

202-098

DGUV Information 202-098



Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern

Impressum

Herausgeber

DAK-Gesundheit
Team Leistungen zur Prävention
Nagelsweg 27-31
20097 Hamburg

www.dak.de
Tel. 040/23 96-0
praevention30@dak.de

Unfallkasse
Nordrhein-Westfalen
St. Franziskus-Straße 146
40470 Düsseldorf

www.unfallkasse-nrw.de
Tel. 0211/90 24-0
info@unfallkasse-nrw.de

Deutsche Gesetzliche
Unfallversicherung e.V. (DGUV)
Glinkastraße 40
10117 Berlin

www.dguv.de
Tel.: 030/288763800
info@dguv.de

Autorinnen und Autoren

Lutz Schumacher, Birgit Nieskens,
Bernhard Sieland, Helmut Heyse,
Kevin Dadaczynski, Thomas Petzel,
Silke Rupprecht, Saskia Erbring,
Heidrun Bräuer, Hella Thomas,
Heinz Hundeloh

nieskens@lehrergesundheit-info.de

Grafiken, Layout und Einband Stefan Zielke, benefit-design

Lektorat Katrin Pinkert, Sarah Gauger

Endredaktion Birgit Nieskens

3., aktualisierte Auflage 2018

Bestellung

DGUV Information 202-098 zu beziehen bei Ihrem zuständigen Unfallversicherungsträger, unter www.handbuch-lehrergesundheit.de und www.dguv.de/publikationen, oder bei den Herausgebern

Online-Version des Handbuchs (kostenfrei)

Download unter <http://www.handbuch-lehrergesundheit.de>
(mit Übungen, Checklisten und ergänzenden Materialien)

Für diese Publikation gilt in gedruckter und elektronischer Form uneingeschränkt das Urheberrechtsgesetz (UrhG).

Vorwort

Die Gesundheit von Lehrkräften, ihre Arbeitssituation und ihre Leistungsfähigkeit sind in den vergangenen Jahren zunehmend in den Fokus der öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit gerückt. Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien und der damit verbundenen Bemühungen um eine bessere Qualität in den Schulen unseres Landes geschehen. Dabei hat sich auch die Erkenntnis durchgesetzt, dass Gesundheit und Bildung zwei Seiten einer Medaille sind. Gesunde und sichere Arbeitsbedingungen sowie ein gutes Schulklima tragen nicht nur maßgeblich zu Gesundheit und Wohlbefinden der einzelnen Lehrkraft bei, sie wirken sich auch entscheidend auf die Qualität der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags aus. Diesem Gedanken folgt auch das Präventionsgesetz, das eine deutliche Stärkung aller Maßnahmen zur Verhältnisprävention fordert und damit ebenso die Rahmenbedingungen in den Schulen im Blick hat.

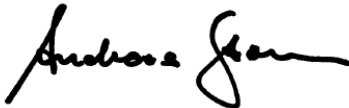
Die Bedeutung des Themas Lehrergesundheit im Schulalltag zeigte sich am großen Interesse an dem „Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen“, das die DAK-Gesundheit und die Unfallkasse NRW seit 2006 herausgeben haben. Es wurde bisher mehrere tausendmal Schulen, Schulämtern, den Ausbildungs-Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen und natürlich einzelnen Lehrkräften für die gesundheitsförderliche Schulentwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt. In diesem Handbuch werden die Erfahrungen aus zwei Modellprojekten zur Förderung der Sicherheit und Gesundheit von Lehrkräften beschrieben und Hinweise sowie Anregungen für die nachhaltig wirksame Verbesserung der Gesundheit dieser Zielgruppe gegeben.

In beiden Projekten haben Lehrkräfte der beteiligten Schulen – unterstützt durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie externe Berater – Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, um die eigene Gesundheit und Leistungsfähigkeit zu schützen und zu fördern. Dies geschah auf Grundlage schulspezifischer Diagnosen der Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte unter den spezifischen Bedingungen ihrer Schulen. Die Projekte haben z. B. deutlich gemacht, dass eine nachhaltige Gesundheitsförderung bei Lehrkräften tief greifende Veränderungsprozesse in den Schulen erfordern, die zu neuen, aber auch effizienteren und effektiveren Arbeits- und Kommunikationsprozessen und Strukturen führen und letztlich das Selbstverständnis der Schule und auch der einzelnen Lehrkraft verändern. Für derartige Prozesse müssen aber häufig erst die Voraussetzungen, z. B. in Form von wertschätzender und gelingender Kommunikation und Kooperation zwischen Schulleitung und Kollegium, geschaffen werden.

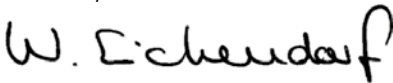
Auch heute, über zehn Jahre nach dem erstmaligen Erscheinen dieses Handbuchs, gibt es einen unverändert hohen Handlungsbedarf. Dies zeigt eine aktuelle Studie der DAK-Gesundheit vom Mai 2017, in der etwa 2.000 Grundschullehrkräfte von der Technischen Universität München befragt wurden. Das Fazit: „Im Bereich Ressourcen sind es vor allem Verbesserungen in den Führungsstrukturen (hilfreiches Feedback, effizientes Schulmanagement), die im Rahmen der Verhältnisprävention gestärkt werden könnten. Bei den eigenen Ressourcen sind es vor allem Maßnahmen zur Stärkung von effektiven Stressbewältigungsstrategien, die umgesetzt werden sollten.“

Die dritte Auflage des Handbuchs bringt zwei Neuerungen mit sich. Zum einen hat sich der Titel des Buches in „Impulse für die Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern“ geändert und zum anderen die Herausgeberschaft, die nun aus der DAK-Gesundheit und der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) besteht. Wir möchten mit diesem Handbuch interessierten Schulen Hilfen und Anregungen geben, wie gesundheitsförderliche bzw. präventive Prozesse in der Schule initiiert und gestaltet werden können, damit sie erfolgreich und nachhaltig sind für beides, die Gesundheit der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler und für die Schulqualität.

Andreas Storm, Vorsitzender des Vorstands der DAK-Gesundheit



Vertreter/in der DGUV



Tipp:

Mit dem Leitfaden „Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen“ haben die Herausgeber und Autoren inzwischen eine ergänzende Publikation zum Handbuch vorgelegt. Hier finden Sie Instrumente für einen gesundheitsfördernden Schulentwicklungsprozess (Download unter:

www.handbuch-lehrergesundheit.de)



LUTZ SCHUMACHER & BIRGIT NIESKENS

Einleitung

Studien zur Lehrergesundheit belegen die starke psychische Beanspruchung durch die Lehrertätigkeit (z.B. Vandenberghé & Hubermann, 1999, Nübling et al., 2005). Schaarschmidt (2004) konstatiert, dass sich für den Lehrerberuf bei den psychischen Belastungen im Vergleich mit anderen Berufen die kritischsten Beanspruchungsverhältnisse finden. Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass bei vielen Lehrkräften die Ausübung des Lehrerberufs auf Dauer zu erheblichen Beeinträchtigungen der Gesundheit und Leistung führt. Wie hoch der Anteil der Lehrkräfte mit gravierenden Gesundheitseinschränkungen ist, lässt sich nur schwer bestimmen. Dies hängt davon ab, welche Diagnoseinstrumente verwendet und welche Schwellenwerte für eine schwerwiegende gesundheitliche Beanspruchung zugrunde gelegt werden. Bei konservativer Schätzung lässt sich davon ausgehen, dass mindestens 20 Prozent der Lehrkräfte gravierende Einschränkungen ihrer Gesundheit und damit Leistungsfähigkeit aufweisen (Krause & Dorsemagen, 2011).

Diese Befunde sind in vielerlei Hinsicht alarmierend. Die betroffenen Lehrkräfte büßen Lebensqualität ein und sind oft nicht mehr in der Lage, ihren beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Dies hat negative Folgen für die Schülerinnen und Schüler und letztlich für die gesamte Gesellschaft: Eine Wissensgesellschaft, deren zentrale Ressourcen die Bildung und Innovationskraft ihrer Bürgerinnen und Bürger sind, benötigt leistungsstarke Schulen, die wiederum ohne gesunde und engagierte Lehrkräfte nicht denkbar sind. Die nachhaltige Förderung und Bewahrung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften ist daher ein Ziel von hoher gesellschaftlicher Relevanz.

Vor nunmehr fast 15 Jahren haben die DAK-Gesundheit und die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen im Bewusstsein dieser gesellschaftlichen Verantwortung ein Modellprojekt zur Förderung der Lehrergesundheit in berufsbildenden Schulen ins Leben gerufen. Dies war gleichzeitig der Auftakt einer bis 2014 andauernden Kooperation der DAK-Gesundheit und Unfallkasse NRW mit der Leuphana Universität Lüneburg. In den vergangenen Jahren haben diese Partner auf der Basis der Evaluationsergebnisse weitere Modellprojekte zur Förderung der Gesundheit von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern realisiert und damit versucht, einen Beitrag zur Entwicklung guter gesunder Schulen in Deutschland zu leisten. Basierend auf den Erfahrungen des ersten Modellprojekts wurde im Jahr 2006 das Handbuch „Lehrergesundheit - Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung“ veröffentlicht. Dieses Handbuch sollte die im ersten Modellprojekt gesammelten Erfahrungen sowie

die wissenschaftlichen Grundlagen der realisierten Setting-Projekte einer breiten Öffentlichkeit vermitteln. Das Handbuch erfreute sich einer überwältigenden Nachfrage und diente vielen Schulen zur Gestaltung ihres Weges hin zu einer guten gesunden Schule. Sechs Jahre später war es an der Zeit, dieses Handbuch zu überarbeiten und die in der Zwischenzeit neu gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen einfließen zu lassen. Mit der vorliegenden Ausgabe liegt nun die dritte aktualisierte Auflage vor.

Das vorliegende erweiterte Handbuch soll Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleitungen helfen, in ihren Schulen Veränderungsprozesse anzustoßen und erfolgreich zu gestalten, welche zu einer nachhaltigen Förderung der Gesundheit und Leistungskraft der Lehrkräfte und einer Verbesserung der Qualität der Schule insgesamt führen. Das angestrebte Idealbild ist das einer guten gesunden Schule, in der die Lehrkräfte gemeinsam an der Verwirklichung der Ziele ihrer Schule arbeiten und sich bei der Erfüllung ihrer Aufgaben wechselseitig unterstützen und anspornen.

Wir gehen davon aus, dass eine nachhaltige Gesundheitsförderung bei Lehrkräften nicht allein durch Einzelmaßnahmen erreicht werden kann, die sich auf die Veränderung des Verhaltens der einzelnen Lehrkraft konzentrieren. Vielmehr sind wir der Überzeugung, dass eine nachhaltige Gesundheitsförderung tief greifende Wandelprozesse in den Schulen erfordert, die zu effizienteren und effektiveren Arbeits- und Kommunikationsprozessen und Strukturen in den Schulen führen und letztlich das Selbstverständnis der Schule und auch der einzelnen Lehrkraft verändern.

Dieses Handbuch verfolgt nicht das Ziel, konkrete Maßnahmen zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften zu beschreiben, die von den Schulen „eins zu eins“ übernommen werden können. Vielmehr wird ein Konzept vorgestellt und begründet, welches Schulen hilft, einen umfassenden, auf ihre Verhältnisse zugeschnittenen Entwicklungsprozess zu gestalten, bei dem Arbeits- und Kommunikationsprozesse, die Führung und auch die Kultur einer Schule auf ihre gesundheitsförderliche Wirkung bzw. ihren gesundheitlichen Belastungswert hin geprüft und gegebenenfalls optimiert werden. Die Schulen sollen befähigt werden, tiefgreifende Entwicklungsprozesse zu initiieren und zu steuern und deren nachhaltige Wirkungen zu sichern.

Gute Schulen brauchen gesunde Lehrkräfte

Ein solches Konzept für eine umfassende und nachhaltige Gesundheitsförderung harmoniert mit den aktuellen Bemühungen zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Gesundheitsförderung ist keine Zielsetzung, die in Konkurrenz zu dem Ziel einer leistungsstarken, guten Schule steht. Im Gegenteil: Gesunde Lehrkräfte sind eine Voraussetzung für den Erfolg von Schulen. Nur gesunde Lehrkräfte

werden die Leistungsstärke und -bereitschaft besitzen, die für die Entwicklung guter Schulen notwendig sind. Die weiteren Ausführungen werden zudem zeigen, dass viele der Aspekte, die in der Diskussion um die Qualität von Schulen als Probleme bzw. Defizite betrachtet werden (z.B. mangelnde Kooperation, ineffiziente Organisation), auch von den Lehrkräften als Belastungen erlebt werden. Gleichzeitig stellen viele der Qualitätsmerkmale von guten Schulen (z.B. gemeinsame Ziele, Unterstützung und Kooperation) gesundheitsfördernde Ressourcen dar. Es lässt sich also feststellen, dass eine gute Schule in vielerlei Hinsicht auch eine gesundheitsfördernde Schule ist und auch sein muss.

Bevor das Konzept zur nachhaltigen Gesundheitsförderung, welches in dem Modellprojekt realisiert wurde, kurz skizziert wird, sollen einige Prämissen erläutert werden, die der Entwicklung des Konzepts und den Modellprojekten zugrunde lagen:

- ▶ **Schulen müssen auf ihre Verhältnisse und Bedingungen zugeschnittene Maßnahmen zur Gesundheitsförderung entwickeln:** Schulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen und spezifischen Bedingungen. Daher sind Standardinterventionen oft nicht sinnvoll und erfolgversprechend. Jede Schule sollte eine differenzierte Diagnose zu dem Gesundheitsstatus ihrer Mitglieder und den beeinflussenden Faktoren (Belastungen und Ressourcen) durchführen. Basierend auf den Ergebnissen dieser Diagnose können schulspezifische Maßnahmen entwickelt werden, um die Schwächen der Schule zu mindern und Stärken auszubauen.
- ▶ **Gesundheitsförderung ist eine gemeinsame Aufgabe der Lehrkräfte und Schulleitung einer Schule:** Viele der gesundheitsgefährdenden Belastungen in Schulen sind nur durch gemeinsame Anstrengungen zu beseitigen (z.B. ineffiziente Arbeits- und Kommunikationsprozesse, mangelnde Kooperation). Gleichzeitig können durch das gemeinsame Arbeiten an gesundheitsrelevanten Themen Gesundheitspotentiale realisiert werden. Kooperation, gegenseitige Unterstützung sowie das Erleben von Gemeinsamkeit können zur Förderung der Gesundheit der Beteiligten beitragen.
- ▶ **Breite Partizipation der Lehrkräfte ist für eine umfassende Gesundheitsförderung notwendig:** Tief greifende und nachhaltige Veränderungen von Arbeitsprozessen und Organisationsstrukturen können nicht gegen den Widerstand einer Mehrheit des Kollegiums durchgesetzt werden. Nur durch eine breite Partizipation können Strategien und Lösungen entwickelt werden, die konsensfähig sind. Zudem engagieren sich Menschen stärker für die Realisierung von Maßnahmen, an deren Entwicklung sie mitgewirkt haben.

Diese Prämissen liegen auch dem Konzept der Organisationsentwicklung zugrunde, welches in Wirtschaftsunternehmen genauso wie in Non-Profit-Orga-

nisationen zur Gestaltung von tief greifenden und umfassenden Entwicklungsprozessen genutzt wird. In diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass für den Erfolg von Organisationsentwicklungsprozessen eine breite Partizipation der Betroffenen notwendig ist. Diese sollen weitgehend selbst gesteuert in Gruppen Lösungen für bestehende Probleme entwickeln und realisieren. Auf diesem Wege sollen die Problemlösekompetenzen der Organisationsmitglieder genutzt und tragfähige, den spezifischen Bedingungen der Organisation angepasste Lösungen entwickelt werden. Gleichzeitig wird durch das gemeinsame Arbeiten an Problemen die Bereitschaft zur Veränderung eigenen Verhaltens, aber auch zur Veränderung von Organisationsbedingungen erhöht. Die Mitglieder der Gruppen können sich wechselseitig bestärken und motivieren, die selbst entwickelten Lösungen auch zu realisieren.

Um zielgerichtete und systematische Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, findet im Konzept der Organisationsentwicklung die so genannte Survey-Feedback-Methode Anwendung, deren einzelne Phasen nachfolgend grafisch dargestellt werden.

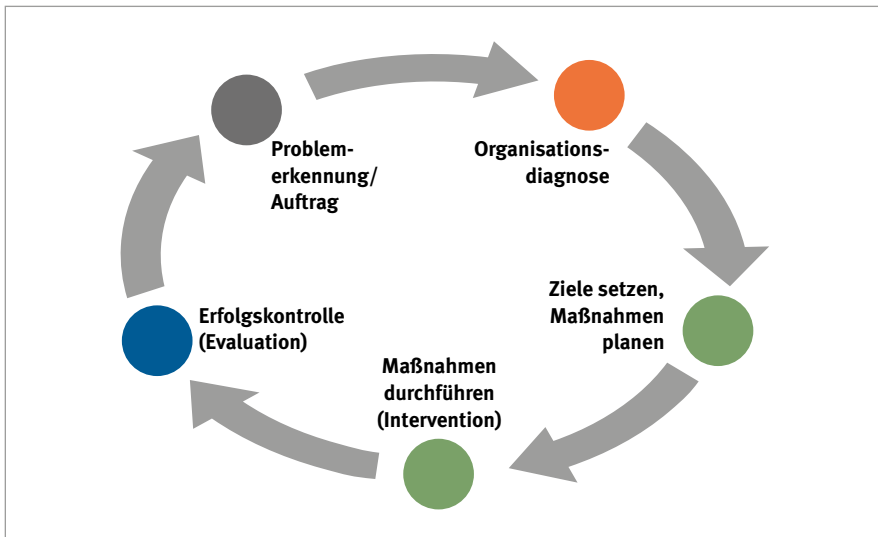


Abbildung 0.1: Survey-Feedback-Kreislauf

Diese Methode wurde in allen Modellprojekten angewendet (vgl. dazu ausführlich Kap. 3 und 7). Kennzeichnend ist die zyklische Abfolge von Diagnose, Intervention und Evaluation.

Zielsetzung dieses Handbuchs

Die Konzeption dieses Handbuchs fußt auf der Überzeugung, dass eine nachhaltige Gesundheitsförderung in Schulen nur gelingen kann, wenn sie sich auf den aktuellen Stand der Forschung stützt und systematisch gestaltet ist: Gesichertes Wissen als Garant für erfolgreiches Handeln. Daher werden in diesem Handbuch nicht einfach Handlungsanweisungen oder -rezepte vorgegeben, sondern Begründungszusammenhänge aufgezeigt und empirisch gestützte Hinweise für die erfolgreiche Gestaltung eines umfassenden, systemischen Ansatzes der Gesundheitsförderung gegeben. Hierbei werden auch die Erfahrungen mit der konkreten Realisierung dieses Ansatzes in den verschiedenen von uns durchgeführten Modellprojekten berichtet. Das Handbuch richtet sich an Schulleitungen und Lehrkräfte, die wissen wollen, wie umfassende Veränderungsprozesse auf dem Wege zu einer guten gesunden Schule erfolgreich initiiert und gestaltet werden können. Das Handbuch ist sowohl für Schulleitungen und Lehrkräfte geeignet, die bereits Erfahrungen mit der Planung und Realisierung umfassender Schulprojekte haben, als auch für diejenigen, die ein solches Projekt planen oder bereits durchführen. Viele der Kapitel vermitteln Erkenntnisse und geben Hinweise, die auch für Projekte mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten relevant sind.

Bei der Konzeption des Handbuchs ist Wert darauf gelegt worden, dass die Kapitel in sich abgeschlossen sind und daher auch einzeln gelesen werden können. Hierdurch ergeben sich zwar zwangsläufig einige inhaltliche Redundanzen im Handbuch, gleichzeitig eröffnet sich für den Leser aber die Möglichkeit, die ihn interessierenden Kapitel auszuwählen.

Zu dem Handbuch *Lehrergesundheit* existiert auch eine Homepage: www.handbuch-lehrergesundheit.de. Hier stehen alle Handbuch-Kapitel zum kostenfreien Download zur Verfügung. Zusätzlich finden sich ergänzende Materialien, Übungen und Checklisten sowie ein Glossar.

Aufbau des Handbuchs

In den Kapiteln 1 bis 6 des Handbuchs werden die konzeptionellen Grundlagen für die Gestaltung nachhaltiger Entwicklungsprozesse in Schulen mit dem Ziel der Gesundheits- und Qualitätsverbesserung erläutert. Hierbei werden u.a. notwendige Voraussetzungen für das Gelingen solcher Schulentwicklungsprozesse sowie Strategien zur Sicherung der Nachhaltigkeit thematisiert. In den darauffolgenden Kapiteln wird detailliert dargestellt, wie die verschiedenen Phasen und Elemente eines Organisationsentwicklungsprozesses gestaltet werden können und welche Stolpersteine jeweils zu beachten sind.

Die Zielsetzungen und Inhalte der einzelnen Kapitel sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

HEINZ HUNDELOH

1. Gute gesunde Schule – mit Gesundheit gute Schulen entwickeln

Grundlegend für das Konzept der guten gesunden Schule ist das spezifische Verständnis der Wechselbeziehung von Gesundheit und Bildung. In diesem Kapitel wird dieses Konzept umfassend vorgestellt.

BIRGIT NIESKENS, SILKE RUPPRECHT UND SASKIA ERBRING

2. Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen

Wie werden Schulen zu gesunden Arbeitsorten – und was können Lehrkräfte selbst dazu beitragen? Was sind wirksame Ressourcen für Lehrkräfte – und wie erhält man diese? Vor dem Hintergrund der aktuellen Gesundheitsforschung werden Wege aufgezeigt und Praxistipps gegeben.

LUTZ SCHUMACHER

3. Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung

In diesem Kapitel wird die Frage beantwortet, wie ein umfassender Entwicklungsprozess hin zu einer guten gesunden Schule gestaltet werden kann.

LUTZ SCHUMACHER

4. Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden?

Umfassende Veränderungsvorhaben scheitern mehrheitlich. Basierend auf aktuellen Forschungserkenntnissen und Erfahrungen in Schulentwicklungsprojekten werden günstige und ungünstige Startbedingungen für Schulentwicklungsprozesse sowie Möglichkeiten der Förderung von Veränderungsmotivation und Engagement aufgezeigt.

BERNHARD SIELAND UND HELMUT HEYSE

5. Schulentwicklung – vom Änderungsbedarf zum Handlungsplan

Wie kann es gelingen, ein Änderungsvorhaben von einer Idee bis zu einem konkreten, durchdachten Handlungsplan gegen innere und äußere Widerstände erfolgreich durchzuführen? Dieses Kapitel liefert Erklärungen und Praxistipps.

KEVIN DADACZYNSKI

6. Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule

Was ist ein gesundheitsförderlicher Führungsstil und was hat die Gesundheit von Schulleitungen mit dem Erfolg gesundheitsförderlicher Veränderungsprozesse zu tun? Antworten auf diese und weitere Fragen finden Sie in diesem Kapitel.

BIRGIT NIESKENS

7. Projektmanagement für die Entwicklung einer guten gesunden Schule

Eine systematische und nachhaltige Entwicklung zur guten gesunden Schule wünschen sich viele Lehrkräfte – die Realität ist häufig unkontrollierte Projektitis. Dieses Kapitel führt in das Projektmanagement ein und zeigt Lösungsansätze auf.

BIRGIT NIESKENS

8. Organisationsdiagnose als Grundlage der guten gesunden Schule

Eine umfassende Diagnose der gesundheitsfördernden und -gefährdenden Faktoren in Schulen und für Lehrkräfte ist Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung erfolgreicher schulspezifischer Interventionen und für die Evaluation. Dieses Kapitel gibt Impulse und praktische Hinweise zur Durchführung derartiger Diagnosen.

HEIDRUN BRÄUER UND THOMAS PETZEL

9. Arbeiten in Projektgruppen zur schulischen Gesundheitsförderung

Die Arbeit an schulischen Maßnahmen zur Gesundheitsförderung findet in der Regel in Gruppen statt. Dieses Kapitel widmet sich daher der Frage, wie Arbeitsprozesse in solchen Gruppen so gestaltet werden können, dass sie effizient und erfolgreich verlaufen.

THOMAS PETZEL UND HEIDRUN BRÄUER

10. Evaluation von Maßnahmen zur schulischen Gesundheitsförderung

Wie können Schulen prüfen, ob die realisierten Maßnahmen zur Gesundheitsförderung wirksam sind? In diesem Kapitel finden sich Informationen und praxisnahe Hinweise zur Durchführung von Evaluationsmaßnahmen.

HELMUT HEYSE UND BERNHARD SIELAND

11. Schulentwicklung – Transfersicherung für nachhaltigen Wandel

Hier werden Strategien vorgestellt, wie Veränderungen im persönlichen Verhalten und im Rahmen von Organisationsentwicklungen im Alltagshandeln verankert und als neue Routinen stabilisiert werden können.

Danksagung

Wir möchten an dieser Stelle den Schulen aus unseren Modellprojekten für deren Engagement und Unterstützung herzlich danken. Vieles von dem, was wir in diesem Handbuch berichten, haben wir durch die Schulen und mit ihnen gelernt.

Zweifelsohne verlangt ein solches Projekt Zeit und Energie und kann auch selbst zeitweise zu einer Belastung werden. Umso mehr ist die engagierte Mitarbeit der beteiligten Lehrkräfte zu würdigen, die in den Projektgruppen mitgearbeitet haben. Ein besonderer Dank gilt den Moderatorinnen und Moderatoren an den Schulen, welche die Arbeit in den Beteiligungsgruppen maßgeblich vorangetrieben haben und uns als Ansprechpartnerinnen und –partner zuverlässig zur Seite standen. Ihre Tatkraft war ein Garant für die Realisierung der vielfältigen gesundheitsförderlichen Maßnahmen.

Modellprojekte

Modellprojekt

„Betriebliche Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen – Entwicklung von Maßnahmen und Strategien“

Auftraggeber: DAK-Gesundheit, Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV)

Durchführung und wissenschaftliche Betreuung: Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Psychologie

Evaluation: Institut für Gesundheits- und Sozialforschung Berlin (IGES)

Laufzeit: 01.01.2003 bis 31.08.2005

Projektziel:

nachhaltige Gesundheitsförderung bei Berufsschullehrkräften durch einen umfassenden Schulentwicklungsprozess

Beteiligte Schulen (Projektschulen):

- Berufsschule Verden/Aller
- Berufsschule Winsen/Luhe
- Ludwig-Erhard-Berufskolleg Paderborn
- Diakoniekolleg und Annastift Hannover (Schulen für Soziales und Gesundheit)

Diagnoseschulen:

- Staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Gropiusring (H 20, Hamburg)
- Staatliche Handelsschule Bergedorf (H 17, Hamburg)
- Staatliche Gewerbeschule Bautechnik (G 19, Hamburg)
- Berufliche Schule des Kreises Segeberg

Diagnoseschulen: Schulen, die nicht am gesamten Projekt teilgenommen haben, sondern nur in der Diagnosephase beteiligt waren.

Modellprojekt
„Gute Gesunde Schule entwickeln -
mit Lehrgesundheit Schulqualität sichern“

Auftraggeber: DAK-Gesundheit und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen

Projektpartner: Bezirksregierung Münster

Durchführung und wissenschaftliche Betreuung: Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Psychologie

Laufzeit: 01.02.2007 – 31.06.2009

Projektziel:

Unterstützung von allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen bei ihrem Entwicklungsprozess hin zu guten gesunden Schulen, Förderung der Lehrgesundheit

Beteiligte Schulen:

- Anne-Frank-Realschule Ibbenbüren
- Erich-Klausener-Realschule Münster
- Käthe-Kollwitz-Berufskolleg Hagen
- Ludwig-Erhard-Schule Münster (Berufskolleg)
- Pictorius Berufskolleg Coesfeld
- Städtische Realschule Sassenberg
- Theodor-Heuss-Schule Oelde
- Hans-Böckler-Berufskolleg, Münster

Die Initiative

„Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“

www.dak.de/dak/leistungen/gesunde-schule-1351706.html

Auftraggeber: DAK-Gesundheit

Durchführung und wissenschaftliche Betreuung: Leuphana Universität Lüneburg, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften und Institut für Psychologie

Laufzeit: 01.06.2007 bis 31.12.2012

Projektziel:

Förderung der Gesundheit von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Verbesserung der Schulqualität durch einen umfassenden Schulentwicklungsprozess

Beteiligte Schulen:

1. Jahrgang 2008 bis 2010

- Andreas-Gordon-Schule, Erfurt (Berufsbildende Schule)
- Christian-Rauch-Schule, Bad Arolsen (Gymnasium)
- Elisabethschule, Hildesheim (Grundschule)
- VGS Halsbek, Westerstede-Halsbek (Grundschule)
- IGS Wallrabenstein, Hünstetten (Integrierte Gesamtschule)
- Kardinal-von-Galen-Schule, Telgte (Realschule)
- Landrat-Gruber-Schule, Dieburg (Berufsbildende Schule)
- Weibelfeldschule, Dreieich (Gesamtschule)

2. Jahrgang 2009 bis 2011

- Berufskolleg Neandertal, Mettmann
- Eichenschule Scheeßel (Gymnasium)
- Fluxusschule Biebrich, Wiesbaden (Förderschule)
- Gymnasium Werlte
- OGS Klint, Braunschweig (Grundschule)
- IGS Obere Aar, Taunusstein (Integrierte Gesamtschule)
- Lippe-Berufskolleg, Lippstadt
- Maria-Stemme-Berufskolleg, Bielefeld
- Schule an der Deilich, Bad Harzburg (Haupt- und Realschule)
- von-Galen-Schule, Brakel-Frohnhausen (Förderschule)

3. Jahrgang 2010 bis 2012

- Adolph-Diesterweg-Schule, Stralsund (Regionale Schule)
- Kaufmannsschule 1, Hagen (Berufkolleg)
- Heisenberg-Gymnasium, Hamburg
- Johannes-Brahms-Schule, Pinneberg (Gymnasium)
- Karlschule, Hamm (Hauptschule)
- Regionale Schule „Am Wasserturm“, Grevesmühlen
- Regionale Schule „An der Prohner Wiek“, Prohn
- Regionale Schule „Prof.-Gustav-Pflugradt“, Niepars
- Regionale Schule Sassnitz

Literatur

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt (S. 561-579). Göttingen: Hogrefe.

Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M. & Hoffmann, F. (2005). Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstruments (COPSOQ). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Vandenberghe, R. & Hubermann, A. M. (Hrsg.) (1999). Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Inhalt

HEINZ HUNDELOH

1 Gute gesunde Schule – mit Gesundheit gute Schulen entwickeln	25
1.1 Das Konzept der guten gesunden Schule	25
1.2 Gesundheitsverständnis in der guten gesunden Schule	29
1.3 Qualitätsdimensionen der guten gesunden Schule	30
1.4 Orientierung am Schulentwicklungsansatz	34
1.5 Führungs- und Managementaufgabe.....	35
1.6 Handlungsfelder der guten gesunden Schule	37
1.7 Schlussbemerkung.....	39
1.8 Literatur	41

BIRGIT NIESKENS, SILKE RUPPRECHT & SASKIA ERBRING

2 Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen	43
2.1 Gesundheit – Definition, Hintergründe, Theorien	44
2.1.1 Gesundheit als Balance zwischen Anforderungen und Ressourcen – ein Modell	47
2.1.2 Exkurs: Supervision als externe Ressource.....	50
2.1.3 Wie entsteht Stress – und was sind Stressfolgen?	53
2.2 Daten, Zahlen und Fakten zum Thema Lehrer*gesundheits.....	60
2.3 Lehrer*gesundheits und Unterrichtsqualität.....	68
2.4 Ressourcen und Schutzfaktoren für Lehrerinnen und Lehrer	69
2.4.1 Achtsamkeit als Haltung und als Methode	71
2.4.2 Emotionale Kompetenz	74
2.4.3 Selbstwirksamkeit, Misserfolgsverarbeitung, Kohärenzgefühl	78
2.4.4 Organisation des Arbeitsalltags und Selbstmanagement	82
2.5 Lehrerinnen und Lehrer zwischen „Lust auf Schule“ und „Frust an der Schule“	83
2.5.1 Berufsspezifische Anforderungen im Lehrerberuf.....	85
2.5.2 Berufsunspezifische Anforderungen im Lehrerberuf.....	88

2.6 Möglichkeiten der Gesundheitsförderung im System Schule	90
2.6.1 Soziale Unterstützung	91
2.6.2 Gemeinsame Werte, Überzeugungen und Regeln entwickeln	93
2.6.3 Mitarbeiterorientierte (salutogene) Führung	94
2.7 Literatur	96

LUTZ SCHUMACHER

3 Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung 99

3.1 Belastungen und Ressourcen des sozialen Systems Schule.....	100
3.2 Merkmale gesunder und leistungsstarker Organisationen	103
3.3 Die gute gesunde Schule	108
3.4 Wege zu einer guten gesunden Schule: Nachhaltige Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung.....	112
3.4.1 Ziele und Prämissen	112
3.4.2 Gestaltung von organisationalen Entwicklungsprozessen	114
3.4.3 Das Konzept der Organisationsentwicklung	118
3.5 Praxis: Gestaltung von Schulentwicklungsprojekten zur nachhaltigen Förderung der Lehrergesundheit	122
3.6 Literatur.....	128

LUTZ SCHUMACHER

4 Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden? 131

4.1 Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte als erfolgskritischer Faktor ..	132
4.2 Prüfen der Ausgangsbedingungen für ein umfassendes Projekt zur Förderung der Lehrergesundheit: Sind die Startbedingungen günstig?	135
4.2.1 Merkmale der Person und des Kollegiums	136
4.2.2 Organisationsmerkmale	139
4.2.3 Vergleich erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulen in Projekten zur Förderung von Gesundheit und Schulqualität.....	142

4.3 Gestaltung des Veränderungsvorhabens: Wie lassen sich Engagement und Motivation fördern?.....	145
4.4 Fazit	150
4.5 Literatur	152

BERNHARD SIELAND & HELMUT HEYSE

5 Schulentwicklung – vom Änderungsbedarf zum Handlungsplan.... 153

5.1 Change Management: Vom Änderungsimpuls zur Änderungsfähigkeit	155
5.1.1 Dem unvermeidlichen Wandel eine Richtung geben.....	155
5.1.2 Besonderheiten der Organisationsentwicklung in der Schule...	156
5.1.3 Phasen eines Änderungsprozesses	158
5.2 Steuerungsaufgabe: Auftauen – Individuelle und gemeinsame Förderung von Änderungsbereitschaft und Kontrolle von Widerstand	161
5.2.1 Inkongruenz-Erfahrungen als Voraussetzung von Änderungsbereitschaft ermöglichen	162
5.2.2 Widerstand: Individuelle Änderungshindernisse erkennen	168
5.2.3 Widerstände in und zwischen Gruppen erkennen und bewältigen	181
5.2.4 Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit	186
5.2.5 Pflege der Leistungsvoraussetzungen zur Änderungsfähigkeit	189
5.3 Steuerungsaufgabe: Verändern – der Übergang von der Motivation zur Aktion.....	194
5.4 Literatur	196

KEVIN DADACZYNSKI

6 Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule 199

6.1 Schulleitung und Gesundheit: Zum aktuellen Forschungsstand.....	199
6.1.1 Zum Einfluss von Führung auf die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.....	200
6.1.2 Die Gesundheit von Schulleitungen	205
6.2 Gesetzliche Vorgaben zur schulischen Gesundheitsförderung und zu den Aufgaben der Schulleitung.....	208

6.2.1	Gesetzliche Vorgaben zur Gesundheitsbildung/-erziehung	208
6.2.2	Gesetzliche Aufgaben der Schulleitung.....	209
6.3	Die Rolle der Schulleitung in gesundheitsförderlichen Veränderungsprozessen	213
6.3.1	Erfolgsfaktor Führung im Veränderungsprozess	214
6.3.2	Umgang mit Widerständen	216
6.4	Handlungsfelder der gesundheitsförderlichen Führung.....	220
6.4.1	Ziel- und aufgabenorientiert führen	223
6.4.2	Mitarbeiterorientiert führen und unterstützen	224
6.4.3	Arbeits- und Organisationsprozesse gestalten	226
6.4.4	Gesundheitsförderliche Führungs- und Schulkultur schaffen....	227
6.5	Fazit	228
6.6	Literatur	229

BIRGIT NIESKENS

7	Projektmanagement für die Entwicklung einer guten gesunden Schule	231
7.1	Projekt und Projektmanagement - Definitionen und Methoden	233
7.2	Projektmanagement als Methode für die Realisierung guter gesunder Schulen.....	235
7.3	Projektmanagement – Chancen für Schulen	237
7.3.1	Projekte können Ressourcen mobilisieren und Kooperationen neu gestalten.....	237
7.3.2	Projekte als Personalentwickler.....	238
7.3.3	Projekte als „institutionalisierte Laboratorien“	239
7.4	Erfolgs- und Misserfolgskriterien für schulische Projekte.....	241
7.4.1	Motivation und Akzeptanz im Kollegium	241
7.4.2	Rolle der Schulleitung	243
	Praxisteil	
7.5	Der Zyklus des Projektmanagements.....	245
7.5.1	Projektanlass: Idee/Problem	246
7.5.2	Projektplanung	248
7.5.3	Projektdurchführung	249
7.5.4	Projektkontrolle	252
7.5.5	Projektende: Übertragung in die Schulentwicklung.....	254

7.6 Was benötigen Schulen für das Projektmanagement?	255
7.6.1 Strukturen für schulisches Projektmanagement	255
7.6.2 Auswahl des Projektteams	257
7.6.3 Projektleitung	257
7.7 Literatur	258

BIRGIT NIESKENS

8 Organisationsdiagnose als Grundlage der guten gesunden Schule	259
8.1 Organisationsdiagnose – Definition, Ziele und Hintergründe.....	259
8.2 Zur Notwendigkeit von schulspezifischen Organisationsdiagnosen	263
8.3 Vom Nutzen allgemeiner Studien zur Lehrergesundheit.....	263
8.4 Brauchen Diagnosen eine theoretische Basis?	265
8.5 Funktionen der Organisationsdiagnose.....	269
8.5.1 Diagnose als Grundlage der Zielfindung	269
8.5.2 Diagnose als Grundlage für die Intervention und Evaluation.....	271
8.6 Pro und Contra: Externe Beratung für die Diagnose.....	273
8.7 Gelingensbedingungen für die Organisationsdiagnose – Praxisteil	275
8.7.1 Beteiligung des Kollegiums an der Diagnose	275
8.7.2 Wie kann die Diagnose Veränderungsbereitschaft und Motivation fördern?	276
8.7.3 Selbsteinschätzung versus kollegiale Einschätzung: Veränderungspotenziale erkennen	279
8.7.4 Initiierung von Themenfindung und Gruppenbildung	282
8.8 Instrumente für die Diagnose	284
8.9 Literatur	288

HEIDRUN BRÄUER & THOMAS PETZEL

9 Arbeiten in Projektgruppen zur schulischen Gesundheitsförderung.....	291
9.1 Theoretische Ausführungen zu Gruppen und Gruppenleistung	292
9.2 Weitverbreitete Irrtümer zur Arbeit in Gruppen	295
9.2.1 Irrtum 1: Gruppen leisten mehr als einzelne Personen.....	295
9.2.1.1 Befunde zur Effizienz von unstrukturierter Gruppenarbeit	297
9.2.1.2 Wie sind Leistungsverluste in Gruppen zu erklären?	299
9.2.1.3 Warum sollte nicht auf Gruppenarbeit verzichtet werden?	302
9.2.2 Irrtum 2: Zufriedenheit und Zusammenhalt in der Gruppe sind wichtig für das Leistungsergebnis	304
9.2.3 Irrtum 3: Die Gruppenentwicklung erfolgt in sukzessiven Phasen (forming – storming – norming – performing)	305
9.2.4 Irrtum 4: Schulleitungen haben keinen Einfluss auf das Arbeitsergebnis von selbstständig agierenden Projektgruppen.....	309
9.2.5 Zusammenfassung.....	310
9.3 Praktische Hinweise für Maßnahmen erfolgreicher Projekt- und Gruppenarbeit	311
9.3.1 Arbeit im Vorfeld	312
9.3.1.1 Prüfen der Ausgangsvoraussetzungen.....	312
9.3.1.2 Thematische Einbindung in das Leitbild der Schule	312
9.3.1.3 Aufklärung von Irrtümern zur Gruppenarbeit.....	313
9.3.1.4 Beachtung einer günstigen Gruppenzusammensetzung	313
9.3.1.5 Revision eines nicht geglückten Starts	315
9.3.1.6 Festlegung verpflichtender Protokolle für alle Gruppen	316
9.3.2 Aufgaben während des Gruppenarbeitsprozesses	318
9.3.2.1 Auswahl und Begründung der Ziele, Festlegung des Zeitplans	318
9.3.2.2 Festlegung zusätzlicher, leicht erreichbarer Ziele.....	320
9.3.2.3 Klärung von Rahmenbedingungen mit der Schulleitung	320
9.3.2.4 Klärung der Entscheidungskompetenzen der Gruppe ..	321
9.3.2.5 Themen- bzw. gruppenspezifische Problemanalyse.....	322
9.3.2.6 Festlegung der Gruppenleitung	322

9.3.2.7 Schulinterne Öffentlichkeitsarbeit.....	323
9.3.2.8 Gestaltung effizienter Sitzungen	324
9.3.2.9 Setzen von Schlusspunkten und Erfolge feiern	325
9.4 Evaluation der Gruppenarbeit.....	325
9.5 Probleme erkennen, vermeiden, überwinden	327
9.5.1 Unsensible Präsentation der Bestandsaufnahme.....	327
9.5.2 Durststrecken und Krisen	328
9.5.3 Angriffe von außen	329
9.5.4 Ablehnung von Vorhaben der Gruppe vonseiten des Kollegiums/der Schulleitung.....	330
9.5.5 Unentschuldigte Abwesenheit von Gruppenmitgliedern oder Fristenversäumnisse bei Arbeitsaufträgen	331
9.6 Links/Weiterführende Literatur	332

THOMAS PETZEL & HEIDRUN BRÄUER

10 Evaluation von Maßnahmen zur schulischen Gesundheitsförderung	335
10.1 Was ist Evaluation?	337
10.1.1 Warum ist Evaluation notwendig?.....	338
10.1.2 Evaluationsarten	339
10.1.3 Voraussetzungen für Evaluation	341
10.1.4 Interne versus externe Evaluation.....	342
10.2 Praxisteil	346
10.2.1 Vor der Intervention.....	348
10.2.2 Während der Intervention.....	358
10.2.3 Nach der Intervention.....	359
10.3 Fehler und Probleme vermeiden, erkennen, überwinden.....	363
10.3.1 Widerstände im Kollegium.....	363
10.3.2 Die Schule verfügt nicht über die Kompetenzen zur Durchführung der Evaluation	365
10.3.3 Fehler bei der Wahl des Untersuchungsdesigns und der Datenerhebung.....	367
10.3.4 Fehler bei der Datenauswertung und –interpretation	368
10.3.5 Die Evaluationsergebnisse werden von einem Teil der Betroffenen nicht akzeptiert	369
10.4 Links/Weiterführende Literatur.....	371

HELMUT HEYSE & BERNHARD SIELAND

11 Schulentwicklung – Transfersicherung für nachhaltigen Wandel	375
11.1 Change-Prozesse: Ein Risiko	377
11.2 Fortbildungsmaßnahmen und Transfer.....	380
11.3 Wirkfaktoren für nachhaltiges Implementieren und Stabilisieren	382
11.3.1 Transparenz und Partizipation	383
11.3.2 Balance von Verhaltens- und Verhältnismanagement	383
11.3.3 Ziel- und Folgenklärung	385
11.3.4 Kooperation und Vernetzung	385
11.3.5 Verantwortlichkeiten klären.....	390
11.3.6 Der Psychologische Vertrag	391
11.3.7 Erfolgsindikatoren und begleitende Evaluation – Prozessevaluation.....	392
11.4 Stabilisierung.....	395
11.5 Schlusswort	396
11.6 Literatur	397
Autorinnen- und Autorenverzeichnis	399

HEINZ HUNDELOH

1 Gute gesunde Schule – mit Gesundheit gute Schulen entwickeln

Ein innovatives Konzept zur schulischen Prävention und Gesundheitsförderung

Prävention und Gesundheitsförderung haben in den letzten Jahren in der Schule an Aktualität gewonnen. Wesentliche Gründe hierfür sind zum einen die empirisch belegten gesundheitlichen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, zum anderen wissenschaftliche Studien und Modellprojekte, die belegen, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Prävention und Gesundheitsförderung einerseits und der Qualitätsentwicklung in der Schule andererseits besteht (vgl. dazu im Überblick Kap. 2).

Trotz des engen Zusammenhangs spielen Prävention und Gesundheitsförderung im Schulalltag, aber auch in der Schulverwaltung und in der Schulpolitik höchstens eine untergeordnete Rolle. Gesundheitsbildung und -erziehung sowie Gesundheitsschutz und Arbeitssicherheit sind immer noch Themen am Rande der großen Debatte um Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung. Die Überzeugung, dass sie für eine gute Schulqualität erforderlich sind, ist im System Schule nicht weit verbreitet. Prävention und Gesundheitsförderung werden nicht als schulische und pädagogische, sondern als gesundheitspolitische und gesundheitswissenschaftliche Anliegen verstanden, die wenig zur Erfüllung des genuinen Bildungs- und Erziehungsauftrages beitragen. In der Regel werden sie deshalb nach wie vor als Zusatzaufgaben angesehen, die in Angriff genommen werden können, wenn es ein aktuelles Ereignis erfordert, wie z. B. Mobbing unter Schülerinnen und Schülern, der Konsum von Drogen auf dem Schulgelände oder der Amoklauf eines Schülers, oder wenn noch Zeit vorhanden ist und man Lust dazu hat. Eine ganzheitlich-systematische und nachhaltige wirksame schulische Gesundheitsarbeit ist nach wie vor die Ausnahme (Paulus & Witteriede, 2008).

1.1 Das Konzept der guten gesunden Schule

Vor diesem Hintergrund wurde seit Anfang der 2000er Jahre von verschiedenen Akteuren – Wissenschaftlern, Stiftungen, Schulentwicklern, Krankenkassen und Unfallkassen – ein Ansatz schulischer Gesundheitsförderung entwickelt, der die schulische Prävention und Gesundheitsförderung stärker mit den Bildungs- und Erziehungsaufträgen sowie mit der schulischen Qualitätsentwicklung verzahnt. Bei diesem integrativen Ansatz mit dem Leitmotiv „Gute gesunde Schule“ geht es nicht mehr darum, Gesundheit zum Thema der Schule zu machen, sondern

darum, mit Gesundheit gute Schulen zu entwickeln und damit Gesundheit für die Bildung zu nutzen.

Der Ansatz der guten gesunden Schule ist die konzeptionelle Grundlage des nordrhein-westfälischen Landesprogramms „Bildung und Gesundheit“ (www.bug-nrw.de) und der Arbeit der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen in und mit den Schulen in Nordrhein-Westfalen sowie der DGUV. Das Konzept ist erfolgreich im bundesweiten Projekt „MindMatters“ (www.mindmatters-schule.de) erprobt worden.

Im Folgenden werden das grundlegende Verständnis und die wesentlichen Elemente des Ansatzes beschrieben.

Grundlegendes Verständnis der guten gesunden Schule

Der Ansatz der guten gesunden Schule beruht auf der Grundannahme, dass zwischen Gesundheitsförderung, gesundheitlicher Prävention und Qualitätsentwicklung Interdependenz besteht. „Nur wenn Gesundheitsförderung in allen relevanten (Qualitäts-)Dimensionen stattfindet, entsteht Schulgesundheit – wie jedoch Schulqualität eine unverzichtbare Voraussetzung für wirksame Gesundheitsförderung ist. Das Wohlergehen aller ist nicht nur ein Zustand von Schulqualität, es fordert sie auch. Wer Qualität will, muss also die Gesundheit fordern – und umgekehrt“ (Rolff, 2005, S. 42).

Grundlegend für das Konzept der guten gesunden Schule ist somit das spezifische Verständnis der Wechselbeziehung von Gesundheit und Bildung. Prävention und Gesundheitsförderung sind nicht mehr Selbstzweck mit dem alleinigen Ziel, die Sicherheit und Gesundheit in den Schulen zu sichern, wiederherzustellen und zu fördern, sondern vielmehr Mittel zum Zweck der eigentlichen Auftrags erledigung von Schule. „Der Ansatz nutzt und entwickelt die Ressource Gesundheit, um die Bildungs-, Erziehungs- und Schulqualität der Institution Schule zu erhöhen und die Schulen im Sinne von Empowerment zu ermächtigen, aktiv, nachhaltig und gesundheitsfördernd die eigenen Prozesse in die Hand zu nehmen“ (Nilshon & Schminder, 2005, S. 13).

Durch gesundheitsbezogene Interventionen sollen Unterricht und Erziehen, Lehren und Lernen, Führung und Management sowie Schulkultur und Schulklima verbessert werden. Es sollen aber auch das präventive und gesundheitsförderliche Potential originär pädagogischer Maßnahmen für die Verbesserung der Gesundheit der schulischen Akteure und des Systems Schule genutzt werden. Im Konzept der guten gesunden Schule geht es nicht mehr nur um die Prävention und Gesundheitsförderung durch die Schule, sondern vor allem um die Bildungsförderung durch Gesundheit. Gesundheit wird in den Dienst der Schule gestellt und mit Gesundheit sollen gute Schulen entwickelt werden. Gesundheit ist in dem Konzept der guten gesunden Schule somit Voraussetzung und Ergeb-

nis eines gelingenden Bildungs- und Erziehungsprozesses. Damit sind Prävention und Gesundheitsförderung keine zusätzlichen Aufgaben, sondern originär pädagogische Aufgaben der Schule und müssen sich neben Gesundheitszielen primär an Bildungszielen messen lassen.

Definition: Empowerment

„Empowerment zielt darauf ab, dass Menschen die Fähigkeit entwickeln und verbessern, ihre soziale Lebenswelt und ihr Leben selbst zu gestalten und sich nicht gestalten zu lassen. Empowerment beschreibt Prozesse von Einzelnen, Gruppen und Strukturen bis hin zu größerer gemeinschaftlicher Stärke und Handlungsfähigkeit... Durch den Empowerment-Ansatz sollen Personen(-gruppen) dazu ermutigt werden, ihre eigenen (vielfach verschütteten) personalen und sozialen Ressourcen sowie ihre Fähigkeiten zur Beteiligung zu nutzen, um Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (wieder) zu erobern. Die jeweiligen Rahmenbedingungen der Zielgruppe (das soziale und politische Umfeld) müssen stets mitbedacht werden, da diese das Vorhandensein und die Entwicklung von Ressourcen mitbestimmen. Die Förderung von Partizipation/Teilhabe und Gemeinschaftsbildung sind wesentliche Strategien des Empowermentprozesses (Quelle: Brandes & Stark, Leitbegriffe der Gesundheitsförderung, www.bzga.de/leitbegriffe/).

Diese Sichtweise stellt in der schulischen Gesundheitsarbeit einen Paradigmenwechsel dar, denn damit wird Schule nicht mehr als ein Lebensraum verstanden, der lediglich gesundheitsförderlich gestaltet werden soll. Stattdessen werden die Unterstützung bei der Bewältigung des Kerngeschäfts von Schule und eine verbesserte Bildungsqualität fokussiert.

Information

Kernfrage der guten gesunden Schule:

„Was ist das Kerngeschäft der Schule und welchen Beitrag kann der Aspekt der Gesundheit zur Bewältigung der Arbeit leisten?“

Dimensionen der guten gesunden Schule

Das Verständnis der guten gesunden Schule baut auf dem Verständnis der guten Schule auf. Während sich die gute Schule in den zwei Grunddimensionen Ergebnisqualität und Prozessqualität widerspiegelt, weist die gute gesunde Schule wegen der Interdependenz zwischen Leistungsfähigkeit und Schulqualität einerseits und Gesundheit andererseits eine dritte Dimension auf, nämlich die der Gesundheitsqualität. Optimale Bildungs- und Schulqualität ist im Sinne der guten

gesunden Schule dann gegeben, wenn Schulen in diesen drei Grunddimensionen gute Qualitäten aufweisen und sich um den Erhalt bzw. die Verbesserung dieser Qualitäten bemühen.

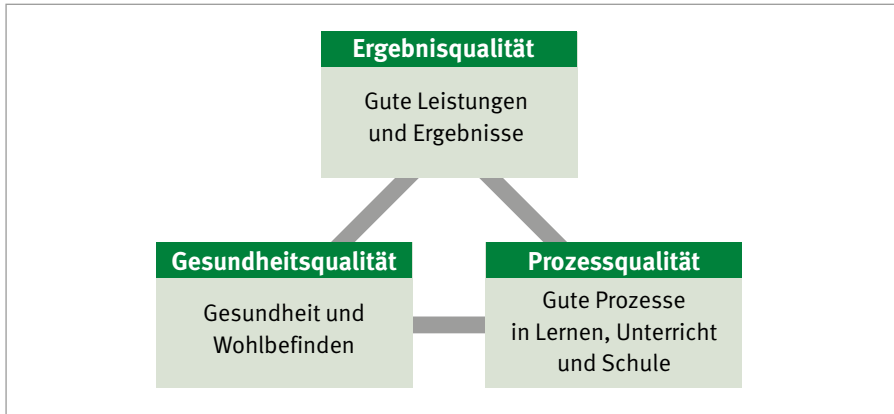


Abbildung 1.1: Dimensionen der guten gesunden Schule, Quelle: Brägger & Posse (2007), Bd. 1

Demzufolge verstehen Brägger, Paulus & Posse (2005) die gute gesunde Schule als eine Schule, „die sich über ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag verständigt und ihn erfolgreich dadurch umsetzt, dass sie

- bei allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft (Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler) Kompetenzen und Haltungen fördert, die ihre Bereitschaft zum lebenslangen Lernen stärken und sie befähigt, in einer sich verändernden Gesellschaft ein erfolgreiches und gesundes Leben zu führen.“

- bei der Gestaltung der Prozesse und Rahmenbedingungen (Lehr- und Lernprozesse, Entwicklung des Schulklimas, Schulführung und Zusammenarbeit, Qualitätsmanagement) konsequent die Prinzipien der Gesundheitsförderung [und der Prävention¹] (Partizipation, Transparenz, Orientierung an der Salutogenese) anwendet“ (Brägger & Posse, 2008, S. 31).

Eine gute gesunde Schule zeichnet sich demzufolge durch ein hohes Maß an körperlichem und mentalem Wohlbefinden der schulischen Akteure, aber auch durch hohe Effizienz und Effektivität, Lernfähigkeit und Innovationskraft aus. Sie erreicht ihre Ziele, kann sich Veränderungen der Umwelt anpassen und ist in der Lage, ihre Ziele zu überdenken und ihre Umwelt entsprechend eigener Vorstellungen zu gestalten (vgl. Kap 3). Sie verfügt über eine hohe Qualität der Schul- und Unterrichtsprozesse, über eine hohe Ergebnis- und Leistungsqualität im Unterricht und schließlich auch über eine hohe Gesundheitsqualität.

1 Ergänzung durch den Verfasser

1.2 Gesundheitsverständnis in der guten gesunden Schule

Der Ansatz der guten gesunden Schule erfordert nicht zuletzt wegen seiner integrativen Grundausrichtung ein umfassendes und ganzheitliches Gesundheitsverständnis. Das Verständnis von Gesundheit, das dem Ansatz der guten gesunden Schule zugrunde liegt, ist somit nicht mehr biomedizinisch geprägt. Insofern ist Gesundheit auch mehr als die Abwesenheit von Krankheit.

Das dem Ansatz zugrunde liegende Verständnis von Gesundheit ist positiv und beschreibt Gesundheit als ein mehrdimensionales physisches, psychisches, soziales und ökologisches, sich wechselseitig beeinflussendes Geschehen. Dabei stehen das subjektive Wohlbefinden und das Gesundsein im Mittelpunkt. Der Mensch wird dadurch als ein deutendes Wesen für die eigene Gesundheit verstanden. Denken und Fühlen sind zentral für Gesundheit und Krankheit. Trotz der subjektiven Sichtweise von Gesundheit spielen aber auch objektive Aspekte von Gesundheit, z. B. Ergebnisse aus schulärztlichen Untersuchungen, bei der Konzipierung und Durchführung von Maßnahmen eine Rolle. Die vielfältigen Aspekte des Gesundheitsverständnisses ermöglichen in der Praxis unterschiedliche und bisher wenig genutzte thematische Zugänge. Prävention und Gesundheitsförderung beschränken sich inhaltlich nicht mehr vornehmlich auf die Themen Bewegung und Ernährung sowie Drogenprävention, sondern greifen auch Themen auf wie Kooperation und Kommunikation. Durch die Subjektivität ergeben sich zudem Anknüpfungspunkte zum Beispiel für partizipative Strategien.

Gesundheit wird zudem nicht mehr als etwas Schicksalhaftes, sondern als etwas Machbares verstanden.

Information: „Gesundheit ist machbar!“

Jeder Mensch ist verantwortlich für seine Gesundheit und muss selbst aktiv mitwirken, Gesundheit im täglichen Leben herzustellen. Gesundheit entwickelt sich in der Interaktion der Person mit ihren soziokulturellen, gesellschaftlichen, ökonomischen und psychisch-technischen Umwelten. Der aktuelle Gesundheitszustand ist somit nicht statisch, sondern ein dynamischer Balancezustand. Es ist ein Zustand des Wohlbefindens einer Person, der dann gegeben ist, wenn die Person sich im Einklang mit den körperlichen, seelischen, sozialen und kognitiven Bereichen ihrer Entwicklung, den eigenen Möglichkeiten, Zielen und den äußeren Lebensbedingungen, wie z. B. sozioökonomische Lage, Wohnbedingungen, Bildungsangebote, Arbeitsbedingungen und private Lebensformen, befindet.

Gelingt es dem Menschen nicht, diesen Balancezustand immer wieder herzustellen, dann sind Krankheit, Unfall und Missbefinden die Folge. Diese äußern sich wiederum in subjektiven, z. B. Gefühl der Überlastung, und objektiven Aspekten, z. B. Verletzung oder Bluthochdruck.

Als einen weiteren wichtigen Aspekt ist die Relativität von Gesundheit und Krankheit zu nennen. Das zeitgemäße Gesundheitsverständnis betrachtet Gesundheit und Krankheit nicht mehr dichotom als voneinander unabhängige, alternative Zustände, sondern als in einem dynamischen Verhältnis stehende Endpunkte eines Kontinuums (Gesundheits-Krankheits-Kontinuum). Damit gibt es keine objektive Grenze zwischen Gesundheit und Krankheit. Die Frage lautet daher nicht, ob jemand gesund oder krank ist, sondern wie weit entfernt bzw. nahe er den Endpunkten Gesundheit und Krankheit jeweils ist.

Verbunden mit der Neufassung des Gesundheitsbegriffs ist auch ein neues Verständnis von Krankheit. „Krankheit ist mehr als nur körperliche Fehlfunktion oder Schädigung. Auch beschädigte Identität oder länger anhaltende negative Gefühle der Angst und Hilflosigkeit müssen in ihren ungünstigen Rückwirkungen für Denken und Handeln und wegen ihrer potenziell pathogenen Konsequenzen für das Immun- und das Herz-Kreislauf-System als Krankheitssymptome begriffen werden“ (Badura, 2000, S. 23).

1.3 Qualitätsdimensionen der guten gesunden Schule

Was nun im Einzelnen eine gute gesunde Schule ist, beschreiben Brägger & Posse (2007) in ihrem gleichnamigen Qualitätstableau. Es umfasst insgesamt acht Qualitätsdimensionen und vierzig Qualitätsbereiche mit Schlüsselindikatoren, die auf den drei Grunddimensionen Ergebnisqualität, Prozessqualität und Gesundheitsqualität basieren. Mit dieser Kategorisierung ähnelt das Qualitätstableau der guten gesunden Schule den Qualitätsrahmen, wie sie z. B. auch in Nordrhein-Westfalen durch die Qualitätsanalyse eingeführt wurden (Harzd, Gieske & Rolff, 2009, S. 115). In den Qualitätsdimensionen und -bereichen werden einerseits sicherheits- und gesundheitsbezogene Ansätze wirksam. Andererseits haben sie selbst einen Einfluss auf die Entwicklung psycho-sozialer Schutzfaktoren und damit auch auf die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit.

Die erste Qualitätsdimension Schule als Lebens- und Erfahrungsraum fokussiert auf den Ort, wo die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler einen großen Teil ihrer Zeit verbringen. Hier werden die Bedingungen und Ressourcen skizziert, die ein gesundes und produktives Lernen und Arbeiten fördern und unterstützen.

In der zweiten Dimension steht das im Zentrum, was gemeinhin als Kerngeschäft der Schule bezeichnet wird, der Unterricht und seine Gestaltungselemente: Lehr- und Lernarrangements, Beurteilungsformen, Klassenführung und Lernbegleitung. Gesundheitsbezogene Bemühungen werden letztendlich nur dann einen nachhaltigen Effekt auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte haben, wenn es gelingt, die aus Gründen der Gesundheit notwendigen Veränderungen und Entwicklungen der Schule bis in den Kernprozess hinein zu führen, sprich: das Lehren und Lernen gesundheitsförderlich zu gestalten.

In der dritten Dimension führen die Autoren als eigenständige Kategorie die Bildungs- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auf. Wenn Unterrichten und Lehren die Kernaufgaben der Lehrperson sind, so kann Lernen als Kernaufgabe der Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden. Für den Lernerfolg ist es entscheidend, wie die Schülerinnen und Schüler die Qualität des Lern- und Bildungsprozesses subjektiv erleben. Es geht um die Frage, wie der von den Lehrkräften gestaltete Unterricht das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler die gestellten Anforderungen verstehen, sie als sinnvoll betrachten und sie für bewältigbar halten, mithin der Unterricht das Kohärenzgefühl stärkt.

Die vierte Dimension beschreibt die Schulkultur und das Schulklima, also die Art und Weise, wie Arbeit verteilt wird, wie miteinander umgegangen wird und welche Chancen die Beteiligten haben, an Arbeits- und Lerngemeinschaften als eigenständige Individuen mitzuwirken. Fasst man alle vorliegenden Ergebnisse zusammen, dann lässt sich ohne Einschränkung feststellen, dass ein gutes Schulklima einen zentralen und wesentlichen Beitrag zur Realisierung einer guten gesunden Schule leistet. Es beeinflusst sowohl die Höhe der Leistungsfähigkeit als auch die des Wohlbefindens der schulischen Akteure. Ein gutes Schulklima beruht auf einer Schulkultur, in der Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler ermutigende, sie stärkende Lern- und Arbeitserfahrungen machen sowie alle am Schulleben Beteiligten in die Entwicklung der Schule einbezieht (Kultur der Anerkennung und Kooperation).

In der fünften Dimension Schulführung werden wichtige Qualitätsbereiche skizziert, welche die durch Studien belegte hohe Bedeutung einer guten Schulleitung für die Schul- und Unterrichtsqualität, besonders auch für die gesundheitliche Qualität einer Schule, untermauert.

Die sechste Dimension Professionalität und Personalentwicklung führt die Prozesse und Strukturen auf, die die Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrpersonen zum berufsbezogenen lebenslangen Lernen stärken und erhalten können. Motivierte, gesunde und leistungsfähige Lehrerinnen und Lehrer sind die Grundlage jeder guten gesunden Schule. „Wer kraftlos und ausgelaugt ist, wenig Selbstvertrauen zeigt und durch eigene Konflikte anhaltend in Anspruch genommen wird,

kann den Schülerinnen und Schülern schwerlich Partner sein, die ihnen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung in einer komplexer und widersprüchlicher gewordenen Welt zuverlässig zur Seite stehen“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 29). Notwendig ist es deshalb, die Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen und zu fördern, um ihre Potenziale für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung der Schule nutzen zu können.

Die siebte Dimension umfasst das Qualitätsmanagement einer Schule. Es werden die wichtigsten Elemente einer systematischen Qualitätsförderung beschrieben: Gemeinsam vereinbarte Qualitätsansprüche, der Aufbau einer Feedbackkultur, Schulentwicklung, interne Evaluation und Steuerung der Qualitätsprozesse.

Als achte Dimension wird jene Qualitätsdimension ins Zentrum gerückt, die seit PISA am meisten die öffentliche Aufmerksamkeit beansprucht, nämlich die Wirkungen und Ergebnisse der Schule. Sie bezieht sich auf die Output- und Outcomefaktoren, die für den Erfolg einer Schule stehen. „Die Ergebnisse und Erfolge einer Schule sind das Resultat der Bemühungen in allen anderen Qualitätsbereichen. Sie beinhalten zum einen die Lernergebnisse und pädagogischen Wirkungen bei den Schülern, zum anderen die Zufriedenheit und das Wohlbefinden aller Schulangehörigen sowie das Image der Schule insgesamt“ (Paulus, 2010, S. 10).

Getreu dem Verständnis der guten gesunden Schule und dem dahinter liegenden Ansatz einer integrierten Qualitäts- und Gesundheitsentwicklung werden Prävention und Gesundheitsförderung in diesem Qualitätstableau nicht als eigene Dimension aufgeführt, sondern sind als Querschnittsaufgaben allen Qualitätsdimensionen immanent.

Wer also von einem ganzheitlichen Ansatz der Gesundheitsprävention und Gesundheitsförderung ausgeht, ist deshalb gut beraten, bestimmte Qualitätsbereiche nicht von vorneherein auszuschließen, sondern sorgfältig zu prüfen, wo Handlungsbedarf besteht und wie konkret die Verbesserungsmaßnahmen die Gesundheits- und Lebensqualität in der Schule steigern können (Brägger & Posse, 2007). Allerdings gibt es einige Qualitätsaspekte, Merkmale und Themen, die aufgrund vorliegender Erkenntnisse aus der Schuleffektivitätsforschung, aus der Arbeits- und Organisationspsychologie und aus der Gesundheitsforschung besonders geeignet sind, sowohl die Gesundheit und das Wohlbefinden an Schulen als auch die Bildungsqualität von Schulen zu fördern. Dies sind zum einen Gesundheitsaspekte wie räumliche Gestaltung, Bewegung oder psychische Gesundheit, zum anderen Merkmale und Faktoren wie z. B. Kooperation und gegenseitige Unterstützung, Transparenz und Feedback, gemeinsam getragene Leistungserwartungen oder salutogene Führung (Harzad, Gieske & Gerick, 2010).

Table 1.1: Qualitätstabelle der guten gesunden Schule, Quelle: Brägger & Posse (2008)

Qualitätsdimension	Prozessqualitäten Lehren und Lernen			Prozessqualitäten Schule		Prozessqualitäten Schulentwicklung, Qualitätssicherung und -evaluation	Ergebnis- und Wirkungsqualitäten
	2 Unterricht	3 Bildungs- und Lernprozesse	4 Schulkultur und Schulklima	5 Schulführung	6 Professionalität und Personalentwicklung	7 Qualitätsmanagement	8 Wirkungen und Ergebnisse der Schule
Qualitätsbereich	1.1 Gesundheitsstatus von SchülerInnen, Schülern und Lehrpersonen	3.1 Selbstreguliertes, entdeckendes und gesundheitsbewusstes Lernen	4.1 Stärkende Schulgemeinschaft	5.1 Schulleitung und pädagogisches Leadership	6.1 Zielgerichtete, ressourcenorientierte Personalentwicklung	7.1 Gemeinsame Qualitätsansprüche und -ziele	8.1 Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages
	1.2 Lernumgebungen, Lern- und Bewegungsräume	3.2 Kooperatives Lernen	4.2 Kommunikations-, Feedback- und Konfliktkultur	5.2 Funktionale Aufgaben- und Kompetenzverteilung	6.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	7.2 Steuerung der Qualitätsprozesse	8.2 Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen
	1.3 Tagesstrukturen, Lern- und Erholungszeiten	3.3 Lernen mit allen Sinnen – qualitätsvolle und positive Lernerfahrung	4.3 Kooperation und Teamarbeit	5.3 Entscheidungsprozesse und Mitbestimmung	6.3 Personaleinsatz und Ressourcenmanagement	7.3 Selbstreflexion, Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung	8.3 Schul- und Laufbahnerfolg
	1.4 Arbeitsbedingungen und Arbeitsplatzqualität	3.4 Orientierung an Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen	4.4 Partizipation, Öffnung der Schule	5.4 Schulorganisation und Verwaltung	6.4 Erkennen von Qualitätsdefiziten, soziale Unterstützung	7.4 Schulentwicklung, Projektmanagement, Selbstevaluation	8.4 Zufriedenheit der Anspruchsberechtigten
	1.5 Gesundheitsfördernde Kooperationen mit externen Partnern	3.5 Individuelle Zuwendung und Betreuung – Gefährdungen erkennen und ihnen begegnen	4.5 Gesundheitsförderliches Schulklima	5.5 Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe	6.5 Betriebliche Gesundheitsförderung	7.5 Qualitätsmanagement der Gesundheitsförderung und Prävention	8.5 Gesundheit und Wohlbefinden der SchülerInnen, Schüler und Lehrpersonen

1.4 Orientierung am Schulentwicklungsansatz

Prävention und Gesundheitsförderung bedeuten im Verständnis des Ansatzes der guten gesunden Schule die gezielte Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Schule. Ansatzpunkte für diese Prozesse liegen sowohl in der Gestaltung des Settings Schule (Verhältnisänderung) als auch in der Beeinflussung der Lebensstile und Kompetenzen der schulischen Akteure (Verhaltensänderung). Beide Ansatzpunkte sind gleich wichtig. Denn Organisationen können nicht wirklich verändert werden, wenn sich das Verhalten der Organisationsmitglieder nicht wandelt, und umgekehrt bleibt individueller Wandel folgenlos, wenn sich nicht organisatorische Rahmenbedingungen entwickeln (Harazd, Gieske & Rolff, 2009, S. 129).

Damit unterscheiden sich gesundheitsbezogene Interventionsprozesse in Schulen im Kern nicht von anderen Schulentwicklungsprozessen. Schulentwicklung, die wohl nachhaltigste, auf Dauer angelegte Strategie, schulische Innovationen und Reformprojekte zu gestalten, ist die Trias von personaler Entwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Gesundheitsfördernde Schulentwicklung ist somit prinzipiell eine kontinuierliche Aufgabe, ein langfristig angelegter und zielorientierter Prozess mit systematischen, aufeinander abgestimmten Maßnahmen, auch wenn nicht dauernd daran gearbeitet werden kann. Sie ist kein Projekt, das nach einer bestimmten Zeit zu Ende geht, und auch keine Aneinanderreihung von zeitlich befristeten und isolierten Einzelmaßnahmen, die mehr oder weniger spontan realisiert werden und Eventcharakter haben (vgl. dazu im Überblick das Kap. 7, Projektmanagement). Diese Langfristigkeit und Kontinuität erfordert es auch, Gesundheit in das Schulprogramm und in das Leitbild der Schule aufzunehmen. Allerdings gibt es auch Ausnahmen: Einzelmaßnahmen sind immer dann erforderlich, wenn akute Risiken die Sicherheit und Gesundheit der schulischen Akteure gefährden und sofortiges Handeln angezeigt ist.

Prävention und Gesundheitsförderung im Sinne der guten gesunden Schule ist wie Schulentwicklung im Wesentlichen die Weiterentwicklung der Einzelschule und zwar vor allem durch die Schulmitglieder selbst, insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer. Es ist somit ein Prozess, der aufgrund seines partizipativen Charakters für sich schon eine starke gesundheitsförderliche Wirkung haben kann. Schulentwicklungsprozesse beziehen sich auf die Schule als Ganzes – nicht nur auf Teilbereiche der Organisation (vgl. dazu Kap. 3).

Zentral für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen ist das Verfahren, mit dem die Prozesse realisiert werden. Der sog. Qualitätszyklus oder Schulentwicklungszyklus ist ein spiralförmiges Vorgehen, das vier sich wiederholende Phasen – Analyse und Zielfindung, Interventionsplanung, Durchführung der Intervention und Evaluation – umfasst und in dem projektorientiert gearbeitet wird. Wichtig

ist in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen der Analyse sowohl die Stärken und Ressourcen als auch die Schwächen und Risiken einer Schule in den Blick genommen worden. Der gesamte gesundheitsförderliche Schulentwicklungsprozess sollte zudem von einer Arbeitsgruppe koordiniert und gesteuert werden, z. B. von der schulischen Steuergruppe, indem es ggf. einen Verantwortlichen für das Thema Gesundheit geben sollte. Alternativ, aber weniger gut, könnte auch eine speziell für die gesundheitsfördernde Schulentwicklung „Steuergruppe Gesundheit“ eingerichtet werden.

Die Orientierung am Schulentwicklungsansatz erfordert es auch, die Lehrergesundheit sowie die Unterstützung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer verstärkt in den Blick zu nehmen, denn kompetente, motivierte und gesunde Lehrerinnen und Lehrer sind die wichtigste Ressource jeder Schule. Effektive und effiziente gesundheitsfördernde Schulentwicklung wird nur dann gelingen, wenn Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung so miteinander verbunden werden, dass Lehrpersonen sich einerseits als handelnde, selbstverantwortliche und selbstwirksame Subjekte erleben, andererseits als Teile einer Organisation, die sie umso mehr trägt, je stärker sie sich aktiv einlassen auf kollektive Formen des Gebens und Nehmens und auf institutionelle Angebote, in denen sie ihr professionelles Selbst überprüfen und erweitern können (Brägger & Bucher, 2008, S. 355).

1.5 Führungs- und Managementaufgabe

Schulleiterinnen und Schulleiter sind die Führungskräfte im „Unternehmen“ Schule, die den Schulalltag organisieren und koordinieren, die Verwaltungsgeschäfte führen, die ihre Schule in rationaler Weise zu den vorgegebenen Zielen hinführen, die den Lehrpersonen und sonstigen Beschäftigten, aber auch den Schülerinnen und Schülern die Visionen der Schule vermitteln, die inspirierend wirken und symbolisch denken, die ethische Werte verkörpern und Vorbilder für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sind (Dubs, 2006). Sie gestalten damit wesentlich die Bedingungen, Strukturen und Prozesse der Schulen und schaffen dadurch zu einem großen Teil die Voraussetzungen, die Lehren und Lernen ermöglichen sollen.

Schulleiterinnen und Schulleiter sind somit der Schlüssel nicht nur für Innovation und Qualität, sondern auch für die Gesundheit ihrer Schulen. Sie nehmen durch ihr tägliches Handeln, durch ihr Management und durch ihr direktives Leitungs-handeln direkt und indirekt Einfluss auf Motivation, Arbeitszufriedenheit, Belastungserleben und auf krankheitsbedingte Fehlzeiten ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zudem ist es ihre Aufgabe, der gesundheitsförderlichen Schulentwicklung Orientierung und Richtung zu geben, indem entsprechende Visionen

entwickelt und das Kollegium dafür gewonnen wird. Was für die Schulqualität gilt, gilt auch für die gute gesunde Schule: Wenn schulischer Gesundheitsförderung und Prävention die gemeinsame Richtung fehlen, laufen sie Gefahr, sich in viele Einzelaspekte, in viele zusammenhanglose Projekte und Aktivitäten zu verzetteln. Gute Gesundheitsförderung und Prävention erfordern somit Visionen, wie eine Schule mit Gesundheit ihre Qualität entwickeln kann und über welche Qualitäten sie verfügen sollte. In Anlehnung an die in der Fachliteratur häufig zu lesende These, dass hinter einer erfolgreichen Schule immer auch eine fähige Schulleitung steht (Bonsen, 2006, S. 195), ist zu vermuten, dass hinter einer guten Gesundheitsqualität einer Schule immer auch eine gesundheitsbewusste und gesundheitsförderlich handelnde Schulleitung steht (vgl. dazu im Überblick auch Kap. 6).

Tipp:

Im Leitfaden „Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen“ finden Sie Instrumente für Visionen und Ziele (Download unter: www.handbuch-lehrergesundheit.de)



Umgekehrt wird die These aber Gültigkeit haben: Ist die Gesundheitsqualität einer Schule schlecht, hat dies wesentlich auch mit der Qualität des Schulleitungshandelns zu tun. Im betrieblichen Gesundheitsmanagement heißt es deshalb: „Eine Führungskraft nimmt ihren Krankenstand mit.“ Der Satz verweist nicht nur auf die hohe Bedeutung des Leitungshandelns, sondern auch auf die zentrale Bedeutung der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung für ein gesundheitsförderliches Leitungshandeln und für eine gute Gesundheitsqualität der Schule.

Die Bedeutung der Schulleitung für die Realisierung einer guten gesunden Schule betont auch Rosenbusch, wenn er feststellt: „In gleicher Weise hat sich herausgestellt, dass der Einfluss der Schulleitung auf die Gesundheit der Lehrkräfte von Bedeutung ist. Eine gute Schulleitung hat nicht nur niedrige Fehlzeiten von Lehrkräften, sondern auch eine geringere Anzahl von Frühpensionierungen der Lehrkräfte zur Folge. Der Einfluss von Schulleitungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte ist jedoch nicht nur unmittelbar (Schulleitung-Lehrkräfte), sondern auch mittelbar (Schulleitung-Kollegium-Lehrkräfte), denn der Führungsstil dient als Modell für den Umgang im Kollegium“ (Rosenbusch, 2007, S. 231).

Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass das Gesundheitsverständnis und das Gesundheitsbewusstsein der Schulleiterinnen und Schulleiter offensichtlich sehr unterschiedlich (Harazd, Gieske & Rolff, 2009; Dadaczynski, 2015) und im Vergleich zu Schulleiterinnen und Schulleiter anderer Länder weniger deutlich

ausgeprägt ist (Dadaczynski & Paulus, 2011), sind die Mitglieder von Schulleitungen eine zentrale Zielgruppe im Konzept der guten gesunden Schule.

1.6 Handlungsfelder der guten gesunden Schule

Da Gesundheit nicht ausschließlich als eine durch die Vermeidung von Risiken erreichbare Abwesenheit von Krankheit, sondern auch durch ein möglichst hohes Maß an psychischem, physischen und sozialem Wohlbefinden charakterisiert ist, sind für die gesundheitliche Entwicklung nicht nur die Risikofaktoren, sondern auch Schutzfaktoren von Bedeutung. Zudem können Entwicklungsprozesse grundsätzlich bei den Schwächen oder bei den Stärken ansetzen.

Im Konzept der guten gesunden Schule können deshalb die gesundheitsfördernden Schulentwicklungsprozesse sowohl bei den Risiken und Schwächen einer Schule als auch bei ihren Stärken und Schutzfaktoren, d.h. den Ressourcen ansetzen. Mit dieser Risiko- und Ressourcenorientierung integriert der Ansatz der guten gesunden Schule sowohl die pathogene als auch die salutogene Perspektive auf die schulische Gesundheit.

Definition: Salutogenese

Salutogenese: Beschreibung von Faktoren, die zur Entstehung (Genese) und Erhaltung von Gesundheit führen.

Pathogenese: Beschreibung von Faktoren, die zur Entstehung (Genese) und Erhaltung einer Krankheit führen.

Der salutogenetische Ansatz beschäftigt sich, ganz im Gegensatz zur Pathogenese, nicht mit der Frage „Warum wird der Mensch krank?“, sondern mit der Frage „Was hält den Menschen gesund?“

Die Risiko- und Ressourcenorientierung spiegelt sich in der Ausgestaltung der beiden zentralen Handlungsfelder des Ansatzes der guten gesunden Schule wider. Die Verhütung und Vermeidung von Risiken soll vornehmlich im Rahmen des Gesundheitsschutzes und der Arbeitssicherheit, einschließlich der Unfallverhütung sowie der Gewalt- und Drogenprävention, geschehen. Vor allem die erstgenannte Aufgabe hat aufgrund ihres grundlegenden und ihres rechtlich verbindlichen Charakters eine hohe Bedeutung im Konzept der guten gesunden Schule. Ziel des Gesundheitsschutzes ist die Verhütung bzw. Vermeidung von Unfällen und arbeits- bzw. schulbedingten Gesundheitsgefahren sowie die menschengerechte Arbeitsgestaltung. Die Arbeit ist in der Schule menschengerecht, wenn sie den physischen und psychischen Leistungsvoraussetzungen der dort tätigen Erwachsenen, Jugendlichen und Kinder entspricht.

Im Rahmen des Arbeitsschutzes geht es darum,

- die Risiken und Gefährdungen in der Schule zu analysieren und zu dokumentieren sowie Maßnahmen zu deren Beseitigung oder Reduzierung zu ergreifen.
- die Beschäftigten, Schülerinnen und Schüler über gesundheitliche Risiken und Gefahren zu unterrichten.
- die Arbeit bzw. den Unterricht so zu gestalten, dass Risiken und Gefährdungen möglichst vermieden werden.

Zentrales Instrument des Arbeitsschutzes ist die Gefährdungsbeurteilung, die im Arbeitsschutzgesetz verpflichtend vorgeschrieben ist, d. h. sie muss von der Schulleitung, sollte aber auch von den Lehrkräften in ihrem Unterrichtsbereich regelmäßig und aus besonderen Anlässen durchgeführt werden. Auf jeden Fall sollte sie Bestandteil der Analysephase eines Schulentwicklungszyklus sein.

Das zweite zentrale Handlungsfeld ist die Gesundheitsförderung. Ziele und Prinzipien der Gesundheitsförderung sind 1986 in der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung zusammengefasst worden. In der Ottawa-Charta wird definiert, dass Gesundheitsförderung auf einen Prozess zielt, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie dadurch zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Diese Definition ist in der Jakarta-Erklärung zur Gesundheitsförderung für das 21. Jahrhundert (1997) weiterentwickelt worden: Gesundheitsförderung wird verstanden als ein Prozess, der Menschen befähigen soll, mehr Kontrolle über ihre Gesundheit zu erlangen und sie zu verbessern (Witteriede, 2010, S.24).

Verbessert werden sollen im Rahmen der Gesundheitsförderung zum einen die gesundheitsrelevanten Lebensstile (Verhalten), zum anderen aber auch die gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen (Verhältnisse). Welche Lebensstile und vor allem welche Lebensbedingungen das sind, muss sich aus der Analyse der konkreten Situation ergeben. Gesundheitsförderung will nicht nur individuelle Lebens- und Handlungsfähigkeiten beeinflussen und Menschen zur Verbesserung ihrer Gesundheit befähigen. Sie zielt darüber hinaus auf ökonomische, soziale, ökologische und kulturelle Faktoren und auf die politische Intervention zur Beeinflussung dieser gesundheitsrelevanten Faktoren.

Gemäß der Orientierung am Schulentwicklungsansatz soll auf schulischer Ebene die Verbesserung im Rahmen von gesundheitsfördernden Schulentwicklungsprozessen erreicht werden, wobei die persönlichen Ressourcen vornehmlich durch den Ausbau der systemischen Ressourcen gestärkt werden sollen. Dies bezeichnet man allgemein als Settingansatz. Er fokussiert die Rahmenbedingungen, unter denen Menschen leben, lernen, arbeiten und konsumieren. Er geht außerdem von der Erkenntnis aus, dass die Lebensstile und Verhaltensweisen

vom Menschen durch die Lebensräume, in denen sie leben, sehr stark geprägt werden. Die Gestaltung dieses Lebensraums in baulicher, organisatorischer und sozialer Hinsicht kann das Sicherheits- und Gesundheitsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer, der sonstigen Beschäftigten sowie der Schülerinnen und Schüler einer Schule wesentlich beeinflussen.

Trotz oder gerade wegen ihrer unterschiedlichen Ausrichtung ergänzen sich die beiden Handlungsfelder in ihren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und in der strategischen Ausrichtung. Sie erreichen nur im Verbund ihre potenzielle Wirkung. Häufig wird es in einem ersten Schritt erforderlich sein, die Risiken, Gefährdungen oder Stressoren, die die Gesundheit und Leistungsfähigkeit einer Schule und ihrer Akteure beeinträchtigen können, zu identifizieren, zu beseitigen oder wenigstens zu minimieren, um in einem zweiten Schritt Ressourcen aufzubauen bzw. zu verbessern.

1.7 Schlussbemerkung

Die zum Teil erheblich beeinträchtigte Gesundheit der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte wird durch die Qualität ihrer Schulen wesentlich beeinflusst. Zugleich ist sie auch eine Voraussetzung für eben diese Qualität und für die Innovationsfähigkeit und Leistungsfähigkeit einer Schule sowie Grundlage für die Entfaltungsmöglichkeiten jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Lehrkraft.

Vor dem Hintergrund dieser Interdependenz, der schlechten Gesundheitsqualität in vielen Schulen und der rechtlichen Vorgaben gewinnen die schulische Prävention und Gesundheitsförderung im Allgemeinen und das Konzept der guten gesunden Schule im Besonderen eine hohe Aktualität. Dieses Konzept versteht Prävention und Gesundheitsförderung nicht als Aneinanderreihung einzelner Aktivitäten und Maßnahmen, sondern als kontinuierliche Querschnittsaufgabe und als Entwicklungsarbeit bezogen auf das System, auf die Beschäftigten sowie auf die Schülerinnen und Schüler. Es beruht auf einem umfassenden und ganzheitlichen Gesundheitsverständnis, verortet sich im Schulentwicklungsansatz, orientiert sich an den Dimensionen der guten Schule und begründet seine Beiträge konsequent von den Bildungs- und Erziehungsaufträgen her.

Das Konzept der guten gesunden Schule mag auf den ersten Blick komplex und in seiner Umsetzung anspruchsvoll sein. Wie die Evaluationsergebnisse des Projekts „Anschub.de“ belegen, ist es jedoch eins, mit denen Schulen gut arbeiten können und das jeder Schule einen eigenen Zugang zur Verbesserung ihrer Gesundheits- und Bildungsqualität ermöglicht (Paulus, 2009; Bertelsmann-Stiftung, 2010). Das Engagement lohnt sich zudem, weil Gesundheitsarbeit basierend auf dem Konzept der guten gesunden Schule einen substantiellen Beitrag

zur Entwicklung des Systems Schule und der Einzelschule und ihrer Mitglieder leisten kann.

Für die Entwicklung einer guten gesunden Schule sind die von Brägger & Posse (2007) entwickelten „Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)“ zu empfehlen. Sie liefern konkrete Umsetzungsideen und beschreiben differenziert die Qualitätsbereiche mit ihren Indikatoren. Weitere Instrumente finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de, dem Internetauftritt zu diesem Buch.

1.8 Literatur

- Badura, B. (2000). Einleitung. In Bertelsmann Stiftung/Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), *Erfolgreich durch Gesundheitsmanagement* (S. 21-36). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann-Stiftung (2010). *Ergebnisse der Schulleiterbefragung in Anschub.de – Programm für die gute gesunde Schule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonsen, M. (2006). *Wirksame Schulleitung*. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193-228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Brägger, G., Paulus, P., Posse, N. (2005). *Gute gesunde Schule. Definition*, Sigriswil 2005.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen*. 2 Bde. Bern: h.e.p. Verlag.
- Brägger, G. & Posse, N. (2008). *Wege zur guten, gesunden Schule. Argumente und Handlungskonzepte einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung*. In G. Brägger; N. Posse & G. Israel (Hrsg.), *Bildung und Gesundheit* (S. 19-95). Bern: h.e.p Verlag.
- Brägger, G. & Bucher, B. (2008). *Ressourcenorientierte Personalentwicklung*. In G. Brägger; N. Posse & G. Israel (Hrsg.), *Bildung und Gesundheit* (S. 303-388). Bern: h.e.p Verlag.
- Dadaczynski, K. (2005). *Welchen Einfluss hat die Schulleitung auf das Gesundheitsmanagement? Ergebnisse einer Onlinestudie in NRW*. Düsseldorf: Unfallkasse NRW
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2011). *Psychische Gesundheit aus Sicht von Schulleitungen. Erste Ergebnisse einer internationalen Onlinestudie für Deutschland*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 306-318.
- Dubs, R. (2006). *Führung*. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102-176). Weinheim und Basel: Beltz.
- Harazd, B.; Gieske, M. & Gerick, J. (2010). *Gesundheitsförderliches Leitungshandeln in der Schule*. Manuskript. o.O.
- Harazd, B.; Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule*. Köln: LinkLuchterhand.
- Nilshon, I. & Schminder, C. (2005). *Die gute gesunde Schule gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Paulus, P. (2009). *Anschub.de – ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule*. Münster: Waxmann.
- Paulus, P. (2010). *Mit Gesundheit gute Schulen entwickeln*. In *Pädagogische Führung* 1/2010. 19. Jg. S. 8-11.
- Paulus, P. & Witteriede, H. (2008). *Bilanzierung der Aktivitäten zur Gesundheitsförderung im ganzheitlichen Konzept einer gesunden Schule*. Dortmund / Berlin. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
- Rolff, H.-G. (2005). *Gesundheitsförderung und Schulqualität*. In H. Hundeloh; G. Schnabel & N. Yurdatap (Red.), *Gute und gesunde Schule* (S. 42-58). Moers. Träger der Gesetzlichen Schülerunfallversicherung in NRW.
- Rosenbusch, H. (2007). *Schulleitung – ihre Bedeutung und zukünftige Entwicklung*. In *Schule NRW* 05/2007. S. 231-234.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Witteriede, H. (2010): *Glossar zum Themenfeld Gesundheit – Bildung – Entwicklung*. Hrsg. von „die initiative“. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Verfügbar unter: www.dieinitiative.de/glossar/

BIRGIT NIESKENS, SILKE RUPPRECHT & SASKIA ERBRING

2 Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen

Gibt man das Stichwort „Lehrergesundheit“ im Internet in eine Suchmaschine ein, erhält man tausende von Verweisen auf Websites, Publikationen und Trainingsangebote. Die hohe Trefferquote ist ein Beleg für die Bedeutung des Themas. Das zeigt auch die Nachfrage an Fortbildungen, pädagogischen Tagen und Projekten zur Lehrergesundheit. Viele Schulen möchten sich auf den Weg machen und die Arbeitsbedingungen so gestalten, dass ihre Lehrkräfte gesund bleiben und gerne arbeiten. Dabei reichen die Angebote derzeit noch lange nicht aus, um diesen Bedarf zu decken.

Auch die Forschung zur Lehrergesundheit hat erst seit den 90er Jahren eine Belebung erfahren, vor allem seit 2005 steigt die Zahl an Forschungsarbeiten zu Themen der Lehrerbelastung. Dass das Forschungsinteresse am Thema Lehrergesundheit erst vor wenigen Jahren geweckt wurde ist umso verwunderlicher, wenn man sich verdeutlicht, dass Lehrkräfte mit über 665.000 voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrerinnen und Lehrern (im Schuljahr 2008/09) vermutlich eine der größten homogenen Berufsgruppen in Deutschland sind. Es handelt sich hier um eine Berufsgruppe, die nicht nur zahlenmäßig von Bedeutung ist, sondern auch von ihrem Auftrag her - hängt es doch von der Qualität der Schulbildung und -erziehung in nicht unerheblichem Umfang ab, was und wie Kinder und Jugendliche lernen. Lehrkräfte beeinflussen die zukünftigen Generationen der Bürgerinnen und Bürger und haben damit einen wesentlichen Anteil an der Entwicklung der Gesellschaft. Inzwischen belegen auch immer mehr empirische Ergebnisse, dass die Gesundheit der Lehrkräfte einer Schule sich maßgeblich auf die Unterrichtsqualität und damit auch auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. z. B. Klusmann & Kunter et al., 2006, Rothland & Klusmann, 2012). Auch eine Untersuchung von McKinsey (2007) konstatierte, dass die (Unterrichts-)Qualität der Lehrerinnen und Lehrer der wichtigste Erfolgsfaktor von Bildungssystemen ist. Voraussetzung für diese Qualität ist demnach die Gesundheit der Lehrkräfte.

Das bedeutet: Die Förderung der Lehrergesundheit ist keine „Privatsache“ von einzelnen Lehrkräften, sondern ein Beitrag zur Qualitätssicherung der einzelnen Schule und des Bildungssystems insgesamt.

In diesem Kapitel soll deshalb die Thematik der Lehrergesundheit genauer in den Blick genommen werden. Dabei geht es vor allem um die psychische Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer.

Im ersten Teil des Kapitels wird eine Definition von Gesundheit vorgestellt und ein Bedingungsmodell von individueller Gesundheit eingeführt. In einem weiteren Teil des Kapitels werden die schönen und die belastenden Seiten des Lehrerberufs diskutiert. Im Mittelpunkt des Kapitels stehen dabei die individuellen und organisationalen Ressourcen, deren Förderung zu mehr Lehrergesundheit und Wohlbefinden beiträgt.

Folgende zwei Fragen sollen durch das Kapitel beantwortet werden:

- Was kann die einzelne Lehrkraft dazu beitragen, dass sie (psychisch) gesund bleibt?
- Was kann das soziale System Schule sowie die Schulleitung dazu beitragen, dass Lehrkräfte gesund, leistungsbereit und leistungsfähig bleiben?

Tipp

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de finden Sie Übungen zur Förderung der Lehrergesundheit und ein Glossar zu Begriffen aus diesem Kapitel.



2.1 Gesundheit – Definition, Hintergründe, Theorien

In den letzten Jahrzehnten hat sich ein ganzheitlicher und positiver Gesundheitsbegriff durchgesetzt. Im Vordergrund steht nicht mehr die Frage, was Menschen krank macht, sondern mehr und mehr die Frage danach, was sie gesund hält. In der Fachsprache wird dieser Blick auf Gesundheit auch „Salutogenese“ genannt.

Definition: Salutogenese

Salutogenese: Beschreibung von Faktoren, die zur Entstehung (Genese) und Erhaltung von Gesundheit führen.

Pathogenese: Beschreibung von Faktoren, die zur Entstehung (Genese) und Erhaltung einer Krankheit führen.

Der salutogenetische Ansatz beschäftigt sich, ganz im Gegensatz zur Pathogenese, nicht mit der Frage „Warum wird der Mensch krank?“, sondern mit der Frage „Was hält den Menschen gesund?“.

Gesundheit ist dabei kein eindeutig definierbares Konstrukt; sie ist kaum fassbar und nur schwer zu beschreiben (Hurrelmann, Franzkowiak, 2011). Je nach zugrunde liegender disziplinärer Orientierung wird Gesundheit unterschiedlich definiert. Seit der Umschreibung in der Präambel der Verfassung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von 1948 sind sich aber alle an der Gesundheits-

forschung Beteiligten darüber einig, dass Gesundheit als multidimensional definiert wird: Sie umfasst körperliche, seelisch-geistige und soziale Anteile, die sich wechselseitig beeinflussen - in den späten 1990er Jahren wurden in Abschlussdokumenten zentraler Konferenzen und Versammlungen der WHO noch die ökologische und eine spirituelle (in der Bedeutung von „Lebenssinn“) Dimension hinzugefügt (Hurrelmann & Franzkowiak, 2011). Gesundheit wird nicht als Zustand, sondern als „Stadium“, als ein lebensgeschichtlich und alltäglich immer neu zu regulierendes Potenzial oder eine beständig aktiv herzustellende Balance verstanden.

Gesundheit ist ein Zustand des Wohlbefindens einer Person, der dann gegeben ist, wenn die Person sich im Einklang mit den körperlichen, seelischen, sozialen und kognitiven Bereichen ihrer Entwicklung, den eigenen Möglichkeiten, Zielen und den äußeren Lebensbedingungen, wie z. B. sozioökonomische Lage, Wohnbedingungen, Bildungsangebote, Arbeitsbedingungen und private Lebensformen, befindet.

Nach dem Verständnis der WHO von 2007 lässt sich unter psychischer Gesundheit ein Zustand des Wohlbefindens fassen, „[...] in dem der Einzelne seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, und produktiv und fruchtbar arbeiten kann und imstande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“.

Paulus (2006) versteht unter „psychischer Gesundheit“ die Fähigkeit, sich kompetent mit den gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen zu können und im Leben auch eigene Wünsche, Bedürfnisse und Hoffnungen konstruktiv zu verwirklichen: Psychische Gesundheit als Balance von Selbsterhaltung (produktive Anpassung) und Selbstgestaltung (Selbstverwirklichung).

Information

Die WHO versteht psychische Gesundheit als essenzielle Voraussetzung von Gesundheit: „There is no health without mental health“.

Gesundheit wird demnach in diesem Handbuch als Oberbegriff verstanden, der sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit umfasst.

Wenn man nach heutigem Forschungsstand also die Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz untersucht, werden neben den physischen Prozessen immer auch die psychischen Prozesse mit untersucht. Neuere Forschungen und Projekte fokussieren vor allem auch die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz und im Privatbereich. Gesundheit steht in enger Beziehung zur Handlungskompetenz und zur Persönlichkeitsentwicklung. Gesundheit ist ein positives Konzept, das die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen der Menschen ebenso betont wie deren körperliche Leistungsfähigkeit.

Information

Gesundheit ist ein Zustand, der mit Wohlbefinden und Lebensfreude verknüpft ist. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass Menschen sowohl ihre eigene Lebensführung, als auch ihre Lebenswelt und Umwelt aktiv gestalten und verändern können. Dieser lern- und entwicklungspsychologische Zugang stellt die Selbstwirksamkeit der Person in den Vordergrund. Alltägliche Herausforderungen werden mit optimistischer Einstellung angegangen, die eigene Person in grundsätzlicher Weise angenommen (positives Selbstbild). Substrat des Gesundseins ist die erlebende, planvoll und zielgerichtet handelnde Person.

Abbildung 2.1 stellt Gesundheit als dynamische Balance zwischen der Person und der Umwelt dar.

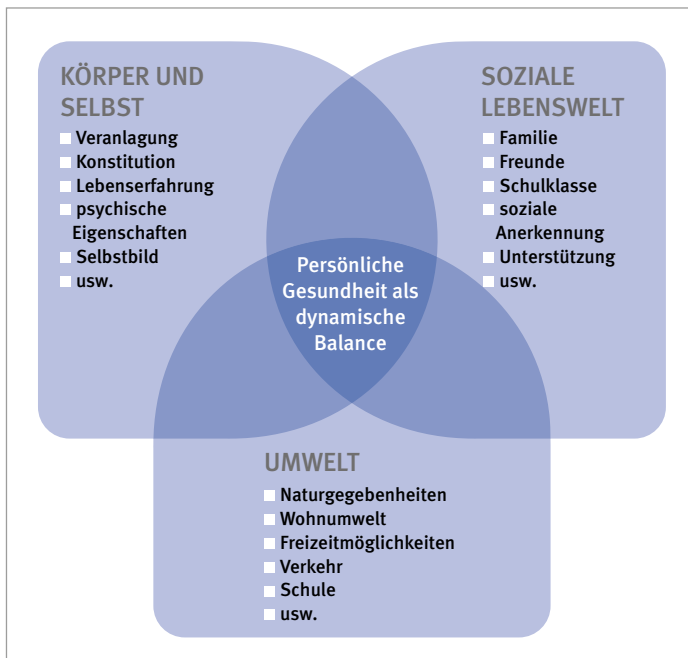


Abbildung 2.1: Gesundheit als dynamische Balance zwischen Person und Umwelt, Quelle: Barkholz, Israel, Paulus & Posse (1998, S. 29)

Gesundheit wird hier als lebenslange Entwicklungsaufgabe verstanden, als die immer neu zu findende Balance zwischen Person, sozialer Lebenswelt und Umwelt. Die Wechselwirkungen zwischen den Bereichen führen dazu, dass ein Ab-

sinken oder ein Anstieg des Gesundheitsniveaus in einem Bereich die jeweils anderen Bereiche entsprechend beeinflusst. Daraus folgt:

- Die Person steht nicht für sich allein, sie befindet sich in ständiger Interaktion mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt. Gesundheit ist immer im Lebenskontext der Person zu betrachten und zu bewerten.
- Gesundheitsförderung bezieht sich nicht nur auf die Person (Verhaltensänderung), sondern auch auf die die Person umgebende Umwelt (Verhältnisänderung).
- Gesundheit ist nicht nur ein Menschenrecht, sondern auch eine gesellschaftliche Investition in die Zukunft. Damit wird der Zusammenhang von Gesundheit und Leistungsfähigkeit angesprochen.
- Gesundheit hat einen dynamischen Charakter.

2.1.1 Gesundheit als Balance zwischen Anforderungen und Ressourcen – ein Modell

Im Folgenden soll ein Gesundheitsmodell vorgestellt und beschrieben werden, das auch Grundlage der weiteren Kapitel in diesem „Handbuch Lehrgesundheit“ ist. Denn Gesundheitsförderung bedarf eines theoretischen Rahmenmodells, innerhalb dessen unterschiedliche konzeptuelle und methodische Ansätze begründet und integriert und aus dem praxisrelevante Schlussfolgerungen gezogen werden können. Das im Folgenden skizzierte systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) liefert einen derartigen Rahmen.

Das Anforderungs-Ressourcen-Modell versteht Gesundheit oder Krankheit als Resultat von Anpassungs- und Regulationsprozessen zwischen einem Individuum und seiner Umwelt. Sowohl die Umwelt als auch das Individuum werden als komplexe hierarchisch strukturierte Systeme aufgefasst. Diese Systeme und deren Subsysteme oder Systemelemente stehen in Interaktion und beeinflussen sich wechselseitig. Wichtige Beeinflussungsprozesse können mithilfe der Begriffe „Anforderungen“ und „Ressourcen“ beschrieben werden (Blümel, 2011).

Das Individuum muss Anforderungen, die entweder aus der Umwelt oder von dem Individuum selbst stammen, unter Nutzung interner und externer Ressourcen bewältigen. Der Gesundheitszustand eines Individuums hängt davon ab, wie gut dieses gelingt. Die in diesem Modell unterschiedenen Einflussgrößen und postulierten Wirkzusammenhänge finden sich in vielen anderen Theorien zur Entstehung von Stress oder der Salutogenese wieder und sind weithin akzeptiert. Die folgende Abbildung soll das SAR-Modell verdeutlichen:

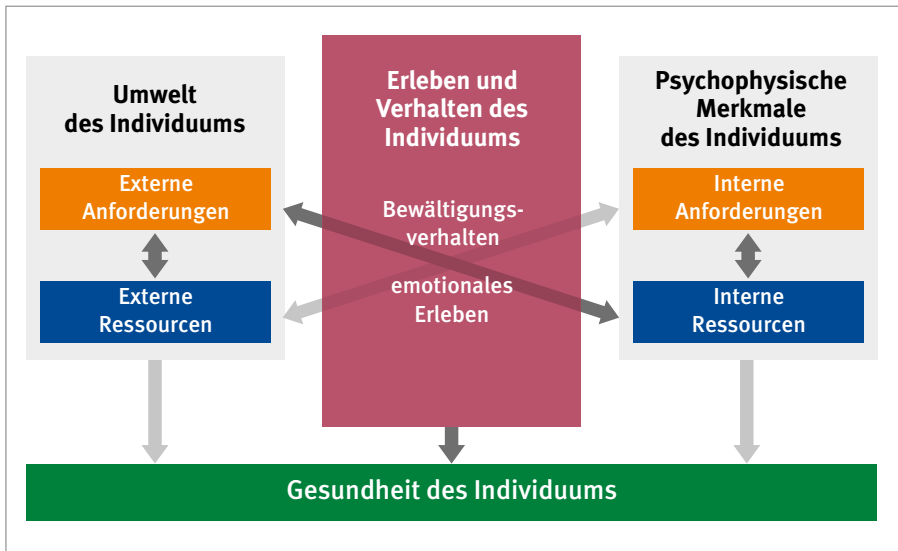


Abbildung 2.2: Bedingungsmodell für Gesundheit, Quelle: BECKER 2003, BLÜMEL, 2011

Anforderungen sind als Aufgaben und Bedingungen zu verstehen, mit denen sich das Individuum auseinandersetzen muss. Unter Ressourcen versteht man die Kräfte und Kompetenzen, die Individuen zur Bewältigung der Anforderungen zur Verfügung stehen (vgl. auch die Definitionen in Kap. 2.1.3). Von den Ressourcen hängt wesentlich ab, ob die Anforderungen als Belastungen erlebt werden oder nicht. Von den Ressourcen hängt ebenfalls ab, ob diese Belastungen nur kurzzeitig auftreten, etwa in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Zeitpunkten, oder ob sie langfristig und dauerhaft auftreten und damit zu gesundheitsschädlichen Beanspruchungen werden können. Anforderungen und Ressourcen gibt es nicht nur auf der Seite des Individuums, sondern auch auf der Seite der (privaten und beruflichen) Umwelt.

Interne Anforderungen

Mit internen Anforderungen sind die Bedürfnisse, Werte, Normen und Ziele eines Individuums gemeint, auf deren Erfüllung sein Handeln gerichtet ist. Zu den fundamentalen Bedürfnissen des Menschen werden neben den existenziellen Bedürfnissen nach Nahrung, Bewegung und Schlaf das Bedürfnis nach Anerkennung, Sicherheit, Zugehörigkeit, Macht, Selbstverwirklichung etc. gezählt. Das Handeln von Individuen ist auf die Befriedigung aktueller Bedürfnisse gerichtet. Insofern repräsentieren die aktuell handlungsleitenden Bedürfnisse Anforderungen, die das Individuum zu erfüllen versucht. Weiterhin versucht das Individuum,

erworbenen Werte- und Normenvorstellungen zu genügen. Diese können sich als eigenes Anspruchsniveau bei der Erfüllung beruflicher Anforderungen zeigen, z. B. in der persönlichen Zielsetzung. Das bedeutet, die Bedürfnisse, Werte und Normen einer Person stellen einen internen Bewertungsmaßstab dar, an dem der Erfolg und die Qualität eigenen Handelns gemessen werden.

Externe Anforderungen

Neben den internen Anforderungen existieren externe Anforderungen, die von der (privaten und beruflichen) Umwelt gestellt werden. Diese beinhalten soziale Erwartungen, Normen und Werte. In Bezug auf den Beruf bestehen implizite und explizite Erwartungen an die Qualität von Arbeit und an die zu erreichenden Ziele. Im Privatbereich bestehen Anforderungen an private Rollen des Individuums, etwa an die Rolle als Mutter oder Vater, als Ehepartnerin oder Ehepartner, als Freund oder Freundin. Interne und externe Anforderungen sind nicht unabhängig voneinander: Die individuellen Werte und Normen sind z. B. geformt von sozialen und kulturellen Einflüssen.

Interne und externe Ressourcen

Den internen und externen Anforderungen stehen interne und externe Ressourcen gegenüber. Interne psychische und physische Ressourcen umfassen die Kompetenzen und Eigenschaften eines Individuums sowie die körperlichen Voraussetzungen, die für die erfolgreiche Bewältigung von internen und externen Anforderungen von Bedeutung sind. Interne Ressourcen der Person sind etwa Fähigkeiten, Eigenschaften, Überzeugungen der eigenen Handlungsfähigkeit (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) oder auch physische Voraussetzungen wie Körpermerkmale, Belastbarkeit, Fitness usw. Die externen Ressourcen sind diejenigen, die in der Umwelt des Individuums bestehen. Hierzu gehören soziale Ressourcen (z. B. private soziale Stützsysteme, Zusammenhalt im Kollegium, Unterstützung durch die Schulleitung, Möglichkeiten kollegialer Beratung), berufliche Ressourcen (z. B. Kontrolle über die Arbeit, ergonomische Arbeitsbedingungen, Supervision), materielle Ressourcen (z. B. hinreichendes Einkommen, gute Wohnbedingungen) und ökologische Ressourcen (z. B. saubere, intakte Umwelt, gesunde Nahrung, Naturräume zur Erholung). Als externe Ressource können auch Selektionsentscheidungen gelten, die z. B. in Form der Überweisung von Schülerinnen und Schülern auf eine andere Schulform umgesetzt werden. Lehrpersonen und Schulen können sich so von der Verantwortung für bestimmte Schülerinnen oder Schüler entlasten. Schulpolitische Entwicklungen nehmen aktuell Einfluss auf diese externe Ressource.

Wenn man das Anforderungs-Ressourcen-Modell noch einmal genau betrachtet, wird deutlich, dass die Gesundheit einer Person wesentlich durch das individuelle Verhalten und Erleben sowie durch das Bewältigungsverhalten bestimmt

wird. Zwar wirken nach diesem Modell auch interne und externe Faktoren direkt auf die Gesundheit ein, so ist etwa auf der Individuumsebene eine robuste körperliche Gesundheit ein wichtiger gesundheitsförderlicher Faktor, auf der Umweltebene ist es der soziale Rückhalt, der direkt Zufriedenheit und Gesundheit fördert. Der gewichtigste Einfluss auf die individuelle Gesundheit ist aber im Bewältigungsverhalten zu sehen. Das Bewältigungsverhalten wird geprägt durch das Zusammenspiel der internen und externen Ressourcen und der internen und externen Anforderungen, wie im vorhergehenden Text ausführlich dargestellt. Aus dem Bewältigungsverhalten ergibt sich das emotionale Verhalten, der jeweilige Grad an Wohlbefinden, aber auch die Bedürfnisbefriedigung und die allgemeine Lebenszufriedenheit, eben die Gesundheit.

Durch das Zusammenspiel von internen und externen Ressourcen und Anforderungen ergibt sich ein individuelles Bewältigungsverhalten einer Person, das maßgeblich die individuelle Gesundheit prägt.

Tipp: Übung

Überlegen Sie einmal, über welche Ressourcen Sie verfügen und welche Anforderungen Sie erleben.



- Welche der Anforderungen empfinden Sie auch als Belastungen - welche Anforderungen haben ein hohes Stresspotential?
- Befinden sich Anforderungen und Ressourcen in einer guten Balance?
- Von welcher Anforderung könnten Sie sich „verabschieden“, welche Ressource könnten Sie ausbauen, damit Ihre Bilanz günstiger ausfällt?
- Wer oder was könnte Sie dabei unterstützen?

2.1.2 Exkurs: Supervision als externe Ressource

Das Erlernen professionellen Bewältigungsverhaltens nimmt in vielen Berufen - und insbesondere in der Lehramtsaus- und fortbildung - keinen angemessenen Raum ein. So wird es Berufstätigen weitgehend selbst überlassen, wie sie Fragen und Anliegen bearbeiten oder lösen, die jenseits konkreter Fachfragen liegen. Gerade bei Lehrkräften erweist sich dabei eine spezifische Einstellung bzw. Haltung als hinderlich: Ungelöste und problematische Fragen werden häufig mit eigenem Scheitern assoziiert und Lehrkräfte verlangen sich ab, auf berufliche Fragen stets eigene Antworten und sofortige Lösungen parat haben zu müssen. Problematische und zunächst unlösbare Fragestellungen werden demnach kaum als Merkmale der Lehrertätigkeit angesehen. Da Lehrkräfte aber auch selten aktiv nach Settings suchen, in denen sie externe Unterstützung und

Anleitung erhalten, gelingt vielen Lehrkräften die Professionalisierung des eigenen Bewältigungsverhaltens kaum in zufriedenstellender Weise. Infolgedessen verbringen viele Lehrpersonen einen Teil ihrer Freizeit mit Grübeln und Ärger über ihre Arbeit, mit Zweifeln und Ratlosigkeit.

Punktuell stattfindende Fortbildungsangebote nehmen wenig Einfluss auf den alltäglichen Umgang mit beruflichen Problemen und das Bewältigungsverhalten. Wesentlich geeigneter sind kontinuierliche Gesprächs- und Reflexionsangebote, die einen räumlichen und methodischen Rahmen für die Auseinandersetzung mit Problemen und Fragestellungen des Berufsalltags bieten. Solche Angebote werden unter der Bezeichnung „Supervision“ zusammengefasst:

Supervision ist ein Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge (Belardi, 2005). Ziel ist die Optimierung der beruflichen Beziehungsgestaltung, von Arbeitsergebnissen und organisationalen Strukturen bzw. Abläufen. Im Einzelnen werden das vertiefte Verstehen von Praxis (Reflexion), der differenzierte Erwerb neuer Kompetenzen (Wissen, Können, Haltung) und die Begleitung veränderter Praxis (Transfer) angestrebt.

In der Regel wird Supervision von ausgebildeten Personen angeboten, welche von den Lehrkräften – den Kunden oder Klienten – selbst ausgewählt werden, z. B. auf den Seiten der Deutschen Gesellschaft für Supervision (www.dgsv.de). Der Vorteil von extern geleiteten Supervisionen ist, dass neue Blickrichtungen, Arbeitsweisen und Reflexionsmethoden kennengelernt werden können, die nicht Teil des berufstypischen Habitus sind.

Definition

Unter „sozialem Habitus“ werden Gewohnheiten im Denken, Fühlen und Handeln verstanden, die Mitgliedern einer Gruppe gemeinsam sind.

Berufsrollen- und institutionsspezifische „blinde Flecken“ geraten damit ins Blickfeld, hinderliche Verhaltensweisen und Handlungsstrategien werden der Veränderung zugänglich gemacht. Mit den veränderten Sichtweisen auf berufliche Problemlagen und dem Erkennen von Handlungsalternativen verringert sich das Belastungserleben und es entsteht Raum für kreatives Arbeiten.

Tipp: Supervision als Präventionsstrategie

Supervision kann auch berufsbegleitend eingesetzt werden, sie wirkt dann vor allem präventiv: Auch, wenn alles prima läuft, bietet Supervision die Möglichkeit, das eigene Bewältigungsverhalten zu prüfen, um ein Verhaltensrepertoire für kritische Situationen aufzubauen.

Supervision als kollegiale Ressource

Über das Setting der Einzelsupervision hinausgehend organisieren Kollegien immer häufiger schulinterne Gruppen- oder Teamsupervisionen. Mit der Teilnahme an Gruppensupervisionen öffnen sich Lehrkräfte gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen und verlassen damit ihre traditionelle „Einzelkämpferrolle“. Gruppensupervision stärkt das Gemeinschaftsgefühl und macht Ansatzpunkte für Kooperationen transparent. Die Heterogenität eines Kollegiums oder eines schulischen Einzugsgebietes wird so produktiv nutzbar. Gruppensupervisionen werden häufig als Fallsupervision angeboten, d.h. die teilnehmenden Lehrpersonen bringen am Anfang des Treffens optionale Themen ein, man einigt sich auf eine Bearbeitungsreihenfolge und eine grobe Zeitplanung. Auf diese Weise ist ein breites Spektrum an Themen möglich, was die Supervisionen sehr abwechslungsreich macht: Umgang mit bestimmten Schülerinnen und Schülern, institutionsbezogene Themen, Teamarbeit innerhalb des Kollegiums etc. In der Gruppensupervision kann auch ein gemeinsames Thema über eine oder mehrere Sitzungen hinweg bearbeitet werden, z. B. der Umgang mit spezifischen Anforderungen und Belastungen.

Intervision als selbstmoderierte Supervision

Eine besondere Form der Supervision ist die Intervision, die meistens als kollegiale Fallberatung durchgeführt wird. Anhand eines Leitfadens wird die Beratungssequenz von den teilnehmenden Lehrkräften selbst moderiert. Vorteil dieser Form der Beratung ist die Ersparnis von Kosten für die Supervisorin bzw. den Supervisor und die zeitliche Flexibilität: Die Beratungsrunden können bei Bedarf auch spontan organisiert werden. Ohne eine externe Anleitung durch methodisch versierte Personen besteht jedoch die Gefahr, dass die Gruppe „betriebsblind“ bleibt, kaum neue Blickwinkel in die Beratung eingebracht werden und wenig Handlungsalternativen generiert werden können. Empfohlen wird daher, kollegiale Beratung zunächst unter externer Anleitung einzuführen und die Beratung erst nach Ablauf mehrerer Sitzungen selbst zu organisieren.

2.1.3 Wie entsteht Stress – und was sind Stressfolgen?

Tipp: Begleiten Sie dieses Kapitel durch die Übung „Stressoren erkennen“!

Bevor wir in das Thema „Stress“ einsteigen, möchten wir Sie bitten, einmal aufzuschreiben, was Sie im Beruf derzeit am meisten „stresst“. Erstellen Sie bitte eine Liste Ihrer beruflichen Stressoren (stressauslösenden Situationen) aus den letzten vier Wochen.



- Stressor 1
- Stressor 2
- Stressor 3
- Stressor 4
- Stressor 5

In diesem Kapitel wird erläutert, wie Stress entsteht und weshalb Menschen unterschiedlich auf Anforderungen reagieren. Zuerst sollen jedoch einige Begriffe geklärt werden, die sowohl im alltagssprachlichen Gebrauch als auch in der Stress- und Gesundheitsforschung nicht immer eindeutig unterschieden werden.

Definitionen „Belastung“ und „Beanspruchung“

Psychische Belastung wird verstanden als die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken (DIN EN ISO 10075, Richter 2000, S. 9). Die auf das menschliche Erleben und Verhalten einwirkenden Einflüsse werden zuerst einmal entgegen dem alltagssprachlichen Gebrauch als neutral angesehen.

Psychische Beanspruchung wird verstanden als die individuelle, zeitlich unmitelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem Zustand (Ressourcen) (DIN EN ISO 10075, Richter 2000, S. 9).

In der Literatur werden die Begriffe *psychische Belastung* und *Anforderung* selten sauber getrennt. Der Begriff *Anforderungen*, so wie er im SAR-Modell verwendet wird (vgl. Kap. 2.1.1) ist dem Begriff der Belastung übergeordnet. Eine Anforderung kann also eine Belastung darstellen oder eine berufliche Herausforderung, die nicht als Belastung empfunden wird.

Die *Beanspruchung* ist der zentrale Begriff, der in diesem Kapitel behandelt werden soll, denn hier gehen neben der objektiven Belastung (Anforderung) immer auch die *subjektiven Einschätzungen* der Betroffenen ein.

Die Stressforschung hat zwei Wurzeln: die biologische Stressforschung des Mediziners Hans Selye und das transaktionale Stressbewältigungsmodell des Psychologen Richard Lazarus. Das biologische Stresskonzept (Stress als Reaktion) verknüpft Belastungsfaktoren außerhalb des Körpers auf messbare Weise mit inneren Reaktionsabläufen. Das transaktionale Modell (Stress als Interaktion) untersucht und beschreibt die Bedeutung und Wirkung psychosozialer Stressoren in Abhängigkeit von den jeweiligen persönlichen und kollektiven Bewältigungsmöglichkeiten. Daraus können vielfältige praktische Empfehlungen für die Prävention (Vermeidung von Krankheiten) und Gesundheitsförderung abgeleitet werden (Franke & Franzkowiak, 2011).

Stress ist ein Zustand außergewöhnlich starker körperlicher, seelischer oder geistiger Anforderung als Reaktion auf etwas Bedrohliches oder Unerwartetes, eine aktuelle Situation, einen Konflikt oder eine andere zwischenmenschliche Problematik.

Physiologisch definiert ist die Stressreaktion eine unspezifische Aktivierung des Körpers, die mit bestimmten körperlichen Reaktionen einhergeht (Ausschüttung von Hormonen, Anspannung des Körpers, Verflachung der Atmung etc.).

Stress gehört zu unserem Leben dazu; Stress befähigt Menschen zu Anstrengungen und Höchstleistungen und fördert somit die Weiterentwicklung: In sozialen Konflikten liegen auch Leistungsanreize, hohe Anforderungen bedeuten Nervenzettel und spornen zu Höchstleistungen an, aus Chaos und Druck können kreative Lösungen entstehen. Die Grenzen zwischen Entwicklungspotenzialen durch Herausforderungen und Gesundheitsgefährdungen durch Stress sind fließend (Bamberg, Busch & Ducki, 2003).

Wie kommt es zu den negativen Folgen von Stress?

Unser Körper funktioniert nach einem im Erbgut festgelegten Programm, das die Menschen dazu befähigt, bei Gefahr, Erschrecken, Unerwartetem sofort körperliche Kräfte zu mobilisieren und damit schnell und wirksam zu reagieren. Hierbei handelt es sich um eine Reaktion, die ursprünglich hilfreich war, um Energie für Muskelarbeit bereitzustellen. Der Körper versetzt sich in die Lage, mit einer spezifischen Reaktion den Stressor (z.B. ein wildes Tier) anzugreifen, zu bewältigen oder vor ihm zu fliehen.

Der Körper gerät dabei (unter normalen Umständen zeitlich begrenzt) in einen Zustand des Ungleichgewichts, der ihn befähigt, schnell und passend zur Situation zu handeln. Eine Konstellation, eine Situation, Belastung oder Anforderung wird dann zum Stressor, wenn das Individuum die Situation als (1) ausreichend wichtig, (2) bedrohlich und (3) sich in seiner Kompetenz, damit umzugehen, als überfordert erlebt.

Der Mediziner Bauer (2002) hat das sehr anschaulich dargestellt, wie Abbildung 2.3 zeigt.

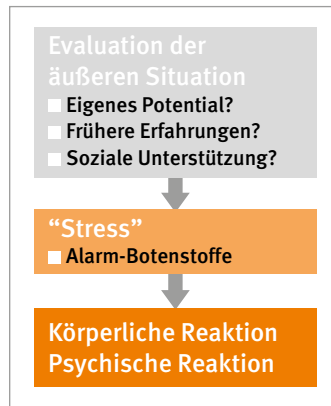


Abbildung 2.3: Medizinisch relevante Aspekte von Stress, Quelle: Bauer, 2002

Stressoren

Spielten bei unseren Vorfahren noch Gefahrenlagen wie Feinde oder gefährliche Tiere eine große Rolle, sind heutige Stressoren eher „Gefahren“ aus dem zwischenmenschlichen Bereich wie Konflikte, Gefühle, Kränkungen, Verlustgefühle etc. (Bauer, 2002). Unser Körper verfügt dabei über eine einzigartige Leistung, er kann zwischenmenschliche Erfahrungen, also zum Beispiel erinnerte oder erwartete Beziehungserfahrungen, in biochemische oder bioelektrische Signale umwandeln, die dazu führen, dass Alarmbotenstoffe ausgeschüttet werden und Kräfte im Körper mobilisiert werden. Auf Stressoren aus dem zwischenmenschlichen Bereich, zum Beispiel Konflikte, Einsamkeit, schwerwiegende Kränkungen, reagiert der Körper also genau so wie etwa auf körperliche Angriffe. Anders als bei der Gefahrenabwehr im Tierreich, wo der Stressor physikalisch anwesend sein musste und es nach seinem Verschwinden zur Entspannung kam, verschwinden Konflikte oder Kränkungen nicht so einfach. Die Folge: Die Entspannung bleibt aus, der Körper kann die Hormone nicht abbauen und zum „Normalzustand“ zurückkehren. Erschwerend hinzu kommt, dass wir unsere Stressoren imaginieren (vorstellen) können. Das macht das Abschalten so schwer und begünstigt Dauerstress.

Ein Beispiel: Wenn eine Lehrerin mit ihr wichtigen Motiven zur Unterrichtsgestaltung auf Unverständnis im Kollegium stößt und keine kollegiale Unterstützung erfährt, kann das bei ihr Stress erzeugen, wenn ihre Motive zu wichtigen Handlungszielen (internen Anforderungen) geworden sind, die dauerhaft nur gegen Widerstände im Kollegium realisiert werden können. Bezogen auf dieses Beispiel: Die betroffene Lehrerin erfährt den Widerstand nicht nur in Worten und Taten im täglichen Schulalltag, sie denkt auch zu Hause darüber nach, stellt sich

mögliche Situationen und Konflikte vor, imaginiert, was bestimmte Kolleginnen und Kollegen antworten könnten, was sie darauf erwidert, was wieder als Antwort zurückkommt – und schon ist ein imaginärer Konflikt da, der Stressreaktionen auslöst. Wenn die Lehrerin dann in das Lehrerzimmer kommt, trägt sie den imaginären Konflikt mit allen körperlichen Reaktionen mit sich und ist aufgrund der körperlichen Veränderungen kaum in der Lage, sachlich zu bleiben und konstruktiv zu argumentieren.

Tipp: Setzen Sie die Übung „Stressoren erkennen“ fort.

- Welche der Stressoren, die Sie eingangs aufgeschrieben haben, beziehen sich auf zwischenmenschliche Konflikte (mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen)?
- Ertappen Sie sich auch beim „Imaginieren“?

Unabhängig von der jeweiligen subjektiven Bewertung gibt es einige Reize, die von vielen Menschen als stresshaft erlebt werden, wie Tabelle 2.1 zeigt.

Tabelle 2.1: Gruppen von Stressoren, Quelle: Franke & Franzkowiak, 2011

Alltagsbelastungen und physikalisch-sensorische Stressoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hetze ▪ Zeitlicher Druck, Arbeitsverdichtung ▪ Lärm ▪ Reiz- oder Schlafentzug
Leistungs- und soziale Stressoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Über- und Unterforderung ▪ Konkurrenz ▪ Isolation ▪ Zwischenmenschliche Konflikte
Körperliche Stressoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verletzung ▪ Schmerz ▪ Hunger ▪ Starke Funktionseinschränkungen
Lebensverändernde kritische Ereignisse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verlust von Bezugspersonen, von wichtigen Rollen und dem Arbeitsplatz ▪ Plötzliche Einschränkungen von Gesundheit und Leistungsfähigkeit
Chronische Spannungen und Belastungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rollenkonflikte in Beruf und Familie ▪ Dauerhafte Arbeitsüberlastungen ▪ Lang andauernde Krankheiten
Kritische Übergänge im Lebenslauf	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoleszenz und junges Erwachsenenalter ▪ Pubertät, Wechseljahre ▪ Berufseinstiege oder -ausstiege ▪ Übergang ins Rentnerdasein ▪ „Empty nest“-Syndrom

Einstellungen und Antreiber

Die Abbildung 2.3 hat es deutlich gemacht: Nach einem blitzschnellen Abgleich mit gespeicherten früheren Erfahrungen, wird aus der unspezifischen Reaktion ein Gefühl wie Ärger, Wut, Angst, Trauer. Hauptzweck dieser ständigen Evaluation ist die Erkennung und Einordnung einer potenziellen äußeren Gefahrenlage und die Beurteilung der eigenen Ressourcen: Habe ich so etwas schon einmal erlebt und ist es gut oder schlecht ausgefallen? Habe ich Unterstützung in meinem Umfeld zu erwarten? Negative Gedanken und andere Stressverstärker können das Stresspotenzial einer Situation erhöhen.

Beispiele für negative innere Antreiber bzw. Stressverstärker sind folgende Aussagen:

- Das schaffe ich nie.
- Ich muss beliebt sein.
- Ich muss es perfekt machen.
- Ich muss auf der Hut sein, die Kontrolle behalten.
- Ich muss stark sein.
- Ich muss es allein schaffen.

Die Aussagen lassen sich als Glaubenssätze, Einstellungen oder Grundüberzeugungen verstehen, die kaum hinterfragt werden.

Fortsetzung der Übung „Stressoren erkennen“:

Welche der Stressverstärker könnten Ihre Stressoren noch zusätzlich anfeuern?

Welche Sätze kommen Ihnen bekannt vor? Welche empfinden Sie für sich als weniger passend?

Ob es zu einer Stressreaktion kommt, hängt also wesentlich von der Bewertung der äußeren Situation ab. Stehen nach subjektivem Urteil genügend Ressourcen zur Verfügung, entsteht nur solange Stress, bis die Situation entsprechend bewältigt ist. Man spricht dann von positivem Stress oder „Eu-Stress“. Er wird als Herausforderung empfunden und motiviert zum aktiven, gestaltenden Handeln. Das Gegenteil bzw. gesundheitsbelastender negativer Stress wird „Dis-Stress“ genannt und führt zu negativen Gefühlen wie Angst und Hilflosigkeit und zu Handlungsverhinderung oder zu ausweichendem Verhalten (Franke & Franzkowiak, 2011).

Tip

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de erhalten Sie einen selbstauswertbaren Fragebogen zur Analyse des Stress-Pegels.

**Kurz- und langfristige Stressreaktionen**

Die Phasen der körperlichen Stressreaktion laufen immer ähnlich ab: Nach der Vorphase zur Sammlung der Energien folgt die Alarmphase mit der Aktivierung von Hormonen, Anstieg des Blutdrucks und anderen körperlichen Reaktionen. Kurzfristige Stressreaktionen und Gefühle sind wichtige Signale, die uns dabei helfen können, unseren Alltag zu bewältigen. Halten schwierige Gefühle aber länger an, schaltet der Körper auf Daueralarm. Wichtige Körperfunktionen stehen nur noch beeinträchtigt zur Verfügung, beispielsweise sinkt die Fähigkeit zur Konzentration, da nun mehr Zeit benötigt wird, um Aufgaben zu erledigen (was dann wiederum zu noch mehr Stress führt, wenn die Aufgaben gar nicht oder nicht fristgerecht erledigt werden). Werden die vom Körper ausgeschütteten „Stress-Hormone“ über einen längeren Zeitraum nicht abgebaut, halten negative Gefühle weiter an. So kann ein „Teufelskreis“ entstehen, bei dem es zu weiteren sekundären negativen Gefühlen (Nervosität, Gereiztheit) bis hin zu Depressionen und Aggressionen kommen kann.

