Praxisbüro
Gesunde Schule

Lehrer/innen stark machen

Texte zur Lehrer/innen-Gesundheit

Rainer Steen
Diplom-Pädagoge

Gesundheitsamt Rhein-Neckar-Kreis und Heidelberg

Inhalt
(mit Quellenhinweisen)

Zum Geleit: Das vergebliche Suchen 3
zitiert aus: Martin Buber, Die Erzählungen der Chassidim

LehrerInnen stark machen!
Gesundheitsförderung als Arbeitskultur 4
Kommentar in: BLZ. Zeitung der GEW Bremen, 6-1999

Lehrer/innen stark machen!
Betrachtungen zum Thema Lehrergesundheit 5
1. Vortrag (überarbeitet) zur Frühjahrsakademie der Robert Bosch Stiftung: Förderungsprogramm „Gesunde Schule“ (Februar 2003)

Professionell und gesund Schule machen –
Lehrergesundheit und Schulpraxis 29
2. Vortrag (überarbeitet) zur Frühjahrsakademie der Robert Bosch Stiftung: Förderungsprogramm „Gesunde Schule“ (Februar 2004)

Was macht Lehrer/innen professionell? 47
Vier Folien - nach: Marga Bayerwaltes, Große Pause, München 2004

Kontakt:
Rainer Steen
Praxisbüro Gesunde Schule
c/o Gesundheitsamt Rhein-Neckar-Kreis
Kurfürstenanlage 3-40
69115 Heidelberg

Fon 06221 – 522-1827
Fax 06221 – 522-1840
Mail rainer.steen@rhein-neckar-kreis.de

Das vergebliche Suchen

Rabbi Chanoch erzählte: „Es gab einmal einen Toren, den man den Golem nannte, so töricht war er.
Am Morgen beim Aufsteh'n fiel es ihm immer so schwer, seine Kleider zusammenzusuchen, dass er am Abend, dran denkend, oft Scheu trug, schlafen zu gehen.
Eines Abends fasste er sich schließlich ein Herz, nahm Zettel und Stift zur Hand und verzeichnete beim Auskleiden, wo er jedes Stück hinlegte.
Am Morgen zog er wohlgemut den Zettel hervor und las: „Die Mütze" - hier war sie, er setzte sie auf, „Die Hosen", da lagen sie, er fuhr hinein, und so fort, bis er alles anhatte.
„Ja aber, wo bin ich denn?" fragte er sich nun ganz bang, „Wo bin ich geblieben?". Umsonst suchte und suchte er, er konnte sich nicht finden" -
„So geht es uns", sagte der Rabbi.

Aus: Martin Buber, Die Erzählungen der Chassidim

Zeitlupe

LehrerInnen stark machen!

Rainer Steen
Referatsleiter Gesundheitsförderung, Schwerpunkt »Praxisbüro Gesunde Schule« im Gesundheitsamt des Rhein-Neckar-Kreises (Heidelberg)

Gesundheitsförderung als Arbeitskultur

»Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, daß alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.«

Die respektvolle Charakterisierung des Schweizer Professers Müller-Limmroth – gefunden im Lehrerzimmer einer Schwetzinger Schule – hat etwas Tröstliches: Sie dämpft die Erwartungen an den Lehrerberuf, er möge doch bitteschön die Quadratur des Kreises sicherstellen, mit dem freundlichen Hinweis auf die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns. Die Logik des Mißlingens begleitet demnach Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich bei ihrer Arbeit.

Aber: Das macht nicht automatisch krank; das erklärt auch nicht die Aura von Entmutigung und Überforderung in Lehrerzimmern, nicht die Zahl der Frühpensionierungen und der »streunenden«, die Ausübung ihres Dienstgeschäfts meidenden KollegInnen. Wenn wir von Gesundheit sprechen, fällt der Blick auf die Notwendigkeit jener feinen Balance zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die mit Fehlertoleranz ebenso zu tun hat wie mit gelingender Kommunikation. LehrerIn und gesund sein – das verlangt eine Menge Reflexion und Professionalität.

Zweifel an einer gelingenden Balance, an der professionellen Gestaltung des Berufsalltags, sind vielerorts angebracht – übrigens oft unabhängig von Altersstrukturen, aber abhängig von Arbeitsstrukturen: Zwischen Selektion und Sozialisation, Wissenschaft und Elternschaft, Wort-Gewalt und Sprach-Losigkeit, Erziehungs-Auftrag und Beziehungs-Not findet in der Schule ein alltäglicher Bewältigungsversuch statt, der sich in aller Regel einsam statt gemeinsam vollzieht und schon deshalb nicht selten kränkend verläuft.

Auch die neueren Bemühungen um eine gesundheitsförderliche Gestaltung des Schulalltags sparen Lehrerinnen und Lehrer als Betroffene und als Subjekte noch zu sehr aus. Deren Gesundheit wird oft als Pingpong-Spiel zwischen persönlicher Streßbewältigung und der Klage über zu große Klassen inszeniert, also individualisiert oder auf dem Altar der bildungspolitischen Zumutung geopfert.

Ich erlebe jetzt seit Jahren, daß die Arbeit mit Lehrerkollegien vom Anlaß pädagogischer Grenzerfahrungen (Gewalt!) hinüberwandert zur Auseinandersetzung um kollegiale Kompetenzen, Selbstwahrnehmung und professionelle Gestaltungsmacht. »LehrerInnen stark machen«, lautet deshalb unsere ebenso pragmatische wie programmatische Abwandlung eines bekannten BzgA-Slogans. Wenn Gesundheitsförderung im Unterricht und bei den Kids ankommen soll, muß sie »unterwegs« die erwachsenen Profis erreicht haben. Das klingt banal – aber: Machen wir uns hinreichend bewußt, wie wenig Lehrerinnen und Lehrer darin geschult sind, mit erwachsenen Menschen umzugehen, Konferenzen, Elternabende oder Außenkontakte professionell zu gestalten – während die meisten von ihnen doch ein Berufsleben lang ununterbrochen mit zentralen Entwicklungsaufgaben des Erwachsen-Werdens konfrontiert sind?

Schule ist ein komplexes soziales System, die in ihr Tätigen sind eine hochdifferenzierte Berufsgruppe. So müssen hier einige Impulse zum Handeln genügen – die eigentliche Arbeit kann ohnehin nur in der je individuellen Schulentwicklung gelingen.

- LehrerInnen-Gesundheit wird gestärkt durch eine selbstbewußte und nachhaltige Gestaltung des Schullebens, die dem eigenen Tun *Profil* gibt und dabei das Bewußtsein von Handlungsgrenzen nicht gering achtet.
- Dazu ist eine kluge und offene Reflexion der eigenen Arbeit unerläßlich, bei der die Achtsamkeit für Zeit- und Schon-Räume gepflegt und *Teamentwicklung* als eine Kraftquelle jenseits aller Einzelkämpfermentalität entdeckt wird.
- Wir brauchen in der Zusammenarbeit eine *Kommunikation*, die wechselseitig wertschätzend, fehlertolerant und zugleich qualitätsorientiert gestaltet wird. Dazu bedarf es immer wieder einer externen Moderation.

Eine veränderte Kindheit und ein eher restriktives bildungspolitisches Szenario fordern die Schule(n) ebenso heraus wie gemeinsam alternde Kollegien. Dafür zu sorgen, daß solche Herausforderungen gemeinsam als verstehbar, handhabbar und – bei aller Kritik – sinnerfüllt angenommen werden (nach Antonovsky: Sicht für Kohärenz), wäre die salutogene, die »gesunde« Perspektive.

Lehrer/innen stark machen!
Betrachtungen zum Thema Lehrergesundheit

Rainer Steen
Praxisbüro Gesunde Schule
Gesundheitsamt Rhein-Neckar-Kreis (Heidelberg)

Einleitung

Als Vertreter einer Einrichtung, die es sich seit Jahren zur zentralen Aufgabe gemacht hat, Schulen – und das heißt zu einem großen Teil: Lehrerinnen und Lehrer – dabei zu unterstützen, den Alltag des Lehrens und Lernens so gesundheitsförderlich wie nur möglich zu gestalten, darf ich zunächst versichern, daß ich dem Lehrerberuf mit großer Wertschätzung und Hochachtung begegne (*Abb. 1)*! Das Praxisbüro Gesunde Schule im Gesundheitsamt des Rhein-Neckar-Kreises (Heidelberg) begleitet Schulentwicklungsprozesse und versteht sich als Unterstützungsagentur für die Belange aller an Schule Beteiligten. Der Berufsalltag von Lehrern[1] ist mir also wohlvertraut.

Abb. 1

Zugleich arbeite ich seit einigen Jahren auch im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Gesundheitsfördernde Schulen, einem engagierten Fachverband auf Bundesebene, der mir immer wieder den Blick über den Tellerrand meiner baden-württembergischen Dienst-Heimat erlaubt – was mir sowohl bildungs- als auch gesundheitspolitisch immer mal wieder gut tut...

[1] Anm.: Zur Vereinfachung des Leseflusses wurde die männliche Form gewählt. Sie gilt für beide Geschlechter

Das erlaubt mir aber auch, einige der Polaritäten aufzuzeigen, in deren Spannungsfeld der professionelle Schulalltag verläuft und die eben diese Professionalität nicht immer zu stärken geeignet sind. Die von *Dörner* konstatierte „Logik des Mißlingens“ durchzieht den Alltag der Unterrichtenden, aber das enthebt Lehrerinnen und Lehrer nicht ihrer Verantwortung.

In einem weiteren Schritt werde ich am Beispiel der Arbeiten von *Schaarschmidt* das Belastungsprofil des Lehrerberufs als differenziertes Bewältigungsprofil beschreiben. „Die“ Lehrerin oder „den“ Lehrer gibt es nicht, aber ich werde es riskieren, Sie grob in Gruppen zu unterteilen – wir werden sehen, ob Sie sich und Ihre Kollegien wiederfinden...

Schließlich gestatten Sie mir einige „Duftmarken“ zu setzen, die jene Ansatzpunkte markieren, mit Hilfe derer Sie in Ihrem Schulalltag gesundheitsförderlich wirken können. Dabei bin ich mir selbstverständlich klar darüber, daß viele von den nun folgenden Überlegungen für die hier versammelte Expertengruppe in Sachen Gesunde Schule überhaupt nicht neu sind – vielleicht hören Sie mir dennoch mit Gewinn zu!

1. Polaritäten des Lehreralltags

„Lehrer – das ist kein Beruf, sondern eine Diagnose“ (*Abb. 2*). Mit dieser polemischen Formulierung hat der nordrhein-westfälische Schulleiter und Autor *Friedrich Mahlmann* vor einigen Jahren dem Lehrerdasein ein besonderes Belastungs- (und Deutungs-) verhältnis zugeschrieben, das gewissermaßen zwischen Lei**t**bild und Lei**d**bild pendelt und einen Kontext der Gesundheitsgefährdung immer schon enthält.

Abb. 2

Bereits zu dieser überzogenen Charakterisierung finden wir eine polare Rollenzuschreibung: Nach einer Studie am Lehrstuhl für Schulpädagogik in München erwarten mittlerweile bis zu 85 Prozent der befragten erwachsenen Bevölkerung bei Lehrern vor allem sozialpädagogische und therapeutische Kompetenzen...

Gesunde Schule...

„Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.“

Prof. Müller-Limmroth, aus: Züricher Weltwoche
gefunden am Schwarzen Brett der Kurt-Waibel-Förderschule in Schwetzingen

Abb. 3

Schule, sagt *Marianne Gronemeyer („Lernen mit beschränkter Haftung / 1998)*, ist eine „unmögliche Institution, die nicht darf, was sie soll“. Eine sehr wertschätzende Charakterisierung von *Müller-Limmroth*, gefunden am schwarzen Brett einer Schwetzinger Schule (*Abb. 3*), macht deutlich, wie sehr der Schulalltag vom Anspruch einer Quadratur des Kreises geprägt ist. Die Herkunft des Begriffs Schule aus dem griechischen *scholé* verweist auf den organisierten Lernvorgang als einem Innehalten von der (re-produktiven) Arbeit, als „Muße“, die Bildung von jungen Menschen „in der Zeit“ ermöglicht. Dagegen stehen Anforderungen des Marktes und der industriellen Verfügbarkeit, Erwartungen an Selektion und Konkurrenz, an frühe Bahnung und Zurichtung (übrigens ja so ganz anders als die Idylle des finnischen Bildungswesens, wo alle Schüler neun Jahre lang gemeinsam – aber nicht ohne Erwartungen! – in eine Schule gehen und am Ende 70 Prozent der jungen Leute ein Studium beginnen...).

Lehrer sind zunächst *Fachleute für Lehre und Unterricht*, nicht aber für Kommunikation und Interaktion. Das hängt neben Defiziten des Ausbildungsbetriebes *auch* zusammen mit dem „Milieu“, dem laut Institut für Allgemeine Pädagogik an der Uni Karlsruhe rund zwei Drittel der Berufsgruppe entstammen: dem „liberal-intellektuellen Milieu“ – ihm werden dagegen nur 10 Prozent der Gesamtbevölkerung zugerechnet! Dieses Milieu ist geprägt von Haltungen der ökologischen und politischen ‚Correctness’; Gerechtigkeit und Respekt vor der Natur genießen hohes Ansehen, während seine Protagonisten für sinnentleerten Konsum nur Verachtung übrig haben: Wenig verwunderlich, wenn damit Widersprüche und Verständigungsprobleme zu den Lebenswelten eines größeren Teils der Schüler programmiert sind.

Das Berufsprestige der Lehrer ist über die Jahre drastisch gesunken. Immer wieder gefragt, wer denn in einer Rangfolge der Berufe das höchste Ansehen genießt, hatten 1966 immerhin 37 Prozent aller erwachsenen Westdeutschen Hochachtung vor Grundschul-Lehrern. Diese Zahl war bis 1999 auf magere 20 Prozent gesunken. Ungeachtet aller Diskussionen um PISA und Folgen werden parallel zu solchen selbstwertsenkenden Erfahrungen Altersermäßigungen abgebaut und zum „Ausgleich“ – wie jetzt in Baden-Württemberg – zusätzliche Stunden auf das Deputat draufgepackt...- Zugleich hat sich Kindheit stark verändert. Nach einer in Heidelberg und Umgebung 1996 und 2000 durchgeführten Studie zu Lebenssituation und Verhalten von

Kindern aus Sicht der Eltern[2] werden Kinder in hohem Maße als oppositionell-eigensinnig und zugleich in erheblichem Maße als aufmerksamkeitsbedürftig beschrieben. In vierten Grundschulklassen liegt der Anteil der von ihren Klassenlehrern als deutlich verhaltensbelastet beschriebenen Jungen laut dieser Studie inzwischen bei rund 25 Prozent (*Abb. 4).* Wenn Lehrer sich also wenig gefördert, zugleich aber in hohem Maße gefordert erleben, spiegelt dies durchaus ein gehöriges Stück berufspolitischer Wirklichkeit wider. Lehrergesundheit ist offensichtlich gefährdet.

Abb. 4

Lehrer haben's also nicht leicht: In Baden-Württemberg gehen sie im Durchschnitt der letzten Jahre mit knapp 58 Jahren in Pension. Das weist überdeutlich auf ein Belastungsproblem hin - aber auch auf ein ungeheures Potential: Die Pensionskassen des Landes würden durch jedes Jahr, um das der Eintritt in den Ruhestand flächendeckend verzögert werden kann, nach überschlägiger Rechnung jährlich um drei bis vier Milliarden Euro entlastet. Sicher keine Kleinigkeit, zumal das Geld in Lehrerstellen oder Gesundheitsfördernde Schulen gesteckt werden könnte... Es lohnt also, Lehrergesundheit zu fördern!

Wer das entsprechend erreichen will, muß also Ausschau halten nach Gefährdungen *und* Ressourcen – ich will das mit dem Blick auf einige Polaritäten im Lehrerdasein versuchen.

[2] An der gemeinsamen Studie von Kinder- und Jugendpsychiatrie der Uni Heidelberg und Gesundheitsamt hat auch der Autor mitgearbeitet. Veröffentlichung (im Selbstverlag): Haffner, J. et al, Lebenssituation und Verhalten von Grundschulkindern im zeitlichen Wandel, Heidelberg 2002

<u>Lehrer haben's schwer, weil sie (überwiegend)...</u>

...nicht gelernt haben, mit erwachsenen Menschen
(*als* erwachsene Menschen)umzugehen
(kollegialer Umgang; Konferenzkultur; Elterngespräch; Hierarchie...)

und gleichzeitig

...mit Schülern konfrontiert sind, die erwachsen werden
(und sich deshalb an ihnen „reiben") wollen
(Pubertät!; Grenzen; Rolle(n) u. a.)

Abb. 5

Wer sich im kollegialen Alltag von Schulen aller Schultypen umschaut, vor allem in Lehrerzimmern und bei Konferenzen, aber auch bei Elternabenden oder bei pädagogischen Tagen / Studientagen eines Kollegiums, erlebt Umgangsformen, die denen pubertierender Teenie-Cliquen oder familiärer Erziehungsnotstände zuweilen überraschend verwandt sind. Da vertieft sich der Kollege A in der Konferenz trotzig und demonstrativ in die Korrektur von Klassenarbeiten, wenn seine Kollegin B sich zu Wort meldet. Oder C läßt sich angesichts des angemeldeten Wortbeitrags von D sofort auf die Rednerliste setzen, denn er wird auf jeden Fall etwas dagegen sagen – ganz gleich, was kommt...

Auch bei Elternabenden oder -gesprächen begegnen sich oft nicht gleichberechtigte Erwachsene, die sich über das gemeinsame Interesse an Erziehung und Bildung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen austauschen, sondern „Rollenträger", die den Ablauf einer solchen Begegnung eher nach Kategorien von Sieg und Niederlage, Macht oder Ohnmacht (re)konstruieren. Hier agieren keine Profis, sondern Semi-Professionelle, denn auch auf Elternseite wird ja zugleich Expertentum beansprucht: Schließlich haben „wir alle" ja Schule durchlebt und durchlitten...

Diese persönliche „Teil-Kompetenz", bei gleichzeitiger methodischer Halbherzigkeit in der Kommunikation, der an Schule beteiligten Erwachsenen gewinnt dadurch an Schärfe, daß Lehrer – wenn sie nicht ausschließlich im Grundschulbereich oder in der beruflichen Schule tätig sind – Tag für Tag mit jungen Leuten zu tun haben, die sich an der Erwachsenenrolle abarbeiten, weil sie auf dem Weg sind, diese selbst zu übernehmen. Von Lehrern wird also erwartet, als Rollenvorbild einer Erwachsenen-Persönlichkeit aufzutreten – ein allzu oft schwieriges Unterfangen: In einer psychosomatischen Klinik im Schwarzwald mit einem hohen Lehreranteil unter den Patienten berichtete der ärztliche Direktor anläßlich eines Fachgesprächs zur Lehrergesundheit, daß Lehrer offenbar gerade in jener Phase von Familie und Beruf manifest erkranken, wo sich zur Unzufriedenheit mit dem beruflichen Gelingen die Erfahrung gesellt, daß auch die Erziehung der eigenen Kinder in der Pubertät von der „Logik des Mißlingens" begleitet ist...

