

HANDREICHUNG FÜR LEHRKRÄFTE AN BERUFLICHEN SCHULEN

Gesund und aktiv im Lehrberuf

Inhalt

VORWORT

I GRUNDLAGEN DER LEHRERGESUNDHEIT

- 1.1 Ziel und Aufbau der Handreichung 4
- 1.2 Das salutogene Verständnis von Gesundheit..... 6
- 1.3 Arbeitsbezogene Bewältigungsmuster und Bewältigungsstrategien ... 8
- 1.4 Hilfreiche Denkhaltungen für die schulische Arbeit und
für die persönliche Entwicklung 9
- 1.5 Lehrer*gesundheits im Fokus der Schulentwicklung..... 10

II ANWENDUNGS- UND UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN

1 ICH – WIE GEHE ICH MIT MIR/ MIT ANDEREN UM?

- 1.1 Bei mir selbst ansetzen und für mich selbst sorgen –
Selbstmanagement 12
- 1.2 Zwei Methoden zum Selbstcoaching 18
- 1.3 Atem- und Stimmübungen 20

2 WIR – WIE GEHEN WIR MITEINANDER UM?

- 2.1 Teamentwicklung in einer Fachschaft 23
- 2.2 Unterstützung geben und nehmen:
Beratung/Coaching und Fallbesprechung/Supervision 26
- 2.3 „Ich bin O.K., Du bist O.K. – mit sich selbst und anderen
gut umgehen – Grundannahmen der Transaktionsanalyse 32

3 SCHULE

- 3.1 Die Einrichtung von festen Lehrerunterrichtszimmern 35
- 3.2 Selbstevaluation 38

„Es gibt eine bestimmte Form der Vitalität, eine Lebenskraft, eine Energie, eine Bewegung, die sich nur durch Sie in Aktion umsetzen lässt.“

(Martha Graham)

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

als Lehrkraft haben Sie einen der schönsten Berufe, der zugleich aber auch besondere Herausforderungen an Sie stellt. Wissenschaftliche Studien belegen die Risiken des Lehrberufs, die bei falscher Beurteilung der persönlichen Kräfte zu körperlichen oder/und psychischen Erkrankungen führen können. Die vorliegende Handreichung soll Ihnen vielfältige Impulse geben für einen ausgewogenen Einsatz Ihrer persönlichen Ressourcen als Voraussetzung für den Erhalt Ihrer körperlichen und psychischen Stabilität und vor allem Ihrer Freude an Ihrer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Bei der Erstellung der Handreichung hat ein Autorenteam von Fachberaterinnen und Fachberatern der Regierungspräsidien und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) das Ziel verfolgt, Ihnen ein breites Spektrum an Impulsen aufzuzeigen, statt nur einzelne Themengebiete vertieft darzustellen. Hinweise auf weitere Informationsquellen zu den einzelnen Themengebieten sollen Ihnen Anregungen zu einer individuellen Vertiefung einzelner Themengebiete geben. Dem Autorenteam danken wir herzlich für die Mitarbeit. Ihnen wünschen wir eine anregende Lektüre.

Die Handreichung steht Ihnen unter www.oes-bw.de im Downloadbereich zur Verfügung. Weitere ausführliche Informationen rund um den Arbeits- und Gesundheitsschutz für Lehrkräfte finden Sie im Kultusportal im Internetauftritt www.arbeitsschutz-schule-bw.de. Einen Überblick über die vielfältigen Fortbildungsangebote im Land finden Sie auf dem Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg.

Klaus Lorenz
Leiter der Abteilung 4:
Berufliche Schulen

Georg Daiber
Leiter der Abteilung 2:
Schulorganisation, Lehrerbildung

I. Grundlagen der Lehrergesundheit

1.1 Ziel und Aufbau der Handreichung

Nur wenn Gesundheitsförderung in allen relevanten Bereichen stattfindet, entsteht Schulqualität – dies gilt ebenfalls umgekehrt: Schulqualität ist eine unverzichtbare Voraussetzung für wirksame Gesundheitsförderung. Das Wohlergehen aller ist nicht nur ein Zeichen von Schulqualität, es fördert sie auch.

Deshalb müssen Gesundheit und Gesunderhaltung ein gemeinsames Thema in der beruflichen Schule werden und in die systematische Qualitätsentwicklung im Sinne einer nachhaltigen Arbeit eingebunden sein. Wenn die Erhaltung und Förderung der Lehrergesundheit in der beruflichen Schule systematisch reflektiert werden, dann rücken sowohl die einzelne Lehrkraft (**Wie gehe ich mit mir um?**) als auch die Gestaltung der Beziehungen aller Beteiligten untereinander (**Wie gehen wir miteinander um?**) und die der Arbeitssituationen und Schulentwicklung (**Wie arbeiten wir miteinander? Welche Strukturen unterstützen unsere Arbeit?**) in den Blick. Zur Perspektive „Ich und meine Gesundheit“ tritt die Perspektive „Wir und unsere Gesundheit an der Schule.“ Auf diese Weise kann sich eine Kultur der „Achtung für Gesundheit“ in der Schule entwickeln. Dass die Bedeutung des Themas in der Schule gesehen wird, zeigt sich darin, dass ein Fundament für diese Thematik bereits in der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte an den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung gelegt wird.

Im Folgenden werden kurz einige wichtige theoretische Grundlagen zum Thema Lehrergesundheit umrissen. Anschließend werden auf den drei Ebenen ICH, WIR, SCHULE beispielhaft jeweils gesundheitsfördernde Ansätze mit praktischen Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten aus verschiedenen Bereichen beruflicher Schulen aufgezeigt. Jedem Beispiel ist ein Übersichtsraster zur Orientierung für die Leserin und den Leser vorangestellt.

Diese Handreichung zeigt damit Möglichkeiten der Gesundheitsförderung auf folgenden drei Reflexionsebenen auf:

ICH – Wie gehe ich mit mir um?

Auf dieser Ebene steht die **einzelne Lehrperson** im Mittelpunkt. Dazu werden Beispiele zu folgenden Maßnahmen erläutert:

- bei sich selbst ansetzen und für sich selbst sorgen;
- Selbstmanagement und Selbstcoaching durchführen;
- Stimme und Entspannung üben.

WIR – Wie gehe ich mit anderen um? Wie gehen wir miteinander um?

Hier steht der **Arbeitsplatz Schule** im Mittelpunkt. Es werden Entlastungspotentiale durch kollegiales Miteinander und im Rahmen der Schulorganisation sowie in Schulentwicklungsprozessen aufgezeigt.

Dazu werden Beispiele zu folgenden Maßnahmen aufgezeigt:

- Regeln einer wertschätzenden Kommunikation am Beispiel der Transaktionsanalyse kennen lernen;
- Teamentwicklung gestalten;
- lösungsorientierten Umgang mit Belastungssituationen am Beispiel der kollegialen Fallbesprechung ermöglichen.

SCHULE – Wie arbeiten wir miteinander?

Welche Strukturen unterstützen unsere Arbeit?

Hier geht es um die gemeinsame aktive Gestaltung von Strukturen an der **Schule**

Als Beispiele werden beschrieben:

- Lehrerklassenzimmer einrichten;
- Selbstevaluationsprojekt „Lehrergesundheit“.

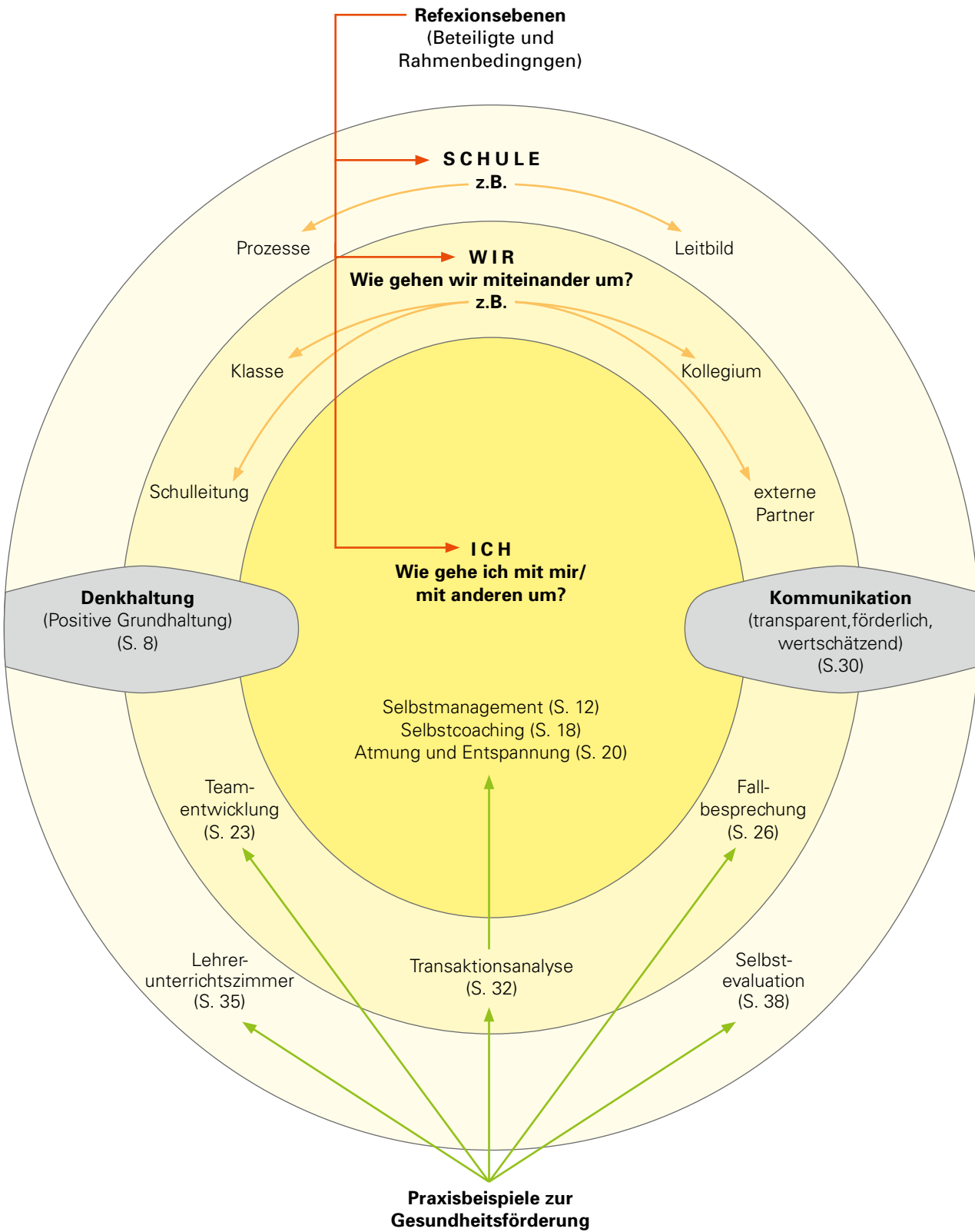


Abbildung 1: Bereiche der Lehrergesundheit

1.2 Das salutogene Verständnis von Gesundheit

Im Zuge der Erforschung der Lehrer*innen-Gesundheit blieben die Fachleute nicht stehen bei der Frage „Was macht Lehrkräfte krank/dienstunfähig?“, sondern sie beschäftigten sich auch mit zwei weiteren zentralen Fragen: „Welche Faktoren wirken sich positiv auf die Lehrer*innen-Gesundheit aus?“ und: „Welche Maßnahmen zur Prävention und Förderung von Gesundheit tragen dazu bei, nachhaltige Ressourcen bei den Lehrkräften zu entwickeln?“

Hintergrund für diese Fragehaltung ist das folgende, von der World Health Organisation (WHO) schon 1948 formulierte Verständnis von Gesundheit: „Gesundheit ist ein Zustand völligen psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen.“

Mit dieser Definition ist Gesundheit kein einmal erreichter und dann unveränderlicher „Zustand“, sondern eine lebensgeschichtlich und alltäglich immer wieder neu und aktiv herzustellende „Balance“. Gesundheit wird nicht nur körperlich, sondern auch unter psychischen und sozialen Aspekten gesehen.

Der Ansatz der **Salutogenese** ist in den 70er Jahren vom israelisch-amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923–1994) entwickelt worden. Er definiert **Gesundheit** nicht als ein Produkt bzw. einen Zustand (Abwesenheit von Krankheit), sondern vielmehr als einen Prozess. Im Vordergrund steht nicht die Frage, was einen Menschen krank werden lässt (Pathogenese), sondern die Frage nach Bedingungen, die die Gesundheit schützen und erhalten.

Die Aktivierung von Ressourcen zur Gesunderhaltung und die dazu notwendigen Bewältigungsstrategien stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Zentraler Aspekt dabei ist die Stärkung einer allgemeinen positiven Erwartungshaltung und die Orientierung am Kohärenzgefühl. Dieses meint eine Grundstimmung oder Grundsicherheit, innerlich zusammengehalten zu werden, nicht zu zerbrechen und gleichzeitig auch in äußeren Anbindungen Unterstützung und Halt zu finden.

Im Kohärenzgefühl drückt sich eine **Denkhaltung** (eine positive Grundhaltung) gegenüber sich selbst und der Welt aus. Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl bei einem Menschen ist, umso besser ist er in der Lage, vorhandene Ressourcen zum Erhalt von Wohlbefinden und Gesundheit zu aktivieren und zu nutzen.

Das Kohärenzgefühl setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: **Verstehbarkeit**: Die Welt ist stimmig geordnet. Probleme und Belastungen, die eine Person erlebt, können in einem größeren Zusammenhang begriffen werden.

Handhabbarkeit: Der Mensch besitzt das Vertrauen, dass Aufgaben, die das Leben stellt, mit inneren und äußeren Ressourcen aus eigener Kraft oder mit Unterstützung anderer bearbeitet und gelöst werden können.

Sinnhaftigkeit: Der Mensch ist überzeugt, dass Herausforderungen und die damit verbundenen Anstrengungen in seinem Leben einen Sinn haben. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt.

Das Kohärenzgefühl entscheidet darüber, ob der Mensch äußere Belastungen als bedrohlichen Stress oder als eine anzunehmende Herausforderung ansieht, von der er glaubt, sie durchstehen zu können oder die ihm sogar Bestätigung bietet.

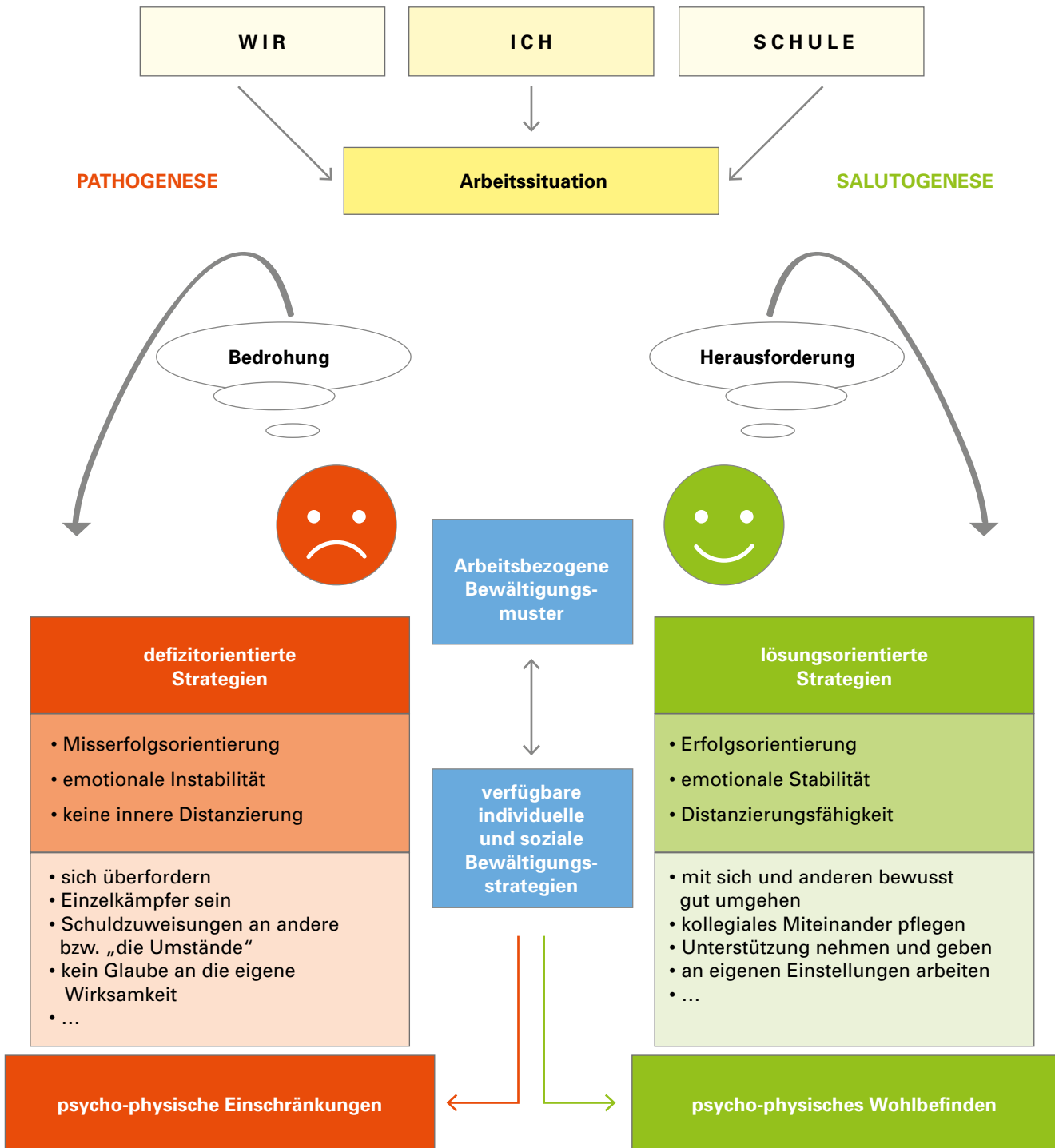


Abbildung 2: Die Entstehung der Gesundheit in der Salutogenese

1.3 Arbeitsbezogene Bewältigungsmuster und Bewältigungsstrategien

Lösungsorientierte Strategien können von Lehrpersonen entwickelt werden, die eigene Bewältigungsstrategien für Belastungen zur Verfügung haben und die im gemeinsamen sozialen Arbeiten auf Unterstützung der am Schulleben Beteiligten vertrauen können.

