

GEWALTPRÄVENTION UND PSYCHOSOZIALE GESUNDHEITSFÖRDERUNG

MAßNAHMEN UND UMSETZUNG IM RAHMEN VON SCHULENTWICKLUNG

ZGMP

Zentrum für Gewalt- und
Mobbingprävention
und Persönlichkeitsbildung

Impressum

Herausgeber:

Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und
Persönlichkeitsbildung an der Privaten
Pädagogischen Hochschule Burgenland

Druck:

Wograndl Druck GmbH

ISBN:

978-3-85253-806-8

Redaktionsteam:

Florian Wallner
Elisabeth Muik
Reinhard Bodlak

Kontakt und Korrespondenzadresse:

florian.wallner@ph-burgenland.at
claudia.schneider@ph-burgenland.at

Satz & Layout:

Lisa Berger

Lektorat:

Claudia Schneider, Gernot Schweifer

Zitiervorschlag:

Wallner, F., Muik, E. & Bodlak, R. (Hrsg.) (2024).
Gewaltprävention und psychosoziale Gesund-
heitsförderung, Maßnahmen und Umsetzung im
Rahmen von Schulentwicklung. Eisenstadt:
Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und
Persönlichkeitsbildung an der Privaten
Pädagogischen Hochschule Burgenland.

bzw.

Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und
Persönlichkeitsbildung (Hrsg.) (2024). Gewaltprä-
vention und psychosoziale Gesundheitsförde-
rung, Maßnahmen und Umsetzung im Rahmen
von Schulentwicklung. Eisenstadt: Private
Pädagogische Hochschule Burgenland.

Für die Inhalte der Beiträge sind die Autor:innen
verantwortlich.

Eisenstadt, 2024

Vorwort	6
Einleitung	10
Qualitätsentwicklung & psychosoziale Gesundheitsförderung	14
QMS & psychosoziale Gesundheitsförderung (Nina Doberer, Michaela Jonach)	16
Schulentwicklung zur Förderung psychosozialer Gesundheit (Florian Wallner)	24
Umsetzungsbeispiel „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ (Florian Wallner, Elisabeth Muik)	36
Fundierung und Hintergrund	42
Bedeutung der Förderung psychosozialer Gesundheit zur Ermöglichung von Lehren und Lernen (Brigitte Schröder)	44
Grundlagen und Erfolgsfaktoren in Schulentwicklungsprozessen zur Förderung psychosozialer Gesundheit (Reinhard Bodlak)	64
Wirkung von Führungshandeln auf psychosoziale Gesundheit (Elisabeth Muik)	78
Transfer in die Praxis	88
Primärprävention und Schulentwicklung. Mögliche Ansatzpunkte (Florian Wallner)	90
Grenzen, Regeln, Vereinbarungen, Konsequenzen: Konfliktbearbeitung und pädagogische Interaktion (Monika Dundler)	100
Mit Peers zum Erfolg. Chancen und Potenziale einer Peer-Learning-Kultur (Christian Weisz)	106
Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen – Entwicklungsressource, schulische Förderansätze und gesunde Schulentwicklung (Elfriede Amtmann)	118
Das Achtsamkeitskonzept: Potenziale für die Schulentwicklung in Zeiten multipler Krisen (Dominik Weghaupt)	126
Grundlegende Ansatzpunkte und Bereiche von (Cyber-)Mobbing-Prävention (Nikola Hahn-Hoffmann, Florian Wallner)	144
Verdacht auf (Cyber-)Mobbing: Die „hilfreiche“ Haltung, erste Schritte und professionelle Intervention (Nikola Hahn-Hoffmann)	150
Evidenz zur Umsetzung	176
Wer, was und wie wird hier eigentlich gesteuert? Steuergruppenarbeit aus der Perspektive von Schulleiter:innen (Sabrina Schrammel, Daniela Toth)	178
Evaluierung des Schulentwicklungsprojekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ (Sabine Haider, Florian Wallner)	186
Stimmen aus der Praxis	196
BAfEP Oberwart	199
Allgemeine Sonderschule Eisenstadt	203
Ausblick	206
Autor:innen	208

Der Fokus auf Persönlichkeitsbildung und Gewaltprävention hat an der PPH Burgenland eine langjährige Tradition. Auf vielfältige Weise wird in der Aus-, Fort- und Weiterbildung auf diese Themen eingegangen. Darüber hinaus bestehen seit langem konstruktive und bereichernde Kooperationen mit Partnerorganisationen. In diesem Sinne der humanistischen Lehrer:innen-Bildung an der PPH Burgenland ist auch die Arbeit des Zentrums für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung (ZGMP) einzuordnen. Dass mit diesem Zentrum im November 2021 eine eigene Organisationseinheit innerhalb der PPH Burgenland spezifisch für dieses Thema gegründet wurde, war eine logische Folge. Im Kalenderjahr 2022 übernahm das Zentrum auch den bundesweiten Schwerpunkt im Bereich der Psychosozialen Gesundheitsförderung, Gewalt- und Mobbingprävention sowie Persönlichkeitsbildung. An der Schnittstelle der Tätigkeit des Zentrums im Burgenland und im bundesweiten Schwerpunkt entstand nun diese Publikation, die sich mit Schulentwicklung im Kontext Psychosozialer Gesundheitsförderung und Gewaltprävention beschäftigt. Diese liefert in drei Bereichen Beiträge zum Diskurs der Entwicklungsarbeit im System sowie an Schulen.

Zunächst gilt es anzuführen, dass die Pädagogischen Hochschulen mit ihren Expert:innen für Prozessbegleitung und Beratung einen besonderen Blick auf Organisationsentwicklungsprozesse bereitstellen und somit einen wichtigen Beitrag zu einer systematischen Entwicklungsarbeit in Institutionen und Regionen leisten. Dies ist eine der wesentlichen Kernaufgaben der Pädagogischen Hochschulen. Sie können diese Leistungen bereitstellen, da sie hierin über spezifische Expertise verfügen und auch den expliziten Auftrag zu dieser Prozessbegleitung und Beratung haben. Dies befähigt sie, einen Gesamtblick auf Systeme, Regionen, Bildungseinrichtungen und einzelne Akteur:innen zu haben und einzelne Aktionen oder Projekte als Interventionen in einer Gesamtentwicklung wahrzunehmen (Königswieser 2000). Darüber hinaus qualifizieren und professionalisieren Pädagogische Hochschulen Pädagog:innen den wissenschaftlichen Befunden entsprechend unter Berücksichtigung aktueller Herausforderungen in deren gesamter Bildungsbiografie. Es geht darum, Pädagog:innen dabei zu begleiten und zu stärken, sodass diese Kinder und Jugendliche in der Entwicklung und Entfaltung jener Kompetenzen unterstützen, die für sie selbst und unsere gemeinsame Zukunft benötigt werden. Als Expert:innenorganisation wirken die Pädagogischen Hochschulen somit systematisch daran mit, die nachfolgenden Generationen den Ansprüchen und Werten unserer Gesellschaft entsprechend auf eine gute gemeinsame Zukunft vorzubereiten.

Dies bringt uns zum zweiten Aspekt dieser Publikation. Die Förderung der Psychosozialen Gesundheit und die Prävention von Gewalt bzw. der Kinderschutz sind in diesem Sinne zentrale Herausforderungen, vor denen die Bildungslandschaft derzeit steht und in den kommenden Jahren stehen wird. Ob nun auf die psychosoziale Gesundheit der Pädagog:innen und diesbezügliche Befunde der ATPHS-Studie (Lillich et al. 2024) geblickt oder der Fokus auf die Herausforderungen und Belastungen für Schüler:innen gelegt wird, die beispielsweise in der Studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC-Studie; Felder-Puig et al. 2023) komprimiert dargestellt werden: In diesen und vielen weiteren Befunden zeigt sich der Handlungsbedarf in der Bildungslandschaft, der die Förderung psychosozialer Gesundheit, Gewaltprävention und vieles mehr umfasst. Wenngleich seit Jahren vielfältige Maßnahmen im System gesetzt werden, zeigt sich, dass es hier weiteren und vertieften Handlungsbedarf gibt.

Dies führt zum dritten Fokuspunkt. So weitreichend und umfassend Bemühungen auch sein mögen, so bleiben sie vereinzelt und können ihre präventive Kraft nicht (vollends) entfalten, wenn sie nicht systematisch in die Kultur eines Systems, also bspw. in das tägliche Leben an Schulen,

eingebettet sind. Hierfür bedarf es entsprechender Entwicklungsprozesse, bereitgestellter Strukturen, partizipativ erarbeiteter Maßnahmen und konsequenter, kleinteiliger Umsetzung. Es braucht strategische und systematische Schulentwicklung, die in diesem Kontext auch als ‚Whole School Approach‘ bezeichnet wird. Hierfür bietet insbesondere QMS¹ mit den darin enthaltenen Orientierungs- und Unterstützungsmaßnahmen vielfältige Anknüpfungspunkte. An der PPH Burgenland wird dieser Schulentwicklungsansatz unter anderem in der Initiative „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ umgesetzt. Erkenntnisse dieser Initiative, die bereits im Rahmen eines Forschungs- und Evaluationsprojekts (Schrammel & Toth, in dieser Publikation; Haider & Wallner 2023) für die Weiterführung der Begleitprozesse an den teilnehmenden Schulen und die PPH Burgenland verfügbar gemacht wurden, werden mit dieser Publikation auf breiter Basis zur Verfügung gestellt.

Besonders wichtig scheint, dass es in diesem Kontext für die konkrete Entwicklungsarbeit an Schulen einen breiten Überblick braucht, wo ganz spezifisch angesetzt werden kann und wie erste Schritte in der Planung und Umsetzung aussehen können. In dieser Publikation wird daher dargestellt, auf welcher breiter Basis an der Förderung der psychosozialen Gesundheit und der Prävention von Gewalt angesetzt werden kann und wie diese Maßnahmen im Rahmen von Schulentwicklung in eine Umsetzung gebracht werden können. Beim Lesen wird erkennbar, wie weit diese Bemühungen im Schulsystem bereits gediehen sind und wo nun weitere Anknüpfungspunkte an den Schulen und Pädagogischen Hochschulen gefunden werden können. Besonders erfreulich ist, dass es viele ‚Hebel‘ gibt, die – bewusst und gezielt – eingesetzt eine nicht unbeträchtliche Wirkung erwarten lassen. Sei es die Arbeit an Grenzen und Konsequenzen, an achtsamkeitsbasierten Methoden, Peer-Learning oder Partizipationsmodellen, die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, Leadership, konsequente und professionelle Intervention bei Verdacht auf (Cyber-)Mobbing oder weiterführende Maßnahmen, auf die in dieser Publikation nicht eingegangen werden konnte. Sie alle sind – das zeigen die Autor:innen – auf Evidenzen beruhende und wirksame ‚Hebel‘, um an Schulen auf nachhaltige Weise an der Förderung psychosozialer Gesundheit und der Prävention von Gewalt zu arbeiten. Auch das ZGMP folgt mit dieser Publikation jenen Maßstäben, die es sich selbst gesetzt hat. In den Texten finden sich vielfältige Antworten auf die Leitfragen, die das ZGMP als Orientierungsrahmen der eigenen Arbeit formuliert hat (PPHB 2024):

- Welche Beziehungsangebote, Kompetenzen und Rahmenbedingungen sind wichtig, um sich zu einer empathischen, selbstverantwortlichen und selbstbewussten sowie beziehungs-fähigen und mündigen Person zu entwickeln?
- Welche Werte, Haltungen und Fähigkeiten braucht es von den handelnden Erwachsenen, die mit den Kindern und Jugendlichen in Beziehung treten?
- Welche Strukturen, Programme, Publikationen, Methoden und Maßnahmen sind geeignet, hierbei zu unterstützen?

In diesem Sinne kann die hier vorliegende Publikation als eine Anregung dienen, sich fundiert mit den vielfältigen Möglichkeiten der Schulentwicklung in diesem Kontext auseinanderzusetzen, sich der am Standort bereits umgesetzten Maßnahmen zu erfreuen und basierend auf neuen Ideen kraftvoll in weitere Entwicklungsschritte zu gehen.

Ich wünsche Ihnen viele neue Inspirationen und viel Vergnügen beim Lesen.

Sabine Weisz, Rektorin PPH Burgenland

Literatur

- Felder-Puig, R., Teutsch, F. & Winkler, R. (2023). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. Wien: BMSGPK.
- Lillich, M., Breil, C. & Teufel, L. (2023). Gesundheitsbefragung von österreichischen Schulleitungen und Pädagog:innen. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.
- Haider, S. & Wallner, F. (2023). Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention. Endbericht Online-Evaluierungen. Eisenstadt: Private Pädagogische Hochschule Burgenland (Hrsg.).
- PPHB (2024). Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung; <https://www.ph-burgenland.at/pph-burgenland/organisationseinheiten/zentrum-fuer-gewalt-und-mobbingpraevention-und-persoenlichkeitsbildung> abgerufen am 5.7.2024.
- Königswieser. (2000). Systemische Intervention: Architektur und Designs für Berater und Veränderungsmanager (Systemisches Management). Stuttgart: Klett-Cotta.

Endnote

¹QMS - Qualitätsmanagement für Schulen: www.qms.at

Die Entscheidung zu dieser Publikation entstand aus dem Gedanken, Erfahrungen aus der Schulentwicklungsberatung in Bezug auf die Prävention von Gewalt und Mobbing sowie die Förderung psychosozialer Gesundheit aufzuzeigen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten.

In diesem Feld gibt es vielfältige und gut evaluierte Programme und Maßnahmen, die auf unterschiedlichen Ebenen wirksam werden können. Zugleich zeigt die Praxis und auch vermehrt der wissenschaftliche Diskurs, dass ein wissenschaftsfundiertes und praxistaugliches Programm nur eine Säule ist: die inhaltliche.

Die Diskussion – gerade im Bereich der Gewaltprävention, der Förderung der psychosozialen Gesundheit oder auch der Achtsamkeitspraxis an Schulen – integriert vermehrt die Frage nach der Qualität der Implementierung und nachhaltigen Verankerung dieser Programme und Maßnahmen. Dies ist die zweite Säule.

Aktuelle Studien zeigen, dass es gerade im Bereich der psychosozialen Gesundheit umfassenden Handlungsbedarf gibt. So zeigt sich bereits seit einiger Zeit eine Verschlechterung der psychischen Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (Felder-Puig et al. 2023a). Die Zahlen im Bereich der Prävention von Mobbing stagnieren laut HBSC-Bericht 2022 (Felder-Puig et al. 2023b). Diese bewegen sich aber immer noch auf einem Niveau, das Verantwortliche zur Vertiefung präventiver Bemühungen auffordert.

Als wesentlicher Ausgangspunkt für diese Publikation kann festgehalten werden, dass Schule als ein Ort der Sicherheit, des Halts und der Förderung von positiven Beziehungen gestaltet werden muss. Die Bedeutung eben dieser Beziehungen beschreiben auch Felder-Puig et al. (2023a, S. 1): *„Positive soziale Beziehungen sind ein besonders relevanter Faktor für die Entwicklung und den Erhalt der psychischen Gesundheit. Deshalb hat die Förderung der psychischen Gesundheit oft auch direkte Auswirkungen auf das Sozialverhalten, die Beziehungsfähigkeit und die Erfüllung von Rollenerwartungen.“*

Die inhaltliche Spannweite reicht zugleich noch weit darüber hinaus und umfasst (unter anderem):

- Förderung personenbezogener überfachlicher Kompetenzen
- Persönlichkeitsstärkung
- Schaffen von Möglichkeiten zur Kooperation
- Gestalten sicherer Rahmenbedingungen
- Klarheit bei Grenzziehungen
- Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen
- Unterstützungsangebote bei auftretenden Problemen oder Eskalationen

Auf diese Vielfalt an Möglichkeiten präventiver Maßnahmen wird aus inhaltlicher Perspektive in dieser Publikation eingegangen. Zugleich wird der Versuch unternommen, diese Elemente auf die Vorgehensweise standortspezifischer Schulentwicklung zu beziehen.

Basierend auf allgemeinen evidenzbasierten Überlegungen zu Schulentwicklung in diesem Themenfeld soll aufgezeigt werden, wie verschiedene Maßnahmenfelder der Primär- und Sekundärprävention – die auf vielfältige Art und Weise Bestandteile in unterschiedlichen Programmen zu

Gewaltprävention oder der Förderung psychosozialer Gesundheit sind – aufeinander bezogen und in Verbindung mit den drei Säulen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (Rolff 2018, S. 17ff.) wirksam werden können.

Hierbei wird ein standortspezifischer Ansatz der Schulentwicklung zur umfassenden und ganzheitlichen Beschäftigung der Organisation mit diesem Themenfeld gewählt, in den bereits zu Beginn des Prozesses oder später spezifische Programme zur Gewaltprävention oder der Förderung der Lebenskompetenzen eingegliedert werden können.

Dieser Zugang zu Schulentwicklung entspringt dem Ansatz der systemischen Organisationsentwicklung. Es geht somit um einen umfassenden Veränderungsprozess, der die Organisation in ihrer Gesamtheit umfasst. Im österreichischen Schulsystem bietet das Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) hierfür einen hilfreichen Rahmen sowie eine fundierte Vorgehensweise, die mit vielfältigen Materialien und Unterstützungsangeboten hinterlegt ist.

Diese Form der Schulentwicklung ermöglicht, dass an Schulen dauerhaft an der Qualität der Beziehungen, der Gestaltung eines sicheren Rahmens, an der Ausgestaltung eines wohlwollenden und fürsorglichen sozialen Klimas und somit der Förderung der psychosozialen Gesundheit und der Prävention von Gewalt gearbeitet werden kann. Sie kann daher einen Zugang bieten, dies in Haltung und dauerhafte Handlungsmuster, Prozesse und Strukturen einzubetten. Wie dies gelingen kann, soll in dieser Publikation umrissen werden.

Standortspezifische Schulentwicklung – insbesondere auch in diesem Feld – ist mit nicht unwesentlichen Ressourcen (Zeit, Kosten etc.) verbunden. Zugleich brauchen nachhaltige Ansätze am Standort eine fundierte Entwicklung, die bei Bedarf auch professionelle Begleitung durch Schulentwicklungsberatung im notwendigen Ausmaß in Anspruch nehmen kann. Und dies ist lohnend, da hierdurch dauerhafte Strukturen und Prozesse etabliert werden können, die Maßnahmen und Programme zur Prävention von Mobbing bzw. der psychosozialen Gesundheitsförderung zum Inhalt haben.

Der Aufbau der Publikation gliedert sich in fünf Abschnitte. Im ersten Teil erfolgt ein Umreißen des gemeinsamen Rahmens. Das Qualitätsmanagement für Schulen wird als Basis für Qualitätsentwicklung an österreichischen Schulen vorgestellt. Im Anschluss wird Schulentwicklung aus der Perspektive der Förderung psychosozialer Gesundheit in diesem Qualitätsentwicklungskontext reflektiert und mit „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ ein konkretes Beispiel vorgestellt.

Der zweite Teil dieser Publikation bietet wichtige und hilfreiche wissenschaftsbasierte Hintergrundinformationen. In den Blick genommen wird zunächst die Bedeutung der Förderung psychosozialer Gesundheit zur Ermöglichung von Lernen. Hierauf folgt eine detaillierte Darstellung von Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung sowie diesbezüglicher hilfreicher Vorgehensweisen. Ein genauer Blick auf die Verantwortung und auch Möglichkeiten von Führungskräften, diese Schulentwicklung – im Kleinen und Großen – durch ihre Leadership zu ermöglichen und sie dazu zu ermutigen, rundet diesen Teil ab.

Im dritten Abschnitt werden unterschiedliche Maßnahmen zur Primär- und Sekundärprävention, die auch im Projekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ besondere Bedeutung hatten, ge-

nauer beleuchtet. Hier werden exemplarische Maßnahmen dargestellt, um aufzuzeigen, dass an verschiedenen Themenfeldern gearbeitet werden kann und bereits vieles am Schulstandort – zumindest in Teilen – vorhanden ist. Diese Handlungsfelder der Präventionsarbeit greifen ineinander und weisen mitunter erhebliche Schnittmengen auf. Zugleich wird hier sichtbar, dass es um die Verbindung verschiedener Elemente geht, um umfassende und breit wirksame Prävention umzusetzen, und hierfür ein strukturierter und durchdachter Schulentwicklungsprozess erforderlich ist. In diesem Sinne soll insbesondere dieser Teil aufzeigen, dass an vielen Punkten angesetzt werden kann und es mittel- bis längerfristig um die Inklusion verschiedener – für den Standort sinnvoller – Elemente in den schulischen Alltag geht.

Der vierte Abschnitt stellt die Begleitforschung zum Projekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ vor. Dargestellt wird zunächst die qualitative Begleitforschung, die sich mit Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen befasst hat. Im Anschluss wird ein Einblick in die begleitende Evaluierung der verschiedenen Prozessschritte der Schulentwicklungsberatung im Projekt gegeben.

Die Publikation wird durch „Stimmen aus der Praxis“ abgerundet. Es werden zwei Interviews mit Schulen, die am Projekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ teilgenommen haben, vorgestellt. Hier zeigen jeweils die Schulleitung und die Projektkoordination ihren Zugang zum Projekt und zu weiterführenden Initiativen.

Wir bedanken uns bei allen Schulen, die wir in diesen Entwicklungsprozessen als Schulentwicklungsberater:innen begleiten durften. Wir konnten hierbei auch unser Bild von Beratung in diesen komplexen Entwicklungsfeldern schärfen. Diese Publikation fußt auch auf diesen Erkenntnissen. Darüber hinaus bedanken wir uns bei allen Autor:innen für die hingebungsvolle Arbeit an den Texten und die fundierten Einblicke in die einzelnen Themenfelder.

Und vor allem bedanken wir uns bei Ihnen, die Sie diese Publikation lesen. Möge sie in Bezug auf die Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen zur Prävention von Gewalt und der Förderung psychosozialer Gesundheit hilfreiche Impulse für Sie bereithalten.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Das Redaktionsteam

Literatur

- Felder-Puig, R., Teutsch, F. & Winkler, R. (2023a). Psychische Gesundheit von österreichischen Jugendlichen. HBSC Factsheet 01 aus Erhebung 2021/22. Wien: BMSGPK.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F. & Winkler, R. (2023b). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. Wien: BMSGPK.
- Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.-G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.12–39.



Qualitätsentwicklung & psychosoziale Gesundheitsförderung

Nina Doberer, Michaela Jonach

QMS und psychosoziale Gesundheitsförderung:
Strategien, Methoden und Instrumente

Florian Wallner

Schulentwicklung zur Förderung psychosozialer Gesundheit

Florian Wallner, Elisabeth Muik

Umsetzungsbeispiel „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“

Was ist QMS? – Eine kurze Einführung

Um sich ständig verändernden Umweltbedingungen und aktuellen Herausforderungen professionell zu begegnen, benötigen Schulen transparente und systematische Strukturen des Planens und Entscheidens sowie geeignete Strategien der Steuerung für den schulischen Alltag. Nur so können sie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in einer guten und gesunden Schule, die sich über ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag verständigt (Brägger & Posse 2007), vorantreiben. Das bedeutet vor allem

- zu wissen, über welche Voraussetzungen Schüler:innen verfügen und wie ihre Potenziale weiterentwickelt werden können;
- Lehrende in ihrem professionellen Handeln zu adressieren, sie zu unterstützen und ihre Kooperation zu fördern;
- auf Basis von Evidenzen schulspezifische Entwicklungsziele zu formulieren und die Zielerreichung regelmäßig zu überprüfen;
- in aktivem Austausch und enger Zusammenarbeit mit internen und externen Kooperationspartner:innen zu stehen (BMBWF 2022a).

Psychosoziale Gesundheitsförderung im Qualitätsrahmen für Schulen

Gesetzliche Grundlage für QMS (Qualitätsmanagementsystem für Schulen) ist die Bildungsgesetzgebung 2017 (§ 5 Abs. 1 BD-EG). Diese beinhaltet die Erstellung eines umfassenden Bildungscontrollings auf der Ebene der Schulverwaltung und der Schulen. Das Thema Qualitätsmanagement wird konkret in § 5 behandelt und sieht eine schulartenübergreifende und flächendeckende Entwicklung sowie Implementierung eines Qualitätsrahmens für Schulen (QR), die Bereitstellung von Instrumenten für die verpflichtende Selbstevaluation von Schulen, die Implementierung der externen Schulevaluation sowie die Einführung eines periodischen Planungs- und Berichtswesens und eines Bildungsmonitorings vor (BD-EG 2017).

Im Mittelpunkt von QMS steht das Lehren und Lernen und allem voran die Schüler:innen selbst. Sie sollen, unabhängig davon welche Schule sie besuchen, die bestmöglichen Bedingungen für Bildung und Lernen vorfinden. QMS trägt dazu bei, dass Entwicklungsprozesse zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert vorangebracht werden und so Unterricht mit klaren Zielen, methodischer Vielfalt und individueller Förderung in einer positiven Lernumgebung sichergestellt werden kann. Gleichzeitig wird dadurch die Kooperation zwischen den Lehrenden gestärkt, was wiederum eine professionelle Unterrichtsentwicklung fördert und in weiterer Folge zu einer Entlastung der Lehrenden führt.

Grundlage für ein gemeinsames Verständnis über wesentliche Merkmale von Schulqualität bildet der Qualitätsrahmen für Schulen. Auf diesem basiert das Qualitätsmanagementsystem für Schulen. Der Qualitätsrahmen umfasst insgesamt fünf Qualitätsdimensionen, von denen vier auf schulische Prozesse abzielen und eine auf Ergebnisse und Wirkungen der schulischen Arbeit ausgerichtet ist. Die Erreichung der intendierten Ergebnisse und Wirkungen wird über die professionelle Gestaltung und Umsetzung der vier Prozessdimensionen (Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen) durch Schulleitung, Lehrende und Lehrenden-Teams sowie durch das weitere pädagogische Personal sichergestellt (Braun & Jonach 2021, S. 5; BMBWF 2021).



Abb. 1: Qualitätsrahmen für Schule

QMS erkennt die Bedeutung der psychosozialen Gesundheitsförderung an und integriert entsprechende Maßnahmen, die sowohl auf der Präventionsebene als auch auf der Interventionsebene wirken. So finden sich in allen Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens für Schulen und in der Qualitätsdimension 3.5 im Besonderen¹ Kriterien, die sich mit Maßnahmen zur Förderung von psychosozialer Gesundheit verbinden lassen.

Qualitätsdimension und Qualitätsbereich	Qualitätskriterien
1. Qualitätsmanagement 1.1. Qualität entwickeln und sichern	<p>Die Schulleitung... ...etabliert Feedbackstrukturen an der Schule und sorgt für Verbindlichkeit im Hinblick auf das Einholen und die weitere Arbeit mit den Ergebnissen.</p> <p>Lehrende... ...holen regelmäßig Feedback von den Lernenden sowie von Kolleginnen und Kollegen ein und verbessern auf Basis dessen ihren Unterricht laufend.</p>
2. Führen und Leiten 2.1 Führung wahrnehmen 2.2 Schule und Unterricht organisieren und entwickeln 2.3 Personal auswählen und entwickeln	<p>Die Schulleitung... ...nimmt Konflikte an der Schule wahr und greift bei Bedarf ein. ...unterstützt und fördert eine qualitätsorientierte, gesundheitsförderliche sowie gender- und diversitätsgerechte Schulkultur und vertritt die damit verbundenen Werte und Haltungen.</p> <p>Die Schulleitung... ...trägt Verantwortung für einen effizienten und effektiven Personaleinsatz sowie für Kommunikationsprozesse nach innen und außen und verfügt außerdem über funktionierendes Krisen- und Notfallmanagement. ...sorgt für funktionierende Kommunikationsprozesse nach innen (gegenüber Lehrenden, dem weiteren pädagogischen Personal, dem sonstigen Personal sowie gegenüber Lernenden und Erziehungsberechtigten) und außen (gegenüber den zuständigen Behörden, den Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie der Öffentlichkeit) ...sorgt für ein funktionierendes Krisen- und Notfallmanagement.</p> <p>Die Schulleitung... ...stellt sicher, dass Strukturen und Angebote für die systematische Einarbeitung neuer Lehrender und des weiteren pädagogischen und sonstigen Personals vorhanden sind.</p>
3. Lernen und Lehren 3.1. Lern- und Lehrprozesse gestalten	<p><i>Unterricht gestalten und Lernen initiieren</i></p> <p>Lehrende und das weitere pädagogische Personal... ...gestalten eine lernförderliche Lernumgebung, die von Wertschätzung, Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist.</p> <p>...reflektieren eigene Haltungen, Einstellungen und Zuschreibungen gegenüber den Lernenden mit dem Ziel, deren Potenziale besser erkennen und aktivieren zu können. ...führen die Klasse und etablieren mit den Lernenden Regeln für ein gelingendes soziales Miteinander und den Umgang mit Konflikten.</p> <p><i>Individualisierung und Kompetenzorientierung</i></p> <p>Lehrende und das weitere pädagogische Personal... ...verstehen es als ihre Aufgabe, Lernende individuell wahrzunehmen und zu fördern sowie stereotype Zu- und Festschreibungen zu vermeiden.</p>

<p>3.4 Professionell zusammenarbeiten</p>	<p>Lehrende und das weitere pädagogische Personal... ...nutzen kollegiales Feedback, um von- und miteinander zu lernen. ...stellen sicher, dass die kooperativ erarbeiteten Konzepte und Ergebnisse dokumentiert und in Schulentwicklungsprozesse eingebracht werden.</p> <p>Die Schulleitung... ...gewährleistet Strukturen, die unterschiedliche Formen der Kooperation unter Lehrenden ermöglichen und fördern.</p>
<p>4. Schulpartnerschaft und Außenbeziehung 4.1. Schulpartnerschaft gestalten</p>	<p>Lernende, Lehrende und Erziehungsberechtigte... ...nutzen ihre Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte im Rahmen der Schulpartnerschaft und bringen ihre Vorschläge und Interessen ein. ...beteiligen sich am Schulleben und erleben sich als Teil der Schulgemeinschaft.</p>
<p>5. Ergebnisse und Wirkungen 5.3. Akzeptanz der Schule nach innen und außen</p>	<p>Lernende... ...fühlen sich wohl an der Schule und erleben Anerkennung und Wertschätzung. ...finden ihre individuellen Bedürfnisse und Bedarfe ausreichend berücksichtigt. ...schätzen ihre Lehrenden und deren Unterricht. ...beteiligen sich am Schulleben durch die Teilnahme an und aktive Gestaltung von Schulveranstaltungen sowie ihrer Lernumgebung. ...sind zufrieden mit der Ausstattung und den Räumlichkeiten der Schule.</p> <p>Lehrende und das weitere und sonstige pädagogische Personal... ...fühlen sich wohl an der Schule und erleben Anerkennung und Wertschätzung durch die Schulleitung, die Kolleg/inn/en, die Lernenden, die Erziehungsberechtigten sowie die Kooperationspartner/innen. ...tragen aktiv zur Weiterentwicklung der Schule bei, indem sie sich an Schulentwicklungsprozessen beteiligen.</p> <p>Erziehungsberechtigte... ...wissen, dass die Lernenden an der Schule gut aufgehoben sind, in ihrer Entwicklung gefördert und begleitet werden und die Schule gerne besuchen.</p>

Tab. 1: Beispielhafter Auszug aus QR für Schulen

In der Qualitätsdimension 3. Lernen und Lehren finden sich unter 3.5 *Beratung und Unterstützung anbieten* auch noch Qualitätskriterien, die direkt im Zusammenhang mit psychosozialer Gesundheitsförderung stehen. Hier ist festgehalten, dass die Schulen über ein abgestimmtes Beratungs- und Unterstützungssystem wie z. B. Schulpsycholog:innen, Schulärzt:innen, Schulsozialarbeiter:innen, Kinder- und Jugendhilfe, Jugendcoaches sowie Lehrende mit Zusatzqualifikationen verfügen sollen.

Durch ein auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmtes Beratungs- und Unterstützungsangebot wird eine erfolgreiche Teilhabe der Lernenden am Schulleben gefördert. Lehrende und das sonstige pädagogische Personal nutzen im Bedarfsfall die Expertise von Personen entsprechender Beratungs- und Unterstützungssysteme und informieren die Lernenden über dieses Angebot. Sie be-

raten Lernende in Hinblick auf Lernprobleme und die Entwicklung von Begabung und bringen ihre Erkenntnisse aus der Beratungs- und Unterstützungsarbeit in Schulentwicklungsprozesse ein. Die Schulleitung selbst sorgt für ein funktionierendes Beratungs- und Unterstützungssystem und stimmt schulinterne und außerschulische Angebote aufeinander ab. Sie informiert Lehrende, Lernende und Erziehungsberechtigte und stellt sicher, dass eine regelmäßige Dokumentation und Evaluation der Beratungs- und Unterstützungsangebote erfolgt. Des Weiteren gewährleistet die Schulleitung, dass Ergebnisse und Erkenntnisse aus der schulinternen und außerschulischen Beratungs- und Unterstützungsarbeit für Schulentwicklungsprozesse genutzt werden (BMBWF 2021, S. 16–17).

Somit ist es wichtig, dass Lehrende regelmäßig Weiterbildung erhalten, um ihre Kompetenzen im Bereich der psychosozialen Gesundheitsförderung zu erweitern und aktuelle Erkenntnisse aus der Bildungsforschung in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren. Die Bereitstellung von Ressourcen und Unterstützung durch die Bildungsbehörden und Pädagogischen Hochschulen spielt hierbei eine entscheidende Rolle.

Das QMS-Modell für psychosoziale Gesundheitsförderung nutzen

Das QMS-Modell ermöglicht Schulen, standortbezogene Schwerpunkte für Qualitätsentwicklung und -sicherung zu setzen, die sich stark auf den Unterricht als Kernprozess der Schule konzentrieren. Es fördert die datengestützte Entwicklung von Schule und Unterricht sowie die Kooperation von Lehrkräften. Im QMS-Modell werden drei Akteursebenen adressiert:

1. die Schule (repräsentiert durch die Schulleitung),
2. Lehrenden-Teams
3. sowie einzelne Lehrende.

Für diese drei Gruppen wurden Instrumente entwickelt und im Modell verankert. Die Akteursgruppen sind gemeinsam verantwortlich für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schule und des Unterrichts. Die Akteur:innen befassen sich in ihrer Qualitätsarbeit mit der Benennung von Zielen und Werten (Wofür stehen wir?), mit der Planung von Projekten oder der Zuhilfenahme von Prozessen (Wie arbeiten wir?) und mit der Analyse von Ergebnissen und Wirkungen (Woran erkennen wir, was wir erreichen?) (BMBWF 2023). Dieser Aufbau folgt der Logik des Qualitätsregelkreises (Ziele und Werte definieren, Projekt und Prozesse umsetzen, Ergebnisse und Wirkungen beobachten und Verbesserungen einleiten, die ggf. zu neuen Zielen und Werten führen).

Neben der Kompetenz- und Wissensvermittlung ist es für Schulen ebenso wichtig, die psychosoziale Gesundheit der Lernenden und auch Lehrenden zu berücksichtigen und zu fördern. Psychosoziale Gesundheitsförderung zielt darauf ab, das Wohlbefinden und die seelische Gesundheit von Lernenden und Lehrenden zu stärken sowie psychische Belastungen zu reduzieren. Ebenso steigert sie die Lern- und Leistungsfähigkeit der Lernenden. Es handelt sich um einen ganzheitlichen Ansatz, der sowohl die individuelle Ebene als auch die sozialen und strukturellen Bedingungen in den Blick nimmt.



Abb. 2: QMS-Modell (www.qms.at)

Hierbei spielt unter anderem auch die schulische Umgebung eine wesentliche Rolle. Schule muss als sicherer, unterstützender und wertschätzender Ort gestaltet sein, an dem die Lernenden ihre Fähigkeiten und Talente entfalten und entwickeln können. Dazu gehört unter anderem ein respektvoller Umgang aller Beteiligten, ein positives Schulklima sowie die Förderung sozialer Kompetenzen. (BMGF 2017, S. 7–16.; Zelinka-Roitner & Di Noia 2022). Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen unterstützt Schulen bei diesen herausfordernden Aufgaben.

Die Instrumente, die das QMS-Modell zur Verfügung stellt, lassen sich zur Stärkung der psychosozialen Gesundheitsförderung auf Lehrenden- und Lernenebene einsetzen.

In den Pädagogischen Leitvorstellungen wird die pädagogische Herangehensweise der Schule festgeschrieben. Hier wird dargestellt, wie Lern- und Lehrprozesse an der Schule grundsätzlich gestaltet werden. Innerhalb dieser Formulierung kann bereits festgeschrieben werden, dass sich das Lehren und Lernen an der psychosozialen Gesundheitsförderung orientiert (BMBWF 2022c, S. 3–25).

Wie z. B.:

„Wir verstehen unsere Schule als Lern- und Lebensraum, in dem sich alle Beteiligten (Schüler/innen, Erziehungsberechtigte und alle Mitarbeiter/innen) wohl fühlen. Uns ist ein Miteinander wichtig, das durch Offenheit, Achtsamkeit, Respekt und Würde gekennzeichnet

ist. Wir wollen einen pädagogischen Rahmen bieten, der unseren Schüler/inne/n ein hohes Maß an Sicherheit und Halt gibt und ihnen ermöglicht, selbstbewusste und sozial kompetente Persönlichkeiten zu sein/werden. Wir sehen es als unseren Auftrag, unseren Schüler/innen Lernbedingungen zu bieten, die an ihren individuellen Lernmöglichkeiten und besonderen Bedürfnissen ansetzen. Oberstes Bildungsziel unserer Schule ist die Befähigung der Schüler/innen zu größtmöglicher Selbständigkeit und Selbstbestimmung sowie zur inklusiven Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft.² [...] (BMBWF 2022a)

Konkret lassen sich dann im Schulentwicklungsplan - dem zentralen strategischen Planungs- und Steuerungsinstrument für die Umsetzung sämtlicher Entwicklungsvorhaben einer Schule - Ziele zur Gesundheitsförderung verankern. Diese können anhand von Maßnahmen und Projekten innerhalb der dreijährigen Periode umgesetzt und abschließend evaluiert werden (BMBWF 2022c, S. 3–25).

In Krisensituationen ist es für Lehrende besonders wichtig, rasch zu wissen, an wen sie sich wenden können, um Hilfe zu erhalten, Unterstützung zu suchen und angemessen auf schwierige Situationen zu reagieren. Hierfür ist das Q-Handbuch das wesentliche Arbeitsinstrument der Schule. Das Q-Handbuch beinhaltet alle wichtigen zentralen strategischen Dokumente, wie z. B. den Krisen- und Notfallplan oder das Kinderschutzkonzept sowie alle wichtigen Prozessen einer Schule.

Durch Befragungen über IQES Österreich³ lassen sich auch in Bezug auf das Schulklima oder die Schüler:innenzufriedenheit Handlungsfelder ableiten und im Anschluss konkrete Schul- und Unterrichtsvorhaben in Bezug auf die psychosoziale Gesundheitsförderung definieren. Des Weiteren findet man auf IQES bereits vorgefertigte Schüler:innenbefragungen und auch Lehrer:innenbefragungen zur Prävention, Früherkennung und Frühintervention, Gewaltvorkommen, gute gesunde Schule usw.⁴ Die daraus abgeleiteten Ziele und Maßnahmen können in den Schulentwicklungsplan fließen und am Schulstandort mit Hilfe der Instrumente von QMS umgesetzt werden.

Auf Teamebene können auch, analog zu den Pädagogischen Leitvorstellungen, zentrale Ziele und Werte sowie teamspezifische Spielregeln in Bezug auf psychosoziale Gesundheitsförderung verschriftlicht werden (BMBWF 2022c, S. 3–25).

So könnte z. B. der Team-Auftrag wie folgt lauten:

„[...] Beratung und Unterstützung von Lernenden bei Lernproblemen, persönlichen Herausforderungen oder Krisen; Schnittstelle zu internen und externen Beratungsangeboten; Präventions- und Interventionsarbeit“ (BMBWF 2023)⁵.

Unterstützung bei diesen und auch allen anderen Schulentwicklungsmaßnahmen bekommt die Schulleitung vom/von der zuständige:n Schulqualitätsmanager:in. Im Zuge des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs (BZG) zwischen Schulleitung und Schulaufsicht werden die weitere Planung und Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie die Qualitätskontrolle der Prozesse und Ergebnisse der Schule, aber auch bei Bedarf die Initiierung von Interventionen bzw. Verbesserungsmaßnahmen besprochen (BMBWF 2022c, S. 3–25).

Mit diesen von QMS bereitgestellten Instrumenten können Themen der Gesundheitsförderung an Schulen genutzt und umgesetzt werden. Psychosoziale Gesundheitsförderung und schulisches

Qualitätsmanagement gehen also Hand in Hand. Ein gesundes Schulklima und das Wohlbefinden der Schüler:innen und auch der Lehrenden trägt maßgeblich zur Bildungsqualität bei. Es ist daher entscheidend, eine Verbindung dieser Bereiche herzustellen, diese kontinuierlich zu stärken und weiterzuentwickeln.

Literatur

- BD-EG (2017). Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz, BGBl. I 138/2017.
- BMBWF (2021). Der Qualitätsrahmen für Schulen (3. Aufl.). Wien.
- BMBWF (2021). Qualitätskreislauf. Online unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/qualitaetskreislauf>, letzter Zugriff am 24.07.2023.
- BMBWF (2022a). Einführung von QMS. Online unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/einfuehrung-von-qms>, letzter Zugriff am 20.07.2023.
- BMBWF (2022b). Pädagogische Leitvorstellungen. Online unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/paed-leitvorstellungen>, letzter Zugriff am 31.07.2023.
- BMBWF (2022c). QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen. Wien. S. 3–25.
- BMBWF (2023). QMS-Modell und Instrumente. Online unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente>, letzter Zugriff am 31.07.2023.
- BMGF (2017). Gesundheitsziele Österreich. Richtungsweisende Vorschläge für ein gesünderes Österreich – Kurzfassung. Wien. S. 7–16.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation. In: H., Braun & M., Jonach (2021), QMS–Qualitätsmanagement für Schulen. Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann. In Erziehung und Unterricht, Heft 9-10/2021, S. 5–7.
- H., Braun & M., Jonach (2021), QMS–Qualitätsmanagement für Schulen. Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann. In Erziehung und Unterricht, Heft 9-10/2021, S. 5–7.
- IQES-online (2023). <https://www.iqesonline.net/at/>.
- Zelinka-Roitner, I. & Di Noia, P. (2022). Vortrag „Über psychische Gesundheit reden...ein Thema für die Schule?“ – Online-Netzwerktagung. Dokumentation der Tagung. Online unter: https://wohlfuehlzone-schule.at/nachlese_netzwerktagung2022, letzter Zugriff am 27.07.2023.

Endnoten

¹Auf die Qualitätsdimension 3.5 wird auf S. 19 Publikation näher eingegangen

²Das gesamte Dokument zur PLV und weitere Beispiele finden Sie unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/paed-leitvorstellungen>.

³<https://www.iqesonline.net/at/>.

⁴Standortbestimmung als gesunde Schule, beispielhafte IQES-Befragungsinstrumente:

S101 – Standortbestimmung als gute gesunde Schule (Item Pool)

S103 – Fragen an Lehrpersonen für eine Standortbestimmung zur Bewegten Schule

Früherkennung und Frühintervention:

S112b – Schüler/innen-Befragung zur Prävention und Früherkennung (7.-9. Schulstufe)

S220-at – Schüler/innen-Befragung zum Gewaltvorkommen (AVEO-S-revised)

S109 – Lehrpersonenbefragung: Standortbestimmung zur Prävention, Früherkennung und Frühintervention

S221-at – Lehrpersonen-Befragung für die Selbsteinschätzung und Erweiterung des professionellen Handelns bei Gewaltvorkommen (AVEO-T revised)

Handlungsstrategien zur Förderung eines gesunden Schulklimas:


S14a – Lehrpersonen-Befragung zum Schulklima (1.-9. Schulstufe)

S14b – Lehrpersonen-Befragung zum Schulklima (ab. 10. Schulstufe)

⁵Das gesamte Teamprofil und weitere Beispiele finden Sie unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/teamebene>.

Schulentwicklung zur Förderung psychosozialer Gesundheit¹

(Florian Wallner)



Aufbauend auf dem vorangegangenen Text dieser Publikation kann ein einleitender Gedanke zu diesem Beitrag sein: Um nachhaltig an der Prävention von Gewalt bzw. der Förderung der psychosozialen Gesundheit in Schulen zu arbeiten, braucht es einen umfassenden und strategischen Ansatz am jeweiligen Schulstandort.

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, in diesem Sinne mögliche Schritte und Maßnahmen in Bezug zu dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff 2018a, S. 17ff.) zu setzen und diesbezügliche Verbindungslinien und mögliche Vorgehensweisen zu skizzieren.

Drei Perspektiven der Einbettung

Ein strategischer Ansatz der Schulentwicklung zur Förderung der psychosozialen Gesundheit bzw. der Prävention von Gewalt benötigt einen systemischen Fokus und eine Umsetzung aus mehreren Perspektiven, die sich wiederum auf jeweils mehrere Ebenen erstrecken.

Die erste Perspektive ist jene der organisatorischen Einbettung. Hier können die personenbezogene Unterrichts- (bspw. curricular), die Klassen- und auch die Schulebene unter Einbeziehung der Schulgemeinschaft und Partnern aus dem Umfeld unterschieden werden (Cefai et al. 2021; Downes & Cefai 2016).

Die zweite Perspektive ist die inhaltliche. Diese setzt sich aus Sensibilisierung, Prävention und Case-Management zusammen (Downes & Cefai 2016; Schubarth 2020; Wallner 2018; BMBWF 2018).

Die dritte Perspektive schließlich ist jene der Umsetzung in einen Prozess systemischer Organisationsentwicklung (Cefai et al. 2021; Downes & Cefai 2016). Hierbei geht es im Wesentlichen um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (Huber & Schneider 2020, S. 167). Dieser umfasst aus dem Blickwinkel der Schulentwicklung heraus die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung (Rolff 2018a, S. 17ff.).

In der Schulentwicklung zur Prävention von Gewalt sowie der Förderung der psychosozialen Gesundheit geht es somit um eine schulweite Strategie, eine Ableitung und Umsetzung von konkreten Maßnahmen und deren dauerhafte Einbettung in den Schul- und Unterrichtsalltag. Inhaltlich reicht der Spannungsbogen von Sensibilisierung, der eigenen Haltung und Vorbildwirkung, primärpräventiven Maßnahmen wie der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, positive Beziehungen in der Klasse und ein gesundheitsförderliches Schulklima über klare Regeln für Verhalten und Interaktion bis hin zu Partizipation und Empowerment. Darauf aufbauend benötigt es Maßnahmen der Sekundär- oder Tertiärprävention, also Vorgehensweisen, wenn Sorge um die psychosoziale Gesundheit besteht oder es zu Übergriffen oder Verdachtsfällen von Gewalt kommt (Cefai et al. 2021, S. 42; Laaber & Schuch 2022; Gyurkó 2021; BMBWF 2018; Huber & Schneider 2020, S. 167ff.; Rolff 2018a, S. 17ff.; QMS 2023; Wallner 2018).

