigte, ambivalente Einstellungen.

„ Aikido – Strategien“

*Widerspiegelung (einfache [1], überzogene [2],
oder die Ambivalenzen integrierende [3] i. S. d. aktivierenden Zuhörens*

Beispieldialog: „Die Zeit, die ich hier verbringe ist völlig unnötig. [1] Letztendlich muss ich meinen eigenen Weg gehen – ich weiß sowieso Bescheid. [2] Was soll das eigentlich alles hier – ich glaube ich gehe jetzt?“ [3] > „Ihre Zeit hier zu verbringen erscheint ihnen unnötig.“ [1] „Sie müssen ihren eigenen Weg gehen – sie verfügen über genügend Erkenntnisse.“ [2] „Auf der

einen Seite gibt es durchaus Gründe für sie hier zu sein – auf der anderen Seite wollen sie jetzt gehen – wie passt das für sie zusammen?“ [3]

Den Fokus neu ausrichten – die destruktiven Gesprächanteile umgehen

Beispieldialog: „Gäbe es nicht so unübersichtliche Geschwindigkeitsvorgaben, hätte ich bestimmt noch meinen Führerschein.“ > „An dieser Auffassung kann man schlecht rütteln – nur wir beide werden daran im Moment nichts ändern können. Schildern sie doch mal, wie sie sich selbst als Verkehrsteilnehmer einschätzen?“

Zustimmung durch Einleitung einer konstruktiven Wendung

Beispieldialog: „Warum nervst du mich eigentlich so mit diesen rumliegenden Socken – wenn du so einen bescheuerten Chef hättest wie ich, würdest du wahrscheinlich auch vergessen deine Socken aufzuräumen bevor du ins Geschäft gehst.“ „Du hast da gerade was ganz Wichtiges gesagt. Wahrscheinlich habe ich deine berufliche Situation in letzter Zeit zu wenig ernst genommen – solange du keine Strategie hast, mit deinem nervigen Chef zurecht zu kommen, hat es wahrscheinlich keinen Sinn über das Sockenproblem zu debattieren oder wie siehst du das?“

Übergeordnetes Ziel aller Strategien ist es, Kontakt zum Adressaten unserer Intervention zu halten und flexibel auf Widerstände zu reagieren, ohne dabei einen Abbruch der Kommunikation zu riskieren. Hierbei ist es unter Umständen notwendig zeitweise das „Tempo“ zu ändern, die Richtung neu zu justieren, sich auf vordergründige Nebenpfade zu begeben und gegebenenfalls die Expertenrolle zeitweise zu verlassen. Nur so gelingt die Wandlung vom belehrenden Experten zum kreativen Veränderungsprozessbegleiter.

Extrinsische Selbstwirksamkeitserwartung

Ein primäres Ziel der motivierenden Gesprächsführung ist es, die Selbstwirksamkeitserwartung unserer Adressaten zu stärken. Dies ist nach Auffassung von Miller und Rollnick am besten dadurch zu erreichen, dass ins Zentrum des Veränderungsprozesses vor allem die besonderen Fähigkeiten, Stärken und sozialen Ressourcen des Betroffenen gestellt werden. Extrinsische Selbstwirksamkeitserwartung bedeutet, dass durch eine empathische Grundhaltung des Beraters/Experten die Stärken/positiven Ressourcen unserer Adressaten gefördert werden und hieraus sozusagen eine intrinsische Selbstwirksamkeitserwartung folgert, aus der sich die Energie zur konstruktiven Bewältigung eines notwendigen Veränderungsprozesses generiert. Auf unser „Sockenbeispiel“ angewandt könnte das bedeuten:

„Es gab doch Zeiten, da bist du besser mit deinem nervigen Chef klar gekommen – was war da anders als heute?“ „Ich hatte mehr Zeit für mich – bin ab und zu in die Sauna gegangen – war einfach relaxter.“ „Spricht etwas dagegen, wieder öfters in die Sauna zu gehen?“ „Nein eigentlich nicht – ich müsste es nur schaffen, mich abends nochmals aufzuraffen – am besten gleich nach dem Geschäft direkt in die Sauna, gar nicht erst nach Hause, da steht nämlich eine große, verführerische Couch – ich glaube, dass wäre die richtige Strategie, um ab und zu besser abschalten zu können.“

Sie sehen an diesem Beispiel, dass das „Sockenthema“ sukzessive verschwand und es stattdessen um die Frage geht, wie eine höhere Selbstzufriedenheit erreicht werden kann. Aus einer

eher stressdominierten Situation erwächst die Vorstellung/Überzeugung durchaus eigene, taugliche Strategien zur besseren Stressbewältigung entwickeln zu können.

Im Grunde findet sich hier ein schon seit langem im Rahmen der Sozialen Arbeit praktiziertes Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Empowerment) wieder.

Literatur

Demmel, R. 2001: Motivational Interviewing: Ein Literaturüberblick. , Sucht 47: 158-170

Kremer, G. 2002: Frühintervention bei erstauffälligen Drogenkonsumenten, Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.): 32-38

Miller, W., Rollnick, S., 2004: Motivierende Gesprächsführung, Lambertus

Miller, W.R., Wilbourne, P.L. 2002: a methodological analysis of clinical trials of treatments for alcohol use disorder. Addiction 97: 265-277.

Petry, J. 1998: Suchtentwicklung und Motivationsdynamik. In: Bundesverband für stationäre Suchtkrankenhilfe, Beutel M. (Hrsg.): Motivation in der Suchttherapie – Intrapsychischer Prozess und versorgungspolitische Aufgabe. Geestacht, Neuland

Der Autor:

Dr. phil. Ulrich Wehrmann

Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis

Kommunaler Suchtbeauftragter

Kurfürstenanlage 38-40

69115 Heidelberg

Tel: 06221/5221513

Fax:06221/52291513

E-Mail: info@suchtprophylaxe-rhein-neckar-kreis.de

Internet: <http://www.suchtprophylaxe-rhein-neckar-kreis.de>

***Die Gesundheit ist gewiss nicht alles,
aber ohne Gesundheit ist alles nichts.***

Arthur Schopenhauer

4.1












Nützliche Internetseiten



- @ <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/>
OPUS-NRW, das Netzwerk Bildung und Gesundheit ist ein Verbund von Schulen und Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, die sich unter dem Leitmotiv der Gesundheitsförderung in ein Netzwerk eingebracht haben. Auf der Homepage-Seite findet sich eine Fülle an Materialien zu den Themen Ernährung, Bewegung, Prävention, Lehrer-gesundheit, Unterrichtsgestaltung, Schulprogramm, Schulumfeldgestaltung, Evaluation sowie eine Datenbank zu den OPUS-Schulen.
- @ <http://www.bildungundgesundheit.ch/dyn/1473.asp>
 Die Website von **Bildung & Gesundheit Netzwerk Schweiz** ermöglicht einen einfachen Zugang zu ausgewählten Schweizer Kompetenzzentren und Institutionen, die im Bereich der Gesundheitsförderung und Prävention an Schulen tätig sind. Sie finden Informationen und umfangreiche Materialien zu verschiedenen gesundheitsrelevanten Themen.
- @ <http://www.dggs.de/index2.htm>
 Die **Deutsche Gesellschaft für Gesundheitsfördernde Schulen e.V. (DGGS)** wurde im Herbst 1993 mit dem Ziel gegründet, das Konzept der Gesundheitsförderung im Bildungswesen bekannt zu machen, im Schulwesen zu verankern und in der Allianz mit Fachpartnerinnen und Partnern weiterzuentwickeln.
- @ <http://www.gesunde-schulen.ch/html/>
 Das Schweizerische **Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen** bietet eine umfangreiche Download-Liste zu verschiedenen Themen der gesunden Schule.
- @ <http://www.anschub.de/cps/rde/xchg/anschub/>
Anschub.de, die „Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland“ ist ein von der Bertelsmann Stiftung initiiertes nationales Programm zur schulischen Gesundheitsförderung. Mit Hilfe von personeller Begleitung und Unterstützung, durch Fort- und Weiterbildung und durch Module wie beispielsweise „Schule-Gebäude-Freiflächen-Gesundheit“, „Bewegungsfreudige Schule“, „Prima Klima! - Miteinander die gute gesunde Schule gestalten“ wird der Entwicklungsprozess der Schulen unterstützt.
 Die auf dieser Seite bereits veröffentlichten oder in Kürze zugänglichen Module, als Handlungsleitfäden oder strukturelle Hilfe gedacht, richten sich an alle Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern, die eine gute gesunde Schule verwirklichen wollen.

- @ http://www.baselland.ch/docs/ekd/inspekt/jg/main_schule.htm#top
 Die Website der **Fachstelle Jugend und Gesellschaft des Landkreises Basel** bietet umfangreiche Handlungsempfehlungen („Reiseführer“) für Schulleitungen und Lehrkräfte, die sich auf den Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule machen wollen.
- @ <http://schuleundgesundheit.hessen.de/module/schulgesundheitskultur/bestandsaufnahme/>
 Das hessische Kultusministerium veröffentlicht auf seiner Website **Schule & Gesundheit Hessen** vielfältige Informationen und Materialien zu unterschiedlichen Themenbereichen einer gesunden Schule.
- @ <http://www.enhps.info/tools.htm>
 Das **Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen der deutschsprachigen Länder** gehört zum European Network of Health Promoting Schools (ENHPS). Mitglieder sind die deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens, Deutschland, Luxemburg, Österreich und die Schweiz. Die gemeinsame Fünf-Länder-Homepage ist zur Zeit noch im Aufbau. Es gibt Beiträge zu ausgewählten Themen sowie Leitfäden zum downloaden.
- @ <http://www.bewegteschule.de>
 Projektträger der **Bewegten Schule Niedersachsen online** ist das Niedersächsische Kultusministerium in Zusammenarbeit mit dem Gemeinde-Unfallversicherungsverband Hannover. Hier finden Sie Dokumente rund um das Thema Bewegte Schule sowie eine umfangreiche Link-Liste.
- @ <http://www.gesunde-schule.at/php/index.php>
 Das **Österreichische Netzwerk "Gesundheitsfördernde Schulen"** ist seit 1993 Teil des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen. Es wird vom Bundesministerium für Gesundheit und Frauen sowie vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gemeinsam koordiniert.
- @ <http://www.eis-bw.de/>
"EiS - Evaluationsinstrumente für die Schule" ist eine Sammlung von Evaluationsinstrumenten, die Schulen für ihre Selbstevaluation verwenden können. EiS beinhaltet geschlossene Fragebögen für Überblicksevaluationen in verschiedenen Bereichen. Weiterhin sind geschlossene und offene Fragebögen zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten verfügbar, Vorschläge für Interviewleitfäden und kreative Methoden. Außerdem bietet die Website einen umfangreichen Link-Katalog zum Thema Schulentwicklung.
- @ <http://www.ifs.uni-dortmund.de/WZK-neu/>
 Das **Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)** der Universität Dortmund entwickelte einen „Werkzeugkasten“, der Instrumente, Übungen, Methoden und Informationsmaterialien zu unterschiedlichen Bereichen und Aspekten der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung enthält.

4.2

Literaturhinweise zum Thema

-  **Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule** - Ein Bericht aus dem Schulalltag
 Buddenberg-Fischer, Barbara, Ritzmann, Peter; 2000; Bern: Verlag Paul Haupt
-  **Die Förderung der Gesundheit in der Schule**
 Weiglhofer, Hubert; 2000; WUV
-  **Die Förderung der Gesundheit in der Schule**
 Schuhmayer, Adelheid ; 2001; Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner
-  **Die gute gesunde Schule gestalten** - Stationen auf dem Weg der Schulprogrammentwicklung
 Nilshon, Ilse; Schminder, Christel; 2005; Verlag Bertelsmann Stiftung
-  **Gesunde Schule: Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung, Schulentwicklung**
 Priebe, Botho, Israel, Georg, Hurrelmann, Klaus; 1993; Weinheim/Basel: Beltz
-  **Gesundheit und Schulentwicklung**
 RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement, Buchen, H., Horster, L., Rolff, H.-G. (Hrsg.); 1999, Stuttgart: RAABE
-  **Gesundheitsfördernde Schule**
 Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.); 1999, Bad Berka
-  **Gesundheitsfördernde Schule - eine Utopie?** Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven.
 Aregger, K., Lattmann, U. (Hrsg.); 2003; Luzern: Sauerländer
-  **Gesundheitsfördernde Schulen:** Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung
 Barkholz, Ulrich, Paulus, Peter; 1998; Werbach-Gamburg: G. Conrad, Verlag für Gesundheitsförderung
-  **Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung.** Konzepte, Strategien und Projekte für Betriebe, Krankenhäuser und Schulen
 Pelikan, J.M., Demmer, H., Hurrelmann K. (Hrsg.); 1993; Weinheim: Juventa
-  **Gesundheitsförderung für junge Menschen in Europa** - Ein Handbuch für Lehrer, Lehrerinnen und andere, die mit Jugendlichen arbeiten
 Williams, Martin, Young, Ian; 1995; Köln: Echo-Verlag