Um dieses Denken in der Schule entwickeln zu können, kann es hilfreich sein, das eigene gegenwärtig wirksame Muster von arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben zu erkennen.

Auf der Grundlage des salutogenen Gesundheitsbegriffs haben sich Schaarschmidt/Fischer u. a. in einer Studie zur Lehrergesundheit damit beschäftigt, welche Strategien zur Bewältigung beruflicher Belastungen gesundheitsförderlich bzw. -gefährdend sind. Lehrkräfte wurden u. a. nach der Bedeutung ihrer Arbeit, ihrer Verausgabebereitschaft, ihrer Distanzierungsfähigkeit und dem Erleben von sozialer Unterstützung befragt.

Es zeigen sich vier Grundmuster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens von Lehrpersonen. Diese Muster unterscheiden sich darin, wie sich Lehrpersonen mit ihren beruflichen Anforderungen auseinandersetzen, mit welchem Engagement, welcher Widerstandskraft und welchen Emotionen sie den Anforderungen gegenüber treten können.

Das gesunde Muster G (Gesundheit) zeichnet sich durch hohes berufliches Engagement, durch eine ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und durch ein positives Lebensgefühl aus.

Das Muster A (Anstrengung) zeigt ein überhöhtes Engagement mit Tendenz zur Selbstüberforderung. Es findet gleichzeitig keine hohe Entsprechung im Lebensgefühl, wodurch sich weniger Widerstandskräfte gegenüber Belastungen bilden können.

Das Muster B (Resignation) zeichnet sich durch ein reduziertes Arbeitsengagement verbunden mit permanentem Überforderungserleben aus, Erschöpfung und Resignation sind vorherrschend.

Das Muster S (Schonung) zeigt ausgeprägte Schonungs- bzw. Schutztendenzen. Es besteht eine hohe Distanzierungsfähigkeit. Arbeits- und Leistungsorientierung haben geringe Bedeutung. Es werden oft nicht genügend berufliche Herausforderungen erlebt. Das Muster kann auch eine Schutzfunktion gegenüber unklaren, vielfältigen Anforderungen zum Ausdruck bringen oder das Gefühl ausdrücken, wenig verändern zu können.

Die Anforderungen und Bedingungen des Lehrerberufes führen in Muster A und Muster B häufig zu ungünstigen Entwicklungen, wie die Studie zur Lehrergesundheit darstellt. Frühzeitige Prävention auf der individuellen (Verhaltensprävention) wie auf der schulischen Ebene (Verhältnisprävention) ist daher notwendig.

1.4 Hilfreiche Denkhaltungen für die schulische Arbeit und für die persönliche Entwicklung

Um in der schulischen Arbeit als Lehrkraft auf verfügbare innere und äußere Ressourcen als Unterstützung und Hilfe zugreifen zu können, kann es sinnvoll sein, sich von bestimmten Denkmustern zu verabschieden.

Dazu hier einige Impulse für ein produktives Umdenken:

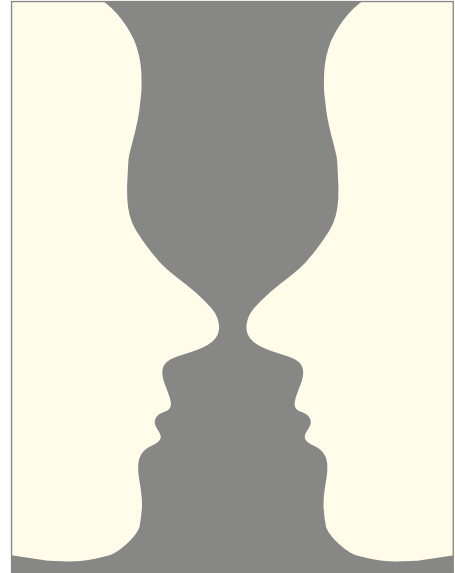
a) Die konstruktivistische Sichtweise auf Probleme

Es gibt Probleme nicht im Sinne feststehender Fakten, sondern sie werden konstruiert und anschließend, möglicherweise von Person zu Person unterschiedlich, wahrgenommen. Die derart von einer Person wahrgenommene Wirklichkeit stellt nur eine von vielen möglichen Wirklichkeiten dar; sie kann dekonstruiert und anschließend als eine andere Wirklichkeit neu konstruiert werden (aus einem Kelch werden nebenstehend so zwei Gesichter). So konstruiert die eine Lehrkraft vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Einstellungen einen während des Unterrichts mit dem Kopf auf dem Tisch liegenden Schüler als offensichtlich aufsässige, provokative Person; die andere Lehrkraft vielleicht als einen überforderten, müden Schüler, der möglicherweise im Betrieb der Eltern bis spät abends aushelfen muss.

b) Die systemische Sichtweise

Die systemische Sichtweise geht davon aus, dass für die Bearbeitung eines Problems das jeweilige Bezugssystem (Familie, Schule, Kollegium, Klasse ...) relevant ist. Nicht eine einzelne Person ist defizitär, sondern das System ist in „Unordnung“ geraten. Ein mögliches Beispiel wäre die Eskalation zwischen einem Lehrer und einer Klasse durch anfänglich subtile, durch die „Verletzer“ selbst nicht wahrgenommene Regelverletzungen, entstehende Voreingenommenheit und Erwartungen, teils unbewusste Gegenreaktionen, die dann eskalieren. Es handelt sich dann nicht um einen unfähigen Lehrer oder eine böartige Klasse („eine Seite ist das Problem“), sondern um ein in Unordnung geratenes System, dessen Elemente durch ihre Verhaltensweisen (unbewusst) die Unordnung aufrechterhalten. Dennoch wird der Lehrer glauben, es handele sich um eine böartige Klasse, und die Schüler werden glauben, dass der Lehrer sich von Anfang an unsachgemäß verhalten hat.

Häufig kann hier die Ursache des Problems nicht mehr vollständig geklärt werden, weil es sich um komplexe soziale Prozesse handelt. Ändert allerdings ein Element des Systems sein Verhalten, reagiert das ganze System mit Veränderung. Daher die scheinbar banale Regel der systemischen Denkhaltung, neues, manchmal sogar paradoxes, unerwartetes Verhalten auszuprobieren, um Bewegung in das System zu bringen und verhärtete Problemstrukturen aufzubrechen.



c) Lösungsorientierung

Stundenlange, detaillierte Beschäftigung mit der Problemlage führt häufig zu einer Art „Problemtrance“. Alle Energie, Lösungen anzugehen, verpufft. Deshalb ist es wichtig, nach einer angemessenen Würdigung des Problems zu einer Lösungsorientierung überzugehen, die durch gezielte Fragestellungen erreicht werden kann. In welchen Situationen ist es besser gelaufen? Was war da anders als sonst? Wie würde der ideale Zielzustand aussehen? Was wären erste Schritte hin zu diesem Zielzustand?

d) Ressourcenorientierung

Eine positive Sichtweise mit klaren Rückmeldungen von festgestellten Ressourcen durch andere Personen und durch ressourcenorientierte Fragen macht Mut und schafft Energie für das Angehen von Lösungsversuchen. Welche persönlichen und sonstigen Ressourcen (z.B. Fähigkeiten) stehen für diese Situation zur Verfügung (z.B. Kollegen, Schulleitung, Fortbildungen...)? Welche (persönlichen) Ressourcen haben dazu geführt, dass es möglich ist, schon so lange mit dem Problem leben zu können, ohne aufzugeben?

Beispielsweise äußern Lehrer in Fallbesprechungen manchmal den Eindruck völligen Scheiterns und verzweifelte Gefühle, nachdem sie engagiert mit einer ganzen Reihe von Maßnahmen auftretende Probleme in Schulklassen mit (für Außenstehende) deutlich sichtbaren Teilerfolgen behandelt haben. Die klare Benennung von Stärken, Engagement und Teilerfolgen kann hier die Kraft bringen, mit Unterstützung durch Ideen der Gruppe die Probleme erneut und noch erfolgreicher anzugehen.

1.5 Lehrergesundheit im Fokus der Schulentwicklung

Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung sind nicht zusätzliche Themen der Qualitätsentwicklung nach dem Konzept OES, sondern integraler Bestandteil einer systematischen Qualitätsentwicklung einer Schule im Alltag.

Die konkrete Ausgestaltung kann auf zwei Ebenen geschehen:

1. auf der Verhaltensebene ...

durch die Förderung von individuellen Ressourcen der Lehrpersonen und die Reduzierung von spezifischen individuellen Belastungen.

2. auf der Verhältnisebene ...

dadurch, dass Prozesse, Zusammenarbeit und Organisationsstrukturen in der Schule im Rahmen der Qualitätsentwicklungsprozesse in OES gesundheitsförderlich und ganzheitlich gestaltet werden.

Das Verhältnismanagement bezieht sich konkret auf die Organisations-, Personal- und Teamentwicklung und auf die Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligten, auch auf die der Schülerinnen und Schüler.

Für den Erfolg der Gesundheitsförderung ist es wichtig, dass auf beiden Ebenen Maßnahmen entwickelt werden. Das „gesunde“ Verhalten einer Lehrperson und die „gesunden“ Verhältnisse sind interdependent: Eine Lehrperson braucht, um gesund zu bleiben, eine Schule, in der salutogenes Denken Platz findet, und eine Schule braucht im salutogenen Sinn gesunde Lehrpersonen, um gesund und sinnhaft arbeiten zu können.

Gemeinsames Arbeiten in der Schule auf der Verhältnisebene (Wir, Schule) kann in unterschiedlichen Bereichen begonnen und ausgestaltet werden.

A) Im Unterricht

Handlungen und Maßnahmen, die gesundheitsförderlich, motivierend und stressabbauend wirken, beinhalten vor allem die gemeinsame Arbeit im Bereich des Unterrichts und des gemeinsamen Lernens.

Dazu dient die Entwicklung einer gemeinsamen Lernkultur sowie eines gemeinsamen Unterrichts- und Lernverständnisses. Pädagogische Absprachen und eine Einigung auf gemeinsame Werte sind hilfreich und ermöglichen kooperatives Lernen.

Konkrete unterrichtsbezogene Maßnahmen tragen zur Stärkung des Selbstwirksamkeitsgefühls und des Kohärenzgefühls der Lehrkräfte bei. Dies kann bedeuten, in Unterrichtsteams gemeinsam Unterricht vorzubereiten, mit Schülerinnen und Schülern Feed-

backgespräche zu führen, im Kollegenkreis sich durch kollegiales Feedback konstruktive Rückmeldungen zu geben und sich so gegenseitig zu stärken. Soziale Unterstützung erhöht die Arbeitszufriedenheit, reduziert das Stresserleben und wirkt sich positiv auf die Gesundheit aus. Gleichzeitig sind Formen des lernbezogenen Feedbacks wirkungsvoll für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern.

Folgende Fragen können helfen, vorhandene Strukturen zu überprüfen und benötigte Strukturen in den Blick zu nehmen:

- In welcher Hinsicht müssen wir die Routinen an unserer Schule verändern?
- Welche Strukturen z.B. für Teamarbeit müssen wir gemeinsam erlernen und pflegen?
- Wie sind unsere innerschulischen Beziehungen gestaltet? Wie gehen wir mit Unterschieden um?
- Welche Kompetenzen müssen wir gemeinsam erlernen und pflegen? Welche Fortbildungen sind dafür sinnvoll?
- Wie unterstützen wir uns bei außerschulischen Beziehungen, z.B. bei der Elternarbeit, in der Kommunikation mit den Ausbildungsbetrieben?

B) Organisation und Kommunikation

Für klare Organisations- und Kommunikationsstrukturen ist es von großer Bedeutung, Abläufe und Strukturen auf ihre Funktionalität, ihre Transparenz und ihren Nutzen zu überprüfen. Dann können sie von Lehrkräften als hilfreich für die pädagogische Arbeit wahrgenommen werden. Hilfreiche Fragen können sein:

- Sind die Aufgaben klar geregelt? Wer muss und kann welche Aufgaben aus welchen Gründen mittragen? Sind Aufgaben klar definiert und terminiert?
- Sind Zugehörigkeiten der Lehrkräfte zu Teams klar geregelt?
- Sind Stellenausschreibungen eindeutig in ihrer Anspruchsformulierung?
- Sind Abläufe von Verfahren und von Entscheidungen transparent für alle Beteiligten (z.B. Deputatsplanung, Terminplanungen, Fortbildungsplanungen ...)?
- Sind die Informationen und die Kommunikation unter den verschiedenen Gruppen so gestaltet, dass Klarheit, Beteiligung und Mitwirkung ermöglicht werden?

C) Schulführung

Eine Schlüsselrolle kommt der Schulleitung im Hinblick auf die Lehrergesundheit zu. Ihr stellt sich die wichtige Frage, wie sie durch gesundheitsförderliche Strukturen, Maßnahmen und Angebote Ressourcen der Lehrkräfte stärken und Belastungen im System nachhaltig reduzieren kann.

Das kann u.a. heißen:

- Lehrerinnen und Lehrer wertschätzen und Unterschiede in Fähigkeiten und Persönlichkeit wahrnehmen,
- Belastungsspitzen im Schuljahr und auch im Lebensverlauf einer Lehrkraft anerkennen,
- Entwicklungsgespräche führen, um der Unterschiedlichkeit der Lehrerpersönlichkeiten gerecht zu werden,
- den Qualitätsbereichs „Professionalität der Lehrkräfte“ als Arbeitsbereich der Schulentwicklung stärken,
- Teambildung und Teamarbeit unter Lehrer/innen fördern,
- das eigene Führungsverständnis (z.B. Führung als Sinnstiftung) kontinuierlich reflektieren, ein Führungsleitbild schaffen, Teamarbeit der Schulleitung durchführen, die Vorbildcharakter für die Lehrkräfte hat.

D) Selbstevaluation

Durch das Evaluationsinstrument der „Personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung“ bekommen die Personen an der Schule einen Überblick über Belastungen und Beanspruchungen in der Schule sowie über mögliche Ressourcen, die helfen können, mit Belastungen besser umzugehen.

Die erhaltenen Befragungsergebnisse können Anhaltspunkte für konkrete Vorhaben auf der Verhaltensebene und der Verhältnisebene sein. So kann die Förderung von individuellen Ressourcen zum Thema gemacht werden und ebenso können gesundheitsförderliche Prozesse und Organisationsstrukturen in der Schule im Rahmen der Qualitätsentwicklungsprozesse nach dem Konzept OES ganzheitlich initiiert und gestaltet werden. Dies mit einer gezielten abgestimmten schulinternen Fortbildungsplanung zu unterstützen, kann ein weiterer Baustein zur Förderung der Gesundheit sein.

WICHTIGE PERSONENGRUPPEN AN DER SCHULE

Für die Einbindung eines gesundheitsorientierten Qualitätsmanagements in die Alltagsarbeit einer Schule sind verschiedene Personen oder Gruppen in Schlüsselfunktion von großer Bedeutung.

Die Schulleitung, der örtliche Personalrat, der / die Beauftragte für Chancengleichheit, die Qualitätsentwicklungsgruppe, Projektgruppen, eine Sicherheitsbeauftragte, bzw. ein eingerichteter Gesundheitszirkel, die oder der Fortbildungsbeauftragte sind in der Lage, je nach ihren spezifischen Aufgaben einen unterschiedlichen Fokus auf das gesundheitsorientierte Qualitätsmanagement und damit auf arbeitsbezogenes Erleben und Verhalten der Lehrkräfte zu legen.

Sie sollten alle gesundheitsförderlichen Aspekte in der Gestaltung der eigenen Arbeitsbedingungen berücksichtigen, die per-

sönliche Belastbarkeit reduzieren (z.B. durch ein vereinbartes Sitzungsmanagement oder durch die Arbeit mit klaren, erreichbaren und realistischen Zielen). Bedeutend ist in der thematischen und inhaltlichen Schulentwicklungsarbeit die Beachtung der drei Dimensionen der Kohärenz (vgl. Seite 6: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit).

Um nachhaltig zu wirken, ist die Zusammenarbeit der Gruppen von großer Bedeutung. Sie können z.B. für ein adäquates Informations- und Kommunikationsmanagement sorgen. Oder in der Fortbildungsplanung wird der Fokus auf die Lehrergesundheit gelegt. Bei der Auswertung der personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung sollten Personen und Gruppen mit Schlüsselfunktionen initiativ handeln und die daraus abgeleiteten Maßnahmen vernetzt durchführen.

Sie können dafür sorgen, dass bei allen Maßnahmen auf die Beteiligung aller betroffenen Personen geachtet wird und diese an einen Tisch gebracht werden und dass generell die Zusammenarbeit zum Wohle aller untereinander gepflegt wird.