Tip: Gezielte Entspannung im Schulalltag (Achtsamkeitsübung)

Versuchen Sie, auch in der Schule immer mal wieder eine kurze Entspannungspause einzulegen. Zum Beispiel einen „Drei-Minuten-Atemraum“:

1. Nehmen Sie eine aufrechte Position ein (Egal wo Sie gerade sind: Im Klassenzimmer, am Kopierer). Falls möglich, können Sie die Augen schließen, Sie können die Augen aber auch auf einen festen Punkt richten.)
2. Fragen Sie sich freundlich: Wie geht es mir im Moment? Registrieren Sie einfach, welche Antworten kommen, welche Gefühle Sie bei sich spüren (Dauer: 1 Minute).
3. Richten Sie dann ihre Aufmerksamkeit auf den Atemfluss, entweder an den Naseneingängen oder am Bauch. Verweilen Sie dort so aufmerksam wie möglich (Dauer: 1 Minute).
4. Weiten Sie die Aufmerksamkeit auf den Körper als Ganzes aus. Nehmen Sie die Atmung im ganzen Körper wahr (Dauer: 1 Minute).

Auf der physiologisch-somatischen Ebene können neben Herz-Kreislaufbeschwerden übermäßige Müdigkeit, Magen-Darm-Probleme, Atembeschwerden, Schwitzen oder Frieren, Schlafstörungen oder hormonelle Veränderungen auf-

treten. Auch allgemeine Verspannungen, Spannungskopfschmerzen, leichte Ermüdbarkeit und Entspannungsunfähigkeit können Folgen übermäßiger Anspannung sein.

Abbildung 2.4 zeigt die möglichen Auswirkungen kurz- und langfristiger Stressfolgen auf den drei Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation.

		Kurzfristige Stressfolgen	langfristige Stressfolgen
Individuum	Physiologisch-somatisch	Erhöhung der kardiovaskulären Aktivität (Bluthochdruck, Herzfrequenz) Verstärkte hormonelle Reaktion (Adrenalin, Noradrenalin)	Psychosomatische Beschwerden (Herz-Kreislaufkrankungen)
	Kognitiv-emotional	Anspannung Ärger	Depressivität
	Verhalten	Fehler	Eingeschränktes Freizeitverhalten
(Bezugs-) Gruppe		Konflikthafte Interaktion	Soziale Spannungen
Organisation		Unfälle	Fluktuation

Abbildung 2.4: Kurz- und langfristige Stressfolgen auf drei Ebenen, Quelle: Bamberg, Busch & Ducki (2003)

Die Abbildung 2.4 macht auch deutlich, dass Stress einzelner oder mehrerer Mitglieder der Gruppe oder Organisation gravierende Auswirkungen auf die Situation der Gruppe oder Organisation als Ganzes haben kann. Eine Organisation wie die Schule ist also gut beraten, alles Mögliche zu tun, um Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass es nicht zu langfristigen Stressfolgen kommt.

Fortsetzung der Übung „Stressoren erkennen“

Wir möchten Ihnen ein kleines Experiment vorschlagen. Nehmen Sie sich einen der Stressoren auf Ihrer Liste vor. Erinnern Sie sich an eine konkrete Situation in der letzten Zeit, in der Sie den Stressor erlebt haben. Nehmen Sie sich ruhig einen Moment Zeit dafür: Was ist genau passiert? Beschreiben Sie die Situation so wie eine Filmkamera sie aufnehmen würde. Welche körperlichen Reaktionen konnten Sie bei sich wahrnehmen? Wie fühlten Sie sich in dem Moment? Welche Gedanken gingen Ihnen durch den Kopf? Wie haben Sie sich verhalten?



Notieren Sie sich Ihre Erfahrungen in der Tabelle :

	Stressor/ Situation: _____
meine körperlichen Reaktionen	
meine Gefühle	
meine Gedanken	
mein Verhalten	

Die Beschäftigung mit der konkreten Situation kann Ihnen helfen, automatisch ablaufende Verhaltensweisen besser kennen zu lernen und sanft steuernd auf sie Einfluss zu nehmen. So können Sie in Stresssituationen vielleicht wieder die Entscheidungsfreiheit erlangen, sich so wie bisher zu verhalten oder andere, förderliche Verhaltensweisen auszuprobieren. Die Erfahrung, eine Entscheidung treffen zu können, nimmt der Situation die Bedrohlichkeit.

2.2 Daten, Zahlen und Fakten zum Thema Lehrergesundheit

Wenn über Lehrergesundheit gesprochen wird, werden in der Regel Zahlen zu Belastungen und Stresssymptomen bzw. –folgen zitiert. Der Gesundheitsstatus von Lehrkräften wird vor allem aus der Sicht des Mangels an Gesundheit diskutiert (defizitorientierte Perspektive). Auch in diesem Kapitel finden Sie einen kleinen Exkurs zu den Symptomen, Krankheiten und Frühpensionierungen im Lehrerberuf. Im Mittelpunkt steht jedoch die salutogene Perspektive: Wie schafft es der größere Teil der Lehrkräfte, trotz hoher Arbeitsbelastungen gesund zu bleiben?

Denn: Auch wenn konservative Schätzungen davon ausgehen, dass mindestens 20% der Lehrkräfte gravierende Einschränkungen ihrer Gesundheit und damit

Leistungsfähigkeit aufweisen (Krause & Dorsemagen, 2011), heißt das im Umkehrschluss auch: Knapp 80% fühlen sich gesund.

Folgende Fragen werden deshalb in diesem Kapitel bearbeitet: Welche Ressourcen sind besonders wichtig für Lehrkräfte? Wie können diese ausgebaut werden, z. B. im Rahmen einer gesundheitsförderlichen Aus- und Weiterbildung?

Der Lehrerberuf – ein besonders beanspruchender Beruf?

Der Lehrerberuf wird oft als einer der beanspruchendsten Berufe eingeschätzt, zuweilen sogar als Gesundheitsrisiko per se verstanden (z.B. Schaarschmidt, 2004, 2007). Die Ergebnisse der belastungs- und beanspruchungsbezogenen Lehrergesundheitsforschung weisen seit Jahren darauf hin, dass etwa ein Viertel aller Lehrkräfte ein mit Burnout assoziiertes arbeitsbezogenes Erlebens- und Verhaltensmuster aufweist (ebenda). Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem Ergebnisse aus der personenbezogenen Forschung, die bis heute die Lehrergesundheitsforschung dominiert. Inzwischen mehren sich die Stimmen, die bezweifeln, ob die Befunde zur Prävalenz (Krankheitshäufigkeit) von Burnout im Lehrerberuf stimmen. Berichtet werden Spannweiten von 15 bis 30% (Sosnowsky, 2007) – Grund dafür ist die diagnostische Unschärfe des Konstrukts Burnout. Kritische Autorinnen und Autoren bezweifeln sogar, ob die „Modediagnose“ Burnout überhaupt gerechtfertigt ist.

Definition

Der Begriff **Burnout** stammt aus der klinischen Psychologie und beschreibt ein Phänomen, bei dem Menschen beginnen, Symptome von emotionaler Erschöpfung, Demoralisierung, Müdigkeit, Antriebsverlust, Unzufriedenheit, reduzierter Leistungstätigkeit und Depersonalisierung/Abneigung zu zeigen. Vormalig häufig engagierte Menschen werden reizbar, misstrauisch, halsstarrig, entwickeln eine negative und zynische Einstellung zu ihrer Arbeit und den Mitmenschen, was zugleich mit einer depressiven Symptomatik einhergehen kann. Burnout ist keine Krankheit, sondern ein Problem der Lebensbewältigung (vgl. ICD-10, Internationale Klassifikation von Erkrankungen). Es handelt sich um eine körperliche, emotionale und geistige Erschöpfung aufgrund beruflicher Überlastung. Diese wird meist durch Stress ausgelöst, der aufgrund verminderter Belastbarkeit nicht bewältigt werden kann.

So plädiert etwa Lehr (2011) dafür, eher etablierte Diagnosesysteme depressiver Störungen auch für den Lehrerberuf zu nutzen, hierdurch gelänge auch ein besserer Vergleich mit anderen Berufsgruppen. Ergebnisse aus einem Projekt zum Vergleich psychisch erkrankter mit gesunden Lehrkräften (Priener Lehrerprojekt) liefern dazu stichhaltige Ansatzpunkte, obwohl das zentrale Paradigma der Burnout-Diskussion lautet: „Nur wer entflammt war, kann ausbrennen.“, ließen

sich im Vergleich der Berufswahlmotive der beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede finden (Hillert et al., 2012, S. 10f.). Fazit der Studie: Es ist nicht die Begeisterung und der Idealismus im Beruf, der später in eine Depression mündet – entscheidend ist vielmehr das Bewältigungsverhalten und die Übersetzung der Berufsbegeisterung in erreichbare Ziele. Die Autoren der Studie benennen den Idealismus sogar als eine „Kraftquelle“ - allerdings nur, solange er auf konkrete Ziele fokussiert (ebenda).

Fakt ist weiterhin, dass „harte Daten“ zum Gesundheitsstatus von Lehrkräften, die auf ärztlichen Diagnosen beruhen, nur bei Dienstunfähigkeit vorliegen. Es mangelt an belastbaren Daten zum Gesundheitsstatus von Lehrerinnen und Lehrern im Beruf, auch über eine Verschlechterung des Gesundheitszustandes von Lehrkräften, wie es manchmal behauptet wird, können kaum valide Aussagen gemacht werden.

Die Auswertung von Krankenstandsstatistiken, die gerne als „harte Daten“ zum Beleg der häufigeren und längeren Erkrankung von Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen herangezogen werden, liefert keine belastbaren Ergebnisse (vgl. im Überblick Rothland & Klusmann, 2012).

Als Indikator für die Belastung im Lehrerberuf wird häufig auch die Frühpensionierungsrate herangezogen. Diese steigt zwar seit 2006 kontinuierlich an. Eine Einordnung der Daten zur Frühpensionierung von Lehrkräften ist aber schwierig, da sie weniger über den Gesundheitsstatus der Lehrkräfte als über politische Entscheidungen (Einführung von Abschlägen, Altersteilzeitangebote), amtsärztliche Praxis (Einfachheit der Beantragung) und mangelnde alternative Beschäftigungsmöglichkeiten von unterrichtsmüden Lehrkräften aussagt. Der Anteil der Pensionierungen aufgrund von Dienstfähigkeit liegt bei Lehrkräften mit derzeit circa 30% im Vergleich zu anderen Angestellten des öffentlichen Dienstes (18%) aber immer noch deutlich höher (Statistisches Bundesamt, verfügbar unter: <http://bit.ly/oLHWta>. Zugriff am 28.07.2011).

Interessante Vergleiche von Lehrkräften mit anderen Berufsgruppen liefert auch eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsmedizin und Arbeitsschutz (2006, vgl. auch Lehr, 2011).

Die berufsvergleichende, repräsentative Befragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland ergab, dass Lehrerinnen und Lehrer (n = 707) im Vergleich zu den anderen Erwerbstätigen häufiger unter Symptomen leiden, die auch bei depressiven Störungen auftreten, wie Erschöpfung, Nervosität, Reizbarkeit und Schlafstörungen. Affektive Störungen wie Depression oder Burnout sind in der Regel auch die Hauptursachen für ein frühzeitiges Ausscheiden aus dem Lehrerberuf. Den Hauptgrund für die krankheitsbedingte Pensionierung stellen deshalb auch psychische und Verhaltensstörungen dar (56%) gefolgt von Krankheiten des

Muskel-Skelett-Systems (12%) (Bundesministerium des Innern, 2005, Weber, Weltle & Lederer, 2004).

Harazd, Gieske & Rolff (2009) haben Daten zur Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden bei Lehrkräften erhoben. Demnach leiden etwa 45% der Befragten häufig oder fast immer an Beschwerden wie Angespanntheit, Antriebslosigkeit, Müdigkeit und Überlastungserscheinungen. 40% der Befragten geben an, häufig oder fast immer unter Glieder- und Muskelbeschwerden zu leiden.

Definition

Psychosomatik: Körperliche Reaktionen auf seelische Belastungen

Psychosomatische Beschwerden: Wenn eine Person in einem definierten Zeitraum mehrere körperlich spürbare Beschwerden zeigt und medizinische Ursachen ausgeschlossen sind, können psychosomatische Beschwerden Indikatoren auf kurzfristige oder langfristige Stressfolgen sein.

Psychosomatische Störungen sind Störungen körperlicher Funktionsabläufe, deren Entstehung oder Verlauf (Auslösung, Aufrechterhaltung, Verschlechterung) so stark durch psychische bzw. psychosoziale Faktoren beeinflusst sind, dass organmedizinische Ursachen allein das Geschehen nicht ausreichend erklären können.

In einer eigenen Untersuchung an 365 Lehrkräften aus acht Schulen zeigte sich folgendes Bild:

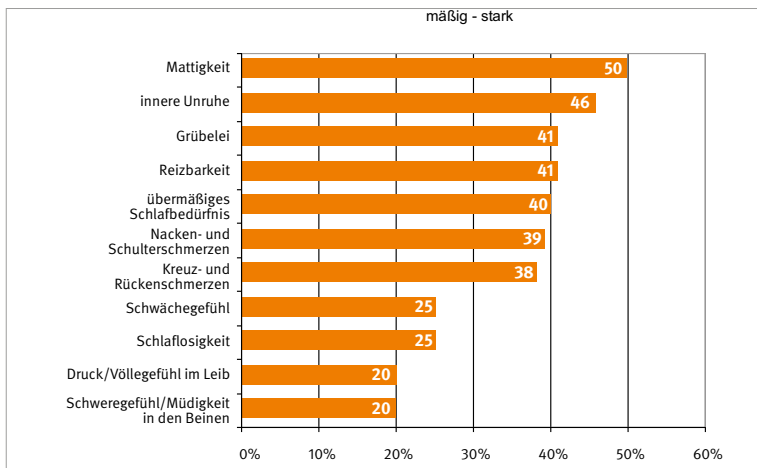


Abbildung 2.5: Häufigste aktuelle Beschwerden, 365 Lehrkräfte an acht Schulen, erhoben im Frühjahr 2007 mit der B-L Beschwerden-Liste von Zerssen (1976), Quelle: Nieskens, Schumacher, Sieland, 2007, unveröffentlichte Daten

Bamberg & Ostendorf (2008) haben Gutachten des personalärztlichen Dienstes der Stadt Hamburg ausgewertet. Ziel war es, äußere, auch bedingungsbezogene Einflussfaktoren von Dienstunfähigkeit im Lehrerberuf zu identifizieren. In den Gutachten werden soziale Stressoren besonders häufig genannt, wobei insbesondere Stressoren durch Kolleginnen und Kollegen dominieren. An erster Stelle mit den häufigsten Nennungen stehen jedoch personenbezogene Einschränkungen der Leistungsfähigkeit (fehlende personale Ressourcen, vgl. dazu auch ausführlicher Rothland & Klusmann, 2012).

Auch ein Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem Beschwerdeerleben konnte im Priener Lehrerprojekt nicht nachgewiesen werden (Lehr, 2004). Entscheidender als die Klassengröße könnte die Anzahl schwieriger Schülerinnen und Schüler oder die Zusammensetzung der Klasse sein. Die Einschätzung besonders bedeutender Belastungsmomente in der Klasse ist bei erkrankten und gesunden Lehrkräften homogen: genannt werden vor allem die mangelnde Motivation und Konzentration, eine als zu gering eingeschätzte Lernbereitschaft und Disziplinlosigkeit der Schülerinnen und Schüler, die das Wohlbefinden des Lehrers massiv beeinträchtigen können (Lehr, 2004, vgl. im Überblick auch Rothland & Klusmann, 2012). Rothland & Klusmann (2012) werten dagegen auch verschiedene Studien aus, die belegen, dass die Schülerschaft, die auf der einen Seite als Belastungsquelle genannt wird, auf der anderen Seite auch Quelle der Inspiration und Motivation zum Lehrerberuf sei.

Auch Differenzierungen des Belastungserlebens oder der Beeinträchtigung nach den Kriterien Schulform, Alter, Zahl der Berufsjahre oder Geschlecht ergaben im Vergleich der verschiedenen Untersuchungen keine eindeutigen Ergebnisse, die so belastbar wären, dass sich daraus Schlussfolgerungen für spezifische Interventionsmaßnahmen ziehen ließen (vgl. Rothland & Klusmann, Kap. 3, 2012).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Befundlage zur Lehrergesundheit ist unzureichend und widersprüchlich, die vorliegenden Studien beleuchten vor allem unzusammenhängende Einzelaspekte. Es ist dabei vor allem auch der bisher praktizierte Forschungszugang, der die Befundlage zur Beanspruchung im Lehrerberuf so unbefriedigend macht (Rothland, 2009; Rothland & Klusmann, 2012). Bei fast allen Studien werden nicht harte Gesundheitsdaten (diagnostizierte Erkrankungen) zur Grundlage der Belastungsforschung gemacht, sondern Beanspruchungen im Lehrerberuf werden durch Selbstauskünfte erhoben und in einen Zusammenhang gebracht mit den ebenfalls über Selbsteinschätzungen erfassten Burnout-Ausprägungen oder dem Stress- und Beanspruchungserleben sowie (subjektiven) Angaben zum Gesundheitszustand. Lehrerinnen und Lehrer erscheinen also zugleich als Informanten über die Belastungsquellen als auch über die Folgen der beruflichen Beanspruchungen. Diese personenbezogene Perspektive der Lehrerbefragungsforschung führt zu einer Überschätzung der Rolle von Personenmerkmalen (Dispositionen, Haltungen, Einstellungen, Verhal-

tensweisen) bei der Entstehung von Beanspruchung und (gesundheitlichen) Beanspruchungsfolgen (vgl. dazu auch Nieskens, 2012). Der provokante Titel einer Publikation von Rothland (2009) bringt diese Kritik auf den Punkt: „Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer?“

Ein Befund ist allerdings unstrittig: Wurden im vorhergehenden Abschnitt vor allem Ergebnisse aus Studien zitiert, die Gruppen von Lehrkräften unabhängig von der Schulzugehörigkeit erfassen, sind Analysen auf der Kollegiumsebene deutlich aussagekräftiger. Wenn ein Kollegium eine Gesundheitsanalyse durchführt, wird das sozusagen als einzelschulisches Merkmal erfasst. Im Vergleich von höher oder geringer beeinträchtigten Kollegien (oder von Gruppen in einem Kollegium) lassen sich dann deutliche und interpretierbare Unterschiede finden. An dieser Stelle wäre auch die Einbeziehung von personenbezogenen Voraussetzungen sinnvoll. Warum gibt es Schulen, in denen die Mehrzahl der Lehrkräfte besonders günstige und andere, in denen die Kollegiumsmitglieder mehrheitlich ungünstige personenbezogene Voraussetzungen für den Umgang mit Stress und Belastungen aufweisen? Der Blick auf die Arbeitssituation, die Erfassung struktureller, berufsspezifischer Merkmale des Arbeitsplatzes und des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern wird dann vermutlich Erklärungen für das gehäufte Äußern von psychosomatischen Beschwerden oder einem erhöhten Krankenstand liefern. Aus diesen Erklärungen lassen sich dann auch schulspezifische Interventionsansätze ableiten.

Ursachen der gesundheitlichen Belastung im Lehrerberuf

Die Ursachen der gesundheitlichen Beanspruchung werden kontrovers diskutiert. Dabei ist es wohl nicht möglich, die eine Hauptbelastungsquelle zu identifizieren, vielmehr sollte von einem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ausgegangen werden. Wie nachfolgend dargestellt, lassen sich je nach Betrachtungsebene Aussagen formulieren, welche auf unterschiedliche Paradigmen hinweisen (Tab. 2.2):

*Tabelle 2.2: Paradigmen über mögliche Ursachen der Lehrerbeltung, nach Krause & Dorse-
magen 2007*

Paradigma	Aussagen, die auf das Paradigma hinweisen
Gesellschaftliche Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Lehrkräften fehlt es an gesellschaftlicher Wertschätzung.“ ▪ „Der hohe Medienkonsum der Schülerinnen und Schüler führt zu Konzentrationsschwächen im Unterricht.“
Merkmale des Lehrerberufs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Lehrkräfte bekommen wenig Anerkennung von den Schülerinnen und Schülern.“ ▪ „An Schulen gibt es wenig Anreize zur Teamarbeit.“
Arbeitssituation an einem Schultyp	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Hauptschulen sind Restschulen und damit besonders belastend.“
Arbeitssituation an einer Schule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Die Schulleitung nimmt keine Rücksicht auf die Gesundheit der Lehrkräfte.“
Bedeutung der Persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Als Lehrerin darf ich keine Fehler machen.“

Tipp: Übung „Ihre Erklärungen zur Belastung“

Ein paar Fragen an Sie:



Stellen Sie sich vor, Sie kommen von einem anstrengenden Arbeitstag nach Hause. Wie erklären Sie sich normalerweise die Schwierigkeiten, mit denen Sie in der Schule zu tun haben? Welches Paradigma liegt Ihren Gedanken zugrunde? Betrachten Sie eher ihr persönliches Handeln, die spezifische Situation an Ihrer Schule, die politische Ebene? Zu wieviel Prozent beziehen sich Ihre Schul-Überlegungen auf das jeweilige Paradigma:

... % auf die Ebene des persönlichen Handelns.

... % auf die Ebene der Schule/ Schulform.

... % auf die politisch-übergeordnete Ebene.

... % auf eine andere Ebene, nämlich:

- Welche Prozentverteilung würden sie gefühlsmäßig als entlastender erleben?
- Welche halten Sie für angemessen und weiterführend?

Natürlich gibt es hier keine „richtige“ Verteilung, die Sie herausfinden sollten. Die Übung kann Ihnen jedoch vielleicht Ansatzpunkte der Betrachtung und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, die Sie bisher vernachlässigt haben. Nach: Hillert, 2004, S. 27

Die unterschiedlichen Paradigmen finden sich auch in den unterschiedlichen Ansätzen der Gesundheitsförderung wieder. Dabei sollten auf Schulebene immer personenbezogene Maßnahmen (Schulungen, Supervision etc.) und organisationsbezogene Maßnahmen (Verbesserung des Arbeitsplatzes und der Arbeitsbedingungen) Hand in Hand gehen.

Ansätze der Gesundheitsförderung für Lehrkräfte sind:

- Stärkung der Schutzfaktoren (Ressourcen) der einzelnen Lehrkräfte, damit sie zufrieden und gesund ihren Beruf ausüben können, Wiederherstellung der Gesundheit und Dienstfähigkeit bereits belasteter Lehrkräfte
- Veränderung des Arbeitsplatzes Schule hin zu einem Arbeitsplatz, der individuelle und institutionelle Risikofaktoren vermeidet, beseitigt oder reduziert
- Überprüfung aller schul- und bildungspolitischen Diskussionen und Entscheidungen hin auf deren gesundheitsfördernden Charakter
- Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität durch Gesundheitsförderung

Paulus (2010, 2011) nennt sechs zentral bedeutsame Gelingensfaktoren der Gesundheitsförderung in der Schule:

Tabelle 2.3: Bedeutsame Gelingensfaktoren der Gesundheitsförderung in der Schule, Quelle: Paulus, 2011

Nr.	Gelingensfaktoren	Erläuterung
1	Akzeptanz	Gesundheitsförderung konsequent am Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule orientieren; mit Gesundheitsthemen die Qualität in den Qualitätsdimensionen und -bereichen verbessern; gesundheitsförderliches Potenzial pädagogischer Maßnahmen und Themen nutzen und unterstützen
2	Schulentwicklung	Gesundheitsförderung gezielt mit Personal-, Organisations-, Unterrichts- und Ausstattungsentwicklung verbinden
3	Visionen und Ziele	Bildung und Gesundheit im Leitbild als Handlungshorizont der schulischen Akteure verankern
4	Schulklima	Kultur der Anerkennung und Kooperation schaffen: Zusammengehörigkeitsgefühl, gegenseitiges Vertrauen, gemeinsame Werte, Gerechtigkeit und Konfliktkultur entwickeln
5	Schulleitung	Sensibilisierung und Qualifizierung der Schulleitung für das Gesundheitsmanagement: Gesundheit(-sprobleme) in der Schule managen und Prozesse gesund managen
6	Baulich-räumliche Gestaltung	Schule als Lern- und Lebensraum gestalten; Raum als „dritter Pädagoge“

Einige dieser Gelingensfaktoren werden im Folgenden beleuchtet.

2.3 Lehrergesundheit und Unterrichtsqualität

In der aktuellen Diskussion um die Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf rückt allmählich ein Zusammenhang in den Mittelpunkt, der die Forschung zur Lehrergesundheit noch in einem ganz anderen Licht erscheinen lässt: Der Zusammenhang von Bildung und (Lehrer-)Gesundheit (Nieskens, 2012). In der Einschätzung vieler Lehrkräfte dürfte der Zusammenhang zwischen der persönlichen Verfassung und der Unterrichtsqualität schon lange bekannt sein, wird er doch täglich mehrfach praktisch sichtbar: Die Erfahrung, dass der eigene Gemütszustand von den Schülerinnen und Schülern blitzschnell erfasst und gespiegelt wird. In der Forschung wird dieser Zusammenhang erst seit wenigen Jahren in den Blick genommen. In einer Studie von 2006 wurde erstmalig empirisch untersucht, ob sich die von Lehrkräften wahrgenommene Beanspruchung auch in der Qualität ihres Unterrichts und der Beziehungsqualität mit den Schülern niederschlägt (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert). Zur Messung der Lehrergesundheit wurde der Fragebogen zu Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM; Schaarschmidt & Fischer 1996 und 1997) eingesetzt, die Unterrichts- und Beziehungsqualität wurde durch eine Befragung der Schülerinnen und Schüler erfasst (314 Klassen im 9. Jahrgang, Mathematikunterricht).

Es zeigte sich: Besonders die Lehrkräfte vom Risikotyp B (Gefährdung für Burnout) förderten nach Beobachtung ihrer Schülerinnen und Schüler weniger stark deren kognitive Selbstständigkeit. Diese Lehrkräfte zeigten häufiger ein zu schnelles Interaktionstempo und ihre Schülerinnen und Schüler hielten sie im Mittel für weniger gerecht und weniger interessiert an den Belangen der Schülerinnen und Schüler. Am positivsten sahen die Schülerinnen und Schüler die gesunden Lehrkräfte, die sich durch ein hohes Arbeitsengagement bei gleichzeitiger Distanzierungsfähigkeit, eine hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber beruflichen Problemen und eine hohe Ausprägung an positiven Emotionen auszeichnen. Nach dem Schülerurteil unterschieden sich die Lehrkräfte des Gesundheitsmusters von anderen Lehrkräften vor allem durch das hohe Einfühlungsvermögen in ihre Schülerinnen und Schüler: Sie zeigen Interesse an der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler. Außerdem werden sie als gerechter erlebt und fördern die kognitive Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler stärker (Klusmann et al. 2006).

Auch weitere Ressourcen wie Lehrerselbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz haben einen bedeutenden Effekt auf die Unterrichtsgestaltung (Dauber & Döring-Seipel 2010, Rothland & Klusmann, 2012, vgl. auch Kap. 2.4). Lehrkräfte mit diesen Ressourcen können „offene“ Unterrichtssituationen zulassen und bewältigen und lassen die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten. Nach Stiller (2008, 207f.) entspricht ein solcher Unterrichtsstil der salutogenen (gesundheitsförderlichen) Unterrichtsentwicklung. Die subjektive

Erfahrung von erlebter Kompetenz, von sozialer und emotionaler Wertschätzung und von aktiver Teilhabe an der Gestaltung des Unterrichts sind wesentliche Bedingungsfaktoren für den Lernerfolg in der Schule und für die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Auch die gesundheitsförderliche Gestaltung der Schule hat einen Einfluss auf das Wohlbefinden, das Lernverhalten und den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. im Überblick Paulus, 2010). Zusammenfassend können die hier berichteten Befunde derart interpretiert werden, dass Lehrkräfte, welche gesund sind und über ausreichend personale Ressourcen verfügen, auch ihre beruflichen Anforderungen besser bewältigen können, was sich positiv auf die Unterrichts- und somit die gesamte Schulqualität auswirkt. Daraus folgt: Ein Hauptkriterium für die Relevanz von Forschungsarbeiten und die Initiierung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Lehrgesundheit sollte zukünftig auch die Wirkung auf die Unterrichts- und Schulqualität sein.

2.4 Ressourcen und Schutzfaktoren für Lehrerinnen und Lehrer

Wenn man die in Kapitel 2.1.1 vorgestellte Definition von psychischer Gesundheit zugrunde legt, könnte man die „gesunde Lehrkraft“ folgendermaßen beschreiben:

Psychisch gesund ist eine Lehrkraft, der es im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt den Anforderungen zu stellen, die über eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt, die Ziele hat und verfolgt, in ihrem Tun Sinn erfahren kann und sich sozial aufgehoben fühlt ... und davon selbst fest überzeugt ist (Selbstwirksamkeit)!

Das entspricht auch der Definition, mit der die persönlichkeitsdiagnostische Forschung zur Lehrgesundheit arbeitet (z. B. AVEM Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt, 2004).

Danach kennzeichnet die gesunde Lehrerin bzw. den gesunden Lehrer folgendes:

- deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Merkmalen, die das *Arbeitsengagement* anzeigen.
- starker *beruflicher Ehrgeiz* und mittlere bis leicht erhöhte Werte in der *subjektiven Bedeutsamkeit* der Arbeit, der *Verausgabebereitschaft* und dem *Perfektionsstreben*.
- erhaltene *Widerstandskraft* trotz hohen Engagements.

Die Zuordnung einer Person zum Gesundheitsmuster besagt, dass die Voraussetzungen am günstigsten sind, erworbenes Wissen und pädagogisches Können

wirksam und langfristig umzusetzen und damit leistungsfähig und leistungsbereit zu arbeiten. Wie im vorhergehenden Kapitel deutlich wurde, zeigen erste empirische Befunde auch, dass die Gesundheit der Lehrkraft auch die Qualität der unterrichtlichen Arbeit beeinflusst.

Arbeitsengagement

Das Engagement gegenüber Arbeitsanforderungen zählt zu den wesentlichen psychischen Aspekten von Gesundheit, darin drücken sich in starkem Maße Sinnerleben und aktive Lebenseinstellung aus. Die Potsdamer Forschergruppe (Schaarschmidt, 2004, 2007) betont an dieser Stelle aber auch die richtige Dosierung von Arbeitsengagement. Ein „Zu viel“ kann dazu führen, dass die Balance zwischen Engagement und Entspannung ins Wanken gerät. Das Optimum liegt im dosierten und zielgerichteten Einsatz der Kräfte in Übereinstimmung mit persönlichen Schwerpunktsetzungen. Das geht einher mit deutlicher, aber nicht exzessiver Verausgabungsbereitschaft bei gleichzeitiger Distanzierungs-fähigkeit gegenüber dem schulischen Alltag.

Distanzierungs-fähigkeit oder auch Erholungsfähigkeit (= Distanz gegenüber den beruflichen Problemen wahren können, abschalten können) wird eine große Bedeutung für die gesundheitsförderliche Bewältigung beruflicher Belastungen eingeräumt; sie sind wesentliche Ressourcen für Personen in sozialen Kontexten.

Widerstandskraft gegenüber Belastungen

Diese Dimension beschreibt eine optimistische Lebenshaltung, geprägt durch Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Auf Grundlage dieser optimistischen Lebenshaltung können auch bessere Bewältigungsstrategien für belastende Situationen und Berufsanforderungen entwickelt werden.

Emotionen

Zu den Emotionen gehören das Erfolgserleben im Beruf, die Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung. Diese Merkmale kennzeichnen zum einen den mehr oder weniger stabilen Hintergrund für die Auseinandersetzung mit Anforderungen, zum anderen gilt gerade das Erleben sozialer Unterstützung als psychologischer Schutzfaktor in kritischen Situationen (Schaarschmidt 2004). Das bestätigt auch die Priener Lehrerstudie im Vergleich zwischen psychisch erkrankten und gesunden Lehrkräften (Hillert et al., 2012). Die Gruppe der erkrankten Lehrkräfte verfügte über deutlich weniger soziale Ressourcen als die der gesunden Lehrkräfte. Das betraf sowohl die private soziale Unterstützung durch Freunde und Familie als auch die berufliche durch die Kolleginnen, Kollegen oder die Schulleitung. Die Unterschiede bezogen sich dabei sowohl auf die Qualität als auch auf die Quantität der sozialen Unterstützung.

Zu den individuellen gesundheitsfördernden Merkmalen von Personen gehören natürlich auch Ernährung und Suchtverhalten, das Ausmaß an sportlicher Betätigung und das Erholungsverhalten. Auf diese Merkmale soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, sie gelten nicht nur für Lehrkräfte, sondern für alle Personen. Allerdings sollte deren Bedeutung für die eigene Gesundheit nicht unterschätzt werden.

Wir haben in den folgenden Kapiteln einige Aspekte hervorgehoben, die in der Gesundheitsförderung für Lehrkräfte als zentral angesehen werden:

- Achtsamkeit als Haltung und als Methode
- Emotionale Kompetenz
- Kohärenzgefühl, Misserfolgs erleben und Selbstwirksamkeit
- Organisation des Arbeitsalltags und Selbstmanagement

Ergänzt wurden die Kapitel jeweils durch einige praktische Übungen.

2.4.1 Achtsamkeit als Haltung und als Methode

Verschiedene Studien belegen den Wert der Achtsamkeit (engl. mindfulness) für die Gesundheit und das Wohlbefinden (Kabat-Zinn 2007, Kaltwasser, 2010).

Definition

Achtsamkeit bedeutet das bewusste Wahrnehmen dessen, was gerade geschieht. Achtsam sein heißt, eine nicht bewertende, akzeptierende Haltung einzunehmen und den sinnlichen Erfahrungen besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Huppertz, 2006).

Achtsamkeit fördert das freundschaftliche Verhältnis zur eigenen Person und damit auch das Gefühl einer sicheren Verbundenheit mit anderen und der Lebenswelt. Damit zeigt das Konzept der Achtsamkeit eine große inhaltliche Nähe zum Kohärenzgefühl (vgl. Kap. 2.4.3), vor allem zur Sinnhaftigkeit. Achtsamkeit wird übereinstimmend definiert als ein unmittelbares, nicht wertendes und kontinuierliches Gewahrsein der körperlichen, emotionalen und geistigen Prozesse.

Tipp: Übung

Versuchen Sie, jetzt im Moment eine achtsame Haltung einzunehmen. Während sie diesen Abschnitt lesen: Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf? Versuchen Sie, diesen Gedanken nicht zu folgen, sondern sie lediglich kurz zu benennen und ihnen eine Überschrift zu geben, z. B. „Staunen“ oder „Erinnern“. Beobachten Sie, welche weiteren Gedanken sich anknüpfen. Sie können dabei den Atem als „Anker“ nehmen, d. h. die Ein- und Ausatmung bewusst wahrnehmen.

Kabat-Zinn (2007) hat die Achtsamkeitspraxis aus dem ursprünglich buddhistischen Kontext gelöst und in der Stress-Reduction-Klinik in einem säkularisierten Format angeboten. Sein achtwöchiges Programm „Stressbewältigung durch Achtsamkeit“ (engl. „Mindfulness-Based Stress Reduction“, kurz MBSR) wurde bei der Behandlung unterschiedlicher Störungsbilder erfolgreich eingesetzt und findet in letzter Zeit auch immer mehr Einzug in die Pädagogik.

Übungen zur Achtsamkeit finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



Dauber (2009) versteht Achtsamkeit im Kontext der Lehrergesundheit als innere und äußere Haltung: Man lässt sich bewusst darauf ein, was einem innerlich und äußerlich begegnet. Damit ist auch gemeint: Die eigene „subjektive Brille“ auf sich selbst und die Umwelt bewusster wahrzunehmen. Motive, Bedürfnisse, Einstellungen und Werthaltungen lenken die Wahrnehmung. Was wahrgenommen wird, hängt vor allem von Erwartungen und Vorerfahrungen ab. Durch Achtsamkeit wird der bewusste Umgang mit dieser Subjektivität geschult, um einen offeneren Blick auf andere Menschen (Schülerinnen, Schüler, Kolleginnen, Kollegen, Schulleitung und Elternteile) und deren Verhalten zu gewinnen.

Achtsamkeit im Schulalltag

Die Haltung der Achtsamkeit steht vielleicht im Widerspruch zum täglich erlebten Lehreralltag, der geprägt ist von dauernden Entscheidungszwängen, paralleler Bearbeitung von Aufgaben („Multitasking“) und dem Zeitdruck in der Unterrichtszeit. Achtsamkeit bedeutet genau das Gegenteil, nämlich Ruhe zu finden und den gegenwärtigen Moment in seiner Fülle wahrzunehmen ohne etwas ausschließen zu müssen, z. B. unliebsame Gedanken, unangenehme Gefühle.

Tipp

Achtsamkeit ist eine Fähigkeit, die erlernbar ist. Es gibt zwar schon einiges an Literatur darüber. Es ist aber schwierig, eine solche Haltung nur über das Lesen zu erwerben. Ratsam wäre es, dies unter Anleitung einer Achtsamkeitslehrerin/ eines Achtsamkeitslehrers praktisch zu erproben. Der MBSR-Verband unterhält z.B. eine Liste mit ausgebildeten Achtsamkeitslehrer/innen in der Methode nach Jon Kabat-Zinn: <http://www.mbsr-verband.org/>

Achtsamkeit zu üben, kann für Lehrkräfte sehr gewinnbringend sein, da viele Qualitäten trainiert werden, die wichtige Ressourcen darstellen und die Unterrichtsqualität verbessern können. Dauber & Döring-Seipel (2010) zeigen in ihren Untersuchungen zur Salutogenese in Lehrberuf und Schule, dass Achtsamkeit

eine wichtige personale Ressource für Lehrerinnen und Lehrer darstellt. Achtsame Lehrkräfte wiesen ein großes Vertrauen in ihre Fähigkeiten auf. Auch zeigten sie eine hohe Ungewissheitstoleranz. Unter „Ungewissheitstoleranz“ wird die persönliche Ressource verstanden, mit mehrdeutigen, komplexen, unlösbaren oder neuen Situationen und Anforderungen zurechtzukommen. Der Lehrerberuf ist geprägt von ungewissen und offenen (Lern-)Situationen. Dies trifft besonders zu, wenn in einer Schule mit offenen, handlungsorientierten oder kooperativen Unterrichtsformen gearbeitet wird, bei denen die oder der Lernende im Mittelpunkt steht. Mit der Offenheit wächst demnach auch die Ungewissheit der Situation, in der die Lehrerin oder der Lehrer interagiert. Eine hohe Ausprägung in Ungewissheitstoleranz befähigt Lehrende zur Arbeit mit offenen Unterrichtsformen und führt zu weniger Belastungserleben. Achtsamkeit befähigt Lehrkräfte dabei, Perspektiven zu wechseln, flexibel zu reagieren und nicht in festgefahrenen Bahnen zu verharren.

Tipp

Selbstcheck: Wie achtsam bin ich im Schulalltag?



Die folgenden Fragen können Sie für eine achtsame Haltung im Schulalltag sensibilisieren. Überprüfen Sie einmal, in welchen Bereichen Sie sich kompetent einschätzen und in welchen Bereichen Sie bisher weniger Erfahrungen gemacht haben.

- Wie sehr sind Sie sich ihrer eigenen Gefühle gewahr? Können Sie jedem Kind die gleiche Freundlichkeit und Offenheit entgegenbringen?
- Registrieren Sie die Stimmungen und Gefühle bei den Schülerinnen und Schülern?
- Nehmen Sie die vielfältigen Sinneseindrücke wie Sonnenlicht, Wärme, Gerüche und Geräusche wahr oder bemerken Sie erst im Nachhinein, was Sie erlebt haben?
- Spüren Sie die Empfindungen im eigenen Körper, wenn Sie Schülerinnen und Schülern etwas erklären?
- Bemerken Sie die Reaktionen auf Schülerverhalten, spüren Sie bei sich Freude oder Gereiztheit?
- Können Sie diese Gefühle und Sinneseindrücke ohne Bewertung zulassen?
- Wie gehen Sie mit ihren eigenen negativen oder schwierigen Gefühlen um?
- Welche Möglichkeiten haben Sie im Kollegium, über Ihre Gefühle zu sprechen?

Aus: Malti, Nakamura & Häcker, 2009, S. 92

Auch in Bezug auf ihre Unterrichtsführung unterschieden sich Lehrerinnen und Lehrer mit hoher Achtsamkeit von anderen Lehrkräften. Sie tendierten häufiger zu emotional-motivationalen Lernzugängen im Unterricht. Sie sind an ihren Schülerinnen und Schülern als individuelle Menschen in ihrer spezifischen sozialen und persönlichen Situation interessiert. Das weist darauf hin, dass sie ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen und flexibler auf Störungen reagieren können.

2.4.2 Emotionale Kompetenz

Die Arbeit als Lehrkraft erfordert vor allem auch emotionale Kompetenzen, gilt es doch, täglich eine Vielzahl von Begegnungen mit unterschiedlichen Menschen zu gestalten.

Trotz engagierter Bemühungen gelingt es nicht immer, alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen und zum Lernziel zu führen, der Bildungs- und Erziehungsauftrag ist immer unvollendet. Das Aushalten widersprüchlicher Rollenerwartungen kann zusätzlich zur Dauerbelastung werden, wenn keine geeigneten Handlungsoptionen gefunden werden. Die Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern einerseits und das Einhalten persönlicher und zeitlicher Belastungsgrenzen andererseits auszubalancieren, stellt eine zentrale Anforderung des Lehrerberufs dar.

Im Lehrerberuf mangelt es nicht an emotionalen Herausforderungen. Problematisch sind insbesondere negative Emotionen wie Ärger und erlebte Kränkung. So wird das Ausbleiben von Schülerleistungen von Lehrkräften nicht selten als persönliche Kränkung erlebt, ebenso leiden etliche unter dem Gefühl von Macht- und Kontrollverlust innerhalb von Schule und Klassenraum. Ebenfalls kann die Abwertung des Berufs oder des Unterrichtsfachs eine Kränkung darstellen. Miller (1999) kommt zu der Einschätzung, dass sich eine Lehrkraft hochgerechnet über fehlende Hausaufgaben und mangelnde Disziplin im Klassenraum bei 40 Dienstjahren durchschnittlich 80.000 Mal ärgern könnte. Mögliche Folgen von Ärger und Kränkung sind sozialer Rückzug, Aggression oder psychosomatische Symptome.

Das Erleben von Enttäuschungen ist eine Alltagserfahrung für Lehrkräfte: Eine Stunde ist nicht so gelaufen wie geplant, ein Schüler, in den Sie große Hoffnungen gesetzt hatten, schafft den Schulabschluss doch nicht, die Kolleginnen und Kollegen lehnen eine Idee ab, die Ihnen wichtig war. Dabei wird häufig übersehen, dass Enttäuschungen erst dann entstehen, wenn

- eigene Ansprüche auf andere übertragen werden und nicht erfüllt werden
- sich andere nach den eigenen Vorstellungen verändern sollen und dies nicht tun

- für andere gesorgt wird und diese Verantwortung für sich beanspruchen
- andere sich verändern und wir dies nicht akzeptieren.

Eine Möglichkeit, Kränkungen und Enttäuschungen zu bewältigen ist, sich die eigenen Erwartungshaltungen zu verdeutlichen und diese ggf. an die vorgefundene Realität anzupassen (flexible Zielanpassung). Auch ist zu prüfen, ob es im beruflichen und privaten Bereich bereits ähnliche Anlässe für Enttäuschungen gab. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass Enttäuschungen einem bestimmten Muster folgen, das nicht selten biografisch geprägt ist.

Wenn Lehrkräfte das Verhalten anderer Personen als persönliche Kränkung erleben kann es nötig sein, Verantwortlichkeiten klar zuzuweisen. So kann bei wiederholter Unpünktlichkeit eines Schülers deutlich darauf hingewiesen werden, dass der Unterricht pünktlich beginnt. Die Unpünktlichkeit eines Schülers kann dann explizit in dessen Verantwortung gelegt werden. Auch innere Stoppschilder und Humor sorgen dafür, dass Kränkungen nicht zu „Krankmachern“ werden. Die Unterscheidung zwischen der eigenen Person und anderen ist insbesondere im „Ärgerfall“ wichtig. Bei Ärger wird meist viel über den Anlass oder die Ursache des Ärgers ausgesagt und weniger über die Person, die sich ärgert. Emotionale Kompetenz bedeutet jedoch, dass in der Reaktion auf ein störendes Schülerverhalten trotzdem erkannt wird: Ich ärgere mich, weil ich mich ohnmächtig oder ausgeliefert fühle bzw. weil ich meine Ziele verfehlt habe (statt: Ich ärgere mich über den Schüler).

Ein gesundheitsförderlicher Umgang mit Gefühlen setzt zunächst voraus, dass Gefühle differenziert wahrgenommen werden können. Statt sich der eigenen Gefühle zu schämen, diese zu verdrängen oder durch Ironie oder Sarkasmus abzuwehren sind hier Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung und Artikulation erforderlich, auf die Lehrkräfte häufig keinen Zugriff haben. Erst unter dieser Voraussetzung ist aber eine häufig geforderte Unterscheidung zwischen Sach- und Gefühlsbotschaft möglich. Supervision und andere Beratungsformate können hier Unterstützung bieten: Persönliche Befindlichkeiten werden hier erfragt, damit verbundene Körperempfindungen und Deutungsmuster gezielt in den Blick genommen. In der Arbeit mit Lehrkräften kann hier nicht selten beobachtet werden, dass der Gefühlszustand der Supervisorinnen und Supervisorinnen im Laufe eines Supervisionsprozesses zunehmend differenzierter beschrieben werden kann. Die differenzierte Beschreibung eröffnet dann auch häufig neue Lösungsansätze.

Ob Anforderungen als Belastung wahrgenommen werden oder nicht, hängt letztlich von der Deutung und Bewertung der erlebten Situationen ab.

- Ist die Schülerin bzw. der Schüler „untragbar“ oder fühle ich mich durch sein Verhalten irritiert, verunsichert?

- Erweisen sich Korrekturen oder Zeugnisse als Zeitfresser oder haben sie einen angemessenen Platz in der täglichen/monatlichen/jährlichen Arbeitsorganisation?

Gewohnheitsmäßige individuelle Deutungen werden an Schulen häufig durch berufstypische Deutungsgewohnheiten gestärkt. Somit bestimmen auch kollektive Deutungen unhinterfragt den schulischen Alltag und erweisen sich erst bei genauerem Blick häufig als „fragwürdig“.

Beschreibende statt erklärende und bewertende Vorgehensweisen können dabei helfen, Anforderungen zunächst als solche wahrzunehmen und die vorschnelle Negativbewertung und damit das Auftreten von Stress oder negativer Belastung günstig zu beeinflussen. Eine gute Vorlage zur Unterscheidung zwischen Beschreibung, Erklärung und Bewertung liefert die systemische Beratung mit der Unterscheidung zwischen Beschreibung, Erklärung und Bewertung (Simon 2007, 72 ff). Erklärungen und Bewertungen sind demnach Konstruktionen, die den Umgang mit bestimmten Phänomenen beeinflussen. Die dabei angewandten Erklärungsprinzipien und Bewertungsmaßstäbe werden hinterfragt, um Aufschluss über die jeweils konstruierten Zusammenhänge zu erhalten. Das Aufdecken der angewandten Erklärungsprinzipien und Bewertungsmaßstäbe (und ggf. deren Modifikation) kann dabei helfen, einen beschreibenden Modus zu erlernen.

Zu fragen ist beispielsweise:

- Welche Ursache-Wirkung-Beziehungen werden konstruiert, um die Entstehung bzw. Nichtveränderung eines Phänomens zu erklären?
- Wird das Phänomen positiv oder negativ eingeschätzt? Wer freut sich darüber und versucht es zu bewahren? Wer leidet darunter und versucht es zu beseitigen? Welchen Nutzen hat die Bewertung des Phänomens und für wen/für wen nicht?

Ziel in der Arbeit mit Lehrkräften ist es letztlich immer, von einer defizitorientierten Zugangsweise zum Problem/zur Situation hin zur Ressourcenorientierung zu gelangen. Diese dient nicht nur der Gesundheitsförderung der Lehrkraft, sondern auch der pädagogischen Arbeit.

Tipp

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de erhalten Sie hierzu verschiedene Übungen, die Ihnen auch helfen, Muskeln und Atmung zu entspannen.



Wie können Sie konkret vorgehen im Umgang mit Situationen, die schwierige Gefühle hervorrufen? Die folgenden Punkte sollen Ihnen dazu Anregungen geben.

Muskelentspannung und Atementspannung

In Situationen, in denen wir Stress und schwierige Gefühle erleben, ist ein klares Denken oft nicht möglich. Das liegt daran, dass die Amygdala, das Stress- und Gefühlszentrum, aktiviert ist und Bereiche im Zentralen Nervensystem, die für analytisches Denken zuständig sind, nicht funktionieren. Bleiben die Muskeln auch nach der eigentlichen Stressreaktion angespannt und atmen wir weiter verkürzt, so bekommt der Körper weiterhin das Signal, Stresshormone auszusenden und im aktivierten Zustand zu bleiben.

Der erste Schritt ist also, den Atem zu beobachten und verlangsamen zu lassen sowie den Körper zu scannen und Anspannungen sanft loszulassen.

Bewertungsfreies Wahrnehmen

Stress und negative Gefühle sind oft mit negativen Bewertungen besetzt. Zu dem unangenehmen Gefühl kommen dann Versuche, das Gefühl zu analysieren, zu verstehen, weshalb man sich so fühlt und nicht anders. Diese Versuche dienen dem Ziel, das Gefühl zu verändern. Tatsächlich führen sie meist zu einer Verschlimmerung der Situation.

Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen ist es wichtig, in den Modus des bewertungsfreien Wahrnehmens zu wechseln. Man tritt einen Schritt zurück und schaut erst einmal möglichst unvoreingenommen, was gerade passiert. Dabei bezieht sich die nicht bewertende Wahrnehmung zunächst auf alles, was in diesem Augenblick wahrnehmbar ist. Außerdem soll sich die bewertungsfreie Wahrnehmung auch auf die emotionale Reaktion selbst beziehen. Das ist wichtig, da diese oft als etwas Schädliches, Peinliches oder Deprimierendes bewertet wird. Dadurch können dann sogenannte „sekundäre“ Gefühle entstehen, die entscheidend zur Aufrechterhaltung beitragen.

Bewertungsfreies Wahrnehmen besteht aus zwei Komponenten: Spüren und Benennen. Beim Spüren wird die Emotion bewusst im Körper wahrgenommen und ihr Raum gegeben. Wie fühlt sich das Gefühl an? Was unterscheidet es von anderen Gefühlen? Welche Empfindungen gehen damit einher?

Beim Benennen geht es darum, den vielleicht diffusen Empfindungen einen Namen zu geben, beispielsweise: „Da ist Angst“, oder „Da ist Einsamkeit.“

Akzeptieren und Tolerieren

In der Regel versuchen wir, negative Gefühle so schnell wie möglich wieder loszuwerden. Da die Gefühle aber mit physiologischen Veränderungen einhergehen, die sich nur langsam verändern und zum Teil außerhalb unserer Kontrolle liegen, ist der Versuch oft nicht erfolgreich. Durch den wahrgenommenen Misserfolg und den damit einhergehenden Kontrollverlust verstärkt sich die innere

Anspannung und damit das Gefühl oft weiter. Letztlich kann so ein Teufelskreis entstehen, bei dem man immer mehr gegen Gefühle ankämpft oder vor ihnen wegläuft und diese sich dadurch immer mehr verstärken.

Eine akzeptierende und zugewandte Haltung gegenüber den Gefühlen, in dem Wissen, dass sie kommen und gehen, kann den Teufelskreis durchbrechen.

Effektive Selbstunterstützung

Viele von uns neigen dazu, sich selbst Vorwürfe zu machen, wenn wir gestresst sind oder wenn wir merken, dass wir Angst haben oder ärgerlich sind. Wir fangen an, uns für unsere emotionalen Reaktionen zu kritisieren und abzuwerten. Oft wird in dieser Situation ein negatives Selbstbild aktiviert, das dazu führt, dass die Abwertungen persönlicher und umfassender werden. Letztlich führt man in ohnehin schon belastenden Situationen Monologe, die von Sätzen wie: “Du kannst doch gar nichts”, “Du wirst das nie schaffen” geprägt sind. Dadurch werden weitere Gefühle wie Schuld oder Scham ausgelöst.

Was kann also getan werden? Anstelle des inneren Kritikers versuchen wir, eine warme, Anteil nehmende und mitfühlende Haltung uns selbst gegenüber einzunehmen. Es ist in etwa eine Haltung, die eine Mutter ihrem Kind gegenüber einnimmt, das sich gerade das Knie aufgeschlagen hat. Diese Haltung hat nichts mit Selbstmitleid zu tun. Es handelt sich eher um ein starkes, kraftvolles Gefühl der Anteilnahme, das von dem Wunsch begleitet ist, das eigene Leiden zu lindern.

Analysieren und Regulieren

Erst wenn die ersten vier Stufen genommen wurden, können wir das Gefühl möglicherweise analysieren und im nächsten Schritt regulieren. Dafür muss schon etwas Abstand zum Gefühl bestehen, manchmal einige Stunden oder ein paar Tage. Hier kann es hilfreich sein, noch einmal zu überlegen, wie es dazu kam, welche alternativen Möglichkeiten der Reaktion man schon ausprobiert hat und wie nützlich diese waren. Oft wiederholen wir schädliche Muster einfach aus Bequemlichkeit. Eine neue Handlung zu etablieren, benötigt zunächst den festen Willen und das Durchhaltevermögen bei Rückschlägen. Nach einer Weile ist die günstigere Handlung so normal und bequem wie vormals die schädigende.

2.4.3 Selbstwirksamkeit, Misserfolgsverarbeitung, Kohärenzgefühl

Die Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die Überzeugung einer Person, durch ihr Handeln eigene Ziele erreichen zu können. Diese Erwartung, die Umwelt in eigenem Sinne wirksam beeinflussen zu können, wirkt auch auf das pädagogische Handeln und Erleben von Lehrkräften. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung erleben Anforderungen im Beruf als weniger bedrohlich und

somit weniger belastend, sie haben die Überzeugung, dass sie schwierige Situationen und Anforderungen im Lehrerberuf erfolgreich bewältigen können. Damit einher geht eine positive Grundstimmung: „Das schaffe ich schon, ich verfüge über genügend Vorerfahrungen und Kompetenzen. Das traue ich mir zu.“

Definition

Selbstwirksamkeitserwartung meint die persönliche Überzeugung eigener Wirksamkeit (synonym: Kompetenzüberzeugung). Beispiel: „Ich bin davon überzeugt, dass ich die Unterrichtsstunde gut durchführen kann, auch wenn die Schülerinnen und Schüler unmotiviert sind.“ Zur kompetenten Durchführung einer Handlung gehören nicht nur objektive Fähigkeiten (Fachkenntnis, Methodenkompetenz, Motivationskompetenz), sondern auch die subjektive Überzeugung, diese Fähigkeiten zu besitzen.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat einen gesundheitsförderlichen Faktor, Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit leiden deutlich seltener an psychischen Beschwerden und Burnout-Problemen. Hohe Selbstwirksamkeit steht zudem im Zusammenhang mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg (Schmitz & Schwarzer, 2002).

Zur Steigerung der Selbstwirksamkeit ist es hilfreich, sich bewusst an frühere, erfolgreich erlebte Situationen zu erinnern und diese zu den aktuellen Situationen in Bezug zu setzen. Ein Training von Selbstwirksamkeit sollte immer auch eine positive Analyse der Erfahrung der Selbstwirksamkeit am jeweiligen Tag unter der Frage „Was ist heute gelungen?“ enthalten. Haken auf „To-do-Listen“ sorgen dafür, dass Erledigtes sichtbar wird (und nicht nur Unerledigtes). Wichtig erscheint insgesamt zu erkennen, dass die eigene Beanspruchung durchaus selbst moderiert werden kann: So lässt sich beispielsweise die unkontrollierbare Beanspruchung durch Eltern mit Gesprächen „zwischen Tür und Angel“ durch feste Sprechzeiten für Eltern regeln. Das Reagieren auf Elternanfragen kann auf diese Weise zu einem Agieren mit klaren Zuständigkeiten und Grenzziehungen werden.

Grenzen stecken – Erfolge erkennen lernen

Viele Lehrkräfte haben ein deutlich überhöhtes Engagement bis hin zur Selbstüberforderung, es fällt ihnen schwer, die Grenzen ihrer Arbeitstätigkeit zu bestimmen und einzuhalten. Ihre Ziele sind zu hoch gesteckt oder idealistisch, ihre Ansprüche an sich selbst realitätsfremd und die Erfüllung der Arbeit so unmöglich. Aufgrund des Fehlens eines verbindlichen Berufsprofils, eines arbeitswissenschaftlichen Anforderungsprofils und einer grundlegenden Verständigung über Qualitätsstandards muss jede Lehrkraft selbst an ihrer persönlichen Vorstellung der Lehrerrolle und ihren beruflichen Zielen arbeiten.

Gesunde Lehrkräfte schaffen es, eine Bilanz zwischen Aufwand und Nutzen zu ziehen. Sie haben ehrgeizige Ziele, verstehen es aber, bei der Verfolgung dieser Ziele mit ihren Kräften hauszuhalten. Personen, die zur Selbstüberforderung neigen, können lernen, realistische Ziele zu entwickeln und ihre eigenen Ansprüche an die Arbeit infrage zu stellen. Wichtig dabei ist die Wahrnehmung bereits kleiner Erfolge. Eine Würdigung des Erreichten und der Austausch darüber mit anderen stärken das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ein kollegialer Austausch über berufliche Ziele und Ansprüche könnte zudem dazu beitragen, die eigene Perspektive zu verändern - eine angemessene Feedbackkultur öffnet den Blick dafür, was man vielleicht selber gar nicht als Erfolg ansieht.

Realistische und flexible Ziele setzen

Realistische Ziele entstehen, wenn eigene sowie extern gestellte Ansprüche differenziert wahrgenommen werden können. So kann in einem nächsten Schritt entschieden werden, welche Aufgaben man erfüllen möchte bzw. kann und welche nicht. Auf diesem Weg lässt sich auch entscheiden, welche Aufgaben delegiert oder aufgeschoben werden müssen und welche Aufträge ggf. an den Absender zurück gegeben oder modifiziert werden. Dieses Vorgehen schafft Klarheit und ermöglicht Transparenz gegenüber anderen Beteiligten (z. B. Eltern oder Schulleitung).

Tipp

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de erhalten Sie hierzu verschiedene Übungen.



Erfolg wird von Lehrkräften häufig nach dem Maßstab „Alles oder nichts“ gemessen. Ein 80%iges Erreichen von Zielen wird kaum als Erfolg verbucht, Misserfolge sind auf diese Weise eher die Regel als die Ausnahme. Gesunde Lehrkräfte haben Freude am Möglichen, an den kleinen Erfolgen. Sie haben gelernt, Misserfolge nicht immer nur pauschal sich selbst oder anderen zuzuschreiben, sondern differenzierte Fehleranalysen durchzuführen. Indem sie Fehler von vornherein mitberücksichtigen, weiten sie ihren Blick für Erklärungen, die außerhalb ihrer Person liegen. Sie würdigen auch Teilerfolge und erste Schritte, denn Erfolgserlebnisse stärken die Motivation und die Verarbeitung von Misserfolgen.

Stressbewältigungstechniken erproben

Basis für die Entwicklung einer gesunden Misserfolgsverarbeitung ist ebenfalls das Erlernen von lang- und kurzfristigen Stressbewältigungstechniken. Bei hoch ausgeprägter Resignationstendenz und misslingender Misserfolgsverarbeitung, bis hin zu Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit, sind Einzel-Coaching und Trainings zur emotionalen Stabilisierung (Angstreduzierung, Selbstwertgefühl stär-

ken, Besinnung auf Fähigkeiten und Entwicklung von Selbstsicherheit) geeignete Interventionsmaßnahmen.

Kohärenzgefühl als Basis von psychischer Gesundheit

Eine entscheidende Ressource von (Lehrer-)Gesundheit stellt aus salutogener Sicht das Kohärenzgefühl dar. Damit gemeint ist das Vertrauen darauf, dass gestellte Anforderungen verstanden werden können, sie mithilfe zur Verfügung stehender Ressourcen zu bewältigen sind und sich die Anstrengung dafür lohnt.

Definition

Die Konzeption des „Sinns für Kohärenz“ („Sense of Coherence“), üblicherweise als Kohärenzgefühl bezeichnet, geht auf den amerikanisch-israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky zurück. Antonovsky beschäftigte sich während der 1970er Jahre mit der Fragestellung, was Menschen gesund erhält.

Aus dieser Forschung ging das Konzept des Kohärenzgefühls als zentraler Bestandteil der Theorie der Salutogenese hervor. Das Kohärenzgefühl wird durch drei Merkmale charakterisiert: Verstehbarkeit, Machbarkeit und Sinnhaftigkeit.

Verstehbarkeit

Die Anforderungen aus der inneren und äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens sind strukturiert, überschaubar und erklärbar („Gefühl der Verstehbarkeit“ – „Ich blicke durch“).

Machbarkeit Es stehen Ressourcen zur Verfügung, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden („Gefühl der Machbarkeit“ – „Ich kann’s packen“).

Sinnhaftigkeit

Diese Anforderungen sind Herausforderungen, die Investitionen und Engagement verdienen und bedeutsam für mich sind („Gefühl der Sinnhaftigkeit“ – „Es lohnt sich“).

Folgende Fragen können sich Lehrerinnen und Lehrer dazu stellen:

Verstehbarkeit: Kann ich das verstehen und verarbeiten, was von mir verlangt wird oder was mit mir geschieht? Weiß ich genau, wofür ich Verantwortung trage und wofür nicht?

Machbarkeit oder Bewältigbarkeit: Kann ich mit meinen Ressourcen und Kompetenzen die Anforderungen handhaben und bewältigen? Welche Unterstützung erhalte ich und welche Entlastungsmöglichkeiten bestehen?

Sinnhaftigkeit: Kann ich einen Sinn in meinem Tun erkennen, erscheinen mir angestrebte Ziele als bedeutsam? Welche Tätigkeiten empfinde ich als besonders lohnend, welche nicht? Bringe ich mich mit dem mir Bedeutsamen in die schulische Gemeinschaft ein?

Zur Beantwortung der genannten Fragen ist es wichtig, ins Gespräch mit anderen zu gehen. Häufig führt dies dazu, dass darüber eine Schulentwicklung in Gang kommt, indem neue Möglichkeiten der Transparenz und Regelung geschaffen werden.

2.4.4 Organisation des Arbeitsalltags und Selbstmanagement

Ein Vorteil des Lehrerberufs ist sein großer Handlungsspielraum und die Selbstverantwortung in Bezug auf Vor- und Nachbereitung und Durchführung des Unterrichts. Dieser Vorteil kann zum Nachteil werden, wenn wichtige Techniken zur Selbstorganisation des Arbeitsalltags fehlen. Dazu gehört etwa ein realistisches Zeitmanagement, das es ermöglicht, Korrekturen zeitgerecht zu erledigen und Arbeitsmaterialien passend vorzubereiten und trotzdem noch genügend Freiraum für Erholung und soziale Kontakte zulässt. Dazu gehört etwa auch ein System, um Unterrichtsmaterialien und Informationen zu verwalten.

Ein Teil der Lehrerarbeit wird immer noch am heimischen Schreibtisch erledigt, auch wenn Ganztagschulen zunehmen. Eine Trennung von Arbeit und Privatleben ist deshalb häufig schwierig. Vielen Lehrkräften gelingt es nur schwer, abzuschalten und sich von schulischen Problemen oder auch Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler frei zu machen. Gesunde Lehrkräfte schaffen die Balance zwischen Dienst und Privatleben. Sie können sich vom Beruf distanzieren und entspannen oder sich anderen Lebensbereichen genussvoll widmen.

Eine klare Strukturierung des Tagesablaufs mit Zeiten für die schulische Arbeit und die Freizeit kann einen ersten Einstieg in das Training von Distanzierungsfähigkeit bedeuten. Ablenkung und Entspannung durch körperliche Aktivitäten wie Sport, Bewegung an der frischen Luft sind ebenfalls unterstützende und hilfreiche Maßnahmen. Sozialer Unterstützung auf der privaten Ebene kommt neben der Familie und den Freundschaften eine große Bedeutung zu, soziale Beziehungen lassen sich durch Freizeitaktivitäten wie Sport und den Besuch von Vereinen und kulturellen Veranstaltungen etc. aufbauen. Förderlich für den Aufbau sozialer Netze und Strukturen ist ein gutes Zeitmanagement bzw. die klare Trennung von Beruf und Freizeit, damit auch die Zeit und Ruhe für soziale Kontakte außerhalb der Schule zur Verfügung steht. Distanzierungsfähigkeit hängt eng damit zusammen, realistische Ziele zu entwickeln und sich entspannen zu können. Personen, denen es schwer fällt, sich von beruflichen Problemen frei zu machen, haben oft auch zu hoch gesteckte Ziele und Ansprüche an den Beruf.

Ihre internen Anforderungen auf das Bewältigbare anzupassen, ist auch für das Trainieren von Distanzierungsfähigkeit wichtig.

Die Distanzierungsfähigkeit sollte dabei im mittleren Bereich liegen, zu niedrige Ausprägungen weisen auf Unfähigkeit zur Distanzierung und damit auf das sogenannte Burnoutmuster hin, zu hohe auf Desinteresse am Beruf. Wenn die Distanz zum Beruf so groß ist, dass Probleme und Themen Lehrkräfte nicht mehr berühren, sollten diese bei sich die Gründe für das Desinteresse untersuchen.

Trainings in Zeitmanagement, eine verbesserte Schreibtischorganisation und die Etablierung hilfreicher Ablagesysteme, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Überprüfung und Anpassung von Zielen und Arbeitsschritten können gute Maßnahmen sein. Auf der organisationalen Ebene können Lehrkräfte daran mitwirken, dass in ihren Schulen wichtige Informationen zur Verfügung stehen, Konferenzen effektiver organisiert werden, Pausen anders = gesünder gestaltet werden.

Tipp

AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf liefert hierzu hilfreiche Hintergrundinfos und Trainingsmodule zum selbständigen Bearbeiten (Hillert et al. 2012, siehe Literaturverzeichnis).

2.5 Lehrerinnen und Lehrer zwischen „Lust auf Schule“ und „Frust an der Schule“

„Lust auf Schule“ und „Frust an der Schule“ – dieser Titel enthält zwei widersprüchliche Botschaften. Er provoziert und animiert zugleich (vgl. dazu auch ausführlicher Nieskens & Paulus, 2011). Er animiert, denn der Lehrerberuf ist eigentlich ein schöner und erfüllender Beruf und hat grundsätzlich wesentliche gesundheitsförderliche Merkmale (nach Richter 2000, S. 64; vgl. auch Scheuch, Seibt et al. 2008).

Aus arbeitspsychologischer Sicht sind folgende Merkmale des Lehrerberufs gesundheitsfördernd:

- Ganzheitlichkeit und Sinnerfüllung (Bedeutung der Tätigkeit, „gebraucht werden“)
- Anforderungsvielfalt (unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten können eingesetzt werden)
- Möglichkeiten der sozialen Interaktion (Aufgaben mit Kooperation)
- vielfältige soziale Kontakte

- Autonomie (Entscheidungsbefugnisse); Handlungsspielraum
- Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen)

Dazu kommt noch das sichere und (relativ) gut bezahlte Beschäftigungsverhältnis, denn Angst vor Arbeitslosigkeit, wie sie in anderen Berufsgruppen oftmals herrscht, ist genauso wie Unterforderung ein großer Stressor.

Tipp

Überlegen Sie einmal, mit welchen Motiven Sie damals in den Lehrerberuf gegangen sind: Was war Ihnen zu Beginn des Studiums/beim Berufseinstieg wichtig, welche Ziele wollten Sie für sich persönlich verfolgen? Was ist davon geblieben, was der Realität zum Opfer gefallen? Was könnten Sie tun, um für sich die „schönen Seiten“ des Lehrerberufs wieder zu entdecken?

Wie zufrieden sind die Lehrkräfte selber mit ihrem Beruf, nehmen sie die schönen und gesundheitsförderlichen Seiten des Berufs noch wahr? Hier muss unterschieden werden zwischen dem Lehrerberuf allgemein (Berufszufriedenheit) und der konkreten Situation an der einzelnen Schule (Arbeitszufriedenheit). Das Allensbacher Institut für Demoskopie ermittelte 2011, dass 74% der Lehrkräfte sich wieder für den Lehrerberuf entscheiden würden. Nur 12% würden inzwischen einen anderen Beruf wählen (Quelle: Forum Schule). In einer eigenen Befragung gaben von 360 Lehrkräften aus acht Schulen sogar 90% an, der Beruf mache noch Spaß. Dabei handelte es sich keineswegs nur um junge Lehrkräfte, befragt wurden Kollegien mit einem Altersdurchschnitt von 45,4 Jahren. „Lust auf Schule“ ist demnach – auch nach einigen Jahren Berufserfahrung – ungebrochen.

Fragt man Lehrkräfte allerdings nach der Arbeitszufriedenheit, sehen die Ergebnisse anders aus.

So leidet zum Beispiel ein großer Teil der oben genannten 360 Befragten unter den hohen beruflichen Beanspruchungen an der jeweiligen Schule und fühlt sich eher krank als gesund (Nieskens & Sieland, 2008). Demnach bedeutet Lehrersein offenbar also mehr Frust denn Lust, viele Lehrerinnen und Lehrer nehmen derzeit eher die zunehmenden Anforderungen wahr und wissen zunehmend weniger, woher sie Ideen und Kräfte nehmen sollen, um die Anforderungen zu bewältigen.

Dieses Kapitel hat sich deshalb unter anderem zum Ziel gesetzt, die schönen Seiten des Lehrerberufs wieder in den Blick zu nehmen, erfahrbar zu machen und Ideen für mehr „Lust auf Schule“ zu vermitteln.

2.5.1 Berufsspezifische Anforderungen im Lehrerberuf

Unter „berufsspezifischen“ (oder tätigkeitsspezifischen) Anforderungen werden Anforderungen verstanden, die den Lehrerberuf von anderen Berufen unterscheiden. Dazu gehören:

- Tätigkeiten wie Unterrichten, Fördern und Benoten
- Diskrepante Rollenerwartungen
- erzwungene Zusammenarbeit = die soziale Konstellation im Unterricht beruht nicht auf Freiwilligkeit
- einseitig gebendes, eindimensionales und asymmetrisches Verhältnis zwischen den Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften
- Schülerinnen/Schülerverhalten/Elternverhalten
- geringe Kontrolle über die erzielten Effekte (Lehrkräfte begleiten Schülerinnen und Schüler nur eine kurze Zeit) und fehlende Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des Unterrichtsgeschehens
- die Abhängigkeit von politischen Entscheidungen, Erlässen und Lehrplänen
- Vermischung von Arbeits- und Freizeit

Auf viele dieser Anforderungen haben die einzelnen Lehrkräfte, Kollegien und Schulleitungen nur sehr begrenzten Einfluss.

In einer eigenen Untersuchung wurde auch nach der Beeinträchtigung durch die Schülerinnen und Schüler gefragt. So gaben knapp 50% der 507 befragten Berufsschullehrkräfte an, ihre Schülerinnen und Schüler zeigten Verhaltensprobleme, 42% stellten eine hohe Zahl schwieriger Schülerinnen und Schüler fest und 68% klagten über zu große Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. Auf der anderen Seite bemängelten auch 73% der befragten Berufsschullehrkräfte, dass ihnen Methodenkenntnisse und -kompetenzen im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern fehlten. Nur 46% der befragten Lehrkräfte waren mit dem Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern zufrieden (Nieskens, Schumacher, Sieland & Bräuer, 2005, unveröffentlichte Daten).

In anderen Schulformen zeigen sich ähnliche Tendenzen: Eigenes Belastungs-erleben wird von den befragten Lehrkräften insbesondere auf Schülerverhalten (47,3%) sowie auf Organisationsstrukturen (50,3%) zurückgeführt. Die Zusammenarbeit mit Kollegen wird von 28,5% der Befragten als Belastung erlebt. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern wird nicht selten als zusätzliche Belastung erlebt (22,7%) (Terhart et al., 1994).

Stressor: Diskrepante Rollenerwartungen

Eine weitere für den Lehrerberuf typische Belastung sind diskrepante Rollenerwartungen. An Lehrkräfte werden von unterschiedlichen Seiten sehr unterschiedliche Erwartungen an die Rolle der Lehrerin/des Lehrers herangetragen: Von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Gesellschaft, vorgesetzten Schulbehörden und Politik. Daneben füllen Lehrkräfte auch noch ihre individuellen Rollen als Kind, Mutter, Vater etc. aus. Hier ein professionelles persönliches Leitbild der Lehrerrolle zu finden, in dem man sich mit seinen Schwächen und Stärken verwirklichen kann, ist schwierig und führt häufig dazu, dass Lehrkräfte gleichzeitig unterschiedliche und widersprüchliche Rollenerwartungen erfüllen möchten, was zu Überforderung führen kann. Erschwerend ist in diesem Zusammenhang eine grundsätzlich wenig „fehlertolerante“ Einstellung bei Lehrerinnen und Lehrern. Als „Spezialistinnen und Spezialisten für Fehlersuche“ haben sie eher gelernt, auf die Defizite zu achten. Wenn sie diese Haltung auch auf ihre Arbeit übertragen, ist die Folge häufig Ängste davor, Erwartungen und Ansprüche nicht zu erfüllen.

Unterrichten ist somit geprägt von unterschiedlichen, teilweise diskrepanten Rollenerwartungen, die sich auf mehreren Dimensionen anordnen lassen.

Tabelle 2.4: Diskrepante Rollenerwartungen, Quelle: Rothland & Terhart, 2007 (nach Helsper, 2000)

Diskrepante Rollenerwartung	Anforderung
Nähe und Distanz	Spannungsverhältnis zwischen dem persönlichen Interesse an den Schülerinnen und Schülern bei gebotener professioneller Distanz
Person und Sache	Vermittlung von abstrakten Sachinhalten unter Bezugnahme auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler
Einheitlichkeit und Differenz	Gerechte Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler einerseits und Förderung oder Unterstützung Einzelner mit unterschiedlichem Lernniveau andererseits. Auch die Benotung und Weiterempfehlung für Schulformen widerspricht dem Einheitlichkeitspostulat.
Organisation und Interaktion	Das zum Teile starre Regelwerk der Organisation Schule mit seiner vorgegebenen Zeittaktung, wiederkehrenden Stoffplänen usw. mit der weitgehend individuellen und selten extern bewerteten Interaktion zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften im Klassenzimmer übereinbringen.
Autonomie und Heteronomie	Das Ziel der Schule und des unterrichtlichen Handelns ist die Entfaltung lebenspraktischer Selbst- und Eigenständigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitiger Abhängigkeit und Unselbstständigkeit in der Schülerrolle (abhängige Position des Adressaten).

Tipp

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de erhalten Sie dazu eine Übung.



Exkurs: Inklusion als besondere berufsspezifische Anforderung der Zukunft

Ein Beispiel aus den momentan stattfindenden schulpolitischen Entwicklungen kann verdeutlichen, dass eine konstruktive Bewältigung berufsspezifischer Anforderungen für Lehrkräfte aktuell besonders wichtig ist: Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention sind in Deutschland auch allgemein bildende Schulen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig. Diese Thematik wird derzeit unter dem Stichwort „Inklusion“ diskutiert. Die Selektion nach besonderen Förderbedürfnissen und die Delegation der Verantwortung für diese Schülergruppen an zuständige Förderschulen ist damit bis auf wenige Ausnahmen nicht mehr möglich und somit als „externe Ressource“ für Lehrkräfte allgemein bildender Schulen nicht mehr verfügbar. Stattdessen ist die Kooperation mit Lehrkräften für Sonderpädagogik und mit therapeutischem Personal notwendig. Dazu gehört auch eine grundsätzliche Veränderung der Unterrichtsorganisation (z. B. Binnendifferenzierung und Individualisierung). Die Schwierigkeit des Umgangs mit bestimmten Schülerinnen und Schülern und deren Lern- und Verhaltensproblemen, die wie oben dargestellt ohnehin als Belastungsfaktor genannt wird, könnte sich also zukünftig tendenziell verstärken. Erschwerend kommt hinzu, dass Lehrkräfte zur schulischen Inklusion kaum positive biografische Erfahrungen besitzen und keine Orientierung an Modellen und Vorbildern möglich ist, da in Deutschland ein höchst ausdifferenziertes Schulsystem Tradition besitzt (Dreigliedrigkeit plus verschiedene Förderschultypen).

Die derzeit im Amt befindlichen Lehrkräfte allgemeiner Schulen haben sonderpädagogische Grundlagen und diagnostische Verfahren nicht in der Ausbildung und zumeist auch nicht im Rahmen von Fortbildungen kennen gelernt. Es fehlen also auch grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen, die Lehrkräften Sicherheit bei der Entwicklung inklusiver Konzepte geben könnten. Mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf die inklusive Arbeit gehen jedoch wichtige interne Ressourcen verloren, die im Umgang mit der veränderten Anforderungssituation nötig wären (vgl. Erbring 2012).

Inklusive Schulen sind kein zusätzlicher Belastungsfaktor per se. Sie bieten ganz im Gegenteil bei guter Vorbereitung (d. h. Zeit und Strukturen für Entwicklung) und ausreichenden Ressourcen (d. h. Personal- bzw. Teamentwicklung, Fortbildungen, externe Unterstützung durch Fachpersonal, passenden Schulgebäuden und Räumen) eine realistische Chance für Schul- und Unterrichtsentwicklung und hohe Arbeitszufriedenheit. Viele Schulen, die bereits seit Jahren gemeinsa-

men Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf praktizieren, zeigen ein hohes Ausmaß an Professionalität und Qualität. Dies zeigen die Gewinner von Schulpreisen wie z. B. des Deutschen Schulpreises oder des Jakob-Muth-Preises. Diese Schulen bieten demnach gute Möglichkeiten für das Erlernen ressourcenorientierter Sichtweisen, für das Erleben gelingender Kooperation und wechselseitiger Entlastung (vgl. Kap. 2.4.2 und 2.5.2).

2.5.2 Berufsunspezifische Anforderungen im Lehrerberuf

Wenn Lehrerinnen und Lehrer über manche Anforderungen ihres Berufs klagen, stoßen sie im Gespräch mit anderen Berufstätigen häufig auf großes Verständnis. Schwierige Schülerinnen und Schüler und Unterrichtsstörungen sind als mögliche Ursache von berufsspezifischer Belastung gut nachvollziehbar - bei den berufsunspezifischen Anforderungen werden sie dagegen auf weniger Verständnis stoßen. Denn insbesondere Kooperationschwierigkeiten, fehlende Wertschätzung und Belohnung der Arbeit und des Engagements, fehlende Ressourcen oder ineffiziente Organisationsstrukturen, ebenso wie mögliche Konflikte mit Leitung und Verwaltung, sind Anforderungen, die auch in anderen Arbeitskontexten häufig auftreten. Auch die im Lehrerberuf fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten (Karriere) kennen Berufstätige aus manchen anderen Berufsfeldern.

Ebenso wie bei den berufsspezifischen Anforderungen lassen auch die berufsunspezifischen Anforderungen einen gewissen Spielraum im Umgang damit zu. Nicht jede Anforderung muss zur Beeinträchtigung werden, sondern kann auch eine ungenutzte Ressource darstellen.

Interaktion und Kommunikation – Stressor oder Ressource?

Unter arbeitspsychologischer Perspektive ist ein erfolgskritischer Punkt des Lehrerberufs die soziale Interaktion und Kommunikation im Kollegium, mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, aber auch mit der Schulleitung. Wie wir aus zahlreichen Untersuchungen wissen, birgt aber gerade dieser kommunikative Aspekt für den Lehrerberuf Chancen und Risiken in sich. Gelingt die Kommunikation und Zusammenarbeit, ist sie eine soziale Ressource von großer Bedeutung. Gelingt sie nicht oder führt sie zu Konflikten, wird sie zu einer großen Beeinträchtigung. Gerade in der Qualität der Kommunikation und Interaktion unterscheiden sich Schulen stark, hier liegt ein großes Potenzial zur gesundheitsförderlichen Veränderung. Ein gewichtiger Belastungsfaktor in diesem Zusammenhang ist die häufig noch vorherrschende Isolation der meisten Lehrkräfte (Lehrkräfte als „Einzelkämpfer“). In vielen Schulen gilt immer noch das Prinzip „Tür zu bei der Arbeit!“. Die verschlossene Tür hat für die Lehrkräfte und ihre Arbeit erhebliche negative Effekte. Sie erleben selten professionelles Feedback und kollegialen

Austausch. Wie oben angesprochen, könnte die Entwicklung inklusiver Konzepte und Strukturen ein Einstieg in neue und veränderte Kooperationsformen werden und damit zur Nutzung einer bislang weitgehend brach liegenden Ressource des Lehrerberufs führen. Mit einer veränderten Ausgestaltung des organisatorischen Kontextes von Schulen lässt sich somit ein möglicher Ansatzpunkt für die Reduzierung von Belastungen und die Stärkung von Ressourcen identifizieren (vgl. Erbring 2012).

Wenn wir davon ausgehen, dass die Ausprägung dieser Belastungen das Ergebnis der konkreten sozialen Ausgestaltung der Organisation ist, bedeutet das für die einzelne Schule: Sie ist aufgefordert, ihre spezifischen Belastungen und Ressourcen zu diagnostizieren und dann entsprechend schulspezifische Maßnahmen einzuleiten. Die Ergebnisse aus einem eigenen Projekt belegen: Schulen unterscheiden sich ganz erheblich, wie man am Beispiel Zufriedenheit mit Schulleitung und Kollegium sehen kann.

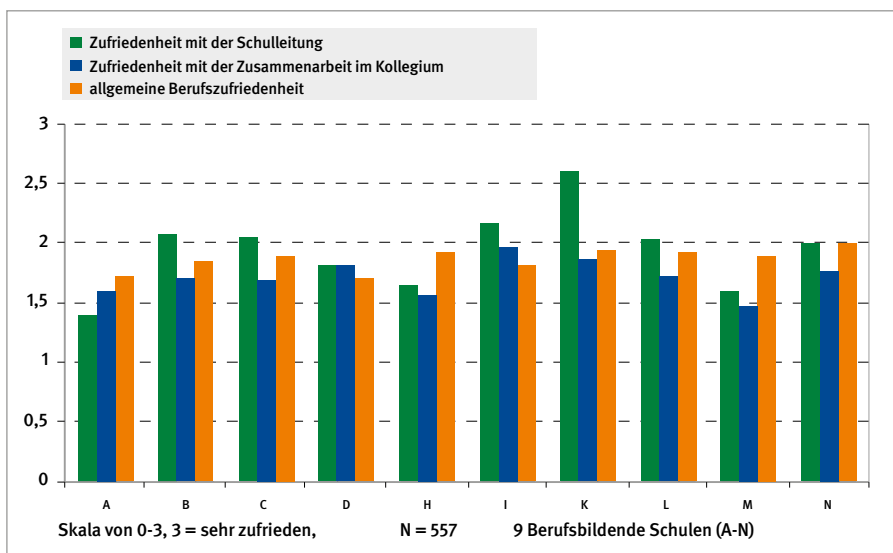


Abbildung 2.6: Zufriedenheit mit Schulleitung, Zusammenarbeit im Kollegium und allgemeine Berufszufriedenheit, Modellprojekt 1 (s. die Projektbeschreibung in der Einleitung), 9 Schulen, N = 507 Lehrkräfte

Bei der Zufriedenheit mit Schulleitung und Kollegium sieht man zwischen den untersuchten berufsbildenden Schulen deutliche Unterschiede. Zufriedenheit mit der Schulleitung und mit dem Kollegium sowie allgemeine Berufszufriedenheit stehen dabei in einem signifikanten Zusammenhang mit dem allgemeinen

Gesundheitszustand der Lehrkräfte. Man kann davon ausgehen, dass bei einer Schule mit hohen Zufriedenheitswerten im Bereich Kollegium und Schulleitung der soziale Zusammenhalt eine Ressource ist (Schule K), bei einer Schule mit geringer Zufriedenheit eher eine Belastung (Schule A). Das Kapitel 3 geht noch einmal intensiv auf diese Thematik ein.

Aus vielen Untersuchungen zu sozialen Systemen wissen wir, welche Merkmale gesundheitsförderlich sein können (vgl. dazu im Überblick auch Paulus, 2010, Rothland & Klusmann, 2012). In der derzeitigen Diskussion über Lehrergesundheit im Rahmen der guten gesunden Schule versucht man, diese Ergebnisse auch auf das soziale System Schule anzuwenden. Im Folgenden soll exemplarisch vorgestellt werden, welche gesundheitsfördernden Merkmale soziale Systeme wie Schulen aufbauen können.

2.6 Möglichkeiten der Gesundheitsförderung im System Schule

Schulen sind personenbezogene Dienstleistungsunternehmen mit hoher Personalintensität und eher geringem Technikaufwand. Das bedeutet, dass der Einfluss sozialer Systeme hier besonders hoch ist. Badura (2004) skizziert das aus organisationspsychologischer Perspektive so:

Schulen sind personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Ihr Auftrag besteht in der Erbringung immaterieller Leistungen in der direkten Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern. Personenbezogene Bildungsleistungen entstehen koproduktiv, d.h. Schüler sind nicht Konsumenten, sondern Koproduzenten dieser Leistungen. Personenbezogene Dienstleistungsorganisationen sind auf eine aktive Mitarbeit ihres Klientels angewiesen zur qualitativ hochwertigen Erledigung ihrer Aufträge – Mitarbeit im Sinne von Aufmerksamkeit, Motivation und aktiver Beteiligung. Daraus ergibt sich für Schulen und andere Bildungseinrichtungen eine doppelte Aufgabenstellung: Erstens Erfüllung des Bildungsauftrages, d. h. Vermittlung von Wissen, Werten, Fertigkeiten, zweitens Befähigung zur Koproduktion in Form von Identifikation mit der eigenen Schule und Entwicklung hoher Leistungsmotivation und sozialer Kompetenz. Diese doppelte Aufgabenstellung macht die Arbeit in Schulen überaus komplex, verweist auf Möglichkeiten aber auch Grenzen pädagogischen Handelns. In dieser sehr speziellen Arbeitssituation an der Mensch-Mensch-Schnittstelle liegt ein wesentlicher Unterschied zu Güter produzierenden Unternehmen.

Für Schulen als Organisationen gilt: Gesundheitsförderung ist die Grundlage, das Mittel zum Zweck der Auftragserfüllung (Bildung und Erziehung). Gesundheit und Leistungsfähigkeit sind zwei Seiten einer Medaille. So argumentieren auch Vertreter des Konzepts der guten gesunden Schule: Gesundheitsförderung

dient der Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule durch den gezielten Einsatz gesundheitswissenschaftlich fundierter Interventionen.

Was sind nun gesundheitsfördernde Faktoren von Schulen, die es zu stärken gilt? Badura (2004) nennt drei Bereiche:

- Wechselseitige Hilfe und soziale Unterstützung
- Gemeinsame Überzeugungen, Werte und Regeln
- Mitarbeiterorientierte Führung

Diese drei Bereiche sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. In den verschiedenen anderen Kapiteln in diesem Handbuch finden Sie dazu vertiefende Ausführungen, z. B. in den Kapiteln 3, 4 und 5 zur Zusammenarbeit und zu den gemeinsamen Werten, in Kapitel 6 zum Thema der salutogenen Schulleitung.

2.6.1 Soziale Unterstützung

Ein Fazit der Untersuchungen zu Beanspruchung und schulischen Arbeitsbedingungen lautet, dass soziale Unterstützung als wichtigster Faktor für die Erhaltung der Lehrgesundheit im schulischen Alltag gelten müsse (Schaarschmidt, 2004, 2007). Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen analoge Zusammenhänge zwischen Beanspruchungserleben und sozialem Klima im Kollegium sowie Schulleitungshandeln. In Schulen, in denen die Schulleitung als unterstützend wahrgenommen wurde, wurden weniger psychische und körperliche Beschwerden berichtet, es lag eine geringere Anzahl von Krankentagen vor und die Wirkung der stärksten Belastungen wie Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler, große Klassen und hohe Stundenzahlen wurde abgepuffert. Das bedeutet: Ein mitarbeiterorientierter Führungsstil, der sich durch Transparenz, Verständnis und Wertschätzung auszeichnet, vermag in deutlichem Maße das Belastungserleben abzupuffern. Eine ähnliche Wirkung gilt auch für das Erleben eines positiven Klimas im Kollegium: Gut ausgeprägter Zusammenhalt im Kollegium und kollegiale Unterstützung bedeuten eine Schutzfunktion in der Auseinandersetzung mit den täglichen Anforderungen.

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch die Forschungsergebnisse zum Phänomen „Burnout“. Belastungen werden dann als besonders bedrohlich erlebt, wenn die soziale Unterstützung als gering eingestuft wird. Im Umkehrschluss kann soziale Unterstützung die Manifestierung von Burnout verhindern. Einschränkend muss aber gesagt werden: Psychisch bereits beeinträchtigten Lehrkräften fällt es schwerer als gesunden, soziale Kontakte im Privaten oder Beruflichen zu entwickeln (Hillert et al. 2011). Auch erleben sie das Ausmaß an sozialer Unterstützung als geringer als gesunde Lehrkräfte. Hier kann es im Einzelfall notwendig sein, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Auch sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden, wenn es um die kollegiale Entwicklung der

Zusammenarbeit geht. Die Schulleitung ist gut beraten, den persönlichen Belastungszustand der Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium im Blick zu behalten.

Auf der schulisch-beruflichen Ebene haben Lehrkräfte hohe Handlungsspielräume in der Ausgestaltung des sozialen Klimas und der sozialen Unterstützungsstrukturen. Dazu gehört die Teilnahme an Teams und Arbeitsgruppen (vgl. Kap. 9), aber auch die fachliche Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen. Die Erfahrung, dass Teamarbeit Entlastung bringt, besitzen viele Lehrkräfte nicht. Teamarbeit wird eher vermieden und als „Zeitfresser“ angesehen. In den letzten Jahren ist in Aus- und Fortbildung von Lehrkräften versucht worden, diese Vorurteile bereits im Vorfeld auszuräumen und Teamkompetenzen frühzeitig anzubahnen.

Gemeinsame Aktivitäten mit Kolleginnen und Kollegen außerhalb der Schulzeit und organisatorische Veränderungen wie die Umgestaltung des Lehrerzimmers zu einem Ort, an dem man sich gerne aufhält, können in Einzelfällen sinnvoll sein und dafür sorgen, dass Orte für sozialen Austausch vorhanden sind.

Kollegiale Beratung (vgl. Kap. 2.1.2) kann einen wichtigen Beitrag zur Etablierung stabiler Teamstrukturen leisten, da hier Probleme offen zur Sprache gebracht werden und die Qualität gemeinsamer Arbeit erfahrbar wird. Nicht nur ein Netzwerk an Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für das Kollegium, sondern insbesondere auch die Begleitung von Berufsanfängern z. B. durch Mentoren und durch Supervisionsangebote sorgen dafür, dass sich das soziale Klima einer Schule verbessert. Eine gute und wirkungsvolle Möglichkeit, in Kollegien soziale Unterstützungssysteme zu bilden, ist deshalb die Etablierung von kollegialen Beratungsrunden.

Folgende Aspekte haben sich in der Praxis als fördernde Faktoren bewährt, um soziale Unterstützung und Zusammenhalt im Kollegium zu stärken:

- Über Arbeitsorganisation die Möglichkeiten für soziale Interaktion und kollegiale Zusammenarbeit erweitern: Zum Beispiel Orte und Gelegenheiten für Austausch und Kommunikation schaffen, Pausen anders gestalten, Konferenzen effektiv und mit Rücksicht auf individuelle Bedingungen (eigene kleinere Kinder, lange Fahrtzeiten) durchführen.
- Zum Beispiel Lehrerzimmer und Außenräume so umgestalten, dass man sich gerne darin aufhält und austauscht. Eine unserer Projektschulen hat z. B. das Lehrerzimmer als gesundheitsförderliche Maßnahme renoviert, mit freundlichen Farben und praktischen Möbeln neu gestaltet, ergonomische Stühle angeschafft und die Nutzungsregeln für das Lehrerzimmer neu festgelegt.

- Gemeinsame Unternehmungen im Kollegium außerhalb der Schulzeit ermöglichen ein vertieftes und entspanntes Kennenlernen unter veränderten Bedingungen. Gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse stärken das „Wirkgefühl“. In unserer Befragung wurde auch sehr häufig der Wunsch nach solchen gemeinsamen Aktivitäten geäußert. Sie könnten fester Bestandteil des schulischen Lebens werden.
- Eine Förderung der Teamarbeit kann helfen, Isolation zu überwinden, neue Perspektiven bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern zu eröffnen und den Austausch von Ideen ermöglichen.
- Kooperativen Lernstile: Professionelle Lerngemeinschaften haben sich in der internationalen Diskussion als „Königsweg“ schulischer Qualitätsentwicklung erwiesen (Bonsen/Rolff, 2006). Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung werden verbunden und schaffen ein gesundheitsförderliches Klima.
- Aufbau einer Feedbackkultur: Würdigung der Leistungen einzelner oder von Teams im Kollegium. Durch Feedback kann ein Klima wechselseitiger Würdigung entstehen.
- Informationsfluss schafft ein Klima von Offenheit und Interesse für die Arbeit der anderen Lehrkräfte und kann gesundheitsschädliche Entwicklungen wie etwa Mobbing verhindern.
- Unterstützende Begleitung von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern, Unterstützung in wichtigen Phasen (Schulwechsel, Wechsel in andere Abteilungen, Positionen) in Form von Mentoring, kollegialer Fallberatung und Supervision.

2.6.2 Gemeinsame Werte, Überzeugungen und Regeln entwickeln

Gemeinsame Überzeugungen ermöglichen und erleichtern die Zusammenarbeit. Sie reduzieren Koordinationsaufwand, verpflichten für gemeinsame Ziele und motivieren ihre Mitglieder zu gemeinsamem Handeln (vgl. auch Kap. 4 und 5). Eine gemeinsam vereinbarte und von allen getragene Vision von einer guten gesunden Schule ist das „A und O“ jeglicher Bemühungen um Entwicklung und Veränderung von Schulen. In Kapitel 4 erhalten Sie dazu eine ausführliche Beschreibung auf der Basis der Forschung und eigener Modellprojekte.

Gemeinsame Regeln und Normen reduzieren Quellen von Unsicherheit und möglichen Konflikten, helfen aber auch Stress zu vermeiden bzw. mit Belastungen umzugehen:

Je geringer der Vorrat an gemeinsamen Überzeugungen, Werten und Regeln in einer Organisation, je höher der Bedarf an Koordination und Abstimmung und desto konfliktreicher die Kooperation der Mitglieder, desto

zahlreicher und schwerwiegender sind die sich daraus ergebenden negativen Auswirkungen für Befinden und körperliche Gesundheit. (Badura, 2004)

Eine weitere Voraussetzung für ein gutes Schulklima ist die Beeinflussbarkeit der Regeln durch die Mitglieder. Je partizipatorischer ein System ist, desto eher wird es von den Betroffenen mitgetragen und als unterstützend erlebt. In der Fachsprache redet man hier auch vom Handlungsspielraum. Handlungsspielraum meint die Möglichkeiten, Arbeitsbedingungen mitgestalten zu können. Handlungsspielraum gilt als wesentlicher gesundheitsfördernder Faktor. Man kann in diesem Zusammenhang auch von Schulkultur sprechen. Natürlich beziehen sich diese Regeln und Normen nicht nur auf die Lehrkräfte, sondern auch auf die Schülerinnen und Schüler. Auch für diese gilt in gleicher Weise die positive Wirkung der Eigenbeteiligung. In Programmen zur Förderung der psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern wird das unter dem Thema „Partizipation“ beschrieben (vgl. z. B. das Programm MindMatters, www.mindmatters-schule.de).

In der werteorientierten Schulentwicklung mit dem „Index für Inklusion“ wird vorgeschlagen, zwischen den Dimensionen Schulkultur, strukturellen Aspekten und Praktiken innerhalb der Schule zu unterscheiden. Für jede dieser drei Dimensionen werden Indikatoren und Fragen zur Verfügung gestellt, welche Schulen darin unterstützen, die eigene Schule werteorientiert zu entwickeln (deutsche Version erhältlich unter www.inklusionspaedagogik.de/index.php/index-fuer-inklusion/dimensionen).

Anregungen und Fragen im Rahmen einer werteorientierten Schulentwicklung sind z. B.:

- ▶ Wird der Aufbau einer unterstützenden Schulgemeinschaft als genauso wichtig angesehen wie die Steigerung der kognitiven Leistungen?
- ▶ Wird die Förderung von Zusammenarbeit als genauso wichtig angesehen, wie die Bestärkung von Unabhängigkeit?
- ▶ Wird Unterschiedlichkeit als anregend wertgeschätzt – und nicht Anpassung an eine einzige „Normalität“ angestrebt?

2.6.3 Mitarbeiterorientierte (salutogene) Führung

Mitarbeiterorientierte Führung bedeutet zunächst, dass auf der Ebene der Schulorganisation ein vernünftiges Management in Bezug auf Konferenzen, Dienstgespräche und Regularien vorhanden ist. Gerade die bürokratische Kleinarbeit im Schulalltag gehört zu den täglichen Ärgernissen, für die es häufig ungenutzte Veränderungsmöglichkeiten gibt.

Neuere Untersuchungen zur Lehrgesundheit belegen, dass Führungshandeln eine der wesentlichen Einflussfaktoren für das soziale Klima, die Schulkultur und das persönliche Wohlbefinden der Lehrkräfte ist (Harazd, Gieske & Rolff, 2009, vgl. dazu ausführlich Kap. 6). Gesundheitsmanagement (Definition und Beschreibung im Kap. 1) soll dabei nicht eine zusätzliche Aufgabe zu den vielen anderen Aufgaben werden, die Schulleitungen heute zu erfüllen haben. Es geht um die Schaffung eines Gesundheitsbewusstseins und um die Einsicht, dass Belastungen in der einzelnen Schule im Rahmen einer ohnehin geforderten Schulentwicklung reduziert werden können (Bonsen, 2005, vgl. auch Kap. 3).

Verschiedene Forscherinnen und Forscher bestätigen die Rolle, die Schulleitungen für die Gesundheitsförderung zukommt. Sie erwarten, dass über die Qualifizierung von Schulleitungen eine wesentliche Ressource der Beanspruchungsoptimierung und Gesundheitsförderung erschlossen werden kann. Entsprechende Fortbildungen könnten an dieser Stelle sehr nützlich sein, in manchen Bundesländern finden sie für zukünftige Schulleitungen auch schon statt. Schulleitungen benötigen an dieser Stelle zusätzlich ein Netz an Beratung und fachlicher Unterstützung, wie es in manchen Bundesländern durch Arbeitsmedizinische Dienste und Fachkräfte für Arbeitssicherheit schon installiert ist. Auch (Leistungs-) Supervision, angeboten als Einzel- oder Gruppenberatung von Führungskräften, kann für Schulleitungen eine gute Maßnahme sein, um schulische Gesundheitsförderung voran zu treiben. Empfehlenswert sind hier insbesondere systemische Beratungsformate, welche organisationale Strukturen und Beziehungen in den Blick nehmen (Ebbecke-Nohlen, 2009, S. 24ff). Systemisch orientierte Leitungssupervision bietet Schulleitungen die Möglichkeit, das eigene Führungshandeln aus einer Distanz heraus zu betrachten und die Konsequenzen des eigenen Fühlens, Denkens und Verhaltens in Bezug auf sich selbst, die Organisation Schule und die Lehrkräfte bzw. weiteres Personal in den Blick zu nehmen. Schulleitungen können auf diese Weise Arbeitsabläufe optimieren, Prozesse gezielter steuern und ggf. Handlungsalternativen entwickeln. Die Frage danach, wie sich an einer Schule attraktive Anreize und Strukturen für Kooperation und Teamarbeit schaffen lassen, könnte ein Leitgedanke für eine Supervisionsanfrage einer Schulleitung sein.

Im Rahmen von Fortbildungen oder Coachings können Schulleitungen ihr Führungsverhalten gezielt entwickeln und erproben. Folgende Aspekte im Führungshandeln gelten als besonders gesundheits- und leistungsförderlich: Transparent, wertschätzend, offen, partizipativ, klar hinsichtlich der Zielsetzungen. Mitarbeiterorientierte Führung kann das Wohlbefinden der Lehrkräfte positiv beeinflussen und ermöglicht erst tief greifende Wandelprozesse im Kollegium hin zur Stärkung von sozialem Zusammenhalt und Schulklima.

Dabei spielt natürlich auch die eigene Gesundheit der Schulleitung eine große Rolle, wie Kapitel 6 belegt. Daraus folgt: Der in diesem Kapitel für Lehrkräfte dargestellte Überblick zur Lehrergesundheit lässt sich in vielen Punkten auch auf die Gesundheit der Schulleitungen übertragen.

2.7 Literatur

Bücher mit Übungen und Praxisanleitungen:

Heyse, H. (2011). Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen für die individuelle und schulische Gesundheitsförderung. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S. & Sosnowsky-Waschek, N. (2012). Lehrergesundheit. AGIL - das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. Stuttgart: Schattauer.

Kretschmann, R. (2008). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer: Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen (3., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.

Tipp

Weitere Bücher mit Übungen und Praxisanleitungen finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



Verwendete Literatur:

Badura, B. (2004). Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können. (Unveröffentl. Gutachten für die Landesregierung NRW).

Bamberg, E., Busch, C. & Ducki, A. (2003). Stress- und Ressourcenmanagement - Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt. Bern: Huber.

Bauer, J. (2002). Früherkennung von Burnoutgefährdung und Bewahrung seelischer Gesundheit im Schuldienst. In Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (Hrsg.), *Damit Schule nicht krank macht! Hilfe für Lehrer/innen*. Stadt: Verlag.

Becker, P. (2003). Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (4. Auflage: S. 13-15). Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.

Belardi, N. (2005). Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: Beck.

Blümel, S. (2011). Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter: <http://www.bzga.de/leitbegriffe> [Zugriff: 01.06.2017]

Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, S. 167-184

Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010): Salutogenese in Lehrberuf und Schule (SALUS). In *Pädagogik* 10/2010, S. 32-35

Ebbecke-Nohlen, A. (2009). Einführung in die systemische Supervision. Heidelberg: Auer.

- E DIN EN ISO 10075–1. Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung. Teil 1: Allgemeines und Begriffe. Entwurf September 1996.
- Erbring, S. (2012, in Vorbereitung). Schulische Inklusion aus salutogenetischer Sicht. In Lernchancen.
- Franke, A. & Franzkowiak, P. (2011). Stress und Stressbewältigung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter: <http://www.bzga.de/leitbegriffe> [Zugriff: 05.02.2012]
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrer*gesundheits als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Hillert, A. (2004). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel-Verlag.
- Huppertz, M. (2006). Achtsamkeit in der Dialektisch-Behavioralen Therapie (DBT). *Zeitschrift für Psychiatrie*, 54 (4), 255-264.
- Hurrelmann, K., Franzkowiak, P. (2011). Gesundheit. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter: <http://www.bzga.de/leitbegriffe> [Zugriff: 05.02.2012]
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Im Alltag Ruhe finden: Meditationen für ein gelassenes Leben*. Frankfurt, M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Kaltwasser, V. (2010). *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 161-173.
- Lehmann, M. (2003). Verhaltens- und Verhältnisprävention. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (4. Auflage, S. 13-15). Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.
- Lehr, D. (2011). Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. *Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757-773). Münster: Waxmann.
- Malti, T., Häcker, T. & Nakamura, Y. (2009). *Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- McKinsey & Company (2007): *Howtheworld's best-performingschoolsystemscome out ontop*. Verfügbar unter: http://www.mckinsey.com/client/service/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf [Zugriff: 28.07.2011]
- Miller, R. (2004). *99 Schritte zum professionellen Lehrer*. Seelze: Friedrich.
- Miller, R. (1999). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim: Beltz, 3. Aufl.
- Naidoo, J, Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
- Nieskens, B. & Paulus, P. (2011). Lust auf Schule – Typische Schulsituationen als Impulse für Gesundheit, Schul- und Unterrichtsqualität. In M. Balliet. & U. W. Kliebisch (Hrsg.) *LehrerHandeln. Kompetent, effizient, kongruent*. Hohengehren: Schneider.
- Nieskens, B., Sieland, B. (2008). Stress in der Schule. Was Lehrerinnen und Lehrer für ihre Gesundheit tun können. In *forum schule* 1/2008, S. 14-19
- Paulus, P. (2011). *Gesundheitsförderung und Schule*. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter: <http://www.bzga.de/leitbegriffe> [Zugriff: 05.02.2012]

- Paulus, P. (Hrsg.) (2010). *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Weinheim: Juventa.
- Paulus, P. (2006). *Psychische Gesundheit. Rückgrat für die Seele*. In Fritz, A.; Klupsch-Sahlmann, R. & Ricken, G. (Hrsg.). *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht* (S. 138-148). Weinheim: Beltz.
- Richter, G. (2000). *Psychische Belastung und Beanspruchung*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Rothland, M. (2012). Was wissen wir über Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf? *Pädagogik*, 64 (6).
- Rothland, M. (2009). Das Dilemma des Lehrerberufs sind ... die Lehrer? Anmerkungen zur persönlichkeitspsychologisch dominierten Lehrerbelastrungsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, H. 1, S. 111-125
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2012). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. In Rothland, M. (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf? Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Scheuch, K., Seibt, R., Haufe, E. & Rehm, U. (2008). Belastungen und Gesundheit im Lehrerberuf. In T. Bals, A. Hanses & W. Melzer (Hrsg.). *Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings. Ein Überblick über Präventionsansätze in zielgruppenorientierten Lebenswelten* (S. 155-179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.
- Simon, F. (2007). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus* (2. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Sosnowsky, N. (2007). Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 119-139). Wiesbaden: VS Verlag.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.: Lang
- Weber, A., Wettle, D. & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf. *Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte*. *Deutsches Ärzteblatt*, 101, A850-A859.
- WHO (2007). *Mental health: strengthening mental health promotion*. Fact sheet N° 220. Verfügbar unter: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/index.html>[Zugriff: 05.2.2012]

LUTZ SCHUMACHER

3 Wege zu einer guten gesunden Schule – Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung

Ziele und Aufbau des Kapitels

Geht es um die Förderung der Gesundheit von Lehrkräften, sehen sowohl die Betroffenen als auch Außenstehende darin oft eine Aufgabe der einzelnen Lehrkraft. Durch eine Änderung des Lebensstils, den Erwerb von Kompetenzen zur besseren Bewältigung beruflicher Anforderungen oder die Stärkung der physischen Konstitution soll sich die einzelne Person wappnen, um den Belastungen des Lehrerberufs gewachsen zu sein. Unter dieser Perspektive trägt die einzelne Lehrkraft die alleinige Verantwortung für die Erhaltung der eigenen Gesundheit und Leistungsfähigkeit. Dies ist eine einseitige Sichtweise, die nicht ausreichend berücksichtigt, dass für eine nachhaltige Gesundheitsförderung auch eine Veränderung der Verhältnisse in Schulen notwendig ist (Schumacher, 2010). Sicherlich sollte jede Lehrerin und jeder Lehrer darüber nachdenken, inwiefern sie oder er die eigenen Ziele, Erwartungen und Verhaltensweisen so modifizieren kann, dass gesundheitliche Belastungen reduziert werden. Aber es darf nicht übersehen werden, dass die Schule als soziales System Anforderungen und Belastungen, aber auch Ressourcen beinhaltet, die die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mitglieder des Systems mitbestimmen.

In diesem Kapitel soll verdeutlicht werden, welche Belastungen und Ressourcen das soziale System Schule beinhalten kann und wie durch eine Veränderung von Prozessen und Strukturen in Schulen sowie die Stärkung von Kooperation und sozialer Unterstützung eine gute gesunde Schule entstehen kann.

Zunächst wird aufgezeigt, wie Merkmale sozialer Systeme die Gesundheit der einzelnen Personen mitbestimmen. Anschließend wird beschrieben, welche Merkmale eine gute gesunde Schule aufweist (vgl. dazu auch Kap. 1.4), bevor gezeigt wird, wie Entwicklungs- und Lernprozesse in Schulen initiiert und gestaltet werden können, um diesem Idealbild nahe zu kommen. Hierbei steht das Konzept der Organisationsentwicklung im Mittelpunkt, welches dazu dient, umfassende Entwicklungsprozesse in Organisationen zu gestalten.

Dieses Kapitel bildet das Fundament für die nachfolgenden Kapitel, in denen einzelne Phasen und Voraussetzungen des Organisationsentwicklungsprozesses vertieft betrachtet werden.

Tipp

Zu diesem Kapitel erhalten Sie verschiedene Arbeitshilfen und Übungen für die Arbeit an Ihrer Schule. Sie finden diese Materialien zum Download im Internet unter www.handbuch-lehrergesundheit.de. An dem Symbol erkennen Sie, zu welchen Themen Sie zusätzliche Materialien erhalten.

**3.1 Belastungen und Ressourcen des sozialen Systems Schule**

Empirische Studien zur Lehrergesundheit belegen, dass Lehrkräfte Unterrichtsstörungen, Disziplin- und Motivationsdefizite bei den Schülerinnen und Schülern sowie Korrekturtätigkeiten und Notengebung als belastend erleben. Neben diesen unmittelbar mit der Kerntätigkeit des Unterrichtens verbundenen Arbeitsbedingungen und -merkmalen werden oft auch die Kooperation mit Kolleginnen, Kollegen und der Schulleitung sowie die Schulorganisation und das Klima an der Schule als belastend erlebt (Krause & Dorsewagen, 2007; Schaarschmidt, 2004; van Dick, 2006). Gleichzeitig können aber diese Organisationsmerkmale auch Ressourcen darstellen: Erlebte soziale Unterstützung und Wertschätzung von Kolleginnen, Kollegen und Schulleitung, ein hoher Zusammenhalt im Kollegium sowie eine effiziente Organisation können das Belastungserleben mindern und zur Förderung von Wohlbefinden und Gesundheit beitragen. Die nachfolgende Abbildung gibt wieder, welche Arbeits- und Organisationsbedingungen von den Lehrkräften im Modellprojekt in Münster als belastend erlebt wurden.

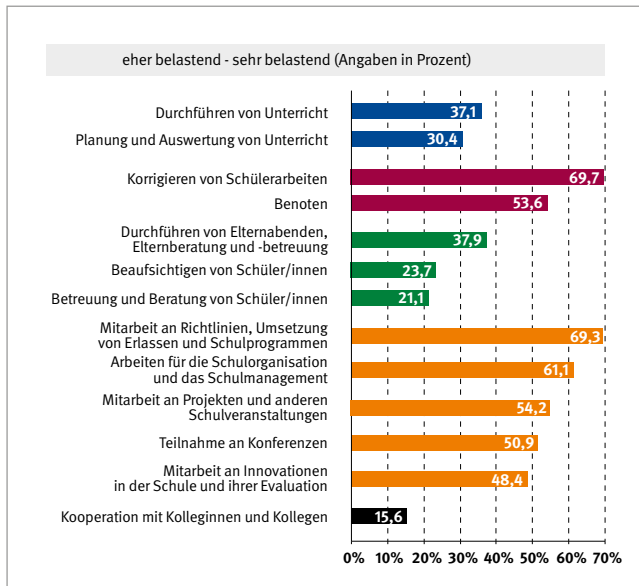


Abbildung 3.1: Erlebte Belastungen von Lehrkräften (n = 368, 8 Schulen, Ergebnisse aus einem Projekt, 2007)

Diese Ergebnisse zeigen, dass das Wohlbefinden von Lehrkräften und deren psychische und physische Beanspruchung nicht allein von den spezifischen Anforderungen der Unterrichtstätigkeit bestimmt werden. Vielmehr nimmt die Qualität des sozialen Systems Schule wesentlichen Einfluss auf das Erleben und Verhalten und somit auf die Gesundheit der Lehrkräfte. So zeigt sich, dass insbesondere Tätigkeiten und Aufgaben im Bereich des Schulmanagements und der Schulorganisation von sehr vielen der befragten Lehrkräfte als belastend erlebt werden. Hierbei finden sich zwischen den Schulen erhebliche Unterschiede im Belastungsniveau. Dies verdeutlicht, dass die strukturelle und kulturelle Gestaltung der einzelnen Schule sowie das Ausmaß der Aktivierung von Ressourcen und Problemlösepotentialen sich auf das Belastungserleben und letztlich die Gesundheit der Lehrkräfte auswirken. Das nachfolgende Zitat von Schaar Schmidt unterstreicht die Bedeutung der sozialen Verfasstheit einer Schule, also der Qualität des Miteinanders für die Gesundheit von Lehrkräften.

„Dort, wo wir günstigere Beanspruchungsverhältnisse feststellten, fanden wir fast ausnahmslos auch ein gutes soziales Klima. Darunter sei vor allem verstanden, dass die Beziehungen im Kollegium durch Offenheit, Interesse für einander und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet sind und eine Schulkultur besteht, die ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten bei

der Durchsetzung schulischer Normen und Ziele aufweist. Dem daraus resultierenden Erleben sozialer Unterstützung ist offensichtlich eine sehr wichtige protektive Funktion zuzuschreiben. Es beugt dem Gefühl vor, als Einzelkämpfer auf verlassenem Posten zu stehen, das vielen Lehrern das Leben so schwer macht.“ (Schaarschmidt, 2004, S. 150)

An dieser Stelle scheint es günstig, einige grundlegende Annahmen über die Bedürfnisse und Ziele von Menschen zu skizzieren. Zweifelsohne ist der Mensch ein zutiefst soziales Wesen: Sein Verhalten und Erleben werden wesentlich von seinen Interaktionspartnern – oder allgemeiner – seiner sozialen Umwelt bestimmt. Menschen wollen wertgeschätzt werden und sich ernst genommen fühlen, möchten sozialen Gruppen zugehören, aber auch Macht ausüben und sich als einflussreich und bedeutsam erleben. Diese Bedürfnisse lenken das Verhalten von Menschen und an ihnen wird die Beziehung zu anderen Menschen gemessen, wobei diese Bedürfnisse bei verschiedenen Menschen unterschiedlich ausgeprägt sein können. Eine Befriedigung dieser grundlegenden sozialen Bedürfnisse führt zur Steigerung des Wohlbefindens und Selbstwertgefühls. Eine dauerhafte Frustrierung dieser Grundbedürfnisse bewirkt hingegen Missstimmungen, Selbstzweifel, psychische und letztlich physische Beanspruchung (vgl. Schumacher, 2002). Ein drastisches Beispiel für die dauerhafte Frustrierung sozialer Bedürfnisse ist Mobbing, bei dem die Betroffenen Missachtung, Herabsetzung, Ausschluss und Ablehnung erfahren.

Die genannten sozialen Bedürfnisse prägen das Verhalten und Erleben von Menschen auch im beruflichen Umfeld: Mitglieder einer Organisation wünschen sich Anerkennung für ihre erbrachten Leistungen und wollen als Person wertgeschätzt und anerkannt werden. Von Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten respektiert zu werden und persönliche Sympathie zu genießen, ist wichtig für das Wohlbefinden und auch die Gesundheit von Menschen.

Weiterhin wird die Leistung und Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern von der Qualität ihrer Arbeitstätigkeit bestimmt: Einer als bedeutsam erlebten Tätigkeit nachzugehen, eigenverantwortlich handeln zu können, einen interessanten und vielseitigen Beruf auszuüben und sich mit herausfordernden Aufgaben auseinanderzusetzen, die Kompetenzen fordern und fördern, sind Bedingungen der Arbeit, die zur Förderung von Arbeitszufriedenheit, Motivation und letztlich Gesundheit beitragen.

Das bedeutet, dass für eine nachhaltige Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften die Arbeits- und Organisationsbedingungen von Schulen überdacht und weiterentwickelt werden müssen. Um eine Vorstellung davon zu gewinnen, was eine gesunde und leistungsfähige Schule auszeichnet, wird im Folgenden zunächst dargestellt, welche Merkmale gesunde und leistungsstarke Organisationen generell aufweisen. Anschließend wird verdeutlicht, wodurch sich gute gesunde Schulen auszeichnen.

3.2 Merkmale gesunder und leistungsstarker Organisationen

Wird in den Organisations- und Wirtschaftswissenschaften von gesunden Organisationen gesprochen, wird damit nicht primär das Ausmaß psychischer und physischer Gesundheit der Organisationsmitglieder bezeichnet, sondern die Leistungsstärke der Organisation. Eine gesunde Organisation zeichnet sich durch hohe Effizienz und Effektivität, Lernfähigkeit und Innovationskraft aus. Das heißt, die Organisation erreicht ihre Ziele, kann sich Veränderungen der Umwelt anpassen und ist in der Lage, ihre Ziele zu überdenken und ihre Umwelt entsprechend eigener Vorstellungen mitzugestalten. Es handelt sich also um eine vitale und lernende Organisation, die frühzeitig ihre Chancen erkennen und nutzen kann und konsequent ihre Ziele verfolgt.

Bevor die Merkmale gesunder Organisationen genauer beschrieben werden, soll kurz verdeutlicht werden, was die Ziele und Funktionen von Organisationen sind.

Ziele und Funktionen von Organisationen

(Eine) Organisation ist „jede nach rationalen Gesichtspunkten erfolgte Koordination der Aktivitäten von Menschen mit dem Zweck, ein gemeinsames Ziel mittels der Aufteilung von Arbeit und Funktionen und mittels einer hierarchisch geordneten Autorität und Verantwortlichkeit zu erreichen“ (Schein, 1980, S. 20)

Diese Definition macht deutlich, dass Organisationen gegründet werden bzw. sich entwickeln, damit Ziele erreicht werden können, die Einzelpersonen allein nicht erreichen könnten. Für die effiziente Erreichung gemeinsamer Ziele ist eine Arbeits- und Funktionsteilung erforderlich. Die für die Zielerreichung notwendigen Arbeitsprozesse werden unterteilt und die Organisationsmitglieder spezialisieren sich auf die Erfüllung von Teilaufgaben. Hierdurch sollen ein optimaler Ressourceneinsatz sowie hochwertige Arbeitsprozesse und Ergebnisse ermöglicht werden. Die Zerlegung der Gesamtaufgabe in Teilaufgaben erfordert eine Koordination der einzelnen Arbeitsschritte und Funktionsbereiche. Dies ist ein wesentlicher Grund für die Ausbildung hierarchischer Strukturen. Eine zentrale Aufgabe der Leitungsebene stellen die Planung und Steuerung der verschiedenen Arbeitsschritte dar, so dass die Organisationsziele möglichst effizient erreicht werden können.

Zentrale Fragen der Organisationsgestaltung lauten:

- (1) Wie können die zur Erreichung der Organisationsziele notwendigen Arbeitsprozesse sinnvoll aufgeteilt werden?
- (2) Welche spezialisierten Funktionsbereiche sind hierfür zu schaffen?
- (3) Wie können die arbeitsteiligen Leistungsprozesse zielorientiert und effizient abgestimmt werden?

Gesunde und leistungsstarke Organisationen

Für die Beschreibung einer gesunden und leistungsstarken Organisation reicht es nicht aus, die formalen Organisationsstrukturen und die niedergeschriebenen Regeln zur Koordination der Arbeits- und Kommunikationsprozesse zu betrachten. Eine Organisation kann sichtbare Strukturen und Prozesse aufweisen, die eine rationale Koordination der Aktivitäten ihrer Organisationsmitglieder ermöglichen und dennoch nicht erfolgreich sein. Vergleicht man die Organisationsstrukturen, die geregelten Prozesse und selbst die Strategien verschiedener Unternehmen, weisen diese viele Ähnlichkeiten auf. Viele „moderne“ Organisationen sind nach dem aktuellen Stand der Managementlehre und den jeweiligen Moden der Zeit gestaltet. Der Erfolg von Organisationen wird aber wesentlich durch weit weniger sichtbare oder offensichtliche Merkmale bestimmt. Die sogenannten weichen Faktoren sind entscheidende Ingredienzien von Organisationen: Die Kultur einer Organisation, ihre Werte und Überzeugungen, die Führungsgrundsätze und der Umgang untereinander bestimmen die Innovationskraft, die Flexibilität und Lernfähigkeit und somit auch den Erfolg einer Organisation.

Die Triebfeder erfolgreicher Organisationen sind engagierte und gut qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich für den Erfolg ihrer Organisation einsetzen. Organisationen, denen es gelingt, die kreative Kraft, das Wissen und die Kompetenzen ihrer Mitglieder zu aktivieren und zu nutzen, verfügen über eine Ressource, die von Konkurrenten nicht ohne Weiteres kopiert werden kann. Eine zentrale Bedingung für das freiwillige Engagement von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist die Identifikation mit der Organisation: Wenn sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit ihrer Organisation emotional verbunden fühlen, dann werden sie sich für deren Erfolg engagieren. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit emotionaler Bindung an die Organisation helfen Kolleginnen und Kollegen, engagieren sich in Projekten, ertragen auch einmal klaglos Unannehmlichkeiten und bringen ihre Ideen und ihr Wissen zum Wohle der Organisation ein (van Dick, 2004; Schumacher, 2007).

Die nachfolgende immer noch aktuelle Beschreibung einer gesunden Organisation von Beckhard (1969) verdeutlicht, dass insbesondere die Qualität der Kooperation und des sozialen Miteinanders von entscheidender Bedeutung für die emotionale Bindung der Organisationsmitglieder und damit deren Engagement sind.

Die gesunde Organisation (Beckhard, 1969), zitiert nach Schreyögg (2003, S. 519)



1. Starkes Vertrauen und hohe Wertschätzung unter den Organisationsmitgliedern
2. Offenes, problemorientiertes Organisationsklima
3. Zielerreichung und nicht Machterhalt stehen im Vordergrund.
4. Formale und funktionale (Experten-)Autorität decken sich weitgehend.
5. Organisationsmitglieder verfügen über Handlungsspielräume.
6. Entscheidungen werden dort getroffen, wo die besten Informationen zur Verfügung stehen.
7. Die Motivation zur Entwicklung neuer Ideen wird gefördert.
8. Das Entlohnungssystem ist sowohl leistungs- wie auch auf die persönliche Entwicklung der Mitglieder bezogen.
9. Organisationsmitglieder kontrollieren sich in großem Umfange selbst.
10. Organisationsmitglieder interessieren sich für ihre Arbeit und identifizieren sich mit der Organisation.
11. Konflikte entstehen aus sachlichen Kontroversen über Problemlösungen; sie zielen auf eine Verbesserung der Aufgabenvollzüge.
12. Die Organisation ist proaktiv, d. h. sie versucht, Probleme so früh wie möglich zu antizipieren, um rechtzeitig Lösungsmöglichkeiten zu suchen und Maßnahmen in die Wege leiten zu können.

Nach Beckhard (1969) zeichnen sich gesunde Organisationen durch ihre Lernfähigkeit und Innovationskraft sowie durch ihre Fähigkeit, Probleme frühzeitig zu erkennen und zu lösen, aus. Hierzu bedarf es eines Klimas von Offenheit und Vertrauen, in dem neue Ideen gedeihen können. Die Organisationsmitglieder besitzen zudem weitgehende Entscheidungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten. Weiterhin betont Beckhard (ebd.), dass gesunde Organisationen Wert auf gerechte Anerkennung und Entlohnung individueller Leistungen legen. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass sich die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den Organisationszielen identifizieren und sich deren Verwirklichung verpflichtet fühlen.

Badura (2005) bestimmt in Anlehnung an das Modell der Salutogenese von Antonovsky salutogene Merkmale von Organisationen, die zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit und Leistung der Organisationsmitglieder beitragen. Er benennt folgende salutogene Merkmale sozialer Systeme:

- Möglichkeiten zur Entwicklung vertrauensvoller sozialer Bindungen
- Als hilfreich und positiv empfundene Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld in Form von Zuwendung, Information, Anerkennung und praktischer Unterstützung
- Gemeinsame Überzeugungen, Werte, Regeln, die Berechenbarkeit als Voraussetzung für die Beeinflussbarkeit sozialer Systeme und die zwischenmenschliche Kooperation erleichtern
- Eine mitarbeiterorientierte Führung, die sich um eine entsprechende Gestaltung von Arbeit und Organisation sowie um klare Ziele und Transparenz bemüht

Sowohl Beckhard als auch Badura betonen, dass eine offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit, Partizipationsmöglichkeiten und gemeinsame Ziele und Werte Erfolgsbedingungen für leistungsstarke Organisationen sind. In einer gesunden Organisation identifizieren sich die Mitglieder mit den Werten und Zielen der Organisation und erfahren Unterstützung und Rückhalt.

Zusammenfassend zeigen die Ausführungen, dass das Engagement von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Erreichung der Organisationsziele entscheidend davon bestimmt wird, inwieweit diese ihre (sozialen) Bedürfnisse und Ziele innerhalb ihrer Tätigkeit befriedigen können. Gelingt dies, dann entstehen Wohlbefinden, Engagement und Gesundheit.

Tipp

Badura & Hehlmann (2003) sprechen von der Vision einer gesunden Organisation. Man mag sich zu Recht fragen, ob ein solcher Organisationszustand überhaupt zu erreichen ist. Sicherlich wird hier ein Idealzustand beschrieben, der für reale Organisationen kaum oder zumindest nicht dauerhaft realisierbar ist. Eine solche Idealvorstellung ist jedoch geeignet, um die eigene Organisation hinsichtlich dieser Merkmale zu bewerten und Veränderungsbedarfe festzustellen.

Anhand der nachfolgenden Fragen können Sie eine Einschätzung der Gesundheit Ihrer Organisation vornehmen und möglicherweise Entwicklungspotentiale erkennen.

Besitzt Ihre Schule klare Entwicklungsziele und gemeinsame pädagogische Vorstellungen, die von einem Großteil der Lehrkräfte getragen werden?

Herrscht in Ihrem Kollegium ein Klima von Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung?

- Unterstützen sich die Lehrkräfte an Ihrer Schule gegenseitig – sowohl fachlich als auch emotional?
- Handelt es sich bei Ihrem Kollegium um ein Kollektiv, welches gemeinsam Herausforderungen bewältigt und an der Erreichung kollektiver Zielen arbeitet?
- Identifizieren sich die meisten Lehrkräfte mit der Schule und engagieren sich für deren Wohlergehen?
- Werden in Ihrer Schule neue Ideen und Vorschläge wertschätzend aufgenommen und gewürdigt – egal von wem sie kommen?
- Ist das Management Ihrer Schule effizient?
- Sind in Ihrer Schule die Zuständigkeiten klar geregelt?
- Werden die Aufgaben gerecht verteilt?
- Hat die Schulleitung eine klare und inspirierende Vorstellung von der Zukunft der Schule?
- Ist die Schulleitung offen für Neues und greift sie Vorschläge und Ideen aus dem Kollegium auf?
- Bringt die Schulleitung allen Lehrkräften Wertschätzung und Respekt entgegen?
- Berücksichtigt die Schulleitung nach Möglichkeit die Bedürfnisse und Wünsche der einzelnen Lehrkräfte und ist fürsorglich?
- Gibt die Schulleitung allen Lehrkräften ein individuelles und konstruktives Feedback zu ihrer Arbeit und ihrem Engagement?
- Würdigt die Schulleitung Einsatzwille und Engagement von Lehrkräften?
- Würdigt das Kollegium Einsatzwille und Engagement von Lehrkräften?
- Fördert die Schulleitung die fachliche und persönliche Entwicklung der Lehrkräfte?
- Sollten Ihre Antworten auf diese Fragen nicht zufriedenstellend ausfallen, erhalten Sie in den Kapiteln zu den Themen „Projektmanagement“, „Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule“, „Schulentwicklung – vom Änderungsbedarf zum Handlungsplan“ und „Schulentwicklung - Transfer für nachhaltigen Wandel“ Hinweise zur Verbesserung Ihrer jetzigen Situation.