-  **Gesundheitsförderung im schulischen Alltag.** Entwicklungen, Erfahrungen und Ergebnisse eines Kooperationsprojekts
Barkholz, U., Homfeld, H.G.; 1994; Weinheim: Juventa
-  **Gesundheitsförderung in der Schule:** Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
Barkholz, Ulrich (et al.); Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung; 1998;
Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung
-  **Gesundheitsförderung in der Schule**
Wildt, Beatrix; 1997; Weinheim: Luchterhand
-  **Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung**
Hurrelmann, K., Klotz, Th., Haisch, J. (Hrsg.); 2004; Bern: Verlag Hans Huber
-  **LernGesundheit - Lebensfreude und Lernfreude in der Schule und anderswo**
Schiffer, Eckhard; Schiffer, Heidrun; 2004; Weinheim: Beltz
-  **Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit.** Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen.
Barkholz, Ulrich; Gabriel, Regine; Jahn, Holger; Paulus, Peter; 2001; Norderstedt: BoD GmbH
-  **Qualitätssicherung und Evidenzbasierung in der Gesundheitsförderung;**
Luber, E., Geene, R. (Hrsg.); 2004; Frankfurt / M.: Mabuse-Verlag
-  **Schul Soziale Arbeit und Gesundheitsfördernde Schule**
Witteriede, Heinz; 2003; Hohengehren: Schneider Verlag
-  **Sich in der Schule wohl fühlen.** Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag
Miller, R.; 1992 (5. Aufl.); Weinheim: Beltz
-  **Starke Schüler, vergnügte Lehrer.** Prävention und Gesundheitsförderung für eine lebendige Schule
Müller, Frank, Sacksofsky, Silke; 1999; Lichtenau: AOL-Verlag
-  **Theorien und Modelle der Gesundheitsförderung** - eine Einführung für Praktiker zur Veränderung des Gesundheitsverhaltens von Individuen und Gemeinschaften;
Nutbeam, D. Harris, E.; 2001; Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung, G. Conrad
-  **Was ist eine gesunde Schule?** Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit
Freitag, Marcus; 1998; Weinheim: Juventa
-  **Wege zu einer gesünderen Schule.** Handlungsebenen, Handlungsfelder, Bewertungen.
Paulus, P., Brückner, G. (Hrsg.); 2000; Tübingen: dgvt-Verlag

4.3

Wichtige Anschriften und Rufnummern

**1. Die Regionalen Suchtbeauftragten der Regierungspräsidien,
Abteilung Schule und Bildung**

a) im Regierungsbezirk Stuttgart

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
Baydur , Barbara	A.-Schweitzer-Gymnasium G.-Hauptmann-Str. 15 71229 Leonberg Tel.: 07152/9904-102	Böblingen
Schröder , Magdalene	Schurwaldschule Ebene 16 73098 Rechberghausen Tel.: 07161/946990-0	Göppingen
Brenner , Horst	Mönchseegymnasium Karlstr. 44 74072 Heilbronn Tel.: 07131/562452	Heilbronn
Frank , Barbara	Realschule Sachsenheim Oberriexinger Str. 35 74343 Sachsenheim Tel.: 07147/9604200	Ludwigsburg
Frick , Gerd	Gymnasium Gerabronn Jahnstr 5-7 74582 Gerabronn Tel.: 07952/966011	Schwäbisch Hall Main-Tauber-Kreis Hohenlohe
Hauser , Margit	Jörg-Rathgebtschule Seeadlerstr. 3 70378 Stuttgart Tel.: 0711/953190	Landeshauptstadt Stuttgart
Dr. Tech , Michael	Gymnasium Plochingen Tannenstr. 47 73207 Plochingen Tel.: 07153/8900-0	Esslingen
Mayerle , Bettina	GS Steinach-Hößlingswart Erlenstr. 7 73663 Berglen Tel.: 07195/74068	Rems-Murr-Kreis
Scherrüble , Rosemarie	Adalbert-Stifter-Realschule Heckentalstr. 55 89518 Heidenheim Tel.: 07321/327521	Ostalbkreis Heidenheim

b) im Regierungsbezirk Freiburg

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
Bisswurm , Hansjörg	GHWS 79664 Wehr-Öflingen Wehratalstr. 56 Tel.: 07761/93979-0	Waldshut
Braig , Isolde	Kaufmännische Schulen 79539 Lörrach Wintersbuckstr.5 Tel.: 07621/95668-0	Lörrach
Gerking-Dönhardt , Barbara	Humboldt-Gymnasium 78462 Konstanz, Schottenplatz 2 Tel.: 07531/9050-0	Konstanz
Heß , Barbara	GHS Eichstetten 79356 Eichstetten Tel.: 07663/3788	Breisgau- Hochschwarzwald
Kienast , Michael	Realschule 79215 Elzach Nikolausstr.2 Tel.: 07682/9082-20	Emmendingen
Prumbs , Ingo	Kaufmännische Schule 77694 Kehl Iringheimerstr.18 Tel.: 07851/991690	Ortenaukreis
Rothländer , Ina	Luisengrundschule 77933 Lahr Neuwerkhof 6 Tel.: 07821/983520	Ortenaukreis
Sattler , Manfred	Schillerschule 78532 Tuttlingen Königstr.44 Tel.: 07461/161815	Tuttlingen
Walb , Heide	Weierhof-Realschule 79104 Freiburg Schlüsselstr. 5 Tel.: 0761/201-7616	Stadtkreis Freiburg

c) im Regierungsbezirk Tübingen

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
van Haaren , Margit	Realschule Balingen Teckstr. 20 72336 Balingen Tel.: 07433 / 9000 - 23	Zollernalbkreis
Wägele , Martin	Dietrich-Bonhoeffer-Gymn. Oeschweg 21 72555 Metzingen Tel.: 07123 / 2048-0	alle übrigen Landkreise im Regierungsbezirk Tübingen