LITERATUR

Döbber, Karl-Otto (Hrsg.) (2010): Handbuch OES, Leitfaden für die Qualitätsentwicklung (Carl Link)

Heckendorf, Jörg: „Kollegiale Beratung / Fallbesprechung in der Schule“. Dokumentation einer Lehrveranstaltung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, (3/2008)

Heyse, Helmut (2011): Herausforderung Lehrergesundheit. Stuttgart (Klett)

Schaarschmidt, Uwe / Kieschke Ulf (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim, Basel (Beltz)

Schiffer, Eckhard (2011): Wie Gesundheit entsteht. Weinheim, Basel (Beltz)

Brägger, G.; Posse, N.; Israel, G. (2007): Bildung und Gesundheit. Argumente für eine gute und gesunde Schule. Bern

Autoren:

Eike Clausen, Regierungspräsidium Tübingen

Gabi Ponzer, Regierungspräsidium Freiburg

Jörg Heckendorf, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (BS) Karlsruhe

Roland Tolksdorf, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (BS) Karlsruhe, Freiburg

II. Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten

1 Ich – Wie gehe ich mit mir/ mit anderen um?

AUF EINEN BLICK	
Autorin	Beate Dold-Müller Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (BS) Weingarten
Zeitbedarf	Einzelne Bereiche und Übungen ab 10 Minuten; Teilbereiche können auch unabhängig voneinander bearbeitet werden
Ziel in Bezug auf Gesundheitsförderung	Sich die Freude im und am Lehrberuf erhalten in einer ausgewogenen Work-Life-Balance; sich seiner Stärken bewusst werden; Denkhaltungen und eingeschliffene Routinen überdenken; Anstöße zu Veränderungen geben; lösungsorientierte Strategien entwickeln
Qualitätsbereich	Professionalität der Lehrkräfte
Weitere Informationsquellen	<p>Hillert, Andreas (2009): Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer. Kösel Verlag; Vortrag: http://www.seminare-bw.de/servlet/PB/show/1283941/Lehrerfortbildung_fit_und_vital_19_05_2011.pdf</p> <p>Kosinar, Julia; Leineweber, Sabine (2010): Ganzheitliche Stressbewältigung in der Lehrerausbildung. Schneider Verlag, Hohengehren</p> <p>Kretschmann, Rudolf (2012): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer, Beltz, Weinheim, Basel</p> <p>Rohnstock, Dagmar (2007): Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin</p> <p>Kéré Wellensiek, Sylvia (2012): Fels in der Brandung statt Hamster im Rad; Beltz, Weinheim, Basel</p> <p>de Shazer, in Arnold R., (2009): Seit wann haben Sie das? Carl-Auer, Heidelberg, S. 69</p> <p>de Shazer, S. (2006): Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. Carl-Auer, Heidelberg, 5. Aufl.</p> <p>Seiwert, Lothar (2007): Das neue 1 x 1 des Zeitmanagements, Gräfe und Unzer Verlag München</p>

1.1 BEI MIR SELBST ANSETZEN UND FÜR MICH SELBST SORGEN – SELBSTMANAGEMENT

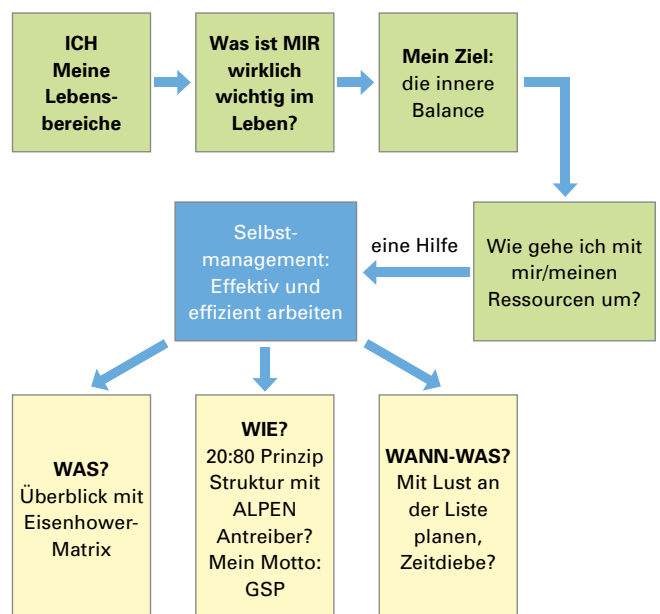
Nicht alle belastenden oder gar schädigenden Einflüsse lassen sich eliminieren, aber man kann sie durch gezieltes Selbstmanagement oft minimieren und schützende Einflüsse stärken. Der Begriff Resilienz umfasst Widerstandskraft, Belastungsfähigkeit und Flexibilität; eine Person/ ein System kann von außen und innen kommende Irritationen ausgleichen oder ertragen, ohne dabei zu zerbrechen. Resiliente Personen „klagen nicht lange über das, was nicht geht, sondern nutzen jegliche Möglichkeit, die sich ihnen bietet, das Beste aus der Situation herauszuholen“ (Kéré Wellensiek, S.10, 106). Selbstmanagement beschränkt sich dabei nicht nur auf Planung und Kalenderführung, sondern spiegelt die Prioritäten und Denkhaltungen im beruflichen und privaten Leben der Lehrkraft.

Die Grafik zeigt im Überblick einige Aspekte und Impulse, um herauszufinden:

Wie gehe ich mit mir um?

Was passt zu mir als Person – in meiner individuellen Situation als Lehrkraft?

Bei mir ansetzen und für mich selbst sorgen



1.1.1 MEINE LEBENSBEREICHE – MEINE LEBENSROLLEN – MEINE WORK-LIFE-BALANCE

Jeder Mensch lebt in unterschiedlichen Lebensbereichen, die sich gegenseitig beeinflussen, miteinander konkurrieren, ständig gegeneinander austariert werden müssen – „meine Lebensblume“ mit Blüten und Wurzeln.



Die Blüten – Meine Bereiche – ICH

- ... im Beruf, Eigenzeit nur für mich, meine Träume
- ... in Hobby, Engagement, Ehrenamt
- ... als Partner/ Partnerin, als Tochter / Sohn; als Mutter / Vater / Pate/ Verwandte, ...
- ... meine Außenkontakte / Freunde
- ... in Haushalt und Organisation, ...

Die Wurzeln – Mein Fundament

- Meine Werte und Überzeugungen.
- Quellen von Kraft und Energie.
- Was ist mir wertvoll? Wofür bin ich bereit, Nachteile in Kauf zu nehmen.

Ein Blick auf meinen Kompass:

Was ist mir wirklich wichtig im Leben?

Fragen an mich selbst helfen mir bei einer ehrlichen Bestandsaufnahme: Welche Bereiche sind bei mir besonders stark ausgeprägt?

In welchen Bereichen bin ich zufrieden mit ihrem Anteil?

Welche Bereiche möchte ich gerne ausbauen? Welche Bereiche möchte ich gerne reduzieren?



Übung: Konkrete Leitfragen:

- Wenn ich nur noch die Hälfte der Zeit für meine Arbeit zur Verfügung hätte, was würde ich tun? In welcher Reihenfolge?
- Mit einer Stunde mehr am Tag (also 25 h) würde ich ...
- Diese drei Vorhaben würde ich gerne angehen ...
- Wo liegen meine Quellen für Kraft und Energie? Wie und wann kann ich diese Quellen in meinen Alltag (an allen Tagen) einbauen?
- Wer/was vernichtet meine Energie?

Für die innere Balance sind berufliche und private Termine wichtig. Die Gewichtung hängt von Ihrer individuellen Situation ab und verändert sich immer wieder.

Tipps: im Wochen- / Monatskalender alle beruflichen und privaten Termine eintragen, dabei den verschiedenen Lebensbereichen getrennte Farben zuordnen.

Überprüfen: Stimmt die (farbliche) Balance?

1.1.2 IDEALISMUS, BIS NICHTS MEHR GEHT?

Professor Dr. Hillert formuliert: „Die Prävention von gesundheitlichen Problemen ist ein wesentlicher Bestandteil von Professionalität.“ (Vortrag 19.05.2011 am SSDL Weingarten). Rollenklarheit, die Balance aus Empathie und professioneller Distanz, bildet dabei eine wichtige Grundlage für die Lehrergesundheit.

Leitfrage: „Perfekt, gerecht und von allen geliebt – habe ich das nötig?“ (nach Hillert S. 221).

Sind meine Ziele und Ansprüche überhaupt realistisch? Was treibt mich konkret an? In welche Falle stolpere ich immer wieder?

Tipps: Eine Möglichkeit zur Überprüfung: Wie würde ich dies bei einem guten Freund/einer guten Freundin oder einem guten Kollegen/einer guten Kollegin bewerten?

Wie gehe ICH mit meinen Ressourcen um? Wie gut Sorge ich für mich selbst?

Für eine gute Balance kläre ich für mich mit Blick auf „meinen Kompass“ meine Prioritäten im Leben: Wie wertschätze ich meine eigenen Bedürfnisse? Setze ich meinen Antreibern deutliche Grenzen? Wo will ich beschleunigen? Wo will ich entschleunigen? Wann und wo lerne ich bewusst, NEIN zu sagen – und einzuhalten? Was tut mir gut: kurz-mittel-langfristig?

Welchen Vorteil habe ICH von einer Veränderung?

Der lösungsorientierte Ansatz (siehe Einführung) zielt darauf ab, den Schatz in mir selbst zu suchen, mir meiner Stärken bewusst zu werden – statt Fahndung nach meinen Fehlern vorzunehmen. Wichtig für eine Verhaltensänderung ist, meine eigenen Ressourcen anzuzapfen, möglichst realistisch, konstruktiv und konkret anzusetzen, mit Blick auf mein Ziel in überschaubaren Schritten voranzuschreiten – und mir selbst auch Um-Wege und Fehler zuzugestehen. Meine persönliche Sichtweise – „meine Brille“ (vgl. Arnold, R., S. 50), spielt eine große Rolle in der Einschätzung und Bewältigung meiner vielfältigen Situationen und Aufgaben (vgl. de Shazer, in Arnold, R., S. 69). Gleichzeitig bietet sie eine Stellschraube für Veränderungen im Sinne der Resilienz.

1.1.3 DIE ZENTRALEN FRAGEN:

WAS – WIE – WANN – ARBEITEN?

Effektiv und effizient zu arbeiten bedeutet, aus der Fülle der Aufgaben auszuwählen:

effektiv arbeiten: die richtigen Dinge tun – **WAS tun?**

effizient arbeiten: diese (ausgewählten) Dinge richtig tun – **WIE und WANN** etwas tun?

Dahinter verbirgt sich die Fähigkeit, den Blick für das Wesentliche zu schärfen, um dieses dann effizient zu bearbeiten, im Gegenzug Routinetätigkeiten und Überflüssiges herauszufiltern und entsprechend konsequent abuarbeiten – oder wegzulassen.

a) WAS arbeiten?

Welche Aufgaben liegen an? Ziel ist, sich einen Überblick zu verschaffen – und sich danach auf die Aufgaben mit großer Hebelwirkung zu konzentrieren.

Übung: „Mit Lust an der Liste-1“:

Erstellen Sie Ihre To-do-Liste mit allen(!) beruflichen und(!) privaten Aufgaben für eine Kalenderwoche.

Im nächsten Schritt werden für die Aufgaben die Prioritäten festgelegt.

„**Mehr Power mit Eisenhower**“: In dieser Matrix, wird deutlich zwischen Wichtigkeit und Dringlichkeit der Aufgaben unterschieden. „Die Hauptsache bleibt die Hauptsache“; das Diktat der Dringlichkeit – „Alles und zwar sofort!“ – wird reduziert, dafür wird der Gestaltungsspielraum, die Anteile von Qualität, Konzeption und Selbst-Fürsorge erhöht (Rohnstock S. 57–60).

QUADRANT B > QUALITÄT	QUADRANT A > AKTUELLES
<p>wichtig, nicht (oder noch nicht) dringlich</p> <p>Konzeptionelles/Grundlegendes</p> <p>> In Ruhe und in Schritten bearbeiten</p> <p>Persönliche Zufriedenheit – wichtige private Dinge</p> <p>Gesundheit, Wohlbefinden, Ausgleich</p> <p>Einarbeiten in neue Themen, Planung von Projekten, Konzeption Unterricht, Absprache von Regeln mit Kolleginnen und Kollegen</p> <p>Zahnarzt-Termin zur Vorsorge vereinbaren</p>	<p>sehr wichtig und sehr dringlich wichtiges Tagesgeschäft</p> <p>> Sofort und komplett erledigen</p> <p>Krisen, akutes Problem, schnell lösen</p> <p>Unterricht, Test für den nächsten Tag konzipieren</p> <p>Kurze organisatorische Absprache mit Kolleginnen und Kollegen treffen</p> <p>Zahnarzt-Termin: akute Schmerzen</p>
QUADRANT D > ÜBERFLÜSSIGES	QUADRANT C > ROUTINE
<p>nicht wichtig und nicht dringlich</p> <p>Zeit- und Energieverschwendung</p> <p>> Vergiss es! Oder irgendwann...?</p> <p>.... oder Papierkorb?</p> <p>Unnötige Verzögerungen</p> <p>Herumsortieren, Herumtrödeln, Fluchtaktivitäten? Kaschierte Pause?</p> <p>Alte Fachzeitschriften des Vorjahres ordnen</p> <p>Fotos vom Urlaub vor 4 Jahren sortieren</p>	<p>nicht besonders wichtig, aber dringlich</p> <p>> Weg vom Tisch! Sofort und knapp!</p> <p>„Notwendiges“</p> <p>Hausaufgaben kontrollieren</p> <p>Termin mit Kollegen zwecks Absprache</p> <p>Gezielt aufräumen, sortieren</p> <p>Haushalt ...</p> <p>Geburtstagsgeschenk für NN</p>

Die Entscheidung, welchem Quadranten eine Aufgabe zugeordnet wird, trifft jede einzelne Lehrkraft in ihrer individuellen Situation. Langes Aufschieben von Aufgaben aus Quadrant B kann zum Verschieben in Quadrant A führen (Beispiel Zahnarzt).

Übung: „Mit Lust an der Liste-2“:

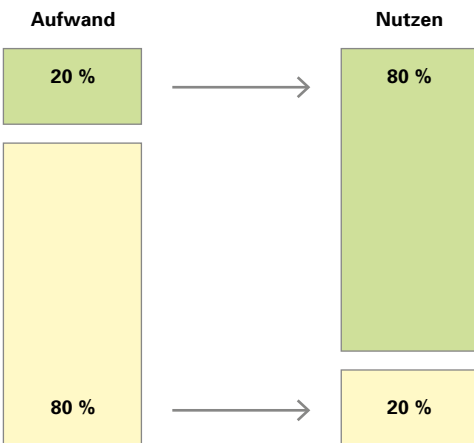
Ergänzen Sie Ihre To-do-Listen mit den Buchstaben für den jeweiligen Quadranten.

b) WIE arbeiten? (Pareto-Prinzip – 20:80-Prinzip)

Das Pareto-Prinzip sagt aus:

Bereits mit 20 % Aufwand werden 80 % Nutzen /Arbeitserfolg erreicht.

Um die letzten 20 % Nutzen zu erzielen, ist ein zusätzlicher Aufwand von 80 % nötig.



(Rohnstock S. 39, 99, 100)

Von zentraler Bedeutung ist das Herausfiltern der wirklich wichtigen Aufgaben:

Prioritäten setzen und – ohne Perfektionismus – ein gutes Ergebnis erzielen.

Eine Hilfe zur Strukturierung bietet die ALPEN-Methode: (vgl. Lothar Seiwert)

Praxisbeispiel: To-do-Liste Woche vom ... bis...

A	Aufgaben und Termine auflisten	Alle(!) Aktivitäten (beruflich und privat) z.B. Telefonate, Mails, Besprechungen, Besorgungen u. a. schriftlich(!) auflisten. Am Vorabend, für die Woche... Tipp: Farbcode anwenden z.B. für Schule, Familie, Partner, Organisation, Haushalt, ...
L	Länge der Aktivitäten schätzen	Vorsicht vor Überplanung! Ähnliche Aufgaben als Block zusammenfassen (z. B. Mails) Störungen ausschalten. Zeitlimit ansetzen (nicht überdehnen – produktiver Zeitdruck). Vor- und Nachbereitungszeit, Fahrzeiten einplanen. Besonders bei unliebsamen Aufgaben: Zeitansatz terminieren.
P	Pufferzeiten einbauen	Max. 60% der Zeit verplanen; Rest für Unvorhergesehenes, Störungen, soziale Kontakte, ... Pausen einplanen!
E	Entscheidung über Prioritäten	Aufgabenkatalog auf realistisches Maß reduzieren. Die Hauptsache bleibt die Hauptsache!
N	Nachkontrolle	Aufgaben abhaken. Was wurde warum nicht erledigt? Aufgaben übertragen z.B. auf Folgewoche, ...

Praxisbeispiel: To-do-Liste Woche vom ... bis...

Berufliche und private Aufgaben	Klassenarbeit erstellen für Klasse X im Fach Y zu Themen ABC für Datum Z				
Quadrant nach Eisenhower	B (-> A)				
A = Aufgaben auch Teilaufgaben	Fragen formulieren	tippen, formulieren	Lösungserwartung	Punktverteilung	kopieren/heften/durchzählen
L = Länge	2 h				15 Min.
P = Puffer	20 Min.				5 Min.
E = Entscheidung (Priorität)	B > A				
N = Nachkontrolle (Stand)	+	+			überdenken Punkte für Frage 3 + 5

Übung: „Mit Lust an der Liste-3“:

Ergänzen Sie Ihre individuelle To-do-Liste mit ALPEN

Tipps: Planen Sie für ein oder zwei Wochen, verändern Sie die Vorlagen nach Ihren Bedürfnissen, begrenzen Sie sich auf einen Teilbereich, ... oder mit der Schnellvariante: Kombination aus 1.: Prioritäten setzen nach Eisenhower, 2.: sich Überblick über die Arbeitsfenster einer Woche verschaffen, 3.: Tätigkeiten zeitlich zuordnen.

Meine inneren Antreiber

erzeugen und verstärken das Gefühl von Stress und verhindern oft die innere Ruhe und Gelassenheit, erschweren die Balance.

Beispiel: Falle / Antreiber	Perfektionsfalle: hohe Ansprüche
Vorteil für mich	Sicherheit im Unterricht; Anerkennung.
Vorteil für meine Umwelt	sehr gut vorbereitet, aber anstrengend
Nachteile für mich	hoher Einsatz von Energie und Zeit; Druckgefühl? Verlust von Offenheit und Spontaneität. Verbissenheit?
Entlastungsmöglichkeit	Zeitlimit setzen und einhalten. In welchen Bereichen kann ich um x% reduzieren? Was passiert dann? Zuerst im privaten Umfeld ausprobieren?

Weitere Fallen: Beliebtheitsfalle, Unabhängigkeitsfalle, Kontrollfalle, Negativitätsfalle

Im Umgang mit herausfordernden Situationen hilft es, lösungsorientiert zu denken, meinen persönlichen Spielraum auszuloten – statt Lamentieren über Stress!

Mein GPS:

GSP = Gut statt perfekt!



c) WANN – WAS arbeiten? – Die Kunst der richtigen Stunde

Planung ist das halbe Leben! Dabei bewährt sich ein gestuftes Vorgehen vom Jahresplan über den Mehrwochenplan zum Wochenplan und Tagesplan in Schriftform. Folgende Leitfragen können helfen, meinen Biorhythmus und meine individuellen Lebensumstände in der Planung zu berücksichtigen:

- Wann kann ich in meinem persönlichen Umfeld konzentriert und ungestört arbeiten?
- Wann erledige ich besser 100 %-Aufgaben? Wann Routine-tätigkeiten?
- Welche Störfaktoren verhindern oder erschweren mein konzentriertes Arbeiten?
- Mein Biorhythmus: Bin ich eher Lerche oder Nachttaube?
- Wie weit berücksichtige ich meine persönlichen Kapazitäten, meinen Energiehaushalt?

Viel geplant, viel gearbeitet – und was habe ich tatsächlich geschafft?

Wer oder was hindert mich? Welche Zeitdiebe oder Zeitfallen rauben kostbare Arbeitszeit?