Gerade an Gymnasien – mit einer bislang erstaunlich geduldig ertragenen Schmalspur-Pädagogik im Lehrer-Rucksack – bleiben Knowhow und Sensibilität in Sachen Entwicklungspsychologie so rudimentär, daß Verweigerungshaltungen und nachlassende Leistungen eher als unverschämtes Kundenverhalten und weniger als allgegenwärtige erzieherische Herausforderung gedeutet werden. Mir klingt der Satz eines Ministerialbeamten zur Lehrerausbildung im Ohr: „Zuerst bilden wir unsere Lehrer zu kleinen Professoren aus, und dann [nämlich im Vorbereitungsdienst/Referendariat, wo die pädagogischen Herausforderungen warten; d. Verf.] re-infantilisieren wir sie wieder“.

Lehrer haben's schwer, weil sie (überwiegend)**...**

...nach wie vor einsam statt gemeinsam ihre Arbeit tun
(Lehrerrolle; Unterrichtssituation; Fallbewältigung; Vorbereitung...)

und gleichzeitig

...die Notwendigkeit vor Augen haben, im Team zu arbeiten
(fächerübergreifend; lernfeldorientiert; komplexe Probleme...)

Abb. 6

Ein Lehrer hat – so haben Unterrichtsforscher nachgezählt – in jeder Unterrichtsstunde bis zu 200 Entscheidungen zu treffen, auf ganz unterschiedlichen Ebenen: sachlich, emotional, sozial, disziplinarisch, formal, didaktisch, bezogen auf Einzelpersonen, Gruppensituationen oder Zeitstrukturen... Im Normalfall ist dabei die Tür des Klassenzimmers verschlossen, ja: Die meisten Kollegn würden es sich auch verbitten, daß Kollegen ihren Unterricht verfolgen oder gar kommentieren. Da reicht es schon, wenn die Dienstaufsicht ritualisierte Unterrichtsbesuche veranstaltet oder vereinzelte Sonderprogramme wie das Konstanzer Trainingsmodell hier und da Ausnahmen zulassen.

Als Einzelkämpferin macht dann die Kollegin F immer wieder die Erfahrung, daß auf die im Lehrerzimmer hingeworfene ehrliche Bemerkung: „Mensch, das war wieder ein hartes Stück Arbeit in der 7b, die sind ja kaum zu bändigen!“ hinten rechts aus der Ecke die trockene, vor Überlegenheit leicht singende Stimme des Kollegen G ertönt: „Komisch, bei mir sind die immer lammfromm – woran das wohl liegen mag...?“ Und bei einem Pädagogischen Tag an einer Sonderschule im Landkreis beeindruckte mich eine Lehrerin Mitte fünfzig mit dem sichtlich Überwindung kostenden Bekenntnis, sie sei nun seit 30 Jahren im Schuldienst und seit fast 25 Jahren an dieser Schule – aber in der vergangenen Woche habe sie zum ersten Mal in ihrer Schullaufbahn einem Kollegen direkt sagen können, daß sie mit seiner Klasse überhaupt nicht zurecht komme.

Welche Kraftanstrengung, Pause um Pause im Lehrerzimmer einzulaufen und das Signal auszugeben: Doch, doch, ich komme schon klar; nein, nein, ich zweifle nicht an meinen Fähigkeiten, ich mache auch keine Fehler; danke, danke, es geht! Folge dieses einsamen Kampfes sind nicht nur die Spuren an Leib und Seele – der Druck geht natürlich auch nach außen: Die Schüler sind unmöglich (als könnten wir uns andere schnitzen), die Eltern sowieso (als könnten wir sie uns vom Leib halten), die Schulleitung will nur Leistung, bietet aber kaum Entlastung, und die Kollegen? Wenn ich die H. und den I. nicht hätte – den Rest kannst du doch vergessen...

Der Lehreralltag – das sollen diese nur zufällig mit der Wirklichkeit übereinstimmenden Erlebnisbilder andeuten – ist vielerorts immer noch wenig fehler-tolerant und erlaubt deshalb nur selten „schwache“ Kollegen. Nur wer nichts macht, macht nichts falsch... Dagegen „schleppt“ jedes Kollegium doch mindestens einen Lehrer mit, der eigentlich „fertig“ ist und im Unterrichtsalltag zuweilen eher schadet als nutzt. Das aber läuft dann eher unter Krankheit, und nicht mehr unter Gesundheitsschutz. Und so wird die Chance zu Achtsamkeit und Offenheit immer wieder der Durchhalteparole und Vereinzelung (im besten Falle noch: gruppenweiser „Verinselung“) geopfert. Wer aber seine Schwächen verschweigt bzw. kaschiert – und die von anderen denunziert, läßt zuweilen auch manche pädagogisch-kreativen Talente ungenutzt, die jenseits der Fächerkompetenz in Kollegen schlummern, aber nicht „abgerufen“ werden.

Friedrich Rückert dichtete zum Thema „Lob des Fehlers“: *„Das sind die Weisen ,/ die von Irrtum zu Irrtum reisen. / Die im Irrtum verharren, / das sind die Narren“.* Und von Konstantin Wecker fällt mir der Anfang eines Gedichtes ein: „Es sind nicht immer die Lauten stark, bloß weil sie so lautstark sind...“.

Lehrer haben’s schwer, weil sie (allzu oft?)...

...bei Schülern zwischen Sache und Person unterscheiden müssen
(Konfliktverhalten; Provokationen; Mißachtung; Unlust...)

und gleichzeitig

...neben dem Bildungs- auch den Erziehungsauftrag erfüllen sollen
(Rollenmodell; Differenzierung; Vermittlung; Empathie...)

Abb. 7

Es scheint wenig verwunderlich, daß bei uns die Anfragen beunruhigter Elternvertretungen und vereinzelter Lehrer von Gymnasien zunehmen, weil sie an ihrer Schule eine zunehmende Klimaverschlechterung in der Unter- und Mittelstufe wahrnehmen, ausgelöst vor allem durch Lehrer, die ungebührliches Schülerverhalten, demonstratives Desinteresse und die Provokation von Grenzsetzungen in der pädagogischen Beziehung zunehmend brüsk abwehren und die Verantwortung für die erzieherische Anstrengung entschieden zurückweisen. Sie wünschen „andere“ Schüler, weisen in erster Linie den Eltern Schuld zu und erklären sich auf dieser Eskalationsstufe des pädagogischen Alltags für schlicht nicht zuständig.

Angesichts einer wachsenden Individualisierung und Pluralisierung von Sozialisationsprozessen bei gleichzeitiger Abnahme - und Überforderung - elterlicher Erziehungsverantwortung zeigt sich zunächst dort im Schulbetrieb eine Grenze, wo die pädagogische Sensibilisierung und das entwicklungspsychologische Gespür am wenigsten ausgeprägt sind. Die traditionelle Schmalspurausbildung von Gymnasiallehrern in erzieherischen Kompetenzfragen kontrastiert vielleicht am härtesten mit den Folgen veränderter Kindheit.

Lehrer – so lautet die Befürchtung vor allem von aufmerksamen Eltern – werden so der Kraft von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter immer weniger gerecht und verteidigen ihre Stellung als Bildungsvermittler weniger in der Sache, sondern gegen die Person der Schüler.

Hartmut von Hentig hat es zu einer Art Credo pädagogischen Handelns erklärt, daß Pädagogen in der Lage sein möchten, diese Unterscheidung immer einzuhalten: die Sache klären – so hart und unnachgiebig wie nötig – und die Person stärken – mit großem Respekt vor der Entwicklungsaufgabe, die der junge Mensch da leibhaftig zu bestehen hat. Zugegeben: das fällt wahrlich nicht immer leicht, und wer hätte nicht – gerade auch bei der Erziehung der eigenen Kinder – schon das hohe Ziel verfehlt...

2. Belastung und Bewältigung

2.1 „Risikofaktor Geschlecht“

Das Belastungserleben im Schulalltag hat eindeutig eine geschlechtsspezifische Ausprägung: Frauen im Lehrerberuf beschreiben sich selbst als erschöpfter und überforderter als Männer. Fast doppelt so viele Frauen wie Männer, fanden etwa *Häbler/Kunz* (1985) heraus, fühlen sich „ständig unter Streß“ (15 Prozent : 8 Prozent). Dafür lassen sich gleich mehrere „vernetzte“ Gründe finden (u.a.: *Brehmer 1993*; zit. bei *Gudjohns 1998)*.

Lehrerinnen sind häufig mehrfach belastet durch Beruf, Haushalt und Kinder. Das führt oft gleichzeitig dazu, daß sie in höherem Maße mit Teilzeit-Deputaten arbeiten, was den Grad der Selbstausbeutung erfahrungsgemäß steigert (die Zahl der Konferenzen, Elternabende oder Krisengespräche wird eben nicht halbiert...). Zugleich haben Frauen im Lehrerberuf in aller Regel geringere Aufstiegsmöglichkeiten (ohnehin ein Problem dieser Berufsgruppe: Viel tut sich da nicht während eines „Lehrerlebens“...).

Lehrerinnen verspüren im Umgang mit Schülern offenbar häufiger ein Unterlegenheitsgefühl als männliche Kollegen, sowohl in körperlicher Hinsicht als auch im Hinblick auf die erlebte Akzeptanz ihrer Rolle (etwa bei männlichen Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft, deren traditionelles Rollenbild eine Frau als „Chefin“ nur schwer verkraftet...). Gleichzeitig weisen Ergebnisse und Beschreibungen aber auch darauf hin, daß das subjektive Belastungserleben von Lehrerinnen im pädagogischen Alltag oft intensiver ist als das der Lehrer, weil sie emotional stärker beteiligt sind und deshalb deutlich beziehungsorientierter agieren, also gewissermaßen mehr „an sich heranlassen“. Dieses zwar pädagogisch bedeutsame, in Wirksamkeit und „Verschleiß“ allerdings unterschiedlich erfolgreiche emotionale Engagement spiegelt sich schließlich auch noch in der frustrierenden Beobachtung, daß der Unterricht männlicher Kollegen im Verhältnis (wenn auch zunächst nur oberflächlich betrachtet) offenbar „reibungsloser“ funktioniert...

2.2 Flackern – glimmen – lodern – ausbrennen: Die Vielfalt der Bewältigung

Wer sich um Lehrergesundheit kümmern will, muß sich von Stereotypen verabschieden. „Die“ Lehrerin, „den“ Lehrer gibt es nicht. Kaum ein Berufsstand wird so häufig pauschal angegangen, von außen wie in der Selbstdarstellung. Das ist gefährlich, zumal der schulische Kontext ebenso pauschal kommentiert wird – kein Wunder: für Schule gibt es nur „Experten“, weil jeder sie durchlebt hat...

Wir müssen also sehr aufmerksam um Differenzierung bedacht sein. Dies gilt für die Personen bzw. Personengruppen wie für die Erklärungsfelder und –zusammenhänge. Zwei Beispiele: Bei der Lehrergesundheitsforschung spielt das Symptom der Erschöpfung eine wichtige Rolle. Dies wiederum wird in erster Linie auf die Altersstruktur zurückgeführt. In der Tat kann es nicht ohne Folgen bleiben, wenn Lehrer im Durchschnitt heute etwa 50 Jahre alt sind. Kinder werden immer häufiger von Menschen unterrichtet, die ihre Großeltern sein könnten.

Aber daraus folgt ja kein Automatismus. Alter allein ist kein hinreichendes Merkmal für das sicher auftretende Symp-tom der Erschöpfung.

Eine Studie von *Wegner u.a.* (1998) hat dazu ergeben, daß Erschöpfung offenbar nicht so sehr eine Folge der in der Schule verbrachten Arbeitszeit (von durchschnittlich 30,5 Wochenstunden) ist, sondern vor allem zusammenhängt mit Umfang und Umständen der außerschulischen Arbeitszeit (im Schnitt 16,1 Wochenstunden). Damit ist nicht der Aufwand für Fort- und Weiterbildung gemeint, für die laut *Wegner* Lehrer an Gymnasien durchschnittlich gerade mal 11 Stunden im Jahr (andere Schultypen im Schnitt 18 Stunden jährlich) einsetzen(!); es geht auch nicht um schulische Sonderaufgaben, die mit 40 bis 50 Stunden im Jahr angesetzt werden. Gemeint ist viel mehr die häusliche Vorbereitungszeit, die offensichtlich häufig schwer abgrenzbar ist von der Regenerationszeit. Arbeit und Freizeit fließen ineinander, Kollegen fühlen sich nicht hinreichend vorbereitet, es gibt immer noch etwas zu tun...

Auch dieses Beispiel macht darauf aufmerksam, daß Belastungen im Lehreralltag die Komplexität und Verletzlichkeit professionellen Handelns widerspiegeln – ein Hinweis darauf, daß Lehrergesundheit nicht nur durch persönliches Management, sondern vor allem durch schulentwicklerisches Engagement zu sichern ist: Autogenes Training und ein Aufbaukurs in Zeitmanagement wird Kollegen nur teilweise davor bewahren können, abends beunruhigt ins Bett zu gehen, weil sie sich nicht sicher sind, ob und wie sie heil durch den nächsten Tag kommen sollen. Als Einzelkämpfer sind sie überfordert und in den Abläufen des Berufsalltags erscheint Schule als „fragmentiertes System“, deren Versatzstücke es zu bewältigen gilt. Für mich wäre ein daraus folgendes Ziel der „Normalarbeitstag“ für Lehrer, mit Kontakt- und Vorbereitungszeiten, Arbeitsplätzen und Teamstrukturen vor Ort, in der Schule.

Und noch ein anderer Aspekt muß hier erwähnt werden: Wenn einer der am stärksten gewichteten subjektiven Gründe für Erschöpfung die „disziplinlosen Schüler“ sind, muß die Frage erlaubt sein, wer hier Henne und wer Ei ist: Es kann nicht vorab entschieden werden, ob erschöpfte Lehrer die *Folge* oder (auch) die *Ursache* für Disziplinprobleme mit Schülern sind!

„Die“ Lehrerin oder „den“ Lehrer, ich hatte es schon betont, gibt es nicht. Wer im Blickpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit steht, weil Schule in ihrer gegenwärtigen Struktur und Praxis erkennbar an Grenzen stößt, läßt sich nicht gern in Raster pressen oder gar für alle Schwächen und Ungereimtheiten des Schulalltags pauschal verantwortlich machen. Die jüngere Lehrergesundheitsforschung versucht, diesem berechtigten Ansinnen Rechnung zu tragen. Sie differenziert, ohne auf den Versuch zu verzichten, zu verallgemeinerbaren Folgerungen zu gelangen, die für den Handlungsbedarf Fingerzeige geben. Nicht „die“ Lehrer haben ein höheres Gesundheitsrisiko – auch ihre Ausgangssituation ist unterschiedlich – wie es ihr Umgang damit ist. Aber unbestritten ist, daß die Ausübung des Lehrerberufs ein hohes Maß an Professionalität erfordert, gerade auch für die Bewältigung von belastenden Begleiterscheinungen.

Die folgende Darstellung mag auf den ersten Blick als Rückfall in das Bemühen um vereinfachende Typologien der Lehrerpersönlichkeit empfunden werden. Ich möchte diese Wahrnehmung erschüttern und Sie bitten, bei den vorgestellten Charakterisierungen das eigene, ganz persönliche Verhältnis zur Berufsausübung zu reflektieren und einen inneren Blick in Struktur und Gestalt des eigenen Kollegiums zu wagen.

Der Potsdamer Psychologie-Professor *Uwe Schaarschmidt* hat in den vergangenen Jahren mehr als 3.000 Lehrer in mehreren Bundesländern sowie im deutschsprachigen Ausland dazu

befragt, wie sie ihre berufliche Situation und die persönlichen Bewältigungsressourcen für den beruflichen Alltag einschätzen. Dazu haben *Schaarschmidt* und seine Mitarbeiter[3] u.a. ein Befragungsinstrument entwickelt, das in elf Dimensionen Verhaltens- und Erlebensmerkmale in Bezug auf Arbeit und Beruf erfaßt und die Beschreibung von zumindest vier „Mustern" der Bewältigung von beruflichen Anforderungen erlaubt: AVEM, das „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster". Gefragt wird nach Dimensionen des *Engagements*, also auch: der persönlichen *Ziele* (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben), nach dem *Umgang* mit Herausforderungen, also: der *Bewältigung* (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz, offensive Problembewältigung und innere Ruhe) und nach dem damit verknüpften *Lebensgefühl*, also auch: der *Bewertung* (Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung).

Im Unterschied zu klassischen arbeitsmedizinischen Untersuchungsrastern oder der Burnout-Forschung betont *Schaarschmidt* eine ressourcenorientierte Betrachtung des Lehrer-Erlebens. Im Sinne eines salutogenen Verständnisses[4] von Lehrergesundheit interessiert den Forscher weniger die Frage, was Lehrer krank macht, sondern viel mehr, welche Haltungen und Mechanismen sie dabei unterstützen, ihre Berufsaufgabe wahrzunehmen und dabei mit Herausforderungen gesundheitsverträglich umzugehen.

Schaarschmidt identifiziert nun vier Muster, nach denen sich Lehrerverhalten idealtypisch unterscheiden läßt: die Muster „Gesundheit" (G), „Schonung" (S), „Selbstüberforderung" (A) und „Burnout" (B). Das Schaubild zeigt die Ausprägungen der elf Dimensionen auf einer Skala von 1 („sehr niedrig") bis 9 („sehr hoch"). Als Risikogruppen gelten jene, die den Musterausprägungen A und B zugeordnet werden können. Tatsächlich finden sich im Alltagshandeln und –empfinden Mischformen der Muster.

Die Darstellung der Bewältigungsprofile (*Abb. 8)* erlaubt einen bei aller Typisierung doch eindrucksvollen Blick auf den bedeutsamen Zusammenhang von Berufsbelastung und persönlichen Ressourcen:

Betrachten wir die Ausprägungen in den elf Dimensionen für **Lehrer des Musters „G" wie „Gesundheit"**, so finden wir ein überdurchschnittliches Engagement für den Beruf (vgl. die Angaben in den Dimensionen 1; 2) vor, der aber mit einer „kontrollierten" Verausgabungsbereitschaft mittleren Ausmaßes (3) einhergeht, so daß die Fähigkeit, Abstand zur beruflichen Belastung herzustellen (5; 8), überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Von vielleicht entscheidender Bedeutung für dieses Verhaltens- und Erlebensmuster ist die deutlich geringe Resignationstendenz (6) bei gleichzeitig hoher Bereitschaft, Probleme offensiv zu bearbeiten (7)! Hier sind die Ressourcen für kollegiale und kommunikative Strategien im Sinne des schulentwicklerischen Ideals einer „Problemlöseschule". Entsprechend hoch bewertet werden daher auch die Dimensionen Lebensgefühl und soziale Unterstützung (9 bis 11).