d) im Regierungsbezirk Karlsruhe

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
Bouwhuis-Fiedler, Gabriele	Lessing-Gymnasium Josef-Braun-Ufer 15-16 68165 Mannheim Tel.: 0621/293-6523	Mannheim-Stadt Ladenburg Heidelberg-Stadt
Bräuning, Corina	GHWRS Loßburg 72290 Loßburg Tel.: 07446/9519-0	Freudenstadt
Schäffer-Hornbach, Elvira	Ludwig-Haap-Schule / Kinderheim Rodt 72290 Loßburg Tel.: 07446/18420	Freudenstadt
Diebold, Marianne	Gewerbeschule Durlach Grötzinger Str. 83 76227 Karlsruhe Tel.: 0721/94980	Stadtkreis Karlsruhe
Gad, Angelika	Realschule Obrigheim Schubertstr. 2 74847 Obrigheim Tel.: 06261/670800	Neckar-Odenwald-Kreis
Gröger, Kurt	Ludwig-Erhard-Schule Englerstr. 12 76131 Karlsruhe Tel.: 0721/133-4915	Stadt- und Landkreis Pforzheim
Härdt, Bärbel	Edith-Stein-Gymnasium Breitenbachweg 15 75015 Bretten Tel.: 07252/9518-0	Karlsruhe
Heiss, Brigitte	GHS Heumaden Breite Heerstr. 45 75365 Calw Tel.: 07051/9332-30 od. -36	Calw
Herzog, Wilfried	Realschule Bühl Schulstr. 3 77815 Bühl Tel.: 07223/3209	Rastatt-Süd Stadtkreis Baden-Baden
Neuburger, Rosemie	Gerbersruherschule HWRS Gerbersruhstr. 18 69168 Wiesloch Tel.: 06222/92953	Wiesloch Sinsheim Bruchsal
Siaud, Manuel	GHS Heumaden Breite Heerstr. 45 75365 Calw Tel.: 07051/9332-30	Calw

**2. Mitglieder im Netzwerk *g´ sund & g´ schein*
des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (ÖGD)**

Name	Anschrift	zuständig für Stadt- und/oder Landkreis
Mauthe-Mangold, Birgit	Landratsamt Bodenseekreis Gesundheitsamt Albrechtstr. 75 88045 Friedrichshafen Tel.: 07541/204-5836 birgit.mauthe-mangold@bodenseekreis.de	Bodenseekreis
Rehlinghaus, Monika	Landkreis Böblingen Gesundheitsamt Parkstraße 4 71034 Böblingen 07031/663-1751 m.rehlinghaus@lrabb.de	Böblingen
Rentschler, Michaela	Landratsamt Calw Öffentlicher Gesundheitsdienst Hengstattersreige 14 75365 Calw 07051/9209-71 22.rentschler@kreis-calw.de	Calw
Augenstern, Iris	Landratsamt Enzkreis Netzwerk Looping Zähringerallee 3 75177 Pforzheim 07231/30875 looping@enzkreis.de	Enzkreis
Siegl-Ostmann, Martin	Landratsamt Karlsruhe Gesundheitsamt Beiertheimer Allee 2 76137 Karlsruhe 0721/936-5908 gesundheitsfoerderung@landratsamt-karlsruhe.de	Karlsruhe
Dr. Traub, Uschi	Kreisgesundheitsamt Ludwigsburg Dezernat für Gesundheit und Verbraucherschutz Hindenburgstr. 20/1 71638 Ludwigsburg 07141/144-1337 uschi.traub@landkreis-ludwigsburg.de	Ludwigsburg
Scherzinger Christine	Landratsamt Rastatt Gesundheitsamt Kehler Str. 3 76437 Rastatt 07221/302468-0 c.scherzinger@landkreis-rastatt.de	Rastatt
Müller, Karin	Landratsamt Rems-Murr-Kreis Gesundheitsamt Bahnhofstr.1 71332 Waiblingen 07151/501-619 ka.mueller@rems-murr-kreis.de	Rems-Murr-Kreis

Hauser, Helene	Landratsamt Reutlingen Kreisgesundheitsamt St.-Wolfgang-Str. 13 72764 Reutlingen 07121/480-5430 helene_hausser@Kreis-Reutlingen.de	Reutlingen
Steen, Rainer	Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunde Schule Kurfürstenanlage 38-40 69115 Heidelberg 06221/522-1827 rainer.steen@rhein-neckar-kreis.de	Rhein-Neckar-Kreis
Köhl, Christine	Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunde Schule Kurfürstenanlage 38-40 69115 Heidelberg 06221/522-1825 christine.koehl@rhein-neckar-kreis.de	Rhein-Neckar-Kreis
Ohm, Heinz-Peter	Landeshauptstadt Stuttgart Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunder Kindergarten/ Gesunde Schule Bismarckstr.3 70176 Stuttgart 0711/216-5517 heinz-peter.ohm@stuttgart.de	Geschäftsstelle des Netzwerks Landeshauptstadt Stuttgart
van Ackern, Gertrud	Landeshauptstadt Stuttgart Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunder Kindergarten/ Gesunde Schule Bismarckstr.3 70176 Stuttgart 0711/216-2249 gertrud.van.ackern@stuttgart.de	Landeshauptstadt Stuttgart
Leykamm, Barbara	Regierungspräsidium Stuttgart Landesgesundheitsamt Referat 94 Gesundheitsförderung Hoppenlastr. 7 70174 Stuttgart 0711/1849326 barbara.leykamm@rps.bwl.de	alle Regierungsbezirke
Jährig, Ursula	Landratsamt Tübingen Abteilung Gesundheit Europastr. 6 72072 Tübingen 07071/207-140 jaehrig@kreis-tuebingen.de	Tübingen

3. Die Kommunalen Suchtbeauftragten / Beauftragten für Suchtprophylaxe in Baden-Württemberg

a) im Regierungsbezirk Stuttgart

Landkreis / Stadtkreis	Name und Anschrift
Landeshauptstadt Stuttgart	Elisabeth Dongus Susanne Keefer Landeshauptstadt Stuttgart Städtisches Gesundheitsamt Bismarckstr. 3 70176 Stuttgart 0711/216-7474 elisabeth.dongus@stuttgart.de susanne.keefer@stuttgart.de
Landeshauptstadt Stuttgart Suchthilfekoordinator	Hans Gros Landeshauptstadt Stuttgart Städt. Gesundheitsamt Bismarckstr. 3 70176 Stuttgart 0711/216-7128 hans.gros@stuttgart.de
Landkreis Böblingen	Jörg Litzenburger Landratsamt Böblingen Postfach 1640 71006 Böblingen Tel.: 07031-663-538 j.litzenburger@lrabb.de
Landkreis Esslingen	Elke Klös Landratsamt Esslingen Postfach 145 73702 Esslingen Tel.: 0711-3902-2571, kloes.elke@landkreis-esslingen.de
Landkreis Göppingen	Uschi Saur Landratsamt Göppingen Postfach 809 73008 Göppingen Tel.: 07161-202-652, u.saur@landkreis-goepplingen.de
Landkreis Heidenheim	Michael Rettenberger Landratsamt Heidenheim Felsenstr. 36 89518 Heidenheim Tel.: 07321-321-362 M.Rettenberger@Landkreis-Heidenheim.de
Landkreis Heilbronn und Stadt Heilbronn	Andreas Robra Gabriele Morin-Elias Städt. Gesundheitsamt Gymnasiumstr. 44 74072 Heilbronn 07131-56-2132 07131-56-3566 Koordinationsstelle.sucht@stadt-heilbronn.de