Die Vielfalt der möglichen angeführten Maßnahmen ergibt sich daraus, dass sich im Bereich der Förderung der psychosozialen Gesundheit an Schulen sogenannte ‚Whole School Approaches‘ als zielführend herausgestellt haben. Diese setzen umfassend an und können je nach Gegebenheiten am Standort flexibel ausgestaltet werden (Cefai et al. 2021, S. 11ff.; Wallner 2022, S. 16ff.). Die Breite an Möglichkeiten zu Grenzverletzungen, Übergriffen und Ausübung von Gewalt in der Schule sowie die Auswirkungen schulischer Belastung und die Bedeutung des Schulklimas sprechen ebenfalls für diesen ganzheitlichen Zugang (BMBWF 2023a; Cefai et al. 2021; Felder-Puig et al. 2023).

Entwicklung der Schule als Gesamtorganisation

Ein lebendiges Konzept zur Förderung der psychosozialen Gesundheit an der Schule aufzubauen ist ein Prozess zur Entwicklung der Schule als Organisation. Die Verantwortung für eine gesundheitsförderliche und gewaltfreie Schule tragen daher alle Beteiligten, insbesondere die Erwachsenen. Zugleich ist es wichtig, im Blick zu haben, dass die Verantwortung für die Initiierung dieses Entwicklungsprozesses zunächst bei der Schulleitung liegt. Diese benötigt jedoch die Beteiligung aller Schulpartner und insbesondere die aktive Ausgestaltung im Sinne einer Mitwirkung durch die Pädagog:innen sowie die Bildung einer Steuergruppe (Rolff 2020, S. 37ff.; Rolff 2018b, S. 71ff.).

Cefai et al. (2021, S. 53) sprechen diesbezüglich aus Perspektive der Förderung psychosozialer Gesundheit von einer erforderlichen *quality implementation*, die die Bereiche der Planung, Implementierung, Evaluierung und laufender Unterstützung umfasst, und heben die Bedeutung von übergeordneten Strategien sowie Strukturen und Maßnahmen am Standort ebenso heraus wie die Bedeutung von Leadership.

In diesem Sinne braucht ein Schulentwicklungsprozess vor allem ein gemeinsames Bekenntnis aller Pädagog:innen zur Bereitschaft der Mitwirkung in diesem Themenfeld, den Aufbau von aus einer Strategie abgeleiteten Prozessen und Strukturen sowie die Erarbeitung von – für den Standort – brauchbaren und praktikablen Maßnahmen. In diesem Prozess ist die Partizipation von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten und weiteren Partnern ebenfalls ein wichtiges Element (Rolff 2019, S. 302ff.; Wachs et al. 2016 S. 159ff.; Wallner 2018, S. 70ff.; Laaber & Schuch 2022).

In einem Schulentwicklungsprozess geht es insofern darum, eine nachhaltige Verankerung zu erreichen. Daher können hier die Kultur, der Ethos und pädagogische Leitvorstellungen der Schule im Sinne einer gemeinsamen Entwicklung und Verantwortung mit besonderem Fokus auf die Nachhaltigkeit der Implementation von Entwicklungsmaßnahmen in den Blick genommen werden (Cefai et al. 2021, S. 53; QMS 2023; Rolff 2018a, S.14f.).

Im Schulalltag gelebte Prävention im Sinne einer Entwicklung der Organisation Schule kann daher nicht von außen in eine Schule ‚hineinimplementiert‘, sondern nur von innen heraus entwickelt werden. Zugleich sind Leitfäden sowie Erfahrungswerte von außen eine unersetzliche Orientierungshilfe und solide Basis für die eigene standortspezifische Entwicklung. Strategische Konzepte wie die „Strategie zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule“ des BMBWF können eine gute Basis für diese standortspezifische Entwicklung schaffen (BMBWF 2023b).

Auf den nächsten Seiten sollen mögliche Ansatzpunkte, Herangehensweisen und inhaltliche Fokuspunkte standortspezifischer Schulentwicklung in diesem Kontext beleuchtet werden.

Drei Ansatzpunkte der Schulentwicklung zur Förderung der psychosozialen Gesundheit

Wie im ersten Beitrag von Jonach und Doberer (diese Publikation, S. 16) dargelegt, bietet das QMS² ausgehend vom Qualitätsrahmen mit den entsprechenden Qualitätsdimensionen und daraus abgeleiteten Qualitätskriterien sowie den zur Verfügung gestellten Instrumenten (und vielem mehr) eine solide Basis, um sich dem Themenfeld der psychosozialen Gesundheitsförderung in der Schulentwicklung anzunähern. Das QMS steht gerade auch für Entwicklungsvorhaben in diesem Bereich zur Verfügung, bietet Unterstützung bei der Planung, Entwicklung und Umsetzung von Strategien und Maßnahmen. Schulentwicklung im hier ausgeführten Sinne meint, wie Bodlak (diese Publikation, S. 64) im Detail ausführt, Entwicklungsprozesse, die sich auf den drei Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung bewegen. Diese sind verwoben. Die Maßnahmen auf den einzelnen Ebenen bedingen Maßnahmen auf den anderen und umgekehrt (Rolff 2018a, S. 25f.; Bodlak 2018, S. 83ff.). In diesem Sinne folgt nun ein kurzer Blick darauf, wie diese Bereiche im Kontext der Förderung psychosozialer Gesundheit beispielhaft gedacht werden können.

Organisationsentwicklung

Organisationentwicklung bedeutet, die Schule – als System gedacht – von innen heraus, durch die Entwicklungsarbeit der Pädagog:innen und Schulpartner, weiterzuentwickeln. Hierbei geht es darum, zielorientiert, planend und langfristig bzw. strategisch vorzugehen (Bodlak 2018, S. 84; Rolff 2019, S. 302ff.). In der Organisationsentwicklung geht es um Verhaltensmuster, Prozesse und Strukturen – um ein Lernen auf den Ebenen der Individuen und des sozialen Systems – also der Organisation (Grossmann et al. 2015, S.16f.; Rolff 2018a, S. 17ff.). Betrachtet mit der Brille der Förderung psychosozialer Gesundheit können wir ableiten, dass nachhaltige Prävention an Schulen Konzepte braucht, die in die regulären Abläufe und Strukturen des Schullebens aufgenommen werden (Cefai et al. 2021; Schubarth 2020, S. 126ff.). Diese Einbettung sollte standortspezifisch passgenau sein, um sich im Schulalltag auch bewähren zu können (Muik & Wallner 2021; Wallner 2021b).

Beispiele für Maßnahmen, die eine Verankerung in den Strukturen und Abläufen brauchen, sind:

- ein Case-Management-Ablauf
- präventive Workshops und deren Einbettung in den Unterrichtsalltag
- der Aufbau eines Peer-Learning-Programms
- periodische Schulungen zu Gesprächsführung bezüglich herausfordernder Situationen und dem Erkennen von Gewaltformen
- Maßnahmen zur psychosozialen Gesundheitsförderung im Rahmen des Unterrichts
- Programme zum Sozial-Emotionalen Lernen (SEL)

Die Notwendigkeit der Verankerung von Maßnahmen in Abläufen und Strukturen kann auch mit dem Beispiel der Verweildauer von Schüler:innen in einer Schule unterstrichen werden: In der Pri-

marstufe und der Mittelschule ändern sich ca. 50 % der Schüler:innen und Erziehungsberechtigten alle zwei Jahre. Diese tragen und prägen über ihre ‚mitgebrachte‘ Sozialisation und ihre an der Schule ‚gelernten‘ Verhaltensweisen maßgeblich die Kultur mit. Dies bedeutet, dass es dauerhaft umgesetzte praktische Konzepte und Maßnahmen braucht, damit diese sich als gelebte Kultur auch halten können. Damit diese Maßnahmen dauerhaft umgesetzt werden können, müssen sie wiederum in Abläufen und Strukturen verankert sein.

Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung kann in diesem Themenfeld als zentrales Entwicklungs- und Handlungsfeld der Pädagog:innen betrachtet werden. Es geht hier um die Qualität der Beziehungen und des Unterrichts, da die unmittelbaren Interaktionen der Pädagog:innen die Unterrichtsgestaltung prägen. In Verbindung mit der Organisationsentwicklung braucht es dabei auch den Blick auf Bereiche wie Methodentraining, Gestalten von angemessenen Lernsettings, Kommunikation mit den Schüler:innen, Kooperation der Lehrer:innen und Teammanagement oder auch Orientierung am Leitbild der Schule. Diese Verbindung soll es ermöglichen, bestehende Routinen zu verändern und die ‚neuen‘ Verhaltensmuster dauerhaft am Leben zu halten (Rolff 2018a, S. 19ff.; Bodlak 2018, S. 85).

Betrachtet mit der Brille der Förderung psychosozialer Gesundheit können hier viele Faktoren in den Blick genommen werden. So ist die konkrete, unmittelbare Interaktion von Lehrer:innen im Sinne ihres Vorlebens ein starker Wirkfaktor für die Prävention von Gewalt (Schubarth 2020 S. 127f.; Wachs et al. 2016, S. 159ff.). Aber auch die Fähigkeit, sozial-emotionale Lernprozesse anzuleiten, soziales Lernen und der Fokus auf das Erlernen konstruktiver Konfliktklärung erweisen sich als überaus wichtig – gerade zur Prävention von Eskalation auf Ebene der Schüler:innen (Alsaker 2017; Downes & Cefai 2016; Wallner 2018). Darüber hinaus sind die Fähigkeit, förderliche Beziehungen zu gestalten (Baer & Koch 2020), die Wahrung von persönlichen Grenzen (Jul 2018) sowie die Etablierung von Regeln und Konsequenzen wichtige Faktoren (Leimer 2011; Olweus 2006). Ein weiterer Faktor ist, bei der Gestaltung des Unterrichts die unter der Oberfläche ablaufenden gruppenspezifischen Prozesse wahrzunehmen und diesbezüglich passende Unterrichtshandlungen zu planen und umzusetzen (Schubarth 2020, S. 128f.), um somit die Beziehungsqualität in der Klasse zu stärken (Flecha et al. 2023, S. 51). Wichtig ist ebenfalls die Gestaltung eines Rahmens, in dem Schüler:innen sicher vor bspw. verbalen Übergriffen sein können. Es geht also um einen Rahmen, der Lernen in einer angstfreien, gesundheitsförderlichen Umgebung möglich macht (Kessler & Strohmeier 2009; Wallner 2018).

Personalentwicklung

Ergänzt werden die Organisationsentwicklung und die Unterrichtsentwicklung durch die Personalentwicklung. Diese ist so bedeutsam, da die Entwicklung der Beziehungs- und Unterrichtsqualität ebenso wie die Qualität von erarbeiteten standortspezifischen Prozessen und Strukturen von der Kompetenz der Pädagog:innen abhängig ist. Hier geht es vermehrt um (über)fachliche Qualifikation, um Kompetenzen wie Teamarbeit oder Konfliktmanagement (Bodlak 2018, S. 86; Rolff 2018a, S. 24; Buhren & Rolff 2019, S. 463ff.).

Betrachtet mit der Brille der Förderung psychosozialer Gesundheit ist ein gemeinsames Commitment aller und insofern eine Sensibilisierung für die Bedeutung dieses Themas sowie für die Bedeutung der eigenen Handlungen von großer Relevanz. Es braucht daher unter anderem Kompetenzen bzw. Entwicklung

- in der Gestaltung fürsorglicher Beziehungen (Schubarth 2020, S. 127f.; Baer & Koch 2020)
- im Aufbau von Vertrauen (Jannan 2010, S. 75)
- in einer Kommunikation, die von der Haltung der Gleichwürdigkeit geprägt ist (Juul 2014, S. 8f.)
- in Bezug auf die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu transformieren (Faber & Messner-Kaltenbrunner 2019)
- zu entsprechenden Fertigkeiten und Methodenkompetenz zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung (Downes & Cefai 2016; Cefai et al. 2021).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass Übergriffe und Gewalt erkannt werden und hierauf klar reagiert wird. Auch hierfür bedarf es entsprechender Sensibilisierung und Fortbildung (BMBWF 2023a; BMBWF 2018).

Verbindung dieser Ebenen am Beispiel der Gewaltprävention

Mit der Brille der Gewaltprävention können wir daher davon ausgehen, dass bei einem Schulentwicklungsprozess zur Erarbeitung und Verankerung bspw. eines Gewaltpräventions- oder Kinderschutzkonzepts diese drei Entwicklungsebenen untrennbar verbunden sind. Sie bedingen und ergänzen einander. Dies kann exemplarisch mit der Abbildung 1 in Anlehnung an Rolff (2018a S. 17ff.) dargestellt werden.

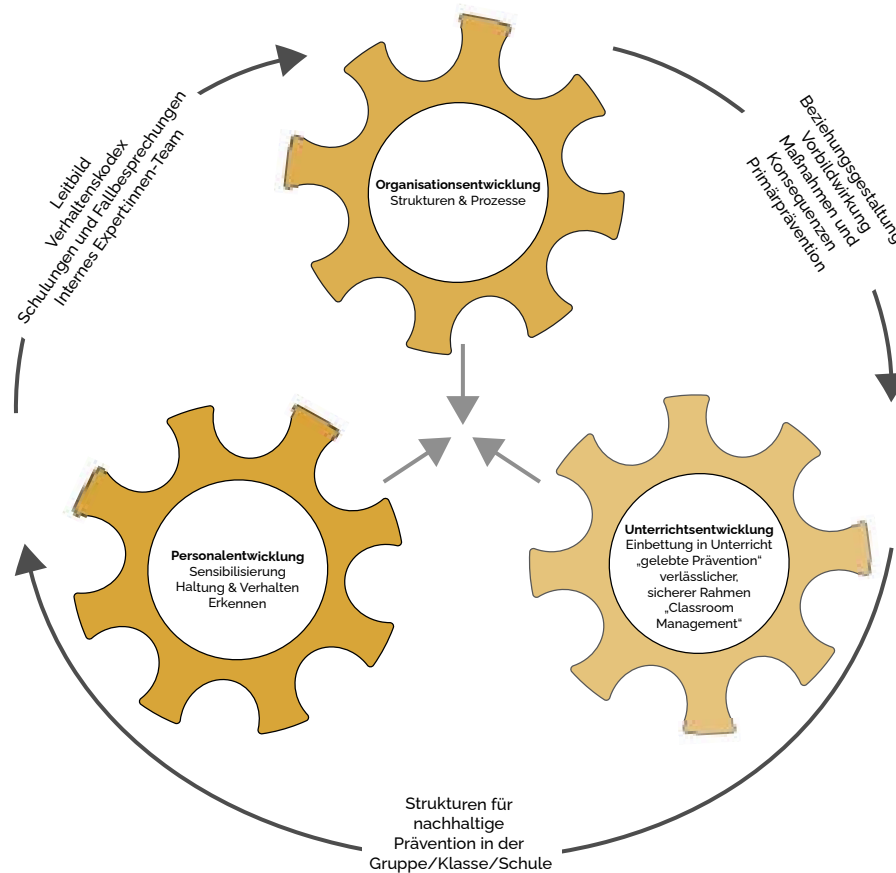


Abb. 1: Zusammenspiel von OE, UE und PE am Beispiel der Gewaltprävention; Credit: Lisa Berger/Florian Wallner

Die in der Abbildung 1 dargelegten Entwicklungsrichtungen und -optionen können beispielsweise für die Beschreibung standortspezifischer Vorgehensweisen zu Gewaltprävention in einem Leitbild oder den pädagogischen Leitvorstellungen dienlich sein. Auch zur Veranschaulichung des Zusammenhanges einer gemeinsamen Sensibilisierung und der nachhaltigen Verankerung von Präventionsmaßnahmen oder als Kompass für die Ist-Stand-Analyse können sie einen Beitrag leisten.

Die Abbildung 1 zeigt, dass Organisationsentwicklung und Personalentwicklung einander in Planung und Umsetzung bedingen. Hier geht es beispielhaft um das Leitbild, einen gelebten Verhaltenskodex oder auch den Aufbau eines internen Teams von Expert:innen. Es braucht hierbei sowohl die individuelle Sensibilisierung bzw. Professionalisierung als auch den Transfer dieser Kompetenzen in nachhaltige, neue Handlungsmuster, die durch Strukturen und Prozesse ermöglicht bzw. gestützt werden.

Die Personalentwicklung steht auch in engem Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung, da die gelebte Beziehungsgestaltung und Vorbildwirkung in großem Ausmaß ‚in der Klasse‘ stattfindet. Maßnahmen zum Aufbau gelingender Beziehungen und eines förderlichen Klassenklimas sowie die Fähigkeit, bei Übergriffen angemessen zu intervenieren, sind hier eine Grundvoraussetzung für gelingende Prävention. Hierbei braucht es über den Erwerb der individuellen Kompetenzen hinaus Handlungsoptionen zur Umsetzung und dauerhaften Einbettung dieser in den Unterrichtsalltag.

Die Unterrichtsentwicklung wiederum kann in diesem Sinne langfristige Wirkung nur im Zusammenspiel mit der Organisationsentwicklung entfalten. Hier stellt sich beispielhaft die Frage, welche Strukturen, verbindliche Vorgehensweisen und auch Freiräume sowie Handlungsoptionen für Lehrer:innen geschaffen werden, alltägliche und vertiefende Präventionsmaßnahmen dauerhaft im Unterricht zu verankern.

Hilfreiche Bedingungen für die Schulentwicklung

Auch bei der Gestaltung eines Rahmens für Schulentwicklung in diesem thematischen Kontext können Faktoren identifiziert werden, die einen guten Nährboden bieten, um darauf aufzubauen. Bodlak (2018, S. 94f.) stellt dies anhand verschiedener Gelingensbedingungen für Schulentwicklung(sberatung) dar und führt diese auch in der vorliegenden Publikation aus (S. 70). Vier dieser dargestellten Gelingensbedingungen sollen hier ebenfalls skizziert werden:

- Die Schule hat ihre Herausforderungen und Handlungsfelder definiert. Die Entwicklungsinteressen und Bedürfnisse sind bekannt. Es gibt hierzu ein gemeinsames Verständnis.
- Die Leitung der Schule ist von der Bedeutung des Entwicklungsprozesses (und einer Beratung) überzeugt und demonstriert diese Überzeugung dauerhaft. Sie beteiligt sich aktiv an der Planung, Entwicklung und Implementierung.
- Es gibt eine Steuergruppe, bestehend aus Vertreter:innen des Kollegiums. Diese ist für den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses hilfreich. Sie lenkt in Abstimmung mit der Schulleitung den Prozess. Bei der Zusammensetzung erweist es sich als zielführend, die Vielfalt des Kollegiums auch in der Steuergruppe zu repräsentieren.
- Es gibt eine Einbindung der Schule in ein regionales Netzwerk zum Austausch von Erfahrungen.

Am Beispiel der Prävention von Gewalt dargestellt, könnte dies bedeuten:

- Es wird eine Ist-Stand-Erhebung durchgeführt, die im Anschluss im Kollegium und mit den Schulpartnern diskutiert wird. Hierdurch können Gelingendes und Handlungsbedarf sichtbar gemacht sowie ein gemeinsames Commitment entwickelt werden (Schubarth 2020, S. 224ff., Wallner 2018, S. 71ff.).
- Kinderschutz und die Prävention von Gewalt ist ebenso wie die allgemeine Förderung der psychosozialen Gesundheit – im Sinne der Haltung und des Vorlebens – Leitungsaufgabe. (Wallner 2018, S. 69; Gerick 2021, S. 62ff; Muik in dieser Publikation, S. 78).
- Auch bei Schulentwicklungsprozessen im Feld der Gewaltprävention zeigt sich, dass eine Steuergruppe und deren professionelle Begleitung hilfreich für den Entwicklungsprozess am Standort eingeschätzt wird (Haider & Wallner 2023).
- Es ist wichtig, die entsprechenden Netzwerke, insbesondere für die Vorbereitung einer allfällig erforderlichen Intervention, aufzubauen. Ein Case-Management braucht eine enge Vernetzung mit unterstützenden Organisationen, die im Bedarfsfall als Expert:innen hinzugezogen werden können (BMBWF 2023a; BMBWF 2018).

Hier kann noch ergänzt werden, dass es besonders bedeutsam ist, am Standort bereits Vorhandenem die entsprechende Wertschätzung zu erweisen. Das können bspw. gelungene Projekte, vorhandene Stärken und Kompetenzen oder auch Erfahrungen sein, die sichtbar gemacht werden oder verstärkt in den Diskurs der Entwicklungsarbeit einfließen. Darüber hinaus ist es ebenso wich-

tig, relevante Umfeldfaktoren in den Entwicklungsprozess zu integrieren (Grossmann et al. 2015, S. 98f.; Cefai et al. 2021; Wallner 2021b).

Insofern kann standortspezifisch auf Bestehendem aufgebaut werden und ‚das Machbare‘ in den Blick genommen sowie bereits Vorhandenes entsprechend gewürdigt werden.

Besonders betont werden kann in diesem Zusammenhang – von der Ist-Stand-Analyse über die Würdigung des Bestehenden, der kooperativen Entwicklung von Maßnahmen und der konkreten Implementierung und Verankerung hinweg – nochmals die Bedeutung der Arbeit von Steuergruppen (Holtappels 2020, S. 60ff.). Oder wie Rolff (2020, S. 37) beschreibt: „Wenn es jedoch nicht auch vom Kollegium getragene innerschulische Strukturen gibt, die die Arbeit an der Schulentwicklung unterstützen und verbreitern, verpuffen alle Ideen und Initiativen.“

Möglicher Ablauf eines Entwicklungsprozesses

Grundlegende Meilensteine eines Ablaufs für einen standortspezifischen Entwicklungsprozess können in dem bislang beschriebenen Sinne hier beispielhaft dargestellt werden (Wallner 2018; QMS 2023; Huber & Schneider 2020; Grossmann et al. 2015; Lindau-Bank 2018, S. 42):

Sensibilisierung und Information

- Sensibilisierung anhand von Leitfragen
 - Was wird unter psychosozialer Gesundheit, Grenzverletzung, Übergriff, Gewalt, Konflikt, Mobbing verstanden?
 - Welchen (gemeinsamen) Zugang gibt es hierzu?
 - Welche Handlungsweisen werden bei uns befürwortet, welche zurückgewiesen?
 - Was braucht es auf personenbezogener Ebene (bspw. Kompetenzen), was auf gruppenbezogener Ebene (bspw. Commitment)?
 - Was braucht es (noch) an Information/Theoriehintergrund jetzt und während des Prozesses?
- Erhebung des Ist-Standes
 - Was ist schon vorhanden, was fehlt (Ressourcen, Expertise, Projekte, Gelungenes, Misslungenes, Strukturen und Prozesse etc.)?
 - Wo und wann gibt es Risikobereiche in der Schule?
 - Woran sind diese erkennbar?
 - Welche Befragung, Analyse (bspw. auf www.iqes.net AVEO-T oder AVEO-S) soll durchgeführt werden?
 - Welchen Ausgangspunkt der Entwicklung können wir definieren?

Klärung des Ziels und der Ressourcen

- ‚Ableitung‘ der Initiative aus Ist-Analyse, Sensibilisierungsstand und Leitbild
- strategische Ziele festlegen
- operative Ziele (Handlungsziele) ableiten
- Festlegen von Messgrößen zur Prüfung der Zielerreichung
- Klärung der zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Entwicklung

Maßnahmenplanung

- Rahmenbedingungen
 - Strukturen und Abläufe zur Planung und Umsetzung aufbauen (Steuergruppe, Projektgruppen, interne & externe Beratung etc.)
 - Projektfahrplan erarbeiten – Zeitstruktur und Vernetzung der Entwicklungsteams, Leitung, Berater:innen etc.
 - vernetzende, diskursive Formate für das Kollegium und Schulpartner als systemische Schleifen und verbindendes Element (Commitment, Mittragen, Inklusion von Bereichen und Interessen...)
- Inhalte
 - Sichtung von vorhandenen Maßnahmen und ihrer Wirkungen
 - Sichtung vorhandener Kompetenzen und weiterer Ressourcen am Standort
 - Erarbeitung von spezifischen Maßnahmen ausgehend vom Ist-Stand und von bereits Vorhandenem auf Basis evidenzbasierter Programme

Umsetzung

- Implementierung von Maßnahmen:
 - Wer hat welche Aufgaben, Verantwortung, Ressourcen etc.?
 - Wie sind Individuen und Teams (und welche) hier eingebunden?
- Fokus: Abstimmung der Implementierung der Maßnahmen auf die Bedürfnisse der Personen und Notwendigkeiten der Organisation sowie Anforderungen ‚von außen‘
- regelmäßiges Feedback, Intervention und Anpassung von Planungen im Rahmen des Implementierungsprozesses
- Institutionalisierung der Maßnahmen durch dauerhafte Verankerung in Prozessen und Strukturen

Evaluierung

- Rückmeldeprozess zur Messung des Zielerreichungsgrads
- Anpassung der weiteren Schritte

Fragen für den Start

Für den Start und die erste Phase des Entwicklungsprozesses in Zusammenhang mit der Förderung der psychosozialen Gesundheit bzw. der Prävention von Gewalt können dies anregende Fragen sein, um in die Schulentwicklung zielorientiert einzusteigen (Wallner 2018, 2021a, 2022):

Im Kontext personenbezogener Kompetenzen

- Wie stärken wir am Standort ein gemeinsames Verständnis darüber, was psychosoziale Gesundheit ist und welche Rolle den Pädagog:innen zur Förderung ebendieser zukommt?
- Wie stärken wir am Standort ein gemeinsames Verständnis darüber, was Grenzverletzungen, Übergriffe und Gewalt sind und wie wir diesen konkret vorbeugen können?
- Wer sind Expert:innen bzw. besonders engagierte Kolleginnen im Bereich der Gewaltprävention am Standort?
- Wie und woran können wir Übergriffe oder Verdachtsmomente konkret erkennen?
- Bei welchen Aspekten brauchen wir diesbezüglich Training, Unterstützung oder Beratung?

Im Kontext der Organisation und des Unterrichts

- Welche Ressourcen (Projekte, Erfahrungen, Kompetenzen, Kontakte etc.) gibt es bereits an unserer Schule?
- Mit welchen Organisationen sind wir als Schule schon gut vernetzt?
- Wie halten wir fest, welche Handlungen nicht geduldet werden?
- Wie stellen wir unser „Nein“ zu Gewalt in jeder Form transparent dar?
- Welche Regeln haben wir hierzu derzeit formuliert?
- Wie kommen wir zu einer partizipativen Überarbeitung dieser Regelungen?
- Welche Maßnahmen zur psychosozialen Gesundheitsförderung bzw. Gewaltprävention setzen wir schon um?
- Auf welche Weise werden diese präventiven Maßnahmen nachhaltig gelebt?
- Wie können wir Gelingendes stärken und strategisch ausbauen?
- Was funktioniert noch nicht so, wie wir uns dies wünschen?
- Wie gelangen wir zu einem gemeinsamen Verständnis über Gewalt, Gewaltprävention und Gesundheitsförderung?
- Welche Vorbildwirkung nehmen wir derzeit in Bezug auf konstruktive Konfliktklärung, gleichwürdige Kommunikation und Gesundheitsförderung ein?
- Wie gehen wir bei Übergriffen, Verdachtsfällen von Gewalt oder psychischen Krisen vor – welche Abläufe haben wir, welche noch nicht?
- Welche Schritte setzen wir, um Präventions- und Interventionsmaßnahmen in den Schulalltag zu integrieren?

Fazit

Aus den dargestellten Überlegungen ergibt sich, dass die Förderung psychosozialer Gesundheit und die nachhaltige Prävention von Gewalt als prozessual eingebettetes Geschehen in die Entwicklung einer Schule als Gesamtorganisation eingeordnet werden kann. Auf allen drei Ebenen der Schulentwicklung sind entsprechende Maßnahmen zu planen, zu entwickeln und umzusetzen. Diese bedingen und beeinflussen einander. Das Bewusstsein hierfür sowie ein grundlegendes Verständnis, dass es sich um einen längeren Prozess unter größtmöglicher Partizipation mit einem besonderen Blick auf die Perspektiven der inhaltlichen Entwicklung und der organisationalen Einbettung handelt, unterstützt diese standortspezifische Entwicklungsarbeit.

Literatur

- Alsaker, F. D. (2017). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule (2., unv. Aufl.) Bern: Hogrefe Verlag.
- Baer, U. & Koch, C. (2020). Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher:innen und Lehrer:innen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BMBWF (2018). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien: BMBWF.
- BMBWF (2023a). Kinderschutz und Schule. Wien: BMBWF.
- BMBWF (2023b). Strategie zur Stärkung der Psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule. Schulische Gesundheitsförderung als wichtiger Aspekt von Schulqualität. Wien: BMBWF.
- Bodlak, R. (2018). Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

-
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (2019). Personalmanagement. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (5., unv. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU, NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546.
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/0799.
- Faber, A. & Messner-Kaltenbrunner, R. (2019). Gelebte Gewaltprävention – Schule als Ort des Lernens von Konfliktlösungen. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (2019). *Gesund und erfolgreich Schule leben. Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F. & Winkler, R. (2023). Psychische Gesundheit von österreichischen Jugendlichen. HBSG Factsheet 01 aus Erhebung 2021/22. Wien: BMSGPK.
- Flecha, R., Puigvert, L. & Racionero-Plaza, S. (2023). Achieving student well-being for all: Educational contexts free of violence, NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/463854.
- Gerick, J. (2021). Die Gesundheit von Lehrer:innen durch salutogene Führung und Schulqualitätsmanagement stärken. In *Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag. Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer:innengesundheit. Handreichung für gute, gesundheitsfördernde Schulen*. NCoc (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheitsförderung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Linz.
- Grossmann, R., Bauer, G. & Scala, K. (2015). Einführung in die systemische Organisationsentwicklung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Gyurkó, S. (2021). Compendium on Child Safeguarding Policy Development and Implementation. Ecpat International.
- Haider, S. & Wallner, F. (2023). Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention. Endbericht Online-Evaluierungen. Private Pädagogische Hochschule Burgenland (Hrsg.). Eisenstadt.
- Holtappels, H.G. (2020). Wirksamkeit von schulischen Steuergruppen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 60–76.
- Huber, G.H. & Schneider N. (2020). Qualitätsmanagement: Die Qualität von Schule entwickeln – ein Überblick. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 147–192.
- IQES – Evaluationscenter. Online unter: www.iqes.net, letzter Zugriff: 22.08.2023.
- Jannan, M. (2010). Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Juul, J. (2014). Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. München: Gräfe und Unzer.
- Juul, J. (2018). Grenzen, Nähe, Respekt. Auf dem Weg zur kompetenten Eltern-Kind-Beziehung (13. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.
- Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). Gewaltprävention an Schulen – Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (2. Aufl.). Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).
- Laaber, G. & Schuch, S. (2022). Unterwegs als gesunde Schule. Ein Reiseführer zur schulischen Gesundheitsförderung. Give – Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. Wien.
- Leimer, Ch. (2011). Vereinbarungskultur an Schulen. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C.-G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 40–70.
- Muik, E. & Wallner, F. (2021). Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention“. In *phpublico*, Heft 7, April 2021, S. 15–20. Eisenstadt: Weber Verlag.
- Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können (4. Aufl.). Bern: Huber.
- QMS - Qualitätsmanagement an Schulen. Online unter: www.qms.at, letzter Zugriff: 22.08.2023.
- Rolff, H.-G. (2018a). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.-G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 12–39.
-

- Rolff, H.-G. (2018b). Steuergruppen und interne Begleitung. In C.-G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 71–89.
- Rolff, H.-G. (2019). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In C.-G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung (5., unv. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 296–364.
- Rolff, H.-G. (2020). Aufgaben, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement (4. übera. und erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 37–59.
- Schubarth, W. (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS).
- Wallner, F. (2021a). Mobbingprävention an der Schule. In Baustein 11: Mobbing in Schule und Jugendarbeit (1. Aufl.). Berlin: Aktion Courage e.V.
- Wallner, F. (2021b). Mobbingprävention. Eine Schulentwicklungsaufgabe. In Schulverwaltung aktuell Österreich 2021, Heft 2.
- Wallner, F. (2022). Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und Umsetzungsmöglichkeiten. In G. Rohrauer-Näf, B. Haller, R. Felder-Puig, F. Wallner, R. Griebler & J. Antonsik (Hrsg.), Initiative Wohlfühlzone Schule – ein Programm zur Förderung der Psychosozialen Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention an österreichischen Schulen. Wissenschaftlicher Hintergrund und Konzept. Wien: Fonds Gesundes Österreich.

Endnoten

¹ Dieser Beitrag wurde inhaltlich angepasst bereits als Pre-Print im MOOC Kinderschutz des BMBWF sowie in „Initiative Wohlfühlzone Schule – ein Programm zur Förderung der psychosozialen Gesundheit und Resilienz an österreichischen Schulen. Wissenschaftlicher Hintergrund und Konzept“ für Phase 2 der „Wohlfühlzone Schule“ seitens des Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung an der PPH Burgenland als Unterlage zur Verfügung gestellt.

² www.qms.at

Umsetzungsbeispiel „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“¹

(Florian Wallner, Elisabeth Muik)

Im Beitrag von Jonach und Doberer (diese Publikation, S. 16f.) wurde aufgezeigt, welchen Rahmen QMS für eine evidenzbasierte Schulentwicklung bietet, an welchen Qualitätsdimensionen und -kriterien sich eine Schule dabei orientieren kann und welche Instrumente und unterstützenden Ressourcen hierfür zur Verfügung stehen. Auch das Dokument zur Strategie des BMBWF zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule zeigt diese enge Verbindung mit der Qualitätsentwicklung an Schulen (BMBWF 2023, S. 3): „Schulische Gesundheitsförderung ist somit Teil der Qualitätsentwicklung und bedeutet im Schulalltag und bei der Steuerung von Maßnahmen zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit und Resilienz aller am Schulleben Beteiligten geplant und reflektiert vorzugehen.“

Entlang dieser Verschränkung der Förderung psychosozialer Gesundheit und von Gewaltprävention mit Schulentwicklung bewegt sich das Praxisprojekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ (PPHB 2023).

Allgemeines zum Projekt

An den teilnehmenden Projektschulen werden Entwicklungsprozesse über einen Zeitraum von mindestens drei Semestern von Schulentwicklungsberater:innen begleitet. Die Schulentwicklungsprozesse fokussieren auf psychosoziale Gesundheitsförderung und Gewaltprävention. Schwerpunkt ist die Integration präventiver Konzepte und Maßnahmen in den Unterrichts- und Schulalltag. Hierbei wird darauf geachtet, auf standortspezifisch vorhandenen Ressourcen, Kompetenzen und Erfahrungen aufzubauen. Voraussetzung für eine Teilnahme am Projekt ist eine mehrheitliche Bereitschaft des Kollegiums, am Schulentwicklungsprozess mitzuwirken.

Bereiche und Ablauf des Projekts

Die konkrete Umsetzung am Schulstandort sieht vor, dass Steuergruppen und Pädagog:innen durch zielgerichtete, kontinuierliche Entwicklungsprozesse und Professionalisierungsmaßnahmen unterstützt werden, um Strategien und Maßnahmen partizipativ zu entwickeln und umzusetzen. Die Projektumsetzung an den Standorten gliedert sich in drei Bereiche (Haider & Wallner 2023):

1. An der Schule wird an einem einheitlichen Verständnis von psychosozialer Gesundheit und (Cyber)Mobbingprävention gearbeitet. Hierbei fokussiert das Projekt in erster Linie auf die Sensibilisierung der Lehrer:innen. Ein Ziel in diesem Zusammenhang ist, dass alle Beteiligten Gewalt erkennen und sich klar zu einem „Nein zu Gewalt in jeglicher Form“ bekennen. Auf dieser Basis können sie Eskalationen vorbeugen und konstruktiv handeln, wenn Gewaltformen sichtbar bzw. ausgelebt werden. Den Grundstein hierzu legt eine Erhebung der Rahmenbedingungen, Vorgehensweisen und bereits vorhandenen Maßnahmen an der Schule.

2. Es werden standortspezifisch Strategien und Maßnahmen zur Prävention erarbeitet, die auf bestehenden Initiativen und Ressourcen aufbauen. Besondere Aufmerksamkeit wird auf die Anpassung und Integration von Konzepten und Maßnahmen zu Gewalt- und Mobbingprävention in den Unterrichtsalltag gelegt.

3. Strukturen und Abläufe für ein Case-Management werden aufgebaut. Dies soll sorgsame Verdachtsabklärung, Interventionsvorbereitung und -durchführung ermöglichen.

Der Ablauf der Projektumsetzung an einer Schule wird in Abbildung 1 dargestellt.



Abb. 1: Ablauf von Schulklima 4.0 an einer Projektschule

Diese Bereiche sind grundsätzlich aufbauend und können dennoch je nach standortspezifischen Bedürfnissen in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt werden. Dies ist einer der Vorteile flexibler Konzepte, denn so kann eine passgenaue Entwicklung, basierend auf entsprechenden Erhebungen und Evidenzen, ermöglicht werden (siehe Jonach & Doberer, in dieser Publikation, S. 16f.).

Umfang und Rahmen im Beratungsprozess

Die Betreuung einer Projektschule umfasst insgesamt etwa 50 Lehreinheiten, verteilt auf drei Semester für Prozess- und Fachberatung bzw. begleitende Supervision. Prozess- und Fachberatung können entsprechend des Bedarfs am Standort geplant und eingesetzt werden, wobei der Schwerpunkt – insbesondere zu Beginn – auf der Prozessberatung liegt.

In der Projektumsetzung steht den Schulen ergänzend zur Prozessbegleitung ein umfassendes Fachberatungsangebot zur konkreten inhaltlichen Umsetzung zur Verfügung. Entsprechend des standortspezifischen Bedarfs kann somit die fachinhaltliche Expertise im Beratungsprozess abgerufen werden und im weiteren Verlauf in den Entwicklungsprozess integriert werden.

Die Zielgruppen des Projekts sind im Sinne der kooperativen Schulentwicklung alle Schulpartner. Der Fokus wird insbesondere auf die Arbeit der Pädagog:innen sowie der Schulleiter:innen gelegt. Im Verlauf des Projekts sollen Schüler:innen sowie Erziehungsberechtigte in den Planungs- und Umsetzungsprozess eingebunden werden.

An jeder Projektschule wird eine Steuergruppe zur Koordination des Projekts verankert. Diese wird von Projektkoordinator:innen geleitet. Um die Nachhaltigkeit der Entwicklungsarbeit zu fördern, nehmen diese an einer eigens konzipierten Fortbildungsreihe teil. Die Inhalte bewegen sich im Bereich evidenzbasierter Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie allgemeiner Grundlagen der Schulentwicklung. Inhaltlich wird ein breiter Überblick über das Spektrum der Präventions- und Steuergruppenarbeit gegeben, um bei der Ausrichtung des Entwicklungsprozesses während des Projekts und darüber hinaus zu unterstützen.

In der Projektumsetzung steht den Schulen ein umfangreiches Angebot an Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung, die in Abstimmung der Steuergruppe mit den Schulentwicklungsberater:innen für den Standort nutzbar gemacht werden. Dieses ist in Abbildung 2 im Überblick dargestellt.

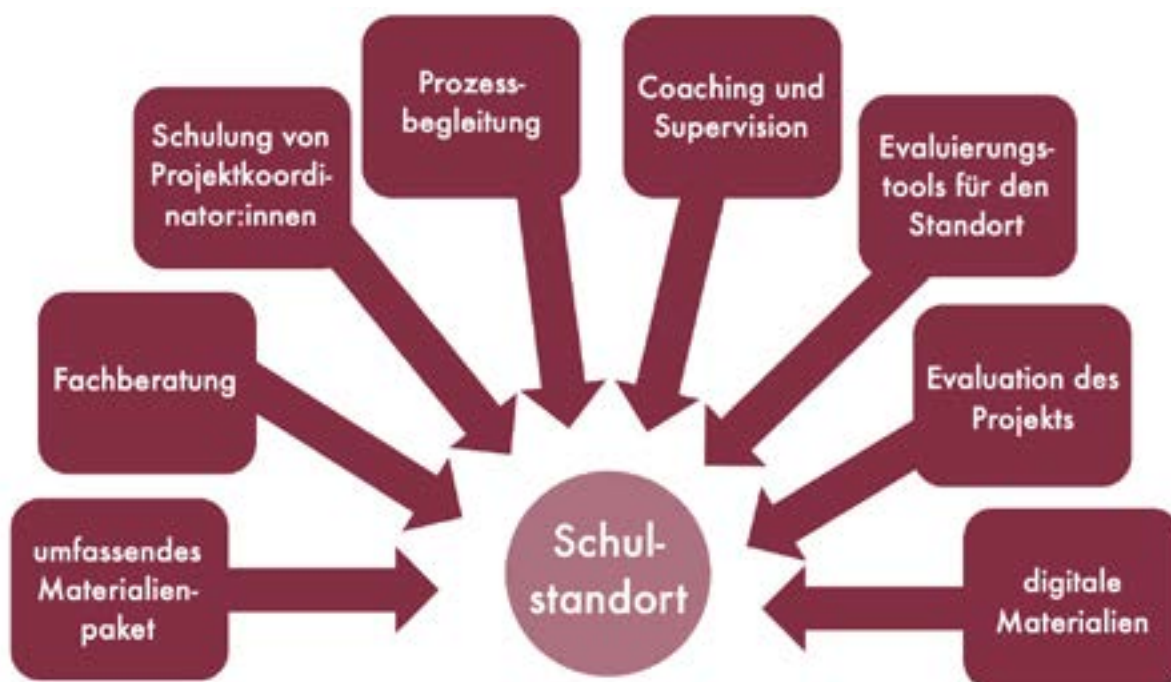


Abb. 2: Angebot für Projektschulen

Blitzlichter des Projekts aus Perspektive der Schulentwicklung

Das Projekt ist konzipiert als Begleitung einer umfassenden Schulentwicklung im Sinne der Gestaltung und Implementierung von nachhaltigen Prozessen und Strukturen. Der Auf- bzw. Ausbau eines standortspezifischen (und auf Evidenzen beruhenden) Präventionsprogramms steht somit im Zentrum (Cefai et al. 2021; Wallner 2018; BMBWF 2018).

Diese flexible Entwicklungsarbeit ist nah an den konkreten Bedürfnissen des Standortes. Die Vorgehensweise öffnet das Feld für den bestehenden Erfahrungsschatz am Standort, bereits Geglücktes, bestehende Ressourcen und Kompetenzen. Die Erfahrung des gemeinsamen Lernens – auch aus

Fehlern – erhält einen besonderen Stellenwert (Grossmann et al. 2015, S. 98f.). Diese Synthese von bereits Vorhandenem und darauf aufbauenden evidenzbasierten Maßnahmen unter Berücksichtigung standortspezifischer Besonderheiten schließt auch Umfeldfaktoren der jeweiligen Schule in die Planungsprozesse ein (Downes & Cefai 2016, S. 50).

Es liegt auf der Hand, dass gerade bei diesem Themenfeld fundierte Prozessbegleitungskompetenz von Vorteil ist. Schulentwicklungsberater:innen, die bei diesen mitunter komplexen Prozessen umfassend (auch inhaltlich) begleiten können, nehmen hierbei eine bedeutsame Rolle ein (Wallner 2021). Ebenfalls hervorgehoben werden soll die Tätigkeit einer Steuergruppe im Sinne ihrer Kommunikations-, Transfer- und Entwicklungsarbeit. Sie hat insbesondere für die Etablierung dieser Prozesse und Strukturen sowie die dauerhafte und weiterführende Arbeit zentrale Bedeutung. Um dies zu ermöglichen ist die Etablierung klarer Verantwortlichkeiten und eines präzisen Rollenbildes von Steuergruppen an den Standorten ein wesentlicher Schritt, der auch in den Rahmen diesbezüglicher Projekte einbezogen werden muss (Rolff 2020, S. 37ff.; Holtappels 2020, S. 60ff.).

Insgesamt orientiert sich der Aufbau des Projekts an den Vorgehensweisen im Rahmen des Qualitätsmanagements an Schulen (siehe Jonach & Doberer, in dieser Publikation, S. 16f.). Dies zeigt sich beispielsweise an der Verknüpfung der inhaltlichen Ebenen der Sensibilisierung und Prävention mit verschiedenen Qualitätsdimensionen. Darüber hinaus geht es um eine Verankerung der gemeinsamen Haltung, die in den pädagogischen Leitvorstellungen bzw. dem Leitbild sichtbar wird. Hierauf aufbauend sollen Strategien partizipativ erarbeitet und umgesetzt werden. Der Fokus liegt hierbei auf eigenen Handlungsoptionen, Handlungsmöglichkeiten als Team sowie jener der Schule als Organisation.

Auf inhaltlicher Ebene zeigen sich weitreichende Übereinstimmungen der Vorgehensweise mit den Grundprinzipien der schulischen Gesundheitsförderung (BMBWF 2023, S. 8f.). Darüber hinaus können auch zum Dokument zur Strategie des BMBWF zur Stärkung der psychosozialer Gesundheit und Resilienz im Setting Schule vielfältige Verbindungslinien gezogen werden. So zeigt sich eine große Übereinstimmung in Bezug auf die Handlungsfelder und Akteure schulischer Gesundheitsförderung, die darin dargestellt werden (BMBWF 2023, S. 15ff.):

- Salutogene Schulleitung – mit den Bereichen des Qualitäts-, Gesundheits- und Krisenmanagements
- Schulqualitäts- und Gesundheitsteam
- Lehren und Lernen – mit dem Fokus auf Maßnahmen zur Prävention (bspw. Klassenklima und Beziehungsgestaltung) oder gesundheitsförderliche Projekte im Rahmen des Unterrichts
- Innerschulische psychosoziale Beratungs- und Unterstützungssysteme
- Außerschulische Beratung

Hinweis: Dieses Projekt wurde begleitend evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluation werden im Kapitel Evaluierung des Schulentwicklungsprojekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ umrissen.

Literatur

- BMBWF (2018). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien: BMBWF.
- BMBWF (2023). Strategie zur Stärkung der Psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule. Schulische Gesundheitsförderung als wichtiger Aspekt von Schulqualität. Wien: BMBWF.
- Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546.
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/0799.
- Franck, A. (2020). Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten? In M. Böhmer & S. Steffgen (Hrsg.), Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grossmann, R., Bauer, G. & Scala, K. (2015). Einführung in die systemische Organisationsentwicklung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Haider, S. & Wallner, F. (2023). Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention. Enderbericht Online-Evaluierungen. Private Pädagogische Hochschule Burgenland (Hrsg.). Eisenstadt.
- Holtappels, H. G. (2020). Wirksamkeit von schulischen Steuergruppen. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 60–76.
- Muik, E. & Wallner, F. (2021). Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention“. In phpublico, Heft 7, April 2021, S. 15–20. Eisenstadt: Weber Verlag.
- Private Pädagogische Hochschule Burgenland (PPHB) (2023). Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention. Online unter: www.ph-burgenland.at/bildergalerien/schulklima/, letzter Zugriff am: 23.08.2023.
- Qualitätsmanagement an Schulen. Online unter: www.qms.at, letzter Zugriff am: 22.08.2023.
- Rolff, H.-G. (2020). Aufgaben, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 37–59.
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS).
- Wallner, F. (2021). Mobbingprävention. Eine Schulentwicklungsaufgabe. In Schulverwaltung aktuell Österreich 2021, Heft 2.