Im Folgenden soll nun die Organisation Schule in den Fokus rücken und verdeutlicht werden, was eine gute gesunde Schule auszeichnet.

3.3 Die gute gesunde Schule

Die Schule als Organisation unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von anderen Organisationen. Daher ergeben sich bei der Entwicklung guter gesunder Schulen besondere Herausforderungen.

Besonderheiten der Organisation Schule – ein loosely coupled system

Ohne alle Besonderheiten der Organisation Schule im Detail zu erläutern, lässt sich feststellen, dass in Schulen – im Unterschied zu vielen anderen Organisationen – die Tätigkeiten der Organisationsmitglieder weniger miteinander verkoppelt sind. Weick (1976) spricht von einem „loosely coupled system“: Lehrkräfte sind in ihrer Gestaltung der Unterrichtstätigkeit weitgehend autonom und bei der Durchführung ihres Unterrichts kaum auf die Kooperation mit anderen Lehrkräften angewiesen. Das bedeutet, dass das Prinzip der Arbeits- und Funktionsteilung und die damit einhergehende Spezialisierung in Schulen weit weniger zu finden ist als beispielsweise in Wirtschaftsunternehmen.

Aus organisationstheoretischer Sicht sind Schulen Zwitter. Einerseits weisen sie Merkmale bürokratischer Organisationen im Sinne Webers auf und zum anderen existieren Subsysteme in Schulen, die weitgehend autonom agieren (Weick, 1976; Bidwell, 2001; Fuchs, 2004). Der starken Regulierung der Prozesse auf Schulebene durch bürokratische und rechtliche Vorgaben steht eine weitgehend autonome Gestaltung des Unterrichts durch die einzelne Lehrkraft gegenüber. Die Prozesse im Unterricht entziehen sich größtenteils aufgrund ihrer Komplexität und situativen Bestimmtheit einer bürokratischen Regelung. Schulen werden in der organisationswissenschaftlichen Forschung häufig auch als Expertenorganisationen beschrieben. Expertenorganisationen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Kernaufgaben der Organisation – im Falle der Schule der Unterricht – von relativ unabhängig agierenden Expertinnen und Experten erfüllt werden (Wülser, 2008). Der Abstimmungsbedarf zwischen den Expertinnen und Experten wird von der Organisation und ihnen selbst als eher gering angesehen (Böttcher, 2002). Ihre Tätigkeit wird kaum kontrolliert und gesteuert; die Expertise soll hinreichender Garant für die Qualität der Arbeitsprozesse und -ergebnisse sein. Auf Lehrkräfte bezogen bedeutet dies, dass deren lange und anspruchsvolle Ausbildung Gewähr dafür bieten soll, dass sie ihre beruflichen Anforderungen professionell meistern (Wülser, 2008). Der Organisation wird in diesem Verständnis die Rolle des Unterstützers zugewiesen: Die Schule soll der einzelnen Lehrkraft als Expertin und Experte die Ressourcen und Rahmenbedingungen für die Erfüllung ihrer Tätigkeit – dem Unterrichten – zur Verfügung stellen, darüber hinaus aber keine Verfügungsgewalt oder Steuerungsfunktion ausüben.

Diese Logik zeigt sich auch darin, dass der Dienstherr einer Lehrerin bzw. eines Lehrers nicht die Leitung ihrer bzw. seiner Schule, sondern das jeweilige

Bundesland ist und bis vor einigen Jahren die Einstellung und Zuweisung von Lehrkräften zu Schulen in den Bundesländern zentral vorgenommen wurde. Eine spezifische Passung der Lehrkraft zu der jeweiligen Schule – deren pädagogischen Zielen oder deren Kultur – spielte keine Rolle. Dies hat sich in den letzten Jahren geändert. Heute besitzen die Schulen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Bundesland eine mehr oder weniger weitgehende Autonomie bei der Einstellung neuer Lehrkräfte.

Diese Organisationslogik hat unter anderem zur Folge, dass sich das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften auf den Unterricht zentriert. Die Lehrkräfte machen die Erfahrung, dass sie ihre zentralen beruflichen Herausforderungen – die zumeist im Unterricht verortet sind – allein bewältigen müssen. In der Folge entstehen eher organisationsfeindliche Einstellungen; kooperative und organisationsbezogene Aktivitäten werden als „schmerzlicher Diebstahl von Zeit“ (Altrichter, 1996, S. 115) erlebt. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen zum Belastungserleben von Lehrkräften wider (siehe Abbildung 3.1). Altrichter argumentiert weiter, dass solch zelluläre, segmentierte Organisationen die Professionalisierung von Lehrkräften erschweren, da es an kollegialen und autoritativen Rückmeldungen mangelt und der daraus resultierenden Ungewissheit und Unsicherheit über die eigene Leistung oft durch Abschottung und (Selbst-)Rechtfertigung begegnet wird, wodurch Lern- und Entwicklungsprozesse gehemmt werden (Altrichter, 1996).

Das traditionelle Organisationsformat von Schule hat also zur Ausbildung eines Professionsverständnisses bei Lehrkräften beigetragen, welches sich fast ausschließlich auf die Unterrichtstätigkeit beschränkt. Lehrkräften fehlt es oft an einem Organisationsbewusstsein (Rolff, 1995). Dies kann dazu führen, dass Schulentwicklungsprojekte von den einzelnen Lehrkräften als weniger notwendig und kaum gewinnbringend betrachtet werden (Ertl & Kremer, 2005).

Gleichzeitig führt die vergleichsweise geringe Steuerungs- und Durchgriffsmacht der Schulleitung dazu, dass sie als notwendig erachtete Innovationen nicht einfach initiieren oder gar anordnen kann. Sie muss vielmehr für diese werben und ihr Kollegium überzeugen.

Terhart (1986) kommt zu dem Schluss, dass die lose Koppelung der Tätigkeit der einzelnen Lehrkräfte und deren geringe Steuerbarkeit „von oben“ dazu führen, dass Innovationen und die Entwicklung der Organisation nur schwer zu verwirklichen sind (vgl. auch Schumacher, 2010).

Insgesamt zeigt sich, dass das Organisationsformat von Schulen eine Kooperation der Lehrkräfte eher erschwert und Gefahr läuft, Einzelkämpfertum zu fördern. Lehrkräfte sehen sich häufig als alleinverantwortlich für die Erfüllung der ihnen vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsziele. In der direkten Interaktion mit ih-

ren Schülerinnen und Schülern wollen sie dem Bildungsauftrag der Schule gerecht werden. Hier sind das Scheitern und somit Frustration, Versagenserleben und Demotivation fast vorprogrammiert.

Die Überzeugung, dass die Organisation Schule Ziele verfolgt, die die Organisationsmitglieder nur gemeinsam erreichen können und dabei jeder Einzelne Ressourcen – wie z.B. soziale Unterstützung – für sich erschließen kann, die zum Wohlbefinden und zur Gesundheit beitragen, setzt sich erst langsam durch. Sowohl für die Erreichung der Bildungsziele als auch für die Förderung von Gesundheit ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte ihre Schule als ein Kollektiv begreifen, welches gemeinsam seine Ziele verfolgt, Orientierung und Schutz bietet, aber auch Engagement und Loyalität verlangt. Um dieser Zielvorstellung nahezukommen, bedarf es einer Veränderung der Schulkultur und des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften.

Merkmale einer guten und gesunden Schule

Überträgt man die Überlegungen zu gesunden Organisationen auf die Schule, lässt sich zunächst sagen, dass Schulen gut und gesund sind, wenn sie (1) erfolgreich sind und (2) sich ihre Mitglieder wohl fühlen und gesund sind (vgl. auch Badura & Hehlmann, 2003). Die Bedingungen für die Erreichung dieser beiden Ziele lassen sich wie folgt beschreiben (vgl. auch Badura, 2005; Bonsel, 2004):

1. Gemeinsame, transparente Überzeugungen, Werte, Regeln und Ziele bei den Lehrkräften einer Schule
2. Vertrauensvolle und stabile soziale Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Schule
3. Gegenseitige Hilfe und soziale Unterstützung: Hierdurch werden soziale Ressourcen genutzt und soziale Bedürfnisse befriedigt
4. Mitarbeiterorientierte Führung, die sich um eine effiziente und bedürfnisgerechte Gestaltung von Arbeit und Organisation sowie um klare Ziele und Transparenz bemüht
5. Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule und deren Zielen

Diese Merkmale und Bedingungen gesunder und leistungsstarker Schulen sind nicht als unabhängig zu betrachten, sondern bedingen sich wechselseitig: Gemeinsame Ziele sind z. B. eine Voraussetzung für die Identifikation mit der Schule.

Die Ausführungen zu den Besonderheiten der Organisation Schule haben gezeigt, dass es Schulen im Unterschied zu vielen anderen Organisationen oft an einem Bewusstsein gemeinsamer Ziele und Werte mangelt. Den Bildungsauftrag von Schulen als ein Ziel zu verstehen, dass nur durch gemeinsame Anstrengungen zu erreichen ist, ist der erste Schritt hin zu einer engeren Kooperation und

stärkeren wechselseitigen Unterstützung. Die Diskussion über die Ziele der eigenen Schule trägt auch zur Ausbildung eines kollektiven pädagogischen Verständnisses und Wertekanons bei.

Schlussfolgerungen aus den bisherigen Ausführungen

Wie bereits in Kapitel 1 verdeutlicht, zeigen empirische Studien, dass die Qualität und Gesundheit von Schulen maßgeblich bestimmt werden vom Ausmaß und der Qualität von Kooperation, Kommunikation und sozialer Unterstützung. Viele Schulen nutzen bis dato die Kompetenzen, Ideen und das Engagement ihrer Mitglieder noch unzureichend für die Erreichung der Organisationsziele. Es wird häufig zu wenig darüber nachgedacht, wie Leistungsprozesse an Schulen möglichst effektiv und effizient gestaltet werden können, welche Möglichkeiten der Arbeits- und Funktionsteilung bestehen und wie die Tätigkeiten der einzelnen Organisationsmitglieder rational koordiniert werden können.

Durch eine stärkere Spezialisierung könnten die einzelnen Lehrkräfte ihre individuellen Kompetenzen besser einbringen und ihre spezifischen Bedürfnisse befriedigen. Gleichzeitig würde deutlicher werden, dass zur Erreichung der Organisationsziele Kooperation notwendig ist. Durch die Zusammenarbeit können individuelle Kompetenzen und Anstrengungen für die Erreichung gemeinsamer Ziele gebündelt werden. Gleichzeitig könnten die Lehrkräfte ihre sozialen Bedürfnisse besser befriedigen, sich gegenseitig unterstützen, Wissen austauschen sowie voneinander und miteinander lernen. Hieraus kann ein Zugewinn an Ressourcen für die einzelnen Lehrkräfte zur Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen resultieren, wodurch Überforderungen und Frustrationen vermieden werden können.

Eine Voraussetzung für die skizzierten individuellen und organisationalen Entwicklungsprozesse ist, dass sich Lehrkräfte einer Schule als Gemeinschaft mit geteilten Zielen und Werten begreifen, die es durch kollektive Anstrengung zu erreichen gilt.

Vier Aspekte scheinen uns für die Entwicklung von gesunden Schulen wesentlich zu sein (vgl. dazu ausführlicher Kap. 1 und 4):

- Entwickeln gemeinsamer Ziele und Werte
- Förderung der Identifikation mit der eigenen Schule
- Entwicklung von effizienten und effektiven Strukturen und Arbeitsprozessen
- Stärkung von Kooperation und gegenseitiger Unterstützung

3.4 Wege zu einer guten gesunden Schule: Nachhaltige Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung

3.4.1 Ziele und Prämissen

In den Modellprojekten, welche den Anlass und die Grundlage für dieses Handbuch bilden, wurde das Ziel einer nachhaltigen Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern verfolgt¹.

Mit Nachhaltigkeit ist gemeint, dass Gesundheitsförderung sich als dauerhaftes Ziel in den Schulen etabliert und in allen Entwicklungsprozessen berücksichtigt wird. Strukturen und Prozesse sollen hinsichtlich ihrer gesundheitlichen Auswirkungen analysiert und zukunftsfähige Strukturen für Gesundheitsförderung etabliert werden. Diese Leitidee ist als Kontrapunkt zu kurzfristigen, eng umrissenen und zumeist an der Verhaltensprävention orientierten Maßnahmen zu verstehen. Die Wirkung solcher punktuellen Maßnahmen ist zumeist nicht von Dauer. Eine nachhaltige Gesundheitsförderung bedeutet daher, die in einer Schule bestehenden Prozesse und Strukturen einer grundlegenden Prüfung hinsichtlich ihrer Gesundheitswirkung zu unterziehen und auf diesem Wege auch ein Bewusstsein von der Bedeutung einer Verhältnisprävention zu schaffen. Eine gute gesunde Schule analysiert die gesundheitsschädlichen und gesundheitsförderlichen Wirkungen von Kommunikations- und Kooperationsprozessen, hierarchischen Strukturen, Arbeitsbedingungen usw. und kann prospektiv die gesundheitlichen Implikationen von neuen Prozessen und Strukturen erkennen.

Das Ziel einer Gesundheitsförderung von Lehrerinnen und Lehrern wird hierbei mit dem Ziel der Erhaltung und Förderung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verbunden (vgl. dazu auch Kap. 1.1). Eine alleinige Konzentration auf die Erhaltung der individuellen Gesundheit der einzelnen Mitarbeiterin/des einzelnen Mitarbeiters ohne die ergänzende Zielsetzung, die Motivation der Person zu organisationsdienlichem Verhalten zu fördern, könnte dazu führen, dass eine Anspruchs- und Leistungsreduzierung in Bezug auf die berufliche Tätigkeit auftritt (Schonhaltung). Aus Sicht der Organisation muss die Zielsetzung lauten, das Wohlbefinden, die psychische und physische Gesundheit, die Leistungsfähigkeit, die Arbeitsmotivation und das Engagement gleichzeitig zu fördern. Hierbei ist immer zu bedenken, dass das primäre Ziel von Schule darin besteht, den Schülerinnen und Schülern eine Ausschöpfung ihrer Entwicklungspotentiale zu ermöglichen. Der Erfolg von Schulen misst sich an dem Lernerfolg und den Entwicklungsfortschritten ihrer Schülerinnen und Schüler. Gesundheitsför-

1 Eine detaillierte Darstellung des Modellprojekts findet sich in der Einleitung; eine Darstellung der Diagnosephase und Diagnoserückmeldung sowie der Initiierung der Interventionsphase erfolgt in Kap. 8.

derung darf daher kein unabhängiges oder zusätzliches Ziel der Organisation Schule sein, sondern muss mit dem primären Ziel von Schulen vereinbar sein oder genauer: Gesundheitsförderung dient der Erreichung des Bildungsauftrags von Schulen. Nur gesunde und damit leistungsfähige und motivierte Lehrkräfte können ihren Beitrag zur Erreichung der Ziele ihrer Schule leisten.

Eine nachhaltige Förderung der Gesundheit und Leistung von Lehrerinnen und Lehrern kann unseres Erachtens nur erreicht werden, wenn neben Maßnahmen zur Stärkung individueller Ressourcen auch Maßnahmen zur Reduzierung gesundheits- und leistungsgefährdender Belastungen und zur Förderung organisationaler Ressourcen ergriffen werden. Es müssen Arbeitsbedingungen, Organisationsstrukturen sowie Kommunikations- und Arbeitsprozesse entwickelt werden, die sowohl eine effiziente Erreichung der Organisationsziele als auch eine Erfüllung der individuellen Bedürfnisse und Ziele ermöglichen. Forschungsergebnisse der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Gesundheitswissenschaften zeigen, dass Wohlbefinden, Arbeitsmotivation, Engagement und Gesundheit gleichermaßen durch Arbeitsbedingungen gefördert werden können, die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Erfüllung ihrer Bedürfnisse und Ziele ermöglichen. Wohlbefinden und Arbeitsmotivation werden durch Möglichkeiten, Mitgestaltung und Kompetenzerweiterung, soziale Unterstützung, Feedback usw. gefördert. Studien zur Lehrgesundheit zeigen, dass gerade diese Faktoren oft als defizitär erlebt werden (vgl. Schumacher, Nieskens, Bräuer & Sieland, 2005; Rudow, 1994; Schaarschmidt, 2004).

Für die Realisierung des Idealbilds der gesunden, lernenden Schule müssen Schulen ihre Strukturen sowie Arbeits- und Kommunikationsprozesse in Frage stellen und neu gestalten – es ist ein tief greifender Wandel vonnöten. Hierbei ist zu beachten, dass die meisten Veränderungsinitiativen in Organisationen nicht zu dem erwünschten Erfolg führen (Stock-Homburg, 2007). Diese Problematik ist auch in Bezug auf Projekte zur Gesundheitsförderung bekannt: Oftmals gelingt es nicht, gesundheitsförderliches Verhalten zu realisieren bzw. dieses zu stabilisieren. Dies gilt sowohl auf individueller als auch organisationaler Ebene. Ein wesentlicher Grund hierfür ist die oft mangelhafte Berücksichtigung wissenschaftlicher Kenntnisse zur Dynamik von individuellen und organisationalen Entwicklungs- und Lernprozessen bei der Gestaltung von Projekten zur Gesundheitsförderung. In Bezug auf Schulen ist zu beachten, dass diese sich aufgrund ihrer spezifischen Organisationsstrukturen und -prozesse als besonders resistent gegenüber Veränderungsversuchen erweisen (wenig Steuerbarkeit von oben, lose Koppelung der Tätigkeiten der einzelnen Lehrkräfte etc., vgl. Terhart, 1986).

Für die erfolgreiche Realisierung von Projekten zur nachhaltigen Gesundheitsförderung – die wesentlich auf eine Veränderung von organisationalen Strukturen und Prozessen zielen – sind die folgenden Fragen entscheidend:

- Wie kann die Änderungsmotivation der einzelnen Lehrkraft und des gesamten Kollegiums gefördert werden, damit Maßnahmen zur Gesundheits- und Leistungsförderung realisiert und beibehalten werden?
- Wie können individuelle und organisationale Lernprozesse so gesteuert werden, dass wirkungsvolle Maßnahmen zur Förderung von Gesundheit und Leistung entwickelt werden?

Diese Fragen werden vertieft auch in den nachfolgenden Kapiteln 3 bis 5 behandelt.

3.4.2 Gestaltung von organisationalen Entwicklungsprozessen

In diesem Abschnitt wird erläutert, warum soziale Systeme oft Widerstände gegenüber Veränderungen aufbauen und wie sich solche Widerstände mildern und überwinden lassen.

Kurt Lewin (1958) hat in Bezug auf soziale Systeme festgestellt, dass diese dazu tendieren, ihre innere Ordnung zu erhalten. Diese Neigung zur Selbststabilisierung führt dazu, dass Änderungsversuche auf Widerstand stoßen und erreichte Veränderungen oft nur von kurzer Dauer sind. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Phasen, die nach Lewin bei erfolgreichen Veränderungsprozessen durchlaufen werden müssen.

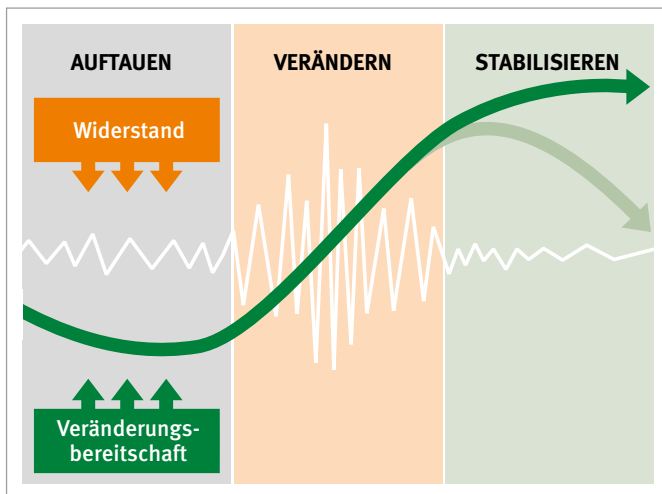


Abbildung 3.2: Das organisatorische Änderungsgesetz nach Lewin (1958, S. 210f.)

Versuche der Veränderung sozialer Systeme sind nur dann vielversprechend, wenn die Veränderungsbereitschaft in Relation zu den Widerständen groß genug ist. Veränderungen sind anstrengend und werden nur dann in Angriff genommen, wenn der aktuelle Zustand für einen Großteil der Mitglieder der Organisation unbefriedigend ist. Die Veränderungsbereitschaft einer Organisation erhöht sich entweder dann, wenn eine überlebensbedrohende Funktions- oder Anpassungsstörung sichtbar wird, die eine Anpassung unumgänglich macht, oder wenn eine Vision vermittelt wird, die die Anstrengung eines Wandels lohnenswert erscheinen lässt. Zumeist sind es wahrgenommene Bedrohungen der Überlebensfähigkeit einer Organisation, die zu einer Veränderungsbereitschaft führen. Erstes Anzeichen hierfür ist eine zunehmende Unzufriedenheit, die aus den offensichtlicher werdenden Mängeln der bestehenden Strukturen und Prozesse oder auch der Kultur und den als unzureichend bewerteten Leistungen der Organisation resultiert. Wird der Leidensdruck groß genug, kann der Widerstand gegen Veränderungen überwunden werden. Wenn dieses „Auftauen“ gelingt, können Veränderungen realisiert werden. Diese Veränderungen müssen sich bewähren – ihr Nutzen muss sich erweisen –, ansonsten fällt das System wieder in den Ausgangszustand zurück. Eine Stabilisierung neuer Strukturen und Verhaltensweisen hängt somit von dem erlebten Erfolg ab. Werden Erfolge für die Beteiligten nicht sichtbar, werden schnell alte Routinen wieder aufgenommen (vgl. Schreyögg, 2003, vgl. hierzu auch die Kapitel 5 und 11).

Wie lassen sich Widerstände gegenüber Veränderungsvorhaben erklären?

Die Forschung zu Widerständen gegenüber Veränderungen zeigt, dass sich diese häufig durch die mit Veränderungen einhergehenden Verunsicherungen und die Furcht vor persönlichen Verlusten erklären lassen (Schreyögg, 2003). Menschen scheuen oft davor zurück, Routinen und Gewohntes aufzugeben und sich in eine Situation voller Ungewissheit und Undurchschaubarkeit zu begeben. Hier spielt auch die Befürchtung, den neuen Anforderungen nicht gewachsen zu sein und die Erwartungen nicht erfüllen zu können, eine wichtige Rolle. Oft fühlen sich die Betroffenen schlichtweg überfordert. Zudem sträuben sich Menschen gegen Veränderungen, die zu einer Verschlechterung ihrer Bedürfnisbefriedigung führen können, z. B. wenn Prestige- und Kompetenzverlust drohen. Sie haben Angst, zu den Verlierern des Veränderungsvorhabens zu gehören. Auch schlechte Erfahrungen mit vergangenen Wandelprozessen, die zu keinen erkennbaren Verbesserungen geführt haben, können zu Skepsis und einer abwartenden Haltung beitragen. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mangelt es dann an Erfolgszuversicht: Sie glauben nicht, dass sich die Anstrengungen lohnen (vgl. Ford & Ford, 2009).

Sehr leicht wird Widerstand gegenüber Veränderungsvorhaben – besonders von den Initiatoren des Vorhabens – als irrational oder gar illegitim betrachtet oder

als emotionale Reaktion Ewiggestriger diffamiert. Dabei wird häufig übersehen, dass viele Veränderungen abgelehnt werden, weil sie als sinnlos und den Zielen der Organisationen entgegenlaufend bewertet werden (Ford & Ford, 2009). Hellhörig sollten die Initiatoren von Veränderungsvorhaben werden, wenn Widerstand von denjenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gezeigt wird, die zu den Engagierten gehören und denen das Wohl der Organisation am Herzen liegt. Widerstand von dieser Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gründet oft in der Überzeugung, dass der eingeschlagene Weg falsch ist. Mit diesen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sollten sich die für das Veränderungsvorhaben Verantwortlichen konstruktiv auseinandersetzen und deren Sichtweise ernst nehmen (vgl. Schumacher, 2008).

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend hat Kotter (1995) Empfehlungen zur Überwindung von Widerständen und die erfolgreiche Gestaltung von Wandelprozessen in Organisationen entwickelt (siehe nachfolgenden Kasten). Diese harmonisieren mit Aussagen anderer Theorien zur Förderung der individuellen Änderungsbereitschaft (z. B. Stages of Change, s. Prochaska & DiClementi, 1992).

Im Kapitel 5 wird noch genauer der Frage nachgegangen, wie die Bereitschaft von Lehrkräften, sich in umfassenden Schulentwicklungsprozessen zu engagieren, gefördert werden kann.

1. Schaffe einen Sinn von Dringlichkeit

- Analysiere aktuelle und zukünftige Anforderungen.
- Identifiziere und diskutiere (mögliche) Krisen oder Opportunitäten.
- ▶ *Leitsatz: Der Status Quo muss gefährlicher erscheinen als die Reise ins Unbekannte.*

2. Schaffe eine Führungskoalition

- Bringe eine Gruppe mit genug Kraft zusammen, um den Wandel zu führen.
- Schaffe es, dass diese Gruppe wie in einem Team zusammenarbeitet.
- ▶ *Leitsatz: Die „Guiding Coalition“ muss mächtig sein an Titeln, Informationen, Erfahrungen, Reputation und Beziehungen.*

3. Entwickle eine Vision und Strategie

- Schaffe eine Vision, die hilft, dem “Change” Richtung zu geben.
- Entwickle Strategien zur Umsetzung dieser Vision.
- ▶ *Leitsatz: Die Vision der Transformation muss in maximal fünf Minuten so kommuniziert werden können, dass sie Verstanden und Interesse hervorruft.*

4. Kommuniziere die Vision für den Wandel

- Nutze jeden möglichen Kanal, um ständig die neue Vision und Strategien zu kommunizieren.
- Sei als Führungskraft Vorbild und verhalte dich entsprechend der Vision.
- ▶ *Leitsatz: Vision muss ständig kommuniziert (informelle Kommunikationskanäle!) und vorgelebt werden.*

5. Ermächtige umfassende Handlungsmöglichkeiten

- Verändere Systeme oder Strukturen, welche die Wandlungsvision unterlaufen.
- Ermutige Risikoübernahme und neue Ideen, Aktivitäten und Handlungen.
- ▶ *Leitsatz: Es ist zwar unmöglich, alle Hindernisse gleich zu Beginn eines Veränderungsprozesses zu beseitigen, aber die wichtigsten Barrieren müssen identifiziert und überwunden werden.*

6. Generiere kurzfristige und sichtbare Erfolge

- Mache verbesserte “Performance” und “Erfolge” sichtbar.
- Anerkenne und belohne öffentlich “Gewinngeneratoren”.
- ▶ *Leitsatz: Die Verpflichtung auf die Erreichung sichtbarer Erfolge innerhalb absehbarer Zeit gibt dem Prozess Richtung. Die Kommunikation der Erfolge schafft Motivation für den weiteren Weg.*

7. Konsolidiere Gewinne und erzeuge mehr Wandel

- Nutze das gestiegene Vertrauen, um alle nichtkompatiblen Systeme, Strukturen und “Policies” zu wandeln.
- Gewinne, fördere und entwickle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, welche die Wandlungsvision umsetzen können.
- Wiederbelebe den Prozess mit neuen Projekten, Themen und “Change-Agents”.
- ▶ *Leitsatz: Erste Erfolge dürfen nicht dazu verführen, mit den Anstrengungen nachzulassen.*

8. Verankere die neuen Ansätze in der Kultur

- Zeige, wie die neuen Verhaltensweisen, Strukturen und Prozesse zu besseren Ergebnissen geführt haben.
- Achte darauf, dass neue Managerinnen bzw. Manager die Veränderungen verkörpern.

Diese Empfehlungen von Kotter (1995) gelten insbesondere für Wandelprozesse in Schulen. Gerade in Schulen ist es notwendig, das Kollegium von der Notwendigkeit und dem Nutzen von Veränderungen zu überzeugen. In Schulen können Veränderungen noch viel weniger als in anderen Organisationen verordnet werden. Die Lehrkräfte müssen überzeugt und motiviert werden.

Diese Vorstellungen von Kotter (1995) decken sich weitgehend mit den Annahmen und Prinzipien der Organisationsentwicklung, wobei im Konzept der Organisationsentwicklung noch expliziter Maßnahmen für die Gestaltung eines zielgerichteten und systematischen Lern- und Entwicklungsprozesses in Organisationen benannt werden.

3.4.3 Das Konzept der Organisationsentwicklung

Im Folgenden wird das Konzept der Organisationsentwicklung (OE) kurz beschrieben, welches Hinweise für die erfolgreiche Gestaltung und Steuerung eines systematischen und organisationsumfassenden Wandelprozesses in Organisationen liefert (Elke, 2007).

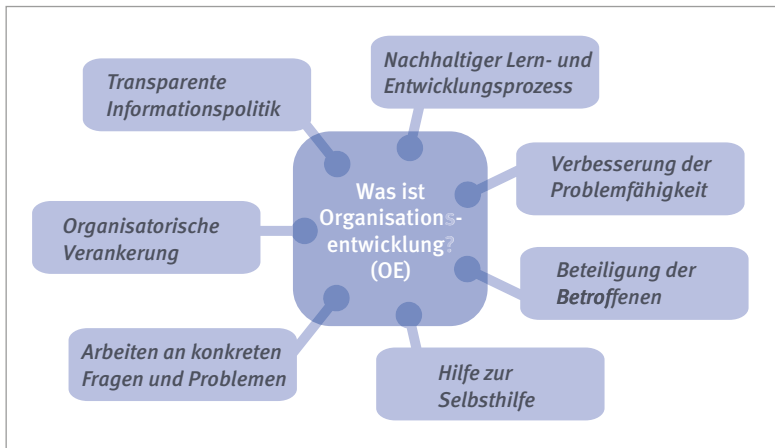


Abbildung 3.3: Ziele und Merkmale der Organisationsentwicklung

Das Konzept der Organisationsentwicklung zielt auf eine nachhaltige Verbesserung der Problemlöse-, Lern- und Leistungsfähigkeit von Organisationen. Dies soll vor allem durch eine wirksamere und offenere Kommunikation und Kooperation erreicht werden. Die beiden wesentlichen Ziele der Organisationsentwicklung sind die Steigerung der Effektivität und Effizienz betrieblicher Leistungen und die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsqualität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Zieldualismus: Effizienz – Humanisierung) (Becker & Langosch,

2002). Das heißt, dass zum einen das Wohlbefinden und die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gefördert werden sollen und zum anderen der Erfolg der Organisation gesichert bzw. gesteigert werden soll.

Bei dem Konzept der Organisationsentwicklung wird davon ausgegangen, dass die Organisationsmitglieder mehr Problemlösepotential besitzen als genutzt wird und sie bereit sind, Organisationsziele zu verfolgen und Probleme zu lösen, wenn sie verantwortlich mitwirken können. Es wird weiterhin angenommen, dass durch gemeinsame Problemlöseprozesse und zielorientierte Zusammenarbeit eine Entwicklung der Organisation befördert werden kann.

Das Konzept der Organisationsentwicklung sieht vor, dass die Mitglieder einer Organisation in Gruppen an konkreten, selbst gewählten Problemstellungen arbeiten (vgl. dazu auch Kap. 9). Hierdurch soll die Motivation der beteiligten Mitglieder gefördert und deren Kompetenzen genutzt werden. Weiterhin soll auf diesem Wege die Kooperation und Kommunikation in der Organisation gestärkt werden.

Von Schreyögg (2003, S. 505-506) werden die folgenden drei Prämissen der Organisationsentwicklung genannt:

1. Aktive Teilnahme der Organisationsmitglieder am Veränderungsgeschehen: Frühzeitige Information über den anstehenden Wandel und Partizipation an den Veränderungsentscheidungen
2. Die Gruppe als wichtigstes Wandelmedium: Wandelprozesse in Gruppen sind weniger beängstigend und werden im Durchschnitt schneller vollzogen
3. Kooperation fördert die Wandelbereitschaft

Die mit dem Konzept der Organisationsentwicklung angestrebte Stärkung der Kooperation und Kommunikation ist insbesondere für Schulen von großer Bedeutung. Durch das gemeinsame Arbeiten an Problemstellungen der Schule kann Gemeinsinn gefördert werden. Gleichzeitig können Lösungen entwickelt werden, die die Besonderheiten der jeweiligen Schule berücksichtigen und von den beteiligten Lehrkräften als ihre eigenen erlebt werden. Hierdurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Lehrkräfte für die Realisierung ihrer Ideen und Lösungen – auch gegen Widerstände – engagieren. Gleichzeitig verbessert die Nutzung der Expertise der Lehrkräfte die Chancen für wirksame und nachhaltige Lösungen.

Nachfolgend wird die Survey-Feedback-Methode im Konzept der Organisationsentwicklung erörtert, bei der durch eine zyklische Abfolge von Diagnose, Intervention und Evaluation ein zielgerichteter und systematischer Entwicklungsprozess ermöglicht wird.

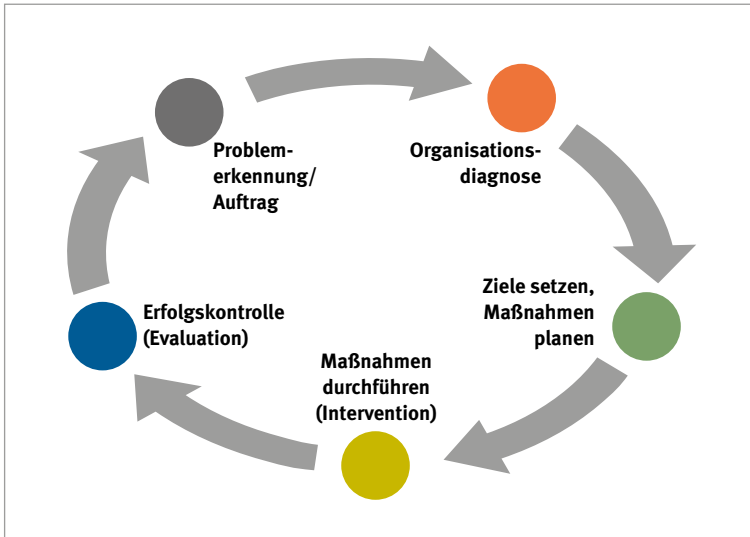


Abbildung 3.4: Survey-Feedback-Methode

Das Vorgehen bei der Survey-Feedback-Methode gliedert sich in folgende Schritte (vgl. Schryögg, 2003; Elke, 2007; Gebert, 2004; vgl. auch Kap. 4.4):

1. **Problemdefinition/Auftrag:** Es erfolgt eine Klärung der Problemlage und im Falle der Hinzuziehung externer Beraterinnen bzw. Berater eine Erteilung des Auftrags. Bei der Problemdefinition wird genau geklärt, welche Zustände der Organisation bzw. welches Verhalten und Erleben der Organisationsmitglieder aus welchen Gründen als problematisch erlebt werden. Die Problemdefinition wird von der Leitungsebene der Organisation – evtl. unterstützt von externen Beraterinnen und Beratern – vorgenommen. Für die Problemdefinition ist es notwendig, eine Vorstellung von einem Soll-Zustand zu haben: Wie sollte die Organisation sein?
2. **Organisationsdiagnose:** Die Organisationsdiagnose lässt sich in Teilschritte untergliedern:
 - a. Auswahl und Entwicklung von Erhebungsinstrumenten (Fragebogen, Interviews etc.): Hierbei sollten neben Daten zu den als problematisch erlebten Zuständen (z. B. Gesundheitszustand) auch Daten zu möglichen verursachenden Arbeits- und Organisationsbedingungen erhoben werden (vgl. Kap. 8).
 - b. Datenerhebung und -auswertung: Es sollten möglichst alle Mitglieder der Organisation bzw. der betroffenen Organisationseinheit befragt werden. Bei der Auswertung der Daten sollen Wirkzusammenhänge zwi-

schen den Variablen geprüft werden, so dass bestimmt werden kann, welche Faktoren den problematischen Zustand bedingen. Die Ergebnisse werden allen Organisationsmitgliedern rückgemeldet (Feedback). Diese diskutieren in Gruppen die Ergebnisse und entwickeln Erklärungen für den problematischen Zustand. Die Einbeziehung der Organisationsmitglieder bei der Deutung der Ergebnisse ist von großer Bedeutung: Sie verfügen über organisationsspezifisches Wissen zur Entstehungsgeschichte von Problemlagen und können abschätzen, ob ein als problematisch bewerteter Zustand ohne weiteres beseitigt werden kann oder unkalkulierbare Nebenwirkungen auftreten. Manchmal ist die bestehende missliche Situation das kleinere Übel.

- c. **Diagnose und Prioritätensetzung:** Die Diagnose beinhaltet ein Erkennen der Stärken und Schwächen der Organisation sowie der verursachenden Faktoren. Anhand der Diagnoseergebnisse werden die dringlichsten und erfolgversprechendsten Handlungsfelder identifiziert.
3. **Maßnahmenplanung:** Aufbauend auf der Diagnose werden in Gruppen spezifische Maßnahmenpläne, inklusive der Festlegung der Methoden und der Verantwortlichkeiten, entwickelt. Die Vorschläge der Gruppen sollten von der übergeordneten Steuergruppe gesammelt, hinsichtlich ihrer Realisierungschancen bewertet und schließlich zu einem abgestimmten Änderungsprogramm verdichtet werden (vgl. Kap. 7).
4. **Maßnahmendurchführung:** Die beschlossenen Maßnahmen werden durch die Gruppen realisiert.
5. **Erfolgskontrolle/Evaluation:** Die Effektivität und Effizienz der Maßnahmen wird kontinuierlich bewertet. Die Steuergruppe entscheidet über die Beendigung oder Fortführung der Maßnahmen.

Im Idealfall wird der Zyklus von Diagnose, Intervention und Evaluation kontinuierlich weitergeführt, so dass ein ständiger Lern- und Entwicklungsprozess besteht. Durch dieses Vorgehen wird die Chance erhöht, erfolgreiche und tragfähige Lösungen zu entwickeln. Diese Methode ist für Schulentwicklungsprozesse generell, unabhängig von dem thematischen Schwerpunkt, empfehlenswert (Schley, 1998).

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie das Konzept der Organisationsentwicklung und die Erkenntnisse zur Förderung der Veränderungsbereitschaft genutzt werden können, um eine nachhaltige Förderung der Gesundheit von Lehrkräften zu erreichen.

3.5 Praxis: Gestaltung von Schulentwicklungsprojekten zur nachhaltigen Förderung der Lehrgesundheit

Bei der Planung und Realisierung der Modellprojekte wurde sich auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Gestaltung von Wandelprozessen in Organisationen gestützt. Das Vorgehen in den Modellprojekten wird im Folgenden beschrieben und es wird kurz skizziert, welche Ziele damit erreicht werden sollten. Hierbei werden auch Vorschläge und Überlegungen berücksichtigt, die in den Modellprojekten in der Form nicht realisiert wurden, die aber aufgrund unserer Erfahrungen sinnvolle Ergänzungen bzw. Modifikationen darstellen.

Vorbereitungsphase: Startbedingungen und Ressourcenbedarf prüfen

Zu Beginn sollten die für den Organisationsentwicklungsprozess zur Verfügung stehenden Ressourcen geprüft werden, damit die Planung auf einer realistischen Grundlage beruht. Hier gilt: Lieber weniger machen, das aber richtig.

Maßnahmen

- Kalkulation des notwendigen personellen, zeitlichen und finanziellen Aufwands des Projekts
- Beachtung aktueller Rahmenbedingungen (weitere laufende oder anstehende Veränderungsprojekte, vorhandene zeitliche und personelle Ressourcen)
- Prüfen der Bereitschaft des Kollegiums zur Durchführung eines umfassenden Projekts zur Gesundheitsförderung

Funktionen/Ziele

- ▶ *Prüfen der Erfolgsaussichten des Projekts unter den gegebenen Bedingungen und Entscheidung über die Durchführung. Festlegen der Dimensionierung und zeitlichen Erstreckung des Projekts*

Initiierungsphase: Ziele bestimmen und Veränderungsbereitschaft erzeugen

Für den Erfolg eines Projektes zur Förderung der Gesundheit von Lehrkräften ist ein breiter Konsens in der Schule hinsichtlich der Bedeutung der Lehrgesundheit entscheidend. Die Schulmitglieder sollten eine Vorstellung davon entwickeln, was eine gute gesunde Schule auszeichnet. Diese Vision einer gesunden und guten Schule sollte greifbar und motivierend sein. Letztlich muss die Entwicklung einer guten gesunden Schule ein strategisches Ziel der Schule sein, von dessen Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit alle – oder zumindest die meisten – Mitglieder der Schule überzeugt sind.

Unter diesen Voraussetzungen haben diejenigen, die sich in dem Projekt engagieren, einen klaren Auftrag der Schulgemeinschaft und können sich auf deren Interesse und Unterstützung verlassen. Wenn das Projekt nur als Privatvergnü-

gen einiger weniger verstanden wird, wird es schnell aus dem Aufmerksamkeitsfokus der Schulgemeinschaft verschwinden und bestenfalls punktuelle, in der Regel kurzfristige Effekte erzielen.

Wenn es gelungen ist, die gute gesunde Schule als Entwicklungsziel ersten Ranges zu etablieren, kann analysiert werden, welche Maßnahmen die Organisation ergreifen muss und welche Bedingungen, Ressourcen, Strukturen und Prozesse erforderlich sind, um dieses strategische Ziel zu erreichen. Wenn eine solche Vorstellung von den Charakteristika einer guten gesunden Schule und deren Entstehungsbedingungen besteht, kann bestimmt werden, wo Änderungs- und Handlungsbedarfe bestehen.

Maßnahmen

- Informieren des Kollegiums über Ziele und Vorgehensweisen des Projektes
- Vermittlung einer Vision einer guten gesunden Schule
- Entwickeln eines Verständnisses von der Bedeutung von Gesundheitsförderung
- Verdeutlichung akuter und zukünftiger Anforderungen und Entwicklungschancen
- Diskussion von Stärken und Schwächen der Schule
- Ermittlung der für die Maßnahmenentwicklung notwendigen Informationen (Festlegung schulspezifischer Diagnosebereiche)

Funktionen/Ziele

- Schaffen von Problembewusstsein
- Erzeugen von Einsicht in die Dringlichkeit von Veränderungen
- Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten
- Anregen von Kommunikation und Kooperation
- ▶ *Wecken von Veränderungsbereitschaft und Commitment/Verpflichtung*

Diagnosephase: Stärken und Handlungsbedarfe sichtbar machen

In der Diagnosephase sollen systematisch Informationen zu bereits festgestellten Problemfeldern und zu den für die Strategieumsetzung entscheidenden Bedingungen und Prozessen gesammelt werden. Hierbei kann sowohl die Innenperspektive (z. B. Lehrer- und Schülerbefragung) als auch die Außenperspektive (z. B. Elternbefragungen) aufschlussreich sein. Die gesammelten Informationen sollen zu einer differenzierten Bestimmung von Problemfeldern und Handlungsnotwendigkeiten führen.

Maßnahmen

- Fragebogen- und/oder interviewgestützte Diagnose
- Individuelle und kollegiale Rückmeldung der Diagnoseergebnisse
- Diskussion der Ergebnisse und Anreicherung um die individuellen und kollektiven Erfahrungen
- Partizipative Bestimmung der Ziele für die Projektgruppen
- Priorisierung von Zielen und Themen

Funktionen/Ziele

- Verdeutlichen der Schwächen aber auch Stärken der Schule
- Erweiterung der Denk- und Handlungsspielräume
- Erzeugen von Zielverpflichtung
- ▶ *Fokussierung der Änderungsmotivation und Förderung von Commitment*

Interventions-/Veränderungsphase: Lösungen entwickeln und Erfolge erzielen

Zu den in der Initiierungs- und Diagnosephase bestimmten Handlungsfeldern werden Projektgruppen gebildet. Diese entwickeln Lösungen und Maßnahmen und setzen diese nach Möglichkeit auch um. Die Beteiligung an einer Projektgruppe sollte freiwillig sein. Ebenso sollten die Lehrkräfte und ggf. Schülerinnen und Schüler sowie Eltern selbst entscheiden können, in welcher Projektgruppe sie mitarbeiten wollen. Dadurch wird ein hohes Maß an Interesse und Engagement gewährleistet.

Die Projektgruppen werden offiziell beauftragt, nach Lösungen für das jeweilige Problemfeld zu suchen und Verbesserungsmaßnahmen zu entwickeln. Diese Lösungen und Maßnahmen werden der Steuergruppe (s. u.) vorgestellt. Die Steuergruppe prüft die Erfolgsaussichten und die Realisierbarkeit der entwickelten Maßnahmen und entscheidet über deren Umsetzung. Bei einem positiven Bescheid wird die Projektgruppe mit der Umsetzung beauftragt.

Die Erfahrung zeigt, dass die Projektgruppen erfolgreicher arbeiten, wenn sie von einem Moderator geleitet werden. Die Moderatoren sollten aus dem Kreis der Lehrkräfte stammen und für diese Aufgabe geschult werden (Projektmanagement, Moderationsschulung).

Maßnahmen

- Konstituierung der Steuergruppe
- Qualifizierung der Steuergruppe (Change-Management, Evaluation, Moderation etc.)
- Ausbildung von Moderatorinnen und Moderatoren für die Projektgruppen
- Bildung von Projektgruppen zu verschiedenen Themenbereichen

- Kooperative, selbstgesteuerte Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung von Gesundheit und Schulqualität
- Implementierung der Maßnahmen durch Beteiligungsgruppen mit Unterstützung der Steuergruppe

Funktionen/Ziele

- Förderung der Motivation und Problemlösepotentiale der Schule durch Partizipation und Selbststeuerung
- Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, der Verantwortungsübernahme und des Organisationsbewusstseins
- Erweiterung der Problemlösekompetenz der Schule
- ▶ *Entwicklung wirksamer und organisationsspezifischer Maßnahmen*

Evaluation/Stabilisierungsphase: Erfolge messen und sichern

Die Steuerungsgruppe hat die zentrale Aufgabe, den Organisationsentwicklungsprozess zu steuern. Hierbei müssen erzielte Fortschritte und Erfolge genauso wie das Nicht-Einhalten von Zeitplänen und weitere Planabweichungen registriert werden (Monitoring). Nur so können frühe Erfolge kommuniziert und Engagement gewürdigt werden. Zudem muss die Steuerungsgruppe die Wirksamkeit ergriffener Maßnahmen prüfen.

Maßnahmen

- Prüfung erzielter Fortschritte
- Evaluation der Wirksamkeit von Maßnahmen
- Kommunikation von Erfolgen
- Verankern erfolgreicher Innovationen in den Strukturen, Prozessen und der Kultur

Funktionen/Ziele

- Sicherung erzielter Fortschritte
- Generieren von Motivation für weitere Veränderungen
- Nutzung der Evaluationsergebnisse für die Modifizierung bzw. Neuentwicklung von Maßnahmen
- ▶ *Stabilisieren von Veränderungen und Stärkung der Erfolgszuversicht*

Bei dem geschilderten Vorgehen sind folgende Punkte von besonderer Bedeutung:

Organisationsdiagnose

Für einen zielgerichteten und erfolgreichen Entwicklungsprozess sind eine differenzierte Diagnose, eine konkrete Zielbestimmung und eine Evaluation der

Maßnahmen notwendig. Die Ist-Analyse/Diagnose sollte einen quantitativen und einen qualitativen Teil umfassen.

Die quantitative Komponente besteht aus einer Fragebogenerhebung – möglicherweise ergänzt durch Interviews und Dokumentenanalysen –, bei der mittels bewährter Instrumente der Arbeitswissenschaften, der Organisationspsychologie und der Gesundheitswissenschaften Daten zu den gesundheits- und leistungsrelevanten Qualitätsmerkmalen und Ressourcen der Schule und der einzelnen Lehrkräfte, den Belastungen und Beanspruchungen sowie der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Lehrkräfte erhoben werden. Bei der Entwicklung des Fragebogens sollte sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Leistung im beruflichen Kontext unter besonderer Berücksichtigung der Besonderheiten des Lehrerberufs gestützt werden. Zu den folgenden Bereichen sollten Daten erhoben werden (vgl. auch Kap. 4)

- Individuelle Ressourcen (Selbstwirksamkeit, Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster etc.)
- Organisationale Ressourcen (Soziale und fachliche Unterstützung, Schulklima, Führung etc.)
- Belastungen/Anforderungen (Qualitative und quantitative Arbeitsbelastungen, physikalische und soziale Arbeitsbedingungen etc.)
- Gesundheit (Stresserleben, Arbeitszufriedenheit, körperliche Beanspruchungen etc.)
- Leistung, Motivation und Zufriedenheit (Engagement, Leistungsbereitschaft, organisationales Commitment etc.)

Durch diese differenzierte Diagnose können für die einzelnen Schulen ein Stärken-Schwächen-Profil erstellt und gezielte Hinweise für Ansatzpunkte zur Förderung von Leistung und Gesundheit gegeben werden.

Die fragebogengestützte Diagnose wird durch eine qualitative Komponente ergänzt. Die Ergebnisse werden individuell und kollegial rückgemeldet und diskutiert, so dass die Lehrkräfte ihre eigenen Erfahrungen und Interpretationen einbringen können (vgl. Kap. 4.6).

Projektstruktur

Im Zentrum der Projektstruktur steht die Steuergruppe. Sie koordiniert und steuert den gesamten Schulentwicklungsprozess und die Aktivitäten der Projektgruppen. Die Steuergruppe muss schlagkräftig und einflussreich sein. In der Steuergruppe sollten die Schulleitung, die Personalvertretung, ggf. die wissenschaftliche Begleitung und die Projektgruppen – idealerweise durch die Moderatorinnen und Moderatoren - repräsentiert sein. In Abhängigkeit von der themati-

schen Schwerpunktsetzung können auch Schüler- und Elternvertreterinnen und -vertreter Mitglied der Steuergruppe sein. Nach Bedarf können auch Vertreterinnen und Vertreter aus Wirtschaft, Politik und Schulverwaltung hinzugezogen werden. Es empfiehlt sich eine Schulung der Mitglieder dieser Gruppe in den Bereichen Change-Management, Evaluation und Moderation (vgl. dazu auch Kap. 7).

Wenn an den Schulen bereits eine Steuergruppe besteht, sollte diese die Funktion der Steuerung des Schulentwicklungsprozesses übernehmen. Wenn eine solche Gruppe nicht existiert, sollte sie im Rahmen des Projekts zur Förderung der Lehrgesundheit gegründet werden.

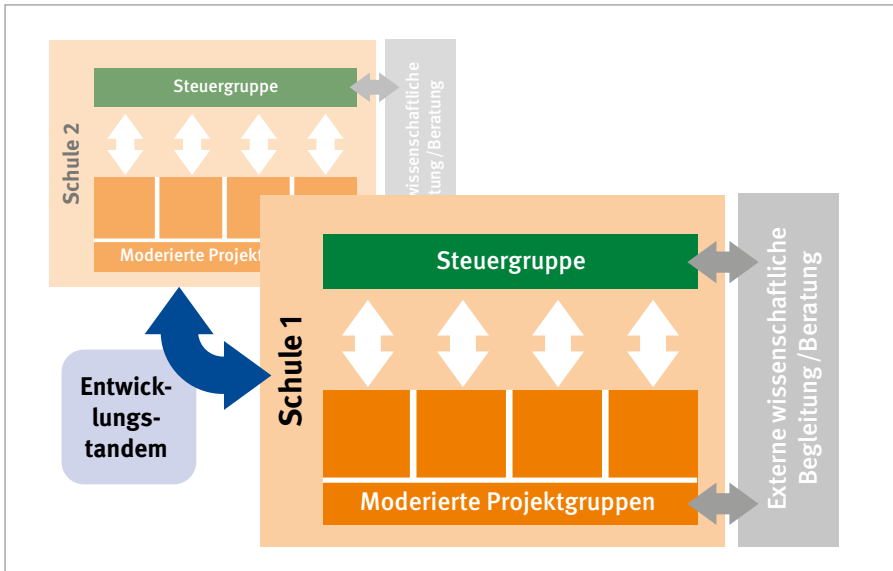


Abbildung 3.5: Projektstruktur für Schulentwicklungsprozesse

Die Steuergruppe übernimmt folgende Aufgaben:

- (1) Die Unterstützung der Projektgruppen bei der Entwicklung und Realisierung der Maßnahmen (Bereitstellung von Ressourcen, Informierung über relevante externe Unterstützungsmöglichkeiten etc.)
- (2) Die Evaluation der Maßnahmen und des Gesamtprozesses
- (3) Interne und externe Kommunikation (Werben für die entwickelten Maßnahmen, Kommunikation von Fortschritten/Erfolgen, Informationsaustausch zwischen Projektgruppen, Informieren relevanter Anspruchsgruppen, z. B. der Eltern)
- (4) Beraten und Informieren der Schulleitung

Insgesamt fungiert das schulinterne OE-Team als Katalysator für die Entwicklungs- und Lernprozesse und versucht diese mitzugestalten und zu stabilisieren.

In den moderierten Projektgruppen werden auf Basis der Diagnoseergebnisse Maßnahmen zur Förderung von Gesundheit und Leistung geplant und realisiert. Hierbei sind verhaltens- und verhältnisbezogene Maßnahmen möglich, die an denjenigen Einflussfaktoren ansetzen, die einen unmittelbaren und mittelbaren Einfluss auf das Wohlbefinden, das Engagement und die Gesundheit der Lehrkräfte haben. Bei der Entwicklung und Realisierung der Maßnahmen können die Projektgruppen auch externe Beratung und Unterstützung in Anspruch nehmen.

Eine externe wissenschaftliche Begleitung kann für solchermaßen komplexe und tief greifende Entwicklungsprozesse hilfreich sein (siehe Kap. 7). Die externen Expertinnen und Experten können die Steuergruppe und die Projektgruppen unterstützen und wichtige Entwicklungsimpulse geben.

In unseren Projekten hat es sich zudem als nützlich erwiesen, einen Wissens- und Kompetenzaustausch zwischen den Schulen zu initiieren, die Projekte zur Gesundheitsförderung durchführen. Ideal wäre es, wenn bereits in der Planungsphase eine Kooperation mit einer anderen Schule realisiert werden könnte, die dasselbe Gesundheitsförderungskonzept verfolgt. Die Steuergruppen der Schulen könnten sich über ihre Erfahrungen austauschen und sich wechselseitig unterstützen. So können die Schulen aus den Fehlern und Erfolgen der jeweiligen Partnerschule lernen.

Ein solcher Organisationsentwicklungsprozess soll die Kompetenzen der Schule aktivieren, die Kooperation stärken und letztlich die Problemlösefähigkeit der Schule verbessern. Die Schule soll lernen, wie sie Entwicklungsprozesse gezielt steuern und ihre Leistungsfähigkeit kontinuierlich überprüfen und verbessern kann. Dieser partizipative, in großen Teilen selbst gesteuerte Prozess soll auch das Verantwortungsgefühl und den Zusammenhalt stärken und zu einer stärkeren Identifikation mit der Schule führen.

In den folgenden Kapiteln werden besonders entscheidende Phasen dieses ganzheitlichen Gesundheitsförderungskonzepts näher betrachtet sowie Erfolgsbedingungen und Risiken beleuchtet.

3.6 Literatur

Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, Strukturelle Bedingungen und Professionalität (S. 96-172). In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), Schulqualität. Innsbruck: Studienverlag.

Badura, B. (2005). Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können. (Unveröffentl. Gutachten für die Landesregierung NRW).

Badura, B. & Hehlmann, T. (2003). Theorie. In B. Badura & T. Hehlmann (Hrsg.), Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation (S. 1-58). Berlin: Springer.

- Becker, H. & Langosch, L. (2002). Produktivität und Menschlichkeit. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Beckhard, R. (1969). Organization Development. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74, 100-114.
- Böttcher, W. (2002). Organisation – Zum allgemeinen und besonderen Gebrauch eines analytischen Schlüsselbegriffs. In W. Böttcher (Hrsg.), *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?* (S. 39-74). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M. (2003). Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann.
- Elke, G. (2007). Veränderung von Organisationen (Organisationsentwicklung). In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 752-759). Göttingen: Hogrefe.
- Ertl, H. & Kremer, H.-H. (2005). Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufs begleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. *bwp@*, Ausgabe 2 [Online].
- Ford, J. D. & Ford, L. W. (2009). Wenn Mitarbeiter nicht mitziehen wollen. *Harvard Business Manager*, August 2009, 34-40.
- Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratiethorie heute? In W. Böttcher & E. Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 206-220). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebert, D. (2004). Organisationsentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 601-616). Bern: Huber.
- Kotter, J. P. (1995). Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73, 59-67.
- Kraus, A. & Dorsemagin, C. (2007). Ergebnisse der Lehrbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (p. 197-211). New York.
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviors. In J. O. Prochaska (Ed), *Progress in Behavior Modification* (p. 184-218). New York: Academic Press.
- Rolff, H. G. (1995). Schule als soziale Organisation. In H. Buchen, L. Horster & H. G. Rolff, *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 26-36). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Hans Huber.
- Schaarschmidt, U. (2004) (Hrsg.). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schein, E. H. (1980). Organisationspsychologie. Wiesbaden: Gabler.
- Schley, W. (1998). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 13-54). Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Schreyögg, G. (2003). Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Schumacher, L. (2002). Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen. Hamburg: Dr. Kovac.

- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann.
- Schumacher, L. (2007). Hauptstichwort „Organisationales Commitment“. In B. Maelicke (Hrsg.), *Lexikon der Sozialwirtschaft* (S. 741-744). Baden-Baden: Nomos.
- Schumacher, L. (2010). Schule als Organisation – Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten und Überlegungen zu einer guten gesunden Schule. In P. Paulus (Hrsg.), *Schule – Gesundheit – Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Schumacher, L., Nieskens, B., Bräuer, H. & Sieland, B. (2005). Nachhaltige Förderung der Gesundheit von Berufsschullehrkräften durch Organisationsentwicklung. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Lehrergesundheit - Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand* (S. 75-90). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
- Stock-Homburg, R. (2007). Nichts ist so konstant wie die Veränderung: Ein Überblick über 16 Jahre empirische Change-Management-Forschung. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 77 (7/8), 795–861.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 205-23.
- Van Dick, R. (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, S. 1-19.
- Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie für Schule und Unterricht* (S. 101-131). Wiesbaden: Gabler.

LUTZ SCHUMACHER

4 Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden?

Schulen verändern sich ständig. Einzelne Lehrkräfte erproben neue Unterrichtskonzepte, die Schulleitung führt ein neues Kommunikationssystem ein, die Schülervvertretung initiiert gemeinsam mit Eltern eine Umgestaltung des Pausenhofs ...

Viele solcher Veränderungen werden von einzelnen Personen oder kleineren Gruppen vorgenommen, die ihre Vorstellungen verwirklichen oder eng umrissene Missstände beheben, um sich das Leben zu erleichtern. Solche Gestaltungs- und Anpassungsprozesse verlaufen zumeist ohne größere Widerstände. Es handelt sich um Veränderungsprozesse, die nicht das Selbstverständnis der Schule, grundlegende Strukturen oder Prozesse berühren und daher auch wenig Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Solche kontinuierlichen Anpassungs- und Verbesserungsleistungen lassen sich in allen Organisationen beobachten. Sie dienen der Optimierung von Arbeitsprozessen und Strukturen, verlangen aber kein Infragestellen von Denk- und Verhaltensroutinen oder Wertehaltungen.

Im Unterschied hierzu werden in diesem Kapitel umfassende und tiefgreifende Veränderungsprozesse in Schulen betrachtet. Solche Veränderungsprozesse betreffen einen Großteil, wenn nicht alle Mitglieder der Schule. Es handelt sich um Wandelprozesse, die an den Grundpfeilern der Schule rütteln und deren Grundverständnis tangieren. Die beabsichtigten Veränderungen werden häufig als bedrohlich wahrgenommen und bedeuten für viele der Betroffenen einen schmerzlichen Verlust von liebgewonnenen Routinen und vor allem einen Angriff auf tief verwurzelte Überzeugungen (Tushman & O'Reilly, 1996).

Solche tief greifenden und umfassenden Wandelprozesse, die letztlich auf eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Mitglieder einer Organisation zielen, scheitern mehrheitlich. Empirische Studien zu Veränderungsvorhaben in privatwirtschaftlichen Organisationen belegen, dass bis zu 70 Prozent dieser Vorhaben scheitern (Stock-Homburg, 2007). Die angestrebten Ziele werden nicht erreicht oder das Projekt zeitigt sogar negative Folgen. Eine große Gefahr bei gescheiterten Veränderungsvorhaben ist die Entmutigung der Beteiligten. Machen die Mitglieder einer Organisation wiederholt die Erfahrung, dass Veränderungsvorhaben scheitern, schwindet die Erfolgszuversicht bei neuen

Wandelprojekten. Insofern sind gescheiterte Veränderungsvorhaben eine Hypothek für zukünftige Veränderungsinitiativen.

Umso wichtiger ist es zu verstehen, welche Bedingungen den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen begünstigen und welche diesem entgegenstehen. In diesem Kapitel werden, basierend auf dem aktuellen Forschungsstand und den Erfahrungen in eigenen Projekten (vgl. die Einleitung), zentrale Gelingensbedingungen umfassender Entwicklungsprozesse in Schulen erläutert.

Tipp: Glossar

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de finden Sie ein Glossar zu den in diesem Kapitel verwendeten Begriffen.



4.1 Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte als erfolgskritischer Faktor

Veränderungswillen und Engagement sind Grundvoraussetzungen für nachhaltig erfolgreiche Veränderungen in Schulen. Lehrkräfte und ggf. Schülerinnen, Schüler und Eltern müssen bereit sein, Neues zu erproben und sich für die Realisierung ihrer Ideen engagieren. Dies kostet Zeit und Energie. Wenn nur wenige Mitglieder der Schule dem Veränderungsvorhaben positiv gegenüberstehen und nur wenige bereit sind, sich zu engagieren, sind nachhaltige und umfassende Verbesserungen kaum zu erzielen.

Die Forschung zum Change Management benennt entsprechend als zentrale Bedingung für eine erfolgreiche Realisierung organisationaler Veränderungen die Veränderungsbereitschaft der betroffenen Mitglieder der Organisation: Die Mitglieder der Organisation müssen von der Sinnhaftigkeit des Veränderungsvorhabens überzeugt sein und sich für dessen Realisierung engagieren (Nieskens & Schumacher, 2010).

Definition: Change Management

Mit dem Konzept des Change Managements (oder Veränderungsmanagement) kristallisierte sich in letzter Zeit eine ganzheitliche Betrachtung des Themas „Veränderungen steuern“ heraus. Change Management ist die „Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, der Unternehmenskultur und des individuellen Verhaltens zustande kommt, und zwar unter größtmöglicher Beteiligung der betroffenen Arbeitnehmer [in Schulen: Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler]. Die gewählte ganzheitliche Perspektive berücksichtigt die Wechselwirkung zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen, Technologie, Umwelt, Zeit sowie die Kommunikationsmuster, Wertstrukturen, Machtkonstellationen etc., die in der jeweiligen Organisation real existieren.“

Die Forschung zeigt, dass diese Bereitschaft zur Veränderung und Innovation von (1) individuellen Merkmalen, (2) von Bedingungen in der jeweiligen Organisation (z. B. der Organisationskultur und Führung), (3) den Inhalten des Veränderungsvorhabens und (4) dessen Gestaltung bestimmt wird. In dem nachfolgenden Rahmenmodell werden die wesentlichen Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft dargestellt (in Anlehnung an Holt et al., 2006; vgl. auch Schumacher, 2008). Es werden zwei Facetten der Veränderungsbereitschaft – die Akzeptanz des Veränderungsvorhabens und die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung – unterschieden.

Definition

Akzeptanz von Veränderungen: zustimmende, aufgeschlossene Haltung gegenüber einem Veränderungsvorhaben.

Veränderungsbereitschaft: Veränderungsbereite Organisationsmitglieder verbinden mit der Veränderung positive Emotionen, es überwiegt eine positive Bewertung und es besteht die Intention, an der Realisierung des Veränderungsvorhabens aktiv mitzuwirken.

Ein Akzeptieren eines Wandelprojekts muss dabei nicht immer in einer aktiven Mitwirkung bei dessen Umsetzung münden. Oft mangelt es an Zeit oder Energie für ein Engagement. Aber auch die positive Bewertung eines Veränderungsprojekts ohne aktive Beteiligung kann den Engagierten Rückhalt geben und somit zum Erfolg des Projekts beitragen.

Holt et al. (2007) unterscheiden in ihrem Rahmenmodell zwischen relativ stabilen Einflussfaktoren auf die Veränderungsbereitschaft und solchen Einflussfaktoren, die mit der Gestaltung und den Inhalten des jeweiligen Veränderungsvorhabens zusammenhängen.

Die stabileren Einflussfaktoren umfassen die Merkmale der Organisation und der Person. Organisationen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer grundlegenden Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit. Während die eine Organisation eine große Offenheit gegenüber Veränderungen aufweist, Veränderungsbedarfe frühzeitig erkennt und selbstbewusst und voller Zuversicht Änderungsvorhaben initiiert, erlebt eine andere Organisation Veränderungsvorhaben als Bedrohung und Überforderung oder sieht keine Notwendigkeit für Veränderungen. Analog hierzu weisen auch die von einer Veränderung betroffenen Personen eine unterschiedliche Veränderungsbereitschaft auf. Dies hängt mit Vorerfahrungen der Personen, deren Persönlichkeit und grundlegenden Einstellungen zusammen.

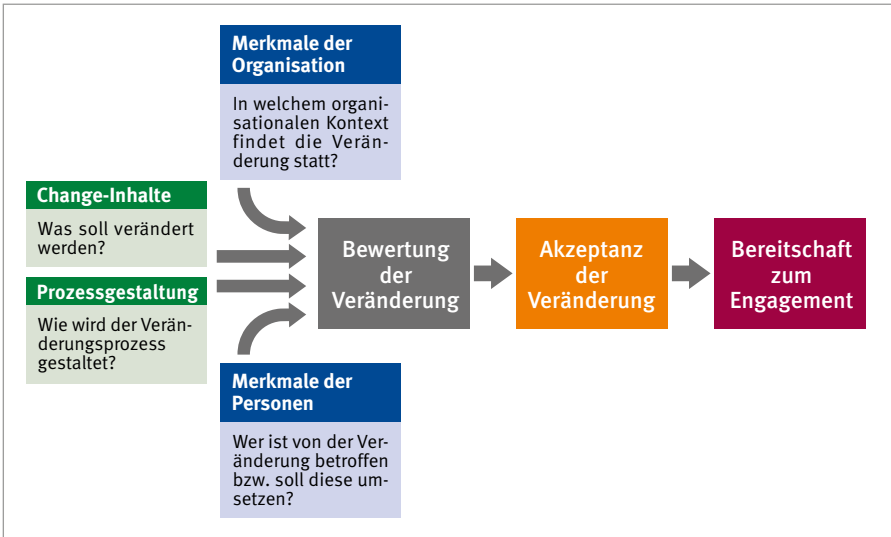


Abbildung 4.1: Integratives Modell zur Veränderungsbereitschaft in Anlehnung an Holt et al. (2007)

Diese Merkmale der Organisation und der Personen haben sich über längere Zeit entwickelt und sind nicht unmittelbar und kurzfristig zu ändern. Sie bilden gleichermaßen die Startbedingungen für ein Veränderungsvorhaben. Daher ist zu Beginn eines jeden Veränderungsprojekts zu prüfen, wie die grundlegende Veränderungsbereitschaft der Organisation und der betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausgeprägt ist und wovon diese geprägt wird oder wurde.

Neben den vergleichsweise stabilen Einflussfaktoren nehmen auch die Gestaltung des Veränderungsvorhabens und dessen Inhalte Einfluss auf die Veränderungsbereitschaft. Diese Faktoren können in stärkerem Maße gesteuert werden und bergen daher die Chance, die Aufgeschlossenheit gegenüber dem Veränderungsvorhaben und das Engagement für dessen Realisierung zu fördern.

Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Merkmale von Organisationen und Personen günstige oder ungünstige Startbedingungen für Veränderungsvorhaben darstellen. Anschließend wird erläutert, wie Veränderungsprozesse so gestaltet werden können, dass sie die Veränderungsbereitschaft stärken.

4.2 Prüfen der Ausgangsbedingungen für ein umfassendes Projekt zur Förderung der Lehrgesundheit: Sind die Startbedingungen günstig?

Zu Beginn eines Veränderungsvorhabens hängt die Veränderungsbereitschaft wesentlich davon ab, wie die Betroffenen die Erfolgchancen des Vorhabens einschätzen. Glauben die Lehrkräfte, dass das Projekt zu einer Verbesserung der eigenen Situation und/oder einer Verbesserung der Situation der Schule führt? Ist dies nicht der Fall, wäre eine Investition von Zeit und Energie sinnlos. Zudem beeinflusst die Einschätzung der Notwendigkeit der geplanten Veränderung die Veränderungsbereitschaft. Kommt eine Lehrkraft zu der Überzeugung, dass die Ziele eines Veränderungsvorhabens keine hohe Priorität und Dringlichkeit besitzen, wird sie ein Engagement als wenig lohnenswert erachten: Warum sollte etwas verändert werden, was als wenig oder gar nicht problematisch erlebt wird? Leidensdruck bzw. Unzufriedenheit mit dem Status quo sind wichtige Quellen der Veränderungsbereitschaft. Daneben kann auch ein attraktives Bild von dem zu Erreichendem Energien freisetzen und Veränderungsbereitschaft wecken. Wenn die Betroffenen eine plastische Vorstellung von dem angestrebten Zielzustand besitzen und diesen Zielhorizont als attraktiv und erreichbar bewerten, dann wird das Engagement für die Zielerreichung zur lohnenswerten Investition.

Für die Initiierung eines Veränderungsprojekts ist auch das Aufzeigen der ersten konkreten Umsetzungsschritte wichtig. Die Verantwortlichen sollten daher darlegen, welches die ersten Meilensteine sind und wie diese erreicht werden können. Dies stärkt die Zuversicht in die Realisierbarkeit der übergeordneten Vision (vgl. auch Nieskens & Schumacher, 2010).

Diese Überlegungen finden sich auch in der „Formula for Change“ (Dannemiller & Jacobs, 1992):

$$U \times V \times E > W.$$

U = Unzufriedenheit mit dem Status quo

V = attraktive Vision des zu Erreichenden

E = erste konkrete Schritte auf dem Weg zur Realisierung der Vision

W = Widerstand

Wenn das Produkt aus $U \times V \times E$ größer ist als W , dann entsteht Veränderungsbereitschaft und Wandel wird möglich. Die multiplikative Verknüpfung von U , V und E macht deutlich, dass alle diese Faktoren in möglichst hoher Ausprägung vorhanden sein müssen – eine geringe Ausprägung eines Faktors kann nur in Grenzen kompensiert werden.

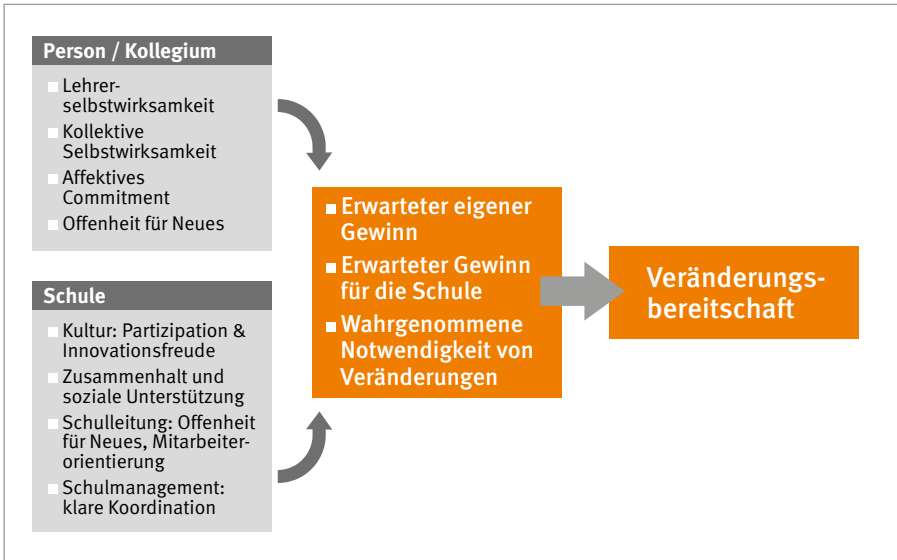


Abbildung 4.2: Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft zu Beginn eines Veränderungsvorhabens

In unseren Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit hat sich gezeigt, dass die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte unmittelbar von der Erfolgszuversicht und der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen beeinflusst wird. Je stärker die Lehrkräfte Maßnahmen zur Förderung der Lehrergesundheit und Schulqualität als dringend notwendig erachten und je stärker sie an einen Erfolg solcher Maßnahmen glauben, umso so aufgeschlossener sind sie gegenüber dem Projekt und umso größer ist ihre Bereitschaft, sich in dem Projekt zu engagieren. Hierbei ist nicht allein der erwartete Gewinn für die eigene Person, sondern auch der erwartete Gewinn für die Schule ein gewichtiger Einflussfaktor.

Diese zentralen Dimensionen der Bewertung eines Veränderungsvorhabens werden wiederum von Merkmalen der Person und Merkmalen der Schule geprägt.

4.2.1 Merkmale der Person und des Kollegiums

Sind Sie überzeugt, auch schwierige Situation erfolgreich bewältigen zu können?

Tiefgreifende Wandelprozesse führen bei vielen Betroffenen zu Verunsicherung und einem Gefühl der Überforderung, andere hingegen sehen diese als Chancen und Herausforderungen. Die individuelle Bewertung eines Veränderungsvorhabens hängt stark von dem Selbstwirksamkeitserleben der Person ab. Personen

mit einem hohen Selbstwirksamkeitserleben sind der festen Überzeugung, dass sie auch schwierige Situationen erfolgreich bewältigen können; sie vertrauen auf ihre Kompetenzen und besitzen eine fast unerschütterliche Erfolgszuversicht. Daher erleben sie neue Anforderungen und Veränderungen nicht als Bedrohung. Studien zeigen, dass Personen mit einem hohen Selbstwirksamkeitserleben Veränderungsvorhaben gegenüber aufgeschlossener sind und eher bereit sind, sich zu engagieren, da sie an den Erfolg glauben (Rafferty & Simons, 2006).

Meistern Sie zusammen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen schwierige Herausforderungen?

Auch die Erfahrung, dass das eigene Kollegium in schwierigen Situationen zusammengestanden und trotz aller Widrigkeiten seine Ziele erreicht hat, stärkt das Vertrauen in die Fähigkeiten der Kolleginnen und Kollegen und den Zusammenhalt. Eine solche kollektive Selbstwirksamkeit ist somit eine wichtige Quelle der Erfolgszuversicht in Schulentwicklungsprozessen. Gerade wenn Schwierigkeiten auftauchen und Erfolge noch nicht sichtbar sind, schützt das Vertrauen in die Stärke des Kollektivs vor Resignation und nachlassendem Engagement. Die kollektive Selbstwirksamkeit speist sich wesentlich aus bisherigen Erfahrungen: Waren wir in ähnlichen Projekten erfolgreich? Können wir uns aufeinander verlassen? Sind wir gemeinsam stark?

Fühlen Sie sich Ihrer Schule emotional verbunden?

Die emotionale Bindung einer Person an ihre Organisation (affektives Commitment) nimmt ebenfalls Einfluss auf ihre Veränderungsbereitschaft. Personen mit hohem affektiven Commitment identifizieren sich mit den Werten und Zielen ihrer Organisation und gehören ihr gern an. Ihnen liegt das Wohlergehen ihrer Organisation am Herzen. Daher sind sie bereit, sich in Veränderungsvorhaben zu engagieren, die dem Erfolg der Organisation dienen (Iverson, 1996). Personen mit hoher emotionaler Bindung nehmen dabei oft auch Verschlechterungen der eigenen Situation in Kauf, wenn die Organisation insgesamt profitiert.

Sind Sie eine Person, die Neuem gegenüber offen ist?

Menschen unterscheiden sich in ihrer Offenheit gegenüber Neuerungen. Hierbei handelt es sich um ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Während manche Menschen nach Neuem suchen und Veränderungen als gern gesehene Herausforderungen und Entwicklungschancen betrachten, sind andere auf Sicherheit bedacht und meiden Veränderungen. Eine große Offenheit gegenüber Neuerungen führt dazu, dass eher die Notwendigkeit von Veränderungen wahrgenommen und die Erfolgsaussichten von Veränderungsvorhaben positiver bewertet werden. Oreg (2003) hat einen Fragebogen zur Messung der individuellen Offenheit gegenüber Veränderungen entwickelt (siehe Kasten).

Tabelle 4.1: Checkliste zum Umgang mit Veränderungsvorhaben

»Alle Veränderung macht mich bange!« (Immanuel Kant, 1778)					
Checkliste zum Umgang mit Veränderungsvorhaben					
Geben Sie an, wie stark Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.					
	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/teils	stimme eher zu	stimme vollkom- men zu
Ich betrachte Änderungen im Allgemeinen als etwas Negatives.					
Wenn ich wählen könnte, würde ich einen Tag voller Routine einem Tag mit vielen unerwarteten Ereignissen vorziehen.					
Wenn etwas nicht wie geplant läuft, stresst mich das.					
Es kommt vor, dass ich Veränderungen scheue, obwohl ich weiß, dass sie gut für mich wären.					
Meine Sichtweisen und Überzeugungen sind sehr stabil.					
Wenn Sie den Aussagen eher zustimmen, deutet das darauf hin, dass sie dazu neigen, Veränderungsvorhaben eher skeptisch zu betrachten. Den ausführlichen englischsprachigen Test mit einer differenzierten Rückmeldung finden Sie hier: http://pluto.huji.ac.il/~oreg/questionnaire.php					

Für Schulentwicklungsprojekte ist es wichtig, die individuellen und kollektiven Voraussetzungen zu beachten: Wie viele Lehrkräfte fühlen sich ihrer Schule emotional verbunden? Wie groß ist die Offenheit gegenüber Neuem? Sind die Lehrkräfte überzeugt, gemeinsam auch schwierige Ziele erreichen zu können?

Wenn die Startbedingungen eher ungünstig sind, ist es umso wichtiger, die Lehrkräfte von der Notwendigkeit von Veränderungen zu überzeugen und deren Erfolgszuversicht zu stärken.

4.2.2 Organisationsmerkmale

Veränderungsvorhaben sind eingebettet in einen organisationalen Kontext, der Ressourcen und Anforderungen beinhaltet, die der Veränderungsbereitschaft zuträglich oder abträglich sein können. Hier sollen kurz einige der Merkmale von Schule beschrieben werden, die sich auf die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte auswirken können.

Besteht an Ihrer Schule eine Beteiligungs- und Innovationskultur?

Die geteilten Werte und Vorstellungen einer Organisation – ihrer Kultur – bilden eine Richtschnur für das Verhalten der Organisationsmitglieder. Die Organisationskultur gibt vor, welche Handlungen gewollt und welche unerwünscht bzw. welche als wirksam oder als unwirksam erachtet werden. Die Organisationskultur wirkt sich auch auf die Bewertung von Veränderungen und Innovationen aus (Sackmann, 2008).

Innovationsfreundliche Kulturen, die Engagement und Verantwortungsübernahme fördern, neue Ideen begrüßen, eine offene, hierarchiefreie und problemlöseorientierte Kommunikation befürworten und eine Achtsamkeit gegenüber Risiken und Chancen in der Umwelt als wichtig erachten, stärken die Veränderungs- und Innovationsbereitschaft der Organisationsmitglieder (Jones, Jimmieson & Griffiths, 2005).

Das Gegenteil stellen Organisationen dar, die eher durch eine strukturelle und kulturelle Starre oder Trägheit gekennzeichnet sind. In solchen Organisationen existieren klar geregelte Kommunikations- und Entscheidungsprozesse sowie standardisierte Arbeitsprozesse und es herrscht eine Befehlshierarchie. Die dominierenden Werte der Kultur sind Zuverlässigkeit, Autoritätsgläubigkeit oder Unsicherheitsvermeidung. Eine solche Kultur ist eher innovationsfeindlich. Burns (1961) bezeichnet den ersten Typ von Organisation als organisches und den zweiten als mechanistisches Unternehmen.

Im folgenden Kasten wird ein kurzes Instrument zur Einschätzung der Organisationskultur vorgestellt (in Anlehnung an Schlaeger, 2009).

Tabelle 4.2: Checkliste zu gelebten Werten in der Schule

Welche Werte werden in Ihrer Schule gelebt?						
Im Folgenden werden entgegengesetzte Werte genannt. Bitte geben Sie an, ob in Ihrer Schule eher die Werte auf der rechten oder auf der linken Seite gelebt werden.						
	trifft völlig zu	trifft eher zu	teils/ teils	trifft eher zu	trifft völlig zu	
Ordnung, Struktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Improvisation, Spontanität
Konkurrenz, Einzelkämpfertum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kooperation, Zusammenhalt
Bewahrung, Sicherheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wandel, Risiko
Hierarchie, Macht, Privilegien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gleichheit, Gleichbehandlung
Fremdbestimmung, Kontrolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Selbstbestimmung, Handlungsspielraum
Nüchternheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Phantasie
Passivität, Trägheit, Aktivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tatendrang
Wenn Sie die Lehrkräfte Ihres Kollegiums um eine Einschätzung zu diesen Aspekten bitten und diese gemeinsam auswerten, können Sie einen ersten Eindruck von der Kultur Ihrer Schule gewinnen und abschätzen, wie veränderungs- und innovationsfreundlich Ihre Schule ist. Zudem lässt sich erkennen, inwieweit die Lehrkräfte in ihren Einschätzungen übereinstimmen.						

Ist Ihre Schulleitung offen gegenüber Neuerungen und besteht ein Vertrauensverhältnis zu den Lehrkräften?

Die Schulleitung repräsentiert und formt die Kultur einer Schule in erheblichem Maße. In ihrem Verhalten drücken sich Grundwerte und Einstellungen aus. Neben der kulturprägenden Wirkung kann die Schulleitung auch durch ihr direktes Führungsverhalten Engagement und Motivation stärken oder aber schwächen. In Bezug auf die Veränderungs- und Innovationsbereitschaft hat sich ein Führungsstil als besonders wirksam erwiesen: die transformationale Führung (vgl. dazu ausführlich Kap. 6). Ein transformationaler Führungsstil zeichnet sich dadurch aus, dass die Führungskraft eine inspirierende Vorstellung von der Zukunft ihrer Organisation hat, Traditionen und Routinen hinterfragt und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anregt, neue Wege zu gehen und Experimente zu wagen. Zudem fördern transformationale Führungskräfte ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter individuell: Sie nehmen auf deren Bedürfnisse und Lebensumstände Rücksicht und unterstützen diese bei der Entwicklung ihrer Potentiale. Gleichzeitig wird

eine transformationale Führungskraft als integer und wertschätzend wahrgenommen, wodurch sich vertrauensvolle Beziehungen zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickeln können. Eine transformationale Führungskraft verfolgt darüber hinaus ehrgeizige Ziele und hat hohe Leistungsansprüche; sie gibt sich nicht mit dem Zweitbesten zufrieden. Sie fordert viel von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und traut ihnen gleichzeitig viel zu. Im Mittelpunkt steht dabei die Leistung des Teams: Gemeinsam sollen herausfordernde Ziele erreicht werden; das egoistische Verfolgen von Individualzielen zu Lasten des Teams wird nicht toleriert (Felfe, 2005).

Ein solches Führungsverhalten stärkt die Veränderungsbereitschaft: Eine transformationale Führungskraft fördert das Zutrauen der Einzelnen und des Teams in die eigenen Fähigkeiten und lebt durch ihre Offenheit für Neuerungen Innovationswillen vor. Zudem genießt eine transformationale Führungskraft das Vertrauen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter; dies hilft gerade in Veränderungsprozessen Unsicherheit zu reduzieren, da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darauf vertrauen können, dass die Führungskraft ihre Bedürfnisse und Erwartungen ernst nimmt und berücksichtigt (Rafferty & Simons, 2006).

Wie intensiv kooperieren und unterstützen sich die Lehrkräfte an Ihrer Schule?

In unseren Modellprojekten (vgl. dazu die Einleitung) wird der Veränderungsprozess in den Schulen von Projektgruppen getragen, die selbst organisiert für spezifische Problemfelder ihrer Schule neue Wege und Lösungen erarbeiten und umsetzen. Generell kommt der Partizipation der Schulmitglieder in den heute favorisierten Konzepten der Schulentwicklung eine tragende Funktion zu. Eine solche partizipative Schulentwicklung lässt sich leichter in einer Schule realisieren, in der die Lehrkräfte bereits intensiv miteinander kooperieren und sich als ein Kollektiv erleben, welches gemeinsam Ziele erreicht und dem Einzelnen Rückhalt bietet.

Schulen mit eher gering ausgeprägter Kooperation stehen dem partizipativen Ansatz oft skeptisch gegenüber und fühlen sich leichter überfordert. Schulen mit intensiver fachlicher Kooperation und sozialem Zusammenhalt glauben stärker an den Erfolg einer partizipativen Schulentwicklung und sind dieser gegenüber aufgeschlossener.

Wie professionell ist Ihr Schul- und Projektmanagement?

Wie bereits erwähnt, hängen die Erfolgszuversicht der Schulmitglieder und damit deren Veränderungsbereitschaft auch wesentlich von den bisherigen Erfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten ab. Sind solche Vorhaben in der Vergangenheit oft gescheitert oder haben zu keinen nachhaltigen Verbesserungen geführt, werden die Betroffenen neuen Projekten eher skeptisch gegenüber

stehen. Der Erfolg von Schulentwicklungsprozessen wird wiederum maßgeblich durch die Professionalität und Effizienz des Schul- bzw. Projektmanagements bestimmt (vgl. Kap. 7). Schulen, die nur in geringerem Maße über Kompetenzen im Projektmanagement verfügen, laufen Gefahr, dass Projekte unnötig viele Ressourcen verschlingen, ihre Ziele nicht erreichen oder einfach versanden.

4.2.3 Vergleich erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulen in Projekten zur Förderung von Gesundheit und Schulqualität

In unseren Modellprojekten haben die beteiligten Schulen sich hinsichtlich der erzielten Erfolge zum Teil erheblich unterschieden. Manche Schulen haben in der Projektlaufzeit für viele ihrer Problemfelder wirksame Lösungen entwickelt, während andere nur wenig erreichen konnten.

In der aktuell laufenden Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“, die von der DAK ins Leben gerufen wurde, werden insgesamt 30 Schulen über drei Jahre hinweg auf ihrem Weg hin zur guten gesunden Schulen begleitet. Bis dato haben 18 Schulen das Projekt abgeschlossen. Gemessen an der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Projektergebnissen lassen sich drei Gruppen von Schulen unterscheiden: Erfolgreiche Schulen, Schulen mit mittlerer Projektzufriedenheit und weniger erfolgreiche Schulen.

Nachfolgend werden die Ausgangsbedingungen erfolgreicher Schulen mit einer hohen Zufriedenheit mit den Projektergebnissen mit Schulen einer vergleichsweise geringen Zufriedenheit mit den erzielten Effekten verglichen. Zur Verdeutlichung: Die Einteilung der Schulen in erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulen erfolgte erst zum Abschluss des Projekts und dann wurde geprüft, inwieweit sich diese Gruppen bereits zu Beginn des Projekts unterschieden haben. Hierzu wurden die Daten aus der Eingangsdiagnose genutzt, die vor dem Start der Projektaktivitäten in den Schulen durchgeführt wurde.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Unterschiede in der Veränderungsbereitschaft, in der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen und der Erfolgszuversicht zwischen den Schulen, die sich später als erfolgreich bzw. weniger erfolgreich erwiesen haben.

Die Werte geben den durchschnittlichen Zustimmungswert an. Die Lehrkräfte haben auf einer fünfstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft vollkommen zu“ für jede der Aussagen ihre Zustimmung angegeben, diese Daten wurden dann in Zustimmungswerte umgerechnet, die von 0% („gar keine Zustimmung“) bis 100% („volle Zustimmung“) reichen.

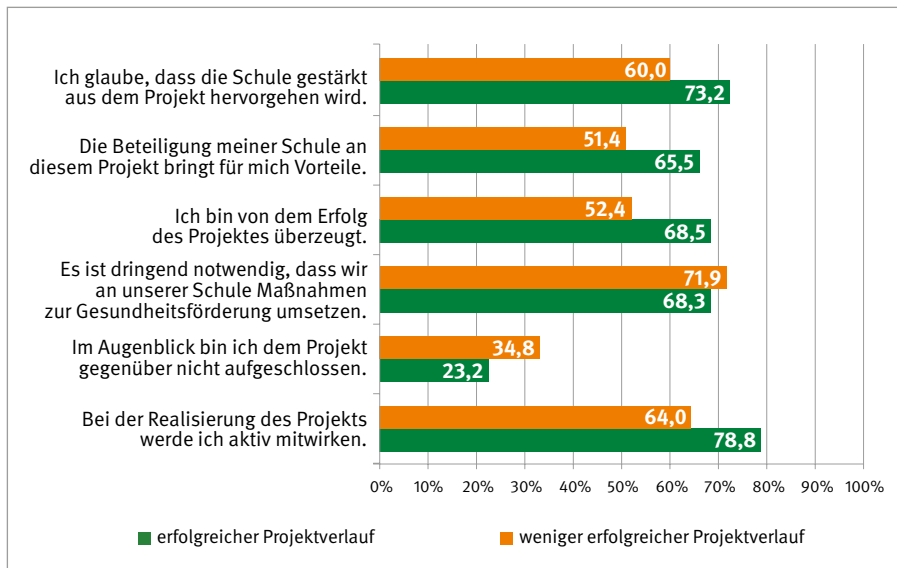


Abbildung 4.3: Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich der Veränderungsbereitschaft zu Beginn des Projekts

Der Vergleich offenbart, dass die Schulen, die sich später als erfolgreich bzw. weniger erfolgreich erwiesen haben, bereits zu Beginn des Projekts eine unterschiedliche Veränderungsbereitschaft besaßen. Auf die Frage, ob sie bei der Realisierung des Projekts aktiv mitwirken wollen, haben die Lehrkräfte der später erfolgreichen Schulen im Schnitt zu 78,8 Prozent zugestimmt, bei den Schulen mit einem weniger erfolgreichen Projektverlauf liegt der mittlere Zustimmungswert bei 64 Prozent. Auch in Bezug auf die Aufgeschlossenheit gegenüber dem Projekt, die erwarteten Gewinne für die Schule und die eigene Person sowie die generelle Erfolgszuversicht ergeben sich deutliche Vorteile für die Schulen, die später erfolgreicher waren – alle diese Unterschiede sind statistisch signifikant. Allein für die wahrgenommene Notwendigkeit von Veränderungen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf. Hier ist zu beachten, dass die Schulen sich um eine Aufnahme in dieses Modellprojekt bewerben mussten. Ein Auswahlkriterium war eine breite Zustimmung des Kollegiums zu einer Beteiligung an dieser Initiative. Von daher liegt, bezogen auf die wahrgenommene Notwendigkeit von Veränderungen und auch die Veränderungsbereitschaft, wahrscheinlich eine Positivauswahl von Schulen vor.

Die nachfolgende Abbildung zeigt einige ausgewählte Unterschiede zwischen den Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich der Schulmerkmale, die die Akzeptanz des Projekts und die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung beeinflussen können.

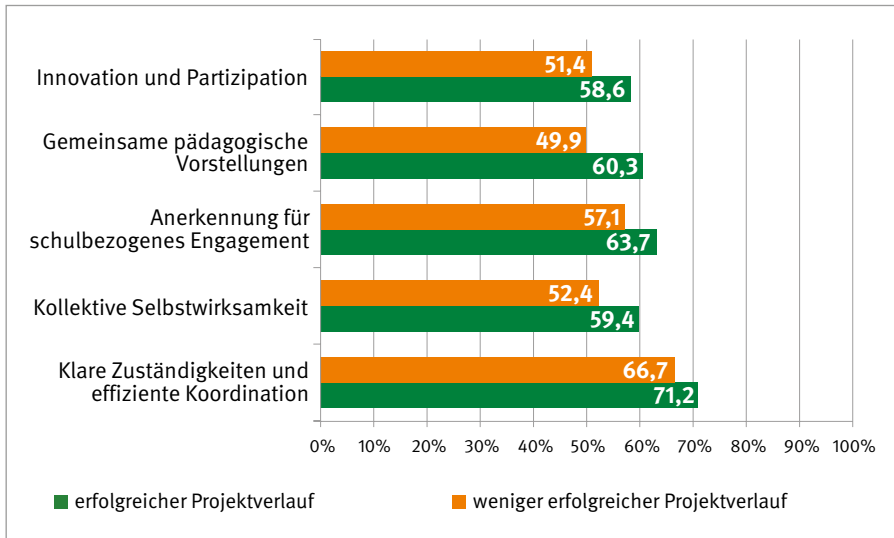


Abbildung 4.4: Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich wichtiger Ausgangsbedingungen für ein Schulentwicklungsprojekt

Die Schulen mit erfolgreichem Projektverlauf weisen in stärkerem Maße eine innovations- und partizipationsfreundliche Kultur und gemeinsame pädagogische Vorstellungen auf. Der letzte Aspekt unterstreicht die Bedeutung gemeinsamer Zielvorstellungen als eine Voraussetzung für kollektive Anstrengungen und Zusammenhalt. Zudem glauben die Lehrkräfte der im Projekt erfolgreicherer Schulen stärker daran, dass sie gemeinsam auch herausfordernde Ziele erreichen und Hindernisse überwinden können. Dies hängt auch mit einer stärkeren Würdigung des Engagements für die eigene Schule zusammen. Kollegien, die sich als Kollektiv mit gemeinsamen Zielen begreifen, honorieren entsprechend ein Engagement Einzelner für diese kollektiven Ziele und schaffen damit einen Anreiz für eben dieses Engagement.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schulen mit einer Offenheit gegenüber Neuem, einer ausgeprägten Partizipationskultur, einem Zutrauen in die kollektiven Kräfte und mit geteilten Ziel- und Wertevorstellungen von Anfang an optimistischer und veränderungsbereiter waren und letztlich auch erfolgreicher. Hinzu kommt noch die Effizienz des Schul- und Projektmanagements als Zuversicht stiftendes Element.

An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass neben den beschriebenen Personen- und Schulmerkmalen, die Einfluss auf die Veränderungsbereitschaft nehmen, weitere Aspekte für einen erfolgreichen Projektverlauf von Bedeutung sind: Auch wenn das Schulkollegium von einem bestimmten Projekt begeistert ist, kann das Projekt scheitern, wenn die Schule nicht über genügend Zeit oder die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen verfügt.

Daher ist zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses immer auch zu prüfen, ob die benötigten Ressourcen verfügbar sind und in welchem Maße die Lehrkräfte der Schule bereits durch weitere (Projekt-)Aktivitäten gebunden sind.

4.3 Gestaltung des Veränderungsvorhabens: Wie lassen sich Engagement und Motivation fördern?

Da bereits an verschiedenen Stellen in diesem Handbuch Hinweise zur Gestaltung von Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit und Schulqualität gegeben werden (vgl. Kapitel 3, 5,7), sollen hier nur die wichtigsten Gelingensbedingungen skizziert werden.

Die folgende Abbildung verdeutlicht, welche Qualitäten der Projektgestaltung und -steuerung Einfluss auf die Erfolgszuversicht und somit auch auf das Engagement im Projekt nehmen.

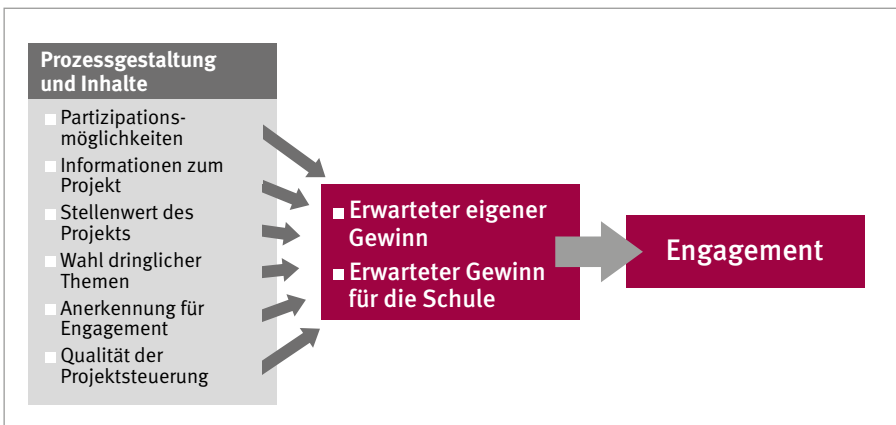


Abbildung 4.5: Einfluss von Merkmalen der Prozessgestaltung auf das Engagement der Lehrkräfte

Statistische Analysen belegen, dass das Engagement der Lehrkräfte in unseren Projekten unmittelbar von der Erfolgszuversicht abhängt: Je zuversichtlicher die

Lehrkräfte sind, dass das Projekt einen Gewinn für sie selbst und ihre Schule erzielt, umso stärker engagieren sie sich.

Daneben nehmen Merkmale der Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses direkt oder indirekt – vermittelt über die Erfolgsszuversicht – Einfluss auf das Engagement im Projekt:

Partizipation und Gruppen als Wandelmedium

Die Möglichkeit zur Mitgestaltung und Beeinflussung von Veränderungsvorhaben fördert Engagement und mindert Widerstände (z. B. Cunningham, Woodward, Shannon, MacIntosh, Lendrum, Rosenblom & Brown, 2002). Menschen wollen nicht Spielball anderer sein, sondern Situationen als kontrollierbar und gestaltbar erleben. Das bedeutet, dass dem Kollegium Einflussmöglichkeiten bei der Formulierung von Zielen, der Entwicklung von Maßnahmen und deren Umsetzung eingeräumt werden sollten. Hierfür spricht auch, dass die Lehrkräfte Expertinnen und Experten ihrer Schule sind. Sie kennen deren spezifische Bedingungen, wissen um die Entstehungsgeschichte von Problemen und sind daher eher in der Lage, passende und erfolgversprechende Lösungen zu entwickeln, als dies Außenstehende könnten.

Um eine dauerhafte Veränderung von Verhalten und Einstellungen zu erreichen, hat sich das gemeinsame Arbeiten in Gruppen an selbst gewählten Problemen als hilfreich erwiesen. Gruppen sind ein Wandelmedium: Soziale Kontrolle, öffentliche Verpflichtung und wechselseitige Unterstützung tragen dazu bei, dass Hindernisse und Krisen eher überwunden werden und Veränderungsanstrengungen verstetigt werden. Hierbei sollte den Gruppen weitgehende Handlungsspielräume bei der Entwicklung und Umsetzung gesundheits- und qualitätsförderlicher Maßnahmen gegeben werden. Zusammen mit anderen ein eigenes Projekt auf die Beine zu stellen, führt zu einer emotionalen Bindung an das Projekt. Etwas selbst Entwickeltes wird stärker verteidigt und mit mehr Elan vorangetrieben. Ein nicht zu unterschätzender Nebeneffekt besteht darin, dass Lehrkräfte erkennen können, dass gemeinsames Arbeiten an Problemen fruchtbar und befriedigend sein kann. Dies kann zu einer Stärkung von Kooperation und sozialer Unterstützung in den Schulen führen.

Information zu den Zielen, Maßnahmen und Fortschritten des Projekts

Eine Grundbedingung für die Mitgestaltung ist das Informiertsein. Nur wenn die betroffenen Personen ausreichend über die Ziele und die geplanten Maßnahmen informiert sind, können sie sich mit diesen auseinandersetzen und sich beteiligen. Erst das Wissen über die Ziele und Inhalte des Veränderungsvorhabens ermöglicht eine Identifikation mit einem Projekt: Von der Sinnhaftigkeit und der Wirksamkeit eines Veränderungsvorhabens kann nur derjenige überzeugt sein, der weiß, welche Ziele wie erreicht werden sollen (Elving, 2005). Auch die fort-

laufende Kommunikation während eines Schulentwicklungsprozesses ist von entscheidender Bedeutung: Das Berichten über die Projektaktivitäten und erzielte Erfolge stärkt die Erfolgsoversicht und somit die Motivation der im Projekt Aktiven und kann auch andere Lehrkräfte animieren, sich an dem Veränderungsvorhaben zu beteiligen.

Stellenwert des Projekts in der Schule und Unterstützung durch die Schulleitung

Ein einzelnes Schulentwicklungsprojekt steht zumeist in Konkurrenz mit anderen Projekten und den alltäglichen Arbeitsaufgaben. Daher ist die Gefahr – gerade bei langfristigen Entwicklungsvorhaben – groß, dass sie von anderen dringlichen Aufgaben verdrängt werden. Um dem entgegenzuwirken, ist es notwendig, dass das Projekt eine hohe Priorität besitzt und diese immer wieder verdeutlicht wird. Es muss klar sein, dass das Projekt nicht nur das Privatvergnügen einiger weniger ist, sondern von essenzieller Bedeutung für die Entwicklung der Schule ist. Die Projektverantwortlichen sollten einen klaren Auftrag der Schulgemeinschaft haben, damit deutlich wird, dass ihr Engagement dem Wohlergehen der Schule dient und sie nicht nur ihre Privatinteressen befriedigen.

Von entscheidender Bedeutung ist die Unterstützung des Projekts durch die Schulleitung. Die Schulleitung muss die Wichtigkeit des Projekts und seine strategische Bedeutung immer wieder hervorheben und das Engagement der Projektaktiven würdigen. So kann zum einen die Motivation der Projektaktiven gestärkt und zum anderen einer schleichenden Entwertung des Projekts durch skeptische Dritte entgegengewirkt werden. Hier bietet es sich z. B. an, in Schulkonferenzen einen festen Tagesordnungspunkt zum Stand des Projektes vorzusehen.

Anerkennung und Würdigung des Engagements der Projektaktiven

Ein umfassendes Projekt zur Förderung der Lehrgesundheit und Schulqualität ist auf das freiwillige Engagement vieler angewiesen. Eine wichtige Motivationsquelle für ein solches Engagement ist die Würdigung und Anerkennung durch das Kollegium und die Schulleitung. Zu erfahren, dass die eigenen Anstrengungen gesehen und als wichtiger Beitrag zur Entwicklung der Schule gewürdigt werden, ist eine wichtige Gratifikation für die Projektaktiven. Fehlt diese Anerkennung und Würdigung, wird Motivation untergraben.

Auswahl von Themen mit hoher Dringlichkeit und Wichtigkeit

In unseren Projekten lässt sich immer wieder beobachten, dass Kollegien bei der Auswahl der Themen für die Projektgruppen nicht die laut Diagnose wichtigsten und brennenden Problembereiche berücksichtigen. Beispielsweise kann in der fragebogengestützten Diagnose und in Vorgesprächen das Führungsverhalten der Schulleitung als wichtiges Problemfeld identifiziert werden, aber dann keine Berücksichtigung bei der Bestimmung der Handlungsfelder für das Schul-

entwicklungsprojekt finden. Es zeigt sich immer wieder, dass vor bestimmten Themen zurückgeschreckt wird, weil diese als zu konfliktbeladen und als wenig erfolgsträchtig erachtet werden. Stattdessen wird auf vermeintlich leichter zu lösende und weniger konfliktreiche Handlungsfelder ausgewichen. Eigene empirische Analysen zeigen, dass dies dazu führen kann, dass in der Folge die Erfolgchancen und die Wirksamkeit des Projekts in Zweifel gezogen werden, da drängende Probleme der Schule nicht bearbeitet werden. Dadurch schwindet der Nutzen des Projekts und somit auch Motivation und Engagement (Nieskens & Schumacher, 2010).

Daher sollte bei der Auswahl der Handlungsfelder des Projekts darauf geachtet werden, dass die dringenden und schwerwiegenden Probleme Berücksichtigung finden. Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn im Steuerkreis eine Einigung über die wichtigsten Handlungsfelder erzielt wird und diese im Kollegium vorgestellt und begründet werden, bevor die Schulgemeinschaft eine Auswahl trifft. Zudem sollte für soziale Problemfelder, die ein großes Konfliktpotential bieten, wie z. B. das Führungshandeln der Schulleitung oder Dauerfehden im Kollegium, von Anfang an eine professionelle externe Begleitung und Beratung hinzugezogen werden. Hierdurch kann die Zuversicht gestärkt werden, konstruktive Lösungen zu finden, ohne dass alte Konflikte immer wieder aufbrechen oder neue entstehen.

Qualität der Steuerung des Projekts

Das Aufgabenprofil der Steuergruppe, die alle Projektaktivitäten lenken und koordinieren soll, ist anspruchsvoll und vielfältig. Dazu gehören:

- die Koordination der Aktivitäten der verschiedenen Projektgruppen,
- das kontinuierliche Informieren über Ziele, Inhalte und Erfolge des Projekts,
- die Zuweisung von Ressourcen, die Entscheidung über die Realisierung von Vorschlägen der Projektgruppen,
- die Überwachung der Projektfortschritte, die Identifikation und Beseitigung von Hindernissen ...

Die Qualität des Projektmanagements der Steuergruppe hat großen Einfluss auf die Wahrnehmung der Effizienz und Wirksamkeit des Projekts. Kommt die Schulgemeinschaft zu dem Eindruck, dass Ressourcen effizient und gewinnbringend eingesetzt werden, stärkt dies die Erfolgszuversicht und somit auch die Motivation für ein Engagement im Projekt.

In der nachfolgenden Abbildung wird wiedergegeben, wie die Lehrkräfte zur Halbzeit des Projekts „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ dessen Gestaltung beurteilen. Hierbei wird wiederum zwischen den Schulen mit letztlich er-

folgreichem Projektverlauf und Schulen mit weniger erfolgreichem Projektverlauf unterschieden. Alle dargestellten Unterschiede sind signifikant.

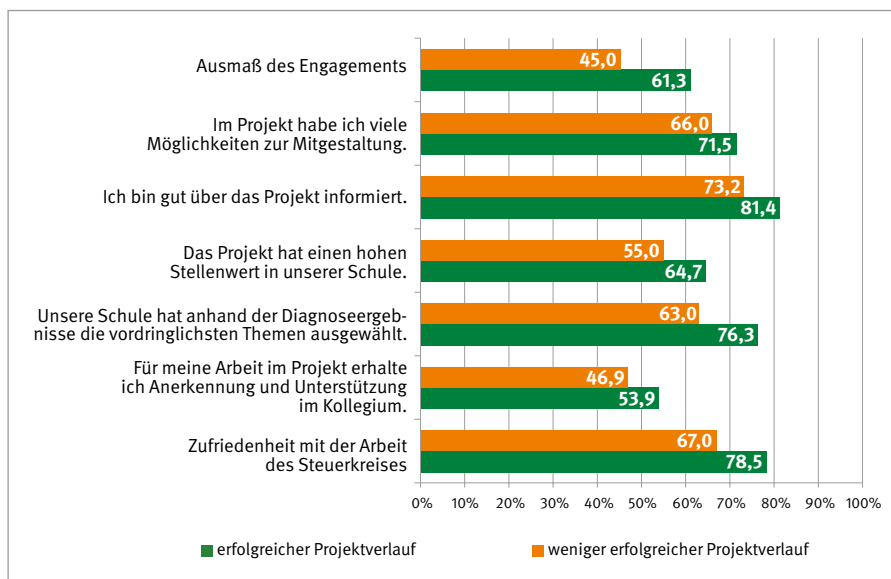


Abbildung 4.6: Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich der Bewertung der Projektgestaltung (Zwischenbefragung zur Halbzeit des Projekts)

Die Gegenüberstellung der Schulen mit einem erfolgreichen und weniger erfolgreichen Projektverlauf offenbart, dass die Lehrkräfte die Gestaltung des Projekts bereits zur Halbzeit sehr unterschiedlich beurteilt haben. Zunächst fällt auf, dass die Lehrkräfte der erfolgreichen Schulen angeben, sich in stärkerem Maße im Projekt zu engagieren. Weitere Analysen zeigen, dass sich in erfolgreichen Schulen 65% der Lehrkräfte in Projektgruppen mitgearbeitet haben, in den weniger erfolgreichen Schulen liegt der Prozentsatz bei 48%. Bei der Betrachtung der Bewertungen der Gestaltungsmerkmale des Projekts wird deutlich, dass in den Schulen mit erfolgreichem Projektverlauf die Partizipationsmöglichkeiten, der Informationsstand zum Projekt, der Stellenwert des Projekts in der Schule und die Anerkennung und Würdigung des Engagements der Projektaktiven positiver beurteilt werden. Ebenso sind die Lehrkräfte mit der Arbeit des Steuerkreises zufriedener. Auch der Aussage, dass die vordringlichsten Probleme der Schule im Projekt bearbeitet werden, stimmen die Lehrkräfte der erfolgreichen Schulen in stärkerem Maße zu.

4.4 Fazit

Die Erkenntnisse der Forschung und eigene Erfahrungen unterstreichen, dass es von eminenter Wichtigkeit ist, vor Beginn eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses die Ausgangsbedingungen an der jeweiligen Schule einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Neben den personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen sollten vor allem die kulturellen und motivationalen Voraussetzungen sowie die Projekt- und Change Management-Kompetenzen der Schule analysiert werden. Besteht eine ausreichende Bereitschaft der Lehrkräfte zur Mitarbeit in dem Schulentwicklungsprojekt? Falls nicht, wie kann sie gestärkt werden? Besitzt die Schule ausreichende Kompetenzen in der Gestaltung umfassender Entwicklungsprozesse oder bedarf es einer Ausbildung von Change Agents? Passt das Projekt zu den strategischen Zielen der Schule? Welchen Beitrag soll das Projekt zur Weiterentwicklung der Schule leisten? Diese und weitere Fragen sollte die Schule beantworten, bevor eine Entscheidung für oder gegen ein Schulentwicklungsprojekt gefällt wird.

Auch im Verlauf eines Schulentwicklungsprozesses sollte immer wieder geprüft werden, wie sich das Engagement der Beteiligten und die Einschätzungen zu den Erfolgchancen des Projekts entwickeln. Ein solches Change-Monitoring sollte auch die wesentlichen oben genannten Einflussfaktoren des Engagements und der Motivation erfassen, um mögliche Fehlentwicklungen aufdecken und gezielt gegensteuern zu können (Müller, Straatmann & Kohnke, 2011). Ein solches Change-Monitoring kann durch Gespräche mit Projektaktiven und Nicht-Aktiven oder durch eine Fragebogenerhebung realisiert werden. Die Fragebogenerhebung besitzt den Vorteil, dass mit relativ wenig Aufwand viele Personen befragt werden können. Hierfür können beispielsweise die oben genannten Items genutzt werden (siehe Abbildung 4.6).

Eine systematische Analyse der Ausgangsbedingungen und ein kontinuierliches Change-Monitoring bilden die Grundlage eines erfolgreichen Change Managements, welches die Erfolgchancen umfassender Schulentwicklungsprozesse erhöht.

In der nachfolgenden Grafik werden die zentralen Überlegungen noch einmal im Überblick dargestellt.

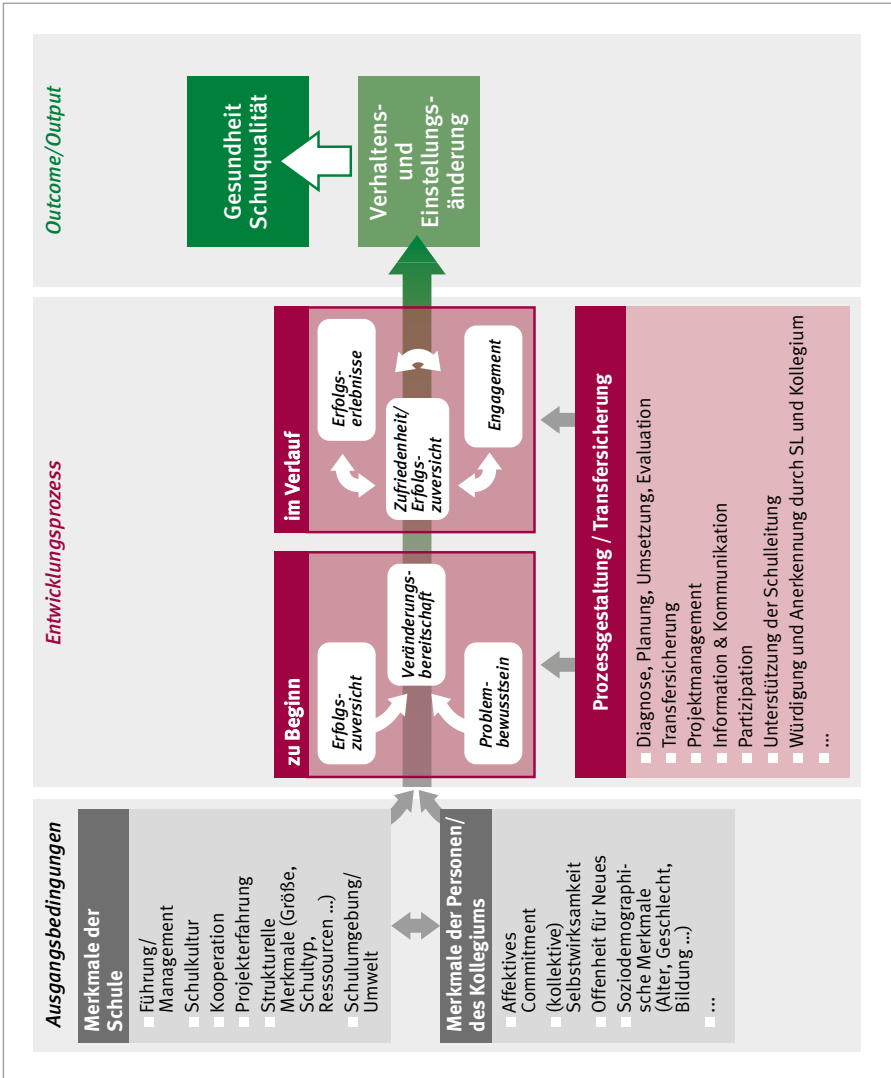


Abbildung 4.7: Übersicht zu wesentlichen Einflussgrößen und Gelingensbedingungen eines Schulentwicklungsprojekts

4.5 Literatur

- Burns, T. & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. Tavistock: Oxford University Press.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D. & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Dannemiller, K. D., and Jacobs, R. W. (1992). Changing the way organizations change: A revolution of common sense. *The Journal Of Applied Behavioral Science*, 28 (4), 480-498.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Elving, W. J. L. (2005). The role of communication in organizational change. *Corporate Communications: An International Journal*, 10 (2), 129-138.
- Felfe, J. (2005). *Charisma, transformationale Führung und Commitment*. Köln: Kölner Studienverlag.
- Ford, J. D. & Ford, L. W. (2009). Wenn Mitarbeiter nicht mitziehen wollen. *Harvard Business Manager*, August 2009, 34-40.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G. & Field, H. S. (2007). Toward a comprehensive definition of Readiness for Change: A Review of Research and Instrumentation. *Research in Organizational Change and Development*, 16, 289–336.
- Iverson, R. (1996). Employee Acceptance of Organizational Change: The Role of Organizational Commitment. *International Journal of Human Resource Management*, 7 (1), 122–149.
- Jones, R., Jimmieson, N., & Griffiths, A. (2005). The Impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The Mediating Role of Readiness for Change. *Journal of Management Studies*, 42, 361–386.
- Nieskens, B. & Schumacher, L. (2010). Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrgesundheit. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 311-325). Münster: Waxmann.
- Oreg, S. (2003). Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure. *Journal of Applied Psychology*, 88 (4), 680-693.
- Müller, K., Straatmann, T., & Kohnke, O. (2011). Change-Befragungen: Survey-Feedback-Verfahren zur Begleitung und Steuerung von organisationalen Veränderungsprojekten. *Wirtschaftspsychologie Aktuell*, 1/2011, S. 9-13.
- Rafferty, A., & Simons, R. (2006). An Examination of the Antecedents of Readiness for Fine-Tuning and Corporate Transformation Changes. *Journal of Business and Psychology*, 20 (3), 325–350.
- Sackmann, S. A. (2008). Hochleistungsorganisationen aus unternehmenskultureller Perspektive. In P. Pawlowsky & P. Mistele (Hrsg.), *Hochleistungsmanagement* (S. 181-205). Wiesbaden: Gabler.
- Schlaeger, S. (2009). *Entwicklung eines Instrumentes zur Erweiterung der Pre-Merger-Analyse um psychologische Aspekte: Fusions-Potential-Analyse (FPA)*. Dissertation: Ruhr-Universität Bochum.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann.
- Stock-Homburg, R. (2007). Nichts ist so konstant wie die Veränderung: Ein Überblick über 16 Jahre empirische Change-Management-Forschung. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 77 (7/8), 795–861.
- Tushman, M. & O'Reilly, C. (1996). Ambidextrous Organizations: Managing Evolutionary and Revolutionary Change. *California Management Review*, 38 (4), 8–30.

BERNHARD SIELAND & HELMUT HEYSE

5 Schulentwicklung – vom Änderungsbedarf zum Handlungsplan

Tipp: Glossar

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de finden Sie ein Glossar zu den in diesem Kapitel verwendeten Begriffen.



Ziele und Aufbau des Kapitels

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Erkennen von Änderungsbedarf von Einzelpersonen, Gruppen und ganzen Schulkollegien sowie der Förderung ihrer Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit. Dabei geht es auch um die notwendigen Vorarbeiten, um nachhaltige Veränderungen in kritischen Alltagssituationen zu erzielen, damit es nicht bei Einsichten oder guten Absichten bleibt. Die Potenziale und Hindernisse einer Veränderung zur Leistungs- und Gesundheitsförderung werden besonders herausgearbeitet.

Kapitel 11 in diesem Handbuch baut auf Kapitel 5 auf und wird sich damit beschäftigen, wie derart sorgfältig geplante Änderungen von Haltungen und Verhaltensweisen in die alltäglichen Systemabläufe integriert werden, mit welchen Widerständen zu rechnen ist, wie sie gegen Rückfall geschützt und unter alltäglichem Handlungsdruck aufrechterhalten werden können, auch und gerade über die Dauer von Projekten und/oder Förderzeiträumen hinaus.

Damit sind die Aufgaben eines professionellen Change Managements umrissen: Die verfügbaren Kräfte und Ressourcen auf klar umschriebene Ziele hin auszurichten, zu organisieren und ausreichend lange wirkungsvoll gegen innere und äußere Änderungswiderstände einzusetzen. Denn Personal- und Organisationsentwicklung stellen immer einen Balanceakt zwischen innerem und äußerem Änderungsdruck, der Änderungsresistenz und den Problemen der praktischen Veränderungsarbeit dar (Lotmar und Tondeur, 1999). Eine konsequente Umsetzung dieser Vorgehensweise erfolgt eher selten.

Ziel dieses Kapitels ist es, den Leserinnen und Lesern eine differenzierte Darstellung der Chancen und Risiken von Veränderungsprozessen zu liefern und das Verständnis für Bedingungen zu stärken, die zu Fortschritten oder Rückschlägen führen. Auf diese Weise sollen unrealistische Hoffnungen, die nur zu Enttäuschungen führen können, vermieden werden.

Tipp

Zu diesem Kapitel wurden unter

www.handbuch-lehrergesundheit.de



Übungen zusammengestellt, mit denen Sie – auf der Basis persönlicher Änderungsfähigkeiten und Änderungsbedürfnisse – gezielt individuelle Entwicklungsprozesse anstoßen können. Das Symbol weist darauf hin, zu welchen Themen Sie zusätzliche Materialien erhalten.

Aufbau des Kapitels: Es wird zunächst die Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern als Daueraufgabe der Personal- und Organisationsentwicklung in der Schule beschrieben. Dazu wird ein Phasenmodell systematischer Veränderung mit den entsprechenden Steuerungsaufgaben vorgestellt und mit den Änderungspotenzialen und -hindernissen in Einzelpersonen und Gruppen in Beziehung gesetzt.

Leseempfehlung: Die Leserinnen und Leser sollten die folgenden Informationen über Stellschrauben für erfolgreiches Auftauen und die Entwicklung zielführender Handlungspläne nutzen, um Ihre bisherigen und laufenden Projekte unter diesen Gesichtspunkten zu analysieren. Motto: „Schlaue Menschen lernen aus den Fehlern anderer, dumme nicht mal aus ihren eigenen.“

Tipp

Einleitende Fragen:

- Wie haben Sie sich selbst und wie hat sich Ihr Kollegium in den letzten 10 Jahren verändert? Wie wird es in den nächsten zehn Jahren weitergehen, wenn Sie nichts verändern?
- Welche Veränderungen konnten Sie in den letzten Jahren gezielt mitgestalten, welche nur „aushalten“?
- Welche Ziele/Vorhaben haben Sie und Ihr Kollegium in den letzten Jahren nicht erreicht? Welche Gründe gab es dafür?
- Gibt es Hindernisse, Ihren eigenen Entwicklungsbedarf und den Ihres Kollegiums wirksamer zu realisieren? Wer oder was hindert Sie daran?
- Wenn Sie sich im Umfang von 2 Stunden pro Woche an einem neuen Projekt beteiligen wollten, woher nehmen Sie die Zeit? Welche anderen Aufgaben würden Sie dafür reduzieren?
- Welche drei Wünsche haben Sie für sich selbst und Ihr Kollegium für die nächsten 10 Jahre?



5.1 Change Management: Vom Änderungsimpuls zur Änderungsfähigkeit

5.1.1 Dem unvermeidlichen Wandel eine Richtung geben

Personen und Organisationen verändern sich permanent, aber nicht selbstverständlich immer zum Guten. Zur Sicherung ihrer Zukunftsfähigkeit müssen sie ihren Wandel kontrollieren und soweit möglich zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit und Gesundheit mitgestalten. Dies gilt in besonderem Maß für Schulen. Sie sollten auf Gesundheit und Qualität gleichermaßen Wert legen, denn ihr Personal – Lehrpersonen – sowie die Schülerinnen und Schüler sind ihr eigentliches Kapital (Brägger & Posse, 2007 sowie Kap. 1). Sie müssen ihre in der Regel begrenzten Ressourcen auf zwei Aufgaben gleichzeitig konzentrieren: Auf die Bewältigung der aktuellen Aufgaben im „Tagesgeschäft“ und auf die Arbeit an der eigenen Zukunftsfähigkeit. Letzteres wird meist stiefmütterlich behandelt, insbesondere was Gesundheitsaspekte betrifft, sodass es dann von Zeit zu Zeit zu umfänglichen Umsteuerungen der Abläufe und Routinen kommen muss. Dies bedeutet eine kraft- und zeitaufwendige Zusatzaufgabe, die Ressourcen über den Alltagsbetrieb hinaus erfordert, denn eine Schule kann nicht „vorübergehend wegen Renovierungsarbeiten geschlossen“ werden.

Definition: Change Management

Mit Change Management (oder Veränderungsmanagement) kristallisierte sich in letzter Zeit eine ganzheitliche Betrachtung des Themas „Veränderungen steuern“ heraus. Change Management ist die „Strategie des geplanten und systematischen Wandels, der durch die Beeinflussung der Organisationsstruktur, Unternehmenskultur und individuellem Verhalten zustande kommt, und zwar unter größtmöglicher Beteiligung der betroffenen Arbeitnehmer [in Schulen: Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler]. Die gewählte ganzheitliche Perspektive berücksichtigt die Wechselwirkung zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen, Technologie, Umwelt, Zeit sowie die Kommunikationsmuster, Wertstrukturen, Machtkonstellationen etc., die in der jeweiligen Organisation real existieren.“ (Winter et al., 2009)

Die Anpassung des eigenen Denkens und Verhaltens an geänderte Umweltsituationen (Personen, Ereignisse, Aufgaben...) geschieht größtenteils ohne bewusste Planung und Entscheidung. Es handelt sich um eine Form der Selbstregulation, vergleichbar mit automatisierten Lenkbewegungen beim Autofahren. Daneben besteht eine Fülle von äußeren Notwendigkeiten oder inneren Antrieben, um Haltungen, Gewohnheiten und Verhalten bewusst zu steuern oder neu zu orientieren. Weil bekanntlich nichts so sicher ist wie die Veränderung, sollte

man sie selbst initiieren, ihr Richtung, Tempo und einen Zeitrahmen geben und nicht so lange warten, bis man keine Handlungsspielräume mehr hat. Denn die Aufgaben von heute können schwere Probleme von morgen werden, wenn sie nicht zur rechten Zeit bewältigt werden.

Anlässe für solche gravierenden Veränderungen können aus verschiedenen Quellen stammen: Bei einzelnen Personen sind es z. B. neue Hoffnungen oder Befürchtungen, Krankheiten, Erschöpfung, Arbeitsbelastungen, einschneidende Veränderungen ihres Lebensumfeldes oder neue Beziehungen. In einem Kollegium bzw. einer Schule als Organisation können z. B. Veränderungen der bildungspolitischen oder organisatorischen Rahmenbedingungen, Personalveränderungen, neue Anforderungen an Arbeitsmenge und -qualität, Meinungsverschiedenheiten über pädagogische Grundsatzfragen o. ä. Änderungsdruck auslösen – genauso wie regionale bzw. gesellschaftliche Entwicklungen (Reduktion oder drastische Erhöhung der Schülerzahlen, Gewalt- oder Drogenprobleme usw.).

Gezielte Veränderung kann mehr oder weniger nebenwirkungsreich gelingen. Selbst individuelle Verhaltensänderungen betreffen nur selten eine Person allein. In der Regel wirken sie sich auch auf Menschen zumindest des engeren Umfeldes aus. Diese müssen die Änderungen zulassen, sich daran anpassen, sie im günstigsten Fall unterstützen – oder die Person vor selbst gefährdenden Veränderungen bewahren. Dies gilt für den privaten wie für den beruflichen Bereich – und umso mehr, wenn es nicht nur um Änderungen von individuellen Verhaltensweisen geht, sondern um organisatorische Regelungen, Strukturen, Arbeitsweisen usw. im Rahmen betrieblicher Gesundheitsförderung. Auf Schule bezogen bedeutet das: Maßnahmen im Rahmen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung haben Konsequenzen für alle schulischen Gruppierungen: Die Lehrerschaft, Schülerinnen und Schüler, Eltern, das nicht-pädagogische Personal und auch für die vorgesetzte Behörde.

Tipp: Klärung der Lebensperspektive und Entwicklungswünsche

Die Übungen auf der Webseite

www.handbuch-lehrergesundheit.de



zur Klärung von persönlichem Änderungsbedarf und Änderungsbedürfnis helfen Ihnen, Ihre persönlichen Hoffnungen, Werte, berufsbezogenen Entwicklungsziele und Perspektiven zu reflektieren und festzulegen.

5.1.2 Besonderheiten der Organisationsentwicklung in der Schule

An dieser Stelle muss auf besondere Eigenarten der Organisation „Schule“ eingegangen werden. Wie Schumacher (2010, S. 96 ff.) beschrieben hat (siehe

auch Kap. 3 in diesem Band), handelt es sich hier um ein System, in dem die Organisationsmitglieder über ein hohes Maß an Autonomie verfügen und nur geringer Kontrolle unterliegen (=loosely coupled systems). Es gibt zudem – je nach Schulart – nur eine flache bis keine Hierarchie und Organisationsstruktur. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass Lehrkräfte überwiegend als eigenständige Experten handeln und insbesondere der Unterricht sich bürokratischer Regulierung weitgehend entzieht. Insofern besteht für das Kerngeschäft von Schule, den Unterricht, ein großer Raum autonomer Entscheidungsmöglichkeiten. Das führt dazu, dass in den Augen vieler Lehrkräfte das Funktionieren der Schule als Organisation mit ihren langfristigen Zielen, die Förderung von Gesundheit und Arbeitszufriedenheit, Belastungsreduktion usw., kaum als Gemeinschaftsaufgabe gesehen wird. Diese Aufgaben werden eher der Schulleitung zugewiesen, die aber selbst nur begrenztes Befugnis hat, entsprechende Regelungen und Verfahrensweisen zu implementieren, zumal sie Beschlüssen der Gesamtkonferenz unterworfen ist. Schumacher (2010, S. 102) kommt zu dem Schluss: „Schule wird nicht so sehr als gemeinsamer Lebensraum wahrgenommen, in dem Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten und -leben, sondern als ein Ort zur Verrichtung von Unterricht.“ - und er schließt sich Altrichter an, dass die kooperativen und organisationsbezogenen Aufgaben und Aktivitäten eher als „schmerzlicher Diebstahl von Zeit“ (Altrichter 1996) erlebt würden. Dies erschwert gemeinsame Anstrengungen für Veränderungsprozesse und schwächt kollektive Verantwortung für Schulentwicklung.