[3] Vgl zuletzt: *Schaarschmidt, U. /A.W. Fischer (2000):* Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

[4] Zum Konzept der Salutogenese, das vor allem auf den Sozialwissenschaftler *Aaron Antonovsky* zurückgeht, vgl. u.a: *A. Antonovsky* (1998): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, hg. von *Alexa Franke*, Freburg, VGST-Verlag

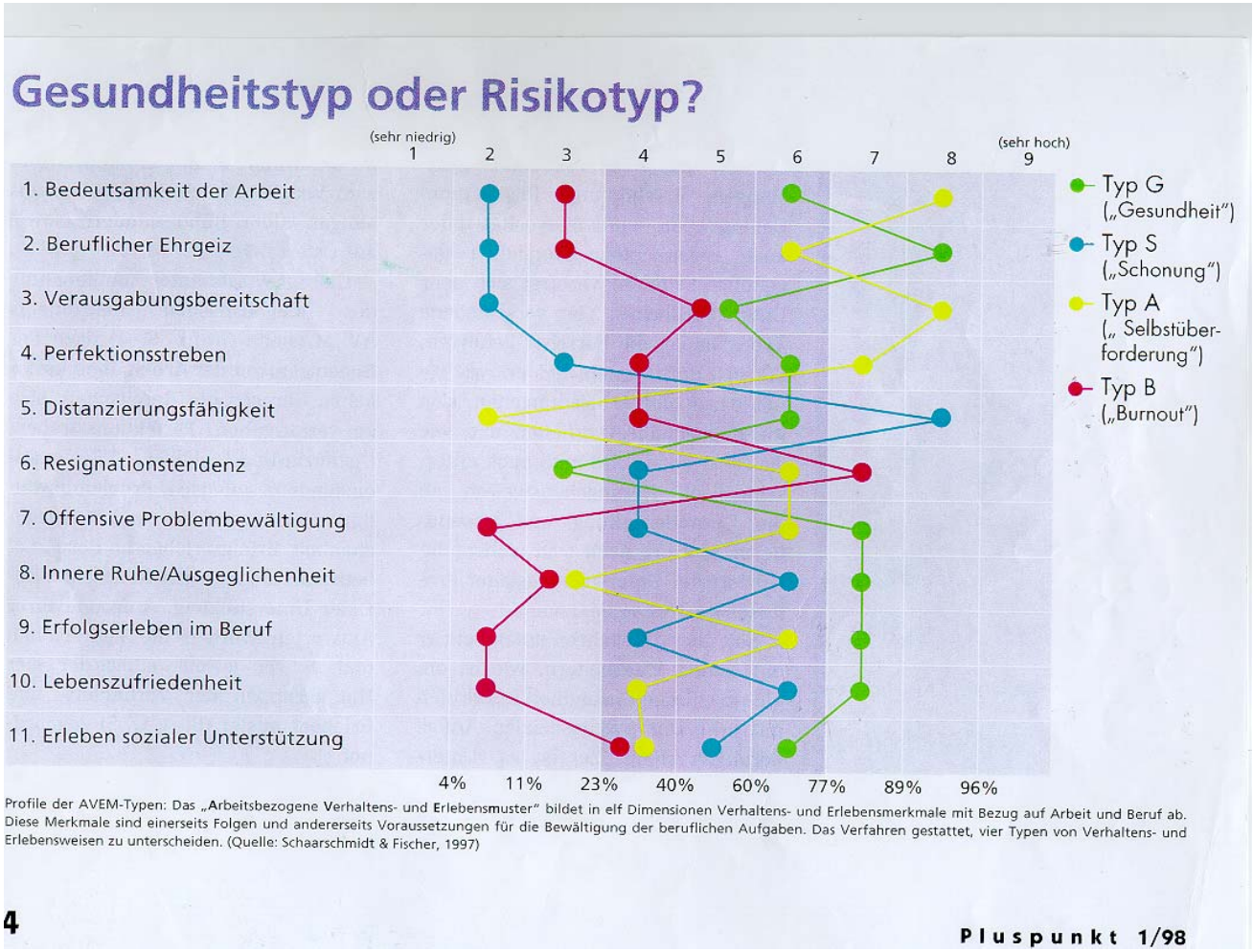
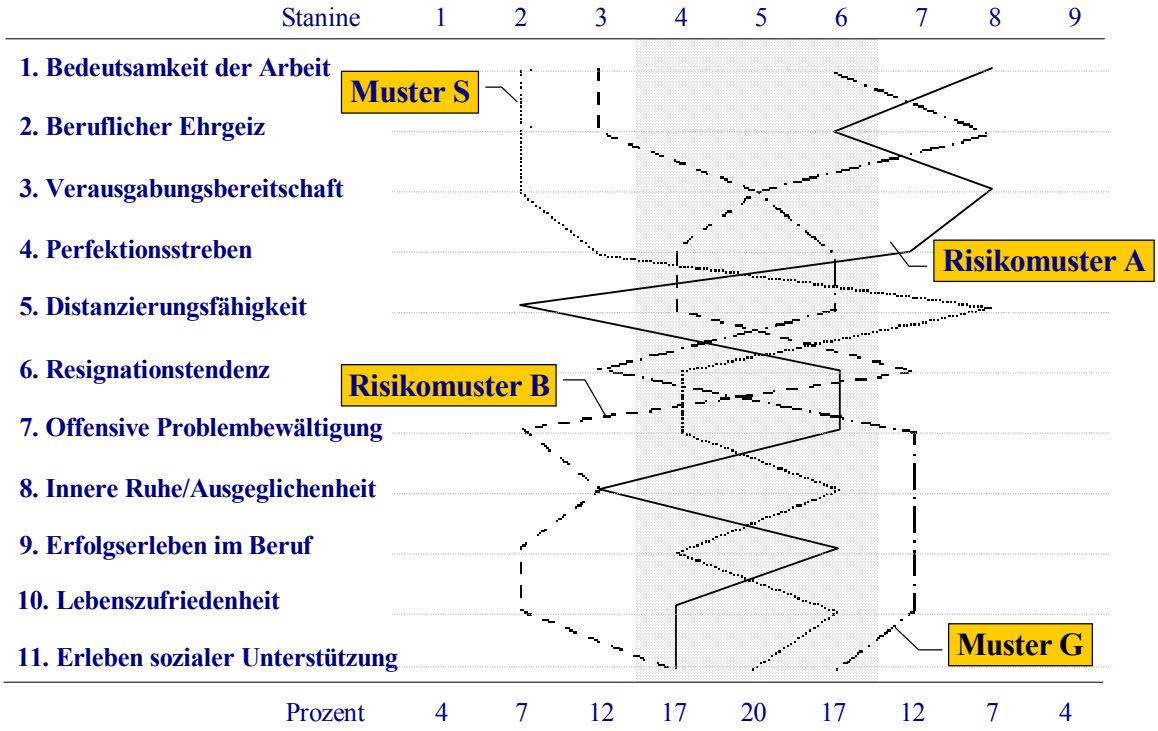


Abb. 8 (aus der Zeitschrift „Pluspunkt" 1/1998) / 8 a: vereinfachte Darstellung



Ganz anders die Einschätzungen von **Lehrern des Musters „S“ wie „Schonung“**: Ihr Engagement hält sich sichtlich in Grenzen (1 bis 4), so daß es nicht sehr verwundert, daß sie über eine ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit (5) verfügen! Lehrer, für die dieses Muster überwiegend zutrifft, gelten in Kollegien meist als Verweigerer und Bremser. Sie schreien selten „hier“, wenn es um die Verantwortung für Projekte oder Neuerungen geht. Aber sie mögen auch ein wichtiges Korrektiv für jedwede Veränderungsbemühung sein, weil ihre Skepsis und ihr strukturelles Mißtrauen gegenüber „frischem Wind“ wie „neuen Besen“ vor isolierten oder übereilten Schritten, aber ebenso vor der Aneinanderreihung immer neuer Projekte und Projektchen bewahren kann. Auch wenn der Hinweis von *Schaarschmidt*, daß der Schonungs-Typ unter Lehrern in Österreich besonders häufig vorkäme, beim (west)deutschen Publikum regelmäßig ‚wissende Heiterkeit’ auslöst, sollte der Blick auf dieses Verhaltensmuster nicht zur Stereotypisierung führen. Wer eher schonend mit seiner Berufsarbeit umgeht, darf nicht vorschnell in die Schublade „faule Säcke“ gesteckt werden.

Das kollegiale Problem im Zusammenwirken mit Lehrern des S-Musters ist deren eher gering ausgeprägte Bereitschaft zur offensiven Auseinandersetzung mit Problemen (7). Zwar zeigen sie wenig Neigung zur Resignation (6), aber für das Unternehmen Schule haben sie ein Motivationsproblem: Das Erfolgserleben (9) bleibt – korrespondierend zu den zurückgeschraubten Erwartungen – unterdurchschnittlich.

Ganz anders die **Lehrer des Musters „A“ wie „Selbstüberforderung“:** In Anspielung auf den „A-Typ“ der Herz-Kreislauf-Forschung stellen sie die Gruppe der überaus Engagierten, die sich mit eben diesem Engagement aber als Risikogruppe präsentieren. Im Hinblick auf berufliche Ziele und professionelles Engagement zeigen sie die höchsten Werte (1; 3) – mit Folgen: Ihre Fähigkeit, Distanz zum beruflichen Alltag zu schaffen, strebt gegen Null, so daß bei allem Engagement eine recht ausgeprägte Resignationstendenz zu verzeichnen ist (6) und das Erleben innerer Ruhe (8) selten wird. In dieser Gruppe versammeln sich die „Macher“, „Mandatsträger“ und „Multiplikatoren“. Ohne sie gäbe es wohl keine Schulentwicklung und weniger schulische Innovationen – und mit ihnen droht nicht selten die vorübergehende Überhitzung mit anschließender starker Abkühlung! Um im Bild zu bleiben: Wenn Kollegen des G-Musters munter flackernde Feuerchen sind und jene des S-Musters eher glimmen und deshalb weder heftige Anfachungsbemühungen vertragen noch ganz sich selbst überlassen bleiben sollten, brennen die A-Kollegen lichterloh, können viel Licht und Wärme abgeben, aber immer mit der bangen Frage, wie lange das anhalten kann – und ob die anderen so viel Energie mittelfristig aushalten können...

Deshalb gilt es, eine bedeutende Ressource der A-Kollegen zu pflegen: Sie verfügen über eine gute Bereitschaft zur offensiven Problembewältigung (7), sind also für kollegiale Beratung und Verständigung zu gewinnen, und sie erleben ihren Berufsalltag noch hinreichend befriedigend (9), obwohl ihre Wahrnehmung wohl oft geprägt wird durch das subjektive Empfinden, daß die meisten Kollegen sich zu wenig mühen, zu wenig Bereitschaft zum Engagement aufbringen und zu wenig ansprechbar erscheinen... Entsprechend verletzlich erscheint das Vertrauen in die „Haltbarkeit“ des eigenen Engagements, denn Lebenszufriedenheit und soziale Anbindung (10; 11) werden wiederum zögerlich bewertet.

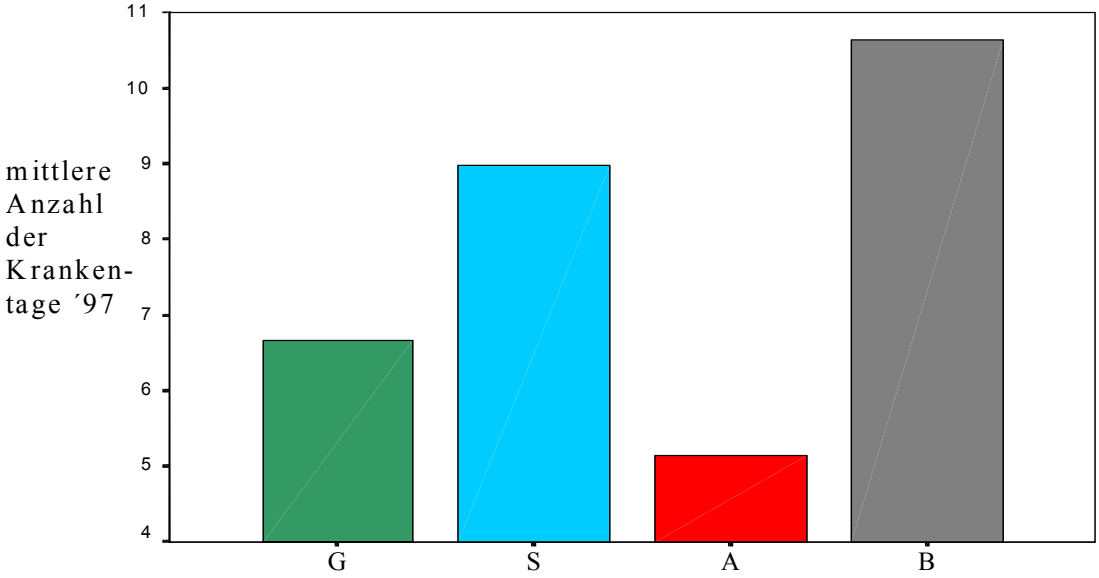
Es spricht vieles dafür, daß die Kollegen des A-Musters, wenn es deutlich überwiegt gegenüber „Mischungskomponenten“ der beiden erstgenannten Muster, ein relativ hohes Risiko haben, über kurz oder lang in die Gruppe von **Lehrern des Musters „B“ wie „Burnout“** zu wechseln. Dieser Begriff hat zum Bild des Feuers eingeladen: Wer noch kurz zuvor lichterloh für seinen Beruf „brannte“, erlebt sich – und wird erlebt – als nahezu ausgebrannt.

Erschreckend, daß schon ein relevanter Teil von Lehramtskandidaten angesichts der zu erwartenden Arbeitsbedingungen sich selbst eher dem Muster „Burnout“ zuordnet: Das Engagement für den Beruf wird deutlich unter dem Durchschnitt angesiedelt (1; 2), gleichzeitig besteht noch eine „gesunde“ Verausgabungsbereitschaft (3), verbunden allerdings mit einem mäßigen Streben nach guten Arbeitsergebnissen bei vergleichsweise mäßiger Fähigkeit zum nötigen Abstand. Wir wissen, daß dieses Erleben zunehmend verbunden ist mit Schuldgefühlen, aber auch wachsendem Zynismus. Beunruhigend und folgenreich ist die mit diesem Erleben einhergehende wachsende Resignationstendenz (6), gepaart mit einem massiven Verlust von Ressourcen zur offensiven Auseinandersetzung mit (eigenen) Problemen. Entsprechend schlecht fällt die Bewertung von Berufs- und Lebenssituation aus – nicht selten hat hier die Spirale von Entmutigung und Krankheit längst eingesetzt, so daß Schulen regelmäßig einige Kollegen „mitschleppen“ müssen, die eigentlich nicht mehr mit dem Schulalltag belastbar sind, aber weder anderweitig einsetzbar noch krankheitsbedingt ohne Weiteres in den vorzeitigen Ruhestand zu entlassen sind.

Die Arbeit mit Lehrerkollegien oder auch bei überregionalen Lehrerfortbildungen macht immer wieder deutlich, daß die geschilderten Charakterisierungen im eigenen kollegialen Umfeld Entsprechungen finden – und daß es eine wichtige Leistung der kollegialen Reflexion sein muß, diese Differenzierungen auch für das eigene Berufshandeln ernst zu nehmen, um sich nicht in stereotypen Schuldzuweisungen zu verfangen, die zwar persönlich entlastend sein können, aber für den kollegialen Umgang und das Arbeitsklima an der Schule wenig zukunftsfähig sind!

Um nun zu zeigen, daß die AVEM-Muster durchaus aussagekräftig sind auch im Vergleich mit krankheitsbezogenen Daten, hat Schaarschmidt die beschriebenen Bewältigungsmuster in Beziehung gesetzt zur Anzahl von Krankheitstagen (1997; vgl. *Abb. 9*) sowie zu psychischen und körperlichen Beschwerden (*Abb. 10*). Charakteristisch, daß die Zahl der Krankentage vom Muster G über S bis hin zu B erwartungsgemäß ansteigt, während für das Muster A mit Abstand die wenigsten Tage zu verzeichnen sind. Nicht minder charakteristisch aber auch, daß bei den körperlichen wie psychischen Beschwerden die Beeinträchtigungen für die beiden Risikogruppen A und B deutlich höher liegen.