Endnoten

- ¹ Die Projektbeschreibung ist dem Artikel Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ in phpublico, Heft 07/2021 von Elisabeth Muik und Florian Wallner sowie der offiziellen Projektbeschreibung entnommen und wurde für diesen Beitrag angepasst. Online unter: <https://www.ph-burgenland.at/pph-burgenland/organisationseinheiten/zgmp/schulklima-40>, letzter Zugriff am 11.10.2024

Fundierung und Hintergrund

Brigitte Schröder

Bedeutung der Förderung psychosozialer Gesundheit zur
Ermöglichung von Lehren und Lernen


Reinhard Bodlak

Grundlagen und Erfolgsfaktoren in Schulentwicklungsprozessen
zur Förderung psychosozialer Gesundheit

Elisabeth Muik

Wirkung von Führungshandeln auf psychosoziale Gesundheit

Bedeutung der Förderung psychosozialer Gesundheit zur Ermöglichung von Lehren und Lernen (Brigitte Schröder)



*„Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt:
dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben.“*

WHO, Ottawa Charta für Gesundheitsförderung, 1986

Um mit Veränderungen zurecht zu kommen und künftigen Herausforderungen gewachsen zu sein, müssen Menschen selbstbestimmt lernen und beanspruchen, sich zu bilden. Sie brauchen dafür eine lernförderliche Umwelt, unterstützende Mitmenschen, Wissen, Kompetenzen sowie materielle Absicherung, existenzielle Sicherheit und psychosoziale Gesundheit als Ressource. Maßnahmen zur Gesundheitsförderung in Bildungseinrichtungen sind erfolgreich, wenn sie in ein die ganze Schule umfassendes Konzept eingebettet sind, wenn die Schulgemeinschaft aktiv eingebunden ist. Ohne Persönlichkeitsstärkung sind Fortschritte nicht denkbar. Führungskräfte mit Leadershipanspruch geben Halt, setzen Grenzen und schaffen Strukturen für die Entlastung einzelner in unterstützenden Arbeitsbeziehungen. Mit ihren Teams gestalten sie Schulen so, dass sie Lern- und Lebensraum sind, wo im Sinne des staatlichen Bildungsauftrags sowohl genügend Zeit für Leistungserbringung als auch für Kreativität und sinnerfülltes Lernen ist.

Wissend werden

Bildungseinrichtungen haben die Aufgabe, Persönlichkeitsbildung zu begleiten, Wissen zu vermitteln, Lernkompetenz und Lebenskompetenz zu fördern und für nachhaltige, lebenslange Bildungsmotivation zu sorgen. Es ist eine Notwendigkeit, „eine Arbeitsumgebung zu schaffen, welche es den Menschen erleichtert, ihre Motivation auszuleben oder wiederzufinden“ (Strittmatter 2001, S. 16). Als wesentliche Aspekte nennt Strittmatter Sinn zu erlauben, Kompetenz zu stärken, Zugehörigkeit zu versichern und für Würdigung zu sorgen.

Die Beschäftigung mit psychosozialer Gesundheit in Schulen geht weit über Informationen zu bestimmten Wissensbereichen hinaus und beinhaltet auch die konsequente Ermöglichung und Unterstützung sozialer Beziehungen in inklusiven Schulen, die als Lebensraum erfahren werden, in dem erfolgreiches Lernen selbstverständlich ist. Laut § 2 SchOrG und § 17 SchUG ist es Aufgabe der Schule, Schüler:innen in der Entwicklung ihrer Anlagen im Allgemeinen und in ihrer gesamten Persönlichkeit zu fördern.

Der Grundsatzterlass Gesundheitserziehung vom März 1997 stellt die „Verantwortung des Einzelnen für sich selbst und für die Gesellschaft in den Mittelpunkt. Gesundheit wird von den Menschen in ihrem alltäglichen Arbeits- und Lernumfeld geschaffen und gelebt“ (Grundsatzterlass 1997, S. 2). Eine gewichtige Aussage des Grundsatzterlasses lautet: „Schulische Gesundheitsförderung ist daher zentraler Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns und sie ist in allen Schularten und Unterrichtsgegenständen zu verwirklichen“ (Grundsatzterlass 1997, S. 2).

Was das in der schulischen Praxis bedeuten kann, wird in dieser Arbeit in den folgenden drei Abschnitten mit Fokus auf „wissend werden“, „ethische Fragen“ und „gemeinsames Handeln“, einer ganzheitlichen und systemischen Zugangsweise folgend, ausgeführt.

Gesundheitskompetenz

Jedem Handeln liegt (Nicht)Wissen zugrunde. Das Interesse an Gesundheitsthemen ist in der Bevölkerung hoch. „Gesundheit ist in der europäischen gesellschaftlichen Wertehierarchie an der Spitze einzuordnen“, so im Forschungsbericht Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen (Maier & Felder-Puig 2017, S. 7). Die digital jederzeit zugänglichen Informationsmengen machen Orientierung zunehmend schwieriger. Daraus resultiert die Notwendigkeit, dass Heranwachsende sich in ihren Lernprozessen auch altersgemäß Gesundheitskompetenz aneignen. Gesundheitskompetenz stärkt eine Person in der Selbstbestimmung und in ihrer Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit zu Gesundheitsfragen. Sie umfasst die Fähigkeit jedes Menschen, im Alltagsleben Entscheidungen zu treffen, die sich positiv und nachhaltig auf die Gesundheit auswirken. Dazu gehört, sich in den Informationskanälen zurecht zu finden, seriöse Gesundheitsinformationen herauszufiltern, diese zu verstehen und zu den gesetzlichen Vorgaben in Bezug zu setzen. Ziel ist, im alltäglichen, selbst motivierten und sozialverträglichen Handeln angemessene Entscheidungen bezüglich Prävention und Krankheitsbewältigung und dem Schutz der Umwelt abzuleiten. Letztlich geht es darum, für die eigene Gesundheit Verantwortung zu übernehmen. Bei der Förderung der Gesundheitskompetenz von Heranwachsenden gilt es zu berücksichtigen, dass die Bildung der Eltern Einfluss auf Bildung, Beruf und Einkommen ihrer Kinder hat. Sie wirkt sich bis in deren hohes Alter auf die Gesundheit aus (Langzeitbefragung FReDA. 2023)

Wer im Alltag von Gesundheit spricht, denkt meist die Abwesenheit von Krankheit oder deren Pathogenese mit, d. h. die Entstehung, die Ursachen und Entwicklung von Erkrankungen. An dieser Stelle sei auch das historisch weit zurückreichende menschliche Bemühen, die Gesundheit aktiv zu fördern und besonders Krankheiten und gesundheitsmindernde Faktoren zu verhindern, auszugsweise erwähnt. Ein erstes schriftliches Zeugnis diesbezüglich findet sich bei Hippokrates (ca. 460 bis 380 v. Chr.). Seine Bedeutung lässt sich noch heute am hippokratischen Eid ablesen. In seinem Werk „De longa vita“ (1560 n. Chr.) bringt der Schweizer Arzt, Philosoph, Laientheologe und Sozialethiker Paracelsus als erster die Gesundheit mit einem langen Leben in Verbindung. Nicht nur in unserem Kulturkreis nehmen Ärzt:innen eine zentrale Rolle ein, nicht selten werden ihnen auch heute noch unsichtbare Mächte zur Seite stehend gedacht. Seit es schriftliche Aufzeichnungen und bildliche Darstellungen gibt, haben in der Vorstellung der Menschen überirdische Mächte, Götter und Dämonen Einfluss auf Gesundheit und Krankheit genommen (Lyons, 1994). Mythen und Märchen, aber auch gängige Metaphern wie „Götter in Weiß“, „Tempel der Gesundheit“ zeugen davon, wie sehr unser Denken auch heute dieser Tradition entspricht. Der Einzelne fühlt sich immer wieder der Krankheit ausgeliefert. Sontag plädiert für die Entdämonisierung von Krankheiten durch Demaskierung der Wortwahl, um sich vom Schrecken tödlicher Krankheiten zu befreien (Sontag 1978). Mit der Coronakrise bekamen Verschwörungsmymen neue Aktualität. Menschen waren bereit, hinter der Pandemie das Wirken dunkler Mächte zu vermuten. Religiöse und magische Schutzmittel sowie Rituale sollen seit Jahrtausenden und bis heute, die jeweiligen medizinischen Möglichkeiten ergänzend, vor Krankheit und Tod schützen. Beispielsweise konnte man während des ersten Corona-Lockdowns sehen, dass bei der Pestsäule am Graben in Wien viele Kerzen und Votivgaben

sowie Blumen oder Zeichnungen abgelegt wurden. Das Wiener Kunsthistorische Museum machte im Mai 2021 in einer Sonderausstellung mit dem Titel „Höhere Mächte“, bewusst, dass sich auch in unserer säkularen Welt Menschen in der Krise an unterschiedliche höhere Mächte wenden und Heilung erwarten.

Im Kontext dieser Arbeit wird von einem Gesundheitsbild ausgegangen, das den ganzen Menschen, sein Denken, Fühlen und Handeln in den Fokus rückt. Ein Paradigmenwechsel wurde vom Gesundheitswissenschaftler Antonovsky 1979 mit dem Begriff Salutogenese als Alternative zu Pathogenese vollzogen. Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Gesundheit und Krankheit als Kontinuum. „Als Determinanten von Gesundheit werden Stressoren, die Art ihrer Bewältigung und verfügbare Widerstandsressourcen herangezogen. Ein Schlüsselkonzept ist das Kohärenzgefühl, das sich im Laufe des Lebens auf der Basis von Ressourcen entwickelt und aussagt, ob das eigene Leben als verstehbar, bewältigbar und sinnhaft erlebt wird“ (Faltermajer 2023). Im Vordergrund von Salutogenese steht nun die Beschäftigung mit den Bedingungen der Schaffung und der Aufrechterhaltung von Gesundheit und Wohlbefinden. Trotz gesundheitsgefährdender Einflüsse und extremer Belastungen (Antonovsky & Franke 1997) können Menschen in ihrem Leben, in ihrer sozialen Teilhabe, die Erfahrung von ihnen zur Verfügung stehenden Widerstandsressourcen machen. Sie können ihre Gesundheitskompetenzen erhöhen und gesundheitsbezogene Einstellungen stärken. „Damit einher geht ein Gesundheitsverständnis, das sich zwischen auftretenden Belastungssituationen und wirksamen Bewältigungsstrategien auf körperlicher, psychisch-mentaler und sozialer Ebene bewegt.“ (Fraundorfer 2021, S. 6) Das eigene Leben, das eigene Wohlbefinden, wird verstehbar, schützenswert, bewältigbar und sinnvoll erlebt.

Naheliegender ist, dass die Gesundheitswissenschaften zunehmend interdisziplinäre Zusammenarbeit suchen, um evidenzbasierte Daten für gesundheitspolitische Entscheidungen zur Verfügung zu stellen. Medizinisch-naturwissenschaftliche und sozial-verhaltenswissenschaftliche Bezugswissenschaften erarbeiten die Grundlagen sowohl für das Erfassen gesundheitsrelevanter Lebens- und Umweltbedingungen als auch individueller Verhaltensmuster. Solidarkonzepte bilden seither die Basis für das öffentliche Gesundheitswesen und die soziale Wohlfahrt in Europa. Gesundheit wird als gesellschaftliche Aufgabe und soziale Verantwortung postuliert.

Internationale Vernetzung – das Recht auf Gesundheit

Wesentliche Impulse kommen bis heute von der WHO (World Health Organisation), einer 1946 gegründeten Sonderorganisation der Vereinten Nationen. Ihre Kernaufgabe ist die Koordination des internationalen öffentlichen Gesundheitswesens. Die WHO proklamiert das Recht auf Gesundheit als Grundrecht des Menschen. Wer produktiv arbeiten und zur sozialen Gemeinschaft etwas beitragen will und kann, wird als seelisch-körperliche Ganzheit innerhalb eines sozialen Lebensraums gesehen, der sich auf Gesundheitseinstellungen, Gesundheitsverhalten und die Gesundheit auswirkt. Schon 1946 bestimmt die WHO in der Präambel ihrer Verfassung den Begriff Gesundheit folgendermaßen: „Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (WHO 1946). Diese Definition wurde wegen der darin enthaltenen Unerreichbarkeit heftig diskutiert. Eine Stärke der Gesundheitsdefinition der WHO besteht hingegen darin, dass sie Gesundheit explizit in einen breiten Kontext der menschlichen Lebenswelt einordnet.

Die 1986 verabschiedete Ottawa Charta für Gesundheitsförderung, das Schlussdokument der ersten internationalen WHO-Konferenz zur Gesundheitsförderung, schließt an die erste WHO-Definition an, indem sie explizit die Relevanz von Lebensumwelten als sozial-ökologische Größe für die Gesundheit der Menschen hervorhebt (WHO 1986). Gesundheit und Wohlbefinden werden von sozialen Beziehungen beeinflusst. Alle Mitgliedsstaaten sind aufgerufen, Strategien und Programme zur Gesundheitsförderung zu entwickeln und umzusetzen. Konkrete Maßnahmen sollen „auf einen Prozess zielen, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmtheit über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (Ottawa Charta 1986, S. 1). Unmissverständlich wird zum Ausdruck gebracht, dass Gesundheitsförderung „die Entwicklung von Persönlichkeiten und sozialen Fähigkeiten durch Information, gesundheitsbezogene Bildung sowie die Verbesserung sozialer Kompetenzen und lebenspraktischer Fertigkeiten unterstützt“ (Ottawa Charta 1986, S. 4). Es gilt, „Menschen zu lebenslangem Lernen zu befähigen und ihnen zu helfen, mit den verschiedenen Phasen ihres Lebens sowie eventuellen chronischen Erkrankungen und Behinderungen umgehen zu können“ (Ottawa Charta 1986, S. 4). Weiters verpflichten sich die Staaten, „allen Bestrebungen entgegenzuwirken, die auf die Herstellung gesundheitsgefährdender Produkte, auf die Erschöpfung von Ressourcen, auf ungesunde Umwelt- und Lebensbedingungen oder eine ungesunde Ernährung gerichtet sind“ (Ottawa Charta 1986, S. 5).

1998 einigen sich die Mitgliedstaaten der WHO auf eine Weltgesundheitserklärung. In der Kernaussage wird die Definition von 1946 um ethische Aussagen erweitert: „Zu den Grundrechten eines jeden Menschen gehört, sich der bestmöglichen Gesundheit erfreuen zu können, und damit bekräftigen wir zugleich die Würde und den Wert einer jeden Person und die für alle geltenden gleichen Rechte, aber auch das Prinzip, dass alle die gleichen Pflichten und Verantwortlichkeiten für die Gesundheit haben“ (WHO 1998). Weiters erklären die Mitgliedstaaten, dass sie sich den ethischen Konzepten von Chancengleichheit, Solidarität, sozialer Gerechtigkeit und einer Perspektive, die unterschiedliche Bedürfnisse von Männern und Frauen berücksichtigt, verpflichtet fühlen“ (WHO 1998). Die Frage „Ist das gesund?“ sollte zunehmend in wichtige Entscheidungen von gesellschaftlicher Tragweite einfließen. In der Folge wurden 21 Ziele für die EU-Region genauer formuliert. Sie bilden einen Handlungsrahmen und Anregungen für mögliche Ziele und Schwerpunkte auf Länder- bzw. Gemeindeebene. Wichtige Ziele sind unter anderem: gesundheitliche Chancengleichheit – Verringerung sozialer und geschlechtsspezifischer Benachteiligungen, ein gesunder Start ins Leben, Gesundheit junger Menschen, Altern in Gesundheit, Verbessern der psychischen Gesundheit, Verringerung übertragbarer und nicht übertragbarer Krankheiten, eine gesunde und sichere Umwelt, gesünder leben – Bewegung, Schlaf, gesunde Ernährung und Verringerung der durch Alkohol, Drogen, Tabak und Suchtverhalten verursachten Schäden (WHO-Ziele, Rahmenkonzept Europa).

Die 1982 entwickelte Health Behaviour in School-aged Children Study (HBSC-Studie) ist die größte europäische Kinder- und Jugendgesundheitsstudie, die im Vierjahresrhythmus in enger Kooperation mit dem Europabüro der WHO von einem multidisziplinären Netzwerk von Forscher:innen realisiert wird. In Österreich wird die HBSC-Studie im Auftrag des Gesundheitsministeriums durchgeführt. Bereits 2011 wurde festgestellt, dass höhere Schulzufriedenheit, geringere Leistungsbelastung und besserer Erfolg mit einer subjektiv besser eingeschätzten Gesundheit und niedriger ausgeprägtem gesundheitsgefährdetem Verhalten einhergehen (Fousek et al. 2012). „Health Literacy – Die Gesundheitskompetenz der Bevölkerung stärken“ ist der Titel eines wissenschaftlichen Ergebnisberichts von 2012. In dieser Studie des Bundesministeriums für Gesundheit wird von einem schlechten

Gesundheitszustand der österreichischen Bevölkerung gesprochen. In der Studie wird festgestellt, dass Österreich im Vergleich zu anderen an der Studie beteiligten Ländern unterdurchschnittliche Gesundheitskompetenz aufweist (im Länderschnitt an zweitletzter Stelle). Die inadäquate oder problematische Gesundheitskompetenz betrifft die Mehrzahl der Österreicher:innen (56,4 Prozent). Ein schlechter Gesundheitszustand hängt unter anderem mit geringer Gesundheitskompetenz und niedrigem sozio-ökonomischen Status zusammen. Die Menschen verfügen im Krankheitsfall über geringe Therapietreue und Selbstmanagementfähigkeiten. Bildung hat einen hohen Stellenwert: „Als bedeutendster nachhaltiger Einflussfaktor für Gesundheitskompetenz ist das Bildungswesen zu sehen, da hier die grundlegende funktionelle Literacy (Schreiben, Lesen, Rechnen) gebildet wird“ (Fousek et al. 2012, S. VII).

2015 wurde die Agenda 2030 der UNO verabschiedet, zu deren Umsetzung sich Österreich bekennt (Agenda 2030). In dieser Agenda wurde Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt der Bemühungen gerückt. 17 globale Nachhaltigkeitsziele zeigen, wie sowohl individuelles als auch insgesamt gesellschaftliches gesundes Leben und Wohlbefinden gestärkt werden, Ungerechtigkeit bekämpft, die Klimakatastrophe verhindert und die Welt zu einem lebenswerten und gerechten Ort für alle gemacht werden könnte. Ziel 3 fokussiert Gesundheit und Wohlbefinden und umfasst u. a. Maßnahmen zur Verbesserung der Gesundheitsversorgung, zur Stärkung gesundheitlicher Chancengerechtigkeit. Frauen und Männer haben unterschiedliche Bedürfnisse im Gesundheitswesen, aber das gleiche Recht auf ein gesundes Leben. Mangelnde Kontrolle über Ressourcen, geschlechtsspezifische Gewalt, die Belastung durch unbezahlte Pflege- und Hausarbeit, längere Arbeitszeiten und ungesunde Arbeitsbedingungen erschweren es Frauen, ein gesundes Leben zu führen. Ziel 4, hochwertige Bildung, ist ein Schlüssel für die Erreichung von Ziel 3 und fokussiert auf inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung und die Möglichkeiten der Förderung lebenslangen Lernens für alle.

Forschungsbereich Gesundheitskompetenz in Österreich

Für all diese Ziele und Vorhaben bedarf es auch auf nationaler Ebene regelmäßiger wissenschaftlich abgesicherter Daten. Ein relativ junger Forschungsbereich betrifft Gesundheitskompetenz. Erst vor etwa 20 Jahren kam es, angeregt durch die WHO, zu einem diesbezüglichen breiteren Verständnis und einer Zunahme von wissenschaftlichen Studien. Eine Fundgrube ist der auf Österreich bezogene, 2017 erschienene, „Forschungsbericht Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen“ von Maier und Felder-Puig. Dieser Forschungsbericht vermittelt einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung in Österreich, die Schwierigkeiten, Gesundheitskompetenz der jungen Zielgruppe zu erfassen, Empfehlungen und Best-Practice zur Förderung der Gesundheitskompetenz von Heranwachsenden trotz schwieriger Faktenlage und, was nicht vernachlässigt werden darf, Daten zur Gesundheitskompetenz von Eltern und Erziehungsberechtigten.

Ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren wie genetische Faktoren, Erfahrungen in der frühen Kindheit, der Umgang und die Erziehung in der Familie, Erfahrungen in der Schule sowie zwischenmenschliche Beziehungen sind Risikofaktoren für die psychosoziale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen und stellen eine Beeinträchtigung ihrer Leistungsbereitschaft und Leistungsmöglichkeiten dar. Aufmerksame und verständnisvolle Bezugspersonen, ein sicheres schulisches Umfeld und positive Beziehungen zu Gleichaltrigen tragen dazu bei, das Risiko psychischer Beeinträchtigungen und Störungen zu verringern. Besonders Schulen können sowohl Schutzräume als auch belastende

Orte sein. Schulen können ein gesundes und inklusives Umfeld bieten, in denen Kinder wichtige Fähigkeiten zur Stärkung ihrer Psyche erlernen – aber sie können auch Orte sein, wo Kinder mangelndes Verständnis, Kränkung, Leistungsstress, Gruppenzwang, Mobbing, Rassismus, Diskriminierung erleben. „In Schulen haben sich Ansätze, die soziales und emotionales Lernen fördern, ganzheitlich arbeiten und spezifische Maßnahmen für gefährdete Kinder und junge Menschen anbieten, als wirksam erwiesen“ (UNICEF 2021, S. 5ff.).

Auch angesichts jüngerer österreichischer Daten der letzten Jahre in Hinblick auf die psychosoziale Gesundheit von Heranwachsenden besteht Handlungsbedarf:

- „Zwischen Gesundheit, Leistungsvermögen und Qualität der schulischen Prozesse bestehen enge Zusammenhänge. Gesundheit ist eine zentrale Ressource, wie die Studie „Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit“ verdeutlicht (Griebler et al. 2009).
- „Bei den Schülerinnen und Schülern zeigen sich vor allem Lustlosigkeit, Interessensverlust, Demotivation, Einsamkeit, Langeweile, Zukunftssorgen, Schlafstörungen oder ständige Müdigkeit, Überforderung beim Distance Learning, Existenzängste und psychosomatische Symptome“ (Strategie zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule Schulische Gesundheitsförderung als wichtiger Aspekt von Schulqualität. 2022, S. 3).
- Bei den psychiatrischen Zustandsbildern weisen die Screening-Daten aus einigen Studien der Kinder- und Jugendpsychiatrie auf eine erhöhte Rate an Suizidgedanken, Angststörungen, Depressionen und Essstörungen hin (Felder-Puig 2021).
- „Die Ergebnisse der HBSC-Studie 2021/22 haben die erwartete Verschlechterung in vielen Aspekten der Gesundheit und des Gesundheitsverhaltens von Schüler:innen bestätigt“ (Felder-Puig et al. 2023, S. 10).
- Die Lebenszufriedenheit der Schüler:innen sinkt mit zunehmendem Alter. 31 % der Mädchen und 19 % der Burschen sind mit ihrem Leben gegenwärtig nicht sehr zufrieden. Wesentlich mehr Mädchen als Burschen leiden an häufigen psychischen oder physischen Beschwerden. Gereiztheit und schlechte Laune, Schwierigkeiten beim Einschlafen, Nervosität und Niedergeschlagenheit werden am öftesten genannt“ (Felder-Puig et al. 2023, S. 5f.).
- Trotz vieler Maßnahmen sind Gewalt- und Mobbingvorkommen in vielen Schulen ein Problem. Weitere ausführliche Informationen, unter anderem auch zu Stressbelastung, Drogenmissbrauch, der Nutzung von sozialen Medien sowie allgemein zu Gesundheit sind im Bericht des Sozialministeriums und der GÖG „Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22“ nachzulesen (Felder-Puig et al. 2023).
- Die Fälle von Cyber-Mobbing haben zugenommen, wie eine von Saferinternet durchgeführte österreichische Umfrage bei Schüler:innen ergibt (Studie: Cyber-Mobbing - saferinternet.at). Felder-Puig, Teutsch, Winkler merken an: „Die verschiedenen Angebote, die es in Österreich zum Umgang mit und Prävention von Cybermobbing gibt (Saferinternet, Wohlfühlzone Schule, Nationale Strategie zur schulischen Gewaltprävention u. A.) sollten jedenfalls weiterhin genutzt werden“ (Felder-Puig et al. 2023, S. 91).
- Besorgniserregend ist auch der zunehmend hemmungslos geäußerte Hass im Netz (Projekt DIGIHATE über die Entstehung, Verbreitung und Wirkung von digitalem Hass).
- Im Sandoz Austrian Health Report 2023 bestätigt sich ein unerfreuliches Gesundheitsbild: „Keine Erholung in Sicht – Gesundheitszustand verschlechtert sich, obwohl die Pandemie überstanden ist“. 29 % der Generation Z (16-19 Jahre) befinden ihren allgemeinen Gesundheitszustand

als mittelmäßig/schlecht, bei 17 % der Generation Z ist die Mutter für Gesundheitsfragen in der Familie zuständig. Die Befragten erzählen von Müdigkeit und Erschöpfung, und dass sie sich im eigenen Körper nicht wohlfühlen. Studienleiter Raml vermutet Gründe unter anderem in der ungefilterten Informationsflut über die sozialen Medien, Krisen, Kriege und Teuerung werden so stärker wahrgenommen (Austrian Health Report 2023).

Es ist naheliegend, dass es mit solchen gesundheitlichen Belastungen sowohl für Pädagog:innen als auch Schüler:innen schwierig ist, angemessene Leistungen zu erbringen. Die Förderung der psychosozialen Gesundheit muss zu einem ernsthaften Anliegen gemacht werden, wenn die Qualität des Lernens und Lehrens thematisiert wird. Schulen sind ein Übungsfeld für gesellschaftliche Teilhabe (Fend 2008). Hier können bezüglich respektvolles Miteinander, soziale Akzeptanz und konstruktive Konfliktlösung Erfahrungen gemacht werden. Leider ergibt sich aus der HBSC-Studie 2021/22 auch, dass „die relative Anzahl der Schüler:innen, die (sehr) positive Urteile über die Beziehungen zu ihren Lehrkräften abgeben, seit 2014 bei beiden Geschlechtern kontinuierlich gesunken ist“ (WHO-HBSC-Studie 2021/22, S. 10). Eine Abnahme gilt auch bezüglich einer sehr guten Gesprächsbasis zu mindestens einem Elternteil. An dieser Stelle sei nicht verschwiegen, dass es nach wie vor neben hochprofessionellen pädagogischen Beziehungen auch ein breites Spektrum an verletzendem Verhalten gibt (Prenzel 2013, S. 77ff.). Mit einer fragwürdigen Beziehungsqualität von Eltern und Erziehungsberechtigten zu ihren Kindern befasst sich u.a. Brinkers Masterarbeit. (Brinker 2013). Bestätigt wird: „Genügend gute frühe Beziehungen tragen langfristig zu unserem Wohlbefinden und unserer Beziehungsfähigkeit bei“ (Prenzel 2013, S. 41).

In diesem Zusammenhang sei auf die Resilienzforschung verwiesen. Resilienz haben neuerdings auch politisch Verantwortliche als wichtigen Aspekt von Schulqualität erkannt (Strategie zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule. Schulische Gesundheitsförderung als wichtiger Aspekt von Schulqualität 2022). Anzumerken ist, dass es in der Resilienzforschung noch viele offene Fragen gibt. Raffael Kalisch, ein führender Vertreter der neurowissenschaftlichen Resilienzforschung, definiert vorsichtig Resilienz als die Fähigkeit, seine psychische Gesundheit während Widrigkeiten aufrechtzuerhalten oder danach schnell wiederherzustellen. Ziel seines Forschungsansatzes ist, die Kräfte der Resilienz, der Widerstandsfähigkeit zu stärken, um einer Erkrankung vorzubeugen – und damit eine Trendwende im Umgang mit der Krankheit einzuleiten (Kalisch 2020). Thun-Hohenstein erweitert mit systemischem Ansatz. „Systemisch gedacht, kann Resilienz als eine sich aus verschiedenen Einflüssen entwickelnde Kraft verstanden werden“ (Thun-Hohenstein 2023, S. 177). Der Mensch verfügt über eine angeborene, biologische Resilienz. „Die soziale und räumlich-geographische Umgebung sowie die Natur stellen ebenfalls Resilienzfaktoren zur Verfügung“ (Thun-Hohenstein 2023, S. 177).

Schulen als kontinuierlich die Gesundheit fördernde Organisationen

Angesichts vielfältiger Belastungen von Heranwachsenden ist es umso wichtiger, dass Pädagog:innen aus Überzeugung der Förderung von Gesundheitskompetenz in ihrem Arbeits- und Einflussbereich systematisch besondere Aufmerksamkeit widmen. Gesundheit ist eine Ressource, mit der innere und äußere Anforderungen des Lebens bewältigt werden können. Der Stellenwert, den Gesundheit und Resilienz für die Entwicklung von Individuen, Gruppen, Organisationen und eine Gesellschaft hat, bestimmt auch ihre Wahrnehmung und die daraus resultierenden Verpflichtungen und die Verantwortung füreinander.

Schulen können auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Einfluss nehmen, sind zunehmend nicht nur Lern- und Arbeitsraum sondern auch Lebensraum, in dem sowohl physische als auch psychosoziale Gesundheit fächerübergreifend und systematisch gefördert werden kann und somit dem gesetzlichen Auftrag, wie im Schulorganisationsgesetz im § 2 formuliert, besser entsprochen wird. Es ist möglich, dass die Gesundheitskompetenzen aller Beteiligten so gestärkt werden, dass Risikoverhalten weniger Entfaltungsmöglichkeiten hat, negative Emotionen und Stress sich verringern. Durch schulische Gesundheitsförderung kann sich die Leistungserbringung und die Bereitschaft, sich über die Schule hinaus zu bilden, verbessern. Psychosozial gesunde Schüler:innen können sich selbst besser motivieren. Doch auch Pädagog:innen können den Anforderungen ihres Berufes besser entsprechen, sie sind engagierter, bemühen sich um mehr Gerechtigkeit und können in professionellen Beziehungen solidarischer und emphatischer sein.

An dieser Stelle soll auf die neuen Lehrpläne für Volksschulen und Sekundarstufe I verwiesen werden. Der Lehrplan 2023 beschreibt wie jeder bisherige Lehrplan den Auftrag der Gesellschaft an die Schule: Lehrpläne dienen als Instrument zur Veranschaulichung von Bildungsvorstellungen und geben vor, was der nächsten Generation an Allgemeinbildung vermittelt werden soll. Neu ist, dass dieser Lehrplan stärker darauf ausgerichtet ist, dass Schüler:innen nicht nur Wissen erwerben, sondern dieses auch anwenden können (Kompetenzorientierung): Einer veränderten Lebens- und Arbeitswelt, die von Wechselhaftigkeit, Unsicherheit, Komplexität, Mehrdeutigkeit und Beschleunigung geprägt ist, wird Rechnung getragen. Der Aufbau personaler und sozialer Kompetenzen hat einen höheren Stellenwert bekommen. Schüler:innen lernen, ihr Wissen sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung in variablen Situationen einzusetzen. Es wird zwischen Fachkompetenzen, überfachlichen Kompetenzen und fächerübergreifenden Kompetenzen unterschieden, deren Förderung für eine „selbstbestimmte und erfolgreiche Lebensgestaltung wesentlich sind“ (Kernbotschaft der neuen Lehrpläne 2023, S. 1). Durch übergreifende Themen wie z. B. die Förderung psychosozialer Gesundheit kann das vernetzte Lernen der Schüler:innen über die fachspezifischen Grenzen hinaus unterstützt und mit gesellschaftlich relevanten aktuellen Themen verbunden werden. Schüler:innen könnten den Unterricht fächerübergreifend als sinnstiftend erleben. „Zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Lebensgestaltung haben die 4K-Kompetenzen der „21st century skills“: Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation“ (Kernbotschaften der neuen Lehrpläne 2023, S. 1).

Als Ergebnis der Auseinandersetzung aller Lehrpersonen mit den Inhalten der Lehrplanvorgaben ist es möglich, dass ein differenzierteres pädagogisches Handlungskonzept bezüglich der Förderung überfachlicher Kompetenzen entsteht: Ein diesbezügliches schuleigenes Curriculum kann Verbindlichkeit für Pädagog:innen und Schüler:innen auf der Basis des Lehrplans herstellen.

Hier soll nicht unerwähnt bleiben, dass ein Lehrplan, erarbeitet vom Bildungsministerium, besser wäre, der während der ganzen Pflichtschulzeit bezüglich der Aneignung überfachlicher personbezogener Kompetenzen systematisch und altersspezifisch Orientierung gibt und Pädagog:innen bei der Entwicklung innerschulischer pädagogischer Handlungskonzepte unterstützt. „Dieser Lehrplan sollte soziale und emotionale Bildung, den Aufbau von Resilienz sowie Wissen über psychische Gesundheit (z.B. Kampf gegen Stigmatisierung und Vorurteile) enthalten und an Kontext und Bedürfnisse der einzelnen Schulen angepasst werden“ (siehe NESET 2021, S. 9).

Sich mit ethischen Fragen beschäftigen, Verständnis für gesundheitsförderndes Handeln entwickeln und Verantwortung übernehmen

An sozialen Orten muss das Zusammenleben den Bedürfnissen aller entsprechend transparent geregelt sein. Dies gilt umso mehr für Bildungseinrichtungen, in denen Heranwachsende erst einmal sich selbst in den unterschiedlichen Entwicklungsstufen erfahren, die Sinnhaftigkeit von Regeln und Normen für ein Zusammenleben kennenlernen und Akzeptanz von konsensual erstellten Ergebnissen und Vereinbarungen leben müssen.

Werte und pädagogische Beziehungen

Faber und Messner-Kaltenbrunner bezeichnen Schule als Ort einer gelebten Gewaltprävention: „Positive Beziehungen sind das Fundament für das Lernen und Konfliktlösen. Eine gelebte Gewaltprävention und -intervention ist integrativer Bestandteil des täglichen Schullebens“ (Faber & Messner-Kaltenbrunner 2019, S. 211).

Die Autorinnen bezeichnen Schule auch als Ort einer Ethik in pädagogischen Beziehungen: „Gute Pädagogische Beziehungen müssen sich an ethischen Leitlinien orientieren. Werte dienen als Grundlage für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene“ (Faber & Messner-Kaltenbrunner 2019, S. 212). Die Erziehungswissenschaftlerin Prengel beklagt, dass seelische Verletzungen von Heranwachsenden durch Diskriminierung, Sarkasmus oder Beschämung meist ignoriert werden und gibt eine fundierte Einführung in den Zusammenhang von Ethik und Pädagogik. Viel passiert im schulischen Alltag noch immer im informellen Bereich (Prengel 2020). Deshalb wäre es für Pädagog:innen wichtig, regelmäßig ihr Verhalten zu reflektieren und Werte so zu leben, wie es von den Schüler:innen erwartet wird.

Während die Naturwissenschaften experimentieren und forschen, wie etwas funktioniert und was technisch möglich ist, fragt die Ethik, ob alles, was getan werden kann, auch getan werden soll. Darf ich das/dürfen wir das? Welche Auswirkungen hat mein/unser Handeln für wen? Möchte ich das auch für mich/uns? Welche Bedürfnisse habe ich, woran erkenne ich die Bedürfnisse anderer? Auch im Kontext Gesundheitsförderung führen diese Fragen im mit Geduld und Respekt geführten Dialog zu handlungsleitenden Einsichten. Ethik ist die Basis unserer Beziehung zu uns selbst und der uns umgebenden Welt. „Ziel und die Rolle von Ethik war schon immer die Bewahrung des Menschen als Person, der Menschenwürde und der Bedingungen für ein gutes Leben“ (Europäisches Ethik Netzwerk 2015, S.6). Der gemeinschaftsfördernde Charakter von Ethik beeinflusst Überlegungen zu (Un)Gerechtigkeit, (Ohn)Macht, Zusammenarbeit/Partizipation, Mitgefühl und

Solidarität. Ethische Bildung, Werteerziehung und kritisches Denken sollten wie selbstverständlich im Schulleben verankert sein, das Schulleitbild kann dies abbilden. Eine kritische Reflexion der eigenen Identität, der Lebenswirklichkeit, der gesellschaftlichen Zustände, der derzeit vorherrschenden Denkmodelle und Werturteile und in Schulen auch der pädagogischen Leitvorstellungen zielt auf Verantwortung. Verantwortung betrifft Verpflichtungen in der Gegenwart und für die Zukunft, um eine Aufgabe zu erfüllen oder in einem Funktionsbereich selbstständig zu handeln.

Potenziale, Unverhandelbares und Grenzen erkennen

Gerade im Kontext gesellschaftsrelevanter Themen wie Persönlichkeitsbildung und psychosozialer Gesundheitsförderung aber auch Friedenserziehung, Einübung in demokratisches Denken, Gewaltprävention, Mediennutzung ist die Frage nach dem Stellenwert von Verantwortung, nach moralischer Rechtfertigung nicht wegzudenken. Der Mensch ist ein Lebewesen, das seine Vernunft einsetzen und sein Handeln begründen kann. Diese Gründe müssen, wenn sie für alle gelten, universalisierbar sein (Keller 2005). Heranwachsende können in der Beschäftigung mit Grundsatztexten wie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Kinderrechte, mit der europäischen Grundrechtscharta, der Ottawa Charta, der Charta zur Etablierung einer gewaltfreien Schulkultur (BMBWF 2023), dem Schulleitbild, der Klassenvereinbarungen für sich handlungsanleitend Sicherheit bezüglich Grenzen, Werten und Normen gewinnen, wenn die entsprechenden Aufgabenstellungen nach der Lektüre dies fokussieren. Die dafür erforderliche Dialogbereitschaft und eine solidarische und emphatische Grundhaltung können sich bereits Kinder aneignen, dies darf nicht in ein gewisses Fach ausgelagert werden. Ein lehrplanübergreifender, integrativer Ansatz ist Voraussetzung für die Bereitschaft, intellektuelle Fähigkeiten für verantwortungsvolles Urteilen, für ein Verantwortungsbewusstsein für sich und die Gemeinschaft zu bilden und einen Sinn im Leben zu finden.

Die Erfahrung von Sicherheit, ein gewisses Selbstvertrauen und ein Grundverständnis für Emotionen erleben Kinder schon in ihrer Familie, bevor sie sich in Bildungseinrichtungen damit befassen, sich Lernstrategien aneignen und Feedback zu Lernergebnissen bekommen. Geborgenheit, Nähe und Zuwendung sind für Heranwachsende eine biologische Notwendigkeit. „Nur wenn sich Kinder geborgen und angenommen fühlen, können sie ihre Neugier und ihre Lernmotivation voll entfalten und für ihre Entwicklung notwendige Erfahrungen machen. Fühlen sie sich emotional vernachlässigt, entwickeln sie sich verzögert“ (Largo 2017, S. 228f.). Eriksons Stufen psychosozialer Entwicklung (Erikson 1974) mögen Erwachsenen eine Anregung sein, eher früher als später mit besonderer Aufmerksamkeit die moralische Sozialisation von Kindern zu begleiten. Diese ist nur in der verlässlichen, vertrauensvollen, persönlichen Beziehung möglich. Eltern können die Entwicklung ihres Kindes nicht beschleunigen, sie können es unterstützen, in neu erworbenen Fähigkeiten sicherer zu werden (siehe Kindergesundheit). An dieser Stelle sei in aller Kürze angemerkt: Schon Babys können lernen, ihren Eltern zu vertrauen, sicher zu sein, dass diese ihre Grundbedürfnisse, auch das nach Nähe, erfüllen. Bereits ab etwa dem 2. Lebensjahr können Kleinkinder ermutigt werden, Selbstständigkeit und Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln, sie beginnen zu zweifeln. Ab etwa dem 4. Lebensjahr fangen sie an, Eigeninitiative zu erhöhen, entwickeln ein Schuldgefühl. Ab dem 6. Lebensjahr brauchen Kinder für ihr Selbstbewusstsein mehr Ermutigung und Anerkennung, sie erkennen, was für sie Sinn macht, können sich auch minderwertig fühlen. Ab etwa 12 ist ihnen wichtig, was andere über sie denken, wie andere sie sehen, die Körperwahrnehmung wird ein

sie beschäftigendes Thema. Zwischenmenschliche Beziehungen spielen eine entscheidende Rolle, weshalb moralische Urteile und die darauf begründeten Handlungen danach bewertet werden, ob sie die Anerkennung anderer in ihrer relevanten Umwelt bekommen. Sie experimentieren, wer sie sind, und formen ihre Identität.

Identität bezeichnet eine Gesamtheit von diversen Selbstbildern (u.a. Gesundheitszustand, Aussehen, Leistungsfähigkeit, Belastbarkeit) und umfasst die Art und Weise, wie ein Mensch sich selbst aus seiner biografischen Entwicklung heraus in der ständigen Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt wahrnimmt und versteht. Es gibt neben der individuellen Identität auch verschiedene kollektive Identitäten wie die von Familie, Schule, Gleichaltrigen sowie nationale, kulturelle, religiöse oder ethnische Identitäten. Nicht zuletzt beeinflusst Identität Leistungsfähigkeit, Bildungserfolge, Berufserfolge. Gibt es zu wenig altersspezifische Themenangebote, sich mit Lebensthemen zu befassen, konsumieren Heranwachsende unkontrolliert und unreflektiert das in den sozialen Medien Angebotene. Pädagog:innen sind gut beraten, sich – auch im Austausch mit den Eltern – in Klassenkonferenzen regelmäßig abzusprechen, wie und wann sie, aufeinander bezogen, Heranwachsende mit Fragen zur Identität vertraut machen: Mit Peer-Learning könnte in diesem Kontext eine noch weitestgehend brachliegende schulinterne Ressource genutzt werden. Ethische Erfahrung zu verarbeiten ist ein kontinuierlicher Prozess, der Voraussetzung dafür ist, Eigeninteressen zu überwinden und dem Gemeinwohl positiv gegenüberzustehen.

Jede Schule braucht ein Verständnis von sich selbst, das sich an Vorstellungen von einer guten Schule, wie z. B. für den deutschen oder österreichischen Schulpreis beschrieben, orientiert und die pädagogischen Grundüberzeugungen hinterfragt. Ein Schulleitbild fasst in wenigen Sätzen die übergeordneten richtungsweisenden, pädagogischen Ziele der Einrichtung, die das Handeln tragenden Werte, zusammen. „Um die unterschiedlichen Haltungen im Kollegium als erfolgreiche Schule zu leben, ist eine gemeinsame Wertebasis (vor dem Hintergrund der jeweiligen Menschenbilder) erforderlich“. Sie haben eine wichtige Funktion, „denn sie geben die angestrebte Haltung als Zielbild der Schule vor“ (Schley & Schratz 2021, S. 74f.). Aktuell müssen die pädagogischen Ziele des Leitbilds den neuen Herausforderungen von Bildung im 21. Jahrhundert angepasst werden. Maschinen übernehmen immer mehr Arbeitsaufträge und lösen den Menschen in vielen Bereichen ab. Um mit dieser fortschreitenden „Übernahme“ nicht in einen Wettkampf zu treten, darf Schule nicht mehr Wissensvermittlung und Leistungserfassung in den Vordergrund stellen. Die Förderung personbezogener überfachlicher Kompetenzen (Eder & Hofmann 2012) und Persönlichkeitsbildung sind mehr denn je Gebot der Stunde, die neuen Lehrpläne bieten den verbindlichen Rahmen.

Eine entscheidende Frage, die nicht dem Zufall überlassen werden darf, ist beispielsweise: Was sollten Heranwachsende verinnerlicht haben, damit sie in der sich schnell verändernden (digitalisierten) Welt selbstbewusst und selbstbestimmt mit Desinformationen umgehen, ihr Leben auch gesundheitsförderlich meistern können? Übergänge (verschiedene Bildungseinrichtungen, unterschiedliche Lehrpersonen, unterschiedliche Klassenzusammensetzungen) sind herausfordernd, und Kinder brauchen dabei häufig Unterstützung, die Eltern und Pädagog:innen gemeinsam und in Absprache über Werte und Haltungen, Grenzen und Möglichkeiten geben können. Krisen, Übergänge und Veränderungen können in der Klasse, wenn es ein gutes Klassenklima gibt, in dem Vertrauen zueinander gefasst werden kann, die Gestaltung von unterstützender Beziehung – auch von Peers – als lohnende Herausforderung angenommen wird, gut bewältigt werden. Zu einem lernförderlichen Klassenklima trägt das partizipative Erarbeiten von Vereinbarungen und das Sicht-

barmachen von Regeln, Grenzen und Unverhandelbarem bei. Wichtig ist das Setzen von Zielen und erstrebenswerten Idealen, ein transparentes Kulturverständnis (Siwek-Marcon 2022). Eine entscheidende Ressource ist Zeit: Zeit für ethische Fragen, für Reflexion, für Erfahrungsaustausch, um eine Basis des gegenseitigen Vertrauens herzustellen, um Krisen zu bearbeiten und im Konfliktfall kompetenzorientiert, sozialverträglich, gewaltpräventiv und in gelebter Schulpartnerschaft zu agieren.

Schriftlich festgehaltene Klassenleitbilder/Klassenregeln helfen allen, Werte und Prinzipien in täglichen Entscheidungen zu verstehen und mitzutragen. Konsequenzen bei Nichteinhaltung müssen alle Klassenlehrer:innen, Schüler:innen und deren Eltern und Erziehungsberechtigte kennen und letztlich auch akzeptieren.

Ein für die Beschäftigung mit ethischen Fragen nützliches Instrument von QMS (Qualitätsmanagement für Schulen) sind die „pädagogischen Leitvorstellungen“. Sie enthalten einen Konsens von Pädagog:innen eines Schulstandorts (bzw. eines Clusters) über die allgemeinen pädagogischen Grundwerte und Ziele der Schule und sind Ausdruck eines ausverhandelten pädagogischen Selbstverständnisses, das die Unterrichtsarbeit mitbestimmt. „Damit sind die Pädagogischen Leitvorstellungen eine Art pädagogisches Leitbild. Sie orientieren sich in Aufbau und Inhalt an den Qualitätsbereichen und -kriterien der Qualitätsdimension ‚Lernen und Lehren‘ des Qualitätsrahmens für Schulen.“ Sie bieten wichtige Anhaltspunkte für die Ausrichtung der Schulentwicklung (QMS, Pädagogische Leitvorstellungen, S. 8). Auch in diesem Entwicklungsprozess werden partizipative Verfahren empfohlen. Wer aktiv in die Konzeptarbeit und Planung einbezogen wird, fühlt sich ernst genommen und identifiziert sich persönlich stärker mit einer neuen Praxis und das trägt damit zu seinem beruflichem Wohlbefinden bei.

Das schulische Umfeld bietet sich für die Umsetzung von Maßnahmen zum Schutz und zur Förderung der psychosozialen Gesundheit förmlich an. Im weiteren Sinne beeinflusst Schule aber nicht nur die Wahrnehmungen sowie die Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen der Schüler:innen, sondern auch die der Lehrer:innen und Eltern, die einbezogen werden müssen. Alle Bereiche des organisierten Lebens tragen zur körperlichen, sozialen und seelischen Gesundheit bei. In Bildungseinrichtungen lernen Heranwachsende über viele Jahre und kontinuierlich, was es altersgemäß bedeutet, Verantwortung zu übernehmen und eigene Entscheidungen zu treffen, weil sie unmittelbar an Entscheidungsprozessen beteiligt werden und diese mit pädagogischer Unterstützung in Hinblick auf ethisches Handeln und dem Erbringen von Leistungen auch reflektieren können.