Landkreis Hohenlohe	<p>Hans-Joachim Gallinat Landratsamt Hohenlohekreis Landratsamt, Schulstr. 12, 74653 Künzelsau Tel.: 07940-9221-18, joachim.gallinat@hohenlohekreis.de</p>
Landkreis Ludwigsburg	<p>Brigitte Bartenstein Landratsamt Ludwigsburg, Hindenburgstr. 47, 71638 Ludwigsburg Tel.: 07141-144-4269 Brigitte.Bartenstein@landkreis-ludwigsburg.de</p>
Landkreis Schwäbisch Hall	<p>Herbert Obermann Jugend-Sucht-Beratung Johanniter Str. 55 74523 Schwäbisch Hall Tel.: 0791-856573-11 h.obermann@landkreis-schwaebisch-hall.de</p>
Ostalbkreis	<p>Berthold Weiss Landratsamt Ostalbkreis Stuttgarter Str.41, 73430 Aalen Tel.: 07361-503-293, Berthold.Weiss@ostalbkreis.de</p>

b) im Regierungsbezirk Karlsruhe

Landkreis	Name und Anschrift
Enzkreis und Stadt Pforzheim	<p>Gudrun Pelzer Martina Usländer Netzwerk looping Beauftragte für Suchtprävention Kronprinzenstr. 9 75177 Pforzheim Tel.: 07231-308-215 Tel.: 07231-308-75 (Sekretariat) gudrun.pelzer@enzkreis.de Martina.Uslaender@enzkreis.de</p>
Landkreis Karlsruhe	<p>Matthias Haug Landratsamt Karlsruhe Beiertheimer Allee 2 76133 Karlsruhe Tel.: 0721-936-7716 Suchtbeauftragter@Landratsamt-Karlsruhe.de</p>
Stadt Karlsruhe	<p>Dieter Moser Initiative Drogenprophylaxe Kaiserstr. 64 76133 Karlsruhe Tel.: 0721-133-5395 Dieter.Moser@sjb.karlsruhe.de</p>
Rhein-Neckar-Kreis	<p>Ulrich Wehrmann Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis Kurfürstenanlage 40 69115 Heidelberg Tel.: 06221-522-1513 Ulrich.Wehrmann@Rhein-Neckar-Kreis.de</p>
Stadt Heidelberg	<p>Jürgen Höing Stadt Heidelberg Städt. Kinder- und Jugendamt Plöck 2 a 69117 Heidelberg Tel.: 06221-58-3175 Juergen.Hoeing@heidelberg.de</p>
Stadt Baden-Baden	<p>Karin Marek-Koßmann Stadt Baden-Baden Amt für Familien, Soziales und Jugend Hildastr. 32-34 76534 Baden-Baden Tel.: 07221-93-1445 karin.marek-kossmann@baden-baden.de</p>
Stadt Mannheim	<p>Inge Alscher Kathrin Vögele Stadt Mannheim Dezernat III, K 1 7-13 68159 Mannheim Tel.: 0621-293-9339 Tel.: 0621-293-9392 inge.alscher@mannheim.de kathrin.voegel@mannheim.de</p>

c) im Regierungsbezirk Freiburg

Landkreis	Name und Anschrift
Stadt Freiburg	<p>Uwe Müller-Herzog Stadt Freiburg Sozial- und Jugendamt Jacob-Burckhardt-Str. 1 791098 Freiburg i.Br. Tel.: 0761-201-3754, Uwe.Mueller-Herzog@stadt.freiburg.de</p>
Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald	<p>Gabriele Ruck Landratsamt Breisgau-Hochschwarzwald Stadtstr. 2 79104 Freiburg Tel.: 0761-2187-2593 Gabriele.Ruck@breisgau-hochschwarzwald.de</p>
Landkreis Konstanz	<p>Johannes Fuchs Landratsamt Konstanz Benediktinerplatz 1 78467 Konstanz Tel.: 07531-800-782 johannes.fuchs@landkreis-konstanz.de</p>
Landkreis Lörrach	<p>Brigitte Baumgartner Landratsamt Lörrach Palmstr. 3 79539 Lörrach Tel.: 07621-410-5020 Brigitte.Baumgartner@loerrach-landkreis.de</p>
Ortenaukreis	<p>Thomas Schön-Blum Landratsamt Ortenaukreis Badstr. 20 77652 Offenburg Tel.: 0781-805-376 Thomas.Schoen-Blum@ortenaukreis.de</p>
Landkreis Waldshut	<p>Wilfried Könecker Landratsamt Waldshut Postfach 16 42 79744 Waldshut Tel.: 07751-86-4344 Wilfried.Koennecker@landkreis-waldshut.de</p>

d) im Regierungsbezirk Tübingen

Landkreis	Name und Anschrift
Alb-Donau-Kreis und Stadt Ulm	<p>Thalia Junginger Landratsamt Alb-Donau-Kreis Postfach 28 20 89070 Ulm Tel.: 0731-185-4341 Thalia.Junginger@alb-donau-kreis.de</p>
Bodenseekreis	<p>Christine Bakalski Landratsamt Bodenseekreis Postfach 19 40 88009 Friedrichshafen Tel.: 07541-204-5121 christine.bakalski@bodenseekreis.de</p>
Landkreis Ravensburg	<p>Sandra Winkler Landratsamt Ravensburg Gartenstr. 107 88212 Ravensburg Tel.: 0751-85-3219 Sandra.Winkler@Landkreis-Ravensburg.de</p>
Landkreis Reutlingen	<p>Uwe Köppen Landratsamt Reutlingen Bismarckstr. 14 72764 Reutlingen Tel.: 07121-480-4012 Uwe_Koepfen@Kreis-Reutlingen.de</p>
Landkreis Tübingen	<p>Gabi Huber Landratsamt Tübingen Doblerstr. 13 72074 Tübingen 07071-207-417 Huber@kreis-tuebingen.de</p>
Landkreis Zollernalb	<p>Josef Huber Landratsamt Zollernalbkreis Hirschbergstr. 29 72336 Balingen Tel.: 07433-921-564 J.Huber@zollernalbkreis.de</p>