Lehrergesundheit:
Bewältigungsmuster / Krankentage 1997

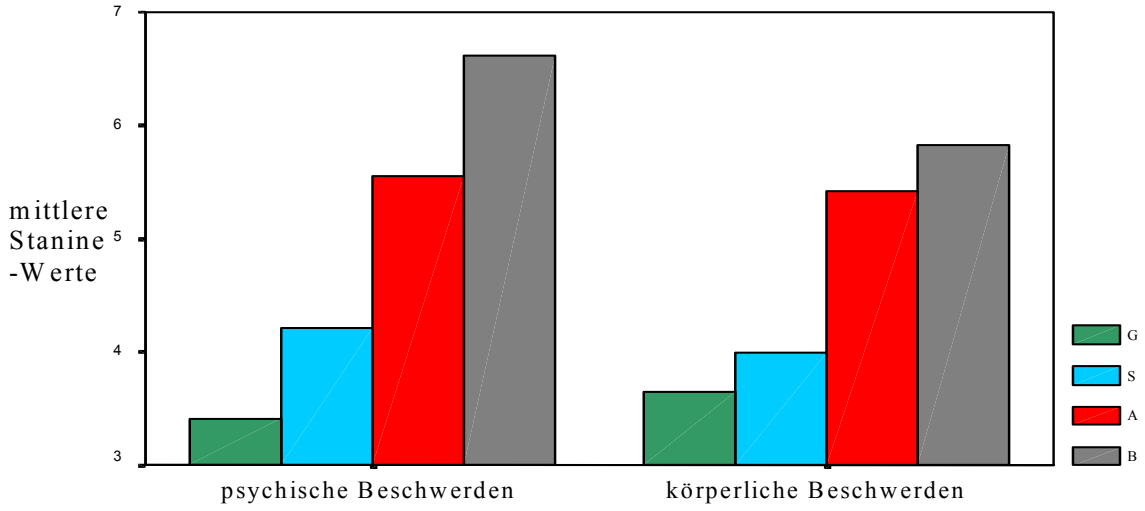


Verteilung der Krankentage während der Unterrichtszeit im Jahre 1997 in Zusammenhang mit den AVEM-Mustern

nach: Schaarschmidt

Abb. 9

Lehrergesundheit:
Zusammenhang Bewältigungsmuster / psychische und körperliche Beschwerden



Mittelwerte der vier AVEM-Muster in den Skalen *Beeinträchtigung des psychischen Befindens* sowie *Körperlich-funktionelle Beschwerden*

Nach: Schaarschmidt/Fischer 2001

Abb. 10

Vorläufiges Fazit aus der Betrachtung einer einzelnen Forschungsarbeit: Schulen, die sich entwickeln, wie auch „kritische Freunde“, die sie dabei unterstützen wollen, tun gut daran, einen aufmerksam unterscheidenden und zugleich wertschätzenden Blick auf jene hochdifferenzierte Schar von Professionellen zu werfen, die – in Verbindung mit weiteren Faktoren - jeder Schule zu einer unverwechselbaren Gestalt und Dynamik verhelfen, der mit Erlassen und Verallgemeinerungen nur schwerlich beizukommen ist. Dabei gilt es, das Augenmerk weniger auf die zu überwindenden Defizite als vielmehr auf die vorhandenen Ressourcen zu richten. Als in einer großen Grund- und Hauptschule unseres Landkreises mit einer engagierten und ungewöhnlich jungen „Lehrerfraktion“ angesichts des Schwungs, mit dem diese am Ende eines Pädagogischen Tages für die Weiterentwicklung der Schulkultur eine Steuerungsgruppe einrichten wollte, ein älterer Kollege massiv dagegen auftrat und – mit Verweis auf andere Projekte in der Vergangenheit - die Folgenlosigkeit eines so ehrgeizigen Unternehmens vorhersagte, bestürmte ihn eine der jungen Kolleginnen charmant, aber unaufhaltsam: „Wenn du das so kritisch siehst, dann mußt du doch erst recht in der Gruppe mitarbeiten – da kannst du uns mit deiner Erfahrung viel besser warnen, wenn wir zu viel auf einmal wollen oder etwas übersehen haben“. In diesem Falle hat vielleicht der Charme noch über die Einsicht triumphiert – jedenfalls war der Kollege bereit, in der Gruppe mitzuarbeiten... Die Schule hatte kurz darauf ein „pädagogisches Leitungsteam“ und über Jahre ist es gelungen, ein sichtbar wirkendes Konzept für eine Gestaltung des Schullebens unter dem Motto „Erziehung zu verantwortlichem Denken und Handeln“ umzusetzen, von dem Schülerschaft wie Kollegium profitieren. Sicher haben Sie als Leser die Protagonisten des A/G- wie des S-Musters wiedergefunden.

3. „Duftmarken“ für gesundheitsförderliche Wirksamkeit im Lehreralltag

Wir haben beispielhaft gesehen, welche widersprüchlichen Erwartungen und Empfindungen den Lehreralltag begleiten, wie viele Faktoren – oft gleichzeitig – auf die Befindlichkeit des unterrichtenden (und nicht-unterrichtenden) Personals einwirken, und wie unterschiedlich dabei Belastungen empfunden und Herausforderungen bewältigt werden. Wir sind uns hoffentlich einig, daß der einzelne Kollege, die einzelne Kollegin, aber auch das einzelne Kollegium nicht aus der Verantwortung für professionelles Handeln entlassen werden darf. Wir sind uns hoffentlich ebenso einig in der Wahrnehmung, daß Schule in vielerlei Hinsicht nicht so bleiben soll, wie sie ist, weil Bedingungen kränken und krank machen. Und schließlich werden wir Einigkeit darüber erzielen, daß wir als Einzelne wie in unseren Kollegien Talente, Kraftquellen und Erfahrungen versammeln, die uns stärken und auf denen wir aufbauen können. Wer dies nicht so sieht, wird sich nicht für gute, gesunde oder zukunftsfähige Schulen engagieren! Zweifellos wird das Jammern oft aufmerksamer konstatiert (und dann oft genüßlich gegen die Jammernden eingesetzt...) als die Ermutigung und der Stolz auf Erreichtes.

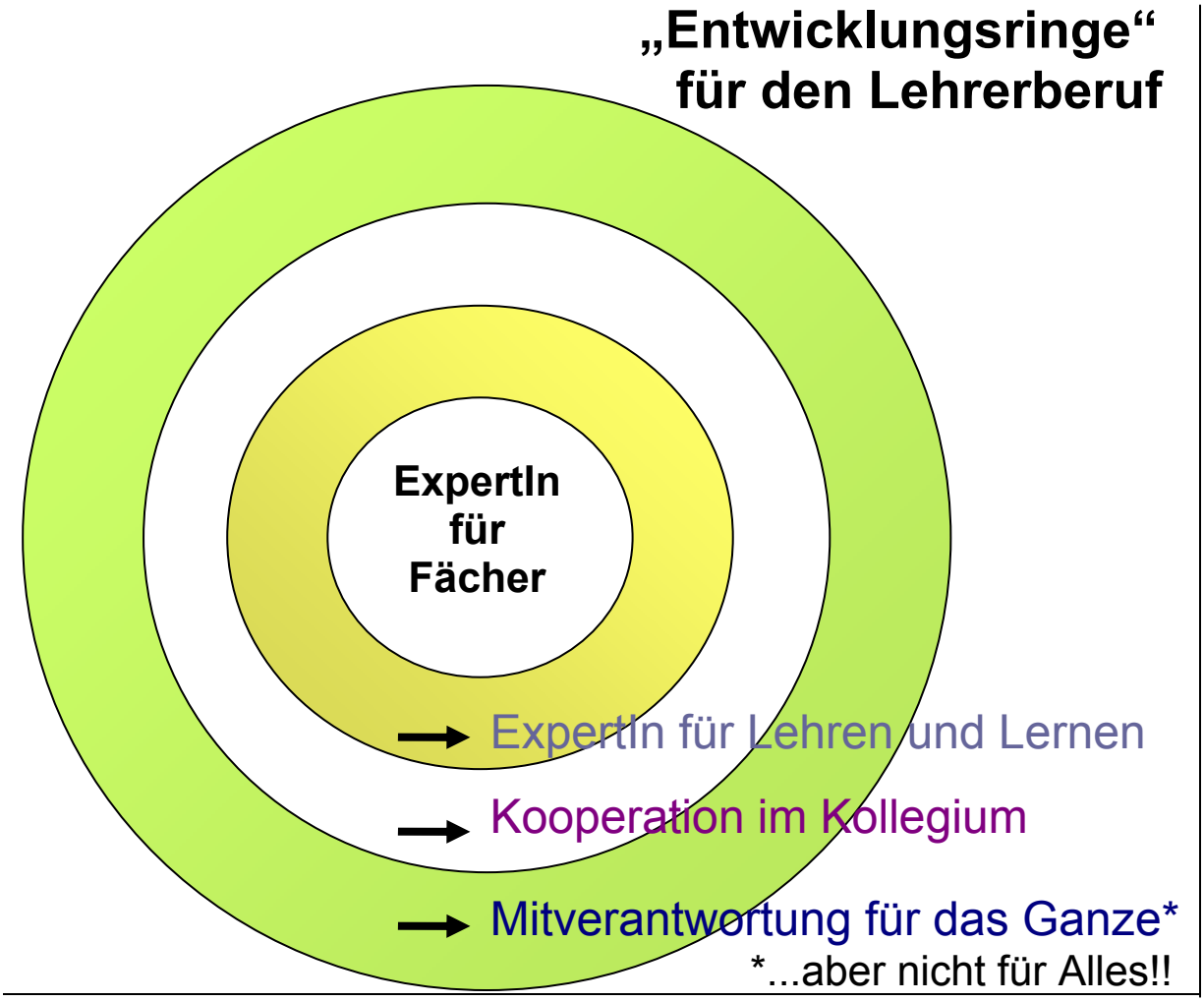
Zeit also für ein paar Überlegungen zur Stärkung von Lehrergesundheit. Als Gesundheitsförderer fühle ich mich weniger beauftragt, die individuelle Stärkung und Rekreation zu befördern – deshalb gehört die Beratung über den Segen von Entspannungstechniken, persönlicher Zeit-Kompetenz[5] oder körperlicher Betätigung nicht unmittelbar in diesen Beitrag. Das schmälert die Bedeutung dieser Selbst-Verantwortung keineswegs - und dazu gibt es vielfältige Anregungen - auch in der Lehrerfortbildung. So hat auch Schaarschmidt bei seinen Untersuchungen etwa feststellen können, daß es bei der Fähigkeit von Lehrern, in Unterrichtspausen wirkungsvoll Entspannung zu finden, drastische Unterschiede entlang den Bewältigungsmustern gibt. Genau so aber muß der Blick auf die strukturellen Gestaltungsmerkmale des

[5] ...statt Zeit-Management: Es kommt nicht so sehr darauf an, in der Zeitspanne von A bis B noch mehr noch effektiver zu erledigen. Unter www.zeitverein.de beispielsweise finden sich dazu weitere Anknüpfungspunkte...

Schulbetriebs gerichtet werden: Ein positives soziales Klima bzw. Schul-Klima wird demnach von Personen, die den beiden Risikogruppen zuzurechnen sind, deutlich weniger beschrieben...

Mein Stichwort für das Schlußkapitel lautet folglich *Professionalität*.

1. Bei einem Vortrag habe ich zur Frage, was „gute" Schulen und „gute" Lehrer seien, das Bild der „Entwicklungsringe" für den Lehrerberuf gefunden (*Abb. 11)*. Es mag an Jahresringe erinnern oder an die Wellen, die ein ins Wasser geworfener Stein erzeugt: Ein Lehrer soll, wenn er ins kalte Wasser des Schulalltags geworfen wird, zunächst ein *Experte für „seine" Fächer bzw. sein Fachgebiet* sein. Dafür wird er vor allem eingestellt und wenn er das gut macht, verdient er Anerkennung.



Steen 2/2003

Abb. 11

Mit der wachen Erfahrung schulischen und kollegialen Alltags und der Begegnung mit seiner „Kundschaft", den Schülern, kann er auf einer weiteren Entwicklungsstufe zu einem *Experten für Lehren und Lernen* werden. Der Blick über den Tellerrand des eigenen

Auftrags erlaubt Erkenntnisse, die auch Anderen zugute kommen. Davon haben Schüler etwas, weil sie einen „angereicherten“ Pädagogen vor sich haben, der offen ist für Lernerfahrungen am Rande seiner Fachkompetenz. Davon können etwa auch Eltern profitieren, die in einer recht verstandenen „Erziehungspartnerschaft“ aus den Beobachtungen und Anregungen des professionellen Pädagogen Einsichten für den eigenen Erziehungsalltag ziehen können, wenn sie nicht belehrt oder bedrängt werden. Und natürlich sind Kollegen zuweilen dankbar für die Erfahrungen und Erkenntnisse, die der kompetente Lehrer mit ihnen teilt (wenn nicht Einzelkämpfertum, Konkurrenz oder pädagogischer Zynismus diesen Gewinn zunichte machen...).

Die dritte Entwicklungsebene erreichen nicht alle Lehrer: Jetzt nämlich kann der Lehrer vor dem Hintergrund von Professionalität, kommunikativer Kompetenz und berufspolitischer Neugier auch zu einem *Experten für Kooperation im Kollegium* werden. Das Berufsfeld als Ganzes rückt in den Blick, kollegiale Beratung und Entwicklung werden zu einem professionellen Bedürfnis, das Arbeitsklima wird Thema, und damit kann die individuelle Be-Lastung durch eine kooperative Ent-Lastung gemindert werden.

Und schließlich kann sich der professionelle Weg unseres Lehrers auf eine vierte Entwicklungs-ebene bewegen, auf der er nun zum *Experten einer Mitverantwortung für das Ganze* wird – ohne sich freilich für Alles verantwortlich zu fühlen (A wie Alles – siehe oben)! Gemeint ist die Wahrnehmung schulentwicklerischer Notwendigkeiten, das gelassene, aber kompetente Eintreten für eine „Lernende Schule“, die sich selbst zum Thema macht, die Gesundheit – also auch Lehrergesundheit - zu ihrem Anliegen erklärt und aufmerksam wird für die Bedingungen gelingender Verständigung aller Beteiligten, für den achtsamen Umgang mit Konflikten, für das erträgliche Verhältnis von „großen Gedanken“ und „kleinen Schritten“, für rhythmische Abläufe (eine Art Ein- und Ausatmen der Schule, ob in der einzelnen Unterrichtsstunde, im Tages- und Wochenverlauf oder auf das Schuljahr bezogen) und für den Energie-Haushalt aller Beteiligten (einschließlich einer Alltagsökologie im sparsamen Umgang mit den Ressourcen des „Schul-Körpers“).

Wohlgemerkt: Das „Expertentum“ dieses Bildes beschreibt nicht die Erwartung an den einzelnen Kollegen: Dies alles mußt du können und leisten. Es beschreibt aber die Vision von Schule und Berufsethos, die dies alles möglich machen...

2. Die Wahl des Lehrerberufs – das wissen wir – erfolgt aus ganz unterschiedlichen Motiven. Sie sollen hier nicht hinterfragt werden – gefragt wird aber danach, ob die Kriterien und Voraussetzungen dieser Wahl vor Antritt der ersten Lehrerstelle reflektiert und geprüft werden. Tatsächlich hat doch die zu Beginn beschriebene Leerstelle im Berufsbild, nämlich die mangelnde Professionalität im Umgang mit Erwachsenen, sowohl mit der Disposition des Einzelnen als auch mit einem unzureichenden Ausbildungssegment zu tun. Es gibt Menschen, die den Lehrerberuf, zumal den im Grundschulbereich, ergreifen, weil sie sich nicht so recht in die Erwachsenenwelt hinaustrauen. Sie bleiben sozusagen lebenslang in der Schule...

An den Pädagogischen Akademien in Österreich durchläuft jeder, der die Lehrerausbildung anstrebt, zunächst eine Woche der Selbstreflexion. Zu den dabei eingesetzten Instrumenten gehört u.a. LIS – die „Lehrer-Interessen-Skala“ (*Abb. 12)*. Sie fragt sechs Dimensionen des Aufgabenfeldes ab und forscht dabei u.a. auch nach Vorerfahrungen, die jemand dazu schon gemacht hat. Aufschlußreich an den sechs Dimensionen der Skala ist, daß die „weißen Flecken“ meiner Motivation für den Beruf identifiziert werden können – verbunden mit dem

Auftrag, diesen Bereich genauer zu ergründen bzw. für die Beseitigung der erkannten Defizite bzw. offenen Fragen zu sorgen.

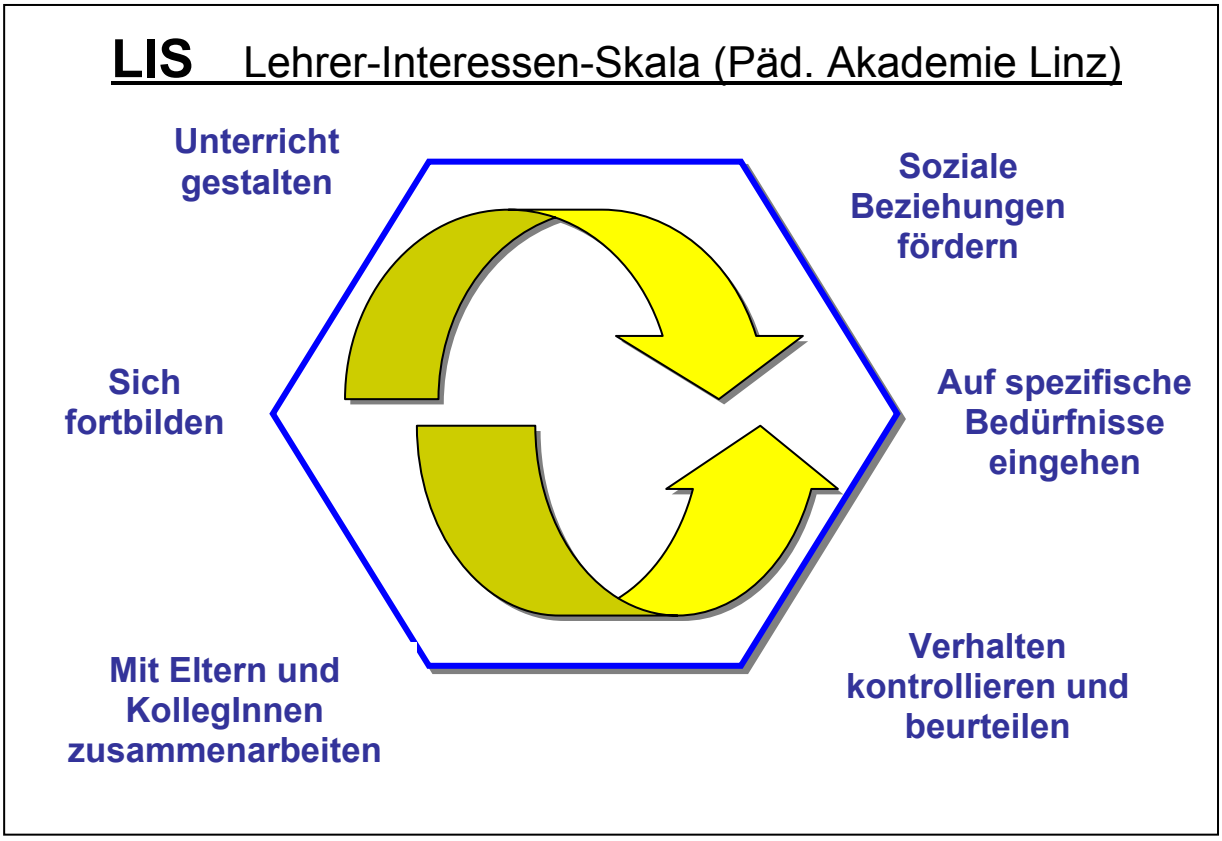


Abb. 12

Unterricht gestalten: Für dieses Kernthema des Lehrerdaseins wird sich der Interessierte immer erwärmen. Gleichwohl gilt es zu überprüfen, ob und welche Erfahrungen vorliegen (bzw. in der Vorstellung existieren), die auf ein Gespür für Gruppensituationen hinweisen. Nach wie vor sind Lehramtsstudenten nicht selten völlig perplex, wenn sie ihre erste Unterrichtserfahrung machen, weil sie sich zwar auf den Unterricht, nicht aber auf die exklusive Rezipientenschar vorbereitet haben...

Soziale Beziehungen fördern: Wer sein Unterrichtsfach liebt und Kinder durchaus mag, muß immer noch den Widerspruch aushalten und professionell damit umgehen können, daß Kinder und Jugendliche nicht unbedingt in die Schule kommen, um genau diese Unterrichtsstunde zu erleben... Der Erziehungs- besser: Beziehungsauftrag von Schule verlangt, persönliche Ressourcen, etwa den Sturm und Drang, aber ebenso die Verweigerung pubertierender Schüler unter entwicklungs(psychologischen) Gesichtspunkten in meine lehrende Haltung „einzubauen“ und erwachsene Orientierungen anzubieten – statt diese „Begleiterscheinungen“ zu bekämpfen, zu beklagen oder schlicht zu meiden...