Unter diesen Bedingungen können Führungspersonen oder visionäre Einzelpersonen bzw. Gruppen oder auch die Schulaufsicht Organisationsentwicklungsprozesse in der Schule nicht einfach anordnen oder „durchziehen“, wie das vielleicht in streng hierarchisch geführten Systemen möglich scheint; man darf Zweifel hegen, ob das auch dort tatsächlich funktioniert.

Schulisches Change Management, ja sogar übliche Verwaltungsmaßnahmen können insofern durchaus Widerstand hervorrufen und zur zusätzlichen Belastung von Schulleitungen, Einzelpersonen oder ganzen Kollegien werden, insbesondere wenn es als wenig effektiv und für den Unterricht kaum hilfreich erlebt wird. Sicherlich stehen Schulen unter dem Einfluss bzw. der Kontrolle und der Weisungsbefugnis von Schulbehörden, welche die bildungspolitischen Entscheidungen und ihre eigenen Verwaltungsregeln vollziehen. Schulen sind gehalten, diese Direktiven umzusetzen, auch wenn sich die Kollegien oder die einzelnen Lehrkräfte u. U. damit nicht identifizieren können. Deswegen fordern die „Landauer Empfehlungen zur Lehrgesundheit“ auch, bei Gesetzen, Anordnungen und Verwaltungsakten einen „Belastungscheck“ – und nicht nur wie üblich einen Kostencheck – durchzuführen, um die schulischen Ressourcen und die Belastungsfolgen für die Lehrkräfte und Schulleitungen zu überprüfen (siehe „Landauer Empfehlungen zur Lehrgesundheit - Lehrgesundheit fördert Qua-

lität von Schule“ 2004). Noch dauerhafter wäre es, wenn Verwaltungsmaßnahmen Schulen Anstöße zu schulinternen Entwicklungsprozessen geben würden und Schulbehörden auch Impulsen „von unten“ Gehör schenken.

Fazit:

Change Management im Bereich der Schule muss darauf achten, diese speziellen Organisationsstrukturen und die damit verbundenen Folgen für die empfindliche Autonomie-Balance von Lehrkräften zu berücksichtigen, damit sie sich nicht zum Sand im Getriebe eines Veränderungs- oder Umstellungsprozesses entwickeln.

5.1.3 Phasen eines Änderungsprozesses

Lewin (1958) stellt ein Modell vor, das sich sowohl für Änderungsprozesse im Rahmen von Organisationsentwicklung als auch für die individuelle Weiterentwicklung als Strukturhilfe eignet. Es unterscheidet drei Phasen: Auftauen, Verändern und Stabilisieren (vgl. Abb. 5.1; ausführlicher in Kap. 3).

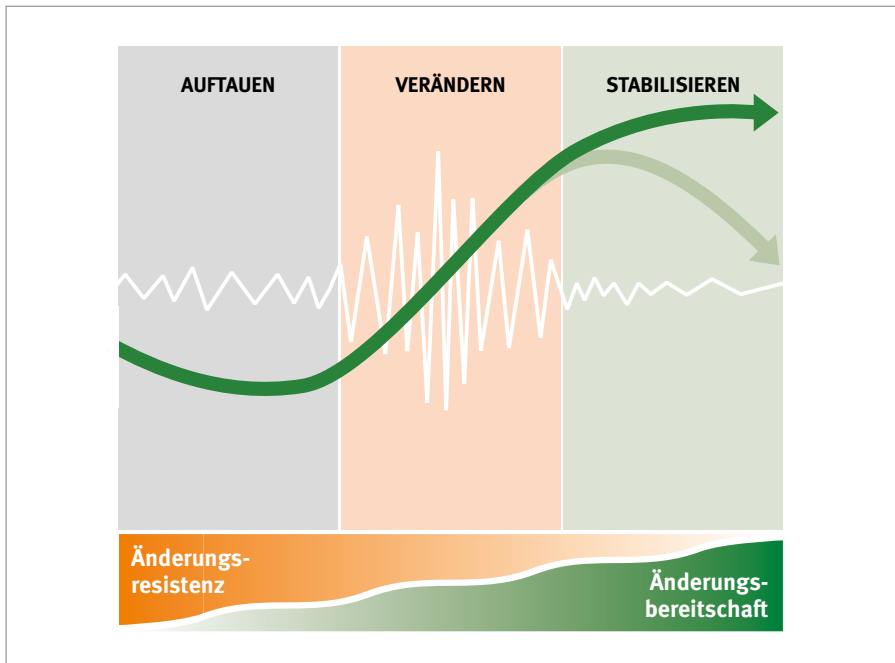


Abbildung 5.1: Phasenmodell nach Lewin

Die Logik dieses Phasenmodells lautet verkürzt:

- Haltungen, Verhaltensweisen oder Organisationsregeln können erst dann verändert und später als neue Routinen stabilisiert werden, wenn sie in der aktuellen Praxis als ambivalent erlebt und infrage gestellt oder als veränderungsbedürftig betrachtet werden. Sie müssen bewusst gemacht, aus der Erstarrung „aufgetaut“ werden, um umgeformt werden zu können.
- Weiterhin: Was nur kurzfristig ohne Tiefenwirkung herausgearbeitet und „angetaut“ wurde, fällt bald wieder in den Ausgangszustand zurück.
- Und Drittens: Wenn ein Veränderungsziel mühsam erreicht, aber nicht stabil im Alltagshandeln, in Routinen und Regeln verankert wird, und es noch bewusster Steuerung bedarf, das neue Verhalten zu praktizieren, werden die eingefahrenen Verhaltens- und Denkweisen vor allem in kritischen Situationen immer wieder die Oberhand gewinnen.

Der Auftauprozess kann verschiedene Intensitätsstufen einnehmen und dadurch unterschiedliche Tiefenwirkung erreichen. Machen wir uns das am Umgang mit Disziplinstörungen deutlich, bei dem es sowohl um die Gesundheit (Stressreduktion) als auch um guten Unterricht geht (vgl. Tab. 5.1).

Tabelle 5.1: Intensitätsstufen für mehr oder weniger gründliches Auftauen

Tiefgang des Auftauens	Beispiel
Verändertes Wissen	In einem Kurs wird vermittelt, dass Disziplinstörungen sehr unterschiedliche Hintergründe haben können (Langeweile, Überforderungen, schlechter Unterricht, Probleme zu Hause, Anerkennung bei den Mitschülerinnen und Mitschülern ...) und nicht unbedingt automatisch als Machtkämpfe verstanden werden müssen. Zudem wird gezeigt, wie Emotionen kontrolliert werden können im Sinne von: Ich bin für meine Gefühlsreaktionen und das Klassenklima verantwortlich.
Veränderte Wahrnehmung	Eine andere Interpretation des ärgerlichen Ereignisses wird möglich. Erste Emotionen werden kontrolliert; es setzt ein Reflexionsprozess ein.
Veränderte Emotionen und Einstellungen/Werte	Mit einer anderen Wahrnehmung werden andere Gefühle wach: Fürsorge, Selbstbeobachtung, Neugier...

Der Änderungsaufwand ist also von Fall zu Fall verschieden. Wer von einem Auto mit Schaltgetriebe auf eines mit Automatikgetriebe wechselt, wird sein Verhalten umstellen, ohne dass dabei Wertänderungen erforderlich sind. Wem es aber – wie in pädagogischen Situationen häufig – um die Veränderung von emotionsgeladenem Interaktionsverhalten geht, muss bis in die Wertvorstellungen

hinein auftauen oder aufgetaut werden. Eine Erklärung für das häufige Scheitern von Vorsätzen liegt darin, dass die für tatsächliche Veränderungen notwendige Auftau-Tiefe nicht erreicht wird. Wissen allein genügt nicht, denn Verfahrensfragen berühren nicht selten auch das eigene Selbstverständnis; wird das nicht bedacht, resultieren Ablehnung und Widerstand. Zur Entlastung sei gesagt: Dies wird nicht jedem und nicht immer gelingen, schon gar nicht in kurzer Zeit, vor allem nicht in den komplexen Beziehungs- und Interessenszusammenhängen von Kollegium, Schulleitung, Eltern, Schülerinnen und Schülern und unter dem Zeitauspekt. Kollegiale Unterstützung (Sieland & Heyse, 2010) sowie Supervision können jedoch helfen, langfristig ein Umlernen und Umdenken zu gewährleisten.

Auch in Bezug auf die Tiefe der Verhaltensänderungen in unserem Beispiel lassen sich verschiedene Stufen unterscheiden:

Tabelle 5.2: Reichweite mehr oder weniger gründlichen Verändererns

Reichweite der Veränderung	Beispiel
Verändertes Verhalten	Statt sich auf einen emotionalen Clinch einzulassen und auf die gespürte Bedrohung übererregt zu reagieren, kann die Lehrkraft das Problem sachlich beschreiben und im Gespräch Lösungsvarianten in Ruhe diskutieren.
Verbesserte Handlungsergebnisse	Wenn sich dieses Verhalten stabilisiert hat, besteht die Chance, dass die Beziehung zu der Schülerin/dem Schüler und zur Klasse besser wird und Störungen weniger werden.
Verbesserte Handlungsfolgen	Als Folge davon kann der Unterricht effektiver und für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte gesünder werden.

Tipp

Beurteilen Sie Ihre Projekterfahrungen und die Position relevanter Projektmitglieder hinsichtlich der Phasen sowie der Tiefe des Auftauens und der Veränderung.

5.2 Steuerungsaufgabe: Auftauen – Individuelle und gemeinsame Förderung von Änderungsbereitschaft und Kontrolle von Widerstand

Mit jeder der drei Phasen aus Abbildung 5.1 ist eine spezifische Steuerungsaufgabe verbunden.

- (1) Das Auftauen zielt darauf, die Änderungsbereitschaft möglichst aller Organisationsmitglieder zu fördern und aufrechtzuerhalten.
- (2) Das Verändern zielt auf die mentale Planung der Veränderung mit allen Maßnahmen und Handlungsschritten sowie erste Anwendung „im laufenden Betrieb“ (= Verändern). Diese Phase geht über in
- (3) Die Stabilisierung, d.h. die flexible Ausführung des Handlungsplanes mit rechtzeitiger Feinjustierung und Stabilisierung des Neuen in entsprechenden Alltagssituationen.

	Kapitel 5		Kapitel 11
Steuerungsaufgaben	Auftauen (im Kopf)	Verändern (im Kopf)	Stabilisieren: Anwenden - Nachhaltigkeit sichern
Änderungsmotivation steigern und Änderungsresistenz abbauen			
Handlungsplanung: Ziele und Maßnahmen			
Ausführung und Evaluation			
Ausbildung neuer Gewohnheiten, Strukturen und Regeln			

Abbildung 5.2: Steuerungsaufgaben zwischen Auftauen und Stabilisieren

Diese Steuerungsaufgaben bleiben über die gesamte Prozessdauer hinweg relevant: Zum einen muss ein Veränderungsvorhaben immer wieder reflektiert und evaluiert werden, indem frühere Schritte in mehreren Schleifen durchlaufen werden. Zum anderen können auch in fortgeschrittenen Phasen Motivationsfragen und Hürden auftauchen oder Maßnahmen sich als ungeeignet erweisen, was u. U. erfordert, Zwischenziele zu korrigieren oder gar ein sich als ungeeignet oder unerreichbar erweisendes Ziel rechtzeitig aufzugeben.

5.2.1 Inkongruenz-Erfahrungen als Voraussetzung von Änderungsbereitschaft ermöglichen

Wie in Abschnitt 5.1.1 erwähnt, kann der Anstoß für Veränderungen unterschiedlichste Quellen haben. Immer aber geht es um Inkongruenz-Erfahrungen, d. h., was bisher erfolgreich war, eindeutig bzw. unproblematisch schien, wird nun ambivalent erlebt und verlangt Aufmerksamkeit. Sieland und Heyse (2010, 91 ff.) haben diesen Prozess detailliert beschrieben. Solche Ist-Soll-Abweichungen entstehen, wenn Handlungsgewohnheiten spürbar anstrengender werden, auf Widerstand und Kritik stoßen, nicht mehr zu den gewünschten Zielen führen oder unerwünschte Nebenwirkungen erkennbar werden. Auch Unzufriedenheit mit der derzeitigen Situation, Supervisionserfahrung, ein Feedback, Direktiven „von oben“ oder eine Weiterbildung können bisherige Gewohnheiten als kontraproduktiv bewusst machen, ebenso wie geänderte Anforderungen am Arbeitsplatz oder ein kritisches Lebensereignis bei sich selbst oder nahe stehenden Personen. Ohne solche Inkongruenz-Erfahrungen, d. h., wenn alles so ist, wie es sein sollte, gibt es keinen Anlass, etwas zu ändern! Psychologisch betrachtet handelt es sich um eine Diskrepanz zwischen Anforderungen, Leistungsvoraussetzungen sowie erwünschten und erreichten Handlungsergebnissen.

Definition: Inkongruenzerfahrung

Personen prüfen neue Erkenntnisse, eigene Erfahrungen oder Erwartungen von außen darauf, ob sie mit ihren Wertvorstellungen, ihrem Selbstbild, ihren Überzeugungen, Wünschen, Zielen... übereinstimmen (=kongruent). Ist das der Fall, fühlt sich die Person bestätigt. Inkongruenz hingegen wird meist als unangenehm erlebt. Das Bewusstwerden dieses unangenehmen Gefühls oder die kognitive Wahrnehmung der Unstimmigkeit können zum Ausgangspunkt für Veränderungen im Denken und Handeln werden, um eine Passung wieder herzustellen. Ohne unangenehme Diskrepanzen zwischen IST und SOLL fehlt der Person die Motivation für Veränderungen.

Abbildung 5.3 soll diesen Zusammenhang deutlich machen. Im beruflichen wie privaten Leben erleben Personen (im übertragenen Sinn gilt das auch für Organisationen) externe Anforderungen und innere Gestaltungswünsche (Position 1). Wie sie mit diesen Anforderungen umgehen, hängt ab von ihren Leistungsvoraussetzungen, d. h. von Kompetenzen und Ressourcen, die die Zielerreichung begünstigen, und von Einschränkungen und Belastungsfaktoren, die die Aufgabenerfüllung erschweren (Position 2). Dieses Kräftespiel zwischen Anforderungen (1) und Leistungsvoraussetzungen (2) wird als individuelle, subjektive Beanspruchung beim Handeln erlebt (3). Damit wird ausgedrückt, dass objektiv gleiche Situationen von den einen eher als interessante Herausforderung, von

anderen aber als bedrohliche Überforderung interpretiert werden. Das Handlungsergebnis wird als Erfolg oder Misserfolg betrachtet. Es beeinflusst die künftigen Leistungen sowie die Gesundheit der Person und wirkt über die Arbeits- und Lebenszufriedenheit (4 und 5) zurück auf die Leistungsvoraussetzungen für künftige Anforderungen (2).

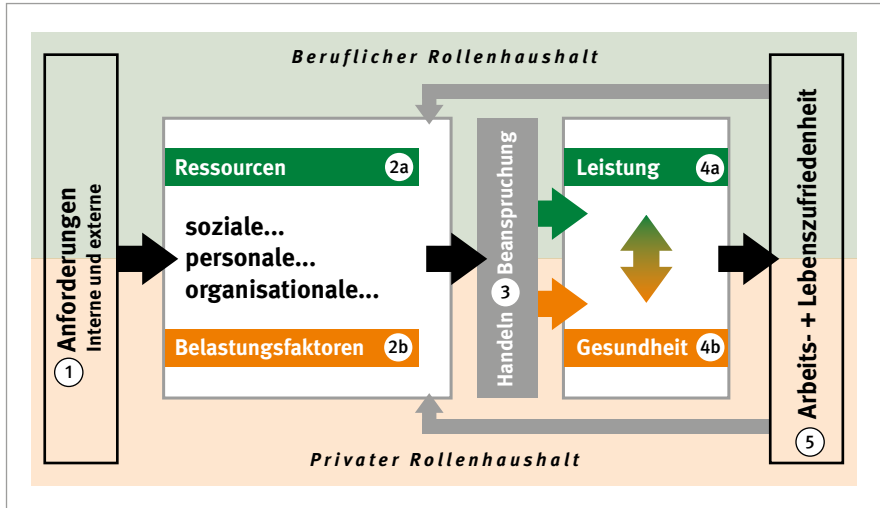


Abbildung 5.3: Zusammenhang von Anforderungen, Leistungsvoraussetzungen und Handlungsergebnissen (vgl. Sieland, 2007)

Inkongruenz-Erfahrungen treten auf, wenn dieses System nicht mehr routinemäßig funktioniert.

Bei geringfügigen Ist-Soll-Diskrepanzen wird im Sinne der Selbstregulation ein alternatives Verhalten aus dem eigenen Repertoire aktiviert, mit dem das System etwas modifiziert weiter bestehen kann. Bei gravierenden Hindernissen wird jedoch ein Reflexionsprozess einsetzen, der einen Änderungsbedarf oder ein Änderungsbedürfnis deutlich macht und zu einer bewussten Entscheidung für Um- oder Neuorientierung führt (Sieland & Heyse, 2010). Dies kann sowohl in die Richtung gehen, (1) Anforderungen zu vermeiden, die man nicht (mehr) bewältigen kann, als auch (2) Ansprüche an die Qualität der Ergebnisse und die Folgen für die Gesundheit zu reduzieren („Saure-Trauben-Reaktion“), (3) die Leistungsfähigkeit zu stärken, (4) Handlungen zu verändern oder Belastungen abzubauen. In jedem Fall geht es um die Veränderung von Denken und Verhalten.

Information: Daten für Taten

Konkret könnte das z. B. für eine änderungsinteressierte Person, die im AVEM, dem Test für Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (Schaarschmidt & Fischer, 2008), dem Risikotyp A (Selbstüberforderer) zugerechnet wird, bedeuten:

- Situationen anders einschätzen: Nicht mehr nur: „Ich bin beruflich besonders engagiert“, sondern auch: „Gleichzeitig vernachlässige ich meine Gesundheit sträflich.“
- Handlungsweisen anders einschätzen: Nicht mehr nur: „Ich übernehme gerne noch eine Aufgabe für das Kollegium.“, sondern auch: „Damit entziehe ich mich noch mehr meiner Familie und übe mich noch mehr in Selbstausbeutung.“
- Handlungsergebnisse anders einschätzen: Nicht mehr nur: „Die Kolleginnen und Kollegen werden davon profitieren.“, sondern auch: „Manche werden mein Engagement als Strebertum einschätzen, werden denken, mir fehlen andere Lebensziele.“
- Handlungsfolgen anders einschätzen: Nicht mehr nur: „Nach diesem Engagement werden mich die Kolleginnen und Kollegen mit weiteren Aufgaben verschonen.“, sondern auch: „Je mehr Aufgaben ich übernehme, umso besser üben die anderen ihre Entschuldigungen, sich davor zu 'drücken'!“
- Bisheriges (unbewusstes) Ziel ändern; Nicht mehr: nett und hilfsbereit erscheinen; gemocht werden; Streit vermeiden; Kontrolle ausüben...
- Bisheriges Verhalten beenden Nicht mehr: andere fragen, ob ich helfen kann; nicht nein sagen können, auch wenn die Bitten anderer meine eigenen Wünsche erheblich blockieren; sich für alles mitverantwortlich fühlen; anderen die Wünsche vom Gesicht ablesen („möchtest du, dass ich...?“); ...
- Neues Ziel definieren: Die Balance zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung verbessern; mein Leben leben...
- Neues Verhalten praktizieren: Mir meine Wünsche bewusst machen und sie aufschreiben; kein sofortiges Eingehen auf Wünsche anderer; Bedenkzeit einfordern oder freundlich, aber bestimmt, nein sagen - ohne Entschuldigung; Verantwortung da lassen, wo sie ist...
- Bisherige Folgen klarmachen: Selbst-Überforderung und Selbstentfremdung (ich weiß genauer, was andere von mir wollen, als dass ich wüsste, was ich von mir selbst erwarte); Erschöpfung; ...
- Künftige Folgen imaginieren: Auseinandersetzung mit anderen; Klage und Leid anderer aushalten müssen - aber mehr Freude mit mir selbst ...

Inkongruenz-Erfahrungen werden vor allem dann von Änderungsbedürfnis oder Änderungsbedarf zu Änderungsbereitschaft führen, wenn sie optimal dosiert sind. Zu schwache oder kurze Impulse werden übersehen oder vernachlässigt. Zu starke Ist-Soll-Abweichungen werden leicht als Bedrohung erlebt und mobilisieren eher Abwehr und Hilflosigkeit als Änderungsbereitschaft. Sie binden dann viel Steuerungskapazität zur Vermeidung von Destabilisierung und zur Aufrechterhaltung des Selbstwertes, sodass eine konstruktive Auseinandersetzung zunächst sehr schwer wird.

Jeder Änderungsimpuls – komme er von außen oder aus innerem Antrieb – verlangt eine Güterabwägung und eine Entscheidung. Beides ist durch das Risiko zweier Fehler gefährdet:

1. Unterlassungsfehler: Man reagiert nicht, zu spät oder zu schwach und verpasst damit Chancen bzw. läuft Gefahr, negativen Entwicklungen nicht rechtzeitig gegenzusteuern.
2. Handlungsfehler: Man lässt sich auf Änderungshandeln ein, verfehlt aber trotz aufwendiger Aktionen die Ziele, z. B. weil man ziel-ungeeignete Maßnahmen ergreift, während des Prozesses aus unterschiedlichen Beweggründen oder Zwängen aufgibt, weil unerwünschte und untragbare Nebenwirkungen auftreten oder die Folgen ein neues Problem darstellen. Z. B. kann die Einführung von sogenannten Rückkehr-Gesprächen nach längerer Krankheit als fürsorgliche persönliche Anteilnahme und als Evaluationsmöglichkeit für Belastungsfaktoren begrüßt oder aber als Bespitzelung und Einmischung in die Privatsphäre interpretiert werden.

Beide Fehlentscheidungen lassen sich durch sorgfältige Analyse der Ausgangssituation mit ihrem objektiven Änderungsbedarf oder subjektiven Änderungsbedürfnis, der angestrebten Ziele und Zwischenziele, der Ressourcen, Potenziale und Widerstände, der Maßnahmen und ihrer Wirkungen zwar nicht immer vermeiden, doch zumindest reduzieren - ganz besonders dann, wenn es gepaart ist mit weitgehender Transparenz und Partizipation im Vorgehen, wodurch die Betroffenen zu Beteiligten werden.

Was hier für die Einzelperson ausgeführt wird, gilt im übertragenen Sinn auch für Organisationen. Auch dort können geringfügige Ist-Soll-Diskrepanzen zu Steuerbewegungen führen, die im Rahmen eines Spektrums von bewährten Reaktionsmöglichkeiten liegen. Erst wenn z. B. die Gewaltproblematik an einer Schule, der Gesundheitszustand eines wesentlichen Teils des Kollegiums, unproduktive Arbeitsbelastung, die Konflikte zwischen Schulleitung und Lehrerinnen und Lehrern so eskalieren, dass das übliche Reaktionsschema nicht mehr greift, stellt sich die Frage nach umfassenden Veränderungen. Allerdings muss das Kollegium dann auch mit ausreichender Intensität spüren, dass es selbst am Zuge ist und anderweitige Erklärungen, Ablenkung oder Emotionsregulation

(Bagatellisieren, Verdrängen ...) nicht mehr greifen. Nur dann erreicht die Änderungsbereitschaft das erforderliche Niveau zum Auftauen der gewohnten Sicht- und Handlungsweisen (Lewin, 1958).

Allerdings ist vor missionarischem Eifer und Ungeduld zu warnen. Wenn ein Protagonist (s) ein Gesundheitsziel zu euphorisch anpreist, erhöht er den Änderungswiderstand von Skeptikern oder begünstigt eine kurzfristige Änderungseuphorie und damit schnelle Entmutigung bei Misserfolgen. Organisationsentwicklung zielt in der Regel auf langfristige Änderungswünsche und -ziele ab; kurzfristige motivationale Strohfeuer sind als Startkapital eher hinderlich.

Inkongruenz-Erfahrungen durch Ist-Stand-Analyse provozieren

Wenn sich Inkongruenz-Erfahrungen nur als diffuse Unzufriedenheit bemerkbar machen oder die Meinungen in einem Kollegium sehr auseinander gehen, können sachorientierte, differenzierte Ist-Stand-Analysen zu einer Klärung beitragen. Sie schützen auch bei einmütiger Änderungsbereitschaft vor übereilten Abwehr- oder Lösungsversuchen (bevor klar ist, worin das Problem liegt, wer es hat und welche Bedingungen eine mögliche Lösung erfüllen soll). Handlungsziele werden ja vielfach ambivalent, d. h. als vorteilhaft und riskant zugleich erlebt. Sie müssen von den zu motivierenden Personen als wünschenswert, d. h. mit dem Selbstbild vereinbar bzw. als Selbstwert steigernd bewertet werden, und diese müssen bereit sein, sich öffentlich dazu zu bekennen.

Gesundheitsförderer sollten beachten: Statt ein Kollegium von außen zu bewerten, sollte es seine Gesundheitsentwicklung in Vergangenheit und Zukunft selbst beurteilen. Anstelle eines Unbedingtheitsanspruches von Veränderung sollte die Ambivalenz von Handeln und Nicht-Handeln bewusst gemacht werden. Personen sollten nicht gezwungen werden, ihr bisheriges Verhalten als völlig falsch oder unverantwortlich ablehnen zu müssen, und die diskutierten Lösungen sollten auch nicht mit einem Absolutheitsanspruch versehen werden. Dann besteht die Chance für eine mittelfristig belastbare Änderungsmotivation. Man fühlt sich mitgenommen und kann mitentscheiden, wo und wie man sich selbst und das System verändern möchte.

Ein Königsweg, Inkongruenz-Erfahrungen rational aufzuarbeiten, ist die SWOT-Analyse (vgl. Abb. 5.4). Eine Fragestellung wird in vier Richtungen nach positiven und problematischen Aspekten untersucht (Stärken-Schwächen-Chancen-Gefahren/Bedrohungen; engl: Strength, Weakness, Opportunities, Threads = SWOT). Abbildung 5.4 zeigt ein allgemeines Beispiel für eine individuelle Situationsanalyse; dies kann ohne weiteres auf eine Organisation übertragen werden (Heyse, 2011). Besonders effektiv stellt sich SWOT dar, wenn die eigene Perspektive durch eine Fremdperspektive (z. B. von einem „kritischen Freund“) ergänzt wird.

SWOT	Gegenwart	Zukunft
positiv	Stärken <ul style="list-style-type: none"> ■ Was läuft gut? ■ Was sind Ihre Stärken? ■ Worauf sind Sie stolz? ■ Was gibt Ihnen Energie? ■ Wo stehen Sie momentan? ■ Worauf können Sie sich bei sich selbst verlassen? 	Chancen <ul style="list-style-type: none"> ■ Was sind die Zukunftschancen? ■ Wozu wären Sie noch fähig? ■ Was können Sie ausbauen? ■ Welche Verbesserungsmöglichkeiten haben Sie? ■ Was können Sie im Umfeld nutzen? ■ Was liegt noch brach?
negativ	Schwächen <ul style="list-style-type: none"> ■ Was ist schwierig? ■ Wo liegen Ihre Fallen, Barrieren? ■ Welche Störungen behindern Sie? ■ Was fehlt Ihnen? ■ Womit stoßen Sie immer wieder auf Widerstand? ■ Was monieren andere an Ihnen? 	Gefahren <ul style="list-style-type: none"> ■ Wo lauern künftige Gefahren? ■ Was kommt an Schwierigkeiten auf Sie zu? ■ Was sind mögliche Risiken, kritische Faktoren? ■ Was passiert, wenn sich nichts ändert? ■ Womit müssen Sie rechnen?

Abbildung 5.4: Analyse der Stärken, Schwächen, Chancen und Gefahren (SWOT)

Tipp

Suchen Sie nach günstigen und ungünstigen Beispielen in Ihren Projekterfahrungen für die geschilderten Zusammenhänge. Im Internet finden Sie eine Kopiervorlage für die SWOT-Analyse.



Neben diesen informellen Instrumenten werden auch objektivierte Diagnosen zur Bestandsaufnahme angeboten.

Information: Diagnose-Tools für Schulen

IQES – Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (www.iqesonline.net/)

IEGL – Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf (<http://www.ichundmeineschule.eu>)

5.2.2 Widerstand: Individuelle Änderungshindernisse erkennen

Änderungsarbeit ist selten ein Neuanfang im eigentlichen Sinne, sondern baut auf Vorerfahrungen und Einstellungen aller Beteiligten auf. Nur wenige Änderungsimpulse und realisierte Veränderungen erweisen sich sofort als befriedigend und vorteilhaft. Vielmehr ist der Verzicht auf Gewohnheiten, Haltungen oder Regeln mit Verunsicherung verbunden, die mit Willenskraft gesteuert werden muss – nicht selten über lange Zeiträume. Es kommt erst dann zu einem selbst tragenden Prozess, wenn der Veränderungsgewinn spürbar wird. Während der „Durststrecke“ erleben die Änderungsbeteiligten immer wieder von außen oder innen die Versuchung, zu den alten Gewohnheiten zurückzukehren oder konkurrierende Ziele anzusteuern, die vermeintlich noch besser sind, bevor das vereinbarte Ziel erreicht ist. Organisationsentwicklung ist deswegen so schwierig, weil Veränderungen dort anfangen, wo sie dem größten Widerstand ausgesetzt sind: Im Kopf der Menschen (Heyse, 2011).

Einige Quellen von Widerstand seien etwas näher betrachtet. Die Leserinnen und Leser sollten ihre bisherigen Projekterfahrungen damit in Beziehung setzen. Zunächst geht es um individuelle Änderungshindernisse.

Man muss normalerweise mit drei Arten von Widerständen gegen einen Veränderungsplan rechnen:

- ▶ Ich-Hindernisse in der einzelnen Person: Z. B. widersprüchliche Motivation, fehlende Fähigkeiten, Übungsmangel, Überforderung, fehlende Selbstkonkordanz, typische Entschuldigungen

Definition: Selbstkonkordanz

Selbstkonkordanz wird als das Ausmaß definiert, mit dem einerseits die Ziele und andererseits die authentischen Interessen und Werte einer Person vereinbar sind.

- ▶ Du-Hindernisse durch Mitmenschen bzw. Interaktionspartner: Partner, Freunde, Kollegen, Vorgesetzte, Untergebene und andere relevanten Gruppen, die negativ auf geändertes Verhalten reagieren
- ▶ Es-Hindernisse in der Organisation: Zeitmangel, ungünstige Strukturen, Denkströmungen, Rechtsunsicherheit, Ressourcenmangel

Wenn hier ernsthafte Barrieren deutlich werden, muss man sich damit ausdrücklich befassen und ggf. zunächst einen Plan für deren Bewältigung entwerfen.

Subjektive Theorien reflektieren

Alle Betroffenen haben mehr oder weniger prägnante Vorstellungen und Prioritäten, welche Aspekte ihrer Arbeit – Verfahrensweisen, Gewohnheiten oder Regeln und Organisationsstrukturen – sie unter gesundheitlichen Aspekten für besonders erhaltens- oder änderungswürdig halten. Änderungsbedarf und Veränderungsbereitschaft hängen ganz wesentlich von diesen „subjektiven Theorien“ ab. Die subjektiven Theorien von Schulleiterinnen und Schulleitern darüber, wie Menschen oder eine Schule zu führen seien, was eine gute und gesunde Schule ist usw., wirken sich u. a. auf ihren Führungsstil und ihre Innovationskonzepte aus. Auch Lehrkräfte selbst, Schülerinnen, Schüler und Eltern haben subjektive Theorien darüber, was ein guter Lehrer, eine gute Schule und Schulleitung ist. Diese müssen nicht unbedingt kongruent sein. Wenn darüber nicht kommuniziert wird, resultieren Konflikte, Misstrauen und Widerstand. Argyris (1990) unterscheidet in diesem Zusammenhang offiziell vertretene Theorien und Leitsätze, wie gute Praxis im Prinzip funktionieren sollte (=expoused theory), von den Theorien, die der realisierten Praxis zugrunde liegen und diese rechtfertigen (=theory in use). Nicht selten stimmt beides nicht überein („Sie predigen Wasser und trinken Wein“).

Definition: Subjektive Theorien

Subjektive Theorien sind Modelle von Wirklichkeit, mit denen wir versuchen, uns die Welt zu erklären, indem wir subjektiv plausible Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Erscheinungen in unserer Erlebniswelt herstellen oder Ursachen und Wirkungen für uns definieren. Sie sind in hohem Maße individuell, können aber auch von Gruppen geteilt werden, deren Mitglieder ähnlich denken. Wir entwickeln sie aufgrund unserer Erfahrungen, durch soziale Kontakte und angeeignetes Wissen. Wissenschaftlich-objektive Theorien beruhen hingegen auf systematischer Forschung unter professionellen Standards. Die subjektiven Modelle können mehr oder minder differenziert wissenschaftlich fundierten Theorien oder der „objektiven“ Wirklichkeit angemessen sein.

In der Regel wird man sich der eigenen subjektiven Theorien erst in der Auseinandersetzung mit anderen Personen bewusst; dennoch haben sie großen Einfluss auf unser Handeln und Denken und sind schwer aufzubrechen, selbst wenn objektive Erkenntnisse dagegen stehen.

Bemerken die Akteure jedoch nicht, dass ihre tatsächliche Praxis von ihren subjektiven Theorien abweicht, fehlt ihnen die Inkongruenz-Erfahrung mit dem Impuls zur Veränderung.

Unterschiedliche Problemwahrnehmung verstehen

Widerstände in einem Kollegium zu Beginn und im Verlauf von Veränderungsprozessen können auch daraus resultieren, dass die Kolleginnen und Kollegen sich auf unterschiedlichen Stufen der Problemwahrnehmung befinden und sich nicht im Gleichtakt eines Veränderungsprozesses bewegen. Daraus entstehende Skepsis und Zurückhaltung sollten zunächst als normale und realistische Reaktionen verstanden und nicht als Signale der Faulheit oder Angst der üblichen „Bedenkenträger“ pathologisiert werden. Prochaska und Diclemente (1992) haben im Zusammenhang mit Suchtverhalten ein Modell entwickelt, die Theorie der „Stufen des Wandels“. Es unterscheidet die Stufen: Sorglosigkeit – Bewusstwerdung – Veränderungsplanung – Handlung/Ausführung – Routine/Stabilisierung. Die Stufen werden nicht unbedingt linear durchlaufen, da es immer wieder Rückschritte und Rückgriffe, Korrekturen von Entscheidungen, Rückkoppelungen usw. geben kann (s. Abb. 5.5). Die Theorie kann zum Verständnis individueller und kollegialer Änderungswiderstände beitragen, wenn Personen Veränderung in unterschiedlichem Maß für notwendig halten oder sich mit einem Änderungsziel unterschiedlich stark identifizieren.

Die ersten beiden Stufen bis hin zu Änderungsbereitschaft haben wir bereits als „Auftauen“ ausführlich diskutiert. Auch in den folgenden Phasen der Planung und Ausführung ist ein Projekt immer wieder durch mehr oder weniger starke Änderungsresistenzen gefährdet.

Definition: Änderungsresistenz

Personen und Organisationen funktionieren in der Regel routinemäßig mehr oder weniger stabil. Wenn sich aber das Umfeld verändert oder neue Anforderungen bewältigt werden sollen, müssen sie im Dienste ihrer Zukunftsfähigkeit darauf reagieren. Änderungsresistenz bezeichnet den Widerstand von Einzelpersonen, Teams und Organisationen gegen den Veränderungsdruck und den Versuch, möglichst den Status Quo zu bewahren. Dabei sind durchaus Unterschiede zwischen Einzelpersonen und Menschen in Organisationen zu verzeichnen: Während die einen dem Wandel offen gegenüberstehen, wehren sich andere gegen Veränderungen – nicht selten ambivalent, wenn sie sich selbst nicht ändern wollen, aber dies von anderen erwarten, um von etwaigen Vorteilen des neuen Zustandes zu profitieren. Änderungsagenten benötigen eine besondere Sensibilität, Änderungsresistenz zu verstehen und damit respektvoll umzugehen.

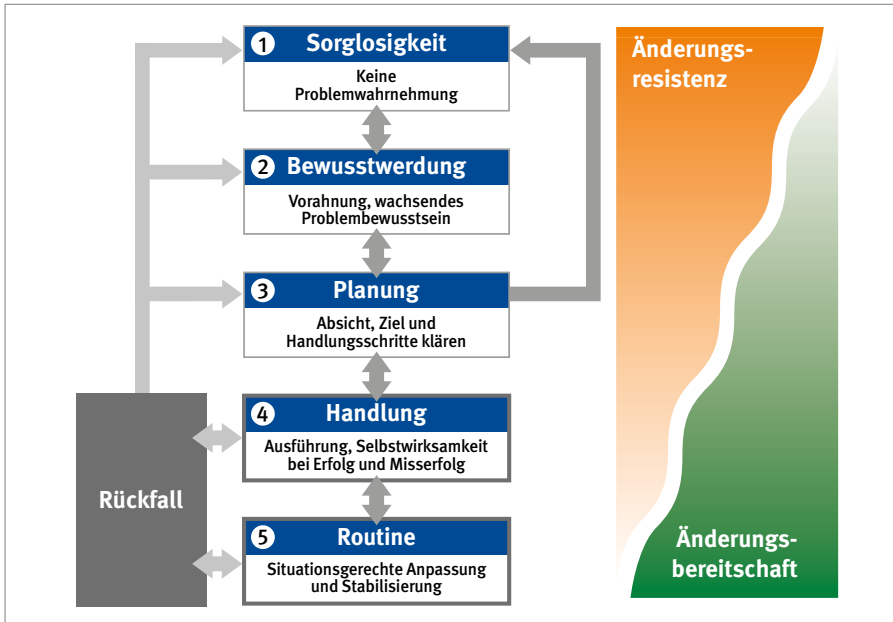


Abbildung 5.5: Fünf Phasen der Änderungsbereitschaft und Änderungsresistenz (Sieland & Heyse, 2010 nach Prochaska & Diclemente, 1992)

Zwar haben Personen auf der Stufe der Planung von Maßnahmen zur betrieblichen Gesundheitsförderung bereits eingesehen, dass sie sich um ihre gesundheitlichen Leistungsvoraussetzungen kümmern sollten. Vielleicht ist diese Einsicht durch Ist-Stand-Analysen und objektive Diagnosen verstärkt worden. Dennoch muss die Änderungsbereitschaft immer wieder durch effektive Motivierungsstrategien gepflegt und gegen Resistenz abgesichert werden. Arbeitsgruppen können durch gemeinsame Diagnosen und Arbeitsprozesse dafür eine gute Basis sein. So praktizieren z. B. die Weight-Watchers wöchentliche Treffen zur Stützung ihrer Änderungsbereitschaft und gegenseitigen Kontrolle, indem sie objektive Rückmeldungen von der Personenwaage gemeinsam registrieren. In Untergruppen könnten Kollegiumsmitglieder verschiedene Handlungsziele in dem gemeinsamen Projekt entwickeln und verfolgen und die Erfahrung bekommen: Wir haben unterschiedliche Problemansichten, aber wir können einzeln oder in kleinen Gruppen etwas zusammen unternehmen (vgl. auch das Kap. 9 in diesem Buch)!

Nicht nur hinsichtlich des Bewusstseins für ein bestimmtes Problem gibt es individuelle Unterschiede, auch in der Art und Weise, wie sie mit krisenhaften Situa-

tionen (Inkongruenz-Erfahrungen) umgehen, unterscheiden sich die Mitglieder eines Kollegiums. Schley (1988) spricht in Anlehnung an Kübler-Ross (1980) von der Bewältigungsspirale und unterscheidet vier Stufen: Nicht wahrhaben wollen/Ignorieren, Auflehnung/Suche nach Schuldigen, Resignation/Depression, Aufbruch zu neuen Ufern (Abb. 5.6).

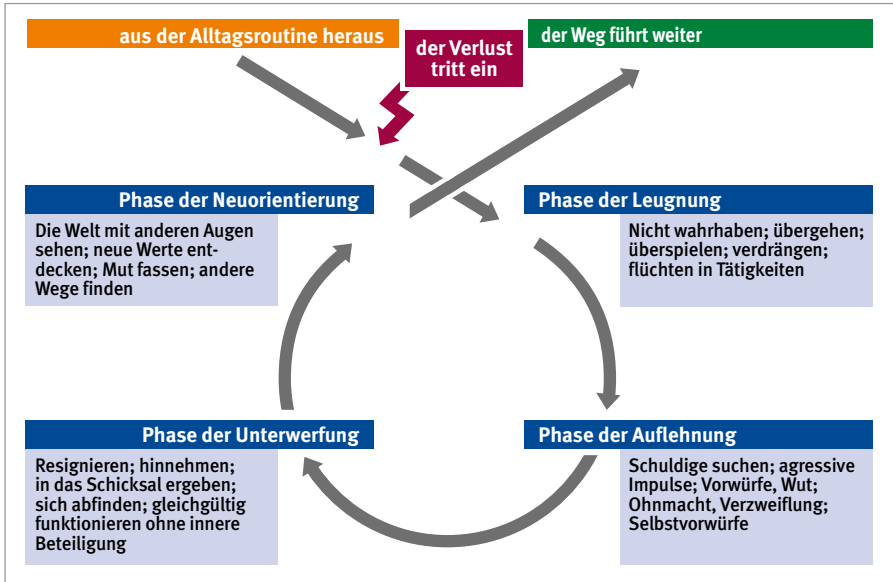


Abbildung 5.6: Spirale der Krisenbewältigung (nach: Schley, 1988)

Diese Entwicklung verläuft in Gruppen durchaus nicht im Gleichtakt. Während die einen sich noch so verhalten, als sei nichts geschehen, suchen andere schon nach Lösungen. Wo manche Personen Schuldige ausfindig machen wollen (und sie vielfach in der Gesellschaft lokalisieren), lassen andere alle Hoffnung fahren („man kann ja doch nichts ändern“) und isolieren sich oder idealisieren die gute Beziehung zu ihrer Klasse. Schley (1998) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „Sensitizern“, die Probleme und Chancen früh bemerken, und „Repressern“ die erst spät unter Zeit- und Lösungsdruck aktiv werden, sowie zwischen Personen, die primär verändern bzw. bewahren wollen, und solchen, die mehr Gewicht auf schnelle Lösungen legen oder stärker einen sorgfältigen, reflektierten Klärungsprozess bevorzugen. Diese unterschiedlichen Stile und Selbstverständnisse in einer Gruppe erschweren zusätzlich ein gemeinsames Verständnis und eine kollegiale Änderungsbereitschaft.

In derartigen Konstellationen ist eine einfühlsame Gesprächsführung seitens der Moderatoren und Protagonisten besonders gefragt, denn sie kann zur Aufrechterhaltung der Motivation und zur Förderung der individuellen Änderungsbereitschaft beitragen. Hinweise dazu finden sich bei Sieland und Heyse (2010, S. 78–90; vgl. Miller & Rollnick, 1999) sowie im Internetportal zu diesem Buch.

Tipp

Prüfen Sie, ob Ihre Mitarbeit in bisherigen Projekten eher durch Ich-, Du- oder Es-Hindernisse eingeschränkt wurde. Schätzen Sie, wie viele Kolleginnen/Projektbeteiligte – einschließlich Ihrer selbst – auf welcher Stufe der Änderungsbereitschaft nach Abbildung 5.5 bzw. welcher Phase der Krisenbewältigung (Abbildung 5.6) waren.

Leitbilder auf ihre Funktionalität für Änderungsbereitschaft prüfen

Leitbilder können für Veränderungsprozesse mehr oder weniger hilfreich sein. Jede neue Initiative, auch wenn sie dezidiert zur Gesundheitsförderung beitragen soll, wird nur auf Akzeptanz stoßen, wenn sie mit den persönlichen Leitbildern oder denen der Organisation vereinbar ist (Selbstkonkordanz). Je nach Verbindlichkeitsgrad wird zwischen Muss-, Soll- und Kann-Normen unterschieden.

Definition: Muss-, Soll- und Kann-Normen

Normen sind Erwartungswerte, die von Personen oder innerhalb einer Gruppe für verbindlich oder funktional gehalten werden. Abweichungen, Einhaltung und Nichteinhaltung werden individuell als unangenehm oder bedrohlich wahrgenommen (siehe Inkongruenzerfahrung) und in Gruppen u.U. mit Sanktionen belegt. Welche Konsequenzen Verstöße nach sich ziehen, hängt vom Verbindlichkeitsgrad der Normen ab.

Manche Normen haben Unbedingtheitsanspruch: Jeder muss unbedingt...; andere haben „Soll-Charakter“ (jeder sollte möglichst...) und wieder andere haben eher unverbindlichen „Kann-Charakter“ (man kann in dem Fall...). Je mehr Normen für eine Person unbedingten „Muss-Charakter“ haben, desto stärker wird ihr Handlungsspielraum eingeschränkt.

Leitbilder bergen eine hohe Motivationskraft und generieren bzw. rechtfertigen damit übereinstimmende Maßnahmen. Wer sich mit ihnen identifiziert, genießt Vorteile: Weniger Entscheidungskonflikte, größeres Zugehörigkeitsgefühl und identitätsstiftende Klarheit über sich selbst. Ein Leitbild kann aber auch entmutigend wirken, wenn es zwar eine starke Verbindlichkeit besitzt, aber z. B. aufgrund äußerer Hindernisse nicht umgesetzt werden kann (was eng im Zusam-

menhang mit Burnout steht). Insofern können Leitbilder Anlass für die Mitarbeit an Organisationsentwicklungsmaßnahmen sein oder für Widerstand dagegen. Eine Person oder Gruppe wehrt sich, wenn ihre Leitbilder infrage gestellt werden. Bei diesen Gegenreaktionen entstehen mitunter Koalitionen von Personen, die bisher nicht enger miteinander zu tun hatten. Personen, die für fast alle Aktivitäten bzw. Veränderungen offen sind, verfügen möglicherweise nicht über ein klares Leitbild in der jeweiligen Sache, vielleicht aber in Bezug auf ihre Person, z. B. im Sinne von: „Mach es allen Recht“.

Tipp

Bemühungen gelingen, wenn man bereit ist, eigene Überzeugungen zu überdenken, Denken und Handeln neu auszurichten, loszulassen und Situationen neu zu bewerten. Ohne Umdenken keine Verhaltensänderung – nicht in der Interaktion und nicht in Bezug auf die eigene Selbstorganisation.

Konkretisieren wir die Ausführungen auf die Beteiligung an Lehrergruppen zur Gesundheitsförderung:

Probleme: Lehrende, die sich nach ihrem pädagogischen Leitbild als „Bergführer“ oder „Schutzengel“ definieren, die ihre Schülerinnen und Schüler sicher zum Lernziel führen wollen, könnten in ihrer guten Absicht Gefahr laufen, die tatsächlichen Effekte ihres Handelns zu übersehen: Dass sie unselbstständiges Lernen bei den Schülerinnen und Schülern fördern und sich selbst möglicherweise überfordern. Lehrende, die sich als Einzelkämpfer verstehen, würden wahrscheinlich kooperative Veränderungsstrategien ablehnen. Lehrer, die entlastende Veränderungen vom Arbeitgeber erwarten, hoffen auf Verhältnisprävention und lehnen vielleicht Verhaltensprävention eher ab. Entsprechendes gilt umgekehrt.

Anregungen: Persönliche Leitbilder sollten offen diskutiert und ihre Vereinbarkeit mit den Zielen und Maßnahmen zur Gesundheitsförderung usw. geprüft werden. In unserem Projekt wurde dies gewährleistet, indem die Lehrenden in zielhomogenen Beteiligungsgruppen Maßnahmen zur Gesundheitsförderung planten und durchführten, die ihnen sinnvoll erschienen. Sie waren als Arbeit an den Leistungsvoraussetzungen zu interpretieren, die die Verwirklichung des Leitbildes erst ermöglichen (instrumentelle Funktion für das Leitbild).

Unterschiedliche Toleranz für Ungewissheiten berücksichtigen

Personen unterscheiden sich in ihrer Bereitschaft, Unsicherheit und Widersprüche auszuhalten („Ambiguitätstoleranz“; vgl. Reiß, 1997). Wer an Veränderungen mitwirken soll, braucht eine gewisse Bereitschaft, auf den „Spatz in der Hand“

zu verzichten, ohne sicher zu wissen, ob er die „Taufe auf dem Dach“ bekommen wird. Er muss die „Komfortzone“ der sicheren Gewissheiten verlassen. Der ungewisse Ausgang von Veränderungsprojekten hat Abenteuercharakter, den nicht jede Person gern akzeptiert. Personen mit geringer Ambiguitätstoleranz bevorzugen klare Vorgaben hinsichtlich der Ziele, Methoden, zeitlichen Abläufe und Verantwortlichkeiten. Sie erwarten ausreichend Zeit für detaillierte Planung, mahnen verbindlichen Konsens an und verlassen möglicherweise den Kreis der Beteiligten, wenn diese Planungssicherheit nicht mehr in dem für sie notwendigen Maße gewährleistet scheint.

Definition: Ambiguitätstoleranz

Mit Ambiguitätstoleranz (v. lat. *ambiguitas* „Zweideutigkeit“, „Doppelsinn“) wird die Fähigkeit bezeichnet, Uneindeutiges, Mehrdimensionales, Widersprüchliches (Antinomien), Unterschiede (siehe auch Diversity), „Sowohl-als-auch-Situationen“... auszuhalten, zu akzeptieren, ohne es auf ein „Entweder – oder“ zu vereinfachen oder auf lineare, eindimensionale Strukturen zu reduzieren. Ambiguitätstoleranz ist in gewisser Weise das Pendant zur Inkongruenzerfahrung; sie lässt Inkongruenzen bestehen und versucht, sie positiv zu nutzen.

Personen mit hoher Ambiguitätstoleranz schätzen dagegen Prozesse des Suchens und Experimentierens. Sie können sich auf Projekte besser einlassen, in denen divergente Ziel- und Lösungsansätze im Spiel sind, und reagieren ablehnend, wenn zu viel vorgegeben wird. Während also die einen von Anfang an starke Bedürfnisse nach Struktur und Kontrolle haben, schätzen die anderen einen gewissen Abenteuercharakter von Projekten. Man kann vermuten, dass diese Unterscheidung zur Fraktionsbildung und zu Diskrepanzen im Kollegium beiträgt.

Das Bemühen, Betroffene möglichst zu Beteiligten zu machen, wird dann konterkariert, wenn Arbeitsweisen und Strukturierungsbedürfnisse bestimmter Gruppenmitglieder nicht ausreichend berücksichtigt werden, allerdings im Rahmen demokratischer und partizipativer Spielregeln. Prozessmoderatoren sollten sich daher der eigenen Ambiguitätstoleranz bewusst sein und den anderen nicht das eigene Maß aufzwingen.

Tipp

Ungewissheiten sollte man nicht durch Optimismus überspielen. Es macht Sinn, etwaige Skeptiker als hilfreich zu integrieren statt als Bedenkenräger zu verunglimpfen. Eine Übung dazu (Umfeld-Analyse) finden Sie im Kap. 7 und als Kopiervorlage unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



Das Veränderungsparadoxon als Hindernis erkennen

Ein weiteres Entwicklungshindernis ist im Rahmen von Organisationsentwicklung häufiger zu beobachten: Es wäre logisch, wenn diejenigen Organisationsmitglieder, die Innovationen oder Reformen einsehen und diese akzeptieren, ja sogar selbst fordern, sich auch tatkräftig daran beteiligen und durch gleichzeitig notwendige individuelle Verhaltensänderungen stützen würden (Reiß, 1997). Viele handeln aber nicht logisch, sondern psycho-logisch nach dem paradoxen Motto: „Wasch mich, aber mach mich nicht nass!“. Diese Diskrepanz lässt sich auflösen, wenn man die gegenseitige Abhängigkeit von individuellen Verhaltensänderungen und Rahmenbedingungen deutlich macht und als Change-Agent selbst beachtet.

Individuelle Verhaltensänderungen sind erst dauerhaft, wenn sich auch die Bedingungen verändern, die das alte Verhalten belohnt und gefestigt haben, wie sich am Beispiel „Suchtverhalten“ deutlich machen lässt. Und gescheiterte Unternehmensfusionen, bei denen die unterschiedlichen Beziehungs-Kulturen und Selbstverständnisse nicht genug Beachtung fanden, demonstrieren, wie wichtig es für den Erfolg von Innovationen in Systemen ist, Menschen „mitzunehmen“ und ihnen Möglichkeiten zu geben, ihr Verhalten ohne „Gesichtsverlust“ anzupassen. Dies gilt ganz besonders für Institutionen ohne starke hierarchische Ordnung und Weisungsbefugnis der Leitung wie der Schule.

Diversity respektvoll bewältigen statt bekämpfen

Die unterschiedlichen Ansichten und Analysen der Einzelnen und der Gruppierungen in der Schule führen dazu, dass es in der Regel keine einmütigen Entschlüsse gibt, sich auf den Weg zu machen und die Inkongruenzen zu bearbeiten – wenn es nicht schon über das Vorhandensein einer Ist-Soll-Abweichung Diskussionen gibt. Daraus resultieren oft Kräfte verschleißende Dispute zwischen denen, die Veränderungen als Gefahren für das Bewährte betrachten, und jenen, die sie als Chancen für verbesserte Zukunftsfähigkeit einschätzen. Der Zeitpunkt, an dem Leiden am Ist-Zustand oder der Wunsch nach einem anderen Soll-Zustand in handelndes Lernen umschlägt, ist individuell verschieden. Menschen sind normalerweise erst dann bereit, sich zu verändern, wenn sie es nicht mehr aushalten oder etwas Besseres finden, d. h. erst wenn ein Ist-Zustand so nachteilig oder aversiv ist, dass sich die Mühe einer Neuorientierung aus ihrer Sicht lohnt – oder wenn ein neues attraktives Ziel so stark lockt, dass man die bisherigen Routinen und Gewohnheiten oder gar die Lebensweise aufgibt – manchmal recht vorschnell („Love it or leave it.“).

Definition: Diversity

Mit Diversity wird zunächst die Verschiedenartigkeit von Menschen benannt, angefangen von unterschiedlichen Meinungen bis hin zu ethnischen und religiösen Unterschieden, Geschlecht und Hautfarbe. Gleichzeitig wird aber ausgedrückt, dass Menschen in Bezug auf die ihnen zukommende Respektierung und Anerkennung ihrer Verschiedenheit gleich sind. Mit diesem Begriff wird zudem die Chance hervorgehoben, die Vielfalt positiv zu nutzen (Wächter et al., 2003).

Diese Unterschiedlichkeit (Diversity) mag engagierte Reformer, kreative Schulleiterinnen und Schulleiter sowie ungeduldige Kollegien anstrengen. Werden diese unterschiedlichen Schwellen und Argumente jedoch bewusst gemacht, diskutiert und berücksichtigt, wird es weniger Ablehnung geben.

Schley (1998) beschreibt den Umgang mit Diversity anhand von fünf Typen (Abb. 5.7 linke Spalte) von Mitgliedern in Arbeitsgruppen und Kollegien (s. Abb. 5.7, linke Spalte), er verbindet sie mit Anregungen für die Gruppenmoderation (Abb. 5.7 rechte Spalte, um diese Merkmale nicht destruktiv zu Fraktionsbildungen werden zu lassen, sondern ihr Potenzial für das gemeinsame Projekt auszuschöpfen.

	Merkmale	Konsequenzen
Macht-sponsoren	Eigensinn, Mut, Risikobereitschaft. Sie erwarten, dass sie Vorschläge noch verändern können.	Frühzeitige Einbindung erforderlich, Würdigung und Verständnis für ihre besondere Lage.
Champions	Spontan, kreativ, ungewissheitstolerant, Ergebnisse sind ihnen wichtiger als Prozesse. Sie beschleunigen Veränderungsprozesse und geraten mit anderen Gruppen in Konflikt.	Brauchen Klarheit über Entscheidungsprozesse, sonst sind sie über vergebliche Planung frustriert!
Skeptiker	Konzentrieren sich auf ihre Kernaufgaben, stellen viele Fragen und stellen vieles in Frage, zeigen Sachlichkeit, Analysefähigkeit und kritisieren blinden Aktionismus.	Ihre Funktion muss besonders gewürdigt werden gegenüber den Champions.
Überforderte	Brauchen harmonisches Umfeld, Verbindlichkeit und großen Rückhalt im System.	Personen- und aufgabenzentriertes Feedback erforderlich, Kritik empfängerzentriert formulieren.
Unmotivierte	Stören meistens nicht, außer sie finden Koalitionspartner zur Abwehr von Zusatzaufgaben.	Allianzen mit anderen veränderungsresistenten Gruppen vermeiden.

Abbildung 5.7: Charakteristische Rollen im Kollegium nach Schley (1998)

Konfrontationen gehören zum Aufbau belastbarer Arbeitsbeziehungen, auch wenn sie Elemente von Unzufriedenheit, Konkurrenz, Konflikt und Kampf beinhalten. Die Mitglieder ringen um Positionen, werden sich ihrer Unterschiede genauer bewusst und bestimmen klarer, wie sie miteinander arbeiten wollen. Die Gruppenleitung hat dafür zu sorgen, dass die Gruppe diese Kampfphase überwindet, eine positive Streitkultur mit Beziehungsklärung, Konfliktmanagement und Lösungsorientierung entwickelt, die Potenziale der Unterschiedlichkeit nutzt und zu einem Team zusammenwächst. Es geht um Unterstützen, Begleiten, Trainieren, Coachen, um Begriffs-, Interessen- und Rollenklärung. Die Moderation sollte immer wieder das gemeinsame Ziel hervorheben, um eine Kooperationsbasis zu schaffen. Sie muss durch Zuhören und Fragen zu Offenheit und Engagement ermutigen, damit das Konfliktpotenzial nicht unter den Teppich gekehrt wird – es wirkt sonst verdeckt und unkalkulierbar. Manche Teams zerbrechen bereits in dieser Phase, weil sie den Eindruck haben, dass nichts mehr vorangeht.

Tipp

Folgende Fragen sind zu klären: Welche Beziehungs- und Sachkonflikte gibt es in der Gruppe? Sind alle mit den Mitteln der Aufgabenbewältigung einverstanden? Wer neigt aus welchen Gründen dazu, die Gruppe zu verlassen? Was ist die Aufgabe? Wie soll sich die Gruppe organisieren? Hat die Gruppe eine klare und akzeptierte Führung? Wer hat die Verantwortung? Wie werden Probleme gelöst? Wie ist das Verhältnis zu den anderen Gruppen?

Risiken entstehen durch: Destruktive Feedbacks, Gesichtsverlust, Demütigung, Machtspiele und Gerüchte.

Angst vor den Folgen erkennen und thematisieren

Manchmal stoßen nicht die eigentlichen Handlungsziele auf Bedenken, sondern die Sorgen von Kollegiumsmitgliedern richten sich auf deren vermutliche Folgen oder Nebenwirkungen. Lehrkräfte können z. B. Interesse an kollegialen Fallbesprechungsgruppen bekunden, entscheiden sich letztendlich aber dagegen, weil sie trotz der erhofften Entlastung befürchten, von ihrer Familie oder einigen Kolleginnen und Kollegen für dieses zusätzliche Engagement kritisiert zu werden oder etwas anderes dafür aufgeben zu müssen.

Widerstand durch Praxisprobleme

Wenn zu einem späteren Zeitpunkt klar ist, welche Gesundheitsziele erreicht werden sollen, tragen die Akteure Handlungsmöglichkeiten zusammen und bewerten sie unter zwei Aspekten: (1) Wie wahrscheinlich führen die möglichen

Maßnahmen zum gewünschten Ziel und (2) sind sie mit eigener Kraft realisierbar? Bei der Reflexion dieser Fragen können Zweifel und Änderungswiderstände aufkommen. Begeisterte sind in der Gefahr, sich von der Wünschbarkeit einer Maßnahme zunächst blenden zu lassen. Später realisieren sie aber vielleicht, dass z. B. die Ressourcen nicht ausreichen, um sie erfolgreich durchzuhalten. Skeptiker wollen möglicherweise vor Bedenken und erwarteten Schwierigkeiten gar nicht erst anfangen. Mit zunehmender Bereitschaft, auf das Ziel tatsächlich zuzugehen und entsprechende Maßnahmen umzusetzen, wächst allerdings in der Regel auch der Optimismus bezogen auf die Selbstwirksamkeit und die Erfolgsaussichten der Maßnahmen und Handlungsschritte, was wiederum die Veränderungsmotivation selbstverstärkend beflügelt.

Fazit

Änderungswiderstände können unterschiedlich klar, kraftvoll und breitenwirksam in Erscheinung treten. Kollegiumsmitglieder können sich auf unterschiedlichen Stufen wechselseitig ermutigen oder demotivieren. Widerstand muss nicht bedeuten, dass sich die Betroffenen grundsätzlich gegen Veränderung wehren; vielleicht kommt es ihnen nur darauf an, mitreden zu dürfen. Die Berücksichtigung von Widerstand bietet eine große Chance, nicht die erstbeste Lösung eines Problems als einzige und richtige anzusehen, sondern im Diskurs die Sichtweisen zu kommunizieren und gemeinsame Lösungswege zu finden. Aus der Vielfalt wächst Kreativität. Aber immer sind auch Neubewertungen in Richtung „Weitermachen“ oder „Aufhören“ möglich.

Die Zweifler und Zögerer sind manchmal ein gutes Gegengewicht einer vorschnellen Innovationseuphorie. Brecht hat ihnen in seinem Gedicht „Der Zweifler“ ein Denkmal gesetzt:

Bertold Brecht: „Der Zweifler“

Immer wenn uns

Die Antwort auf eine Frage gefunden schien

Löste einer von uns an der Wand die Schnur der alten

Aufgerollten chinesischen Leinwand, so daß sie herabfiel und

Sichtbar wurde der Mann auf der Bank, der

So sehr zweifelte.

Ich, sagte er uns

Bin der Zweifler, ich zweifle, ob

Die Arbeit gelungen ist, die eure Tage verschlungen hat.

Ob, was ihr gesagt, auch schlechter gesagt, noch für Einige Wert hätte.

Ob ihr es aber gut gesagt und euch nicht etwa

Auf die Wahrheit verlassen habt dessen, was ihr gesagt habt.

Ob es nicht vieldeutig ist, für jeden möglichen Irrtum

Tragt ihr die Schuld. Es kann auch eindeutig sein

Und den Widerspruch aus den Dingen entfernen; ist es zu eindeutig?

Dann ist es unbrauchbar, was ihr sagt. Euer Ding ist dann leblos

Seid ihr wirklich im Fluß des Geschehens? Einverstanden mit

Allem, was wird? Werdet ihr noch? Wer seid ihr? Zu wem

Sprecht ihr? Wem nützt es, was ihr da sagt? Und nebenbei:

Läßt es auch nüchtern? Ist es am Morgen zu lesen?

Ist es auch angeknüpft an vorhandenes? Sind die Sätze, die

Vor euch gesagt sind, benutzt, wenigstens widerlegt? Ist alles belegbar?

Durch Erfahrung? Durch welche? Aber vor allem

Immer wieder vor allem anderen: Wie handelt man

Wenn man euch glaubt, was ihr sagt? Vor allem: Wie handelt man?

Nachdenklich betrachteten wir mit Neugier den zweifelnden

Blauen Mann auf der Leinwand, sahen uns an und

Begannen von vorne.

Folgende Fragen können helfen, erwarteten Widerstand und Widerspruch zu reflektieren (Heyse, 2011):

Tipp: Reflexion zu erwartender Widerstände und Widersprüche

- ▶ Welche Hypothesen haben wir über die Entstehung der Probleme?
- ▶ Welche Lösungsversuche wurden mit welchem Erfolg bereits unternommen?
- ▶ Welche Sachzwänge, Entwicklungen, Traditionen oder Regeln bestehen in Bezug auf das Problem?
- ▶ Wer hat Interesse an der Veränderung und aus welchen Motiven?
- ▶ Wer möchte, dass es so bleibt – und warum?
- ▶ Was passiert, wenn nichts passiert?
- ▶ Was sind unsere Glaubenssätze in Bezug auf unsere Selbstwirksamkeit? Haben wir die Fähigkeiten und Ressourcen für eine Veränderung?
- ▶ Welche Erfahrungen haben wir als Kollegium mit Planungen und Beschlüssen?
- ▶ Wie motivieren wir uns? Wollen wir etwas vermeiden oder etwas gewinnen?
- ▶ Was sind die „Kosten“ einer Veränderung; welchen „Preis“ müssen wir zahlen? Wie sieht die Gewinn-Verlust-Bilanz der geplanten Veränderung aus?
- ▶ Was ist das Gute an der derzeitigen Situation? Wie können wir das Gute erhalten und die Nachteile verringern?
- ▶ Was/wer hindert uns, es anders zu machen?



5.2.3 Widerstände in und zwischen Gruppen erkennen und bewältigen

Auch wenn sich in Kollegien die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer kennen, müssen sie in Arbeitsgruppen in unterschiedlichen Zusammensetzungen doch immer wieder zu einem zielorientierten Arbeitsprozess zusammenfinden (vgl. auch Kap. 9 in diesem Band). Zunächst ist eine Ansammlung von Individuen noch keine arbeitsfähige Gruppe. Dazu bedarf es einiger Schritte, die im Fall des Mislingens zum Scheitern der Gruppe führen. Ihre adäquate Beachtung jedoch kann Potenziale für den gemeinsamen Arbeitsprozess freisetzen (vgl. Schley, 1998).

Gruppenfindung

Zunächst wird der Zweck der Gruppenbildung diskutiert sowie der Titel, die Zusammensetzung, die Art der Leitung, die Arbeitsweise und Dauer der Zusammenarbeit bestimmt. Wichtige Prozesse finden statt: Vertrauensbildung, Ähnlichkeiten suchen, Regeln und Normen entwickeln, Aufbau von Sympathiebeziehungen, Orientierung an anderen, Zuweisung von Rollen und Verantwortlichkeiten. Transparenz ist in dieser Phase unverzichtbar: Informieren, kommunizieren, visualisieren und diskutieren. Alle müssen eingebunden werden und Wertschätzung für ihre unterschiedlichen Aufgaben und Talente bekommen.

Folgende Fragen sind zu klären: Was ist genau die Aufgabe? Wird sie von allen ähnlich gesehen und bejaht? Haben alle eine positive Haltung, sie in dieser Gruppe zu bewältigen? Welche Erwartungsängste empfinden sie mit Blick auf die Aufgabe?

Risiken entstehen durch Intransparenz, Gerüchtebildung, einsame Entscheidungen, „Hintergedanken“, verdeckte Strategien und das Verschweigen von Sorgen.

Konfrontation, Konkurrenz und Koaktion überwinden

Definition: Koaktion, Interaktion und Kontraaktion

In der Sozialpsychologie werden drei Formen der Zusammenarbeit zwischen Personen bzw. Gruppen unterschieden:

Koaktion = Die Partner arbeiten ohne wechselseitige Effekte nebeneinander her.

Interaktion = Die Partner arbeiten miteinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Kontraaktion = Die beiden Partner kämpfen gegeneinander.

In einer zweiten Phase werden bei der intensiveren Befassung mit der Materie differenziertere Meinungsunterschiede über Wege, Ziele und Aufgaben, Funktionen und Normen sowie über die Führerschaft in der Gruppe sichtbar (Weller, 2005). Macht- und Interessenkonflikte, der Kampf um Rollen und Status werden unterschwellig oder auch offen geführt, evtl. auch gegen die Projekt- oder Gruppenleitung. Es kommt zu Konfrontationen auf persönlicher Ebene, zu Inhalts- und Beziehungskonflikten. Unterschiedliche Leitbilder (vgl. 5.2.2) können zu grundsätzlichen Auseinandersetzungen führen. Die Gefahr der „Cliquenbildung“ und Solidarisierung mit Meinungsführern ist hoch. Eine selektive Solidarität nur zur „eigenen“ Untergruppe wird deutlich. Es besteht die Gefahr, dass Untergruppen oder einzelne Meinungsführer in Konkurrenz gegeneinander geraten oder ohne gemeinsames Konzept nebeneinander her arbeiten (=Koaktion).

Gruppenkonsens

Wenn die Phase der Konfrontation gut bewältigt wurde, entwickeln sich Kooperationsmuster, Spielregeln und Normen, mit denen die Arbeit funktioniert. Den Einzelnen sind ihre Rolle und ihre persönliche Verantwortung klar und sie bestimmen das eigene Maß an Engagement. Es kommt zu einer belastbaren Verständigung über Aufgaben, Prozeduren, Funktionen und zum konstruktiven Umgang mit Ambivalenzen, Störungen, Widerstand und Konflikten. Die Gruppe entwickelt ein Identitätsgefühl, die Mitglieder kooperieren, der Gruppenkonsens steigt, sodass Einzelne auch ausloten, wie weit das Gruppenklima und die Harmonie tragfähig sind.

Tipp

Folgende Fragen sind zu klären: Machen sie Fortschritte beim Akzeptieren ihrer Arbeitsmethoden und Rollen? Ist das gemeinsame Ziel klar und gewünscht? Stärkt das Ziel die Zusammenarbeit? Haben sie einen akzeptierten Handlungsplan?

Risiken entstehen durch: Machtkampf, Auseinandersetzungen und Streit um den richtigen Weg.

In unseren Schulprojekten sollten sich die Lehrkräfte einem Vorhaben zuordnen, für das sie sich interessieren und das sie für besonders sinnvoll und dringlich halten. Durch derart zielhomogene Gruppen sollten die oben beschriebenen internen Gruppenkonflikte reduziert werden. Gleichzeitig wollten wir damit das gegenseitige Verständnis und die gemeinsame Verantwortung stärken, den kooperativen Lernprozess stützen sowie über individuelle Mutlosigkeit, motivationale Tiefen, persönliche Irrwege und Zweifel hinweghelfen.

Allerdings mussten wir dafür in Kauf nehmen, dass Bewertungsdifferenzen nun zwischen den Gruppen ausgetragen wurden.

Ergebnisorientierung

Wenn die ersten drei Stadien erfolgreich bewältigt wurden, erreicht die Gruppe ein optimales Leistungsniveau. Ziel- und Aufgabenorientierung und Produktivität nehmen zu, Gruppenstrukturen, Normen und das Verhalten der einzelnen Mitglieder werden verstanden und akzeptiert. Die Mitglieder sind verhaltenssicher bei ihrer Kooperation. Sie können Meinungsunterschiede und Missverständnisse gut bewältigen und konzentrieren sich auf den gemeinsamen Arbeitsauftrag. Allerdings erreicht die Interaktion immer nur vorübergehend dieses Niveau. Rückfälle auf frühere Stufen bzw. Problemlagen sind normal und

sollten nicht als Katastrophe gewertet werden. Hier sind das Lob des Fehlers und das positive Feedback angebracht.

Tipp

Folgende Fragen sind zu klären: Hat jeder eine funktionale Rolle für die Aufgabenbewältigung übernommen? Haben die Gruppenmitglieder konstruktiv und effektiv gearbeitet? Spüren sie ein Fortschrittsbewusstsein? Konzentriert sich die Gruppe auf die Erfüllung der Aufgabe? Werden die neuen Rollen und Aufgabenverteilungen flexibel gehandhabt? Geben gemeinsame Ziele ausreichende Sicherheit?

Risiken entstehen durch: Zeitdruck sowie die Überforderung mit den neuen Rollen und Aufgaben.

Gruppendynamische Prozesse

Eine Möglichkeit, gruppenspezifische Problemlagen z. B. durch unterschiedliche subjektive Theorien aufzudecken und transparent zu machen, kann eine Kollegiumsstellung nach bestimmten Kriterien sein. Das sollte aber mit großer Vorsicht und nur mit Hilfe externer Moderatoren gehandhabt werden. Abb. 5.8 zeigt das Ergebnis einer Stellungnahme, die ein Schulleiter in Bezug auf sein Kollegium vorgenommen hat (vgl. Riemann, 1962). Es ist sinnvoll, dass auch andere Projektteilnehmer diese Art des Soziogramms aus Ihrer Sicht vornehmen!

Die 23 Lehrerinnen und Lehrer wurden nach - aus Sicht des Schulleiters - ihren bevorzugten Arbeitshaltungen und den damit verbundenen Grundängsten auf zwei Dimensionen positioniert: „Kooperation“ versus „Einzelkämpfer“ und „Bewahren“ versus „Verändern“ (Abbildung 5.8). Selbstverständlich sind auch andere Kriterien je nach Lage und Zweck möglich.

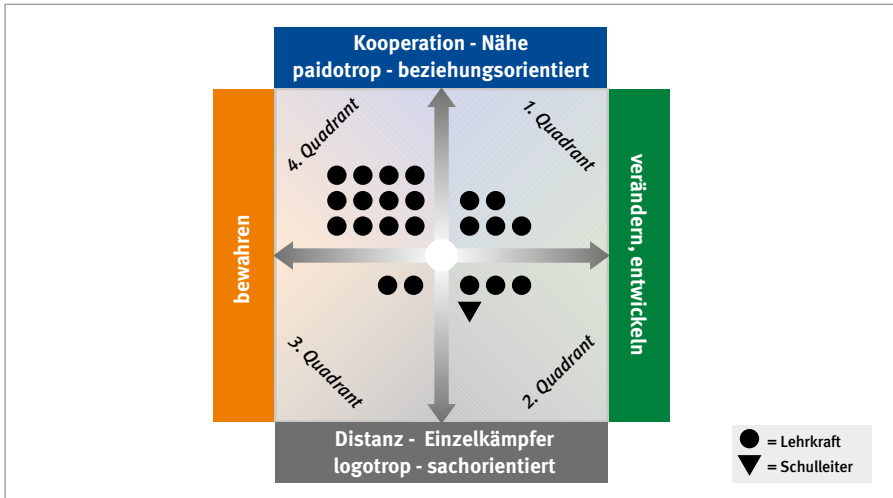


Abbildung 5.8: Kollegiumsufstellung nach bevorzugten Arbeitsweisen und Arbeitszielen zum Erkennen von Koalitionen aus der Sicht des Schulleiters (Riemann, 1962)

Die 17 Personen in den oberen beiden Quadranten bevorzugen nach Meinung des Schulleiters in besonderer Weise tragfähige Beziehungen und sind zu Kompromissen auf der Sachebene bereit. Sie unterscheiden sich darin von den 6 eher auf den Lehrstoff konzentrierten Kollegiumsmitgliedern in den unteren Quadranten, die im Zweifelsfall die Sachpositionen energischer vertreten und dafür bereit sind, Beziehungen zu belasten bzw. als Einzelkämpfer ihre Positionen zu vertreten.

Darüber hinaus schätzt er, dass sich die Kolleginnen und Kollegen auch in Bezug auf ihre Veränderungsbereitschaft unterscheiden: Den 14 Kolleginnen und Kollegen in den linken Quadranten schreibt der Schulleiter die eher konservative Tendenz zu, sich für das einzusetzen, was sie für bewährt halten und Neuerungen eher skeptisch zu begegnen. Im Gegensatz dazu hält er die 9 Personen in den rechten Quadranten für eher bereit, die Mängel des Ist-Zustandes genauer zu spüren und Neues zu erproben. Er selbst positioniert sich in der Gruppe der Veränderungsbereiten, die für ihre Position ggf. auch Beziehungen belasten.

Man kann sich die psychodynamischen Kräfte innerhalb und zwischen den Gruppen leicht vorstellen, selbst bei Alltagsangelegenheiten – umso mehr, wenn es sich um Maßnahmen zur gesundheitsförderlichen Schul- oder Personalentwicklung handelt. Solche Gruppierungen neigen häufig dazu, sich feindselig gegenüber zu stehen und Misserfolge oder Stagnation den jeweils Andersdenkenden zuzuschreiben, was die Gräben noch vertieft. Erschwerend kommt hinzu, dass

Spannungen und Gräben nicht nur entlang der beiden Dimensionen bzw. zwischen den vier Feldern verlaufen, sondern auch innerhalb der einzelnen Felder auftreten können.

Solche Konstellationen können Kollegien lähmen und unfähig für Entwicklungen machen. Zum Änderungspotenzial können die Unterschiede aber werden, wenn die Diversität (vgl. Kap. 5.2.2) als Ressource gesehen und genutzt wird, voneinander zu lernen und nicht gegeneinander zu intrigieren. Zauderer können Revolutionäre vor Irrwegen bewahren, die „Macher“ können lernen, dass man erst gute Beziehungen aufbauen muss, bevor sich Menschen auf Neues einlassen, die „social-emotional“-Kolleginnen und Kollegen müssen auch Sachforderungen bedienen. Es geht darum, das Gute im wechselseitig als schlecht angesehenen Verhalten und Denken zu erkennen und gelten zu lassen, andere Sichtweisen zu akzeptieren und zu tolerieren. Solche Prozesse bedürfen in der Regel der externen Begleitung, da Systemangehörige als Teil des Beziehungsgeflechtes nicht die notwendige Distanz haben.

Natürlich gibt es auch andere Merkmale, die zu Spannungen in Gruppen führen, z. B. zwischen Lehrenden, die ihr Aufgabenspektrum reduzieren wollen im Kontrast zu solchen, die zur Übernahme weiterer interessanter Aufgaben und Rollen bereit sind, oder zwischen Lehrkräften, die eher Defizite beklagen, gegenüber solchen, die eher ressourcen- und chancenorientiert denken.

Verlassen wir nun die Ausführungen über individuelle und gruppenbezogene Chancen und Risiken für das Auftauen. Es gilt – wie oben erwähnt: Was nicht aufgetaut wurde, kann nicht verändert werden, aber was aufgetaut wurde, wird nicht ohne weiteres verändert. Daher geht es jetzt um den zweiten wichtigen Schritt

5.2.4 Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit

Die Beachtung und Überwindung von individuellen Widerständen und Hindernissen in der Zusammenarbeit von Gruppen ist notwendig, aber noch nicht hinreichend.

Eine Veränderung des Verhaltens einzelner Lehrerinnen und Lehrer, eines Kollegiums, relevanter Gruppen und der Leitungsebene oder Änderungen der Organisationsstrukturen und des Unterrichts werden nur realisiert, wenn ausreichende Änderungsbereitschaft und ausreichende Änderungsfähigkeit zusammentreffen.

Änderungsbereitschaft beruht auf dem eigenen Wollen bzw. der Identifikation mit von außen angestoßenen Änderungserwartungen, dem Sollen. Wollen und Sollen werden aber erst wirksam, wenn eine entsprechende Änderungsfähigkeit gesichert ist, d. h. Kompetenzen und Ressourcen in Form von Können und Wissen zur Verfügung stehen. Heyse (2007, 2008, 2011) hat ein Modell entwickelt,

das in Abbildung 5.9 geringfügig adaptiert wurde (in Anlehnung an Corsten & Reiß, 1995). Es eignet sich zur Beschreibung von individuellen Problemlagen im Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit. Es dient aber auch der Analyse von Gelingens- und Mislingensfaktoren für Verhaltensänderungen.

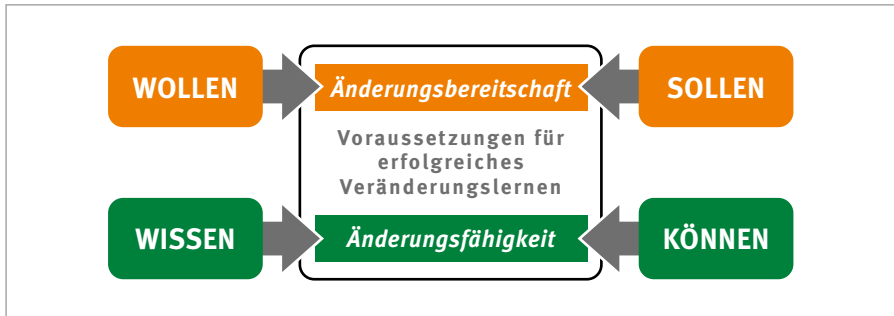


Abbildung 5.9: Veränderungen zwischen Änderungsbereitschaft und Änderungsfähigkeit (vgl. Sieland & Heyse, 2010)

Verdeutlichen wir uns das am Beispiel einer Schule, die etwas für die Gesundheit der Bediensteten unternehmen möchte oder auf entsprechende Erwartungen ihres sozialen Umfeldes eingeht. Im Einzelnen sind dann u. a. folgende Fragen zu klären:

Wollen: In welchem Maß ist das Kollegium bereit, sein Gesundheitshandeln zu stärken? Verträgt sich das mit den gemeinsamen Werten/Leitbildern? Spürt es deutlich, dass eine Änderung aktuell dringend notwendig ist und keinen Aufschub duldet? Kann es die bisherigen Verfahren und Haltungen konstruktiv reflektieren und neue Einstellungen und Überzeugungen begründen? Will es die entsprechenden Kosten (Ressourcen, Zeit, Anstrengung, Lustverlust...) tragen? Ist das Kollegium ausreichend besorgt über die Gefahren des Ist-Zustandes und ausreichend aktiviert durch persönlich relevante Chancen bei Veränderungen? Erst wenn diese Motivationsquellen sprudeln, wird die Überwindung von alten Gewohnheiten wahrscheinlich.

Sollen: Welche Erwartungen bestehen im Umfeld, bei Vorgesetzten und infolge administrativer Vorschriften? Wird die Änderungsbereitschaft ausreichend von außen bzw. „oben“ gefordert, unterstützt oder eher erschwert und behindert? Nicht selten spüren Lehrkräfte, dass das Bemühen um eine hohe Unterrichtsqualität im Konflikt steht mit einer leistungs- und gesundheitsförderlichen Lebensführung. Vielfach siegt dann die Verpflichtung nach § 54 BBG: „Der Beamte hat sich mit voller Hingabe seinem Beruf zu widmen. Er hat sein Amt uneigennützig nach bestem Gewissen zu verwalten. ...“

Wissen: Verfügt die Schule/das Kollegium über ausreichendes inhaltliches Wissen zum Gesundheitsmanagement und weiß das Kollegium, wie Organisations- und Personalentwicklungsprozesse gestaltet werden müssen, um stabile Gewohnheiten zu verändern, und woran Veränderungsversuche häufig scheitern? Können die Akteure diese Kenntnisse mit ihrem derzeitigen Gesundheitshandeln in Verbindung bringen, d.h., wissen sie, was sie verändern müssen?

Tabelle 5.3: Fünf Formen von Wissen für einen erfolgreichen Änderungsprozess

Änderungspotential von Lehrpersonen	
Analysewissen	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wo sind aktuelle Stärken und Schwächen und künftige Chancen und Gefahren? <input type="checkbox"/> Wo sind Ressourcen?
Erklärungswissen	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wie ist es dazu gekommen? <input type="checkbox"/> Wer oder was hält den riskanten Ist-Zustand aufrecht?
Begründungswissen	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Warum muss die Veränderung jetzt beginnen? <input type="checkbox"/> Wozu soll sie führen, was soll sie vermeiden?
Veränderungswissen	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wer muss was in welcher Reihenfolge tun bzw. unterlassen, um Chancen zu nutzen und Gefahren abzuwenden? <input type="checkbox"/> Welche Nebenwirkungen können im Veränderungsprozess auftreten und müssen kontrolliert werden?
Umsetzungswissen	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wie können jeder Einzelne und wir alle dazu beitragen, dass die notwendigen Veränderungen unter den gegebenen Bedingungen trotz aller Änderungshindernisse umgesetzt werden?

Können: Schließlich eine letzte Vorbedingung für erfolgreiche Veränderungen: Verfügt die Schule über ausreichende Ressourcen zur Realisierung einer gesundheitsdienlichen Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung? Hat sie ausreichend Zeit und Kraft, kann sie auf ein soziales Stützensystem, Beratungsdienste, Expertenhilfe usw. zurückgreifen? Ist das Kollegium kompetent für entsprechende Arbeitsprozesse?

Damit ist unmittelbar klar: Die interne oder externe Forderung nach gesundheitsförderlicher Verhaltensänderung läuft ins Leere, wenn sie nicht durch Wollen, Wissen, Können und passende Wertvorstellungen gestützt wird, denn: „Mit einem Warum im Herzen ist fast jedes Wie zu ertragen“ (vgl. Margraf & Berking, 2005).

Diese vier Bedingungsfaktoren wirken wie Kettenglieder zusammen. Wenn eines zu schwach ist, wird die Kette bei Belastung an dieser Stelle reißen, egal wie stark die übrigen Kettenglieder sind.

5.2.5 Pflege der Leistungsvoraussetzungen zur Änderungsfähigkeit

Viele Personen – insbesondere am Arbeitsplatz Schule – konzentrieren sich einseitig auf die Anforderungen, seien es ihre eigenen Arbeits- und Leistungsziele (Wollen) oder externe Vorgaben (Sollen), mit denen sie sich mehr oder weniger identifizieren (s. Abb. 5.3). Sie sind bemüht, diese Anforderungen möglichst gut zu erfüllen und erfahren dabei Ge- und Misslingensgefühle.

Die Gefahr besteht allerdings, dass sie dabei die Pflege ihrer eigenen Leistungsvoraussetzungen, d. h. ihre fachlichen, gesundheitlichen und persönlichen Ressourcen, Kompetenzen, ihre Stressresistenz, Arbeitszufriedenheit usw. vernachlässigen. Wenn sie den Preis ihres Engagements aus den Augen verlieren, riskieren sie, sich selbst zu überfordern und auszubeuten. Gerade Lehrerinnen und Lehrern, die aufgrund ihrer beruflichen Belastungen die Sorge um den Erhalt und die Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit besonders nötig hätten, fällt es oft schwer, sich dafür zu motivieren und die erforderlichen Maßnahmen konsequent zu ergreifen.

Dieser Mangel tritt aber meist erst dann ins Bewusstsein, wenn gesundheitliche Einschränkungen oder Überforderungen die eigenen oder fremdgesetzten privaten und beruflichen Ziele blockieren. Während z. B. professionelles Rettungspersonal von Anfang an lernt: „Eigensicherung geht vor Hilfeleistung für andere“, wird dieses Thema in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften – wenn überhaupt – eher am Rande behandelt. Zudem gehört die Selbstüberforderung im Dienste anderer fast schon zum Selbstbild von Lehrkräften und wird als Zeichen von hohem pädagogischem Engagement statt als zweifelhafte Selbstvernachlässigung bewertet.

Die Pflege der Leistungsvoraussetzungen und ein Potenzial an Ressourcen stellt die unverzichtbare Basis für die Zukunftsfähigkeit, die Anpassung an sich wandelnde Umfeldbedingungen und die Steuerung von notwendigen Veränderungsprozessen dar. Nur wer nicht ständig am Rande seiner Leistungsfähigkeit agiert, wird über die erforderliche Energie und die Fähigkeiten für die Veränderung seines eigenen Verhaltens sowie von gruppendynamischen und organisationalen Strukturen verfügen.

Um es an einem Bild zu verdeutlichen: Moderne Autos geben dem allzu sehr auf das Ziel fixierten Fahrer ein deutliches Warnsignal, damit er sich frühzeitig um den Energienachschub (Tanken) oder fällige Wartungsarbeiten kümmern kann. So wird er vor Ausfällen zur unerwünschten Zeit geschützt und erhält so-

gar eine „Mobilitätsgarantie“ bis zum nächsten Wartungsintervall. Bezogen auf ein Lehrerkollegium muss das Bild auf eine Autokarawane mit Fahrzeugen verschiedener Bauart und unterschiedlichen Erhaltungszuständen erweitert werden. Deshalb empfehlen sich regelmäßige „Wartungsdiagnosen“ mit Blick auf die Leistungsvoraussetzungen der einzelnen Lehrpersonen, auf die Potenziale und Risikofaktoren im Zusammenspiel des Kollegiums und auf die systemischen Rahmenbedingungen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit.

In einer solchen Situation ist es ggf. sinnvoll, zunächst in einem dem eigentlichen Veränderungsvorhaben vorgeschalteten Projekt die unerlässlichen Ressourcen an Zeit und Energie sowie das Know-how für eine Kursänderung zu beschaffen. Dazu eignen sich z. B. systematische, lernziel- und projektorientierte Fortbildungsmaßnahmen, Hospitationen in anderen Schulen, die bereits auf dem Weg oder schon angekommen sind, Gruppen-Supervision, Training von Arbeitsmethoden, Diagnose-, Evaluations- und Dokumentationsverfahren, aber auch die Verbesserung von individuellen Bewältigungsstrategien für Belastung und Stress, Zeitmanagement und manches mehr.

Der schlimmste Ausgang eines Prozesses der Organisationsveränderung ist in der Regel nicht so sehr das Verfehlen des Zieles und die Verschwendung von Psychoenergie zu Lasten der wichtigen Kernaufgaben. Bedeutsamer ist die Gefahr der Entmutigung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Aufspaltung in konkurrierende Untergruppen, der wechselseitigen Schuldzuschreibung sowie der Stärkung von destruktiven Überzeugungen über sich selbst, die Lage und Zukunft der Organisation, die Kompetenz der Leitung usw. Leider zeigen empirische Studien, dass rund 70 Prozent der Veränderungsprojekte in Unternehmen ihre angestrebten Ziele nicht erreichen (Moldaschl, 2010; Beer & Nohria, 2000; Larkin & Larkin, 1996).

Die U-Prozedur als Potenzial fördernde Arbeitsstruktur

Eine spezielle Form der Pflege von Leistungsvoraussetzungen besteht darin, sich von bisherigen Denk- und Arbeitsstrategien zu lösen und auf der Sachebene einen Zyklus von Reflexionsschritten systematisch zu durchlaufen. Neben anderen Methoden (siehe z. B. Heyse, 2011) eignet sich die sog. U-Prozedur nach Glasl (1996) und Schley (1998) dafür besonders (Abb. 5.10). Ihr Grundanliegen ist, die Spannung zwischen historisch gewachsenen und für die Zukunft wünschbaren Entwicklungen bewusst zu machen. Sie begegnet ausdrücklich der Verlockung, mit kurzschlüssigen Lösungsideen und -versuchen den sorgsam Planungs- und Entscheidungsweg vermeintlich abzukürzen und ermöglicht ein tiefgehendes Auftauen, indem sie bis in die Werteebene hinein zu Reflexionen zwingt. In der Abbildung 5.10 sind auch die scheinbar zeitsparenden „Abkürzungen“ des Zyklus eingetragen, die vielleicht für vordergründige Verfahrensänderungen hinreichen, aber nicht zum Umdenken führen.

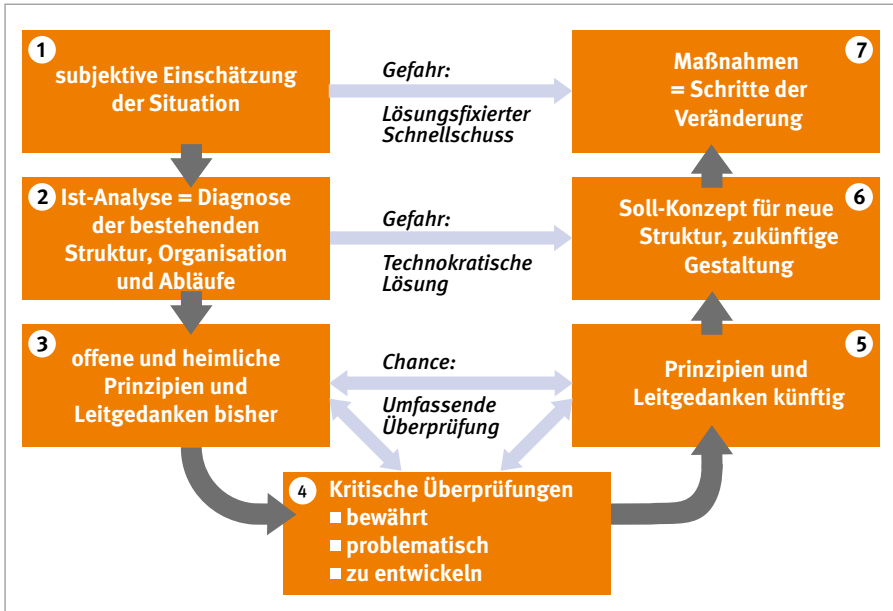


Abbildung 5.10: Die U-Prozedur nach Glasl (1996) sowie Schley (1998)

Tipp

Zur U-Prozedur finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de eine Übung.



Wenn z. B. das Gesundheitsmanagement im Kollegium analysiert werden soll, kann dies nach der U-Prozedur etwa so geschehen:

Im **ersten Schritt** beschreibt eine Gruppe gemeinsam, wie die Praxis bisher aussieht, z. B.: Wie wird das Thema bisher behandelt? Was erleben einzelne Lehrende und das Kollegium an gesundheitlichen Beanspruchungen und wie reagieren sie darauf? Gibt es bewährtes individuelles oder kollektives Gesundheitshandeln? Wie geht man mit erkennbarer Überbeanspruchung um?

Im **zweiten Schritt** der Prozedur setzt man sich mit den Rollen der bei diesem Geschehen betroffenen Personen auseinander. Dabei soll die Ist-Situation z. B. mit Blick auf das bisherige Gesundheitsmanagement nicht nur beschrieben, sondern auch nach den stabilisierenden Prinzipien erkannt und verstanden werden. Erst wenn das bisherige implizite System sichtbar geworden ist, kann eine

grundlegende Veränderung von Strukturen, Rollen, Arbeitsweisen usw. erfolgen. Wer und was ist besonders belastet bzw. belastend, wer und was zeigt sich als Ressource?

Im **dritten Schritt** versucht man herauszufinden, welche Grundüberzeugungen im Kollegium herrschen, welche Leitsätze und subjektiven Theorien usw. bestehen. Dabei könnte es zu Erkenntnissen kommen wie: „Im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen die Schülerinnen und Schüler, die Gesundheit ist Sache der einzelnen Lehrkraft.“ – „Wer über Gesundheit klagt, wird bei uns als „Mimose“ stigmatisiert – die Berufsarbeit an sich muss Befriedigung und Kraft verleihen.“ – „Wir brauchen keine zusätzliche Stimmungstabilisierung; dafür haben wir nicht auch noch Zeit.“ – Man darf der Schulleitung nicht in den Rücken fallen.“ – „Gesundheitsförderung wird von den Eltern nicht akzeptiert, sondern als Bequemlichkeit der Lehrkräfte verstanden“...

Im **vierten Schritt** wird die Frage gestellt, inwiefern die bisherige Praxis zufriedenstellend oder veränderungsbedürftig ist.

Im **fünften Schritt** geht es um die Frage: Von welchen Grundregeln, Prinzipien oder Werten wollen wir bei der Gestaltung des Gesundheitsmanagements in Zukunft ausgehen? Dies ist das Gegenstück zum dritten Schritt, jedoch nun im Ausblick auf die Zukunft.

Im **sechsten Schritt** ist die Frage zu klären: Wie sollten gemäß unseren neuen Zielen und Überzeugungen die Beziehungen, Rollen und Verantwortlichkeiten unter den Betroffenen aussehen? Wie sollten die Betroffenen miteinander umgehen? Es wird ein Handlungsplan entworfen, der vereinbarte Ziele verfolgen soll. Wer würde sich für welche Aspekte erwärmen und für die Umsetzung verantwortlich fühlen?

Im **siebten Schritt** werden die Maßnahmen umgesetzt und auf ihre Wirksamkeit überprüft.

In jedem Schritt und auf jeder Stufe können selbstverständlich andere Methoden eingesetzt werden wie z. B. Brainwriting oder die Kraftfeldanalyse (siehe Kap. 6 und Heyse, 2011), denn die U-Prozedur beschreibt eine Arbeitsstruktur, nicht konkrete Arbeitsweisen.

Readiness for Change überprüfen

Die Änderungsbereitschaft muss über Monate aufrechterhalten und gegen bisherige Gewohnheiten behauptet werden – nicht nur als emphatisch gefasster Entschluss, sondern über die Vorbereitung einer Veränderung, ihrer konkreten Umsetzung bis zu ihrer Stabilisierung im Alltag. Daher sollte am Ende der Auftauphase geprüft werden, inwieweit die betroffenen und beteiligten Personen und Gruppen zu ihrer Änderungsbereitschaft stehen und welche Chancen sie dem Projekt einräumen.

Tipp: Checkliste „Änderungsbereitschaft prüfen“**Selbstkonkordanzprüfung:**

- Ist die derzeitige Situation an der Schule für Sie selbst bzw. für Ihr Kollegium befriedigend?
- Halten Sie das vorgesehene Projekt für zweckmäßig und warum?
- Werden sich in absehbarer Zeit weitere Chancen oder Risiken ergeben, die aktives Eingreifen erfordern?
- Warum sollte jetzt unmittelbar damit begonnen werden?
- Sind die Zielzustände und Handlungsschritte wünschbar und entsprechen sie Ihren Wertvorstellungen?
- Sind Sie bereit, daran mitzuarbeiten und warum?

Selbstwirksamkeitsprüfung:

- Können Sie aus eigenen Kräften den Projektausgang günstig beeinflussen?
- Welchen Nutzen erwarten Sie für sich selbst und für die Schule?
- Welchen Verlust befürchten Sie, wenn die Maßnahmen unterbleiben?
- Welche Handlungsmöglichkeiten stehen Ihnen zur Verfügung?
- Haben Sie und Ihre Kolleginnen und Kollegen ausreichende zeitliche und personale Ressourcen, um effektiv mitzuarbeiten?

Folgenprüfung:

- Führen die vorgesehenen Zielhandlungen zum angestrebten Zielzustand?
- Sind die kurz- und langfristigen Wirkungen Ihrer Handlungen überwiegend wünschenswert?
- Mit welchen „Nebenwirkungen“ ist zu rechnen?
- Wer kann/soll diese feststellen? Wer entscheidet, ob und wie diese abzustellen oder zu tolerieren sind?
- Wer entscheidet im Ernstfall über Zeitpunkt und Art des Projektabbruches?

Umfeldkonkordanzprüfung:

- Werden die Zielhandlungen und Zielzustände vom Umfeld unterstützt?
- Sind die erstrebten Zielhandlungen und Zielzustände untereinander und mit den Umfeldbedingungen der Schule vereinbar oder konflikthaft?

Prüfen Sie mit Hilfe dieser Liste auch frühere Projekte, die im Sande verlaufen sind oder bewusst aufgegeben wurden.

Wir haben dem Prozess des individuellen Auftauens breiten Raum eingeräumt aus der Erfahrung, dass persönliche und organisatorische Veränderungen nur dann eine Chance bekommen, tatsächlich und stabil im Alltag realisiert zu werden, wenn sie auf einem tragfähigen motivationalen Fundament ruhen. Dazu müssen sie sorgfältig bedacht sein, begleitet von dem entsprechenden Können und Wissen und ausgestattet mit den erforderlichen Ressourcen. Spontan gefasste Vorsätze und vorschnelle Lösungen scheitern in der Regel, insbesondere in einem so komplexen Gebilde wie einem Schulkollegium.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: In jedem Projekt gibt es natürlicherweise vielfältige Gründe für das Scheitern, aber auch Bündel von Maßnahmen, um diesen Risiken entgegenzuwirken. Die hier beschriebenen Überlegungen sollen den Blick dafür stärken, damit geeignete Maßnahmen frühzeitig eingesetzt werden können.

5.3 Steuerungsaufgabe: Verändern – der Übergang von der Motivation zur Aktion

Mit dem Erreichen einer tragfähigen Änderungsbereitschaft ist gleichsam der „Rubikon überschritten“. Heckhausen, Gollwitzer und Weinert (1987) vergleichen den Übergang von der Motivation zum Handeln mit dem Entschluss Caesars, den Rubikon zu überqueren und Rom nun tatsächlich anzugreifen, d. h. auf das Ziel zuzugehen, ohne Wenn und Aber.

Damit geht es im nächsten Schritt um die konkrete Planung der ins Auge gefassten Veränderung. Die damit zusammenhängenden Überlegungen und Schritte sind vielfach beschrieben worden (ausführlich dazu Sieland & Heyse, 2010, S. 107-126; Heyse 2011), sodass wir uns hier stichwortartig auf Kernpunkte des Planungsprozesses beschränken:

1. Klärung und Formulierung von Zielen, die bestimmte Kriterien erfüllen: Konkret, operationalisierbar, positiv formuliert, attraktiv und durch eigene Anstrengung erreichbar.
2. Analyse der Kosten und Nutzen sowie der Folgen und Nebenwirkungen einer Zielerreichung: Was ist der Preis für die Veränderung?
3. Bestimmung zielführender Maßnahmen, ebenfalls so konkret wie möglich und positiv formuliert: Auf welchen Wegen können wir das Ziel – notfalls auf Umwegen – am besten erreichen?
4. Festlegen von Zwischenzielen und Handlungsschritten: Wer macht bis wann mit wem was und wie wird das kontrolliert?
5. Bereitstellen von Ressourcen: Zeitlich, personell, materiell, externe Beratung, Fortbildung usw.

6. Festlegen von Maßnahmen zur begleitenden und abschließenden Evaluation; wer dokumentiert den Verlauf?
7. Kontrolle und Bearbeitung von Widerstand bei der Konkretisierung von Veränderungsmaßnahmen.
8. Verfahrens- und Verhaltensregeln bei voraussehbaren und unerhofften Schwierigkeiten und unerwünschten Nebenwirkungen. Wer entscheidet ggf. über einen Abbruch?

Diese Schritte gelten sowohl für Veränderungsprojekte Einzelner als auch in Gruppen und Organisationen (vgl. Sieland & Heyse, 2010, S. 123 f.). Sie sind nicht in sich abgeschlossen, sondern werden immer wieder in Rückkopplungsschleifen durchlaufen, insbesondere wenn Schwierigkeiten auftreten.

Das Ergebnis ist ein detaillierter Handlungsplan, der abgearbeitet wird. Es empfiehlt sich, diesen Plan im Sinne einer Zielvereinbarung in einem Anwendungs- oder Projektvertrag schriftlich festzuhalten, jeweils ergänzt durch die individuellen Verhaltensziele der einzelnen Kolleginnen und Kollegen. Dies dient der Selbstverpflichtung und erhöht die Verbindlichkeit für die Mit-Verantwortung im Umsetzungsprozess. Zusätzlich kann es als Gedächtnisstütze und Kontrollinstrument dienen.

Das Kapitel 11 wird sich mit der Umsetzung der geplanten Veränderung befassen, insbesondere mit begünstigenden Faktoren zur Verankerung neuer Routinen im Handlungsalltag.

Zusammenfassung

Gesundheitsförderliche Personal- und Organisationsentwicklung dient der Sicherung der Zukunftsfähigkeit von Schulen. Die Mitgestaltung von Wandlungsprozessen und Strategien ist ein Merkmal lernender Organisationen. Es hat sich bewährt, objektive Änderungsbedarfe und subjektive Änderungsbedürfnisse im Kollegium offen zu legen, damit sich auf dieser Basis Gruppen zu bestimmten Projektanliegen zusammenfinden und daran arbeiten können.

Neben positiven Änderungspotenzialen kommt es immer auch zu Widerstand gegen Veränderungen. Änderungsbedarf wird mit größerer Wahrscheinlichkeit in Änderungsbereitschaft transformiert werden können, wenn die subjektiven Änderungstheorien der Beteiligten mit den vorgeschlagenen Maßnahmen und Zielen übereinstimmen. Andernfalls wehren sich einzelne Personen bzw. relevante Gruppen. Daher sollten mit allen von der Änderung Betroffenen entsprechende Zielvereinbarungen getroffen werden.

Brägger und Posse (2010) haben die Zusammenhänge in eine griffige Formel gebracht:

Zu einem Wandel in Organisationen kommt es nur, wenn

- ▶ eine Vision besteht
- ▶ die notwendigen Fähigkeiten für eine Veränderung vorhanden sind oder beschafft werden können
- ▶ glaubwürdige Anreize gesetzt werden, dass das Ziel besser ist als der Ist-Zustand
- ▶ genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, die mit dem Wandel verbundenen Belastungen zu bewältigen
- ▶ ein realistischer Aktionsplan aufgestellt und realisiert wird
- ▶ eine offene Kommunikation und Partizipation in allen Phasen gewährleistet ist.

Fehlt eines dieser Elemente, entstehen Konfusion, Angst, Frustration, Widerstand und Misstrauen oder das Projekt wird einen Fehlstart hinlegen bzw. unterwegs abgebrochen. Unser Beitrag soll die übliche Praxis verhindern, von einer Vision inspiriert, ohne ausreichende Kommunikation und Planung zur Tat zu schreiten – gemäß der alten Handwerkerregel:

Erst grübeln – dann dübeln

5.4 Literatur

Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen – Befunde – Perspektiven* (S. 96-172). Innsbruck: StudienVerlag.

Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defense. Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Beer, M. & Nohria, N. (2000). "Cracking the Code of Change." *Harvard Business Review*, 133-141.

Berking, M. (2010). *TEK. Training emotionaler Kompetenzen*, 2. Auflage. Heidelberg: Springer.

Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Band I: Schritte zur guten Schule*. Bern: h.e.p.-Verlag.

Brägger, G. & Posse, N. (2010). *Entwicklung guter gesunder Schulen*. In P. Paulus (Hrsg.), *G. Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 171-196). Weinheim: Juventa.

Bugis (2008). *Erhebung der psychosozialen Belastungen durch BUGIS (beteiligungsgestützte und umsetzungsorientierte Gefährdungsbeurteilung in Schulen)* [Online]. Verfügbar unter: www.arbeitsschutz.nibis.de, Stichwort "bugis" [22.10.2011].

Corsten, H. & Reiß, M. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Unternehmensführung – Konzepte/Instrumente/Schnittstellen*. Wiesbaden: Gabler.

- Glasl, F. (1996). Das Unternehmen der Zukunft (S. 67-72). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Heckhausen, H.; Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hrsg.) (1987). Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften (S. 376-401). Berlin: Springer.
- Heyse, H. (2007). Lehrergesundheit – eine individuelle und kollegiale Aufgabe. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heyse, H. (2008). Die Balance zwischen SOLLEN, WOLLEN und KÖNNEN. In SchulVerwaltung spezial: Lehrergesundheit – ein Führungsthema. 2/2008, S. 4-7. Neuwied: Verlag Wolters Kluwer.
- Heyse, H. (2011). Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen für die individuelle und schulische Gesundheitsförderung. Seelze: Klett-Kallmeyer (in Vorbereitung).
- Kübler-Ross, E. (1980). Interviews mit Sterbenden. Stuttgart.
- Landauer Empfehlungen zur Lehrergesundheit – Lehrergesundheit fördert Qualität von Schule [Online]. Verfügbar unter: www.add.rlp.de – Projekt Lehrergesundheit.
- Larkin, T. J. & Larkin, S. (1996). Reaching and changing frontline employees. Harvard Business Review, 74, 95-104.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), Readings in social psychology (pp. 163-226). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lotmar, P. & Tondeur, E. (1999). Führen in sozialen Organisationen. Ein Buch zum Nachdenken und Handeln, 6. Auflage. Bern: Haupt.
- Margraf, M. & Berking, M. (2005). Mit einem „Warum“ im Herzen lässt sich fast jedes „Wie“ ertragen: Konzeption und empirische Evaluation eines psychotherapeutischen Entschlusstrainings. Verhaltenstherapie, 12(4), 254-262.
- Moldaschl, M. (2010). Zynismus-Controlling. Zur Messung von Nachhaltigkeit und Scheitern im Change. In OrganisationsEntwicklung, 4/2010, 19-26.
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. (1992). Stages of change in the modification of problem behavior vgl. In M. Hersen, R. M. Eisler & P. Miller (Hrsg.), Progress on behavior modification (S. 184-214). Sycamore: Sycamore Press.
- Prochaska, J.; DiClemente, C. & Norcross, J. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behavior. American Psychologist, 47; 1102-1114.
- Reiß, J. (1997). IMA Inventar zur Messung der Ambiguitätstoleranz. Bern: Testzentrale.
- Riemann, F. (1962). Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München: Reinhardt.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, 3. Auflage. Frankfurt/M.: Pearson. Computerform: Fa. Schuhfried (Mödling).
- Schaarschmidt, U. (2009). IEGl: Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf [Online]. Verfügbar unter: www.ichundmeineschule.eu [22.10.2011].
- Schley, W. (1988). Organisationsentwicklung an Schulen. In H. Heyse & H. Wichterich, Alte Schule – neue Medien (S.131-145). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Schley, W. (1998). Change Management: Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung (S. 13-54). Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Schumacher, L. (2010). Schule als Organisation. Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten und Überlegungen zu einer guten gesunden Schule. In P. Paulus (Hrsg.), G. Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Weinheim: Juventa.
- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im

Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen (S. 206-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sieland, B. & Heyse, H. (2010). Verhalten ändern - im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangsleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Sieland, B. & Rahm, T. (2010). Training von Lebenskompetenzen zur Führung der eigenen Person. In B. Sieland & H. Heyse (Hrsg.), Verhalten ändern – im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangsleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner (S. 143-166). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

U-Prozedur. Eine Gesprächsmethode, um die Spannung zwischen der historisch gewachsenen und der für die Zukunft wünschbaren Verfahrensweise bewusst zu machen [Online]. Verfügbar unter: http://www.id-koeln.de/on/setup/pic_archive/U-prozedur.pdf [22.10.2011].

Wächter, H., Vedder, G., Führung, M. (Hrsg.) (2003). Personelle Vielfalt in Organisationen. München/Mering: Hampp.

Winter, E., Mosena, R. & Roberts, L. (Hrsg.) (2009). Gabler Wirtschaftslexikon. Wiesbaden: Gabler

KEVIN DADACZYNSKI

6 Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule

Schulleitungen sind für die Schule von zentraler Bedeutung, wenn es um die Initiierung und Durchführung von gesundheitsförderlichen Maßnahmen geht. In diesem Kapitel soll deshalb die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule dargestellt werden. Dabei wird einleitend zunächst der aktuelle Forschungsstand zum Bereich Schulleitung und Gesundheit aufgezeigt. Neben den Befunden zum Einfluss der Schulführung auf die Gesundheit der Lehrkräfte wird ebenfalls die gesundheitliche Situation der Schulleitungen thematisiert. Anschließend wird auf die gesetzlichen Vorgaben zur schulischen Gesundheitsförderung und die Aufgaben der Schulleitung eingegangen, bevor in einem weiteren Abschnitt die Rolle dieser Berufsgruppe in Veränderungsprozessen beleuchtet wird. Von besonderem Interesse sind hierbei der Erfolgsfaktor Führung sowie das Erkennen und der Umgang mit Widerständen. Abschließend werden die verschiedenen Handlungsfelder der gesundheitsförderlichen Führung betrachtet, wobei auf die ziel- und aufgabenbezogene Führung, die mitarbeiterorientierte Führung, die Gestaltung von Arbeits- und Organisationsprozessen sowie die Schaffung einer gesundheitsförderlichen Führungs- und Schulkultur eingegangen wird.

Tipp

Zu diesem Kapitel erhalten Sie verschiedene Arbeitshilfen und Übungen für die Arbeit an Ihrer Schule. Sie finden diese Materialien zum Download im Internet unter www.handbuch-lehrergesundheit.de. An dem Symbol erkennen Sie, zu welchen Themen Sie zusätzliche Materialien erhalten.



6.1 Schulleitung und Gesundheit: Zum aktuellen Forschungsstand

Wie mit dem Ausspruch „Wer Qualität will, muss Gesundheit fördern und umgekehrt“ (Rolff, 2005) zum Ausdruck gebracht wird, sind das Wohlergehen und die Gesundheit zentrale Voraussetzungen für die Arbeits- und Leistungsfähigkeit und somit letztlich für die Qualität der Produkte und Dienstleistungen. Dies trifft insbesondere für den Arbeitsplatz Schule zu, da das hier angestrebte „Endprodukt Bildung“ ein personen- und beziehungsabhängiges Ergebnis ist, welches gerade in der heutigen Wissensgesellschaft ein hohes Gut für die Produktivität

und Innovationskraft darstellt. Dabei gilt es als erwiesen, dass der gesundheitliche Zustand von den jeweils vorherrschenden Arbeitsbedingungen und -prozessen beeinflusst wird. Bei der Gestaltung der konkreten schulischen Bedingungen kommt der Schulleitung in ihrer Gesamtverantwortung für alle die Schule betreffenden Belange eine hohe Bedeutung zu, womit schulische Führungskräfte über ihr Führungsverhalten einen entscheidenden Einfluss auf die Gesundheit der Lehrkräfte ausüben.

Eine zweite Ebene des Verhältnisses von Schulleitung und Gesundheit betrifft die Gesundheit der schulischen Führungskräfte selbst. So verfügen Führungskräfte zwar einerseits über ein höheres Ausmaß an Handlungsspielraum und -autonomie, sie sind jedoch zugleich höheren Anforderungen und längeren Arbeitszeiten ausgesetzt (Ducki, 2009). Von Interesse ist hierbei also die Frage, wie es um den gesundheitlichen Zustand der Schulleitungen bestellt ist. Entsprechende Erkenntnisse sind von hoher Relevanz, denn wie das Zitat eingangs verdeutlicht, sind Gesundheit und Schulqualität auf das engste miteinander verwoben.

Zu berücksichtigen ist, dass die beiden Ebenen nicht unabhängig voneinander agieren, sondern sich wechselseitig bedingen. So wird z. B. eine Führungskraft, für die Stress ein Zeichen von persönlicher Schwäche ist, möglicherweise wenig geneigt sein, sich für die Belastungsreduktion an ihrer Schule einzusetzen. Zudem ist wahrscheinlich, dass gestresste Schulleitungen ihren Stress bewusst oder unbewusst an die Lehrkräfte weitergeben. Umgekehrt kann das Verhalten des unterrichtenden und nicht unterrichtenden Personals seinerseits ebenfalls ein Stressor für die Schulleitung darstellen (ebd.).

Ogleich beide Perspektiven augenscheinlich für die gute gesunde Schule von hoher Bedeutung sind, ist erst in den letzten Jahren ein verstärktes Interesse an der Berufsgruppe Schulleitung festzustellen. Gegenstand des folgenden Kapitels ist es, den Forschungsstand zu beiden Perspektiven aufzuzeigen, wobei neben schulischen Befunden ebenfalls Erkenntnisse aus dem betrieblichen Kontext berücksichtigt werden.

Tipp: Glossar

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de finden Sie ein Glossar zu den in diesem Kapitel verwendeten Begriffen.



6.1.1 Zum Einfluss von Führung auf die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Im Rahmen dieser Forschungsperspektive geht es vor allem um die Frage, inwiefern das Führungsverhalten und der Führungsstil einen Einfluss auf die Gesund-

heit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben. Dieser Frage wird unter Bezug auf Ergebnisse der betrieblichen und der schulischen Gesundheitsforschung nachgegangen. Entsprechende Erkenntnisse können zukünftig im Rahmen der Qualifizierung von Schulleitungen gezielt ein- bzw. umgesetzt werden.

Definition

Das **Führungsverhalten** bezieht sich immer auf die Situation. Die Situation umfasst die geführten Personen, die Normen, Werte und Regelungen innerhalb des Unternehmens und eines gesellschaftlichen Rahmens. Unter Führungsverhalten werden alle Verhaltensweisen und Techniken bezeichnet, die auf eine zielorientierte Einflussnahme ausgerichtet sind, z. B. soziale Unterstützung, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Anerkennung und Wertschätzung (Dubs, 2009).

Der **Führungsstil** bezeichnet ein langfristiges, relativ stabiles, von der Situation unabhängiges Verhaltensmuster der Führungsperson, das zugleich die Grundeinstellung gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zum Ausdruck bringt (z. B. mitarbeiterorientierte Führung, transformationale Führung) (Dubs, 2009).

Im Folgenden soll die gesundheitliche Wirkung verschiedener Führungsstile thematisiert werden. Der Schwerpunkt liegt auf der transformationalen, transaktionalen, der Laissez-faire sowie der mitarbeiter- und aufgabenorientierten Führung.

Definition

Transaktionale Führung

In diesem Führungskonzept ist die Schulleitung Manager der vielzähligen „Transaktionen“, also der Arbeits- und Austauschprozesse, die innerhalb der Schule für die notwendige Ordnung und den reibungslosen Ablauf sorgen. Im Vordergrund steht hier das möglichst effiziente Managen der schulischen Abläufe und reicht im Einzelnen vom täglichen büroorganisatorischen Prozedere über die Verwaltung von Gebäuden, finanziellen und personellen sowie der zeitlichen Ressourcen aller an der Schule tätigen Personen bis zur Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule (Huber, 2008). Zusammenfassend beinhaltet dieser Führungsstil, die Abläufe effizient zu organisieren.

Transformationale Führung

Im Gegensatz dazu steht bei der transformationalen Führung weniger die effiziente Verwaltung schulischer Strukturen und Arbeitsprozesse als vielmehr die Kommunikation, Kooperation sowie die Beziehung der Lehrkräfte im Vor-

dergrund. Über die Vermittlung von Visionen und Sinn sowie über den Aufbau von Motivation und Kooperation ist die transformatorische Führungskraft vor allem Initiator und weniger Steuermann von Wandlungsprozessen. Während das Ergebnis der transaktionalen Führungskraft darin besteht, die Dinge richtig zu tun, so geht es an dieser Stelle vor allem darum, die richtigen Dinge zu tun (Effektivität).

Mitarbeiterorientierte Führung

Dem mitarbeiterorientierten Führungsverhalten geht es um die Entwicklung gemeinsamer Überzeugungen und Werte in der Organisation. Im Mittelpunkt steht der Mensch mit seinen Bedürfnissen nach sinnstiftender Arbeit, Arbeitsplatzsicherheit, persönlicher Weiterentwicklung und sozialen Beziehungen. Mitarbeiterorientierte Führungskräfte setzen auf Transparenz sowie Partizipation und agieren empathisch. Das heißt, ihr Verhalten zielt auf die Etablierung eines freundlichen Arbeitsklimas und die Schaffung eines vertrauensvollen Miteinanders ab, in der sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenseitig helfen und Vorgesetzte und Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter aufeinander bauen können. Die Führungskraft ist Vorbild und unterstützt ihre Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter in ihrer beruflichen wie persönlichen Entwicklung (vgl. Badura, 2009).

Aufgabenorientierte Führung

Aufgabenorientierte Führungskräfte zeigen eine hohe Einstufung bei der Betonung der Leistung (Aufgabenorientierung) und niedrige beim Menschen (Personenorientierung). Im Vordergrund der aufgabenorientierten Führung steht nach Rowold und Heinitz (2008, S. 130) die Festlegung, Verteilung und Strukturierung von Aufgaben (z. B. Festsetzen von Abgabeterminen oder die Zuordnung von Aufgaben zu bestimmten Personen).

Aus der Kombination wesentlicher Merkmale der mitarbeiter- und aufgabenorientierten Führung ergeben sich verschiedene Führungsformen. Personen, die in hohem Ausmaß mitarbeiter- als auch aufgabenorientiert führen, gelten als demokratisch/partizipativ, während eine niedrige Ausprägung der mitarbeiter- und aufgabenorientierten Führung auch als *laissez-faire* bezeichnet werden.

Laissez-faire-Führungsstil

Die Vorteile des *Laissez-faire*-Führungsstils liegen in der Gewährung von Freiheiten und in der eigenständigen Arbeitsweise der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Diese können ihre Entscheidungen eigenständig treffen und ihre Individualität entfalten. Dieser Führungsstil wird oft in „Kreativ“-Abteilungen genutzt. Nachteile stellen mangelnde Disziplin und unklare Verantwortlichkeiten dar. Dieser Führungsstil kann zu Kompetenzstreitigkeiten, fehlende Struktur und Rivalitäten in der Gruppe führen.

Gesundheitliche Wirkung der transformationalen und transaktionalen Führung

Mit Blick auf die transformationale Führung zeigen die Befunde, dass dieser Führungsstil allgemein eine positive bzw. bei geringer Ausprägung eine negative Wirkung auf die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hat. So ließ sich in einer aktuellen Übersichtsarbeit nachweisen, dass eine transformationale Führung mit einer hohen Arbeitszufriedenheit einhergeht und Stresssymptome sowie Burnout reduzieren kann (Gregersen et al., 2011). Darüber hinaus beeinflusst dieser Führungsstil weitere Arbeitsmerkmale, die ihrerseits eine positive Wirkung auf die Gesundheit entfalten können. Hierzu zählen unter anderem eine Erhöhung der Bedeutung der Arbeit, der Sinnhaftigkeit sowie der Rollenklarheit bei der Arbeit. Jedoch weisen die Ergebnisse auch auf Risiken dieses Führungsstils hin. So ist die stressmindernde Wirkung lediglich kurzfristiger Natur und tritt nur dann auf, wenn die Führungskraft zugleich ein hohes Ausmaß an sozialer Unterstützung gewährt (ebd., Wolf et al., 2010). Hinsichtlich der transaktionalen, d. h. der belohnungs- und austauschbasierten Führungsform sind die Befunde bislang weniger eindeutig. So wirkten sich einige Aspekte des transaktionalen Führungsstils wie die Formulierung klarer Arbeitsaufträge und -aufgaben eher stressmindernd aus, während andere Aspekte wie das Monitoring der Arbeitsausführung bei Mitarbeitern eher den Stress zu erhöhen scheinen (Rowold & Heinitz, 2008).

Definition

Monitoring meint die systematische Erfassung (Protokollierung), Beobachtung oder Überwachung eines Vorgangs oder Prozesses mittels technischer Hilfsmittel oder anderer Beobachtungssysteme. Durch wiederholende Durchführungen können Ergebnisse verglichen werden. Durch das Monitoring kann es gelingen, steuernd in einen Prozess einzugreifen, der nicht den gewünschten Verlauf nimmt.

Gesundheitliche Wirkung der Laissez-Faire-Führung

Bezüglich der eher passiven Laissez-Faire-Führung, die durch weitestgehende Lenkungs- und Kontrollfreiheit gekennzeichnet ist, liegen bislang eher wenige Befunde vor. Trotz der uneindeutigen Befundlage weisen die Ergebnisse in der Tendenz darauf hin, dass sich dieser Führungsstil negativ auf das Stressempfinden sowie die Arbeitszufriedenheit von Mitarbeitern auswirkt (Gregersen et al., 2011).

Gesundheitliche Wirkung der mitarbeiter- und aufgabenorientierten Führung

Weiterhin untersucht wurde, welchen Einfluss die Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung auf die Gesundheit der Beschäftigten hat. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich mitarbeiterorientierte Führungskräfte u. a. durch ein hohes Maß an sozialer Unterstützung auszeichnen. Dabei bezeichnet soziale Unterstützung das Ausmaß, in der die Lehrkraft das Gefühl hat, dass die Führungskraft sie bei der täglichen Arbeit unterstützt und ihr bei Problemen hilfreich zur Seite steht (Harazd et al., 2009). Die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie weisen darauf hin, dass ein geringes Ausmaß psychischer Beschwerden und eine geringe Anzahl krankheitsbedingter Fehltag von Lehrkräften mit der Wahrnehmung einer hohen Qualität schulleitungsbezogener Unterstützung verbunden ist (Schaarschmidt, 2004). Andere Untersuchungsbefunde kommen zu dem Ergebnis, dass eine hohe Unterstützung durch die Schulleitung mit günstigeren Stressbewältigungsstrategien bei Lehrkräften einhergeht und das Erleben von Belastungen und Burnout von Lehrkräften verringert (van Dick, 2006). Zudem ließ sich für die mitarbeiterorientierte Führung ein positiver Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit, dem Ausmaß an gesundheitlichen Beschwerden sowie den Fehlzeiten nachweisen (Gegersen et al., 2011).

Die Ergebnisse zur Wirkung einer aufgabenorientierten Führung sind hingegen weniger konsistent. So ließ sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Aufgabenorientierung und dem Stressausmaß finden. Andere Studien postulieren hingegen, dass eine aufgabenorientierte Führung zusammen mit einer geringen Mitarbeiterorientierung in einem höheren Ausmaß gesundheitlicher Beschwerden münden kann (ebd.).

Neben den unterschiedlichen Führungsstilen liegen auch Studien vor, in denen Einzelaspekte von Führung und deren Einfluss auf die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter untersucht wurden. Hierbei zeigt sich u. a., dass Delegation nicht automatisch positive oder negative gesundheitliche Wirkungen zeitigt, sondern von der Klarheit der delegierten Aufgabe abhängt. Auch stehen die Art der Kommunikation sowie die Sorge um das Wohlbefinden der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem psychischen Wohlbefinden der Beschäftigten in einem deutlichen Zusammenhang (ebd.). Die nachfolgende Übersicht stellt das Ergebnis der Literaturanalysen von Spieß und Stadler (2008) dar, der zufolge das Ausmaß an Belastungen und Fehlzeiten von den folgenden Merkmalen des Führungsverhaltens beeinflusst wird:

Tabelle 6.1: Belastungs- und fehlzeitenfördernde Faktoren des Führungsverhaltens nach Spieß und Stadler (2008, S. 257 f.)

- Konzentration auf die Sachaufgaben und Vernachlässigung der Personalaufgabe
- Autoritäres Führungsverhalten
- Zu geringe Anerkennung der Leistung der Mitarbeiter
- Zu häufige und zu unsachliche Kritik
- Vorenthalten von Informationen
- Mangelnde Vermittlung des Sinns der Arbeit
- Ungerechte Arbeitsverteilung und fehlende Gleichbehandlung der Mitarbeiter
- Zu ausgeprägte Kontrolle und Aufsicht
- Unklare und ständig wechselnde Zielvorgaben und Führungsrichtlinien
- Nichteinhalten von Versprechen über Entwicklungsmöglichkeiten
- Mangelnde Weiterbildungsangebote
- Mangelnde Berücksichtigung der persönlichen Berufsziele der Mitarbeiter
- Leistungsziele werden nicht realistisch gesetzt und verursachen dadurch Zeitdruck und Überstunden
- Häufiges Einmischen in Delegationsbereiche (Managementdurchgriff)

6.1.2 Die Gesundheit von Schulleitungen

Ging es im vorangegangenen Abschnitt um die gesundheitlichen Wirkungen des Führungsverhaltens bei den Mitarbeitern wie Lehrkräften, steht in diesem Abschnitt die Gesundheit der Schulleitungen selbst im Mittelpunkt. Während im Bereich der Lehrergesundheit bereits vielzählige Befunde vorliegen, wissen wir bislang vergleichsweise wenig über den gesundheitlichen Zustand von Schulleitungen. Wie bereits einleitend angemerkt, weisen Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften ohne Leitungsfunktion eine höhere Arbeitslast und -zeit auf und sind im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung für die Schule einem höheren Arbeits- und Erfolgsdruck ausgesetzt. Erschwerend tritt hinzu, dass Schulleitungen lange Zeit unzureichend für ihre Leitungsaufgaben qualifiziert wurden und es sich bei den zu führenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern um eine anspruchsvolle und akademisch qualifizierte Zielgruppe handelt. Zudem sind die Anforderungen an die Schulleitungen in den letzten Jahren infolge gesellschaftlicher Veränderungen deutlich gestiegen, weshalb die Schulleitungstätigkeit komplexer und vielschichtiger geworden ist. Dezentralisierung, also die gesteigerte Eigenverantwortung von Schulen bei gleichzeitiger Zentralisierungstendenz durch verstärkte Qualitätsentwicklung (z. B. Schulinspektion) oder auch durch die Ein-

führung landesweiter Testverfahren etc. sind nur einige Stichworte, welche die veränderten Anforderungen an die Schule und deren pädagogische Steuerung beschreiben (Huber, 2008). Es scheint daher kaum zu überraschen, wenn Huber (2007) kritisch hinterfragt, ob Schulleitungen „multifunktionale Wunderwesen“ seien. Bevor jedoch der vorschnelle Rückschluss gezogen wird, dass es sich bei der Schulleitung um eine hochbelastete und hinsichtlich ihrer Gesundheit stark gefährdete Berufsgruppe handelt, sind ebenfalls die Ressourcen zu berücksichtigen, die entscheidend dafür sind, ob die objektiven Belastungen „ungebremst“ auf den gesundheitlichen Zustand einwirken oder „abgefedert“ werden können. So verfügen Führungskräfte allgemein über einen höheren Handlungsspielraum und über eine höhere Kontrolle hinsichtlich ihrer eigenen Arbeitstätigkeit. Sie können ihre Zeit zudem oft freier einteilen und erhalten zumeist eine höhere soziale Anerkennung als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Führungsfunktionen. Diese positiven Eigenschaften können sicherlich dazu beitragen, dass schulische Führungskräfte die Arbeitsanforderungen besser bewältigen.