4.3

Wichtige Anschriften und Rufnummern

**1. Die Regionalen Suchtbeauftragten der Regierungspräsidien,
Abteilung Schule und Bildung**

a) im Regierungsbezirk Stuttgart

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
Baydur , Barbara	A.-Schweitzer-Gymnasium G.-Hauptmann-Str. 15 71229 Leonberg Tel.: 07152/9904-102	Böblingen
Schröder , Magdalene	Schurwaldschule Ebene 16 73098 Rechberghausen Tel.: 07161/946990-0	Göppingen
Brenner , Horst	Mönchseegymnasium Karlstr. 44 74072 Heilbronn Tel.: 07131/562452	Heilbronn
Frank , Barbara	Realschule Sachsenheim Oberriexinger Str. 35 74343 Sachsenheim Tel.: 07147/9604200	Ludwigsburg
Frick , Gerd	Gymnasium Gerabronn Jahnstr 5-7 74582 Gerabronn Tel.: 07952/966011	Schwäbisch Hall Main-Tauber-Kreis Hohenlohe
Hauser , Margit	Jörg-Rathgebschule Seeadlerstr. 3 70378 Stuttgart Tel.: 0711/953190	Landeshauptstadt Stuttgart
Dr. Tech , Michael	Gymnasium Plochingen Tannenstr. 47 73207 Plochingen Tel.: 07153/8900-0	Esslingen
Mayerle , Bettina	GS Steinach-Hößlingswart Erlenstr. 7 73663 Berglen Tel.: 07195/74068	Rems-Murr-Kreis
Scherrüble , Rosemarie	Adalbert-Stifter-Realschule Heckentalstr. 55 89518 Heidenheim Tel.: 07321/327521	Ostalbkreis Heidenheim

b) im Regierungsbezirk Freiburg

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
Bisswurm , Hansjörg	GHWRS 79664 Wehr-Öfflingen Wehratalstr. 56 Tel.: 07761/93979-0	Waldshut
Braig , Isolde	Kaufmännische Schulen 79539 Lörrach Wintersbuckstr.5 Tel.: 07621/95668-0	Lörrach
Gerking-Dönhardt , Barbara	Humboldt-Gymnasium 78462 Konstanz, Schottenplatz 2 Tel.: 07531/9050-0	Konstanz
Heß , Barbara	GHS Eichstetten 79356 Eichstetten Tel.: 07663/3788	Breisgau- Hochschwarzwald
Kienast , Michael	Realschule 79215 Elzach Nikolausstr.2 Tel.: 07682/9082-20	Emmendingen
Prumbs , Ingo	Kaufmännische Schule 77694 Kehl Iringheimerstr.18 Tel.: 07851/991690	Ortenaukreis
Rothländer , Ina	Luisengrundschule 77933 Lahr Neuwerkhof 6 Tel.: 07821/983520	Ortenaukreis
Sattler , Manfred	Schillerschule 78532 Tuttlingen Königstr.44 Tel.: 07461/161815	Tuttlingen
Walb , Heide	Weierhof-Realschule 79104 Freiburg Schlüsselstr. 5 Tel.: 0761/201-7616	Stadtkreis Freiburg

c) im Regierungsbezirk Tübingen

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
van Haaren , Margit	Realschule Balingen Teckstr. 20 72336 Balingen Tel.: 07433 / 9000 - 23	Zollernalbkreis
Wägele , Martin	Dietrich-Bonhoeffer-Gymn. Oeschweg 21 72555 Metzingen Tel.: 07123 / 2048-0	alle übrigen Landkreise im Regierungsbezirk Tübingen

d) im Regierungsbezirk Karlsruhe

Name	Schuladresse	zuständig für Landkreis
Bouwhuis-Fiedler, Gabriele	Lessing-Gymnasium Josef-Braun-Ufer 15-16 68165 Mannheim Tel.: 0621/293-6523	Mannheim-Stadt Ladenburg Heidelberg-Stadt
Bräuning, Corina	GHWRS Loßburg 72290 Loßburg Tel.: 07446/9519-0	Freudenstadt
Schäffer-Hornbach, Elvira	Ludwig-Haap-Schule / Kinderheim Rodt 72290 Loßburg Tel.: 07446/18420	Freudenstadt
Diebold, Marianne	Gewerbeschule Durlach Grötzinger Str. 83 76227 Karlsruhe Tel.: 0721/94980	Stadtkreis Karlsruhe
Gad, Angelika	Realschule Obrigheim Schubertstr. 2 74847 Obrigheim Tel.: 06261/670800	Neckar-Odenwald-Kreis
Gröger, Kurt	Ludwig-Erhard-Schule Englerstr. 12 76131 Karlsruhe Tel.: 0721/133-4915	Stadt- und Landkreis Pforzheim
Härdt, Bärbel	Edith-Stein-Gymnasium Breitenbachweg 15 75015 Bretten Tel.: 07252/9518-0	Karlsruhe
Heiss, Brigitte	GHS Heumaden Breite Heerstr. 45 75365 Calw Tel.: 07051/9332-30 od. -36	Calw
Herzog, Wilfried	Realschule Bühl Schulstr. 3 77815 Bühl Tel.: 07223/3209	Rastatt-Süd Stadtkreis Baden-Baden
Neuburger, Rosemie	Gerbersruherschule HWRS Gerbersruhstr. 18 69168 Wiesloch Tel.: 06222/92953	Wiesloch Sinsheim Bruchsal
Siaud, Manuel	GHS Heumaden Breite Heerstr. 45 75365 Calw Tel.: 07051/9332-30	Calw