Innere Zeitdiebe sind individuelle Einstellungen, Gewohnheiten und/oder Schwächen, die unproduktiven Zeiteinsatz zur Folge haben (z.B.: Hektik; meine inneren Antreiber; meine Prioritäten sind mir unklar; ich bin kein Planer, eher ein Chaot; ich will zu viel auf einmal tun; ich will alle Fakten genau wissen; ich leide unter Aufschieberitis; mangelnde Kooperation; ...)

Äußere Zeitdiebe sind Arbeitsbedingungen, Arbeitsmittel oder Organisationsstrukturen, die zu Zeitverlusten führen (z.B.: Arbeitsbereich nicht abgetrennt, dadurch immer erreichbar für andere; Störung durch ...; Email-Eingang blinkt auffällig; Aufgaben und Zuständigkeiten sind unklar abgegrenzt; ich suche oft nach Unterlagen; meine Ablage ist chaotisch; ...)

Übung: Welches sind meine drei größten Zeitdiebe?

Mein eigener Anteil in %?

Welche sind meine 3 liebsten Zeit-Verführer bei der Arbeit?

Tipps: Wenden Sie das „Chocolat“-Prinzip an: Wandeln Sie Ihre Zeitverführer in Belohnungen um!

Zeitverführer	„Chocolat“ zur Belohnung (mit Blick auf die Uhr)
„Mal kurz meine Mails checken“	wenn ich fertiggestellt habe, gönne ich mir eine kleine Pause und kontrolliere meine Mails/ suche kurz (maximal x Minuten) im Netz nach ...
Haushalt, Blumen pflegen, ... „Kurz in den Baumarkt; ins Geschäft XY“	kurze Schreibtischpausen als „aktive Pause“ gestalten – z. B. kurze Tätigkeit im Haushalt, Blumen versorgen u.a.

1.1.4 HIER SEHE ICH NOCH ENTWICKLUNGSPOTENZIALE FÜR MICH

Im Bereich: ...

Übung:

Diesen Bereich ... will ich von ... bis ... angehen.

Ganz konkret werde ich dazu ... (einzelne realistische Schritte benennen)

Darin unterstützen wird mich ... (z.B. Partner/-in, Kollege/-in, Freund/-in, ...)

Eine Stolperfalle liegt in ...

Ich werde mich bewusst belohnen mit: Zur Halbzeit ... / Am Ziel...

(z.B. Verabredung mit NN, Kino-Besuch, Konzert, Ausflug, Sauna, ...)

Leiden Sie an (akuter, chronischer) **Aufschieberitis**?

Übung: Was schiebe ich gerne auf? Wie schiebe ich gerne auf?

Ursache: Eher Störfaktoren von außen? Ich selbst – warum?

So kann ich gegensteuern:

Muss ich(?) es tun? (Umfang und Perfektionsgrad realistisch klären);

geeigneten Zeitpunkt im Wochen-/Tagesplan festlegen, um störungsfrei zu arbeiten;

Zeitplan erstellen – und einhalten, dabei Pausen einplanen;

Synergieeffekte suchen, im Team arbeiten, Netzwerke bilden;

Belohnung festlegen.

„Immer im Einsatz“: Arbeitszeit – gefühlte Arbeitszeit – freie Zeit – Freizeit

Die realistische Einschätzung des häuslichen Teils der Arbeitszeit gestaltet sich oft schwierig, da sich die Schreibtischarbeit mischen oder überlagert sein kann durch Unterbrechungen familiärer oder organisatorischer Art. Hier hilft eine nüchterne Bestandsaufnahme im Sinne eines Zeitprotokolls über eine Woche. Ziel ist, die eigene Planung zu verbessern, zu erkennen, welche Zeitfenster für wichtige Arbeiten mit hoher Priorität geeignet sind, wann Sie sich besser Routinetätigkeiten vornehmen – oder ehrlicherweise den Schreibtisch meiden. Diese Erkenntnisse fließen in die Vorplanung für die nächste Woche, den nächsten Tag ein.

AUF EINEN BLICK	
Einführung in die Tools und Zusammenstellung	Dr. Evelyn Weidenhausen
Zeitbedarf	1. Selbstcoaching 1: Stärken in meiner Arbeit (15 Minuten) 2. Selbstcoachingmethode 2: Ausgewählte Tools zum Selbstcoaching nach Prof. Dr. Arnold (90 Minuten)
Ziel in Bezug auf Aktivierung und Gesundheit	Professionalität durch Selbstmanagement
Qualitätsbereich	Professionalisierung der Lehrkraft
Weitere Informationsquellen	Arnold, R. (2011): Führen mit Gefühl. Ein Selbstcoaching – mit einem Methoden ABC. 2. Auflage. Wiesbaden Arnold, R. (2011): Veränderung durch Selbstveränderung. Hohengehren Arnold, R.; Arnold-Haucky, B. (2009): Der Eid des Sisyphos. Hohengehren. Arnold R. (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg de Shazer, S. (2006): Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen? Heidelberg Steiner, C. (2001): Emotionale Kompetenz. Paderborn

1.2 ZWEI METHODEN ZUM SELBSTCOACHING

Das Selbstcoaching ist eine Methode des Selbstmanagements, die die Förderung von Kraft und Stärke, die Professionalisierung der persönlichen Kompetenzen sowie die Aktivierung der Ressource ICH zum Ziel hat.

Unter dem Aspekt der Gesunderhaltung im Berufsleben kommen dem Selbstcoaching verschiedene Funktionen zu:

- die Stärkung der Selbstreflexion;
- das Üben von Selbstkontrolle, Selbstregulation;
- Stand halten bei Belastungen, Bewältigung von Herausforderungen;
- Dinge aus eigener Kraft ändern können.

Im Folgenden werden zwei Selbstcoachingmethoden vorgestellt, die beide bei der Selbstreflexion und der Selbstachtsamkeit ansetzen. Die erste Methode hat die Förderung von Kraft und Stärke zum Ziel, wohingegen die zweite Methode von Prof. Dr. Rolf Arnold etwas mehr Zeit erfordert und sich zur Entdramatisierung von belastenden Situationen eignet.

<p>Selbstcoachingmethode 1: Stärken in meiner Arbeit</p> <p>Notiere Stichworte zu den folgenden Fragen:</p> <p>Was gelingt dir gut in deiner Arbeit? Beschreibe eine Situation aus der kürzeren Vergangenheit: Wer war beteiligt? Wie hast du gehandelt? Was hast du in der Situation gedacht und gefühlt?</p> <p>Wenn dir etwas gut gelingt in deiner Arbeit, bekommst du dann darüber Rückmeldung? Von wem?</p> <p>Wenn dir etwas gut gelingt in deiner Arbeit, sprichst du dann darüber? Mit wem? Wie?</p> <p>Woran können andere an dir bemerken, dass dir die Arbeit gut gelingt?</p>
--

Quelle: abgewandelt nach: Bertram Weber-Hagedorn:
Den Ausbrennprozess stoppen und Lebensqualität gewinnen
<http://www.dgta.de/paedagogik/bibliothek/konferenz-2002/bertram-weber-hagedorn.php>

Selbstcoachingmethode 2:

Ausgewählte Tools zum Selbstcoaching nach Prof. Dr. Rolf Arnold

Lehrkräfte tendieren bisweilen zur Selbstdarstellung und dann nutzen sie die Lerngruppe – unangemessen und unbewusst – als Zuschauer in einer one man/one woman show. Diese Neigung kann sich auch in einem Drang zur überhöhten Selbstinszenie-

rung manifestieren, bis hin zu Formen einer intellektuellen Eitelkeit. Reagiert die Lerngruppe auf die Darbietungen oder Anstrengung der Lehrkraft nicht mit der nötigen Anerkennung, sondern mit Störung und Hinterfragung, könnte die Lehrkraft ihre erlebte Enttäuschung gegen einzelne Schülerinnen und Schüler oder die gesamte Lerngruppe richten. Sätze wie „Das war wieder Perlen vor die Säue geworfen“, „Denen werden die Augen in der Prüfung schon aufgehen“, „Dem/der werd ich's noch zeigen“ könnten die anschließenden Sprüche im Lehrerzimmer als Reaktion auf das erlebte Schülerverhalten sein. In einem weiteren Schritt könnten sich Zuschreibungen verfestigen, die die Klasse oder bestimmte Schülerinnen und Schüler betreffen: „Wenn der Schüler xy nicht ständig stören würde, dann wäre das eine tolle Klasse“, „Andere Lehrer beschwerten sich auch über euch“, „Ihr seid die schlimmste Klasse des Jahrgangs“ u. Ä.

Prof. Dr. Rolf Arnold von der TU Kaiserslautern (<http://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/mitarbeiter/arnold/>) setzt mit seinem Selbstcoachingprogramm zur Entdramatisierung von Situationen an diesen Enttäuschungen und persönlichen Kränkungen an.

Dieses Selbstcoachingprogramm geht auf eine systemisch-konstruktivistische Lern- bzw. Veränderungstheorie zurück (siehe Kapitel 1.4) und ist in drei Lektionen gegliedert.

Die erste Lektion beginnt mit einer Selbstreflexion von erlebter Enttäuschung/Unwirksamkeit und führt auf der Suche nach festgelegten Mustern und „Maschengefühlen“ bis in die Kindheit zurück (Arnold (2009): 12).

In der zweiten Lektion kommt eine konstruktivistische Sicht der Problemzuschreibung zum Tragen. Diese geht von der Annahme aus, Menschen würden sich ihre eigene Wirklichkeit konstruieren. Mit der Brille unserer gemachten Erfahrungen bewerten wir neue Situationen und Begegnungen in einer selektiven Weise („Wahrgebung“) (Arnold (2009): 29).

In der dritten Lektion wird der andere in seinem Anderssein gewürdigt. Das Denken und Handeln des anderen hilft dem Reflektierenden, sich auf sich selbst, seine Brillen und seine Maschen zu besinnen und sich neu zu überdenken. Es könnte auch ein Weg sein, dem blinden Fleck etwas näher zu kommen (Arnold (2009): 31.)

Ausgewählte Tools zum Selbstcoaching von Prof. Dr. R. Arnold (Bitte für jeden Schritt 10 Minuten Zeit nehmen)	
Erste Lektion: Verborgener Nutzen	
1.	Stelle dir eine Situation vor, in der du dich verausgabt hast und durch die Reaktionen des Gegenübers (z.B. deiner Lernenden) enttäuscht siehst. Spüre genau, wie ungerecht du dies empfindest und notiere die Eigenschaftsworte, die dir zum Verhalten deiner Lernenden (deiner Kollegen/innen, deiner Vorgesetzten u.a.) in dieser Situation einfallen.
2.	Fokussiere genau deine enttäuschten Gefühle! Was fühlst du genau? Notiere drei Hauptemotionen und skizziere die Gedanken, die sich einstellen. Beobachte auch deine Körperreaktionen und deinen Energielevel! Beschreibe genau, wie sich deine Grundenergie verändert!
3.	Suche in deiner Biographie nach ähnlichen Stimmungen, in denen du dich als unwirksam erlebt oder Enttäuschungen erfahren hast (als Kind, Schüler, oder Partner), und betitle diese anschaulich (z.B. „Kindergartengefühl“)! Diese sind das innere Material, aus welchem sich deine aktuellen Unwirksamkeitsgefühle aufbauen.
Zweite Lektion: Problemsitz	
4.	Gehe in die Verantwortung für deine Eindrücke (Gefühle und Interpretationen), indem du zu einer aktuellen Enttäuschung sagst: „In mir gibt es sich so wahr (meine Wahrgebung/ Konstruktion), dass meine Lernenden (meine Kollegen/innen, mein Vorgesetzter/meine Vorgesetzte) ...! Beobachte, was sich verändert.
5.	Beobachte, wie du trotz des – schweren Herzens – übernommenen Ownerships (Verantwortung) für deine Eindrücke immer wieder Bescheid zu wissen glaubst und sogar um deine Wahrheit kämpfst („es ist so“, „andere finden das auch“).
6.	Definiere deinen ganz persönlichen Slogan, mit dessen Hilfe du dir immer wieder die eigentlichen Besitzverhältnisse beim Wahrgeben ins Bewusstsein rufen kannst.
Dritte Lektion: Entdramatisierung	
7.	Erwische dich dabei, wie du in inneren Monologen oder in Gesprächen mit anderen lamentierst und dich dabei in der Opferrolle einnistest. Meide solche Situationen oder Sorge für dich „und warte, bis das Lamento vorbei ist“! (de Shazer (2006))
8.	Beobachte wertschätzend die vermeintlichen Übeltäter. Gestehe dir ein, wie unrecht du ihnen tust, indem du sie für das, was sich in dir aufbaut, verantwortlich machst. Formuliere eine erklärende Entschuldigung und gehe in Beziehung!
9.	Lerne die Widrigkeiten des Lebens als „Salz in der Suppe“ wertzuschätzen. Spüre, was dir fehlen würde, wenn du diese Unterschiedserfahrungen nicht mehr hättest und alles unterschiedslos gleich wäre. Danke deinem Gegenüber dafür, dass es dich immer wieder in den Unterschied (das Störende, Ärgernde, Fremde usw.) führt! Schließe in deinen Dank auch die Einsicht ein, dass du dir ohne seinen Widerstand niemals selbst auf die Schliche gekommen wärest!

AUF EINEN BLICK	
Autorin	Dr. Evelyn Weidenhausen
Zeitbedarf	10 – 30 Minuten je nach Intensität
Ziel in Bezug auf Aktivierung und Gesundheit	<p>1. Atem- und Körperübungen begünstigen die Zwerchfellatmung (tiefe Atmung), die eine Grundlage für gutes und tragfähiges Sprechen ist.</p> <p>2. Die tiefe Atmung kann bei der Stressregulation eingesetzt werden und ist damit für die Gesunderhaltung von Bedeutung.</p>
Qualitätsbereich	Professionalität der Lehrkräfte
Weitere Informationsquellen	<p>Coblener, Horst und Muhar, Franz (1997): Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen. Wien</p> <p>Gundermann, Horst (1995): Heiserkeit und Stimmchwäche, Frankfurt am Main, 4. Auflage</p> <p>Rohmert, W. (1991): Grundzüge des funktionalen Stimmtrainings. Köln</p> <p>Scheufele- Osenberg, Margot (2005): Die Atemschule. Übungsprogramm für Sänger, Instrumentalisten und Sprecher. Mainz</p> <p>Schürmann, Uwe (2007): Mit Sprechen bewegen. Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation. München</p> <p>Tesche, Bianca (2006): Stimme und Stimmhygiene. Ein Ratgeber zum Umgang mit der Stimme, Idstein</p>

1.3 ATEM- UND STIMMÜBUNGEN

Lehrerinnen und Lehrer gehören zu den Berufssprechern, die im Kontext Schule das Instrument Stimme permanent und teilweise in Situationen großer Anspannung einsetzen müssen. Je nach körperlicher Disposition und Sprechgewohnheit, können aus diesen stressbedingten Situationen Heiserkeit und Müdigkeit resultieren. Atem- und Stimmübungen erleichtern und pflegen den richtigen (gesunden) Stimmeneinsatz in Schule und Unterricht. Außerdem unterstützt die Zwerchfellatmung nicht nur den guten Stimmeneinsatz, sondern das gesamte Wohlbefinden.

So haben Atem und Stand/Haltung auch eine große Auswirkung auf die Stressempfindung und Handlungsfähigkeit. Stressreaktionen können durch Atmung und bewusste Einnahme von Körperhaltungen reguliert werden (z.B. Schmidt, Gunther: BURNOUT Teil 1 – Von Stress und Burnout zur optimalen Lebensbalance, DVD im Auditorium Verlag (auditorium-verlag.de) 2010).

Die folgenden Atemübungen stellen eine kleine Auswahl aus einer Sammlung dar, die ich während des Studiums begann und die bis heute auf der Grundlage von Erfahrungen aus zahlreichen Weiterbildungen in den Bereichen Gesang, Stimmbildung, Sprech-erziehung und der Chorleitung sowie durch Fachliteratur ergänzt wird.

1. ATEMÜBUNGEN IM LIEGEN UND IM STEHEN

„Die Atmung

Die Atmung ist für jede Tonerzeugung mit der Stimme, das Sprechen wie das Singen, aber auch für die Gesundheit außerordentlich wichtig. Das Zwerchfell stellt den für die Atmung wichtigsten Muskel dar; es liegt „quer“ zwischen Bauchraum und Brustraum. (...)“

RAAbits Musik (2004): Die Stimme: Vom Belcanto zum Rap. Informationen zur Stimme, Stuttgart, S 4.

Habermann, Günther (1986): Stimme und Sprache. Eine Einführung in die Physiologie und Hygiene. Für Ärzte, Sänger, Pädagogen und alle Sprechberufe. Stuttgart, 2. Auflage 1986, S. 7–56.

Jeder natürliche Atem hat **drei Phasen** des „Zwerchfellstandes“ (Scheufele-Osenberg (2005): 30).

a) Einatmung: Das Zwerchfell kontrahiert nach unten und schafft der Lunge Platz für die Luft, die Organe im Bauchraum werden nach unten gedrückt. Diese Zwerchfellbewegung wird durch einen stillen Impuls vor dem Einatmen eingeleitet. Atmen Sie, wenn möglich, immer durch die Nase ein, damit die Luft erwärmt und gefiltert wird.

b) Ausatmung: Das Zwerchfell überkuppelt nach oben, die austretende Luft lässt die Lungen wieder schrumpfen.

c) Kurze Atempause: Das Zwerchfell befindet sich in einer Ruhelage

Die **Zwerchfellatmung** und **ganzheitliche Körperarbeit** üben in mehrfacher Hinsicht eine gesundheitsförderliche Wirkung auf die inneren Organe und den gesamten Organismus aus. Fehlformen der Atmung können sich ungünstig auf die gesamte Gesundheit und die Atmung im Besonderen auswirken (Scheifele-Osenberg (2005): 28–39).

1.1 Atemübungen auf dem Boden:

Sie liegen auf einer weichen Bodenmatte und winkeln die Beine so an, dass sich kein Hohlkreuz bildet (Kissenrolle unter die Knie legen). Ein Kopfkissenhörnchen als Nackenstütze ist empfehlenswert.