Bei der Entwicklung von Entwicklungszielen, Leitvorstellungen, Leitbildern, Klassenregeln und Verhaltensvereinbarungen ist ein inklusives Vorgehen, die aktive Teilhabe aller Betroffenen, entscheidend. Ergebnisse sind ein ausverhandelter Konsens und ein erweitertes Wissen für verbindliche Regeln und Unverhandelbares sowie mehr Verständnis für Konsequenzen bei Nichteinhaltung. Erwartbar sind bessere Ergebnisse bei der Umsetzung. Wer gegen die ausverhandelten Ergebnisse verstößt, geht das Risiko ein, dass sein Wohlbefinden und seine Sicherheit gefährdet sind und Beziehungen brüchig werden, dass Willkür und Gewalt Raum gewinnen. Gewaltprävention geht mit Gesundheitsfürsorge einher.

Gemeinsam handeln und Kompetenzen erwerben – Schulentwicklung

Allen Schüler:innen zu ermöglichen, sich Bildung anzueignen, ist der gesellschaftliche Auftrag an Schulen. „Schule ist Ort der Kontinuität (Bewahrung, Reproduktion) und zugleich Ort des Wandels (Veränderung, Transformation). Das gleichzeitige Vermitteln zwischen Vergangenheit und Zukunft im Ausbalancieren von Bewahren und Verändern macht es Schulen und ihren Akteuren schwer, die gesellschaftlich in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen“ (Schley & Schratz 2021, S. 16). „Durch die Stärkung der kognitiven, emotionalen und sozialen Resilienz kann Bildung Menschen, Organisationen und Systemen helfen, in einem unvorhersehbar disruptiven Umfeld zu bestehen und vielleicht sogar zu wachsen. Sie kann Bevölkerungsgruppen und Einrichtungen die erforderliche Flexibilität, Intelligenz und Reaktionsfähigkeit verleihen, um am sozialen und wirtschaftlichen Wandel erfolgreich teilzuhaben“ (Schleicher 2019, S. 37). Schule kann als Resonanzraum für schulische Gesundheitsförderung gesehen werden. Es ist nicht bloß die Anerkennung der eigenen Leistung, die dem Leben Sinn verleiht. Es geht vielmehr um Resonanz Erfahrungen und Resonanzbeziehungen, in denen Menschen wechselseitig aufeinander zugehen und sich gegenseitig in der Tiefe berühren. „Resonanz ist kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus“ (Rosa 2016, S. 218). Reflexion und Evaluation sind in diesen Entwicklungsprozessen selbstverständlich.

Beteiligte in Entwicklungsprozessen

Führungskräfte spielen eine entscheidende Rolle. Von Schulleiter:innen wird Leadership erwartet, „eine wirksame Beziehung, die auf Resonanz baut, um schulbezogene Leistungsfähigkeit zu erzeugen und das individuelle Engagement von Lehrerinnen und Lehrern mobilisiert“ (Schley & Schratz 2021, S. 21). Leadership wird als „Zusammenspiel von Einstellung, Handlung, Wirkung und Reflexion“ (Schley & Schratz 2021, S. 21) gesehen. Wesentlich ist, dass es mit Leadership und Kreativität gelingen kann, Schulgemeinschaften für (sogar radikal) Neues zu ermutigen und zu ermächtigen, wenn sie mit notwendigen Ressourcen ausgestattet werden, damit sie für gesellschaftlich relevante Themen wie die Förderung psychosozialer Gesundheit als Schulentwicklungsziel (siehe QMS, Schulentwicklungspläne) wählen. Schulleiter:innen und die sie unterstützenden Steuergruppen planen für drei Unterrichtsjahre Maßnahmen zur Zielerreichung auf allen Ebenen und für alle Schulpartner im Bereich Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung/professionelle Weiterentwicklung (Rolff 2010; Buhren 2012). Kooperationen (schulintern und mit relevanten Umwelten) und Kommunikation muss in solchen Lernprozessen von Organisationen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Schulleiter:innen sind in ihrem Handeln Vorbild. Sie entscheiden, ob sie mit einzelnen Maßnahmen ihre Ziele erreichen können oder Nachhaltigkeit den Vorzug geben. Derzeit unterstützen sie oft im Kontext Gesundheitsförderung einzelne Aktivitäten wie gesunde Jause, bewegte Pause, Tag des Apfels, Resilienztrainings, Trainings zu gewaltloser Kommunikation u.a., die strukturell nur „lose gekoppelt und selten systematisch aufeinander bezogen“ (Schley & Schratz 2021, S. 21) sind. Je größer die Herausforderungen desto aktiver und prozessorientierter unter Einbindung vieler Betroffener muss ihnen begegnet werden.

Von Schulleiter:innen wird angesichts der Komplexität der staatlichen Aufträge an Schule Leadership erwartet, welche die Persönlichkeit im Blick hat und weniger die Funktion und Aufgaben. „Da-

her bilden in der persönlichen Begegnung des beruflichen Alltags Präsenz und Empathie den Gestaltungsraum für Entwicklung“ (Schley & Schratz 2021, S. 21).

Die Anforderungen im Berufsleben steigen kontinuierlich und die Grenzen zwischen Privat- und Arbeitsleben verschwinden immer mehr. Gesundheitsförderung ist Führungsaufgabe. Es gehört zu den Aufgaben von Schulleiter:innen für das Wohlbefinden und die Leistungsbereitschaft von Pädagog:innen und Schüler:innen und zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit der Mitarbeiter:innen am Arbeitsplatz beizutragen, indem auch Ressourcen (Zeit, Räume, Supervision, Intervention, kollegiales Coaching, Schulentwicklungsberatung, Fachberatung, externe Moderation, ...) zur Verfügung gestellt werden. Die Gewissheit, dass den Schulleiter:innen Gesundheit und Wohlbefinden wichtig sind, führt zu höherer Selbstsicherheit und höherem Engagement aller. In einer Atmosphäre des Vertrauens kann ein Gesprächsklima geschaffen werden, das möglich macht, auch über Misslingen, Sorgen und Zweifel zu sprechen. Es wäre ein lohnenswertes Ziel, gemeinsam eine „didaktisch relevante Solidarität der Lehrenden mit den Lernenden“ (Prengel 2013, S. 76) zu entwickeln. Studien zeigen deutlich, dass ein transformationales Führungsverhalten wie gelebte Partizipation, individuelle Unterstützung und Förderung der Mitarbeiter:innen, transparente Kommunikation, Fairness, gemeinsame Ziele und Perspektiven sich positiv auf die Gesundheit der Pädagog:innen auswirkt (Gerick 2014).

Gesundheitsfördernde Bildungseinrichtungen setzen künftig bei übergreifenden Themen auf engere Zusammenarbeit von Lehrpersonen über Fachgrenzen hinweg (siehe Lehrpläne 2023). Pädagog:innen setzen im Kontext Aus- und Weiterbildung künftig weniger auf Fachkompetenz als auf Sensibilisierung für bestimmte fächerübergreifende Themen und gesellschaftliche Anliegen und fördern nicht nur überfachliche personbezogene Kompetenzen von Schüler:innen sondern auch die Entwicklung ihrer eigenen Professionalität. Dem entsprechen heute Universitäten und Pädagogische Hochschulen zunehmend in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen (Fede et al. 2023).

Unterrichtsqualität – Klassenklima – fächerübergreifende Bildungsziele

Unterrichtsqualität ist ein zentraler Qualitätsfaktor. Ohne gesunde und leistungsfähige Pädagog:innen ist sie nicht denkbar. Der Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden von Pädagog:innen und der Qualität des Unterrichts ist offensichtlich. Ein gutes Klassenklima wird begünstigt, wenn Pädagog:innen Wärme, Vertrauen und Empathie ausstrahlen sowie über die Fähigkeit verfügen, positive soziale Beziehungen aufzubauen (Steffens & Höfer 2016; Hattie 2023). Fühlen sich Pädagog:innen wohl, sind sie auch eher bereit, Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten und beeinträchtigter (psychischer) Gesundheit mit differenzierten Angeboten zu unterstützen. Für die Leistungen von Schüler:innen sind folgende Aspekte ausschlaggebend:

- die Berücksichtigung ihrer sozialen und emotionalen Bedürfnisse,
- ihr soziales Lernen und ihre Persönlichkeitsstärkung,
- das Ablehnen von Zwang, Angst und Bestrafung,
- sinnstiftende Aufgaben,
- formative und summative Leistungsbewertung,
- Klarheit der Instruktion, Feedback,

-
- Unterstützung durch kooperatives Lernen und Peer-Learning,
 - Akzelerationskonzepte,
 - koordinierte Maßnahmen zur Gewalt- und Mobbingprävention,
 - die Förderung psychosozialer Gesundheit.

Ethische Bildung und Werterziehung sind Basis für fächerübergreifende Bildungsziele, sie sind kostbare Elemente der Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen: Haben sie Verbindlichkeit, sind sie in zentralen Texten, z. B. im Leitbild verankert und werden nach innen und außen kommuniziert. Instrumente von QMS werden schulintern und nach außen kommuniziert. Mehrjährige Schulentwicklungspläne und pädagogische Leitvorstellungen lassen sich gut mit dem Anliegen der Gesundheitsförderung verbinden.

Lernprozesse und Ressourcen in der Organisation Schule

Zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses mit dem Ziel, die Qualität des Lernens und Lehrens mittels Förderung von Gesundheitskompetenz zu steigern, ermitteln Schulen mit Online-Befragungen von Schüler:innen und Lehrpersonen Selbstkonzept, Belastungen, Gewaltvorkommen, Ressourcen und das allgemeine Wohlbefinden auf Schul- und Klassenebene. Im IQES-Evaluierungszentrum findet man entsprechende online-Fragebögen, die auch standortspezifisch modifiziert werden können. Aufbauend auf dieser Standortbestimmung analysiert ein Schulteam/eine für einen bestimmten Schulentwicklungsschwerpunkt eingerichtete Steuergruppe gemeinsam mit Schulleiter:innen die Entwicklungsziele, das Entwicklungspotenzial, definiert Handlungsfelder, erfasst Ressourcen, entwirft standortspezifische Maßnahmen und plant deren Umsetzung.

Wichtig ist, dass die unterschiedlichen Maßnahmen aufeinander abgestimmt sind, in allen Fächern ein altersadäquater Lernprozess angestoßen wird, der über Jahre gemeinsam gestaltet, von (fast) allen mitgetragen wird und dessen Ziele tragende Basis der Schulkultur werden, auch im Konfliktfall. Eine Schule gesundheitsfördernd zu gestalten bedeutet, Gesundheitsförderung und Prävention in die Strukturen und in den Alltag kontinuierlich zu integrieren.

Abschließend seien noch zwei wichtige Ressourcen angesprochen. Spricht man vom „Lern- und Lebensraum Schule“ sollte dem „Raum als 3. Pädagoge“, den Begriff prägte der norditalienische Erziehungswissenschaftler Loris Malaguzzi, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Wie können die Räume, die Raumgestaltung einer Schule (Innen- und Außenräume) dazu beitragen, Bewegung zuzulassen, unterschiedliche Lernsettings zu entwickeln? In welchen Räumen fühlen sich Kinder und Jugendliche wohl – vor allem wenn man bedenkt, dass sie tausende Stunden sitzend am Arbeitsplatz verbringen? Welche ergonomisch geformten Möbel, die mit der Körpergröße angepasst werden, bewegliche Sitzmöbel mit Wippmechanik, stehen zur Verfügung, damit Heranwachsende nicht in die Trägheitsfalle tappen. Gleich wichtig wie (flexible) Klassen-, Arbeits-, Werkräume sind die Außenräume. Hier können sich Heranwachsende gelegentlich auch der pädagogischen Aufsicht entziehen, Probleme mit Mitschüler:innen selbst lösen oder einfach Entspannung suchen. In Spielräumen kann die Selbstsicherheit der Kinder in Ergänzung zu von Pädagog:innen mit Kindern eingeübtem Verhalten gestärkt werden. Hier beginnt die Sicherheit im Kopf – die Kinder lernen Risiko und Wagnis selbst einzuschätzen. Faszinierend ist diesbezüglich das architektonische Konzept des japanischen Architekten Takaharu Tezuka für einen Kindergarten. Überhaupt ist es lohnens-

wert, die Beiträge von innovativen Architekt:innen in die Schulraumgestaltung einfließen zu lassen und mit unterschiedlichen Baumaterialien und einer umweltfreundlichen Bauweise sowohl Lern- als auch Lebensräume zu schaffen. Raum macht Grenzen und Weite erlebbar. Kinder, die keine Grenzen erfahren, bewegen sich in einem konturlosen Raum, in der Weite öffnen sich ihnen kreative (Gedanken)Welten.

Noch herausfordernder als die Gestaltung von Raum ist der Umgang mit Zeit. Es empfiehlt sich Zeit zu nehmen für die Zeit. „Nicht der Zeitmangel ist das Problem, sondern unsere Art, wie wir bisher versucht haben, dieses Problem zu lösen. Wer an einer Schule unterrichtet, muss sich die Frage stellen: Macht der Lehrplan mir den Zeitdruck oder benutze ich den Plan zur Legitimation meines selbstorganisierten Zeitdrucks? Nicht die Zeit ist in der Schule das Problem, sondern das Tempo! Und das bestimmen die in der Schule tätigen Personen“ (siehe Zeitkultur). Wünschenswert wäre eine Rhythmisierung des Schulalltags nach gesundheitswissenschaftlichen Erkenntnissen. Die Reflexion über die Zeit ist ein Schritt zu mehr Selbstverantwortung in der Schule. Das rechte Maß, den rechten Augenblick selbst suchen und finden zu müssen, zählt zu den verantwortungsvollsten Aufgaben. Es gehört sicherlich auch Mut dazu, den Wert der Pause, des Müßiggangs, des leeren Raums zu schätzen. Menschen brauchen auch die Erfahrung der Entschleunigung, des Innehaltens, des In-Ruhe-Betrachtens. In den letzten Jahrzehnten hat sich auch in Schulen dafür ein Begriff aus dem Zen-Buddhismus etabliert: die Achtsamkeit. Vorausgesetzt wird, dass es Gelegenheiten gibt, wahrzunehmen, welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, Geschehenes zu verstehen, Konsequenzen zu entwickeln und daraus weitere Schritte zu planen. „Es geht neben der Betrachtung des Erlebten und seiner Wirkung auf Einzelne natürlich auch darum, die jeweiligen Möglichkeiten – im Sinne des divergenten Denkens – zu betrachten, also persönliche Eigenschaften, Fertigkeiten und die Ressourcen, die für Aktionen, Verhalten und Handeln zur Verfügung stehen, miteinzubeziehen“ (Thun-Hohenstein 2023, S. 174).

Zeit ist auch eine wichtige Ressource in Schulentwicklungsprozessen, wenn Gespräche mit Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen geführt werden. Für regelmäßige Absprachen von Fachteams, Steuergruppen und Klassenlehrer:innenteams, für die Organisation von Intervention und Supervision ist es für alle Beteiligten entlastend, wenn die Schulleitung für verlässliche, im Organisationsplan implementierte Zeitfenster und Räume sorgt. Denn: „Wenn mit dem Zeitverhältnis etwas nicht stimmt, ist es vermutlich mit dem Weltverhältnis ebenso“ (Rosa & Endres 2016, S. 11).

Fazit

Aus den aktuellen Studien ergibt sich bezüglich der psychosozialen Gesundheit bereits in der Gegenwart erheblicher Handlungsbedarf. Politisch Verantwortliche und Bildungsexperten haben im gesetzlichen Rahmen den Auftrag sich den Herausforderung zu stellen und gemeinsam und entschlossen, vorausschauend planend und im Vertrauen auf das gemeinsame Können und die Lernbereitschaft von Pädagog:innen kompromisslos auch ethische Ziele anzustreben, standortspezifische Strukturen, Rahmenbedingungen und Freiräume zu schaffen. Auf allen Ebenen haben Verantwortliche Gelegenheiten und Chancen Veränderungsprozesse systemisch zu durchdringen. Die nötigen Ressourcen können, auf die jeweiligen Maßnahmen und Bedürfnisse vor Ort zugeschnitten, fokussiert eingesetzt und möglichst unbürokratisch den Akteur:innen zur Verfügung gestellt werden, damit Kinder und Jugendliche ihre Stärken entdecken, positive Emotionen nutzen, Selbstwert ent-

wickeln, Verständnis erfahren, Verbundenheit spüren, sich Bildung aneignen, Leistungen auch im sozialen Kontext erbringen und Sicherheit und Wohlbefinden für sich erleben können.

Ein Verzetteln in Nebensächlichkeiten, Misserfolge und Fehler dürfen sein, wenn ihnen in gemeinsamer Reflexion besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Sie bieten Lernchancen auf allen Ebenen, in allen Gesellschaftsbereichen. In inklusiven Schulen können Heranwachsende bezüglich eines respektvollen Miteinanders, sozialer Akzeptanz und konstruktiver Konfliktlösung Erfahrungen fürs Leben machen. Kinder sind motiviert, selbstbestimmt zu lernen, wenn sie Verbundenheit erfahren. Zwischen Gesundheit, Leistungsvermögen und Qualität der schulischen Prozesse bestehen enge Zusammenhänge, weshalb psychosoziale Gesundheit in jedem Alter eine zentrale Ressource darstellt.

Abschließend sei angemerkt: Das gesammelte Wissen und die Fülle von Evaluationsergebnissen vermag das Verhalten und Vermögen einzelner Menschen nicht gänzlich erklären, weder Erfolge noch Misserfolge bis zum Schulabbruch. Das Hinterfragen von Haltungen, die Gedanken beeinflussen, das Herstellen eines Verständnisses für das Verhalten und die Leistungsfähigkeit einzelner im pädagogischen Alltag und die menschenrechtlich begründete Solidarität sind im gemeinsamen pädagogischen Bemühen möglich und eine zentrale Schulentwicklungsaufgabe angesichts der besorgniserregenden Datenlage und drängender Herausforderungen in Bildungseinrichtungen.

Literatur

- Agenda 2030. (n.d.). Bundeskanzleramt. Quelle von: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Antonovsky A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. In A. Franke (Hrsg.), Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Austrian Health Report. (2023). Was denkt Österreich? Quelle von: <https://austrianhealthreport.at>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Beywl, W., Wyss, M., Hattie, J., Pirani, K. & Mittag, M. (2023). Lernen sichtbar machen. Das Praxisbuch: Erfolgreich unterrichten mit dem Luise-Verfahren. Schneider Verlag Hohengehrer.
- BLIKK-Studie 2017. (n.d.). Bundesministerium für Gesundheit. Quelle von: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Brinker, C. (2013). Eltern-Kind-Beziehung und Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Quelle von: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/2173832?originalfilename=true>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Buhren, C. G. (2012). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Verlag.
- Buhren, C. G. & Rolf, H.-G. (2017). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (n.d.). Qualitätsmanagement in Schulen: QMS. Quelle von: <https://www.qms.at>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Charta für die Etablierung einer gewaltfreien Schulkultur. (n.d.). Quelle von: <https://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing-an-schulen/charta-etablierung-einer-gewaltfreien-schulkultur>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Digihate. (n.d.). Ein Forschungsprojekt an der Uni Wien. Quelle von: <https://digihate.univie.ac.at>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. Nationaler Bildungsbericht 2012. Quelle von: [https://file:///D:/Downloads/NBB2012_Band2_Kapitel02_20121217%20\(3\).pdf](https://file:///D:/Downloads/NBB2012_Band2_Kapitel02_20121217%20(3).pdf), letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Erikson, E. H. (1974). Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp.

- Europäisches ETHIKA Netzwerk (Hrsg.). (2015). Ethische Bildung und Werteerziehung. Handbuch für Lehrkräfte und Erzieher/innen an europäischen Schulen und Kindergärten. LogoMedia Verlag. Quelle von: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4a7be6e8-c7e5-4dd5-8b50-bc494aa4bf7e/O2_DE_Ethical%20Action.pdf, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Faber, A. & Messner-Kaltenbrunner, R. (2019). Gelebte Gewaltprävention – Schule als Ort des Lernens von Konfliktlösungen. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (Hrsg.), *Gesund und erfolgreich Schule leben*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Faltermaier, T. (2023). Salutogenese. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. Quelle von: <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i104-3.0>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Fede, M., Roszner, S. & Süß-Stepancik, E. (Hrsg.). (2023). *Personenbezogene überfachliche Kompetenzen. Impulse für Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse in der Lehrerinnen-Bildung*. Beltz Juventa.
- Felder-Puig, R. (2011). Ist die schulische Gesundheitsförderung bzw. die Gesundheitsfördernde Schule „wirksam“? In W. Dür & R. Felder-Puig (Hrsg.), *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (S. 291–305). Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Felder-Puig R., Teutsch F. & Winkler R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. Wien: BMSGPK, 2023. Quelle von: <https://shorturl.at/IsDzK>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F. & Winkler, R. (2023). *Psychische Gesundheit von österreichischen Jugendlichen. HBSC Factsheet 01 aus Erhebung 2021/22*. BMSGPK. Quelle von: <https://shorturl.at/9p1th>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fousek, S., Domittner, B. & Nowak, P. (2012). *Health Literacy – Die Gesundheitskompetenz der Bevölkerung stärken*. BMfG. Quelle von: <https://repository.publisso.de/resource/frl:5042056-1/data>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Fraudorfer, A. (2021). *Gesund unterrichten: Warum die (psychosoziale) Gesundheit von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat. In Gesundheitsein und Gesundbleiben im Schulalltag: Wissenswertes und Praktisches zur LehrerInnengesundheit*. PH Oberösterreich. Quelle von: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schuelerberatung/LehrerInnengesundheit_Handreichung.pdf, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrgesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Waxmann.
- Gesundheit 2020. Rahmenkonzept und Strategie der Europäischen Region für das 21. Jahrhundert*. (n.d.). Quelle von: <https://shorturl.at/5y60o>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Gesundheitsziele Österreich*. (n.d.). Für mehr Gesundheit in Österreich. Quelle von: <https://gesundheitsziele-oesterreich.at>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Griebler, R., Dür, W. & Kremser, W. (2009). *Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit: Ergebnisse aus der 7. österreichischen „Health Behaviour in School-Aged Children“-Studie*. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 34(3).
- Grundsatzpapier Gesundheitserziehung*. BMUK. (1997). Quelle von: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Gesundheitspapier.pdf, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Hasel, V. F. (2023). *Das krisenfesteste Kind: Lernen für die Welt von morgen*. Kein und Aber.
- Hattie, J. (2023). *Lernen sichtbar machen: Das Praxisbuch*. Quelle von: <https://www.lernensichtbarmachen.ch/john-hattie/>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Health Literacy* (n.d.). *Grundlagen und Vorschläge für die Umsetzung des Rahmen Gesundheitszieles. Die Gesundheitskompetenz der Bevölkerung stärken*. Quelle von: <https://repository.publisso.de/resource/frl:5042056-1/data>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- IQES Österreich: Die Evaluations- und Schulentwicklungsplattform für die österreichischen Schulen*. (n.d.). Quelle von: <https://www.iqesonline.net/at/>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Kalisch, R. (2020). *Der resiliente Mensch: Wie wir Krisen erleben und bewältigen*. Berlin Verlag.
- Keller, M. (2005). *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 45–63). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kernbotschaften der neuen Lehrpläne 2023*. (n.d.). Quelle von: <https://www.paedagogik-paket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf>, letzter Zugriff am 30. November 2023.

-
- Kickbusch, I. (2006). Die Gesundheitsgesellschaft: Megatrends der Gesundheit und deren Konsequenzen für Politik und Gesellschaft. Verlag für Gesundheitsförderung.
- Kindergesundheit. (n.d.). Quelle von: <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/entwicklung/behinderung/entwicklungsfoerderung/>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.). (2007). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Waxmann. Quelle von: https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_in_kraler-schratz_waxmann.pdf, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Langzeitbefragung FreDA. (2023). Quelle von: <https://www.bib.bund.de/DE/Presse/Mitteilungen/2023/2023-11-07-Bildung-der-Eltern-beeinflusst-Gesundheit-der-Kinder-ein-Leben-lang.html>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Largo, R. H. (2017). Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können. S. Fischer Verlag.
- Lyons, A. S. (1994). Die Geschichte der Medizin im Spiegel der Kunst. Dumont Buchverlag.
- Maier, G. & Felder-Puig, R. (2017). Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen: Herausforderungen und Überblick zum aktuellen Stand der Forschung. Institut für Gesundheitsförderung und Prävention. Quelle von: <https://www.oepgk.at/forschungsbericht-gk-kinder-jugendliche.pdf>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- McDaid, D. (n.d.). In die Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen investieren: POLICY BRIEF 19. Was wissen wir über den Nutzen für den Bildungssektor? Quelle von: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4_8, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Neset. (2021). Systemische und ganzheitliche Förderung der psychischen Gesundheit in europäischen Schulen: Kurzfassung. Quelle von: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/10/NESET-AR2-2021_executive-summary_DE.pdf, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Ottawa Charta. (n.d.). Autorisierte deutsche Übersetzung. Quelle von: https://fgoe.org/glossar/ottawa_charta, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Prenzel A. (2013). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Obladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020). Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Beltz.
- QMS. Pädagogische Leitvorstellungen. (n.d.). Quelle von: <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/paed-leitvorstellungen>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- QMS. Schulentwicklungsplan. (n.d.). Quelle von: <https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/sep>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Beltz Verlag.
- Rosa, H. (2013). Beschleunigung und Entfremdung. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Wechselbeziehung. Suhrkamp.
- Safer Internet. (n.d.). Quelle von: <https://www.saferinternet.at>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Schleicher, A. (2019). Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. wbv Publikation.
- Schley, W. & Schratz, M. (2021). Führen mit Präsenz und Empathie: Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht. Beltz.
- Schulorganisationsgesetz. (n.d.). Quelle von: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.html>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Seethaler, E. & Hecht, P. (2019). Selbstwirksamkeit als Ressource für Gesundheit, Erfolg und Wohlbefinden. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (Hrsg.), *Gesund und erfolgreich Schule leben*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Siwek-Macron, P. (2022). Klassenführung durch Beziehung: Grundlagen und Handlungsstrategien. Kohlhammer.
- Sontag, S. (1978). Krankheit als Metapher. Fischer Verlag.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). Lernen nach Hattie: Wie gelingt guter Unterricht? Beltz.
- Strategie zur Stärkung der Psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule. (2022). BMBWF. Quelle von: <https://shorturl.at/1si9F>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Strittmatter, A. (2001). Alles Motivieren ist Demotivieren: Traktat über Anreizsysteme. Journal für Schulentwicklung, 4, 32–45. Innsbruck: StudienVerlag.
-

- Takaharu, T. (2014). The best kindergarten you've ever seen. https://www.ted.com/talks/takaharu_tezuka_the_best_kindergarten_you_ve_ever_seen?language=de, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Thun-Hohenstein, L. (2023). Kinder und Resilienz: Was Krisen mit unseren Kindern machen. Ecowing Verlag.
- UNICEF Jahresbericht 2021. (n.d.). Quelle von: <https://shorturl.at/xBrmG>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- WHO, Ottawa Charta. (1986). Quelle von: https://fgoe.org/glossar/ottawa_charta, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- WHO, Weltgesundheitserklärung. (1998). Quelle von: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/347589/48wd10g-Health21HFA-21Tgts-05048.pdf>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- WHO. (1946). Quelle von: <https://www.gesundheit.gv.at/gesundheitsleistungen/institutionen/who.html>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- WHO-Gesundheitsziele und Rahmenkonzept für Europa. (n.d.). Quelle von: <https://www.gesundheit.gv.at/gesundheitsleistungen/gesundheitsfoerderung/who-ziele.html>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- WHO-HBSC-Survey 2021/22. Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. (2023). Quelle von: https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/Österr.%20HBSC-Bericht%202023_bf.pdf, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Wiedebusch, S. (2019). Health Literacy – gesundheitsbezogene Selbststeuerung bei Kindern und Jugendlichen. In S. Rietmann & P. Deing (Hrsg.), *Psychologie der Selbststeuerung* (S. 91–105). Springer VS. Quelle von: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24211-4_8, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Wohlfühlzone Schule. (n.d.). Quelle von: <https://wohlfuehlzone-schule.at>, letzter Zugriff am 30. November 2023.
- Zeitkultur. (n.d.). Quelle von: <https://www.zeitkultur.com/themen/zeitkultur-in-der-schule/>, letzter Zugriff am 30. November 2023.

Grundlagen und Erfolgsfaktoren in Schulentwicklungsprozessen zur Förderung Psychosozialer Gesundheit¹ (Reinhard Bodlak)

Was ist Schulentwicklung?

Schulen entwickeln sich andauernd, insbesondere weil sich die Umweltbedingungen ständig ändern (Pädagog:innenmangel, Kriege, Einfluss von Social Media,...). Nichtgesteuerte Entwicklungen in einer Schule sind zu unterscheiden von geplanten und gezielten Veränderungen im Rahmen der Schulentwicklung (Bodlak 2018, S. 17).

Die bewusste Steuerung von Schulentwicklung hat historisch drei unterschiedliche Zugänge:

- Das Umsetzen großer Reformvorhaben durch den Staat – Gesamtsystem-Strategien
Vertreter:innen dieses Zugangs sind der Meinung, dass Neuerungen auf die verschiedenen Schulen in mehr oder weniger ähnlicher Weise übertragen werden können. Dies setzt an zentraler Stelle ein allumfassendes Wissen voraus, das z. B. für ländliche Gebiete genauso gilt wie für urbane Gegenden. Die Erfahrung zeigt aber, dass bildungspolitische Vorstellungen und Ideen, je nach persönlichem Hintergrund der Betroffenen, individuell unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden. Denn jedes System hat seinen Eigensinn und agiert in erster Linie selbstreferenziell und auf sich bezogen (Luhmann 1987, S. 36).
- Die Einzelschule als Gestaltungseinheit von Reformmaßnahmen
Schulen benötigen mehr Selbststeuerungsfähigkeit, um eigenständige Problemlösungsstrategien zu entwickeln (Holtappels 2010, S. 77). Dabei wird der Fokus bewusst auf die Entwicklung der Einzelschule gelegt. Es bedarf aber einer Schulentwicklung, die zielorientiert und systemisch vorgeht. Dabei geht man davon aus, dass Schulentwicklung in den Einzelschulen beginnen soll und dass die Entwicklung dieser bevorzugt wird gegenüber einer vom Gesamtsystem generierten und abgeleiteten Aktivität (Rolff 2007, S. 23).
- Das Educational Governance-Konzept
Dieses entspricht einer Neuordnung des Handlungsgefüges der Ebenen (Saldern 2010, S. 121). Einerseits soll sich die Einzelschule mehr selber und eigenständig entwickeln und gleichzeitig behalten die zentralen Kräfte die Übersicht. Dies deshalb, damit eine Auseinanderentwicklung bzw. eine Verselbstständigung der Schulen über ein für alle verbindliches Kerncurriculum hinaus verhindert wird (Holtappels 2010, S. 77). Dies nährt die Hoffnung, dass mit Neuem experimentiert wird, und fordert gleichzeitig die vorgesetzten Behörden auf, klare, aber weitmaschigere Akzente zu setzen, d. h. Standards vorzugeben und eine optimierte Verteilung der Ressourcen zu sichern (ebd.).

Schulen als Expert:innenorganisationen

Organisationen, wie Schulen, wurden von Mintzberg als Expert:innenorganisationen bezeichnet (Grossmann et al. 1997, S. 3; Faustenhammer 2007, S. 2).

Pädagog:innen

- produzieren sehr komplexe Dienstleistungen
- erzeugen Leistungen, die direkt für die Schüler:innen erbracht werden
- zeichnen sich durch hohe Qualifikationen aus
- sind mit ihrer Leistungsfähigkeit das Kapital der Organisation
- haben eine hohe persönliche Beziehung zu ihren Schüler:innen
- identifizieren sich weniger mit der Gesamtstrategie der Schule insgesamt, sondern mehr mit ihrem speziellen Fachgebiet
- sehen die Organisation oft als notwendiges Übel und bürokratische Überlastung
- erkennen wenig persönliche Vorteile, wenn sie sich für die Organisation als solche engagieren (Grossmann et al. 1997, S. 3f.)

Expert:innenorganisationen werden durch die Leitung und die Verwaltung zusammengehalten. Die administrativen Mitarbeiter:innen und die Direktion sind oft die einzigen Vertreter:innen mit einem wirklichen Interesse an der gesamthaften Gestaltung der Schule. Für die Expert:innen werden diese Aufgaben zumeist als störend für die eigene Arbeit bzw. als verlängerter Arm der Zentralgewalt erlebt (ebd., S. 6).

Das Fehlen von Strukturen in Schulen führt oft dazu, dass es zu Doppelgleisigkeiten kommt und scheinbar banale Abläufe immer wieder neu erfunden werden müssen, was immer wieder zu Irritationen und Frustrationen führt. Ein wesentlicher Vorteil dieser Organisationsform liegt darin, dass die Expert:innen in ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld einen großen Spielraum haben, wo sie ihre Potenziale frei entfalten können (Bodlak 2018, S. 24).

Die Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen wie Qualitätsmanagement für Schulen (QMS), sollen die Zusammenarbeit in Schulen fördern und die Qualität insgesamt optimieren. Dies wird aber möglicherweise von vielen Lehrer:innen immer noch als Bedrohung oder zumindest Einengung ihres Expert:innenstatus gesehen. Zellulare bzw. fragmentierte Organisationen und Mitarbeiter:innen zeigen eher eine konservative Haltung, wenn es um Veränderung geht. Neue Formen der Zusammenarbeit prallen oft ab und werden als zusätzliche Last wahrgenommen. Der Erfolg dieser Art der Organisation ist abhängig von einer optimalen Arbeit der Kerneinheiten. Hier muss Schulentwicklung ansetzen, um erfolgreiche Weiterentwicklung anzuregen. Die Kunst ist es, dass diese Kerneinheiten und deren Opinion-Leader der jeweiligen Schule dazu gebracht werden, die Interessen der Gesamtorganisation mitzudenken (Grossmann et al. 1997, S. 6).

Aus Sicht des Autors ist es wichtig festzuhalten, dass Schulen ein besonderes Organisationssystem sind, die mehr denn je gefordert sind, sich mit ihrer eigenen Strategie, Struktur und Kultur intensiv auseinanderzusetzen, bei gleichzeitiger Beachtung dessen, dass Expert:innen in Schulen arbeiten, die ein hohes Maß an Freiraum und Flexibilität für sich in Anspruch nehmen.

Schulentwicklungsansätze

Heute herrscht überwiegend die Meinung vor, dass die Entwicklung der Einzelschule primär vorangetrieben werden soll und dabei vom Gesamtsystem bestmöglich unterstützt wird.

Dabei hat sich das Drei-Wege-Modell (OE/UE/PE), das sich aus dem Institutionellen Schulentwicklungsprozess nach Rolff (1995) mit dem Fokus auf die Organisationsentwicklung herausgebildet, als maßgebende Orientierungshilfe durchgesetzt. Im Gegensatz dazu war auch die Pädagogische Schulentwicklung (Klippert 1997) temporär bedeutsam, die an der konkreten Arbeit in der Klasse ansetzte.

Überblick zu Organisations- (OE), Unterrichts- (UE) und Personalentwicklung (PE)

Bei vielen Schulentwickler:innen hat sich der Standpunkt durchgesetzt, dass sich Schulentwicklung aus Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zusammensetzt, wobei ein Bereich auf den anderen angewiesen ist und es damit auch eine Abhängigkeit zwischen den drei Bereichen gibt (Bodlak 2018, S. 83).

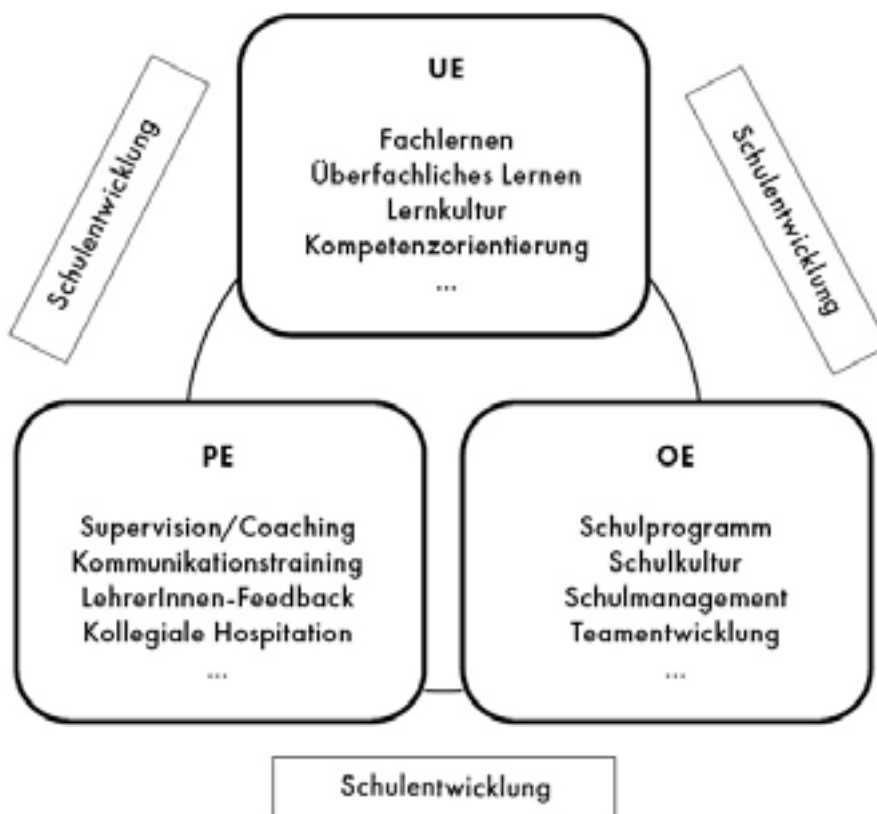


Abb. 1: OE/UE/PE (Rolff 2007)

Organisationsentwicklung (OE)

In den 1990er-Jahren hat der OE-Ansatz stark die Entwicklung von Einzelschulen beeinflusst (Buchen & Rolff 2013, S. 302). Dies bedeutet, eine Organisation wie die Schule, oft mit Hilfe externer Berater:innen, weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst. Darunter ist ein transparentes, planmäßiges und zielorientiertes Vorgehen zu verstehen, das zu mehr Eigensteuerung und vermehrter Problemlösungskompetenz führen soll und damit die Betroffenen zu Beteiligten macht (Rolff 2007, S. 35). OE ist ein Lernprozess auf der individuellen wie auch auf der kollektiven (organisationalen) Ebene. D. h. im Idealfall ist Schule eine lernende Organisation, in der ihre Mitglieder lernen und es damit möglich wird, dass sich die Schule weiterentwickelt. „Das Besondere am OE-Ansatz ist, dass nicht von der einzelnen, einsamen Lehrerin auszugehen ist, sondern von miteinander kooperierenden und vernetzten Teams als Motor der Entwicklung“ (Rolff 2007, S. 27). Im Vorfeld eines jeden OE-Prozesses soll eine umfangreiche Ist-Analyse bezüglich der Problemstellungen, aber auch gleichzeitig eine Würdigung der bisherigen guten Praxis stattfinden. Als Folge dieser Diagnose erfolgt die gemeinsame Erstellung und anschließende Umsetzung der Projektpläne, die die Veränderungen in der Organisation bewirken sollen (Buchen & Rolff 2013, S. 303). Sollte eine Schule die Absicht haben, ein sich selbst veränderndes System zu werden, ist der Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten in organisatorischen, kommunikativen und kooperativen Bereichen für die Lehrer:innen notwendig (Bodlak 2018, S. 85). Der OE-Ansatz setzt damit ein mündiges Kollegium voraus, das engagiert, kreativ und selbstbewusst die Gestaltung der eigenen Schule in die Hand nimmt (Klippert 1997, S. 13).

Unterrichtsentwicklung (UE)

Als Kernbereich der Schule sieht Rolff (1995, S. 116f.) die Arbeit der Lehrer:innen und damit auch die Qualität des Unterrichts. Die internationalen Testungen (PISA, ...) zeigen immer wieder, wie wichtig die Modernisierung des Unterrichts ist. Schüler:innen sollen dabei unterstützt werden, selbstständig und kooperativ zu lernen. Die Pädagog:innen sollen auch dazu angeregt werden, ihren Lernprozessen Ziele zu geben und die Zielerreichung in regelmäßigen Abständen zu evaluieren (Rolff 2007, S. 132). Die Schule soll den Jugendlichen Kompetenzen vermitteln, die sie zur Bewältigung zukünftiger Lebens- und Berufssituationen aufgrund des immer dynamischeren gesellschaftlichen Wandels dringend benötigen (Bodlak 2018, S. 85).

UE geht über die Modernisierung des eigenen Unterrichts deutlich hinaus (Rolff 2007), denn auch wenn die Richtung der UE nachvollziehbar und zielgerichtet erscheint, strukturiert die bestehende Kultur der jeweiligen Schule die Handlungen im Alltag unauffällig, aber äußerst effektiv (Tyack & Tobin 1994). Die erlernten und tradierten Gewohnheiten der Schule – verwoben mit den Routinen des Schulalltags – sind mächtig und lassen Reformvorhaben schnell in Vergessenheit geraten. Moderne UE zeigt sich auch daran, dass Kommunikation und Kooperation im Lehrkörper bzw. Orientierung an den Zielen der Schule (Leitbild) mitberücksichtigt werden müssen. Das bedeutet, dass sich das Arbeiten in der Schule für die Lehrer:innen nicht nur auf das „Ich und meine Klasse“ bezieht, sondern auf das Ganze, also auf „Wir und unsere Schule“ (Rolff 2007).

Personalentwicklung (PE)

Das Interesse von Wissenschaft und Bildungsverwaltung fokussierte in den vergangenen Jahrzehnten vor allem auf die Entwicklung des Unterrichts und der Organisation. Dabei wurde die PE in der allgemeinen Auseinandersetzung meist nachrangig behandelt. Erst mit der Qualitätsdebatte an Schulen erfuhr die PE ein vermehrtes Interesse. PE wird dann wichtig, wenn man wahrnimmt, dass motivierte und qualifizierte Lehrpersonen wesentlich zur Entwicklung von Schule und Unterricht beitragen (Buhren & Rolff 2002, S. 12). Qualitätsfördernde Prozesse können von einzelnen Lehrer:innen nur begrenzt (z. B. in der eigenen Klasse) vorangetrieben werden. Für darüber hinausgehende Vorhaben, wie Teamteaching oder klassenübergreifende Vorhaben, ist Teamarbeit notwendig. Dazu sind Qualifikationen bezüglich Zusammenarbeit sowie ein Verständnis von Gruppenarbeit und Teamdynamiken, das die PE vermitteln kann, von Bedeutung (ebd., S. 12).

Unter Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung werden bewusst gesteuerte, zumindest mittelfristig geplante und evaluierte Veränderungsprozesse verstanden (Steger-Vogt 2013, S. 30). Neuberger vertritt die Meinung, dass Maßnahmen der PE deshalb nicht ausschließlich auf das Individuum abzielen, sondern es werden auch die sozialen, organisatorischen und fallweise die materiellen Bedingungen, unter denen das Individuum arbeitet, mit beeinflusst. Das bedeutet, dass jedes komplexere Veränderungsvorhaben in einer Organisation auch eine PE-Maßnahme bedingt, weil jede Veränderung Anpassungsreaktionen in allen wesentlichen Systembereichen (personal, interpersonal und organisational) nach sich zieht.“ (Neuberger 1994, S. 12)

Kooperation von Schulentwicklungsberater:innen und Schulvertreter:innen

Schulentwicklung bedeutet idealerweise, eine Schulorganisation v. a. durch die Pädagog:innen selbst zu entwickeln und nicht durch die vorgesetzte Behörde, wobei der Schulleitung eine zentrale Rolle zukommt. Diese komplexe Herausforderung stellt sich für Schulen immer häufiger, was bedeutet, dass zumindest phasenweise externe Unterstützung angefordert bzw. gewünscht wird. Infolgedessen gerät die Qualität externer Beratung vermehrt ins Rampenlicht (Peniuk 1999, S. 20). Beratung findet daher in einer beidseitig frei gewählten, temporären Beziehung statt.

Motive für die Kooperation mit externen Berater:innen

Motive für eine Kooperation von Schulen mit externen Berater:innen können u. a. in Anlehnung an Titscher (1997, S. 21) und Buhren und Rolff (2012, S. 42) folgende Bereiche sein:

- Optimierung des Schulklimas für Lehrer:innen und Schüler:innen
- Verbesserung der Kommunikationsabläufe
- Unterstützung bei der Planung und Gestaltung von Change-Projekten
- das Einholen der neutralen Sichtweise von Außenstehenden
- die Prozesssteuerung eines „Neutralen“, der von außen kommt

- die Unterstützung bei der Auseinandersetzung der Mitarbeiter:innen in Bezug auf Werte und Haltungen
- das Kennenlernen von Methoden und Instrumenten, die für die Schule hilfreich sind

Dies hat zur Folge, dass zum Teil auch gegenseitig unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Beratungsleistung auf Seiten der Schulentwicklungsberater:innen bzw. der Schulvertreter:innen bestehen können (Bodlak 2018, S. 92).

Klärung der Erwartungen

„Externe Begleitung ist häufig zunächst einmal eine Irritation. Nichts wird als selbstverständlich angenommen, viele Aspekte des Alltags werden infrage gestellt und sollten von jedem Kollegiumsmitglied kritisch überprüft werden. Davor haben Schulen häufig eine Scheu.“ (Rolff 2007, S. 107)

Vielfach besteht zu Beginn einer Beratung Unsicherheit darüber, wie die Zusammenarbeit konkret aussehen könnte und dass die Vorstellungen der Berater:innen den Erwartungen der Lehrer:innen hinsichtlich der Zusammenarbeit teilweise widersprechen (Spindler & Sumetsberger 1995, S. 21).

Oft wird zu Beginn eines Schulentwicklungsprojektes übersehen, dass der Blick von außen ein anderer ist. Der/die Außenstehende stellt Fragen über die Organisation, die die Menschen im System nicht fragen, weil sie zu sehr im System verhaftet sind oder sie sich einfach nicht trauen, Fragen aufgrund diverser Abhängigkeiten im Kontext des Projektes zu stellen. Dieses Phänomen ist bei jeder Art von Organisation beobachtbar.

„Diese externe Beratung muss professionell erfolgen und sie muss passgenau auf die Schule mit all ihren unverwechselbaren Eigenarten ausgerichtet sein. Egal, ob man sich für Berater:innen aus der Lehrer:innenfortbildung (...) oder ein privatwirtschaftliches Beratungsunternehmen entscheidet – im Zentrum steht die Frage: Was erwarten wir von der Beratung? Denken wir eher an einen Anstoß oder an eine kontinuierliche Prozessbegleitung? Passt der Berater bzw. die Beraterin zu uns?“ (Pötke 2003, S. 54)

Folgendes Muster ist oft anzutreffen: Auf der einen Seite befindet sich die Unterstützung suchende Schule und auf der anderen Seite die unterstützenden Berater:innen. Ein:e Berater:in wird kontaktiert, um im Rahmen des Changeprozesses zu unterstützen. Die komplementäre Rolle zu den hinzugezogenen Expert:innen ist die der Laien. Dies birgt die Gefahr in sich, dass die Lösungsarbeit alleine auf die Expert:innen übertragen wird (Buhren & Rolff 2012, S. 43). Zu Beginn der Zusammenarbeit ist eine Klärung der Erwartungen im spezifischen Kontext der Beratung notwendig. Damit kann ein erhöhtes Maß an Erwartungssicherheit darüber entstehen, worum es im Beratungsprozess gehen soll sowie wem dabei welche Verantwortlichkeiten zukommen und vor allem, welche jeweiligen Rollenerwartungen den Beratungsprozess günstig beeinflussen (Spindler & Sumetsberger 1995, S. 22).