**2. Mitglieder im Netzwerk *g´ sund & g´ schein*
des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (ÖGD)**

Name	Anschrift	zuständig für Stadt- und/oder Landkreis
Mauthe-Mangold, Birgit	Landratsamt Bodenseekreis Gesundheitsamt Albrechtstr. 75 88045 Friedrichshafen Tel.: 07541/204-5836 birgit.mauthe-mangold@bodenseekreis.de	Bodenseekreis
Rehlinghaus, Monika	Landkreis Böblingen Gesundheitsamt Parkstraße 4 71034 Böblingen 07031/663-1751 m.rehlinghaus@lrabb.de	Böblingen
Rentschler, Michaela	Landratsamt Calw Öffentlicher Gesundheitsdienst Hengstattersreige 14 75365 Calw 07051/9209-71 22.rentschler@kreis-calw.de	Calw
Augenstern, Iris	Landratsamt Enzkreis Netzwerk Looping Zähringerallee 3 75177 Pforzheim 07231/30875 looping@enzkreis.de	Enzkreis
Siegl-Ostmann, Martin	Landratsamt Karlsruhe Gesundheitsamt Beiertheimer Allee 2 76137 Karlsruhe 0721/936-5908 gesundheitsfoerderung@landratsamt-karlsruhe.de	Karlsruhe
Dr. Traub, Uschi	Kreisgesundheitsamt Ludwigsburg Dezernat für Gesundheit und Verbraucherschutz Hindenburgstr. 20/1 71638 Ludwigsburg 07141/144-1337 uschi.traub@landkreis-ludwigsburg.de	Ludwigsburg
Scherzinger Christine	Landratsamt Rastatt Gesundheitsamt Kehler Str. 3 76437 Rastatt 07221/302468-0 c.scherzinger@landkreis-rastatt.de	Rastatt
Müller, Karin	Landratsamt Rems-Murr-Kreis Gesundheitsamt Bahnhofstr.1 71332 Waiblingen 07151/501-619 ka.mueller@rems-murr-kreis.de	Rems-Murr-Kreis

Hauser, Helene	Landratsamt Reutlingen Kreisgesundheitsamt St.-Wolfgang-Str. 13 72764 Reutlingen 07121/480-5430 helene_hausser@Kreis-Reutlingen.de	Reutlingen
Steen, Rainer	Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunde Schule Kurfürstenanlage 38-40 69115 Heidelberg 06221/522-1827 rainer.steen@rhein-neckar-kreis.de	Rhein-Neckar-Kreis
Köhl, Christine	Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunde Schule Kurfürstenanlage 38-40 69115 Heidelberg 06221/522-1825 christine.koehl@rhein-neckar-kreis.de	Rhein-Neckar-Kreis
Ohm, Heinz-Peter	Landeshauptstadt Stuttgart Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunder Kindergarten/ Gesunde Schule Bismarckstr.3 70176 Stuttgart 0711/216-5517 heinz-peter.ohm@stuttgart.de	Geschäftsstelle des Netzwerks Landeshauptstadt Stuttgart
van Ackern, Gertrud	Landeshauptstadt Stuttgart Gesundheitsamt Praxisbüro Gesunder Kindergarten/ Gesunde Schule Bismarckstr.3 70176 Stuttgart 0711/216-2249 gertrud.van.ackern@stuttgart.de	Landeshauptstadt Stuttgart
Leykamm, Barbara	Regierungspräsidium Stuttgart Landesgesundheitsamt Referat 94 Gesundheitsförderung Hoppenlastr. 7 70174 Stuttgart 0711/1849326 barbara.leykamm@rps.bwl.de	alle Regierungsbezirke
Jährig, Ursula	Landratsamt Tübingen Abteilung Gesundheit Europastr. 6 72072 Tübingen 07071/207-140 jaehrig@kreis-tuebingen.de	Tübingen

3. Die Kommunalen Suchtbeauftragten / Beauftragten für Suchtprophylaxe in Baden-Württemberg

a) im Regierungsbezirk Stuttgart

Landkreis / Stadtkreis	Name und Anschrift
Landeshauptstadt Stuttgart	Elisabeth Dongus Susanne Keefer Landeshauptstadt Stuttgart Städtisches Gesundheitsamt Bismarckstr. 3 70176 Stuttgart 0711/216-7474 elisabeth.dongus@stuttgart.de susanne.keefer@stuttgart.de
Landeshauptstadt Stuttgart Suchthilfekoordinator	Hans Gros Landeshauptstadt Stuttgart Städt. Gesundheitsamt Bismarckstr. 3 70176 Stuttgart 0711/216-7128 hans.gros@stuttgart.de
Landkreis Böblingen	Jörg Litzenburger Landratsamt Böblingen Postfach 1640 71006 Böblingen Tel.: 07031-663-538 j.litzenburger@lrabb.de
Landkreis Esslingen	Elke Klös Landratsamt Esslingen Postfach 145 73702 Esslingen Tel.: 0711-3902-2571, kloes.elke@landkreis-esslingen.de
Landkreis Göppingen	Uschi Saur Landratsamt Göppingen Postfach 809 73008 Göppingen Tel.: 07161-202-652, u.saur@landkreis-goepplingen.de
Landkreis Heidenheim	Michael Rettenberger Landratsamt Heidenheim Felsenstr. 36 89518 Heidenheim Tel.: 07321-321-362 M.Rettenberger@Landkreis-Heidenheim.de
Landkreis Heilbronn und Stadt Heilbronn	Andreas Robra Gabriele Morin-Elias Städt. Gesundheitsamt Gymnasiumstr. 44 74072 Heilbronn 07131-56-2132 07131-56-3566 Koordinationsstelle.sucht@stadt-heilbronn.de

Landkreis Hohenlohe	<p>Hans-Joachim Gallinat Landratsamt Hohenlohekreis Landratsamt, Schulstr. 12, 74653 Künzelsau Tel.: 07940-9221-18, joachim.gallinat@hohenlohekreis.de</p>
Landkreis Ludwigsburg	<p>Brigitte Bartenstein Landratsamt Ludwigsburg, Hindenburgstr. 47, 71638 Ludwigsburg Tel.: 07141-144-4269 Brigitte.Bartenstein@landkreis-ludwigsburg.de</p>
Landkreis Schwäbisch Hall	<p>Herbert Obermann Jugend-Sucht-Beratung Johanniter Str. 55 74523 Schwäbisch Hall Tel.: 0791-856573-11 h.obermann@landkreis-schwaebisch-hall.de</p>
Ostalbkreis	<p>Berthold Weiss Landratsamt Ostalbkreis Stuttgarter Str.41, 73430 Aalen Tel.: 07361-503-293, Berthold.Weiss@ostalbkreis.de</p>