Auf spezifische Bedürfnisse eingehen: Gerade der interkulturelle Schulalltag macht schlaglichtartig deutlich, daß Differenzierung und individuelle Förderung unverzichtbare Bausteine gelingenden Lehrerhandelns sein müssen. Wer Schüler, die mit ihrer Gestaltung von Lernprozessen – aus welchen Gründen auch immer - offensichtlich Schwierigkeiten haben, „nach unten durchreichen“ möchte oder per Schuldzuweisung die Verantwortung an Andere delegiert, wird früher oder später an kränkende Grenzen seines professionellen Handelns stoßen – oder gestoßen werden...

Verhalten kontrollieren und beurteilen: Ich erinnere mich an einen Kollegen, der in der Fallberatung, den Tränen nahe, bekannte, daß er sich innerlich weigere, Noten zu geben, und seit seinem Dienstantritt kurz vor den Zeugniskonferenzen immer durch die Hölle ginge, um irgendwie „Noten zu machen“ – die dann bei Schülern wie Kollegen zuweilen Erstaunen auslösten... Wer sich Illusionen macht über die Quadratur des Kreises zwischen Sozialisation und Selektion als Auftrag, *muß* leidvolle Erfahrungen machen, um den professionellen Auftrag und die eigene Einstellung „abzugleichen“...

Mit Eltern und Kollegen zusammen arbeiten: Kommentar eigentlich überflüssig – diesen weißen Flecken habe ich schon mehrfach ausgeleuchtet. Er macht einen gewichtigen Teil der eigenen Beratungsarbeit zur Team- und Schulentwicklung aus...

Sich fortbilden: Wer die durchschnittliche Zahl der Fortbildungstage von Lehrern mit denen in der Industrie vergleicht, müßte erbleichen. Für Ärzte gibt es inzwischen eine Fortbildungspflicht, im Schulalltag scheinen die Gewichte sehr unterschiedlich verteilt. Das heißt: Da einige den Fortbildungsauftrag sehr ernst nehmen, ist die Zahl derer, die sich mit ihrer Basisausbildung durch den Schulalltag jonglieren, offenbar sehr groß. Dabei geht es ja nicht nur um Fächer und Unterrichtsmethoden, sondern auch um jene Kompetenzen, die den Aufgaben der fünf vorangegangenen Dimensionen der Lehrerrolle zugrunde liegen (sollten)!

3. Vorletzte „Duftmarke“: Was kann „Lehrer stark machen“!?

Drei Ebenen des persönlichen wie kollegialen Handelns im Schulalltag scheinen mir unverzichtbar (*Abb. 13):*

- Lehrer dürfen/sollen/müssen **Profil entwickeln**.

  Das gilt zum einen für die individuelle „Note“ meiner Präsenz im Schulalltag. Damit ist nicht gemeint, daß „graue Mäuse“ zu „schrillen Typen“ mutieren sollen. Aber ich habe die Vision, daß „schulscharfe“ Stellenausschreibungen künftig nicht nur die Regel sind, sondern etwa auch Erwartungen an fachfremde Qualifikationen einschließen, damit an unserer Schule jemand mit Theater- oder Pfadfindererfahrungen genauso vertreten ist, wie jemand, der Erfahrungen aus einem gewerblichen Erstberuf mitbringt oder etwas über Organisationsentwicklung weiß. Aber es geht genau so darum, daß ich zu meinen Stärken und Schwächen stehen kann und stehen darf...

  Profil darf/soll/muß aber auch ein Kollegium entwickeln. Ein Konsens zu bestimmten Fragen des Schullebens soll ebenso sichtbar und berechenbar werden wie eine Haltung, etwa im Umgang mit kollegialen Konflikten oder im aufmerksamen Umgang mit der interkulturellen Struktur des Einzugsgebietes...

  Schließlich darf/soll/muß die Schule ein Profil entwickeln. Tut sie es nicht, hat sie ja trotzdem eines – das ist dann nicht immer das gewollte.

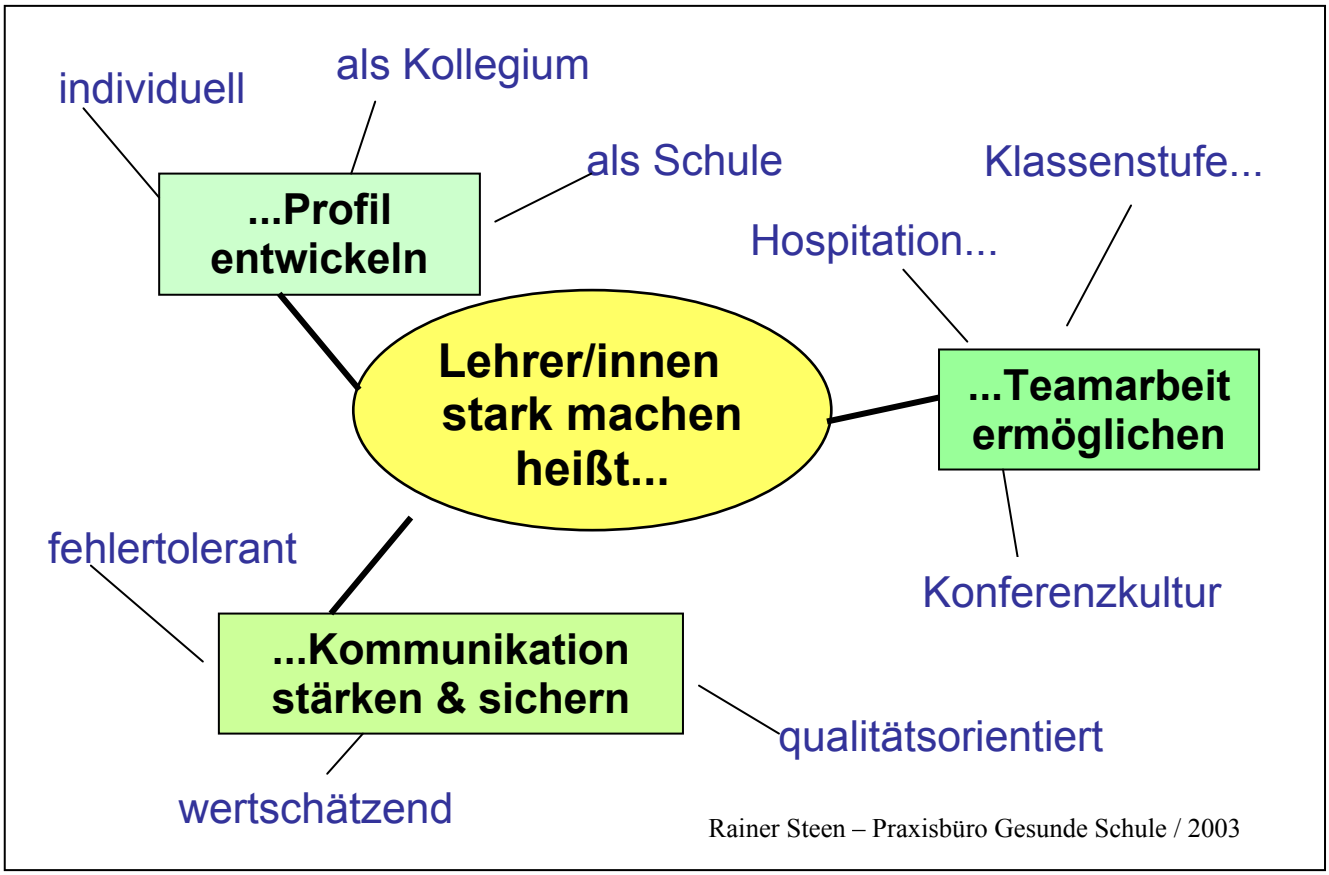


Abb. 13

- Lehrer dürfen/sollen/müssen **Teamarbeit ermöglichen**.

  Nach wie vor sind Öffnung des Unterrichts für kollegiale Beratung und eine partizipative Konferenzkultur ganz offensichtlich Ausnahmen. Welche Reaktionen gehen dem Referenten durch den Kopf, wenn er folgende Situation erlebt: Da beschließt ein Kollegium noch während eines Fortbildungstages, binnen drei Monaten in am selben Tag gebildeten Tandems wenigstens einen wechselseitigen Unterrichtsbesuch durchzuführen und die Beobachtungen anschließend paarweise auszutauschen. Beim vereinbarten Nachbesprechungstermin mit dem Moderator betretenes Schweigen – dann das Eingeständnis, daß nur bei zwei (von zehn) Tandems die Hospitation geklappt hat, in einem Fall auch nur einseitig... Der Clou: Ein Lehrer meldet sich und verkündet, er habe die Aufgabe ja gar nicht erfüllen können – er habe nämlich nicht mehr gewußt, mit wem er sich verabredet hatte. Kein Kommentar.

  Neben der wechselseitigen Wahrnehmung betrifft Teamarbeit das Zusammenwirken auf Klassenstufen und im Bereich von Lernfeldern oder fächerverbindenden Projekten. Auch diese werden oft nur als lästige Zusatzaufträge abgehakt. Eine gemeinsame Arbeitskultur entsteht nicht – einsam statt gemeinsam bleibt der un-heimliche Lehrplan.
  Und schließlich: Konferenzen sind oft ebenso wenig von partizipativer Arbeitskultur geprägt. Hierarchisch, rollenfixiert und als lästige Pflicht: So entsteht keine unterstützende Atmosphäre – und eine Vorgehensweise, die vielen Elternabenden entspricht: Die wirklich wichtigen Dinge werden auf dem Parkplatz oder in der Kneipe besprochen – unter denen, die ohnehin immer im Gespräch sind...

- Lehrer dürfen/sollen/müssen **Kommunikation stärken & sichern.**

  Das professionelle Geschäft hauptamtlicher Pädagogen ist, so sollte man meinen, vor allem eines: Kommunikation. Schaut der Berater genauer hin, entdeckt er gelingende Kommunikation eher als Ausnahme, als Beiwerk, als das, was *trotzdem* gelingt! Ob die Verständigung mit der (neuen) Schulleitung, die eingefahrenen Gesprächsrituale im Kollegium, die verhärtete Redekultur bei Elternabenden, die zuweilen absurde Fließband-Kultur von Sprechtagen oder die schöngeredete Rückmeldung zu mancher Unterrichtsstunde am Rande des Nervenzusammenbruchs: Professionelle Kommunikation in der Schule braucht Standards, deren Entwicklung in vielen Fällen wohl einer externen Moderation bedarf.

  Fehlertolerant soll sie sein, damit die „Logik des Mißlingens" ohne kränkende Selbst- oder Fremdabwertung ausgehalten werden kann... *Wertschätzend* soll sie sein, damit für das Lehren wie Lernen ein wechselseitiges Klima des Respekts und der Achtsamkeit möglich wird...
  Qualitätsorientiert soll sie sein, damit Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule mit einem Höchstmaß an Professionalität erfüllt werden...

4. Ein letzter Blick gilt den Leitbildern für die Vision einer professionellen wie gesundheitsfördernden Lehrertätigkeit. Sie haben selbstverständlich auch für andere Berufsszenarien Gültigkeit – etwa für den Gesundheitsförderer. Das Bezugssystem (*Abb. 14*) versucht (hier erstmals vorgestellt), im Spannungsfeld beruflichen Handelns mit Hilfe von vier abstrakten Leit-Bildern: „Menschen-Bild", „Berufs-Bild", Methoden-Bild" und „Struktur-Bild" zur Reflexion einzuladen:

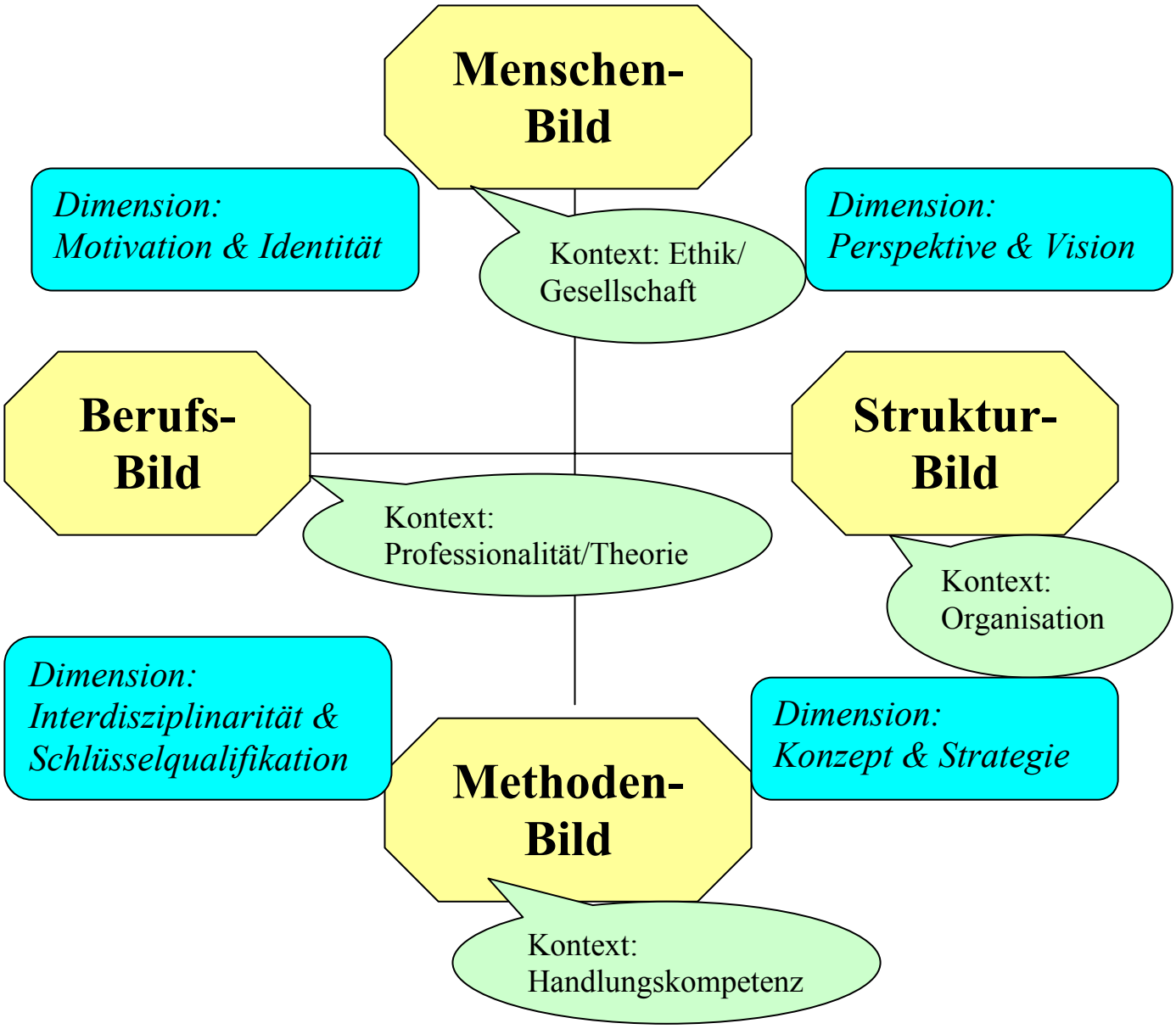
Im Kontext von *Ethik* und gesellschaftlicher Zugehörigkeit ist eine personalkommunikative Tätigkeit immer geleitet von einem *Menschen-Bild*. Dieses wird eingebunden in den Kontext einer *Theoriebildung* im Zuge der *Professionalisierung* (bzw. Qualifizierung). Aus ihr erwächst so etwas wie ein *Berufs-Bild*. Der Spannungsbogen dieser beiden Leitbilder prägt *Motivation & Identität* unseres Handelns.

Dieses bedarf eines stärkenden und ermutigenden *Methoden-Bildes*, mit dem zielorientiert Handlungskompetenzen befördert und Handlungsstränge verknüpft werden (gemeinsam statt einsam). Deshalb erweitert dieses Leitbild den Handlungsrahmen um die Dimension *Interdisziplinarität & Schlüsselqualifikation*.

Oft als Gestaltungsfaktor gering geschätzt oder aber für viel zu übermächtig gehalten: Die Rahmenbedingungen unseres Handelns. Sie prägen unser *Struktur-Bild,* mit dem wir den Kontext der *Organisation* in das Spannungsfeld unserer beruflich wirksamen Leitbilder einordnen. Damit gewinnen wir für unser persönliches wie gemeinsames Handeln die Dimension *Konzept & Strategie* hinzu. Konzepte sind immer kontextabhängig – wie oft habe ich in den letzten Jahren einen Satz wie diesen gehört: „Ja, wenn die erst mal kleine Klassen einrichten, dann würden wir auch..."

Damit ein solcher Satz nicht Motivation lähmt, Handlungskompetenz erstickt und Professionalität entwertet, schließen wir den Kreis zu unserem Menschen-Bild und versichern uns im vierten ‚Quadranten der Selbstreflexion' jener vierten Dimension eines professionellen

Leit-Bilder professionellen Handelns



Rainer Steen / Praxisbüro Gesunde Schule 3/2002

Leitbildes: *Perspektive & Vision*! Wenn wir darauf verzichten „groß“ zu denken, werden wir von den alltäglichen „kleinen“ Schritten enttäuscht, brauchen umso mehr Sündenböcke und Selbstmitleid zur Rechtfertigung begrenzter Wirksamkeit, und nutzen unsere Ressourcen nicht!

Am Ende eines Beitrages, der die Forderung aufstellt, Lehrer stark zu machen, steht daher noch einmal die Wertschätzung Ihres Berufes, die Anerkennung seiner Spannungen, Widersprüche und auch Über-Forderungen, das Vertrauen in die Kraft einer ganzen Berufsgruppe, mit Hilfe der „kritischen Freunde“ im Umfeld von Schule, Bildung und Erziehung zu Schul-Entwicklung und Gesund-Erhaltung aller Beteiligten beizutragen, und der Wunsch, im Alltag des Schullebens könnten immer wieder Neugier, Gelassenheit und die Freude der Begegnung – auch mit dem Ungewohnten, „Schrägen“ und mit Umwegen – Zeit und Raum finden (*Abb. 15*)!