- Achten Sie auf Ihren Atem. Ist er tief oder flach? Wo atmen Sie hin? Wenn Ihr Atem ein Baum wäre, wie sähe dieser aus?
- Atmen Sie bewusst in den Brustbereich, spüren Sie, wie sich Ihr Brustraum mit Luft füllt und hebt. Atmen Sie genüsslich und lange aus.
- Atmen Sie in den Bauchbereich, spüren Sie, wie sich Ihr Bauchraum mit Luft füllt und die Bauchdecke sich wölbt. Atmen Sie genüsslich und lange aus. Was hat sich verändert?
- Atmen Sie bewusst in die Flanken, spüren Sie, wie sich die Flanken mit Luft füllen. Atmen Sie genüsslich und lange aus. Was hat sich verändert?
- Atmen Sie in alle drei Bereiche (Brust, Bauch, Flanken) tief ein und lange aus. Spüren Sie die Atempause vor dem Einatmen.
- Atmen Sie nun nicht mehr willentlich in einen Bereich, lassen Sie Ihren Atem kommen und gehen. Spüren Sie die natürlichen Zwerchfellbewegungen beim Einatmen, Ausatmen und in der Atempause.
- Wie fühlt sich Ihr Atem im Vergleich zum Anfang der Übung an? Hat sich etwas verändert? Wie sieht das Baumbild ihres Atems jetzt aus?

1.2 Atemübung im Stehen:

Für das gute Atmen und Sprechen ist das „eutonische“ Stehen sinnvoll (Alexander, Gerda (2011): Eutonie, ein Weg zur körperlichen Selbsterfahrung. Bern, 10. Auflage).

Das eutonische Stehen beginnt mit dem hüftbreiten Stehen, so wie es die Anatomie des Beckens ergibt (der Hüftknochen wäre ein Richtmaß). Die Knie dürfen nicht durchgestreckt sein, sondern sind leicht federnd. Diese Haltung verhindert ein Vorkippen des Beckens, dadurch wird die Wirbelsäule gefestigt.

1.2.1 Lockerungsübungen:

- Suchen Sie sich einen Platz im Raum und stellen Sie sich wie oben beschrieben auf.
- Lockern Sie Nacken und Schultern, indem Sie den Kopf langsam nach vorne und hinten bewegen (nicht kreisen), anschließend die Schultern langsam kreisen oder die Schultern heben und senken.
- Schütteln Sie Arme und Beine aus.
- Lockern Sie den Hüftbereich, indem Sie eine liegende Acht mit der Hüfte kreisen oder einen einfachen Hüftkreis machen.
- Wenn eine weitere Person vorhanden ist, klopfen Sie sich gegenseitig den Rücken ab (Methode: Pizza backen).
- Aktivitätsspiele aus der Theaterpädagogik: Über eine Wiese laufen, Obst pflücken u.a.

1.2.2 Übungen, die dem Zwerchfell kurze Impulse geben und die

Artikulation fördern:

Klaus Brecht von der Landesakademie Ochsenhausen betont, Atemübungen beginnen mit dem Ausatmen.

Weiter sollte die Aufmerksamkeit bei den Grundlagenübungen p - k - t auf das „Abspannen“ gerichtet werden, also auf ein gutes Wechselspiel von Ausatemmuskulatur und Einatemmuskulatur. Gerade das ist sowohl beim Sprechen als auch beim Singen oft ein Hauptproblem bezüglich stimmlicher Belastung.

- ppp, ttt, kkk (ptk, tkp, ktp) je 3 x rhythmisch sprechen
- f, s, sch
- Schnüffelübung: Atmen Sie gut aus (Bauchdecke geht nach innen) und atmen Sie dann 3 bis 4 mal durch die Nase schnüffelartig ein (Bauchdecke und die Flanken dehnen sich) und anschließend in 3 bis 4 Schüben durch den Mund wieder aus.
- Stellen Sie sich eine wohlduftende Blüte in ihrer Handfläche vor und atmen Sie diesen Duft ganz tief ein. Atmen Sie danach kräftig aus.
- Hinauswerfen des Tones durch mo, mü, nu, ni.

Auf den Atemübungen aufbauend sollte die Stimme in den Bereichen Artikulation, Klang und Tragfähigkeit geschult werden. Da die Stimmübungen in Zusammenarbeit mit einer Sängerin/einem Sänger, einer Sprecherzieherin/einem Sprecherzieher oder Logopädin/Logopäde erfolgen sollten, wird dieser Teil hier nicht mehr ausgeführt werden, jedoch zur Stimmhygiene und Gesunderhaltung empfohlen.

Folgende Grundregeln können eine gute Stimmnutzung unterstützen. Sie sind gleichzeitig ein Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer, die unter Heiserkeit leiden und dadurch im Unterricht stimmlich eingeschränkt sind. Heiserkeit beeinträchtigt einerseits die Verständlichkeit, andererseits das Verhalten der Schülerinnen/Schüler in temperamentvollen Klassen. Bei krankhaften Verän-

derungen der Stimme und andauernder Heiserkeit muss der Rat einer Fachkraft einholt werden.

2. EINIGE GRUNDREGELN ZUM SPRECHEN

In Anlehnung an Brecht, Klaus (2006), Fortbildung an der Landesakademie für die musizierende Jugend Baden-Württemberg, Ochsenhausen, Skript aus dem Tagesseminar, „Wenn die Stimme versagt“, S.15.

Horst Gundermann (1995): „Heiserkeit und Stimmchwäche“ Urban & Fischer Verlag; 4. Auflage:

Auf dem Atem sprechen

Nur so viel Atemvolumen wie nötig. Häufig sprechen Berufssprecher mit dem Atem, d.h. sie atmen hörbar ein und Sprechen in der Ausatmung mit großem Luftverbrauch, um dann wieder hörbar tief und hektisch einzuatmen. Besser ist beim Sprechen die Flexibilität des Zwerchfells zu nutzen.

Ausatmung dosieren

Sängerisch ist der Begriff Stütze gemeint (die „Stütze“ sollte durchlässig sein, daher könnte der Begriff durch „natürliche Zwerchfellatmung“ ersetzt werden).

Ziel: Mit der Luft gut haushalten, um am Ende der Sätze nicht abzufallen und Buchstaben zu verschlucken.

Den Ton vorne bilden

Zunge und Kiefer mobil (gute Artikulation);
lockere Lippen (brrr-Übung).

Partnergerichtet

Bei den Übungen einen imaginären Dialog führen.

Stimmungsgetragen

Nicht monoton sprechen;
der Stimmung entsprechend reden.

Situationsgebunden

Dem Raum angepasst die Lautstärke regeln.

Gähnen

Als hilfreiche Weitung und spannungsbefreiende Übung anwenden.

Lockerheit

Backen streicheln, Kiefer lockern.

Seufzer

Weichmacher für die Stimme.

Lachstaccato

Das Zwerchfell hat die tragende Rolle, das kann auch mit ppp, ttt, kkk geübt werden.

Bei Selbsttherapie

In den Spiegel schauen und Verspannungen bzw. Mundstellung beobachten. Das altbekannte „Korkensprechen“ kann zu einer besseren Artikulation verhelfen.

Tonbandaufnahme.

Langsamer sprechen

Häufiger in der Rede innehalten!

Atemgang und Sinnschritte kontrollieren!

2 WIR – Wie gehen wir miteinander um?

AUF EINEN BLICK	
Autorin	Gabriele Ponzer (FBS) Fachschaft Sport der Robert-Gerwig-Schule Furtwangen
Zeitbedarf	2 Schuljahre - pro Schuljahr 6-8 Teamsitzungen - je nach inhaltlicher Gestaltung der Projekte zusätzliche Lehrerstunden
Ziele im Bezug auf Aktivierung und Gesundheit	Komplexe Aufgaben werden durch Arbeitsteilung besser bewältigt. Dies führt zu einer Entlastung der Lehrkräfte. Diese entwickeln offene Kommunikationsformen, erweitern die persönlichen Fähigkeiten zum Kompromiss und stärken somit die gegenseitige Achtung. Durch die Zusammenarbeit wird die Unterrichtsqualität verbessert.
Qualitätsbereich	Professionalität der Lehrkräfte Unterricht
Weitere Informationsquellen	Handbuch OES

2.1 TEAMENTWICKLUNG IN EINER FACHSCHAFT

2.1.1 ANLASS FÜR DAS PROJEKT

Die Schule hat beim Einstieg in die systematische Qualitätsentwicklung nach dem Konzept OES zunächst eine Mitarbeiterbefragung durchgeführt. Aus den Ergebnissen entwickelte die Steuergruppe Projektthemen, die den Anliegen bzw. den Bedürfnissen der Lehrkräfte entsprechen sollten. Das Projekt „Teamentwicklung“ entstand aus dem Fragenkomplex „Mich belastet besonders ...“.

Die Fachschaft Sport erklärte sich bereit, ein Modellprojekt durchzuführen. Durch die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen soll aufgezeigt werden, wie Teamarbeit gesundheitsförderlich gestaltet werden und gelingen kann. Die so gewonnen Erfahrungen und Erkenntnisse sollen anderen Teams der Schule zur Verfügung gestellt werden.

2.1.2 ZIELE

In Bezug auf das Leitbild der Schule werden folgende Ziele für das Projekt „Teamentwicklung“ formuliert:

1. Komplexe Aufgaben werden durch Arbeitsteilung besser bewältigt. Dies führt zu einer Entlastung der Lehrkräfte.

In Bezug auf das Kohärenzgefühl wird die Dimension der Handhabbarkeit angesprochen:

Sind die Arbeitsabläufe ökonomisch gestaltet? Werden Ressourcen effektiv eingesetzt? Werden durch gegenseitige Unterstützung die Belastungen verringert?

2. Die Lehrkräfte entwickeln offene Kommunikationsformen, erweitern die persönlichen Fähigkeiten zum Kompromiss und stärken somit die gegenseitige Achtung.

In Bezug auf das Kohärenzgefühl wird die Dimension der Verstehbarkeit angesprochen:

Wie verstehe ich die Regeln, Abläufe, Bedingungen der Schule bzw. des Faches? Wie versteht sie mein Gegenüber?

Dimension Handhabbarkeit beim Kohärenzgefühl:

Wie können wir miteinander der Sache und uns bzw. den Schülerinnen und Schülern gerecht werden?

3. Durch die Zusammenarbeit wird die Unterrichtsqualität verbessert.

2.1.3 BESCHREIBUNG

Die Sportgruppe erstellt zunächst einen Projektfahrplan. Darin werden folgende geplante Maßnahmen festgehalten:

- Einarbeitung in die theoretischen Grundlagen von Teamarbeit und Teamentwicklung;
- Erstellung eines Projekthandbuches;
- Realisierung verschiedener und vielseitiger „kleiner Projekte“;
- Durchführung regelmäßiger Teamsitzungen;
- Durchführung einer Prozessanalyse.

Um am Ende eine Überprüfung des Projektes zu ermöglichen, werden Indikatoren der Zielerreichung formuliert. Außerdem verständigt sich die Gruppe darüber, welchen persönlichen Nutzen die einzelnen Mitglieder von diesem Projekt erwarten.

Die Laufzeit des Projektes wird zunächst auf 2 Schuljahre festgelegt.

2.1.4 ABLAUF

Im ersten Projekthalbjahr arbeitet die Sportgruppe in zwei Fachschaftssitzungen gemeinsam daran, Ideen zur Optimierung der Unterrichtsvorbereitung, zur Entlastung der Lehrkräfte und zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts zu entwickeln. Dazu wird hauptsächlich die Methode des Brainstormings angewandt. Die Sitzungen selbst werden zunächst nicht explizit strukturiert, die Arbeitsweise im Team ist noch nicht Thema.

Schnell kommen die Fachschaftskolleginnen und -kollegen zu der gemeinsamen Erkenntnis, dass sich auch das Arbeitsverhalten ändern muss, wenn die angestrebten Ziele erreicht werden sollen. In einem ersten Schritt übernimmt ein Kollege die Leitung der Gruppe und arbeitet sich in die Theorie der Teamentwicklung ein.

Nach einer gemeinsamen Situationsanalyse zu Beginn des zweiten Projekthalbjahres arbeitet die Fachschaft systematisch auf zwei Ebenen:

1. Die Durchführung inhaltlicher „Kleinprojekte“

An folgenden Themen wird in den nächsten 1,5 Jahren gearbeitet: Klausurenpool, Regeln und Notengebung im Sportunterricht, Einstellung von Unterrichtsmaterial in moodle: hierbei sind alle Kollegen und Kolleginnen gleichermaßen beteiligt.

Konzept für Erlebnispädagogik, Konzept für eine Kletter-AG, Bau einer Kletterwand, Sponsorenlauf: hier wird unter der Federführung einzelner Personen (Experten) in unterschiedlicher Intensität gearbeitet.

2. Teamentwicklung in Theorie und Praxis

Zunächst arbeitet die Gruppe an der qualitativen Struktur ihrer Sitzungen, indem Aufgaben und Verantwortlichkeiten definiert werden.

Der Teamleiter lädt zu den Sitzungen mit Tagesordnung ein, moderiert bei Bedarf, gewährleistet den Informationsaustausch mit der Steuergruppe. Außerdem gibt er theoretische Impulse.

Ein Sitzungsmanagement wird entwickelt, um die Besprechungen effizienter zu machen.

- Der Zeitbedarf für die Sitzungen wird festgelegt: die Anzahl der Sitzungen wird erhöht, die Dauer auf ca. eine Stunde verringert.
- Moderation und Protokollführung der Sitzung werden festgelegt, ebenso das in der Sitzung angestrebte Ziel.
- Die Aufgaben der moderierenden Person werden definiert.
- Verhaltensregeln für die Teammitglieder werden definiert.

Am Ende des ersten Jahres findet eine gemeinsame Auswertung der bisher geleisteten Arbeit statt.

Im zweiten Jahr werden systematisch Instrumente des Projektmanagements eingeführt.

- Es finden in ca. sechswöchigem Rhythmus Teamsitzungen statt (insgesamt 8).
- Die „Kleinprojekte“ werden über das Jahr verteilt.
- Es wird systematisches Arbeiten u.a. nach dem PDSA-Zyklus eingeführt.

Die Gruppe erstellt außerdem ein Projekthandbuch, in dem schrittweise das gesammelte Wissen festgehalten wird. Dieses enthält folgende Aspekte: die Organisation, die Aufgaben, die Verantwortlichkeiten, die Planungsmethoden und -werkzeuge, die Projektdokumentation, die Berichterstattungszyklen, die Statusbesprechungen und die Kommunikationsregeln.

Am Ende des zweiten Jahres wird sowohl eine Prozessanalyse zum Arbeitsprozess als auch zum Gruppenprozess in Form einer Rating-Konferenz durchgeführt. Die Fragen beziehen sich auf die eigene Wahrnehmung im Team (z. B. Wohlfühlen, Beteiligung, Nutzen), auf das Kommunikationsverhalten untereinander und die Arbeitsweise, das Vorgehen, den Einsatz der jeweiligen Fähigkeiten etc.

Diese Ergebnisse werden zusammengefasst auch im Handbuch festgehalten als Projektabschlussbericht, der der Schulleitung und der Steuergruppe zugeht.

2.1.5 ERGEBNISSE

Generell ist sich das Team einig, dass es seine Ziele weitgehend erreicht hat.

- In den Sitzungen werden in kürzerer Zeit bessere Ergebnisse erreicht.
- Die gestellten Aufgaben werden systematisch angegangen und effektiv gelöst. Die gewählten Kommunikationsformen und Zusammenarbeitsformen unterstützen die Teamarbeit.
- Entlastung im Tagesgeschäft findet statt durch einen Fundus an Unterrichtsmaterial.
- Es besteht ein Pool innovativer Projekte und Aufgaben durch das kommunizierte Wissen und den geteilten Erfahrungsschatz der Kolleginnen und Kollegen.

Im Projektablauf traten folgende Stolpersteine bzw. Schwierigkeiten auf:

Zunächst ist in der Anfangsphase ein erhöhter zeitlicher Aufwand zu erwarten. Außerdem ist es für eine Fachschaft schwierig, gemeinsame Termine zu finden, da in der Kooperationszeit oft allgemeine schulische Belange oder Klassenbelange zu besprechen sind. Günstig wäre eine Unterstützung durch das Stundenplanteam in Form eines gemeinsamen festen Zeitfensters für eine Fachschaft (eventuell als Randstunde).

Auch der Koordinations- und Kommunikationsaufwand erhöht sich für die einzelne Lehrkraft durch die systematische Zusammenarbeit.

Um diesen erhöhten (zeitlichen) Aufwand auszugleichen, ist es wichtig, den Nutzen sichtbar zu machen. Basiswissen über Teambildung, Teamregeln, Projektmanagement auf der einen Seite und interessante arbeitsentlastende, wenig arbeitsaufwändige „Kleinprojekte“ auf der anderen Seite schaffen Motivation für die gemeinsame Arbeit. Durch Fortbildungen zum Thema Zielformulierung, Projektmanagement, Moderationstechniken u. a. m. kann die Arbeit erleichtert werden. Auch ist bei der Einführung der systematischen Teamarbeit Unterstützung durch Experten (z.B. Fachberaterinnen und Fachberater Schulentwicklung) hilfreich.

Wenn im Rahmen eines solchen Projektes auch inhaltlich neue Ideen für den Unterricht entwickelt werden, ist eine enge Anbindung an die Steuergruppe und Schulführung empfehlenswert. Die Umsetzung braucht eventuell die Zustimmung der Schulleitung oder Ressourcen, über die das Projektteam nicht entscheiden kann.

2.1.6 BEWERTUNG UND AUSBLICK

Die Lehrkräfte sehen den Nutzen auf der Arbeitsebene positiv. Die Besonderheiten der Personen, ihre Stärken und auch Schwächen, werden im Team bewusst wahrgenommen und geschätzt, die Kommunikation – insbesondere die Sachbezogenheit und Kritikfähigkeit – hat sich verbessert. Die gemeinsame effektive Arbeit hat die Motivation gesteigert, sich im Hinblick auf die eigene Professionalität weiterzuentwickeln. Durch die Nutzung des persönlichen und des gemeinsamen Wissens ebenso wie durch das gemeinsame Lösen von Problemen werden neue Erfahrungen ermöglicht – und das Gefühl der Zufriedenheit im Beruf wird erhöht.

Die Fachschaft wird die „Teamentwicklung“ im Sinne der Professionalisierung im dritten Jahr fortführen. Konkret werden Instrumente des Projektmanagements erweitert ausgebaut und gleichzeitig der konkrete Zeitaufwand erfasst. Darüber hinaus soll das Wissen anderen Fachschaften zur Verfügung gestellt werden.