Ein Beispiel aus der Beratungspraxis: In einem konkreten Beratungsfall (Spindler & Sumetsberger 1995, S. 21) erwarteten sich die Lehrer:innen Beratung in Form von rascher und punktueller Hilfestellung und das Einbringen von Expert:innenwissen in Form von Ratschlägen und Tipps, d. h. „Sag

uns wie es geht!“. Demgegenüber wollten die Berater:innen Problemstellungen im Sinne eines prozessorientierten Beratungsverständnisses bearbeiten, indem sie die vorherrschenden Verhaltensmuster transparent machen und den Lehrer:innen eine erweiterte Sichtweise und neue Handlungsspielräume ermöglichen, d. h. „Entwickeln wir gemeinsam auf Augenhöhe!“

Wichtig ist daher beim Erstkontakt, als Berater:in nicht den Inszenierungen der Lehrer:innen sowie den organisationsinternen Mustern zu entsprechen und dadurch in eine Position zu kommen, aus der heraus die Probleme des Klient:innensystems nur mehr verkürzt wahrgenommen werden können (Bodlak 2018, S. 94).

Förderliche Voraussetzungen für einen Beratungsprozess

Damit die Kooperation von beiden Seiten als sinnvoll erachtet wird, sind u. a. folgende Voraussetzungen von Vorteil:

- Es ist vorteilhaft, wenn Herausforderungen der eigenen pädagogischen Praxis in der Schule selbst erkannt und als verbesserungswürdig betrachtet werden (Schein 1988, S. 5ff.).
- Schulleitung und Kollegium sollten sich darüber einig sein, dass es hilfreich ist, zur Bearbeitung des erkannten Problems auf externe Unterstützung zurückzugreifen. (Dedering et al. 2013).
- Der:die Berater:in muss die schulischen Erwartungen ernst nehmen und seine/ihre Arbeit nach diesen Erwartungen ausrichten (Schein 1988, S. 5ff.).
- Der:die Berater:in muss in der Lage sein, ein anschlussfähiges Konzept der Beratung zu entwerfen und dieses auch durchzuhalten (ebd.).
- Die Schulleitung muss von der Bedeutung der Beratungsaktivitäten überzeugt sein und sich an der Auseinandersetzung zur Problemlösung aktiv beteiligen (Dedering et al. 2013, S. 340).
- Für den Verlauf des Schulentwicklungsprojektes ist es wichtig, dass eine gut funktionierende Steuergruppe, die die unterschiedlichen Positionen vertritt, den Prozess lenkt und unterstützt (Dedering et al. 2013, S. 340f.).
- Die Schule ist in ein regionales Netzwerk eingebunden und kann auf vorhandene Erfahrungen zurückgreifen (Dedering et al. 2013, S. 339).

Abschließend soll nochmals betont werden, wie bedeutsam das Klären der gegenseitigen Erwartungen im Rahmen eines Beratungssystems ist, denn durch das Erscheinen externer Berater:innen entstehen zunächst einmal Irritationen und gewohnte Muster werden durch das Stellen von Fragen und das Bilden von Hypothesen in Frage gestellt. Berater:innen müssen den spezifischen Kontext kennen, damit sie sich gegenüber den Lehrer:innen sinnvoll positionieren können und die Beratung passgenau auf die Schule ausgerichtet werden kann (Bodlak 2018, S. 95).

Die Auflistung der oben angeführten förderlichen Voraussetzungen zeigt, dass Beratung von mehreren Faktoren abhängig ist: z. B. von einer Schulleitung mit Gestaltungswillen, einer ambitionierten Steuergruppe und einem motivierten Kollegium (Holtappels 2003). Dazu kommt noch die beratungsspezifische Anschlussfähigkeit der Beraterin bzw. des Beraters. Eine erfolgreiche Beratung ist mehr als die Addition der oben angeführten Einzelfaktoren, vielmehr ist es eine gute Abstimmung des Beratungssettings (Dedering et al. 2013, S. 341).

Beraten im Tandem

Oft stellt sich zu Beginn von Beratungsprojekten die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre diese im Tandem durchzuführen. Falls aus Sicht der Kund:innen die Aussage getroffen wird: Zwei Berater ist einer zu viel, so sind das meist finanzielle Erwägungen, die zu dieser Aussage führen (Mingers 1996, S. 102). Es kann aber auch ein unbewusstes Motiv sein, nämlich dieses, dass Individuen leichter einkaufbar sind (Heintel 1994, S. 354). Aus diesen Gründen ist es immer wieder notwendig, den Kund:innen zu zeigen, dass die Qualität der Beratung durch Teams exponentiell zunimmt, wenn die Teams ihrerseits gut zusammenarbeiten (Heintel 1994, S. 354).

Gründe für ein Beratungsteam

Ständiges Koordinieren, Abstimmen und Reflektieren der eigenen Rolle, der Beziehungen oder der Resonanzen ist unerlässlich für das Beraten im Team und von großem Vorteil für das Kund:innensystem (Exner et al. 1995, S. 6; Königswieser & Exner 2008, S. 59; Palazzoli et al. 2011, S. 25).

Reflexion der Beratungssequenzen

Durch gemeinsames Reflektieren und Feedbackgeben (Frey-Flügge & Hruza-Mayer 2002, S. 57) können Gedankengänge und Denkmuster überprüft und eventuell korrigiert werden. Die Reflexion bietet Orientierung und ein Sicherheitsnetz für die Berater:innen (Königswieser & Hillebrand 2004, S. 49f.). Diese Art der Reflexion erfordert allerdings Ruhe und Distanz.

Hypothesenbildung

Das Bilden von Hypothesen im Tandem ist in der systemischen Beratung ein beidseitig befruchtender, kreativer Akt, bei dem ein spielerisches Umgehen mit Denkmöglichkeiten und Mustern eine wichtige Rolle spielen. Hypothesen beschreiben Beziehungsdynamiken bzw. Wechselwirkungen und geben wichtige Hinweise auf das zu beratende System (Heintel 1994, S. 354).

Gemeinsames Lernen und Entwickeln

Die notwendigen Interventionen werden anhand der gemeinsamen Diagnosearbeit entwickelt und abgestimmt. Das bedeutet, es bedarf Übereinstimmung bezüglich der Beratungsziele (Frey-Flügge & Hruza-Mayer 2002, S. 57) und Klarheit darüber, wer die Klient:innen und was deren Anliegen sind (Boos & Heitger 2005, S. 6).

Das beschriebene Vorgehen im Beratungsteam (Tandem) ist auch unter dem Selbststeuerungsprinzip von Gruppen bekannt. Dieses besagt, dass die Teammitglieder sich selbst beobachten, thematisieren, Feedback geben und damit Metakommunikation bezogen auf das eigene System betreiben. Aufgrund des Wissens, dass jede reflexive Beobachtung und Beschreibung immer auch Eigenbeobachtung und Eigenbeschreibung ist, werden kollektiv unbewusste, latente Bereiche ins

Bewusstsein gerückt und damit veränderbar gemacht (Heintel & Königswieser 1998, S. 6). Gleichzeitig setzt erfolgreiches Beraten im Team auch hohe Erfahrungen und Kompetenzen der einzelnen Berater:innen bezüglich Teamarbeit voraus (Boos & Heitger 2005; Buhren & Rolff 2012).

Größe des Klient:innensystems

Ein pragmatischer Grund, eine Beratung im Team durchzuführen, ist die Größe der zu beratenden Organisationseinheit. Gruppengrößen bis zu 15 Personen sind für eine einzelne Person gut überschaubar. Wird diese Größe überschritten, ist mit einer gesteigerten Komplexität und damit Unübersichtlichkeit für eine:n Berater:in zu rechnen (Krejci 2016, S. 1).

Es sind in erster Linie mentale Mechanismen, die den Teammitgliedern helfen, in diffusen und komplexen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Heintel & Königswieser 1998). Auch im Rahmen von Schulentwicklungsberatungen ist das Beraten im Team immer wieder gelebte Praxis, da auch in diesen Kontexten die Komplexität für eine:n Berater:in meist sehr herausfordernd ist und die Anzahl der Teilnehmer:innen für eine:n einzelne:n Berater:in eine große Unübersichtlichkeit bedeutet (Bodlak 2018, S. 100).

Systeminterne versus systemexterne Berater:innen

Sollen Changeprozesse von internen oder externen Berater:innen begleitet werden? Externe kennen zu Beginn meist weder die Strukturen noch die Kultur der Organisationen. Bei Internen ist es die unmittelbare Nähe zur Organisation, die das Begleiten des Beratungsprozesses mitunter zur Herausforderung macht. In großen Organisationen ist es immer mehr üblich, dass Organisationseinheiten von systeminternen und systemexternen Berater:innen unterstützt werden. Im Schulbereich werden Schulen von Berater:innen aus derselben Schulart, einer anderen Schulart oder von gänzlich außerhalb des Systems kommenden Berater:innen unterstützt (Bodlak 2018, S. 101).

Interne Berater:innen, entweder Mitarbeiter:innen eines Unternehmens oder einer Schule, sind immer Teil der Organisation und daraus ergeben sich Grenzen und Abhängigkeiten. Die Internen müssen Brücken bauen und Ängste nehmen, müssen ihren Arbeitgeber:innen dienen und gleichzeitig Kolleg:innen bleiben. Unruhe stiften, bestehende Muster in Frage stellen und dann wieder die Balance herstellen wird zur großen Herausforderung für die internen Berater:innen (Gaida 2008).

Die Externen sind nie Teil des zu beratenden Systems, sie haben mehr oder weniger Einfluss durch ihre systemischen Interventionen (ebd.). Die Externen sollen Veränderungen mit ihrem Außenblick unterstützen und leisten Übersetzungsarbeit. Sie müssen weniger Rücksicht nehmen. Dies erfordert aber gleichzeitig auch Selbstbewusstsein und Kreativität (ebd.).

Berater:innen von außen sind oft damit konfrontiert, dass sie eine Anlaufzeit benötigen, um sich in einem geschlossenen System, wie es das Schulsystem ist, zurechtzufinden. Durch den Außenblick können sie auf Phänomene hinweisen, die den Internen verborgen bleiben oder diese nicht ansprechen können. Interne Berater:innen wiederum haben das gesamte System im Blick und sind damit schneller anschlussfähig. Sie laufen aber gleichzeitig Gefahr, aufgrund diverser Abhängigkeiten -

„Aktien im Spiel“ habend - die notwendige Distanz zum System zu verlieren. Diese Überlegungen, wie sie sich im Rahmen der beschriebenen Gegenüberstellungen ergeben, sind in den meisten Organisationen anzutreffen und finden sich natürlich in ähnlicher Weise auch im Schulbereich wieder. Auch hier gibt es Lehrer:innen, die eine Ausbildung zur Schulentwicklungsberater:in absolviert haben sowie auch Berater:innen, die von außerhalb des Schulsystems kommen und Schulen bei ihren Veränderungsvorhaben unterstützen (Bodlak 2018, S. 108).

Praxisempfehlungen für Berater:innen und Schulleiter:innen

In diesem Abschnitt sollen Praxisempfehlungen für Schulentwicklungsberater:innen bzw. Schulleiter:innen dargestellt werden (Bodlak 2018, S. 242ff.). Diese Empfehlungen sollen Anregungen und Unterstützung für zukünftige Beratungsprojekte bieten. Je besser es im Rahmen eines Veränderungsprojektes gelingt, diese Empfehlungen zu berücksichtigen, desto größer dürften die Chancen für eine erfolgreiche Beratung sein. Die Empfehlungen (Abbildung 2) sind in vier Kategorien eingeteilt, wobei eine eindeutige Zuordnung zu den vier Kategorien nur bedingt möglich ist (ebd.).



Abb. 2: Praxisempfehlungen für Berater:innen (Bodlak 2018, S. 243)

Struktur vorgeben

Dabei handelt es sich um ein grundsätzliches Vorgehen, das in jedem Fall durchgeführt werden soll.

Ist-Analyse durchführen: Zu Beginn jedes Beratungsprozesses soll gemeinsam eine umfangreiche Ist-Analyse bezüglich der jeweiligen Problemstellungen durchgeführt werden, mit der sich das System erfolgreich orientieren kann, um auf dieser Basis Pläne für eine Organisationsentwicklung zu erstellen.

Ziele klären und verschriftlichen: In den schriftlichen Vereinbarungen sollen sich die handelnden Personen mit ihren Vorstellungen bezüglich ihrer Standpunkte, Herangehensweisen und Ziele des Prozesses wiederfinden. Damit erklären beide Systeme (Schule und Berater:innen) das jeweils andere System als relevante Umwelt.

Moderation, Vor- und Nachbereitung: Eine ausführliche Vor- und Nachbereitung, wie Designplanung (z. B. Inhalt, Methoden, Zeitstruktur) im Voraus und Reflexion sowie Protokollerstellung im Nachhinein, sind unverzichtbare Elemente einer Beratung. Ebenso wie eine gute Planung ist auch eine hohe Flexibilität im Rahmen der Moderation von hoher Bedeutung.

Inhaltliche Einbindung

Oft werden Modelle, die in anderen Profit-/Nonprofit-Bereichen entwickelt wurden, für die Schule übernommen. Diese fachlichen Zugänge sind in den Beratungsprozess jeweils zu adaptieren.

Modelle aus der Wirtschaft übersetzen: Falls Modelle oder Herangehensweisen, die in der Wirtschaft praktiziert werden, in die Schule implementiert werden, ist oft Übersetzungsarbeit zu leisten, um aus den Erfahrungen der Industrie und Wirtschaft zu profitieren. Sehr oft sind Vertreter:innen von Schulen mit den Begrifflichkeiten und Logiken der Organisationsmodelle, die aus der Wirtschaft kommen, nicht vertraut und es bedarf diesbezüglich der Unterstützung durch Berater:innen.

Prozesswissen und Fachwissen verbinden: Jede Beratung folgt der Fragestellung, wie der Ablauf gestaltet sein muss, damit der fachliche Input auch nach Beendigung noch Anwendung findet. Das bedeutet, Berater:innen benötigen eine hohe Kompetenz bei der Gestaltung von Prozessen und ein umfassendes Wissen über die zu vermittelnden Inhalte und Modelle, um damit die Auftraggeber:innen zu überzeugen.

Blick auf das System: In einem systemischen Kontext ist es wichtig, dass das ganze System aus den unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten betrachtet und reflektiert wird.

Außensicht einnehmen: Die Außensicht ist meist erwünscht oder gar gefordert von den Auftraggeber:innen. Durch die Interventionen unabhängiger Berater:innen sind die Schulvertreter:innen herausgefordert, genau zu reflektieren und Antworten zu finden. Damit ist es möglich dem System neue Impulse zu geben.

Gesamtes System im Fokus: Wichtig ist das Bewusstmachen dessen, dass Schule ein komplexes soziales Interaktionssystem mit gegenseitigen Wechselwirkungen innerhalb der Organisation ist und sich in einem steten Austausch mit seinen Umwelten befindet, die jeweils ihre eigenen Anliegen und Interessen verfolgen.

Alle relevanten Gruppen einbinden: Von Vorteil für eine erfolgreiche Arbeit im Beratungssystem ist, dass alle relevanten Gruppierungen mit ihren Sichtweisen vertreten sind, denn es ist für den Verlauf eines Schulentwicklungsprojektes hilfreich, wenn eine die Schule abbildende Steuergruppe den Prozess lenkt und unterstützt.

Schule als Expert:innenorganisation: Zu berücksichtigen ist, dass Lehrer:innen eine spezielle Expertise bezüglich ihrer Arbeit im Klassenzimmer besitzen, ihre Unterrichtsziele verfolgen und selten bzw. erst im Rahmen von Beratungsprozessen die gesamte Organisation betrachten.

Prozessorientiertes Vorgehen

Mithilfe prozessorientierten Vorgehens soll es dem:der Kund:in ermöglicht werden, die eigene Wirklichkeitskonstruktionen zu überprüfen, zu erweitern, zu relativieren, zu spezifizieren etc. Dafür stellt der:die Berater:in seine:ihre Expertise zur Verfügung.

Fragen stellen und Hypothesen bilden: Durch das Fragenstellen und dem zur Verfügung stellen von Hypothesen durch die Berater:innen kommt es meist zu unterstützenden Irritationen. Beim gemeinsamen Reflektieren ist das zu beratende System dazu veranlasst, genauer zu erklären und erlangt damit mehr Bewusstsein bezüglich der eigenen Arbeit.

Beraten im Tandem: Das Beraten zu zweit besitzt eine hohe Qualität, erfordert aber gute Absprachen und Klarheit bezüglich der eigenen Rolle und jener der:des Kolleg:in. Es bedingt auch Übereinstimmung bezüglich der Beratungsziele und der Anliegen der Kund:innen. Gemeinsame Vorbereitungen und kritische Reflexion unterstützen v. a. in herausfordernden Situationen.

Transparenz wahren: Eine weitere Intervention, die den Erfolg einer Beratung unterstützt, ist eine hohe Transparenz gegenüber dem gesamten Kollegium. Hilfreich ist es, das jeweilige Beratungsvorhaben und die Zwischenergebnisse dem Kollegium vorzustellen, dies mindert oft den Widerstand der Beteiligten.

Allparteilichkeit einnehmen: Es ist eine hohe Allparteilichkeit zu wahren, um nicht zum Erfüllungshelfen einer Partei zu werden. Dies trägt u. a. dazu bei Hierarchieunterschiede auszugleichen und ein Klima zu schaffen, das es ermöglicht, brennende Themen anzusprechen, und dabei nicht die Angst umgeht, etwas Unpassendes zu äußern.

Einfluss der Schulleitung berücksichtigen: Die Schulleitung hat eine zentrale Rolle, sie gilt als Motor des Erfolgs. Dies muss von der:dem Berater:in besonders berücksichtigt werden. Der:die Direktor:in muss sich an der Auseinandersetzung zur Problemlösung aktiv beteiligen und das Vorhaben bis zum Schluss aktiv unterstützen.

Konflikte bearbeiten: Bei auftauchenden, gruppenspezifischen Konflikten, bei denen es oft um Ressourcen und Einflussbereiche geht, ist es wichtig, dass diese von den Berater:innen aufgegriffen und einer Erweiterung des Problemhorizonts zugänglich gemacht werden. Organisationale Innovationen sind auf den ersten Blick meist eine Gefahr für jedes individuelle Vorgehen, das heißt ein Anschlag auf die herrschenden Machtverhältnisse und die etablierten Strukturen im Lehrer:innenkollegium.

Fazit

Systemische Organisationsberatung hat den Anspruch, Schulen dabei zu unterstützen, zu lernenden Organisationen zu werden. Das bedeutet, sie mit Hilfe der beschriebenen Gestaltungsmerkmale einerseits arbeitsfähiger zu machen und andererseits die Pädagog:innen im Rahmen dieser Veränderungsprozesse intensiv miteinzubeziehen. Bedeutsam dabei ist es, immer die Trias von OE, PE und UE zu berücksichtigen. Ein Hauptanliegen systemischer Beratung ist, das Unterstützungsangebot immer passgenau auf den Bedarf der jeweiligen Schule abzustimmen. Von Vorteil ist es, wenn die Berater:innen im Tandem arbeiten und dabei im Zusammenspiel gut kooperieren. Die Entscheidung, ob interne oder externe Berater:innen zum Einsatz kommen, obliegt der jeweiligen Schule. Eine Beratung mit systemischer Ausrichtung folgt dem Grundsatz der „Hilfe zur Selbsthilfe“ und eine Organisation, die ein solches Beratungsangebot nutzt, entscheidet eigenverantwortlich über die jeweiligen Entwicklungsschritte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Erfolg einer Schulentwicklungsberatung nicht nur abhängig von den oben beschriebenen Empfehlungen ist, denn Schulen sind, wie alle anderen Organisationen auch, sich selbst organisierende und erzeugende Systeme. Bei sozialen Systemen können Interventionen, egal in welcher Art und Weise, keine bestimmte, linear vorhersagbare Veränderung kausal beeinflussen.

Literatur

- Bodlak, R. (2017). Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Bodlak, R. (2018). Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung: Wie Schulentwicklung gelingen kann. Carl-Auer Verlag.
- Boos, F. & Heitger, B. (2005). Systemische Beratung im Vergleich. Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 1(2005), S. 4–14.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2013). Professionswissen Schulleitung (3., erw. Aufl.). Beltz.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). Personalentwicklung in Schulen: Konzepte, Praxisbausteine, Methoden (1. Aufl.). Beltz.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2012). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (1. Aufl.). Beltz.
- Dedering, K., Goecke, M., Rauh, M. & Tillmann, K.-J. (2013). Wenn Experten in die Schule Kommen: Schulentwicklungsberatung - Empirisch Betrachtet. Springer VS.
- Exner, A., Königswieser, R. & Pelikan, J. (1995). Systemische Intervention in der Beratung. Zeitschrift für Organisationsentwicklung.
- Faustenhammer, A. (2007). Expertenorganisation - eine Herausforderung für Personalentwickler (unveröffentlichte Dokumentation). Wien.
- Frey-Flügge, E. & Hruza-Mayer, A. (2002). Interne Schulentwicklung durch Externe Beratung. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Gaida, I. (2008). Wettbewerb tut auch der Beratung gut – Die Problemstellung definiert die Art der Beratung.
- Grossmann, R., Pellert, A. & Gotwald, V. (1997). Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In R. Grossmann (Hrsg.), Besser Billiger Mehr. Springer Vienna, S. 24–35.

- Heintel, P. (1994). Lässt sich Beratung erlernen? In R. Wimmer (Hrsg.), *Organisationsberatung: Neue Wege und Konzepte*. Gabler Verlag, S. 345–378.
- Heintel, P. & Königswieser, R. (1998). Teams als Hyperexperten im Komplexitätsmanagement. In H. W. Ahlemeyer & R. Königswieser (Hrsg.), *Komplexität Managen: Strategien, Konzepte und Fallbeispiele*. Dr. Th. Gabler Verlag.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2010). *Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire*. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.) (1. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Klippert, H. (1998). Schule entwickeln—Unterricht neu gestalten. *Pädagogik*, 49 (2), S. 6–11.
- Königswieser, R. & Exner, A. (2008). *Systemische Intervention: Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager* (9. Aufl.). Schäffer-Poeschel.
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2004). *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Krejci, G. (2016). Der Einsatz von Berater-Teams. *Organisationsentwicklung*. Online unter <https://www.zoe-online.org/meldungen/der-einsatz-von-berater-teams/>, letzter Zugriff am: 11.04.2023.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (1. Aufl.). Suhrkamp Verlag.
- Mingers, S. (1996). *Systemische Organisationsberatung: Eine Konfrontation von Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Campus Verlag.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung*. Lucius & Lucius.
- Palazzoli, M. S., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (2011). Paradoxon und Gegenparadoxon: Ein neues Therapiemodell für die Familie mit schizophrener Störung (G. Steininger, Übers.; 12. Aufl.). Klett-Cotta /J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.
- Peniuk, H. (1999). Qualitätssicherung der Arbeit von SchulentwicklungsberaterInnen. *Journal für Schulentwicklung*, 4/ 1999, S. 20–29.
- Pötker, R. (2003). Externe Beratung—Rückenwind für Schulentwicklungsprozesse. *Journal für Schulentwicklung*, 3/ 2003, S. 52–55.
- Rolff, H. G. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Juventa. Online unter: <http://www.eurobuch.com/buch/isbn/377991011X.html>, letzter Zugriff am 11.04.2023.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Salder, M. von. (2010). *Systemische Schulentwicklung* (1. Aufl.). Books on Demand.
- Schein, E. H. (1988). *Process Consultation: Its Role in Organization Development, Volume 1* (2. Aufl.). FT Press.
- Spindler, M. & Sumetsberger, W. (1995). Komplexe Verfahren für komplexe Situationen: Beratung in Schulen. In *Erziehung heute* e.h. Bd. 1/95, S. 21–26.
- Steger-Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung Führungsaufgabe von Schulleitungen*. Waxmann.
- Titscher, S. (1997). *Professionelle Beratung: Was beide Seiten vorher wissen sollten ...*. Carl Ueberreuter.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (1), S. 453–479.

Endnote

¹Der Text entstammt in seiner aktualisierten Form der Publikation von Reinhard Bodlak: *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Heidelberg, Carl-Auer Verlag, 2018.

Wirkung von Führungshandeln auf psychosoziale Gesundheit

(Elisabeth Muik)

Management und Leadership – beides ist wichtig

Die ineinandergreifende Dynamik von Leadership und Management manifestiert sich in der Wirkung auf die psychosoziale Gesundheit innerhalb schulischer Einrichtungen. Ein erfolgreiches Management ist nicht nur auf die effiziente Organisation von Abläufen und Ressourcen ausgerichtet, sondern es trägt auch maßgeblich zur schnellen Entscheidungsfindung und Umsetzung bei. Gleichzeitig ist Leadership von entscheidender Bedeutung, da es nicht nur Haltung und Persönlichkeit umfasst, sondern auch die Fähigkeit, inspirierende Räume zu schaffen und Menschen dazu zu ermutigen, ihr volles Potenzial zu entfalten.

Um in einer schulischen Umgebung erfolgreich zu agieren, bedarf es zweierlei: Zum einen ist es wichtig, die Funktion und die damit verbundenen Aufgaben wahrzunehmen (Management), und zum anderen eine effektive zwischenmenschliche Beziehung anzustreben, die auf Entwicklung und den damit verbundenen Prozessen beruht (Leadership) (Schley & Schratz 2021, S. 18).

Management

Das Schulsystem ist geprägt von spezifischen Abläufen, die erfüllt werden müssen. Es ist daher notwendig, Prozesse und Leistungen effizient zu managen und zu verwalten. Schnelle Entscheidungsfindung ist von großer Bedeutung - die handelnden Personen müssen diese Entscheidungen oftmals zeitnah umsetzen (Schley & Schratz 2021, S. 20).

Zum Management einer Schule zählt es etwa auch, tragfähige Strukturen und Abläufe zu schaffen, die schnell und im Bedarfsfall abrufbar sind. Dazu gehören ein funktionierendes Krisenmanagement sowie der effiziente und effektive Einsatz von Personal oder bspw. die Schaffung von Strukturen und Angeboten für die Einarbeitung des pädagogischen und sonstigen Personals.

Leadership

Im Bereich Leadership geht es hauptsächlich um Haltung, Persönlichkeit und die Art und Weise, wie zwischenmenschliche Beziehungen gelebt werden. Leadership bezeichnet die Fähigkeit einer Person, andere zu inspirieren, motivationsfördernde Räume zu bieten, sie zu ermutigen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen und sie zu führen (Huber 2013).

Eine wichtige Komponente des Leadership ist die eigene Haltung und innere Einstellung. Führungskräfte sollten positiv, verantwortungsbewusst und mitfühlend agieren. Sie sollten eine klare Vision haben und ein Beispiel dafür sein, wie man ethisch und moralisch handelt. Leadership bezieht sich nicht nur auf den Einzelnen, sondern auch auf die Gestaltung von Beziehungen innerhalb eines Teams oder einer Organisation. Führungskräfte bauen auf dieser Grundlage gute Beziehungen auf

und schaffen ein vertrauensvolles Umfeld, in dem die Teammitglieder offen kommunizieren und zusammenarbeiten können.

Die Befähigung anderer Personen ist ein wesentlicher Aspekt von Führung. Führungskräfte delegieren Verantwortung an ihre Mitarbeiter:innen, um deren Fähigkeiten und Talente weiterzuentwickeln. Indem sie das Team unterstützen und zur Annahme von Herausforderungen ermutigen, können Führungskräfte das volle Potenzial ihrer Mitarbeitenden ausschöpfen. Leadership in diesem Sinne kann zu einer positiven und damit gesundheitsförderlichen Veränderung und einem konstruktiven, entwicklungsförderlichen Arbeitsumfeld führen (Burow 2016; Brandes & Kloft 2013 zitiert in Huber 2013).

Leadership kann als Querschnittsmaterie gesehen werden, die in allen Bereichen der Schulentwicklung prozesshaft wirksam wird. Vor diesem Hintergrund ist es von großer Bedeutung, sowohl die Wirkung der Schulleitung als auch das Führungshandeln von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen (Muik & Wallner 2021).

Bloom et al. (2014, S. 23) untersuchten die Gelingensfaktoren von erfolgreichen Schulen in acht Staaten. Sie stellten fest, dass die Leitung einer Schule eine viel höhere Wirksamkeit hat, als dies bisher eingeschätzt wurde. Es klingt fast wie eine Gleichung: Durch die Etablierung einer wertschätzenden Führung und einer förderlichen Kultur in der Schule können wir eine Steigerung von Selbstbestimmung und Anerkennung erreichen, was wiederum zu mehr Wohlbefinden, Lernfreude und exzellenten Leistungen führen kann (Burow 2022, S 8).

Für Schulleitungen, deren Stellvertretungen, Klassenvorständ:innen, Abteilungsvorständ:innen und andere Akteur:innen bietet sich hier folgende Chance: Sie haben die Möglichkeit, nicht nur Prozesse mitzugestalten, sondern auch eine Kultur der Wertschätzung und Anerkennung zu etablieren. Diese Kompetenzen und Handlungsmuster sind erstaunlich wirksame Instrumente für die Entwicklung der Schule.

Burow (2016) meint hierzu ergänzend: „Die Kehrseite dieser Einsicht besteht in einer erhöhten Anforderung an Schulleitungen: Schulleitungen, Schulleitungsteams und Steuerungsgruppen haben große Gestaltungsmöglichkeiten, aber sie sind auch in der Verantwortung diese zu nutzen.“ (ebd., S. 9)

Zusammenfassend lässt sich also sagen: Managementkompetenz lässt sich leichter erwerben als Leadership, da es im Bereich des Managements erlernbare Techniken gibt. Bspw. umfasst dies Möglichkeiten zur Problemlösung, Entscheidungstrainings und Techniken zur Konferenzführung und viele mehr (Schley & Schratz 2021, S. 20).

Dennoch werden Führungskräfte in der Regel kaum anhand ihrer Leadership Qualitäten bewertet, sondern vielmehr an ihren operativen Erfolgen gemessen. Es gibt nur wenige Messgrößen oder Beobachtungsformen, die Fragen beantworten können, wie gut es ihnen gelingt, die Kooperation im Team zu stärken, klare Ziele zu vermitteln, Orientierung zu geben und das soziale Miteinander zu fördern (Seliger 2014, S. 26).

Kotter vertritt in „Leading Change“ die These, dass Leadership nicht nur ein Konzept bzw. eine Haltung für die Spitze einer Organisation ist, sondern ein durchgehendes Prinzip, das von allen Mitgliedern gelebt werden sollte. Auch Lehrer:innen, die eine Klasse führen, benötigen Leadership (Kotter 2011 nach Burow 2022, S. 85).

Psychosoziale Gesundheit und Resilienz als Basis für gelungene Schulleitung – der Blick auf den Menschen, der die Schule leitet

Was hält Personen, die im Schulsystem tätig sind, gesund?

Olaf-Axel Burow beleuchtet psychosoziale Gesundheit im Kontext Schule und orientiert sich an den Forschungsergebnissen des Soziologen Aron Antonowsky, der untersucht was „gesund hält“ (Burow 2022, S. 71).

Das SOC (Sense of Coherence; übersetzt: Kohärenzgefühl) ist eine umfassende Ausrichtung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem man ein durchdringendes, fortwährendes und dennoch dynamisches inneres Gefühl des Vertrauens hat, das individuelles Erleben und Handeln durchzieht.

Das SOC manifestiert sich durch drei Schlüsselemente (Antonowsky & Franke 1997, S. 36):

1. dass die Reize, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind.
2. dass ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen zu begegnen, die durch diese Reize entstehen.
3. dass diese Anforderungen als lohnenswerte Herausforderungen wahrgenommen werden, die Anstrengungen und Engagement rechtfertigen.

Burow leitet von dieser Theorie für Pädagog:innen Folgendes ab: „Lehrer:innen, die es im Verlauf ihrer Ausbildung ihres Berufslebens gelernt haben, schulische Anforderungssituationen in ihrem Kern zu durchschauen (Verstehbarkeit), die sich in hohem Maße mit ihrer Tätigkeit identifizieren (Bedeutbarkeit) und Strategien entwickelt haben, schwierige Situationen zu bewältigen (Handhabbarkeit), erleben sich und ihr Handeln als kohärent. Eine schwierige schulische Anforderungssituation sehen sie deshalb weniger als Belastung, sondern eher als positive Herausforderung, in der sie ihre Kompetenzen anwenden und bisweilen sogar steigern können.“ (Burow 2022, S. 71) Dieses Wissen kann Schulleitungen unterstützen, ihr Führungshandeln entsprechend auszurichten.

Simone Kriebs (2019) zeigt auf, dass es einen kritischen Blick auf unsere heutige Gesellschaft braucht und sieht die Notwendigkeit, eingefahrene Muster und überholte Strategien in Bezug auf Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung zu überdenken. Die Schulleitung hat in diesem Zusammenhang eine bedeutende Funktion. Resiliente Führungspersonen spielen eine entscheidende Rolle für die nachhaltige Entwicklung von Schulen, da sie in der Lage sind, mit den vielfältigen Herausforderungen im Bildungsbereich umzugehen.

Doch was bedeutet Resilienz?

Der Begriff „Resilienz“ (lateinisch „resilire“) leitet sich vom englischen „resilience“ (Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit) ab und meint die Fähigkeit, mit belastenden Lebensumständen wie traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen oder Risikobedingungen und negativen Folgen von Stress umgehen zu können (Rutter 2001 nach Allabauer 2021). „Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit von Personen gegenüber psychosozialen Entwicklungsrisiken, das heißt die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebenssituationen umzugehen.“ (Sieland 2007, S. 207 nach Allabauer 2021) Resilienz wird oft auch als Immunsystem der Psyche definiert.

Das Immunsystem der Psyche – Säulen für resiliente Führung

Resilienz dient nicht nur dazu Schulleitungen und Führungskräfte zu stärken, sondern es fördert auch die Widerstandsfähigkeit der gesamten (schulischen) Gemeinschaft. Die amerikanischen Wissenschaftler Reivich und Shatté veröffentlichten 2003 in ihrem Buch „The resilience factor“ Resilienz-Faktoren, welche auf eigenen Forschungsergebnissen sowie auf den Ergebnissen anderer Wissenschaftler und Praxiserfahrungen basieren:

- Optimismus
- Emotionssteuerung
- Impulskontrolle
- Empathie
- Kausalanalyse

Weitere wichtige Begriffe sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Zielorientierung. Die „7 Säulen der Resilienz“ der Diplompsychologin Ursula Nuber sind ebenso ein verbreitetes Modell. Es gibt zwar Unterschiede in den Bezeichnungen, jedoch lassen sich inhaltlich viele Überschneidungen feststellen (Scharnhorst 2019). Eine Kernaussage aller Modelle ist, dass Resilienz kein statisches Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern dass unterschiedliche Faktoren, die Resilienz beeinflussen, erlernt und trainiert werden können. Auf einige dieser Faktoren wird in der Folge näher eingegangen:

1. **Optimismus:** Die Bewältigung von Krisen und Konflikten basiert auf der Überzeugung, dass diese zeitlich begrenzt sind und überwindbar. Ein optimistischer Ansatz beinhaltet zudem die Überzeugung, dass wir Einfluss auf die Ereignisse in unserem Leben nehmen können. Kriebs sagt hierzu: „Ständiges Fokussieren auf das, was fehlt, bestärkt ein Mängelbewusstsein und senkt das Wohlbefinden. Es entzieht wichtige Energie, die für die Bewältigung der schulischen Anforderungen benötigt werden.“ (Kriebs 2019, S. 23)
2. **Akzeptanz:** Krisen werden akzeptiert, sodass Schritte zur Bewältigung unternommen werden können. Es geht darum den Begebenheiten des Lebens und des Umfeldes offen zu begegnen, sich zu arrangieren und diese aktiv zu gestalten (Kriebs 2019, S. 17; Träder 2020, S. 85).
3. **Lösungsorientierung:** Auf Chancen und Alternativen zu fokussieren bedeutet, die Aufmerksamkeit bewusst von einschränkenden Denkmustern und Gewohnheiten abzulenken. Es geht darum, Abläufe zu optimieren und herauszufinden, was möglich und realistisch ist.

Das bedeutet nicht, Herausforderungen nicht zu thematisieren oder Risiken zu ignorieren. Wichtig hierbei ist, handlungsfähig zu bleiben (Kriebs 2019, S. 35; Träder 2020, S. 153).

4. **Opferrolle verlassen:** Hier steht im Vordergrund den eigenen Beitrag am Gelingen einzelner Prozesse anzuerkennen. Das Verlassen der Opferrolle erfordert, die Passivität abzulegen, den persönlichen Anteil an Erfolgen bewusst anzuerkennen und Rückschläge nicht ausschließlich als eigenes Versagen zu interpretieren.
5. **Verantwortung übernehmen:** Dieses Übernehmen der Verantwortung für das eigene Handeln ist wesentlich, um Gestalter des eigenen Tuns zu sein. Auf diese Weise werden handelnde Personen Gestalter:innen ihrer Umwelten.
6. **Netzwerkorientierung:** Das bedeutet, ein solides soziales Netzwerk zu etablieren, positive Beziehungen zu pflegen und in schwierigen Situationen oder bei Herausforderungen auf unterstützende Hilfe zurückzugreifen.
7. **Zukunftsplanung:** Zukunftsorientiert zu sein bedeutet, zugleich auf Ziele zu fokussieren und diese aktiv zu gestalten. Ziele dienen zur Orientierung. Gleichzeitig braucht es auch genügend Spielraum für situative Anpassungen, wenn sich die Gegebenheiten ändern (Reivich & Shatté 2003; Kriebs 2019; Träder 2020).

Die Erkenntnisse über Resilienz und die entsprechenden Faktoren haben für Schulleitungen mehrere bedeutsame Implikationen:

1. **Stärkung der Führungskräfte:** Resilienzkonzepte, insbesondere die Faktoren Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung, Verlassen der Opferrolle und Verantwortungsübernahme, bieten Schulleitungen Instrumente zur persönlichen Stärkung. Eine resiliente Führungskraft kann besser mit Herausforderungen umgehen und eine positive Haltung gegenüber Veränderungen bewahren.
2. **Förderung der schulischen Gemeinschaft:** Resilienz ist nicht nur für Einzelpersonen wichtig, sondern wirkt sich auch auf die gesamte schulische Gemeinschaft aus. Durch die Entwicklung von Resilienz bei Schulleitungen wird ein Umfeld geschaffen, das widerstandsfähiger gegenüber Krisen und Konflikten ist. Dies kann zu einer positiven und unterstützenden Kultur in der Schule beitragen.
3. **Anwendung von Resilienzfaktoren:** Die identifizierten Resilienzfaktoren, wie Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung usw. können gezielt in der Führung und im Umgang mit Herausforderungen in der Schule angewendet werden. Dies könnte beispielsweise bedeuten, optimistische Perspektiven in schwierigen Zeiten zu fördern, konstruktive Lösungen zu suchen und Verantwortung zu übernehmen.
4. **Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Zielorientierung:** Die Betonung von Selbstwirksamkeit und Zielorientierung in Bezug auf Resilienz ist für Schulleitungen besonders relevant. Die Überzeugung, dass man Einfluss auf Ereignisse nehmen kann, kann dazu beitragen, proaktiv mit schulischen Herausforderungen umzugehen, während klare Ziele als Orientierung dienen.
5. **Integration von Netzwerkorientierung:** Die Schaffung eines soliden sozialen Netzwerks und die Bereitschaft, in schwierigen Situationen auf unterstützende Hilfe zurückzugreifen, sind entscheidend für den Erfolg von Schulleitungen. Die Fähigkeit, Beziehungen zu pflegen und Unterstützung anzunehmen, kann die Belastung mindern und zu effektiveren Lösungen beitragen.
6. **Zukunftsorientierung und Flexibilität:** Die Betonung von Zukunftsplanung in Verbindung mit Flexibilität ist für Schulleitungen wichtig. Die Fähigkeit, auf Ziele zu fokussieren und gleichzeitig flexibel auf sich ändernde Umstände zu reagieren, unterstützt eine nachhaltige und anpassungsfähige Führung.

Insgesamt verdeutlichen diese Konzepte und Forschungserkenntnisse die Bedeutung von Resilienz für Schulleitungen und bieten konkrete Handlungsimpulse zur Förderung ihrer eigenen Widerstandsfähigkeit sowie zur Schaffung einer resilienten schulischen Umgebung.

Vorbild als wirksame Leadership-Kompetenz

In der Schule haben Schulleiter:innen durch ihre Art der Führung und die Unterstützung der Kolleg:innen einen erheblichen Einfluss auf das Engagement und das Wohlbefinden der Lehrkräfte. Gleiches gilt für die Klassenführung, die das Wohlbefinden und die Leistungsbereitschaft der Schüler:innen beeinflussen kann. Doch wie kann das in diesem Zusammenhang gelingen?

Wichtig ist es, immer wieder zu betonen, dass das Leben und Vorleben förderlicher Beziehungen zwischen Schulleitung und dem Team von großer Bedeutung sind. Laut Kotter ist Leadership ein durchgehendes Prinzip, das von allen Mitgliedern auf allen Ebenen gelebt werden sollte. Auch Lehrer:innen, die eine Klasse führen, benötigen Leadership-Fähigkeiten. Dabei geht es um eine entwicklungsförderliche Haltung, die auf der Bereitschaft, Lernen als Prozess zu sehen bzw. auf lebenslangem Lernen beruht (Kotter 2011 nach Burow 2022, S. 85). Diese Grundsätze gelten sowohl in der Beziehung zwischen Schüler:innen und Pädagog:innen als auch innerhalb eines Teams.

Joachim Bauer, Neurowissenschaftler, Arzt und Psychotherapeut, bietet hierzu interessante Einblicke in die Themen Bindung, Emotion und Motivation – insbesondere im Hinblick auf die Wirkung von Vorbildern. Nach Bauer (2006) aktivieren Vorbilder unsere Spiegelneuronen. Spiegelneuronen sind Nervenzellen in unserem Gehirn, die reagieren, wenn wir eine Handlung beobachten, mit dem Effekt, als würden wir sie selbst ausführen. Wir ‚leben‘ die Handlung gewissermaßen mental mit. Wichtig zu bedenken ist dabei, dass nicht nur Dinge ‚imitiert‘ werden, die erwünscht oder positiv scheinen. Insofern bedarf es einer kontinuierlichen und professionellen Reflexion. In diesem Zusammenhang lohnt ein Blick auf die Perspektive von Schley und Schratz (2021, S. 25). Sie vertreten den Zugang, dass eine professionelle Führungskultur auf gemeinsam getragenen Werten und Haltungen basiert, die sich in den persönlichen Begegnungen der beteiligten Personen in verschiedenen Situationen zeigen. Die Art, wie es der Führungsperson oder der Lehrperson gelingt, ihr Wissen, ihre Werte, Fähigkeiten und Haltungen mit Empathie und situationsabhängig einzusetzen und selbst zu leben, ist entscheidend. Dadurch wird die Bereitschaft, sich an Entwicklungsprozessen zu beteiligen, erhöht.

Wallner (2018) zeigt auf, dass Erwachsene erlebbar machen, wie positive soziale Beziehungen aufgebaut und Konflikte konstruktiv bearbeitet werden können. „Wichtig ist es, einen Rahmen vorzugeben, in dem keine Person entwürdigt wird – auch wenn deren Verhalten als herausfordernd wahrgenommen wird (Alsaker 2017, S. 94). Es geht hierbei auch um den Aufbau und den Erhalt von Vertrauen. Dieses ist besonders wichtig, damit sich Schüler:innen bei Verdacht auf Gewalt an ihre Vertrauenspersonen zu wenden trauen“ (Wallner 2018, S. 69). Dies gilt ebenso für Pädagog:innen und ihre Vertrauensbasis zur Schulleitung. Die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkraft kann als unterstützende, vertrauensvolle Zusammenarbeit gestaltet werden, sie kann jedoch auch eine einander misstrauende Atmosphäre provozieren und begünstigen (Huber 2013, S. 14).

Wertschätzende Haltung als Schlüssel

In diesem Kontext bietet sich das Konzept des Positive Leadership als Anwendungsansatz an. Dieses Modell hat sich als effektiv erwiesen, um Führungskräfte und ihre Resilienz mit dem Blick auf ihre Ressourcen zu stärken. „Positive Leadership“ hat seinen Ursprung in der Positiven Psychologie und wurde maßgeblich von Martin Seligman entwickelt (Ebner 2019, S. 45). Positive Leadership lenkt die Aufmerksamkeit auf die Stärken, Chancen und Potenziale von Menschen und Organisationen. Es ermutigt zum Lernen und zur Entwicklung, basierend auf der Analyse von Prozessen, Erfolgen und Höhepunkten. Die Umsetzung dessen gestaltet sich in der Praxis nicht immer leicht – besonders im Schulsystem, wo der Fokus oftmals stark auf Mängeln und Misslingen liegt. Seliger weist darauf hin, dass unsere Kultur uns lehrt „auf eine Differenz zwischen Soll und Ist zu schauen. Damit schauen wir immer auf einen Mangel.“ (Seliger 2014, S. 207) und das ist unreflektiert für Lern- und Entwicklungsprozesse oftmals nicht förderlich.

Hierzu sei noch die Studie von Carl Rogers (1981, S. 67) erwähnt. Er plädiert für eine wertschätzende, den anderen in seinem Sosein akzeptierende einfühlende Haltung. Dadurch kann das Gegenüber seinen Selbstwert erkennen, seine Selbstwirksamkeit erhöhen und sich selbst besser verstehen. Ungeteilte positive Wertschätzung, Anerkennung von Differenz, Akzeptanz, Empathie (Einfühlung in die Lebenswelt des Gegenübers) sowie Kongruenz (in Übereinstimmung mit sich/ authentisch sein) zählen zu den Grundhaltungen der klientenzentrierten Gesprächstherapie nach Rogers (ebd.).

Auch außerhalb von therapeutischen Settings führt diese gelebte Grundhaltung zur Entwicklung förderlicher Kommunikation und ist somit ein wesentlicher Baustein für die Prävention von Gewalt und Mobbing. Ein Blick in die Praxis zeigt, dass Haltung zunächst nicht unmittelbar greifbar ist. Sie zeigt sich erst in der Anwendung und wird in der jeweiligen (Führungs-)Erfahrung wahrnehmbar.

Anders ausgedrückt: Die Haltungen gegenüber Menschen zeigen sich in Schulen in der Regel nicht explizit, sondern vielmehr als Teil der gelebten Schulkultur. Um die unterschiedlichen Haltungen im Kollegium als Grundlage für eine erfolgreiche Schule zu nutzen, ist eine allgemeine Wertebasis notwendig. Diese Basis entsteht durch Auseinandersetzung (Diskussion, Austausch, Aushandlung, Vereinbarung) mit den für den jeweiligen Schulstandort relevanten Werten im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses und der Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes (Schley & Schratz 2021, S. 75).