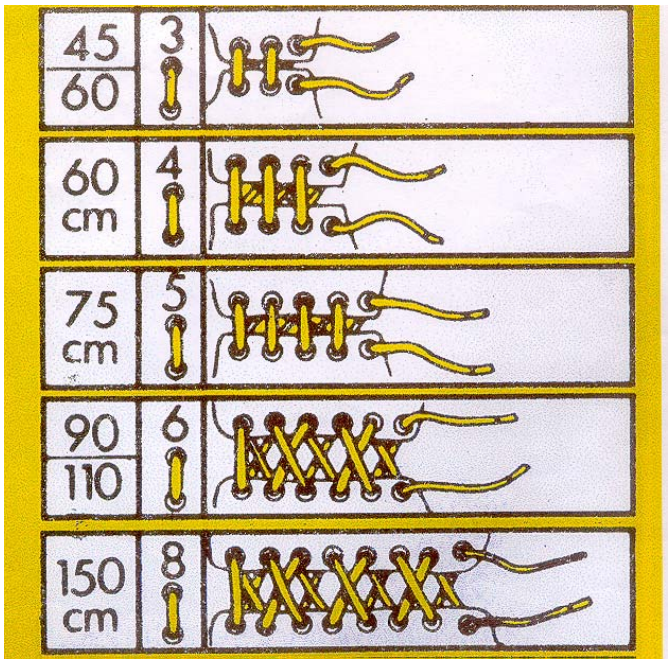
Abb. 15

Professionell und gesund Schule machen – Lehrergesundheit und Schulpraxis

Rainer Steen
Praxisbüro Gesunde Schule
Rhein-Neckar-Kreis Gesundheitsamt (Heidelberg)
Teil 2 zu „Lehrer/innen stark machen“

„Eigentlich bin ich ganz anders - nur komme ich so selten dazu“.
Der Satz von Horvath passt ganz gut zu vielen Facetten des Lehrer-Selbstbildes. Was ist meine Rolle? Was wird von mir erwartet? Wo sind Grenzen und Chancen der beruflichen Selbstverwirklichung?

Bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für gesundheitsfördernde Schulen zum Thema Schulprogramme hat mein Hamburger Kollegen Hermann Schlömer vor einigen Jahren das Werbefoto eines markentypischen *Schuh*profils gezeigt, um auf die Möglichkeit eines unverwechselbaren *Schul*profils aufmerksam zu machen. - Ich möchte diesem Bild das der „Schuh-Entwicklung“ als augenzwinkerndes Sinn-Bild für Schulentwicklung hinzufügen.



Ein Schuh muss passen, er muss aber auch angepasst werden, z. B. durch Schnürsenkel, die die richtige Länge haben, Halt geben - und Probleme bereiten, wenn sie reißen...

Lehrergesundheit – dies ist der Grundgedanke der folgenden Überlegungen – ist ohne Schulentwicklung nicht (mehr) zu haben!

Dabei muss Schulentwicklung denen angemessen sein, die sie zu verantworten und zu gestalten haben. Dazu passt ein Gedankenexperiment, das für eine Gruppenarbeit geeignet wäre - hier steht es zur Anregung:

Fragen Sie sich und Ihre KollegInnen einmal, welche fünf „Goldenen Regeln“ eine neue Kollegin oder ein neuer Kollege in Ihrem Lehrerkollegium beherzigen müsste, damit sein Einstieg und seine Positionierung in Ihrer Schule gut gelingt. Die Erfahrung zeigt, dass nicht nur aufmunternde Regeln zu finden sein werden, sondern ebenso Aspekte einer Anpassung, Unterwerfung oder eines abwartenden Verhaltens gefragt sind. Der Blick auf den heimlichen Lehrplan der Zusammenarbeit kann blitzlichtartig Auskunft über die Beschaffenheit der Arbeitskultur (und ihrer Entwicklungspotenziale) an der Schule geben!

1.
Welche Schlüsselqualifikationen brauchen Lehrerinnen und Lehrer in den nächsten Jahren, um den Anforderungen von Schulalltag zu entsprechen?

1996/98 hat eine Untersuchung des Bundesbildungsministeriums bei etwa 1000 Experten im deutschsprachigen Raum nachgefragt, welche Kompetenzen die (allgemeinbildende) Schule denn im Jahr 2020 vorrangig vermitteln müsste. Das Ergebnis ist ebenso eindeutig wie herausfordernd: Ganz weit im Vordergrund stehen lernmethodische und psychosoziale Kompetenzen. Dagegen steht die Frage nach Fachkompetenz erst an sechster Stelle.

Welche Kompetenzen & Schulen **im 3. Jahrtausend?**

Delphi-Befragung 1996/98 des BMB+F (1000 ExpertInnen aus D / CH / A)

Rangfolge im Jahr 2020 nach Wichtigkeit:

- ► ***Lernmethodische* Kompetenz**
- ► ***Psychosoziale* Kompetenz**

⇕

- ► **Fremdsprachen-Kompetenz**
- ► **Medien-Kompetenz**
- ► **Interkulturelle Kompetenz**
- ► **Fach-Kompetenz**

Praxisbüro Gesunde Schule Rhein-Neckar-Kreis Gesundheitsamt Steen 3/2001

Darüber hinaus können wir die These aufstellen, dass neben dem Erwerb von Fachkompetenz für Schülerinnen und Schüler künftig das Ent-Lernen im Sinne einer Vermeidung von angehäuftem und schnell veraltendem Detailwissen eine ebenso große Rolle spielen wird wie der Wissenserwerb selbst. Das wiederum hat zweifellos auch Konsequenzen für Rolle und professionelles Selbstverständnis des lehrenden Personals.

Schauen wir uns nun den größeren Kontext an, nämlich die innovativen Potenziale der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, können wir einen faszinierenden Zusammenhang mit der Idee einer gesundheitsfördernden Schule (aus unserer Sicht vor allem: mit gesunden und kompetenten Lehrerinnen und Lehrern) entdecken. Soziales Wachstum unter den Bedingungen von gelingenden Prozessen der sozialen Integration und der Pflege von persönlichen und sozialen Ressourcen könnte sich für die nächsten Jahrzehnte nämlich als die eigentliche Innovationsquelle für Entwicklung entpuppen – auch in der Schule. Dies jedenfalls ist Kern der Theorie vom sogenannten „6. Kondratieff", die Leo Nefiodow[6] in der Nachfolge jenes bulgarischen Wissenschaftlers entwickelt hat, der am Ende der 20er Jahre mit der Theorie der langen Innovationswellen auf sich aufmerksam gemacht hatte. Die Idee des 6. Kontratieffs besagt, dass nach der jüngsten Innovationswelle, nämlich den Jahrzehnten der Informationstechnologie, im 21. Jahrhundert eine neue Welle folgt: Sie wird keine vorrangig technologische Innovation als Triebfeder aufweisen, vielmehr erwächst ihre innovative Kraft aus der wachsenden *Bedeutung der psychosozialen Gesundheit*, durchaus in Verbindung mit der Entwicklung von Biotechnologien und Aspekten einer zukunftsfähigen Umwelttechnik.

Nefiodow beschreibt in seiner Begründung für den theoretischen Ansatz, in welchem Umfang derzeit weltweit Kosten entstehen, die auf einer *misslingenden* Beziehungskompetenz in sozialen Gruppen und Gesellschaften beruhen. Nach einer Studie der Universität von Michigan etwa waren danach Anfang der 90er Jahre bereits 14 Prozent der US-Amerikaner an schweren seelischen Störungen erkrankt. Depressionen werden laut WHO-Weltgesundheitsorganisation in den nächsten 20 Jahren zur zweithäufigsten Todesursache werden.

Angst und Angstbewältigung kosten die Weltwirtschaft schon jetzt jedes Jahr rund 1000 Milliarden Euro. Ähnlich hoch sind die Gesamtkosten für Kriminalität. Das Wegsperren eines Kriminellen etwa ist in den USA jährlich etwa so teuer wie ein Studium an der Harvard-Universität. Für Korruption und Bestechung gehen etwa 3-5 Prozent des Weltsozialproduktes drauf, auch etwa 1000 Milliarden Euro. In Deutschland wird 6 Millionen Mal im Jahr im Einzelhandel gestohlen, 60 Prozent der deutschen Führungskräfte leiden unter Neurosen, für Alkohol wird mehr Geld ausgegeben als für Forschung. Der Umsatz mit Drogen beträgt jährlich weltweit etwa 800 Milliarden Euro. Diese Liste rechnet sich zu einer Summe von 10.000 Milliarden Euro im Jahr - mehr als ein Drittel des Weltsozialproduktes. Nimmt man die Kosten des Gesundheitswesens hinzu, erreicht die Summe etwa die Hälfte des Weltsozialproduktes. Das heißt: „Körperliche, seelische und soziale Störungen und Erkrankungen sind mit Abstand der größte Einzelmarkt und - wegen der noch unerschlossenen Produktivitätspotentiale - die größte Wachstumsreserve der Welt!" (Nefiodow).

Vor diesem Hintergrund würde eine Verbesserung der psychosozialen Gesundheit nicht nur die Kosten für die destruktiven Anteile des Zusammenlebens von Menschen vermeiden, sondern auch kreative und produktive Potenziale erst richtig mobilisieren. Hier kommt der Schule mit ihrem Bildungsauftrag und ihrer erziehenden Funktion eine ganz besondere Rolle zu!

[6] Leo A. Nefiodow: Der 6. Kondratieff, Sankt Augustin 1997

<u>Exkurs:</u> Apropos Rolle:

Stellen wir uns vor, wir vergeben für die Rollen und Funktionen an Lehrerinnen und Lehrern in einem Kollegium Funktionsmerkmale des Automobils. Da finden wir fast alles: Den (unüberhörbaren) Motor, den (unermüdlichen) Katalysator für Prozesse im Schulleben, die (ewige) Bremse, die (ängstliche) Warnblinkleuchte, den (geduldigen) Stoßdämpfer, das (fürsorgliche) Schutzblech, aber auch so etwas wie den (methodisch agilen) CD-Wechsler für die mediengerechte Berieselung, das (selbstbewusste) Navigationssystem oder auch .... die durchgebrannte Glühlampe, „Burn out“ eben.

Im Schulalltag unterliegen viele Lehrerfunktionen noch der Fragmentierung von Aufgaben und persönlichen Ressourcen. Ihre Bedeutung für den Zusammenhang und Zusammenhalt des Unternehmens Schule ist nicht immer – und schon gar nicht auf den ersten Blick – zu erkennen, ja: für diese Erkenntnis fehlt oft überhaupt Interesse und Aufmerksamkeit. Zu Unrecht..

<u>Eine Übung:</u>

Stellen Sie bei der Arbeit in Ihrem bzw. einem Lehrerkollegium einmal ein Fahrrad in die Mitte und bitten Sie Lehrerinnen und Lehrer, den Teil des Fahrrades zu markieren, als den Sie sich in ihrem Kollegium selbst sehen. Wenn jeder seinen Namen an einen Teil des Rades gehängt hat, kann eine spannende Diskussion auf drei Ebenen entstehen:

(1) Was bedeutet es, wenn ich mich als Pedal, Speiche, Schutzblech oder Bremse „geoutet“ habe?

(2) Welchen Funktionszusammenhang erkenne ich, wenn ich mich zwar als Fahrradkette erlebe, die das ganze Unternehmen antreibt, aber einsehen muss, dass die Fahrradkette allein keine Bewegung überträgt, sondern „Druck“ braucht...

(3) Überlegen Sie, ob das Fahrrad mit der Zusammenstellung von Teilen und Funktionen überhaupt fahrbereit ist! Vielleicht fehlen ganz wichtige Antriebsmomente oder der entsprechende Zusammenhalt (z. B. Rahmen!).

2.
Schulentwicklung fördert auch Lehrergesundheit. Das ist eine Grundthese der Gesundheitsförderung. Ent-wickeln bedeutet ja immer auch Verstrickungen auflösen, klären, sichtbar machen. Das muss auf drei Ebenen passieren:

- **Ich** verändere **mich.** Diese Voraussetzung wird nicht immer gesehen. Dabei ist ohne sie alles nichts. Lehrerinnen und Lehrer sehen im ungünstigen Falle nur das ‚Organ‘, die hierarchische Organisation Schule und erwarten, dass **jemand etwas** verändert.....

- **Wir** verändern **uns.** Diese Voraussetzung ist schnell formuliert. Aber:

  - die Organisation muss sich (ver)wandeln: Veränderungen in der Schule können nie ausschließlich die Veränderungen bei Personen sein. Schule als Organisation oder Organismus kann nur Nachhaltigkeit im Veränderungsprozess erzeugen, wenn in den Strukturen selbst Veränderungen spürbar werden.

  - Und: Mit Schulentwicklung ist immer auch die Perspektive eines Systemwandels angegeben. Wer Lust hat, seine Schule zu verändern und dabei vor sich selbst nicht Halt macht, entwickelt bald auch strukturelle Visionen für eine „andere" Schule. Dieses hohe Ziel reibt sich dann allerdings kräftig am Schulalltag...

Entwicklungsprozesse finden also stets auf mehreren Ebenen statt, die wir kennen sollten, um ihre widersprüchlichen Wirkungen wahrnehmen und unterscheiden zu können:

- Da finden wir zunächst die allen vertraute **Handlungs-Ebene** vor. Sie betrifft die Normen und normativen Regeln, nach denen unser Handeln ausgerichtet ist. Angesprochen ist der soziale Rahmen, in dem Schule stattfindet, u. a. eingebunden durch kollektive Übereinkünfte. Diese Ebene können wir als rational bezeichnen.

- Davon zu unterscheiden ist die **Werte-Ebene**. Sie betrifft das jeweilige Verständnis von Schulkultur, also vor allem die zugrunde gelegte Ethik oder das „pädagogische Ethos", mit dem das Geschäft des Schule-Machens betrieben wird. Diese Ebene können wir als transrational bezeichnen.

- Von großer Bedeutung ist schließlich auch die **Interessen-Ebene**. Hier fließen persönliche Motive und emotionale Befindlichkeiten ein, die nicht zuletzt zusammenhängen mit den Charakterzügen, die jede/r einzelne unverwechselbar einbringt. Für diese Ebene, die wir als subrational bezeichnen können, gilt, dass sie bis zu einem gewissen Grade als eigen-sinnig, also: a-sozial angesehen werden muss.

Wer diesen Unterscheidungen nachspürt, kann leichter nachvollziehen, weshalb manch vorbildliche Aktivität in der Schule unverstanden und vereinzelt bleibt, wenn sie zwar ein tolles Engagement vorführt, letztlich aber von einzelnen Personen abhängig ist, die sich engagieren und ein Projekt zur persönlichen Angelegenheit machen. Ein solches Handeln, so verdienstvoll es ist, greift und verankert sich in der Regel nicht im Schulalltag, weil und wenn es auf der Interessenebene verbleibt und die anderen Ebenen nicht erreicht oder einbezieht.

Bezogen auf die oben getroffenen Unterscheidungen lässt sich bis hierher sagen: Wenn auf der Schulentwicklungsebene das „**Ich** verändere **mich"** mit dem „**Wir** verändern **uns**" zusammengeführt wird, so gilt das auf der Handlungsebene ebenso für die Perspektive „**Ich** verwirkliche **mich"** und „**Wir** verwirklichen **unsere** Ziele und Vorstellungen...".

3.
Für die Ressourcen der Lehrergesundheit im Rahmen von Schulentwicklung muss an zwei Vortragsbausteine der Frühjahrstagung von 2003 erinnert werden:

Das Spannungsverhältnis zwischen persönlichen Berufszielen und professionellen Anforderungen lässt sich am Beispiel der Lehrer-Interessen-Skala (LIS) verdeutlichen und „aufbereiten", die als Reflexions-Instrument zu Beginn des Lehrerstudiums an den Pädagogischen Akademien in Österreich eingesetzt wird. Angehende Lehrerinnen und Lehrer können bei der

Bewertung der unterschiedlichen Handlungsaufträge im Lehrerberuf ihre „weißen Flecken“ im Spektrum der Berufsarbeit analysieren, bzw. ent-decken, um dann gezielt daran arbeiten zu können. Erinnert sei beispielsweise an den Handlungsauftrag: „Mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten“, zu dem im professionellen Alltag ein deutliches Defizit zu beobachten ist: Lehrerinnen und Lehrer haben in der Regel nicht gelernt, mit erwachsenen Menschen umzugehen...

Der zweite Rückblick betrifft die drei wesentlichen Elemente einer Strategie, Lehrerinnen stark zu machen: Die Entwicklung eines unverwechselbaren Profils, sowohl individuell, wie als Kollegium, aber auch als Schulganzes; die Entwicklung und Einbindung von Teamarbeit, von der persönlichen Hospitation im Unterricht über die gemeinsame Planung auf Klassenstufen bis hin zu einer partizipativen Konferenzkultur; und schließlich die Stärkung und Sicherung einer Kommunikation, die fehlertolerant, wechselseitig wertschätzend und an einer professionellen Qualität orientiert ist.

Ein weiterer, in der Literatur zur Gesundheitsförderung oft genannter Baustein kollegialer Schulentwicklung ist die Beachtung und Bearbeitung unterschiedlicher „Handlungsebenen“. Diese beziehen sich vor allem auf die konzeptionellen Vorschläge der Ottawa-Charta (WHO 1986) und sind ebenso plausibel wie in der Alltagswirklichkeit schwer einzulösen. Vereinfacht ausgedrückt, geht es in unserem Kontext darum, auch das Lehrer-Handeln im Schulalltag grundsätzlich auf mehreren Ebenen anzulegen und zu reflektieren:

- Gewissermaßen beginnt und endet jedes Handeln, jede Betrachtung auf der Ebene von Individuen, weil die Einzelnen hinreichend gestärkt sein müssen, um ihrer Arbeit qualifiziert nachgehen zu können.
- Dies aber muss eingebunden sein in die Unterstützung von Gruppen, die als Handelnde eine eigene und zusätzliche Energie entwickeln können und auch müssen. Hier ist sowohl ein Lehrerkollegium, bzw. Teile davon gemeint, deren „kollektive Weisheit“ zu nutzen wäre, als auch Schülerinnen und Schüler, etwa in Klassen oder Klassenstufen, ebenso aber auch Eltern.
- Auch die Unterstützung und Begleitung von Gruppenaktivität kann aber gesündere Lern- und Arbeitsbedingungen im Schulalltag nicht gewährleisten, wenn nicht gleichzeitig die Organisationskultur selbst mitbedacht und gestaltet wird. Abläufe, Zeitstrukturen, Räume und Hierarchien wirken sich unmittelbar aus auf die Befindlichkeit der Beteiligten, auf Kommunikationsformen und Problemlösungsfähigkeit. Von daher ist eine gesundheitsförderliche Schulentwicklung immer auch Organisationsentwicklung.
- Auf einer vierten Ebene findet Schule, und damit Schulentwicklung, immer auch im Kontext von Lebenswelten und Partnerschaften statt, etwa durch die vorhandenen Kooperationen und Einflüsse im Umfeld von Schule. Diese bewusst einzubeziehen und ihre Wirkungen einschätzen zu können, macht inzwischen einen wichtigen Teil „gesunder“ Lehrertätigkeit im Schulalltag aus. Gerade dieser Bereich kann allerdings auch leicht „entgleisen“, wenn Kooperationen im Zusammenhang mit aneinandergereihten Projekten sich zu einer „*Projektitis*“ verstricken, die dem Gedanken an Entlastung oder Vernetzung gerade zuwiderläuft!
- Die fünfte Ebene eines gesundheitsförderlichen Schulalltages betrifft den gesellschaftlichen Rahmen, das heißt – salopp gesprochen - die Lobbyarbeit für Schulen, zu der etwa die Unterstützung einer professionellen Gestaltung des Lehreralltags gehört, durch die Zusammenarbeit mit Eltern als Lobbygruppe, mit Schulträger und Kultusverwaltung, oder auch mit wichtigen Bezugspersonen und -gruppen in Kommunalpolitik und Verbandsarbeit.