AUF EINEN BLICK	
Autor	Jörg Heckendorf
Zeitbedarf	Beratung: ca. 1 h pro Termin Fallbesprechung: 2 bis 3 h pro Termin
Ziel in Bezug auf Aktivierung und Gesundheit	Entlastung durch soziale Unterstützung und neue Deutungs- und Handlungsperspektiven. Handlungsplanung und Übungsmöglichkeiten für schwierige kommunikative Situationen.
Qualitätsbereich	Professionalität der Lehrkräfte Unterricht
Weitere Informationsquellen	<p>Literatur: Heckendorf, Jörg (3/2008): „Kollegiale Beratung / Fallbesprechung in der Schule.“ Dokumentation einer Lehrveranstaltung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, S. 399 ff.</p> <p>Kretschmann, R. (2001): „Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer.“ Beltz, Weinheim, Basel</p> <p>Mutzeck, Wolfgang und Schlee, Jörg (Hg.) (2008): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Kohlhammer, Stuttgart</p> <p>Rothland, M. (2007): „Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Schulalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M.: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf; VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden</p> <p>Fallbesprechungsangebote der Regierungspräsidien: Informationen erteilen jeweils die Referate 77</p>

2.2 UNTERSTÜTZUNG GEBEN UND NEHMEN: BERATUNG/ COACHING UND FALLBESPRECHUNG/ SUPERVISION

2.2.1 EINFÜHRUNG

Ob herausfordernde Situationen im schulischen Kontext die betroffene Person stärken und ihr ein Gefühl von Kompetenz und Selbstwirksamkeit geben oder in Stressreaktionen und gegebenenfalls in langfristige, gesundheitsgefährdende Stressfolgen münden, hängt von vielen – überwiegend änderbaren – Faktoren ab.

Welche Folgen beispielsweise die Arbeit in einer als „herausfordernd“ erlebten Schulklasse hat, hängt stark von den Erwartungen an die Klasse ab, von den Einstellungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern und gegenüber der Arbeit in dieser Klasse und sowohl von der Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten als auch der eigenen Handlungskompetenz selbst (Kretschmann 2001, S. 23–26, 98–101, Schaarschmidt & Kieschke 2007, S. 37–38). Es ist förderlich, wenn die Lehrkraft grundsätzlich davon ausgeht, dass jede Schülerin und jeder Schüler im Rahmen eigener Möglichkeiten Fortschritte machen kann, störendes Verhalten immer nachvollziehbare Gründe hat, die mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen und für jede Klasse sukzessive ein Handlungsrepertoire entwickelt werden kann, das zu Verbesserungen der Unterrichtssituation führt. Bringt die Lehrkraft darüber hinaus die kommunikative Kompetenz mit, gemeinsam mit der Klasse und ihrem Feedback an der Situation zu arbeiten und sind die eigenen Erwartungen an die Klasse und die Definition von pädagogischem Erfolg in dieser Klasse realistisch, so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die betreffende Lehrkraft die Situation gesundheitlich gut bewältigen wird.

Viele dieser Faktoren wie Erwartungen und Einstellungen sind der einzelnen Lehrkraft nicht unbedingt bewusst. In der gemeinsamen Arbeit können Kolleginnen und Kollegen und Beraterinnen und Berater Erwartungen und Einstellungen vergleichen und damit bewusst und änderbar machen, alternative Sichtweisen und Bedeutungsgebungen erkennen und Handlungsalternativen entwickeln und zum Teil auch üben. Darüber hinaus ist die in Beratung, Fallbesprechung und Supervision erlebte soziale Unterstützung einer der gesundheitsförderlichsten Faktoren zur Stressvermeidung überhaupt (Rothland, M., 2007, S. 249f.).

2.2.2 UNTERSTÜTZUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH BERATUNG UND COACHING

An den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg stehen Ressourcen für Beratung und Coaching von Lehrkräften vor allem in den Schulpsychologischen Beratungsstellen und in Form der Beratungslehrer/innen an den Schulen zur Verfügung.

Unter Coaching versteht man eine auf die berufliche Tätigkeit bezogene Beratung, die auf Basis eines Kontraktes in Form einer Begleitung über einen definierten Zeitraum (keine einmalige Beratung) stattfindet.

Ziel der Beratung /des Coachings ist es, gemeinsam mit der zu beratenden Person auf Augenhöhe die Arbeitssituation und das individuelle Arbeitsverhalten zu analysieren und neue Wahrnehmungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu erschließen. „Herr“ des Verfahrens ist zu jedem Zeitpunkt die zu beratende Person. Aufgabe des Beraters ist es, Fragen im lösungsorientierten Sinne zu stellen, die der zu beratenden Person neue Möglichkeiten aufzeigen. Antworten und Entscheidungen kommen von der zu beratenden Person.



2.2.3 ENTLASTUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH KOLLEGALE FALLBESPRECHUNG UND SUPERVISION

Begriffsklärung

Werden auf kollegialer Ebene Fälle des Berufslebens nach einer bestimmten methodischen Abfolge und mit spezifischen Kommunikationsregeln besprochen, spricht man von kollegialer Fallbesprechung.

Wird die Gruppe durch eine ausgebildete Fachkraft angeleitet, spricht man auch von Supervision. Professionelle Supervisorinnen verfügen i.d.R. über eine breitere Palette von Methoden (Visualisierungen, Aufstellungen, Psychodrama ...) und können auch inhaltlich tiefere Aufträge annehmen, die spezielle Kompetenzen erfordern (z.B. Teamsupervision von Schulleitungsteams, in denen

die Zusammenarbeit innerhalb des Leitungsteams Gegenstand ist). Wenn wenig Fallbesprechungs-Knowhow an der Schule verfügbar ist, kann die Einführung der Methode „Kollegiale Fallbesprechung“ über Fallbesprechungsgruppenleiter der Regierungspräsidien durchgeführt werden (ein Jahr, ca. 10 Termine). Anschließend kann die Gruppe die Methode in Eigenregie weiterführen und evtl. bei Krisen auf einen Fallbesprechungsgruppenleiter des RP zurückgreifen.



Ziele von Fallbesprechung und Supervision

- Entlastung durch den „Andere-haben-das-gleiche-Problem“-Effekt, durch soziale Unterstützung;
- Darstellen, Verbalisieren und Herausarbeiten führt zu einem tieferen Verständnis des Problems;
- durch den Perspektivenwechsel kann sich der Ratsuchende das Problem von außen anschauen;
- der Ratsuchende erhält eine Vielzahl neuer (Lösungs-) Ideen und Sichtweisen.



- Lösungs- und Handlungsalternativen können reflektiert werden;
- eventuell tiefere Problemursachen können zum Vorschein gebracht werden;
- für alle Beteiligten wird die Reflexionskompetenz und Fähigkeit zur Selbstexploration gefördert und die eigene Wahrnehmung wird differenzierter; alternative Wahrnehmungsmöglichkeiten und Bedeutungsgebungen werden verfügbar;
- Training der Kommunikationskompetenz (z.B. Trennung Beobachtung – Interpretation, Ich-Botschaften statt Du-Botschaften etc.).

Praxisbeispiel einer kollegialen Fallbesprechung an der Schule (Max-Hachenburg-Schule Mannheim).

Verfasser: Jörg Heckendorf
 Zielgruppe: Lehrkräfte
 Zeitbedarf: Pro Sitzung ca. 2 h, ca. 8–10 Termine pro Jahr.
 Ziele: Entlastung, Kompetenzaufbau
 Fall: Ist aus Datenschutzgründen idealtypisch an reale Praxisfälle angelehnt.

Typischer Ablauf einer Fallbesprechungssitzung

Vor der eigentlichen Fallbesprechung:
 Ganz zu Beginn einer Fallbesprechungsgruppe sind unbedingt die Themen Vertraulichkeit, Wertschätzung und Offenheit der Gruppe für neue Teilnehmer zu klären und möglichst vertraglich (mündlich) zu vereinbaren.

Es sollte vor jeder Sitzung geklärt werden, wer in der Sitzung welche Funktionen übernimmt: Einladung, Moderation, Zeitwächter...

Das „Ankommen“ gestalten:
 Blitzlicht: Was beschäftigt mich gerade besonders, welche Anliegen möchte ich in die Sitzung einbringen?
 Auswahl des Falles nach Dringlichkeit und Interesse der Teilnehmer.
 Feste Zeit vereinbaren, in der gearbeitet wird (fördert die Effizienz des Prozesses).

- 1) Vertrag**
- 2) Funktionen klären**
- 3) Ankommen, Blitzlicht, Fallauswahl, Zeitvereinbarung**

Fallbesprechung

Falldarstellung
 Lehrkraft K. schildert in der Fallbesprechungsgruppe eine schon länger anhaltende schwierige Unterrichtssituation in einer Berufsfachschulklasse. Die Klasse ist im Unterricht laut, wird bei Ermahnungen nur kurzfristig leiser. Die Lehrkraft hat versucht, durch lebensnahe Themen und schülergemäße Aufbereitung des Stoffes mehr Interesse bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen; überwiegend nach eigener Bewertung erfolglos. Gespräche mit der gesamten Klasse, in der die Lehrkraft die schwierige Unterrichtssituation thematisiert hat, haben nicht zu einer dauerhaften Veränderung geführt. Die Situation wird als sehr frustrierend erlebt.

Sach- und Verständnisfragen der Teilnehmer
 Die Teilnehmer/innen stellen Fragen zum beobachtbaren Störungsverhalten der Klasse.
 Wo liegen die Unterrichtsstunden zeitlich? Wie verläuft der Stundenbeginn? Wann setzen die Störungen ein? Gibt es einzelne Schüler/innen, die besonders stark stören? Worin genau bestehen die Störungen (Reinrufen ohne Meldung, Partnergespräche, Auseinandersetzungen zwischen Schüler/innen...)? Gibt es Unterrichtsphasen oder Themen / Sozialformen, in denen es besser läuft? Wie genau verhält sich die Lehrkraft in der Störungssituation (verbal, nonverbal)? Worin sieht die Lehrkraft die Ursachen für das Stören der Schüler/innen? Gab es außer Ermahnungen und Klassengespräch noch weitere Maßnahmen der Lehrkraft? etc.

In der Fragerunde wird klar, dass die Lehrkraft zu Beginn der Stunden mit dem Klassenbuch beschäftigt ist und keine klares Ritual zum Beginn des Unterrichts existiert. Auf Störungen reagiert die Lehrkraft mit Ermahnungen Einzelner und im späteren Verlauf der Stunde auch mit Appellen an die ganze Klasse. Weitere Maßnahmen hat die Lehrkraft nicht in Betracht gezogen, weil sie nicht mit Strafen arbeiten und mit den Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Vernunft zu einer Lösung kommen möchte. Gleichzeitig leidet sie unter der Unterrichtssituation und ärgert sich darüber, dass ihr die Schülerinnen und Schüler erzählt haben, dass es bei anderen Lehrern besser läuft, weil diese „Ruhe in die Klassen bringen“. Bei Versuchen, schüleraktive Phasen in den Unterricht einzubauen, fühlte sich die Lehrkraft entlastet, hatte aber den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler mit vielen sachfremden Tätigkeiten beschäftigt waren und der Lerneffekt gering ist. Insgesamt hat sie den Eindruck, dass viele Schülerinnen und Schüler keine Lust haben, etwas zu lernen.

- 4) Falldarstellung**
 Was habe ich beobachtet? Wie kam das Beobachtete bei mir an (Interpretation, Gefühle)?
- 5) Sach- und Verständnisfragen der Teilnehmer zum Fall**
 (keine Tipps, Diskussion ...)

Fallbesprechung

Beratungsanliegen

Ihr Beratungsanliegen beschreibt die Lehrkraft mit „Ich möchte mehr Ruhe im Unterricht haben“. Auf Nachfrage konkretisiert sie dieses Anliegen: „In den Plenarphasen möchte ich mehr Ruhe haben. Keine absolute Ruhe, das wäre in einer Berufsfachschulklasse mit 30 Schülerinnen und Schüler unrealistisch, aber ein Maß an Ruhe, das es mir erlaubt, mich auf den Unterricht zu konzentrieren und allen Schülerinnen und Schüler die Teilnahme ermöglicht.“

Beraterkonferenz

In der **ersten Phase** der Beraterkonferenz teilen die Berater ihre subjektiven Eindrücke mit. Die Bemühungen der Lehrkraft um einen lebensnahen und schülergemäßen Unterricht werden gewürdigt; auch die Haltung, nicht mit Strafen den Unterricht steuern zu wollen, findet Anerkennung. Dem stellen mehrere Teilnehmer die Sichtweise gegenüber, dass sie Maßnahmen bei Störungen nicht als Strafen, sondern als Schutz der lernbereiten Schülerinnen und Schüler sehen. Verständnis für die Ursachen der Störungen (Kontaktpflege, Suche nach Anerkennung, fehlende Motivation für das Thema...) steht in dieser Sichtweise nicht im Widerspruch zu Maßnahmen, die den Lernprozess der Klasse schützen sollen.

Außerdem wird die Sichtweise geäußert, dass die häufige Wiederholung von nicht wirksamen Maßnahmen nicht sinnvoll ist und eine Abfolge von Maßnahmen gefunden werden sollte, die den Schutz des Unterrichts tatsächlich sicherstellt.

Auch wird von mehreren Teilnehmern die Komplexität und Schwierigkeit der Klassensituation gewürdigt. Viele Teilnehmer haben ähnliche Probleme in anderen Klassen. Deutlich wird die Sichtweise verschiedener Teilnehmer, dass nur durch eine Reihe von Maßnahmen (Präventionsmaßnahmen, konsequente Umsetzung eines Maßnahmenkataloges in der akuten Situation, begleitende Gespräche mit einzelnen Schülerinnen und Schüler und der ganzen Klasse) eine befriedigende Situation erreicht werden kann.

In der **zweiten Phase** der Beraterkonferenz werden zahlreiche Handlungsideen gesammelt, die dem Beratungsanliegen dienen können.

- Vereinbarung von Regeln zu Beginn eines Schuljahres bzw. hier als Intervention während des Schuljahres.
- Anschreiben von störenden Schülerinnen und Schüler während der Stunde („gelbe Karte“); bei wiederholter Störung Verlassen des Klassenraumes. Reicht diese Maßnahme nicht aus, sollte ein Verlassen des Klassenraumes weitere Konsequenzen haben (Elterngespräch, Schulleitersgespräch, Einbestellung zum Vor-/Nachsitzen mit einer schriftlichen Reflexionsaufgabe zur Störungssituation...). Diese Maßnahmen dienen ausschließlich dem Schutz der lernbereiten Schüler/innen.
- Möglichst schüleraktive Gestaltung des Unterrichts mit transparenten Rahmenbedingungen (klare Zeitvorgabe, Qualitätskriterien, gewünschtes Ergebnis, Notenrelevanz...)
- Einzelgespräche mit besonders störenden Schüler/innen. Keine Verurteilung, sondern aktives Zuhören und Verständnis für die Probleme und Bedürfnisse der Schüler/innen; erst anschließend Suche nach einem Kontrakt, der den Unterricht schützt und gleichzeitig die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler so weit wie möglich berücksichtigt. Folgen der Nichteinhaltung des Kontraktes werden beschrieben und umgesetzt.
- Hospitation bei Kolleg/innen, die in dieser Klasse unterrichten, um weitere Reaktionsmöglichkeiten kennen zu lernen.
-

Stellungnahme des zu Beratenden

Die Lehrkraft dankt den Beratern für ihr Engagement. Sie ist erleichtert, weil viele Teilnehmer berichtet haben, dass sie ähnliche Probleme in ihren Klassen haben und sie mit ihrer Klassensituation nicht alleine dasteht. Besonders beeindruckt hat sie die Sichtweise, Maßnahmen nur aus der Perspektive des Schutzes lernbereiter Schülerinnen und Schüler ohne Verurteilung der störenden Schülerinnen und Schüler auszuführen. Dies erleichtert ihr die Umsetzung der vorgeschlagenen Maßnahmen. Sie möchte in der aktuellen Situation keinen vollständigen Prozess der Vereinbarung neuer Klassenregeln durchführen, weil sie sich von diesem Prozess überfordert fühlt, hat sich aber – nach einigen Nachfragen zur konkreten Umsetzung – zu folgender Vorgehensweise entschlossen:

6) Beratungsanliegen (Ziel des zu Beratenden, ein Fall kann mit verschiedenen Anliegen verknüpft sein)

Was wollen Sie erreichen?

7) Beraterkonferenz a) Subjektive Eindrücke der Berater:

Wie ist bei den Beratern der Fall „angekommen“?
 - Interpretationen
 - Ursachenhypothesen
 - in der Falldarstellung aufgefallene Formulierungen/ Metaphern

b) Brainstorming zu Handlungsalternativen:

Ich an deiner / Ihrer Stelle würde vielleicht...
 - Geäußert werden eigene persönliche Hypothesen / subjektive (!) Konstruktionen.
 - Annahme: Der zu Beratende kennt sein Problem, die Situation, seine Ressourcen etc. am Besten, ich habe als Berater nur Ideen / Phantasien. Der zu Beratende entscheidet, was passt.
 Das Spiel „Wer hat recht?“ wird nicht gespielt, keine direkte Stellungnahme des zu Beratenden, kein Rechtfertigungsdruck.

8) Stellungnahme des zu Beratenden (freiwillig):

Was scheint für mich verwertbar / einen Versuch wert?

Sie wird die Probleme aus ihrer Sicht in Form von Ich-Botschaften in der Klasse ansprechen und ihre Absicht mitteilen, die lernbereiten Schülerinnen und Schüler und sich selbst schützen zu wollen. Anschließend wird sie die konkrete zukünftige Verfahrensweise bei akuten Störungen transparent machen (Name des/der störenden Schüler/in an die Tafel, bei wiederholter Störung Verlassen des Klassenzimmers, bei weiterer Wiederholung der Störung Einbestellung zum Nachsitzen mit Reflexionsaufgabe zum Störungsverhalten. Bei Weigerung, das Klassenzimmer zu verlassen oder zum Nachsitzen zu erscheinen, wird die Lehrkraft ein Schulleitergespräch veranlassen. Parallel bemüht sich die Lehrkraft um ein gutes Klassen-klima und einen lebensnahen, schüleraktiven Unterricht.

Feedbackrunde zur Methode

Kommunikationsverhalten in der Gruppe: Die zu beratende Lehrkraft thematisiert ihre Schwierigkeiten, in der Beraterkonferenz zu hören, dass eine Wiederholung nicht erfolgreicher Maßnahmen keinen Sinn macht. Sie fühlte sich zunächst angegriffen, weil sie in der akuten Situation vor dem Hintergrund der Ablehnung von Strafen keine anderen Handlungsalternativen sah. Sie hätte sich gewünscht, dass nicht das bisherige Verhalten bewertet wird, sondern ausschließlich Vorschläge zu Handlungsalternativen gemacht werden. Für die anderen Teilnehmer ist dies eine wichtige Rückmeldung, die Änderungen des künftigen Kommunikationsverhaltens ermöglicht.