Dies immer wieder zu reflektieren ist ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess, der die Grundlage für ein sicheres und gewaltfreies Schulumfeld legt. Die Sensibilisierung für Gewalt, der Aufbau einer gemeinsamen Haltung und die Festlegung klarer Regelungen sind hier wesentliche Themenschwerpunkte. Die partizipative Beschäftigung mit diesen Rahmenbedingungen bildet den Ausgangspunkt für nachhaltig gelingende Gewaltprävention in Bildungseinrichtungen (Schubarth 2020, S. 224ff.). Ein erster Schritt kann die Suche nach den in jeder Schule ‚verborgenen Schätzen‘ sein.

Wo beginne ich nun in meiner Schule?

Die Entscheidung prosoziales Miteinander zu leben und eine entsprechende Haltung vorleben zu wollen ist der erste bedeutende Schritt. Es ist die Schulleitung, die Verantwortung dafür trägt, welche Ressourcen, Rahmenbedingungen und Strukturen für die Entwicklung eines gedeihlichen, gewaltfreien Klimas zur Verfügung gestellt werden. Schulleiter:innen sind die zentralen „Change Agents“. Eine klare Haltung gegen jegliche Form von Gewalt (Nulltoleranz), einen Fokus auf die Bedürfnisse sowohl von Schüler:innen als auch, aus Leitungssicht, auf die der Lehrer:innen, pädagogisches Feingefühl sowie einen respektvollen Umgang miteinander, kann einen gedeihlichen Rahmen für alle im System befindlichen Personen bieten.

Wie schon einige Male betont, bestimmt Führungsverhalten in der Schule das Schulklima maßgeblich durch Vorbildwirkung mit und kann die damit verbundene Verantwortung auch in Schulentwicklungsprozessen bewusst aufgreifen, reflektieren und gestalten. Somit liegt die Kraft der Entscheidung, diesen Prozess ‚anzugehen‘ ganz in der Hand der Leitung (Huber 2013; Alsaker 2017; Muik & Wallner 2022).

Von Seiten der Leitung ist hier der besondere Fokus auf Leadership wesentlich (siehe dieser Artikel S. 2). Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf der bloßen Verwaltung von Strukturen, sondern vielmehr auf dem Lenken und Leiten von Veränderungsprozessen. Der Fokus liegt dabei auf den Menschen und ihren Beziehungen untereinander. Dieser Ansatz ermöglicht es, eine positive und inspirierende Kultur zu schaffen, die die Motivation, das Engagement und die Zusammenarbeit im gesamten Team stärkt (Nurns 1978; Leithwood 1992; Cadwell & Sprinks 1992 in Huber 2013).

Ist es aufwändig einen Prozess in diesem Sinne zu starten?

Ja und nein.

Ja deshalb, da ein Schulentwicklungsprozess Zeit und Auseinandersetzung benötigt. Je eher alle Schulpartner beteiligt sind, umso tragfähiger und passgenauer wird das Konzept für den eigenen Standort. Durch Mitbestimmung und Beteiligung wird Prävention möglich.

Nein deshalb, da in allen Schulen viele Schätze verborgen liegen. Überall finden sich bereits gelingende Atmosphären, Strategien, Methoden, Instrumente, die es wert sind, bewusst entdeckt und genutzt zu werden. Aber nicht nur das – in den Bildungseinrichtungen existieren auch schon viele Schutzmechanismen, die einen wertvollen Beitrag leisten können, Gewalt vorzubeugen. So etwa einschlägige Projekte, externe Workshops oder Schulprogramme mit großer präventiver Wirkung. Oft werden diese Inhalte und Maßnahmen aber nur von Einzelnen durchgeführt, getragen und manchmal bedauerlicherweise wieder vergessen.

Inhalte zu sichten, Kompetenzen zu bündeln und für alle Beteiligten in eine breite Wirksamkeit zu bringen, kann mit relativ geringem Aufwand große Effekte erzielen und einen wichtigen Beitrag zur Gewaltprävention leisten. Die verborgenen Schätze ans Licht zu bringen und ihre Bedeutung sichtbar zu machen, gilt als Grundlage für eine nachhaltige Weiterentwicklung und ist Basis für auf den Standort angepasste Entwicklungsprozesse.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wirkung von Führungshandeln auf die psychosoziale Gesundheit in schulischen Einrichtungen vielschichtig ist und sowohl Management als auch Leadership umfasst. Management ist darauf ausgerichtet, effiziente Abläufe und Ressourcen zu organisieren und schnelle Entscheidungen zu treffen. Leadership hingegen bezieht sich auf Haltung, Persönlichkeit und die Fähigkeit, inspirierende Räume zu schaffen.

Die psychosoziale Gesundheit im schulischen Kontext wird durch Resilienz und die Faktoren, die sie beeinflussen, gestärkt. Resiliente Führungspersonen spielen eine entscheidende Rolle in der nachhaltigen Entwicklung von Schulen. Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung, das Verlassen der Opferrolle und die Übernahme von Verantwortung sind dabei zentrale Elemente.

Die Wertschätzung als Schlüsselkomponente von positivem Leadership wird betont. Ein positives Führungsmodell, das auf den Stärken und Potenzialen basiert, fördert eine positive Kultur in der Schule. Die Haltung der Führungskräfte, insbesondere der Schulleitung, beeinflusst das Schulklima und trägt zur Prävention von Gewalt bei.

Der Fokus auf Leadership erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit Werten, eine gemeinsame Wertebasis im Kollegium und die Schaffung eines wertschätzenden Schulklimas. Der Blick auf Vorbilder, eine resiliente Führung und die Integration von Resilienzfaktoren sind entscheidend für die psychosoziale Gesundheit in schulischen Einrichtungen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die kontinuierliche Reflexion und Entwicklung von Haltungen sowie die Integration von Schutzmechanismen und erfolgreichen Präventionsmaßnahmen, um eine nachhaltige Gewaltprävention in Schulen zu fördern. Insgesamt liegt die Verantwortung für die Schaffung eines positiven und gesundheitsförderlichen Schulumfelds in den Händen der Schulleitung als zentrale ‚Change Agents‘.

Literatur

- Allabauer, K. (2021). Resilienz in Schule und Lehrerbildung. *Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 15, April 2021. ISSN: 2313-1640.
- Alsaker, F. D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. (2., unv. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Anonowsky, A. & Franke, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne Verlag.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun R. & Van Reenen J. (2014). *Does Management Matter in Schools?* NBER Working Paper No.20667 Issued in November 2014. Online unter: <http://www.nber.org/papers/w20667>, letzter Zugriff am 01.08.2023.
- Brandes, H.-J. & Kloft, C. (2013). *Hessen*. In S. G. Huber, S.G. (2013), *Führungsentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link Verlag. S 923-933
- Burow, O.-A. (2022). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Ebner, M. (2019). *Positive Leadership. Erfolgreich führen mit PERMA-Lead: die fünf Schlüssel zur High Performance*. Wien: Facultas Universitätsverlag.

- Huber, S.G. (2013). Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link Verlag.
- Kriebs, S. (2019). Resilienz in der Schule. Wie Kinder stark werden. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Muik, E. & Wallner, F. (2021). Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention“. In phpublico, Heft 7, 2021, S.15–20. Eisenstadt: Weber Verlag.
- Reivich, K. & Shatté, A. (2003). The Resilience Factor. 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles. New York: Three Rivers Press.
- Rogers, C. (1981). Der neue Mensch (Deutsche Erstausgabe). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Träder, R. (2020). Das Leben so: Nein! Ich so: Doch! Wie du besser mit Stress, Krisen und Schicksalsschlägen umgehst (3. Aufl.). München: Ullstein Verlag.
- Reivich, K. & Shatté, A. (2003). The Resilience Factor. 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming. Life's Hurdles. New York: Three Rivers Press.
- Scharnhorst, J. Online unter: https://www.haufe.de/personal/haufe-personal-office-platin/resilienz-221-modell-%20nach-ursula-nuber_idesk_PI42323_HI7563961.html , letzter Zugriff am 14.11.2023.
- Schley, W. & Schratz, M. (2021). Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Schubarth, W. (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Seliger, R. (2014). Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS).

Transfer in die Praxis

Florian Wallner

Primärprävention und Schulentwicklung. Mögliche Ansatzpunkte

Monika Dundler

**Grenzen, Regeln, Vereinbarungen, Konsequenzen:
Konfliktbearbeitung und pädagogische Interaktion**

Christian Weisz

**Mit Peers zum Erfolg. Chancen und Potenziale einer
Peer-Learning-Kultur**

Elfriede Amtmann

**Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen
Entwicklungsressource, schulische Förderansätze und gesunde
Schulentwicklung**

Dominik Weghaupt

**Das Achtsamkeitskonzept: Potenziale für die
Schulentwicklung in Zeiten multipler Krisen**

Nikola Hahn-Hoffmann, Florian Wallner

**Grundlegende Ansatzpunkte und Bereiche von
(Cyber-)Mobbing-Prävention**

Nikola Hahn-Hoffmann

**Verdacht auf (Cyber-)Mobbing: Die „hilfreiche“ Haltung, erste
Schritte und professionelle Intervention**

Primärprävention und Schulentwicklung. Mögliche Ansatzpunkte¹

(Florian Wallner)

Der Begriff der standortspezifischen Schulentwicklung wurde in dieser Publikation bereits mehrfach gebraucht. Vereinfacht gesagt geht es im Kontext der Gewaltprävention und der Förderung psychosozialer Gesundheit inhaltlich um Sensibilisierung, Prävention und (Vorbereitung von) Intervention. Diese Begriffe sollen umrissen werden, um einen grundlegenden Überblick über mögliche Fokuspunkte zu geben. Im Anschluss werden einige dieser möglichen primärpräventiven Maßnahmen im Überblick skizziert.

Sensibilisierung, Prävention und Intervention – ein Überblick

Hinweis

Wenn im pädagogischen Kontext von Gewaltprävention gesprochen wird, ist im allgemeinen Sprachgebrauch häufig die Primärprävention gemeint. Diese hat vorbeugende Wirkung auf verschiedene Gewaltformen und die psychosoziale Gesundheit. Sie legt den Fokus bspw. auf Lebenskompetenzen und die Fähigkeit, konstruktiv mit Konflikten und Herausforderungen umzugehen. Die sogenannte *Sekundärprävention* dient in Zusammenhang mit der Gewaltprävention dazu, Übergriffe und Gewalt zu verhindern. Hierfür können beispielhaft der Umgang mit Unterrichtsstörungen oder Grenzverletzungen angeführt werden. Die Tertiärprävention bezieht sich hingegen auf die Reduktion der Auswirkungen wie bspw. Maßnahmen zur Resozialisierung (Schubarth 2020, S. 122f.; Franck 2020, S. 153).

Sensibilisierung

Die Erarbeitung eines Konzepts zu Gewaltprävention oder zur Förderung der psychosozialen Gesundheit im Rahmen der Schulentwicklung beginnt mit der Sensibilisierung. Diese schafft die Grundlage einer gemeinsamen Vorgehensweise im Entwicklungsprozess. Vor allem aber ermöglicht sie den Weg zu einem abgestimmten Verständnis zu zentralen Begriffen wie Gewalt, Prävention von Gewalt, psychosoziale Gesundheit, und die Verantwortung von Erwachsenen zur Förderung ebendieser. Die Beschäftigung hiermit fördert ein gemeinsames Commitment zu einer gesundheitsförderlichen, gewaltfreien Schulkultur (Schubarth 2020, S. 224ff.; Wallner 2018, S. 71ff.; Wallner 2021, S. 36ff.; Gyurkó 2021).

In der Schulentwicklung hat sich hierbei als erster Schritt (bspw. Wallner, in dieser Publikation, S. 31) eine Ist-Stand-Erhebung bewährt, die von der Schule selbst durchgeführt werden kann und mit der hilfreiche Evidenzen für den Start des Entwicklungsprozesses und standortspezifisch bedeutsame Entwicklungsfelder erhoben werden können. Tools hierfür finden sich bspw. auf www.iqes.net (AVEO-S, AVEO-T uvm.). Die Ergebnisse können am Standort diskutiert werden und somit als Ausgangspunkt für eine konkrete Strategie und entsprechende Maßnahmen dienen (Franck 2020, S. 153; Alsaker 2017, S. 145ff.; Laaber & Schuch 2022, S. 19).

Diese Vorgehensweise entspricht auch der evidenzbasierten Qualitätsentwicklung an Schulen im Rahmen des Qualitätsmanagements für Schulen: „QMS unterstützt dabei, Evidenzen (Informationen, Belege und Daten) über die Qualität von Schule und Unterricht zu generieren und zu nutzen, um Entscheidungen in Bezug auf die Schule und die Lernenden begründet treffen zu können.“ (QMS 2023)

Einladung zur Reflexion:

Exemplarische Fragen für eine vertiefende Auseinandersetzung können hierbei sein (Wallner 2022):

- Welche Grenzverletzungen, Übergriffe und Gewaltformen kommen bei uns gehäuft vor?
- Was beobachten wir regelmäßig?
- Wie gehen wir mit diesen herausfordernden Situationen um?
- In welcher Form widmen wir uns der psychosozialen Gesundheitsförderung von Schüler:innen und Pädagog:innen?
- Wo sehen wir - ausgehend von der Ist-Stand-Analyse - Handlungsbedarf?
- Wo wünschen wir uns Unterstützung oder Fortbildungen?
- Wer aus dem Kollegium ist hier bisher aktiv und wer würde sich gerne aktiv einbringen?
- Auf welchen vorhandenen Ressourcen, Kompetenzen und Erfahrungen können wir aufbauen?
- Womit sind wir an unserer Schule zufrieden?

Maßnahmen zur Prävention

Aufbauend auf dieser Grundlage kann damit begonnen werden, präventive Maßnahmen zu erarbeiten. Diese wiederum finden wir auf verschiedenen Ebenen. Im Sinne eines umfassenden Vorgehens zur psychosozialen Gesundheitsförderung und der Prävention von Gewalt kann bei Personen, Gruppen und auch Strukturen oder Prozessen angesetzt werden (Schubarth 2020; Cefai et al. 2021).

Im Sinne eines groben Überblicks über diese Ebenen können diese möglichen Maßnahmenfelder genannt werden (Schubarth 2020, S. 127ff.; BMBWF 2023; Downes & Cefai 2016; Alsaker 2017, S. 145ff.; Wachs et al. 2016, S. 159ff.; Wallner 2018, S. 45ff.; Salmivalli et al. 1996; Flecha et al. 2023; Cefai et al. 2021):

- Die personenbezogene Ebene
 - die Professionalisierung der Pädagog:innen beispielsweise in Bezug auf das Mobbingssystem und darin vorkommende Rollen
 - Sensibilisierung von Schüler:innen
 - die eigene Haltung, das Vorleben und sorgsame Hinsehen der Erwachsenen
 - wertschätzende und fürsorgliche Kommunikation
 - gelebte Konfliktklärungskompetenz
 - die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen
 - Fokus auf Stärken und Persönlichkeitsstärkung der Schüler:innen

- Die gruppenbezogene Ebene
 - das Erarbeiten von Regeln, die klar und verständlich sind
 - deren Verschriftlichung und Verbindlichkeit im Sinne der Umsetzung und Einhaltung
 - die Förderung prosozialen Verhaltens in Gruppen
 - das Bewusstsein für und Wissen über gruppendynamische Prozesse
 - die Stärkung von Partizipationsmöglichkeiten
 - ein niederschwelliger Rahmen für konstruktive Konfliktklärung
 - klare (erste) Schritte bei Grenzverletzungen oder Übergriffen
- Die Ebene der Strukturen bzw. Prozesse
 - die Einbindung in das Leitbild und klare Handlungsrichtlinien
 - die Verankerung präventiver Maßnahmen in Prozessen und Strukturen
 - die Reduktion nicht beobachtbarer und unkontrollierbarer Orte
 - die Einbindung von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten

Einladung zur Reflexion:

Exemplarische Fragen für eine vertiefende Auseinandersetzung können hierbei sein (Wallner 2022):

- Welche Möglichkeiten der Prävention scheinen für unseren Standort besonders wichtig?
- Welche Maßnahmen werden bei uns bereits umgesetzt?
- Welche Abläufe und Strukturen haben wir bereits, um Präventionsmaßnahmen einzusetzen?
- Welche an den Standort angepasste Abläufe und Strukturen braucht es darüber hinaus noch?
- Wie gestalten wir derzeit den Prozess, Präventionsmaßnahmen zu entwickeln und einzubetten?

Intervention und Case-Management

Als eine Erweiterung dieser drei Ebenen kann eine Interventionsvorbereitung – oder anders formuliert – der Aufbau einer Case-Management-Struktur angesehen werden. Kurz gefasst meint dies im Wesentlichen die Erarbeitung eines Ablaufmodells für Verdachtsmomente in Bezug auf Abklärung, Meldepflichten und Vorgehensweisen. Bei diesem ist beispielsweise festzuhalten (BMBWF 2018; BMBWF 2023; Cefai et al. 2021, S. 87f.):

- Wie und woran erkennen wir, dass Abklärungs- oder Handlungsbedarf besteht?
- Wie und an wen konkret kann eine Verdachtsmeldung übermittelt werden?
- Wie läuft der weitere Prozess der Abklärung ab? Wer ist wann in welcher Form zu verständigen und/oder hinzuzuziehen?
- Wie werden die Interventionen vorbereitet?
- Durch wen erfolgt die Durchführung der Intervention?
- In welcher Form erfolgt eine allfällig erforderliche Nachbearbeitung?

Darüber hinaus braucht es Klarheit, wie (bspw. bei Mobbingverdacht) der Opferschutz sichergestellt wird und wie die Dokumentation bzw. eine Evaluation der Wirkung der gesetzten Interventionen erfolgt. Sind diese Schritte vorbereitet und als Handlungsablauf beschrieben, ermöglicht dies

ein sorgsames und transparentes Vorgehen bei Verdachtsituationen auf Gewalt oder Mobbing. Ergänzend kann im Anschluss eingeschätzt werden, welche ergänzenden Vernetzungs- und Professionalisierungsmaßnahmen noch erforderlich sind, um dem Anspruch und den Erfordernissen der Präventionsstrategie zu entsprechen (BMBWF 2018, S. 53f.; BMBWF 2023).

Einladung zur Reflexion:

Exemplarische Fragen für eine vertiefende Auseinandersetzung können hierbei sein:

- Wie gehen wir vor, um dieses Ablaufmodell abgestimmt auf den Standort zu entwickeln?
- Wie kommen wir zu entsprechender Kompetenz am Standort, um angemessen intervenieren zu können?
- Wie kommen wir zu einem Netzwerk interner und externer Expertise, das in Verdachtsfällen zur Verfügung steht?

Maßnahmen zur Prävention – ein ausgewählter Überblick

Bei der Primär- und Sekundärprävention geht es vereinfacht gesagt darum, die Basis für ein prosoziales und fürsorgliches Miteinander zu schaffen, auf gelingende Beziehungen und frühzeitige Grenzziehungen zu achten sowie entsprechend erforderliche Kompetenzen zu fördern und Rahmenbedingungen hierfür zu gestalten (Schubarth 2020; Wachs et al. 2016; Downes & Cefai 2016; Cefai et al. 2021). Im Folgenden werden einige exemplarische Handlungsfelder für diesen Kontext beschrieben.

Führungsverhalten gegenüber Schüler:innen

Die Art und Weise der Kommunikation von Erwachsenen hat Einfluss auf das Kommunikationsverhalten von Schüler:innen. Es gibt bspw. Hinweise darauf, dass autoritäre Praktiken der Disziplinierung Mobbing fördern (Kapari Stavrou 2010, zit. n. Downes & Cefai 2016, S. 52). Erwachsene können aber ebenso erlebbar machen, wie positive soziale Beziehungen aufgebaut und wie Konflikte konstruktiv bearbeitet werden (Schubarth 2020, S. 127f.; Baer & Koch 2020; Faber & Messner-Kaltenbrunner 2019). Wichtig ist es hier, einen Rahmen vorzugeben und vorzuleben, in dem keine Person entwürdigt wird – auch wenn deren Verhalten als herausfordernd wahrgenommen wird (Alsaker 2017, S. 94). Ein konstruktives Führungsverhalten in diesem Sinne wäre beispielsweise erkennbar an (Juul 2014; Schäfer 2012; Bauer 2010, S. 8f.; Wallner 2018, S. 69; Hofmann 2008):

- dem Vorleben eines Grenzen wahren (Kommunikations-)Verhaltens
- dem Vorleben von Selbstfürsorge
- der Trennung von Person und Handlung (beziehungsweise Person und Leistung)
- dem Annehmen von Kindern und Jugendlichen in ihrem So-Sein
- der Förderung prosozialer Handlungen und der Selbstbestimmung
- dem Fokus auf den Aufbau tragfähiger Beziehungen
- der angemessenen Zuwendung zu Kindern und Jugendlichen

Persönlichkeitsstärkung

Durch grundsätzliches Zutrauen von Lehrer:innen in die Stärken und Potenziale von Schüler:innen und durch Rückmeldungen ohne Grenzverletzungen kann Eigenständigkeit und Selbstverantwortung gefördert werden. Vereinfacht gesagt ist dies ein wichtiges Element zur Förderung von Selbstbewusstsein, eines Angenommen-Seins und zur Befähigung, sich konstruktiv und aktiv einzubringen (Hofmann 2008, S. 21). Hierfür kann überlegt werden (ebd., S. 13):

- Wie kann ich als Pädagog:in Rahmenbedingungen und Lernanlässe schaffen, in denen Schüler:innen die Möglichkeit haben, ihre Stärken einzubringen (auch wenn dies bspw. nicht im Curriculum enthalten ist)?
- Wie kann ich als Erwachsene:r einen Rahmen gestalten, in dem junge Menschen die Erfahrung machen, dass sie als wertvoller Mensch wahrgenommen und geschätzt werden?

Soziale und Emotionale Kompetenzen & Soziales Lernen

Die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen umfasst Entwicklungsfelder wie das Erkennen und Benennen von Emotionen, Einfühlungsvermögen und Mitgefühl, Grenzen setzen und anerkennen, Beziehungen förderlich gestalten oder auch konstruktive Konfliktklärung (Downes & Cefai 2016, S. 34; Alsaker 2017; Amtmann in dieser Publikation, S. 118).

Im Bereich der psychosozialen Gesundheitsförderung und insbesondere der schulischen Gewaltprävention nimmt dieser Bereich einen zentralen Platz ein. Wichtig ist, der Entwicklung dieser emotionalen und sozialen Kompetenzen frühzeitig und ausreichend Raum im Unterricht zu geben. Präventionsprogramme zu schulischer Gewalt- und Mobbingprävention können dann auf diesen Kompetenzen aufbauen und sie erweitern (Alsaker 2017, S. 215ff.; Amtmann in dieser Publikation, S. 118; Wallner 2018, S. 46; Hollerer 2018, S. 56).

Eine Möglichkeit, diese Kompetenzen zu fördern, ist das angeleitete Soziale Lernen. Dies ist besonders wichtig, da sich vielfältige Gewaltformen auch unter Schüler:innen (bspw. verbale, emotionale, körperliche oder psychische Übergriffe bis hin zu Mobbing) in den Peer-Groups entwickeln und mitunter verfestigen. In diesen Peer-Groups – also meist den Klassen – können in diesem Sinne Übungsfelder geschaffen werden, die ein präventives Klima ermöglichen und stärken (Schubarth 2020; Krappmann 2010, S. 192; Wallner 2018, S. 61). Ein konkretes Übungsfeld kann hier der Klassenrat im Sinne eines Lernorts für Kooperation, soziales Lernen und konstruktive Konfliktlösung sein. Selbstkompetenz und Sozialkompetenz können hierbei erprobt und trainiert und auch die Möglichkeit zu Mitbestimmung und Mitgestaltung umgesetzt werden (Blum & Blum 2012, S.15ff.).

Kooperation

Soziales Lernen und Kooperationsstrukturen stehen in einem starken Zusammenhang. Strukturen hierfür können beispielhaft Morgenkreise, projektorientierte Lernformen, kooperative Lernsettings, ein Klassenrat oder Schüler:innen-Parlament oder Peer-Learning Initiativen sein (Schubarth 2020, S. 129; Olweus 2006, S. 89ff.). Bei diesen Kooperationsformen werden viel-

fältige Elemente des Sozialen Lernens abgerufen und verfestigt. Auch die Einbindung von Erziehungsberechtigten ist ein wichtiger Kooperationsfaktor der schulischen Präventionsarbeit. Verstärkte Kooperation ergibt einerseits intensivere Interaktion. Diese Kommunikationsstruktur fördert eine niederschwellige Kontaktaufnahme bei Irritationen. Andererseits ist es bei der Erarbeitung von Präventionskonzepten in der Schulentwicklung von Bedeutung, einen Konsens mit den Erziehungsberechtigten herzustellen und gemeinsam für das Wohl der Kinder einzutreten. Möglichkeiten können hier Elternabende, gemeinsame Projekte oder partizipative Schulentwicklungsmaßnahmen sein (Olweus 2006, S. 94ff.; Alsaker 2017, S. 155ff.; Wallner 2018, S. 68).

Regeln und Konsequenzen

Regeln partizipativ zu erarbeiten, nachhaltig zu implementieren und transparent umzusetzen ist für die Prävention von Gewalt von besonderer Bedeutung. Regeln bieten einen Referenzrahmen, geben Sicherheit und Orientierung (Schubarth 2020, S. 128ff.; Wallner 2018, S. 63). Klar muss hier die Grundhaltung sein (Alsaker 2017, S. 197):

- Übergriffe und Gewalt werden in jeder Form abgelehnt und zurückgewiesen.
- Prosoziale Verhaltensweisen werden befürwortet und gestärkt.
- Es erfolgt ein konsequentes und abgestimmtes Handeln bei Verstößen.

So tragfähig, klar und transparent festgehaltene Regeln auch sein mögen, um nachhaltig wirksam sein zu können, braucht es auch klare Vorgehensweisen bei Grenzverletzungen und Konsequenzen bei Übergriffen. Für die Grenzziehungen und Folgen für destruktive Verhaltensweisen, Übergriffe oder Gewalt gilt auch im Sinne der eigenen Vorbildwirkung, dass diese Grenzziehungen und Folgen die Würde des Gegenübers nicht beeinträchtigen dürfen. Dies bedeutet beispielsweise, dass es eine klare Trennung von (zurückweisendem) Verhalten und Person braucht (Olweus 2006, S. 87f.; Juul 2014, 2018; BMBWF 2018).

Gruppendynamik

Wenn von Gewaltdynamiken und einem gesundheitsförderlichen Klassenklima gesprochen wird, hat die Gruppendynamik eine besondere Rolle. Mit der Brille der Primärprävention betrachtet ist es wichtig, Klassen in ihrem Kennenlernen und ihrer Gruppenentwicklung zu beobachten und angemessen zu begleiten. Es braucht beispielsweise Methoden und Vorgehensweisen, die der aktuellen Phase der Gruppenentwicklung angepasst sind. Bekannt sind diese Phasen oftmals als „Forming – Storming – Norming – Performing“ (Tuckman & Jensen 1977).

Gruppen sind darüber hinaus keine starren Gebilde – Rollen und informelle Regeln werden fortwährend ausgehandelt. In Gruppen wirken auch individuelle Bedürfnisse, wie der Wunsch nach Zugehörigkeit oder Einfluss, und auch interpersonelle Faktoren wie Normen oder Stereotype. Dies kann mitunter zu destruktiven Handlungen und der Isolation Einzelner führen (Ballreich 2013, S. 172ff.). Die Gruppe mit den jeweils passenden Methoden zu begleiten kann unterstützen, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, und somit auch große präventive Kraft entfalten (Ballreich 2013,

S. 176ff.; Wallner 2018, S. 62). Für Pädagog:innen zählt hier ganz besonders: Zu jeder Zeit wird Gewalt in ihren verschiedenen Formen abgelehnt. Denn wird Gewalt in Gruppen nicht vorgezeigt, nicht verstärkt und klar zurückgewiesen, kommt aggressives Verhalten seltener vor, als wenn dieses Verhalten geduldet oder übersehen wird (Kessler & Strohmeier 2009, S. 39).

Flecha et al. (2023, S. 52) halten ebenfalls fest, dass die Qualität der Beziehungen zwischen den Schüler:innen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Gewalt unter Schüler:innen sowie das Wohlbefinden bzw. die Resilienz beeinflusst: *“The promotion of quality friendships among children, in which they always stand up for their friends who are victims, protecting them from violence and denouncing any aggression against them, is an evidence-based resource for schools to protect children from bullying and other forms of VAC [Violence against children].”*

Konfliktaustragung und Konfliktkultur

Eine Konfliktkultur, die eine frühzeitige Bearbeitung von Konflikten unter Wahrung der Würde aller sowie – soweit machbar – unter Integration der Bedürfnisse der Konfliktbeteiligten ermöglicht, kann als Basis-Element der Prävention von Gewalt angesehen werden (Schubarth 2020, S. 127f.; Mautner & Haberlehner 2013, S. 615ff.; Herzog 2007, S. 29f.; Wallner 2018, S. 67f.). Konflikte in Gruppen sind unvermeidlich – und können nützlich sein. So können hierdurch bspw. unterschiedliche Perspektiven oder Interessen aufgedeckt, abgeglichen und diskutiert werden. Die Frage ist, wie dies in konstruktive Bahnen gelenkt werden kann, um nicht destruktiv zu eskalieren (Berning 2013, S. 114). Wichtig ist das Vorleben und Erlernen eines konstruktiven Konfliktverhaltens. Hierfür sind verschiedene Fähigkeiten bzw. Kompetenzen von Bedeutung. Dies sind bspw. (Wallner 2018, S. 67):

- Anerkennen, dass eigene Wahrnehmungen subjektiv und unvollständig sind
- Emotionen und Bedürfnisse erkennen und benennen können
- Ich-Botschaften senden können
- Grenzen konstruktiv setzen können
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Ambiguitätstoleranz
- Aktives Zuhören anwenden können

Ein großes Lernfeld hierbei bietet die Konfliktbearbeitung in den Peer-Groups. Ein Klassenrat oder auch ein Morgenkreis kann bspw. ein Ort sein, an dem Konfliktlösungskompetenz geschützt und angeleitet trainiert werden kann (Blum & Blum 2012, S. 20).

Gelingt es, eine Konfliktkultur zu etablieren, die Konflikte frühzeitig und unter Wahrung der Würde aller sowie unter bestmöglicher Integration der Bedürfnisse der Konfliktbeteiligten bearbeitet, macht dies einen wesentlichen Unterschied (Glasl & Weeks 2008). Einerseits für die Wahrscheinlichkeit einer konstruktiven Konfliktbeilegung. Andererseits für das Lernfeld, das sich hieraus ergibt. Erwachsene in Schulen können hier den Rahmen für diese Lernfelder und Erfahrungen schaffen. Ganz besonders wichtig ist: Durch ihr Handeln machen sie erlebbar, für welche Art und Weise der Konfliktaustragung sie persönlich stehen (Schubarth 2020, S. 127f.; Mautner & Haberlehner 2013, 615ff.; Herzog 2007, S. 29f.; Wallner 2018, S. 67f.; Juul 2014).

Einladung zur Reflexion:

- Welche Verhaltensweisen lebe ich derzeit in Bezug auf die Förderung psychosozialer Gesundheit vor?
- Womit bin ich insofern in meiner Vorbildrolle zufrieden?
- Wo sehe ich für mich Entwicklungsmöglichkeiten in dieser Vorbildrolle?
- Welche Handlungsfelder der Prävention gelingen an unserer Schule schon jetzt?
- Wo sehe ich Handlungsoptionen für weiterführende Maßnahmen?

Fazit

Maßnahmen zur Prävention von Gewalt oder Mobbing sowie zur Förderung der psychosozialen Gesundheit bewegen sich auf verschiedenen Ebenen (Individuum/Gruppe/Struktur) und können im Sinne einer Sensibilisierung, Prävention und Intervention(svorbereitung) unterschiedliche inhaltliche Ausrichtungen annehmen. Die Ausführungen zeigen, wie groß sich das Spielfeld bereits gelingender und ausweiterbarer präventiver Maßnahmen im pädagogischen Alltag am Schulstandort darstellen kann. Im Sinne nachhaltiger Vorgehensweisen und strategischer Schulentwicklung geht es um die Frage, wie Bestehendes gestärkt und Neues sorgsam integriert werden kann. Und natürlich geht es darum, wie die Maßnahmen in Bezug aufeinander und auf zeitliche sowie inhaltliche Abfolgen abgestimmt werden können.

Literatur


- Alsaker, F. D. (2017). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule (2., unv. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Baer, U. & Koch, C. (2020). Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher:innen und Lehrer:innen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- BMBWF (2018). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien: BMBWF.
- BMBWF (2023). Kinderschutz und Schule. Wien: BMBWF.
- Ballreich, R. (2013). Gruppendynamik und Teamkonflikte. In T. Trenczek, D. Berning & C. Lenz (2013), Mediation und Konfliktmanagement. Baden-Baden: Nomos. S. 166–178.
- Bauer, J. (2010). Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In Pädagogik, 7-8/10, S. 6–9.
- Berning, D. (2013). Konfliktprophylaxe und Konfliktbearbeitungsmechanismen. In T. Trenczek, D. Berning & C. Lenz (2013), Mediation und Konfliktmanagement. Baden-Baden: Nomos. S.109–118.
- Blum E. & Blum H. (2012). Der Klassenrat. Ziele, Vorteile Organisation. Verlag an der Ruhr.
- Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546.
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. doi: 10.2766/0799.
- Faber, A. & Messner-Kaltenbrunner, R. (2019). Gelebte Gewaltprävention – Schule als Ort des Lernens von Konfliktlösungen. In E. Seethaler, S. Giger & W. Buchacher (Hrsg.), Gesund und erfolgreich Schule leben. Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Flecha, R., Puigvert, L. & Racionero-Plaza, S. (2023). Achieving student well-being for all: Educational contexts free of violence. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: insert number. doi: 10.2766/463854.

-
- Franck, A. (2020). Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten? In M. Böhmer & S. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Glasl, F. & Weeks, D. (2008). *Die Kernkompetenzen für Mediation und Konfliktmanagement*. Stuttgart: Concadora Verlag.
- Gyurkó, S. (2021). *Compendium on Child Safeguarding Policy Development and Implementation*. Ecpat International.
- Herzog, R. (2007). *Gewalt ist keine Lösung. Gewaltprävention und Konfliktmanagement an Schulen*. Linz: Veritas Verlag.
- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS).
- Hollerer, L. (2018). Emotionale Entwicklung: Ein Bildungsauftrag in elementaren und primären Bildungskontexten. *Erziehung und Unterricht*, 1-2/2018., S. 56–62
- IQES – Evaluationscenter. Online unter: www.iqes.net, letzter Zugriff am 22.08.2023.
- Juul, J. (2014). *Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen*. München: Gräfe und Unzer.
- Juul, J. (2018). *Grenzen, Nähe, Respekt. Auf dem Weg zur kompetenten Eltern-Kind-Beziehung* (13. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch.
- Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen – Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen* (2. Aufl.). Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS).
- Krappmann, L. (2010). Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & Ch. Palentien (2010), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laaber, G. & Schuch, S. (2022). *Unterwegs als gesunde Schule. Ein Reiseführer zur schulischen Gesundheitsförderung*. Give – Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. Wien
- Mautner, M. & Haberlehner, C. (2013). Mediation in Pädagogik und Erwachsenenbildung – ein Element lebenslangen Lernens. In T. Trenczek, D. Berning & C. Lenz (2013), *Mediation und Konfliktmanagement*. Baden-Baden: Nomos. S. 127–133.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Qualitätsmanagement in Schulen. Online unter: www.qms.at, letzter Zugriff am 22.08.2023.
- QMS (2023) Online unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/ziele-und-funktionen>; letzter Zugriff am 22.08.2023.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorkvist, K., Ostermann, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In *Aggressive Behavior*, 22, S. 1–15.
- Schäfer, M. (2012). Mobbing im Schulkontext. In W. Schneider & U. Lindenberger (2012), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schubarth, W. (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. In *Group and Organization Studies*, 2, 4, Dez 1977, S. 419–427.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wallner, F. (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS).
- Wallner, F. (2021). *Mobbingprävention an der Schule*. In *Baustein 11: Mobbing in Schule und Jugendarbeit* (1. Aufl.). Berlin: Aktion Courage e.V.
- Wallner, F. (2022). Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und Umsetzungsmöglichkeiten. In G. Rohrauer-Näf, B. Haller, R. Felder-Puig, F. Wallner, R. Griebler, & J. Antonsik (Hrsg.), *Initiative Wohlfühlzone Schule – ein Programm zur Förderung der Psychosozialen Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention an österreichischen Schulen. Wissenschaftlicher Hintergrund und Konzept*. Fonds Gesundes Österreich, Gesundheit Österreich GmbH, Wien.
-

Endnoten

¹Dieser Beitrag wurde inhaltlich angepasst bereits als Pre-Print im MOOC Kinderschutz des BMBWF seitens des Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung an der PPH Burgenland als Unterlage zur Verfügung gestellt.

Grenzen, Regeln, Vereinbarungen, Konsequenzen: Konfliktbearbeitung und pädagogische Interaktion (Monika Dundler)



Regeln, Grenzen und Konsequenzen bei Übertretungen sind eine grundlegende Notwendigkeit einer Organisation. Sie bieten einen Orientierungsrahmen, was erwartet wird und was passiert, wenn ich mich nicht daran halte (Hofstätter 1963). Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Thema, wie Regeln im Zuge eines Schulentwicklungsprozesses gemeinsam gestaltet werden können.

Wie wollen und können wir in der Schule miteinander arbeiten und leben? An dieser scheinbar einfachen Frage scheiden sich die Geister und tun sich unterschiedliche Welten auf. Es ist eine grundlegende Frage, die sich viele Pädagog:innen stellen: Wie können wir im vorgegebenen Rahmen, unter Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben und Pflichten, das Miteinander so gestalten, dass sich alle Beteiligten möglichst wohlfühlen und psychisch und körperlich gesund bleiben?

Schnell kommt man dann zum Thema Regeln und Grenzen, denn ohne Abmachungen über grundsätzliche Bedingungen des Miteinanders kann keine Gemeinschaft mit Ansprüchen auf einen demokratischen Umgang funktionieren. Regeln legen fest, was man tun muss, tun darf oder nicht tun darf. Sie sind Orientierungshilfen, Schutz und wahren die Grundrechte aller Beteiligten. „Normen sind Vorstellungen über richtiges Verhalten. Sie entstehen durch eine Angleichung der Meinungen in der Gruppe und werden durch Sanktionen gesichert. Normen erleichtern die Kommunikation und stärken das Gefühl der Zusammengehörigkeit.“ (Marmet 1999, S. 29)

Sind die Grundrechte der Beteiligten gewahrt, dann wird Schule – so wie in der Kinderrechtskonvention von 1991 gefordert – ein sicherer Ort, an dem alle in individueller Weise ihre Möglichkeiten bestmöglich entfalten können. Das ist auch im Sinne der Qualitätssicherung, es ist ein Auftrag an alle Verantwortlichen. „Im Zentrum der Qualitätsarbeit stehen immer die Lernenden. Sie sollen an ihrer Schule die bestmöglichen Bedingungen für Bildung und Lernen vorfinden.“ (BMBWF 2021)

Erarbeitung eines Regelkanons als Schulentwicklungsprozess

Auch im Projekt „Schulklima 4.0“ (im Beitrag von Elisabeth Muik und Florian Wallner ausführlich beschrieben S. 36ff.) hat sich gezeigt, dass Regeln, Grenzen und Konsequenzen von vielen beteiligten Lehrpersonen als grundlegendes Thema vor allem auch für die Gewaltprävention angesehen werden. Beim genauen Hinschauen werden aber schnell die unterschiedlichen Erwartungen deutlich. Regeln spielen eine wichtige Rolle dabei, sichere und förderliche Bedingungen des Lernens zu schaffen. Sie helfen dabei, Konflikte und Störungen im Klassenverband und im Schulhaus zu vermeiden. Wenn Regeln ernst genommen werden, wird eine Kultur des respektvollen Miteinanders möglich, was wiederum Einfluss auf die Lernfähigkeit hat (Hurrelmann & Settertobulte 1997). Es gibt umfassende Regeln, die auch gesetzlich im Schulunterrichtsgesetz vorgegeben sind, und es gibt schul- und klasseninterne Regeln, die immer wieder neu aufgesetzt werden können.

In der Schulentwicklung geht es oft darum, Klassenregeln, Hausordnungen, Schulordnungen zu erstellen, die vor allem das Verhalten der Schüler:innen reglementieren. Und manchmal werden

diese Regeln den Kindern übergestülpt, ohne sie in den Erstellungsprozess miteinzubeziehen. Wenn dieses Thema als Teil der schulischen Qualitätssicherung in den Entwicklungsplan aufgenommen wird, ist häufig eine Art Erfolgsdruck da: In kurzer Zeit sollen möglichst viele Ziele erreicht werden. Doch Entwicklungsprozesse brauchen Zeit und Raum, vor allem für die notwendige Vorarbeit. Qualität steht hier eindeutig vor Quantität. Wichtig hierbei erscheint ausreichend Zeit zu haben, um Regeln und Grenzen in einem partizipativen Prozess zu entwickeln, bestimmte Gelingensfaktoren zu besprechen und die Lehrer:innenhaltung hinter dem Bedürfnis nach bestimmten Regeln zu hinterfragen. Wie bei allen Schulentwicklungsprozessen ist das ein unerlässlicher Startpunkt. Die Frage nach den persönlichen und strukturellen Gegebenheiten muss geklärt sein, ehe man sich an einer Zielformulierung versucht. Es genügt nicht, irgendwelche Regeln im Schnellverfahren aufzustellen, sondern es sollte in einem gemeinsamen Prozess besprochen werden, welche Regeln wirklich gebraucht werden. Und es muss auch deutlich gemacht werden, dass der Prozess zur nachhaltigen Implementierung Zeit brauchen wird (Leimer 2011). Ein echter Veränderungsprozess erfordert Zeit und die Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Das ist mit Mühen und Chancen verbunden.

Der hektische Alltag als Hemmnis

Darauf zu achten, dass Regeln eingehalten werden, ist mit einem großen energetischen und auch zeitlichen Aufwand verbunden. Der Schulalltag ist anstrengend und dicht, vermehrter Zeitaufwand, sei es in den Pausen, Freistunden oder am Nachmittag, wird von vielen als Belastung erlebt. In den meist fünf- oder zehnminütigen Pausen bleibt keine Zeit, um in der Klasse mit einem Kind einen Regelverstoß zu besprechen oder einfach nur anwesend zu sein, um das Einhalten der Regeln zu gewährleisten. Es gibt Erfahrungswerte, dass vermehrte Lehrer:innenpräsenz in den Pausen Konflikte und Gewaltvorfälle reduziert. Aber um die Bereitschaft für vermehrte Pausenaufsichten zu bekommen, braucht es ein Erkennen der Umwegrentabilität: Investiere ich mehr Zeit in Pausenaufsichten wird langfristig mein Alltag konfliktärmer und damit weniger anstrengend (Olweus 2006).

Regeln machen nur dann Sinn, wenn Verstöße auch tatsächlich geahndet werden. Das ist meist verbunden mit einer Auseinandersetzung mit den Beteiligten. Der Sinn einer Regel muss vielleicht wieder und wieder erklärt werden, oft gegenüber einem Kind oder Jugendlichen, dem sich entweder die Berechtigung der Regel nicht erschließt oder der schlichtweg den Verstoß verleugnet.

Wo es Regeln gibt, braucht es klare und vereinbarte Konsequenzen bei Verstößen. Auch diese müssen zeitaufwendig entwickelt werden, und vor allem die Durchführung braucht dann wieder Kontrolle (Leimer 2011). Wobei hier unter Konsequenzen nicht Strafe verstanden wird, sondern vielmehr eine Form der Wiedergutmachung oder ein Dienst für die Gemeinschaft.

Wünschenswert ist es, dass die Beteiligten den Wert von Regeln für die Gemeinschaft erkennen und im Zusammenarbeiten erfahren. Durch Handeln und Reflexion des Handelns kann ein Kind erleben, dass es Sinn macht z. B. das Jausenpackerl nicht einfach in der Klasse auf den Boden zu werfen oder im Unterricht halbwegs ruhig zu sein. Schüler:innen müssen sich als mitgestaltender Teil der Gemeinschaft erfahren können, der ernst genommen wird und auch die anderen ernst nimmt. Das gelingt nur über Beziehungen zwischen den Kindern und zwischen Lehrpersonen und Kindern und nicht durch die sachliche Kälte von vorgegebenen Regeln und Strafen und dem Durchsetzen von Macht. Und es braucht eine unerschütterliche Vorbildwirkung durch die Pädagog:innen.

Als eine Prämisse könnte hier der kategorische Imperativ nach Kant „Handle nur nach derjenigen Maxime, von der du wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde!“ Leitvorstellung sein (Kant 1968, S. 421).

Im Zusammenleben und -arbeiten in der Schule kann diese Grundhaltung durchaus hilfreich sein. Wenn man sein eigenes Handeln an diesem Imperativ misst, ergeben sich viele Dinge von selbst. Schon Volksschulkinder können die Frage verstehen „Was glaubst du, wie es diesem Kind jetzt geht?“ oder „Möchtest du, dass jemand so zu dir ist?“ und aus diesen Fragen heraus Regeln für die Gemeinschaft bilden, denen sie sich dann auch selbst verpflichtet fühlen.

Wie tun?

Ein hilfreicher Faktor ist die partizipative Entwicklung des Regelkanons. Alle Betroffenen sollen die Möglichkeit haben, bei der Entwicklung von Regeln mitzureden. Alle können sich gemeinsam für allfällige Konsequenzen entscheiden. Erfahrungsgemäß erhöht eine Mitbestimmungskultur die Bereitschaft, sich an Vereinbarungen zu halten. „Durch die Partizipation im Prozess der gleichwürdigen Gestaltung der Regeln und Vereinbarungen erhöht sich einerseits die Identifizierung mit den Vereinbarungen und damit auch deren Verbindlichkeit.“ (Wallner 2018, S. 63)

Alle Schulpartner:innen sollten die vereinbarten Regeln kennen (Information durch Homepage, Aushang, Leitbild, Folder, Elternabend ...). Und der Sinn einer ausgemachten Regel muss für die Mehrheit erkennbar sein. Auch wenn Einzelne den Sinn nicht anerkennen, kann unter Einhaltung des demokratischen Handelns einer Gemeinschaft trotzdem erwartet werden, dass sie Regeln einhalten.

Förderliche Rahmenbedingungen für Regeln sind:

- Regeln sollen klar, unmissverständlich und einfach formuliert sein.
- Nur so wenige Regeln wie unbedingt notwendig.
- Regeln gelten ausnahmslos für alle.
- Je weniger in Regeln festgeschrieben ist, desto mehr Spielraum habe ich für individuell angemessene Maßnahmen. So bleibt Raum für individuelle Vereinbarungen für die unterschiedlichen Kinder. Denn *gerecht* heißt nicht immer *gleich*. Eine zu starke Überregulierung des Alltags verkleinert den Gestaltungsraum.