b) im Regierungsbezirk Karlsruhe

Landkreis	Name und Anschrift
Enzkreis und Stadt Pforzheim	<p>Gudrun Pelzer Martina Usländer Netzwerk looping Beauftragte für Suchtprävention Kronprinzenstr. 9 75177 Pforzheim Tel.: 07231-308-215 Tel.: 07231-308-75 (Sekretariat) gudrun.pelzer@enzkreis.de Martina.Uslaender@enzkreis.de</p>
Landkreis Karlsruhe	<p>Matthias Haug Landratsamt Karlsruhe Beiertheimer Allee 2 76133 Karlsruhe Tel.: 0721-936-7716 Suchtbeauftragter@Landratsamt-Karlsruhe.de</p>
Stadt Karlsruhe	<p>Dieter Moser Initiative Drogenprophylaxe Kaiserstr. 64 76133 Karlsruhe Tel.: 0721-133-5395 Dieter.Moser@sjb.karlsruhe.de</p>
Rhein-Neckar-Kreis	<p>Ulrich Wehrmann Landratsamt Rhein-Neckar-Kreis Kurfürstenanlage 40 69115 Heidelberg Tel.: 06221-522-1513 Ulrich.Wehrmann@Rhein-Neckar-Kreis.de</p>
Stadt Heidelberg	<p>Jürgen Höing Stadt Heidelberg Städt. Kinder- und Jugendamt Plöck 2 a 69117 Heidelberg Tel.: 06221-58-3175 Juergen.Hoeing@heidelberg.de</p>
Stadt Baden-Baden	<p>Karin Marek-Koßmann Stadt Baden-Baden Amt für Familien, Soziales und Jugend Hildastr. 32-34 76534 Baden-Baden Tel.: 07221-93-1445 karin.marek-kossmann@baden-baden.de</p>
Stadt Mannheim	<p>Inge Alscher Kathrin Vögele Stadt Mannheim Dezernat III, K 1 7-13 68159 Mannheim Tel.: 0621-293-9339 Tel.: 0621-293-9392 inge.alscher@mannheim.de kathrin.voegel@mannheim.de</p>

c) im Regierungsbezirk Freiburg

Landkreis	Name und Anschrift
Stadt Freiburg	<p>Uwe Müller-Herzog Stadt Freiburg Sozial- und Jugendamt Jacob-Burckhardt-Str. 1 791098 Freiburg i.Br. Tel.: 0761-201-3754, Uwe.Mueller-Herzog@stadt.freiburg.de</p>
Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald	<p>Gabriele Ruck Landratsamt Breisgau-Hochschwarzwald Stadtstr. 2 79104 Freiburg Tel.: 0761-2187-2593 Gabriele.Ruck@breisgau-hochschwarzwald.de</p>
Landkreis Konstanz	<p>Johannes Fuchs Landratsamt Konstanz Benediktinerplatz 1 78467 Konstanz Tel.: 07531-800-782 johannes.fuchs@landkreis-konstanz.de</p>
Landkreis Lörrach	<p>Brigitte Baumgartner Landratsamt Lörrach Palmstr. 3 79539 Lörrach Tel.: 07621-410-5020 Brigitte.Baumgartner@loerrach-landkreis.de</p>
Ortenaukreis	<p>Thomas Schön-Blum Landratsamt Ortenaukreis Badstr. 20 77652 Offenburg Tel.: 0781-805-376 Thomas.Schoen-Blum@ortenaukreis.de</p>
Landkreis Waldshut	<p>Wilfried Könecker Landratsamt Waldshut Postfach 16 42 79744 Waldshut Tel.: 07751-86-4344 Wilfried.Koennecker@landkreis-waldshut.de</p>

d) im Regierungsbezirk Tübingen

Landkreis	Name und Anschrift
Alb-Donau-Kreis und Stadt Ulm	<p>Thalia Junginger Landratsamt Alb-Donau-Kreis Postfach 28 20 89070 Ulm Tel.: 0731-185-4341 Thalia.Junginger@alb-donau-kreis.de</p>
Bodenseekreis	<p>Christine Bakalski Landratsamt Bodenseekreis Postfach 19 40 88009 Friedrichshafen Tel.: 07541-204-5121 christine.bakalski@bodenseekreis.de</p>
Landkreis Ravensburg	<p>Sandra Winkler Landratsamt Ravensburg Gartenstr. 107 88212 Ravensburg Tel.: 0751-85-3219 Sandra.Winkler@Landkreis-Ravensburg.de</p>
Landkreis Reutlingen	<p>Uwe Köppen Landratsamt Reutlingen Bismarckstr. 14 72764 Reutlingen Tel.: 07121-480-4012 Uwe_Koepfen@Kreis-Reutlingen.de</p>
Landkreis Tübingen	<p>Gabi Huber Landratsamt Tübingen Doblerstr. 13 72074 Tübingen 07071-207-417 Huber@kreis-tuebingen.de</p>
Landkreis Zollernalb	<p>Josef Huber Landratsamt Zollernalbkreis Hirschbergstr. 29 72336 Balingen Tel.: 07433-921-564 J.Huber@zollernalbkreis.de</p>

4. Überregionale Ansprechpartner in Baden-Württemberg

1. Regierungspräsidium Stuttgart

Landesgesundheitsamt

Wiederholdstr. 15

70174 Stuttgart

Barbara Leykamm

☎ 0711 / 1849 - 326

FAX: 0711 / 1849 - 325

E-MAIL: barbara.leykamm@rps.bwl.de

2. Fachstelle Gesunde Schule

DKFZ

Fachstelle Gesunde Schule

M050

Im Neuenheimer Feld 280

D-69120 Heidelberg

Telefon 06221-42-3003

Telefax 06221-42-3020

gesunde.schule@dkfz.de

www.tabakkontrolle.de

Sprechzeiten:

Do.9 - 12 und 14 - 16 Uhr

Fr.9 - 12 Uhr

Ansprechpartner:

Gabriele Bouwhuis-Fiedler, OStR'in

- Seit 1979 am Lessing-Gymnasium Mannheim
- Suchtbeauftragte des Regierungspräsidiums Karlsruhe

Thorsten Kuß, Lehrer

- Seit 2001 an der Geschwister-Scholl-Hauptschule Mannheim
- Suchtpräventionslehrer

Aufgaben der Fachstelle

- Unterstützung der Schulen bei Fragen zur Gesundheitserziehung und Suchtprävention
- Bestandsaufnahme „Rauchfreie Schulen in Baden-Württemberg“
- Begleitung und Beratung der Schulen im Zuge der Aktion „Rauchfreie Schule“
- Herausgabe einer Handreichung mit Anregungen und Vorschlägen zur Umsetzung der „Rauchfreien Schule“ (in Zusammenarbeit mit der „Aktion Jugendschutz“)

Die „Fachstelle Gesunde Schule“
ist eine Kooperation von:



**Ministerium für
Kultur, Jugend und Sport
Baden-Württemberg**

dkfz.

**DEUTSCHES
KREBSFORSCHUNGSZENTRUM
IN DER HELMHOLTZ-GEMEINSCHAFT**



Baden-Württemberg

Regierungspräsidium Stuttgart · Abteilung Schule und Bildung · Breitscheidstraße 42 · 70179 Stuttgart
Telefon 0711 6670-0 · Telefax 0711 6670-444