Eine Teilnehmerin spricht an, dass sie sich gewünscht hätte, dass ihr eigener Fall noch in dieser Sitzung behandelt worden wäre. In der Gruppe wird vereinbart, dass der Fall bei der nächsten Sitzung Priorität bekommt; eine andere Teilnehmerin stellt sich bereit, gleich im Anschluss an die gemeinsame Sitzung mit der Kollegin nach ersten Handlungsideen zu suchen.

9) Feedbackrunde zur Methode:

„Wie ist es mir ergangen?“

„Was fällt mir zur heutigen Sitzung ein?“

KOMMUNIKATIONSREGELN FÜR KOLLEGIALE

FALLBESPRECHUNG

Die Kommunikationsregeln der Fallbesprechung / Supervision sind auch im pädagogischen Alltag sehr hilfreich; die Fallbesprechung/Supervision stellt daher ein gutes Kommunikationstraining für die Praxis dar:

Wichtig ist eine **wertschätzende Kommunikation**, die Abwertungen und Defizitorientierung vermeidet und die bisherigen Bemühungen und **positiven Verhaltensanteile** der zu beratenden Person würdigt. Statt des Aufzeigens von Mängeln werden neue Handlungsideen ins Spiel gebracht.

Da die bestgemeinten Ratschläge auch als besserwisserische „Schläge“ empfunden werden können, empfehlen sich **hypothetische Formulierungen**: „Ich an deiner Stelle würde vielleicht..“

Jeder Berater macht **ausschließlich Aussagen über eigene subjektive (!) Sichtweisen, Empfindungen und Ideen** statt einer Beurteilung des zu Beratenden.

Die zu beratende Person sollte **nicht unter Rechtfertigungsdruck** kommen und eine direkte Stellungnahme des zu Beratenden auf Einzelbeiträge sollten unterbleiben.

Praxisbeispiel zur Gründung einer Fallbesprechungsgruppe an der Max-Hachenburg-Schule Mannheim

Verfasser: Jörg Heckendorf

Zielgruppe: Lehrer, die eine Fallbesprechungsgruppe an der Schule initiieren wollen

Im Jahr 2004 fand sich an der Max-Hachenburg-Schule eine Gruppe von Lehrkräften zusammen, die angesichts schwieriger pädagogischer Situationen in den eigenen Klassen das Verfahren der kollegialen Fallbesprechung für sich nutzen wollte. Über einen Aushang am Personalratsbrett wurden Termin und Ort einer konstituierenden Sitzung bekanntgegeben, zu dem 10 Mitglieder des Kollegiums erschienen. Eine öffentliche Eintragung in eine Liste wurde bewusst vermieden, weil in Vorgesprächen einzelne Interessenten diesen Wunsch äußerten. Hintergrund ist die noch vielfach in unserem Schulsystem feststellbare Defizitorientierung: „Wer sich in Beratung oder Fallbesprechung / Supervision Unterstützung holt, hat offensichtlich Probleme“ statt „Wer sich durch Beratung und Fallbesprechung / Supervision Impulse holt und sich weiterentwickelt, geht kompetent mit den berufsspezifischen Belastungen um“.

In der Gruppe befanden sich mehrere Teilnehmer/innen mit Supervisionserfahrung, weshalb die Gruppe von Anfang an als kollegiale Fallbesprechung (wechselnde Moderation, gemeinsame Leitung) durchgeführt werden konnte. Neben der – aus Sicht der Teilnehmer, die in den Feedbackschlussrunden deutlich wurde – erfolgreichen Bearbeitung einer Vielzahl von Fällen und Unterrichtssituationen wurden unter den Teilnehmer/innen zunehmend auch methodische Ideen und Materialien für den Unterricht ausgetauscht. So stellte sich Fallbesprechung an der Schule auch als ein Baustein der Teamentwicklung dar. Nachdem 2007 einzelne Mitglieder die Gruppe die Schule ganz oder teilweise verlassen hatten (Beurlaubung, Abordnung) und auch zunehmend Probleme mit der Arbeitsbelastung / dem Zeitmanagement auftauchten, wurde die Gruppe 2008 eingestellt. Derzeit gibt es Bemühungen an der Schule, eine neue Fallbesprechungsgruppe auf die Beine zu stellen.

Vor dem Hintergrund mehrjähriger Erfahrung scheinen mir folgende Aspekte für den Erfolg und das dauerhafte Bestehen einer Fallbesprechungsgruppe besonders wichtig:

Vertraulichkeit: Niemand möchte, dass eigene schulische Probleme im Kollegium gestreut werden. Daher muss die Bedeutung der Vertraulichkeit zu Beginn einer Fallbesprechungsgruppe intensiv besprochen werden. Vor dem Hintergrund der Stabilität der Arbeitsverhältnisse im staatlichen Schulwesen ist i.d.R. allen Teilnehmern klar, dass mangelnde Vertraulichkeit einzelner Teilnehmer auf Dauer bekannt wird.

Aufnahmeprozedere: Gebraucht wird auch unbedingt ein kollektiv akzeptiertes Prozedere für die Aufnahme neuer Mitglieder (z.B. Aufnahme nur, wenn alle Mitglieder einverstanden sind oder eine jährliche Neukonstituierung der Gruppe). Kommt ein neues Mitglied hinzu, dem ein / mehrere andere Mitglieder nicht vertrauen oder zu dem die „Chemie nicht stimmt“ bzw. Antipathie vorherrscht, kann dies die ganze Gruppe in Frage stellen.

Terminmanagement und –verbindlichkeit: Wichtig ist auch, dass Termine frühzeitig bekannt sind und eine Person es übernimmt, einige Tage vor den Terminen Einladungen an die Teilnehmer zu verteilen. Auch sollten die Teilnehmer sich mit hoher Verbindlichkeit zur Teilnahme an den festgelegten Terminen (z.B. für ein Jahr) festlegen und die Termine in ihrem Zeitmanagement ähnlich wie GLK-Termine behandeln (z.B. Unterricht rechtzeitig vorbereiten etc.). Ansonsten kommt aufgrund der Vielzahl der außerunterrichtlichen Aktivitäten (Klassenfahrten, etc. ...) an einer beruflichen Schule leicht der Fallbesprechungstermin unter die Räder.

Dringlichkeit von Fällen beachten: Es sollte geklärt sein, dass die Äußerung von Dringlichkeit akzeptiertes Verhalten darstellt und nichts mit „sich in den Vordergrund spielen“ zu tun hat. Ansonsten gehen evtl. sehr unter Druck stehende Teilnehmer frustriert aus der Sitzung, weil weniger akute Fälle besprochen wurden.

Zeitmanagement in der Sitzung: Auch die Vereinbarung eines Zeitrhythmus und die Vergabe einer Zeitwächterrolle sollten beachtet werden; kommt man in einer Sitzung nicht fallbezogen auf den Punkt und entstehen stattdessen Diskussionen, in denen jeder zum Thema (statt zum Fall) auch noch „was sagen wollte“ (z.B.: „Ich hatte da mal einen ähnlichen Fall...“), erscheinen die Sitzungen im Rückblick unproduktiv und die Teilnahme kann zurückgehen.

Konsequente Klärung des Beratungsanliegens: Wird das Beratungsanliegen nicht ausreichend so geklärt, dass die Formulierung von dem zu Beratenden selbst stammt oder von diesem rundum bestätigt werden kann, besteht die Gefahr, dass die Anliegen der Berater behandelt werden und nicht die Anliegen der beratenen Person.

Feedbackrunden auf der Metaebene: Sehr wichtig ist es auch, am Ende der Sitzungen Feedbackrunden zu haben, in denen ungünstige oder als unangenehm empfundene Aspekte der Sitzung von jedem angesprochen werden können und auch offen aufgenommen werden. Ansonsten kommt es evtl. zu einem späteren Zeitpunkt zu offenen Auseinandersetzungen oder auch nach und nach zu einem (stillschweigenden) Abwandern von Teilnehmern. Günstig ist es auch, wenn während des Prozesses eine Störungskarte bereitliegt, die von jedem Teilnehmer umgedreht werden kann, um die Störung auf der Metaebene zu besprechen.

AUF EINEN BLICK	
Autorin	Anne Huschens, FBS, Lehrende Transaktionsanalytikerin im Bereich Pädagogik/Erwachsenenbildung
Zeitbedarf	ca. 60 Minuten
Ziel in Bezug auf Gesundheitsförderung	Umgang mit sich selbst und anderen verbessern Wertschätzung und Anerkennung für sich selbst und andere wahrnehmen und ausdrücken Positive Grundhaltung weiter entwickeln
Qualitätsbereich	Professionalität der Lehrkräfte Schul- und Klassenklima
Weitere Informationsquellen	Literatur: Beck-Neumann, Gundel/ Huschens, Anne , Wie Transaktionsanalyse wirkt. Zur Nachhaltigkeit der Wirkung von TA-Ausbildungen im Bereich Pädagogik/ Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 3/2007, S. 219-231 Gührs, Manfred und Nowak, Claus : Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse, Limmer Verlag, Meezen 1995 (3. Auflage) Klein, Werner, Krey, Bodil : Umgang mit schwierigen Schülern, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2001 Stewart, Ian & Joines, Vann : Die Transaktionsanalyse, Verlag Herder, Freiburg/ Basel/Wien 2000

2.3 „ICH BIN O.K., DU BIST O.K. – MIT SICH SELBST UND ANDEREN GUT UMGEHEN – GRUNDANNAHMEN DER TRANSAKTIONSANALYSE

2.3.1 GRUNDANNAHMEN ZUR PSYCHISCHEN GESUNDHEIT

Die Transaktionsanalyse (TA) wurde in den 60iger Jahren von dem amerikanischen Arzt und Psychiater Eric Berne begründet. Sie zählt zu den Richtungen der humanistischen Psychologie, die für die Pädagogik hilfreiche Grundüberzeugungen vertritt:

1. Menschen sind grundsätzlich in Ordnung.

Diese Überzeugung gilt für das **Wesen** des Menschen, nicht unbedingt für sein **Verhalten**. Der Mensch ist o.k., auch wenn er sich in bestimmten Situationen z. B. destruktiv verhält. Als Pädagoginnen und Pädagogen können wir unterscheiden zwischen dem **Wesen** der Kinder und Jugendlichen und deren gegebenenfalls unerwünschten Verhaltensweisen.

2. Jede/r hat die Fähigkeit zum Denken.

Jede/r, der oder die nicht schwerste organische Hirnschädigungen hat, hat die Fähigkeit zu denken. Daraus leiten sich die **Lernfähigkeit sowie die Veränderungsfähigkeit** ab. Lehrkräfte respektieren die eigenständige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und nehmen eine Erlaubnis gebende Haltung ein.

3. Menschen können Entscheidungen treffen und Verantwortung für sich selbst übernehmen.

Jede/r kann damit über das eigene Schicksal im Rahmen der Möglichkeiten entscheiden. Andere Menschen oder Lebensumstände mögen einen starken Druck auf uns ausüben. Aber ob wir uns diesem Druck fügen, bleibt unsere eigene Entscheidung. Erwachsene Menschen „können“, d.h. sie haben eine Wahl. Kinder „müssen“, weil sie abhängig sind.

Im pädagogischen Zusammenhang respektieren wir die Entscheidungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen und ermöglichen Bedingungen für selbstverantwortliches Lernen.

Die Lehrkraft wird als eine **autonome Persönlichkeit** angesehen.

Autonomie umfasst drei Dimensionen, die auch im Lehrberuf eine wichtige Rolle spielen:

- **Bewusstheit** über die eigene berufliche Rolle, Selbstkompetenz (sich der eigenen Empfindungen, Gedanken, Reaktionen und Handlungen und deren Bedeutung bewusst sein) – statt in veralteten Mustern zu verharren. Eine realistische Einschätzung der eigenen Berufsrolle kann sowohl die bei Lehrkräften mögliche Selbstüberschätzung als auch die auftretenden Selbstabwertungen verhindern und zugleich Achtsamkeit für Gefühle bei sich und anderen erhöhen.

- **Spontaneität** – die Fähigkeit, Optionen zu nutzen entsprechend den aktuellen Gegebenheiten – beispielsweise in einer schwierigen Klassensituation verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu erproben. Damit ist auch der Mut gemeint, anstehenden Problemen nicht auszuweichen, sondern ihre Lösung eigenständig anzupacken.
- **Intimität** – erweiterte Sozialkompetenz und Kontaktfähigkeit mit anderen, z.B. die Fähigkeit, mit den Jugendlichen im guten Kontakt zu sein. Hierunter fallen z.B. offene und klare Kommunikation sowie konstruktives Feedback.

Je nach Einschränkung der Gesundheit, Belastung durch Stress oder Selbstbeeinträchtigung durch individuelle Glaubenssätze kann die Autonomie in bestimmten Bereichen vermindert sein.

2.3.2 GESUNDE EINSTELLUNG ZU SICH UND ANDEREN – DIE GRUNDHALTUNG

„Ich bin OK, du bist OK“

Die Grundpositionen oder OK-Haltungen kennzeichnen die Lebensanschauung eines Menschen und beantworten die Frage, wie jemand sich selbst, die anderen und die Welt bewertet. Sie können als „Fenster zur Welt“ bezeichnet werden. Sie prägen unsere Lebensanschauung vor allem in Stresssituationen, können aber auch in ganz alltäglichen Situationen aufscheinen.

„OK“ – bedeutet, dass jemand wichtig, willkommen, wertvoll, grundsätzlich in Ordnung ist;

„Nicht-OK“ – bedeutet, dass jemand unerwünscht, nicht in Ordnung, unwillkommen, unwichtig ist.

Die vier wichtigsten und häufigsten Positionen werden im so genannten OK-Corral anschaulich dargestellt und an einem Beispiel erläutert.

Jedem der Felder kann eine bestimmte Art des Denkens, Fühlens und Verhaltens zugeordnet werden, zum Beispiel, wenn ein Schüler oder eine Schülerin zu spät zum Unterricht erscheint.

EINE REALISTISCHE OK/OK – HALTUNG KANN HIER ALS LEITZIEL DIENEN

Vertrauen: Lehrkräfte haben Vertrauen zu ihren Schülerinnen und Schülern und sind überzeugt davon, dass diese lernwillig und motiviert sind. Gleichzeitig sind sie nicht naiv oder vertrauensselig, sondern wissen, dass es Gründe gibt für unerwünschte Verhaltensweisen, die dennoch auch sanktioniert werden müssen, z.B. bei Verspätungen.

Entwicklung: Sie sind überzeugt davon, dass menschliche Eigenschaften formbar sind, vor allem, dass Begabungen sich entwickeln. Sie sind optimistisch, dass alle Schülerinnen und Schüler

<p>Haltung: - / + Ich bin nicht OK, du bist OK</p>	<p>Haltung: + / + Ich bin OK, du bist OK</p>
<p>Ich empfinde mich in der Situation als hilflos. Mein Denken ist überangepasst. Ich verhalte mich nachgiebig.</p> <p><i>Als Lehrkraft reagiere ich vielleicht mit einem Schulterzucken, wenn der Schüler eintritt. Ich denke, dass es vielleicht an meinem Unterricht liegt, dass er zu spät kommt....</i></p>	<p>Ich fühle mich in der Situation kompetent. Mein Denken ist konstruktiv. Ich verhalte mich sachlich feststellend.</p> <p><i>Als Lehrkraft habe ich mit der Klasse vereinbart: wer zu spät kommt, setzt sich still auf den Platz, so dass der Unterricht nicht gestört wird und erklärt mir anschließend den Grund der Verspätung. Bei Häufungen lasse ich die versäumte Zeit nachholen.</i></p>
<p>Haltung: - / - Ich bin nicht OK, du bist nicht OK</p>	<p>Haltung: + / - Ich bin OK, du bist nicht OK</p>
<p>Ich empfinde die Situation als hoffnungslos. Mein Denken ist apathisch. Ich verhalte mich zynisch.</p> <p><i>Als Lehrkraft fange ich an zu seufzen und murmele vor mich hin, „schon wieder jemand zu spät, ist doch alles für die Katz“, unternehme aber nichts, sondern lasse es so laufen.</i></p>	<p>Ich empfinde die Situation als bedrohlich. Mein Denken ist aggressiv. Ich verhalte mich streitsüchtig.</p> <p><i>Als Lehrkraft unterbreche ich den Unterricht und beschimpfe und beziehtige die Schülerin der Faulheit, der Dummheit, etc. und drohe mit drakonischen Strafen.</i></p>

Abb. 1: OK-Corral

sich den Lernstoff aneignen können. Sie schaffen Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse, um diese dann verstärken zu können (Motto: **„Ertappe sie beim Gutsein“**).

Mitverantwortung: Sie fühlen sich nicht alleinverantwortlich für das Gelingen des Unterrichts, Schülerinnen und Schüler sind für sie nicht nur passive Rezipienten. Sie arbeiten nicht mit Druck und Einsatz ihrer Autorität gegen den Widerstand der Klasse, sondern fördern Beteiligung und Mitverantwortung.

Rollenverständnis: Sie sind überzeugt davon, dass sie einen positiven Beitrag zum Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler leisten können. Sie schätzen ihre Arbeit und achten auf die eigenen Wirkungsmöglichkeiten innerhalb ihrer Möglichkeiten. Sie bleiben realistisch in ihren Zielen.

Selbstkompetenz: Lehrkräfte kennen ihre eigene Grundeinstellung, welche sie unter Stress einnehmen und gehen realistisch mit der eigenen OK-Position und derjenigen der Schülerinnen und Schüler um.

Sie wissen, dass Schülerinnen und Schüler am Modell der Lehrkraft auch eine realistische gesunde Ok/Ok-Haltung lernen.

Übung: Vorschlag zur Reflexion der OK-Haltungen einer Unterrichtsstunde

Nach Dörte Landmann Institut TALENT, Darmstadt, Workshop auf dem TA-Kongress in Weimar, 1998.

1. Wie habe ich allgemein die Stimmung zu Beginn der Stunde erlebt?

aggressiv: _____ entspannt: _____ freundlich: _____ gelangweilt: _____

unruhig: _____ müde: _____ albern: _____ aufmerksam: _____

3. Gab es besondere Vorkommnisse, die den Beginn des Unterrichts beeinflussten?

(z.B. Auseinandersetzungen, Beleidigungen, Witze, Provokationen, Beschwerden, Fragen, Unfälle,)

4. In welcher Grundeinstellung habe ich mich gefühlt? +/+, +/-, -/+ oder -/-

5. In welcher Grundeinstellung war vermutlich die Klasse? +/+, +/-, -/+ oder -/-

6. Gab es einzelne Schülerinnen und Schüler, die möglicher Weise eine andere Grundeinstellung hatten und dies im Verhalten zeigten?