Reflektiertes pädagogisches Handeln

Es macht die Sache nicht einfacher, dass manchmal viele unterschiedliche Haltungen und Erwartungen in einem Lehrer:innenteam bei diesem Thema zutage treten. Es braucht schon im Vorfeld eine Auseinandersetzung damit, welche Vorerfahrungen und welches Verständnis die Beteiligten zu Regeln und Grenzen haben, was sie sich von einzelnen Regeln erwarten und was sie bereit sind, an Zeit und Energie zu investieren, um das Gelingen zu ermöglichen.

Das Handeln von Pädagog:innen ist geprägt von eigenen Erfahrungen aus der Kindheit und der Schulzeit. Diese Prägungen sind uns meist nicht bewusst, bestimmen aber unseren Zugang zum Thema Regeln und Grenzen. Darüber nachzudenken, welche Auswirkungen unsere eigenen Erfahrungen auf unser heutiges Handeln haben, ermöglicht uns eine Entscheidung zu treffen, wie wir es handhaben wollen. Diese Aufgabe ist sehr persönlich, manchmal auch unangenehm, aber durchaus sinnvoll (Göhlich 2011). Im Laufe eines Schulentwicklungsprozesses (Bodlak 2018) können Lehrer:innen ihre eigene Haltung hinterfragen, Erfahrungen austauschen, Machtverhältnisse analysieren und über gemeinsames pädagogisches Handeln diskutieren. Bei diesem Sich-Auseinandersetzen geht es um die Frage, wie verantwortlich sich eine Einzelperson gegenüber dem Wohl des Teams und der Schüler:innen fühlt und vor allem, was diese Verantwortlichkeit steigern könnte. Unterschiedliche Sichtweisen werden transparent und dadurch wird es leichter, sich auf eine gemeinsame Vorgangsweise zu einigen.

Gelungene Beispiele

Ein paar Beispiele werden abschließend noch aufgezeigt. Hierbei sollen die Organisations-, Unterrichts- und Personalebene dargestellt werden.

Organisationsebene

Nach einer Fortbildung zum Thema Achtsamkeit und Resonanz hat eine Schule einen Ruheraum für Lehrpersonen geschaffen, bewusst und mit Konferenzbeschluss für jede Lehrperson im Stundenplan täglich ein sogenanntes Fenster eingeplant. Das macht einerseits das Erstellen des Supplierplans leichter, andererseits entschleunigt es den Alltag. Es gibt Zeit, um in Ruhe miteinander zu reden, sich auszutauschen, Telefonate zu erledigen, Pause zu machen, Gespräche mit Schüler:innen zu führen. Es wurde plötzlich möglich, sich in Ruhe mit pädagogischen Inhalten zu befassen. Eine grundlegende Achtsamkeit im pädagogischen Handeln braucht auch Ruhe (Näheres dazu im Beitrag von Dominik Weghaupt, S. 126). Die Stunden wurden teilweise auch zur kollegialen Hospitation genützt. Nach einem Jahr haben fast alle das als entlastend beschrieben.

Eine andere Schule hat sich über das Projekt 1000 Schulen, 1000 Chancen eine Tanzpädagogin engagiert, die mit allen Klassen wöchentliche Bewegungs- und Tanzworkshops machte und klassenübergreifende Projekte durchführte. Es ist erstaunlich, wieviel an Regelverständnis und sozialer Kompetenz durch so ein Miteinander-Tun vermittelt wird (Ausführlich wird der Erwerb von sozialer Kompetenz im Beitrag von Elfriede Amtmann erläutert S. 118).

Unterrichtsebene

Im Rahmen der Unterrichtsentwicklung wurde in manchen Schulen in allen Fächern vermehrt Gruppenarbeit und Elemente des sozialen Lernens eingebaut. Eine Schule setzt vermehrt Freiarbeitsphasen und fächerübergreifende Zusammenarbeit ein, was einerseits den Schüler:innen mehr Eigenverantwortung abverlangt und andererseits eine vermehrte Kooperation und Absprache der Pädagog:innen erfordert.

Personalebene

Im Rahmen des Projekts Schulklima 4.0 wurden zahlreiche Fortbildungen angeboten und pro Schule wurden Projektkoordinator:innen intensiv geschult. Bei Konferenzen wurde bewusst neben den administrativen Belangen auch Zeit für pädagogische Themen eingeplant. Eine Schule startete regelmäßige Interventionsangebote und Jahrgangsteams-Besprechungen. Im Rahmen dieser Besprechungen konnten auch Verhaltenserwartungen und auftauchende Probleme geklärt werden.

Fazit

Der Ruf nach Patentrezepten, nach Tools und Strategien mit Erfolgsgarantie ist verständlicherweise groß und taucht in Schulentwicklungsprozessen immer wieder auf. Sie sind wichtig für den pädagogischen Alltag und für professionelles Handeln. Ein gewisses Repertoire an Methoden spart sicherlich viel Energie im Schulalltag. Vermutlich hat jede Lehrperson nach einiger Zeit einen Erfahrungsschatz an authentischen, für sie funktionierenden didaktischen und pädagogischen Methoden und muss nicht bei jedem Anlassfall neu über ihre Handlungsweise nachdenken. Aber Schulentwicklung ist keine Fortbildung in der skills vermittelt werden. Es ist ein Prozess, der Zeit braucht. Jede Schule tickt anders und braucht eine maßgeschneiderte und aus ihr selbst heraus entwickelte Strategie. Kleine Schritte und ein langer Atem sind vonnöten, dann kann dieser Gestaltungsspielraum, der sich hier auftut bestmöglich genützt werden und zu Erfolg führen.

Literatur

- Bodlak, R. (2018). Erwartungen an Berater und Beraterinnen für Schulentwicklung: Wie Schulentwicklung gelingen kann. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim: Beltz.
- Hofstätter, P. R. (1963). Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W. (1997). Gesundheitsförderung in der Schule. München: Juventa.
- Kant, I. (1968). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leimer, C. (2011). Vereinbarungskultur an Schulen. Wien: ÖZEPS.
- Marmet, O. (1999). Ich und du und so weiter. Weinheim, Basel: Beltz.
- Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule. Bern: Huber.
- BMBWF (2021). Qualitätsmanagement an Schulen. Wien.
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (Hrsg.). Wien: ÖZEPS.



Mit Peers zum Erfolg. Chancen und Potenziale einer Peer-Learning-Kultur (Christian Weisz)

„Die Menschheit steht heute vor der enormen Herausforderung, Zusammenarbeit im globalen Maß gelingen zu lassen.“ (Klein 2011, S. 186)

Wir lernen ständig von und mit anderen, bewusst oder unbewusst. Für schulisches Lernen haben Gleichaltrige bzw. Mitschüler:innen als soziale Modelle besondere Bedeutung in Bezug auf Werte, Identität und Orientierung (ZGMP 2023).

Der Einfluss von Peers auf das Lernverhalten und die persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist mehrfach empirisch belegt (Schwetz & Swoboda 2013). Peer-Learning-Programme sind seit Jahren etabliert und steigern nicht nur den Lernerfolg von Schüler:innen, sondern wirken auch gewaltpräventiv (Wallner 2018, S. 66). Im vorliegenden Text werden zuerst der Begriff Peer-Learning, Grundprinzipien für Peer-Programme sowie die positiven Effekte einer Peer-Learning-Kultur erläutert. Im Anschluss werden auf Basis von Kurt Fallers 15-Felder-Tafel für Peer-Programme konkrete Peer-Learning-Modelle erklärt sowie mögliche erste Schritte zur Etablierung einer solchen Kultur an einem Schulstandort angeführt.

Was ist Peer-Learning? Welche Potenziale stecken dahinter?

Unter Peers versteht man Gleichgesinnte bzw. Menschen, die sich in einer vergleichbaren Situation befinden und gleichartige Rechte und Pflichten haben. In der Sozialisations- und Entwicklungspsychologie hat sich der Begriff vor allem etabliert, um die sozialisatorische Bedeutung der Gleichaltrigen zu bezeichnen und deren Einflüsse von den Einflüssen durch Erwachsene abzugrenzen (Breidenstein 2008, S. 945).

Darauf aufbauend beschreibt der Begriff Peer-Learning die Summe aller gemeinsamen Maßnahmen der Schulpartner:innen, bei denen Schüler:innen einander in strukturierten und von professionellen Peer-Coaches (Pädagog:innen) begleiteten Programmen unterstützen (ZGMP 2023). Dies kann sowohl im Zuge niederschwelliger Maßnahmen auf Unterrichtsebene (z. B. Helfer:innensysteme innerhalb der Klasse) als auch durch komplexe, auf Schulebene wirksame Konzepte (z. B. Peer-Mediation, Peer-Coaching) stattfinden.

Peers beeinflussen die schulische Entwicklung von Jugendlichen – positiv wie negativ. Dies zeigt u. a. die Längsschnittstudie „Peer groups und schulische Selektion“: Schüler:innen, die bei der ersten Erhebung eine vergleichbare schulische Bildungsorientierung hatten, sich jedoch in puncto Peer-Dynamik unterschieden, weisen einige Jahre später deutliche Unterschiede im Bereich Schulnoten und Lernmotivation auf (Krüger & Deppe 2010, S. 237). Aus Ulrich Meiers Analyse der PISA-Daten 2000 lässt sich ebenso folgern, dass „die Mitgliedschaft in Cliques mit einer aggressiven Orientierung eher mit negativen, die Mitgliedschaft in leseorientierten Freundschaftsgruppen eher mit positiven schulischen Leistungen einhergeht“ (Meier 2004). In der 2009 veröffentlichten Meta-Studie von John Hattie zeigt sich nach Schwetz und Swoboda, dass Schüler:innen durch förderliche Peer-

Einflüsse mit einer Effektstärke von $d=0,53$ einen Wissenszuwachs von bis zu einem Jahr erreichen können (Schwetz & Swoboda 2013). Die professionelle pädagogische Begleitung von Peer-Prozessen durch die sogenannten Peer-Coaches ist wichtig, um positive Einflüsse zu verstärken und negativen Einflüssen präventiv entgegenwirken (Harring 2010, S. 56). Die Summe aller Peer-Aktivitäten eines Schulstandorts wird als Peer-Programm bezeichnet und unterscheidet sich von Peer-Projekten durch die langfristige und umfassende Herangehensweise. Peer-Learning bezieht sich auch auf die Haltung von Lehrpersonen bzw. Schulpartner:innen, Peer-Prozesse wahrzunehmen und als Chancen anzuerkennen. Aus diesen Haltungen der Pädagog:innen sowie den bestehenden Peer-Programmen ergibt sich die Peer-Learning-Kultur einer Schule. Peer-Learning ist somit ein pädagogisches Konzept, das die Gestaltung und Entwicklung von Schule als förderlichen Lernraum zur wechselseitigen Stärkung der Kompetenzen aller Beteiligten im Fokus hat (ZGMP 2023).

Warum gerade Peers?

Peers bieten Lernräume, die Erwachsenen in dieser Art nicht zugänglich sind (Krappmann 2010), und ermöglichen das Erleben von Sicherheit und Gemeinschaft. Die Einübung sozialer Verhaltensweisen, von Kooperations- und Kritikfähigkeit sowie des Aufbaus von Netzwerken sind Beispiele für Lernfelder, die für die Identitätsentwicklung junger Menschen wichtig sind und vorrangig in nicht-leistungsbezogenen, freiwillig gewählten Räumen gemeinsam mit anderen Kindern und Jugendlichen gelernt werden (Harring et al. 2010, S. 10).

„Nur durch die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen außerhalb der eigenen Familie können Konfliktstrategien entwickelt, erlernt und eingeübt werden, die in der späteren Biographie sowohl in beruflicher als auch in privater Lebenswelt eingesetzt werden können und einen zentralen Bestandteil der erfolgreichen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen darstellen.“ (ebd., S. 13)

Qualitätskriterien für Peer-Programme

In weiterer Folge werden zwei Qualitätskriterien vorgestellt, deren weitestmögliche Berücksichtigung sich bei der Implementierung von Peer-Programmen in der Praxis als nützlich und tragfähig herausgestellt hat.

Partizipation

Unter Partizipation wird in diesem Text „ein Konzept für die Schulpartner [...], das die aktive und nachhaltige Mitwirkung und -bestimmung sowie Umsetzung bei Plänen und Entscheidungen, die das Leben der Beteiligten beeinflussen, fördert“ verstanden (Leimer 2011, S. 24). Peer-Programme werden von Peer-Coaches bzw. Erwachsenen begleitet, ihre Gestaltung soll jedoch den Peers obliegen. Roger Harts Modell der „Partizipationsleiter“ beschreibt unterschiedliche Intensitäten der Partizipation (Bertelsmann Stiftung 2008, S. 9f.):

-
- Manipulation: Erwachsene treffen die Entscheidungen, Kinder werden gezielt in die jeweilige Richtung gelenkt
 - Dekoration: Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen ohne gemeinsame Planung und Information über den Anlass und die Ziele einer Aktivität
 - Alibiteilnahme: Teilnahme von Kindern vorwiegend aus Prestige Gründen, ihre Vorschläge werden nur scheinbar gehört und wenig bis nicht einbezogen
 - zugewiesen, aber informiert: Aktivitäten werden von Erwachsenen initiiert, Kinder und Jugendliche werden ausreichend über den Anlass und die Ziele informiert
 - konsultiert und informiert: Leitung der Aktivität durch Erwachsene, Anregungen (Erfahrungen, Kritik) von Kindern und Jugendlichen fließen ein
 - von Erwachsenen initiiert, Entscheidungen mit Kindern geteilt: Aktivitäten werden von Erwachsenen initiiert, gemeinsame Entscheidungsfindung mit Kindern und Jugendlichen
 - von Kindern initiiert und durchgeführt: Erwachsene begleiten und beraten Aktivitäten, die von Kindern und Jugendlichen initiiert, geplant und durchgeführt werden
 - von Kindern initiiert, Entscheidungen mit Erwachsenen geteilt: Aktivitäten werden von Kindern initiiert, gleichberechtigte Entscheidungsstruktur zwischen Kindern und Erwachsenen

Das Prinzip der Partizipation ist umso mehr erfüllt, je höher sich eine Aktivität auf der Leiter der Partizipation befindet. Durch „echte“ Partizipation werden Peers darin bestärkt und gefördert, sich für ihre Programme intrinsisch zu motivieren, zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen (Wallner 2018, S. 63). Aus gleichwürdiger Beteiligung an der Gestaltung des Schullebens resultiert eine Zufriedenheit aller Schulpartner, die sich im achtsamen Umgang miteinander und im Respekt für das schulische Umfeld widerspiegelt (Leimer 2011, S. 14). Gleichwürdigkeit meint hierbei nach Jesper Juul „sowohl ‚von gleichem Wert‘ (als Mensch) als auch, mit demselben Respekt gegenüber der persönlichen Würde und Integrität des Partners“ (Juul 2009, S. 24).

Wichtig für das Zulassen von Partizipation ist die Haltung der Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen die Mitgestaltung von Peer-Aktivitäten zuzutrauen. Auf die Frage, ob die Organisation von Projekten und das Treffen von Entscheidungen vor allem jüngeren Kindern bereits zugemutet werden kann, antwortet die Medizinerin und Kognitionswissenschaftlerin Katharina Turecek:

„Wir kommen nicht mit einem vollständig entwickelten Gehirn auf die Welt. Das Gehirn reift noch im Laufe des Lebens. Dieser Prozess ist weder mit dem Eintritt des Kindergartens noch mit dem Ende der Schule abgeschlossen, sondern zieht sich fort bis nach der Pubertät. Bereits im Kleinkindalter können Kinder zwischen richtig und falsch, gut und böse unterscheiden. Deshalb kann schon sehr früh damit begonnen werden, Kinder Schritt für Schritt eigene Entscheidungen treffen zu lassen.“ (Leimer 2011, S. 21)

Kinder können somit nicht zu klein sein, Verantwortung zu übernehmen. Dabei müssen Peer-Programme sinnvollerweise so gestaltet werden, dass die von Kindern übernommenen Aufgaben ihrem kognitiven sowie sozialen Entwicklungsstand entsprechen (ebd., S. 22).

Selbstwirksamkeit, Ressourcenorientierung

Selbstwirksamkeit bezeichnet die „Überzeugung einer Person, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Psychomedia Lexikon der Psychologie 2023). Selbstwirksamkeit wirkt leistungssteigernd (z. B. im Sport) und gesundheitsstärkend – und wird durch Erfolgserlebnisse und förderliche Interaktionen (z. B. positives Feedback, Anerkennung in Gruppen) positiv beeinflusst (Bandura 1993). Hingegen können Machtstrukturen und Überbetonung der Bewertung (z. B. durch Noten) das Bindungsverhalten und die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen schädigen (Baer & Koch 2020, S. 114f.).

Peer-Programme sind somit stets darauf auszurichten, die Selbstwirksamkeit der Peers zu fördern und ihre Stärken zu betonen. Daher ist es zunächst wichtig, den Inhalt eines Peer-Programms (Lernhilfe, Spielen, Bewegung, Konfliktbearbeitung ...) weitestmöglich an die Interessen der Peers anzupassen und als Pädagog:in zwar bei Bedarf steuernd einzugreifen, den Peers jedoch keine eigenen Vorstellungen „überzustülpen“. In weiterer Folge sollen, um die Selbstwirksamkeit der Peers zu fördern, die entstehenden Peer-Programme in ihren Ressourcen und Potenzialen gesehen und möglichst wenig – keinesfalls ausschließlich – an von Erwachsenen festgelegten Kriterien (z. B. curriculare Vorgaben, Noten) gemessen und bewertet werden.

Wirkung von Peer-Learning

Die Wirkungen von Peer-Programmen im Sinne der soeben beschriebenen Grundprinzipien sind vielfältig, eine Aufzählung und Beschreibung aller möglichen Wirkungsbereiche ist undurchführbar. Nachstehend werden zwei große Wirkungsbereiche vorgestellt.

Lernen

Laut UNESCO ist Bildung durch vier Säulen definiert: „Learning to know, learning to do, learning to be und learning to live together“ (BMBWF 2023). Dieser Bildungsbegriff umfasst die Übernahme von Verantwortung, den Umgang mit Emotionen, Gefühlen und Bedürfnissen, Kommunikation, den konstruktiven Umgang mit Konflikten u.v.m. Wird „Lernen“ in Anlehnung an den UNESCO-Bildungsbegriff aufgefasst und insbesondere nicht auf das (Auswendig-)Lernen von Fachinhalten beschränkt, beinhaltet der Begriff auch methodische (organisatorische), soziale und emotionale Kompetenzen. Diese kommen allesamt in Peer-Programmen zur Geltung.

70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse finden außerhalb des schulischen Rahmens statt (Dohmen 2001). Hierbei wird zwischen formeller Bildung (intendierte Lehr- und Lernprozesse an Schulen im Sinne des Curriculums) und informellem Lernen (geschieht beiläufig – Treffen von Vereinbarungen, Austragen von Konflikten etc.) unterschieden. Informelles Lernen wird durch freiwilliges Engagement sowie Freizeitaktivitäten (z. B. mit Peers) genährt und macht einen Großteil aller Lernprozesse im Kindheits- und Jugendalter aus (Harring 2010, S. 22f.). Studien zeigen, dass Personen, die in ihrer Jugend einem freiwilligen Engagement nachgegangen sind, politisch interessierter und gesellschaftlich engagierter sind sowie über höheren beruflichen Erfolg verfügen (Düx et al. 2008). Wengleich der „Bildungswert einer selbst initiierten und selbst gestalteten Freizeit von den er-

wachsenen Bezugspersonen oft zu sehr an schulischen Normen gemessen und damit unterschätzt“ wird (Harring 2010, S. 24), kann eben dieser Wert aufgrund der damit einhergehenden informellen Lernprozesse nicht hoch genug angesehen werden. Somit ist es wichtig, für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit zu schaffen, sich an Peer-Programmen zu beteiligen. Ebenso wichtig ist es, dass Erwachsene die Wirksamkeit solcher Programme sichtbar machen.

Nicht zuletzt führen positive Beziehungen und eine förderliche Klassengemeinschaft – die von einer Peer-Learning-Kultur maßgeblich mitbeeinflusst werden – zu größeren Lernerfolgen. Partizipation und die Übernahme von Verantwortung bewirken eine Steigerung der intrinsischen Motivation sowie der allgemeinen Zufriedenheit (Leimer 2011, S. 13).

Gewalt- und Mobbingprävention

„Wenn Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass in Schule und Erziehung Mitwirkung, demokratisches Handeln und Verantwortungsübernahme erwünscht sind und als wichtig anerkannt werden, sind sie für Gewalt und Rechtsextremismus weniger anfällig als Jugendliche, denen diese Erfahrung versagt bleibt.“ (Edelstein & Fauser 2001, S. 20)

Starre Machtstrukturen, ein Mangel an kommunikativen und sozialen Fertigkeiten sowie ein Mangel an Verbundenheit mit der Schule fördern Gewalt und Mobbing (Jannan 2008, S. 37). Aus dem NESET-Bericht der Europäischen Union des Jahres 2016 folgt umgekehrt, dass eine demokratische Schulkultur, eine Betonung des sozialen und emotionalen Lernens sowie gelebte Kooperativität auf jeder Ebene Erfolgsfaktoren für Mobbingprävention sind (Downes & Cefai 2016).

Diese Erkenntnisse wurden in mehreren Gewalt- und Mobbingpräventionsprogrammen insofern berücksichtigt, als sie den Einsatz von Peers als Präventionsmaßnahme bewusst forcierten. Ein Beispiel hierfür ist das in Griechenland 2005 erstmals ins Leben gerufene und mittlerweile europaweit implementierte Programm ENABLE, in welchem bewusst angeleiteter Peer-Support in Verbindung mit sozio-emotionalem Lernen für Sensibilisierung und niederschwellige gewaltpräventive Maßnahmen gesorgt hat (Papamichalaki et al. 2022). Die Leistungen der Peers umfassen dabei (Richardson 2023):

- Meldung beobachteter Gewalt- und Mobbingvorfälle („Zivilcourage“)
- Unterstützung vulnerabler Gruppen bei der Verbalisierung allfälliger Vorfälle
- Durchführung öffentlichkeitswirksamer Aktivitäten, um den Themen mehr Raum zu geben
- besondere Unterstützung bei der Bewältigung von Nahtstellen-Problematiken

Auch bei der Intervention gegen Mobbing-Dynamiken leisten Peers einen wesentlichen Beitrag: Die Idee des sogenannten No-Blame-Approaches besteht im Wesentlichen darin, den betroffenen Kindern und Jugendlichen eine Unterstützungsgruppe aus Klassen- und Schulkolleg:innen zur Verfügung zu stellen. Hierfür können auch Täter:innen herangezogen werden (Blum & Beck 2019, S. 79).

Eng in Verbindung mit der Prävention von Gewalt und Mobbing steht die demokratiebildende Wirkung von Peer-Programmen.

„Schüler:innen erfahren Demokratie, wenn sie ernst genommen und auf verschiedenen Ebenen des Schullebens dazu eingeladen werden, miteinander zu reden, mitzugestalten, sich Konflikten zu stellen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, Vereinbarungen einzugehen und zu kooperieren.“ (Leimer 2011, S. 13)

Eine deutsche Studie zeigt, dass Jugendliche mit regelmäßigen Kontakten zu Peers ausländischer Herkunft weniger anfällig für Vorurteile sind und eine höhere Offenheit gegenüber anderen Kulturen aufweisen (Reinders et al. 2005). Dies legt nahe, dass Peer-Programme das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen stärken und jeder Form von Diskriminierung entgegenwirken.

Wie kann Peer-Learning umgesetzt werden?

Eine vollständige Auflistung aller möglichen Peer-Modelle ist hier nicht zielführend – auch deshalb, da aufgrund individueller standortspezifischer Faktoren keine Schulstandorte mit völlig identischem Peer-Programm existieren. Eine mögliche Systematisierung von Peer-Modellen in Form einer 15-Felder-Tafel liefert Kurt Faller in seinem Werk „Das Buddy-Prinzip“ (Faller & Kneip 2007). Zunächst wird dieses Modell erklärt, im Anschluss werden in der Praxis bewährte, konkrete Peer-Modelle erläutert.

Die 15-Felder-Tafel nach Kurt Faller

Der systemische Berater und Mediator Kurt Faller bezeichnet aktive Peers als Buddies. Während in gängigen Modellen der Didaktik das Lernen zwar als Wechselspiel zwischen Inhalt und Beziehung angesehen wird, beschränkt sich der Fokus auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler:in. Buddies stellen laut Faller eine dritte Kraft in der schulischen Interaktionsdynamik dar – als qualifizierte Helfer:innen und Begleiter:innen. In einem professionellen Buddy-Programm sind diese für ihre jeweilige, inhaltlich klar definierte Tätigkeit (z. B. Vermittlung bei Konflikten, Lernunterstützung) ausgebildet und werden von Pädagog:innen begleitet (Faller & Kneip 2007, S. 31). Im vorliegenden Text werden Fallers Überlegungen an die in diesem Text vorgesehenen Begrifflichkeiten (z. B. „Peers“ statt „Buddies“) angepasst.

Kurt Faller unterscheidet fünf Ebenen der Peer-Tätigkeiten: (Faller & Kneip 2007, S. 56ff.)

- Schüler:innen helfen Schüler:innen: Hierzu zählen z. B. Unterstützungsaktivitäten für Schuleinsteiger:innen, Pausen- und Schulweg-Peers oder Buddies für die Versorgung abwesender Mitschüler:innen mit Unterrichtsmaterial
- Schüler:innen lernen miteinander: Darunter werden Aktivitäten verstanden, bei denen Schüler:innen in eine lehrende Rolle schlüpfen und Mitschüler:innen fachlich bzw. lernmethodisch unterstützen. Dies kann sowohl im Klassenverband als auch als schulübergreifendes Programm („Peer-Tutoring“) organisiert sein.
- Peers leiten Peers an: In diesen Bereich fallen Aktivitäten, bei denen aktive Peers andere aktive Peers beraten („Peer-Coaching“) bzw. als Mentor:innen fungieren.
- Peers beraten Schüler:innen: Auch auf dieser Ebene führen Peers Beratungstätigkeiten durch – im Vergleich zur vorhergehenden Kategorie jedoch auch für Mitschüler:innen, die sich selbst nicht

- in einem Peer-Programm engagieren. Dies kann z. B. Beratung bei Lernschwierigkeiten oder Beratung bei persönlichen Problemen umfassen.
- Peers vermitteln bei Konflikten: Hierzu zählen alle Streitschlichtungsprogramme („Peer-Mediation“) sowie Beratung bzw. Begleitung in Konfliktfällen.

Des Weiteren kann innerhalb jeder Ebene zwischen drei Modellen der Peergroup-Education unterschieden werden (Faller & Kneip 2007, S. 55).

- altersübergreifend: Ältere Schüler:innen unterstützen jüngere Mitschüler:innen.
- von gleich zu gleich: Schüler:innen unterstützen gleichaltrige Mitschüler:innen.
- im gegenseitigen Austausch: Schüler:innen unterstützen sich gegenseitig.

Somit ergibt sich folgende 15-Felder-Tafel: (Faller & Kneip 2007, S. 56)

	Schüler:innen helfen Schüler:innen	Schüler:innen lernen miteinander	Peers leiten Peers an	Peers beraten Schüler:innen	Peers vermitteln bei Konflikten
altersübergreifend	1	4	7	10	13
von gleich zu gleich	2	5	8	11	14
im gegenseitigen Austausch	3	6	9	12	15

Tab. 1: 15-Felder-Tafel (Faller & Kneip 2007, S. 56)

Die Zahlen von 1 bis 15 können näherungsweise als Skalierung der Komplexität von Peer-Programmen angesehen werden: Während niederschwellige Programme (niedrige Zahl) sich vergleichsweise unkompliziert implementieren lassen, benötigen komplexere Programme (höhere Zahl) entsprechend mehr Ausbildung und vorbereitende Schulentwicklungsprozesse. Schulen mit wenig Erfahrung mit Peer-Programmen ist empfohlen, anfangs eher niederschwellige Programme zu implementieren, während Schulen mit hoher Erfahrung bzw. Expertise auch komplexe Programme professionell anleiten können.

Schüler:innen helfen Schüler:innen

Zu dieser niederschweligen Ebene zählen alle Peer-Programme, die auf meist themenspezifische, klar abgegrenzte Beteiligung von Schüler:innen aufbauen. Da sie ein vergleichsweise geringes Ausmaß an Ressourcen und Entwicklungsaufwand (z. B. Ausbildung von Peers) benötigen, sind sie an jedem Schulstandort grundsätzlich durchführbar und eignen sich als Einstiegsprogramme für Schulen mit wenig Erfahrung im Bereich Peer-Learning.

Ein Peer-Modell, das an zahlreichen Schulstandorten zum Einsatz kommt, nützt Peers zur Unterstützung von Schuleinsteiger:innen: Neue Schüler:innen werden durch das Gebäude geführt (z. B. spielerisch via Rätselrallye), Events zum wechselseitigen Kennenlernen werden organisiert (z. B. gemeinsames Frühstück, Spiele-Tage u. a.). Somit wird eine angstfreie Bewältigung von Nahtstellen-Problematiken gefördert. Je nach Struktur und Größe der Schule kann dies im Zuge einer Eins-zu-Eins-Betreuung oder über sogenannte Partnerklassen (jede Einstiegsklasse erhält eine Partnerklasse) umgesetzt werden. Die unterstützenden Peers sind meist älter bzw. haben bereits Erfahrung im Schulalltag (Feld 1 des 15-Felder-Modells), es sind jedoch auch Programme denkbar, die auf gleichrangige bzw. gegenseitige Unterstützung aufbauen (Felder 2 und 3).

Niederschwellige Peer-Programme auf Klassenebene werden z. B. auch dazu verwendet, die Versorgung abwesender Schüler:innen mit Unterrichtsmaterialien zu gewährleisten. Eine gängige Organisationsform besteht darin, innerhalb der Klasse allen Schüler:innen einen Buddy zur Verfügung zu stellen, der für sie:ihn Materialien sammelt bzw. wichtige Informationen notiert (z. B. Sitznachbar:in). Meist handelt es sich um wechselseitige Buddy-Beziehungen.

An Schulen mit Gewalt-Problemfeld am Schulweg (z. B. regelmäßig grenzverletzendes Verhalten gegenüber jüngeren Schüler:innen im Bus/Zug) werden mitunter sogenannte Bus-Peers eingesetzt: Deren Ziel und Auftrag ist es, nach einer entsprechenden Ausbildung in betroffenen Bus- und Zuglinien zu Stoßzeiten anwesend zu sein, die Augen offen zu halten und als Ansprechpartner:innen für betroffene, meist jüngere Kinder und Jugendliche zu fungieren.

Mitunter werden Peers auf niederschwellige Art auch für Umwelt- und Klimaschutz eingesetzt: Das kann beispielsweise in Form von Mülltrennungs-Peers (mit eigener Ausbildung in Kooperation mit örtlichen Müllverbänden) geschehen, deren Aufgabe die Überwachung der klasseninternen Mülltrennungsgewohnheiten ist. Dieser Zugang kann in weiterer Folge zu einem komplexeren Programm ausgeweitet werden, bei dem die Peers auch Informationen über klima- und umweltrelevante Studien erhalten und als Multiplikator:innen eines klimafreundlichen Schulalltags werden (ggf. auch mit ganzen Klassen, in Kooperation mit naturwissenschaftlichen Gegenständen).

Eine weitere Einsatzmöglichkeit für Peers ist der Umgang mit digitalen Medien. Es ist empirisch erwiesen, dass Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Kompetenzen im Umgang mit digitalen Endgeräten von Gleichaltrigen lernen – auch da Eltern und Erwachsenen oft die Erfahrung und das Wissen über die jeweils aktuellen digitalen Kulturen fehlt (Harring et al. 2010, S. 13). Die Unterstützung durch Digi-Peers im schulischen Rahmen kann sich auf das Lernen des Umgangs mit neuen Geräten bzw. digitalen Umgebungen beziehen, z. B. durch den Einsatz von Peers bei der Ausgabe und Einrichtung von Laptops/Tablets an Erstklässler:innen oder durch Frage- und Support-Stunden zum Umgang mit Lernplattformen bzw. am Schulstandort verwendeten Programmen.

Um von einem Peer-Programm sprechen zu können, ist es bei jeder genannten Aktivität wichtig, dass sie sich nicht auf einzelne Schultage bzw. -wochen beschränkt, sondern an der langfristigen Gestaltung von Beziehungen gearbeitet wird. Ebenso bedeutsam ist es, dass die Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Peers klar abgegrenzt sind und der Komplexität des Programms angepasst werden. Peers im Rahmen eines niederschweligen Programms kann z. B. abverlangt werden, eine (jüngere) Partnerklasse regelmäßig zu besuchen (z. B. einmal pro Woche) und dadurch zu einer ersten Anlaufstelle für Grenzverletzungen oder übergreifige Handlungen zu werden. Von

Peers ohne entsprechende Ausbildung zu hohe bzw. explizit mediative Kompetenzen zu erwarten (z. B. Umgang mit Konflikten in sozialen Medien bei Digi-Peers, proaktives Einschreiten der Bus-Peers in Gewaltsituationen, ...) kann hingegen problematisch sein, da es zu einer Überforderung von Peers führen kann.

Schüler:innen lernen miteinander

Werden Peers zur Unterstützung auf fachlicher bzw. lernmethodischer Ebene herangezogen, spricht man von Peer-Tutoring. Dies kann klassen- bzw. jahrgangintern ebenso wie altersübergreifend organisiert sein. Das Programm kann im Rahmen des Regelunterrichts (z. B. durch geeignete Gruppenarbeiten) ebenso wie außerhalb desselben (z. B. nachmittags, mit gleichaltrigen oder älteren Peers) umgesetzt werden. Der Fokus des Programms kann variieren (z. B. Schularbeitsvorbereitung in konkreten Gegenständen, Unterstützung in puncto Lernstrategien, ...), ebenso wie die Sozialform (Einzel- vs. Gruppenbetreuung). In allen Fällen ist eine professionelle Begleitung durch Peer-Coaches und eine dem Fokus und der Organisationsform entsprechende Ausbildung der Peers erforderlich. Peer-Tutoring ist unbedingt von Nachhilfe abzugrenzen: Während Nachhilfe die konkrete Verbesserung von Schulnoten fokussiert, handelt es sich beim Peer-Tutoring um ein partizipatives, stärkenorientiertes Programm, dessen Erfolg keinesfalls ausschließlich an curricularen Kriterien gemessen werden darf.

Eine gängige Organisationsform auf schulisches Lernen ausgerichteter Peer-Programme sind sogenannte Lerncafés. Darunter werden meist fix vorgegebene Zeitfenster am Nachmittag verstanden, in welchen Peers an einem vorab vereinbarten Ort anwesend sind und Schüler:innen eigenständig teilnehmen können, wenn sie Unterstützungsbedarf (z. B. Fragen zu Hausübungen) haben.

Auch Peer-Programme mit dem Fokus Lesen und Leseverständnis sind weit verbreitet. Der Stellenwert des Lesens bei Gleichaltrigen hat Einfluss auf das Leseselbstkonzept sowie auf die Lesemotivation von Jugendlichen (Philipp 2010, S. 249). Daraus lässt sich die Sinnhaftigkeit von Lese-Peer-Programmen unmittelbar ableiten. Auch hier kann der inhaltliche und organisatorische Rahmen variieren (Eins-zu-Eins-Betreuung vs. Arbeit in Kleingruppen, explizites Training der Lesefertigkeit vs. Gesprächsrunden über Literatur, etc.).

Peers vermitteln bei Konflikten

Der Begriff Peer-Mediation beschreibt den Einsatz und die Ausbildung von Peers zur Begleitung und Unterstützung bei Konflikten bzw. zur Mediation. Unter Mediation versteht man ein freiwilliges Verfahren zur Konfliktbearbeitung, bei dem zwei oder mehr Konfliktparteien ein von einem:r Mediator:in begleitetes und methodisch angeleitetes Gespräch führen. Der:Die Mediator:in ist hierbei allparteilich und für den Prozess, nicht aber für die Lösung des Konflikts verantwortlich (Haberlehner & Wallner 2016, S. 28).

Peer-Mediator:innen können für Streitschlichtungen für Schüler:innen aller Altersgruppen zur Verfügung stehen, als Expert:innen für förderliche Kommunikation in ihrem eigenen Klassenverband fungieren sowie sich auf unterschiedliche Art am Konzept für soziales und emotionales Lernen an

ihrer Schule beteiligen (z. B. als Coaches/Berater:innen zur partizipativen Schulentwicklung, in persönlichkeitsbildenden Gegenständen, ...). Eine spezielle Option für den Einsatz von Peer-Mediator:innen sind sogenannte Klassenräte: Hierbei werden Unterrichtsstunden bzw. -einheiten für ganze Klassen von ausgebildeten Peers gestaltet. Thema und Ziel dieser Einheiten kann die Durchführung von Übungen zur Stärkung der Gemeinschaft sein, ebenso wie das Besprechen relevanter Themen innerhalb der Klasse (Haberlehner & Wallner 2016, S. 24).

Da es sich bei Peer-Mediation um ein komplexes Peer-Programm handelt, ist eine umfassende Ausbildung durch professionalisierte Peer-Coaches unbedingt erforderlich. Inhaltliche Unterstützung und Qualitätssicherung für die Ausbildung von Peer-Mediator:innen wird u.a. vom Österreichischen Bundesverband für Mediation (ÖBM) angeboten: Durch die Erfüllung bestimmter Bedingungen (z. B. Mindest-Gesamtzeit der Ausbildung, angemessenes Verhältnis aus Theorie und Praxis) können fertig ausgebildete Peer-Mediator:innen sowie deren Schulstandort vom ÖBM offiziell zertifiziert werden (OEBM 2023).

In allen genannten Fällen zeigt sich, dass professionell durchgeführte Peer-Mediations-Programme an Schulstandorten zu achtsamerer Kommunikation und konstruktiverer Bearbeitung von Konflikten führen (Haberlehner & Wallner 2016, S. 28).

Erste Schritte zur Umsetzung

Es gibt viele mögliche erste Schritte, eine Peer-Learning-Kultur an einem Schulstandort zu fördern. Im Folgenden werden einige davon aufgezählt:

- Ausbildungen für Lehrpersonen zum Coach für Peer-Learning bzw. Coach für Peer-Mediation (Professionalisierung)
- Organisation von Seminaren (z. B. SchiLF) bzw. Workshops für Lehrpersonen (Professionalisierung und Organisationsentwicklung)
- Durchführung niederschwelliger Programme (Organisationsentwicklung)
- Etablierung eines Peer-Learning-Teams – idealerweise bestehend aus Schüler:innen und Lehrpersonen mit dem Ziel partizipativer Schulentwicklung (Organisationsentwicklung)
- Etablierung von Gegenständen bzw. Programmen zum sozialen und emotionalen Lernen (Unterrichtsentwicklung)

In allen Fällen ist es wichtig, eine Kultur der Partizipation, des gegenseitigen Vertrauens und Zutrauens zu schaffen, Peer-Programme von Beginn an gemeinsam mit Schüler:innen zu entwickeln und in ihren Potenzialen zur Gestaltung von Beziehung wahrzunehmen.

Bei der Etablierung und Erhaltung einer Haltung der gleichwürdigen Kooperation und der Stärkenorientierung haben Schulen eine Schlüsselposition. Lehrpersonen als Akteur:innen im System kommt hierbei besondere Bedeutung zugute (Schwetz & Swoboda 2013), sie fungieren als Vorbilder für genau diese Haltung und sollen bereits am ersten Tag ihrer Ausbildung lernen,

„[...] Schule nicht nur als Ort formalisierter Bildung zu verstehen und zu gestalten, sondern im Rahmen integrierter Bildungslandschaften Verbindungen zu entwickeln zu den Orten non-formaler Bildung und Raum zu schaffen für informelle Bildungsprozesse. Diese finden in Schule ohnehin statt. [...] Vor allem die Freundschaftsbeziehungen und damit verbunden das Peerkapital sollten allerdings vielmehr als Bereicherung wie Entlastung betrachtet und im Sinne einer Peer-Education auch im Unterricht als Erweiterung der Perspektive und Eröffnung neuer Ressourcen genutzt werden.“ (Harring et al. 2010, S. 69)

Literatur

- Baer, U. & Koch, C. (2020). Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, S. 117–148.
- Bertelsmann Stiftung (2008). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: <https://shorturl.at/jxylZ>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Blum, H. & Beck, D. (2019). No Blame Approach. Köln: fairaend.
- BMBWF (2023). Die Zusammenarbeit mit der UNESCO. Online unter: <https://shorturl.at/tuyNR>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme, *Handbuch der Schulforschung* (S. 945–964). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Online unter: <https://docplayer.org/39030-Das-informelle-lernen.html>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Save Schools. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/0799.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. (2008). Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. *Schriften des Deutschen Jugendinstituts*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Online unter: <https://shorturl.at/koW05>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Faller, K. & Kneip, W. (2007). Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System. Düsseldorf: buddy.
- Haberlehner, C. & Wallner, F. (2016). Konflikte lösen. Wien: AWS Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule.
- Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers - informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. (S. 21–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen - eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien, *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 9–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jannan, M. (2008). Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Juul, J. (2009). Grenzen, Nähe, Respekt: Auf dem Weg zur kompetenten Eltern-Kind-Beziehung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Klein, S. (2011). Der Sinn des Gebens: Warum Selbstlosigkeit in der Evolution siegt und wir mit Egoismus nicht weiterkommen. Fischer.
- Krappmann, L. (2010). Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. (S. 187–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2010). Peers und Schule - positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien? In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. (S. 223–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leimer, C. (2011). Vereinbarungskultur an Schulen. Wien: ÖZEPS. Online unter: <https://shorturl.at/bdnLR>, letzter Zugriff am 28.08.2023.

- Meier, U. (2004). Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß, Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analyse der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. (S. 187–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OEBM (2023). ÖBM-Zertifizierung von Peer-Mediation an österreichischen Schulen. Online unter: <https://www.oebm.at/oebm-zertifizierung-von-peer-mediation-an-oesterreichischen-schulen.html>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Papamichalaki, E., Tzavela, E., Richardson, J., Richardson, C., Babalis, T., Psaltopoulou, T. & Tsitsika, A. (2022). Piloting a combined model of socio-emotional learning and peer support against bullying in Greek primary and secondary schools: the ENABLE program. Online unter: <https://shorturl.at/fzGQ6>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Philipp, M. (2010). Peers und Lesen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien, Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. (S. 243–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Psychomedia Lexikon der Psychologie. (2023). Online unter: <https://www.psychomedia.de/lexikon/selbstwirksamkeit.html>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Reinders, H., Mangold, T. & Greb, K. (2005). Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität und kulturelle Offenheit im Jugendalter. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich, Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. (S. 139–157). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richardson, J. (2023). ENABLE: European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments. A summary of activities: 2014–2016. Online unter: <http://enable.eun.org/>, letzter Zugriff am 28.08.2023.
- Schwetz, H. & Swoboda, B. (2013). Hattie – der Weg zum Erfolg? Mythen und Fakten zu erfolgreichem Lernen. Wien: Facultas Verlag.
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: ÖZEPS.
- ZGMP (2023). Peer-Learning. Online unter: <http://tinyurl.com/5mj7pv26>, letzter Zugriff am 28.08.2023.

Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Entwicklungsressource, schulische Förderansätze und gesunde Schulentwicklung

(Elfriede Amtmann)



Der Beitrag zeigt die zentrale Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen im Sinne einer Entwicklungsressource für die kindliche Entwicklung auf. Davon ausgehend wird der Frage nachgegangen, wie emotionale und soziale Kompetenzen im schulischen Umfeld konkret gefördert werden können. Mit dem Modell zum sozial-emotionalen Lernen in der Schule (Reicher & Matischek-Jauk 2018) liegt ein auf Studienergebnissen und Erfahrungen in der praktischen Umsetzung beruhendes Konstrukt vor, das zeigt, wie ein forschungsbasiertes Programm effizient und nachhaltig in der Schulpraxis umgesetzt werden kann. Am Beispiel des Projekts „ELLA für ALLE: Wohlfühlzone Schule - fühlen macht stark“ soll ein Angebot zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen basierend auf diesem Modell und dessen nachhaltige Umsetzung im Rahmen von gesunder Schulentwicklung für den Primarbereich vorgestellt werden.

Einleitung

Im Lehrplan der österreichischen Volksschule wird hervorgehoben, dass die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten im Lebensvollzug des Kindes und des Erwachsenen eine ebenso bedeutende Rolle spielt wie seine Kenntnisse und Fertigkeiten (BMBWF 2005, S. 23). Schule hat den Auftrag über die Stärkung sozialer Kompetenzen Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeiten zu vermitteln, um auf die Anforderungen des Berufs- und Arbeitslebens vorzubereiten. Weitere Ziele der schulischen Förderung sozialer Kompetenzen sind „eine frühzeitige Prävention von Risikoentwicklungen wie Gewalt, politischer Extremismus, Delinquenz oder Drogenmissbrauch und die gesellschaftspolitisch erwünschte Zunahme demokratischer Teilhabe von Bürgerinnen und Bürgern im Gemeinwesen“ (Jerusalem & Klein-Heßling 2002, S. 164). Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen einen Zusammenhang von sozial-emotionalen Fähigkeiten und leistungsbezogenen Aspekten wie z. B. Zeugnisnoten oder Ergebnissen von Schulleistungstests (Elias & Haynes 2008, Oberle et al. 2014, zitiert nach Piegsda & Jurkowski 2022, S. 46). Langzeitstudien weisen darauf hin, „dass die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu positiveren Einstellungen gegenüber der eigenen Person und den Mitmenschen, positiver bewerteten Beziehungen zu anderen Menschen, einem geringer ausgeprägten emotionalen Belastungserleben, weniger Verhaltensproblemen sowie einer höheren Lernmotivation und besseren Schulleistungen führt“ (Durlak et al. 2011, zitiert nach Piegsda & Jurkowski 2022, S. 46). Der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung kommt damit eine zentrale Rolle zu und es stellt sich die Frage, wie emotionale und soziale Kompetenzen im schulischen Umfeld konkret gefördert werden können. Im Beitrag soll die Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen vor einem entwicklungspsychologischen Hintergrund umrissen werden, um anschließend eine Fördermöglichkeit für den Primarbereich vorzustellen und deren nachhaltige Umsetzung im Rahmen von gesunder Schulentwicklung beispielhaft aufzuzeigen.

Was versteht man unter emotionalen und sozialen Kompetenzen?

Wir fühlen von Anfang an, können im Säuglingsalter Emotionen bereits ausdrücken und erweitern diese Fähigkeiten im Lauf der kindlichen Entwicklung. Petermann und Wiedebusch (2008, S. 13) zählen zur emotionalen Kompetenz die Fähigkeiten, „sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen“.

Nach Saarni (2002, S. 12) zählen zur emotionalen Kompetenz jene Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Erkenntnisse, die nötig sind, um selbstwirksam handeln zu können. Nach Petermann und Wiedebusch (2008, S. 15) erkennt man Selbstwirksamkeit daran, dass uns bewusst wird, dass das eigene emotionale Ausdrucksverhalten die Reaktionen anderer Personen beeinflusst und wir gelernt haben, unser Verhalten strategisch zu steuern, um gewünschte Reaktionen hervorzurufen.