Erste Hinweise zur Gesundheit von Führungskräften lassen sich dem Barmer Gesundheitsreport (2007) entnehmen. Diesem zufolge berichten Führungskräfte, seltener an körperlichen Beschwerden (z. B. Muskel-Skelett-; Herz-Kreislauf- und Magen-Darm Beschwerden) sowie an psychosomatischen Beschwerden wie Müdigkeit, Kopfschmerzen, Schlaf- und Konzentrationsschwierigkeiten zu leiden. Es ist allerdings fraglich, ob das hier vermittelte gesundheitliche Bild nicht vielleicht zu positiv ausfällt (Ducki, 2009), da es bei Führungskräften wie der Schulleitung oftmals nicht zum eigenen Rollenverständnis und den äußeren Erwartungen passt, gesundheitliche Beanspruchungen einzuräumen. Eine der wenigen Untersuchungen zur Gesundheit von Schulleitungen stammt von Harazd und Kollegen (2009). Die Ergebnisse belegen, dass sich Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften deutlich seltener emotional erschöpft fühlen. Zugleich weisen Schulleitungen ein signifikant höheres Wohlbefinden als Lehrkräfte auf. Schließlich konnte ebenfalls gezeigt werden, dass die positiven Beanspruchungsfolgen von Lehrkräften und Schulleitungen leicht miteinander zusammenhängen. Mit anderen Worten: Je wohler sich die Schulleitung fühlt, desto wohler fühlt sich in der Tendenz auch das Lehrerkollegium.

Neben dieser Studie liegen ebenfalls Erkenntnisse zum krankheitsbedingten vorzeitigen Berufsausstieg von Führungskräften im Schuldienst vor (Weber et al., 2005). Nach Analyse aller amtsärztlichen Begutachtungen zur vorzeitigen Dienstinunfähigkeit mussten 84% der Untersuchten als dienstinunfähig eingestuft werden, wobei sich hinsichtlich des Geschlechts kein Unterschied feststellen ließ. Hingegen zeigte sich im Vergleich mit nichtschulischen Führungskräften für Schulleitungen eine um vier Prozentpunkte geringere Dienstinunfähigkeitsquote (84% vs. 88%). Mit Blick auf die Hauptdiagnosegruppen überwogen vor allem psychische Erkrankungen wie depressive Störungen und das Burnout-Syndrom

mit einem Anteil von 45%, gefolgt von Herz-Kreislauf-Erkrankungen auf Platz zwei. Insgesamt zeigt sich, dass die bei Schulleitungen festgestellten Gesundheitsstörungen in 8,4 von 10 Fällen zu einer vorzeitigen Dienstunfähigkeit führten, womit diese Berufsgruppe häufiger als Lehrkräfte ohne Führungsfunktion dienstunfähig erklärt wurde.

In einer weiteren aktuellen Studie wurde der Zusammenhang zwischen dem beruflichen Selbstverständnis sowie den beruflichen Beanspruchungen untersucht (Warwas, 2009). Dabei beklagen diejenigen Schulleitungen mit einer generalistischen Berufsauffassung (hohe Werte in den Bereichen Leadership, Kollegialität und Verwaltung) nur selten Erfolgsrückmeldung zu erhalten und hohem Druck ausgesetzt zu sein. Zudem weist diese Personengruppe hohe Beeinträchtigungen des Befindens sowie eine geringere Zufriedenheit auf. Demgegenüber sind Schulleitungen, die sich dem beruflichen Selbstbild des Teamleiters zuordnen lassen (Fokus auf Kollegialität) im Durchschnitt zufriedener und fühlen sich im geringeren Ausmaß hinsichtlich des eigenen Befindens beeinträchtigt.

Definition

Nach Dubs (2009, S. 125) umfasst **Leadership von Schulleitungen** „[...] die Aufgaben des Managements und der Schulentwicklung mit dem Ziel, die Schule so zu führen, dass sie ihre von den Behörden vorgegebenen und selbst entwickelten Ziele sowohl aus pädagogischer als auch aus wirtschaftlicher Sicht effizient und effektiv erreicht.“

Zusammenfassung

Gegenstand dieses Exkurses war es, den Stand der Forschung zum Zusammenhang von Schulleitung und Gesundheit zu skizzieren. Wie gezeigt werden konnte, hat die Schulleitung über ihr Führungsverhalten einen bedeutsamen Einfluss auf die Gesundheit und Zufriedenheit von Lehrkräften. Als gesundheitsförderlich haben sich hierbei ein transformationaler sowie ein mitarbeiterorientierter Führungsstil erwiesen. Neben der Frage der gesundheitlichen Wirkung des Führungsverhaltens wurde ebenfalls der gesundheitliche Zustand der Schulleitungen selbst betrachtet. Aufgrund der begrenzten Studienlage sind kaum valide Aussagen zur Gesundheit dieser Berufsgruppe möglich. Die wenigen Befunde weisen in der Tendenz darauf hin, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schulleitungen von diversen Belastungen betroffen ist. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der zunehmenden Anforderungen sowie der Komplexität der Schulleitungstätigkeit nicht überraschend. Dennoch zeigen die Untersuchungsergebnisse von Harazd et al. (2009) ebenfalls, dass Schulleitungen trotz dieser Belastungen ein recht ausgeprägtes Wohlbefinden aufweisen und seltener emotional erschöpft sind. Zudem steht das Wohlbefinden der Schulleitungen in einem deutlichen

Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte. Übersetzt in die Praxis der guten gesunden Schule bedeutet dies, dass neben der Qualifizierung von Schulleitungen hinsichtlich eines angemessenen Führungsverhaltens ebenfalls die Gesundheit der Schulleitungen als eine Voraussetzung für gesunde Lehrkräfte systematisch zu fördern ist.

6.2 Gesetzliche Vorgaben zur schulischen Gesundheitsförderung und zu den Aufgaben der Schulleitung

Ziel des folgenden Kapitels ist es, einen knappen Einblick in die gesetzlichen Vorgaben zur schulischen Gesundheitsförderung sowie in die Aufgaben der Schulleitungen zu geben. Obgleich entsprechende Vorgaben in einer Reihe unterschiedlicher Gesetze, Verordnungen, Bekanntmachungen und Erlassen festgeschrieben sind, liegt der Fokus im Folgenden hauptsächlich auf den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer.

6.2.1 Gesetzliche Vorgaben zur Gesundheitsbildung/-erziehung

Grundsätzlich haben alle Schulen der Bundesrepublik Deutschland einen gesetzlich verpflichtenden Auftrag zur Gesundheitsbildung/-erziehung. Dieser ist jedoch in ganz unterschiedlichem Ausmaß in den Schulgesetzen der Bundesländer festgeschrieben. So zählt Gesundheitsförderung neben der Sexualerziehung, Umwelterziehung und Sozial- und Rechtserziehung zu den besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben des Bundeslands Hamburg (§ 5, Abs. 3, HmbSG). Ferner ist es Aufgabe der Hamburger Schulen, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen „... das eigene körperliche und seelische Wohlbefinden ebenso wie das der Mitmenschen wahren zu können“ (§ 2, Abs. 1, HmbSG). In Bremen soll die Schule insbesondere „... zum Bewusstsein, für Natur und Umwelt verantwortlich zu sein, und zu eigenverantwortlichem Gesundheitshandeln“ erziehen (§ 5, Abs. 2, Nr. 4, BremSchulG), während die Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen befähigt werden sollen „... für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben“ (§ 2, Abs. 1, NSchG). Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen sind hingegen dahingehend zu befähigen „... Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben“ (§ 2, Abs. 5, Nr. 7, SchulG).

Aber nicht alle Bundesländer verankern die Gesundheitsbildung/-erziehung derart explizit in ihrem Schulgesetz. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag Sachsens weist eher breitere Bezüge zur Gesundheit auf, indem er u. a. über die Vermittlung von sozialem Handeln und einer freiheitlich demokratischen Haltung sinnstiftend zur Persönlichkeitsentwicklung und Lebensorientierung beitragen will (§ 1, Abs. 2, SchulG). Auch in Thüringen sind die Schulen gesetzlich verpflichtend

angehalten, „... Entwicklungsprozesse der Schüler zur Ausbildung ihrer Individualität, zu Selbstvertrauen und eigenverantwortlichem Handeln“ zu fördern (§ 2, Abs. 1, ThürSchulG)¹. Deutlich wird, dass Schulen einen mehr oder minder klaren Auftrag haben, die Gesundheit der ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu fördern. Neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag ergibt sich dieser Gesundheitsauftrag auch aus der gesetzlichen Verpflichtung zur sogenannten Schulgesundheitspflege. Hierzu zählen allgemein die schul- und schulzahnärztlichen Reihenuntersuchungen, die das Ziel verfolgen „... Krankheiten der Schüler vorzubeugen, sie frühzeitig zu erkennen und Wege zu ihrer Heilung aufzuzeigen“ (§ 54, Abs. 1, SchulG NRW). In § 26 des sächsischen Schulgesetzes wird erklärt, dass die Schulgesundheitspflege in Zusammenarbeit mit der Schulleitung, den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern wahrzunehmen ist.

Werden in einem zweiten Schritt ebenfalls die in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer verankerten Aufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern betrachtet, so wird deutlich, dass die Schulleitung in ihrer Verantwortung für alle die Schule betreffenden Belange auch bzw. vor allem für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages verantwortlich ist. So heißt es u. a. im Hamburger Schulgesetz, dass die Schulleitungen „... in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, den Eltern, den Schülerinnen und Schülern sowie der zuständigen Behörde für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags“ zuständig sind (§ 89, Abs. 3, HmbSG). Selbiges findet sich im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen, wobei die Schulleitungen neben der Verantwortung für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages ebenfalls für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schule zu sorgen haben (§ 59, Abs. 1 und 2, SchulG). Da die Gesundheitsbildung Teil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages ist, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Gesundheit klar in den von der Schulleitung verantworteten Aufgabenbereich fällt.

6.2.2 Gesetzliche Aufgaben der Schulleitung

Ein genauerer Blick auf die gesetzlich festgeschriebenen Aufgaben der Schulleitung ist in zweifacher Hinsicht von Interesse. Zum einen lassen sich daran die Anforderungen ablesen, die an diese Berufsgruppe gestellt werden und sie möglicherweise zuweilen auch überfordern, zum anderen können Handlungsfelder aufgedeckt werden, innerhalb derer die Schulleitung gezielt Einfluss auf die Gesundheit aller schulischen Personengruppen nehmen kann.

In nahezu allen Schulgesetzen ist geregelt, dass die Schulleitung für die ordnungsgemäße Durchführung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu sorgen

¹ Für einen umfassenden Überblick siehe Paulus (2009)

hat. Hierbei gilt es, die Lehrkräfte sowie das sonstige Schulpersonal in der Schaffung guter Lernbedingungen sowie in der Entwicklung der Qualität der Unterrichtsarbeit zu unterstützen. Hierfür sind regelmäßige Unterrichtsbesuche vorzunehmen und entsprechende Beurteilungen mit den Lehrkräften zu besprechen. Diese Aufgaben lassen sich unter dem Begriff der **Unterrichtsentwicklung** zusammenfassen.

Ein anderer Aufgabenbereich betrifft die **Personalentwicklung**, wobei Schulleitungen die Verantwortung bezüglich des Personalentwicklungs- und Fortbildungskonzeptes an ihrer Schule tragen. Zudem sollen Schulleitungen im Rahmen der eigenständigen Schule an Personalauswahlentscheidungen ausreichend beteiligt werden, über den Einsatz der Lehrkräfte und des sonstigen Schulpersonals entscheiden sowie regelmäßig Personalgespräche durchführen und Beurteilungen der Lehrkräfte erstellen.

Schließlich hat die Schulleitung ebenfalls zahlreiche Aufgaben im Bereich der **Organisationsentwicklung** wahrzunehmen. Hierzu zählen Verwaltungsaufgaben wie die Bewirtschaftung der Schule auf Basis der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel sowie die Aufsicht über die Schulanlage, das Schulgebäude sowie des Schulinventars. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass einzig im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens Gesundheitsmanagement als zentrale Aufgabe der Schulleitung definiert ist. So heißt es im § 59 im achten Absatz: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist für die Unfallverhütung sowie eine wirksame Erste Hilfe und für den Arbeits- und Gesundheitsschutz verantwortlich“.

Definition

Schulisches Gesundheitsmanagement kann verstanden werden als die systematische und nachhaltige Entwicklung schulischer Rahmenbedingungen, schulischer Strukturen und Prozesse, die auf die gesundheitsangemessene bzw. gesundheitsgerechte Gestaltung von Lehren, Lernen und Organisation sowie auf die Befähigung zum gesundheitsförderlichen Verhalten aller in der Schule involvierten Personengruppen abhebt (Bandura & Hehlmann, 2003; Dadaczynski & Paulus, 2011). Im Gesundheitsmanagement wird Gesundheit als essenzieller Bestandteil der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung verstanden. „Health Mainstreaming“ lautet das Motto – Gesundheitliche Belange sollen in allen Entscheidungs- und Planungsprozessen mitgedacht werden (Hascher & Baillod, 2008).

Die Qualitätssicherung und -entwicklung obliegt in vielen Bundesländern ebenso der Verantwortung der Schulleitung, weiterhin sind sie zuständig für die Entwicklung, Fortsetzung und Umsetzung (einschließlich der Evaluation) des Schulprogramms. Neben der Förderung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und des

sonstigen Schulpersonals vertritt die Schulleitung die Schule nach außen und hat dafür Sorge zu tragen, die Schule zum Lebensumfeld zu öffnen sowie mit den Eltern, Schulträgern sowie weiteren Bildungseinrichtungen, Beratungsstellen und sonstigen Behörden zusammenzuarbeiten.

Diese Übersicht der in den Schulgesetzen verankerten Aufgaben von Schulleitungen ist sicherlich nicht erschöpfend, zeigt jedoch, wie komplex und anspruchsvoll die Aufgaben dieser Berufsgruppe sind. Dabei haben insbesondere die Aufgaben des Gesundheitsmanagements bei Schulleitungen bislang einen eher geringen Stellenwert bzw. werden von diesen nur unzureichend umgesetzt. Als Gründe hierfür werden u. a. angeführt, dass

- (1) Gesundheit im Rahmen der Schulleitungsqualifizierung bislang kaum eine Rolle spielt,
- (2) Gesundheit in der Vergangenheit kaum auf der bildungspolitischen Agenda stand,
- (3) bei den verantwortlichen Personen oftmals ein mangelndes Bewusstsein, insbesondere auch hinsichtlich der Wechselbeziehung von Gesundheit und Bildungsqualität vorherrscht und
- (4) Gesundheit im schulischen Bereich vorrangig als Aufgabe des Gesundheitssektors verstanden wird (Hundeloh, 2010).

Information

Gesundheitsmanagement und Schulentwicklung:

Schulleitungen sollte bewusst sein, dass Maßnahmen des Gesundheitsmanagements nicht isoliert von der Schulentwicklung zu betrachten, sondern systematisch mit dieser zu verbinden bzw. an dieser auszurichten sind (siehe Kap. 1).

Vor dem Hintergrund gesundheitswissenschaftlicher Erkenntnisse soll das Gesundheitsmanagement in einer guten gesunden Schule dazu beitragen, die Qualität der schulischen Arbeit kurz- und langfristig zu sichern sowie zu verbessern. Tab. 6.2 stellt den bereits skizzierten gesetzlich verankerten Aufgabenbereichen der Schulleitung mögliche Ansatzpunkte des Gesundheitsmanagements gegenüber. Diese sollen einen Eindruck darüber verschaffen, wie Schulleitungen die von ihnen zu leistenden Aufgaben unter Maßgabe der Gesundheitsförderung umsetzen können.

Tabelle 6.2: Aufgaben der Schulleitungen und Möglichkeiten des Gesundheitsmanagements

Aufgaben der Schulleitung (Auswahl, nach Schulgesetz)	Möglichkeiten der Schulleitung im Gesundheitsmanagement (n. Hundeloh 2010)
Unterrichtsentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Unterstützung der Lehrkräfte und des sonstigen Schulpersonals bei der Schaffung guter Lernbedingungen ■ Durchführung regelmäßiger Unterrichtsbesuche ■ Beurteilung der Lehrkräfte bzgl. der Unterrichtsqualität 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Initiierung kollegialer Reflexion und Bereitstellung entsprechender Strukturen (Tandemarbeit, Triaden, professionelle Lerngemeinschaften, Qualitätszirkel) ■ Bereitstellung von Wissen über Unterricht und Gesundheit ■ Aufbau einer anerkennenden (unterrichtsbezogenen) Feedback- und Evaluationskultur ■ Mitwirkung bei der Entwicklung und Festlegung von Kriterien für guten und gesunden Unterricht ■ Schaffung von Voraussetzungen für eine systematische Fortbildung der Lehrkräfte in der gesundheitsbezogenen Unterrichtsentwicklung
Personalentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklung eines Personal- und Fortbildungskonzeptes ■ Beteiligung an Personalauswahlentscheidungen ■ Planung des Einsatzes von Lehrkräften ■ Durchführung regelmäßiger Personalgespräche/-beurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklung und Umsetzung von Unterstützungsmaßnahmen für das Personal ■ Initiierung und Unterstützung von Maßnahmen zur Förderung der individuellen Gesundheit und Gesundheitskompetenz ■ Angemessener Personaleinsatz unter Berücksichtigung der individuellen Kompetenzen und Ressourcen ■ Erfassung der Belastungen und Ressourcen der Beschäftigten unter Berücksichtigung der Genderspezifik ■ Schaffung einer Balance von Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung ■ Unterweisungen zur Arbeitssicherheit und zum Gesundheitsschutz bei der Arbeit
Organisationsentwicklung	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Bewirtschaftung der Schule auf Basis der verfügbaren Haushaltsmittel ■ Aufsicht der Schulanlage, des Schulgebäudes sowie des Schulinventars ■ Qualitätsentwicklung und -sicherung ■ Entwicklung, Fortsetzung und Umsetzung des Schulprogramms ■ Arbeits- und Gesundheitsschutz ■ Förderung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und des sonstigen Schulpersonals ■ Vertretung der Schule nach Außen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen im Sinne des Carings (z. B. Frühstück, Mittagessen, Erholungspausen für Lehrkräfte) ■ Schaffung und Erhalt gesundheitsförderlicher und bedürfnisgerechter Lehr-, Lern- und Arbeitsbedingungen ■ Durchführung der gesetzlich vorgeschriebenen Gefährdungsanalyse ■ Festlegung der Zuständigkeiten, Verantwortungen, Befugnisse sowie die Bestellung von Beauftragten ■ Institutionalisierung und Förderung der Kooperation und kollegialen Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Kollegium, den Kollegiumsmitgliedern, zwischen Lehrkräften und Eltern sowie Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Zusammenfassung

Schulen haben in Deutschland einen gesetzlichen Auftrag zur Gesundheitsbildung/-erziehung. Dieser ist in einzelnen Schulgesetzen jedoch in unterschiedlicher Form geregelt. Da Gesundheitsbildung Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages ist, für welchen Schulleitungen wiederum die Hauptverantwortung tragen, ist Gesundheit eine zentrale Aufgabe der Schulleitung. Wie anhand einer Übersichtsdarstellung gezeigt werden konnte, lassen sich die vielschichtigen Aufgaben an Schulleitungen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zuordnen. Schulisches Gesundheitsmanagement, verstanden als systematische Steuerung schulischer Kernaufgaben und -prozesse, kann dazu beitragen, dieses Anforderungsprofil unter Berücksichtigung gesundheitswissenschaftlicher Erkenntnisse umzusetzen und darüber einen positiven Beitrag zur Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität zu leisten. Entsprechende Handlungsmöglichkeiten für Schulleitungen im Gesundheitsmanagement wurden aufgezeigt.

6.3 Die Rolle der Schulleitung in gesundheitsförderlichen Veränderungsprozessen

Infolge der in den letzten Jahren verstärkt geführten Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung des deutschen Schulsystems steigt auf Ebene der Einzelschule die Notwendigkeit, diesem Wandel durch systematische und langfristige Veränderungsprozesse zu begegnen. Entsprechender Bedarf kann zum einen extern vorgegeben (z. B. durch gesetzliche Regelungen zum Gesundheits- und Arbeitsschutz und zur Qualitätsentwicklung) sowie andererseits schulintern motiviert sein (z. B. infolge eines Anstiegs von krankheitsbedingten Fehltagen oder einem schlechten Schulklima). Jedoch sollten Veränderungsprozesse nicht nur aufgrund eines Mangel- bzw. Problemzustandes, sondern auch immer im Hinblick auf die damit verbundenen Entwicklungschancen (im Sinne eines wünschenswerten Zustandes), begründet werden. Insbesondere für die gute gesunde Schule ergibt sich hierbei eine lohnenswerte Entwicklungsperspektive. So kommen zahlreiche Forschungsergebnisse zu dem Schluss, dass Gesundheit und Bildung in einem deutlichen Zusammenhang stehen (Suhrcke & de Paz Nieves, 2011), womit gesundheitsförderliche Entwicklungsprozesse als Motor erfolgreicher Bildungsprozesse verstanden werden können. Die Initiierung und Realisierung von gesundheitsförderlichen Veränderungsprozessen durch einzelne motivierte Lehrpersonen wäre jedoch zu kurz gegriffen, vielmehr bedarf es einer übergreifenden Koordination und Zielführung durch die Schulleitung. So kommt auch Bosen (2005, S. 184) zu dem Schluss, dass Schulleitungen die Aufgabe zukommt, entsprechende Maßnahmen „... zu stimulieren, zu initiieren, genau zu beobachten und in „Bewegung zu halten“, Kommunikation zu unter-

stützen, Arbeitsergebnisse sichtbar zu machen und Evaluation einzufordern, Erfolge zu würdigen, aber auch gegebenenfalls steuernd einzugreifen.“ Der Erfolg gesundheitsförderlicher Veränderungsprozesse ist somit in hohem Ausmaß von der Schulleitung abhängig. Daher wird der Rolle der Schulleitung in entsprechenden Prozessen im folgenden Kapitel Aufmerksamkeit gewidmet, wobei neben der Frage, welche Führung für Wandlungsprozesse notwendig ist, auch der Umgang mit Widerständen thematisiert wird.

6.3.1 Erfolgsfaktor Führung im Veränderungsprozess

Um gesundheitsförderliche Veränderungsprozesse erfolgreich zu initiieren und auf lange Sicht aufrecht zu erhalten, bedarf es eines geeigneten Führungsstils auf Seiten der Schulleitung. Führungskräfte, welche die Rolle des Initiators und Steuermannes erfolgreich wahrnehmen, ermöglichen nach Lauer (2010, S. 73) folgende Aspekte:

1. *Erzeugung von Wandlungsbereitschaft*: Diese sollte bei allen Personen aufgebaut werden, welche am gesundheitsförderlichen Veränderungsprozess in der Schule beteiligt sind. Idealerweise kann das durch Schaffung eines entsprechenden Schulklimas realisiert werden (zu Veränderungsbereitschaft siehe Kap. 4 und 5).
2. *Vermittlung von ausreichender Orientierung während des Wandlungsprozesses*: Orientierung (hinsichtlich Strukturen und Informationen) gilt neben der Motivation als wichtiger Treiber für einen erfolgreichen Wandel. Die Schaffung von ausreichender Orientierung und Transparenz ist eine entscheidende Aufgabe der schulischen Führungskraft.
3. *Aufrechterhaltung der Motivation im Wandlungsprozess*: Neben der Gewinnung der Lehrkräfte für den geplanten Wandel müssen die schulischen Führungskräfte ebenfalls darauf achten, diese Motivation im Verlauf des Wandels aufrecht zu erhalten.
4. *Effiziente Steuerung des Wandlungsprozesses*: Motivation ist zwar ein notwendiger, jedoch kein hinreichender Bestandteil eines erfolgreichen Veränderungsprozesses. Vielmehr bedarf es im Sinne des klassischen Projektmanagements ebenfalls einer ausreichenden Koordination und Ordnung (vgl. Kap. 7).

Wie Lauer (2010) zutreffend argumentiert, ist es schwierig, alle hier genannten Aspekte in einer Führungsperson gleichzeitig vorzufinden. Vielmehr vereinen diese Punkte zwei für den Wandel relevante, jedoch zum Teil gegensätzliche Führungsstile, und zwar die transaktionale sowie die transformationale Führung (für eine detaillierte Beschreibung siehe 6.1.1).

Dabei ist gerade zu Beginn eines Veränderungsprozesses ein hohes Ausmaß an visionärer, d. h. transformatorischer Führung gefragt, um den Veränderungsprozess erfolgreich „in Gang“ zu bringen. Gelingt es der Führungskraft, alle Beteiligten ausreichend zu motivieren und zu inspirieren, kann der Veränderungsprozess initiiert und die Wandlungsbereitschaft der Betroffenen gesteigert werden.

Ist der Veränderungsprozess eingeleitet und sind entsprechende Maßnahmen konzipiert, so rückt die Notwendigkeit eines effizienten Managements stärker in den Vordergrund des Veränderungsprozesses. An dieser Stelle sind somit eher die Fähigkeiten einer transaktionalen Führungskraft gefragt (siehe Abb. 6.1). In der Schulpraxis sind jedoch die Qualitäten einer transformatorischen und transaktionalen Führungskraft selten in einer Person anzutreffen. Wie weiter oben festgestellt wurde, wirkt sich ein generalistisches Führungsverständnis zudem möglicherweise negativ auf die Beeinträchtigung des Befindens sowie die Arbeitszufriedenheit aus (siehe Kap. 6.1.2). Daher ist es notwendig, die schulische Führungsverantwortung auf mehrere Schultern zu verteilen, womit das Schulleitungsteam sowohl aus transformationalen als auch transaktionalen Führungskräften bestehen sollte.

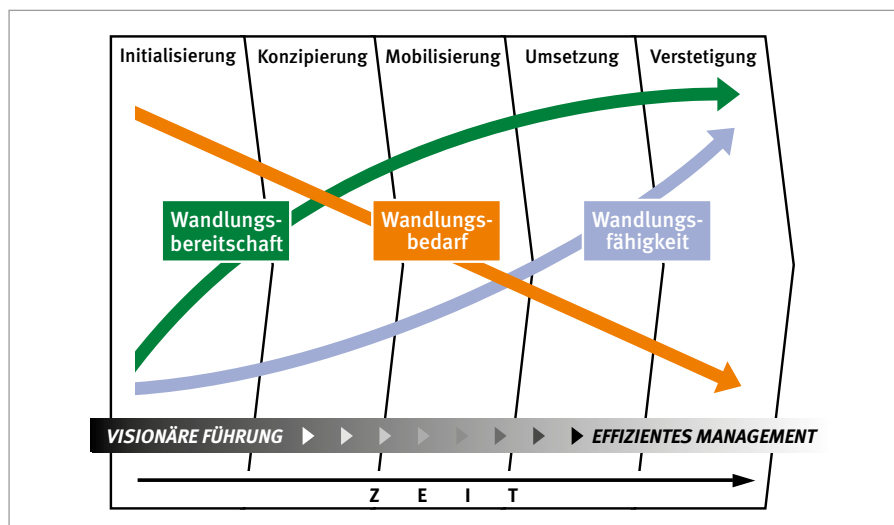


Abbildung 6.1: Die Mischung aus visionärer Führung und effizientem Management im Verlauf des Veränderungsprozesses (Lauer, 2010, S. 78)

Tipp

Sie finden im Internet unter www.handbuch-lehrergesundheit.de einen kurzen Fragebogen, mit dem Sie reflektieren können, ob und inwiefern Sie einen transformatorischen Führungsstil aufweisen.



6.3.2 Umgang mit Widerständen

Wie in jeder Veränderung, so stellen auch im Prozess der guten gesunden Schule Widerstände ein grundlegendes Problem dar. Im Allgemeinen wird dann von Widerstand gesprochen, wenn „... Maßnahmen oder Entscheidungen über Veränderungen auf Ablehnung stoßen, Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden“ (Krell & Kloft, 2005, S. 1, n. Doppler, 2003). Der Umgang mit Widerständen in Form von Ablehnungen und Blockaden während der Initiierung und Umsetzung von Maßnahmen der guten gesunden Schule stellt für die Schulführung eine besondere Herausforderung dar. Dabei ist zu beachten, dass Widerstände zunächst eine normale menschliche Reaktion auf Veränderungen darstellen, die insbesondere dann als Bedrohung wahrgenommen werden, wenn diese mit einer Macht- und Handlungslosigkeit verbunden sind. Fühlt man sich der Veränderung hingegen ausreichend gewachsen, so nehmen die Betroffenen diese eher als Chance wahr, womit auch die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Widerständen reduziert ist. Somit ist es in der Initiierung des Veränderungsprozesses entscheidend, dem Schulpersonal ein Gefühl von Kontrolle und Sicherheit zu vermitteln sowie die Offenheit und Transparenz gegenüber der Veränderung zu stärken.

Bei dem Versuch, Widerstände näher zu differenzieren, fällt auf, dass diese entweder von einzelnen Personen gezeigt werden oder innerhalb von Gruppen und sozialen Interaktionen auftreten. Weiterhin können diese dahingehend unterschieden werden, ob sie aktive oder eher passive Formen annehmen. Aus der Kombination der Merkmale Individuum/ Gruppe sowie Aktiv/ Passiv ergibt sich eine Vierfeldertafel von Widerständen, welche in Tab. 6.3 dargestellt ist. Da Widerstände oftmals in verdeckter Form auftreten, ist es von hoher Bedeutung, schulische Führungskräfte dahingehend zu sensibilisieren, Widerstände und deren Ursachen zu erkennen. Nur wenn die Ursachen von aktiven oder passiven Ablehnungen und Blockaden bekannt sind, ist es möglich, erfolgversprechende (im Gegensatz zu kosmetischen) Handlungen zu deren Auflösung und Vermeidung zu unternehmen. Dabei zeigen sich die Ursachen von Widerständen gegenüber Veränderungsprozessen äußerst komplex. Auf personaler Ebene können diese auf „Nicht-Wissen“, „Nicht-Können“, „Nicht-Wollen“, „Nicht-Dürfen“ oder „Nicht-Sollen“ zurückgeführt werden (ebd.).

Werden die Widerstände durch „Nicht-Wissen“ ausgelöst, so ist den Betroffenen meist unklar, was der Hintergrund, das Ziel und was die Strategien der Veränderung sind. Entsprechend der Metapher „Wir begeben uns auf eine Reise, wissen jedoch nicht, wo diese hingeht“ fehlt es den betroffenen Lehrkräften an einer klaren inhaltlichen und zeitlichen Ausrichtung. Ein weiteres Wissensdefizit betrifft den mit der Veränderung verbundenen Nutzen. Getreu dem Motto „Wir begeben uns auf eine Reise, wissen jedoch nicht, warum wir diese antreten“ fehlen den Lehrkräften klare Argumente bezüglich des Gewinns des angestrebten Entwicklungsprozesses. Beim „Nicht-Können“ sind den Betroffenen das Ziel und der Sinn der Reise zwar bekannt, jedoch fehlen ihnen die dafür notwendigen Fähigkeiten und das Rüstzeug, diesen Soll-Zustand auch zu erreichen. Das Problem des „Nicht-Wollen“ besteht in einer geringen Veränderungsbereitschaft und -motivation der Beteiligten. Hingegen bezieht sich ein „Nicht-Dürfen“ oder „Nicht-Sollen“ auf eine Diskrepanz zwischen den mit dem Veränderungsprozess intendierten Zielen einerseits und den von der Umwelt (Lehrkräfte, Schulleitung etc.) wahrgenommenen widersprüchlichen Signalen, dass die Veränderung möglicherweise gar nicht gewünscht ist (Frey et al., 2008).

Tabelle 6.3: Systematik typischer Symptome des Widerstands (Frey et al., 2008, S. 283)

	Symptome beim Individuum	Symptome in der Gruppe/Organisation
Aktiv (Angriff)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Häufiger Widerspruch, Negativsicht ■ Gegenargumentation ■ Kritik gegenüber dem Vorgesetzten ■ Aufregung und Beschwerden ■ Sturer Formalismus ■ Ausreden für Passivität ■ Arbeiten kommen unbearbeitet zurück 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mitarbeiter greifen sich gegenseitig persönlich an ■ Sündenbocksuche ■ Machtspiele ■ Gerüchte
Passiv (Flucht)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Abwesenheit vom Arbeitsplatz ■ Lustlosigkeit und Müdigkeit ■ Kopfmonopol (bunkert Informationen und gibt diese nicht weiter) ■ Unaufmerksamkeit ■ Ratlosigkeit ■ Dienst nach Vorschrift ■ Kein Engagement ■ Labilität und Fluchtverhalten, Rückzug 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Angespannte Atmosphäre ■ Entscheidungsunfähigkeit ■ Hoher Krankenstand ■ Debatten über Unwichtiges ■ Hohe Fluktuationsrate ■ Mangelnde Kooperation

Dabei zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen den einzelnen hier aufgeführten Aspekten. So kann eine geringe Veränderungsbereitschaft bzw. eine geringe Veränderungsmotivation („Nicht-Wollen“) durch ein Informationsdefizit („Nicht-Wissen“) begründet sein. Auch ist das „Wollen“ zwar Voraussetzung, jedoch kein hinreichender Bestandteil erfolgreicher Veränderungen. Vielmehr bedarf es auch eines „Könnens“ aller Akteurinnen und Akteure, um die mit der Veränderung gestellten Anforderungen auch umzusetzen. Der Erfolg von Veränderungsprozessen der guten gesunden Schule hängt also wesentlich von einer Balance aller hier aufgeführten Faktoren ab (siehe auch Strittmatter, 2001).

Ausgehend von den Ursachen für Widerstände in Veränderungsprozessen kommt der schulischen Führungskraft die Aufgabe zu, entsprechende Blockaden rechtzeitig zu erkennen und Handlungen zu ihrer Vermeidung bzw. Auflösung zu unternehmen. So erfordert die Vermeidung von „Nicht-Wissen“ eine klare Kommunikation und Transparenz bzgl. des Reisewegs und -ziels, wohingegen zur Vermeidung von „Nicht-Wollen“ die Vorteile der Veränderung und deren Motivation hierzu durch die Schulleitung vermittelt werden müssen. Frey et al. (2008, S. 289 ff.) haben die wesentlichen Erfolgsfaktoren für Veränderungsprozesse in neun Schritten zusammengefasst, von denen die für Schulleitungen relevanten Faktoren wiedergegeben werden:

Soll-Zustand. Vision und Ziele definieren

Die Vermittlung eines klaren und verständlichen Zukunftsbildes, welches aufzeigt, warum eine Veränderung notwendig ist und welche Ergebnisse an dessen Ende stehen, ist entscheidend für den Erfolg eines Veränderungsprozesses. Dabei sollte die Vision einfach zu kommunizieren sein. Zudem sollten die in ihr enthaltenden Ziele für alle Beteiligten herausfordernd und positiv belegt sein.

Gemeinsames Bewusstsein: Erläuterung des Änderungsbedarfs, Aufzeigen der Änderungsmöglichkeiten, Auseinandersetzung mit Ängsten, Risiken und Sorgen

Notwendige Bedingung für die Veränderungsbereitschaft ist es, die Dringlichkeit und Notwendigkeit für einen Veränderungsprozess der Schule zu verdeutlichen. Da entsprechende Veränderungsprozesse mit Ängsten und Befürchtungen einhergehen, ist es notwendig, dass die Führungskraft der Beschäftigung mit den Sorgen der Beteiligten ausreichend Raum widmet und Unterstützungs- sowie Bewältigungsmöglichkeiten aufzeigt. Daneben gilt es, die mit der Veränderung verbundenen Chancen und Vorteile ausreichend zu verdeutlichen.

Konsens der betroffenen Parteien: Vorbildverhalten von Führung, Vertrauen schaffen, Schlüsselpersonen gewinnen

Die treibende Kraft im Veränderungsprozess ist eine kompetente Führungs-koali-

tion. Ist sich die schulische Führungsebene bereits über den Sinn und Zweck oder die Strategie der Einführung von Maßnahmen der guten gesunden Schule uneinig, so werden sich diese Unstimmigkeiten auf der Ebene des Schulpersonals fortpflanzen. Daneben gilt die Schaffung von Vertrauen als eine wesentliche Grundlage organisatorischer Veränderungen, da somit die Akzeptanz auf Seiten der Beteiligten steigt. Neben der Schulführung sind weitere Personen als Treiber des Wandels zu identifizieren und ausreichend einzubinden.

Kommunikation: Klarheit, Offenheit und Verständlichkeit

Zur Vermeidung von „Nicht-Wissen“ sollte eine umfassende und transparente Kommunikation Bestandteil eines jeden Veränderungsprozesses sein. Für eine klare und umfassende Kommunikation sollten alle verfügbaren Kommunikationskanäle verwendet werden, wobei dem direkten, d. h. persönlichen Austausch eine hohe Bedeutung zukommt. Dabei sollte die Kommunikation möglichst frühzeitig erfolgen und alle Beteiligten ausreichend einbeziehen, um Gerüchte und Unsicherheiten zu vermeiden. Zudem sollte sie wahrheitsgetreu erfolgen und nicht nur auf positive Meldungen beschränkt sein (Vermittlung von „bad news“). Schließlich sollte die Kommunikation keine einmalige Gelegenheit, sondern systematischer Bestandteil des Veränderungsprozesses sein.

Partizipation der Beteiligten: Kontrolle, Beeinflussbarkeit, Vorhersehbarkeit und Fairness

Nach dem Grundsatz „Mache Betroffene zu Beteiligten“ geht es an dieser Stelle darum, die wahrgenommene Kontrolle der Beteiligten durch deren Einbindung zu erhöhen. Hierfür ist es notwendig, den Beteiligten alle anstehenden Veränderungen aufzuzeigen und ihnen aktive Mitsprachemöglichkeiten einzuräumen, damit diese eine Planungssicherheit und somit eine Kontrollierbarkeit aufbauen können.

Qualifikation: Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten

Veränderungsprozesse wie die der guten gesunden Schule gehen oftmals auch mit veränderten Anforderungen an die Betroffenen einher. Die neuen Anforderungen bedürfen nicht selten neuer oder erweiterter Qualifikationen und Fertigkeiten. Schulleitungen haben die vom Wandel betroffenen Personen folglich darin zu unterstützen, die zur Bewältigung der neuen Anforderungen erforderlichen Qualifikationen zu entwickeln (z. B. zu gesundheitsspezifischen Themen wie Ernährung, Bewegung, psychische Gesundheit). Wird dieser Phase zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, so kann dies trotz hoher Veränderungsbereitschaft zu einem Scheitern des Vorhabens führen.

Konsequente Umsetzung: Projektorganisation, Verantwortlichkeiten, Zeitmanagement und Flexibilität

Wie in Abbildung 6.1 dargestellt, ist eine professionelle Projektorganisation sowie die eindeutige Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten für den Projekterfolg von entscheidender Bedeutung. Ein professionelles Projektmanagement ist nicht einzig Aufgabe der Schulleitung, sondern erfordert die Integration unterschiedlicher Personengruppen (Lehrkräfte, Schülerinnen/Schüler), wobei diese über ausreichend Expertise und Glaubwürdigkeit verfügen sollten. Da die Einführung einer guten gesunden Schule nicht kurzfristig umgesetzt werden kann, ist zudem auf ein sorgfältiges Zeitmanagement mit ausreichend großem Zeithorizont zu achten.

Zusammenfassung

Die Schulleitung nimmt in einem Veränderungsprozess wie dem der guten gesunden Schule eine bedeutsame Rolle ein. Wie aufgezeigt werden konnte, sind für erfolgreiche Veränderungsprozesse zwei Führungsstile entscheidend: während für die Initiierung entsprechender Entwicklungsvorhaben ein hohes Ausmaß an visionärer, d. h. transformationaler Führung gefragt ist, rückt in späteren Phasen die Notwendigkeit eines effizienten Managements im Sinne einer transaktionalen Führung in den Vordergrund.

Ferner wurde die Problematik der Widerstände innerhalb von Veränderungsprozessen aufgezeigt. Da der Umgang mit Widerständen ein zentrales Aufgabenfeld der Schulleitung darstellt, gilt es, diese Berufsgruppe in der Früherkennung und den Umgang hiermit entsprechend zu schulen.

6.4 Handlungsfelder der gesundheitsförderlichen Führung

Abschließend sollen verschiedene Ansatzpunkte der gesundheitsförderlichen Führung im Setting Schule vorgestellt werden. Nach Spieß und Stadler (2008, S. 258) lässt sich unter der gesundheitsförderlichen Führung „... die Gesamtheit von Führungstechniken, -stilen und -verhaltensweisen verstehen, die sich am Wohlbefinden und der Gesundheit der Mitarbeiter orientieren und damit die zentrale Voraussetzung für leistungsfähige und leistungsbereite Mitarbeiter bilden“. Gesundheitsförderliche Führung wird somit nicht einzig vor dem Hintergrund ihrer Wirksamkeit auf die individuelle Gesundheit legitimiert, sondern entsprechend des Ansatzes der guten gesunden Schule auch mit Blick auf den organisationalen Erfolg, in unserem Fall der Bildungs- und Erziehungsqualität von Schule. Zur Veranschaulichung der gesundheitsfördernden Führung wird das 4-Ebenen-Modell von Spieß und Stadler (2008, Abb. 6.2) herangezogen. Das Modell unterscheidet vier zentrale Dimensionen, wobei die ziel- und aufgabenorientierte Führung den Mittelpunkt darstellt.



Abbildung 6.2: Ein Vier-Ebenen-Modell gesundheitsförderlicher Führung (mod. n. Spieß & Stadler, 2008, S. 258)

Bevor die einzelnen Ebenen dargestellt werden, scheint zunächst ein Blick auf die im Modell nicht verankerten Antezedenzen, d. h. die Vorbedingungen der gesundheitsförderlichen Führung lohnenswert. Obgleich sicherlich vielfältige Voraussetzungen wie die schulischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind, interessiert an dieser Stelle vor allem das Gesundheitsbewusstsein und -verständnis der Schulleitung als zentrale Bedingung für gesundheitsförderliche Führung. Wie in Kapitel 6.1 bereits erwähnt, kann angenommen werden, dass der Umgang mit der Gesundheit der Schulleitung mit der Gesundheit der Lehrkräfte im Zusammenhang steht. So werden Schulleitungen, bei denen Gesundheit einen eher geringen Stellenwert einnimmt, vermutlich auch wenig geneigt sein, sich für die Gesundheit ihrer Lehrkräfte einzusetzen. Zur Illustration dieser Annahme lassen sich die Untersuchungsbefunde von Harazd et al. (2009, S. 94 f.) heranziehen. Mit Hilfe von Interviews wurden Schulleitungen u. a. nach dem Verständnis einer gesunden Lehrkraft befragt. Während die erste Interviewperson ein eher enges Verständnis bezüglich der Gesundheit ihrer Lehrkräfte aufweist, zeigt sich bei der zweiten Interviewperson ein eher umfassendes Gesundheitsverständnis:

- ▶ „Da bin ich aber nun völlig überfragt. Weiß ich nicht. Jemand der nicht krank ist, der in vernünftigem Maße belastbar ist. Ich bin kein Arzt. Keine Ahnung. Weiß ich nicht.“ (Schulleiter K.)

- ▶ „Eine gesunde Lehrkraft ist jemand, der mit Freude seinem Beruf nachgeht, der einfach frei ist, sich den Kindern zuzuwenden. Das ist für mich eine gesunde Lehrkraft, die ihren Beruf als befriedigend erlebt. Die aber auch darüber hinaus nicht nur für den Beruf lebt, sondern einfach auch noch andere Felder hat, die sie erfüllen und die sie ausfüllt.“ (Schulleiterin A.)

So ist es kaum verwunderlich, dass die Interviewperson mit einem engen Gesundheitsverständnis auch kaum eine Zuständigkeit für die Gesundheit ihres Kollegiums sieht, während sich die zweite Interviewperson eine umfassende Verantwortlichkeit in diesem Bereich zuschreibt:

- ▶ „Also wenn ich auch noch für die Gesundheit meiner Kollegen verantwortlich sein sollte, bin ich froh, dass meine Dienstzeit beschränkt ist.“ (Schulleiter K.)
- ▶ „Für mich ist Gesundheitsmanagement, (das) sind so zwei Aspekte: Einmal diese Rahmenbedingungen, die Sicherheitsbestimmungen, darauf zu achten, dass die eingehalten werden. Aber für mich ist dieser Bereich auch, dafür zu sorgen, dass es hier eine Form von seelischer Gesundheit des Lehrerberufs gibt. Das ist für mich noch stärker in der Verantwortung. Für das eine gibt es Checklisten, da habe ich ab, alles erfüllt, alle Feuerlöscher sind am Ort und ich weiß nicht was. Das Andere, das muss ich mit meiner Person ein bisschen ausfüllen. (...) Ich versuche den Menschen ganzheitlich zu erfassen und versuche da auch Unterstützungsbedarfe wahrzunehmen.“ (Schulleiterin A.)

Neben dem Gesundheitsverständnis ist ferner anzunehmen, dass beanspruchte Schulleitungen ihren Lehrkräften weniger Unterstützung zukommen lassen, aber auch, dass Lehrkräfte von ihren „gestressten“ Schulleitungen weniger Unterstützung abfordern. Möglich ist zudem, dass belastete Schulleitungen mit einem geringen Gesundheitsbewusstsein ihren Stress bewusst oder unbewusst an die Lehrkräfte weitergeben. Diese Vermutungen legen nahe, dass Schulleitungen zunächst an ihrem eigenen Gesundheitsbewusstsein arbeiten sollten, bevor sie die Gesundheit ihres Schulpersonals über ihren Führungsstil positiv zu beeinflussen versuchen. Hierzu gehört ein gutes Selbstmanagement, welches hilft, die eigenen Anforderungen angemessen zu bewältigen und gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine Vorbildfunktion aufzubauen. Abbildung 6.3 gibt praktische Hinweise, wie die eigene Einstellung zur Gesundheit überprüft und entwickelt werden kann.

Zuerst die Einstellung...	... dann die Handlung
1. Achtsamkeit für sich entwickeln	➔ Wie geht es mir?
2. Für Rückmeldung offen sein	➔ Wie erleben mich dir anderen?
3. Klarheit gewinnen	➔ Was will ich?
4. Verantwortlich handeln	➔ Wofür bin ich zuständig? Was kann ich tun?
5. Loslassen	➔ Was bindet mich zu sehr, wovon kann ich mich befreien?
6. Mit Grenzen leben	➔ Was steht mir zu?
7. Meditative Haltung anstreben	➔ Was gibt mir innere Ruhe?
8. Oasen aufsuchen	➔ Was tut mir gut?
9. Vorbeugende Maßnahmen ergreifen	➔ Wie kann ich Belastungen vermeiden?
10. Sich mental vorbereiten	➔ Was kommt auf mich zu?
11. Veränderungen bei sich beginnen	➔ Wo fange ich bei mir an?
12. Entspannungsmöglichkeiten suchen	➔ Wie kann ich mich entlasten?
13. Im „Augenblick“ leben	➔ Was ist jetzt für mich bedeutsam?

Einstellungsänderungen sind primär Haltungsänderungen. Der Königsweg zu ihrer Änderung verläuft über die Wahr-Nehmung dessen, was wir empfinden. Im Hier und Jetzt. Ohne Bewertung und Verurteilung.

Abbildung 6.3: Meine Einstellung ändern: Dreizehn Vorschläge wider den Stress (Brägger & Posse, 2007b, S. 316)

6.4.1 Ziel- und aufgabenorientiert führen

Kernaufgabe von Führungskräften wie Schulleitungen ist es, Ziele zu vereinbaren und deren Umsetzung zu unterstützen sowie zu kontrollieren. Voraussetzung zielorientierter Führung ist, dass diese Ziele möglichst konkret, realistisch und überprüfbar sind. Zudem sollten die Ziele nicht überfordern, sondern sich an den bei den Lehrkräften tatsächlich vorhandenen Qualifikationen und Fertigkeiten orientieren. Da sich in empirischen Untersuchungen Rollenunklarheit als belastungsfördernd herausgestellt hat, sollten die Arbeitsaufgaben klar definiert sein. Um bei den Lehrkräften eine höhere Akzeptanz der Arbeitsziele und Aufgaben zu erzeugen, sollten diese im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen mit einbezogen werden. Gegenstand solcher Zielvereinbarungsgespräche ist nach Brägger und Posse (2007a, S. 151 f.), dass

- Schulleitungen die Gelegenheit bekommen, mit allen Lehrpersonen ins Gespräch zu kommen, deren Anliegen kennenzulernen und kritische Einschätzungen zu entdecken,
- Schulleitungen und Lehrpersonen sich gegenseitig Rückmeldungen zur Arbeitssituation geben und bekommen,
- Stärken positiv gewürdigt und Schwächen zusammen mit möglichen Verbesserungsmaßnahmen besprochen werden,

- Perspektiven für die berufliche und schulische Entwicklung reflektiert werden,
- Ziele vereinbart bzw. festgelegt und ihre Erreichung später geprüft werden.

6.4.2 Mitarbeiterorientiert führen und unterstützen

Eine der wichtigsten Kompetenzen von guten Schulleitungen besteht darin, dass die Belange und Bedürfnisse des Schulpersonals systematisch in der Führungsarbeit berücksichtigt werden. Zentrales Anliegen ist hierbei u. a., das Schulpersonal in alle sie betreffenden Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Die Schaffung von aktiven Partizipationsräumen durch Berücksichtigung des Erfahrungswissens der Beteiligten fördert Verantwortungsgefühl, Sinnhaftigkeit und Akzeptanz und reduziert das Ausmaß an Reaktanz gegenüber schulischen Entscheidungen. Dabei ist ein stärkerer Einbezug des Kollegiums vor allem dann geboten,

- je unstrukturierter die Aufgabe ist, d. h. je weniger klar der Weg vorgegeben ist, wie die Aufgabe gelöst werden soll,
- über je mehr Kenntnisse und Fähigkeiten die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter verfügen,
- je besser sie informiert und je fähiger sie zur Kommunikation sind,
- je mehr Zeit zur Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung steht,
- je mehr Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter gewillt sind, mitwirken zu wollen (Dubs, 2009, S. 128).

Daneben haben mitarbeiterorientierte Schulleitungen bei dem Einsatz ihres Schulpersonals auf eine ausgeglichene Balance zwischen Arbeitsanforderungen einerseits sowie Leistungsvoraussetzungen und Qualifikationen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter andererseits zu achten. Ein leistungs- und qualifikationsangemessener Einsatz des Schulpersonals führt zur Stärkung der Bewältigungsfähigkeiten und dadurch zu einer verminderten Wahrscheinlichkeit von Über- sowie auch Unterforderung. Besteht die Gefahr der Überforderung, sind die Arbeitsanforderungen entsprechend anzupassen bzw. Maßnahmen zur Qualifizierung des Schulpersonals einzuleiten. Nach Spieß und Stadler (2008, S. 260) kann die Weiterentwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

- Förderung der fachlichen Qualifizierung, wenn Defizite bei der Aufgabenerledigung bestehen
- Weiterentwicklung sozialer und methodischer Fähigkeiten
- Verbesserung des Stressmanagements
- Förderung der persönlich-beruflichen Ziele der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter
- Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten (z. B. durch regelmäßige Mitarbeitergespräche)

Wie die Auflistung verdeutlicht, geht es einerseits um die Förderung der beruflich-fachlichen Fähigkeiten, aber auch um die Stärkung persönlicher Kompetenzen und Fähigkeiten, die eine angemessene und gesunde Bewältigung der schulischen Anforderungen ermöglichen. Grundbedingung hierfür ist, dass die Schulleitung selbst Vorbild für die eigene Arbeitsbewältigung und den Umgang mit der eigenen Gesundheit ist. So ist es wenig glaubwürdig, regelmäßige Pausen und ein effizientes Zeit- und Selbstmanagement zu propagieren, wenn die Schulleitung sich selbst ständig überfordert und die eigenen gesundheitlichen Beanspruchungen kaum wahrnimmt. Ein weiteres Kennzeichen der mitarbeiterorientierten Führung ist sicherlich das Ausmaß der von der Schulleitung gewährten sozialen Unterstützung. Wie die in Kapitel 6.1 dargestellten Befunde verdeutlichen, steht die soziale Unterstützung der Schulleitung in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Beschwerdeausmaß der Lehrkräfte. Die Führungskraft sollte folglich selbst sozialer Unterstützungsgeber sein und die soziale Unterstützung innerhalb des Schulpersonals organisatorisch fördern (z. B. durch regelmäßige Supervisionen, den Aufbau eines Tutorensystems für neue Mitarbeiter).

Abschließend soll mit dem salutogenen Leitungshandeln eine Leitungsform Erwähnung finden, welche viele der hier beschriebenen Facetten aufgreift. Allgemein lässt sich unter dem salutogenen Leitungshandeln ein gesundheitsförderliches Leitungshandeln verstehen, welches auf die Stärkung von Ressourcen und die Reduzierung von Belastungen ausgerichtet ist (Harzad et al., 2009). Diesem Leitungshandeln liegt das von Antonovsky entwickelte Modell der Salutogenese und dessen zentrale Komponenten des Kohärenzgefühls zugrunde (siehe Kap. 6.1). Das salutogene Leitungshandeln zeigt sich einerseits in der Gestaltung gesundheitsförderlicher Strukturen sowie andererseits in personal-interaktiven Situationen zwischen der Schulleitung und der Lehrkraft. Letzteres wird als direktes salutogenes Leitungshandeln bezeichnet und lässt sich daran ablesen, inwiefern die in Tab. 6.4 aufgeführten Maßnahmen die zentralen Dimensionen des Kohärenzgefühls unterstützen.

Tabelle 6.4: Direktives Salutogenes Leitungshandeln (Harazd et al., 2009, S. 127)

Änderungspotential von Lehrpersonen	
Verstehbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> ■ Transparenz in Verantwortungsregelungen/ Entscheidungen ■ Informationsfluss fördern ■ Aufgabenklarheit ■ Verständliche Erklärungen
Bewältigbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> ■ Passung von Aufgabe und Person ■ Selbstwert fördern durch Anerkennung und Rückmeldung ■ Individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigen ■ Optimale Arbeits- und Organisationsstrukturen schaffen ■ Kooperationsgelegenheiten ermöglichen ■ Materialaustausch fördern
Bedeutsamkeit	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zielorientiert handeln ■ Vermittlung von Visionen ■ Gemeinsame Zielsetzung ■ Handlungen erläutern/ Zielklarheit

6.4.3 Arbeits- und Organisationsprozesse gestalten

Die Gestaltung der schulischen Arbeits- und Organisationsprozesse ist ein wesentlicher Bestandteil einer gesundheitsförderlichen Führung und umfasst u. a. räumliche, klimatische und ergonomische Verbesserungen. Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft den Aufbau von Teamarbeit und Kooperation. Insbesondere im Setting Schule, in der Lehrkräfte den überwiegenden Teil ihres Arbeitstages isoliert voneinander verbringen, stellt die Förderung der Kooperation eine enorme Herausforderung dar. Schulleitungen fällt dabei die Aufgabe zu, die organisatorischen Voraussetzungen für die Kooperation zu schaffen. Hierzu zählt z. B. die Bereitstellung von räumlichen („Wo können Lehrkräfte außerhalb des Unterrichts kooperieren?“) als auch zeitlichen Ressourcen („Wann sind feste Kooperationszeiten in einer Arbeitswoche vorgesehen?“). Zudem sollte die Schulleitung den Ausbau von Strukturen für die Zusammenarbeit begleiten und fördern (z. B. professionelle Lerngemeinschaften anregen; Bonsen, 2005, S. 190). Damit sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausreichend über alle schulischen Belange informiert fühlen, gilt es zudem, für eine angemessene und transparente Informations- und Kommunikationsstruktur zu sorgen. Wie im vorangegangenen Ab-

schnitt bereits beschrieben, bezieht sich das salutogene Leitungshandeln auch auf die Gestaltung gesundheitsförderlicher Strukturen. In Tab. 6.5 finden sich auf die Gestaltung der Arbeits- und Organisationsprozesse bezogene Leitfragen des salutogenen Leitungshandelns.

Tabelle 6.5: Beispielfragen für Salutogenes Leitungshandeln (Harazd et al., 2009, S. 128)

Dimension	Struktur
Verstehbarkeit	<input type="checkbox"/> Verfügt die Schule über gute Kommunikationsstrukturen und ist Transparenz gegeben?
Bewältigbarkeit	<input type="checkbox"/> Sind die Arbeitsabläufe ökonomisch gestaltet und werden die Ressourcen optimal eingesetzt?
Bedeutsamkeit	<input type="checkbox"/> Haben wir ein gemeinsames Ziel bzw. eine Vision, auf die wir zielstrebig hinarbeiten?

6.4.4 Gesundheitsförderliche Führungs- und Schulkultur schaffen

Voraussetzung für eine gute gesunde Schule ist, dass die gesamte Unternehmenskultur der Schule gesundheitsförderlich gestaltet ist. Grundlage hierfür sind ein gedeihliches und ein positiv wahrgenommenes Schulklima innerhalb des Kollegiums, aber auch positive soziale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern sowie Eltern (Bonsen, 2005). Eine gesundheitsförderliche Schulkultur zeichnet sich zudem nach Spieß und Stadler (2008) durch ein gewisses Ausmaß an „Fehlertoleranz“ aus, welches Fehler zugesteht und Schule als ständig lernendes und sich entwickelndes System begreift. Die Basis einer gesundheitsförderlichen Führungs- und Unternehmenskultur ist die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes, welches Aussagen über bereits praktizierte und angestrebte Grundhaltungen der guten gesunden Schule macht. Unter Berücksichtigung von Qualitätsdimensionen der Bildungs- und Erziehungsqualität gibt das Leitbild unterrichtliche, unterrichtsübergreifende und erzieherische Ziele der Schule in präziser und kurzer Form wider und schafft somit die Grundlage für gemeinsames Planen, Handeln und Bewerten (Nilshon & Schminder, 2008). Jedoch ist die Formulierung eines Leitbildes nicht ausreichend. Vielmehr ist seitens der Schulleitung dafür Sorge zu tragen, dass das Leitbild im Schulalltag auch aktiv gelebt und umgesetzt wird. Schließlich äußert sich eine gesundheitsförderliche Führungs- und Schulkultur ebenfalls in der Berücksichtigung der alters- und geschlechtsspezifischen Bedürfnisse des Schulpersonals: so stellen u. a. ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter andere Anforderungen an die ergonomische Gestaltung der Arbeitsbedingungen als jüngeres Personal.

Zusammenfassung

Anhand des Vier-Ebenen-Modells von Spieß und Stadler (2008) wurden die unterschiedlichen Ansatzpunkte der gesundheitsförderlichen Führung erläutert. Dabei stellt die ziel- und aufgabenorientierte Führung den Kern des Modells dar, wobei die Ziele und Aufgaben konkret und realistisch sein und den vorhandenen Qualifikationen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechen sollten. Die mitarbeiterorientierte Führung als zweite Ebene bezieht sich u. a. auf die Partizipation des Schulpersonals, das Geben von sozialer Unterstützung oder auch das direktive salutogene Leitungshandeln. Die Gestaltung von Arbeits- und Organisationsprozessen als weiterer Handlungsbereich umfasst u. a. ergonomische und räumliche Verbesserungen sowie die Schaffung von Kooperationsmöglichkeiten und einer angemessenen Kommunikationsstruktur. Die gesundheitsförderliche Führungs- und Unternehmenskultur umfasst Aufgaben wie die Förderung des Schulklimas oder die Entwicklung eines Leitbildes.

Tipp

Sie finden im Internet unter www.handbuch-lehrergesundheit.de eine Reflexionsübung zur gesundheitsfördernden Führung, welche einige der hier dargestellten Aspekte aufnimmt. Dieses Instrument hilft Ihnen, eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren und Optimierungsmöglichkeiten zu formulieren.



Neben den genannten Ebenen wurde in diesem Kapitel ebenfalls das Gesundheitsbewusstsein von Schulleitungen als Vorbedingung des gesundheitsförderlichen Führens berücksichtigt.

6.5 Fazit

Schulleitungen haben in ihrer Gesamtverantwortung für die Schule sowie für die Gesundheit der dort Lernenden und Lehrenden eine zentrale Bedeutung. Wie festgestellt werden konnte, nehmen Schulleitungen über ihr Führungsverhalten einen bedeutsamen Einfluss auf die Gesundheit der Lehrkräfte und darüber letztlich auf die Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule. Für die Praxis der guten gesunden Schule bedeutet dies, dass Schulleitungen in ihrem Führungshandeln (und deren Bedeutung für die Gesundheit sowie Arbeits- und Leistungsfähigkeit) ausreichend zu schulen sind. Mit der gesundheitsförderlichen Führung wurden dabei verschiedene Handlungsebenen eingehender vorgestellt. Neben dem Einfluss des Führungsverhaltens auf die Gesundheit der Lehrkräfte spielen Schulleitungen in der erfolgreichen Realisierung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen wie dem der guten gesunden Schule eine Schlüsselrolle.

le. Während in der Initiierungsphase der guten gesunden Schule eine visionäre, d. h. transformatorische Führung gefragt ist, gewinnt die Fähigkeit des effizienten Managements im Verlauf des Entwicklungsprojekts zunehmend an Bedeutung. Zusätzlich kommt den Schulleitungen die Aufgabe zu, Widerstände, die im Rahmen der Einführung von Maßnahmen der guten gesunden Schule entstehen, frühzeitig zu erkennen, zu bewältigen und zu vermeiden. Beide hier aufgezeigten Aufgabenfelder erfordern, dass die Schulleitung ein positives Bewusstsein bezüglich der eigenen sowie der Gesundheit der an ihrer Schule involvierten Personengruppen entwickelt hat. Hierzu gehört auch die Erkenntnis, dass Gesundheit und Bildung wechselseitig aufeinander bezogen sind und dass Gesundheit einen positiven Beitrag zur Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität leisten kann. Aufgrund der herausragenden Rolle, die Schulleitungen in der guten gesunden Schule zukommt, sind der Auswahlprozess sowie die Qualifizierungsmöglichkeiten dieser Berufsgruppe auszubauen.

6.6 Literatur

- Badura, B. (2009). Mitarbeiterorientierte Führung. In M. Giesert (Hrsg.), *Führung und Gesundheit* (S. 30-38). Hamburg: VSA.
- Badura, B. & Hehlmann, T. (2003). *Betriebliche Gesundheitsförderung. Der Weg zur gesunden Organisation*. Berlin: Springer.
- Bonsen, M. (2005). Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität. In H. Hundeloh, G. Schnabel & N. Yurdatap (Hrsg.), *Kongress Gute und gesunde Schule. Dokumentation* (S. 183-192). Moers: Zero Kommunikation.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007a). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Band 1: Schritte zur guten Schule*. Bern: h.e.p.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007b). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Band 2: Vierzig Qualitätsbereiche mit Umsetzungsideoen*. Bern: h.e.p.
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2011). *Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rolle der Schulleitung*. In W. Dür & R. Felder-Puig (Hrsg.), *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung* (S.164-178). Bern: Hans Huber.
- Dubs, R. (2009). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (2. Aufl., S. 102-176). Weinheim: Beltz.
- Ducki, A. (2009). Führung als Gesundheitsressource. In C. Busch, S. Roscher, A. Ducki, A. & T. Kalytta (Hrsg.), *Stressmanagement für Teams in Service, Gewerbe und Produktion – ein ressourcenorientiertes Trainingsmanual* (S. 73-83). Heidelberg: Springer.
- Frey, D., Gerhardt, M. & Fischer, P. (2008). Erfolgsfaktoren und Stolpersteine bei Veränderungen. In R. Fischer, A. Müller & D. Beck (Hrsg.), *Veränderung in Organisationen. Stand und Perspektiven* (S. 281 - 299). Wiesbaden: VS.
- Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimber, A & Nienhaus, A. (2011). *Führungsverhalten und Gesundheit – Zum Stand der Forschung. Das Gesundheitswesen*, 73, 3-12.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheits als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Wolters Kluwer.
- Hascher, T. & Baillod, K. (2008). *Gesundheitsmanagement in der Schule*. In R. Voss (Hrsg.), *Innovati-*

- ves Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen (S. 85-101). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte Verlag.
- Huber, S. G. (2007). Schulleiter/-innen – multifunktionale Wunderwesen oder professionelle Teamarbeiter? *SchVw Spezial*, 03/2007, 32-35.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsfor- schung. In R. Langer (Hrsg.), ‚Warum tun die das?‘ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung (S. 95-126). Wiesbaden: VS.
- Hundeloh, H. (2010). Gesundheitsmanagement. Qualitäts- und gesundheitsorientiertes Schullei- tungshandeln. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Weinheim: Juventa.
- Krell, H.-J. & Kloft, C. (2005). Wie kann Schulleitung Konflikte bei Veränderungsprozessen verhindern und zugleich eine förderliche Streitkultur entwickeln? In A. Bartz, S. G. Huber, C. Kloft (Hrsg.), *Praxis- Wissen Schulleitung*. München: Wolters Kluwer.
- Lauer, T. (2010). *Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren*. Heidelberg: Springer.
- Nilshon, I. & Schminder, C. (2008). *Die gute gesunde Schule gestalten. Stationen auf dem Weg der Schulprogrammentwicklung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Paulus, P. (2009). *Gesundheitsförderung in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Partnern. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Sachverständigenrat des 13. Kinder- und Jugendberichtes*.
- Rolf, H.-G. (2005). *Gesundheitsförderung und Schulqualität*. In H. Hundeloh, G. Schnabel & N. Yur- datap (Hrsg.), *Kongress Gute und gesunde Schule. Dokumentation (S. 42-58)*. Moers: Zero Kommuni- kation.
- Rowold, J. & Heinitz, K. (2008). Führungsstile als Stressbarrieren. Zum Zusammenhang zwischen transformationaler, transaktionaler, mitarbeiter- und aufgabenorientierter Führung und Indikatoren von Stress bei Mitarbeitern. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7, 129-140.
- Schaarschmidt, U. (2004) (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Spieß, E. & Stadler, P. (2008). Gesundheitsförderliches Führen – Defizite erkennen und Fehlbelas- tungen der Mitarbeiter reduzieren. In A. Weber & G. Hörmann (Hrsg.), *Psychosoziale Gesundheit im Beruf. Mensch · Arbeitswelt · Gesellschaft (S. 255-264)*. Stuttgart: Gentner.
- Stadler, P. (2009). *Führungsverhalten und Gesundheit*. In M. Giesert (Hrsg.), *Führung und Gesundheit (S. 39-49)*. Hamburg: VSA.
- Strittmatter, A. (2001). Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 04/2001, 58-66.
- Suhrcke, M. & de Paz Nieves, C. (2011). *The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence*. Copenhagen: WHO.
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horror- job“ und Erfüllung (2. Aufl.)*. Marburg: Tectum.
- Warwas, J. (2009). *Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 475-498.
- Weber, A., Weltle, D. & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *Int Arch Occup Environ Health*, 78, 325-331.
- Wolf, S., Hüttges, A., Hoch, J. E. & Wegge, J. (2010). *Führung und Gesundheit*. In D. Windemuth, D. Jung & O. Petermann (Hrsg.), *Praxishandbuch psychische Belastungen im Beruf. Vorbeugen, Erkennen, Handeln (S. 220-231)*. Stuttgart: Gentner.

BIRGIT NIESKENS

7 Projektmanagement für die Entwicklung einer guten gesunden Schule

Tipp

Zu diesem Kapitel erhalten Sie verschiedene Arbeitshilfen und Checklisten für die Projektarbeit an Ihrer Schule. An dem Symbol erkennen Sie, zu welchen Themen Sie zusätzliche Materialien erhalten. Sie finden diese Materialien zum Download im Internet unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



Wenn Sie sich für das Thema „Projektmanagement an Schulen“ interessieren, werden Sie vermutlich ambivalente Erfahrungen mit Projekten haben. Sie werden sich vielleicht positiv erinnern an die Freude, die es bereitet, mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam an einer interessanten Aufgabe außerhalb der Schulroutine zu arbeiten. Sie werden sich aber auch häufig negativ erinnern an Projekte, die engagiert begannen und dann ziellos im Sande verliefen, die sich jahrelang dahinschleppten und nie richtig beendet wurden.

Dabei treten in der schulischen Projektarbeit immer wieder dieselben typischen Fehler auf:

- Fehlende oder unzureichende Zielklärung
- Probleme in der Organisation
- Abstimmungs- und Verständigungsprobleme zwischen Schulleitung, Kollegium und Projektleitung
- Unklare Aufgabenbeschreibung
- Fehlende Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium
- Projekte als „Eintagsfliegen“: Fehlende strukturelle Verankerung in der Schulentwicklung und fehlende Umsetzung der Projektergebnisse
- Konkurrierende Projekte
- Fehlende Qualifikationen und Ressourcen
- Kommunikationsprobleme
- Nicht funktionierender Informationsfluss
- Geringes Engagement und Unzuverlässigkeit der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer
- Fehlende oder unzureichende Auswertung des Projektes



Diese Fehler können vermieden werden, wenn sich Schulen vorab mit den Methoden des Projektmanagements auseinandersetzen und diese dann in der Praxis anwenden. Maßnahmen des Projektmanagements können eine Schule dabei unterstützen, ...

- ▶ Entwicklungsvorhaben so zu planen, dass sie Aussicht auf Realisierung haben
- ▶ Projekte so zu strukturieren, dass sie überschaubar sind und bleiben
- ▶ Kooperation der Beteiligten effizient und motivierend zu gestalten
- ▶ die schwierige Arbeit an der Veränderung der eigenen Schule in einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu transformieren. (Endler, 2005, S. 9)

Projektmanagement ist aber nicht nur ein geeignetes Instrument für die Schulentwicklung: Es hat sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend als Instrument der Gesundheitsförderung allgemein entwickelt. Projekte sind der Arbeitsrahmen für einen Großteil der Gesundheitsförderungsaktivitäten.

Daher gibt dieses Kapitel eine Einführung in schulisches Projektmanagement für Aktivitäten bzw. Schulentwicklungsprozesse im Bereich der Gesundheitsförderung. Im theoretischen Teil des Kapitels erfolgt vorab ein kurzer Überblick darüber, was Projektmanagement als Methode der Organisationsentwicklung und Gesundheitsförderung kennzeichnet. Im Anschluss werden die Grundzüge schulischen Projektmanagements beleuchtet. Im praktischen Teil des Kapitels werden Hinweise zur Vorbereitung und Umsetzung schulischen Projektmanagements für die Gesundheitsförderung gegeben.

Der Praxisteil (Kap. 7.5) ist dabei nach der chronologischen Abfolge eines tatsächlichen Projekts gegliedert.

Dieses Kapitel wird nicht auf das betriebliche Projektmanagement eingehen, sondern ausschließlich die Teile des Projektmanagements behandeln, die für Schulen geeignet sind bzw. für Schulen methodisch aufbereitet wurden.

7.1 Projekt und Projektmanagement - Definitionen und Methoden

Was versteht man unter einem Projekt?

Nach DIN 69901 ist ein Projekt eine Aufgabe, die im Wesentlichen durch eine Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie zum Beispiel Einmaligkeit...

- der Zielvorgaben
- der zeitlichen, finanziellen und personellen Ausstattung
- der eigenen projektspezifischen Organisation
- der Interdisziplinarität der Aufgabenstellung

Ein Projekt erfordert eine Projektleitung und ist häufig mit personellen, sozialen, finanziellen, terminlichen und qualitativen Risiken verbunden.

Information

Die DIN-Normenreihe DIN 69901 beschreibt Grundlagen, Prozesse, Prozessmodell, Methoden, Daten, Datenmodell und Begriffe im Projektmanagement (Aktualisierung von 2009, vgl. auch GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e. V., www.gpm-ipma.de/).

Nach dieser Definition fallen etwa Unterrichtsprojekte oder Projektwochen zu meist nicht unter den Begriff „Projekt“ im klassischen Sinne, sie können aber natürlich sehr wohl davon profitieren, wenn Lehrkräfte die Methode des Projektmanagements kennen und anwenden. Projekte an Schulen, die der obigen Definition entsprechen, wären etwa Projekte, die über das Klassenzimmer hinausgehen und die Schule als Ganzes im Blick haben (Endler, 2005).

Information

„Echte“ Projekte zeichnen sich demnach durch folgende Eigenschaften aus:

- Eine bestimmte Aufgabenstellung bzw. einen Auftrag
- Einmaligkeit (Routineaufgaben sind keine Projekte)
- Ein höheres Risiko des Scheiterns im Unterschied zu Routineaufgaben
- Eine eindeutige Aufgabenstellung, Verantwortung und Zielsetzung
- Einen definierten Anfang und ein definiertes Ende
- Einen begrenzten Ressourceneinsatz
- Eine Definition von Teilaufgaben sowie deren Koordination
- Eine eigene, auf das Projekt abgestimmte Organisationsform
- Kooperation zwischen verschiedenen Personen, Abteilungen oder Berufsgruppen

Gerade die klare Aufgabenstellung bzw. der abgegrenzte Auftrag ist für Projekte im Bereich Gesundheitsförderung sehr hilfreich. Gesundheitsförderung ist ein komplexes und „uferloses“ Thema mit vielen unterschiedlichen Aspekten und vielfältigen Wirkzusammenhängen. Auch bei einem sehr allgemeinen, umfassenden Endziel, wie die Steigerung des Wohlbefindens von Lehrkräften einer Schule, ist dessen Erreichung nur durch die Festlegung von klar definierten Teilzielen möglich. Hier gilt der Grundsatz: Nur was klar definiert und eingegrenzt ist, ist planbar.

Tipp

Nehmen Sie einige der Aktivitäten in Ihrer Schule, die Sie als Projekt verstehen und prüfen Sie, ob die hier angeführte Projekt-Definition auf diese zutrifft. Vermutlich wird so manches schon lange keinen Projektstatus mehr haben, sondern von Ihnen und dem Kollegium als Daueraufgabe geleistet.

Projekte sind von überdauernden Aufgaben oder Zielen zu unterscheiden, weil sie im Unterschied zu Daueraufgaben eine Prozessstruktur mit klarem Anfang und Ende haben. Projekte durchlaufen in der Regel Zyklen mit aufeinander folgenden, teilweise auch überlappenden Phasenabschnitten.

Was ist Projektmanagement?

Projektmanagement stammt ursprünglich aus dem Bereich der Technik. Projektmanagement wird definiert als „Gesamtheit von Führungsaufgaben, Organisation, Techniken und Mitteln für die Abwicklung eines Projektes“.

Dem Projektmanagement werden in der Definition zwei grundlegende Aufgaben bzw. Funktionen zugeordnet:

- ▶ Es beinhaltet alle Aufgaben, die mit der Leitung und Organisation von Projekten zu tun haben.
- ▶ Es umfasst Methoden und Strukturen zur Steuerung und Umsetzung der Projekte.

Dem Projektmanagement wird in der Literatur noch eine weitere Bedeutung beigemessen: Es wird auch als sozialer Prozess verstanden. Dieser soziale Prozess wird beeinflusst von der Qualifikation und Motivation der Beteiligten und vom Führungsstil der Projektleitung sowie von der jeweiligen Organisationskultur (Sabo, 2003, S. 186). In Abschnitt 8.4 wird die Wechselwirkung aufgezeigt, dass das Projektmanagement nicht nur von der jeweiligen Schulkultur beeinflusst wird, sondern seinerseits auch die Schulkultur beeinflusst.

Information

Was bedeutet Projektmanagement für die Schulentwicklung?

Projektmanagement dient zur Bewältigung neuartiger und besonders komplexer Problemstellungen. Projektmanagement fördert die professionelle Organisation von systematischen Veränderungsprozessen an Schulen und setzt tiefgreifende Veränderungen in Gang (Endler, 2005). Projekte müssen sich dabei von der Organisation Schule abgrenzen und abheben, sie müssen ihren Charakter der Einmaligkeit gegenüber den Routinen betonen, damit die einzelnen Bereiche des Projektes planbar bleiben und sich nicht mit der Gesamtorganisation vermischen. Nur so kann das Projekt abgeschlossen werden.

7.2 Projektmanagement als Methode für die Realisierung guter gesunder Schulen

Projektmanagement bewährt sich zunehmend als Arbeitsrahmen der Organisationsentwicklung. Sowohl in Wirtschaftsorganisationen als auch im Non-Profit-Bereich sind Projekte zudem der übliche Arbeitsrahmen für Aktivitäten der Gesundheitsförderung geworden (Grossmann & Scala, 2001, S. 75). Allerdings muss zwischen betrieblichem und schulischem Projektmanagement klar unterschieden werden.

Warum gehört Projektmanagement (noch) nicht zum Alltag in Schulen?

Schulen haben eigene Strukturen, die den Einsatz der klassischen Projektmanagement-Tools und -Software erschweren. Gehört etwa für Ingenieure die Entwicklung und Umsetzung von Projekten zum Arbeitsauftrag mit entsprechenden

zeitlichen und finanziellen Ressourcen, ist es für Schulen immer noch erst einmal eine zusätzliche Aufgabe, auf die sie in der Regel nicht bzw. nicht ausreichend vorbereitet sind. In den letzten Jahren wurden im Zuge des Bedeutungszuwachses von Schulentwicklungsprozessen und der Institutionalisierung der Schulevaluation durch die Schulbehörden zunehmend häufiger Fortbildungen zum Projektmanagement für Lehrkräfte angeboten. Auch in großen Programmen wie MindMatters (www.mindmatters-schule.de) und „Bildung und Gesundheit“ in Nordrhein-Westfalen (www.bug-nrw.de) gehören die Methoden des Projektmanagements inzwischen zur Grundausrüstung. Trotzdem ist das Projektmanagement immer noch nicht richtig in den Schulalltag integriert und erzeugt in manchen Fällen sogar Widerstände. Gründe dafür liegen...

- in den für Lehrkräfte zum Teil ungewohnten Strukturen, die das Projektmanagement anlegt (z. B. Leitungs-, Steuerstrukturen und Teamarbeit)
- in Widerständen gegen die Methoden und Techniken (z. B. Protokollieren und systematisches schriftlich fixiertes Planen)
- vor allem darin, dass die Einführung von Projektmanagement zuerst einmal einen Mehraufwand an Arbeit für die Lehrkräfte neben ihren originären Berufsaufgaben bedeutet, der nicht im Rahmen der Arbeitstätigkeit, wie in anderen Berufen, geleistet werden kann

Zudem gibt es derzeit nur wenig fundierte Literatur zum Thema. Eine Auswahl der geeignetsten Bücher und Konzeptpapiere findet sich am Ende des Kapitels und unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.

Ein Anliegen dieses Kapitels ist es deshalb aufzuzeigen, welche Chancen für Schulen im Projektmanagement liegen und warum es sich lohnt, zusätzliche Zeit und Ressourcen zum Erlernen und Anwenden der Methoden zu investieren.

Was können Schulen vom betrieblichen Projektmanagement übernehmen?

Trotz der vielen unterschiedlichen Modelle und Methoden im Projektmanagement gibt es Grundsätze und Strukturen, die übereinstimmend akzeptiert werden und auch für schulisches Projektmanagement gelten (Sabo, 2003):

- ▶ Bestimmung einer Projektleiterin oder eines Projektleiters, eindeutige Verantwortlichkeiten der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter bzw. der Projektteams (Aufgabenbeschreibung und Rollenklärung vor Projektbeginn)
- ▶ Klare, abgestimmte und überprüfbare Projektziele
- ▶ Nachvollziehbare, transparente und lückenlose Planung
- ▶ Frühzeitige Kommunikation durch Berichterstattung und Dokumentation
- ▶ Frühzeitiges Erfassen und Steuern von Risiken und Problemen

Diese Grundsätze werden in den folgenden Abschnitten weiter ausgeführt. Zuerst soll grundsätzlich auf den Stellenwert und die Position von Projekten in einer Gesamtorganisation eingegangen werden. Dies macht auch den Gewinn deutlich, den Schulen durch die Einführung von Projektmanagementstrukturen haben können.

7.3 Projektmanagement – Chancen für Schulen

Von den vielen Chancen, die das Projektmanagement zur Entwicklung guter gesunder Schulen beitragen kann, sollen im Folgenden drei näher betrachtet werden (Nieskens, 2006).

7.3.1 Projekte können Ressourcen mobilisieren und Kooperationen neu gestalten

Viele der in Schulen tätigen Lehrkräfte besitzen Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten, die sie privat oder nebenberuflich erworben haben und die im normalen Schulalltag selten oder gar nicht genutzt werden bzw. die im Kollegium oft gar nicht bekannt sind. Neue Aufgaben wie Projekte erfordern aber einen veränderten Einsatz von Kompetenzen und Wissen. Manchmal ist es sogar nötig, externe Expertisen in die Schule zu holen. Eine wesentliche Aufgabe der Projektleitung ist es deshalb, die für die Bearbeitung der Aufgaben benötigten Erfahrungen und Kenntnisse im Kollegium zu mobilisieren und zu integrieren. Für die betroffenen Lehrkräfte bedeutet das zugleich eine Wertschätzung der individuellen Fähigkeiten und damit auch eine Würdigung der Person.

Tipp: Erfahrungs- und Kompetenzabfrage im Kollegium

Sammeln Sie die Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten im Kollegium ein. Geeignet ist etwa ein Anschreiben oder ein Aushang, wo sich Kolleginnen und Kollegen eintragen können. Wichtig: Machen Sie deutlich, wofür die Expertise genutzt wird!

In kleinen Kollegien funktioniert es besser über ein persönliches Gespräch oder einen Aushang. In sehr großen Schulen kann es notwendig sein, eine Onlineabfrage zu machen.

Vorsicht: Es sollte keinesfalls der Eindruck entstehen, man wolle nun endlich einmal die „faulen“ Lehrkräfte in der Schule zu zusätzlichen Aufgaben verpflichten. Eine Vorlage für eine wertschätzende Abfrage finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



Durch das Zusammenbringen unterschiedlicher Personen in den Projektteams entstehen zudem neue und überraschende Kooperationen, die weitere Ressourcen eröffnen können. Das in der Schule vorhandene Expertenwissen wird neu organisiert und verknüpft. Die Erfahrungen können auch nach Projektende weiter genutzt werden.

Das soziale Klima im Kollegium als gesundheitsfördernde Ressource wird durch eine gelungene Projektarbeit positiv beeinflusst. Warnung: Im negativen Fall von misslungenen Projekten lauern hier auch Risiken, die vom Projektmanagement zu kontrollieren sind.

Tipp: Mut zu neuen Kooperationsformen

Die Nutzung personaler Ressourcen erfordert auch Mut zu neuen Kooperationen. In einer Schule ist das Wissenspotenzial häufig bereits vorhanden, es wird im Alltag nur nicht immer erkannt und genutzt. In einem Projekt können durch das Zusammenbringen von Personen mit unterschiedlichen Sichtweisen, vielleicht sogar Personen aus unterschiedlichen Schulformen, Fächern oder Schulabteilungen, neue und überraschende Kooperationen geschaffen werden. Die Ressourcen der Expertinnen und Experten erweitern sich und werden neu verknüpft, das vorhandene Wissen wird neu organisiert.

Folgende Fragen können Sie dabei unterstützen:

- Welches Expertenwissen ist nützlich für Ihr Projekt? Welche Expertinnen und Experten können Sie gezielt zur Mitarbeit einladen?
- Können Sie in diesem Projekt fächerübergreifend arbeiten und planen? Wie können Sie die anderen Fächer/Abteilungen zum Mitdenken einladen?
- Gibt es in Ihrem Umfeld (in Ihrer Schule oder in benachbarten Schulen) bereits Erfahrungen mit Ihrem Projektthema? Können Sie die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen zu einem fachlichen Austausch einladen?
- Gibt es Skeptikerinnen oder Skeptiker im Kollegium, deren (konstruktive) Kritik Ihnen hilft, Schwachstellen in der Projektarbeit zu finden? Hilfreich ist hier das Instrument „Umfeld-Analyse“, das Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de zum Download finden.

7.3.2 Projekte als Personalentwickler

Projekte ermöglichen den Teilnehmenden neue Erfahrungen außerhalb des Schulalltags und den Erwerb neuer Kompetenzen. Diese können die individuelle Arbeitszufriedenheit, das Wohlbefinden und die Motivation steigern und kommen im günstigen Falle auch langfristig der Schulorganisation zu Gute. Projekte

bieten die Möglichkeit zur befristeten Übernahme neuer Aufgaben und zur Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses. Projekte bieten die Gelegenheit, sich in neuen Themen zu erproben und sind vielleicht ein erster Schritt zur beruflichen Weiterentwicklung und Qualifikation.

Tipp: Projektleitung als Vorbereitung auf Schulleitungsaufgaben

Wer sich mit dem Gedanken beschäftigt, sich beruflich in Richtung Schulleitung zu qualifizieren, kann die Übernahme von Aufgaben in der Projektleitung nutzen, um sich in Leitungsaufgaben zu erproben. Die Aufgaben im Projektmanagement haben in vielen Bereichen Ähnlichkeit mit Schulleitungsaufgaben. Sie können ausprobieren, ob Ihnen solche Aufgaben Freude bereiten, ob Sie sich dabei als erfolgreich erleben und Ziele erreichen. Wenn Sie zusätzlich das Projektteam um eine Rückmeldung zu Ihrer Projektleitung bitten, rundet das Ihre Einschätzung ab und ermöglicht Ihnen eine gute Basis für Entscheidungen zur beruflichen Entwicklung.

7.3.3 Projekte als „institutionalisierte Laboratorien“

In Projekten können Schulen das im Kleinen erproben, was später auf die gesamte Organisation übertragen werden soll. Projekte bedeuten damit Lernmöglichkeiten für die Organisation. Schulen können in Projekten experimentell erproben, welche Wege für die Entwicklung förderlich sind, welche Probleme zu bewältigen sind, welche strukturellen und personellen Veränderungen umgesetzt werden müssen und welche Ressourcen benötigt werden. Auch negative Projektergebnisse sind Lernerfahrungen, wenn sie dazu führen, dass geplante Veränderungen zur Gesundheitsförderung und Schulentwicklung überdacht werden.

Projekte können also eine doppelte Funktion in Schulen erfüllen: Sie lösen ein Problem und sorgen für eine Weiterentwicklung der Organisation.

Tipp: Hüten Sie sich vor unkontrollierter „Projektitis“!

Schulen werden täglich „überschüttet“ von mehr oder weniger guten Projektideen. Die Themen für Projekte können durch Lehrkräfte mit guten Ideen, durch engagierte Eltern, Schülerinnen oder Schüler oder auch durch externe Partner, Krankenkassen und Schulbehörden in die Schule gelangen. Viele Themen sind wichtig und spannend – Ihre Zeit und Arbeitskraft aber sind endlich. Ständiges „Add-on“ (= unkontrollierte Übernahme neuer Aufgaben) funktioniert nicht, es macht unzufrieden und vielleicht sogar krank, wenn Sie an die Grenzen Ihrer Belastbarkeit gelangen.

Sie müssen sich fragen:

- Was lassen Sie sein bzw. tun sie nicht, solange Sie dieses neue Thema bearbeiten? Stellen Sie diese Frage auch an das Kollegium.
- Haben Sie überhaupt noch Zeit und Kraft für zusätzliche Aufgaben?
- Wer im Kollegium kann zusätzliche Aufgaben übernehmen und langfristig bearbeiten (Aspekt der Belastungsgerechtigkeit)?
- Kann das Thema Teil Ihres Dienstauftrags werden (und wird es von der Schulgemeinschaft mitgetragen) oder bleibt es zusätzliches „Privatvergnügen“ in Ihrer Freizeit (weil es Ihr persönliches Lieblingsthema ist)?
- Passt dieses neue Thema zum Stand der Entwicklung an Ihrer Schule? Ist es mit anderen Themen verknüpft (Synergie-Effekte nutzen)?
- Passt es zum Profil Ihrer Schule? Konkurriert es vielleicht sogar mit bereits bewährten Initiativen?

Zusammenfassung

Projekte eröffnen Lernmöglichkeiten für Schulen, wenn sie systematisch geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Schulen können in Projekten experimentell erproben, welche Wege für die Entwicklung förderlich sind, welche Probleme zu bewältigen sind, welche strukturellen und personellen Veränderungen umgesetzt werden müssen und welche Ressourcen benötigt werden. Den optimalen Lerngewinn aus der Projektarbeit ermöglicht allerdings erst die professionelle Evaluation (vgl. Kap. 10). Die Evaluation der Prozesse und Ergebnisse ist deshalb eine zentrale Aufgabe des Projektmanagements. Dabei kommen sowohl negative als auch positive Projektergebnisse zum Tragen. Negative Ergebnisse sind zum Beispiel (1) Projektergebnisse, die zeigen, dass im Projekt versuchte Lösungen nicht passen, (2) Erwartungen an ein Projekt, die nicht erfüllt wurden oder (3) fehlende Ressourcen, die das Projekt behindern oder zum Scheitern bringen.

Solche negativen Ergebnisse können positive Folgen haben, wenn sie dazu führen, dass Schulen andere Lösungswege in neuen Projekten erproben oder geplante Veränderungen überdenken und neu planen.

7.4 Erfolgs- und Misserfolgskriterien für schulische Projekte

Der Erfolg von Projekten beruht im Wesentlichen auf drei Faktoren (vgl. auch Nieskens, 2006):

- Inhaltliche Qualität des Projektes
- Motivation der Beteiligten zur Mitarbeit und Akzeptanz im Kollegium und in der Gesamtorganisation Schule
- Vorbereitung und Unterstützung durch die Schulleitung sowie das Selbstverständnis und die gelebte Führungsrolle der Schulleitung

Im Folgenden sollen die Faktoren „Motivation und Akzeptanz der Beteiligten“ und „Rolle der Schulleitung“ genauer vorgestellt werden.

7.4.1 Motivation und Akzeptanz im Kollegium

Die meisten Projekte scheitern nicht an der Qualität ihres Arbeitsauftrags, sondern an der Motivation der im Prozess Beteiligten und an der Akzeptanz und Umsetzung der Ergebnisse. Was kann man deshalb tun, um mögliche Konflikte und Widerstände zu vermeiden?

Die Schulleitung und die Projektverantwortlichen müssen sich darüber im Klaren sein, dass es im Kollegium sehr unterschiedliche Einstellungen und Motive gibt, die zur Ablehnung oder Befürwortung neuer Ideen führen können. Auf der Ebene der einzelnen Lehrperson können etwa Ängste vor Veränderungen oder vor zu hohen Ansprüchen Gründe für eine ablehnende Haltung sein. Hinter der Ablehnung können aber auch unterschiedliche Verständnisweisen von Gesundheit oder Schulqualität stehen. Für manche Personen sind Sport und Bewegung das Allheilmittel für die Gesundheitsförderung, sie möchten am liebsten alle Lehrkräfte in Sportkurse und Rückenschulen stecken, ohne zu beachten, dass dies für manche Kolleginnen und Kollegen unvereinbar ist mit ihrem Lebenskonzept und Arbeitsverständnis.

Auf der Ebene des Kollegiums kann es zu Kontroversen kommen, wenn gemeinsame Ziele und Werte für die Entwicklung der Schule fehlen oder es im Kollegium an stabilen sozialen Beziehungen und wechselseitigem Vertrauen mangelt. Typisch für einen Konflikt auf der Ebene fehlender gemeinsamer Ziele sind solche Projekte, die fast alle Schulen kennen: Ein kleines Team von engagierten Lehrkräften hat eine tolle Idee, arbeitet sie aus und konfrontiert das Kollegium

auf der nächsten Konferenz damit. Die Reaktion auf dieses Vorgehen ist häufig Ablehnung. Was ist passiert? Was haben die Ideenfinder falsch gemacht? Sie haben im Überschwang ihrer guten Idee vergessen, das Kollegium und die Schulleitung vorzubereiten und einzustimmen. Sie haben auch nicht überlegt, ob das Kollegium vom Entwicklungsprozess und Arbeitsauftrag her gerade „offen“ ist für dieses Thema (falscher Zeitpunkt). Die Ideengeber haben vielleicht auch einen schwierigen Stand im Kollegium, werden als Außenseiter wahrgenommen und erfahren von daher wenig Unterstützung. Sie hätten im Vorwege gut daran getan, gezielt wichtige und akzeptierte Personen in der Schule für ihre Idee zu gewinnen und sie als Fürsprecher zu nutzen.

Problematisch wird es auch, wenn das Kollegium aus heterogenen oder gar gegensätzlichen Untergruppen besteht, die einander „bekämpfen“ und gute Ideen rein deshalb ablehnen, weil sie von der „falschen“ Gruppe kommen.

Zur Entwicklung der Akzeptanz im Kollegium und zur Förderung der Beteiligungsmotivation für gesundheitsförderliche Schulentwicklungsprojekte kann Folgendes beitragen:

Partizipation und Transparenz der Entscheidungen:

Eine möglichst frühzeitige und ausführliche Information und inhaltliche Beteiligung aller Betroffenen kann Ängste oder Aversionen abbauen und die Akzeptanz erhöhen. Transparente Entscheidungen verhindern konkurrierende „Seilschaften“ und Missverständnisse.

Kommunikation und Informationsmanagement:

Ein effektives Informationsmanagement ist eine der wichtigsten Querschnittsaufgaben bei der Projektsteuerung, denn ein unzureichender Informationsstand kann Ängste und Widerstände verstärken und das Kollegium in „Informierte“ und „Nicht-Informierte“ polarisieren.

Unterstützung und Würdigung:

Eine Motivation zur Teilnahme am Projekt kann nur langfristig erhalten bleiben, wenn es in der Schule eine Würdigungs- und Feedbackkultur gibt. Für die im Projekt arbeitenden Lehrkräfte sind das erlebte Interesse und die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die Anteilnahme der nicht aktiv beteiligten Lehrkräfte von kaum zu überschätzender Bedeutung. Dies setzt natürlich voraus, dass beide über die Existenz der Projektgruppen, ihrer Mitglieder und Arbeitsschwerpunkte sowie Erfolge und Teilerfolge Bescheid wissen. Ohne effektives Informationsmanagement fehlt der Würdigungskultur die Basis.

7.4.2 Rolle der Schulleitung

Die Schulleitung nimmt in allen Entwicklungsprozessen eine zentrale Rolle ein. Ein Projekt kann nur dann erfolgreich gesteuert werden, wenn die Beziehung von Projektmanagement (als „temporäres Management“) und Schulleitung (als „ständiges Management“) klar und konfliktfrei geregelt ist. Die folgende Abbildung macht dieses deutlich.

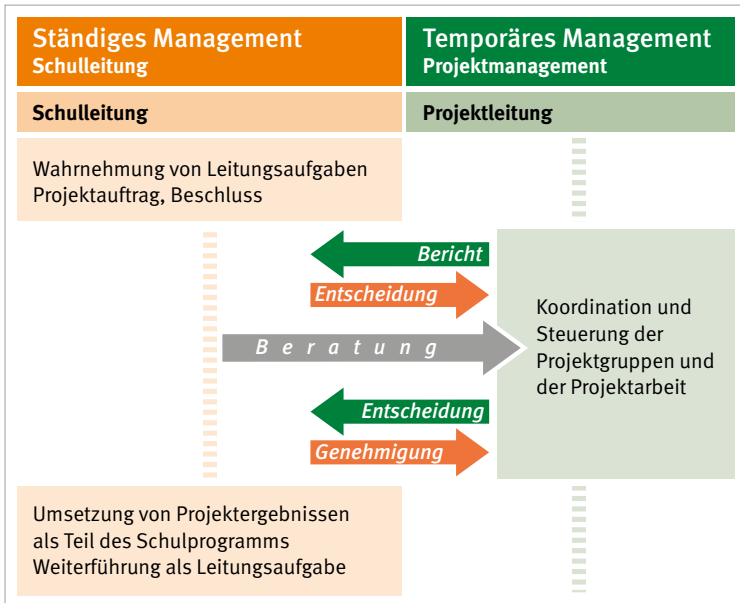


Abbildung 7.1: Balance zwischen Schulleitung und Projektmanagement (Quelle: Bartz, 2004)

Projektmanagement als „temporäres Management“ meint: Die Schulleitung gibt besondere Aufgaben und Probleme in Form von Projekten ab und delegiert damit die Verantwortlichkeit für einen befristeten Zeitraum. Dabei steht die Schulleitung in einem Spannungsverhältnis zwischen der Wahrnehmung der Gesamtverantwortung und der sich aus dem Delegationsprinzip ergebenden Eigenverantwortung der Projektleitung (vgl. Bartz, 2004, S. 10 f.). Im Verhältnis von Schulleitung und Projektmanagement müssen sich klare Abgrenzung und Verzahnung die Waage halten: Die Schulleitung ist vor allem für die Rahmensicherung zuständig, in der Auftragsphase für den Projektauftrag und im Projektabschluss für die Umsetzung von Projektergebnissen als Teil der Schulentwicklung. Den Prozess zwischen Auftrag und Abschluss leitet die Projektleitung, sie koordiniert und steuert die Projektgruppen und Projektarbeit. Zwischen Schulleitung und Projektleitung

findet dabei ein regelmäßiger Austausch statt, die Projektleitung berichtet an die Schulleitung, die Schulleitung berät, genehmigt und entscheidet über Maßnahmen oder den Einsatz von Ressourcen (vgl. Bartz, ebenda).

Zusammenfassung

Aus der Differenz zwischen Projektarbeit und Alltagsaufgaben in einer Organisation lassen sich viele Gründe für das Scheitern von Projekten erklären. Projekte scheitern dann, wenn die Balance zwischen Bewahren und Verändern nicht gelingt, wenn ihre Themenstellung nicht mit der Entwicklung der Organisation Schule verknüpft ist (vgl. Kap. 2). Solche zum Scheitern verurteilten Projekte kennen sicher viele Lehrkräfte: Eine Schule soll an einem Projekt teilnehmen, Personen werden dazu abgeordnet und allen Beteiligten ist von vornherein klar, dass weder das Projekt noch seine Ergebnisse in der Schulorganisation „erwünscht“ sind. Somit bilden sich bei den Beteiligten innere Widerstände.

Wie erklären sich solche Widerstände? Schulen sind vom Grundwiderspruch zwischen Bewahren und Verändern geprägt. Sie müssen sich verändern als Antwort auf externe und interne Anforderungen, auf veränderte Umweltbedingungen. Im Falle von Schulen sind Wandelprozesse zum Beispiel bei veränderter Schülerschaft, neuen Lernthemen und Methoden, neuen Erziehungsaufgaben oder auch gesellschaftlichen Anforderungen notwendig. Organisationen haben aber auch die Funktion Inhalte zu bewahren, sonst können sie kein Leitbild, keine gemeinsamen Werte und Normen entwickeln. Etablierte Strukturen und Arbeitsweisen geben Sicherheit, Routinen erleichtern die tägliche Arbeit. Mehr zu diesem Thema erfahren Sie in den weiteren Kapiteln in diesem Handbuch. In Kapitel 2 wird zudem dargestellt, was Organisationen auszeichnet, die sich nachhaltig und unter Einbeziehung aller Organisationsmitglieder verändern können und so leistungsfähig und gesund bleiben oder werden.

Projektmanagement kann als Methode zur Organisationsentwicklung dazu beitragen, dass Veränderungsprozesse gelingen.

Praxisteil

7.5 Der Zyklus des Projektmanagements

Die einzelnen Abschnitte eines Projektes bilden in der Regel einen sogenannten „PDCA-Zyklus“: Plan – Do – Check – Act. Der PDCA-Zyklus wird vom Projektmanagement geplant, gesteuert und kontrolliert. In den folgenden Ausführungen sollen die Phasen des Projektmanagements dargestellt und erläutert werden.

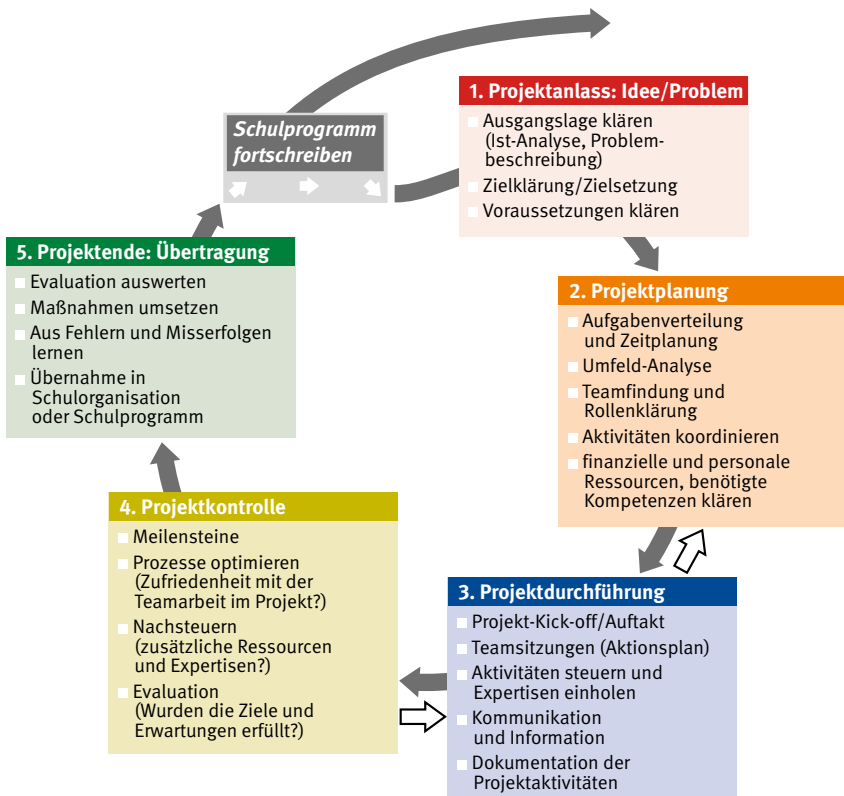


Abbildung 7.2: Zyklus des Projektmanagements

7.5.1 Projektanlass: Idee/Problem

Ein Projekt beginnt immer mit einer Projektidee oder einer Problemstellung. Der Auftrag für das Projekt wird im Idealfall von der Schule selbst formuliert; er kann aber auch durch externe Auftraggeber oder bildungspolitische Vorgaben in die Schule getragen werden. Beispiel: Eine Krankenkasse hat in einer Studie festgestellt, dass der Anteil der Grundschul Kinder mit Übergewicht steigt. Sie bietet deshalb Schulen ein Projekt für gesunde Ernährung und Bewegung an.

Auch bei externen Auftraggebern ist die Problemerkennung durch die Schule selbst eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen von Projekten (vgl. dazu Kap. 3, 4 und 5). Das bedeutet, eine Schule sollte nicht jedes Projekt von außen ungeprüft übernehmen, nur weil es zusätzliche Ressourcen gibt. Eine umfängliche Prüfung auf Passung zur Schulentwicklung und Akzeptanz des Themas im Kollegium verhindert eine unkontrollierte „Projektitis“.

Tipp: Projektcharakter klären!

An dieser Stelle muss grundsätzlich geklärt werden, ob der Auftrag bzw. die Idee überhaupt Projektcharakter hat oder ob er bzw. sie nicht durch sogenannte Alltagsstätigkeiten in der Linienorganisation bearbeitet werden kann.

Der Auftrag verbindet die Organisation Schule mit dem Projekt, er gibt der Projektarbeit die Legitimation. Die Auftragsdefinition ist keine einmalige Angelegenheit zu Beginn des Projekts, sondern ein Prozess (Grossmann & Scala, 2001). Der Auftrag muss im Projektverlauf immer wieder überprüft und konkretisiert werden (Aufgabe „Projektkontrolle“). Er sollte sich vom Rahmenvertrag zum konkreten Programm entwickeln und damit auch die Auftraggeber oder, im Falle eines organisationsinternen Auftrags, die Schulleitung und das Kollegium, kontinuierlich in die Entwicklung des Projektes einbinden.

Tipp

Eine Vorlage für einen schriftlich zu fixierenden Projektauftrag finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de



Ist-Analyse/Problembeschreibung

Für manche Projekte wird eine (mehr oder weniger) umfangreiche Ist-Analyse, Diagnose oder Problembeschreibung notwendig. Informationen zu diesem Thema erhalten Sie im Kapitel 8 in diesem Handbuch.

Berichte und Statistiken (z. B. aus der Schulevaluation) werden ausgewertet, es wird geprüft, ob ähnliche Projekte oder Themen schon in dieser oder anderen Schulen bearbeitet wurden und welche Ergebnisse aus diesen verwendet werden können.

Eine Ist-Analyse kann auch dazu dienen, Ziele zu priorisieren oder Teilziele abzuleiten. Wenn die Ergebnisse der Ist-Analyse im Kollegium diskutiert werden, kann dies dazu beitragen, die Akzeptanz des Projektziels zu erhöhen und die Bereitschaft des Kollegiums zur Mitarbeit zu festigen.

Zielentwicklung und Zielbeschreibung

Die Zielentwicklung und Zielbeschreibung gehören zu den zentralen Aufgaben des Projektmanagements: In dieser Phase wird eine Zielhierarchie unter Festlegung der Hauptziele und Teilziele erstellt. Zur Beantwortung der Frage „Was wollen wir erreichen? Was soll das Ergebnis sein?“ werden die gewünschten Eigenschaften der Projektergebnisse beschrieben. Ziele müssen dabei so operationalisiert werden, dass sich später eindeutig feststellen lässt, ob sie erreicht wurden oder nicht.

Hilfreiche Orientierung für die Eigenschaften der Ziele liefert die sogenannte SMART-Formel (vgl. Sabo, 2003, S. 187):

Spezifisch (klar und verständlich)

Messbar (festgelegte Kriterien der Überprüfbarkeit)

Aktionsorientiert (erreichbar durch Aktionen)

Realistisch (anspruchsvoll, aber erreichbar)

Terminierbar (kann ein Termin festgelegt werden, um die Zielerreichung zu überprüfen?)

Die Projektziele müssen zudem lösungsneutral formuliert werden: Sie dürfen keine verbindlichen Angaben darüber enthalten, wie im Einzelnen bei der Erreichung vorgegangen wird, um unterschiedliche und auch neue Lösungswege zu eröffnen.

Die Ziele müssen im Projektauftrag schriftlich niedergelegt werden, um die Verbindlichkeit zu erhöhen und eine spätere Überprüfung zu ermöglichen. Man kann die Ziele und Verantwortlichkeiten im Projekt auch in einem offiziellen Projektvertrag mit Unterschriften der Projektauftraggeber und Projektleitung dokumentieren (Mustervertrag in Bartz, 2004, S. 35).

Tipp: Zielsetzung und Schulentwicklung

Die Ziele sollten unbedingt im Zusammenhang zu den gemeinsam geteilten Werten und Zielen des Schulprogramms stehen, um nach Projektende die Übertragung des Projektergebnisses in die Schulprogrammarbeit zu gewährleisten.

Folgende Fragen können Sie dabei unterstützen:

- In welchem Zusammenhang steht das Projektziel zum Schulprogramm/zur schulischen Qualitätsentwicklung?
- Welchen Beitrag liefert das Projektziel für die Bearbeitung der Qualitätsdimensionen im Qualitätsrahmen Ihres Bundeslandes?
- Gibt es Ergebnisse aus der Schulevaluation, zu denen das Projektziel beitragen kann?
- Werden die Ziele von einer deutlichen Mehrheit im Kollegium mitgetragen?

7.5.2 Projektplanung

Hier geht es um die Rahmenbedingungen eines Projekts. Neben der Teamfindung und Rollenklärung stellt sich die Frage, wer Interesse an dem Projekt hat und wer Einfluss nehmen könnte. Mit einer „Umfeld-Analyse“ (Endler, 2005) werden Vernetzungen und Abhängigkeiten sichtbar gemacht:

- Wer ist überhaupt in das Thema/das Projekt involviert?
- Sind alle wichtigen Mentorinnen und Mentoren, Skeptikerinnen und Skeptiker beachtet und gehört worden?
- Wer ist vom Projekt betroffen?
- Welche Erwartungen, Vorbehalte und Interessen bezüglich des Projekts gibt es im Kollegium?
- Konkurriert das Projekt mit anderen Ideen?
- Wie stehen die Schulleitung, die Personalvertretung und Schülerinnen und Schüler sowie Eltern zum Projekt?

Die Ergebnisse der Umfeld-Analyse können in manchen Fällen zu einer Modifikation des Projektauftrags führen. Sie sollten auf jeden Fall bei der Projektplanung berücksichtigt werden, um mögliche Missverständnisse oder Widerstände zu vermeiden.

Entscheidung über die Projektgruppe und die Projektleitung

In dieser Phase wird auch überlegt und entschieden, wer an dem Projekt ständig oder temporär mitarbeiten könnte oder aus Sicht der Schule wegen seiner Fähigkeiten und Interessen mitarbeiten sollte.

Geklärt werden müssen zudem die benötigten Ressourcen: Braucht das Projekt besondere Sach- oder Personalmittel? Benötigt es externe Expertisen? Haben alle an der Projektarbeit Beteiligten die notwendigen Kompetenzen oder bedarf es noch zusätzlicher Fortbildungen? Für eine Schule, die ein größeres Projekt mit mehreren Projektgruppen plant, kann es z. B. sinnvoll sein, vor dem Start der Projektarbeit Lehrkräfte in Moderationstechniken schulen zu lassen. Im Alltag werden vermutlich viele Projektsitzungen in Pausenzeiten oder im Anschluss an den Unterricht stattfinden. Damit diese Zeiten effizient und effektiv genutzt werden können, sind Moderationstechniken ausgesprochen hilfreich, vor allem Techniken im Moderieren kurzer Treffen.

Hilfreich kann es auch sein, zusätzliche Kompetenzen im Umgang mit schwierigen Moderationssituationen (Konflikten), zur Motivationssteigerung der Gruppenmitglieder und Methoden zur ergebnisorientierten Diskussionssteuerung zu beherrschen.

7.5.3 Projektdurchführung

Nach der Problem- und Situationsanalyse, der Umfeld-Analyse, der Auswahl des Projektteams und der Zielentwicklung kann die Projektarbeit starten. Größere Projekte beginnen häufig mit einem sogenannten „Projekt-Kick-off“, das den offiziellen Projektstart einläutet und an dem idealerweise das gesamte Kollegium teilnimmt, um auf diesem Wege die Partizipation und Informiertheit zu erhöhen. Eine andere Möglichkeit ist ein Auftakt-Workshop, bei dem sich die Projektgruppe thematisch auf ihre Aufgaben einstimmt. Die Projektgruppe hat dabei zudem die Möglichkeit, erste Schritte einer Teamentwicklung zu gehen.

Alternativ gilt die erste Sitzung der Projektgruppe als Projektstart. Diese erste Sitzung hat wichtige Funktionen, die den gesamten Projektverlauf prägen:

Aufgaben der ersten Projektsitzung:

- ▶ Vorstellung der Teammitglieder (besonders wichtig in größeren Schulen)
- ▶ Klärung der Rollen:
 - Wer macht was? (Zuständigkeiten)
 - Wer darf was? (Kompetenzen)
- ▶ Festlegung der „Spiel-“Regeln
- ▶ Herstellen eines gemeinsamen Informations- und Sachstandes
- ▶ Gruppenleitung und Gruppensprecherin/-sprecher benennen

Tipp: Gönnen Sie sich schon zu Projektbeginn etwas Gutes!

Gestalten Sie die erste Sitzung in besonderer Weise, z. B. mit Essen und Trinken, in einer angenehmen Umgebung oder mit einer würdigenden Begrüßung durch die Schulleitung. Alternativ können Sie sich auch einen inhaltlichen Impuls gönnen, z. B. eine gemeinsame Fortbildung für das Projektteam.

So sorgen Sie selbst für eine gute Arbeitsumgebung. Ein erster Baustein zur Würdigungskultur ist die Würdigung eigener Bedürfnisse.

Übrigens: Es ist nicht schädlich, wenn Sie auch Projektsitzungen und den Projektabschluss entsprechend gestalten!

In dieser Phase werden Pläne erarbeitet, um die Projektlaufzeit zu strukturieren. Je nach Größe und Umfang des Projekts wird z. B. ein Strukturplan erstellt, der die Teilaufgaben, die von verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlichen Mitteln durchgeführt werden sollen, festlegt und strukturiert. Dazu liefert das Projektmanagement Hilfsmittel, zum Beispiel den „Projektstrukturplan“ für das „WAS“ und den „Projektablaufplan“ für das „WAS WANN“ (Vorlagen für diese Pläne in Eндler, 2005, S. 33 f.). Ein einfaches, aber zugleich sehr effektives Hilfsmittel ist auch ein Aktionsplan nach folgendem Muster :

Datum/Nr.	Was ist zu tun?	Wer ist dafür zuständig? Mit wem?	Bis wann erledigt?	Bemerkungen

Unter „Bemerkungen“ können auftretende Schwierigkeiten, aber auch benötigte Ressourcen oder externe Expertisen eingetragen werden. Dieser Aktionsplan sollte die Grundlage in jeder Projektgruppensitzung sein. Wichtig ist in jedem Fall, alle vergebenen Aufträge schriftlich festzuhalten, um Verbindlichkeiten zu schaffen und um überprüfen zu können, ob Teilziele und Aufgaben im angenommenen Zeitraum und mit den gegebenen personellen und finanziellen Ressourcen bewältigt werden konnten.

Tipp: Risikoanalyse

Es ist sinnvoll, durch eine Risikoanalyse den Projektplan bzw. Strukturplan auf mögliche Konflikte zeitlicher, personeller, technischer und finanzieller Art zu prüfen oder durch eine/n externe/n Beobachterin/Beobachter prüfen zu lassen. Durch diese Überprüfung lassen sich im Vorwege gravierende Fehler noch vermeiden und Konfliktpotentiale erkennen.



Folgende Risikofaktoren können auftreten (vgl. auch Endler, 2005, S. 40):

- Risikofaktor „Personen“: Wichtige Personen können ausfallen (Krankheit), die Mitarbeit beenden oder untereinander in Streit geraten. Personale Kompetenzen können fehlen. Probleme mit Leitungsfunktionen können zu Informationsverlusten oder Versäumnissen in der Projektarbeit führen
- Risikofaktor „Technik“: Ausfall von für das Projekt benötigten Geräten, schlechte Qualität
- Risikofaktor „Finanzen“: Unerwartete Mehrkosten, Wegfall eines Sponsors, andere Verwendung zugesagter Gelder
- Risikofaktor „Zeit“: Zu knappe Zeitplanung, unerwartete Hürden, die den Projektverlauf verhindern, ungünstige, nicht erreichbare Zielplanung, fehlende Zeitfenster für die Projekttreffen

Zur Vorbeugung solcher Risikofaktoren können sich Projektteams bei der Projektplanung fragen:

- Welche Risiken werden gesehen?
- Wie wahrscheinlich ist das Eintreten? Welche alternativen bzw. vorbeugenden Maßnahmen können getroffen werden?
- Was kann die Risikoanalyse zum Gelingen des Projektverlaufs beitragen (z. B. ausreichende realistische Zeitfenster, Meilensteine setzen)?

Dokumentation der Projektaktivitäten

In dieser Phase bearbeiten je nach Größe des Projekts einzelne oder mehrere Arbeitsgruppen Teilaufgaben oder Unterthemen, die in der Projektplanung festgelegt wurden.

Termine, Qualität und Kosten werden durch die Projektleitung überwacht. Es finden regelmäßige Treffen zwischen Projektleitung und Gruppenvertretungen statt. Die Sitzungen der Gruppen werden protokolliert. Die folgende Aufstellung zeigt, welche Funktionen das Sitzungsprotokoll hat und was es enthalten sollte:

Sitzungsprotokoll

- Name oder Thema der Gruppe
- Datum des Treffens, Anzahl der teilnehmenden Gruppenmitglieder
- Namen fehlender Gruppenmitglieder, Gründe für das Fehlen
- Wenn neue Gruppenmitglieder hinzugekommen sind, muss das im Protokoll und im Gruppenprotokoll vermerkt werden
- Namen und Funktion von Gästen
- Zeitrahmen für das Gruppentreffen festlegen
- Geplante Teilziele dieser Sitzung nennen
- Konnten alle im letzten Protokoll vereinbarten Aufgaben/Aufträge (vgl. Aktionsplan) erfüllt werden? Wenn nein, Gründe benennen
- Was ist sonst noch seit dem letzten Treffen geschehen?
- Sind seit dem letzten Treffen zusätzliche Informationen eingeholt oder besondere Materialien verwendet worden (z. B. Internetseiten, Expertinnen/Experten befragt, Fragebogen eingesetzt)?
- Was wurde heute besprochen?
- Was ist zu tun? Wer tut es (Verantwortlichkeiten festlegen)? Bis wann soll/kann es erledigt sein (Verbindlichkeit erzeugen)?
- Termin für das nächste Treffen festlegen. Eventuell Stimmungsbild für die Gruppensitzung einholen und im Protokoll festhalten, Einschätzung der bisherigen Gruppenproduktivität einholen und im Protokoll festhalten



Das Protokoll sollte allen Gruppenmitgliedern zur Verfügung stehen. Das Kollegium sollte ebenfalls Einsicht in die Protokolle nehmen können bzw. regelmäßig über den Projektfortschritt informiert werden. Traditionelle Informationswege sind das Schwarze Brett und Postfach jeder Lehrkraft, in vielen Schulen wird aber auch inzwischen ein Kommunikationssystem über schulinterne Emailadressen oder Intranets entwickelt. Sinnvoll ist es auch, bei größeren Konferenzen ein Zeitfenster für die Berichterstattung aus der Projektarbeit einzuräumen.

7.5.4 Projektkontrolle

Die Projektkontrolle beinhaltet die Überprüfung der Zielerreichung, die Optimierung der Projektprozesse, z. B. der Zusammenarbeit in der Projektgruppe und der Ressourcen (ausreichend vorhanden?). Dies sind Aufgaben der Evaluation. Evaluation in der Projektarbeit muss nicht aufwändig sein, häufig reichen regelmäßige Überprüfungen mit einfachen Methoden.

Tipp: Evaluationsmethoden für erfolgreiches Projektmanagement

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de finden Sie einfache Vorlagen für die Evaluation in der Projektarbeit, z. B. eine Evaluationszielscheibe und einen Fragebogen zur Erfassung der Gruppenzusammenarbeit.



Eine wichtige Methode zur Kontrolle des Projektverlaufs und –erfolgs sind Meilensteine: Meilensteine „portionieren“ den Projektablauf. Sie markieren wichtige Projektabschnitte und stärken das Bewusstsein kollegialer Wirksamkeit und Zwischenerfolge. Sie werden als festes Datum in der Projektplanung eingetragen. Meilenstein-Gespräche haben zwei wichtige Funktionen:

1. Sie klären ab, inwieweit das Projekt im Hinblick auf Projektauftrag und Projektplanung auf dem richtigen Weg ist und an welcher Stelle möglicherweise Änderungen notwendig geworden sind.
2. Sie würdigen die erreichte Leistung in den Projektgruppen, feiern Teilerfolge und motivieren die Gruppenmitglieder zur weiteren Arbeit.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Meilenstein-Gesprächen sollten die Projektleitung, ggf. die Auftraggeber, die schulische Steuergruppe, Moderatorinnen und Moderatoren sowie Sprecherinnen und Sprecher der Projektgruppen sein. Die Meilenstein-Gespräche müssen ebenfalls protokolliert werden. Je nach Projektstruktur könnten die Meilenstein-Gespräche auch im Rahmen von Steuerkreis-Gesprächen stattfinden.

In solchen Meilenstein-Gesprächen werden...

- der Projektstand präsentiert
- bisher durchgeführte Maßnahmen vorgestellt und ausgewertet
- Ist-Soll-Abweichungen festgestellt (wie weit sind die Ziele erreicht? Wie weit sind Terminplanung und Ressourcenplanung eingehalten? Wo sind Abweichungen aufgetreten?)
- Ist-Soll-Abweichungen analysiert (was sind Ursachen für die Abweichungen? Welche Folgerungen können daraus für das weitere Vorgehen geschlossen werden?)
- geplante weitere Maßnahmen vorgestellt
- Risiken und Chancen des Projektes abgewogen (Bartz, 2004, S. 58)

Die Phasen „Projektdurchführung“ und „Projektkontrolle“ laufen in der Regel nicht hintereinander ab, wie es in Abbildung 7.2 dargestellt ist - sie durchdringen sich bzw. die Projektkontrolle greift immer wieder in die Projektdurchführung ein.

Denn je nach dem Ergebnis der laufenden Projektkontrolle kann der Zyklus des Projektmanagements möglicherweise nicht weitergeführt werden. Dann muss

das Projektmanagement einen Schritt zurückgehen und die Projektdurchführung ändern. Wenn die Projektkontrolle z. B. Konflikte und Unzufriedenheit im Projektteam aufdeckt, sollte analysiert werden, was die Ursachen sind. Eine mögliche Ursache könnten zu knappe Zeitfenster für die Projekttreffen sein. Wenn alle Beteiligten immer gehetzt und unausgeruht zu Treffen kommen, verliert das spannendste Projektthema schnell seinen Reiz. Eine Lösung wäre es, nach alternativen Zeitfenstern zu suchen oder in der Schulorganisation gezielt Zeiten für die kollegiale Zusammenarbeit zu schaffen. In manchen Fällen kann es sogar notwendig werden, zwei Phasen im Projektmanagement-Zyklus zurückzugehen, in die Phase der Projektplanung. Bei Konflikten im Team könnte es z. B. sinnvoll sein, die Rollenklärung und Ressourcenvergabe erneut vorzunehmen.

7.5.5 Projektende: Übertragung in die Schulentwicklung

Die Übertragungsphase ist gleichzeitig auch der Projektabschluss bzw. das Projektende. Das Projektende steht unter der zentralen Frage: „Was haben wir warum und mit welchen Mitteln erreicht oder auch nicht erreicht?“ Das Projektende ist damit eine zentrale Projektaktivität, denn es gilt zu prüfen, ob die Projektergebnisse Anstoß zu einer Neuorientierung und Veränderung in der Schulorganisation sein können.

In der Evaluation sollten aber auch die Prozesse ausgewertet werden, die zu dem Projektergebnis geführt haben. Grundlage für diese Auswertung können die Sitzungsprotokolle und Aktionspläne sein, aber auch eine kurze Befragung bei den im Projekt Beteiligten. Von Interesse für die gesundheitsfördernde Schulentwicklung sind dabei vor allem die Fragestellungen, die sich auf die erlebte Teamarbeit und Führungskompetenz im Projekt, die Kommunikationsprozesse und den Arbeitsaufwand beziehen. Eine weitere zentrale Fragestellung lautet: „Wie können wir die Projektergebnisse auf den Schulalltag anwenden? Was können wir für die weitere gesundheitsfördernde Schulentwicklung daraus lernen, was müssen wir bei zukünftigen Projekten besser machen?“

Im Rahmen der Schulentwicklung ist es sinnvoll, den Projektabschluss ähnlich wie den Projekt-Kick-off in einem größeren und offiziellen Rahmen, nach Möglichkeit unter Beteiligung des gesamten Kollegiums, stattfinden zu lassen. Die umfassende Information über die Ergebnisse und Projekterfahrungen ist besonders wichtig, wenn die Projektergebnisse Konsequenzen oder Veränderungen für die Schule bedeuten. Im Anschluss an die Information sollten die Lehrkräfte die Möglichkeit zur Diskussion der Ergebnisse erhalten. Damit kann der Projektabschluss auch dazu genutzt werden, die im Projekt nicht aktiven Lehrkräfte mit in den Übertragungsprozess der Projektergebnisse einzubeziehen. Zudem wird die Arbeit der im Projekt Beteiligten gewürdigt.

7.6 Was benötigen Schulen für das Projektmanagement?

Wie in den vorhergehenden Ausführungen deutlich wurde, hat Projektmanagement auch sehr viel mit der Schulkultur zu tun. Schulen und Lehrkräfte, die noch kein Projektmanagement in der Form angewendet haben, sollten sich darüber im Klaren sein, dass die Ergebnisse von Projekten Veränderungen bewirken können und auch sollen. Dazu ist die Bereitschaft, neue Wege zu beschreiten (vor allem auch auf Führungsebene) und die Akzeptanz von Kompetenzverschiebungen notwendig. Kreatives Denken wird gefördert, die Möglichkeiten und Kapazitäten dafür müssen aber häufig erst geschaffen werden (Litke & Kunow, 2000). Die Bildung neuer Kooperationen (vgl. Kap. 7.3) im Projektteam ist eine gute Möglichkeit, kreatives Denken außerhalb der schulischen Routinen zu fördern.

Projektarbeit setzt auch Teamarbeit voraus. In vielen Schulen hat sich noch keine Teamkultur etabliert, sodass ein erstes Projekt sein könnte, eben solche Teamstrukturen zu erproben.

In den weiteren Kapiteln dieses Handbuchs wird ausführlich dargestellt, was Schulen und Lehrkräfte tun können, um die Projektarbeit zu fördern, die Motivation zur Teilnahme zu erhöhen und die Akzeptanz von Veränderungen in der Schule zu gewährleisten. Im Folgenden soll zum Abschluss dieses Einblicks in die Thematik „Projektmanagement und Schule“ noch einmal auf die Themen „Strukturen für schulisches Projektmanagement“, „Auswahl des Projektteams“ und „Projektleitung“ eingegangen werden.

7.6.1 Strukturen für schulisches Projektmanagement

Strukturen und Verfahren werden in Organisationen zumeist als notwendiges Übel betrachtet. Das Alltagsleben ist stark durch informelle Beziehungen geprägt. Diese kritischen Gefühle gegenüber formalen Strukturen können nach Grossmann & Scala (2001) daher kommen, dass Erfahrungen in hierarchischen Strukturen oft eng mit Unterordnung und persönlichen Nachteilen verbunden sind. Viele Personen erkennen nicht, dass Strukturen und Verfahren auch Sicherheit und Entlastung geben können. Das Fehlen eines produktiven Umgangs mit formalen Strukturen trifft dabei gerade auch auf die Sektoren öffentliche Verwaltung, Erziehung und Gesundheit zu. Schulen zeichnen sich als „loosely coupled systems“, durch eine lose Koppelung der Tätigkeit der einzelnen Lehrkraft an die Organisation Schule und durch eine geringe Steuerbarkeit durch die Schulleitung aus (vgl. Kap. 3). Oftmals mangelt es an effizienten und effektiven Strukturen und Arbeitsprozessen.

Projekte haben deshalb auch die Aufgabe, Strukturen und Prozesse in der Schule beispielhaft zu erproben und zu verändern. Projekte müssen durch ihr Vorgehen mit den Methoden des Projektmanagements die positiven Seiten von formalen

Strukturen betonen: Transparente Planungs- und Entscheidungsprozesse, verbindliche Vereinbarungen und sorgfältige Handhabung von Informationen.

Projekte zur Gesundheitsförderung bergen grundsätzlich die Gefahr in sich, keinen Niederschlag in den vorhandenen formellen Strukturen und Prozessen der Schule zu finden. Sie haben selten nachhaltige Effekte, da ihre Ziele und Ergebnisse zumeist nicht in der schulischen Entwicklung verankert sind. Die Vision von der guten gesunden Schule versucht Gesundheitsförderung und Schulentwicklung zu verbinden. Um dieser Vision nahezukommen, bedarf es der Partizipation des Kollegiums und der Schulleitung und der Einbindung in die Entwicklung der Schule.

Projekte zur Gesundheitsförderung müssen sich deshalb an den bereits vorhandenen Strukturen, Hierarchien und Verfahren der einzelnen Schule orientieren und ...

- an diese anknüpfen
- sie ggf. weiter entwickeln oder
- neue Strukturen erproben

An welche formalen Strukturen kann das Projektmanagement anknüpfen?

Bei kleineren Projekten kann es sinnvoll sein, das Projektmanagement in die Hände der bereits existierenden Steuergruppe oder Schulentwicklungsgruppe zu geben. Diese ist in der Regel direkt der Schulleitung unterstellt bzw. Mitglieder der Schulleitung sind auch Mitglieder der Steuergruppe. Zudem ist die Steuergruppe vom Kollegium gewählt. Damit sind zwei Vorteile für das Projektmanagement erreicht: 1. Die Informiertheit der Schulleitung und 2. Die Akzeptanz im Kollegium.