A _____ B _____ C _____ D _____

7. Aus welcher Grundhaltung kamen meine Reaktionen darauf?

8. Gab es in dieser Stunde Verhaltensweisen/Ereignisse, die das Lernen beeinträchtigten?

(z.B. aggressives Verhalten Einzelner, Widerstand gegen ..., Müdigkeit, Langeweile, Frust,)

9. Was hat Freude gemacht, worüber wurde gelacht?

10. Welche Verhaltensweisen und Ereignisse haben das Lernen unterstützt?

11. Wofür gab es Zuwendung und Anerkennung?

Klares Denken _____ kreative Ideen _____ konstruktive Lösungen _____ Kooperation _____

12. Gab es Probleme und falls ja, aus welcher Grundeinstellung wurden Lösungsversuche unternommen?

13. War ausreichend Zeit zur Reflexion und Rückmeldung zum Unterrichtsprozess und -inhalt?

3 Schule

AUF EINEN BLICK	
Autor/Autorin	Roland Pauckner (Qualitätskoordinator) Kristina Zenker (Projektleiterin) Eike Clausen (Fachberaterin Schulentwicklung)
Zeitbedarf	Einführung und Erprobung des Projekts 1 ½ Schuljahre Überführung der Maßnahme in einen Prozess in weiteren Schuljahren
Ziel in Bezug auf Gesundheitsförderung	Die Rolle am Arbeitsplatz aktiv gestalten und strukturieren können (Verstehbarkeit und Handhabbarkeit) Konkrete Einflussmöglichkeiten bei der Arbeitsplatzgestaltung (Handhabbarkeit) erfahren Lärmreduzierung im Schulalltag erleben
Qualitätsbereich	Schulorganisation Qualitätsentwicklung und- sicherung Unterricht

3.1 DIE EINRICHTUNG VON FESTEN LEHRER-UNTERRICHTSZIMMERN

3.1.1 ANLASS FÜR DAS PROJEKT „LEHRERUNTERRICHTSZIMMER“

Anlass für das Projekt „Einrichtung von Lehrerunterrichtszimmern“ an der Laura-Schradin-Schule Reutlingen war die Auswertung der Evaluation zur Lehrergesundheit, der „Personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung“, die an den Schulen in Baden-Württemberg durchgeführt wurde.

Die Schule erhält aus der durchgeführten Evaluation zur Lehrergesundheit schulinterne Daten mit Aussagen über Lärmbelastung im Lehrerzimmer sowie über fehlende räumliche Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten im Schulalltag und fehlende Erholungsmöglichkeiten in den Pausen. Auch die Zeit, die benötigt wird, um sich Materialien oder Werkzeuge für den Unterricht zu beschaffen, wird von den Lehrkräften als sehr hoch und eher belastend eingeschätzt.

In der Gesamtlehrerkonferenz und der Personalversammlung wurde der Beschluss gefasst, auf der Grundlage der Daten gesundheitsförderliche Maßnahmen in verschiedenen Bereichen durchzuführen.

Zur genauen Themenfokussierung findet ein schulinterner pädagogischer Tag statt, auf dem eine Arbeitsgruppe das Thema der „möglichen Veränderung von organisatorischen Bedingungen des Schulalltags zur Förderung der Lehrergesundheit“ erarbeitet.

Die Vorschläge der Arbeitsgruppe werden in verschiedenen Gremien der Schule (Führungskreis, Gesamtlehrerkonferenz) diskutiert und es wird eine Projektgruppe gebildet, die von der Schulleitung den Auftrag bekommt, ein Projekt mit folgendem Thema und mit einer einjährigen Laufzeit zu planen und durchzuführen: „Lehrerinnen und Lehrer erhalten feste zugeteilte Unterrichtsräume, Schülerinnen und Schüler wechseln in der Regel nach einer Doppelstunde den Unterrichtsraum.“

3.1.2 ZIELE DES PROJEKTS

Die Projektgruppe entwickelt für das Projekt Ziele zur Gesundheitsförderung und setzt diese mit konkreten Maßnahmen um.

Beispielhaft seien folgende Qualitätsziele genannt: Mit dem Projekt wird die Möglichkeit der Lehrkräfte, ihre Rolle am Arbeitsplatz gestalten und strukturieren zu können, umgesetzt.

Die Lehrkräfte haben konkrete Einflussmöglichkeiten bei der Arbeitsplatzgestaltung (Verstehbarkeit und Handhabbarkeit). Sie

erleben Sinnhaftigkeit durch die Möglichkeiten, den eigenen Unterrichtsbereich zu gestalten.

Innere Ressourcen der Lehrkräfte (wie z.B. die Motivation zur Schülerberatung, die Freude in einem gestalteten Rahmen gut unterrichten zu können, Kraft in der Pause schöpfen zu können) sind verfügbar und werden durch die Maßnahmen aktiviert, um die Arbeitsanforderungen eines Schultags gut bewältigen zu können.

Konkrete Ziele sind:

Benötigte Medien und Arbeitsmittel sind bereitgestellt. Der Einsatz ist im Vorfeld gut planbar. Lehrkräfte müssen sie für einen geplanten Einsatz nicht immer durch das Schulhaus tragen.

Nicht die Lehrkraft kommt in eine eingerichtete Gruppe und muss sich Ruhe verschaffen, sondern er bzw. sie kann die Schülerinnen und Schüler begrüßen und den Einstieg in den Klassenraum und in die Arbeit nach eigenen Regeln gestalten.

Die Umsetzung von Unterrichtskonzepten, wie z.B. „individuelle Förderung“, ist erleichtert, z. B. durch die Möglichkeit, Klassenräume gezielt und geplant mit verschiedenen Lernmaterialien auszustatten.

Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern können in der Pause oder nach dem Unterricht in Ruhe im Raum stattfinden.

Es besteht die Möglichkeit, Ruhephasen zwischen zwei Doppelstunden zu nutzen. Die Lehrerinnen und Lehrer gewinnen damit Energie und Konzentration für den Unterricht.

3.1.3 BESCHREIBUNG

In der Schule wird der Unterricht schon längere Zeit in Doppelstunden durchgeführt.

Mit dieser neuen Maßnahme sind die Klassenräume den Lehrerinnen und Lehrern in der Regel für einen Schultag zugeordnet, die dann den gesamten Schultag in diesem Klassenzimmer unterrichten. Die Schüler wechseln in den Pausen nach einer Doppelstundeneinheit die Räume, so dass sie an einem Vormittag zweimal die Räume wechseln. Es gibt dazu zwei Pausen von je 15 Minuten.

Die Lehrkraft kann so am Vormittag sechs Stunden in einem Arbeitsraum unterrichten.

Natürlich sind im Schulhaus nicht genügend Räume vorhanden, um jeder Lehrkraft einen Raum ganztägig zuteilen zu können. Es mussten in der Projektgruppe Auswahlkriterien für diese Zuteilung vorgeschlagen werden, die dann vom Stundenplangestalter umgesetzt werden.

Kriterium für die Zuteilung von Lehrern und Klassenzimmer ist das Deputat. Lehrer, die ein ganzes oder ein dreiviertel Deputat

haben, bekommen für ein Schuljahr einen festen Unterrichtsraum zugeteilt. Des Weiteren gibt es Lehrkräfte, die ohnehin in Fachräumen unterrichten (Labor, naturwissenschaftliche Räume, Küchen, Sporthalle, etc.). Lehrkräfte mit geringerem Stundendeputat unterrichten in wechselnden Räumen.

3.1.4 ABLAUF IM SCHULJAHR

Der Qualitätsbereich Schulorganisation

Gegen Ende des Schuljahres werden durch die Schulleitung unter Beteiligung und Mitarbeit der Fachschaften und der bestehenden, gewünschten oder notwendigen Unterrichtsteams die Deputatswünsche erfasst und Entscheidungen über die Verteilung der Deputate getroffen. Der Stundenplangestalter erstellt auf dieser Grundlage in Absprache mit der Schulleitung die Stundenpläne und die Raumpäne für die Lehrkräfte und teilt die festen Klassenzimmer und die Fachräume einem Teil der Lehrkräfte zu.

Der Qualitätsbereich der Qualitätssicherung und -entwicklung

Selbstevaluation: Das Projekt „Lehrerarbeitszimmer“ wird nach einem Schuljahr durch die Selbstevaluationsgruppe der Schule evaluiert. Die Projektgruppe ist sich einig, dass bei der Maßnahme nur die Lehrkräfte als Zielgruppe befragt werden, da es um den Bereich der eigenen Gesundheit geht. Falls diese Maßnahme als erfolgreich und für die Zufriedenheit im Arbeitsalltag förderlicher Weg für die Lehrerinnen und Lehrer interpretiert wird, soll die Maßnahme auch weitergeführt werden.

Mit dem Befragungsinstrument des Fragebogens wird ermittelt, ob die Ziele des Projekts erreicht wurden. Die Evaluationsergebnisse werden in der Gesamtlehrerkonferenz dargestellt und besprochen (kommunikative Validierung) und es wird anhand der Dateninterpretation entschieden, die Maßnahme ein weiteres Schuljahr durchzuführen.

Modifiziert werden die Raumzuteilungen für die Lehrkräfte. Es stellt sich in der Auswertung heraus, dass es „beliebtere“ und „weniger beliebte Unterrichtsräume“ gibt. Dabei werden auch Kriterien guter Unterrichtsräume deutlich. Die Räume werden deshalb für das nächste Schuljahr neu verteilt.

Der Qualitätsbereich Unterricht

Neben dem gut planbaren Aufbau und Einsatz von Unterrichtsmaterialien und Medien in den Räumen sind Beratungsgespräche für Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen, je nach Notwendigkeit, besser realisierbar. Diese Möglichkeiten spielen vor allem in Phasen vor den Halbjahreszeugnissen eine wichtige Rolle. Pädagogische Ereignisse im Unterricht,

störende Situationen, die im Unterricht durch einzelne Schülerinnen und Schüler auftreten oder Fördermaßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler können nach dem Unterricht in dem Raum besprochen werden, ohne dass der Zeitdruck durch einen Raumwechsel entsteht.

3.1.5 BEWERTUNG UND STOLPERSTEINE

Die schuleigene Evaluation ergibt, dass die Maßnahme von den Lehrkräften unterschiedlich eingeschätzt wird. Neben der positiven Einschätzung, dass die Maßnahme als gesundheitsförderlich erlebt und geschätzt wird, werden folgende Stolpersteine benannt:

- die großen Phasen der Prüfungszeiträume, in denen sich das Raumkonzept nicht durchhalten lässt;
- die unterschiedliche Qualität der Schulräume, die allerdings durch einen anstehenden Umbau verringert werden wird;
- die fehlenden Kommunikationsräume für Schülerinnen und Schüler, wenn es um die Planung von Klassenaktivitäten geht. Hier gibt es zwar einen Schüleraufenthaltsraum, der jedoch von mehreren Klassen genutzt wird;
- die Schwierigkeit von fächerübergreifenden Schülerprojekten in der Oberstufe, die durch die Raumorganisation nicht einen gesamten Tag in einem festen Klassenarbeitszimmer arbeiten können. Hier ist an eine Neuorganisation der Konzeption des Oberstufenprojekts gedacht, in dem die eigenständigen Schülerarbeiten in den Fachunterricht im Rahmen des Projekts integriert werden.

Insgesamt wird die Maßnahme so eingeschätzt, dass durch die Gestaltung der äußeren Bedingungen die Belastungen im Arbeitstag – z. B. Lärm, Hektik und fehlende Ruhezeiten – verringert werden können.

AUF EINEN BLICK	
Autor/Autorin	Daniela Müller (Kordinatorin) , Kaufmännische Schule, Nord, Stuttgart Anne Huschens (Fachberaterin Schulentwicklung)
Zeitbedarf	ca. 60 Zeitstunden
Ziel in Bezug auf Gesundheitsförderung	Untersuchung der belastenden und entlastenden Faktoren an der Schule mittels eines kurzen Fragebogens Handlungsfelder entdecken und Bewusstsein für Ressourcen schaffen Maßnahmen ableiten Befragung wiederholen
Qualitätsbereich(e)	Schulführung und Schulorganisation Professionalität der Lehrkräfte
Weitere Informationsquellen	Döbber, Karl-Otto (Hrsg.), (2010) , Handbuch OES, HR 11, Selbstevaluation Schaarschmidt, Uwe/ Kieschke, Ulf (2007) , Gerüstet für den Schulalltag, Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim/Basel Handbuch Lehrergesundheit, Baustein einer guten gesunden Schule, (2006) , (Hrsg. Universität Lüneburg) Hamburg, handbuch-lehrergesundheit.de

3.2 SELBSTEVALUATION

3.2.1 ANLASS FÜR DAS PROJEKT

Anlass waren die Umfrage zur „Personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung“, ein gefühlter hoher Krankenstand und subjektive Einschätzungen einer hohen Belastung im Kollegium. Die „Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung“ hatte keine aussagekräftigen Daten ergeben. Fortbildungsangebote an das Kollegium (Fortbildung Stimmtraining) waren auf geringe Resonanz gestoßen. Eine Rückzugsmöglichkeit für Lehrkräfte ließ sich aus organisatorischen Gründen noch nicht einrichten. Es herrschte Unzufriedenheit mit der Situation, so dass sich im Kollegium eine Arbeitsgruppe „Lehrergesundheit“ gründete, die sich des Themas annahm. Die Gruppe setzte sich aus sechs Lehrkräften zusammen, darunter einem Personalratsmitglied sowie der Beratungslehrerin der Schule.

3.2.2 ZIELE

- Erhebung von Daten zur Situation der Lehrergesundheit an der Schule;
- für das Thema Lehrergesundheit an der Schule sensibilisieren;
- das Schulleitungshandeln zu diesem Thema überprüfen.

3.2.3 BESCHREIBUNG

Die Gruppe hat sich zunächst mit Hilfe einer Selbstevaluation die Untersuchung der belastenden und entlastenden Faktoren an der Schule mittels eines kurzen Fragebogens zum Ziel gesetzt. Es sollten Handlungsfelder für die Schulentwicklung entdeckt und im Kollegium vorhandene Ressourcen in das Bewusstsein gehoben werden. Ausgehend von den Befunden sollten Maßnahmen abgeleitet werden, die zur Verbesserung der Lehrergesundheit an der Schule beitragen.

In einem angemessenen Zeitraum wurde geplant, die Befragung zu wiederholen

3.2.4 ABLAUF

Die Gruppe erarbeitete einen Plan zur Durchführung des Selbstevaluationsprojekts, stellte Fragen für einen Befragungsbogen zusammen und führte die Befragung unter Wahrung der Anonymi-

tät durch. Erhebungsfelder waren beispielsweise organisatorische Rahmenbedingungen, Anforderungen an die Lehrkräfte, spürbare Anerkennung sowie verfügbare eigene Ressourcen und Unterstützungssysteme.

In einer GLK wurden die Ergebnisse eingehend erörtert mit der Folge, dass die Schulleitung und das Kollegium bestimmte Maßnahmen ableiteten:

- Das Instrument des Mitarbeitergesprächs wurde von der Schulleitung eingeführt.
- Die Vorgaben für die Stundenplangestaltung wurden von Seiten der Schulleitung im Sinne des Gesundheitsschutzes erweitert.
- Eine Projektgruppe zur Einführung eines Doppelstunden-Modells wurde gegründet, da Hetze und Stress im Schulalltag auch durch den engen 45-Minuten-Takt begründet sind.
- Fortbildungsangebote zum Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen, Entspannungstechniken, etc werden am schwarzen Brett ausgehängt.
- Das Kollegium gründete eine Sportgruppe zusammen mit der Nachbarschule.
- Eine Interventionsgruppe des Kollegiums befindet sich in der Gründung.

Eine Folge des Projektes war auch, dass ein Leitsatz zum Thema „Lehrergesundheit“ in das Leitbild der Schule aufgenommen wurde: „Wir unterstützen Maßnahmen zur Förderung der Lehrergesundheit.“

3.2.5 BEWERTUNG UND STOLPERSTEINE

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe waren bereit, eine nicht geringe Anzahl an Stunden einzubringen, um die Situation an der Schule zu verbessern. Dieses Ziel wurde erreicht.

Das salutogene Handeln der Schulleitung wurde gestärkt, die Möglichkeiten des Kollegiums, für sich im Bereich der Lehrergesundheit und der Zusammenarbeit besser zu sorgen, wurde ins Bewusstsein gehoben.

Inwieweit die einzelnen Lehrkräfte diese Anregungen aufnehmen, ist im Moment schwer einschätzbar und soll in einer erneuten internen Befragung nächstes oder im darauf folgendem Jahr untersucht werden.

IMPRESSUM

Autoren:

Dr. Evelyn Weidenhausen, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (BS), Stuttgart
Jörg Heckendorf, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (BS), Karlsruhe
Roland Tolksdorf, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (BS), Freiburg
Beate Dold-Müller, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (BS), Weingarten
Anne Huschens, Fachberaterin Schulentwicklung, Regierungspräsidium Stuttgart
Gabriele Ponzer, Fachberaterin Schulentwicklung, Regierungspräsidium Freiburg
Elke Clausen, Fachberaterin Schulentwicklung, Regierungspräsidium Tübingen
Fachschaft Sport der Robert-Gerwig-Schule Furtwangen
Roland Pauckner (Qualitätskoordinator), Laura-Schradin-Schule, Reutlingen
Kristina Zenker (Projektleiterin), Laura-Schradin-Schule, Reutlingen
Daniela Müller, Kaufmännische Schule Nord, Stuttgart

Redaktion:

Gabriele Tepas (verantwortlich)
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg
Referat Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, Personalentwicklung

Sandra Winterhalter, Henning Küppers
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg
Referat Grundsatzfragen und Qualitätsmanagement beruflicher Schulen

Fotos:

Robert Thiele, Stuttgart; fotolia.com: © vege / ©jojje11 / ©Dmitriy Syechin

Gestaltung: Dipl.-Des. (FH) Ilona Hirth

Druck: Schwäbische Druckerei GmbH, Stuttgart

Herausgeber:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(Kontakt: Gabriele.Tepass@km.kv.bwl.de)

1. Auflage 2013