4.
Ein in den letzten Jahren häufiger Anlass für schulentwicklerische Bemühungen, die gleichzeitig Lehrerbelastungen abbauen sollen, ist das Thema Gewalt in der Schule, bzw. Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Wie vor dem Hintergrund der gerade entwickelten Kriterien einer vernetzten Schulentwicklung zum Beispiel mit dem Thema Gewalt umgegangen werden kann, zeigt die folgende Visualisierung eines Problemabrisses im Rahmen einer landesweiten Fortbildung in Baden-Württemberg.

Nehmen wir an, der Anlass einer aus dem Kollegium gewünschten schulischen Intervention sei also das alltägliche Thema Gewalt und Grenzverletzungen. Für den Gesundheitsförderer gilt es nun, zunächst die Frage nach den Beteiligten zu stellen. Um wen geht es bei der Fragestellung: Was etwa wollen die Auftraggeber zum Beispiel: selbst kompetenter oder vor allem entlastet werden? Gibt es klar umrissene (Vor-)Urteile zu den Rollen von Tätern und Opfern? Sind die Stärken und Schwächen des Lehrerhandelns umschrieben, Kritik und Erwartungen

an alle Beteiligten erkennbar? Beteiligt sind neben Schülern, Lehrern und Eltern auch Fachein-richtungen (die zum Teil schon in der Schule agieren, etwa das Jugendamt), sowie die öffentliche, bzw. veröffentlichte Meinung, die das Vorgehen wie das Problembewusstsein nicht selten beeinflussen.
Für den Gesundheitsförderer ist bei der Beratung, bzw. Problemwahrnehmung von Bedeutung, die oben beschriebenen Blickrichtungen und Handlungsebenen in den Blick zu bekommen. So kann das Thema Gewalt zunächst einmal aus Lehrerperspektive mit einem individuellen „*Bewältigungsgedanken*“ verknüpft sein, der die persönliche Betroffenheit zum Ausgangspunkt nimmt, um das Problem möglichst direkt zu lösen - oder sich von einem solchen Lösungsanspruch zu entlasten.
Auf einer nächsten Ebene kommt der „*Expertengedanke*“ hinzu, der für die anvisierte Zielgruppe (beispielsweise eine Clique oder Klasse) einen in Auftrag zu gebenden Lösungsansatz erwünscht und die Frage angesichts vielfältiger Überforderungen an Andere delegieren möchte.
Als komplexere Schlussfolgerung kann der „*Projektgedanke*“ auf den Plan treten, mit dem beispielsweise Lehrkräfte ihre eigene Rolle im Rahmen der kollegialen Arbeit und das erfahrene Problem im Kontext von Klassenaktivitäten, etwa rund um das Thema Pubertät und Erwachsenwerden, in den Blick nehmen.
In einer vierten Dimension entwickelt sich der „*Strukturgedanke*“, der nun auch das Umfeld mitbedenkt und im Schulganzen nach Handlungsmöglichkeiten forscht, die eine nachhaltige Veränderung von Störungsbedingungen versprechen. Hier könnte etwa in Zusammenarbeit mit externen Partnern an eine Gestaltung von schulischen Räumen, die Entwicklung von Streitschlichtermodellen, die Einbeziehung von Eltern in schulische Aktivitäten etc. gedacht werden.
Und im weiteren Umfeld solch struktureller Überlegungen könnte zunehmend der „*Prozessgedanke*“ eine Rolle spielen, wenn es nämlich darum geht, in die Zukunft gerichtete Überlegungen etwa zur Veränderung und „Passung“ des schulischen Alltags etc. anzustellen. Hier geht es nicht mehr nur um das Tagesgeschäft, sondern auch um Visionen, die einen schulentwicklerischen Impuls geben und für deren Umsetzung es angesichts des aktuellen Themas gute Gründe gibt, möglicherweise ja auch bereits Bündnispartner...

Deutlich wird bei der Auffächerung der unterschiedlichen Reflektions- und Handlungsebenen, dass der für Lehrergesundheit förderliche Grundgedanke besagt: *Alle* Beteiligten sind Teil des Problems oder Themas. Umgekehrt ergibt sich daraus die tröstliche Erkenntnis, dass ich als durchaus verantwortungsbewusster Pädagoge auch nur einen Teilbeitrag zu einer Lösung beisteuern kann, für diese aber weder allein verantwortlich, noch von den Rahmenbedingungen her der einzig richtige Akteur bin. Deshalb finden sich in der Abbildung auch die Hinweise auf unterschiedliche Reflektions- und Interventionsebenen: Von den auffälligen Kindern über eine Lehrerberatung oder kollegiale Fallbesprechung, Streitschlichterkonzepte, die Veränderung eines Klassenklimas, die qualitätsorientierte Arbeit im Kollegium bis hin zu Unterrichtsprojekten oder gar schulübergreifenden Kompetenz-Netzwerken. Professionell sein heißt dann: Wenn ich mich als Teil des *Problems* „oute“, kann ich auch Teil einer *Lösung* sein. Das aber schließt Fehlertoleranz (bei mir und anderen) ebenso ein wie das Vertrauen in die Fähigkeiten anderer...

Diese immer noch recht abstrakten Facetten möglichen (Lehrer-)Handelns sollen an einem konkreten Beispiel, aber dennoch mit fiktiv verstandenen Lösungsmöglichkeiten und -ebenen verdeutlicht werden. In einer nordbadischen Gemeinde haben im Herbst 2003 junge Leute, darunter mehrere 14jährige Schüler und zwei Schülerinnen, einen Wohnsitzlosen erschlagen. Der Schock saß in der Region tief, zumal es für eine solche Gewalttat bei den meisten der beteiligten Personen keine unmittelbaren Anzeichen gegeben hatte. Natürlich wurden nach

der Mordtat alle unmittelbar Beteiligten in Instanzenkontakte eingebunden, mit der ermittelnden Polizei, mit der Jugendhilfe oder in therapeutische Prozesse. Und natürlich mussten auch die Schulen, in die fast alle Tatbeteiligten gingen, irgendwie reagieren. Hier nun fünf der Realität nicht ferne Beispiele für den Umgang aus Lehrersicht:

A) Die Schule A reagiert eindeutig mit der Botschaft: „Der Junge muss weg." (Es ist im folgenden nur von Jungen die Rede, weil sie die Mehrzahl der Täter darstellen). Für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer scheint klar zu sein, dass sie selbst durch den Vorfall pädagogisch überfordert sind, deshalb der Schüler die Schule verlassen muss, auch um beispielsweise aus der sozialen Bezugsgruppe entfernt zu werden. Damit wird gleichzeitig auch die Normalität des bisherigen Alltags aufgehoben und der Schüler deutlich als Straftäter markiert. An der Schule N, die den besagten Schüler aufnehmen soll, wird ebenfalls beschlossen, den Vorfall zu individualisieren und den betreffenden Schüler unauffällig zu integrieren, um eine Veröffentlichung der Vorgeschichte zu vermeiden.
Diese Schule A ließe sich im Sinne der Organisationsentwicklung (nach Rolff) als „fragmentierte" Schule definieren. Es gibt keine gemeinsame Handlungsperspektive, die Fallbewältigung wird individualisiert. (*Handlungsebene: Individuum*)

B) In der Schule B reagiert das Kollegium anders: Lehrerinnen und Lehrer halten es für notwendig, die Schülerinnen und Schüler zumindest der betreffenden Klasse einzubeziehen und setzen sich als pädagogisches Ziel, bzw. pädagogischen Auftrag, dass der betreffende Schüler grundsätzlich im Schulverband bleiben sollte. Die pädagogische Arbeit, vor allem des Klassenlehrers / der Klassenlehrerin richtet sich darauf, mit der Klasse die Situation zu erarbeiten und eine Entscheidung der Mitschüler herbeizuführen, ob der Klassenkamerad im Klassenverband bleiben soll. Tatsächlich entscheidet die Klasse, dass der Schüler die Klasse nicht verlassen soll. Die Aufforderung an das Klassenkollegium lautet entsprechend, für ein aufmerksames und die Handlungen des Schülers nicht ignorierendes Klassenklima zu sorgen.
Diese Schule B übernimmt eine Verantwortung, die über den Umgang mit dem einzelnen Schüler hinausgeht, ihn vielmehr in seiner Gruppe – und sich in der Verantwortung für das Gruppengeschehen – sieht. Organisationsentwicklerisch bewegt sich dieser Lösungsversuch in Richtung „Projekt-Schule", da jetzt Beteiligte im Rahmen einer organisierten Krisenbewältigung einbezogen werden und die Zielsetzung einer Situationsveränderung innerhalb des Schulalltages verfolgt wird. (*Handlungsebene: Gruppe*)

C) In der Schule C besteht im Lehrerkollegium überhaupt kein Zweifel daran, dass die Fallgeschichte des Schülers zum Thema des Schulalltages gemacht werden muss. Das Thema Gewalt wird als eine ernste Dauerproblematik (neben anderen) gesehen, deren aktuelle Bearbeitung in einer verallgemeinerbaren Form dazu beitragen soll, künftig vergleichbare Ereignisse, wenn nicht zu vermeiden, dann doch zumindest unwahrscheinlicher zu machen. Deshalb arbeiten das Kollegium, die betreffende Klasse, aber auch ein größerer Teil der Schülerschaft (z. B. in Unterrichtsprojekten oder über die SMV vermittelt) an der Frage von Gewaltprävention und Verantwortungsübernahme von Schülern. Auch die Eltern werden nicht außen vorgelassen. Diskutiert werden Projektthemen und Überlegungen, wie im Schulleben Gestaltungsmerkmale für eine gewaltfreie Erziehung etc. installiert werden können.
Die Schule C ist eindeutig projektorientiert im Sinne der Organisationsentwicklung und beschäftigt sich mit ihrer eigenen Organisation, d.h. sie nutzt schulentwicklerische Potentiale, um in ihren Abläufen und in ihrer Profilierung für dieses Thema mehr Aufmerksamkeit zu sichern. (*Handlungsebene: Organisation*)

D) In der Schule D deckt sich die Problemwahrnehmung mit der von Schule C. Lehrerkollegium, Schülerschaft, aber auch die Eltern(vertretung), nehmen die Täterschaft eines Schülers

ihrer Schule zum Anlass, die Frage des Umgangs mit Grenzen und Konflikten ebenso wie die nach Förderung von Sozialkompetenz und Vertrauensbildung („Schulklima"; „Schulkultur") im Schulalltag insgesamt zu bearbeiten. Die Schule nutzt und aktiviert dazu Kontakte zu Partnern im Umfeld und ist bestrebt, nicht zuletzt zur Entlastung des pädagogischen Handelns ein regionales Netzwerk zu initiieren und zu stärken, das Maßnahmen der Gewaltprävention und der Förderung von Toleranz und Menschenwürde im Schulalltag unterstützen kann. Dazu gehören Kontakte zu Kinderschutz-Einrichtungen, zu polizeilichen Jugendsachbearbeitern, zu Beratungsstellen, die beispielsweise Streitschlichter-Projekte initiieren können, aber auch hilfreiche Kontakte zu Schulentwicklungsberatern, die Prozesse zur Stärkung von Klassen- und Schulklima begleiten und mit dem Lehrerkollegium oder der verfassten Schülerschaft an langfristig wirksamen Lösungen arbeiten. Die Schule macht insgesamt Gewalt und Kommunikation zum Thema des gesamten Schullebens und bindet dies ein in die Zielsetzung eines Schulprogramms, das nach Möglichkeit den Einsatz von Schulsozialarbeit einschließt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern ebenso berücksichtigt wie die gesundheitsförderliche Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern im Unterrichtsalltag.
Die Schule D thematisiert ebenso wie Schule C den Organisationsentwicklungsaspekt, bezieht aber noch deutlicher die Ressourcen von Kooperationspartnern, also einer Öffnung in das Umfeld ein und reflektiert die eigenen Ziele im Sinne einer internen Steuerung. Im Vorgehen dieser Schule sind schon Aspekte der in der Organisationsentwicklung als „Problemlöseschule" beschriebenen Qualitäten sichtbar. Schule D ist gleichzeitig auf dem Weg, den Kriterien einer Gesundheitsfördernden Schule Rechnung zu tragen. (*Handlungsebene: Kooperation & Öffnung*)

E) Die Schule E (sie ist noch frei erfunden) arbeitet bereits im regionalen Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen, nutzt alle ihr erreichbaren Ebenen und Kontakte, verstärkt nach Kräften den professionellen Austausch mit Institutionen und Trägern, die gesundheitsförderliche Bedingungen unterstützen können, kümmert sich auch um die Akteure der kommunalen Gesundheitspolitik, pflegt gute Kontakte im Bereich der sozialpolitischen Strukturen und Jugendhilfe und ist sogar initiativ im Bereich bildungspolitischer Anstrengungen, etwa der Lehreraus- und Weiterbildung. Für diese Schule ist die Gewalttat durch einen Schüler zwar ein trauriger, aber nur einer von vielen Anlässen, um sich den Zielsetzungen von Schulkultur, Gewaltprävention, individueller Förderung, Einbindung von lebensweltlichen Konzepten etc. zu widmen. Die Schule betreibt Schulentwicklung aus Überzeugung, bezieht Beteiligte intern und externe Partner systematisch ein und öffnet sich zugleich in Richtung auf Entscheidungsstrukturen in Verwaltung und Politik sowie Qualitätssicherungssysteme. Dass diese gesundheitsfördernde Schule frei erfunden ist, mag bedauerlich sein, andererseits lassen sich im Rückblick auf alle fünf Schultypen leicht Übergänge ausmachen, die als „zarte Pflänzchen" bereits gehegt und weiterentwickelt werden können.

5.
Aus dem Beispielkatalog zum Thema Gewalt lässt sich für die Handlungsperspektive von Lehrerinnen und Lehrern zur Pflege ihrer Gesundheit eine kleine Liste erstellen, die noch einmal die Themen benennt, an denen Lehrer handeln, sich orientieren kann, um die eigene Tätigkeit zu stärken und gleichzeitig von Überforderungen zu entlasten:

- Achtsame Kommunikation und der professionelle Umgang mit ‚Grenzsituationen' sind Dauerthemen, für die in der Schule eine sensible „Bühne" geschaffen werden muss, weil sie sich eben nicht selbstverständlich einstellen. Schulkultur oder Klassenklima so zu gestalten, dass sogenannte „Ausreißer" unwahrscheinlicher werden, weil für alle Beteiligten eine Atmosphäre der Achtsamkeit, der Toleranz, aber auch der sozialen Kontrolle entsteht,

wird zu einem wichtigen Arbeitsziel von Schulentwicklung und Schulprofilbildung. Dafür muss jedes Lehrerkollegium „Investitionen“ tätigen. Sie zahlen sich aus! Eine entsprechende Arbeitsatmosphäre im Schulhaus stärkt die allseitige Fähigkeit von Lösungskompetenzen und erlaubt es, abweichende Verhaltensweisen wertschätzend zu konfrontieren und gleichzeitig Angebote für eine Integration zu machen...

- Formen der Unterstützung und Reflexion im Schulalltag sind ein „Muss“ für jedes Lehrerkollegium, weil die Komplexität und zuweilen Bedrohlichkeit von Entwicklungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern einer Aufmerksamkeit bedürfen, die nicht an einzelnen Personen „kleben“ darf. Hier ist endlich dafür zu sorgen, dass zum Lehreralltag ganz selbstverständlich Supervision gehört! Aber: Die KollegInnen müssen das auch wollen und nicht als „Psycho-Kram“ abtun...!

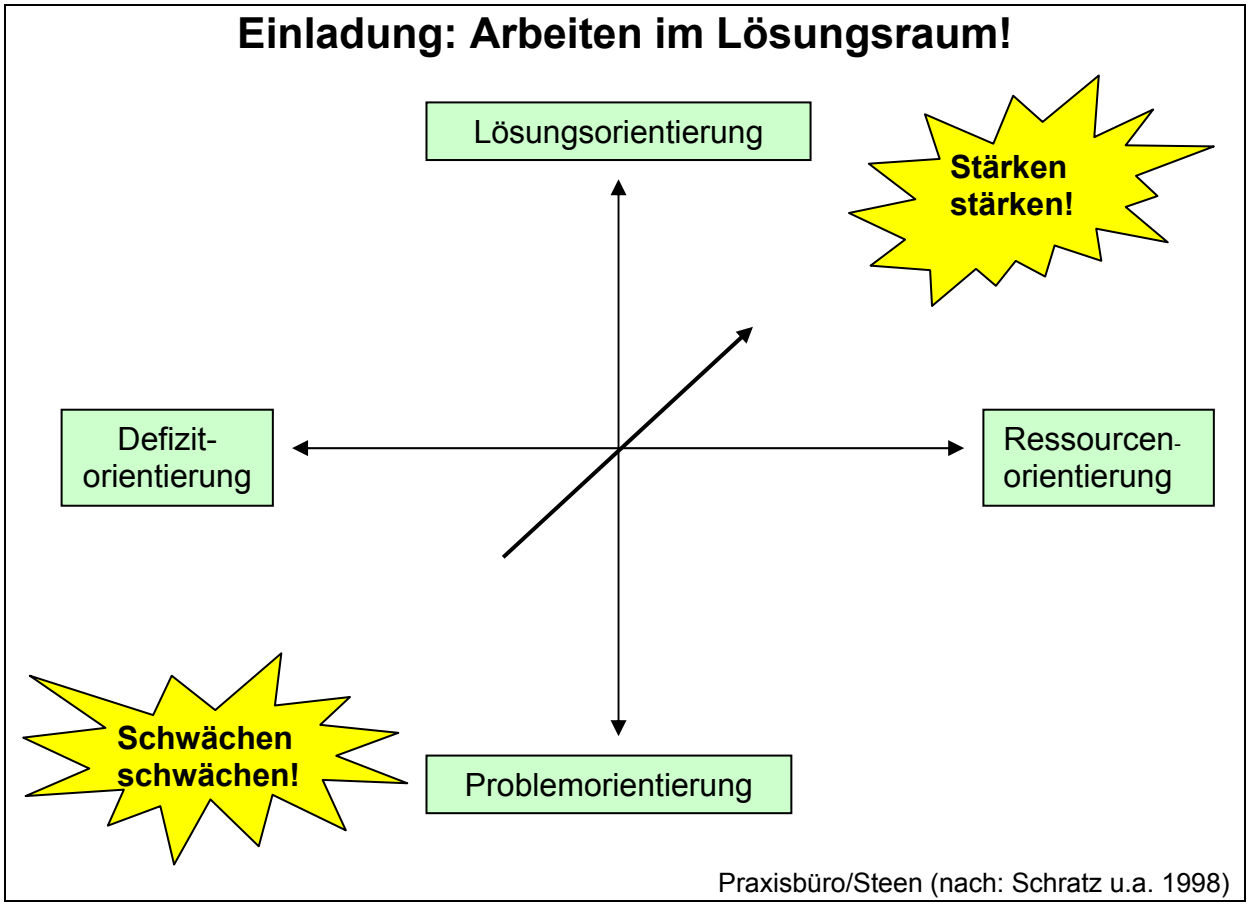
- Die Arbeitsformen innerhalb eines Kollegiums sowie im Unterricht müssen den Zielen von Kommunikation und Kultur an der Schule Rechnung tragen. Deshalb gibt es eigentlich keine Arbeitsform, die ganz selbstverständlich unantastbar ist (von der Gesamtlehrerkonferenz und ihren Ritualen bis hin zur Frage von Frontalunterricht oder Lernfeldorientierung...)