Tipp: Projektmanagement als Einstieg in die Steuergruppenarbeit

Wenn es in der Schule noch keine Steuergruppe gibt, kann das Projektmanagement einen guten Einstieg in die Entwicklung neuer Steuerstrukturen ermöglichen. Die Schule kann zeitlich befristet erproben, wie eine Steuergruppe funktioniert, welche personellen Ressourcen benötigt werden und wie Informationskanäle zwischen den Beteiligten geschaffen werden können.

Bei größeren, längerfristigen Projektvorhaben mit einer Vielzahl an Projektgruppen kann es sinnvoll sein, eine eigene Projektmanagementgruppe einzurichten. Es handelt sich dabei um eine Gruppe, die zwar temporär, aber in längeren Zyklen arbeitet (vgl. Abb. 7.1). Entsprechend sollten die Mitglieder der Projektmanagementgruppe für ihre Arbeit qualifiziert werden, z. B. in Methoden der Mode-

ration und Evaluation. Die Projektmanagementgruppe erarbeitet Empfehlungen, die sie an die Schulleitung weiterleitet, die dann darüber gemeinsam mit dem Kollegium entscheidet.

Bezogen auf die Phasen des Projektmanagements ist das ständige Management (Schulleitung) vor allem für die Anfangsphase, die Erteilung des Projektauftrags und die Endphase (die Übertragung der Projektergebnisse in die Schulorganisation) zuständig. Eine wichtige Voraussetzung für die Beziehung zwischen Projektgruppe, Kollegium und Schulleitung ist die Klarheit über alle konstitutiven Bedingungen. Die wechselseitigen Rechte und Pflichten müssen vor Beginn der Projektarbeit geklärt sein. Die Schulleitung überträgt der Projektleitung die innerschulische Verantwortung für das Projekt, was einem teilweisen Hierarchieabbau entspricht (Bartz, 2004, S. 12).

7.6.2 Auswahl des Projektteams

Die personelle Zusammensetzung eines Projekts ist bestimmend für das Innovationspotenzial und die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Transfers der Ergebnisse in die Alltagsarbeit (Grossmann & Scala, 2001, S. 96). Bei der Auswahl und Zusammenstellung des Projektteams sollten Schulen deshalb folgende Ressourcen in den Blick nehmen:

Wissenskapital: Expertinnen und Experten zum Thema, die die Problemanalyse unterstützen und neue Ideen entwickeln können.

Entscheidungskapital: Entscheidungsträgerinnen und –träger, die durch ihre Rolle und Funktion autorisiert sind, Entscheidungen zu treffen. Personen, die Zugang zu Entscheidungsstrukturen haben.

Beziehungskapital: Kolleginnen und Kollegen mit großer Akzeptanz, guten Beziehungen und hohem informellen Einfluss in den beteiligten Systemen.

Kapital der Betroffenen: Interessentinnen und Interessenten am Thema. Personen, die von Veränderungen durch das Projekt betroffen sind (vgl. die Umfeld-Analyse in Kap. 7.2.5) bzw. an Veränderung Interessierte.

7.6.3 Projektleitung

Neben dem rein technischen Können (Projektmethodik) und dem Fachwissen zur Projektthematik sind die sozialen Fähigkeiten einer Projektmanagerin bzw. eines Projektmanagers sehr wichtig für den Projekterfolg. In jedem Projekt können ungeplante Situationen auftreten. Eine gute Projektleitung oder ein gutes Projektmanagement ist deshalb häufig zugleich auch Krisenmanagement.

Was sollte die Projektleitung mitbringen?

- ▶ Fähigkeiten zur Planung, Koordinierung, Kontrolle und Dokumentation
- ▶ Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit

- ▶ Fähigkeit, Personen einschätzen, anleiten, fördern und motivieren zu können
- ▶ Diplomatisches Geschick und Kooperationsfähigkeit

In einem Projekt gibt es verschiedene und vielfältige Leitungsaufgaben. Diese Funktionen müssen auf unterschiedlichen Leitungsebenen wahrgenommen werden, allerdings nicht immer mit der gleichen Intensität.

Grundsätzlich sollten für folgende Führungsaufgaben Vereinbarungen getroffen und Zuständigkeiten festgelegt werden:

- ▶ Information und Kommunikation innerhalb des Projektes
- ▶ Gestaltung (Moderation) und Vor- und Nachbereitung der Sitzungen
- ▶ Evaluation von Projektfortschritten
- ▶ Öffentlichkeitsarbeit
- ▶ Projektdokumentation, Protokolle

7.7 Literatur

Hier werden einige ausgesuchte Bücher und Artikel genannt, die Instrumente und Checklisten für die Durchführung und Beurteilung von Projektmanagement als Kopiervorlage enthalten und für Schulen geeignet sind. Ein Hinweis: Die Schulentwicklungsinstitute einzelner Bundesländer bieten manchmal ebenfalls Materialien zum schulischen Projektmanagement an.

Eine Liste von empfehlenswerten Internetquellen finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.

Bartz, A. (2004). Projektmanagement in Schule. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Schulleitungsfortbildung NRW. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Brandes, H.-J. (2005). Projektmanagement: Den Projektstart erfolgreich gestalten. In A. Bartz; J. Fabian; C. Kloft; H. Rosenbusch; H. Sassenscheidt & S. Huber (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung. Loseblatt-Grundwerk, Teil 68.11. Neuwied: Wolters Kluwer.

Brandes, H.-J. (2005). Projektmanagement: Das Projekt erfolgreich durchführen. In A. Bartz; J. Fabian; C. Kloft; H. Rosenbusch; H. Sassenscheidt & S. Huber (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung. Loseblatt-Grundwerk, Teil 68.12. Neuwied: Wolters Kluwer.

Endler, S. (2005). Projektmanagement in der Schule. Projekte erfolgreich planen und gestalten, 3. Auflage. Lichtenau: AOL Verlag.

Grossmann, R. & Scala, K. (2001). Gesundheit durch Projekte fördern. Ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement, 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa.

Litke, H.-D. & Kunow, I. (2000). Projektmanagement, 2. Auflage. Planegg: STS Verlag.

Nieskens, B. (2006). Projektmanagement für die Entwicklung einer gesunden Schule. Probleme lösen - Organisation entwickeln. In Handbuch „Sicher durch den Schulalltag“, Ausgabe 10/06. Berlin: Raabe Fachverlag.

Sabo, P. (2003). Projekte/Projektmanagement. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung (S. 186-189), 4. Auflage. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.

BIRGIT NIESKENS

8 Organisationsdiagnose als Grundlage der guten gesunden Schule

In diesem Beitrag wird die Diagnose als Grundlage des schulischen Gesundheitsmanagements verstanden. Im ersten Teil stellt das Kapitel die verschiedenen Funktionen der Organisationsdiagnose für die Schule, die darin arbeitenden Lehrkräfte und die Schulleitung dar, geht auf Besonderheiten ein und zeigt Hintergründe auf.

Im Praxisteil des Kapitels werden Hinweise zur konkreten Gestaltung der organisationsdiagnostischen Phase gegeben. Das betrifft vor allem die Partizipation im Kollegium, die Möglichkeiten zur Selbststeuerung hinsichtlich der Durchführung innerhalb der Schule, die interne Datenrückmeldung sowie die Initiierung der Themenfindung und Gruppenbildung für die Interventionsphase.

Tipp

Unter www.handbuch-lehrergesundheit.de finden Sie eine Liste erprobter Diagnosetools für den Lehrerberuf und die Schule. Im Internet steht Ihnen auch eine Checkliste „Auswahlkriterien für Schuldiagnosen“ und ein Glossar zu den in diesem Kapitel verwendeten Begriffen zur Verfügung.



8.1 Organisationsdiagnose – Definition, Ziele und Hintergründe

Was ist eine Diagnose?

Das Wort „Diagnose“ leitet sich aus dem griechischen „diagnostikos“ (zum Unterscheiden geschickt) ab. Diagnostik ist eine professionelle, systematische, wissenschaftlich und methodisch fundierte Tätigkeit mit dem Ziel, Erkenntnisse über Personen, Gruppen oder Organisationen zu gewinnen oder Entscheidungen über nachfolgende Maßnahmen treffen zu können. Dabei wird ein Ist-Stand erfasst. In Abgrenzung davon geht es bei der „Prognose“ um die Beschreibung eines in der Zukunft liegenden und bei der „Retrognose“ um die Beschreibung eines in der Vergangenheit liegenden Sachverhaltes (Helmke, 2009, S. 268).

Die Diagnose ist damit eingebettet in den Kreislauf der Gesundheitsförderung (Diagnose, Interventionsplanung, Durchführung, Steuerung der Intervention und Evaluation; vgl. auch Kap. 7 und Abb. 8.2).

In diesem Kapitel wird unter Diagnose die möglichst umfassende Analyse des Ist-Standes der Organisation - die Organisationsdiagnose - verstanden. Eine der

wichtigsten Erfahrungen, die Schulen aus den Forschungen zur Organisationsentwicklung und zum betrieblichen Gesundheitsmanagement übernehmen können, ist das systematische Vorgehen. Datenbasierte Interventionsplanung auf Grundlage einer umfassenden Diagnose, die Setzung klarer Ziele und die Evaluation von Projekten gehören als Handwerkszeug dazu.

Es muss zwischen Status- und Prozessdiagnostik unterschieden werden. Bei der Statusdiagnostik steht das Anliegen im Vordergrund, zu einem bestimmten Zeitpunkt Aussagen über einen Ist-Stand zu treffen. Im Gegensatz dazu zielt die Prozessdiagnostik auf das Feststellen von Veränderungen ab. Hierbei werden die Entscheidungen nicht aufgrund eines punktuellen diagnostischen Resultates getroffen, vielmehr basieren die diagnostischen Urteile auf einer Bewertung zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Auswirkungen von Differenzierungs-, Beratungs- und/oder Fördermaßnahmen werden verlaufweise miterfasst (vgl. dazu auch die Definitionen zu summativer und formativer Evaluation in Kap. 10).

In diesem Kapitel steht die Statusdiagnostik im Mittelpunkt, während sich das Kapitel 10 (Evaluation) mit Ausführungen zur Prozessdiagnostik beschäftigt.

Definition „Organisationsdiagnose“

Ist-Analysen, Bestandsaufnahmen oder Diagnosen bilden die Datenbasis für Schulentwicklungsprozesse (Standortbestimmung). Diagnosen geben häufig Anlass für einen kollegiumsinternen Austausch über den Ist-Stand der Schule.

Die Diagnose beginnt mit einer Datenerhebung. Mithilfe eines Fragebogens oder durch einen moderierten Prozess gewinnt die Schule einen „Datenberg“, der die subjektiven Sichtweisen der einzelnen Lehrkräfte zu einer repräsentativen Einschätzung des Gesamtkollegiums oder Teilen davon zusammenführt und in Zahlen begreifbar macht. Manche der Ergebnisse sind eindeutig, sodass sich leicht Ziele ableiten lassen. Andere Ergebnisse sind widersprüchlich, wenn sich eine große Streuung (Heterogenität) in der Gruppe abbildet (wenn z. B. genauso viele Personen zustimmend wie ablehnend antworten).

Erst die gemeinsame Analyse und Diskussion aller an der Ist-Analyse beteiligten Personen und Gruppen kann klären, welche Bedeutung die Ergebnisse für die aktuelle Situation und die weitere Arbeit an der Schule haben. Das heißt: Erst nach dem Austausch über die Daten („Datenfeedback“) kann man von einer gemeinsamen Diagnose für die Schule sprechen, die als Ausgangspunkt für gemeinsame Zielklärungen dienen kann (vgl. dazu Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 2011, S. 89 ff.).

Die Diagnose als Grundlage der Gestaltung von organisationalen Wandelprozessen sollte dem Motto folgen: „Daten für Taten“. Das bedeutet: Eine Diagnose ist kein „Selbstzweck“, sie erlaubt vielmehr einen Aufschluss über die Stärken und Schwächen einer Schule und liefert eine verlässliche Datenbasis, um die wichtigsten Themen aufzudecken, in denen Veränderungen notwendig sind. Die Organisationsdiagnose ist demnach Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung erfolgreicher schulspezifischer Interventionen sowie für die Evaluation und sollte nur durchgeführt werden, wenn ein Einverständnis darüber besteht, dass auf Grundlage der Datenbasis gehandelt wird.

Tipp

Schulen erhalten hin und wieder Anfragen zur Beteiligung an einer Befragung bzw. Angebote zu Diagnoseinstrumenten. Neben der Frage nach den „Kosten“ (in Form von Geld bei manchen Instrumenten, in Form von Arbeitszeit bei allen Diagnosen) sollten sich die Schulen folgende Fragen stellen:

- **Was ist der „inhaltliche Profit“ aus der Diagnose? Was können wir als Schule aus den Ergebnissen lernen, wo sind die Ergebnisse ein Beitrag zur Schulentwicklung?**

Mithilfe dieser Frage wird die Bedeutsamkeit der diagnostischen Zielgerichtetheit klar. Mit Blick auf den Zyklus des Projektmanagements (vgl. Kap. 7) oder auf die bekannten Qualitätszirkel steht hinter jeder Diagnose ein Anlass oder Auftrag. Beispiel: Wenn Lehrkräfte gehäuft Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern wahrnehmen und dies zu Störungen im Unterricht sowie einer Belastung der Lehrkräfte führt, kann eine Diagnose dazu beitragen, Erklärungen und Ansatzpunkte für die Maßnahmen im Umgang mit Störungen zu erhalten.

- **Wer ist der Auftraggeber der Diagnose?**

Steckt hinter der Diagnose ein externer Auftraggeber, der nur „Daten abgreifen“ möchte, oder ist die Diagnose ein originäres Anliegen der Schule selbst? Diese Fragestellung hat Konsequenzen für die kollegiale Beteiligung an der Diagnose.

- **Was folgt aus der Diagnose? Welche Prozesse sind angedacht und welche Ressourcen (Zeit, Geld, Personal) stehen zur Verfügung?**

Bevor eine Diagnose durchgeführt wird, ist es wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird. Die Erfahrung zeigt häufig, dass Schulen umfangreiche Qualitätsanalysen durchlaufen, die Ergebnisse dann aber höchstens vom Steuerkreis zur Kenntnis genommen werden und danach „in der Schublade“ verschwinden. Die Ergebnisse

werden nicht an das Kollegium kommuniziert und es können somit keine Entwicklungsprozesse entstehen. Manchmal liegt das – gerade bei externen Anbietern und größeren Verfahren - daran, dass die Ergebnisse ohne Statistikenkenntnisse kaum zu verstehen sind und es sehr viel Arbeit braucht, sie in verständliche Grafiken zu verwandeln. Häufiger ist zu beobachten, dass sich die Schule vor der Diagnose nicht überlegt hat, (1) welche Prozesse durch die Diagnose angestoßen werden könnten, (2) wie der Transfer in die Umsetzung (Interventionsphase) gelingt und (3) dass die Umsetzung Ressourcen benötigt – und diese auch zur Verfügung gestellt werden müssen.

Ein weiteres Motto hat Gültigkeit: „Keine Maßnahme ohne Diagnose“. Gerade vor umfassenden Wandelprozessen ist es notwendig, sich erst einmal mithilfe von Diagnosen Klarheit über die Zielrichtung und Veränderungsnotwendigkeiten zu verschaffen. Darüber wird ausführlich im Praxisteil des Kapitels berichtet.

Bevor im weiteren Teil des Kapitels Aspekte der Diagnose thematisiert werden, werden zur Verständlichkeit Fachbegriffe und Konzepte vorgestellt und abgegrenzt, die im Alltagssprachgebrauch oft synonym mit der Diagnose verwendet werden.

Information „Inhaltlich verwandte Begriffe im Bereich der Diagnostik“

- **Erhebung (assessment)** ist eine unspezifische Bezeichnung für die Erfassung von Daten jeglicher Art.
- **Messung (measurement)** ist ganz allgemein der Prozess der Zuordnung von Zahlen zu Ausprägungen eines Merkmals und damit Grundlage jeder quantifizierenden Aussage.
- **Einschätzung (rating)** ist ein quantitatives Urteil über einen Sachverhalt, mit dem die Ausprägung eines Merkmals eingeschätzt werden soll. Oft geschieht dies durch die Einordnung in eine von mehreren vorgegebenen Antwortkategorien, die unterschiedliche Ausprägungsgrade des Merkmals bezeichnen. Beispielsweise kann die Ausprägung des Merkmals „Schülerbeteiligung im Unterricht“ durch die Antwortkategorien „stark“, „mittel“ oder „niedrig“ beurteilt werden.
- **Monitoring** ist die systematische und regelmäßige Überwachung von Prozessen oder Systemen (z. B. des Bildungssystems: Bildungsmonitoring) mit dem Ziel, im Falle eines unerwünschten Verlaufs (z. B. Unter- oder Überschreitung von Schwellenwerten) steuernd einzugreifen.
- **Benchmarking** ist die Standortbestimmung durch Vergleiche mit einer Bezugsgruppe, einem Referenzwert (z. B. Durchschnitt) oder mit herausragenden Personen/Gruppen.

- **Evaluation (Bewertung)** ist der Prozess (auch: das Ergebnis) der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses, Programms oder einer Maßnahme unter Zugrundelegung eines Gütemaßstabes, um das Programm oder Produkt selbst zu verbessern.
(Quelle: Helmke, 2009, S. 268)

8.2 Zur Notwendigkeit von schulspezifischen Organisationsdiagnosen

Jede Organisation, jedes System besitzt eigene Strukturen und Bedingungen, die nur durch eine konkrete Betrachtung und Analyse erfasst werden können. Übertragen auf Schulen heißt das: Jede Schule wird als eigenständiges System begriffen, als „Fall“, den es organisationspsychologisch zu „behandeln“ gilt. Jede Schule weist Eigenheiten auf, sowohl bezogen auf ihre Mitglieder als auch auf die Rahmenbedingungen und Anforderungen. Der aktuelle Zustand ist immer auch das Ergebnis einer spezifischen Entwicklungsgeschichte, jede Organisation ist gekennzeichnet durch ihre besonderen Anforderungen und Ressourcen. Im Falle von Dienstleistungsunternehmen wie Schulen sind sowohl Anforderungen als auch Ressourcen in hohem Maße abhängig von den im System befindlichen Personen, also von den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern, dem Fachpersonal, dem nicht-pädagogischen Personal und den Eltern.

Das bedeutet, eine Diagnose, die Veränderungsprozesse anstoßen soll, muss schulspezifisch erfolgen und sie muss den dynamischen Charakter des Systems, seinen geschichtlichen Werdegang und die spezifischen Bedingungen (z. B. Umwelt, Schülerschaft, Eltern, Lehrerschaft) miteinfassen (Jarmai, 2011).

Information „Schulspezifische Diagnose“

Jede einzelne Schule sollte zu Beginn eines größeren Veränderungsprozesses eine Diagnose durchführen, um ihren jeweiligen Ist-Stand zu erfassen und um spezielle Belastungen und Ressourcen festzustellen. Nur wenn die Diagnose schulspezifisch durchgeführt und ausgewertet wird, können die Maßnahmen zur Intervention die jeweiligen Besonderheiten der einzelnen Schule und der in ihr tätigen Menschen berücksichtigen.

8.3 Vom Nutzen allgemeiner Studien zur Lehrgesundheit

Trotz der Notwendigkeit der schulspezifischen Diagnose können auch einzelne Schulen von den Ergebnissen allgemeiner Untersuchungen zur Lehrgesundheit oder Schülersgesundheit (vgl. dazu die Studien von Lehr, 2011, Bilz, 2008, Rothland & Terhart, 2007) profitieren. Die Ergebnisse können bei der Vorbereitung und Durchführung der Diagnose nützlich sein. Allgemeine schulübergreifende Studien zur Lehrgesundheit können in zweifacher Weise genutzt werden:

- Die Ergebnisse solcher Studien über berufsspezifische Belastungen im Lehrerberuf werden genutzt, um wissenschaftlich geprüfte Instrumente für die Analyse- oder Diagnosephase auszusuchen. Wenn Studien ergeben, dass bestimmte Berufsanforderungen von vielen Lehrkräften als besonders belastend empfunden werden, sollten diese Belastungen auch in der schulspezifischen Diagnose erfasst werden. Für die Auswahl der Instrumente werden nicht nur Lehrerstudien genutzt, sondern auch Untersuchungen zu den Bedingungen von Gesundheit in nichtschulischen Organisationen. Diese können Hinweise auf berufsunspezifische Anforderungen und organisationale Ressourcen geben. Wenn etwa aus vielen Studien bekannt ist, dass soziale Unterstützung in der Organisation oder im Team eine wesentliche Ressource ist, sollte diese Thematik auch in die konkrete schulische Analyse aufgenommen werden, um zu untersuchen, wie stark die soziale Unterstützung jeweils ausgeprägt ist und wie zufrieden die Lehrkräfte diesbezüglich sind. Aus der Ausprägung und dem Grad der Zufriedenheit können Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob soziale Unterstützung in dieser Schule bereits eine gut ausgeprägte Ressource ist, die zur Abpufferung von Belastung genutzt werden kann (vgl. Kap. 3). Es können aber auch Aussagen darüber getroffen werden, in wieweit die soziale Unterstützung durch Interventionsmaßnahmen gestützt und entwickelt werden sollte
- Allgemeine Lehrergesundheitsstudien öffnen zudem den Blick für die besonderen und berufsspezifischen Anforderungen des Lehrerberufs und zeigen Möglichkeiten der Intervention auf. Auch zeigen sie in deutlichem Maße die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs zur schulischen Gesundheitsförderung. Sie sollten zudem handlungsleitend für bildungspolitische Entscheidungen sein. Aus ihnen können Hinweise auf praxistaugliche und erfolgreiche Interventionen und Hinweise zur Gestaltung der Gesundheitsförderung gewonnen werden. Desgleichen sollten Konsequenzen gezogen werden bezüglich der Vorsorgepflicht der Schulträger, in Schulen die Vorgaben zur Arbeitsplatzgefährdung und Sicherheitsförderung einzuhalten. In diesem Bereich gibt es noch erheblichen Nachholbedarf, was etwa lärmsenkende Baumaßnahmen betrifft, Beseitigung von Baumängeln und Umgestaltung der Schulen zu gesundheitsförderlichen Arbeitsplätzen bis hin zur Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen wie arbeitsmedizinischen Diensten. Einzelne Schulen können diese Ergebnisse für sich nutzen, um gegenüber Schulträgern finanzielle und personelle Unterstützung zur Gesundheitsförderung einzufordern

Die Ergebnisse der allgemeinen Studien entbinden die Schulen aber nicht von der Notwendigkeit der Durchführung einer schulspezifischen Diagnose. Um es am Beispiel großer Klassen darzustellen: In den meisten Studien zur Lehrerge-

sundheit (z. B. Schaarschmidt, 2004) geben Lehrkräfte die Klassengröße als entscheidenden Einflussfaktor für ihre Gesundheit an. Eine generelle Reduzierung der Klassengröße wäre zwar eine sinnvolle präventive und bildungspolitische Maßnahme, hat aber nicht zwingend eine Steigerung des Wohlbefindens der Lehrkräfte an der Einzelschule zur Folge. Dafür gibt es keinen empirischen Beleg. Auch in eigenen Untersuchungen an Lehrkräften fand sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler in einer Klasse und dem individuellen Gesundheitszustand der einzelnen Lehrkraft. Individuell spielen in jeder Schule und bei jeder Lehrkraft sehr unterschiedliche Faktoren in das Belastungserleben von Klassengröße mit hinein, dessen Einflusstärke auf dem Wege allgemeiner Lehrerstudien nicht miterfasst werden kann. Das Belastungserleben kann abhängen vom Schulklima, vom Ausmaß der sozialen Unterstützung oder Teamarbeit, von der Raumakustik bis hin zu den fachlich-pädagogischen Kompetenzen der einzelnen Lehrkraft oder dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

8.4 Brauchen Diagnosen eine theoretische Basis?

Eine umfassende Diagnose der Gesundheit, des Belastungserlebens und der Arbeitssituation in einem Kollegium braucht ein theoretisches Rahmenmodell, wie die Definition von Diagnose nach Helmke (2009, vgl. Kap. 8.1) deutlich macht. Eine wissenschaftliche Basis kann eine gezielte und begründete Erfassung des Gesundheitsstatus sowie dessen beeinflussende Faktoren ermöglichen.

Angesichts der Fülle von sehr unterschiedlichen Diagnose-Instrumenten für Schulen und Lehrkräfte wird deutlich: Die Auswahl reicht von extern auszuwertenden Fragebögen bis hin zu Checklisten und Diagnose-Workshops. Eine Übersicht mit einer Beschreibung verschiedener Diagnose-Instrumente erhalten Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de und im Kapitel 8.8.

Der wissenschaftliche Hintergrund von Instrumenten erschließt sich Schulen nicht immer auf den ersten Blick. Umso wichtiger ist es, bei der Auswahl des Instruments darauf zu achten, welchen theoretischen Hintergrund die Autoren oder Anbieter des jeweiligen Diagnose-Tools haben. Gerade im Themenfeld der Lehrergesundheit unterscheiden sich die Instrumente. Manche zielen überwiegend auf die Erfassung persönlicher Ressourcen und Bewältigungsstile (Verhaltensprävention) ab, andere versuchen, die Schulsituation eher aus der Sicht des Arbeits- und Gesundheitsschutzes (Verhältnisprävention) abzubilden. Inzwischen wurde auch eine Reihe von Instrumenten entwickelt, die versuchen, ein möglichst genaues Bild der Arbeitssituation an der Schule zu zeichnen (Verhältnisprävention). Für eine umfassende Diagnose wäre es wichtig, Instrumente zu verwenden, die sowohl das Verhalten (Ressourcen und Bewältigungsverhalten der einzelnen Lehrkräfte) als auch die Verhältnisse (Arbeitssituation) untersuchen.

Definition

Verhaltensprävention: Sammelbegriff für Strategien, die die Beeinflussung von gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen einzelner Personen beinhalten. Verhaltensprävention kann abzielen auf gesundheitsfördernde Verhaltensweisen (gesunde Ernährung, körperliche Bewegung) oder die Vermeidung und Veränderung von gesundheitsriskanten Verhaltensweisen (Rauchen, Alkoholmissbrauch, einseitige Ernährung)

Verhältnisprävention: Strategien, die auf die Kontrolle, Reduzierung oder Beseitigung von Gesundheitsrisiken in den Umwelt- und Lebensbedingungen der Menschen und auf die Herstellung gesunder Verhältnisse abzielen. Dazu gehören z. B. die Veränderung der Arbeitsbedingungen (Arbeitsschutz, Humanisierung der Arbeit, schulische Gesundheitsförderung), die kommunalen Aktivitäten zur Verbesserung der öffentlichen hygienischen Wohn-, Verkehrs- und allgemeinen Sicherheitsbedingungen (Bäderaufsicht, Kanalisation), die überregionalen, nationalen und internationalen Aktivitäten zur Stärkung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Menschen (Quelle: Lehmann, 2011, www.leitbegriffe.bzga.de/).

Zudem gibt es eine Reihe von Diagnose-Tools, vgl. die Übersicht unter www.handbuch-lehrergesundheit.de, die sich an den Handlungsfeldern der Qualitätsdimensionen orientieren und damit ebenfalls eine theoretische Basis haben. Auch wenn nicht in allen Fällen Gesundheitsaspekte explizit erfragt werden (Ausnahme: IQES, das sowohl Qualitäts- wie Gesundheitsaspekte beinhaltet), können über solche Instrumente, wie sie in Vorbereitung der schulinternen Evaluation manchmal genutzt werden, gesundheitsrelevante Daten gewonnen werden. Wenn z. B. die Qualitätsdiagnose ergibt, dass das Kollegium und die Schulleitung nicht gut miteinander kommunizieren und es viele Konflikte gibt, kann man davon ausgehen, dass sich hierdurch – je nach Ausprägung und Betroffenheit - Lehrerinnen und Lehrer belastet fühlen, ungern im Lehrerzimmer sitzen und mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden sind (Gesundheitsaspekt). Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, mangelnde Auseinandersetzung über schulspezifische Themen und fehlende Zusammenarbeit können zu einer verminderten Lehrleistung führen und damit langfristig Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen (Qualitätsaspekt).

Einen theoretischen Rahmen für eine umfassende Diagnose zur Förderung der Lehrergesundheit könnte das in Kapitel 2 verwendete Gesundheitsmodell (Anforderungs-Ressourcen-Modell nach Becker, 2003) bereiten. In der Abbildung 8.1 wurden den internen und externen Anforderungen und Ressourcen beispielhaft Merkmalsbereiche zugeordnet, mit denen diese erfasst werden können.

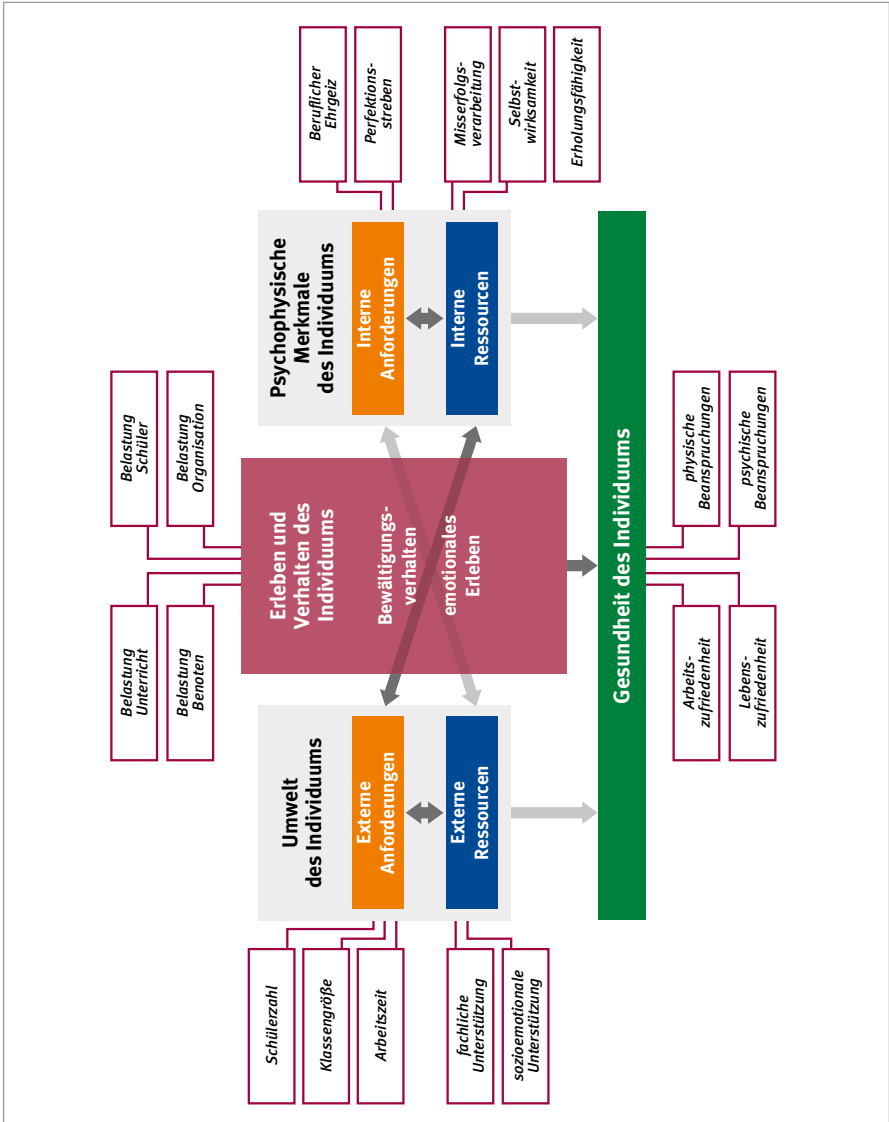


Abbildung 8.1: Rahmenmodell für die Diagnose, nach Becker, 2003

Das Rahmenmodell liefert die Kriterien für die Auswahl der Instrumente. Anhand der Zuordnung im Modell kann geprüft werden, ob sowohl bedingungs- als auch personenbezogene gesundheitsbeeinflussende Merkmale erfasst werden (Ver-

haltens- und Verhältnisprävention). Auch kann geprüft werden, ob durch allgemeine Lehrergesundheitsstudien bekannte berufsspezifische Anforderungen und Ressourcen erfasst werden.

Durch die Verwendung wissenschaftlich geprüfter und theoretisch fundierter Instrumente können die Diagnoseergebnisse mit Ergebnissen aus anderen Studien zur Lehrergesundheit oder Organisationsentwicklung verglichen werden. Ein Beispiel: Selbstwirksamkeit gilt als wesentliche personale Ressource zur Prävention von Burnout. Lehrerinnen und Lehrer, die von ihrer Handlungswirksamkeit überzeugt sind, ohne sich zu überschätzen und sich auch die Bewältigung schwieriger Situationen zutrauen, sind psychisch gesünder und mutiger im Annehmen neuer und komplexer Aufgaben. Wenn eine Schule die Ausprägung der Selbstwirksamkeit im Kollegium miterfasst, kann sie die Kollegiumswerte in Bezug zu den Befunden in der Lehrergesundheitsforschung setzen. Dies ermöglicht es der Schule, die Bewertung der schulinternen Ergebnisse abzusichern und den Gründen dafür nachzugehen, sofern die Schulergebnisse stark von Ergebnissen aus anderen Schuluntersuchungen abweichen.

Nachteil der Prüfung des theoretischen Hintergrunds von Diagnoseinstrumenten ist der hohe Zeit- und Personalaufwand. Nur wenige Schulen haben die Möglichkeit und das Interesse, Instrumente nach wissenschaftlichen Kriterien auszuwählen oder gar verschiedene Instrumente zu einer Diagnose zusammenzustellen. In der Regel werden Schulen auf Angebote externer Anbieter, Landesprogramme oder Projekte, an denen sie beteiligt sind, zurückgreifen. Aber wie finden Schulen passende Angebote? Und wonach können sie diese einfach und ohne großen Aufwand aussuchen bzw. beurteilen?

Schulen benötigen Kriterien und Anhaltspunkte, nach denen sie Diagnoseangebote auswählen können.

8.5 Funktionen der Organisationsdiagnose

Badura (2004) verwendet ein plausibles Bild für die Notwendigkeit der Organisationsdiagnose in Prozessen zur Gesundheitsförderung: Wer zum Arzt geht, erwartet eine ausführliche Untersuchung und Diagnose seiner Beschwerden. Ohne diese Diagnose ist keine Therapie möglich. Dabei sollte der Arzt nicht nur auf die Symptome achten, sondern auch erforschen, welche „Störungen“ sich in den Symptomen zeigen. Ein Beispiel: Lehrkräfte einer Schule nehmen vermehrtes Gewaltverhalten einer Klassenstufe wahr und fühlen sich dadurch belastet. Schnell ertönt der Ruf nach einem Anti-Gewalt-Training. Das wäre aber vermutlich nur eine Symptombehandlung, während die Ursachen für die Veränderung des Schülerverhaltens ganz andere sein könnten.

Auf den Bereich der betrieblichen und der schulischen Gesundheitsförderung übertragen heißt dies: Ohne valide Erfassung des Gesundheitszustandes der Beschäftigten bzw. Beteiligten und ohne Analyse der diesen Gesundheitszustand beeinflussenden Arbeits- und Organisationsbedingungen kann keine angemessene Intervention erfolgen (Badura, 2004).

In Kapitel 8.1 wurden Diagnosen als das theoriegeleitete und systematische Sammeln und Auswerten von Daten zum Zwecke der Entscheidungsfindung (Interventionsplanung und –durchführung) und zur Kontrolle von Entscheidungsergebnissen (Evaluation) beschrieben. Daraus lassen sich verschiedene Funktionen der Organisationsdiagnose ableiten, die in den folgenden Kapiteln beschrieben werden.

8.5.1 Diagnose als Grundlage der Zielfindung

Eine umfassende Organisationsdiagnostik erhebt Daten, die zur Bestimmung von Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Lehrkräfte geeignet sind. Dazu gehören etwa Fragen zur Arbeitszufriedenheit, zum Belastungserleben durch bestimmte Arbeitsbereiche und Aufgaben, zur Einschätzung der Unterstützung durch die Schulleitung und des Zusammenhalts im Kollegium, zur Belastung durch Unterricht und Schülerinnen bzw. Schüler, durch administrative Aufgaben, Elternarbeit und vieles mehr. Dazu gehören aber auch Fragen, die die räumliche und materielle Ausstattung der Schule betreffen und Fragen zur persönlichen Gesundheit. Diese Daten werden in der Regel durch standardisierte Fragebögen erhoben, es gibt aber auch andere Methoden (vgl. Kap. 8.8). Organisationsdiagnosen geben auch einen Überblick über besondere Problembereiche im Kollegium: Die einzelnen Kolleginnen und Kollegen bewerten Anforderungen vermutlich sehr unterschiedlich und fühlen sich auch unterschiedlich belastet. Nur mit einer schulspezifischen Diagnose ist es möglich, Gruppen mit speziellen Problemlagen zu identifizieren und in einem weiteren Schritt entsprechende In-

terventions- und Unterstützungsmaßnahmen für diese Gruppen zu entwickeln. In Kapitel 8.7 wird auf diese Thematik genauer eingegangen.

Tipp

Diagnosen erzeugen immer einen Bedarf – wie reagiert die Schule darauf?

Aus einer Diagnose, die auch gesundheitsrelevante Daten erfasst, kann unterschiedlicher Bedarf ersichtlich werden:

- Lehrkräfte, die sich in einer besonderen persönlichen oder beruflichen Situation befinden und eine Zeit lang Rücksichtnahme in Bezug auf ihre Arbeitsbelastung oder gezielte Beratung brauchen
- Kolleginnen und Kollegen, die sich überfordert fühlen und Unterstützung durch Entlastung, Fortbildung oder Teamarbeit benötigen
- Bedingungen vor Ort (Lärm, Licht)

Daraus folgt: Vor Durchführung einer gesundheitsrelevanten Diagnose sollte die Schulleitung deshalb klären, auf welche externen Netzwerke und Institutionen sie im Bedarfsfall zurückgreifen kann. Beispiele wären Kooperationen mit der regionalen Schulpsychologie oder Schulbehörde, die Fortbildung, Beratung oder Coaching anbieten kann, zu Arbeitsmedizinischen Diensten oder auch zu Krankenkassen, wenn es um Stressprävention und Entspannungstechniken geht.

Wenn die Diagnoseergebnisse ausgewertet werden, erlauben sie Rückschlüsse auf mögliche Belastungsursachen, auf Wechselwirkungen zwischen Problemfeldern, auf Belastungsschwerpunkte oder Ressourcen. Die Auswertung der Diagnose ermöglicht ein Erkennen der inneren Verfassung der einzelnen Schule.

Tipp

Schulen sollten Wert auf eine qualitätsvolle und umfassende Datenauswertung und Ergebnisaufbereitung legen. Bei einer unverständlichen Auswertung durch externe Anbieter kann es sinnvoll sein, Mathematiklehrkräfte der Schule oder Lehramtsstudierende als Expertinnen bzw. Experten für Statistik zu bitten, die Daten „mundgerecht“ für das Kollegium aufzubereiten. Sinnvoll erscheint es, den Anbieter direkt nach der Qualität der Rückmeldung auszusuchen (z. B. mit der Checkliste „Auswahlkriterien für Schuldiagnosen“ im Internetauftritt zum Handbuch). Je besser die Ergebnisrückmeldung, desto deutlicher wird die innere Verfassung der einzelnen Schule abgebildet und desto einfacher können Themen für die Veränderung abgeleitet werden.

Bei der Vorbereitung langfristig angelegter Entwicklungsprozesse kann es sinnvoll sein, sich vorab Ressourcen im Kollegium zu schaffen. Wer hat in der Schule langfristig Interesse und Spaß an Diagnosen und Datenauswertung, wer verfügt bereits über eine gute Vorbildung? Die Einrichtung und Fortbildung eines „Diagnose-Expertenteams“ kann die Schulleitung und das Kollegium entlasten und die Qualitätssicherung in Sachen Diagnose befördern.

8.5.2 Diagnose als Grundlage für die Intervention und Evaluation

Die Diagnose steht immer im Zusammenhang mit einer Problemlage, einem Auftrag. Der Auftrag hat eine Veränderung des Ist-Standes zum Ziel, aufbauend auf den Erkenntnissen aus der Diagnose. Die Diagnose ist damit die Basis einer Entwicklung, einer Veränderung. Aus der Auswertung der Diagnose ergeben sich entwicklungsleitende Ziele.

Der im Folgenden abgebildete Kreislauf der Organisationsentwicklung verdeutlicht noch einmal den Stellenwert der Diagnose:

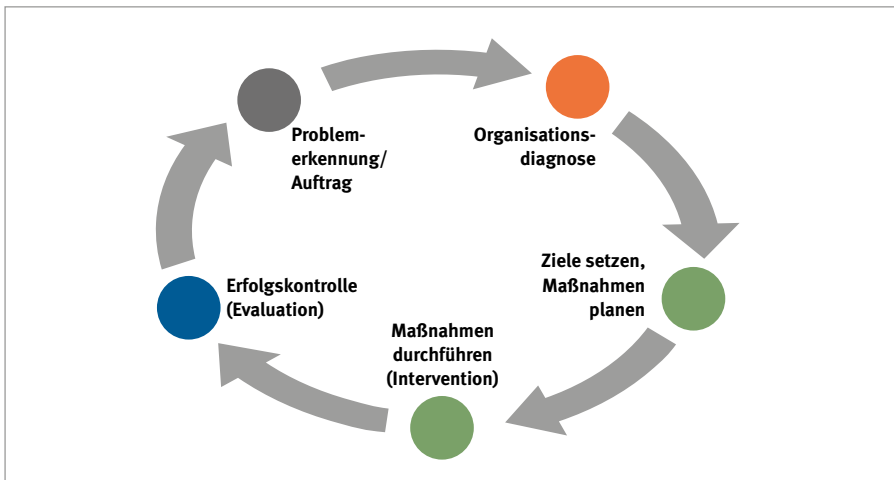


Abbildung 8.2: Survey-Feedback-Kreislauf der Organisationsentwicklung

Wie im Kapitel 3 und 7 bereits ausgeführt, ist die Organisationsdiagnose Teil eines Zyklus von Diagnose, Intervention und Evaluation, der im Idealfall kontinuierlich durchlaufen wird und so zu einem ständigen Lern- und Entwicklungsprozess führt. Im Folgenden wird ausgeführt, welche Funktion die Diagnose für Intervention und Evaluation hat.

Diagnose und Intervention

Eine sorgfältige Analyse der gewonnenen Daten verhindert einen orientierungslosen Gesundheitsaktionismus (Projektitis, vgl. Kap. 7). Die Datenanalyse ermöglicht eine zielgerichtete Planung der Interventionen. Die Diagnose ist damit die Basis für die Entwicklung schulspezifischer Maßnahmen. Wie in Kapitel 8.7 noch dargestellt wird, hängt die Nutzung der Diagnose für die Entwicklung von Zielen und Interventionsmaßnahmen wesentlich davon ab, wie die Diagnoseergebnisse im Kollegium und innerhalb der Schulleitung kommuniziert werden. Eine realistische Interventionsplanung wird durch die Berücksichtigung der folgenden Kriterien (Badura, 2004) möglich:

- **Datengestützte Intervention:** Die Intervention soll gestützt auf eine valide schulische Gesundheitsberichterstattung oder Diagnose erfolgen
- **Wissensbasierte Intervention:** Verfügbares Wissen zur jeweiligen gewählten Problemstellung, zur Spezifizierung und Auswahl von Maßnahmen oder zu Problemen bei der Umsetzung sollte unbedingt herangezogen werden. Das betrifft neben den konkreten Maßnahmen auch übergreifende Fragestellungen in Bezug auf die Motivation zur Teilnahme an Maßnahmen
- **Vermittelbarkeit in der Organisation Schule:** Interventionen sollten so geplant und realisiert werden, dass sie auf Akzeptanz bei den betroffenen Führungskräften und Kolleginnen und Kollegen treffen. In diesem Handbuch werden dazu an verschiedenen Stellen konkrete Hinweise gegeben (vgl. Kap. 3 und 7)
- **Realistische Interventionen:** Die zur Verfügung stehenden Qualifikationen und Ressourcen sowie Zeiträume müssen berücksichtigt werden, damit Interventionen umsetzbar sind

Im Praxisteil dieses Kapitels wird dargestellt, wie der Übergang der Diagnosephase in die Interventionsphase gestaltet werden kann.

Diagnose und Evaluation

Diagnose und Evaluation hängen sehr eng zusammen. Ohne eine auf die Diagnose und auf die Maßnahmen zugeschnittene Evaluation droht die Gefahr, Interventionen nicht ausreichend auf ihre Wirksamkeit hin prüfen zu können und Ressourcen zu vergeuden. Ein wesentlicher Aspekt sind die Lernchancen, die sich für die Schule aus der Evaluation ergeben. Nur durch eine im Gesundheitsprozess implementierte Evaluation können Entwicklungen festgemacht werden, Erfolge durch Maßnahmen erfahrbar oder auch Fehler sichtbar werden. Die Ergebnisse der Evaluation können im Idealfall über einen neuen Auftrag und eine spezifische Problemerkennung zu einer weiteren Diagnose führen (Survey-Feedback-Kreislauf). Für eine ausführliche Darstellung der Thematik Evaluation wird auf das Kapitel 10 in diesem Handbuch verwiesen.

8.6 Pro und Contra: Externe Beratung für die Diagnose

Im Idealfall ist die einzelne Schule die Auftraggeberin für die Diagnose. Dies geschieht, wenn Zustände der Organisation oder das Verhalten und Erleben der Organisationsmitglieder Anlass für die Diagnose sind (Diskrepanz Ist-Soll). Der Auftrag zur Klärung der Problemlage kann von der Schule selbst bearbeitet oder extern vergeben werden. Schulen können sich im Rahmen der Gesundheitsförderung externe Partner suchen, wie es in vielen Projekten, so etwa auch in den diesem Handbuch zugrunde liegenden Modellprojekten, geschehen ist.

Dabei sollte genau überlegt werden, welche externen Partner für die Diagnose und den sich daran anschließenden Prozess der Intervention geeignet sind. Je nach Partner unterscheidet sich die Zielsetzung bzw. der Auftrag erheblich (Büssing, 2004). Im Folgenden soll kurz skizziert werden, welche Interessen externe Partner an schulischer Organisationsdiagnose haben könnten:

- Wird die Diagnose primär aus wissenschaftlichem Interesse durchgeführt, könnte eines der Ziele sein, Organisationstheorien oder Theorien über gesundheitsrelevante Zusammenhänge zu prüfen.
- Wird die Diagnose von externen Entscheidungsträgern bearbeitet, dient sie häufig als Grundlage zur Entscheidung über Investitionen. Am Beispiel Schule könnte dies etwa die Entscheidung über eine lärmsenkende Baumaßnahme sein, wenn Lärm in einer Schule als besondere Belastung empfunden wird,
- Diagnose dient aber auch als Grundlage eines Berichtwesens über Lernergebnisse, Arbeitsbedingungen, Gesundheit am Arbeitsplatz, Unfallgefährdung oder Qualität der Arbeit. Solche organisationsinternen Daten können wie Unfalldaten oder Krankheitstage in politische Entscheidungen einfließen, etwa wenn es darum geht, die Klassenstärke zu erhöhen oder Lehrerarbeitszeitmodelle zu entwickeln. Die Anforderungen an die Datenqualität sind allerdings sehr hoch und unterscheiden sich von den Anforderungen, die an die Diagnose für interne Entscheidungsprozesse gestellt werden (Büssing, 2004).

An schulischer Gesundheitsförderung Interessierte sind häufig die Krankenkassen, Unfallkassen und Gemeindeunfallversicherungsverbände. Gesundheitsförderung und Prävention gehören zu ihren definierten Aufgaben. Weitere Auftraggeberinnen bzw. Auftraggeber könnten etwa die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin sein oder auch die jeweiligen übergeordneten Landesbehörden oder Schulämter. Je nach externer Beratung kommen damit Zielsetzungen wie Erfüllung des gesetzlichen Auftrags in Bezug auf Prävention, Sorge um Versicherte im Falle der Kassen oder auch Erfüllung der gesetzlichen Erlasse zum Arbeitsschutz im Falle der Behörden zum Tragen.

Für die Schulen kann es interessant sein, Partnerschaften mit solchen externen Partnern einzugehen, weil sie etwa finanzielle Ressourcen bereitstellen oder Beratung und Fortbildungen anbieten. Auch bringen externe Partner wie Kranken- und Unfallkassen bereits langjährige Erfahrungen aus dem Gesundheitsmanagement mit, von denen die Schulen profitieren können.

Auch wissenschaftliche Einrichtungen wie Universitäten sind oftmals an Fragestellungen der schulischen Gesundheitsförderung interessiert. Sie werden zum einen mit der wissenschaftlichen Betreuung von Gesundheitsprojekten beauftragt und haben zum anderen selbst Interesse an der Untersuchung von Prozessen, die zur Gesundheitsförderung beitragen. Der Vorteil für Schulen bei einer Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen liegt darin, dass das Gesundheitsmanagement theoriegeleitet vorangetrieben wird. Neueste Konzepte aus der Schulforschung, der Evaluationsforschung und Gesundheitsforschung werden zugrunde gelegt, Zusammenhänge dargestellt und Erklärungsmuster ausgeweitet. Die Auswahl der Diagnoseinstrumente und Entwicklung von Evaluationsdesigns sowie die Auswertung gewonnener Daten wird durch die wissenschaftliche Begleitung gewährleistet.

Bei allen Vorteilen der Partnerschaft mit externen Beratern: Auftraggeberin und Konzeptgestalterin der schulischen Organisationsdiagnose und Gesundheitsförderung sollte immer die Schule selbst sein: Die Schulleitung und Steuergruppe in Übereinstimmung mit dem Kollegium. Anregungen zu Schulentwicklungsarbeiten können zwar von außen einfließen, die entscheidende Initiative aber muss aus der Schule selbst kommen, die für ihren Arbeitsprozess (auch bei externer Beratung) voll eigenverantwortlich ist. Nur so kann (1) Anschluss an die realen Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten gefunden und (2) sichergestellt werden, dass die Arbeit auf die Alltagsprobleme der Schule bezogen bleibt und nicht die Sichtweisen von Außenstehenden thematisiert (Priebe, 1998). Daraus folgt: Die einzelne Schule ist und bleibt verantwortlich für ihren Entwicklungsprozess, dieser kann durch Impulse aus der Umwelt lediglich angestoßen und durch Beratung „irritiert“ werden (Sühlsen, 2011),

Jede einzelne Schule kann nun überlegen und entscheiden, an welcher Stelle und zu welchem Problemschwerpunkt des Entwicklungsprozesses schulischer Gesundheitsförderung externe Hilfe benötigt wird. In den folgenden Kapiteln, in denen es um die konkrete Planung und Umsetzung der Diagnose geht, werden zu diesem Aspekt noch einige Hinweise gegeben.

8.7 Gelingensbedingungen für die Organisationsdiagnose – Praxisteil

In diesem Teil des Kapitels geht es um die konkrete Gestaltung der Diagnosephase mit dem Ziel, die Partizipation aller Betroffenen am Gesundheitsmanagement zu gewährleisten und Veränderungsprozesse anzustoßen. Zur Gestaltung der Diagnosephase gehört auch die Rückmeldung der Diagnoseergebnisse an das Kollegium und die einzelne Lehrkraft. Auch sollen praktische Hinweise und Hilfen zu Methoden der Diagnose, zur Auswahl von Instrumenten, zur Auswertung und zum Datenschutz gegeben werden.

8.7.1 Beteiligung des Kollegiums an der Diagnose

Eine hohe Beteiligung möglichst vieler Kolleginnen und Kollegen in der Diagnosephase ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des gesundheitsförderlichen Entwicklungsprozesses. Je höher die Zahl der Beteiligten, umso aussagekräftiger sind die Ergebnisse der Diagnose. Wenn die Ergebnisse nur die Meinungen und Probleme von 50% des Kollegiums widerspiegeln, ist der Erklärungswert ein ganz anderer als bei einem höheren Prozentsatz. Bei einer niedrigen Beteiligung stellt sich auch die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe: Hat man nur diejenigen erfasst, die sich besonders belastet fühlen oder haben diese vielleicht gerade die Mitarbeit verweigert?

Eine wichtige Voraussetzung für eine hohe Diagnosebeteiligung ist eine möglichst frühzeitige und umfassende Partizipation des Kollegiums. Wenn das Kollegium von Beginn an bereits bei der Entscheidung für den Weg in die gezielte und systematische Gesundheitsförderung in die Diskussion mit einbezogen war und mitbestimmen konnte, ist eine hohe Diagnosebeteiligung wahrscheinlich. So kann es auch sinnvoll sein, eine Abstimmung über die Beteiligung an einer Diagnose herbeizuführen. Wenn die Abstimmung nur knapp über 50% ausfällt, kann das ein Zeichen dafür sein, dass dem Kollegium die Bedeutung und die Ziele der Diagnose nicht klar sind oder dass die Vision für den Entwicklungsprozess noch nicht ausreichend kommuniziert wurde. In diesem Fall wäre es sinnvoll, noch einmal einen Schritt zurückzutreten und eine ausführliche Diskussion um den anstehenden Entwicklungsprozess anzustoßen. Denn ein Kollegium, das bereits eine Diagnose mit Widerstand und Unwillen durchläuft, wird auch mit großer Wahrscheinlichkeit die Auswahl und Teilnahme an den Interventionsmaßnahmen verweigern.

Tipps und Strategien zur Erhöhung der Teilnahmereitschaft an Veränderungsprozessen finden Sie in den Kapiteln 3, 5 und 7 in diesem Handbuch.

8.7.2 Wie kann die Diagnose Veränderungsbereitschaft und Motivation fördern?

Um noch einmal die vorangegangenen Kapitel zusammenzufassen: Diagnose ist kein Selbstzweck, sondern dient der Vorbereitung von Maßnahmen und Entscheidungen zur Intervention in der schulischen Gesundheitsförderung.

Damit der Transfer von der Diagnosephase zur Interventionsphase gelingt, muss das Kollegium motiviert und zur Teilnahme an der Diagnose und zur Umsetzung der Ergebnisse in konkrete Maßnahmen bereit sein. Das Kollegium sollte außerdem mehrheitlich bereit sein, sich auf personelle (z. B. Entspannungstechniken anwenden, Ernährung, Zeitmanagement) und organisationale (z. B. mehr Teamarbeit, veränderte Pausenzeiten, verbesserte Kommunikationsstrukturen) Veränderungsprozesse einzulassen.

Was kann nun in der Diagnosephase konkret berücksichtigt werden, damit sie Veränderungsbereitschaft und Motivation fördert?

Im Folgenden werden dazu verschiedene Strategien aufgeführt und Probleme gegenübergestellt, die die Realisierung dieser Strategien verhindern können.

Diagnosekompetenzen

Es gibt unterschiedliche Diagnosemethoden (vgl. Kap. 8.8). Je nachdem, ob Fragebögen statistisch ausgewertet werden sollen oder Diagnose-Workshops vorbereitet und durchgeführt werden, sind unterschiedliche und anspruchsvolle Qualifikationen erforderlich. Diese sind in vielen Schulen nicht vorhanden und können auch nicht immer in kurzfristigen Fortbildungen erworben werden. Solche Qualifikationen betreffen etwa die fundierte Auswahl von Instrumenten, die statistische Auswertung der Daten, aber auch die Großgruppenmoderation oder Durchführung von Workshops.

Viele Kollegien fühlen sich deshalb überfordert damit, die Diagnose durchzuführen, auszuwerten und für Veränderungsprozesse nutzbar zu machen. Zudem fehlen im Schulalltag häufig die Zeitfenster für eine vernünftige Vorbereitung.

Eine Lösung könnte sein, externe Beraterinnen und Berater zu Hilfe zu holen und dadurch die kompetente Durchführung zu sichern. Denn von der Qualität des Diagnoseprozesses hängt die Qualität des Interventionsprozesses ab.

In manchen Schulen ist das Kollegium sehr heterogen und eine interne Moderation durch Beteiligte würde auf Widerstand stoßen. Auch in solchen Fällen kann eine externe Beratung und Durchführung des Diagnoseprozesses die Akzeptanz im Kollegium erhöhen – und die Steuergruppe und Schulleitung entlasten. Externen Beraterinnen und Beratern wird häufig eine höhere Kompetenz und Glaubwürdigkeit zugesprochen als den eigenen Kolleginnen und Kollegen.

Datenschutz: Umgang mit sensiblen Daten

Ein großer Problembereich ist die Einhaltung des Datenschutzgesetzes. Wenn Lehrkräfte nach entsprechender Schulung etwa die Fragebögen ihrer Kolleginnen und Kollegen selbst auswerten, ist das gerade in kleineren Kollegien ein sensibler Bereich. Die Gefahr, dass Fragebögen einzelnen Personen zugeordnet werden können und der Datenschutz dann nicht mehr gewährleistet wird, könnte für einige Betroffene ein Grund sein, die Teilnahme an der Befragung abzulehnen oder Antworten zu verfälschen. Dieses Problem kann entschärft werden, wenn etwa auf demografische Angaben zu Alter und Geschlecht verzichtet wird. Die Erhebung solcher Daten ist auch für die schulinterne Diagnose in der Regel nicht immer von Bedeutung. Wichtig ist nur, dass etwa durch einen anonymen Code eine Zuordnung der Fragebögen zu den Personen möglich ist. Das gilt vor allem in solchen Fällen, in denen eine Befragung im Rahmen der nachhaltigen Gesundheitsförderung wiederholt durchgeführt wird (Evaluation). Die Entscheidung über die Aufnahme von Fragen, die eine Identifizierung von Untergruppen oder Einzelpersonen erlauben würden, hängt von der konkreten Fragestellung ab. In einer Schule mit unterschiedlichen Schulformen, in der der begründete Verdacht besteht, dass Personen in bestimmten Schulformen besondere Belastungen erleben, mag es durchaus sinnvoll sein, persönliche Angaben, die die Anonymität gefährden, mitzuerheben. Diese Entscheidung sollte aber immer aus dem Kollegium heraus entwickelt und von diesem getragen werden.

Problembewusstsein schaffen

Die Organisationsdiagnose ist zumeist aus einem konkreten Anlass heraus begonnen worden, aus der Wahrnehmung der Schulleitung und engagierter Lehrkräfte, es sei „Sand im Getriebe“, etwas stimmt nicht. Konkrete einzelne Gründe können aber auch sein: Hohe Anzahl von Fehltagen, erhöhte Anzahl von Kolleginnen und Kollegen, die sich vorzeitig wegen psychischer Erkrankungen aus dem Lehrbetrieb zurückziehen, Mobbingfälle, Unzufriedenheit im Kollegium, Widerstände von Schülerschaft und Eltern und ähnliches. Was fehlt, ist zum einen das Gesamtbild, in das man die Einzelproblematik einfügen kann, zum anderen die Verifizierung und Präzisierung noch verschwommener, subjektiver Problemwahrnehmungen.

Fragt man Lehrkräfte mit offenen Fragen oder in Workshops zur Situation im Kollegium und in der Schule und bittet sie um Vorschläge zur Intervention, erfassen sie häufig intuitiv wichtige Problemfelder. Sie wissen, das Klima ist vielleicht nicht so gut, können das aber nur an Beispielen belegen und nur wenige abgesicherte Erklärungen heranziehen. Jede Lehrkraft hat zudem unterschiedliche und manchmal auch sehr persönliche Erklärungen.

Eine gute und differenzierte Diagnose ermöglicht einen empirisch abgesicherten Einblick in die innere Verfassung der jeweiligen Schule. Das, was vorher intuitiv erahnt und exemplarisch und persönlich erfahren wurde, wird jetzt aus der Perspektive der Einschätzung des gesamten Kollegiums dargestellt. Die Diagnoseergebnisse weisen auf Missstände hin und schärfen das Problembewusstsein. Stärken und Schwächen werden deutlich. Da die Lehrkräfte als Teil des Kollegiums diese Analyse auch auf sich beziehen können und müssen, wird eine Betroffenheit erzeugt, die die Motivation zur Veränderung fördern kann.

Im Kapitel 3 wurde in Anlehnung an Lewin (1958) dargestellt, dass soziale Systeme wie etwa Schulen nur dann bereit sind sich zu verändern, wenn ein Eindruck von „Dringlichkeit“ entstanden ist. Das bedeutet, der derzeitige Zustand, der sich in den Ergebnissen der Diagnose spiegelt, muss als Funktionsstörung, als deutliches Hindernis für Gesundheit sowie Schul- und Bildungsqualität erkannt werden. Wenn dazu eine Vision eines veränderten und besseren Zustandes hinzukommt, die von der Mehrheit getragen wird, steigt die Veränderungsbereitschaft des sozialen Systems, sprich des Kollegiums.

Wie kann das gelingen?

- **Einfache Ergebnisdarstellung:** Wenn eine Diagnose durchgeführt wird, müssen die Ergebnisse so präsentiert werden, dass Zusammenhänge deutlich und Erklärungsmuster verstanden werden: Die Daten werden reduziert auf wesentliche Zusammenhänge und entsprechend grafisch aufbereitet. Die Dateninterpretation sollte einer Rahmentheorie folgen. Die Diagnose sollte neben den Problemlagen und deren Ursachen auch Stärken der Schule darstellen
- **Grafische Aufbereitung:** Ergebnisse sind leichter zu deuten, wenn sie in Diagrammen und Grafiken dargestellt werden. Mit einem Blick können so problematische Bereiche erfasst werden
- **Information über die Ergebnisse:** Die Präsentation der Ergebnisse sollte vor dem gesamten Kollegium (oder, wenn die Befragung nur in einer Teilgruppe durchgeführt wurde, vor der gesamten Teilgruppe) stattfinden. Damit wird sichergestellt, dass alle informiert sind, denn ein wesentlicher Bestandteil für Partizipation sind Information und Kommunikation
- **Diagnose als Diskussionsanlass:** Wichtig ist, dass das Kollegium direkt nach der Datenrückmeldung die Gelegenheit zur Diskussion erhält. Durch die kritische Prüfung der Ergebnisse und die gemeinsame Interpretation im Kollegium werden die einzelnen Lehrkräfte zur Beteiligung und Verantwortungsübernahme motiviert. Sichtweisen und persönliche Erklärungsmuster können korrigiert werden

- **Diagnose als Grundlage von Visionen:** Diagnosen werden häufig als Mittel wahrgenommen, um Missstände zu finden und zu beseitigen. Schulen nehmen damit ein „Reparaturdienstverhalten“ ein (Jarmai, 2011). Was fehlt, ist die „große Linie“ dahinter, die Vision oder Idee von guter gesunder Schule, die es zu erreichen gilt.

Information

Ein Problembewusstsein über den Ist-Stand in der Schule bezüglich der Anforderungen, erlebten Belastungen und Ressourcen kann erreicht werden, wenn mindestens folgende Kriterien erfüllt sind:

- Differenzierte und fundierte Diagnose
- Reduzierung der Daten auf wesentliche Zusammenhänge
- Grafische und plausible Darstellung der Ergebnisse
- Präsentation der Ergebnisse vor dem gesamten Kollegium und anschließende Kommunikation über die Ergebnisse, deren Wirkung, Erklärung und die daraus abzuleitenden Maßnahmen
- Selbsteinschätzung versus kollegiale Einschätzung: Veränderungspotenziale erkennen
- Vision der guten gesunden Schule vermitteln (Was wollen wir gemeinsam erreichen und was kann die Diagnose dazu beitragen? Wie wollen wir zukünftig miteinander arbeiten?)

Auch die Präsentation der Ergebnisse vor dem Kollegium kann durch externe Fachleute übernommen werden. Vorteil könnte etwa sein, dass die Ergebnisse vor dem Kontext von größeren Lehrerstudien interpretiert werden. Das ermöglicht Vergleiche und Hinweise auf Lösungswege, die bereits in Forschungsprojekten erfolgreich beschrritten wurden.

8.7.3 Selbsteinschätzung versus kollegiale Einschätzung: Veränderungspotenziale erkennen

Im Kapitel 2 wurde deutlich, dass das Belastungserleben ein sehr individueller Prozess ist, der von Faktoren in der Person selbst und von der subjektiven Bewertung der Anforderungen der Umwelt abhängig ist.

Durch die Präsentation der Ergebnisse für das gesamte Kollegium wird zwar der Blick für die innere Verfassung der Schule geschärft. An dieser Stelle fehlt aber noch der Vergleich der einzelnen Lehrkraft mit dem Kollegium, die Selbsteinschätzung versus die kollegiale Einschätzung. In unseren eigenen Projekten haben wir deshalb für jede Lehrkraft eine individuelle Rückmeldung ihrer per-

sönlichen Ergebnisse erarbeitet. Wir möchten diesen Punkt an dieser Stelle im Handbuch besonders hervorheben, weil er in unseren Augen wesentlich zur Förderung der Veränderungsmotivation beitragen kann (vgl. dazu auch Kap. 3 und 5). Individuelle Rückmeldungen in der Form wie in unserem Projekt können nur in Entwicklungsprozessen gegeben werden, in denen die Diagnose fragebogengestützt und mit standardisierten Instrumenten durchgeführt wurde. Die Rückmeldung der individuellen Ergebnisse bezog sich auf vier zentrale Instrumente und enthielt zahlreiche Hinweise zum Umgang mit den Ergebnissen. Die Rückmeldung wurde so dargestellt, dass die Werte der einzelnen Lehrkraft immer im Vergleich zum Gesamtergebnis des Kollegiums sichtbar wurden. Teilweise konnten die Lehrkräfte dadurch auch erkennen, wie viel Prozent des Kollegiums die gleichen Werte aufwiesen bzw. die gleichen Einschätzungen teilten. Die folgende Abbildung verdeutlicht das für den Bereich der Zufriedenheit mit den zentralen Bereichen des Berufsalltags.

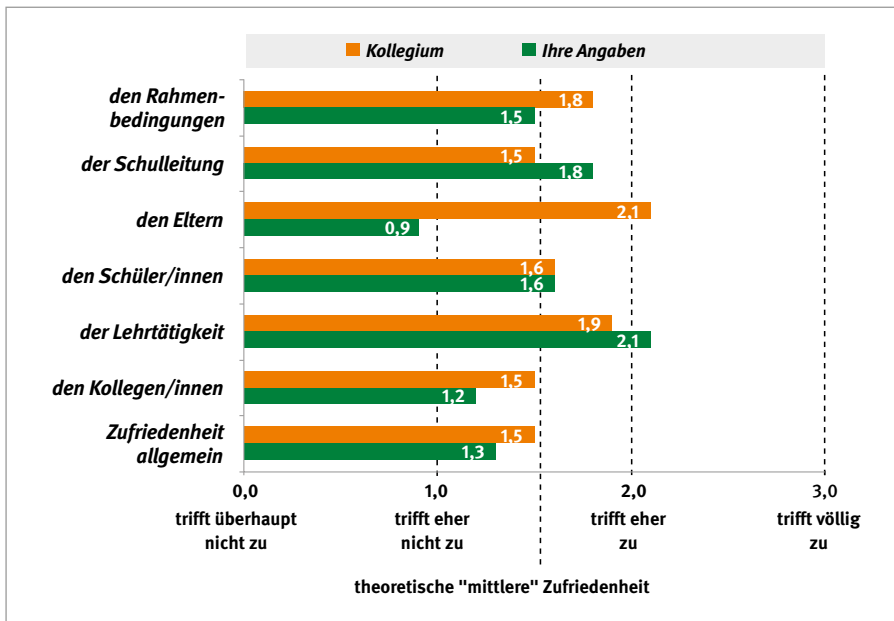


Abbildung 8.3: Beispiel für die individuelle Rückmeldung einer Lehrkraft, Zufriedenheit

Was waren die Ziele dieser aufwändigen individuellen Rückmeldung?

Erkennen des individuellen Entwicklungsbedarfs: Für die einzelne Lehrkraft kann ein individueller Entwicklungsbedarf aufgezeigt werden. Dieser wird durch eine rein kollegiale Rückmeldung nicht so deutlich. In einer unserer Projektschulen hat sich zum Beispiel durch die Betroffenheit, die einzelne Kolleginnen und Kollegen durch ihre persönlichen Ergebnisse erfahren haben, der Wunsch nach entsprechender psychosozialer Beratung verstärkt und eine enge Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmedizinischen Dienst entwickelt.

Erkennen der Veränderungspotenziale: Jede Lehrkraft kann ihre individuellen Ergebnisse mit denen des gesamten Kollegiums vergleichen. Die Lehrkräfte können erkennen, wie viele ihrer Kolleginnen und Kollegen ähnliche oder abweichende Bewertungen vorgenommen haben. Die Erkenntnis, dass Kolleginnen und Kollegen bestimmte Tätigkeitsbereiche als weniger belastend erleben als man selbst, soll Veränderungspotenziale verdeutlichen und die Motivation zum Austausch wecken, um günstigere Wege zum Umgang mit potenziell belastenden Situationen kennenzulernen. Wenn etwa Kolleginnen und Kollegen das Schülerverhalten weniger belastend finden, stellt sich die Frage, was die erfolgreicherer Kolleginnen und Kollegen anders machen und was die betroffene Lehrkraft selbst dabei lernen kann.

Veränderungspotenziale können aber auch auf der personalen Ebene erkannt und umgesetzt werden. Aus der individuellen Rückmeldung lassen sich konkrete Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten ableiten, etwa für eine veränderte Wahrnehmung und Bewertung des Schülerverhaltens oder der kollegialen Zusammenarbeit, für ein individuelles Training, eine Beratung oder Fortbildung.

Impuls für die Themenfindung: Die individuelle Rückmeldung soll Impulse für das Finden und Auswählen der Themen im Bereich der Verhaltensprävention geben. Lehrkräfte sollen ermutigt werden, ihren persönlichen Belastungsschwerpunkt für ein Interventionsthema vorzuschlagen und Kolleginnen und Kollegen mit gleichen Werten zur Zusammenarbeit zu motivieren.

Impuls für die Gruppenbildung: Der Vergleich von individueller und kollegialer Bewertung soll einen Impuls für die Bildung von Gruppen geben. In solchen Gruppen können sich zum einen Personen mit ähnlichen Ergebnissen zusammenfinden, um gemeinsam an den für sie dringlichen Themenbereichen zu arbeiten. Es können sich aber auch Gruppen mit unterschiedlichen individuellen Einschätzungen ergeben. Der Vorteil einer solchen Gruppe wäre, voneinander zu lernen und so die kollegiale Zusammenarbeit zu fördern.

Individuelle Diagnoserückmeldungen ermöglichen einzelnen Lehrkräften, den eigenen Entwicklungsbedarf zu erkennen. Die Betroffenheit und damit Veränderungsbereitschaft können erhöht werden. Das Zusammenspiel von kollegialer

und individueller Diagnoserückmeldung führt zum Austausch im Kollegium und kann Impulse für die Interventionsarbeit im Gesundheitsförderungsprozess geben.

Individuelle Rückmeldungen zu erstellen ist ein anspruchsvolles Unterfangen und auch aus datenschutzrechtlichen Gründen für Schulen kaum durchführbar. Wenn standardisierte Fragebögen eingesetzt werden, bedarf es guter Kenntnisse in Auswertungstechniken. Ob diese in Schulen in ausreichendem Umfang vorhanden sind, muss im Einzelfall geprüft werden. Inzwischen sind einige standardisierte Instrumente über das Internet so aufbereitet worden, dass sie sowohl individuelle als auch kollegiale Rückmeldungen automatisch erstellen können. Ein Beispiel ist etwa das kostenpflichtige Angebot www.ichundmeineschule.eu/ (weitere Instrumente unter www.handbuch-lehrergesundheit.de).

Mit der individuellen Rückmeldung wird auch ein Bedarf an Beratung, Training bis hin zur Krisenintervention geweckt – und muss auch erfüllt werden, um Enttäuschungen zu vermeiden. Wenn Personen etwa die Rückmeldung erhalten, ihr Arbeitsverhalten und Arbeitserleben sei im höchsten Maße gesundheitsschädlich, benötigen sie eine direkte Hilfestellung bei der Suche nach individuellen Trainings oder Beratungsangeboten. Auch Personalentwicklungsgespräche mit der Schulleitung könnten notwendig werden.

Tipps „Lehrerforen als Gesundheitsratgeber“

Ein ressourcengünstiger und einfacher Weg bei Problemfällen könnte die Nutzung von Lehrer-Online-Foren sein. Diese bedeuten eine neue Unterstützungsfunktion in der kollegialen Beratung. Die Anfragen werden nicht nur von interessierten und erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, sondern auch von professionellen Beraterinnen und Beratern beantwortet. Ein solches Angebot ist besonders nützlich in den Fällen, in denen Schulen noch nicht oder nur unzureichend über gesundheitsförderliche Netzwerke verfügen, nicht ausreichend Betriebsärzte zur Verfügung stehen oder die Einhaltung der entsprechenden Erlasse und Gesetze zum schulischen Gesundheitsschutz zu wünschen übrig lässt. Ein gutes Beispiel für Online-Beratung ist das Lehrer-Online-Forum, das an der Leuphana Universität Lüneburg entwickelt wurde (www.lehrerforum.de).

8.7.4 Initiierung von Themenfindung und Gruppenbildung

Im Folgenden sollen aus den vorangegangenen Abschnitten die Schlussfolgerungen für die Themenfindung und Gruppenbildung in der Interventionsphase zusammengestellt werden.

Auswahl schulspezifischer Themen

Eine fundierte und differenzierte Diagnose ermöglicht einen Einblick in die innere Struktur einer Schule mit ihren Stärken und Schwächen. Die Diagnoseergebnisse zeichnen die Entwicklungsgeschichte der Schule nach und erklären Ursachen für Probleme. Aus den Diagnoseergebnissen können handlungsleitende Ziele für die Organisationsentwicklung abgeleitet werden. Die Themen, die aus den Diagnoseergebnissen entwickelt werden, können sich sowohl auf die individuellen Ergebnisse als auch auf die kollegialen Ergebnisse beziehen. Wichtig für die Förderung der Veränderungsbereitschaft ist es, dass die Lehrkräfte selbst die Themen aus den Diagnoseergebnissen ableiten können, die ihnen wichtig sind und die sie besonders interessieren. Der Prozess der Themenfindung im Anschluss an die Diagnoserückmeldung sollte deshalb zum einen möglichst das gesamte Kollegium beteiligen, zum anderen viel Zeit zur Auseinandersetzung mit den Diagnoseergebnissen lassen. Eine mehrstündige (extern oder intern) moderierte Veranstaltung im Rahmen eines pädagogischen Tages ist dabei förderlich, denn von der Themenfindung hängt die anschließende Interventionsphase maßgeblich ab.

Tipps „Fortbildung in Moderationstechniken“

Wenn eine Schule umfangreiche Entwicklungsprozesse anstoßen möchte, kann es sinnvoll sein, in der Vorbereitung Kolleginnen und Kollegen in Moderationstechniken fortzubilden. Damit schafft sich die Schule weitere personale Ressourcen. Angebote für Moderationsschulungen finden Schulen bei den Schulbehörden, in Landesprogrammen oder bei externen Anbietern.

Gründung von Beteiligungs- oder Arbeitsgruppen

Wenn die Lehrkräfte aus der Diagnoserückmeldung Themen abgeleitet haben, müssen sie in einem zweiten Schritt Kolleginnen und Kollegen gewinnen, die mit ihnen an diesen Themen arbeiten. Die Gruppenbildung kann aus der gemeinsamen Betroffenheit heraus geschehen, wenn es etwa um den Bereich der Verhaltensprävention geht oder um Probleme, die nur einen Teil des Kollegiums konkret betreffen, etwa in einer Abteilung (z. B. eine Gruppe, die sich mit der Problematik verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler beschäftigt und überwiegend im Berufsvorbereitungsjahr unterrichtet). Die Gruppenbildung kann aber auch einem gemeinsamen Interesse entspringen, etwas an der Organisation der Schule ändern zu wollen (Verhältnisprävention). In unseren Projekten sind aus diesem Motiv heraus verschiedene Beteiligungsgruppen entstanden, die sich mit ganz konkreten Fragen der jeweiligen schulischen Organisation beschäftigt haben (Beispielhafte Themen: Arbeitsplatzgestaltung, Korrekturbelastung, Konferenzgestaltung, Optimierung von Arbeitsprozessen, mehr dazu auch unter www.dak.de/dak/leistungen/gesunde-schule-1351706.html).

Förderlich für die Gründung und Fortführung der Arbeitsgruppen sind folgende unterstützende Maßnahmen:

- „Aufwandsentschädigung“ für die zusätzliche Arbeit, etwa durch Stundenentlastung
- Finanzielle Ressourcen zur Umsetzung von Maßnahmen
- Würdigung und Unterstützung der Arbeit durch Schulleitung und Kollegium
- Projektstrukturen zur Unterstützung und zum gegenseitigen Austausch zwischen den Gruppen, etwa durch Steuerkreise (vgl. Kap. 7)
- Interne oder externe Moderation der Arbeitsgruppen
- Evaluation der Gruppenprozesse, Arbeitsprozesse und –ergebnisse (vgl. Kap. 7 und 10 in diesem Handbuch)

Umfangreiche Informationen und Praxistipps zur Gruppenbildung und –arbeit in Projekten zur schulischen Gesundheitsförderung erhalten Sie in Kapitel 9.

8.8 Instrumente für die Diagnose

In diesem Kapitel werden zunächst verschiedene Methoden für die Diagnosephase unter besonderer Berücksichtigung der Methode „Fragebogen“ vorgestellt. Dabei werden Vor- und Nachteile von Fragebögen diskutiert. Im Mittelpunkt steht die Frage nach den Güte- und Qualitätskriterien.

Folgende Instrumente werden in Schulentwicklungsprozessen verwendet:

- Interviews
- Fragebögen
- Beobachtungen
- Analyse sekundärer Daten, z. B. von Fehltagen
- Diagnose-Workshops: Moderationsmethode, SWOT-Methode
- Checklisten/Strukturierungshilfen, z. B. Kraftfeldanalyse, Fischgrättdiagramm: Strukturierung und Visualisierung von Ursachen
- Metaphorische Aktionen: Gestalterischer Zugang zur Diagnose durch bildhafte Vorstellungen

Eine Übersicht über diese Instrumente mit Kopiervorlagen finden Sie im „Manual Schulentwicklung“ (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 2011)

In den meisten Projekten zur Gesundheitsförderung an Schulen wurden bislang Methoden in der Diagnosephase angewandt, die den Methoden „Diagnose-Workshops“, „Checklisten“ oder „metaphorische Aktionen“ ähneln. Diese Methoden bewegen sich zumeist im Themenbereich der Moderation, die an einem pädagogischen Tag durchgeführt wird. Es handelt sich um Methoden, die von den Schulen selbst angewendet und ausgewertet werden können. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Selbstevaluation.

Tipp

Ideen und Vorlagen für unterschiedliche Diagnosemethoden finden Sie unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



Im Folgenden geht es um Fragebögen als standardisierte Instrumente zur Erfassung psychischer Belastung.

Schulen, die auf dem Weg zur Gesundheitsförderung mit einer umfassenden Diagnose beginnen wollen, haben es nicht leicht. Es gibt derzeit nur sehr wenige Instrumentarien, die für den Lehrerberuf geeignet sind und eine umfassende Analyse des gesundheitlichen Ist-Standes eines Kollegiums unter Einbeziehung der Arbeitsbedingungen erlauben (ein positives Beispiel ist das Instrument IQES, www.iqesonline.net).

Ein Teil der Instrumente, wie sie etwa von den jeweiligen Kultusministerien oder aus Forschungsprojekten zur Verfügung stehen, ist nicht wissenschaftlich geprüft (Validität). Es handelt sich um Fragen, die aus der Schulpraxis heraus oder aus konkreten kleineren Forschungsanliegen entwickelt wurden. Sie entsprechen nicht immer den Gütekriterien an Instrumente zur Erfassung psychischer oder psychosozialer Belastung.

Information „Gütekriterien“

Wissenschaftliche Messmethoden müssen bestimmten Gütekriterien bzw. Qualitätskriterien genügen. Dabei geht es vor allem um die Frage, ob aufgrund des Ergebnisses eine (abgesicherte) Entscheidung getroffen werden kann.

Im Allgemeinen kann zwischen Hauptgütekriterien und Nebengütekriterien eines Test- oder Diagnoseverfahrens differenziert werden. Bei den Hauptgütekriterien unterscheidet man zwischen der Objektivität, der Reliabilität und der Validität.

- Die Objektivität bezeichnet das Ausmaß, in dem ein Testergebnis in Durchführung, Auswertung und Interpretation von der Untersuchungsleiterin bzw. vom Untersuchungsleiter nicht beeinflusst werden kann und somit unabhängig von der Testleiterin bzw. vom Testleiter ist.
- Die Reliabilität gibt den Grad der Zuverlässigkeit bzw. der Genauigkeit einer Messmethode an. Ein Test wird dann als reliabel bezeichnet, wenn es bei einer Wiederholung der Messung unter denselben Bedingungen und an denselben Gegenständen zu gleichen Ergebnissen kommt.
- Die Validität gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem ein Testverfahren das misst, was es zu messen vorgibt.

- Bei den Nebengütekriterien wird zwischen der Ökonomie (Wirtschaftlichkeit), der Nützlichkeit, der Normierung und der Vergleichbarkeit eines Messverfahrens unterschieden.
- Ein weiteres Kriterium ist die Fairness: Haben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Chance auf ein faires Ergebnis oder werden bestimmte Gruppen ausgeschlossen bzw. benachteiligt?

In einigen Leitfäden oder Empfehlungen zur Schulqualitätsentwicklung, Selbstevaluation und Schulgesundheit wird empfohlen, Fragebögen durch Schulen selbst entwickeln zu lassen. Das erhöht auf der einen Seite die Selbstbeteiligung und Veränderungsbereitschaft des Kollegiums. Auf der anderen Seite ist ein solches Vorgehen problematisch, weil es in der Regel nicht theoriegeleitet und mit wissenschaftlich geprüften Instrumenten arbeitet. Auch sind Schulen häufig überfordert und bringen weder das notwendige Expertenwissen noch die Zeit mit, um Fragebögen zu entwickeln. Zwar gibt es bereits erprobte Web-Tools wie Grafstat (www.grafstat.de), die Schulen die Erstellung und Auswertung von eigenen Fragen erleichtern. Zudem gibt es bereits erprobte Instrumente, auf die Schulen zurückgreifen können (vgl. die Aufstellung unter www.handbuch-lehrergesundheit.de). Da es aufwändig ist, das gesamte Kollegium zu einer Befragung zu motivieren und von der Qualität der Ergebnisse viel abhängt, sollte zuvor intensiv über die Auswahl der Instrumente nachgedacht werden. Sonst bringt die Diagnosephase nicht die Ergebnisse, die Impulsgeber für die Interventionsphase sein sollen.

Was ist der Vorteil von (standardisierten) Fragebögen?

- Standardisierte Instrumente entsprechen dem aktuellen Forschungsstand und messen Merkmale, deren Bedeutung erwiesen ist. Sie sind in ein theoretisches Rahmenmodell eingebettet.
- Standardisierte Instrumente bieten Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Stichproben, zum Beispiel mit größeren Lehrerstichproben. Das kann interessante Ergebnisse für die einzelne Schule bieten.
- Eine größere Personenanzahl kann befragt werden (vor allem, wenn die Erhebung online stattfindet).
- Ein Fragebogen kann genau auf die jeweilige Fragestellung zugeschnitten bzw. danach ausgesucht werden.
- Alle Interessengruppen im Kollegium werden erfasst. Auch Minderheiten kommen zu Wort.
- Die Datenerhebung ist anonym.

- Es lassen sich je nach Zielsetzung vielfältige Berechnungen und grafische Darstellungen anfertigen. Bei mehrmaliger Befragung können die Ergebnisse verglichen werden (Evaluation).
- Die Berechnungsmethoden sind effizient (schnelle Auswertung bei geschlossenen Fragen) und qualitativ hochwertig. Fehler können vermieden werden.
- Standardisierte Fragebögen bieten Zuverlässigkeit in Bezug auf Messgenauigkeit und Objektivität. Die Ergebnisse lassen sich so besser interpretieren.

Nachteile standardisierter Instrumente:

- Standardisierte Fragebögen erfassen möglicherweise nicht genau die Fragestellung oder Problemlage der Schule.
- Das Kollegium benötigt eine umfangreiche Information über das Instrument, um den Nutzen für den Entwicklungsprozess zu erkennen.
- Die Auswertung benötigt in der Regel die Beherrschung von Statistikkenntnissen. Eine externe Auswertung kostet Geld, wenn sie nicht im Rahmen von Forschungsprojekten erfolgt.
- Standardisierte Instrumente können kostenpflichtig sein, wenn die Rechte am Verfahren bei einem Verlag liegen. Es sind jedoch auch Instrumente verfügbar, die zur Nutzung freigegeben sind (vgl. die Übersicht unter www.handbuch-lehrergesundheit.de).

Schulen müssen Kriterien entwickeln und ihre Ressourcen prüfen, bevor sie an die Auswahl der Instrumente gehen. Folgende Fragen können hier Impulse geben:

- Was sind die Ziele der Diagnose zum gesundheitlichen Ist-Stand? Danach richtet sich vor allem die Auswahl der Instrumente.
- Wie hoch sind die Ansprüche an die Gütekriterien? Möchte die Schule ihre Diagnose entsprechend dem Stand der aktuellen Gesundheitsforschung durchführen und mit anderen Stichproben vergleichen?
- Sollen individuelle Rückmeldungen für jede Lehrkraft erstellt werden? Wenn ja, welches Instrument ermöglicht das zu welchen Kosten?
- Gibt es in der Schule personelle und finanzielle Ressourcen zur Erfassung und Auswertung der Fragebögen? Wenn externe Hilfe benötigt wird, muss geprüft werden, welche externen Beraterinnen bzw. Berater geeignet sind.

Der größte Vorteil standardisierter Instrumente ist ihre Einbindung in den Forschungskontext. Wenn aus vielen Studien Ergebnisse zu gesundheitsförderlichen Strukturen und Ressourcen in Organisationen bekannt sind, ist es sinnvoll, die dort verwandten und wissenschaftlich erprobten Instrumente auch in Schu-

len einzusetzen. Das betrifft vor allem die berufunspezifischen Belastungsfaktoren. Wie in den vorangehenden Kapiteln deutlich wurde, ist der Lehrerberuf aber auch gekennzeichnet durch besondere, berufsspezifische Belastungsfaktoren und Ressourcen (vgl. Kap. 2 und 3). Für die Erfassung dieser berufsspezifischen Belastungsfaktoren und Ressourcen fehlen oftmals standardisierte Instrumente.

Um eine möglichst umfassende Ist-Analyse der Stärken und Schwächen der jeweiligen Schule durchführen zu können, kann es deshalb sinnvoll sein, zusätzlich auf nicht-standardisierte Instrumente zurückzugreifen, die explizit für Lehrkräfte entwickelt wurden.

Es spricht nichts dagegen, in Einzelfällen offene oder auch selbst entwickelte Fragen in der Diagnose einzubinden. Das mag da sinnvoll sein, wo standardisierte und nicht-standardisierte Instrumente nicht die spezifische Problematik einer Schule erfassen, etwa die Anforderungen durch eine speziell zusammengesetzte Schülerschaft. Offene Fragen können auch dazu dienen, bereits bei der Erhebung der Daten das Expertenwissen und die Motivation der Lehrkräfte zu aktivieren, wenn beispielsweise um Ideen für gesundheitsförderliche Maßnahmen in der Schule gebeten wird.

8.9 Literatur

- Badura, B. (2004). Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können. Unveröffentl. Gutachten für die Landesregierung NRW.
- Becker, P. (2003). Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung (S. 13-15). Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.
- Bilz, L. (2008). Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.-G. & Schelle, C. (2010). Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büssing, A. (2004). Organisationsdiagnose. In H. Schuler, (Hrsg.). Lehrbuch Organisationspsychologie (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage S. 557-601). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Glatz, H. & Graf-Götz, F. (2007). Handbuch Organisation gestalten. Weinheim: Beltz.
- Jarmai, H. (2011). Sechs typische Denkfehler im Umgang mit Problemen in komplexen sozialen Systemen. In Journal für Schulentwicklung, 4/2011, 15. Jg., 50-51
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 757-773). Münster u.a.: Waxmann.

- Kleinmann, M. & Wallmichrath, K. (2004). Organisationsdiagnose. In H. Schuler (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete, Serie III Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 4 Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation (S. 653-701). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett.
- Priebe, B. (1998). Entwicklung der eigenen Schule – Impulse aus der Lehrerfortbildung. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.). Handbuch zur Schulentwicklung. (S. 336-357). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. In: M. Rothland. (Hrsg.). (2007). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf? Modelle, Befunde, Interventionen (S. 11-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sühlsen, T. (2011). Systemisches Denken – Eine Perspektivierung von Schulentwicklung orientiert an der Luhmann'schen Systemtheorie. Ein fiktiver Dialog. In Journal für Schulentwicklung, 4/2011, 15. Jg., 14-19
- Ulber, D. (2006). Organisationsdiagnose an Schulen. Entwicklung eines Survey-Feedback-Instruments zur Bestandsaufnahme im Schulentwicklungsprozess. Münster u. a.: Waxmann.

HEIDRUN BRÄUER & THOMAS PETZEL

9 Arbeiten in Projektgruppen zur schulischen Gesundheitsförderung

Im Rahmen von Interventionsmaßnahmen besitzt die Zusammenarbeit in Gruppen eine herausragende Bedeutung: Selten werden Maßnahmen von Einzelpersonen geplant, durchgeführt und evaluiert; in der Regel wird dies von einer oder mehreren hierfür initiierten Projektgruppe/n geleistet. Dies erscheint bei Interventionsmaßnahmen aus vielerlei Hinsicht sinnvoll:

- Zu den wichtigsten Gründen zählt, dass die Interventionsmaßnahmen, die im Rahmen des Survey-Feedback-Ansatzes (vgl. Kap. 3) zu bewältigen sind, so komplex ausfallen und daher so viele Ressourcen erfordern, dass diese von einer Person kaum allein bearbeitet werden können.
- Hinzu kommt, dass die meisten Menschen lieber in Gruppen als allein arbeiten, da die Zusammenarbeit mit anderen Menschen unabhängig von konkreten Inhalten und Zielen oft motivierend wirkt (Bräuer, 2005).
- Letztlich wird meist auch die Akzeptanz der Planungen und Maßnahmen in einem Kollegium höher ausfallen, wenn mehrere Kolleginnen und Kollegen mit ihren unterschiedlichen Meinungen und Fähigkeiten an der Erarbeitung beteiligt waren. Dies gilt vor allem dann, wenn die Gruppenkonstellation ein repräsentatives Abbild der Interessen eines Kollegiums darstellt.

Da aus den genannten Gründen auch im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung der Großteil der Projektarbeit in Gruppen stattfindet, nimmt die Qualität dieser Gruppenarbeit erheblichen Einfluss auf das Ergebnis der Interventionsmaßnahmen.

Wie bei allen Gruppen, die gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten, leidet auch die Arbeit von Projektgruppen häufig darunter, dass sie ohne spezifische Maßnahmen zumeist hinter ihren potenziellen Möglichkeiten zurückbleiben. Sie arbeiten also nicht so effizient, wie es ihnen unter günstigeren Umständen eigentlich möglich wäre (vgl. Witte, 2001). Diese wissenschaftliche Erkenntnis widerspricht der Alltagsannahme einer Überlegenheit der Arbeit von Gruppen im Vergleich zu der von Einzelpersonen. Dies findet bei Gruppenarbeiten in der Praxis allerdings noch selten Berücksichtigung.

In diesem Kapitel soll verdeutlicht werden, warum viele Gruppen weniger erfolgreich arbeiten und durch welche Maßnahmen die Effizienz von Gruppen gesteigert werden kann. Insbesondere wird auf weit verbreitete, aber falsche, Alltagsannahmen ausführlich eingegangen.

Kenntnisse über die tatsächlichen Zusammenhänge und die Effektivität von Gruppen sind erforderlich, um die Notwendigkeit von spezifischen Maßnahmen

zur Leistungsförderung von Gruppen zu verstehen, wie sie unter Kapitel 9.3 erläutert werden. Solange beispielsweise in einer Gruppe die Meinung vorherrscht, dass Gruppen per se effektiv arbeiten und bereits eine hohe Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit als Indikator für gute Ergebnisse gilt, werden die Mitglieder dieser Gruppe kaum nachvollziehen können, warum die im Folgenden aufgeführten präventiven bzw. intervenierenden Maßnahmen nützlich sind. In diesem Fall werden sie höchstwahrscheinlich auch nicht umgesetzt. Die Handlungsempfehlungen für die Arbeit in Gruppen berücksichtigen zum einen spezifische Maßnahmen, um Leistungsverluste in Gruppen möglichst gering zu halten und zum anderen werden auch allgemeine Hinweise und Tipps zur Gestaltung von Projektgruppen und zu ihrer sinnvollen Integration in das Gesamtsystem „Schule“ gegeben. Der Fokus liegt dabei auf den folgenden Variablen im Arbeitsprozess einer Gruppe:

1. Die Ausgangsbedingungen: d. h. die individuellen Fähigkeiten, die Interessen und die Motivation der Gruppenmitglieder, besitzen bereits zu Anfang einen starken Einfluss darauf, wie erfolgreich die Arbeit einer Gruppe vermutlich verlaufen wird.
2. Im Verlauf der Gruppenarbeit gewinnen dann strukturelle Merkmale des Prozesses besondere Bedeutung. Hierunter fallen bspw. die Dokumentation von Planungs(fort)schritten, die sinnvolle Festlegung von Zielen und Teilzielen sowie die „öffentliche“ Darstellung der Arbeit der Gruppe, also die Transparenz der Ziele und Planungsprozesse für das gesamte Kollegium.

Im Folgenden werden zunächst wissenschaftliche Erkenntnisse zu relevanten Gruppenprozessen dargestellt. Es wird diskutiert, welche Ratschläge ggf. aus diesen Erkenntnissen abgeleitet werden können. An einigen Stellen wird deutlich werden, dass die Gültigkeit von Empfehlungen stark von strukturellen und personellen Gegebenheiten an einer Schule wie z. B. der Größe eines Kollegiums abhängt. Einschränkungen bzgl. der Übertragbarkeit allgemeiner wissenschaftlicher Erkenntnisse auf spezifische Arbeitssituationen an Schulen sind den Verfassern bewusst; es ist allerdings nicht möglich, auf alle denkbaren Bedingungen einzugehen. Die Ausführungen beinhalten dennoch für alle interessierten Leserinnen und Leser einige nützliche Hinweise und Erkenntnisse.

9.1 Theoretische Ausführungen zu Gruppen und Gruppenleistung

Der Begriff der „Gruppe“ ist in unserem täglichen Sprachgebrauch allgegenwärtig. Nach wissenschaftlicher Definition gilt jedoch nicht jede Ansammlung von Menschen automatisch als eine Gruppe, sondern es müssen neben der Anzahl von Personen weitere Kriterien erfüllt sein, damit von einer Gruppe gesprochen werden kann. Im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners verschiedener

Definitionen kann als Gruppe ein Zusammenschluss von mindestens zwei bis drei Personen gelten, die miteinander kommunizieren bzw. interagieren und gemeinsame Ziele verfolgen. Aufbauend auf dieser Definition werden in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur verschiedene Formen von Gruppen unterschieden. Diese Differenzierungen sind für die folgenden Ausführungen jedoch eher irrelevant.

Definition: Gruppe

Wird nachfolgend von „Projektgruppen“ oder „Gruppen“ gesprochen, sind hiermit zwei oder mehr Personen gemeint, die zeitlich begrenzt mit der Bewältigung einer Aufgabe betraut sind.

Da in diesem Kapitel die Optimierung von Gruppenarbeitsergebnissen im Mittelpunkt steht, werden nachfolgend einige Erläuterungen zur Thematik „Gruppenleistung“ gegeben. Wie die Abbildung 9.1 verdeutlicht, werden Gruppenergebnisse sowie Gruppenprozesse von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst; auch können verschiedene Arten von Ergebnissen differenziert werden.

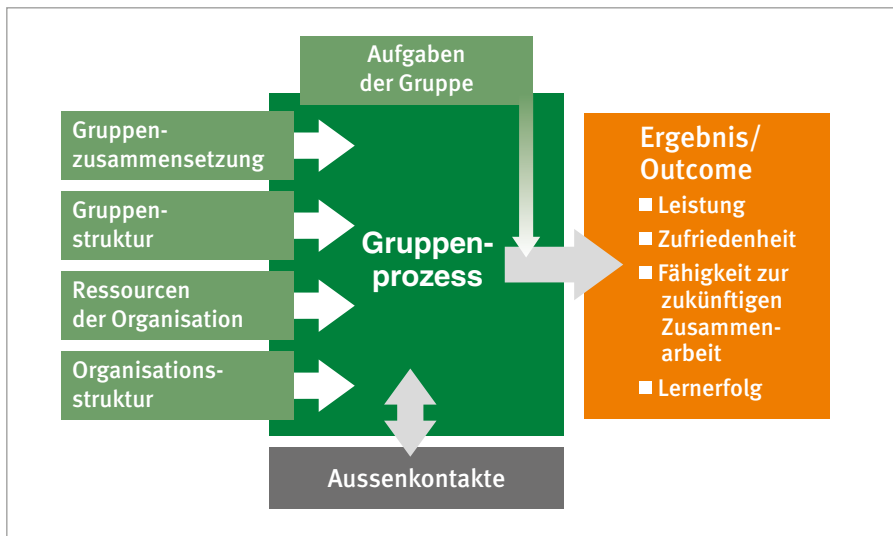


Abbildung 9.1: Einflussfaktoren auf das Gruppenergebnis (in Anlehnung an Gladstein, 1984)

Aus der Abbildung wird deutlich, dass nicht nur die Ausgangsvoraussetzungen (Gruppenzusammensetzung, Gruppenstruktur etc.) das Leistungsergebnis von Gruppen beeinflussen, sondern dass die Ergebnisse wesentlich vom Gruppenprozess bzw. der Qualität der Interaktionen während der Gruppenarbeit bestimmt werden.

Auch muss für eine weitergehende Analyse geklärt werden, welche Art von Ergebnis („Outcome“) betrachtet werden soll: Geht es um die Zufriedenheit der Mitglieder mit der Gruppe und ihrer (Zusammen-)Arbeit oder ist die – mehr oder weniger gut messbare – objektive Leistung von Interesse? Typischerweise wird der zuerst genannte Aspekt als „sozio-emotionaler Bereich“ und die objektive Leistung als „Effektbereich“ von Gruppenarbeit bezeichnet (vgl. Crott, 1979). Wird nachfolgend von „Gruppenleistung“ gesprochen, ist stets der Output bzw. der Effektbereich gemeint.

Dass die Ergebnisse von Gruppen in den beiden Bereichen (sozio-emotionaler vs. Effektbereich) nicht übereinstimmen müssen und oftmals sogar gegenläufig sind, wird unter Kapitel 9.2.3 erläutert. Durch diesen Fokus auf Ergebnisse der Gruppenarbeit soll die Bedeutung des sozio-emotionalen Bereichs der Gruppenarbeit nicht gemindert werden. Selbstverständlich ist es grundsätzlich wünschenswert, dass die Mitglieder einer Gruppe ihre Zusammenarbeit als angenehm bzw. zufriedenstellend empfinden. Gerade Lehrkräfte wissen aus ihrer Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, dass sozio-emotionale Ziele bei der Planung von Gruppenarbeiten oftmals sogar im Vordergrund stehen. Bei schulischer Projektgruppenarbeit im Rahmen von Interventionsmaßnahmen tritt diese Funktion im Vergleich zur Qualität der Ergebnisse der Gruppenarbeit allerdings deutlich in den Hintergrund.

Bei der Frage, wie effizient eine Gruppe arbeitet, ist die Gruppenleistung stets im Vergleich zu den Leistungen zu betrachten, die einzelne Personen erbracht hätten. Eine adäquate Bezugsnorm wird zumeist durch folgendes Vorgehen gebildet: Die Einzelleistungen aller Gruppenmitglieder, die diese individuell erbracht haben, werden zur „potenziellen Gruppenleistung“ („Nominalleistung“) addiert und mit der real erbrachten Leistung der Gruppe („Realleistung“) verglichen. Übersteigt die Nominalleistung die Realleistung, besteht eine Leistungsminde- rung, im umgekehrten Fall eine Leistungssteigerung, da das Gruppenergebnis dann das summierte Einzelpersonenergebnis übertrifft.

Beispiel:

Eine Person schafft es allein an einem Tag einen Raum zu tapezieren. Dies gelingt ebenfalls drei anderen Personen, wenn sie getrennt voneinander arbeiten. Hieraus ergibt sich eine nominale Gruppenleistung von vier tapezierten Räumen pro Tag. Wenn alle vier Personen zusammen arbeiten und Räume tapezieren würden, wäre somit zu erwarten, dass sie an einem Tag vier Räume schaffen. Würden sie gemeinsam fünf Räume schaffen (Realleistung), wäre von einer Leistungssteigerung zu sprechen, würden sie nur drei Räume schaffen (Realleistung), von einer Leistungsminderung.

Studien zufolge kommt es in der Regel zu einer Leistungsminderung: Vier Personen tapezieren an einem Tag ca. 2 Räume (vgl. Kap. 9.2.1). Eine eindeutige Bestimmung der Real- und Nominalleistung bzw. der Effizienz von Gruppen ist für Bereiche wie Problemlösen und Entscheidungsfindungen, d. h. für klassische Tätigkeiten von Projektgruppen, schwieriger, jedoch durchaus möglich (vgl. hierzu Reimer, 2001) – und führt zu vergleichbaren Schlussfolgerungen. Die Vermutung, dass Gruppenarbeit allein deshalb als effektiver bzw. effizient zu bewerten ist, weil eine Gruppe mehr als eine Einzelperson leisten kann, ist dennoch sehr verbreitet.

9.2 Weitverbreitete Irrtümer zur Arbeit in Gruppen

Obwohl eine Vielzahl von praktischen Ratgebern zur Gestaltung von Klein-, Projekt- und Arbeitsgruppen existiert (z. B. Haug & Haug, 2008; Knoll, 1997), werden die darin aufgeführten Maßnahmen und Tipps selten konsequent in der Praxis umgesetzt. Ein Grund dafür ist vermutlich, dass sich bestimmte Irrtümer über die Arbeit und Effektivität von Gruppen hartnäckig halten. Solche fehlerhaften Annahmen werden im Folgenden erörtert.

9.2.1 Irrtum 1: Gruppen leisten mehr als einzelne Personen

Arbeits- bzw. Projektgruppen werden meist zur Lösung von Problemen und komplexen Aufgaben eingesetzt, weil von ihnen ein deutlicher Vorteil gegenüber der Leistung von Einzelpersonen erwartet wird:

- Das Zusammenspiel von individuell unterschiedlichen Fertigkeiten, Kompetenzen und Ideen lässt ein besseres Arbeitsergebnis erwarten
- Stärken der Gruppe sollen einzelne Schwächen ausgleichen
- Die Wahrnehmung von Zusammenhalt in einer Gruppe und gegenseitige Unterstützung sollen motivierend wirken. Psychologische Motivationstheoretiker sprechen in diesem Zusammenhang von der Befriedigung eines „Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit“ (Deci & Ryan, 1993, Ryan & Deci, 2000).

Information: Selbstbestimmungstheorie

Im Rahmen ihrer humanistisch orientierten „Selbstbestimmungstheorie“ gehen Deci und Ryan (1993) davon aus, dass Menschen drei psychische Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, Eingebundenheit) besitzen, die möglichst gut erfüllt sein sollten, weil sie motivationsfördernd sind. Diese drei Bedürfnisse besitzen in Bezug auf das hier behandelte Thema ungefähr folgende Bedeutung:

1. Autonomie: Menschen sollten wahrnehmen, dass sie selbst Entscheidungen über ihre Tätigkeit treffen können. Eine Einengung ihres Verhaltensspielraums wird als unangenehm empfunden und wirkt demotivierend.
2. Kompetenz: Aufgaben sollten so beschaffen sein, dass sie von einer Person auf Grundlage der eigenen Fähigkeiten bewältigt werden können. Sie dürfen aber auch keinesfalls unterfordernd wirken, da auch bei zu leichten Problemstellungen keine Kompetenzwahrnehmung entstehen kann.
3. Eingebundenheit: Die (gute) Zusammenarbeit mit anderen Personen ist für Individuen ebenfalls motivationsfördernd.

Diese sowie weitere positive Gruppeneffekte werden sowohl von Praktikern als auch in der einschlägigen Ratgeberliteratur oftmals behauptet. Dies spiegelt sich z. B. in der häufigen Zitierung des Ausspruchs von Aristoteles wider, das Ganze sei mehr als die Summe seiner Teile. Für diese angeblichen positiven Gruppeneffekte wird auch der Begriff „Synergie“ verwendet. Werden Befunde sozialpsychologischer Studien zur Leistungsfähigkeit von Gruppen als Bewertungskriterium zugrunde gelegt, fehlt allerdings nicht nur der Nachweis von Synergie-Effekten bei Gruppenarbeiten, sondern es muss vielmehr mit erheblichen negativen Effekten – sprich Leistungsverlusten – durch den Einsatz von Gruppen gerechnet werden (Greitemeyer, Schulz-Hardt & Frey, 2003; Stempfle & Badke-Schaub, 2002; Stroebe & Nijstad, 2004). Scherm (1998) zieht nach einer Sichtung einschlägiger Befunde zur Effizienz von Gruppen das Fazit, eine Gruppe sei bei Problemlösungen allenfalls so gut wie ihr zweitbestes individuelles Mitglied, wenn es alleine arbeiten würde (vgl. auch Martin, 1998).

Dass die eine oder andere Gruppenarbeit nicht sehr effektiv verlaufen ist, hat vermutlich jede Leserin und jeder Leser selbst einmal erfahren. Von Lehrkräften wird beispielsweise oftmals berichtet, dass Konferenzen, die im weiteren Sinn auch zu Gruppenarbeiten gezählt werden können, als wenig effizient erlebt werden. Ein möglicher Grund dafür kann wahrgenommener Gruppendruck sein, der dazu führt, dass abweichende Vorstellungen und Ideen nicht mehr geäußert werden. Sozialpsychologen sprechen hier von einem „Konformitätseffekt“

(Aronson, Wilson & Akert, 2008), der darauf zurückzuführen ist, dass man sich in einer Gruppe nicht durch abweichende Meinungen unbeliebt machen will. Dies ist ein Phänomen, das sehr häufig zu beobachten und durchaus auch funktional ist, weil Harmonie und Zusammenhalt in der Gruppe nicht gefährdet werden. Auf die Gruppenleistung kann sich dies allerdings negativ auswirken, da nicht mehr alle Ideen und Vorschläge eingebracht werden. Dass solche Situationen und Verhaltensweisen vorkommen, ist den meisten Personen bekannt. Wie häufig diese Verhaltensweisen auftreten und welche immensen negativen Effekte diese auf das Leistungsergebnis von Gruppen haben, ist vielen jedoch nicht bewusst. Nachfolgend wird anhand einiger Beispiele dargelegt, mit welchen Leistungsverlusten in Gruppen zu rechnen ist.

Information: Konformität

Als Konformität wird in der sozialpsychologischen Forschung bezeichnet, wenn eine Person ihre Meinungen, Einstellungen oder Verhalten an ihr soziales Umfeld anpasst. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen. Zwei verschiedene Ursachen können für einen solchen Effekt verantwortlich sein:

1. „Informationaler Effekt“: In bisher unbekanntem Situationen sind sich Menschen oft unsicher, welches Verhalten richtig und angemessen ist. Eine häufige Reaktion auf diese Unsicherheit ist die gezielte Beobachtung, wie sich andere Personen verhalten, die mit dieser Situation vertrauter sind. Dieses Verhalten wird dann nachgeahmt.
2. „Normativer Effekt“: Eine andere Ursache für Konformität liegt in der Wahrnehmung sozialen Drucks in Gruppensituationen. Wenn eine Person erfährt, dass alle anderen Mitglieder einer Gruppe einhellig eine bestimmte Meinung vertreten, kommt es sehr häufig vor, dass sie trotz abweichender Ansichten vorgeblich dieser Meinung auch zustimmt oder zumindest ihre eigene Meinung nicht offen äußert. Durch dieses Verhalten bleibt die Harmonie in einer Gruppe gewahrt und die Person vermeidet es, sich den Unmut der anderen Gruppenmitglieder zuzuziehen.

9.2.1.1 Befunde zur Effizienz von unstrukturierter Gruppenarbeit

Zur Verdeutlichung von Fehlannahmen zu Gruppenleistungen können Befunde zum sog. „Brainstorming“ angeführt werden. Beim Brainstorming handelt es sich um eine Kreativtechnik, die vor allem dann eingesetzt wird, wenn für ein Problem in kurzer Zeit unter Beachtung einiger Verhaltensregeln möglichst viele unterschiedliche und ggf. auch ungewöhnliche Lösungsvorschläge gesammelt werden sollen. Die meisten Menschen nehmen an, dass beim Brainstorming in einer Gruppe bessere Ergebnisse erzielt bzw. mehr Ideen produziert werden, als wenn alle Gruppenmitglieder separat Ideen entwickeln würden. Die Befunde

empirischer Studien belegen jedoch einhellig, dass Gruppen bei dieser Aufgabe schlechter abschneiden als einzelne Personen.

Tabelle 9.1: Experimentelle Daten zum Verhältnis von Real- zu Nominalleistung beim Brainstorming nach Zysno (1998a)

Anzahl der Gruppenmitglieder	Effizienz (Nominal- und Realleistung)
2	75 %
3	67 %
4	58 %
6	50 %
8	43 %
10	42 %
12	39 %

In Tabelle 9.1 werden die Ergebnisse einer Studie von Zysno (1998a) dargestellt, in der das Verhältnis von Realleistung (tatsächlich erbrachte Leistung der Gruppe) zu Nominalleistung (was leisten alle Gruppenmitglieder theoretisch zusammen, wenn ihre Einzelleistungen zusammengerechnet würden) beim Brainstorming untersucht wurde. Würde die Leistung einer Gruppe exakt den aufaddierten Einzelleistungen aller Gruppenmitglieder entsprechen, so würde ein Wert von 100 % erzielt werden. Geringere Werte bedeuten, dass die Gruppe weniger leistet, als aufgrund der erbrachten Einzelleistungen erwartet werden konnte. Die Ergebnisse (vgl. Tab. 9.1) zeigen, dass mit steigender Zahl der Gruppenmitglieder eine drastische Abnahme der Effizienz der Gruppenleistung bzw. der Anzahl der produzierten Ideen zu verzeichnen ist. Bereits bei zwei Personen ist ein Leistungsverlust zu verzeichnen, Gruppen von sechs Personen oder mehr erreichen nicht einmal die Hälfte ihrer potenziellen Leistung.

Eine Meta-Studie (Mullen & Johnson, 1991), in der 21 unterschiedliche Studien zum Brainstorming zusammenfassend untersucht wurden, kann diese Befunde bestätigen: Weder qualitative noch quantitative Vorteile wurden durch Gruppenarbeiten beim Brainstorming erzielt. In fast allen Experimenten waren aufsummierte Einzelleistungen der Gruppenleistung überlegen. Obwohl in Veröffentlichungen immer wieder auf die Leistungsverluste beim Brainstorming hingewiesen wird (Stroebe & Nijstad, 2004), hält sich – oftmals nicht nur in der Praxis – der Irrglaube, Gruppen würden insbesondere bei solchen kreativen Aufgaben einen Leistungsvorteil gegenüber Einzelpersonen erzielen.

Als weiterer wesentlicher Vorteil von Gruppen beim Problemlösen und Entscheidungsfinden wird häufig angenommen, dass Gruppen als Regulativ individuelle Fehlleistungen sowie Wissensdefizite ausgleichen bzw. kompensieren (Schulz & Frey, 1998). Auch dieser angebliche Vorteil scheint jedoch nur theoretisch zu existieren, da sowohl Beispiele aus der Praxis als auch die Befunde empirischer Studien etwas anderes belegen (Ardelt-Gattinger, Lechner & Schlögel, 1998).

Beispiel:

Die Vorbereitungen der „Invasion in der Schweinebucht“ durch eine paramilitärische Gruppe von Exil-Kubanern, die 1961 nach der kubanischen Revolution das alte Regime reinstallieren und den US-amerikanischen Einfluss in Kuba wiederherstellen sollten, gelten als Paradebeispiel für Gruppenprozesse, die zu fatalen Fehlentscheidungen geführt haben. Dieser Umsturzversuch wurde von den USA unterstützt. Der damalige US-Präsident John F. Kennedy hatte sich bei seiner Amtseinführung mit Beratern und Kabinettsmitgliedern umgeben, die aufgrund ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse als die „Besten und Klügsten“ galten. Diese „Besten und Klügsten“ trafen gemeinsam mit Kennedy als Gruppe Entscheidungen, die zu einem absoluten militärischen Fiasko führten. Das Bemerkenswerte daran ist, dass bei einer Betrachtung der objektiven Gegebenheiten (die auch der Gruppe vor der Entscheidungsfindung bekannt waren) Laien vermutlich bessere Entscheidungen getroffen hätten (Aronson, Wilson & Akert, 2008).

Es liegen Ergebnisse empirischer Studien vor, die auf Leistungsnachteile von Gruppen beim Problemlösen hinweisen (Jüngling, 1998) und belegen, dass Gruppen getroffene Fehlentscheidungen kaum noch rechtzeitig korrigieren (Schulz & Frey, 1998). Die oftmals behauptete positive Wirkung des Fehlerausgleichs und der Ergänzung unterschiedlicher Wissensstände bzw. Kompetenzen von Gruppen existiert folglich oftmals nicht.

9.2.1.2 Wie sind Leistungsverluste in Gruppen zu erklären?

In der einschlägigen Literatur wird von sogenannten „Prozessverlusten“ gesprochen, wenn die tatsächliche Gruppenleistung hinter der potenziellen Leistung der Gruppe zurückbleibt (Arnscheid, 1999; Aronson et al., 2008; Wilke & Wit, 2007). Diese Prozessverluste können in Motivations- und Koordinationsverluste differenziert werden.

Motivationsverluste

Motivationsverluste zeichnen sich dadurch aus, dass Individuen ihr Leistungspotenzial bei der Gruppenarbeit bewusst oder unbewusst nicht ausschöpfen bzw. nur zu einer verminderten Anstrengung bereit sind:

- „Soziales Faulenzen“ (Social Loafing): Ein Leistungsverlust bei gemeinsamen Arbeiten in Gruppen tritt bei den meisten Menschen fast automatisch ein, ohne dass sie sich dessen bewusst sind. Die Leistung wird in diesem Fall also nicht absichtlich reduziert. Studien belegen, dass es sich um einen relativ stabilen Effekt handelt, der unabhängig von der Aufgabenart und den Personenmerkmalen der Gruppenmitglieder auftritt.
- „Trittbrettfahren“ (Free Riding): Trittbrettfahrer treffen dagegen eine bewusste Entscheidung zur Leistungsreduktion: Sie verlassen sich darauf, dass ihr geringer Beitrag von den anderen nicht erkannt werden kann.
- „Trotteleffekt“ (Sucker-Effekt): Dieser Effekt beschreibt eine bewusste Reduzierung der eigenen Leistung, wenn eine Person befürchtet, in der Gruppensituation ausgenutzt, also zum „Trottelt“ gemacht zu werden. In diesem Falle verlassen sich möglicherweise Gruppenmitglieder auf die hohe Leistungsfähigkeit eines „Trottels“ und bringen sich selbst weniger stark ein. Wenn der „Trottelt“ diese Haltung der anderen Gruppenmitglieder erkennt, reduziert auch dieser seine eigene Anstrengung und Leistung, da er es nicht einsieht, die Hauptlast der Arbeit zu tragen, wenn die anderen Gruppenmitglieder nicht so viel leisten wie er selbst.

Sowohl beim „Sozialen Faulenzen“ als auch beim „Trittbrettfahren“ profitieren die Gruppenmitglieder – vereinfacht ausgedrückt – von der Leistung der Gruppe, ohne jedoch selbst so viel zur Gruppenarbeit beizutragen, wie sie eigentlich könnten. Begünstigt werden beide Arten des Motivationsverlustes, wenn die Leistung einzelner Gruppenmitglieder nicht erkennbar bzw. feststellbar ist oder nicht separat beurteilt wird, sodass die Gruppenmitglieder auch ohne Einbringen ihrer potenziellen Leistung keine individuellen Nachteile erfahren (Latané, Williams & Harkins, 1979; Veiga, 1991).

Ursachen für Fehlentscheidungen

Die folgenden Prozesse gelten als wesentliche Ursachen für Fehlentscheidungen von Gruppen (van Avermaet, 2007):

- „Gruppendenken“ (Groupthink): Innerhalb einer Gruppe wird bei Gruppenentscheidungen oftmals die Herstellung eines Konsens wichtiger als eine Analyse aller – vor allem auch kritischer – zur Verfügung stehenden Informationen.
- „soziale Hemmung“ (Social Inhibition): Aus Angst vor einer negativen Bewertung durch die anderen Gruppenmitglieder werden – vor allem abweichende – eigene Ansichten und Meinungen nicht mehr geäußert; die individuellen Ressourcen werden der Gruppe somit nicht mehr vollständig zur Verfügung gestellt (Mullen & Johnson, 1991).
- „Entrapment“: Entrapment bezeichnet die Tendenz, Handlungen, in die

bereits viele Ressourcen (Zeit, Geld, Aufwand, persönliche Identifikation mit der Handlung etc.) investiert wurden, trotz zunehmender Verluste fortzuführen oder ggf. noch zu intensivieren. Gruppen zeigen diese Tendenz zur „Fortführung“ ebenso wie Einzelpersonen. Der Grund für ein solches, von außen betrachtet irrational erscheinendes Verhalten liegt oftmals in der Absicht, bereits erlittene Verluste wieder wettmachen zu wollen. Dieses Phänomen ist beispielsweise bei Spielsüchtigen zu beobachten, die zu immer höheren Einsätzen neigen, um vergangene Verluste aufzuwiegen.

- „Risky Shift“: Gruppen sind tendenziell bei ihren Entscheidungen risikobereiter als einzelne Personen.

Koordinationsverluste

Neben den Motivationsverlusten in Gruppen kann es auch zu Koordinationsverlusten kommen. Diese entstehen aufgrund mangelnder Abstimmung und/oder wenn die potenziell zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht völlig ausgeschöpft werden. So führt eine fehlende zeitliche und inhaltliche Abstimmung der Bemühungen zu Prozessverlusten. Insbesondere beim Problemlösen und beim Entscheidungsfinden kommt der mangelnden Ressourcennutzung eine besondere Relevanz zu. So werden u. U. wichtige Informationen nicht, falsch oder unvollständig wiedergegeben oder berücksichtigt (Putz-Osterloh & Preußler, 1998), sodass Gruppen die Expertise einzelner Mitglieder erstaunlich schlecht nutzen können. In Gruppendiskussionen findet z. B. das Wissen ausgewiesener Experten nur ungenügend Berücksichtigung, weil Gruppen Informationen, über die nur einzelne Gruppenmitglieder verfügen, vernachlässigen und stattdessen die bereits bekannten Informationen stärker berücksichtigen (Larson, Christensen, Abbott & Franz, 1998). Neben diesen als „Secret Knowledge“ oder „Hidden Profile“ bekannten Prozessverlusten (Greitemeyer et al., 2003) finden tendenziell auch Informationen, die von rangniedrigen Personen eingebracht werden, weniger Berücksichtigung und Akzeptanz als Informationen von ranghöheren Gruppenmitgliedern. Es kann aber auch passieren, dass (Experten-)Wissen gar nicht erst in eine Gruppe eingebracht wird, weil ein Gruppenmitglied fälschlicherweise davon ausgeht, dass alle anderen Personen ebenfalls über dieses Wissen verfügen. Wird das Wissen anderer Gruppenmitglieder in dieser Form überschätzt, wird von „Overconfidence“ gesprochen (Wetzel, 1998). Der potentielle Vorteil bei Gruppenarbeiten, dass sehr unterschiedliches Fachwissen und Fähigkeiten in Gruppen zusammen kommen und berücksichtigt werden, wird somit in realen Gruppen nur begrenzt genutzt.

Positive Leistungseffekte

Trotz all dieser pessimistischen Erkenntnisse zur geringen Effizienz von Gruppenarbeit kann die Arbeit in Gruppen bzw. die Anwesenheit anderer Personen unter bestimmten Umständen auch zu positiven Leistungseffekten führen:

- Die Zusammenarbeit mit anderen Personen kann per se motivierend wirken, weil sie soziale Motive befriedigt.
- Leistungssteigerungen sind vor allem beobachtbar für einfache, gut geübte Tätigkeiten, die fast automatisch von der Hand gehen.

Man spricht beim letzteren Punkt von einem Effekt der sozialen Erleichterung („Social Facilitation“). Da einfache Routinetätigkeiten bei der Planung und Umsetzung von schulischen gesundheitsbezogenen Maßnahmen kaum relevant sind, ist dieser Gruppenarbeits-Effekt in diesem Kontext allerdings kaum zu erwarten.

Dennoch sollte im Rahmen schulischer Entwicklungsmaßnahmen nicht auf Gruppenarbeit verzichtet werden. Im folgenden Abschnitt wird erläutert, warum trotz all der angeführten negativen Urteile die Arbeit in Gruppen sinnvoll erscheint.

9.2.1.3 Warum sollte nicht auf Gruppenarbeit verzichtet werden?

Die vorangegangenen Ausführungen sollen nicht dazu verleiten, dass Gruppenarbeit generell abgelehnt wird. Auf den Einsatz von Arbeitsgruppen kann und sollte aus verschiedenen Gründen nicht verzichtet werden. So sind die im Beruf und anderen Lebensbereichen zu bewältigenden Aufgaben oder Problemstellungen oftmals so komplex oder müssen innerhalb so kurzer Zeit bearbeitet werden, dass die Ressourcen einer Person für eine adäquate Bearbeitung nicht ausreichen. Da Lehrkräfte in Zukunft vermutlich durch weitere Anforderungen über noch weniger freie Ressourcen verfügen können und gleichzeitig ihre Aufgaben und Probleme komplexer werden, kann – produktive – Gruppenarbeit ihre Arbeit an schulischen Entwicklungsmaßnahmen erleichtern .

Positive Aspekte der Arbeit in Gruppen liegen z. B. in der Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialem Kontakt, wodurch wiederum langfristig indirekte positive Effekte erhofft werden (vgl. Ardelt & Lechner, 2001). Die Möglichkeit zur sozialen Interaktion bei Gruppenarbeiten kann demzufolge eine besonders starke Motivation auslösen (Ulich, 2011), die wiederum mit positiven Leistungseffekten in Verbindung steht. Außerdem werden Entscheidungen eher akzeptiert, wenn viele Personen mit unterschiedlichen Interessen und Standpunkten an ihnen beteiligt waren.

Auf Gruppenarbeiten sollte also nicht verzichtet werden, zumal Maßnahmen ergriffen werden können, um Leistungsverluste in Gruppen möglichst gering zu halten. Dass spezifische Methoden tatsächlich zur Minimierung von Leistungsverlusten in Gruppen führen, ist empirisch belegt (vgl. Reimer, 2001):

- Für Brainstorming in Gruppen wurden z. B. das „Brainwriting“ oder „635“-Brainstorming“ (Stroebe & Nijstad, 2004; Zysno, 1998a, s. Information) entwickelt. Beide Methoden zeichnen sich im Vergleich zum traditionellen Brainstorming durch einen hohen Grad an Strukturierung aus.
- Zysno (1998a) kommt in seiner Studie zu dem Fazit, dass bereits bei einer implizit oder explizit formulierten Zielsetzung hinsichtlich der Anzahl zu erreichender Ideen Gruppen mehr Ideen produzieren als ohne einen solchen Hinweis.
- Es existieren Maßnahmen, die dem „Groupthink“ entgegenwirken (Janis, 1982). Abgesehen von der naheliegenden, aber aus nachvollziehbaren Gründen meist abgelehnten Möglichkeit, Entscheidungskompetenzen bei Einzelpersonen zu konzentrieren, kann eine solche Maßnahme z. B. in der Ernennung eines offiziellen „Advocatus Diaboli“ bestehen, dessen expliziter Auftrag die Suche nach möglichen Gegenargumenten ist. Auch die anonymisierte Meinungsäußerung und/oder Rückmeldung und Kommentierung von Vorschlägen und Meinungen ist eine Möglichkeit, dem Gruppendenken entgegenzuwirken.
- Auch für das Problemlösen und Entscheidungsfinden liegen spezielle Methoden vor, durch die eine Leistungssteigerung erzielt werden kann. So wurde z. B. die Moderationstechnik FORMOD zur Verbesserung von Entscheidungen in Gruppen entwickelt (Lecher & Witte, 2003).
- Weitere Empfehlungen umfassen unterschiedliche Faktoren, angefangen von einzelnen Bedingungen (z. B. kooperative Bedingung) bis hin zu umfangreichen Maßnahmenkatalogen (Lecher & Witte, 2003; Schulz & Frey, 1998; Wetzel, 1998).

ACHTUNG

Die Gemeinsamkeit aller Methoden zur Vermeidung von Leistungsverlusten in Gruppen ist ein hoher Grad an Standardisierung bzw. Strukturierung während der Gruppenarbeit und in ihrer Vor- und Nachbereitung.

Information: Methoden zur Leistungssteigerung in Gruppen

„Brainwriting“: Das Brainwriting ist eine Technik, in der für vorgegebene Problemstellungen Lösungsvorschläge nicht mündlich, sondern schriftlich auf einem Plakat bzw. einem großen Papierbogen gesammelt werden. Das Brainwriting bietet im Vergleich zum mündlichen Brainstorming den Vorteil, dass gleichzeitig mehrere Ideen unabhängig und gleichberechtigt verfolgt werden können, während beim klassischen mündlichen Brainstorming die Gefahr besteht, dass besonders laute oder eloquente Teilnehmer/innen den Verlauf dominieren.

635-Brainstorming: Das 635-Brainstorming ist ebenfalls eine schriftliche Methode für optimalerweise sechs Personen. Diese notieren auf jeweils einem Bogen Papier je drei erste Ideen zur Lösung des Problems. Diese Papierbögen werden reihum (d. h. insgesamt fünfmal) weitergegeben, jeweils mit der Aufforderung, die auf dem vorliegenden Blatt bereits notierten Ideen weiterzuentwickeln oder neue Ideen zu entwickeln.

FORMOD (FORMale MODeration): Bei FORMOD handelt es sich um eine Gruppenmoderationstechnik. Alle teilnehmenden Personen werden zunächst aufgefordert, nach der Definition einer Problemstellung zunächst in Einzelarbeit als Vorbereitung auf ein danach folgendes Kurzreferat die individuelle Problemwahrnehmung sowie erste Lösungsideen zu notieren. Alle Personen stellen ihre individuellen Vorstellungen und Ideen dann im Kurzreferat den anderen Teilnehmer/innen vor, wobei auch Gelegenheit zu Nach- bzw. Verständnisfragen besteht. Pro Teilnehmer/in wird dann reihum zunächst jeweils ein Lösungsvorschlag schriftlich notiert. Nach Abschluss der Sammlung wird über diese Vorschläge geheim und schriftlich abgestimmt.

9.2.2 Irrtum 2: Zufriedenheit und Zusammenhalt in der Gruppe sind wichtig für das Leistungsergebnis

Im Alltagsverständnis halten sich die bereits erwähnten Mythen über einen positiven Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Gruppe und ihrer Leistung sowie über Synergie-Effekte, wenn eine positive emotionale Beziehung zwischen den Gruppenmitgliedern existiert (Witte & Engelhardt, 1998). Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Leistung in Arbeits- und Lerngruppen deuten jedoch auf einen umgekehrten Zusammenhang hin (Witte & Lecher, 1998): Je effizienter eine Gruppe ist, desto schlechter wird oft das Klima in der Gruppe bewertet. Eine hohe Zufriedenheit kann somit nicht als Indikator für ein gutes Leistungsergebnis angesehen werden (Witte & Engelhardt, 1998, S. 21).

Eine Ursache dieses überraschenden Befunds kann die bereits benannte Tendenz zur Konfliktvermeidung sein (Konformitätseffekt): Werden unterschiedliche Meinungen und Ansichten nicht geäußert, führt dies einerseits zu einer harmonischeren Atmosphäre und vermutlich zu einer positiveren Stimmung, andererseits zu einer schlechteren Gruppenleistung, da keine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen und Ansichten mehr stattfindet.

Auch die Annahme, dass ein hoher Zusammenhalt der Gruppe (Kohäsion) zu guten Leistungen führt, konnte bisher empirisch nicht belegt werden. Eine Meta-Analyse zum Zusammenhang von Gruppenleistungen und Kohäsion (Mullen & Copper, 1994) zeigt vielmehr, dass die Leistung von Gruppen völlig unabhängig vom Ausmaß ihrer Kohäsion ist.

Viele Personen sind außerdem mit einer Gruppenleistung bereits zufrieden, wenn sie die Leistungserwartungen übertroffen sehen, die sie an sich selbst gestellt hätten (vgl. Zysno, 1998a). In der Folge sinkt ihre Motivation für eine weitere Anstrengung, sodass kaum mehr mit einem Leistungszuwachs bzw. einem Ausschöpfen der potenziellen zusätzlichen Leistung zu rechnen ist.

9.2.3 Irrtum 3: Die Gruppenentwicklung erfolgt in sukzessiven Phasen (forming – storming – norming – performing)

Wird von Zufriedenheit und emotionalem Befinden in Gruppen gesprochen, wird oftmals das Gruppenentwicklungsschema von Tuckman (1965) bzw. Tuckman und Jensen (1977) angeführt. Diesem Modell zufolge verläuft die Gruppenentwicklung sukzessiv in vier (Tuckman, 1965) bzw. fünf (Tuckman und Jensen, 1977) Phasen. Die später ergänzte fünfte Phase („Adjourning“) beschreibt die Auflösung einer Gruppe nach Beendigung der gemeinsamen Arbeit. Sie wird hier vernachlässigt, da sie für die folgende Diskussion wenig Relevanz besitzt (vgl. Abb. 9.2).

Nach diesem Schema müsste die Gruppenarbeit am ehesten in der ersten und zweiten Phase von den Beteiligten als emotional belastend erlebt werden. Dementsprechend müssten die Gruppenmitglieder auch in diesen Phasen eher unzufrieden mit der Gruppe sein als in den beiden folgenden Phasen. In der dritten Phase wird explizit von der Existenz eines guten Gruppengefühls gesprochen. Hat eine Gruppe nach diesem Schema die vierte Phase erreicht, wird sie als „reife“ Gruppe bezeichnet, die durch Stabilität, intensive Aufgabenorientierung, emotionale Ruhe und Zufriedenheit sowie ein hohes Zusammengehörigkeitsgefühl charakterisiert ist.

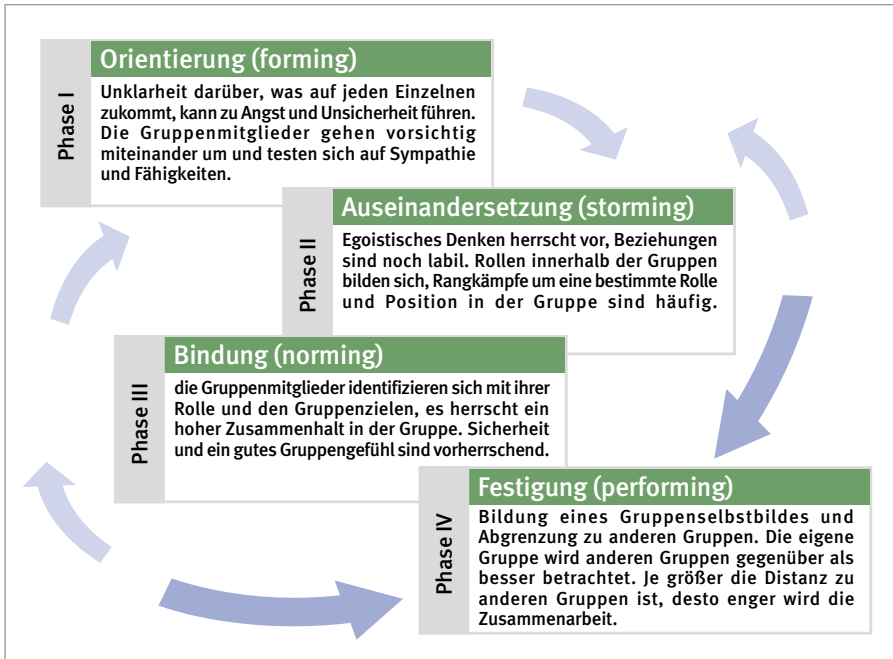


Abbildung 9.2: Vier der fünf Gruppenphasen nach Tuckman und Jensen (1977)

Hinsichtlich der Übertragung des Modells auf reale Arbeits- bzw. Projektgruppen existieren allerdings einige Missverständnisse. Zunächst muss beachtet werden, dass Tuckmans Annahmen wie jedes Modell ein vereinfachtes Abbild realer Prozesse darstellen und eine Idealvorstellung beschreiben. Dies bedeutet, dass bei Betrachtung realer Gruppen zwangsläufig Abweichungen von den Modellannahmen beobachtet werden können. Außerdem ist gerade für schulische Projektgruppen zu berücksichtigen, dass die Mitglieder bereits eine Geschichte der gemeinsamen Zusammenarbeit aufweisen, sodass die gegenseitige Klärung von Interessen, Erwartungen, Verhaltensregeln, Rollen usw. von den bereits bestehenden Beziehungen der Gruppenmitglieder beeinflusst wird. Unter Umständen fallen die Eingangsphasen dann sehr verkürzt aus oder sogar ganz weg, weil eine Gruppe bereits in ähnlicher oder identischer Konstellation in anderen Projekten zusammengearbeitet hat. Insbesondere in kleineren Kollegien trifft dies vermutlich häufig zu. Dabei dürfte von Fall zu Fall variieren, ob bereits bestehende Routinen in der gemeinsamen Arbeit eine förderliche Wirkung besitzen, weil anfängliche Aushandlungsprozesse in der Gruppe übersprungen werden können, oder ob sie eher hinderlich sind, weil sie konstruktive Neuorientierungen innerhalb einer Gruppe erschweren.

Angesichts dieses Beispiels wird deutlich, warum eine exakte Übertragung von Tuckmans Modell auf reale Projektgruppen nicht möglich ist. Dies zeigen auch empirische Studien zu diesem Thema: So fehlt bisher der empirische Nachweis für die Annahme, dass „reife“ Gruppen existieren bzw. Gruppen die Phasen dorthin sukzessiv durchlaufen. Vielmehr zeigen Studien, dass in realen Arbeitsgruppen die für einzelne Phasen typischen Prozesse im Verlauf der Gruppenarbeit immer wieder auftreten (Ardelt-Gattinger & Gattinger, 1998). Das Ausmaß an emotionalen Spannungen, Zufriedenheit und Aufgabenorientierung kann somit während der gesamten gemeinsamen Arbeit in Gruppen variieren. Allein das Wissen darüber, dass es nicht nur zu Beginn der Gruppenarbeit, sondern auch zu späteren Zeitpunkten zu Differenzen, Rankämpfen bzw. Neustrukturierungen hinsichtlich Rollen, Normen und emotionalen Beziehungen in Gruppen kommen kann, könnte dazu beitragen, diese mit einer gewissen Gelassenheit zu betrachten und nicht als ernsthafte Krise bzw. Existenzbedrohung für die Gruppe anzusehen.

In Theorien bzw. Modellen zur Gestaltung von Veränderungsprozessen in Institutionen („Change Management“, z. B. Stolzenberg & Heberle, 2009) wird vergleichsweise deutlicher berücksichtigt, dass während der Projektarbeit Höhen und Tiefen durchlaufen werden. Annahmen hinsichtlich der emotionalen Bewertung der Arbeit bei einem typischen Verlauf von Projektarbeit werden in Abbildung 9.3 dargestellt.

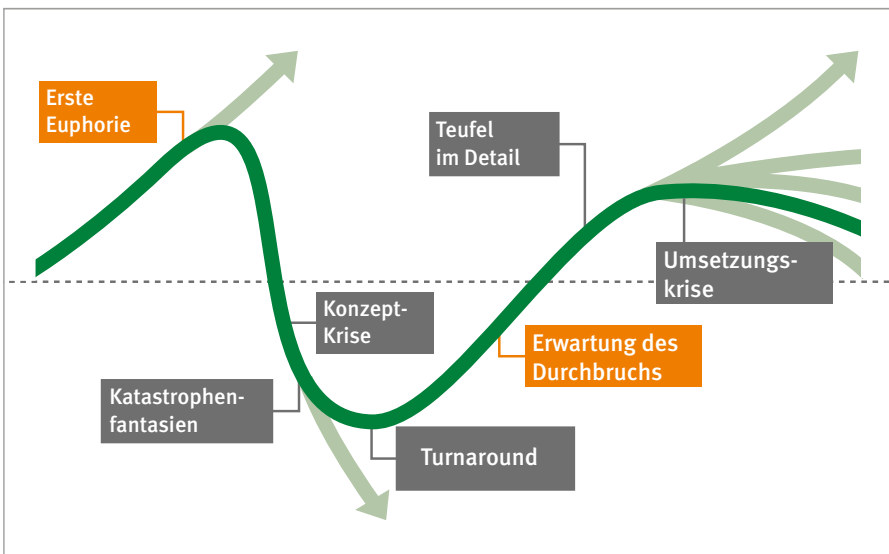


Abbildung 9.3: Phasen und typischer Verlauf der Arbeit von Projektgruppen nach Duck (2001)

Erste Euphorie

Je nach Vorerfahrungen und Erwartungen liegt der Startpunkt der Kurve zu Beginn des Projektes im positiven oder negativen emotionalen Bereich. Die Entwicklung zu Beginn (schneller, rasanter oder zögerlicher Start) wird von diesen Ausgangsvoraussetzungen wesentlich beeinflusst. Relativ unabhängig von unterschiedlichen Startmerkmalen wird im weiteren Verlauf des Projektes eine erste Euphorie einsetzen. Ausgelöst wird diese zumeist dadurch, dass durch eine erste Analyse das Problem als identifiziert gilt und in Folge Möglichkeiten zu dessen Lösung oder Verbesserung erarbeitet werden. Es werden entsprechende Konzepte und Maßnahmen entwickelt und geplant, um das angestrebte Ziel zu erreichen.

Konzeptkrise

Eine erste Krise ist häufig zu verzeichnen, wenn die Methoden und Lösungsansätze kritisiert bzw. deren Realisierbarkeit infrage gestellt werden. In dieser Phase wird den Kritikerinnen und Kritikern oft zu schnell nachgegeben bzw. es werden keine alternativen Lösungsmöglichkeiten erarbeitet, wenn sich die ersten Konzepte als nicht realisierbar herausgestellt haben.

Katastrophenphantasien

Demotiviert, mutlos und resignativ geben sich an dieser Stelle häufig Gruppenmitglieder „Katastrophen-Fantasien“ hin, in denen das völlige Scheitern der Gruppe bis hin zur Unmöglichkeit jeder Veränderung prognostiziert wird. Viele Gruppen „überleben“ diese erste Krise nicht.

Krisenüberwindung

Gelingt es Gruppen, mit Kritik und Umsetzungsschwierigkeiten konstruktiv umzugehen und diese für die Entwicklung neuer kreativer Lösungswege zu nutzen, wird von einem „Turnaround“ gesprochen: Die Klimakurve steigt wieder an. Alle sind positiv gestimmt, da die Krise überwunden ist. Zumeist wird zu diesem Zeitpunkt die Meinung vertreten, dass der erfolgreichen Umsetzung bzw. der Zielerreichung nichts mehr im Wege steht. Dies ist jedoch häufig ein Trugschluss, da oftmals Probleme im Detail liegen bzw. erst bei beginnender Umsetzung zutage treten.

Umsetzungskrise

Je nach Ausmaß der Schwierigkeiten bei der Umsetzung – z. B. durch unabänderliche Sachzwänge – kann es zu einer zweiten Krise kommen. Die besondere Gefahr an dieser Stelle besteht darin, dass das ursprüngliche Ziel aus den Augen verloren wird und sich die Aufmerksamkeit auf viele kleine Details richtet. Schaffen es Gruppen nicht, sich auf das eigentliche Ziel zurückzubedenken und Details ggf. anders zu planen, kann auch diese zweite Krise zur Auflösung der

Gruppe führen. Anders als eine Auflösung in der ersten Krisenphase wird der Abbruch dann aber eher schleichend erfolgen. Bestimmte Teilaufgaben werden nicht mehr bearbeitet, einzelne Gruppenmitglieder fehlen beim Gruppentreffen oder es wird erst gar kein gemeinsamer Termin mehr für die weitere Gruppenarbeit vereinbart. Eine offizielle Auflösung der Gruppe findet oftmals nicht statt (vgl. Duck, 2001).

Für die Arbeit von Projektgruppen ergibt sich aus diesem Prozessmodell die Schlussfolgerung, dass Schwierigkeiten und Frustrationen im Verlauf des Arbeitsprozesses keine Seltenheit darstellen, sondern eher die Regel sind. Diese Erkenntnis mag für Mitglieder von Projektgruppen insofern nützlich sein, als Krisen nicht zu Katastrophenphantasien hinsichtlich der gesamten Projektarbeit führen, sondern als normal wahrgenommen werden. Sie können in der Regel konstruktiv überwunden werden, wenn ein echtes Interesse an den ursprünglich formulierten Zielen der Arbeit besteht.

ACHTUNG

Während der Arbeit von Gruppen an Problemstellungen sind in bestimmten Phasen Schwierigkeiten und Krisen völlig normal. Sie sollten nicht zur Entmutigung führen, sondern als Herausforderung verstanden werden. Meistens können sie konstruktiv überwunden werden.

9.2.4 Irrtum 4: Schulleitungen haben keinen Einfluss auf das Arbeitsergebnis von selbstständig agierenden Projektgruppen

Der Einfluss von Schulleitungen für das System Schule wurde lange Zeit unterschätzt oder zumindest selten explizit thematisiert. Schulleitungen kann aber vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde auch für die Arbeit von schulischen Projektgruppen eine besondere Bedeutung zugesprochen werden. Dies gilt auch dann, wenn die Gruppen augenscheinlich selbstbestimmt an selbst gewählten Themen arbeiten. Das Handeln der Schulleitung beeinflusst auch weitgehend autonom arbeitende Projektgruppen. So können Schulleitungen beispielsweise für Rahmenbedingungen sorgen, die eine Wertschätzung der Arbeit von Projektgruppen durch das Kollegium unterstützen oder erschweren. Wertschätzung seitens des Kollegiums und der Schulleitung wirkt wiederum motivierend auf die Gruppenmitglieder. Somit wirken Schulleitungen zumindest indirekt auf das Ergebnis von Projektgruppen ein. Gleichzeitig vertreten Schulleitungen meist eigene Standpunkte, die Mitgliedern der Projektgruppe bekannt sein mögen. Diese Interessen stimmen nicht zwangsläufig mit denen des Kollegiums überein, können aber dennoch dafür verantwortlich sein, dass in der Projektarbeit unterschwellige Denk- und Planungsverbote entstehen, weil von negativen Reaktionen der Schulleitung ausgegangen wird. Umgekehrt kann die

Projektarbeit ebenso in eine bestimmte Richtung gedrängt werden, weil vorweg angenommen wird, dass die Schulleitung ganz bestimmte Maßnahmen unterstützt. Auch könnte die Schulleitung auf die personelle Zusammensetzung von Projektgruppen Einfluss nehmen.

Diese direkten oder indirekten Beeinflussungsmöglichkeiten der Schulleitung können kaum vermieden werden, weil sie dem System Schule eigen sind. Wichtig ist für Projektgruppen, die eigene Arbeit in dieser Hinsicht zu reflektieren, also z. B. zu prüfen, ob vorweggenommene Bewertungen von Maßnahmen durch die Schulleitung zu Denkverboten führen könnten.

Da der Schwerpunkt dieses Kapitels auf die konkrete Arbeit von Gruppen gerichtet ist, wird für weitergehende Erörterungen zum Thema „Schulleitungshandeln“ auf andere Veröffentlichungen verwiesen (z. B. Bensen, 2005). Im Praxisteil dieses Kapitels (vgl. Kap. 9.3) werden noch einige Aspekte genannt, wie Schulleitungen die Arbeit von Projektgruppen an ihrer Schule unterstützen und die Wahrscheinlichkeit einer effizienten Gruppenarbeit erhöhen können.

9.2.5 Zusammenfassung

Bevor für die Arbeit in Projektgruppen einige praktische Handlungsempfehlungen gegeben werden, werden an dieser Stelle noch einmal die vorhergehend angeführten wissenschaftlichen Erkenntnisse zusammengefasst:

- Gruppen sind selten so effizient wie sie sein könnten. Würde jedes Gruppenmitglied allein für sich arbeiten, würden die aufsummierten Einzelleistungen aller Beteiligten die gemeinsame Leistung einer Gruppe in der Regel übertreffen. Selbst beim Brainstorming liegt die Gruppenleistung im Durchschnitt deutlich unter der aufsummierten Leistung einzelner Personen. Dies trifft sowohl auf die Qualität als auch die Quantität der Nennungen zu. Es existieren Vorschläge für Arbeits- und Strukturierungstechniken, die diese unerwünschten Effekte reduzieren (z. B. Brainwriting, 635-Brainstorming, FORMOD).
- Eine hohe Zufriedenheit in der Gruppe steht in keinem nachweislichen Zusammenhang mit einer hohen Leistung der Gruppe.
- Klassische Modelle zu Phasen der Gruppenentwicklung (z. B. Tuckman, 1965) stellen häufig Idealvorstellungen dar, die auf die Arbeit realer Projektgruppen nur bedingt übertragbar sind. Neuere Modelle gehen von einer stetigen Abfolge von produktiven Phasen einerseits und Krisensituationen andererseits aus.

- Schulleitungshandeln beeinflusst das Gruppenergebnis. Auch bei relativ autonom und selbstorganisiert arbeitenden Gruppen wird das Ergebnis durch die Schulleitungen beeinflusst. Sowohl die Gruppenmitglieder als auch die jeweilige Schulleitung sollten sich dies vor Augen führen und kritisch reflektieren: Projektgruppen sollten analysieren, inwiefern Vorannahmen zu den Wünschen und Meinungen der Schulleitung zu einer selbst auferlegten „Schere im Kopf“ führen. Schulleitungen wiederum sollte bewusst sein, dass sie durch jeglichen Vorabkommentar zu angestrebten Zielen und Maßnahmen die Gruppenarbeit direkt oder indirekt beeinflussen können.

9.3 Praktische Hinweise für Maßnahmen erfolgreicher Projekt- und Gruppenarbeit

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass gezielte Maßnahmen erforderlich sind, damit Gruppen möglichst erfolgreich arbeiten können. Nachfolgend werden Maßnahmen genannt, die zu einer gelingenden Gruppenarbeit bzw. zu geringen Motivations- und Koordinationsverlusten beitragen können.

Die folgenden Hinweise werden unter der Annahme erörtert, dass Projektgruppen zum Thema „Lehrergesundheit“ arbeiten. Sie gehen weiterhin davon aus, dass die gesamte Gruppenarbeit und Themenauswahl in einem Setting stattfindet, wie es in unserem Modellprojekt umgesetzt wurde (vgl. die Projektbeschreibung in der Einleitung).

Die nachfolgenden Ausführungen sind jedoch auch für Gruppen relevant, die sich in einem anderen Kontext gebildet haben oder sich mit anderen Themen beschäftigen. Bei der Reihenfolge der Darstellung wird weitgehend die chronologische Abfolge beachtet, in der die jeweiligen Aspekte bei realen Arbeitsgruppen relevant sind.

Achtung

Einige Maßnahmen beeinflussen sich wechselseitig und entfalten ihre positive Wirkung erst in Kombination mit anderen. Versuchen Sie daher stets, so viele Aspekte wie möglich umzusetzen. Lassen Sie sich aber nicht entmutigen, wenn Sie nicht alle der nachfolgend aufgeführten Punkte beachten können. Auch die Berücksichtigung einiger Aspekte kann bereits dazu beitragen, dass Ihre Gruppe effizienter arbeitet als zuvor!

9.3.1 Arbeit im Vorfeld

Vor Beginn der eigentlichen Gruppenarbeit sind bereits einige Punkte zu beachten, um optimale Ausgangsvoraussetzungen für die anschließende Arbeit in der Gruppe zu schaffen. Bei bereits bestehenden Gruppen kann der eine oder andere Aspekt nachträglich berücksichtigt werden.

9.3.1.1 Prüfen der Ausgangsvoraussetzungen

Die folgenden Ausführungen erörtern die Thematik der Prüfung der Ausgangsvoraussetzungen am Beispiel unseres Modellprojektes. Im Rahmen des Gesamtprojektes haben sich plangemäß einzelne Gruppen gebildet, die an unterschiedlichen Interventionsmaßnahmen arbeiteten.

Sowohl ein solches Gesamtprojekt als auch die Arbeit einzelner Gruppen sollte nur begonnen werden, wenn die Initiatoren selbst hinter den Zielen dieses Gesamtprojektes stehen. Halbherzige Entscheidungen führen zu halbherzigem Handeln. Der Erfolg eines Gesamtprojektes bzw. einzelner Gruppen hängt nicht zuletzt davon ab, wie stark die Initiatoren selbst von der Notwendigkeit des Projektes überzeugt sind und ihm Unterstützung zukommen lassen. Liegen diese Ausgangsvoraussetzungen nicht vor, sollte das Gesamtprojekt entweder auf einen späteren Zeitpunkt verschoben oder die Ziele so verändert werden, dass die Initiatoren uneingeschränkt hinter dem Projekt stehen. Erst dann ist die Basis geschaffen, spätere Krisen bewältigen zu können.

9.3.1.2 Thematische Einbindung in das Leitbild der Schule

Eine wesentliche Erfolgsbedingung für Gruppenarbeit ist die thematische Einbindung der Gruppenthemen in die Gesamtorganisation „Schule“ bzw. ihr Leitbild. Hat eine Schule beispielsweise explizit den Aspekt der Gesundheitsförderung in ihr Schulprogramm aufgenommen, wird sich dies förderlich auf die Arbeit und die Akzeptanz von Gruppen auswirken, die sich mit dem Thema Lehrergesundheit beschäftigen. Hintergrund hierfür ist, dass Schulprogramme als Leitbild der jeweiligen Schulen vom gesamten Kollegium verabschiedet und getragen werden. Dies setzt voraus, dass die im Schulprogramm aufgenommenen Aspekte von der Mehrheit des Kollegiums als bedeutsam angesehen werden. In diesem Fall ist die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass entsprechende Arbeitsgruppen eine angemessene Wertschätzung und Unterstützung durch das Kollegium erfahren. Ist hingegen das Thema „Gesundheit“ in der Schule bisher nicht thematisiert worden, wird es für die Gruppen möglicherweise schwieriger sein, die erforderliche Wertschätzung und Unterstützung des Kollegiums zu erlangen. Und selbst wenn Schulen ein inhaltlich passendes Schulprogramm erarbeitet haben, wird dessen Bedeutung noch von vielen Lehrkräften unterschätzt. Zu oft wurde die Er-

stellung eines Schulprogramms als lästige Pflichtaufgabe einigen wenigen Lehrkräften übertragen und deren Ergebnis vom Kollegium in einer Gesamtkonferenz „abgenickt“. Das Interesse an der inhaltlichen Arbeit zum Schulprogramm hält sich dann oftmals in Grenzen und die Akzeptanz von Arbeitsgruppen, die sich mit den Inhalten des Schulprogramms auseinandersetzen, ist nicht automatisch gegeben. Dies trifft umso mehr zu, je weniger Mitglieder eine Projektgruppe umfasst, da die Berücksichtigung der Interessen des Kollegiums dann weniger gut gewährleistet scheint.

9.3.1.3 Aufklärung von Irrtümern zur Gruppenarbeit

„Nur wenn man weiß, dass man krank ist, kann man etwas dagegen unternehmen.“ Dies trifft im übertragenen Sinn auch auf Arbeitsgruppen zu. Wichtig ist es daher, dass falsche Annahmen zur Arbeit und Leistungsfähigkeit von Gruppen revidiert werden. Zumindest alle Gruppenmitglieder sollten über die tatsächlichen Befunde zur Gruppenarbeit informiert sein. Zumindest aber sollte in jeder Gruppe mindestens eine Person entsprechendes Wissen besitzen. Die Kenntnis der Ausführungen aus Kapitel 9.2 ist bereits der erste Schritt zur Gestaltung einer effizienten Gruppenarbeit. Der Besuch entsprechender Fortbildungen zu Gruppenarbeiten oder zu verwandten Themen wie z. B. Projektmanagement könnte ebenfalls vor Beginn der eigentlichen Gruppenarbeit hilfreich sein.

9.3.1.4 Beachtung einer günstigen Gruppenzusammensetzung

Eine günstige Gruppenzusammensetzung stellt eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit dar. Dabei ist es zwar psychologisch nachvollziehbar, wenn Gruppen sich z. B. nach Gesichtspunkten der gegenseitigen Sympathie ihrer Mitglieder zusammenfinden. Für die Effektivität von Arbeitsgruppen kann dies jedoch sogar hinderlich sein, da die inhaltliche Arbeit zugunsten sozialer Effekte in den Hintergrund treten kann. Andererseits sollte eine Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Arbeitsgruppe gegeben sein, da dies motivierend wirkt und sonst die Gefahr einer reduzierten Leistung besonders hoch ist (z. B. „Social Loafing“ und „Free Riding“, vgl. 9.2.1.2). Oftmals werden Gruppen auch aufgrund bestimmter Qualifikationen oder Tätigkeitsbereiche der Beteiligten zusammengesetzt. Wenn möglich, sollten dabei die folgenden Punkte beachtet werden.

Gruppengröße

Große Gruppen sind nicht zwangsläufig leistungsfähiger und produktiver als kleinere. Als obere Grenze für eine effektive Zusammenarbeit werden oftmals sieben Personen genannt, als optimal gelten drei bis fünf Personen. Umfasst eine Gruppe mehr Mitglieder, ist für konkrete Arbeiten die Bildung von Unter-

gruppen sinnvoll. Eine Ursache für die schwindende Effektivität bei größerer Mitgliederzahl der Gruppe ist, dass die interne Koordination mit zunehmender Gruppengröße schwieriger wird. Darüber hinaus nimmt die persönliche Verantwortungsübernahme für die Leistung der Gruppe mit zunehmender Anzahl der Gruppenmitglieder ab. In der Sozialpsychologie wird dieses Phänomen als Verantwortungsdiffusion bezeichnet: Je mehr Mitglieder eine Gruppe umfasst, desto leichter entsteht bei jedem einzelnen Mitglied die Ansicht, dass anfallende Arbeiten auch von den anderen Mitgliedern erledigt werden könnten (Darley & Latané, 1968).

Inhaltliches Interesse und Wertschätzung sind wichtiger als Freundschaft

Wie unter Kapitel 9.2.2 bereits dargestellt wurde, sind eine hohe Zufriedenheit und ein starker Zusammenhalt weder Garantien noch Indizien für eine hohe Leistung einer Gruppe. Die Leistung ist hingegen umso besser, je stärker die Arbeit einer Gruppe durch inhaltliches Interesse am Thema bestimmt wird. Bei der Entscheidung, einer Gruppe beizutreten, sollte daher das inhaltliche Interesse am Thema entscheidender sein als bestehende Freundschaften oder Sympathie (s. o.). Wertschätzung für- und Respekt voreinander sind jedoch für eine erfolgreiche Gruppenarbeit unabdingbar. Jedes Gruppenmitglied sollte daher für sich prüfen, ob es allen anderen Gruppenmitgliedern und deren Meinungen bzw. Vorstellungen mit einem ausreichenden Maß an Wertschätzung und Respekt begegnen kann. Ist dies nicht der Fall, sollten zunächst die Ursachen hierfür mit allen Beteiligten geklärt werden. Nicht immer wird eine entsprechende Bereitschaft zur Offenheit, Kritik- und Reflexionsfähigkeit gegeben sein. In diesem Fall wäre ein freiwilliger Austritt aus der Gruppe sinnvoll, da bereits Spannungen zwischen zwei Mitgliedern eine Gruppe so stark negativ beeinflussen können, dass eine produktive Aufgabenbearbeitung nicht oder nur noch sehr bedingt möglich ist.

Heterogenität als günstiger Leistungsfaktor

Bei der Zusammensetzung einer Gruppe sollte selbstverständlich darauf geachtet werden, dass die Qualifikationen der Gruppenmitglieder den Aufgaben entsprechen. Geht es zum Beispiel um die Einführung eines neuen Computersystems bzw. die Anschaffung neuer Computer, wäre es erforderlich, dass zumindest einige Gruppenmitglieder hierüber möglichst viel Fachwissen besitzen. Allerdings stellen auch fachfremde Personen zumeist eine Bereicherung dar und erhöhen die Wahrscheinlichkeit „guter“ Lösungen. Heterogenität einer Gruppe wird teilweise sogar als Hauptvoraussetzung zur Realisierung eines potenziellen Leistungsvorteils von Gruppen angesehen (vgl. Boos & Sassenberg, 2001). Diese Heterogenität kann sich auf eine Vielzahl von Aspekten beziehen (Geschlecht, Alter, Herkunft etc.), die sich wiederum unterschiedlich auf die Gruppenleistung auswirken (vgl. Wegge, 2001; Witte & Lecher, 1998). Unterschiedliche Perspekti-

ven bei der Problembetrachtung sowie verschiedene Erfahrungen und Fertigkeiten tragen jedoch insgesamt eher zu einer Leistungssteigerung bei, auch wenn diese in einer Gruppe zu emotionalen Spannungen führen können (vgl. Kap. 9.2.2).

In Schulen kommt hinzu, dass Entscheidungen einzelner Gruppen oftmals vom gesamten Kollegium bzw. auf einer Gesamtkonferenz verabschiedet werden müssen. Werden nicht bereits im Vorfeld möglichst alle Einwände und Sichtweisen unterschiedlichster Personen bedacht, ist die Gefahr hoch, dass Entscheidungen bzw. Vorschläge einer Gruppe auf der Gesamtkonferenz abgelehnt werden. Solche abgelehnten Vorschläge können sehr demotivierend auf die Gruppenmitglieder wirken. Auch weil heterogen zusammengesetzte Gruppen eher bereits im Vorfeld unterschiedlichste Aspekte berücksichtigen werden als homogene Gruppen, ist deswegen langfristig gesehen eine möglichst heterogene Gruppenzusammensetzung dringend zu empfehlen. Gleichzeitig ist bei höherer Heterogenität in der Regel eine Anbindung an unterschiedliche soziale Netzwerke innerhalb eines Kollegiums gegeben, was Transparenz und Akzeptanz zusätzlich fördert.

9.3.1.5 Revision eines nicht geglückten Starts

Manchmal kristallisiert sich bereits kurz nach der Arbeitsaufnahme einer Projektgruppe heraus, dass der Arbeitsprozess weniger effektiv verläuft als erwünscht und erwartet. Es sollte dann geprüft werden, ob ungünstige Startbedingungen vorlagen, die die aktuelle Arbeit der Gruppe negativ beeinflussen. Erweisen sich die Ausgangsbedingungen der Gruppe als ungünstig und ist deswegen weiterhin mit erheblichen negativen Folgen zu rechnen, sollte ein Abbruch der Gruppenarbeit mit anschließendem Neubeginn erfolgen. Ein Abbruch direkt nach Beginn der Gruppenarbeit kann zwar im Kollegium auf Unverständnis stoßen, ist aber besser als ein „Sterben auf Raten“, welches bei einem unglücklichen Start sehr wahrscheinlich ist.

Dass ein solcher Neubeginn kurz nach dem Start sinnvoll und möglich ist, zeigte sich auch bei einer unserer Projektschulen: Die Auftaktveranstaltung und die Themenauswahl verliefen aus verschiedenen Gründen nicht befriedigend. Es wurden zwar Themen ausgewählt, jedoch waren die Gruppen mit der eigenen Themenauswahl mehr oder weniger unzufrieden. In dieser Situation machte die Schule das einzig Richtige: Es fand eine weitere schulinterne Veranstaltung statt, bei der zum Teil neue Themen ausgewählt wurden. Der zusätzliche Zeitaufwand für diesen Neubeginn hat sich gelohnt: Die Gruppen waren mit den in der zweiten Veranstaltung gewählten Themen zufriedener und nach eigenen Aussagen auch stärker motiviert, an den jeweiligen Themen zu arbeiten.

9.3.1.6 Festlegung verpflichtender Protokolle für alle Gruppen

Unter Kapitel 9.1 wurde ausführlich erörtert, dass ein hohes Maß an Strukturierung für eine effiziente Gruppenarbeit unabdingbar ist. Hierzu gehört auch, wesentliche Aspekte der Gruppenarbeit schriftlich zu fixieren. Jeder hat wahrscheinlich schon einmal die Erfahrung gemacht, dass sich in einer Gruppe alle an mündlich getroffene Vereinbarungen erinnern können – nur dass jede Person ganz andere oder manchmal auch gar keine konkreten Inhalte erinnert. Abhilfe schaffen Protokolle. Der Aufwand für das routinemäßige Erstellen von Protokollen relativiert sich, wenn diese zu verhindern helfen, dass Diskussionen und Absprachen immer wieder neu geführt werden müssen, weil die Details nicht festgehalten und vergessen werden. Darüber hinaus besitzt eine schriftliche Fixierung von Arbeitsergebnissen und Planungen für viele Personen eine höhere Verbindlichkeit, sodass stärker auf die Einhaltung der Vereinbarungen geachtet wird.

Sinnvoll ist es, solche Protokolle in einer standardisierten Form zu erstellen, damit ggf. ein Vergleich der Gruppenprozesse mit anderen Arbeitsgruppen bzw. eine Analyse von möglichen Problemen und Erfolgsfaktoren möglich ist (vgl. Kap. 7).

Information: Protokolle

Folgende Fragen sollten anhand der Angaben in den Protokollen beantwortet werden können:

- Welches Problem/Welche Situation ist die Ursache für die Gruppenarbeit?
- Welche Personen gehören zur Gruppe? Wie sind sie erreichbar?
- Welche Ziele und Teilziele sollen bis zu welchem Zeitpunkt erreicht werden?
- Welche konkreten (Teil-)schritte wurden vereinbart?
- Wer macht was bis wann? (Verteilung der Aufgaben, die zur Erreichung der Ziele bzw. der Teilziele erforderlich sind)
- Konnten alle beim letzten Treffen festgelegten Aufgaben fristgerecht erledigt werden?
- Eventuell: Warum konnten Aufgaben nicht fristgerecht erledigt werden?

Je nach Thema der Gruppe, schulischen Besonderheiten etc. können weitere schul- oder gruppenspezifische Aspekte aufgenommen werden.

Ebenfalls kann nach jedem Treffen die Stimmung in der Gruppe festgehalten werden, genauso wie die selbst eingeschätzte Effizienz der Gruppe. Dass eine solche Erfassung sinnvoll sein kann, zeigt folgendes Beispiel aus unserem Projekt:

Objektiv gesehen hatte eine Gruppe nach einem halben Jahr so gut wie keine Aufgaben erledigt. Bei jedem neuen Treffen wurden nahezu dieselben Aufgaben benannt wie beim ersten Treffen; ein Fortschritt war nicht zu verzeichnen. Trotzdem schätzte sich die Gruppe nach jedem Treffen als sehr effizient ein. Nach einer Rückmeldung an die Gruppe, dass ihre Einschätzung nicht mit dem objektiven Fortschritt übereinstimmt, erledigte die Gruppe eine Vielzahl von Aufgaben und erreichte wesentliche Teilziele. Ein solcher regelmäßiger Vergleich zwischen getroffenen Vereinbarungen, objektiven Fortschritten und Selbsteinschätzungen anhand der Protokolle kann von einem Mitglied der Gruppe, aber theoretisch auch von (schul-)externen Personen vorgenommen werden. Wird der Abgleich von „gruppenfremden“ Personen vorgenommen, ist unbedingt darauf zu achten, dass dies nicht als negativ bewertete „Kontrolle“ verstanden wird, sondern als konstruktive Rückmeldung. Bestandteile der Rückmeldung sollten u.a. eine Prüfung der Erreichung festgelegter Teilziele bzw. die Umsetzung entsprechender Arbeitsschritte sein. Hierfür ist auch eine klare Terminierung erforderlich, bis wann welche Schritte durchgeführt und welche (Teil-)Ziele erreicht sein sollen.

Information: Wichtige Hinweise zur Vorbereitung und zum Start einer Projektgruppe in Schlagsätzen

- Die Initiatorinnen und Initiatoren sollten uneingeschränkt hinter einem Projekt stehen.
- Die Aktivitäten entsprechen im günstigen Fall dem allgemein anerkannten Leitbild der Schule.
- Die Mitglieder einer Projektgruppe sollten sich bewusst sein, dass die Effektivität von Gruppen in der Regel überschätzt wird. So können ggf. spezifische Maßnahmen ergriffen werden, um die häufigsten Probleme zu vermeiden.
- Bei der Gruppenzusammensetzung sollten Erkenntnisse zur günstigen Zusammensetzung von Arbeitsgruppen Berücksichtigung finden:
- Die optimale Gruppengröße beträgt drei bis fünf Personen.
- Die Mitglieder sollten in erster Linie von inhaltlichem Interesse geleitet sein
- Die Mitglieder sollten anderen Meinungen und Personen Wertschätzung und Respekt entgegenbringen.
- Gruppen sollten – falls möglich – heterogen zusammengesetzt sein, da dies sowohl die Leistungsfähigkeit und Kreativität als auch die Akzeptanz im Kollegium stärkt
- Ein nicht geglückter Start kann und sollte revidiert werden, z. B. durch die Zusammenstellung einer neuen Arbeitsgruppe

- Verpflichtende Protokolle strukturieren die Arbeit der Gruppe durch die Fixierung von Zielen, Schritten, Verantwortlichkeiten und Terminen. Sie ermöglichen außerdem eine Einschätzung der Effektivität der Gruppe durch einen Abgleich der Planung mit dem tatsächlichen Fortschritt

9.3.2 Aufgaben während des Gruppenarbeitsprozesses

Wie bereits in Kapitel 9.2 dargelegt, wird bei den Ausführungen als Voraussetzung angenommen, dass sich die Gruppen während einer Auftaktveranstaltung gebildet haben. Mit dem ersten Treffen der Gruppe ist somit die erste Zusammenkunft der Gruppe nach dieser Veranstaltung gemeint. Alle nachfolgenden Ausführungen haben jedoch auch Gültigkeit für Gruppen, die in einem anderen Kontext ins Leben gerufen wurden.

9.3.2.1 Auswahl und Begründung der Ziele, Festlegung des Zeitplans

Das Ziel einer Gruppe muss klar und eindeutig formuliert sowie schriftlich fixiert werden. Es sollten nur Ziele ausgewählt werden, die als in angemessener Zeit erreichbar eingeschätzt werden. Eng verbunden mit der Zieldefinition ist die Formulierung einer Begründung der Arbeit an dem ausgewählten Thema. Folgende Fragen sollten vor Arbeitsbeginn von der Gruppe schriftlich beantwortet werden (vgl. Berner, 2002):

- Warum fangen wir mit dieser Arbeit an, obwohl wir wenig Zeit haben bzw. durch andere Arbeiten sehr stark zeitlich eingebunden sind?
- Welcher konkrete Nutzen soll erzielt werden bzw. was erwarten wir, wenn alle Ziele erreicht sind?
- Ist der erwartete Nutzen wirklich die abzusehenden Mühen wert?
- Welcher dauerhafte Nachteil besteht, wenn das Ziel nicht erreicht wird?
- Warum halten wir das ausgewählte Ziel für wichtiger als andere Ziele?



Eindeutig positive Antworten auf die obigen Fragen sind erforderlich: Gründet sich die Gruppenarbeit nur auf einer momentanen Begeisterung anstatt auf einer rationalen Entscheidung, wird die Gruppe spätestens beim Auftreten erster Probleme und Schwierigkeiten in eine tiefe Krise geraten und womöglich die Arbeit ganz einstellen. Werden nicht alle Fragen positiv beantwortet, sollte geprüft werden, ob eine andere, effektivere Zielsetzung möglich ist, oder ob zu einem späteren Zeitpunkt an diesem Ziel gearbeitet werden sollte.

Ebenfalls sollten Teilziele benannt werden, die auf dem Weg zum eigentlichen Ziel der Gruppe erreicht werden. Welche Maßnahmen für die Erreichung von Teilzielen und welche Aufgaben für die Durchführung der Maßnahmen erforderlich

sind, sollte ebenfalls detailliert festgehalten werden. Wird beispielsweise das Ziel „das Lehrerzimmer unter dem Gesichtspunkt der Gesundheitsförderung umgestalten“ angestrebt, könnten z. B. folgende Teilziele formuliert werden „Sitzordnung ändern“, „andere Bestuhlung kaufen“, „Beleuchtung ändern“ etc. Für diese einzelnen Teilziele sind wiederum Maßnahmen bzw. Aufgaben zu benennen, die für die Erreichung der Teilziele erforderlich sind.

Beispiel: Im Falle des Teilziels „andere Bestuhlung“ könnte die Benennung von Teilzielen wie folgt aussehen:

1. Informationen über „gesundes“ Sitzen einholen
2. Kriterien formulieren, die die neue Bestuhlung erfüllen muss
3. Angebote verschiedener Anbieter einholen
4. Finanzierung bzw. Finanzrahmen klären
5. Akzeptanz im Kollegium erkunden
6. Angebot auswählen
7. Auftrag erteilen
8. Neue Bestuhlung aufbauen
9. Entsorgung der alten Bestuhlung organisieren

Prüfung der Effizienz sicherstellen

Um prüfen zu können, wie erfolgreich eine Gruppe arbeitet bzw. gearbeitet hat, ist es zwingend erforderlich, die Ziele und Teilziele messbar zu definieren. So lässt sich der Zielerreichungsgrad für eine „gerechte Stundenverteilung“ nur dann feststellen, wenn zuvor definiert ist, wann von einer „gerechten Stundenverteilung“ gesprochen werden kann.

Im Anschluss an die Zielformulierung und Begründung der Zielsetzung ist eine realistische Zeitplanung festzulegen. So sollte sowohl für das Gesamtziel als auch für die Teilziele festgelegt werden, bis wann diese erreicht werden sollen. Werden solche Zeitvorgaben nicht getroffen – man kann von zeitlicher „Unterforderung“ sprechen – besteht die Gefahr, dass das Projekt bzw. die Gruppenarbeit früher oder später „einschlafen“ wird. Diese Gefahr ist an Schulen im Vergleich zu anderen Institutionen besonders groß, weil im mehr oder weniger hektischen Alltagsgeschäft oft andere Dinge akut wichtig werden und dann vorrangig bearbeitet werden. Arbeiten, für die kein verbindlicher Zeitpunkt der Erledigung festgelegt wurde, bleiben dann verständlicherweise erst einmal liegen. Neben einer zeitlichen Unterforderung muss auch eine zeitliche Überforderung der Gruppenmitglieder vermieden werden, da auch diese früher oder später zu einer ernsthaften Krise und ggf. zum Abbruch des Projektes führen wird.

Die Ziele der Gruppe, abgeleitete Unterziele und Maßnahmen sowie ein Zeitplan sind im Protokoll festzuhalten (vgl. Kap. 9.2.2.5). Warum – eventuell auch zusätzliche – schnell erreichbare Teilziele formuliert werden sollten, wird nachfolgend erörtert.

9.3.2.2 Festlegung zusätzlicher, leicht erreichbarer Ziele

Günstig ist es, bereits zu Beginn einige Teilziele zu formulieren, die relativ schnell und ohne großen Ressourcenaufwand erreicht werden können. Wurden Teilziele bereits festgelegt, sollte geprüft werden, welche davon leicht erreichbar sind. Trifft dies auf keine der formulierten Teilziele zu, sollten nachträglich solche „leichten“ Ziele aufgenommen werden. Wenn bereits die Ergebnisse „leichter“ Ziele vorliegen, sollten neue, schnell erreichbare Teilziele festgelegt werden. Hierdurch wird sichergestellt, dass die Gruppe in regelmäßigen Abständen Erfolge vorweisen kann. Dies ist zum einen wichtig, um die eigene Motivation für die weitere Gruppenarbeit zu gewährleisten bzw. zu erhöhen. Zum anderen sind bereits erste Erfolge wichtig, um sich vor Angriffen von außen zu schützen. Wird die Arbeit der Gruppe beispielsweise von Externen als „Zeitverschwendung“ tituliert, kann die Präsentation bereits erreichter Ziele diese Angriffe schnell entkräften. Im günstigsten Fall können schnell erreichte Erfolge sogar bislang unbeteiligte Personen dazu motivieren, sich selbst in dieser oder einer anderen Gruppe zu engagieren.

9.3.2.3 Klärung von Rahmenbedingungen mit der Schulleitung

Vor Beginn der Arbeit sollte mit der Schulleitung abgesprochen werden, inwieweit die Schulleitung die Gruppenarbeit unterstützen kann. Ob und, wenn ja, inwieweit die Gruppentreffen nach Feierabend bzw. in der Freizeit stattfinden müssen, sollte vor Beginn der Arbeit unbedingt geklärt werden. In staatlichen Schulen wird es – wenn überhaupt – nur sehr begrenzt möglich sein, Freistellungen für die Arbeitszeiten in den Gruppen zu erhalten. Auch hier sollte dies trotzdem zuvor besprochen und geklärt werden. Schulleitungen sollten berücksichtigen, dass sie auch auf andere Art und Weise ihre Unterstützung ausdrücken können. Auch wenn keinerlei (materielle) Unterstützungsleistungen oder Freistellungen erfolgen können, ist es wichtig, dies explizit zu klären. Nur so können spätere Enttäuschungen vermieden werden.

In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, dass z. B. gewährte Freistellungen oder anderweitige Entlastungen der Mitglieder einer Projektgruppe durchaus ein „zweischneidiges Schwert“ sind, da sie unter ungünstigen Umständen die Akzeptanz und Bewertung der Gruppenarbeit im Kollegium beeinträchtigen können. Auch dies sollte bei der Diskussion möglicher Unterstützungsleistungen berücksichtigt werden.

9.3.2.4 Klärung der Entscheidungskompetenzen der Gruppe

In profitorientierten Organisationen sind Entscheidungsprozesse in der Regel nicht demokratisch. Folgende Entscheidungsformen werden unterschieden:

Linienentscheidungen

Häufig werden Entscheidungen von der Geschäftsleitung verbindlich vorgegeben und müssen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern akzeptiert und umgesetzt werden.

Fachentscheidungen

Für Fachentscheidungen, die von Expertinnen und Experten getroffen werden, gilt dies zumeist ebenfalls.

Demokratische Entscheidungsformen

Eine demokratische Entscheidungsfindung – z. B. hinsichtlich der Ziele, Zeitplanung etc. – ist oftmals allenfalls innerhalb von Arbeitsgruppen möglich (Gruppenentscheidungen).

In Schulen hingegen sind demokratische Entscheidungsfindungen wesentlich häufiger: Eine Vielzahl von Entscheidungen bedarf einer demokratischen Abstimmung des gesamten Kollegiums oder durch Gruppen des Kollegiums in Gesamt-, Fach- oder Klassenkonferenzen. Wann welches Gremium für eine Entscheidungsfindung bemüht werden muss, ist für Schulen zumeist gesetzlich geregelt. Die Ausweitung von Entscheidungskompetenzen für einzelne Gruppen ist daher nur sehr begrenzt möglich. Hierauf hat auch die Schulleitung keinen Einfluss. In einigen Bereichen verfügen Schulleitungen allerdings über Entscheidungskompetenzen. Inwieweit diese an die jeweiligen Gruppen abgetreten werden, sollte in einem Gespräch vor Beginn der Gruppenarbeit zwingend geklärt und schriftlich fixiert werden.

Bedeutsamkeit von Transparenz über Entscheidungsbefugnisse

Wichtiger als eine weitgehende Entscheidungskompetenz von Gruppen ist die eindeutige, transparente und offen kommunizierte Zuweisung und Festlegung der jeweiligen Entscheidungskompetenzen. Trifft beispielsweise eine Gruppe eine Entscheidung und geht davon aus, dass sie hierfür die Entscheidungskompetenz besitzt, wird eine spätere Ablehnung durch die Schulleitung wesentlich negativere Auswirkungen auf die Motivation der Gruppe haben, als wenn der Gruppe von vornherein klar gewesen wäre, dass die Zustimmung der Schulleitung zwingend erforderlich ist.

9.3.2.5 Themen- bzw. gruppenspezifische Problemanalyse

Manchmal kann es für eine Gruppe erforderlich bzw. sinnvoll sein, zusätzlich zur allgemeinen Ist-Diagnose (vgl. Kap. 8) eine weitere, spezifischere Problemanalyse vorzunehmen. Ursache hierfür ist, dass in der Ist-Analyse zumeist nicht zu allen Themen detaillierte Angaben erhoben wurden, diese jedoch für die jeweiligen Gruppen erforderlich sein könnten.

Beispiel

Die allgemeine Ist-Diagnose hat gezeigt, dass die Lehrkräfte unzufrieden mit der Stundenplangestaltung sind. Eine Gruppe hat sich daher das Ziel gesetzt, die Stundenplangestaltung für das nächste Schuljahr zu ändern. Warum das Kollegium bisher mit diesem Aspekt unzufrieden ist, kann den Ergebnissen der Ist-Diagnose allerdings nicht entnommen werden. In einer zusätzlichen Befragung muss daher die Gruppe zunächst die tatsächlichen Ursachen erforschen, bevor sie Maßnahmen planen kann.

Zu Beginn der Arbeit einer Gruppe sollte daher geprüft werden, ob eine zusätzliche, dem konkreten Arbeitsthema der Gruppe entsprechende Ist-Diagnose erforderlich ist.

Für die zusätzliche Ist-Analyse kann die Gruppe einen weiteren Fragebogen entwickeln, verteilen und auswerten. Andere Methoden, wie z. B. Interviews mit einigen ausgewählten Personen, sind theoretisch auch denkbar. Unter pragmatischen Gesichtspunkten ist hiervon jedoch eher abzuraten, da in dieser Form lediglich Meinungen einzelner Kollegiumsmitglieder erfasst werden können, deren Repräsentativität unklar ist. Auch ist ggf. wenig Transparenz gegeben, welche Kollegiumsmitglieder aus welchen Gründen befragt worden sind. Insbesondere bei umstrittenen Entscheidungen könnte ein solches Vorgehen zu Kritik und mangelnder Akzeptanz führen.

9.3.2.6 Festlegung der Gruppenleitung

Jede Gruppe sollte eine Leitungsperson bestimmen. Dies bedeutet weder, dass demokratische Entscheidungsfindungen aufgehoben werden, noch dass die Gruppe eine autoritäre Führung erfährt. Die Aufgabe der Gruppenleitungsperson besteht vielmehr darin, die erforderlichen Rahmenbedingungen für eine effektive Gruppenarbeit zu schaffen bzw. auf deren Einhaltung zu achten (z. B. Anfertigen der Protokolle, hohe Aufgabenorientierung bei den Gruppentreffen etc.). Zusätzlich sollte die Leitungsperson, insbesondere in Krisenphasen, die anderen Gruppenmitglieder motivieren und ggf. neue Lösungswege aufzeigen. Eine Moderation im klassischen Sinn ist nicht Aufgabe der Leitungsperson, da auch sie sich an der inhaltlichen Diskussion beteiligen soll (vgl. Abschn. 9.3.2.8).

Rollierendes Leitungsprinzip

Die Gruppe kann sich auch für ein „rollierendes“ Leitungsprinzip entscheiden. Dies hätte den Vorteil, dass sich jedes Gruppenmitglied zu einem bestimmten Zeitpunkt der Leitungsaufgabe stellen muss, wodurch eine stärkere Identifikation mit den Gruppenzielen und eine stärkere Akzeptanz der Leitungsrolle erreicht werden kann. Im Protokoll sollte in jedem Fall festgehalten werden, für welches Leitungsprinzip sich die Gruppe entschieden hat bzw. wer die Leitungsperson ist.

9.3.2.7 Schulinterne Öffentlichkeitsarbeit

Wertschätzung und Anerkennung für die Arbeit bzw. die Leistung der Gruppe durch das Kollegium und die Schulleitung ist für eine langfristige und nachhaltige Gruppenarbeit unabdingbar. Wird Gruppen dies vorenthalten, wird sich dies früher oder später negativ auf die Motivation der Gruppenmitglieder auswirken. Im besonderen Maße trifft dies auf Gruppen zu, die Konzepte und Maßnahmen planen, die sich positiv auf das gesamte System „Schule“ auswirken sollen. Signalisiert beispielsweise die Mehrheit des Kollegiums, dass sie nur ein geringes oder gar kein Interesse an der Arbeit der Gruppe hat, wird die Gruppe – insbesondere in Krisenzeiten – den Sinn ihrer Arbeit infrage stellen. Notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für eine motivierende Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit ist es, dass das Kollegium und die Schulleitung in ausreichendem Maß über die Arbeit der Gruppe informiert sind. In diesem Sinne ist die „Öffentlichkeitsarbeit“ innerhalb der eigenen Schule von besonderer Relevanz.

Das gesamte Kollegium sollte zu Beginn der Gruppenarbeit über die Ziele und erwarteten positiven Effekte bei erfolgreicher Arbeit ausführlich informiert werden. Auch während des gesamten Arbeitsprozesses sollte die Gruppe das Kollegium und die Schulleitung kontinuierlich über den Stand der Dinge informieren. Die Ergebnisse unserer Befragung haben gezeigt, dass je nach Kollegium unterschiedliche Informationswege bevorzugt werden. Das schwarze Brett wurde zwar in allen vier Schulen am häufigsten als Informationsweg gewünscht; wie viele Lehrkräfte (auch) per Email oder auf Konferenzen über die Arbeit und den Fortschritt der Gruppen unterrichtet werden möchten, fällt je nach Schule jedoch sehr unterschiedlich aus. Eine Umfrage darüber, wie das Kollegium informiert werden möchte, ist vor Beginn der Arbeit sinnvoll. Generell ist zu empfehlen, möglichst unterschiedliche Informationswege zu nutzen. In jedem Fall sollte sich die Projektgruppe darüber bewusst sein, dass in Bezug auf Informationen zu Arbeitszielen und –fortschritten eine „Holstruktur“ wenig günstig ist. Erfahrungsgemäß ist nicht damit zu rechnen, dass Projektgruppen bzw. ihre Mitglieder häufig mit der Bitte um Informationen zu ihrer Arbeit angesprochen werden. Informationen

sollten so zugänglich gemacht werden, dass sie jedem Kollegiumsmitglied ohne Einschränkungen prinzipiell zugänglich sind. Arbeit und Ziele der Gruppe sollten für das Kollegium transparent sein. Der weitere Umgang mit den Informationen, also etwa ob E-Mail-Anhänge geöffnet und gelesen werden, liegt dann in der Verantwortung der einzelnen Personen.

Trotz aller Bemühungen ist damit zu rechnen, dass sich nicht das gesamte Kollegium für die Arbeit der Gruppe interessiert. Sich dies bewusst zu machen, kann helfen, sich durch das Desinteresse des einen oder anderen im Kollegium nicht demotivieren zu lassen.

9.3.2.8 Gestaltung effizienter Sitzungen

Gruppentreffen sollten von allen Gruppenmitgliedern als effizient erlebt werden, da dies eine motivierende Wirkung für die weitere Arbeit haben wird. Damit Gruppentreffen produktiv verlaufen, ist darauf zu achten, dass hauptsächlich inhaltliche Aspekte bearbeitet werden. Bei zu weiten Abschweifungen vom Thema muss die Leitungsperson der Gruppe (vgl. Kap. 9.3.2.6) oder ein von ihr hierfür bestimmtes Gruppenmitglied die Diskussion wieder zurück zum Thema führen. Eine visualisierte Tagesordnung inklusive Zeitangaben für die einzelnen Punkte könnte hierfür hilfreich sein.

Dass die üblichen Regeln zur Kommunikation (ausreden lassen, keine persönlichen Angriffe/Beleidigungen etc.) eingehalten werden, sollte selbstverständlich sein.

Eine Moderation der Gruppensitzungen wäre sinnvoll, wird jedoch kaum oder nur sehr begrenzt möglich sein: Moderation im klassischen Sinn bedeutet, dass sich die Moderatorin bzw. der Moderator auf keinen Fall an der inhaltlichen Diskussion beteiligt und auch bei unterschiedlichen Standpunkten, Sichtweisen und daraus resultierenden Konflikten völlige Neutralität bewahrt. Werden in den Gruppen Themen behandelt, die für die Schule bzw. einzelne Bereiche der Schule relevant sind bzw. Konsequenzen zur Folge haben, sind alle Lehrkräfte der Schule mehr oder weniger betroffen. Eine neutrale Haltung ist dann kaum oder nur sehr schwer möglich. Eine Moderation der Gruppe im klassischen Sinn sollte daher von einer Person übernommen werden, die nicht an der Schule beschäftigt ist. Vielleicht ist es nicht einfach, eine externe Person als Moderatorin/Moderator zu gewinnen, besteht jedoch eine solche Gelegenheit, sollte dies in Anspruch genommen werden. Geprüft werden könnte beispielsweise, ob in Kooperation mit anderen Schulen nicht ein schulübergreifender Austausch von Moderatorinnen und Moderatoren möglich wäre. Im Sinne von „Schultandems“ könnten Lehrkräfte der Schule X Gruppen der Schule Y moderieren und umgekehrt. Dass durch solche Schultandems weitere positive Effekte erzielt werden

könnten, wurde bereits im Kapitel 2 dargestellt. Wichtig ist, dass Moderatorinnen und Moderatoren – egal ob schulintern oder extern – von allen Gruppenmitgliedern in ihrer Rolle akzeptiert werden.

Sinnvoll ist es, im Anschluss an die Gruppensitzung ein privates bzw. geselliges Treffen abzuhalten. Dies stärkt die sozial-kommunikative Funktion von Gruppentreffen, die aufgrund der erforderlichen Aufgabenorientierung bei der Arbeit kaum zum Tragen kommt. Das Zugehörigkeitsgefühl und die Motivation zur Gruppenteilnahme werden gefördert, was sich auch positiv auf die Leistungsfähigkeit der Gruppe auswirken kann. Auf eine strikte und klar erkennbare Trennung des Arbeitstreffens von einem anschließenden privaten Treffen sollte geachtet werden (vgl. dazu auch Kap. 7).

9.3.2.9 Setzen von Schlusspunkten und Erfolge feiern

Sind Teilziele bzw. Ziele der Gruppe erreicht, sollte dies angemessen gewürdigt und auch gefeiert werden. Dadurch erfährt die bisherige Leistung Wertschätzung. Damit erfolgreich abgeschlossene Arbeiten ihre motivierende Wirkung entfalten können (vgl. Kap. 9.3.2.2), ist eine deutliche Herausstellung der Zielerreichung erforderlich. Bewährt haben sich spezifische Rituale, mit denen der (erfolgreiche) Abschluss betont wird, da diese eine klare Abgrenzung zwischen Abschluss und Neubeginn von Arbeiten ermöglichen.

Ein Ritual könnte folgendermaßen aussehen:

- Die Gruppe geht gemeinsam Essen.
- Die Gruppe lädt die Schulleitung zu ihrer Sitzung ein.
- Die Gruppenarbeit wird vor dem Kollegium präsentiert.

Jede Gruppe wird vermutlich für sich individuell ein geeignetes Ritual finden, wichtig ist vor allem, dass hierdurch erreichte Teilziele besonders herausgehoben werden. Eine Formulierung von Teilzielen (vgl. Kap. 9.3.2.2), deren Erreichen „gefeiert“ werden kann, ist daher indirekt motivationsfördernd!

9.4 Evaluation der Gruppenarbeit

Werden die zuvor aufgezeigten Schritte und Methoden befolgt, sind die für eine Evaluation der Gruppenarbeit bzw. der Gruppenprozesse wesentlichen Ausgangsbedingungen bereits erfüllt. Durch die Auswertung der Protokolle zu den einzelnen Sitzungen kann detailliert geprüft bzw. nachvollzogen werden, welche Erfolge bzw. Misserfolge die Gruppe zu verzeichnen hat. Je detaillierter Angaben zu Zielen, Hindernissen, Erfolgen, Gründen für Misserfolge etc. in den Protokollen festgehalten werden, desto eher können Erfolgs- bzw. Misserfolgsbedingungen festgestellt werden.

Formative Evaluation und Rückmeldung

Im Sinne einer formativen Evaluation (vgl. Kap. 10.7.1.3) sollte anhand der Protokolle in regelmäßigen Abständen geprüft werden, welche Hinweise zur Effektivität und Effizienz der Gruppe vorliegen. Die Ergebnisse einer solchen Analyse müssen den Gruppen zurückgemeldet und mit diesen besprochen werden.

Externe Analyse

Unter Kapitel 9.3.1.5 wurde dargelegt, dass eine Auswertung bzw. Analyse der Protokolle sowohl von einem Mitglied der Gruppe selbst als auch von (schul-)externen Personen vorgenommen werden kann. Soll eine solche Analyse der Evaluation der Gruppenarbeit dienen, sollte sie von einer gruppenfremden Person vorgenommen werden. Sicherzustellen wäre, dass Evaluation nicht als „lästiges Übel“ sondern als Chance zur Verbesserung gesehen wird. Dann werden auch die Analyse der Protokolle und die Bekanntgabe der Ergebnisse als konstruktive Rückmeldung verstanden.

Standardisierte Protokollvorlagen

Auf standardisierte Instrumente bzw. Protokollvordrucke kann leider nicht verwiesen werden. Anhand der unter Kapitel 9.3 und 9.3.1.5 aufgeführten inhaltlichen Aspekte kann jede Schule für sich jedoch leicht selbst standardisierte Protokollvorlagen anfertigen. Hierfür ist zu empfehlen:

- Für den Entwurf entsprechender Vorlagen evtl. eine neue Gruppe bilden
- Vor dem ersten Einsatz der selbst entworfenen Protokollvordrucke diese von anderen Personen prüfen lassen
- Sobald die Protokollvorlagen in der Praxis eingesetzt werden, Rückmeldungen hierzu von den einzelnen Gruppen einholen
- Aufgrund dieser Rückmeldungen ggf. den Vordruck modifizieren

Information: Wichtige Hinweise zum Prozess einer Projektgruppenarbeit

Zu Beginn der Arbeit sollte Einigkeit darüber bestehen, dass der erwartete Nutzen der Tätigkeit die Investitionen an Zeit und anderen Ressourcen rechtfertigt.

- Ziele und Arbeitsschritte sollten vereinbart werden, darunter sollten vergleichsweise leicht erreichbare Teilziele sein, um schnell erste Erfolge verzeichnen zu können.
- Es sollte vereinbart werden, wie bzw. woran die Zielerreichung gemessen werden kann.
- Rahmenbedingungen der Arbeit und Entscheidungsbefugnisse der Gruppe sollten mit der Schulleitung geklärt werden.

- Eine spezifischere Ist-Analyse der Problemstellung kann erforderlich sein.
- Eine Leitungsperson und ein Leitungsprinzip (z. B. rotierend) sollten vereinbart werden.
- Die Information des Kollegiums und damit die Transparenz der Gruppenarbeit sollte gewährleistet sein.
- Gruppensitzungen sollten effektiv gestaltet werden (z. B. Strukturierung durch Tagesordnung, Beachtung von Kommunikationsregeln, Konzentration auf Inhalte der Gruppenarbeit).
- Erzielte Erfolge sollten gewürdigt und gefeiert werden.
- Maßnahmen zur Evaluation der Gruppenarbeit sollten durchgeführt werden.

9.5 Probleme erkennen, vermeiden, überwinden

Während einer langfristigen Arbeit in Gruppen werden relativ häufig Probleme auftreten. Die meisten davon werden ohne große Anstrengung von der Gruppe gelöst werden können. Einige wenige Probleme werden hingegen evtl. nur nach erheblicher Anstrengung überwunden. Welche Probleme auftreten, ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig und daher kaum vorhersehbar: So wird sowohl die Zusammensetzung als auch die Zielsetzung der Gruppe hierauf Einfluss nehmen, ebenso andere Gruppen, das Kollegium, die Schulleitung sowie weitere Rahmenbedingungen. Eine Darstellung von spezifischen Problemen und entsprechenden Lösungsmöglichkeiten ist daher kaum möglich. Nachfolgend werden einige typische Probleme benannt und auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen mögliche Lösungswege bzw. Präventionsmaßnahmen aufgezeigt.

9.5.1 Unsensible Präsentation der Bestandsaufnahme

Die Ergebnisse der (zusätzlichen) Befragung (vgl. Abschn. 9.3.2.5) sind zwar sachlich richtig, werden aber unsensibel vorgetragen. Wenn sich bspw. eine Unzufriedenheit mit bestimmten schulischen Bedingungen bzw. Prozessen herauskristallisiert, die mit einzelnen Mitgliedern des Kollegiums bzw. ihren Rollen und Funktionen verknüpft ist, kann sich diese Person angegriffen fühlen bzw. das Gefühl haben, von anderen zum Sündenbock gemacht zu werden. Wehren kann sich diese Person in diesem Moment kaum, da die „harten“ Fakten gegen sie sprechen. Als Folge einer unsensiblen Präsentation von Ergebnissen bleiben oftmals Kränkungen und offene Rechnungen zurück, die eine sachbezogene Auseinandersetzung zu späteren Zeitpunkten verhindern oder zumindest erschweren können.

Prävention/Intervention:

- Schuldzuweisungen oder gar persönliche Angriffe bei der Rückmeldung bzw. Interpretation der Ergebnisse sind zu vermeiden.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass keine Ursache-Wirkungs-Interpretationen vorgenommen werden, die durch die Ergebnisse nicht belegt sind.
- Zu berücksichtigen ist, dass oftmals Wechselwirkungen mit anderen Faktoren bestehen und selten nur ein Aspekt allein verantwortlich für ein Ergebnis ist.
- Deutet sich an, dass sich eine Person als „Sündenbock“ fühlen könnte, sollte dies angesprochen und geklärt werden.

9.5.2 Durststrecken und Krisen

Die Gruppe kämpft mit Ermüdungserscheinungen und Zweifeln an der Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit. Obwohl bislang viel Zeit investiert wurde, können noch keine Erfolge oder wesentlichen Fortschritte festgestellt werden, dies verringert die Motivation für die weitere Arbeit. Eventuell sieht sich die Gruppe aufgrund bisheriger fehlender Erfolge auch noch verstärkter Kritik bzw. Angriffen von außen ausgesetzt (vgl. Kap. 9.5.3). Zweifler in der Gruppe gewinnen langsam Oberhand („Hab ich doch gleich gesagt, dass es nichts bringt“).

Prävention/Intervention:

- **Leicht und kurzfristig erreichbare Ziele wählen:** Immer sollte die Gruppe auch schnell erreichbare Ziele formulieren und verfolgen. Diese ersten Erfolge wirken motivierend (vgl. Kap. 9.3.2.2).
- **Ziele und Nutzen der Arbeit zu Beginn exakt definieren:** Szenario entwerfen, wie es wäre, wenn alles erreicht wird. Je positiver die Ergebnisse ausfallen können, desto motivierender ist dies für die Arbeit. Die Begründung bzw. das Szenario kann in Krisenzeiten nachgelesen werden und so auch nach Beginn der Gruppenarbeit motivierend wirken (vgl. Kap. 9.3.2.1).
- **Ausgangslage in das Gedächtnis rufen:** Oftmals haben Gruppen mehr erreicht, als sie selbst in einer Krisenzeit wahrnehmen. Ursache hierfür ist, dass die Ist-Lage zu Beginn der Arbeit in Vergessenheit geraten ist bzw. falsch erinnert wird. Wird der in den Protokollen vermerkte Ist-Stand bei Beginn der Arbeit mit den aktuellen Gegebenheiten verglichen, ist oftmals doch ein Fortschritt festzustellen.
- **Austausch mit anderen Gruppen:** Ein regelmäßiger Austausch mit anderen Gruppen kann dazu führen, dass Probleme in der eigenen Gruppe relativiert werden. Erscheinen Probleme zunächst unüberwindbar, könnte nach einem Gespräch mit anderen Gruppen deutlich werden, dass diese mit

den gleichen Problemen gekämpft haben, letztendlich aber erfolgreich gewesen sind. Auch können Tipps und Hinweise ausgetauscht werden, wie Krisen und Probleme überwunden wurden.

- **Phasenverlauf beachten:** Bei Gruppen- oder Projektarbeiten kann davon ausgegangen werden, dass im Verlauf der Arbeit kritische Phasen überwunden werden müssen (vgl. Kap. 9.2.4). Das Wissen darüber, dass solche Phasen normal sind und es hiernach wieder bergauf geht, wirkt entlastend und motivierend. Von Zeit zu Zeit sollte an den typischen Phasenverlauf (vgl. Abb. 9.3) erinnert und eine entsprechende Standortbestimmung vorgenommen werden.

9.5.3 Angriffe von außen

Kritiker und Zweifler wird es im Kollegium bereits zu Beginn jedes Projektes bzw. jeder Gruppenarbeit geben. In der ersten euphorischen Anfangsphase werden entsprechende Angriffe von außen von den Gruppen zumeist relativ leicht abgewehrt und bleiben häufig ohne Wirkung. Kritisch ist es hingegen, wenn während einer Krise oder Durststrecke (vgl. Kap. 9.5.2) vermehrt Angriffe von außen erfolgen. Zweifelt die Gruppe bereits selbst an ihrer Arbeit bzw. ist demotiviert, führen Angriffe von außen oftmals zur endgültigen Aufgabe bzw. Auflösung der Gruppe. Generell kann sich die Kritik von außen auf zwei unterschiedliche Aspekte beziehen: Auf den Sinn und Zweck oder auf das Vorgehen.

Prävention/Intervention:

- **Sinn und Zweck der Gruppenarbeit:** Wird der Sinn und Zweck der Gruppenarbeit generell infrage gestellt, sollte auf den Ist-Zustand zu Beginn der Arbeit sowie auf die angestrebten Ziele und deren Nutzen hingewiesen werden. Wurden zusätzlich leicht erreichbare Ziele festgelegt und erreicht, können auch diese ersten Erfolge gut zur Abwehr solcher Angriffe verwendet werden.
- **Kritik an der Arbeit:** Wird Kritik an der Arbeit und dem Vorgehen der Gruppe geäußert, sollte diese konstruktiv verwendet werden. So wäre zu prüfen, welches Potenzial die Kritik enthält bzw. welche neuen kreativen Ideen und Ansätze sich hieraus ableiten lassen. Die Gruppe sollte sich aber auch verdeutlichen, dass nach langem Suchen immer Kritikpunkte gefunden werden können, egal welches Vorgehen gewählt wird.
- **Unterstützung durch die Schulleitung:** Die Unterstützung der Schulleitung kann auch in diesem Fall sehr positiv wirken. So sollte zum Beispiel die Schulleitung bei öffentlichen Angriffen auf die Gruppe bzw. deren Arbeit – z. B. im Rahmen von Gesamtkonferenzen – verdeutlichen, dass sie hinter den Zielen der Gruppe steht und deren Engagement für die Schule würdigt.

Hiermit ist nicht gemeint, dass die Schulleitung eine inhaltliche Bewertung der Gruppenarbeit bzw. der Kritik vornehmen soll. Dies wird Schulleitungen auch oftmals ad hoc gar nicht möglich sein. Die Schulleitung könnte aber zum Beispiel anbieten, dass sie sich Zeit nimmt, um mit den Kritikern und den Gruppenmitgliedern gemeinsam über den Stand der Dinge zu diskutieren.

9.5.4 Ablehnung von Vorhaben der Gruppe vonseiten des Kollegiums/der Schulleitung

Nach einer längeren Arbeitszeit hat die Gruppe ein konkretes Vorhaben geplant, zu dessen Umsetzung nur noch die Zustimmung der Schulleitung und/oder des Kollegiums bzw. der Gesamtkonferenz erforderlich ist. Die Zustimmung wird nicht erteilt, die Gruppe löst sich daraufhin auf.

Prävention/Intervention

- **Entscheidungsbefugnisse klären:** Zu Beginn der Arbeit sollte die Entscheidungskompetenz der Gruppe geklärt werden (vgl. Kap. 9.3.2.4). Nur wenn von Beginn an bekannt ist, dass bestimmte Vorhaben der Zustimmung Anderer bedürfen, kann dies bereits bei der Planung berücksichtigt werden.
- **Konstruktive Selbstkritik:** Von der Gruppe selbst sollten möglichst viele kritische Punkte zum eigenen Vorhaben gesammelt und anschließend Gegenargumente hierfür formuliert werden. Es ist damit zu rechnen, dass das Kollegium bzw. die Schulleitung ähnliche Kritikpunkte anführen werden. Wenn die Gruppe im Vorfeld bereits Argumente gesammelt hat, die die kritischen Punkte entschärfen können, ist sie gut vorbereitet, wenn diese Kritikpunkte tatsächlich vom Kollegium bzw. der Schulleitung vorgebracht werden. Findet die Gruppe selbst keine ausreichenden Argumente zur Entkräftung von Einwänden, sollte sie ihr Vorhaben überarbeiten.
- **Sorgfältige Visualisierung:** Die Erstellung der Präsentation des Vorhabens sollte sehr sorgfältig geplant und durchgeführt werden. Eine optisch ansprechende, inhaltlich überzeugende und gut gegliederte Präsentation macht auch deutlich, wie wichtig den Gruppenmitgliedern ihr Vorhaben ist. Nur Vorhaben, die von der gesamten Gruppe getragen werden, sollten präsentiert werden.
- **Transparenz schaffen:** Vor der Präsentation bzw. Abstimmung sollten Informationsblätter an das Kollegium verteilt oder auf einen entsprechenden Aushang am schwarzen Brett hingewiesen werden. Oftmals ist für die Präsentation wenig Zeit, sodass nur die wichtigsten Aspekte vorgestellt werden können. Je besser das Kollegium bzw. die Schulleitung über alle Aspekte informiert ist, desto fundierter kann eine Entscheidung getroffen werden. Daher können vorab gegebene, zusätzliche Informationen hilfreich für das Erreichen eines positiven Abstimmungsergebnisses sein.

- **Alternativen klären:** Die Gruppe sollte mögliche (abgeschwächte) Alternativen zum eigentlichen Vorhaben vorbereiten. Zu welchen Änderungen ist die Gruppe bereit, falls ihr geplantes Vorhaben abgelehnt wird? Hat die Gruppe entsprechende Alternativen bereits ausgearbeitet, können diese sofort nach einer eventuellen Ablehnung präsentiert bzw. diskutiert werden. Die Gruppen könnten bei Ablehnung z. B. vorschlagen, die gewünschten Änderungen in einem Modellversuch für drei Monate einzuführen und danach über das weitere Vorgehen abzustimmen.
- **Motive klären:** Sollte ein Vorhaben abgelehnt werden, müssen die Gründe hierfür in Erfahrung gebracht werden. Nur so kann die Gruppe hierauf reagieren. Auch sollten vom Kollegium bzw. der Schulleitung im Falle einer Ablehnung schriftlich Bedingungen formuliert werden, unter denen sie dem Vorhaben doch noch zustimmen könnten.

9.5.5 Unentschuldigte Abwesenheit von Gruppenmitgliedern oder Fristenversäumnisse bei Arbeitsaufträgen

Nachdem an den ersten Sitzungen alle Gruppenmitglieder teilgenommen haben, erscheinen vielleicht im weiteren Verlauf nicht mehr alle Gruppenmitglieder zu den vereinbarten Sitzungen oder Gruppenmitglieder haben die ihnen übertragenden Aufgaben nicht fristgerecht erfüllt. Halten sich Gruppenmitglieder nicht an gemeinsam getroffene Verabredungen, wird dies zur Unzufriedenheit der gesamten Gruppe führen. Kommt dies öfter vor, wirkt es demotivierend und frustrierend. Hierdurch kann eine ernsthafte Krise bis hin zur Auflösung der Gruppe entstehen, da eine frustrierte Gruppe weniger effizient arbeiten wird als zuvor. Weiterhin besteht die Gefahr, dass sich andere Mitglieder „anstecken“ lassen und auch nicht mehr zu allen Gruppentreffen erscheinen oder die ihnen übertragenen Aufgaben nicht fristgerecht erledigen. Hierdurch werden wiederum die anderen Gruppenmitglieder erneut frustriert, was wiederum zu einer verminderten Leistung der Gruppe führen kann.

Prävention/Intervention:

- **Ursachen klären und Entscheidung treffen:** Sollte bei einer Person ein geringes Interesse an der Gruppenarbeit bzw. den Zielen die Ursache für ihr Nichterscheinen bzw. ihr Nichterledigen der Aufgaben sein, wäre ein offizieller „Austritt“ aus der Gruppe für die weitere Gruppenarbeit vermutlich sinnvoll, da nur so die Gefahr der zuvor geschilderten „Abwärtsspirale“ abgewandt werden kann. Bei einer vorübergehenden zeitlichen Überforderung könnte geprüft werden, inwieweit Aufgaben zeitweise auf andere Gruppenmitglieder übertragen werden können. Dies sollte aber keine langfristige Lösung sein, da es generell ungünstig ist, wenn anfallende Arbeiten nicht auf alle Gruppenmitglieder verteilt werden.

- **Zeitplan prüfen:** Anders als oben beschrieben ist die Situation zu beurteilen, wenn alle Gruppenmitglieder über Zeitmangel klagen bzw. alle nach und nach nicht mehr zu Gruppenterminen erscheinen oder Aufgaben nicht wie vereinbart erfüllen können. In diesem Fall muss die Gruppe ihren Zeitplan prüfen und ggf. modifizieren.
- **Teilziele anstreben:** Auch könnte eine Überarbeitung der Zielsetzung erforderlich werden: Das Erreichen „kleiner“ bzw. weniger Ziele innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens ist unter solchen Voraussetzungen oft sinnvoller als das Anstreben (zu) großer oder zu vieler Ziele, da aus Zeitmangel und damit einhergehenden Frustrationen oftmals keines dieser „großen“ Ziele erreicht wird. Eine Reduzierung der Zielsetzung auf wesentliche Teilziele wäre zum Beispiel eine Möglichkeit. Diese Änderungen der Zielsetzung sollten mit Begründung wiederum im Protokoll festgehalten werden

9.6 Links/Weiterführende Literatur

Literatur zur Vertiefung des Themas:

Ardelt-Gattinger, E.; Lechner, H. & Schlögel, W. (Hrsg.) (1998). Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Haug, C. V. & Haug, C. (2008). Erfolgreich im Team - Praxisnahe Anregungen für effizientes Teamcoaching und Projektarbeit. München: dtv.

Knoll, J. (1997). Kleingruppenmethoden. Weinheim: Beltz.

Sader, M. (2008). Psychologie der Gruppe. Weinheim: Juventa.

Literaturverzeichnis

Ardelt, E. & Lechner, H. (2001). Der Einfluss des Stils der Zusammenarbeit auf Gefühle und Normen in Kleingruppen. In R. Fisch, D. Beck & B. English (Hrsg.), Projektgruppen in Organisationen (S. 337-351). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Ardelt-Gattinger, E. & Gattinger, E. (1998). Gruppenarten und Gruppenphasen. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen (S. 2-9). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Ardelt-Gattinger, E., Lechner, H. & Schlögel, W. (Hrsg.) (1998). Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Arnscheid, R. (1999). Gemeinsam sind wir stark? Zum Zusammenhang zwischen Gruppenkohäsion und Gruppenleistung. Münster: Waxmann.

Aronson, E.; Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008). Sozialpsychologie. München: Pearson.

Berner, W. (2002). Zielklarheit: Was genau soll erreicht werden und welchen Nutzen hätte es? [Online]. Verfügbar unter: <http://www.umsetzungsberatung.de/veraenderungsstrategie/zielklarheit.php> [11.07.2011].

Bonsen, M. (2005). Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität. In Landesunfallkasse NRW, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe & R. Gemeindeunfallversicherungsverband (Hrsg.), Kongress Gute und gesunde Schule - Dokumentation (S. 183-192). Moers: Zero Kommunikation.

- Boos, M. & Sassenberg, K. (2001). Koordination in verteilten Arbeitsgruppen. In E. H. Witte (Hrsg.), *Leistungsverbesserungen in aufgabenorientierten Gruppen* (S. 198-216). Lengerich: Pabst.
- Bräuer, H. (2005). Interaktionsprozesse in Lerngruppen – Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben [Online]. Verfügbar unter: http://opus.uni-lueneburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=322&la=de [17.9.2011].
- Crott, H. (1979). *Soziale Interaktion und Gruppenprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Darley, J. M. & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Duck, J. D. (2001). *The Change Monster. The Human Forces That Fuel of Foil Corporate Transformation and Change*. New York: Crown Business/Random House.
- Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A Model of Task Group Effectiveness. *Administrative Science*, 29, 499-517.
- Greitemeyer, T.; Schulz-Hardt, S. & Frey, D. (2003). Präferenzkonsistenz und Geteiltheit von Informationen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34, 9-23.
- Haug, C. V. & Haug, C. (2008). *Erfolgreich im Team - Praxisnahe Anregungen für effizientes Teamcoaching und Projektarbeit*. München: dtv.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2nd ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Jüngling, C. (1998). Wenn Gruppenaufgaben politisch sind: Entscheidungsstrategien bei komplexen Problemen mit Interessenkonflikten. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner, W. Schlögel, B. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen* (S. 128-138). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Knebel, H. (1996). Wie Teamfähigkeit und Teamleistung beurteilen? *Arbeit und Arbeitsrecht*, 3, 79-82.
- Knoll, J. (1997). *Kleingruppenmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Latané, B.; Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- Larson, J. R.; Christensen, C.; Abbott, A. S. & Franz, T. M. (1998). Diagnostic groups: The pooling, management and impact of shared and unshared case information in teambased medical decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 93-108.
- Lecher, S. & Witte, E. H. (2003). FORMOD und PROMOD. Zwei Moderationstechniken zur Verbesserung von Entscheidungen in Gruppen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 42, 73-86.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- Mullen, B. & Johnson, C. (1991). Productivity Loss in Brainstorming Groups: A Meta-Analytic Integration. *Basis and Applied Social Psychology*, 12, 3-23.
- Putz-Osterloh, W. & Preußler, W. (1998). Effekte der Gruppenstruktur des Vorwissens und der sozialen Kompetenz. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen* (S. 71-82). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Reimer, T. (2001). Kognitive Ansätze zur Vorhersage der Gruppenleistung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 32, 107-128.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Scherm, M. (1998). Synergie in Gruppen - mehr als eine Metapher? In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen* (S. 62-70). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schulz, S. & Frey, D. (1998). Wie der Hals aus der Schlinge kommt: Fehlentscheidungen in Gruppen. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 139-158). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Stempfle, J. & Badke-Schaub, P. (2002). Kommunikation und Problemlösen in Gruppen: eine Prozessanalyse. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 57-81.
- Stolzenberg, K. & Heberle, K. (2009). *Change Management. Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten – Mitarbeiter mobilisieren*. Berlin: Springer.
- Stroebe, W. & Nijstad, B. (2004). Warum Brainstorming in Gruppen Kreativität vermindert: Eine kognitive Theorie der Leistungsverluste beim Brainstorming. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 2-10.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups, *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organisation Studies*, 2, 419-427.
- Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie*, 7. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- van Avermaet, E. (2007). Sozialer Einfluss in Kleingruppen. In W. Stroebe; K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (S. 451-496). Berlin: Springer.
- Veiga, J. F. (1991). The frequency of self-limiting behavior in groups: A measure and planation. *Human Relations*, 44, 877-895.
- Wegge, J. (2001). Zusammensetzung von Arbeitsgruppen. In E. H. Witte, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Leistungsverbesserung in aufgabenorientierten Kleingruppen: Beiträge des 15. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 35-94). Lengerich: Pabst.
- Wetzel, J. (1998). Problemlösen in Gruppen: Miteinander ist besser als gegeneinander. In E. Ardel-Gattinger; H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen* (S. 113-126). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Wilke, H. & Wit, A. (2007). Gruppenleistung. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (S. 497-536). Berlin: Springer.
- Witte, E. H. (Hrsg.) (2001). *Leistungsverbesserungen in aufgabenorientierten Kleingruppen*. Lengerich: Pabst.
- Witte, E. H. & Engelhardt, G. (1998). Zur sozialen Repräsentation der (Arbeits-)Gruppe. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner, W. Schlögel, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen* (S. 25-29). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Witte, E. H. & Lecher, S. (1998). Leistungskriterien für aufgabenorientierte Gruppen. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 52-61). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Zysno, P. (1998a). Von Seilzug bis Brainstorming: Die Effizienz der Gruppe. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Gruppenleistung*. (S. 184-210). Lengerich: Pabst.
- Zysno, P. (1998b). Die Klassifikation von Gruppenaufgaben. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 10-24). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

THOMAS PETZEL & HEIDRUN BRÄUER

10 Evaluation von Maßnahmen zur schulischen Gesundheitsförderung

Seit vielen Jahren beginnen Ausführungen zum Thema Evaluation regelhaft mit der Anmerkung, das Thema Evaluation sei „in aller Munde“. Solche Behauptungen lassen vermuten, in der beruflichen - nicht nur schulischen - Praxis habe sich ein Verständnis der Schulentwicklung und Projektarbeit durchgesetzt, das die Planung und Durchführung von Evaluationsmaßnahmen zur Selbstverständlichkeit werden lässt. Eine Studie von Furubo, Rist und Sandahl (2000, zit. n. Stockmann, 2009a) hat gezeigt, dass Deutschland im internationalen Vergleich durchaus im Vorderfeld liegt, was z. B. Diskurse über Evaluation oder den Grad ihrer Institutionalisierung angeht. Obwohl keine grundlegenden Erkenntnisse darüber bekannt sind, welche individuellen Einstellungen zum Thema Evaluation weit verbreitet sind, scheint dennoch zweifelhaft, ob sich in Deutschland in den letzten Jahren und Jahrzehnten tatsächlich so etwas wie eine allgemeine „Evaluationskultur“ etabliert hat und die Notwendigkeit von Evaluation allgemein akzeptiert ist (vgl. Stockmann, 2009a). Auch ist fraglich, ob die zur Durchführung von Evaluationsmaßnahmen benötigten Kompetenzen weit verbreitet sind.

In Schulen besteht ein Teil des Problems darin, dass Lehrkräfte Evaluation nach wie vor häufig lediglich als Qualitätskontrolle der eigenen Arbeit verstehen. Mehr oder weniger erfolgreiche regionale Versuche, eine systematische externe Evaluation von Schulen einzuführen sowie die oft nicht sachangemessen geführten Debatten um national oder international vergleichende Schulleistungstudien wie PISA haben ebenfalls dazu beigetragen, dass der Begriff Evaluation häufig mit Bewertungen der Leistung von Schulen bzw. Lehrkräften verbunden wird. Unstrittig ist, dass solche Bewertungen tatsächlich das Ziel von Evaluationsmaßnahmen sein können. Gerade im Schulbereich kann Evaluation aber viel Wichtigeres leisten: Eine systematisch geplante und durchgeführte Evaluation bietet die Möglichkeit, ein objektiviertes Feedback zu den Erfolgen der eigenen Arbeit zu erhalten. Darauf aufbauend können Entscheidungen getroffen werden, ob bzw. welcher Änderungsbedarf besteht und welche Interventionen erfolgversprechend sind. Hierfür bedarf es nicht unbedingt externer Fachkräfte. Im Idealfall können Schulen bzw. Lehrkräfte Evaluationsmaßnahmen selbst planen, durchführen und auswerten sowie die entsprechenden Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen.

Selbstverständlich setzt dies ausreichende schulische Ressourcen voraus. Insbesondere bei größeren und aufwändigeren Vorhaben kann eine externe fach-

liche Unterstützung hilfreich und notwendig sein. Auch kann es sinnvoll sein - z. B. für die Gestaltung von Instrumenten zur Datenerhebung und/oder für die (statistische) Auswertung und Interpretation punktuell externe Expertinnen oder Experten zu beauftragen. Gerade in diesem Bereich kann es zu gravierenden Fehlern kommen, die nur für Personen mit entsprechenden Kenntnissen erkennbar werden.

Ziel dieses Kapitels ist es Schulen bzw. Lehrkräfte zu unterstützen, selbst geeignete Konzepte zur Evaluation von Maßnahmen bzw. Projekten zur Gesundheitsförderung zu entwickeln oder extern angebotene Evaluationskonzepte beurteilen und auswählen zu können. Standardisierte Evaluationskonzepte für gesundheitsbezogene Interventionen in komplexen sozialen Systemen wie z. B. Schulen existieren kaum (vgl. Øvretveit, 2002) und sind in vielen Fällen auch nicht sinnvoll, denn je nach Art und Beschaffenheit des zu evaluierenden Gegenstandes sind vielmehr spezifische Konzepte angemessen. Evaluationskonzepte müssen daher passgenau für jede Interventionsmaßnahme entwickelt werden. Wollen Schulen bzw. Lehrkräfte selbst solche Konzepte erarbeiten bzw. vorgelegte Konzepte bewerten, benötigen sie ein theoretisches Grundwissen über Evaluation. Im ersten Teil dieses Kapitels werden zunächst solche theoretische Grundlagen behandelt, bevor im zweiten Teil konkrete Handlungsempfehlungen formuliert werden. Dabei werden auch typische (und vermeidbare) Fehler angesprochen, die bei der Planung, Durchführung und Berichterstattung geschehen und die geleistete Evaluationsarbeit in Frage stellen können.

Dabei beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen vorrangig auf die Evaluation von einzelnen Interventionsmaßnahmen. Soll ein Gesamtprojekt evaluiert werden, das aus verschiedenen, sehr unterschiedlichen Interventionsmaßnahmen besteht, muss für jede einzelne Maßnahme geprüft werden, welches Evaluationskonzept geeignet ist. Gegebenenfalls muss für jede Maßnahme ein separates Evaluationskonzept entwickelt werden. Nur auf Grundlage der Evaluationsergebnisse zu den einzelnen Maßnahmen kann bei Bedarf anschließend das Gesamtprojekt evaluiert werden.

Nachfolgend werden die wesentlichsten Aspekte der Evaluationsforschung behandelt. Zur Vertiefung der Thematik dient die unter Kapitell 10.4 aufgeführte Literatur.

Tipp

Definitionen zu Begriffen aus diesem Kapitel finden Sie im Glossar unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



10.1 Was ist Evaluation?

Für den Begriff „Evaluation“ existieren zahlreiche unterschiedliche Definitionen. Stockmann (2009b, S. 64) stellt fest, „... dass Evaluation ein Instrument zur empirischen Generierung von Wissen ist, das mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtete Entscheidungen zu treffen“. Bortz und Döring (2006, S. 96) führen spezifischer aus:

Definition: Evaluation

„Evaluation beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme.“

Evaluation kann sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen, ist aber immer ziel- und zweckorientiert und fokussiert darauf, Aktivitäten im Vorfeld von Maßnahmen und die Maßnahmen selbst hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Eine Evaluation von Projektaktivitäten geschieht in der Regel fokussiert und punktuell. Sie beinhaltet auch eine Rückmeldung bzw. Offenlegung der Ergebnisse und Ergebnisinterpretationen sowie entsprechender Schlussfolgerungen, die von den Evaluierenden und/oder von den Betroffenen selbst vorgenommen werden können. Je nach Bereich können im Mittelpunkt der Evaluation folgende Fragen stehen:

- Wurde das Ziel der Interventionsmaßnahmen erreicht?
- Wurde die Zielgruppe erreicht?
- Welche direkten und indirekten (auch unbeabsichtigten) Wirkungen sind eingetreten?
- Ist die Implementation und Gestaltung der Maßnahme effizient und wie ist insgesamt das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Maßnahme zu bewerten? (Effizienz der Maßnahmen)

Zu beachten ist, dass zwischen Wirkung und Zielerreichung unterschieden werden muss. Mit Ziel ist ein Zustand gemeint, der explizit durch die Intervention angestrebt wird. Interventionen können jedoch auch unbeabsichtigte positive oder negative Veränderungen hervorrufen. Wurde das Ziel erreicht, so ist immer eine Wirkung eingetreten. Eine Wirkung von Interventionen beinhaltet hingegen nicht, dass auch das angestrebte Ziel erreicht wurde. Als Wirkung werden demnach alle eingetretenen Veränderungen bezeichnet, unabhängig davon, ob sie angestrebt waren oder nicht.

10.1.1 Warum ist Evaluation notwendig?

Evaluation stellt, vereinfacht gesagt, eine Bewertung dar. Bewertungen sind allerdings oftmals mit negativen Assoziationen verbunden. Die positive Seite von Bewertungen, nämlich die mögliche Bestätigung der Wirksamkeit des eigenen Handelns, aber auch das Aufzeigen von Entwicklungspotenzial, wird häufig nicht gesehen. Obwohl für Lehrkräfte Bewertungen (z. B. von Schülerleistungen) zum Arbeitsalltag gehören, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Evaluation negativ erlebt bzw. bewertet wird, bei ihnen sogar größer als in anderen Berufsgruppen. Eine Ursache hierfür ist vermutlich, dass sich Lehrkräfte mangels systematischen Feedbacks oftmals selbst nicht sicher sind, ob ihre Tätigkeit von außen gesetzten Qualitätsstandards entspricht (s. Altrichter, 1998). Dies kann dazu führen, dass Evaluation eher als Bedrohung denn als Chance gesehen wird und bei der Einführung bzw. Durchführung von Evaluationsmaßnahmen erhebliche Widerstände entstehen (vgl. hierzu Kap. 10.3).

Trotz eventueller Widerstände darf auf eine Evaluation von gesundheitsbezogenen Interventionsmaßnahmen nicht verzichtet werden. Ohne Evaluation könnten schlimmstenfalls immense zeitliche und finanzielle Ressourcen in Interventionsmaßnahmen investiert werden, die letztendlich völlig wirkungslos oder sogar kontraproduktiv sind. Weiterhin ist dabei in Bezug auf Maßnahmen zur Gesundheitsförderung zu berücksichtigen, dass jede Interventionsmaßnahme anfangs eine zusätzliche Belastung darstellt und die empfundene Beanspruchung bzw. das Stresserleben (vgl. Kap. 1) hierdurch zunächst sogar steigen kann. Ist eine Intervention dann wirkungslos oder schwach, kann dies nicht nur zur Stagnation des Ist-Zustandes führen, sondern sogar zu einer Verschlechterung beitragen.

Um die knappen Ressourcen sinnvoll einzusetzen und langfristig eine Verbesserung des Ist-Zustandes erreichen zu können, ist eine Evaluation von Interventionsmaßnahmen unabdingbar. In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, dass selbstverständlich nicht nur Maßnahmen zur Gesundheitsförderung evaluiert werden sollten. Die systematische Evaluierung von Maßnahmen in Schulen ist allerdings immer noch eher die Ausnahme als die Regel. „Systematisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass eine Evaluation nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt wird und nicht auf der Ebene einzelner subjektiver Gefallensbekundungen stehen bleibt. Selbstverständlich können auch solche subjektiven Wahrnehmungen wichtige Indikatoren für die Bewertung von Maßnahmen und Projekten darstellen, aber als alleinige Entscheidungsgrundlage über die erneute Durchführung oder Aufrechterhaltung von Maßnahmen taugen sie nicht. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Durchführenden einer Maßnahme selbst über ihr Gelingen urteilen sollen: Psychologischen Erkenntnissen zufolge neigen Personen, die Maßnahmen initiiert und/oder durchgeführt haben, fast zwangsläufig zu einer Überschätzung ihres Erfol-

ges (vgl. Information „Kognitive Dissonanz“). Nur wenn allgemein akzeptierte, systematisch erhobene und objektivierbare Indikatoren für das Gelingen eines Projektes als Grundlage für die Beurteilung der Effektivität bzw. Effizienz von Maßnahmen dienen, kann von einer sinnvollen Evaluation gesprochen werden.

Information: Kognitive Dissonanz

Eine psychologische Variable, die die subjektive Bewertung eigener Tätigkeiten wesentlich beeinflusst, ist das allgemeine Bemühen von Personen Widersprüche zwischen den eigenen Kognitionen, d. h. Wahrnehmungen, Meinungen, Bewertungen etc. zu vermeiden. Im Falle solcher Widersprüche entsteht eine sogenannte „Kognitive Dissonanz“, die als unangenehm erlebt wird. Personen, die eine solche kognitive Dissonanz erfahren, sind gewissermaßen bemüht, diese durch psychologische Tricks wieder aufzulösen. Dieses Phänomen führt bspw. im Rahmen von Kosten-Nutzen-Abwägungen häufig dazu, dass die Wahrnehmung des Nutzens psychologisch den investierten Kosten angeglichen wird. Übertragen auf den Evaluationsbereich bedeutet dies, dass Personen, die unter Einsatz von zeitlichen oder materiellen Ressourcen Projekte durchgeführt haben, grundsätzlich eine Tendenz entwickeln, deren Gelingen und Effekte in positiver Richtung zu überschätzen. Eine seriöse Evaluation wird sich daher nie ausschließlich auf die Wirkungseinschätzungen der Durchführenden eines Projekts verlassen können.

10.1.2 Evaluationsarten

Eine Erörterung sämtlicher begrifflicher und inhaltlicher Differenzierungen im Evaluationsbereich würde an dieser Stelle zu weit führen und besäße auch eher geringe Praxisrelevanz, daher sei hier lediglich auf die Vielzahl möglicher Klassifikationen und Systematisierungen verwiesen (vgl. z. B. Hager, Party & Brezing, 2000, sowie Meyer & Stockmann, 2009). Nachfolgend werden zunächst nur wesentliche Gesichtspunkte kurz erörtert; Aspekte mit hoher Praxisrelevanz werden im anschließenden Praxisteil präzisiert (vgl. Kap. 10.2). Grundsätzlich kann sich Evaluation auf Aspekte vor, während oder nach der Intervention beziehen. In Anlehnung an Øvretveit (2002) und Stockmann (2009c) können diese drei Evaluationsbereiche bzw. -phasen wie folgt skizziert werden:

- **Vor der Intervention (Planungsphase):** Dem Alltagsverständnis zufolge bezieht sich Evaluation zumeist nur auf die Wirkung von Interventionen. Bereits im Vorfeld von Interventionsmaßnahmen müssen jedoch einige Gesichtspunkte berücksichtigt werden, um später empirisch fundierte Aussagen zu ihrer Wirkung treffen zu können: Ist die geplante Intervention überhaupt zu evaluieren und wenn ja, wie? Welche Kosten werden hierfür

anfallen? Stimmen die theoretischen Grundannahmen, aufgrund derer die Maßnahme entwickelt wurde? Mit welchen Veränderungen kann überhaupt gerechnet werden? Welche Veränderung muss eintreten, damit die Intervention als Erfolg bezeichnet werden kann?

- **Während der Intervention (Durchführungsphase):** Hier können drei unterschiedliche Bereiche differenziert werden:
 1. Von formativer Evaluation wird gesprochen, wenn im Hinblick auf die Wirkung der Interventionen bereits während der Durchführung Daten erhoben und Rückmeldungen an die Beteiligten über den Stand der Dinge gegeben werden. Diese Art der Evaluation ist stark entwicklungsorientiert.
 2. Ist bereits bekannt, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird bzw. wurde, ist jedoch unklar, warum dieses Ergebnis erzielt wird, kann eine Prozessevaluation zur Aufklärung beitragen. Dabei steht nicht die Frage im Mittelpunkt, welches Ergebnis erzielt wird, sondern wie bzw. warum ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird.
 3. Bei einer Evaluation der Implementierung steht die Frage im Mittelpunkt, wie bzw. ob exakt die geplante Intervention in die Praxis umgesetzt wird. Diese Art von Evaluation setzt voraus, dass die Art und Weise der Implementierung zuvor sehr detailliert schriftlich festgelegt wird.
- **Nach der Intervention (Verwertungsphase):** Im Mittelpunkt von Evaluationsmaßnahmen steht oftmals die Frage, welche Wirkung durch die Intervention erzielt wurde und inwieweit die angestrebten Ziele erreicht wurden. In diesem Fall wird von der Evaluation der Wirkung bzw. des Ergebnisses gesprochen. Bei einer summativen Evaluation wird bewertet, ob sich ein weiterer Einsatz dieser Interventionen aufgrund der erzielten Wirkung und Zielerreichung „lohnt“ bzw. effizient genug ist. Von pluralistischer Evaluation wird gesprochen, wenn unterschiedliche Zielgruppen bei der Bewertung von Erfolg bzw. Misserfolg von Interventionsmaßnahmen befragt bzw. berücksichtigt werden. So ist es beispielsweise denkbar, dass im Vorfeld von einer Gruppe selbst Erfolgskriterien festgelegt und diese auch erreicht wurden, von der Mehrheit des Kollegiums die Maßnahme jedoch trotzdem nicht als erfolgreich bewertet wird. Da sich eine abweichende Erfolgsbewertung unterschiedlicher Zielgruppen negativ auf die Motivation für die weitere Beteiligung an Interventionsmaßnahmen auswirken kann, ist eine pluralistische Evaluation dringend zu empfehlen.

Definition: formative und summative Evaluation

Mittels einer formativen Evaluation werden der Prozess der Umsetzung einer Interventionsmaßnahme sowie die während des Prozesses erzielten ersten Ergebnisse analysiert. Die summative Evaluation stellt Steuerungswissen bereit und ermöglicht es dadurch, ggf. frühzeitig das Gelingen der Intervention durch eine Optimierung der Maßnahme und ihres Umsetzungsprozesses zu unterstützen.

Eine summative Evaluation zieht ein Resümee nach Beendigung der Maßnahme. Sie ermöglicht eine Beurteilung, inwiefern die ursprünglich angezielten Effekte erzielt worden sind und eine Wiederholung bzw. Fortführung der Maßnahme sinnvoll erscheint.

Faktisch wird es häufig so sein, dass Überschneidungen zwischen diesen Bereichen bzw. Phasen auftreten. Dies ist insbesondere bei formativen Evaluationsaspekten der Fall, bei denen sich die Planungs-, Durchführungs- und Verwertungsphase ggf. wiederholen und ineinander übergehen (Stockmann, 2009c).

10.1.3 Voraussetzungen für Evaluation

Unter Kapitel 10.1.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass es durchaus Widerstände und Vorbehalte gegenüber der Evaluierung von (Interventions-)Maßnahmen geben kann. Werden diese Widerstände nicht überwunden, kann hieran schlimmstenfalls die ganze Evaluation scheitern. So wäre zum Beispiel Widerstand oder Boykott der Evaluation in der Form denkbar, dass Fragebögen, die zur Evaluierung eingesetzt werden, von keiner Lehrkraft oder nur von so wenigen Lehrkräften ausgefüllt werden, dass die Daten keine Aussagen über die tatsächliche Wirkung der (Interventions-)Maßnahme erlauben. Daher sollten die Ausgangsbedingungen in jeder Schule vor Beginn der Evaluation geprüft werden. So ist sicherzustellen, dass Evaluation nicht als Bedrohung erlebt wird, sondern als Chance zur Verbesserung und Weiterentwicklung. Altrichter (1998) weist darauf hin, dass eine positive Bewertung von Evaluation kaum möglich sei, wenn im Kollegium kein Vertrauen, keine Offenheit und keine gemeinsame Reflexionskultur herrschten. Grund hierfür sei, dass kritische Informationen nur akzeptiert, verarbeitet und umgesetzt würden, wenn keine Abwehrhaltungen beständen und eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Kritik gegeben sei (Altrichter, 1998). Auf die Relevanz der Veränderungsbereitschaft eines Kollegiums für den Erfolg bzw. Misserfolg von Interventionsmaßnahmen wurde bereits im Kapitel 3 hingewiesen.

Weitere Voraussetzungen, die erforderlich sind, um Evaluation erfolgreich gestalten und nutzen zu können werden im Praxisteil (vgl. Kap. 10.2) aufgeführt.

10.1.4 Interne versus externe Evaluation

Bei der Frage, wer evaluiert, können folgende Möglichkeiten unterschieden werden: Evaluieren Angehörige einer Institution eine Maßnahme, die in derselben Einrichtung durchgeführt wurde, wird von interner Evaluation gesprochen. Evaluiert eine (interne) Gruppe die eigene Arbeit, wird dies Selbstevaluation genannt. Evaluieren Mitglieder der Einrichtung die Maßnahmen, die nicht selbst an der Planung bzw. Durchführung der Maßnahme beteiligt werden, handelt es sich um eine Fremdevaluation (vgl. Øvretveit, 2002). Werden Maßnahmen durch externe Personen oder Instanzen bewertet, wird von externer Evaluation gesprochen.

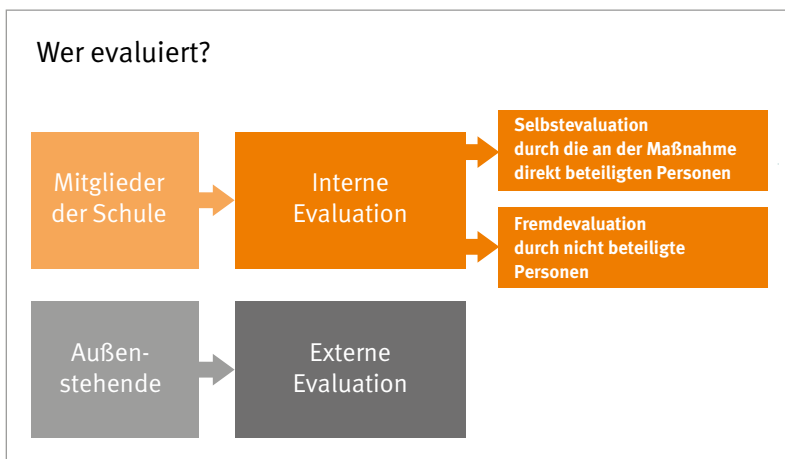


Abbildung 10.1: Interne und externe Evaluation

Im Kontext Schule bedeutet eine interne Evaluation, dass die Evaluierenden selbst Mitglieder der Schule sind (z. B. Schulleitung, Lehrkräfte). Sind diese Mitglieder auch direkt an der zu evaluierenden Maßnahme beteiligt (z. B. bei der Planung und Durchführung), handelt es sich um eine Selbstevaluation. Eine Selbstevaluation ist in der Regel nur bedingt empfehlenswert; die Evaluation von Interventionen sollte personell vielmehr von der Planung und Durchführung von Maßnahmen getrennt werden, soweit die vorhandenen Ressourcen eine solche Trennung zulassen. Dies ist ratsam, da bei einer Selbstevaluation zumeist die Nachteile interner Evaluationsmaßnahmen (s. u.) zum Tragen kommen und selten die Vorteile. Im Falle einer Selbstevaluation ist die größtmögliche Transparenz der Evaluationsmaßnahmen und -methoden besonders wichtig.

Eine externe Evaluation von schulischen Interventionsmaßnahmen bedeutet, dass diese von Personen durchgeführt wird, die nicht dem Schulpersonal ange-

hören. Dies könnten beispielsweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Landesschulämter, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, „freie“ Anbieterinnen und Anbieter, aber auch Lehrkräfte anderer Schulen sein.

Sowohl eine interne als auch eine externe Evaluation ist mit bestimmten Vor- und Nachteilen behaftet. Um die jeweiligen Vorteile zu nutzen und gleichzeitig die Nachteile zu minimieren, kann eine Kombination von interner und externer Evaluation sinnvoll sein (Tillmann, 1998). Soll eine Selbstevaluation durchgeführt werden, könnte eine zusätzliche interne Fremdevaluation oder eine externe Evaluation hilfreich sein. Letztendlich ist für jedes Projekt bzw. jede Interventionsmaßnahme neu zu entscheiden, welches Vorgehen angemessen ist und gewählt werden sollte. Ausschlaggebend für die Entscheidung wird unter anderem sein, welche Kompetenzen und (zeitlichen, finanziellen und personellen) Ressourcen für die Evaluation erforderlich sind und in welchem Umfang eine Schule zum Zeitpunkt der Evaluation darüber verfügt.

In jedem Fall sollten die Schulen bzw. die Beteiligten über die Vor- und Nachteile interner und externer Evaluationen informiert sein. Dies trifft auch dann zu, wenn aufgrund der Rahmenbedingungen kein Entscheidungsspielraum für die eine oder andere Möglichkeit besteht. Die Nachteile der jeweiligen Verfahren müssen bekannt sein, um diese zumindest ansatzweise bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigen bzw. im Vorfeld Nachteile eventuell eliminieren zu können.

Nachfolgend werden wesentliche Vor- und Nachteile der beiden Möglichkeiten in Anlehnung an Altrichter (1998), Strittmatter (1998) und Stockmann (2009b) verdeutlicht.

Interne Evaluation PRO

- Partizipation in Form von Beteiligung am Evaluationskonzept kann die Motivation zur Teilnahme an Interventionsmaßnahmen erhöhen
- Die Akzeptanz der Ergebnisse kann höher sein, da die Beteiligten wissen, wie das Evaluationsergebnis zustande gekommen ist
- Die Evaluierenden verfügen über umfassende und detaillierte Sach- bzw. Praxiskenntnisse. Relevante Nebeneffekte bzw. zusätzliche Einflussfaktoren („Störvariablen“) können so eher berücksichtigt werden
- Auf aktuelle Gegebenheiten und Ergebnisse kann schneller und flexibler reagiert werden, da die Evaluierenden direkt vor Ort sind und die Beteiligten direkt informiert werden können
- Zusätzliche finanzielle Ressourcen sind nicht erforderlich
- Es besteht im Idealfall ein klareres Verständnis der angestrebten Ziele

Interne Evaluation CONTRA

- Wichtige Aspekte bleiben unerkannt, da die Evaluierenden keine unabhängige Perspektive von außen einnehmen können (Stichwort „Betriebsblindheit“)
- Evaluierenden kann es schwerfallen, Distanz und Objektivität zu wahren, zumal Befürchtungen in Bezug auf Folgen einer evtl. negativen Evaluation nicht ausgeschlossen werden können (z. B. Angst vor Verstimmungen im Kollegium)
- Ein Verständnis von Evaluation als Leistungsbewertung kann dazu führen, dass Projektziele so niedrig angesetzt oder so schwammig formuliert werden, dass sie gar nicht verfehlt werden können
- Das Kollegium könnte den Evaluierenden misstrauen bzw. ihnen fehlende Objektivität und das Verfolgen von Eigeninteressen unterstellen. Dies gilt in besonderem Maße für die Selbstevaluation. Auch kann die Wahrung der Anonymität bezweifelt werden, was eine geringere Beteiligung an den Befragungen zur Folge haben kann
- Wissenschaftliche Standards können evtl. nicht eingehalten werden, da Lehrkräfte vor Ort oft nicht über die erforderliche Fachkompetenz verfügen
- Die Evaluation bedeutet für die beteiligten Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung. Eine eventuelle Stundenreduzierung könnte wiederum zu einer Mehrbelastung anderer Lehrkräfte führen

Externe Evaluation PRO

- Eine höhere Akzeptanz der Ergebnisse ist möglich, da Expertinnen bzw. Experten evaluiert haben und diesen keine Eigeninteressen unterstellt werden
- Eine unabhängige Perspektive von außen vermindert die Gefahr, dass wichtige Aspekte aufgrund von „Betriebsblindheit“ übersehen werden. Die Wahrung der Anonymität ist gegeben, da die Personen den Evaluierenden nicht persönlich bekannt sind, sodass keine Datenzuordnung zu konkreten Personen möglich ist
- Es entsteht ein geringerer interner Aufwand für die Schulen, es fallen keine zusätzlichen Belastungen für die Lehrkräfte vor Ort an
- Die Einhaltung wissenschaftlicher Standards ist eher gesichert

Externe Evaluation CONTRA

- Eine geringe Motivation zur Umsetzung der Interventionen ist möglich, wenn die Lehrkräfte nicht ausreichend an der Gestaltung der Evaluation beteiligt werden

- Wird externe Evaluation als Bedrohung (z. B. als Leistungskontrolle) erlebt, ist mit einem „Vertuschungseffekt“ zu rechnen. Die tatsächlichen Gegebenheiten können externen Personen gegenüber unerkannt geschönt werden
- Eine geringere Akzeptanz der Ergebnisse ist möglich, wenn den Evaluierenden große Praxisferne unterstellt wird
- Schulische Spezifika bzw. „Störvariablen“ können aufgrund mangelnder Kenntnisse der Evaluierenden über die schulischen Gegebenheiten nur unzureichend berücksichtigt werden
- Zumeist entstehen zusätzliche Kosten für die Schulen
- „Lange“ Dienstwege erschweren schnelle Reaktionen auf Rückmeldungen zum Interventionsprozess

Einige Vor- und Nachteile interner und externer Evaluationsmaßnahmen hinsichtlich bestimmter Bereiche werden überblicksartig in Tabelle 10.1 zusammengefasst. Diese Vor- und Nachteile können, müssen aber nicht eintreten. Ob sie in der Praxis tatsächlich vorkommen und entsprechende Auswirkungen haben, hängt von einer Vielzahl von Randbedingungen (z. B. den evaluierenden Personen, dem Klima im Kollegium etc.) ab.

Tabelle 10.1: Gegenüberstellung von potenziellen Vor- und Nachteilen externer und interner Evaluation

Bereiche / Aspekte	Interne Evaluation	Externe Evaluation
Akzeptanz der Evaluationsergebnisse	+ -	+ -
Flexibilität/ Schnelligkeit	+	-
Motivation für Umsetzung / Beteiligung an Interventionen	+	-
Einschätzung der Objektivität / Neutralität der Evaluierenden	-	+
Interner Aufwand für die Schule	-	+
Finanzieller Aufwand für die Schule	+	-
Berücksichtigung schulischer Spezifika / Störvariablen	+ -	+ -
Einhaltung wissenschaftlicher Standards	-	+

10.2 Praxisteil

Für jede Interventionsmaßnahme muss jeweils individuell geprüft und festgelegt werden, wie sie angemessen evaluiert werden kann. Ein allgemeingültiger Vorschlag eines konkreten Vorgehens, das unmittelbar und ohne Modifikation für jedes schulische Evaluationsvorhaben übernommen werden kann, ist daher nicht möglich. Stattdessen wird in Anlehnung an Øvretveit (2002) sowie Mittag und Hager (2000) ein Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen beschrieben. Wird dieses Rahmenkonzept zugrunde gelegt, wird es Schulen nicht schwerfallen, für ihre konkreten Interventionsmaßnahmen individuelle Evaluationskonzepte zu entwickeln.

Um die übliche zeitliche Abfolge eines Evaluationsprojektes nachzuvollziehen, werden im Folgenden die Phasen „vor – während – nach“ der Intervention differenziert. Wichtig ist, dass bereits vor Beginn der Intervention bzw. Evaluation alle Aspekte bzw. das jeweilige Vorgehen vereinbart und schriftlich fixiert werden sollten. So sollte beispielsweise bereits zu Beginn festgelegt werden, wann und in welcher Form die Rückmeldung der Ergebnisse stattfindet. Selbstverständlich ist es möglich, dass konkrete Abläufe der Intervention bzw. unvorhergesehene Faktoren und Probleme ein Abweichen von diesen Festlegungen erforderlich machen. Fatal ist es aber, wenn im Nachhinein deutlich wird, dass bereits zu Beginn vorhersehbare Faktoren unberücksichtigt geblieben sind, die die Evaluationsmaßnahmen bzw. die Interpretation ihrer Ergebnisse beeinträchtigen. Dieses Problem entsteht häufig, wenn es vor Beginn der Maßnahmen keinen detailliert durchdachten Plan für das Evaluationsvorgehen gegeben hat.

Information: Qualitätsstandards für Evaluationsmaßnahmen

Allgemeingültige Vorschläge für die konkrete Gestaltung von Evaluationsmaßnahmen existieren nicht. Allerdings sind übergreifende Evaluationsstandards formuliert worden, an denen die Qualität von Evaluationsmaßnahmen gemessen werden kann.



Für den deutschsprachigen Raum hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGeval) diese ursprünglich in den USA entwickelten Standards übertragen. Die Standards lassen sich grob unterteilen in „Nützlichkeitsstandards“, „Durchführbarkeitsstandards“, „Fairnessstandards“ sowie „Genauigkeitsstandards“. Zu beachten ist, dass nicht alle Standards für jedes Evaluationsvorhaben relevant sind.

Untenstehend sind ausgewählte Teilaspekte bzw. Indikatoren aufgeführt. Eine abweichend formulierte, aber trotzdem nützliche Übersicht mit zahlreichen Anwendungsbeispielen findet sich z. B. im „Handbuch der Evaluationsstandards“ (Sanders, 2006). Die jeweils aktuellste Fassung der Standards ist unter der Adresse www.degeval.de einzusehen. Weiterführende Erläuterungen zu den unten auszugsweise wiedergegebenen Standards finden Sie in den Materialien zu diesem Handbuch im Internet unter der Adresse www.handbuch-lehrergesundheit.de.

Nützlichkeit

- N1 Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen
- N3 Glaubwürdigkeit und Kompetenz der Evaluatorin/des Evaluators
- N6 Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung

Durchführbarkeit

- D1 Angemessene Verfahren
- D3 Effizienz von Evaluation

Fairness

- F2 Schutz individueller Rechte
- F4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung
- F5 Offenlegung der Ergebnisse

Genauigkeit

- G3 Beschreibung von Zwecken und Vorgehen
- G4 Angabe von Informationsquellen
- G8 Begründete Schlussfolgerungen

10.2.1 Vor der Intervention

Die ersten Schritte der Evaluationsplanung müssen unbedingt vor Beginn der eigentlichen Interventionsmaßnahmen unternommen werden. Faktisch ist es nicht selten zu beobachten, dass erst im Laufe oder sogar erst nach der Umsetzung von Projekten die Idee zu einer Prüfung der Wirksamkeit entsteht und ein Evaluationsteam eingebunden wird (Spiel, Lüftenegger, Gradinger & Reimann, 2010). Eine fachgerechte Evaluation ist dann aber nicht mehr oder allenfalls noch mit sehr starken Einschränkungen möglich.

Im Folgenden werden zunächst einige Hinweise gegeben, welche Schritte vor Beginn einer Interventionsmaßnahme aus Sicht einer formativen bzw. summativen Evaluation bedacht werden müssen. Bevor eine Intervention durchgeführt wird, sind demzufolge zunächst einige grundlegende Fragen zur Evaluation zu klären (vgl. Stockmann, 2009c).

- Was soll evaluiert werden? (Festlegung des Evaluationsgegenstands, der Evaluationsziele und der zentralen Fragestellung)
- Wer evaluiert? (interne vs. externe Evaluation)
- Wer sind die Beteiligten, die in die Evaluation einbezogen werden müssen? (Identifizierung der „Stakeholder“)
- Wie hoch sind die Kosten/welche Ressourcen sind erforderlich? (Erstellung eines Budgets)
- Wie werden (gewünschte und unerwünschte) Veränderungen/Wirkungen der Intervention gemessen? (Entwicklung eines Untersuchungsdesigns und Auswahl der Methoden)
- Wann kann vom Erfolg der Intervention gesprochen werden? (Festlegung der Bewertungskriterien)

Alle Antworten auf diese Fragen sollten schriftlich begründet und festgehalten werden. Treten im Verlauf der Evaluation Probleme auf oder stellen sich gewählte Maßnahmen als unangemessen heraus, kann so zumindest die damalige Entscheidung nachvollzogen werden. Dies ist einerseits für die Motivation der Evaluierenden sinnvoll, andererseits kann eine solche schriftliche Begründung auch vor Angriffen von außen schützen. So kann zu jedem Zeitpunkt belegt werden, dass die Entscheidungen theoretisch fundiert getroffen wurden und alle zum damaligen Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Informationen berücksichtigt wurden.

- **Ist-Diagnose:** Bei den nachfolgenden Ausführungen wird davon ausgegangen, dass die Interventionsmaßnahmen aufgrund einer bereits durchgeführten Ist-Analyse ausgewählt wurden (s. Kap. 4). Es sollte möglich sein die von einer Person zu verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Daten

eindeutig zuordnen zu können (z. B. über einen Code). Ein Vorher-Nachher-Vergleich ist sonst streng genommen nicht möglich

- **Bereitstellung und Erfassung von Ressourcen:** Als Faustregel gilt, dass ca. 10% der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel bzw. personellen Ressourcen für die Evaluation der Intervention veranschlagt werden müssen (Christiansen, 2001). Auch wenn dies auf den ersten Blick viel zu sein scheint: Maßnahmen erneut durchzuführen, die letztendlich unwirksam sind, ist bereits mittelfristig gesehen wesentlich „teurer“ als eine fachgerechte Evaluation von Maßnahmen von Beginn an. Obwohl meist erst im Laufe der weiteren Planung die Höhe der Kosten genauer kalkuliert werden kann, ist bereits zu Beginn sicherzustellen, dass die erforderlichen finanziellen Mittel und/oder personellen Ressourcen für die Evaluation zur Verfügung stehen. Alle für die Durchführung der Interventionsmaßnahme eingesetzten Ressourcen sollten so genau wie möglich erfasst werden. Nur so ist die Bewertung der Effizienz der Interventionsmaßnahme zum Abschluss möglich (vgl. Kap. 10.1.2)
- **Auswahl der Evaluierenden:** Zu entscheiden ist, ob eine interne oder externe Evaluation (vgl. Kap. 10.1.4) durchgeführt werden soll. Bei der Entscheidung für eine interne Evaluation ist festzulegen, ob diese in Form einer Selbst- oder Fremdevaluation durchgeführt werden soll. Bei einer externen Evaluation sollten, wenn möglich, verschiedene Angebote eingeholt und geprüft werden. Bei der Festlegung der Evaluierenden ist auf jeden Fall zu beachten, dass diese von allen Beteiligten in ihrer Rolle Zustimmung erfahren sollten, da im anderen Fall die Ergebnisse der Evaluation kaum akzeptiert werden. Bei der Entscheidung sind weiterhin die unter Kapitel 10.1.4 aufgeführten Vor- und Nachteile bezüglich interner und externer Evaluation abzuwägen

Die nachfolgenden Punkte beziehen sich weitgehend auf interne Evaluationsmaßnahmen, da im Falle einer externen Evaluation davon auszugehen ist, dass die Evaluatorinnen und Evaluatoren über entsprechende Kenntnisse verfügen und die relevanten Aspekte berücksichtigen. Die Ausführungen können dennoch hilfreich sein, wenn sich eine Schule für eine externe Evaluation entscheidet, da sie zur Bewertung unterschiedlicher externer Angebote verwendet werden und so ggf. eine begründete Entscheidung für bzw. gegen ein Angebot unterstützen können.

- **Evaluationsdesign festlegen:** Es ist grundsätzlich zu prüfen, wie die Interventionsmaßnahme adäquat evaluiert werden kann. Wie im Exkurs „Evaluationsdesigns“ dargelegt, kann ein experimentelles Design in Schulen oft nicht angewendet werden. Günstig wäre dann zumindest ein „Vorher-Nachher-Follow-up“-Design, da nur so Aussagen zu langfristigen Wirkungen getroffen werden können. Die Abstände zwischen den drei Erhebun-

gen – in Schulen natürlich unter Beachtung der zeitlichen Erfordernisse im Laufe des Schuljahres - sind aufgrund bisheriger Befunde oder fundierter theoretischer Annahmen über Wirkzusammenhänge zwischen Interventionsmaßnahmen und Effekten festzulegen (s. u.). Auch muss bestimmt werden, ob und wenn ja welche Zwischenerhebungen sinnvoll sind und zu welchem Zeitpunkt diese durchgeführt werden sollen. Im Rahmen einer formativen Evaluation (vgl. Kap. 10.1.2) ist weiterhin zu entscheiden, wann und in welcher Form während der laufenden Intervention Rückmeldungen an die Beteiligten erfolgen sollen

Exkurs: Evaluationsdesigns

In den meisten Fällen ist im Rahmen begrenzter Projekte eine summative Evaluation für die Durchführenden besonders interessant und wichtig. Damit eine eingetretene Wirkung zweifelsfrei auf die Intervention zurückgeführt werden kann, wäre ein experimentelles Evaluationsdesign aus wissenschaftlicher Sicht der Königsweg. Von einigen Autoren wird tatsächlich vehement gefordert, auch zur Evaluation von gesundheitsfördernden Maßnahmen im Kontext Schule stets ein solches Vorgehen zu wählen (z. B. Rose, 2005). Andere Experten sprechen in diesem Zusammenhang allerdings von einem „methodologischen Rigorismus“, der inzwischen überwunden sei (vgl. Stockmann, 2004).

Grundsätzlich soll ein experimentelles Evaluationsdesign gewährleisten, dass eine eingetretene Wirkung zweifelsfrei auf eine Intervention zurückgeführt werden kann (vgl. Abbildung 10.2).

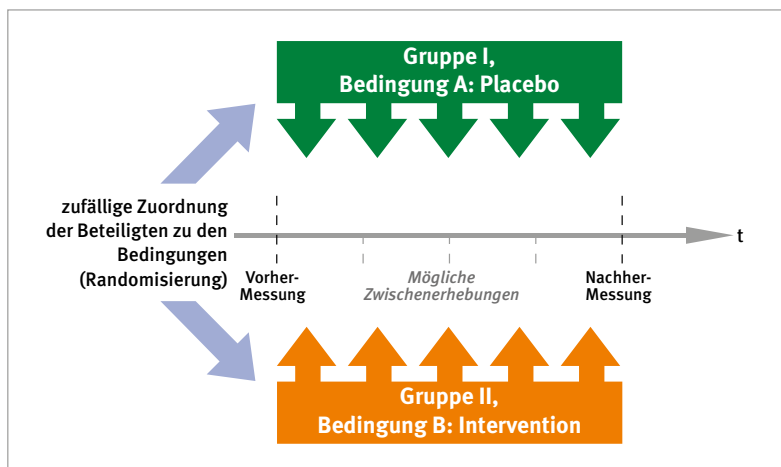


Abbildung 10.2: Experimentelles Vorher-Nachher-Design

Bei diesem Design ist zunächst eine Gruppenbildung erforderlich. Nach dem Zufallsprinzip werden alle Beteiligten der Experimentalgruppe (EG) bzw. der Kontrollgruppe (KG) zugeordnet. Nur die EG durchläuft eine tatsächliche Intervention, ggf. erhält die KG ein „Placebo“, also eine andere Maßnahme, die nach menschlichem Ermessen keine Auswirkungen auf die Zielgrößen haben dürfte. Ein klassisches Einsatzgebiet solcher Evaluationsdesigns ist beispielsweise die Arzneimittelforschung, in der das Design auch leicht durchführbar und angemessen ist: Nach dem Zufallsprinzip werden freiwillige, einzelne Versuchspersonen der EG oder der KG zugeordnet und erhalten entweder das tatsächliche Medikament oder ein Placebo. Die Freiwilligen (und im besten Falle auch die Versuchsleiterinnen bzw. Versuchsleiter) wissen nicht, zu welcher Gruppe sie gehören bzw. ob sie ein Placebo oder das tatsächliche Medikament erhalten. Die Versuchspersonen werden oftmals während des gesamten Zeitraums der Untersuchung von der sozialen Umwelt isoliert, um weitere Störgrößen möglichst ausschließen zu können. Zeigen sich durch den Vergleich der Vorher-Nachher-Messung nur bei den Personen Wirkungen, die das tatsächliche Medikament erhalten haben oder zeigen sich bei ihnen zumindest stärkere Wirkungen als bei den Personen, die das Placebo erhalten haben, kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass die Wirkung durch das Medikament verursacht wurde.