- Schließlich muss die Lehrertätigkeit grundsätzlich unter dem Gesichtspunkt von Professionalität und Professionalisierung gesehen werden. Es kann nicht sein, dass künftig Lehrerinnen und Lehrer nichts oder nur häppchenweise von Entwicklungspsychologie wissen und vor diesem Hintergrund Lebenswege von Schülerinnen und Schülern sowie die Krisen in Pubertät und Adoleszenz nicht kennen, erkennen oder wahrhaben wollen. Professionalität in der Lehrerrolle schließt vor diesem Hintergrund eine Reflexion auch von Lebenswelten der Schüler, familiäre Entwicklung etc. ein, ohne sie mit therapeutischen oder sozialarbeiterischen Aufträgen überfrachten zu wollen. Es geht um eine professionelle Haltung und eine entsprechende Sensibilisierung, nicht um eine zusätzliche Rollenübernahme im Lehrerdasein!

Grundsätzlich gilt für alle diese Überlegungen der Satz: Wer etwas <u>ändern</u> will, muss etwas anders <u>machen.</u>

6.

Die beschriebenen Aspekte einer Stärkung von Lehrergesundheit durch Kompetenzerweiterung, Entlastung und Kooperation lassen sich übertragen auf ein Schema der Problembearbeitung, dass sich auf jede alltägliche Situation anwenden lässt.
Es geht um die beiden Dimensionen: *Problemorientierung versus Lösungsorientierung* und *Defizitorientierung versus Ressourcenorientierung*. Legen wir diese beiden Stränge als Achsenkreuz an, so ergibt sich ein Quadrant, der sich im Spannungsverhältnis von Defizit- und Problemorientierung bewegt und ein gegenüberliegender Quadrant, der die Perspektive Lösungsorientierung und Ressourcenorientierung kombiniert. Unter dem Gesichtspunkt von Gesundheitsförderung leuchtet sofort ein, dass eine Arbeit im Bereich des Quadranten Lösungs- und Ressourcenorientierung sehr viel sinnvoller erscheint, als der zwischen den Polen Defizit und Problem.



Gleichwohl sieht unser Alltag in der Regel anders aus. Schulisches Handeln orientiert sich allzu oft an der Bewältigung von Einzelproblemen und begibt sich viel zu selten in einen Bereich, in dem gewissermaßen die Lösungen bereit liegen, weil der Blick in die Richtung auf vorhandene Ressourcen geht (siehe Abbildung).
Die vorrangige Perspektive des Handelns lautet dann: die **Stärken stärken** – und erst in zweiter Linie sollte eine solche Zielsetzung verbunden sein mit dem Gegenpol: die **Schwächen schwächen**. Dieses Lösungsschema (nach Schratz u. a., 1998) bietet auch Gelegenheit, auf Lernstrategien hinzuweisen. Die Neurobiologie (vgl. Vortrag von Manfred Spitzer am 25.2.04 in Hamburg) kann mittlerweile nachweisen, dass die Lernvorgänge im Gehirn deutlich unterschiedliche Perspektiven zeigen, wenn kreativ oder etwa unter Angst gelernt wird.
So lässt sich mit den bildgebenden Verfahren der Hirnforschung zeigen, dass Ergebnisse von Lernvorgängen, die angstbesetzt sind, im Gehirn an einer Stelle (Mandelkern) abgespeichert werden, aus der sie zwar abgerufen werden können, aber nie mehr ohne diesen Angstkontext. Wer kreativ und mit Lust lernt, wird das so Gelernte an anderer Stelle abspeichern, wo es wieder unmittelbar mit kreativen, entwicklungs- und wachstumsorientierten Aspekten verknüpft ist. Auch dies meint das Plädoyer für die Lösungs- und Ressourcenorientierung, die wir auch in der alltäglichen Problembearbeitung, beispielsweise im Lehrerkollegium, vorziehen sollten....

8.
Um in der gebotenen Kürze ein maximales Angebot an **Assoziationen** zu wecken, wie denn nun im konkreten Schulalltag Lehrergesundheit gepflegt werden kann, ohne zusätzlichen Aufwand zu institutionalisieren und damit erst recht neue Stressfaktoren zu erzeugen, sollen abschließend einige strukturell bedeutsame Aspekte mit Stichworten „unterlegt“ werden, die

unkommentiert einer Weiterbearbeitung zur Verfügung stehen.... Es handelt sich um Überlegungen zum *Lehrerzimmer*, zur *Konferenzkultur*, zum *Unterricht*, zur *Konfliktkompetenz*, zur *Hierarchie* sowie zu Abläufen und *Zeit*. Speziell das Thema Zeit wird anschließend noch einmal stichwortartigvertieft.

Arbeitsziel: Lehrergesundheit (1)

Das Lehrerzimmer
Kraftquelle statt Stress-Faktor

Stichworte: Ansprache – Arbeitsplatz – Architektur – Aura – Begegnung – Blumen – Frühstücksplatz – Kaffeemaschine – Lautstärke – Materiallager – Nischen – Offenheit – Rauchen – Reden – Ruheraum – Schlüsselgewalt – Sitzkissen – Sitzordnung – Sitzungssaal – Stimmung – Wertschätzung

Arbeitsziel: Lehrergesundheit (2)

Konferenzkultur
Empowerment durch Kommunikation

Stichworte: Arbeitsgruppen – Arbeitstechniken – Fallbesprechung – Ferienwoche – Gesprächsregeln – Leitungsfragen – Moderation – Pausen - Vorbereitung - Zeitkompetenz

Arbeitsziel: Lehrergesundheit (3)

Unterricht
Gemeinsam statt einsam

Stichworte: Bewegung – Entdecken – Evaluation – Frontal – Hospitation – Lernfeldorientierung - Planung – Projekttage - Ressourcenorientierung – Rückmeldung – ‚Störungs-Management‘ – ‚Takt-Gefühl‘ – Team-Teaching - Zeitplanung

Arbeitsziel: Lehrergesundheit (4)

Konfliktkompetenz
Klar und gelassen sein in der Krise...

Stichworte: „Arizona“ – Auszeit-Programm – Beratungstechniken – Fallbesprechung – Fortbildung – Grenzen – Konsequenzen – Methodenvielfalt – Sanktionen - Supervision – TZI - Zuhören

Arbeitsziel: Lehrergesundheit (5)

Hierarchie
Wer oben ist, kann tiefer fallen...

Stichworte: Aufgabenteilung – „bunte“ statt „graue Eminenzen – direkte Kommunikation – Kollegiale Schulleitung – Management-Kurse – Mobbing-Prophylaxe – Personalentwicklung - Schul-**Rat** – Wechsel...

Arbeitsziel: Lehrergesundheit (6)

Abläufe & Zeit
(Ab)Geben & (Wahr)Nehmen

Stichworte: Ent-lernen & Ent-schleunigen – Ganztagsangebot – *Chronos & Kairos* – Konferenz – Landschulheim - Öffnung(en) – Pausen – Rituale – Rhythmen – Stoffpläne – Stundentafel – Verantwortung – Vertretung – Versorgung - Verzweiflung

9.
Die gewollt unvollständige Zusammenstellung von möglichen Reflektionsebenen und Handlungsanlässen im Schulalltag führt uns am Ende zu einem „Megathema“ des Lehrerberufs: der Zeit bzw. Zeitkompetenz. Dabei sind als Schlüssel-Begriffe „Chronos“ und „Kairos“ bereits genannt worden. Mit Rückgriff auf Veranstaltungen zur Zeitkompetenz in der Schule, die v. a. unter Beteiligung von Manfred Molicki (Schulleiter der Haslach-Schule in Villingen-Schwenningen) entwickelt wurden, folgen als zweite Anregungsebene fünf Überlegungen zur Zeitkompetenz:

Zeitkompetenz 1: (Nicht) Alles fließt!

Schulen wurden durch diverse Reformen
wie Flüsse zu Kanälen begradigt.

Nun fließt das Wasser entweder so schnell, dass kaum noch Leben möglich ist (Beschleunigung), oder am Rand entstehen Sumpfgebiete, in denen das Wasser stehen bleibt (Stagnation) und manchmal anfängt zu stinken....

Zeitkompetenz 2: Kairos – das rechte Maß

Neben **Chronos**, der linearen, äußeren Zeit ist **Kairos** die organische, innere Zeit: Achtsamkeit für „Eigen-Zeit", für den „rechten Augenblick"!

Zeitkompetenz – das bedeutet also eine Renaturierung des Flusses, die das Fließtempo wieder auf ein angemessenes Maß bringt, so dass in den Nischen und Wirbeln am Rande neues Leben, Kreatives und Vielfältiges entstehen kann.

Zeitkompetenz 3: Mehr Zeit *verlieren*...

Eine gesellschaftlich anerkannte Form von Passivität ist der Aktionismus: Projekte, Projekte!

Der Begriff Schule kommt vom griechischen scholé und hat etwas mit „Muße" zu tun. Sehr lustig... Tatsächlich ist aber nicht die **Zeit** das Problem der Schule – sondern das **Tempo!**
Ändern müssen wir unsere <u>Auffassung</u> von Zeit!

Zeitkompetenz 4: Warum haben wir ein Zeit-Problem?

„Die Bildung wird täglich geringer,
weil die Hast größer wird" (Fr. Nietzsche)

Deshalb:

- Lernmethoden, die Eigenzeit respektieren (können)
- Rhythmen und Rituale nutzen (Pausen! Open Space...)
- Wann ist wofür / für wen der rechte Augenblick?
- Zeit verlieren, etwa in Aufträgen ohne Zeitvorgabe...

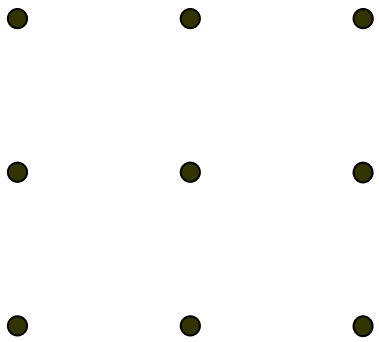
Zeitkompetenz 5: Killerphrase „Zeitmangel"

Wenn wir gemeinsam lernen, nicht nur die Dinge
richtig, sondern auch die richtigen Dinge zu tun,
müssen wir nicht (mehr) über Zeitmangel jammern.

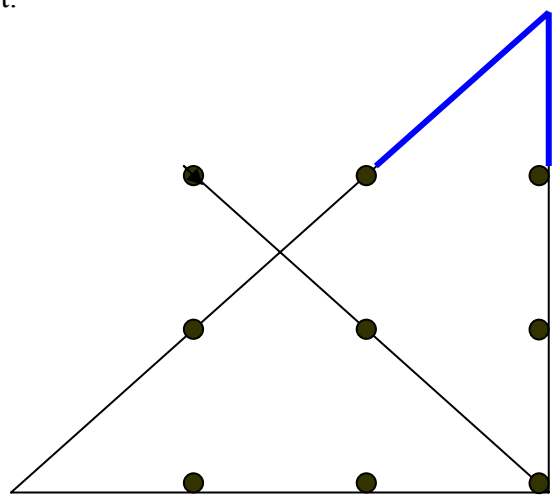
Deshalb:

- Zeit einräumen – nicht (nur) die Schnellen belohnen
- Methoden einsetzen, die Eigenzeit herausfordern
- Ruhe- *und* Begegnungszonen im Schulalltag schaffen
- Zeit „verzögern", wenn Scheinlösung droht (Aktionismus)
- .....

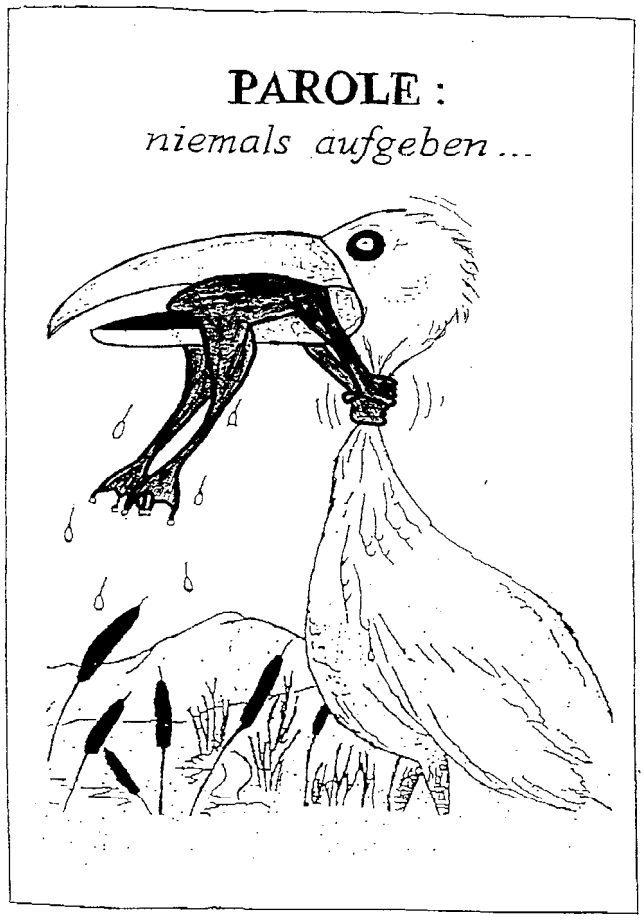
10.
Lehrergesundheit, das dürften die Ausführungen hinreichend deutlich gemacht haben, stärken wir vor allem durch Gesundheitsförderung im Lehrerberuf, d.h. in der bewussten Gestaltung des Schulalltags und seiner professionellen Reflexion. Die verschiedenen, hier nur angerissenen Aspekte der Schulpraxis verweisen auf eine Schlussthese, die niemand den Lehrerinnen und Lehrern ersparen kann, der diesen Berufsstand schätzt und ernst nimmt:
Wer Lehrer-Gesundheit will, muss deren Professionalität herausfordern!
Diese Professionalität herauszufordern heißt zunächst einmal, sie auch zu unterstellen, heißt aber auch, die Fähigkeit zu entwickeln und zu schulen, immer wieder über den (eigenen) Tellerrand zu schauen bzw. schauen zu *lassen*.
Dazu gehört jene Denksportaufgabe mit neun im Quadrat angeordneten Punkten, die durch vier gerade Linien verbunden werden sollen, ohne dass eine Linie zweimal durch den gleichen Punkt führt.



Es zeigt sich nämlich, dass eine solche Verbindung nicht möglich ist, wenn wir uns im Quadrat der neun Punkte bewegen und es nicht wagen, den Rahmen zu verlassen, um mit der erweiterten Linie einen neuen Ansatzpunkt zu finden. Genau darum geht es auch bei der Lehrergesundheit.



11.
Der abschließende Blick auf die oben diskutierten fünf Handlungsebenen der Gesundheitsförderung (laut WHO), die ja auch fünf Handlungsoptionen jeder gelingenden Personal- und Organisationsentwicklung sein müssen, verweist auf einen Auftrag:
Auch die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen haben nur dann die Chance auf eine nachhaltige Förderung ihrer Gesundheit (jenseits persönlicher Fertigkeiten zu Regeneration und Kompensation), wenn es gelingt, eine bildungs- und gesundheitspolitische Lobby zu erreichen, die Strategien der Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung ermöglicht und sichert. Dazu bedarf es nicht zuletzt der Vernetzung und der Sichtbarkeit. Hierzu bieten überregionale Projekte (zuletzt u.a.: OPUS, anschub.de/Bertelsmann Stiftungwie etwa der Bosch-Stiftung, aber auch regionale Netzwerke eine gute Chance - sie sind eine Investitition in fachliche Begegnung und damit Qualifizierung aller Beteiligten.
So soll eine letzte Bemerkung die nüchterne Erkenntnis nicht aussparen, dass für den gewünschten Prozess einer gesundheitsverträglichen Entwicklung von Bildungspolitik und Bildungspraxis nur ein gebremster Optimismus angebracht ist. Es darf aber doch Optimismus sein, denn wenn pädagogisches Handeln nicht auf Wachstum und Entwicklung angelegt ist, wird es langfristig Bedenklicheres hervorbringen als nur schlechte Durchschnittswerte in einer neuen PISA-Studie. Deshalb soll eine letzte Abbildung diesen gebremsten Optimismus stärken, auch wenn der Ausgang offen bleiben muss...:



Was macht Lehrer/innen professionell? (I)

Sie brauchen (zumindest):

- **eine gute pädagogisch-psychologische Ausbildung**, die es ihnen erlaubt und erleichtert, das Kindes- und Jugendalter überhaupt zu verstehen
- **ein fundiertes Sachwissen auf ihren speziellen Fachgebieten**

nach: Bayerwaltes, Große Pause, 88f

Was macht Lehrer/innen professionell? (II)

Sie müssen zwei Dinge mitbringen (mindestens):

- **die Liebe zu Kindern**
- **die Begeisterung für eine Sache**

nach: Bayerwaltes, Große Pause, 91

Was macht Lehrer/innen professionell? (III)

Sie brauchen

- **ein gutes Herz <u>und</u> ein gut funktionierendes Hirn**
- **Gefühl <u>und</u> Verstand**
- **Warmherzigkeit <u>und</u> Strenge**

nach: Bayerwaltes, Große Pause, 91

Was macht Lehrer/innen professionell? (IV)

Sie sollten nach gründlicher Selbstprüfung zwei Fragen laut und deutlich mit JA beantworten (können):

- **Willst du wirklich dein ganzes Berufsleben mit (lauten, frechen, anstrengenden) Kindern verbringen?**
- **Kannst du oder weißt du etwas, das dir selbst so wichtig ist, dass du es Kindern und Jugendlichen immer wieder aufs Neue erklären und erzählen möchtest?**

Wer zweimal JA sagt, darf in den Beruf…