Gerade an Schulen ist es aus vielerlei Gründen faktisch oft nicht möglich, ein experimentelles Design zu realisieren. Die Ursachen hierfür sind vielfältig und können an dieser Stelle nicht alle aufgeführt werden, aber die Problematik wird bereits deutlich, wenn man sich die konkreten Erfordernisse vor Augen führt. Neben der Durchführung von wiederholten Messungen vor und nach der Intervention wäre die Befragung einer sogenannten „Kontrollgruppe“ erforderlich, die nicht an der Interventionsmaßnahme teilnimmt, aber ansonsten hinsichtlich ihrer Merkmale vergleichbar mit der Interventionsgruppe ist. Die einzelnen Angehörigen der Experimental- bzw. Kontrollgruppe müssten darüber hinaus diesen Gruppen zufällig zugewiesen werden („Randomisierung“). Dies ist allerdings in realen Settings selten möglich. Wenn es nicht zu einer zufälligen Gruppenzuteilung von Personen kommt, handelt es sich um ein sogenanntes „quasiexperimentelles“ Design. Anstatt von einer Kontrollgruppe spricht man dann von einer „Vergleichsgruppe“ (Meyer, 2009). Dennoch müssten sowohl die Interventionsgruppe als auch die Vergleichsgruppe aus einer relativ großen Zahl von Personen bestehen, um zu statistisch verwertbaren Aussagen zu gelangen. Auch dies dürfte an vielen Schulen schwer zu verwirklichen sein. Außerdem sind Schulen komplexe soziale Systeme, in denen weder die Kontrolle von bekannten noch unbekannt möglichen Störgrößen möglich ist. Für weitere Kritikpunkte hinsichtlich eines randomisierten experimentellen Designs für gesundheitsbezogene Interventionen in komplexen realen Systemen wird auf Bortz und Döring (2006), Øvretveit (2002) sowie auf Rost (2000) verwiesen.

An Schulen ist es aber immerhin realistisch und annehmbar, zumindest ein klassisches „Vorher-Nachher-Design“ zu verwirklichen, wie es in Abbildung 10.3 grafisch veranschaulicht wird.

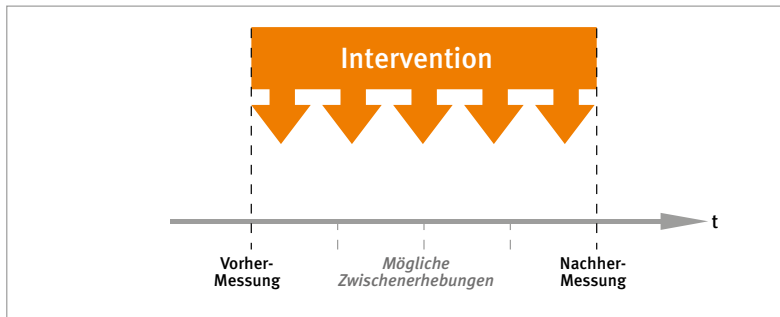


Abbildung 10.3: Klassisches Vorher-Nachher-Design

In einem solchen Design wird zunächst in einer „Vorher-Messung“ der relevante Ausgangszustand festgestellt, bevor eine Interventionsmaßnahme beginnt („Ist-Diagnose“, vgl. Kap. 4). Wichtig ist, dass bereits in der ersten Erhebung die Zielgrößen möglichst exakt und detailliert erhoben werden, da sonst keine Veränderungen als Folge der Intervention festgestellt werden können. Wird beispielsweise eine Verbesserung von Rückenbeschwerden angestrebt, müssen in der Ist-Erhebung die Rückenbeschwerden der Lehrkräfte vor der Durchführung der Intervention so genau wie möglich erfasst werden (z. B. hinsichtlich Intensität, Häufigkeit des Auftretens, Art der Beschwerden etc.). Um spätere Veränderungen auf die Interventionsmaßnahme zurückführen zu können, sollten auch andere mögliche Einflussfaktoren erhoben werden. Hierzu zählen zum Beispiel sportliche Aktivitäten der Lehrkräfte (Art, Häufigkeit und Intensität) außerhalb der Interventionsmaßnahmen. Auch zusätzliche Angaben wie zum Beispiel Geschlecht, Alter oder relevante Vorerkrankungen sollten erhoben werden, um prüfen zu können, ob diese Faktoren möglicherweise unterschiedliche Einflüsse auf die eingetretenen Veränderungen haben. Nach Abschluss der Interventionsmaßnahme wird wiederum eine Befragung mit weitgehend identischen Instrumenten durchgeführt, die sogenannte „Nachher“-Messung oder Post-Befragung. Durch einen Vergleich der Daten aus der Vorher- bzw. Nachher-Messung können Veränderungen in den Zielgrößen und somit Wirkungen der Interventionsmaßnahmen festgestellt werden.

Dieses Vorgehen reicht streng genommen nicht aus, um festgestellte Veränderungen eindeutig auf die durchgeführten Interventionsmaßnahmen zurückführen zu können. So können sich andere Bedingungen verändert haben, die nicht im Zusammenhang mit der Intervention stehen, aber die festgestellten

Veränderungen verursacht haben. Eine eindeutige Zuordnung von eingetretenen Wirkungen zu den jeweiligen Interventionen ist also häufig nicht möglich. Damit dennoch Hinweise auf die Wirkung von Interventionen gewonnen werden können, kommen der prognostischen Evaluation und dem theoretischen Modell anzunehmender Wirkzusammenhänge im Vorfeld der Intervention eine besondere Relevanz zu. Folgendes Beispiel kann dies verdeutlichen: Im ersten Fall werden von Lehrkräften Entspannungstechniken erlernt und angewendet, deren Wirkung nicht in anderen (experimentellen) Studien empirisch belegt werden konnten. Im zweiten Fall werden nur Entspannungstechniken vermittelt, deren Wirksamkeit empirisch belegt ist. Werden in beiden Fällen positive Effekte beim Vergleich zwischen Vorher- und Nachher-Messung festgestellt, kann im zweiten Fall zumindest eher davon ausgegangen werden, dass die Wirkung tatsächlich im Zusammenhang mit der Intervention steht und nicht durch unbekannte andere Faktoren verursacht wurde.

Ebenfalls können häufige Zwischenerhebungen und relevante empirische Befunde anderer Studien dazu beitragen, Hinweise auf die Wirkung von Interventionen zu gewinnen. Zeigen sich beispielsweise bereits kurz nach Beginn der Maßnahme positive Effekte und kann aufgrund anderer Studien vermutet werden, dass sich erst nach längerer Zeit eine Wirkung zeigt, werden die eingetretenen Effekte vermutlich nicht durch die Intervention selbst hervorgerufen worden sein, sondern durch andere Ursachen.

Alle verbreiteten Designs zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen weisen grundsätzlich einen Schwachpunkt auf: Sie ermöglichen es kaum, Aussagen über die Transferwirkung (Anwendung auf andere/praktische Situationen) und die Persistenz (Dauer des Einflusses) der Maßnahmen zu treffen (vgl. Hasselhorn & Mähler, 2000). So wäre es beispielsweise möglich, dass eine positive Wirkung eines Entspannungstrainings bei der „Vorher-Nachher-Erhebung“ belegt wurde, langfristig gesehen jedoch keine positiven Effekte bestehen, da die erlernten Entspannungstechniken nicht längerfristig angewendet werden. Gefordert und zunehmend eingesetzt wird daher ein „Vorher-Nachher-Follow-up“-Design. Bei einem solchen Design wird zusätzlich zu der Vorher- und Nachher-Erhebung eine „Follow-up“-Erhebung durchgeführt. Diese findet einige Zeit nach der Nachher-Erhebung statt, wobei der zeitliche Abstand zur Nachher-Erhebung aufgrund theoretisch fundierter Annahmen für jede einzelne Maßnahme individuell festzulegen ist.

- **Theoretisches Modell von Wirkzusammenhängen erstellen:** Nicht nur in Schulen werden in der Praxis Interventionen oftmals nicht aufgrund theoretischer Modelle und/oder empirischer Erkenntnisse, sondern relativ unbegründet „aus dem Bauch“ heraus gewählt. Wenn dies der Fall ist, ist spätestens im Rahmen der Evaluationsplanung ein theoretisches Modell der vermuteten Wirkzusammenhänge zu erstellen. Aufgrund bisheriger

Befunde und/oder theoretisch fundierter Annahmen muss festgelegt werden, über welche „Zwischenschritte“ die Intervention das angestrebte Ziel erreichen soll. Beispiel 1 kann dies verdeutlichen:

Beispiel 1

Eine Interventionsmaßnahme zielt darauf ab, die psychische und physische Gesundheit durch eine bessere Kommunikation im Kollegium zu steigern. Vereinfacht ausgedrückt könnte folgendes Wirkmodell zugrunde liegen:

- Bessere Kommunikation führt zu...
- besserer Zusammenarbeit, führt zu...
- Teambildung, Austausch von Unterrichtsmaterialien etc., führt zu...
- Erleben höherer sozialer Unterstützung und geringerer zeitlicher Belastung, führt zu...
- geringerem Stresserleben, führt zu...
- besserer psychischer und physischer Gesundheit/höherem Wohlbefinden

Zusätzlich muss festgelegt werden, welche sonstigen Komponenten (Störvariablen) ebenfalls Einfluss auf die Prozesse und Effekte nehmen könnten. Auf Grundlage des Wirkmodells kann bestimmt werden, welche Daten erhoben werden müssen. Wichtig ist hierbei, dass in jedem Fall auch die vorhergesehenen Störvariablen so umfassend wie möglich erhoben werden. Nur so kann später geprüft werden, ob eher die Intervention für die Wirkung verantwortlich ist oder ob diese durch sonstige Faktoren verursacht wurde. Im obigen Beispiel könnte eine mögliche Verbesserung der Gesundheit auch durch geänderte private Lebensumstände bzw. eine andere Lebensführung (z. B. regelmäßiger Sport und Entspannungsübungen) verursacht sein und gar nicht im Zusammenhang mit der Interventionsmaßnahme stehen.

Fehlende oder fehlerhafte Annahmen zu Wirkzusammenhängen können dagegen zur Planung und Umsetzung von Maßnahmen führen, die ggf. sogar kontraindiziert sind. Folgendes Beispiel soll dies illustrieren.

Beispiel 2

An einer Schule wird im Rahmen einer Ist-Diagnose das Problemfeld „Unruhiges bzw. aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht“ identifiziert. Als Vorschlag für eine Interventionsmaßnahme entsteht die Idee, durch Bewegungsangebote für Schülerinnen und Schüler in den Schulpausen deren Bedürfnis zu befriedigen, „sich zwischendurch mal auszutoben“. Als Effekt wird erwartet, dass Erregung und aggressive Energien in den Pausen abgebaut werden und somit im folgenden Unterricht eine

bessere Konzentrationsfähigkeit gegeben ist. Es werden umfangreiche und kostenintensive Umbauten auf dem Pausenhof durchgeführt, um den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zum Austoben zu geben und sie zu Bewegungsspielen zu animieren.

Verwundert stellen die beteiligten Lehrkräfte aber durch eine Vorher-Nachher-Messung fest, dass nach diesen Umbauten die Auftretensrate von Konzentrationschwierigkeiten und aggressivem Verhalten entgegen den Erwartungen sogar steigt.

Die Formulierung eines wissenschaftlich fundierten theoretischen Wirkmodells und der Einbezug empirischer Erkenntnisse zu diesem Thema hätten hier geholfen, eine Fehlinvestition zu vermeiden. Die Annahmen der Lehrkräfte entsprechen einem Trieb- bzw. „Dampfkessel“-Modell, das in der modernen Psychologie nicht mehr vertreten wird, weil es nicht belegt werden konnte. Dieses Modell ging von der Annahme aus, dass ein gewisses Maß an „Triebenergie“ vorhanden ist (z. B. als Folge eines sogenannten „Aggressionstrieb“), die durch entsprechende Maßnahmen umgeleitet werden kann. Wird die Triebenergie umgeleitet, d. h. in diesem Fall durch sportliche Betätigung in den Pausen abgebaut, besteht danach kein Bedürfnis nach entsprechendem Verhalten mehr. Solche Annahmen gelten aber als veraltet. Im Gegenteil haben zahlreiche Studien gezeigt, dass sich gerade durch körperliche Betätigung (Sport) ein physiologischer Erregungszustand aufbaut, der nicht sofort wieder abgebaut wird, sondern sich unter Umständen auch in nachfolgenden Situationen auswirkt. In entsprechenden Situationen kann es sogar dazu kommen, dass die eigentlich unspezifische Erregung aggressive Tendenzen verstärkt. Um Missverständnissen vorzubeugen: Dieses Beispiel soll nicht belegen, dass die Einrichtung von Bewegungsmöglichkeiten in Pausen keinerlei positive Auswirkungen z. B. auf die Gesundheit oder das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern haben könnte und deswegen abzulehnen wäre. Aufgrund fehlerhafter Wirkannahmen wurde in diesem Beispiel allerdings eine Intervention durchgeführt, die in Bezug auf die eigentlich angestrebten Ziele, nämlich die Konzentrationsfähigkeit zu steigern und Aggressionen vorzubeugen, von vornherein wenig Erfolg versprechend war.

ACHTUNG

Werden Interventionen ohne theoretische Fundierung und ohne Berücksichtigung empirischer Erkenntnisse entwickelt, ist Folgendes nicht auszuschließen: Bei einer nachträglichen Erstellung eines theoretischen Wirkmodells für die Interventionsmaßnahme wird festgestellt, dass es keinerlei

empirische Belege dafür gibt, dass durch die geplante Maßnahme die gewünschten Effekte erzielt werden können. Ebenfalls existieren keine fundierten theoretischen Annahmen darüber, dass mit einer entsprechenden Wirkung gerechnet werden kann. Hierüber wären alle Beteiligten umgehend zu informieren. Können diese nicht doch noch empirische Belege oder fundierte theoretische Annahmen vorlegen, die einen positiven Effekt erwarten lassen, sollte auf eine Durchführung bzw. Fortführung der Intervention verzichtet werden! Dies gilt insbesondere dann, wenn die Maßnahmen Ressourcen in nennenswertem Umfang beanspruchen und selbst zu einem Belastungsfaktor werden können.

- **Ziele und erwartete Effekte formulieren:** Auf Grundlage des theoretischen Wirkmodells muss festgelegt werden, welche Effekte der Intervention überhaupt erwartet werden können und welche Ziele angestrebt werden. Die Beschreibung dieser Effekte bzw. Ziele muss sehr präzise sein und in einer Form erfolgen, die ihre Messung ermöglicht. Wird – wie in einem der obigen Beispiele – eine verbesserte Kommunikation angestrebt, muss festgelegt werden, wie bzw. woran die Qualität der Kommunikation und der psychischen und physischen Gesundheit bzw. des Wohlbefindens gemessen werden kann. Auch sollte ggf. festgelegt werden, wie stark eine Veränderung (Nachher-Messung im Vergleich zur Vorher-Messung) ausfallen sollte, damit von einer Verbesserung gesprochen werden kann. Streng genommen müsste zusätzlich berücksichtigt werden, dass möglicherweise in einigen Bereichen auch Veränderungen eintreten, wenn keine Intervention stattfindet. Diese Möglichkeit führt zu der bereits angesprochenen Empfehlung experimenteller Evaluationsdesigns, da diese derartige Veränderungen berücksichtigen und erkennbar machen. Da ihre Realisierung in Schulen aber meist nicht möglich ist, können alternativ sogenannte „do-nothing“-Werte festgelegt werden, die eine zu erwartende Veränderung für den Fall quantifizieren, dass keine Intervention erfolgt (vgl. Rose, 2005). Liegen die Veränderungen nach der Intervention nicht über den „do-nothing“-Werten, kann nicht von einem Erfolg der Intervention gesprochen werden. In der Praxis sind meist jedoch kaum fundierte Aussagen darüber möglich, welche Veränderungen ohne Interventionsmaßnahmen eintreten würden, so dass zumeist auf eine Festlegung von „do-nothing“-Werten verzichtet wird. Es sollte aber stets – und am besten theoretisch fundiert – festgelegt werden, in welchem Zeitraum mit den angestrebten Veränderungen gerechnet werden kann, denn dementsprechend müssen die Erhebungszeitpunkte für die Nachher- und die Follow-up-Erhebung festgelegt werden
- **Nicht erwünschte Effekte berücksichtigen:** Neben den erwünschten Veränderungen können durch Interventionen auch unerwünschte Effekte ein-

treten. Bereits vor Beginn von Interventionsmaßnahmen sollte sorgfältig geprüft werden, welche negativen Effekte entstehen könnten und wie diese möglichst frühzeitig festzustellen sind. Je früher negative Auswirkungen bekannt werden, desto eher kann diesen entgegengewirkt werden. Ob negative Entwicklungen tatsächlich durch die Intervention oder durch andere Gegebenheiten verursacht wurden, kann meist nicht definitiv geklärt werden. Wichtiger erscheint hier, dass negative Begleiterscheinungen überhaupt identifiziert werden und ihnen ggf. entgegengewirkt werden kann. Es besteht dann die Möglichkeit, in einer weiteren Zwischenerhebung zu prüfen, ob diese negativen Effekte noch gegeben sind oder nicht. Wichtig ist demnach in jedem Fall, mögliche negative Effekte bereits zu Beginn zu thematisieren und bei den Erhebungen möglichst mitzubedenken

- **Auswahl der Erhebungsmethode und der Instrumente:** Erst wenn alle anderen Aspekte geklärt sind (Zielgruppe, Design, Wirkmodell, erwartete Veränderungen, Zeitpunkte der Erhebungen etc.), kann die Auswahl der Erhebungsmethoden und der Instrumente erfolgen. Empfehlenswert wäre aus wissenschaftlicher Sicht, möglichst geprüfte, standardisierte Fragebögen einzusetzen, da die hiermit gewonnenen Daten relativ zuverlässig den Ist-Zustand und spätere Veränderungen erfassen bzw. abbilden können (z. B. Gesundheit der Lehrkräfte, Qualität der Zusammenarbeit etc.). Für weitere Erörterungen hierzu wird auf das Kapitel 4 verwiesen. Falls an einer Schule spezifische Instrumente selbst entwickelt werden sollen, sollten entsprechende Ratgeber (z. B. Bühner, 2010) oder Expertinnen/Experten unterstützend herangezogen werden. Je nach Intervention, Wirkmodell und Rahmenbedingungen können prinzipiell auch andere Methoden angewendet werden; so wäre auch eine ergänzende Erhebung qualitativer Daten, z. B. durch Interviews, Beobachtungen oder Dokumentenanalyse möglich (Stockmann, 2004). Allerdings haben diese Methoden im Vergleich zu standardisierten Fragebögen unter anderem den Nachteil, dass die Auswertung der so erhobenen Daten wesentlich zeitaufwändiger ist. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die Wahrung der Objektivität schwieriger ist als bei der Auswertung standardisierter Fragebögen und Tests. Im günstigsten Falle werden in Evaluationsvorhaben verschiedene Methoden verwendet, um ihre jeweils spezifischen Vor- bzw. Nachteile auszugleichen und möglichst gesicherte und illustrative Erkenntnisse zu gewinnen („Methodentriangulation“). Ob eine solche breite Verwendung von Methoden praktisch möglich ist, kann nur auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Ressourcen entschieden werden. Eine Übersicht über mögliche Methoden findet sich bei Meyer (2009); eine detaillierte Erörterung von Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Erhebungsmethoden nehmen Bortz und Döring (2006) vor. Eine praxisnahe Darstellung unterschiedlicher Methoden ist bei Bamberg, Busch und Ducki (2003) zu finden

10.2.2 Während der Intervention

Während der Durchführung der geplanten Maßnahmen gewinnt vor allem die formative Evaluation an Bedeutung, die den Arbeits- und Interventionsprozess begleitet und analysiert. Die im Rahmen dieser Evaluationsform gewonnenen Daten sollen Hinweise in Bezug auf die folgenden Aspekte ergeben:

- Sind organisatorische Veränderungen erforderlich?
- Sind Veränderungen hinsichtlich der Durchführung der Intervention erforderlich?
- Sind Wirkungen gemäß dem aufgestellten Wirkungsmodell festzustellen?

Eine formative Evaluation ist entwicklungsorientiert und dient dazu, den aktuellen Prozess der Intervention zu verbessern. Sie dient auch als Feedback für diejenigen, die die Intervention initiiert haben bzw. umsetzen. Um die positiven Effekte einer formativen Evaluation erzielen zu können, sind die nachfolgenden Schritte hilfreich.

- **Erhebung von Daten zum Verlauf:** Um den Prozess der Intervention optimieren zu können, sind Informationen über den Prozessverlauf erforderlich, die z. B. durch spezielle Fragebögen oder Protokolle gewonnen werden können. Werden beispielsweise – wie in Kap. 9 empfohlen und beschrieben - relevante Daten zum Prozess der Intervention kontinuierlich in Protokollen erfasst, so können die Daten für eine formative Evaluation mittels einer Dokumentenanalyse gewonnen werden. Da das Führen von Protokollen in jedem Fall erforderlich ist, stellt die Erhebung der Daten für die formative Evaluation keine zusätzliche Belastung dar, lediglich die Auswertung der Protokolle muss zusätzlich durch die Evaluierenden erfolgen
- **Einbeziehung von Zwischenergebnissen:** Um die Intervention optimieren zu können, ist oftmals die Einbeziehung erster Zwischenergebnisse sinnvoll. Wenn diese deutlich machen, dass erwartete Effekte bisher nicht eingetreten sind, können mögliche Ursachen gesucht und die Intervention ggf. geändert werden. Mit welchen Effekten zu welchem Zeitpunkt zu rechnen ist, ist im günstigen Fall bereits bei der Erstellung des theoretischen Modells von Wirkzusammenhängen festgelegt worden. Dann kann relativ leicht während der Durchführung der Intervention geprüft werden, ob sie Erfolg versprechend ist oder ob Veränderungen erforderlich sind. Zwischenerhebungen sollten ohnehin auch im Hinblick auf die Evaluation der Wirkung der Interventionsmaßnahmen durchgeführt werden
- **Rückmeldung an die Beteiligten:** Die Ergebnisse zum Prozess (z. B. Zufriedenheit der Beteiligten mit der bisherigen Arbeit) und zu ersten Effekten der Intervention sollten allen Beteiligten rückgemeldet werden. Die Rückmeldung erster Erfolge wird zumeist als sehr motivierend erlebt und somit

können Zwischenerhebungen ggf. auch zur Motivationssteigerung der Beteiligten beitragen. Sind die Ergebnisse dagegen nicht zufriedenstellend, können die Evaluierenden gemeinsam mit den Beteiligten prüfen, welche Ursachen hierfür verantwortlich sind und welche Modifikationen hilfreich sein könnten. In jedem Fall sollte die Rückmeldung von negativen (Zwischen-)Ergebnissen so gestaltet sein, dass ein konstruktives Potenzial erkannt und genutzt werden kann

- **Erfassung der eingesetzten Ressourcen:** Während des gesamten Interventionsprozesses sollten die eingesetzten Ressourcen möglichst detailliert und quantifiziert erfasst werden. Nur so kann am Ende im Rahmen einer summativen Evaluation eine Kosten-Nutzen-Analyse durchgeführt werden

ACHTUNG

Die Rückmeldung an die Beteiligten während der Intervention ist als zusätzlicher Einflussfaktor auf den Prozess bzw. auf eine mögliche Wirkung anzusehen. Dies kann beispielsweise dazu führen, dass in zwei Fällen vergleichbare Interventionen nicht die gleichen Effekte hervorrufen. Mögliche Ursache könnte sein, dass im ersten Fall eine formative Evaluation erfolgt, im zweiten Fall hierauf verzichtet wird. Die hieraus entstehende Problematik beim Einsatz eines Kontrollgruppendesigns wurde bereits unter Kapitel 10.1.5 erörtert.

10.2.3 Nach der Intervention

Folgende Fragen sollen nach der Durchführung einer Interventionsmaßnahme beantwortet werden:

- Welche Effekte sind durch die Interventionsmaßnahme eingetreten?
- Wurden die angestrebten Ziele erreicht?
- Wie beurteilen unterschiedliche Zielgruppen die Interventionsmaßnahme?
- Wie ist das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Interventionsmaßnahme zu bewerten?

Nach Abschluss der Interventionsmaßnahmen dient die Evaluation dazu, die erzielte Wirkung festzustellen. Die summative Evaluation fokussiert nicht nur auf die Wirkung (Effektivität), sondern auch auf die Effizienz der Maßnahmen und bewertet, ob ihr weiterer Einsatz zu empfehlen ist. Hierbei wird die erzielte Wirkung im Verhältnis zu den eingesetzten Ressourcen bewertet. Die Bewertung der Wirkungen kann ggf. je nach Zielgruppe unterschiedlich ausfallen. Im Sinne einer pluralistischen Evaluation (vgl. Kap. 10.1.5) sollten daher die Bewertungen

unterschiedlicher Zielgruppen berücksichtigt und festgehalten werden. Eine pluralistische Evaluation ist auch insbesondere sinnvoll, um abschätzen zu können, wie hoch die Motivation zur Teilnahme an weiteren Interventionsmaßnahmen ist: Wenn nach objektiven, wissenschaftlichen Kriterien eine Intervention zwar effektiv und effizient war, von der Mehrheit eines Kollegiums jedoch als Misserfolg oder zu aufwändig bewertet wird, wäre die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Teilnahme bei einer erneuten Durchführung der Interventionsmaßnahme vermutlich relativ gering. Nur wenn eine solche Bewertung, die vom objektiven Ergebnis zur Wirksamkeit der Intervention abweicht, bekannt ist, können vor einer erneuten Durchführung erforderliche Maßnahmen ergriffen werden. So könnte zum Beispiel vor Beginn einer neuen Interventionsmaßnahme in einer zusätzlichen Veranstaltung nochmals erläutert und veranschaulicht werden, welcher objektiv messbare Erfolg bisher erreicht werden konnte. Hierdurch würde die Bereitschaft zur Teilnahme vermutlich wesentlich gesteigert.

Insgesamt sind folgende Evaluationsschritte nach einer Interventionsmaßnahme durchzuführen:

- Durchführung der „Nachher-Erhebung“: Um Veränderungen feststellen zu können, müssen alle Angaben der ersten Befragung erneut erhoben werden, die im Rahmen des postulierten Wirkungsmodells relevant sind. Werden beispielsweise (standardisierte) Fragebögen eingesetzt, sollten dieselben Fragebögen erneut verwendet werden. Zusätzlich sollte erhoben werden, ob wesentliche Veränderungen der Lebens- oder Arbeitsumstände eingetreten sind, die als Störvariablen das Ergebnis beeinflussen könnten. Ebenfalls sollte geprüft werden, ob und inwieweit durch zusätzlich erhobene Daten Aussagen zur Nachhaltigkeit und zum Transfererfolg der Interventionen getroffen werden können. Darüber hinaus sollten zusätzliche Angaben aller Beteiligten zur subjektiven Einschätzung der Maßnahme erhoben werden. Lehrkräfte, die selbst an der Maßnahme teilgenommen haben, können detailliert nach ihren subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen befragt werden. Lehrkräfte, die bisher nicht teilgenommen haben, können angeben, ob sie bei einer erneuten Durchführung an einer vergleichbaren Maßnahme teilnehmen würden, wobei auch die Gründe für ihre jeweilige Entscheidung erhoben werden sollten. Schulleitungen und alle Personen, die an der Koordination bzw. Organisation der Maßnahmen beteiligt waren, sollten zusätzlich zu ihrer Einschätzung der Effizienz und Effektivität der Maßnahme auch nach aufgetretenen Problemen oder ihnen besonders positiv aufgefallenen Aspekten gefragt werden
- Auswertung der Erhebungen: Durch den Vergleich der Ergebnisse der Vorher- und Nachher-Erhebung können eingetretene Veränderungen festgestellt werden. „Einfache“ Auswertungen in Form von Häufigkeitsauszählungen von Antworten, Bildung von Mittelwerten etc. können eventuell

in höheren Klassenstufen auch als Projektarbeit durch Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden, die gleichzeitig helfen, die zeitlichen Belastungen der beteiligten Lehrkräfte bei einer internen Evaluation zu reduzieren. Allerdings dürfen die Datenanalysen nicht auf rein beschreibender Ebene („Deskriptiv-Statistik“, s. Information) stehen bleiben, um zu aussagefähigen Erkenntnissen zu gelangen. Sogenannte „inferenzstatistische“ Verfahren dienen zur Prüfung, ob z. B. Veränderungen zwischen zwei Messzeitpunkten (Vorher-Nachher) bedeutsam sind oder möglicherweise nur auf zufällige Einflüsse zurückzuführen sind. Hierbei ist u. a. die Zahl der befragten Personen zu berücksichtigen. Eine klassische inferenzstatistische Auswertung ist zum Beispiel dann nicht mehr sinnvoll, wenn die Zahl der Befragten (z. B. an Schulen mit kleinem Kollegium) nicht mindestens zweistellig ausfällt. In diesem Falle ist bei der Interpretation etwaiger Veränderungen besondere Vorsicht geboten. Anstelle genauer zahlenmäßiger Differenzen zwischen der Vorher- und Nachher-Messung - oder zusätzlich zu diesen – kann es dann sinnvoller sein auszuwerten, inwieweit die Einschätzungen der Befragten möglichst übereinstimmend positive oder negative (oder gar keine) Veränderungen indizieren. Im Idealfall ist die Zahl der Befragten allerdings höher und ermöglicht genauere statistische Analysen. Hierfür ist allerdings ein spezifisches Fachwissen im Bereich der (Inferenz-)Statistik erforderlich, das an dieser Stelle nicht ausführlich dargestellt werden kann. Manche Lehrkräfte, die mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer unterrichten, verfügen über entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen, vor allem, wenn sie eine klassische wissenschaftliche universitäre Ausbildung genossen haben. Falls jedoch an einer Schule solches Fachwissen nicht vorhanden ist, raten wir dringend dazu, auf externe Unterstützung zurückzugreifen, damit bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten keine folgenschweren Fehler entstehen. Solche Unterstützung kann ggf. z. B. durch Universitäten, Landesinstitute oder Schulträger geleistet werden (siehe hierzu auch Kap. 4)

Information: Deskriptiv- und Inferenzstatistik

Es ist zu unterscheiden zwischen der sogenannten Deskriptiv- und der Inferenzstatistik. In der Deskriptivstatistik geht es in erster Linie darum, vorliegende Daten zu beschreiben. Ein Beispiel hierfür wären Häufigkeitsverteilungen. So können beispielsweise die Antworten, die Lehrkräfte auf eine Frage zu einem Projekt gegeben haben, so dargestellt werden, dass für jede Antwortmöglichkeit die absolute Zahl derjenigen angegeben wird, die diese Antwortalternative gewählt haben, oder es wird statt dessen eine prozentuale Darstellung vorgenommen. In jedem Falle handelt es sich um eine Veranschaulichung des erhobenen Meinungsbildes.

Im Evaluationsbereich müssen statistische Auswertungen allerdings oft darüber hinausgehen. Insbesondere hinsichtlich der Vorher-Nachher-Vergleiche reicht es nicht aus, Antwortverteilungen oder eine „durchschnittliche“ Antwort (statistischer Mittelwert) anzugeben, denn es geht in erster Linie um Wirkungen von Maßnahmen, d. h. um die Einschätzung von Veränderungen in den Antworten. Rein rechnerisch wird es eher selten der Fall sein, dass sich für zwei Messzeitpunkte völlig identische Antworten ergeben. In der gängigen Wissenschaftstheorie wird davon ausgegangen, dass jede Messung Fehler beinhaltet. Dies trifft vor allem dann zu, wenn nach Meinungen, Wahrnehmungen, Bewertungen etc. gefragt wird. Diese unsystematischen Messfehler führen fast unweigerlich dazu, dass sich zwischen zwei Messzeitpunkten Unterschiede ergeben. Die Inferenzstatistik analysiert nun mittels geeigneter statistischer Methoden, den sogenannten „Signifikanztests“, inwiefern die beobachteten Unterschiede inhaltlich bedeutsam sind, oder ob sie mit hoher Wahrscheinlichkeit einfach nur auf Messfehlern beruhen und somit aus Zufall zustande gekommen sind. Eine Interpretation von Vorher-Nachher-Differenzen ohne Durchführung solcher Tests ist sinnlos und als unseriös zu bewerten. Darüber hinaus können sogenannte „Effektstärken“ bestimmt werden, die helfen, die Stärke von Veränderungen und damit ggf. auch die Effizienz von Maßnahmen besser einzuschätzen. Falls an einer Schule niemand über entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, sollte dringend externe Unterstützung von Expertinnen oder Experten eingeholt werden. Für eine Vertiefung dieser Ausführungen sei verwiesen auf Rumsey (2010, 2012), Schäfer (2010, 2011) sowie - für Fortgeschrittene - auf die einschlägigen Lehrbücher von Bortz und Schuster (2010) oder Holling und Schmitz (2010).

- **Interpretation der Ergebnisse:** Zusätzlich zu statistischen Kriterien muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, welche Erfolgskriterien vor der Intervention formuliert wurden. Nur wenn die Veränderungen das zuvor festlegte Maß erreichen oder übersteigen, darf streng genommen von einem Erfolg der Interventionsmaßnahme gesprochen werden. Um Interventionen weiterempfehlen zu können bzw. deren Effizienz zu beurteilen, müssen die erzielten Wirkungen unter Berücksichtigung der tatsächlich eingesetzten - und nicht der geplanten - Ressourcen bewertet werden. So wäre es zum Beispiel denkbar, dass zwar das angestrebte Ziel durch die Intervention erreicht wurde, jedoch während des Prozesses unerwartet mehr Ressourcen als geplant eingesetzt werden mussten und die tatsächlich eingesetzten Ressourcen den Nutzen der eingetretenen positiven Wirkung übersteigen
- **Rückmeldung der Ergebnisse:** Wie bei der Rückmeldung der Ergebnisse

der Vorher-Erhebung und möglichen Zwischenerhebungen sollte darauf geachtet werden, dass bei negativen Ergebnissen der Nutzen der Rückmeldung zur Identifizierung von weiterem Entwicklungspotenzial erkannt wird. Dies bedeutet natürlich nicht, dass auf eine kritische Auseinandersetzung hinsichtlich der Auswahl, Durchführung und der Ergebnisse der Interventionsmaßnahmen verzichtet werden kann. Insgesamt kann die Nutzung bzw. Umsetzung der Evaluationsergebnisse dadurch gefördert werden, dass ggf. zentrale Befunde für unterschiedliche Gruppen von Beteiligten besonders markant verdeutlicht werden und in praxisrelevanter Form berichtet werden (vgl. Döring, 2010)

- **Ursachenanalyse bei Misserfolg:** Hat die Interventionsmaßnahme nicht den gewünschten Erfolg erzielt, sollten die Evaluierenden gemeinsam mit den Beteiligten im Anschluss an die Rückmeldungen eine Ursachenanalyse durchführen. Hierbei sollte versucht werden, mögliche Ursachen für das Scheitern der Maßnahme zu benennen. Auch wenn zumeist nicht geprüft werden kann, ob die diskutierten Ursachen tatsächlich für das Scheitern verantwortlich sind, sollten die Ergebnisse schriftlich festgehalten werden. Falls zu einem späteren Zeitpunkt ähnliche oder vergleichbare Interventionsmaßnahmen durchgeführt werden, kann anhand der Aufzeichnungen geprüft werden, ob die angenommenen Ursachen für das Scheitern auch für neue Maßnahmen relevant sein könnten und wenn ja, wie diese angemessen berücksichtigt bzw. ausgeschlossen werden können
- **Follow-up-Erhebung:** Um Aussagen zur Persistenz (Dauer des Einflusses) und ggf. zum Transfererfolg (Anwendung auf andere/praktische Situationen) von Interventionsmaßnahmen treffen zu können, sollte eine Follow-up-Erhebung durchgeführt werden (vgl. Kap. 10.1.2). Wird dies getan, sind die oben beschriebenen Schritte erneut einzuhalten. Hierbei ist ggf. zu berücksichtigen, dass die Rückmeldung von Ergebnissen der Nachermessung Einfluss auf den weiteren Prozess bzw. auf das Ergebnis der Follow-up-Erhebung nehmen kann

10.3 Fehler und Probleme vermeiden, erkennen, überwinden

Typische Probleme, die bei Evaluationen auftreten können (siehe Kap. 10.1.5), werden im Folgenden anhand von Beispielsituationen näher betrachtet.

10.3.1 Widerstände im Kollegium

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es im Kollegium zu Widerständen gegenüber der Evaluation kommt. Dies kann sich in geäußerten Zweifeln an der Notwendigkeit bzw. am Sinn bemerkbar machen und bis zum Boykott der

Befragungen führen. Die generell zu beobachtende Skepsis vieler Lehrkräfte gegenüber Evaluationsmaßnahmen wurde bereits zu Beginn dieses Kapitels angesprochen. Eine fach- und sachgerechte Evaluation wird jedoch bei ausgeprägten Widerständen schnell unmöglich. Möglichst alle Lehrkräfte sollten sich an den Befragungen im Rahmen der Evaluation beteiligen, da die Aussagekraft der Ergebnisse auch von der Anzahl der Befragten abhängt. Daher sollte stets eine gewisse Sensibilität für mögliche Widerstände gegen die Evaluation bei den Verantwortlichen gegeben sein. Im Folgenden finden sich Hinweise auf Möglichkeiten, wie die Wahrscheinlichkeit gravierender Widerstände minimiert werden kann (vgl. dazu auch Kap. 4, 5 und 7).

Prävention/Intervention

- Schon zu Beginn der Arbeit sollte dem ganzen Kollegium die Notwendigkeit der Evaluation verdeutlicht werden. Hierbei könnte es hilfreich sein aufzuzeigen, dass ohne Evaluation schlimmstenfalls jede Lehrkraft viel Energie und Zeit für Maßnahmen aufbringt, die letztendlich völlig wirkungslos sind. Nur wenn der Sinn der Evaluation verstanden wird, ist später mit einer hohen Beteiligung bei der praktischen Durchführung zu rechnen
- Ebenfalls von Beginn an sollte darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse der Evaluation als Chance und nicht als Bedrohung zu verstehen sind. Es sollte verdeutlicht werden, dass nicht einzelne Personen bewertet oder für das Ergebnis verantwortlich gemacht werden, sondern die Maßnahme an sich evaluiert wird
- Es sollte besprochen werden, was passiert, wenn die Evaluation zeigt, dass Maßnahmen nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben. Es muss deutlich werden, dass Evaluation in diesem Fall nicht die Suche nach einem Sündenbock, sondern nach den Ursachen und nach Möglichkeiten zur Optimierung der Maßnahmen anstrebt
- Ist das Kollegium bzw. sind die beteiligten Lehrkräfte von Beginn an in die Planung der Evaluation einbezogen, wird dies die Akzeptanz deutlich erhöhen. Die Art und Weise der Evaluation sowie die eingesetzten Instrumente sollten daher immer mit den Beteiligten gemeinsam festgelegt oder zumindest abgesprochen werden. Ebenfalls sollte in Kooperation mit den Beteiligten festgelegt werden, ob eine interne oder externe Evaluation (vgl. Kap. 10.1.4) durchgeführt wird. Wird beispielsweise angezweifelt, dass bei einer internen Evaluation die Anonymität gewahrt bleibt, kann dies zu erheblichen Widerständen im Kollegium führen. Können diese Befürchtungen nicht ausgeräumt werden, wäre es sinnvoll, die Evaluation von externen Personen oder Organisationen durchführen zu lassen
- Es sollte dem Kollegium zu Beginn zugesichert werden, dass alle relevanten Beteiligten berücksichtigt bzw. befragt werden (pluralistische Evaluation). So haben alle Personen die Gewissheit, dass auch ihre Perspektive

bzw. Meinung berücksichtigt wird, auch wenn diese eventuell nicht den Schwerpunkt der Evaluation darstellt

- Mit gutem Beispiel vorangehen kann ebenfalls hilfreich sein. So könnten Schulleitungen – oder andere Lehrkräfte mit hohem formellen Status – Evaluationsergebnisse zu ihrer eigenen Arbeit veröffentlichen, sofern diese vorhanden sind. Damit kann deutlich gemacht werden, dass Evaluation keine Bedrohung darstellt, sondern konstruktiv genutzt werden kann
- Treten Widerstände auf, ist unbedingt die Ursache zu klären, da unterschiedliche zusätzliche Maßnahmen denkbar sind. Wird beispielsweise dem Evaluationsteam die Kompetenz für die Evaluation abgesprochen, könnte eine Erweiterung des Teams Abhilfe schaffen. Eine inhaltlich breitere Befragung oder zusätzlich durchgeführte Interviews könnten Widerstände abbauen, wenn die Beteiligten wesentliche Aspekte bisher unberücksichtigt fanden und sich daher nicht an der Evaluation beteiligen wollen. Wichtig ist es auf jeden Fall, möglichst frühzeitig auf beginnende Widerstände zu reagieren, da dann die Chance noch größer ist, diese auszuräumen zu können

10.3.2 Die Schule verfügt nicht über die Kompetenzen zur Durchführung der Evaluation

Sollen die Ergebnisse der Evaluation Auskunft über die tatsächliche Effektivität und Effizienz der Interventionsmaßnahmen geben, muss die Evaluation wissenschaftliche Kriterien erfüllen. Dass die hierfür erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in jeder Schule zur Verfügung stehen, kann nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass in vielen Schulen keine Lehrkräfte zur Verfügung stehen, die über ausreichende Kenntnisse verfügen, um völlig selbstständig die Evaluation durchführen zu können. Dies kann sich sowohl auf die Auswahl bzw. Konzeption von Instrumenten als auch auf die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten und die Aufbereitung der Ergebnisse für die Rückmeldung beziehen.

Prävention/Intervention

- In den Kapiteln 4 und 8 wurden bereits Anregungen zur Auswahl geeigneter Instrumente gegeben. Dort werden auch einige Instrumente zu unterschiedlichen Bereichen exemplarisch aufgeführt. Auf eine erneute ausführliche Darstellung wird daher verzichtet
- Universitäten können als Kooperationspartner wertvolle Unterstützungsleistungen bieten. Sofern es ausschließlich um die statistische Auswertung von erhobenen Daten geht, kommen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von unterschiedlichen Fachbereichen als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in Betracht, da statistisches Grund- und Anwendungswissen

in einer Vielzahl von Studienrichtungen erforderlich ist (z. B. Psychologie, Pädagogik, Betriebs- und Volkswirtschaft, Soziologie, Mathematik etc.). Noch sinnvoller wäre eine gezielte Kooperation mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zusätzlich zu methodischen Kenntnissen über spezifische inhaltliche Fachkenntnisse verfügen. Hier könnten Personen aus dem Bereich der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie, der Gesundheits- oder der Erziehungswissenschaften wertvolle Unterstützung bieten. Über die Homepages der Universitäten können ggf. Ansprechpartnerinnen/-partner gefunden werden. Eine frühzeitige Kooperation ist sehr zu empfehlen. Werden beispielsweise Universitäten bei der Entwicklung und Auswahl der eingesetzten Fragebögen beteiligt und werden ihnen die erhobenen Daten in anonymisierter Form für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt, können evtl. anfallende Kosten unter Umständen erheblich reduziert werden

- Andere Schulen kommen ebenfalls als Kooperationspartner infrage. Eine langfristige Zusammenarbeit unterschiedlicher Schulen wäre – nicht nur im Hinblick auf die Evaluation von Maßnahmen – empfehlenswert
- Regionale Schulträger und Landesinstitute sind weitere mögliche Ansprechpartner. Vor dem Hintergrund, dass Schulträger bzw. Schulleitungen auch eine gesundheitsbezogene Fürsorgepflicht gegenüber den Lehrkräften haben, sollten die entsprechenden Einrichtungen den Schulen unterstützend zur Verfügung stehen
- Auch Kranken- und Unfallkassen, Gemeindeunfallversicherungsverbände und Berufsgenossenschaften sind potentielle Ansprechpartner. Sie bieten einerseits Fortbildungen zu gesundheitsrelevanten Themen an, andererseits könnten sie möglicherweise auch finanzielle Mittel für die interne oder externe Evaluation von gesundheitsbezogenen Interventionsmaßnahmen zur Verfügung stellen
- Eventuell könnten auch die Eltern von Schülerinnen oder Schülern beteiligt werden, denn Eltern sind zumindest prinzipiell bereit, die Schulen ihrer Kinder zu unterstützen (vgl. Rösner, Bräuer & Riegas-Staackmann, 2003). So wäre es zum Beispiel denkbar, dass ein Elternteil über erforderliche Fachkenntnisse im Bereich Evaluation verfügt
- Private Anbieter können ebenfalls zur Unterstützung herangezogen werden. Unternehmensberatungen oder andere kommerzielle Anbieter, die sich auf die Evaluation von Maßnahmen spezialisiert haben, sind über das Internet zu finden. Im Internet vertreten ist beispielsweise auch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation, die auf ihrer Internetseite Kriterien für die Auswahl von Evaluierenden veröffentlicht hat (www.degeval.de)

10.3.3 Fehler bei der Wahl des Untersuchungsdesigns und der Datenerhebung

Bei der Wahl des Untersuchungsdesigns und bei der Planung und Durchführung der Datenerhebung können ebenfalls Fehler gemacht werden, die ein Gelingen der Evaluation beeinträchtigen oder sogar verhindern. Einige davon werden im Folgenden aufgeführt und erläutert.

Unterlassene oder unvollständige Vorher-Messung

Ein klassischer Fehler besteht darin, vor Beginn der Maßnahmen eine Erhebung des Zustandes, der vor der Intervention gegeben war, zu unterlassen. Hierbei ist darauf zu achten, dass im Regelfall nicht nur Variablen von Interesse sind, die im Rahmen einer anfänglichen Bestandsaufnahme für Schulentwicklungsmaßnahmen ohnehin erhoben worden sind, sondern dass für einzelne Interventionsmaßnahmen in der Regel spezifische Ziele bzw. Indikatoren formuliert werden, die in einer allgemeinen Bestandsaufnahme noch nicht berücksichtigt worden sind. Um einen sinnvollen Vorher/Nachher-Vergleich der Effekte der Maßnahmen durchführen zu können, müssen die festgelegten Indikatoren bzw. Variablen unbedingt vor Beginn der Maßnahmen erstmals gemessen werden. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Indikatoren für die Zielerreichung im Rahmen von Vorher- bzw. Nachher-Messung in identischer Form erhoben werden. Sobald Messinstrumente verändert werden, ist ein Vorher-Nachher-Vergleich streng genommen nicht mehr möglich.

Unklare Zielformulierung und unpassende Indikatoren

Problematisch ist weiterhin, wenn im Vorhinein die Ziele einer Maßnahme nicht konkret genug formuliert werden. Wie bereits erwähnt ist die Gefahr hierfür besonders groß, wenn die Durchführenden der Maßnahme gleichzeitig auch die Evaluation konzipieren und realisieren. Aber auch sonst handelt es sich um einen relativ häufigen Fehler, der die Datenerhebungen für eine Evaluation und ihre Interpretation stark beeinträchtigt. Spätestens bei der Entwicklung und Zusammenstellung der Erhebungsinstrumente („Operationalisierung“) sollte kontrolliert werden, ob die Ziele der Intervention so deutlich formuliert worden sind, dass ihre Messung möglich erscheint und deren Interpretation später nicht inhaltlich angezweifelt werden kann.

Erhebung subjektiver Erfolgseinschätzungen

Für die Messung des Erfolgs einer Maßnahme scheint es plausibel, die Zielgruppen und sonstigen Beteiligten nach Beendigung um ihre eigenen Einschätzungen zu bitten, ob sie die Intervention als sinnvoll und erfolgreich bewerten. Die entsprechenden Antworten können wertvolle Hinweise auf die Zufriedenheit mit bzw. die Akzeptanz der Maßnahmen geben und sind vor allem in Hinblick auf

eine wiederholte Durchführung bedeutsam. Es wäre jedoch ein „Kunstfehler“, sich bei der Wirkungseinschätzung ausschließlich auf solche subjektiven Eindrücke zu verlassen, denn diese unterliegen vielen zusätzlichen Effekten (z. B. Vermeiden kognitiver Dissonanz, s. Infobox) und sind daher oft wenig zutreffend. Die Beteiligten können sehr zufrieden sein, auch wenn keine messbaren Wirkungen eingetreten sind. Umgekehrt kann es auch sein, dass zwar Effekte bestehen, die aber subjektiv von den Beteiligten nicht wahrgenommen und erst durch eine objektivierte Messung entdeckt werden. Beide Probleme lassen sich vermeiden, indem konkrete Indikatoren festgelegt und gemessen werden, die unabhängig von individuellen Bewertungen sind.

Festlegung von Erhebungszeitpunkten

Eine weitere Schwierigkeit bei der Durchführung von Evaluationsvorhaben kann darin bestehen, dass Unklarheiten bzw. Fehleinschätzungen hinsichtlich der Frage bestehen, wann mit den angestrebten Effekten gerechnet werden kann. Wenn beispielsweise eine Trainingsmaßnahme zu Entspannungstechniken durchgeführt worden ist, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Folge weiter einüben und praktizieren sollen, sind positive Wirkungen direkt nach Beendigung des einführenden Trainings allen wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge noch nicht zu erwarten. Dennoch sollte – schon allein zu Zwecken einer formativen Evaluation, die Hinweise auf zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten gibt – nicht auf eine Befragung direkt nach dem Training verzichtet werden. Vor allem aber ist im Falle von Effekten, die sich eher mittel- oder langfristig einstellen sollten, eine Follow-up-Messung nach einer angemessenen Zeitspanne einzuplanen, um validere Einsichten in die Wirksamkeit des Trainings und seines Transfers zu erhalten.

10.3.4 Fehler bei der Datenauswertung und –interpretation

Auch bei der Auswertung der erhobenen Evaluationsdaten kann es zu zahlreichen – vermeidbaren – Fehlern kommen. An dieser Stelle seien zwei Fehler erwähnt, die erfahrungsgemäß relativ häufig auftreten:

- ▶ **Fehlinterpretation qualitativer Daten:** Werden im Rahmen einer Evaluation qualitative Daten erhoben, die sich nicht statistisch auswerten lassen (z. B. Interviews mit einzelnen Beteiligten), kann es leicht geschehen, dass einzelne Äußerungen der Befragten hinsichtlich ihrer Bedeutung zu stark betont und eventuell verallgemeinert werden. Ein wesentlicher Schwachpunkt qualitativer Datenerhebungen ist aber, dass Verallgemeinerungen auf Grundlage solcher Daten nicht zulässig sind. Qualitative Daten können zur Illustration und Anreicherung von Ergebnissen dienen (bspw. Untermauerung von Ergebnissen durch passende Interviewzitate) oder zur Entwicklung

von Hypothesen und Ideen für weitergehende Fragestellungen und Instrumente. Als gute Grundlage für Urteile über Maßnahmen und Entscheidungsfindungen in Bezug auf ihre Effekte und zukünftige Durchführung taugen sie aber nicht.

- ▶ **Fehlinterpretation von Vorher-Nachher-Differenzen:** Sind im Rahmen der Vorher-Nachher-Messung Daten erhoben worden, die sich quantitativ-statistisch auswerten lassen, ist mitunter zu beobachten, dass bereits geringe Differenzen zwischen den Messzeitpunkten inhaltlich interpretiert werden. Geringe Unterschiede zwischen zwei Messungen treten aber fast zwangsläufig auf und bedeuten in vielen Fällen nichts. Eine inhaltliche Interpretation ist ausschließlich dann zulässig und sinnvoll, wenn inferenzstatistische Signifikanztests belegt haben, dass Veränderungen zwischen den Messwerten nicht einfach nur zufällig zustande gekommen sind. Auch die Betrachtung der so genannten Effektstärke kann zu einer angemessenen Interpretation beitragen (vgl. Information „Deskriptiv- und Inferenzstatistik“)

10.3.5 Die Evaluationsergebnisse werden von einem Teil der Betroffenen nicht akzeptiert

Unter anderem weil Evaluationen auch zum Ziel haben, Fehlentwicklungen zu identifizieren, wird es als Folge der Ergebnismeldung häufig zu Kritik von Betroffenen kommen. Dies gilt insbesondere, wenn die Ergebnisse den vorherigen Erwartungen widersprechen. Je größer die Zahl der Betroffenen ist und je zahlreicher die unterschiedlichen Perspektiven sind, desto wahrscheinlicher wird es, dass irgendjemand mit dem Ergebnis unzufrieden ist (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Stockmann (2009c, S.176-179) listet die folgenden Möglichkeiten auf, auf welche Weise Kritik an der Evaluation bzw. ihren Ergebnissen geäußert werden kann:

1. Kritik: „Alles bekannt“: Häufig wird nach Bekanntwerden von Evaluationsergebnissen kommentiert, dies seien keine neuen Erkenntnisse, vielmehr habe man alles bereits vorher gewusst. Diese häufig geäußerte Kritik hat oft insofern einen „wahren Kern“, als die Betroffenen in ihrer Praxis häufig bereits ein Gefühl für Defizite entwickelt haben. Gleichzeitig erhalten Evaluationsergebnisse dann größere Aufmerksamkeit, wenn sie den Vorannahmen widersprechen. Wenn ein solcher Widerspruch nicht vorliegt, entwertet dies aber nicht die Qualität und Aussagekraft der Erkenntnisse.

- ▶ *Reaktion/Abhilfe:* Die Kritik berücksichtigt nicht die eigentliche Aufgabe von Evaluation, die darin besteht, empirisch gesicherte Erkenntnisse zu liefern. Diese Erkenntnisse können nun anstelle von bloßen Vermutungen als belastbares Steuerungswissen genutzt werden.

2. Kritik: „Methodische Defizite“: Stockmann (2009c) bezeichnet die im Nachhinein geäußerte Kritik an den verwendeten Evaluationsmethoden als besonders beliebte Möglichkeit, Evaluationsergebnisse anzuzweifeln. In der Tat ist für Evaluationsmaßnahmen meist mehr als nur ein einziges methodisches Vorgehen denkbar. Im (seltenen) Idealfall können mehrere Methoden Verwendung finden („Methodentriangulation“). Oft stehen aber keine ausreichenden Ressourcen zur Verfügung, um ein optimales Vorgehen zu realisieren, sodass es eher zu „second-best“-Ansätzen kommt.

► *Reaktion/Abhilfe: Die wichtigste und beste Möglichkeit für Evaluatorinnen und Evaluatoren, solcher Kritik zu begegnen, ist hier präventiver Natur: Die Planung sowie die Durchführung der Evaluation sollte möglichst transparent sein und die Evaluatorinnen und Evaluatoren sollten überzeugend darlegen können, dass ihr Vorgehen reflektiert und richtig gewählt wurde („state of the art“) und den zur Verfügung gestellten Ressourcen entspricht.*

3. Kritik: „Es kann nicht sein, was nicht sein darf“: Stockmann (2009c) konstatiert, in manchen Fällen würden Evaluationsergebnisse schlichtweg geleugnet.

► *Reaktion/Abhilfe: Auch in diesem Falle sollten die Evaluatorinnen und Evaluatoren transparent machen, wie sie zu solchen Erkenntnissen gelangt sind. Im günstigen Fall können sie durch eine große Zahl von Befragten die Daten „für sich“ sprechen lassen. Wenn weitergehende Interpretationen der Daten vorgenommen wurden, sollte auf eine logisch nachvollziehbare Argumentation geachtet werden. Grundsätzlich sollten Aussagen, die nicht gut durch Daten abgesichert sind, besser vermieden werden, da sie Angriffspunkte für Kritik bieten.*

4. Kritik: „Akribische Fehlersuche“: Viele Evaluatorinnen und Evaluatoren haben zu ihrer Verwunderung bei der Vorstellung ihrer Ergebnisse die Erfahrung gemacht, dass sich die Diskussion mit Auftraggebern oder Betroffenen weniger um zentrale Erkenntnisse der Evaluation als vielmehr um aus ihrer Sicht marginal erscheinende Details dreht. Stockmann (2009c) merkt an, dass selbst grammatikalische Fehler oder Kommasetzungen anstelle der Hauptergebnisse zum Gegenstand von Diskussion und Kritik werden können.

► *Reaktion/Abhilfe: Stockmann (2009c) vermutet, hinter solchen pedantisch erscheinenden Anmerkungen könne sich zumindest manchmal der Versuch verbergen, sich nicht mit den zentralen Evaluationsergebnissen auseinandersetzen zu müssen. Die Evaluatorinnen und Evaluatoren sollten in solchen Fällen darauf achten, dass die zentralen Erkenntnisse nicht aus dem Blickfeld geraten.*

5. Kritik: „Durchführungsmängel“: Kritik kann sich auch an Abweichungen vom ursprünglichen Evaluationsplan entzünden. Tatsächlich verlaufen Evaluationsstudien nicht immer exakt so wie sie vorher geplant wurden. Hierfür kann es viele verschiedene Gründe geben, z. B. mangelnde bzw. veränderte Ressourcen oder von „Stakeholdern“ nicht eingehaltene Absprachen.

- ▶ *Reaktion/Abhilfe: Durchführungsmängel sind nicht immer vermeidbar. Eventuelle Abweichungen vom ursprünglichen Untersuchungsplan und ihre Ursachen sollten immer dokumentiert und ggf. gegenüber Auftraggebern und/oder Betroffenen angezeigt werden.*

Angesichts all dieser beschriebenen Schwachpunkte und Fehlermöglichkeiten soll an dieser Stelle aber noch einmal ausdrücklich betont werden, dass eine systematische und nach wissenschaftlichen Kriterien fachgerecht geplante und durchgeführte Evaluation kein Zauberwerk ist. Wir hoffen, mit den Hinweisen und Anregungen in diesem Kapitel dazu beigetragen zu haben, dass die Leserinnen und Leser einen anwendungsorientierten Einblick in die Durchführung von Evaluationsmaßnahmen erhalten haben, der in der Praxis handlungsanregend ist. Für nähere Ausführungen sowohl zu theoretischen Erläuterungen und Reflexionen zum Thema Evaluation, aber auch zu konkreten Vorgehensweisen sei auf die nachfolgenden Literaturangaben verwiesen.

10.4 Links/Weiterführende Literatur

Vertiefende Literatur:

- Altrichter, H. (1998). Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung (S. 263-335). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bamberg, E., Busch, C. & Ducki, A. (2003). Stress- und Ressourcenmanagement - Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt. Bern: Huber.
- Bühner, M. (2010). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.
- Christiansen, G. (2001). Evaluation - ein Instrument zur Qualitätssicherung in der Gesundheitsförderung; eine Expertise: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Øvretveit, J. (2002). Evaluation gesundheitsbezogener Interventionen. Bern: Huber.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2009). Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.

Links:

- <http://www.zfev.de/> --> Zeitschrift für Evaluation, Abstracts der Zeitschriftenartikel sind online kostenfrei abrufbar.
- <http://www.degeval.de> --> Deutsche Gesellschaft für Evaluation; Arbeitsmaterialien, Empfehlungen und mögliche Kooperationspartner sind auf den Seiten abzurufen.
- <http://schuleundgesundheit.hessen.de/> --> Projekt der Hessischen Landesregierung, Arbeitsmaterialien, Empfehlungen und mögliche Kooperationspartner sind auf den Seiten abzurufen.

<http://www.bildungsserver.de/> --> Bildungsserver; neben einer Vielzahl von allgemeinen Informationen sind auf dieser Seite auch die Internetadressen der Landesinstitute der Bundesländer zu entnehmen.

<http://www.iqesonline.net/> -->?Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen.

<http://www.quint-essenz.ch/> -->?Homepage „Gesundheitsförderung Schweiz“ mit zahlreichen Hinweisen und Tipps für Projekt- und Evaluationsplanung.

Literatur:

Altrichter, H. (1998). Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Bamberg, E., Busch, C. & Ducki, A. (2003). *Stress- und Ressourcenmanagement - Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt*. Bern: Huber.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Scriptor.

Christiansen, G. (2001). *Evaluation - ein Instrument zur Qualitätssicherung in der Gesundheitsförderung*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008). *Standards für Evaluation (4., unveränderte Auflage..Mainz: DeGEval*.

Döring, N. (2010). Planung und Durchführung von Evaluationsstudien. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation (S. 261-272)*. Göttingen: Hogrefe.

Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (Hrsg.). (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien*. Bern: Huber.

Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2000). Transfer: Theorien, Technologien und empirische Erfassung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien (S. 86-101)*. Bern: Huber.

Holling, H. & Schmitz, B. (2010). *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (1995). *Evaluation und Schulentwicklung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Meyer, W. (2009). Informationssammlung und –bewertung. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.), *Evaluation. Eine Einführung (S.191-234)*. Opladen: Barbara Budrich.

Øvretveit, J. (2002). *Evaluation gesundheitsbezogener Interventionen*. Bern: Huber.

Rose, U. (2005). Von der Bedarfsanalyse zur Evaluationsforschung: Über den Gebrauch empirisch gestützter Entscheidungshilfen zur Förderung der Lehrergesundheit. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Lehrergesundheit. Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand. (S. 7-22)*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

Rösner, E., Bräuer, H. & Riegas-Staackmann, A. (2003). *Neue Medien in den Schulen Nordrhein-Westfalens - Ein Evaluationsbericht zur Arbeit der e-initiative.nrw*. Dortmund: IFS-Verlag.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.

Rost, J. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien. (S. 130-140)*. Bern: Huber.

Rumsey, D. (2010). *Statistik für Dummies*. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.

- Rumsey, D. (2012). Weiterführende Statistik für Dummies. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.
- Sanders, R. (2006). Handbuch der Evaluationsstandards. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäfer, T. (2010). Statistik I. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäfer, T. (2011). Statistik II. Wiesbaden: VS Verlag.
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Gradinger, P. & Reimann, R. (2010). Zielexplication und Standards in der Evaluationsforschung. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation (S. 252-260). Göttingen: Hogrefe.
- Stockmann, R. (2004). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Hrsg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (S. 13-43). Opladen: Leske & Budrich.
- Stockmann, R. (2009a). Rolle der Evaluation in der Gesellschaft. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.), Evaluation. Eine Einführung (S. 15-53). Opladen: Barbara Budrich.
- Stockmann, R. (2009b). Wissenschaftsbasierte Evaluation. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.), Evaluation. Eine Einführung (S. 55-100). Opladen: Barbara Budrich.
- Stockmann, R. (2009c). Evaluationsprozess. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.), Evaluation. Eine Einführung (S.159-189). Opladen: Barbara Budrich.
- Strittmatter, A. (1997). Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. Journal für Schulentwicklung, 3, 22-29.
- Tillmann, K.-J. (1998). Evaluation - ein Thema für Reformschulen? In B. Wischer (Hrsg.), Schulinterne Evaluation an Reformschulen Positionen, Konzepte, Praxisbeispiele. (S. 12-18). Bielefeld: Laborschule Bielefeld.

HELMUT HEYSE & BERNHARD SIELAND

11 Schulentwicklung – Transfersicherung für nachhaltigen Wandel

In Kapitel 5 wurde ausführlich deutlich gemacht: Erst wenn Lehrpersonen und Schulen in ihrem Denken und Handeln, in den Anforderungen und Belastungen sowie bei den Ergebnissen und Folgen ihres Handelns Ist-Soll-Diskrepanzen registrieren, die nicht durch geringfügiges Nachjustieren beseitigt werden können, sondern ein bewusstes Umsteuern, eine Neuorientierung erfordern, kommt es zu einem „Auftauen“ von Routinen und einem Gewährwerden von Änderungsbedarf. Im günstigen Fall folgt daraus die Bereitschaft, die Komfortzone der Gewohnheiten zu verlassen, über alternative Ziele, Regeln und Handlungsmuster nachzudenken und Veränderungen zu planen (Änderungsbereitschaft). Trifft Änderungsbereitschaft auf Änderungsfähigkeit, sind die wichtigsten Voraussetzungen für einen Änderungsprozess gegeben.

	Kapitel 5		Kapitel 11
Steuerungs- aufgaben	Auftauen (im Kopf)	Verändern (im Kopf)	Stabilisieren: Anwenden - Nachhaltigkeit sichern
Änderungsmotivation steigern und Änderungs- resistenz abbauen			
Handlungsplanung: Ziele und Maßnahmen			
Ausführung und Evaluation			
Ausbildung neuer Gewohnheiten, Struk- turen und Regeln			

Abbildung 11.1: Steuerungsaufgaben zwischen Auftauen und Stabilisieren

Mit der Anwendung und Stabilisierung verlassen Projekte die Laborsituation von Planungsgruppen, Konferenzen, Fortbildungen oder individuellen Vorsätzen. Bisher nur in den Köpfen getroffene Entscheidungen treffen nun auf reale Bedingungen, an denen sich ihre Praktikabilität erweisen muss. Die Reaktionen von Personen, die von den Änderungen betroffen sind, reichen von Desinteresse

über innere Ablehnung und Kritik bis hin zu äußerem Widerstand. Manche bringen aber auch Ideen ein oder gestalten den Prozess mit und werden so zu Beteiligten. Die bewusste eigene Verhaltenssteuerung gegen die alten Gewohnheiten ist mühsam. In der Praxis erweisen sich Verfahrensweisen vielleicht doch nicht als so günstig und müssen revidiert werden, das neue Handeln ist ungeübt, der Erfolg lässt auf sich warten... Kurz: Die Verlockung, in die alten Routinen und Verhaltensmuster zurückzufallen, ist sehr hoch – der „innere Schweinehund“ bellt oder wissenschaftlicher: Der gewohnte Arbeits- und Lebensstil bleibt dominant.

Mit der Frage, wie Veränderungsprojekte in der „Wirklichkeit“ und über den von außen betreuten Förderungszeitraum hinaus stabilisiert werden können, befasst sich das vorliegende Kapitel 11. Wir wollen darstellen, mit welchen Mitteln der Transfer aus der gedanklichen Welt in das Handeln unterstützt werden kann, welche Strukturen gegen Rückfall hilfreich sind und zur Stabilisierung des Neuen beitragen. Damit soll ein differenziertes Verständnis für Erfolgs- und Misserfolgskriterien von Veränderungsprojekten erreicht werden. Hier soll ausdrücklich betont werden, dass die nachhaltige Sicherung bereits beim Aufbau der Änderungsmotivation, beim Umgang mit Widerständen und Änderungsresistenzen, bei der Aktivierung von Ressourcen und bei der Gestaltung der Veränderungsprozesse mitgedacht werden muss. Insofern überschneiden sich Kapitel 5 und 11 teilweise (vgl. Kap. 11.1).

Tipp

Definitionen zu Begriffen aus diesem Kapitel finden Sie im Glossar unter www.handbuch-lehrergesundheit.de.



Ziele und Aufbau des Kapitels

Ziele:

Die Leserinnen und Leser sollen dafür sensibilisiert werden, dass Einsicht, Wissen und Vorsatz nicht ohne weiteres zu Änderungen führen.

Sie sollen Strategien kennenlernen, wie sie selbst zur Implementation und Stabilisierung von Veränderungen beitragen können und mit welchen Hindernissen zu rechnen ist.

Sie sollen im Sinne einer lernenden Organisation dazu angeregt werden, aus vergangenen Projekten Konsequenzen für das Management aktueller Projekte zu ziehen.

Definition:

Unter einer lernenden Organisation versteht man idealerweise ein System, das sich aufgrund innerer und äußerer Veränderungen ständig in Bewegung und Entwicklung befindet, um seine Wissensbasis und die Handlungsspielräume an jeweils neue Erfordernisse anzupassen.

Aufbau:

Das Kapitel beginnt mit einer kritischen Reflexion verbreiteter Änderungsillusionen. Warum scheitern mehr als 70 % aller Veränderungsvorhaben?

Anschließend werden Aspekte und Wirkfaktoren der Transfer- und Nachhaltigkeitssicherung besprochen: Wie können Innovationen und Veränderungsprozesse so lange und konsequent betrieben werden, bis sich in relevanten Alltagssituationen Änderungserfolge zeigen bzw. Effekte der veränderten Praxis auszahlen und die Verhaltens- oder Verfahrensänderungen zu neuen Gewohnheiten werden? Dieser kritischen Problematik wird im Change-Management, von vielen Änderungsoptimisten und von der Änderungsforschung oft noch zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl vielfach die Erfahrung gemacht wird: „Die Aufbruchstimmung war gut. Wir waren so entschlossen und zuversichtlich. Warum sind unsere Initiativen versandet? Was hätten wir tun können, worauf müssen wir beim nächsten Mal genauer achten?“.

Definition:

Der Begriff Change-Management lässt sich mit „Veränderungsmanagement in Systemen“ übersetzen. Darunter werden alle Aufgaben, Maßnahmen und Tätigkeiten subsumiert, die zur Planung und Umsetzung von Innovationen oder Veränderungen notwendig sind.

Change-Projekte bezeichnen folglich bestimmte, definierte Veränderungsvorhaben und Change-Prozesse einzelne Schritte oder Teilbereiche in einem Veränderungsprojekt.

Das Kapitel schließt mit Empfehlungen für die Stabilisierung von Innovationen/Veränderungen nach dem Auslaufen der finanzierten Projektphase bzw. der Betreuung durch externe Beraterinnen und Berater.

11.1 Change-Prozesse: Ein Risiko

Change-Management wird meist optimistisch definiert als Summe aller Bemühungen, dem unvermeidlichen Wandel eine positive Richtung zu geben. Diese

positive Grundhaltung ist für Änderungsprozesse unverzichtbar - ansonsten würden sie wohl nur unter enormen Zwängen stattfinden.

Die Ausgangslage ist ebenso eindeutig wie entmutigend: „Mehr als 70 % aller Change-Projekte versanden, nur wenige gehen mit Getöse unter. Dass das in der Praxis und in der Fülle der normativ-optimistischen Change-Literatur nicht sichtbarer wird, hat auch damit zu tun, dass die wenigsten Change-Projekte evaluiert werden – so wenig wie Projekte externer Berater ...“ (Ernst, 2010). Dennoch, so Moldaschl (2010) weiter, würden immer wieder kostenträchtige Änderungsprozesse ohne Change-Controlling aufgelegt bzw. ohne dass verfügbare Evaluationsergebnisse dabei berücksichtigt werden. Er vergleicht diese Entwicklung mit dem Betrunkenen, der seinen Schlüssel unter der Laterne sucht, weil er hier besser sehen kann, obwohl er ihn woanders verloren hat.

Definition:

Change-Controlling zielt auf die Zeit-, Ergebnis- und Kostenplanung sowie Kontrolle der Veränderungsprojekte, ihrer Wirkungen und Nebenwirkungen. Es zwingt zur eindeutigen Formulierung der Ziele, zur Präzisierung und Operationalisierung von Maßnahmen und prüft die Ernsthaftigkeit und Dauerhaftigkeit der Veränderungsprozesse.

Neben dem hohen ökonomischen Schaden und dem Verlust an Lebenszeit der Beteiligten gibt es noch weitere fatale Nebeneffekte. Scheitern führt nicht nur zu einer Stabilisierung des bisherigen Verhaltens. Negative Erfahrungen dieser Art reduzieren die Bereitschaft, sich erneut auf Veränderungsprojekte einzulassen in der Erwartung, dass am Ende doch alles so bleibt, wie es war und sie vergrößern das Misstrauen gegenüber Management-„Moden“, mit denen solche Prozesse vielfach begründet werden.

Es kann sich auch auf künftige Lern- und Veränderungsanforderungen negativ auswirken, indem die Beteiligten sich z. B. erst gar nicht mehr ernsthaft auf Neuerungen einlassen, in der Erwartung, dass am Ende doch alles so bleibt, wie es war. Und weil meist auf eine Evaluation verzichtet wird, können aus dem Scheitern auch nicht die notwendigen Schlüsse für künftige Vorhaben gezogen werden.

Tipp: Überlegen Sie, ...

- welche Personen bei bisherigen Änderungsprojekten Beteiligte und Betroffene waren, wie mit den Argumenten von Skeptikern und Gegnern umgegangen wurde und wie sich das langfristig auswirkte.
- wie Sie bei früheren Änderungsprojekten den Erfolg eingeschätzt haben und welche Schlüsse Sie daraus für kommende Projekte ziehen sollten.

Auch von einer anderen Seite sind Change-Projekte oder –Prozesse gefährdet: Missionarische Erneuerer neigen nicht selten dazu, zögerliche Kolleginnen und Kollegen abzuwerten und sie damit in eine Verteidigungsposition zu drängen. Bedenkenträger leiden ihrer Meinung nach unter „Innerer Kündigung“ oder „Entfremdung“ und machen „Dienst nach Vorschrift“ (vgl. Feldmann, 2000). Widerstand wird als Blockade aus Angst, Scheu vor Neuem oder als fehlende Einsicht in die Chancen und Dringlichkeit der Veränderung gedeutet (vgl. Schumacher et. al, 2006; Kotter, 1995). Radikale Protagonisten bezeichnen es gar als „Zynismus“ (vgl. Nerlich, 2008), wenn man Führungskräften nicht traut, Änderungen nicht bedingungslos herbeisehnt und Wasser in den Wein der Visionäre gießt. Solche Deutungen zeigen, dass sie in Gefahr geraten, sich an ihren Handlungszielen zu berauschen und die Nebenwirkungen zu ignorieren. Sie indoktrinieren mit dem Versprechen von Ergebnissen, bei denen alle nur gewinnen (Win-Win-Situationen), und lassen die Risiken unbeachtet. Würden sie diese vorab gründlich reflektieren, wären eine naive Change-Euphorie (Strohfeuer) und das Risiko schneller Enttäuschungen zu verhindern.

So ist z. B. derzeit das Benchmarking von Schulen in Mode. Unter günstigen Umständen kann Benchmarking tatsächlich zu einem heilsamen Qualitätswettbewerb führen. Die Erfahrung zeigt aber, dass - anders als beabsichtigt - die Evaluationsergebnisse am Ende auch zu einer Ressourcenzuteilung führen können, die die Ungleichheit der Schulen noch verstärkt. Manche Schulen werden auch dazu verführt, statt ihre Qualität zu verbessern, nur die schwächsten Schülerinnen und Schüler „loszuwerden“, um den Durchschnitt zu verbessern.

Definition:

Benchmarking (= Maßstäbe setzen) bezeichnet einen systematischen und kontinuierlichen Leistungsvergleich hinsichtlich Kosten, Strukturen, Prozessen etc. zwischen mehreren Schulen oder Teilbereichen innerhalb einer Schule. Ziel ist, aus dem Vergleich mit anderen zu lernen und Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung sowie erforderliche Bedingungen zu ermitteln.

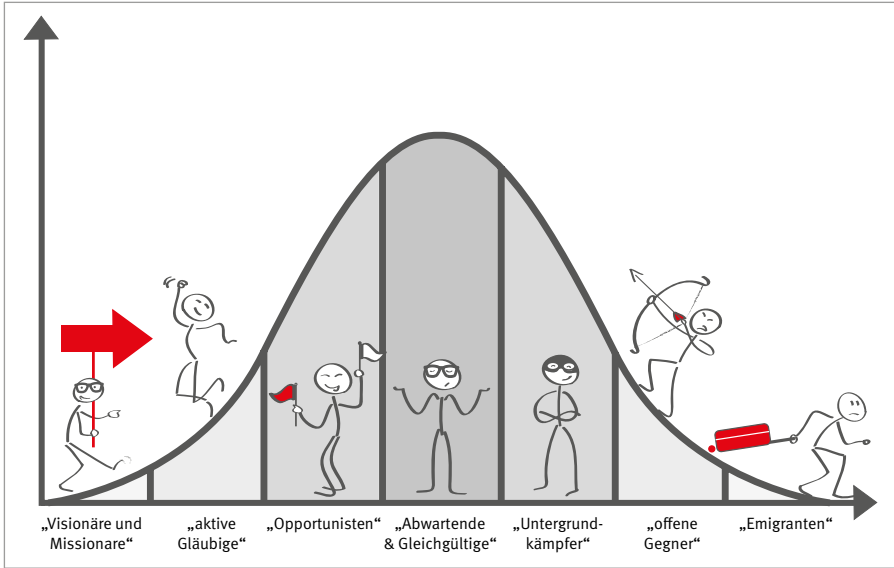


Abbildung 11.2: Reaktionstypen in Change-Projekten und ihre Häufigkeit

Deswegen möchten wir an dieser Stelle noch einmal den Wert des Zweifelns betonen (s. Kap. 5.2.2) und ergänzen: „Ein Zyniker ist ein Schuft, dessen mangelhafte Wahrnehmung Dinge sieht, wie sie sind, statt wie sie sein sollten.“ (Ambros Bierce, nach Moldaschl, 2010)

11.2 Fortbildungsmaßnahmen und Transfer

Fortbildung gehört zu den Standardelementen von schulischen Entwicklungsprojekten. Vielfach steht sie an deren Beginn, um inhaltsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen oder das für den Veränderungsprozess notwendige Know-how zu vermitteln. Nun zeigt sich, dass auch für Fortbildungsmaßnahmen ähnliches gilt wie für Change-Projekte: Sie werden nicht in das Alltagshandeln überführt.

Eine Studie des Swiss Centre for Innovations in Learning (Diesner et al., 2006) kommt zu dem Schluss, dass ca. 77 % der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer der Transfer der Lernergebnisse in den individuellen Arbeitsalltag nicht gelingt (vgl. auch Gris, 2008). Dabei werden allein in die betriebliche Weiterbildung nach Lenske & Werner (2009) jährlich fast 27 Milliarden Euro investiert. Auch die Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte gilt als wenig nachhaltig (vgl. Lipowsky, 2010; Brower & Korthagen, 2005).

Vielleicht lässt sich dieser mangelhafte Transfer mit der optimistischen Gleichsetzung des Erwerbs von Kompetenzen mit ihrer Anwendung erklären, sodass der Anwendungsprozess nicht besonders kontrolliert wird und unbemerkt verkümmert.

Dies hat sicherlich mit der individuellen „Transferstärke“ zu tun, d. h. mit der Fähigkeit einer Person, Lernerkenntnisse aus einer Fortbildung oder einer anderen Lernsituation in die Praxis zu übertragen (Koch, 2008). Sicherlich hängt es aber auch damit zusammen, dass Dozentinnen und Dozenten von Weiterbildungen die Verantwortung für die Übertragung des Vermittelten bzw. Gelernten in den Alltag allein auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verlagern. Das kann zur Folge haben, dass diese an ihren Fähigkeiten zweifeln, Kursinhalte in den Alltag zu transferieren, oder glauben, ihre Lebenssituation lasse Änderungen im Erleben und Verhalten nicht zu und sich künftig erst gar nicht mehr vornehmen, das Gelernte anzuwenden.

Damit Fort- und Weiterbildung tatsächlich wirksam wird, müssen die Kursteilnehmer selbst, die Dozenten und die Vorgesetzten am Arbeitsplatz ihre jeweilige Verantwortung für den Transferprozess wahrnehmen und untereinander abstimmen. Dabei sind drei Phasen zu berücksichtigen (Sieland & Heyse, 2010, S. 107 ff.).

Transfervorbereitung:

Transfer wird begünstigt, wenn die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer sich von vornherein im Klaren sind, was sie lernen und nach dem Kurs anders/besser machen wollen. D. h., sie sollten für sich Lernziele formuliert haben, ggf. arbeitsteilig im Projekt und in der Arbeitsgruppe, anstatt unvorbereitet einen Kurs zu absolvieren und anschließend zu reflektieren, was sie mit dem Gehörten/Gelernten anfangen können. Diese Änderungsabsichten sollten mit den Vorgesetzten abgestimmt und von den Kursleitern zur Kenntnis genommen und unterstützt werden.

Transferplanung:

Kursleiterinnen und -leiter sollten ihr Angebot passgenau auf diese Lernziele und Lernabsichten ausrichten und sicherstellen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befähigt werden, das erforderliche Wissen, Können und auch Wollen für die Veränderung ihrer speziellen Situation mitzunehmen.

Transfersicherung:

Nach dem Seminar bedarf es kollegialer Unterstützung, Coaching und Kontrolle, damit das Gelernte zum Nutzen des Projektes angewendet wird (vgl. Sieland & Heyse, 2010). Hier stehen vor allem die Vorgesetzten in der Verantwortung. In

dieser Zeit sollte das geänderte Verhalten zugelassen, bestärkt und gefordert werden, um die individuellen Transferabsichten zu stärken, und es sollten keine zusätzlichen Mehrbelastungen die Anwendung und Stabilisierung des Gelernten gefährden.

Tipp

Analysieren Sie die letzten von Ihnen gestalteten bzw. besuchten Fortbildungen hinsichtlich dieser Aspekte!

Eine weitere Möglichkeit zur Transfersicherung eines extern betreuten Projektes besteht in der virtuellen Anwendungsberatung durch ein Inter-/Intranet-Forum mit den Schwerpunkten:

- Inhaltliche Anwendungsberatung zur Förderung der fachlichen Kompetenz im Projekt
- Individuelle Anwendungsberatung zur Förderung der Umsetzungsmotivation sowie der Kompetenzen zum Umgang mit Erfolg und Misserfolg
- Organisationale Anwendungsberatung für Steuergruppen, Projektleitungen usw.

Die Forenmitglieder geben mit ihren Beiträgen zugleich Hinweise auf Stärken und Schwächen des Konzeptes und seiner Ausführung. Sie leisten damit eine begleitende Evaluationsberatung für die Organisation der Maßnahmen und für die Schulleitungen (siehe auch Sieland & Heyse, 2010).

11.3 Wirkfaktoren für nachhaltiges Implementieren und Stabilisieren

Auch das stärkste Änderungsbedürfnis, der dringendste Änderungsbedarf und die entschlossenste Änderungsbereitschaft, verbunden mit kompetenter Änderungsfähigkeit und sorgfältigster Planung garantieren nicht, dass tatsächlich etwas geändert wird – zumindest nicht dauerhaft.

Vor allem vier Gründe machen die nachhaltige Umsetzung von Veränderungsvorhaben für einzelne Personen, Gruppen und Organisationen zu einem besonderen Problem:

1. Veränderungen müssen in der Regel im laufenden Betrieb realisiert werden. Sie dürfen diesen nicht beeinträchtigen, sondern erfordern zusätzliche Ressourcen und Energien. Schon der Normalbetrieb einer Schule verlangt durch teils vorhersehbare, teils unvorhersehbare Ereignisse eine gewisse Reserve an Ressourcen und Arbeitskapazität. Wer permanent „auf Kante“ arbeitet, hat keine Kraft für Veränderung.

2. Die angestrebten Ergebnisse und Folgen werden in der Regel nicht sofort sichtbar, sondern verlangen, eine gewisse Durststrecke zu ertragen, zumal auch mit nicht beabsichtigten und störenden Nebenwirkungen zu rechnen ist. Es sei an das Bild von der Taube auf dem Dach und dem Spatz in der Hand erinnert.
3. Eintretende positive Folgen lassen sich in der Regel nicht linear auf die veränderte Praxis zurückführen; skeptische Menschen werden auch andere Zusammenhänge ins Feld führen und entmutigend wirken.
4. Die Veränderung liebgewordener, bisher weitgehend erfolgreicher Gewohnheiten in einer Schule verlangt vom Führungspersonal besondere Sensibilität und kommunikative Kompetenz, Würdigung und Fehlertoleranz.

Dennoch gibt es eine Reihe von Faktoren und Vorgehensweisen, die die Umsetzung und Stabilisierung von Veränderungsprojekten stützen. Wir werden im Folgenden theoretisch begründbare und empirisch belegte Wirkfaktoren benennen. Sie haben ihre Relevanz bereits in der Planungsphase (Kap. 5), seien aber hier ausdrücklich benannt und begründet. Dieses Vorgehen soll die Leserinnen und Leser befähigen, in der eigenen Schule die Nachhaltigkeit der Projekte zu prognostizieren und zu verbessern.

11.3.1 Transparenz und Partizipation

Oberstes Gebot für jegliche Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung ist das Bemühen um Transparenz sowie um die Partizipation der Beteiligten und Betroffenen. Das gilt auch, wenn diese die Veränderungen grundsätzlich begrüßen und sie letztlich zu ihrem eigenen Vorteil gereichen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder zu jeder Zeit über den aktuellen Stand der Entwicklung informiert ist, insbesondere wenn arbeitsteilig vorgegangen wird. Ohne die offene Kommunikation und die Möglichkeit, dass sich die Betroffenen beteiligen können, wird jedes Projekt in der Schule scheitern, weil Misstrauen wächst, Verwirrung eintritt und kontraproduktive Strömungen zerstörerisch wirken. Dabei gilt es, alle von Änderungen Betroffenen einzubeziehen (Lehrpersonen und andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern).

11.3.2 Balance von Verhaltens- und Verhältnismanagement

Bereits auf der Stufe des Auftauens (s. Kap. 5.1.3) wird es abweichende Meinungen über die Bedingungen und Ursachen der Inkongruenz-Erfahrungen, d. h. bei der Ursachenzuschreibung geben. Kolleginnen und Kollegen werden sich u. a. darin unterscheiden, ob das Verhalten von Personen/Personengruppen oder eher Strukturen und Arbeitsbedingungen oder nicht beeinflussbare gesellschaftliche Umstände als Begründung für die Ist-Soll-Diskrepanz herangezogen

werden. Dies hat mit den subjektiven Theorien, Leitbildern usw. zu tun (s. Kap. 5; 5.2.2). Je nach Ursachenzuschreibung werden Lösungsvorschläge unterschiedlich ausfallen. Wenn z. B. die Gründe für den Stress einzelner Lehrkräfte in etwa einem unausgewogenen Vertretungsplan gesucht werden, kommen andere Lösungsmöglichkeiten in Betracht (Verhältnismanagement), als wenn ihr Stress mit schlechtem Zeitmanagement oder anderen individuellen Schwächen erklärt wird (Verhaltensmanagement). In der Regel kommen systematische und individuelle Bedingungsfaktoren zusammen. Wir verstehen systemisches Verhältnismanagement und individuelles Verhaltensmanagement als zwei Ruder eines Bootes. Einseitige Schwerpunktsetzungen können dazu führen, dass – um im Bild zu bleiben – das Boot nicht vorwärtskommt, sondern sich im Kreise dreht.

In diesen Fragen kann zwar eine Konferenzmehrheit zu Entscheidungen kommen, auch gegen den Widerstand Einzelner. Besser wäre es jedoch, dies nicht auf der Konfrontationsebene zu behandeln, sondern eine externe Perspektive einzuholen, objektivierte Ist-Stand-Analysen vorzunehmen und die Änderungsziele und Strategien mit allen Beteiligten und Betroffenen gründlich zu verhandeln.

So können sich einige Lehrpersonen eines Kollegiums z. B. dafür entscheiden, an ihrer Work-Live-Balance zu arbeiten, an ihrem Unterrichtsverhalten, ihrer Kommunikation und ihrem Konfliktmanagement oder ihrem Umgang mit Stress und Emotionen. Letztlich tragen auch individuelle Verbesserungen zu einem besseren Gesamtklima bei. Andere Lehrpersonen entscheiden sich vielleicht dafür, einen Gesundheitszirkel einzuführen, Strukturen für Entlastungsmöglichkeiten zu organisieren, gegenseitige Unterstützung in Form von Fallbesprechungen, Supervision, eine Arbeitsmittel-Börse zu etablieren, gemeinsam neue Unterrichtsmethoden auszuprobieren, das Informations- und Würdigungsmanagement zu verbessern.... Sie setzen damit an den Prozessen und Strukturen an. Schließlich könnte auch die Schulleitung an ihrem Führungsstil arbeiten, ihre Rolle im Kollegium klären, für Kooperationsmöglichkeiten und –notwendigkeiten sorgen usw.

Entscheidend ist auch hier die offene Kommunikation über Beweggründe und Ziele. Zu diesem Komplex gehört ebenfalls die Klärung, mit welchen Mitteln das notwendige Know-how erworben werden kann oder sollte, z. B. durch Fortbildung oder externe Beratung (Schulpsychologische Dienste...). Tab. 11.1 benennt weitere Beispiele für Verhaltensmanagement und Verhältnismanagement. Wer seine Durchhaltungsmotivation durch schnell spürbare Zwischenerfolge stärken will, sollte je ein Ziel von beiden Spalten auswählen. Auf jeden Fall dürfen systemisches Verhältnismanagement und individuelles Verhaltensmanagement nicht gegeneinander ausgespielt werden, auch wenn es im Arbeitsschutzgesetz etwas einseitig heißt: „... individuelle Schutzmaßnahmen sind nachrangig zu anderen Maßnahmen...“ (§ 4).

Ansatzpunkt eigenes Verhalten	Ansatzpunkt Verhältnisse an der Schule
<ul style="list-style-type: none"> ■ Körperliche Aktivität ■ Gesunde Ernährung ■ Regelmäßig Alltagsfreuden aufsuchen ■ Pflege hilfreicher Kontakte ■ Protektive Selbstdiagnosen ■ Regelmäßige Selbstreflexion ■ Kooperation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ruheraum für Lehrkräfte ■ Bewegter Schulhof ■ Kooperatives Lernen ■ Lärmreduktion bauseitig ■ Informationskultur ■ Klassenklima ■ Elternarbeit

Tabelle 11.1: Balance von Verhaltensmanagement und Verhältnismanagement

11.3.3 Ziel- und Folgeklärung

Wie sehr sich Personen und Gruppen mit Zielen identifizieren und wie beharrlich sie sie auch gegen Widerstand verfolgen, hängt davon ab, ob sie sowohl die Zielerreichung als auch die längerfristigen Folgen positiv bewerten. So kann jemand Ganztagsschulbetrieb mit Blick auf die zu erwartenden Möglichkeiten zu pädagogischer Arbeit befürworten, aber gleichzeitig für sich selbst die Verpflichtung ablehnen, auch nachmittags in der Schule sein zu müssen. Mit diesen Ambivalenzen ist zu rechnen. Wenn sie nicht kommuniziert werden, torpedieren sie Projekte und Vereinbarungen spätestens im Umsetzungsprozess.

Um sich selbst darüber Klarheit zu verschaffen, empfiehlt es sich, sich die Ziele konkret und lebendig vorzustellen und mental durchzuspielen, inwieweit das Erreichen der Ziele auch zu erwünschten Folgen führt. Personen, die diese Imagination als positiv erleben, können daraus Mut schöpfen, sich dem Ziel zu nähern. Klare und befriedigende Ziel- und Folgenreuestellungen sind insofern als wichtige Ressourcen zu verstehen.

11.3.4 Kooperation und Vernetzung

Die Nachhaltigkeit eines Veränderungsprojektes ist umso wahrscheinlicher, je besser die Änderungsagenten um ihre Verantwortung wissen und miteinander kooperieren. Es geht um ein stabiles und für möglichst viele Betroffene und Beteiligte überzeugend spürbares Interesse an der Projektarbeit.

Insbesondere vier Aspekte sollten im Zentrum stehen:

- Beharrliche Arbeit an der Zielerreichung, auch gegen Widerstand und Bequemlichkeit
- Lenkung der Aufmerksamkeit auf die erkannte Zielvalenz und Abschottung gegenüber konkurrierenden Zielen
- Fortschrittsbewertung als Motivation, den erfolgreichen Weg weiter zu gehen
- Angemessene Belohnung und Würdigung der handelnden Personen, solange nicht das ersehnte Ziel die intrinsische Motivation anfeuert

Die Vergewisserung über die Ziele und die Wege dorthin muss immer wieder mal erfolgen, um zu prüfen, ob man noch an der gemeinsamen Sache arbeitet – einschließlich der dafür bereitzustellenden Ressourcen und der unvermeidlichen Kosten. Das Risiko, dass Einzelne im Prozessverlauf alternative Ziele für wichtiger erachten und ihr Engagement reduzieren, ist ebenso groß wie der Kampf um Dominanz bei der Bestimmung von Wegen und Geschwindigkeiten der Veränderung. Auch wenn in einer Gruppe (unerreichbare) Idealvorstellungen vertreten werden, kann sich das mit seinem Enttäuschungspotenzial als Sand im Getriebe erweisen.

Fünf Gruppen von einflussreichen Kooperationspartnern sind zu beachten:

Die Einzelperson: Zunächst muss jede Person, die an einem Änderungsprojekt beteiligt ist, ihre Verantwortung für die übernommenen Aufgaben und gemeinsamen Handlungs- und Zielvereinbarungen akzeptieren und danach handeln. Dazu gehört eine gewisse Selbstaufmerksamkeit und Disziplin in der Führung der eigenen Person. Wird die Beobachtung der eigenen Aktivitäten und die Reflexion der Ziele vernachlässigt und wird die Kooperation beendet, ist die Sache selbst gefährdet und es entfallen die Fremd- und Selbstbewertung eigener und gemeinsamer Fortschritte. Dann fehlt auch die Motivation durch Selbstbelohnung. Gerade diese ist jedoch von besonderer Bedeutung, solange eine Verhaltensänderung noch nicht selbst tragend ist. Hier gilt eine bekannte Paradoxie: „Du schaffst es nur allein, aber nur allein kannst du es nicht schaffen!“

Die Projektgruppe/Steuergruppe: Sinnvollerweise wird die Programmarbeit von einer Steuergruppe koordiniert - sie wird als „Entwicklungsmotor“ etabliert. Rolff (2005) hält sie für die größte Innovation der jüngeren Schulgeschichte. Ihre Einrichtung kann selbst schon als wichtiger Schritt hin zu einer guten gesunden Schule gesehen werden. Eine Steuergruppe besteht aus drei bis sieben Personen, die für diese Aufgaben besonderes Interesse, Vorerfahrungen in Entwicklungsprozessen und positive Einstellungen zu dem inhaltlichen Projekt mitbringen. Die Schulleitung selbst sollte möglichst Mitglied der Steuergruppe sein, aber sie nicht leiten oder dominieren. Sie hat so die Chance, in nicht hierarchi-

schen Zusammenhängen zu arbeiten und zu lernen. Weitere Mitglieder sind je nach Schulart und Größe Vertreterinnen und Vertreter wichtiger Gremien, Eltern und teilweise auch Schülerinnen und Schüler. Ihre Aufgaben sind: Gemeinsame Diagnosen/Bestandsanalysen und Evaluation, die Konkretisierung eines Masterplans, die Steuerung der Umsetzung. Darüber hinaus können ihr auch weitere Aufgaben zukommen:

- Pflege von Teamstrukturen
- Begleitung der thematischen Arbeitsgruppen
- Sorge für einen ungehinderten Informationsfluss
- Konfliktmanagement, Schlichtung
- Arbeitsorganisation
- Vereinbarung von Zielen und Zwischenzielen
- Kommunikation und Transparenz der Arbeitsprozesse

Kurz, es geht um die Verbesserung der Kollegiumskultur. (vgl. dazu auch Kap. 4)

Wie gut oder schlecht und nebenwirkungsreich diese Aufgaben bewältigt werden, hängt u. a. davon ab, welche Kompetenz in der Steuergruppe versammelt ist, welche Akzeptanz sie erfährt und auf welchem Entwicklungsstand sich das Kollegium in Bezug auf seine eigene Programmarbeit befindet. Im positiven Fall stellen Steuergruppen ein unschätzbares Änderungspotenzial dar, indem sie die Schulleitung von Aufgaben kollegial entlasten und für Transparenz und Partizipation sorgen. Dennoch sind Steuergruppen auch ambivalent zu sehen: In einer empirischen Untersuchung von Holtappels, Berkemeyer und Lork (2005) wurden rund 300 Mitglieder von Steuergruppen im Qualitätsnetzwerk Niedersächsischer Schulen sowie die rund 1.600 Lehrpersonen dieser Schulen befragt. Kollegien sehen demnach die Aufgabenwahrnehmung der Steuergruppe deutlich kritischer als die Steuergruppen selbst. Das kann an einer gewissen Selbstüberschätzung der Mitglieder liegen, aber auch daran, dass ein Teil des Kollegiums nicht weiß, was die Steuergruppe tut. Diese Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung sollten aufgearbeitet werden, damit sie nicht als Hindernis fungieren oder Inhalts- und Beziehungskonflikte im Kollegium verschärfen.

Die Schulleitung:

Schulleitungen haben die Aufgabe: „...Maßnahmen der Schulentwicklung zu stimulieren, zu initiieren, genau zu beobachten und ‚in Bewegung zu halten‘, Kommunikation zu unterstützen, Arbeitsergebnisse sichtbar zu machen und Evaluation einzufordern, Erfolge zu würdigen, aber auch gegebenenfalls steuernd einzugreifen“ (Bonsen, 2003, S. 184).

Zu ihren Leitungsaufgaben im Rahmen von Schulentwicklung gehört auch die Bilanzierung von Ressourcen und Risikofaktoren für Veränderungsprojekte. Das bedeutet einerseits, der Versuchung zu widerstehen, das Renommee der Schule zu steigern, indem Schulleitungen möglichst viele Aktivitäten bis hin zur „Projektitis“ anstoßen und gleichzeitig und ohne Rücksicht auf die verfügbaren Ressourcen bedienen. Diesbezüglich muss man sicher auch manchmal eine Schulleitung, ein Kollegium oder eine Schulgemeinde bremsen (vgl. dazu auch Kap. 7).

Andererseits sind Schulleitungen ein wesentlicher Schlüssel für Schulentwicklung und Lehrergesundheit.

Aber wie ein Kapitän trotz dringendster Anlässe nicht auslaufen sollte, wenn er nicht genügend Treibstoff und Vorräte an Bord hat, sollte auch kein Organisationsentwicklungsprojekt begonnen werden, wenn die Voraussetzungen nicht gegeben sind. Dazu gehören unter vielem anderen auch die erwartbaren Reaktionen des Kollegiums auf ein Projekt: Begeisterung und „Meuterei“ liegen oft nahe beieinander. Wenn möglich, sollten die Schulleitung und der Steuerkreis solche Reaktionen vorhersehen, in jedem Fall die Argumente der Gegner ernst nehmen und die Euphorie der Begeisterten dämpfen. Besonderes Augenmerk verdienen die Unentschlossenen und Opportunisten, die abwarten, wer sich in dem Machtgefüge durchsetzt (s.o. Abb. 11.2).

Das Führungsverhalten der Schulleiterinnen und Schulleiter, ihre Zusammenarbeit mit dem Kollegium und seinen Untergruppen, ihr Engagement und ihre Unterstützung sind letztlich eine tragende, treibende Kraft im System oder auch der bremsende Klotz.

Schulgemeinde:

In der Regel werden so weitreichende Vorhaben wie programmatische Gesundheitsprojekte in Gesamtkonferenzen entschieden, an denen Eltern sowie Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, da sie auch von organisatorischen Änderungen betroffen sind. Die Zusammenarbeit mit ihnen ist eine der Säulen, auf denen tief greifende Veränderungen ruhen müssen. Gegen ihren Widerstand wird die Umsetzung des Vorhabens schwierig bis unmöglich. Eltern, Schülerinnen und Schüler sollten schon in der Planungsphase an Bord geholt worden sein. Möglicherweise stehen sie zunächst einem Projekt zur Sicherung oder Verbesserung der Lehrergesundheit skeptisch gegenüber, denn sie werden sich fragen, inwieweit sie davon profitieren. Da ist es hilfreich, die geplanten Maßnahmen mit dem Schulprogramm und dem Leitbild der Schule verbinden zu können und zu zeigen, dass die Ziele des Projektes auch in ihrem Sinne und Interesse liegen. Wenn das Leitbild der Schule einst kooperativ entwickelt wurde und sich die Schulgemeinde damit identifizieren kann, wenn es gelingt, die impliziten Wertvorstellungen

mit den tragenden Werten des Projektes zu verknüpfen, wird die Unterstützung und Kooperation enttäuschungsresistenter und nachhaltiger sein.

Schulexterne Begleitung:

Selten wird es gelingen, die für ein Veränderungsprojekt notwendige Expertise und Kompetenz nur an der eigenen Schule zu finden. Die Erfahrungen anderer, der wohlwollend-kritische Blick von außen, das Infragestellen von Selbstverständlichkeiten, die unvoreingenommene Bewertung und Würdigung von Maßnahmen und Ergebnissen, die moderierende Hand und der schlichtende, vermittelnde Einfluss eines Unbeteiligten – all dies sind Faktoren, die das Gelingen eines Projektes fördern. Dafür kommen Personen und Institutionen in Betracht, die auf der inhaltlichen Ebene von Gesundheit Fachwissen einbringen können, aber auch andere Schulen und Personen mit entsprechender Projekterfahrung und Kompetenzen in der Begleitung von Innovationen, also Change-Management.

Durch Updates, Öffentlichkeit und Information die Verbindlichkeit von Vereinbarungen aktualisieren:

Eine Schulgemeinde ist gut beraten, wenn sie die Zustimmung zu ihren Entwicklungsprojekten durch Rituale immer wieder neu belebt, z. B. die feierliche Einweihung eines Ruheraumes, die 10. Sitzung des Gesundheitszirkels... Insgesamt dürfte gelten: Je mehr Beobachtung und Unterstützung die handelnden Personen in ein Gesundheitsprojekt einbinden können, je besser es in unterschiedliche Richtungen vernetzt ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es versandet, aufgegeben wird oder scheitert.

Hier ist eine Informationskultur gefragt: Die Informationen müssen nicht nur leicht erreichbar zur Verfügung stehen, sondern auch aktiv gesucht werden. Damit kann sichergestellt werden, dass das Projekt bei allen Bezugsgruppen bekannt ist und in Erinnerung bleibt – und zwar nicht nur als Anliegen, sondern auch mit den aktuellen Zwischenständen, Schwierigkeiten und Teilerfolgen. Diese Kommunikation nach innen und außen wird auch die Handlungsqualität der Beteiligten stimulieren.

Tipp

Überlegen Sie, wie bei Ihren bisherigen Projekten die drei Steuerungsaufgaben Auftauen – Verändern – Stabilisieren wahrgenommen wurden und wie diese bei aktuellen oder künftigen Projekten besser realisiert und kontrolliert werden können.

11.3.5 Verantwortlichkeiten klären

Die am Projekt aktiv Beteiligten tragen eine besondere Verantwortung für das Gelingen. In der leichtfertigen Annahme, dass mit hinreichender Planung auch die Verantwortlichkeiten feststehen und bekannt sind, wird vielfach unterlassen, schriftlich in einem Anwendungsvertrag festzuhalten (s. Kap. 5.4.3 und Kap. 7), wer für was mit wem bis wann gegenüber wem Rechenschaft ablegen muss. Nicht selten ist das Versanden von Projekten während oder nach der eigentlichen Laufzeit eng verbunden mit einer Verantwortungsdiffusion, d. h., die wechselseitigen Verantwortlichkeiten sind nicht exakt definiert und werden nicht wahrgenommen. Wenn sich einer auf den anderen verlässt, ohne dass sich jemand verantwortlich fühlt, ist das Scheitern vorprogrammiert und alle erleben sich als Opfer externer Mächte.

Dabei kann z. B. unterschieden werden zwischen der Verantwortung für

- die Steuerung, etwa aufseiten der Projektleitung/Schulleitung/Steuergruppe
- die Umsetzung bestimmter organisatorischer Teilaufgaben
- persönliche Verhaltensänderungen Einzelner
- das Erreichen bestimmter Teilschritte und Zwischenziele
- die begleitende Evaluation sowie die Datensammlung und Vorbereitung der Abschlussevaluation
- die Information und Transparenz für Betroffene
- ...

Bereits in der Planungsphase sollte die Bereitschaft jeder Person zur Übernahme von Verantwortung kritisch und realistisch daraufhin geprüft werden, ob sie für zusätzliche Aufgaben zum Alltagsgeschäft noch Verantwortung übernehmen kann - trotz schon grenzwertiger Auslastung. Denn es gibt einen Teufelspakt mit dem eigenen Idealismus, der zu ernst gemeinten, aber unrealistischen Verantwortungsübernahmen führt, insbesondere bei Menschen, die ohnehin zur Selbstüberforderung neigen (Gesundheitsmuster Typ A; Schaarschmidt & Fischer, 2008). Das Ja zu einem neuen Ziel kostet 1000 Nein! Wer diese Selbstdisziplin nicht aufbringt, beutet sich selbst aus und gibt obendrein denen Recht, die glauben, den Lehrerinnen und Lehrern immer noch neue Aufgaben aufbürden zu können.

Tipp

Prüfen Sie, wie weit Ihnen diese kooperationsstiftende Identifikation und Mitverantwortung in bisherigen und laufenden Projekten gelungen sind und wie diese verbessert werden könnten.

11.3.6 Der Psychologische Vertrag

Die Bereitschaft, sich auf ein Gesundheitsprojekt oder andere Maßnahmen der Schul-, Organisations- oder Unterrichtsentwicklung einzulassen und Verantwortung zu übernehmen, hängt auch davon ab, wie der Einzelne die Einhaltung des „psychologischen Vertrags“ einschätzt (Druyen & Wichterich, 2007; Isaksson et al., 2003, S. 3). Damit sind gegenseitige, meist ungeschriebene und oft auch unausgesprochene Erwartungen und Verpflichtungen zwischen Arbeitgeberin/Arbeitgeber und Arbeitnehmerin/Arbeitnehmer gemeint, die sich z. B. auf Solidarität, Loyalität, Unterstützung, Wertschätzung, Anerkennung, Zuverlässigkeit, Rücksichtnahme, Gleichbehandlung usw. beziehen. Solche Verträge sind besonders dann relevant, wenn die explizite Arbeitsplatzbeschreibung besonders diffus ist, wie dies im Lehrerberuf der Fall ist. Das führt u. U. dazu, dass die Aufgaben ständig ausgeweitet werden können, ohne dass dies Verstöße gegen Arbeitsverträge bedeutet. Allerdings leidet unter derartigen und anderweitigen Belastungen das Gefühl, dass die Arbeitgeberin/der Arbeitgeber sich noch an den psychologischen Vertrag hält, mit der Folge, dass die Identifikation der einzelnen Lehrkraft mit ihr/ihm und dem Arbeitsauftrag schwindet. Psychologische Verträge können dann in der Einschätzung der betroffenen Person ohne weiteres aufgehoben werden - bis hin zur inneren Kündigung, ohne dass die Person das Gefühl hat, selbst vertragsbrüchig zu sein oder dass ihr das vorgeworfen werden könnte. Warum sollte ein Kollegium, in dem das Gefühl vorherrscht, von der Schulbehörde im Stich gelassen zu sein, zusätzliche Anstrengungen unternehmen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag noch besser zu erfüllen? Doch nur, um der Schülerinnen und Schüler sowie ihres eigenen Idealismus willen, was ja zum Glück für die Schule häufig genug geschieht.



Anders ist es, wenn Lehrerinnen und Lehrer das Gefühl haben, dass die Schulaufsicht ihren Verpflichtungen nachkommt. Dann motivieren sie sich selbst, im Sinne einer Selbstbeauftragung zusätzliche Verpflichtungen einzugehen.

Es macht wenig Sinn, ein Schulprogramm zu entwickeln, ohne dessen Passung zu den psychologischen Verträgen der Betroffenen und Beteiligten sicherzustellen. Streng genommen müsste eine Führungsperson deren psychologische Verträge kennen, um wirksam mit ihnen zu kooperieren. Denn jedes neue Projekt ist auch mit speziellen Erwartungen der beteiligten und betroffenen Personen an sich selbst und an die ganze Schulgemeinde verbunden. Sie sollten transparent gemacht werden, damit es möglichst nicht zu Vertrauenskrisen kommt, die einzelne oder ganze Gruppen zur inneren Kündigung verleiten.

11.3.7 Erfolgsindikatoren und begleitende Evaluation – Prozessevaluation

Ein noch so gut geplantes Projekt bedarf der Nachsteuerung während der Umsetzung. Es geht um regelmäßige Informationen über das Erreichen von Meilensteinen, Zwischenzielen, Nebenwirkungen, Hindernissen, Erfolgen und die Beobachtung der laufenden Arbeit. Dazu können Berichte aus der „Werkstatt“, Zwischenbewertungen, Zeitlisten, Checklisten, Dokumentationen auf der Schul-Homepage und andere Formen einer sichtbaren Erfolgsbilanz beitragen, auch z. B. vorher-nachher-Fotos für die Schulgemeinde, vielleicht auch für die Ortsgemeinde.

Dabei kann sich ergeben, dass umgesteuert werden muss, um gravierende Fehlentwicklungen oder gar Scheitern zu vermeiden. Je aktueller die Rückmeldungen über den Arbeitsstand sind, desto schneller kann reagiert werden, um Sackgasen und Umwege zu ersparen, welche Motivation, Zuversicht, Engagement, Begeisterung und Selbstvertrauen mindern und zum Erlahmen führen.

Auch das bewusste Aufgeben eines Projektes muss keine Schande sein. Es kann sogar bedeuten, dass Schulen, die Projekte vorzeitig beendet haben, mehr Steuerkraft aufweisen als solche, die ohne Bedenken auf das einmal fixierte Ziel zusteuern. So berichtet Moldaschl (2010) von einem Gebiet in Australien, das zur Verbesserung der landwirtschaftlichen Erträge zur monokulturellen Plantagenwirtschaft überging. Dies führte zu einer Käferplage. Das Ziel der Produktionssteigerung fest im Auge, wurden die Käfer mit Aga-Kröten aus Venezuela bekämpft, bis sich diese als die größere Plage erwiesen, die nur mit besonderen Schlangen angegangen werden konnte. Derlei Beispiele finden sich zuhauf.

Dies soll nicht einer pessimistischen Betrachtungsweise das Wort reden, aber zu bedenken geben, dass die tatsächlichen – im Unterschied zu den erwarteten – Folgen eines Projektes schlimmer sein können als der Zustand vorher. Daher hatten wir in Kapitel 5 empfohlen, bereits bei der Planung Abbruchkriterien zu formulieren und ausgewählte Personen zu bevollmächtigen, diesen Abbruch im Ernstfall sicherzustellen. Interessanterweise gibt es für diesen Fall der „Verschlimmbesserung“ sogar eine gesetzliche Regelung (Remonstrationspflicht), die leider den wenigsten Beamtinnen und Beamten bekannt ist.

Ein besonderes Augenmerk ist auf die Steuerung der Ressourcen zu legen. Mehr noch als für den Start eines Veränderungsprozesses ist für das Durchhalten eine realistische Ressourcenverfügbarkeit notwendig. Wer nur das Geld hat, ein Auto zu kaufen, aber für die Folgekosten nicht mehr aufkommen kann, sollte den Kauf überdenken.

Die Binsenweisheit, dass man Ressourcen nur einmal ausgeben kann, müsste eigentlich dazu führen, dass mit dem Start in ein neues Projekt andere Aktivi-

täten reduziert werden, was meistens nicht geschieht. Hier ist es immer wieder notwendig, dass die Schulgemeinde die Kosten einer Veränderung realistisch kalkuliert und sich Rechenschaft darüber ablegt, welche Ressourcen sie an welcher Stelle abziehen kann, um sie in das Projekt zu investieren (vgl. dazu auch ausführlich Kap. 7).

Nichts ist so erfolgreich wie der erlebbare Erfolg. Günstig ist, wenn es eine Kombination aus persönlichen und organisationalen Zielen gibt, sodass man nicht auf Fortschritte nur auf der einen oder anderen Seite angewiesen ist. So sollten z. B. diejenigen, die sich um Maßnahmen etwa der Lärmreduktion kümmern, gleichzeitig auch einen persönlichen Änderungsschwerpunkt definieren, z. B. Verbesserung ihrer Stressbewältigung.

Es geht um die Frage: Woran merken Sie, dass Sie das Ziel erreicht haben bzw. dass Sie Fortschritte machen? Bei Schulprojekten lässt sich der Lernfortschritt selten in quantifizierbaren Einheiten, z. B. in Millimetern oder Kilometern, in Minuten oder Stunden, in Gramm oder Kilo angeben. Meist müssen qualitative Kriterien gefunden werden, die zumindest als subjektiver Maßstab für Fortschritte in Richtung Ziel dienen können. In Betracht kommen z. B.:

- Zufriedenheit, positive Gefühle, Genuss, Wohlbefinden
- Selbstwirksamkeit (etwas aus eigener Kraft u. U. gegen Kritik von außen erreicht zu haben)
- Sinnerfahrung, Wertbezug (z. B.: es war gut für die Gesundheit)
- Erfolgreiche Selbstüberwindung
- Erfolg und Wirkung (z. B. Stressreduktion)
- Konflikt-, Störungsreduktion
- Weniger Anstrengung
- Bessere Organisation
- Entspannterer Unterricht
- ...

Als Bezugsgröße für Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt können die bekannten Maßstäbe dienen:

- Kriteriumsnorm: Erreichen einer von außen vorgegebenen oder selbst gesetzten Soll-Leistung
- Individualnorm: Vergleich mit früheren Zuständen, Emotionen oder Leistungen
- Sozialnorm: Vergleich mit Zuständen, Emotionen oder Leistungen von Kolleginnen und Kollegen

Schon an der Frage, mit welchen Verfahren eine Evaluation betrieben werden soll, kann die Bereitschaft zerbrechen, sich auf einen Änderungsprozess einzulassen, trotz aller Einsicht in die Notwendigkeit. Wenn z. B. jeder Schritt mit aufwendigen Befragungen einhergeht, werden schnell Verdruss und Verweigerung einsetzen. Zu Beginn eines Veränderungsprozesses sollte stärker die sogenannte „Input-Evaluation“ betont werden, also der geleistete Änderungsaufwand, die Menge der Treffen, eine engere Kooperation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer usw. Erst später sind etwa der Gewinn an neuen Erkenntnissen, individuelle Entlastung, diszipliniertere Unterrichtssituation, Gewaltreduktion, Synergieeffekte usw. bemerkbar.

Veränderungsarbeit beginnt immer mit Mehrbelastung, bevor deren Früchte genossen werden können. Generell zeigen die Erfahrungen aus Projekten, dass Veränderungen, die relativ schnell sichtbare, greifbare positive Folgen und Ergebnisse bringen (z. B. die kommunikationsförderliche Umgestaltung des Lehrerzimmers), die Änderungsmotivation besser stützen, als Folgewirkungen, die eher im Ideellen zu suchen sind, z. B. Arbeitszufriedenheit (vgl. die Einleitung und Kap. 4 in diesem Buch).

Gerade unter dem Aspekt der Ausdauer sollte die Diskussion über Fortschrittsindikatoren sowie das Gespräch über erste Erfolgserlebnisse gepflegt werden. Es geht um die Frage, wie sensibel Veränderungen registriert und in welcher Weise sie gewürdigt werden. Wird mehr Wert gelegt auf Änderungen im individuellen Verhalten oder bei den situativen Verhältnissen? Wie können wir Engagement oder Fortschritte im Verhalten Einzelner anerkennen, z. B. weil jemand entgegen bisheriger Gewohnheit freundlich kooperiert? Wie können wir uns dafür belohnen, dass Konferenzen effektiver ablaufen?

Menschen müssen belohnt werden, nicht nur entlohnt (frei nach Erhard Blanck).

Tipp

Wenn du einen Berg ersteigen willst, prüfe welcher Blick dich motiviert: Der Blick zurück, um zu sehen, was du schon geschafft hast, der Blick nach oben, um die noch vor dir liegende Strecke zu erfassen oder der Blick vor die eigenen Füße, der dir den aktuellen Fortgang vor Augen führt.

Information

Die folgende Auflistung ermöglicht die Erfassung der Erfolgsindikatoren auf einen Blick:

- Regelmäßige Information über das Erreichen von Meilensteinen während der Umsetzung
- Einholung aktueller Rückmeldungen, um Fehlentwicklungen zu vermeiden und ggf. Änderungen einzuleiten.
- Bewusstes Aufgeben eines Projektes aufgrund eingetretener Abbruchkriterien ist in vielen Fällen ein Zeichen großer Steuerkraft
- Für den Erfolg eines Prozesses ist eine realistische Ressourcenverfügbarkeit während der Umsetzung entscheidend
- Kombination von persönlichen und organisatorischen Zielen
- Finden qualitativer Erfolgskriterien, die als subjektiver Maßstab für Prozessfortschritte dienen
- Betonung der „Input-Evaluation“ zu Beginn des Veränderungsprozesses
- Veränderungen, die schnell sichtbare und positive Folgen und Ergebnisse bringen, stützen die Änderungsmotivation
- Gespräche über erste Erfolgserlebnisse und Diskussion über Fortschrittsindikatoren fördern die Ausdauer

11.4 Stabilisierung

Eine neue Verhaltens- oder organisatorische Verfahrensweise kann bereits länger praktiziert werden, aber solange sie immer noch mit Willenskraft gegen alte Gewohnheiten oder innere und äußere Hindernisse gesteuert werden muss, ist sie noch nicht stabilisiert. Unter Stabilisierung verstehen wir die Ausbildung neuer Routinen. Diese Stabilisierung ist besonders bedeutsam, wenn ein betreutes Projekt ausläuft, die erreichten Veränderungen aber beibehalten werden sollen. Wie lässt sich das fördern?

1. Im Vordergrund steht die abschließende Produktevaluation: Haben wir erreicht, was wir wollten – um welchen Preis – mit welchen Mitteln – was können und müssen wir aus dem Projektverlauf und -ergebnis lernen, damit das nächste Projekt effektiver durchgeführt werden kann?
2. Das Geleistete muss öffentlich gewürdigt werden, z. B. durch eine Feier in der Schulgemeinschaft, durch Berichte in der örtlichen Presse, durch Zertifizierungen oder Urkunden. Damit soll gegenüber der Öffentlichkeit eine verbindliche Verpflichtung eingegangen werden, „am Ball“ zu bleiben.
3. Die entsprechenden Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen gesichert sein: Wenn sich z. B. eine Schule entschließt, das Trainingsraumkon-

zept (vgl. Bründel & Simon, 2007) einzuführen, wird dies auf lange Sicht nur angewendet werden, wenn Lehrkräfte, die in der Erprobungsphase diese Aufgabe zusätzlich übernommen haben, etwa durch eine Sozialpädagogin/einen Sozialpädagogen entlastet werden.

4. Das neue Vorgehen muss in der Werthierarchie der Schule und der Lehrkräfte sowie der übrigen Betroffenen verankert sein. Ein Kollegium, das eine störungsfreie große Pause einführt, die weder durch Schüleranfragen noch durch Elterngespräche belastet ist, muss dafür sorgen, dass Eltern, Schülerinnen und Schüler den Wert und die Notwendigkeit für die Lehrkräfte anerkennen und akzeptieren.
5. Die Protagonisten müssen die neuen Handlungs- und Systemregeln auf die normalen Alltagssituationen hin generalisieren. Das bedarf der Reflexion des Änderungsprozesses hinsichtlich der Ge- und Misslingsbedingungen und des Transfers der Erkenntnisse auf die Zeit nach der engeren Projektphase.
6. Gegenseitige Unterstützung und Ermutigung, aber auch kritisch-freundschaftliche Kontrolle bei Zuwiderhandlungen sollen jeden Einzelnen erinnern und stützen, einen Rückfall in alte Verhaltensweisen zu verhindern.

Wenn diese Wirkfaktoren beachtet werden, kann vielleicht der übliche Ablauf von Innovationen vermieden werden: Skepsis – Begeisterung – Ernüchterung – Panik – Suche nach Schuldigen – Bestrafung von Unschuldigen – wider Erwarten doch später Erfolg – Auszeichnung von Unbeteiligten.

11.5 Schlusswort

Wir haben im Kapitel 11 beschrieben, wie der Prozess der Übertragung von Projektideen in den alltäglichen Vollzug unterstützt und das geänderte Verhalten bzw. Prozedere als neue Routine stabilisiert werden kann – samt der dabei erwartbaren Schwierigkeiten und der daraus resultierenden Steuerungsaufgaben.

Auf der Webseite www.handbuch-lehrergesundheit.de zu diesem Buch stehen Checklisten, die Ihnen hilfreich sein können. Dort finden Sie auch ein Forum für den Erfahrungsaustausch. Es wäre wünschenswert, dass Leserinnen und Leser dort ihre Projekte mit ihren Ge- und Misslingsbedingungen beschreiben, sodass möglichst viele Kolleginnen und Kollegen davon profitieren können. Es dürfte die Effektivität von Projekten zur Lehrergesundheit fördern, wenn Lehrkräfte und Kollegien nicht nur die eigenen Erfahrungen gründlich auswerten und anderen Schulen zur Verfügung stellen („lessons learned“), sondern auch aus den Erfahrungen anderer Schulen lernen. Vielleicht lässt sich der Veränderungsprozess von Beginn an durch eine speziell dafür beauftragte Personen so dokumentieren, dass Lerngewinne erzielt werden, die für eigene künftige Projekte und für andere Schulen gewinnbringend sind (vgl. dazu Kap. 7).

11.6 Literatur

- Arbeitsschutzgesetz (1996). Gesetz über die Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit vom 7. August 1996 (BGBl. I S. 1246), zuletzt geändert durch Artikel 6 c des Gesetzes vom 19. Dezember 1998 (BGBl. I S. 3843) [Online]. Verfügbar unter: <http://bundesrecht.juris.de/arbschg/> [17.10.2011].
- Bonsen, M. (2003). Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie um Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Internationale Hochschulschriften, Band 422. Münster/New York/München/Berlin.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? In American Educational Research Journal, Vol. 42, No. 1, pp 153 – 244.
- Bründel, H. & Simon, E. (2007). Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim: Beltz.
- Diesner, I.; Isler, D.; Nüesch, C.; Wilbers, K. & Zellweger Moser, F. (2006). Förderung überfachlicher Kompetenzen im Fachunterricht. St. Gallen: IWP.
- Druyen, C. & Wichterich, H. (2007). Innere Kündigung bei Lehrerinnen und Lehrern – Innere Kündigung bei Schülerinnen und Schülern. Schulverwaltung spezial, Heft 3.
- Ernst, B. (2010). Die Evaluation von Beratungsleistungen – Realität oder Utopie? In S. Kühl & M. Moldaschl (Hrsg.), Organisation und Intervention (S. 115-134). München: Hampp.
- Feldman, D. C. (2000). The Dilbert syndrome: How employee cynicism about ineffective management is changing the nature of careers in organizations: American Behavioral Scientist, 43(8), pp. 1286-1300.
- Gris, R. (2008). Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holtappels, H. G.; Berkemeyer, N. & Lork, C. (2005). Erste Forschungsergebnisse zur Steuergruppenarbeit im Projekt QNW-Niedersachsen. Dortmund: IFVGL.
- Isaksson, K.; Bernhard, C.; Claes, R.; De Witte, H.; Guest, D.; Krausz, M. et al. (2003). Employment contracts and psychological contracts in Europe. Results from a Pilotstudy (Rep. No. 1).
- Koch, A. (2009). Das Konzept der Transferstärke: Gelerntes richtig umsetzen können. In Weiterbildung, Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 5-2009, Grundlagen und Trends, Lerntheorien 30-32. Neuwied: Luchterhand.
- Kotter, J. P. (1995). Why Transformation Efforts Fail. Harvard Business Review (March – April 1995), 61–67.
- Kühl, S. (2008). Coaching und Supervision. Wiesbaden: VS.
- Lenke, W. U. & Werner, D. (2009). Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 36. Jahrgang, Heft 1/2009.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Moldaschl, M. (2010). Zynismus-Controlling. Zur Messung von Nachhaltigkeit und Scheitern im Change. In OrganisationsEntwicklung, 4/2010, 19-26.
- Nerlich, D. (2008). Zynismus in organisationalen Veränderungsprozessen: Zynische Einstellungen von Mitarbeitern als erfolgskritische Faktoren innerhalb organisationalen Wandels. Saarbrücken: Vdm.

- Rolff, H. G. (2005). Wie wird Ihre Steuergruppe wirksamer? In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), Schulleitung und Schulentwicklung (S. 1-18). Berlin: Raabeverlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, 3. Auflage. Frankfurt/M. Pearson. Computerform: Fa. Schuhfried (Mödling).
- Schumacher, L.; Bolz, J.; Bredtmann, W.; Fuhrmann, K. & Gruner, S. (2006). Bindung von Führungskräften an die AWO. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 57 (3), 37–44.
- Sieland, B. & Heyse, H. (2010). Verhalten ändern - im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangsleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

In alphabetischer Reihenfolge

Heidrun Bräuer, Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, 2003-2005 Mitarbeiterin am Institut für Psychologie, Leuphana Universität Lüneburg, 2001-2003 Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund.
Schwerpunkte: Gruppenprozesse, Lehr-Lern-Prozesse, Evaluation im Bildungswesen, empirische Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft

Kevin Dadaczynski, Dr. phil., Dipl. Gesundheitswirt, M.Sc. 2007-2016; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Leuphana Universität Lüneburg.

Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule, Qualität in Gesundheitsförderung und Prävention

Kontakt: dadaczynski@uni.leuphana.de

Saskia Erbring, Dr. päd., Supervisorin M. A., Lehrerin für Sonderpädagogik und Sekundarstufe I, berufliche Stationen an verschiedenen Hochschulen, freiberufliche Tätigkeit in eigener Praxis,

Arbeitsschwerpunkte: Beratung und Fortbildung von Lehrkräften, Inklusion und Schulentwicklung, Kommunikation und Kooperation, Didaktik und Lernbegleitung

Kontakt: mail@praxis-erbring.com

Helmut Heyse, Dipl. Psychologe, leitete ab 1970 den Schulpsychologischen Dienst im Regierungsbezirk Trier; 2001-2004 Leitung im Projekt Lehrergesundheit Rheinland-Pfalz; seit 1976 engagiert im Berufsverband für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere in der Sektion Schulpsychologie.

Arbeitsschwerpunkte: Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen, Beratung bei der Schulentwicklung, Mitarbeit in Modellprojekten und Schulversuchen

Heinz Hundeloh, Dr. h.c. phil., Studium der Fächer Sport, Geschichte und Pädagogik, Staatsexamina für die Lehrämter für die Sekundarstufen I und II. Seit 1985 Mitarbeit beim Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, jetzt Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, z. Zt. Leiter des Bereichs „Bildungseinrichtungen - Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen“. Seit 2011 ebenfalls Leiter des Fachbereichs „Bildungseinrichtungen“ der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV).

Arbeitsschwerpunkte: Integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen, Salutogenes Leitungshandeln in Schulen, Lehrergesundheit

Birgit Nieskens, Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien (Deutsch und Philosophie), 2000 -2016 wiss. Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg, Bildungsmanagerin, Autorin und Lehrerbildnerin.
Arbeitsschwerpunkte: Webbasierte Laufbahnberatung (Deutschland- Koordinator

rin des internationalen Projekts Career Counselling for Teachers), Lehrergesundheit, Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen, Schulentwicklung
Kontakt: nieskens@lehrergesundheit-info.de

Thomas Petzel, Dr. rer. nat., Dipl.-Psychologe, tätig von 1995-1998 an der Philipps-Universität Marburg (Fachbereich Psychologie), von 1998-2001 am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund, Vertretungsprofessur Wirtschaftspsychologie an der Leuphana Universität Lüneburg.
Arbeitsschwerpunkte: Evaluationsforschung, Sozialpsychologie, Vorurteilsforschung und Autoritarismus, Psychopolitische Bildung
Kontakt: petzel@uni.leuphana.de

Silke Rupprecht, Dr. phil., Dipl. Pädagogin, bis 2014 wiss. Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg, Achtsamkeitstherapeutin.
Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsbezogene Schulentwicklung, systemische Organisationsberatung, Lehrergesundheit, achtsamkeitsbasierte Ansätze in der Prävention und Gesundheitsförderung
Kontakt: info@achtsamkeit-hamburg.de

Lutz Schumacher, Prof. (apl.) Dr., Dipl.-Psych., seit 2008 außerplanmäßiger Professor an der Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Psychologie und Institut für Performance Management sowie Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften, gleichzeitig Geschäftsführer des Transferzentrums für Sozialwirtschaft der Leuphana Universität Lüneburg und der Arbeiterwohlfahrt. Seit 2014 Professor für Personalmanagement und Organisationsentwicklung in Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens an der Alice Salomon Hochschule Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Personalmanagement, Gewinnung und Bindung von Mitarbeitern, Change Management, Gestaltung innovativer und leistungsstarker Organisationen, Gesundheitsmanagement
Kontakt: schumacher@ash-berlin.eu

Bernhard Sieland, Prof. Dr. (em.), erstes Staatsexamen für das Lehramt an Volksschulen, Diplom-Psychologe, Psychotherapeut und Supervisor; von 1975 - 1992 an der TU Braunschweig tätig, seit 1993 Professor für Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie der Leuphana Universität Lüneburg.
Arbeitsschwerpunkte: Arbeits- und Gesundheitsqualität in Organisationen, Potenzialanalysen und bedarfsorientierte Selbstprofessionalisierung, virtuelle Lerngemeinschaften, Training emotionaler Kompetenzen für Lehrkräfte und Schüler
Kontakt: sieland@uni.leuphana.de

Hella Thomas, Dipl. Oecotrophologin, tätig von 1981-1992 bei den Verbraucherzentralen Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen, seit 1992 bei der DAK-Gesundheit, zunächst als Referentin für Ernährung und Umwelt, seit 2000 als Teamleiterin Prävention
Kontakt: hella.thomas@dak.de

**Deutsche Gesetzliche
Unfallversicherung e.V. (DGUV)**

**DAK-Gesundheit
Team Leistungen zur Prävention**

Glinkastraße 40
10117 Berlin
Tel.: 030 288763800
Fax: 030 288763808
E-Mail: info@dguv.de

Nagelsweg 27-31
20097 Hamburg
www.dak.de
Tel. 040/23 96 - 0
praevention30@dak.de