Beim Erwerb der emotionalen Kompetenzen dienen Eltern und Bezugspersonen Kindern als Modelle, die von ihnen imitiert werden und von denen sie im Gegenzug wieder Rückmeldungen erhalten. Nach Saarni (2002, S. 12) fördert jede emotionale Teilkompetenz wie Emotionswissen, Emotionsausdruck, Emotionsregulation, prosoziales Handeln und Empathie die Wirksamkeit der Person in zwischenmenschlichen Beziehungen. Das Konzept von Saarni ist gerade für Pädagog:innen von Bedeutung, da für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen interindividuelle und interkulturelle Unterschiede in den Mittelpunkt gerückt werden.

Die soziale Kompetenz ist eng mit der emotionalen Kompetenz verbunden, da der Umgang mit den eigenen Gefühlen und denen der anderen die Grundlage für die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen bildet (Pfeffer 2012, S. 12). Kasten (2008, S. 9) versteht unter sozialer Kompetenz Fähigkeiten wie Kommunikations-, Teamfähigkeit oder die Fähigkeit Konflikte zu managen. Aber auch die Entwicklung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit, die sich nur in Interaktion mit anderen entwickeln, zählen dazu. Sozial kompetentes Verhalten bedeutet im günstigsten Fall, dass alle Beteiligten ihre Interessen gleichermaßen verwirklichen können. Langfristige Beziehungen und Kooperationen sind dadurch gekennzeichnet, dass sowohl eigene Interessen durchgesetzt werden können als auch eine Anpassung an die soziale Umgebung erfolgt. Ob ein Verhalten als sozial kompetent betrachtet wird, ist immer von den Interessen einer Person in einer bestimmten Situation, vom jeweiligen Umfeld (Familie, Kultur, Gesellschaft) und den jeweils gültigen Normen und Werten abhängig.

Emotionale und soziale Kompetenzen als Entwicklungsressource

Die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen wird als zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit betrachtet und es gibt zahlreiche Belege dafür, dass diese Kompetenzen enge Bezüge zum Sozialverhalten der Kinder aufweisen, aber auch mit Wohlbefinden, physischer und psychischer Gesundheit sowie mit Schulerfolg verbunden sind (Denham et al. 2009, Garner 2010, zitiert nach Wiedebusch & Petermann 2011, S. 209).

Vor allem ein umfangreiches Emotionswissen scheint mit anderen Basiskompetenzen in Zusammenhang zu stehen. So zeigten Denham et al. (2012, 2014, zitiert nach Petermann & Wiedebusch

2016, S. 20), dass Emotionswissen die Qualität der Emotionsregulation und prosoziales Verhalten sowie den späteren Schulerfolg voraussagt. Eine Studie von Salisch et al. (2015, zitiert nach Petermann & Wiedebusch 2016, S. 21) bestätigt den „positiven Zusammenhang zwischen einem umfassenden Emotionswissen und dem Sprachverständnis, der Gedächtnisspanne sowie der Verhaltensregulation“.

Eine weitere wichtige Ressource stellt ein differenziertes Emotionsverständnis dar, das nach Köckritz et al. (2010, zitiert nach Petermann & Wiedebusch 2016, S. 21) mit einer besseren Verhaltensregulation und einem besseren rezeptiven Sprachverständnis einhergeht. Wenn Kinder auf verschiedene Strategien zur Emotionsregulation zurückgreifen können, ist dies ebenfalls eine wichtige Ressource, um mit vielfältigen Anforderungen zurecht zu kommen und kritische Lebensereignisse gut bewältigen zu können.

Die Studienergebnisse machen die Bedeutung von emotionalen Kompetenzen für die kindliche Entwicklung deutlich. Eine frühe Förderung dieser Kompetenzen kann die Entwicklung in verschiedenen anderen Entwicklungsbereichen unterstützen und wichtige Ressourcen stärken.

Wie können emotionale und soziale Kompetenzen in der Schule gefördert werden?

Während emotionale und soziale Kompetenz das „Handeln in einzelnen situativ bedeutsamen Beziehungs- und Interaktionssituationen und deren Bewertung durch die soziale Umwelt“ (Piegsda & Jurkowski 2022, S. 48) fokussiert, kann das Konzept des sozial-emotionalen Lernens (SEL) in den Bildungsprozess eingeordnet werden und schließt Aspekte der Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftliche Teilhabe mit ein. Für die Definition von SEL wird hier auf die Begriffsbestimmung zurückgegriffen, die von der Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL 2023) entwickelt wurde und seit etwa 20 Jahren in Forschung und Bildungslandschaft verwendet wird. Sozial-emotionales Lernen „wird dabei als aktiver, partizipativer Lernprozess aufgefasst in dessen Verlauf SchülerInnen [sic] Wissen und Kompetenzen entwickeln, die grundlegend für eine Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Emotionen in sozialen Situationen sind“ (Reicher & Matischek-Jauk 2018, S. 250). Angesichts der hohen Bedeutung von emotionalen und sozialen Kompetenzen als Entwicklungsressourcen wird, neben der Vermittlung von Fachkompetenzen, die Aufgabe der Schule im Rahmen von sozial-emotionalem Lernen deutlich. Unterricht muss SEL mit einbeziehen und erfordert nach Reicher & Matischek-Jauk (2018, S. 250) eine personen- und kontextorientierte Perspektive:

1. eine förderliche Lernumweltgestaltung, adäquate Lernarrangements und eine reflektierte Beziehungsdidaktik sowie
2. eine gezielte individuelle Förderung sozial-emotionaler Lern- und Entwicklungsprozesse durch curriculare Programme.

Angebote des SEL sollten nicht isoliert gesetzt, sondern idealerweise als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht betrachtet werden und inhaltlich in alle Fächer des Curriculums einfließen. Dies gelingt in einem sozialen Umfeld, das sich durch partizipative und demokratische Konfliktlösungszugänge auszeichnet und Schüler:innen durch klar formulierte Regeln und Erwartungen

Orientierung aber auch Entscheidungsspielräume gibt. Die Lehrkraft nimmt eine unterstützende Rolle ein, indem sie weder über- noch unterfordert, konstruktiv-positive Rückmeldungen gibt und Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Peers schafft (Piegsda & Jurkowski 2022, S. 49).

Wie ein forschungsbasiertes SEL-Programm effizient und nachhaltig in der Schulpraxis umgesetzt werden kann zeigen Reicher & Matischek (2018, S. 262) in ihrem Modell zum sozial-emotionalen Lernen in der Schule. Ausgehend von einem evidenzbasierten Programm zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen, das im Zentrum des Modells steht, soll dieses Angebot in eine förderliche Lernumgebung eingebettet werden, die mit folgenden Eigenschaften ausgestattet sein soll: sicher, unterstützend, kooperativ, partizipativ und organisiert.

Reicher & Matischek-Jauk (2018, S. 263) nennen weiters drei Wirkfaktoren, die für das Gelingen von SEL essenziell sind:

1. **Implementation:** ein evidenzbasiertes Programm kann erst positiv und nachhaltig wirken, wenn optimale Implementierungsbedingungen wie Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte oder externe Begleitung gegeben sind.
2. **Ressourcen:** Es sind strukturelle zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen notwendig.
3. **Schulentwicklung:** SEL soll als integraler Teil von Schulentwicklung verstanden werden.

Gesetzliche Rahmenbedingungen wie der Lehrplan der österreichischen Volksschule, die Vernetzung mit Mitgliedern anderer Bildungsinstitutionen sowie außerschulischer Unterstützungssysteme und das aktive Einbeziehen der Eltern sind bedeutende Faktoren, die bei der Umsetzung von SEL-Programmen zu bedenken sind.

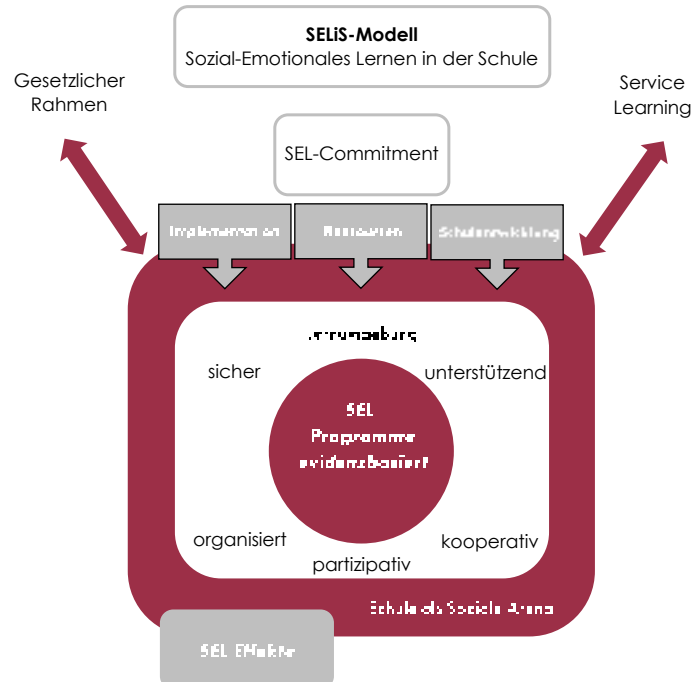


Abb. 1: Modell zum sozial-emotionalen Lernen in der Schule (Reicher & Matischek-Jauk 2018, S. 262), Eigendarstellung

Umsetzung von SEL am Beispiel von „ELLA für ALLE“

Das Projekt „ELLA für ALLE: Wohlfühlzone Schule - fühlen macht stark!“ fokussierte niederschwellige Gewalt- und Mobbingprävention durch Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen unter Einbeziehung aller Beteiligten im Lebensraum Schule und wurde durch den Fonds Gesundes Österreich finanziert. Projektträger waren die Private Pädagogische Hochschule Augustinum in Kooperation mit Styria vitalis. Am Projekt nahmen 18 steirische Volksschulen teil, die über die zweijährige Projektlaufzeit hinweg begleitet wurden.

Folgende **strategische Ziele** wurden verfolgt:

1. Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (Emotionswissen, Emotionsausdruck, Selbstregulation, Empathie, prosoziales Verhalten, Gestalten von Gleichaltrigenbeziehungen, Konfliktmanagement)
2. Sensibilisierung für Gewalt und (Cyber-)Mobbing sowie deren Auswirkungen

Zur Zielerreichung wurde ein standortspezifischer Entwicklungsprozess initiiert, der sich in zwei Stränge gliederte:

1. Durchführung eines standortspezifischen Schulentwicklungsprozesses zur Förderung psychosozialer Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention. In dessen Verlauf wurden partizipative Maßnahmen, begleitet durch Expert:innen, geplant und durchgeführt mit dem Ziel, die Handlungskompetenz am Schulstandort zu erweitern.
2. Durchführung eines Trainings (ELLA-Schule) zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen.

Standortspezifischer Schulentwicklungsprozess

Am Beginn des Schulentwicklungsprozesses wurde eine Bedarfsanalyse zu schulspezifischen Erfahrungen mit den Themen Mobbing, Gewalt und Psychoedukation durchgeführt. Ziel war die vorhandenen Ressourcen zu prüfen und die Motivationslage sowie die Veränderungsbereitschaft der teilnehmenden Lehrkräfte am jeweiligen Schulstandort einzuschätzen. Im zweiten Schritt der Analysephase wurden standortspezifische Gesundheitskonferenzen durchgeführt an denen, in Abhängigkeit von der Schulgröße, zwischen vier und neun Lehrkräfte plus Schulleitung teilnahmen. Nach der Präsentation der standortspezifischen Befragungsergebnisse wurden zunächst Ressourcen und Belastungen definiert und in einem weiteren Schritt Ideen und Maßnahmen zur Verbesserung entwickelt. Für die Interventionsphase wurden Maßnahmen auf folgenden Ebenen beschlossen und am Schulstandort umgesetzt:

- Schulstruktur und Organisationsentwicklung: z. B. Erstellung von Krisenplänen und Leitfäden im Umgang mit Krisen und Mobbingverdacht oder Integration des Projekts ELLA für ALLE in den Schulentwicklungsplan
- Fortbildungen zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen am Schulstandort: z. B. für Lehrkräfte schulinterne Fortbildungen mit externen Referent:innen, für Eltern Organisation eines Elternabends zum Thema Medienkompetenz und Gewalt oder für Kinder Planung und Durch-

- führung von erlebnispädagogischen Tagen für sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen
- Erwerb von Materialien zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz: Es wurden z. B. Box-Sets, Trampoline, Pedalos für den Spannungsabbau und zur Bewegungsförderung oder Gefühlsteppiche, Büchersets usw. angeschafft

Im Zentrum der Interventionsphase stand die Durchführung des zweiteiligen ELLA-Trainings (Teil 1 für die Grundstufe 1, Teil 2 für die Grundstufe 2). Die teilnehmenden Lehrkräfte erhielten im Rahmen einer Fortbildungsreihe eine Einschulung ins Training und wurden parallel zur Durchführung des Trainings durch das Projektteam begleitet. Die Lehrkräfte konnten über die Projektlaufzeit hinweg an zwei Fortbildungsschienen von je viermal vier Halbtagen teilnehmen und erhielten darüber hinaus die Möglichkeit ein individuelles Coaching zu nutzen. Die Trainingsmaterialien konnten über das Projektbudget zur Verfügung gestellt werden.

Das Training ELLA-Schule

ELLA-Schule ist ein an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz entwickeltes primärpräventives Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Der Name des Trainings bezieht sich auf die Leitfigur ELLA, eine Giraffenhandpuppe, die durch das gesamte Training führt und Kindern als Modell dient. Im Zuge mehrerer Forschungsprojekte wurden die vorliegenden Trainings (Kindergarten- und Schulversion) entwickelt und evaluiert (Ammann et al. 2015; Ammann 2017; Ammann & Kerbl 2019; Ammann & Albrecht 2023). ELLA-Schule gliedert sich in zwei Teile und spricht die Grundstufe 1 (6 bis 8-Jährige) und die Grundstufe 2 (9 bis 10-Jährige) an. Theoretische Basis ist der Ansatz von Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001), das Prismamodell von Denham et al. (2014) sowie das Konzept der emotionalen Schlüsselkompetenzen nach Saarni (2002). Inhaltlich werden die emotionalen Teilkompetenzen Emotionsbewusstsein, Emotionsverständnis, Empathie und Emotionsregulation sowie soziale Fertigkeiten (soziale Basisfertigkeiten, Konfliktmanagement) thematisiert.

Trainingsziele sind:

- die eigenen Gefühle erkennen
- die Gefühle anderer erkennen und verstehen
- die Fähigkeit ein altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen können
- sich in andere einfühlen
- mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können
- Sammlung möglichst vieler angemessener Problemlösungen in sozialen Situationen
- die positive Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen
- ausgewogenes Selbstmanagement
- schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit
- Kooperationsbereitschaft
- Konfliktsituationen analysieren, reflektieren und Handlungsmöglichkeiten ausprobieren

Jeder der zwei Trainingsteile gliedert sich in vier Phasen und je zwölf Einheiten. Jede Einheit folgt demselben Aufbau: Begrüßung der Kinder und Besprechen des aktuellen Befindens, Inhalte der jeweiligen Einheit, Reflexionsrunde und Abschluss mit dem Eintrag ins Trainingstagebuch. Methodisch

werden lern- und verhaltenspsychologisch orientierte Ansätze kombiniert. Der Einsatz von motivationsfördernden Methoden wie Liedern, bewegungsorientierten Spielen, Gesprächsrunden und Rollenspielen eröffnet viele Zugänge zum Thema und ermöglicht auch Kindern mit Förderbedarf oder geringen Deutschkenntnissen aktiv teilzunehmen und die Entwicklungsimpulse zu nutzen. Besonders die Giraffenhandpuppe hat hohen Aufforderungscharakter und wird auch in der Primarstufe als Gefühlsexpertin gerne in die Klasse aufgenommen. Die Erfahrungen von Projektteilnehmer:innen zeigen, dass es günstig ist das Training über einen definierten Zeitraum hinweg durchzuführen, indem je Woche eine Trainingseinheit realisiert wird und darüber hinaus Themen in den Schulalltag eingebunden sowie Übungs- und Vertiefungsmöglichkeiten angeboten werden, um den Transfer in Alltagssituationen zu bewerkstelligen. Im Trainingsmanual (Amtmann & Albrecht 2023) finden sich dazu Informationen und konkrete Beispiele wie eine nachhaltige Verankerung des Themas gelingen kann. Neben entwicklungspsychologischen Themen werden die Trainingseinheiten kompakt und übersichtlich dargestellt sowie die Umsetzung von gesunder Schulentwicklung, abgerundet durch Projekterfahrungen und Praxisbeispiele, beschrieben.

Projektergebnisse

Zu Projektende wurde eine Follow-Up Befragung durchgeführt und unter anderem nach dem Projekterfolg gefragt. Die Antworten können nach Zelinka-Roitner (2023, S. 36) vier Dimensionen zugeordnet werden:

1. **Gefühlsebene:** Gefühle werden nun klarer benannt, Konflikte effizienter besprochen und Vereinbarungen getroffen.
2. **Wissensebene:** Das Wissen der Schüler:innen wurde im Bereich Gewalt- und Mobbingprävention deutlich vertieft.
3. **Soziales und Umgang miteinander:** Durch die Teilnahme an regelmäßigen Gesprächsrunden haben Schüler:innen gelernt, eigenes Verhalten und Gefühle zu reflektieren und Konflikte öfter ohne Erwachsene zu lösen. Der Umgang miteinander wurde respektvoller und die Kinder zeigen mehr Mitgefühl, wenn es jemandem schlecht geht.
4. **Nachhaltigkeit:** Die Giraffe ELLA ist Teil des Schulalltags und der Klassengemeinschaft und wird in die Konfliktlösung mit einbezogen.

Fazit

Am Beispiel des Projekts ELLA für ALLE kann gezeigt werden, wie sozial-emotionales Lernen in der Schule nachhaltig verankert werden kann. Vor dem Hintergrund des Modells von Reicher & Matischek-Jauk (2018) wurde die Durchführung des ELLA-Schule Trainings in den Mittelpunkt des Projekts gerückt und in einen Schulentwicklungsprozess eingebettet. Die Implementation erfolgte einerseits im Rahmen einer Professionalisierungsmaßnahme für die Lehrkräfte in Form der Fortbildungsreihe und wurde andererseits durch das Projektteam extern begleitet. Wichtige Ressourcen waren die Begleitung der Lehrkräfte an den jeweiligen Schulstandorten durch das Projektteam und die finanzielle Unterstützung, die durch das Projektbudget möglich war. Die gemeinsamen Veranstaltungen ermöglichten, neben dem Vorstellen außerschulischer Unterstützungssysteme und dem Anbieten von themenspezifischen Workshops, auch die Vernetzung der Projektteilnehmer:innen

untereinander. Ein weiterer wichtiger Faktor wäre das aktive Einbeziehen der Eltern, diesem Punkt waren bedingt durch Pandemiemaßnahmen Grenzen gesetzt. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigen, dass es an den Schulstandorten gelungen ist, eine förderliche Lernumgebung zu schaffen, die durch die in den Schulentwicklungsplänen festgelegten Schwerpunkte auch zukünftig ein wichtiges Ziel ist.

Literatur

- Amtmann, E., Kerbl, V., Kurzmann, V. & Pichler F. (2015). ELLA – ein Projekt zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen im Vorschulalter. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schulhüttenkinder reloaded*. Graz: Leykam. S. 65–75.
- Amtmann, E. (2017). ELLA – ein Projekt zur vorschulischen Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. *Erziehung & Unterricht*, 5-6, S. 516–522.
- Amtmann, E. & Kerbl, V. (2019). ELLA – ein Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz. Graz: Leykam.
- Amtmann, E. & Albrecht, J. (2023). ELLA-Schule ein Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz in der Primarstufe. Graz: Leykam.
- BMBWF (2005). Allgemeine didaktische Grundsätze. Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html, letzter Zugriff am 05.05.2023.
- CASEL (2023). Fundamentals of SEL. Online unter: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>, letzter Zugriff am 28.05.2023.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsler, K. & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23, S. 426–454. doi:10.1002/icd.1840.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10, 1, 2001, S. 79–119.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), S. 164–174.
- Kasten, H. (2008). Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Pfeffer, S. (2012). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern*. Freiburg: Herder Verlag.
- Piegsda, F., Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, S. 44–56. doi:10.25656/01:24713.
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 249–268.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln - Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 3–33.
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Kindergartenalter: Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20 (4). S. 209–218.
- Zelinka-Roitner, I. (2023). Gesunde Schule und Schulentwicklung am Beispiel ELLA für ALLE. In E. Amtmann & J. Albrecht (Hrsg.), *ELLA-Schule ein Training zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz in der Primarstufe*. Graz: Leykam. S. 31–37.

Das Achtsamkeitskonzept: Potenziale für die Schulentwicklung in Zeiten multipler Krisen (Dominik Weghaupt)

„Our minds influence not only our personal, but also our collective story, and they are key to creating a more sustainable future. [...] Mindfulness and compassion influence the inner lens through which we see the world and our identity within it.“ (Wamsler 2022)

Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird das Konzept der Achtsamkeit intensiv erforscht. Im pädagogischen Kontext lässt sich in den vergangenen zehn Jahren eine zunehmende Tendenz zur Umsetzung sowohl auf Lehrer:innen- als auch auf Schüler:innenebene feststellen. Ausgehend von einer knappen Gesellschaftsanalyse, die zeigt, dass die Lebenswelten von Schüler:innen und Lehrer:innen von vielfachen Krisen geprägt sind, soll in diesem Beitrag herausgestellt werden, welche Potenziale im Konzept der Achtsamkeit für die Schulentwicklung liegen. Dabei wird Achtsamkeit differenziert betrachtet, um sie sowohl als Übungsform, als Fähigkeit und als Bewusstseinszustand im Kontext der Personalentwicklung (PE), der Unterrichtsentwicklung (UE) und der Organisationsentwicklung (OE) zu beschreiben.

Bei der Erarbeitung von (neuen) Konzepten für öffentliche pädagogische Einrichtungen ist es, im Sinne Niekes (2012) wichtig auch die aktuellen Gesellschaftsverhältnisse zu berücksichtigen. Die Soziologen Reckwitz und Rosa (2021) beschreiben die mehreren miteinander verknüpften Krisen als den „Normzustand“ unserer Zeit. Bildungseinrichtungen wie Schulen, als zentrale Bestandteile moderner Gesellschaften, sind in erheblichem Maße von den sozio-ökologischen Herausforderungen¹ betroffen, die hauptsächlich durch ein neoliberales Paradigma (Butterwegge et al. 2017) und die Begleiterscheinungen der Globalisierung (Altvater & Mahnkopf 1996; Vossen 2020) sowie der Digitalisierung (Aschatz et al. 2020) ausgelöst werden.

*„Dieser Dauerkrisenzustand bildet die Lebensrealität der heutigen Generation von Schüler*innen sowie Studierenden. Nicht nur ihnen, sondern auch Lehrer*innen sowie Dozierenden führt die Corona-Krise mit aller Deutlichkeit vor Augen, was es heißt, in der Krise zu lernen, zu lehren [...]“ (Steffens et al. 2022, S. 3)*

Im Vergleich zur COVID-19-Pandemie sind die langsam fortschreitenden Krisen² den Beteiligten in der Schule häufig gar nicht oder nur teilweise bewusst. Um sicherzustellen, dass es, wie im Artikel von Bodlak beschrieben (S. 64), nicht nur zu einer unfreiwilligen Anpassung der Schule an diese Krisenphänomene kommt, sondern zu einem gezielten Prozess der Schulentwicklung, ist in einem so komplexen System wie der Schule eine „Bewusstseinskultur“ (Metzinger 2023) erforderlich, die die Notwendigkeit und Möglichkeiten schulautonomer und systemweiter Transformationsprozesse (Scharmer 2019) erkennt. Aus diesem Grund wurde diesem Beitrag dieser kurze Verweise auf die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse vorangestellt, um nach einer ersten Begriffsklärung zu erörtern, welche Potenziale im Konzept der Achtsamkeit im Hinblick auf Personalentwicklung (PE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Organisationsentwicklung (OE) liegen.

Achtsamkeit – Übungsform, Bewusstseinszustand und Fähigkeit

Das Konzept der Achtsamkeit hat in den letzten zwei Jahrzehnten erheblich an Bedeutung gewonnen (siehe Abbildung 1) und ist zu einem prominenten Thema in der Forschung avanciert (Schindler 2020). Gleichzeitig hat sich Achtsamkeit im selben Zeitraum zu einem gesellschaftlichen Querschnittsthema entwickelt (Gatterer et al. 2017; van Dam et al. 2018). Es ist wichtig zu differenzieren zwischen der weit verbreiteten McMindfulness-Strömung, die eine Art „Achtsamkeit Light“ propagiert (Scobel 2018), und der „interessiert-sorgenden Achtsamkeit“ (Schmidt 2020, S. 122), die auf einer langfristigen und tiefgehenden Schulung des Geistes und Bewusstseins beruht (Yates 2017; Piron 2020) und somit das Potenzial zur Entwicklung einer kritisch-transformativen Beziehung zwischen Selbst und Welt birgt (Frey 2020). Das in diesem Beitrag beschriebene Konzept der Achtsamkeit basiert auf der interessiert-sorgenden Achtsamkeit. Zur weiteren Begriffsklärung wird im Folgenden zwischen Achtsamkeit als Übungsform (practice), Achtsamkeit als Bewusstseinszustand (state) und Achtsamkeit als Fähigkeit (skill) unterschieden (Krägeloh et al. 2019, S. 21).

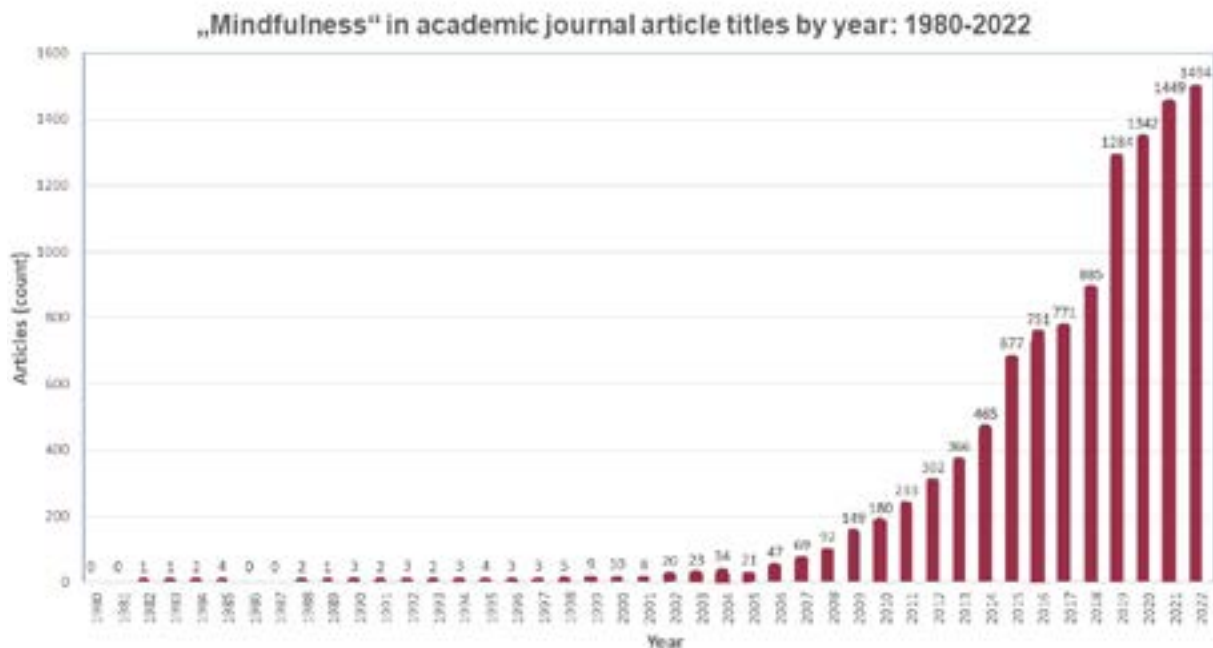


Abb. 1: Veröffentlichte Zeitschriftenartikel zum Thema Mindfulness im Zeitraum von 1980–2022 (Black 2023)

Achtsamkeit als Übungsform (practice)

Achtsamkeit wird durch Meditationen trainiert, die darauf abzielen, das gegenwärtige Erleben und die aktuelle Situation zu erfassen (Crane et al. 2021). Dabei reicht die Bandbreite der Aufmerksamkeitslenkung von einem fokussierten bis zu einem offenen Bewusstseinszustand (Eberth et al. 2019). Diese Übungsformen umfassen unterschiedliche Varianten, bei denen entweder der Atem/

die körperliche Empfindung (somatisch), die Gedanken (mental) oder die Gefühle (emotional) als Meditationsobjekte dienen und sie können im Stehen, Liegen, Sitzen oder in Bewegung durchgeführt werden (Matko & Sedlmeier 2019). Es kann individuell als auch gemeinschaftlich geübt werden. Der Übungsbereich erstreckt sich dabei von der persönlichen über die soziale bis hin zur systemischen und ökologischen Dimension (Sandbothe et al. 2023).

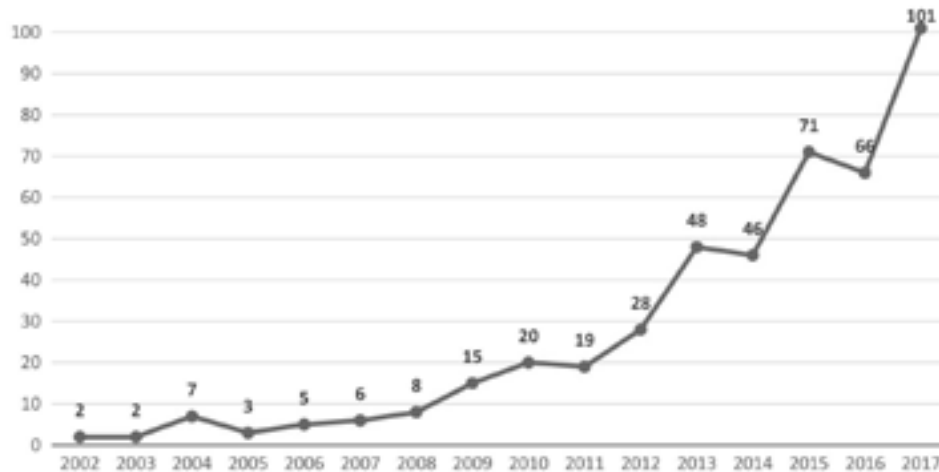


Abb. 2: Mindfulness in education publications by year: 2002–2017 (Ergas & Hadar 2019, S. 916)

Achtsamkeit als Bewusstseinszustand (state)

Achtsamkeit als Bewusstseinszustand (state) (Sedlmeier 2022) bedeutet, dass Achtsamkeit als ein psychologischer Faktor im Hintergrund die Bewegungen der Aufmerksamkeit³ und die Prozesse der Wahrnehmung⁴ eines Individuums so lenkt, dass ein geistiger Zustand entsteht, in dem ein offenes, annehmendes⁵ und unvoreingenommenes⁶ Einlassen sowie ein dezentriertes⁷ Erleben des gegenwärtig Gegebenen möglich wird.

Achtsamkeit als Fähigkeit (skill)

Achtsamkeit als eine Fähigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass sich im Laufe des Übungsprozesses eine gesteigerte Selbstregulationsfähigkeit entwickelt. Mit Selbstregulation⁸ ist eine Wechselwirkung zwischen der Aufmerksamkeits-, der Emotionsregulation und dem Selbstbezug gemeint. Diese Fähigkeit zur Selbstregulation ermöglicht in verschiedenen Situationen die Aktivierung des mentalen Zustands der Achtsamkeit (Eberth et al. 2019; Tang et al. 2015; Hölzel et al. 2011).

Das Achtsamkeitskonzept im pädagogischen Kontext

Seit 2010 hat die Entwicklung von achtsamkeitsbasierten Programmen für den pädagogischen Kontext sowie die dazugehörigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen erheblich zugenommen (Ergas & Hadar 2019). Aktuell wird die Diskussion über den achtsamkeitsbasierten Ansatz im Spannungsfeld zwischen „mindfulness in education“ und „mindfulness as education“ geführt (Ergas 2019; Sellman & Buttarazzi 2019; Brito et al. 2021). Dabei betrachtet „mindfulness in education“ Achtsamkeit als ein funktionales Instrument, das darauf abzielt, Gesundheit und Leistung zu steigern (Ergas 2019). „mindfulness as education“ hingegen wird als pädagogisches Konzept im Sinne der kontemplativen Pädagogik formuliert und in Beziehung zur transformierenden (Lopez & Olan 2019), humanistischen (Dauber 2009) und kritischen (Freire 1998) Pädagogik gesetzt (Ergas & Ragoonaden 2020). Vor diesem Hintergrund sollen im weiteren Verlauf die Potenziale des Achtsamkeitskonzepts im Rahmen des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung (OE/UE/PE) erörtert werden.

Förderung von Gesundheit, Entwicklung personaler Kompetenzen und achtsames Unterrichten in der Personalentwicklung

Das Achtsamkeitskonzept fand seinen Einzug in die Lehrer:innenbildung hauptsächlich als gesundheitspsychologische Maßnahme (Hadar & Ergas 2022) durch achtsamkeitsbasierte Programme wie beispielsweise die Mindfulness-based Stress Reduction – MBSR (Kabat-Zinn 2011). Dass diese Verortung im Bereich der Gesundheitsvorsorge sinnvoll und wirksam ist, wird durch zahlreiche Studien zu Achtsamkeitsinterventionen in der Lehrer:innenbildung gestützt. Meta-Analysen zu diesen Interventionsstudien weisen auf positive gesundheitspsychologische Effekte bei Lehrer:innen in den Bereichen Stressreduktion (Klingbeil & Renshaw 2018), Burnout-Prävention (Taylor et al. 2021) und Förderung des Wohlbefindens (Zarate et al. 2019) hin. Es scheint, als fülle die Achtsamkeitsintervention zur Förderung der psychosozialen Gesundheit eine bislang bestehende Lücke in der Lehrpersonenbildung aus. Denn eine systematische institutionelle Gesundheitsförderung für Lehrer:innen kommt bisher zu kurz (Steen 2011; Sandmeier et al. 2020), obwohl spätestens seit der „Potsdamer Studie zur Lehrbelastung“ (Schaarschmidt 2004) bekannt ist, welchen Einfluss die Gesundheit der Lehrer:innen auf ihr Handeln hat. Dass die Belastung der Lehrer:innen in den letzten 15 Jahren nicht abgenommen hat, zeigt der European Working Conditions Survey (EWCS), in dem der Lehrberuf aufgrund von „stress and exhaustion“ als „high psychosocial risk“ eingestuft wird (Iriarte Redín & Erro-Garcés 2020, S. 12). Achtsamkeit als systematische institutionelle Gesundheitsförderung könnte hier einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der Lehrer:innengesundheit leisten.

In den letzten Jahren wird jedoch vermehrt darüber diskutiert, welches erweiterte Potenzial jenseits der Gesundheitsförderung im Achtsamkeitskonzept für die pädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen steckt (Ergas & Hadar 2021; Ergas & Ragoonaden 2020; Weghaupt im Druck). Im Kontext des Reflexionsparadigmas (Berndt et al. 2017) gibt es Anzeichen dafür, dass die Praxis der Achtsamkeit einen Raum für absichtslose und dennoch tiefgehende Selbstreflexion eröffnet (Ergas 2020; Weghaupt im Druck).

Besonders hervorzuheben sind Ergebnisse, die zeigen, dass die persönlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen von Lehrpersonen durch langfristiges und kontinuierliches Üben der Achtsam-

keitsmeditation gefördert werden (Schonert-Reichl et al. 2015; Jennings & Frank 2015; Dorman 2015; Kuyken et al. 2022). Der bisher schwer anzugehende persönliche Aspekt pädagogischer Professionalität (z. B. „eine Bildung der Gefühle“ (Huber 2020, S. 57) würde durch den achtsamkeitsbasierten Ansatz ansprechbar und bearbeitbar werden (Weghaupt im Druck).

Das Achtsamkeitskonzept könnte künftig im Kontext der empirischen Bildungsforschung im Zusammenhang mit der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen an Bedeutung gewinnen. In der empirischen Bildungsforschung und der kompetenzorientierten Lehrpersonenbildung (Kunter et al. 2011) verlagerte sich in den letzten Jahren das Forschungsinteresse (König 2020). Der Fokus liegt nicht mehr auf der Erfassung des deklarativen Wissens der Lehrpersonen, um die Wirkungszusammenhänge bis hin zur Schüler:innenleistung zu verfolgen.

Das Forschungsinteresse hat sich in Richtung situationsbezogener Fähigkeiten (Blömeke et al. 2015) bzw. diagnostischer Kompetenzen (Südkamp & Praetorius 2017) wie „noticing“ (Stahnke & Blömeke 2021), „professional vision“ (Pouta et al. 2021) oder „instructional quality“ (Senden et al. 2022) verlagert. Blömeke et al. (2022) konnten in einer wegweisenden Arbeit zu einem ersten Klärungsversuch hinsichtlich der Verbindung zwischen Lehrer:innenkompetenz, Unterrichtsqualität und Lernfortschritt der Schüler:innen beitragen. In einer Studie zum Mathematikunterricht konnte Blömeke et al. (2022) zeigen, dass die PID-Fähigkeiten – Wahrnehmung (*perception*), Interpretation (*interpretation*) und Entscheidungsfindung (*decision-making*) – der Lehrpersonen die einzigen Kompetenzfacetten waren, die sich unmittelbar auf den Lernfortschritt der Schüler:innen auswirkten.

Das Achtsamkeitskonzept wurde in den Forschungsgruppen der empirischen Bildungsforschung bisher nicht berücksichtigt. Betrachtet man jedoch die Erkenntnisse aus der psychologischen Achtsamkeitsforschung, dann ist die bislang größte Längsschnittstudie zur Achtsamkeit in der Lehrer:innenbildung (Hirshberg et al. 2020) durchaus an diese Entwicklungen hin zu situationsbezogenen Fähigkeiten anschließbar. Hirshberg et al. (2020) konnten zeigen, dass es hinsichtlich der Unterrichtsqualität einen signifikanten Unterschied zwischen Lehrpersonen gibt, die regelmäßig Achtsamkeitsmeditation praktizieren, und jenen, die dies nicht tun. Die Autor:innen konnten herausarbeiten, dass es einen Zusammenhang zwischen der Gesamtzeit, die meditiert wurde, und den Verbesserungen in den drei Domänen des CLASS-Erhebungsinstruments (Pianta et al. 2008) – Emotionale Unterstützung, Organisation der Lernsituation und Anregungsqualität – gab.

“Combined, these results indicate that greater engagement in mindfulness practice is associated with more effective classroom teaching practices among preservice teachers learning to teach.” (Hirshberg et al. 2020, S. 8)

Basierend auf diesen Erkenntnissen könnte die Achtsamkeit als Fähigkeit (*skill*) und als moderierender Bewusstseinszustand (*state*) im Lehrverhalten, wie von Schussler (2020) mit dem Konzept des achtsamen Lehrens oder von Hulburt et al. (2020) mit *Calm, Clear, and Kind (CCK) Conceptual Framework* bereits entwickelt, zu einer eigenständigen Zieldimension in der Lehrer:innenprofessionalität werden. Die Potenziale im Bereich der Personalentwicklung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Das regelmäßige und langfristige Üben von Achtsamkeitsmeditation

- eröffnet wiederkehrend einen Raum zu tiefer Selbstreflexion und stärkt Achtsamkeit als Fähigkeit und Bewusstseinszustand,
- fördert die psychosoziale Gesundheit und
- die personalen und sozial-emotionalen Kompetenzen von Lehrpersonen sowie
- die situationspezifischen Fähigkeiten.

Die Schnittstelle zwischen Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung und zeitgemäßem Unterricht für die Bewältigung der Vielfachkrise

Im vorangegangenen Abschnitt wurden bereits die Potenziale des Achtsamkeitskonzepts für die Entwicklung des Unterrichts beleuchtet, und zwar anhand der Forschungsergebnisse von Hirshber et al. (2020) bezüglich der verbesserten Unterrichtsqualität und der Konzepte des „achtsamen Unterrichtens“ (Schussler 2020; Hulburt et al. 2020). Im weiteren Verlauf wird zunächst die Unterrichtsqualität hinsichtlich der Auswirkungen des „achtsamen Unterrichtens“ auf die Schüler:innen näher erläutert, bevor die Potenziale für Schüler:innen dargelegt werden, die sich ergeben, wenn Achtsamkeitsübungen erfolgreich in den Unterricht integriert werden.



Abb. 3: Prosocial Classroom – Ein Modell der sozialen und emotionalen Kompetenz von Lehrkräften und der Auswirkungen auf den Unterricht und die Schüler:innen (Jennings & Greenberg 2009, S. 494)

Das Modell des Prosocial Classroom (Jennings & Greenberg 2009) bildet den Ausgangspunkt für die Berichte der Forscher:innen des CARE for Teachers Project (Jennings 2016), die feststellten, dass Lehrkräfte mit höheren Achtsamkeitswerten den Schüler:innen emotional mehr Unterstützung bieten (Jennings et al. 2017). In einer Studie von Hwang et al. (2019) berichten die Schüler:innen, dass sie sich gegenüber den Lehrkräften, die am achtsamkeitsbasierten Programm teilgenommen haben, stärker verbunden fühlen. Colaianne et al. (2020) konnten in ihrer Forschung ein statistisches Modell entwickeln, das zeigt, dass das, von den Schüler:innen als achtsam wahrgenommene, Lehrer:innenhandeln im Unterricht sich positiv auf ihre Erfüllung auswirkt und diese Erfüllung wiederum

die Achtsamkeit der Schüler:innen vorhersagen kann. Dieser moderierende Effekt, den die Achtsamkeit der Lehrkräfte⁹ auf die Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung (S-L-B) hat, wird zunehmend auch im Hinblick auf den Lernerfolg der Schüler:innen erforscht. In einer portugiesischen Studie mit 123 Lehrkräften und 1503 Schüler:innen konnten die Forscher:innen zunächst die positiven Auswirkungen von Achtsamkeit auf die S-L-B bestätigen (Carvalho et al. 2021). Darüber hinaus war dies die erste Studie, in der gezeigt werden konnte, dass die Achtsamkeit der Lehrkräfte die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler:innen beeinflusst (Carvalho et al. 2021). In einer Teilstudie des bereits erwähnten CARE for Teachers Project mit 224 Lehrkräften und 5200 Grundschulkindern konnten Brown et al. (2023) sogar zeigen, dass die Achtsamkeit der Lehrkräfte sich positiv auf die Bewertung der Lesekompetenz und Mathematikkompetenz der Schüler:innen auswirkte.

Durch das regelmäßige Üben der Achtsamkeitsübungen wurden die Achtsamkeit und die sozial-emotionalen Kompetenzen der Lehrkräfte gefördert. Die Lehrpersonen wiederum verkörperten diesen Bewusstseinszustand und lebten das sozial-emotionale Miteinander offenbar so vor, dass die Schüler:innen durch Modelllernen diese sozial-emotionalen Kompetenzen entwickelten. Herauszuheben ist, dass in dieser Variante die Schüler:innen selbst noch gar keine Achtsamkeitsübungen machten.

Der zweite Ansatz, der im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung verfolgt werden kann, besteht in der Integration von Achtsamkeitsübungen für die Schüler:innen in den Unterricht. Hier besteht eine Verbindung zum ersten Ansatz, da die Expert:innen aus den unterschiedlichen Achtsamkeitstrainer:innen-Ausbildungen darin übereinstimmen, dass die Vermittlung und Anleitung von Achtsamkeitsübungen eine längere Phase des Übens der eigenen Achtsamkeitsmeditation erfordert (Baelen et al. 2023; Schonert-Reichl 2023). Erst wenn Lehrkräfte eine langfristige und kontinuierliche Achtsamkeitsmeditationspraxis für sich selbst entwickelt haben, sollten sie mit der Vermittlung von Achtsamkeitsübungen im Unterricht beginnen. Die Integration von Achtsamkeitsübungen ist somit ein anspruchsvolles Vorhaben, das von einer gründlichen ein- bis zweijährigen Fortbildung¹⁰ begleitet werden sollte. Wenn dies berücksichtigt wird und eine langfristige und kontinuierliche Achtsamkeitsübungspraxis mit den Schüler:innen etabliert wird, lassen sich gemäß aktuellen Meta-Analysen die folgenden Effekte auf der Ebene der Schüler:innen erhoffen (Roeser et al. 2022; Verhaeghen 2023; Mettler et al. 2023):

Die Achtsamkeitsübung der Schüler:innen verbessert die Achtsamkeit und die Selbstregulationsfähigkeiten der Schüler:innen.

- Die Achtsamkeit der Schüler:innen reduziert das subjektive Stressempfinden der Schüler:innen.
- Die Achtsamkeit der Schüler:innen fördert das Wohlbefinden der Schüler:innen.
- Es gibt vielversprechende Hinweise darauf, dass die Achtsamkeit der Schüler:innen die körperliche Gesundheit der Schüler:innen verbessert und gesunde Beziehungen fördert.
- Es gibt erste Belege dafür, dass die Achtsamkeit der Schüler:innen das Verhalten in der Schule und die akademische Leistung von Schülern:innen verbessert.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Integration in den Unterricht zu gestalten. Einerseits können Programme genutzt werden, die einer festgelegten Abfolge gemäß eines Curriculums folgen. Andererseits können Lehrpersonen in Fortbildungen lernen, Kernübungen umzusetzen, um sie dann frei und individuell an das jeweilige Fach und die spezifische Schüler:innengruppe anzupassen (Roeser et al. 2022). Achtsamkeitsübungen können einerseits ausführlicher im Rahmen des sozial-

emotionalen Lernens¹¹ angeboten werden, andererseits können sie auch als didaktisches Element in den Fachunterricht integriert werden.

Zudem birgt das Achtsamkeitskonzept ein entscheidendes Potenzial für eine Modernisierung des Unterrichts, um den eingangs dargestellten vielfältigen Krisenphänomenen zu begegnen. Dieses Potenzial wird im weiteren Verlauf an drei Punkten präzisiert.

Achtsamkeit, Selbstregulation und Wohlbefinden

Der Dauerkrisenzustand hat nachweislich einen negativen Einfluss auf die psychosoziale Gesundheit der Schüler:innen, wie aus dem HBSC-Bericht für das Schuljahr 2021/22 hervorgeht (Felder-Puig et al. 2023). Der aktuelle Bericht zur mentalen Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation (WHO) warnt sogar vor einer globalen „mental health crisis“ (WHO 2022). Es ist von entscheidender Bedeutung, die mentale Gesundheit der Schüler:innen auf verschiedenen Wegen¹² zu fördern, da langfristige Effekte auf individueller Ebene ohne strukturelle Veränderungen wahrscheinlich nur begrenzt erzielt werden können. Wenn der Blick dennoch zunächst auf die individuelle Ebene gerichtet wird, können Schüler:innen durch regelmäßige Achtsamkeitsübungen lernen, Achtsamkeit als Fähigkeit und Bewusstseinszustand zu entwickeln. Studien zeigen, dass sie dadurch effektiv ihre Fähigkeit zur Selbstregulation steigern und somit langfristig ihre psychosoziale Gesundheit verbessern können (Fulambarkar et al. 2023; Roeser et al. 2023). Seit der Life Span Study¹³ von Moffitt et al. (2011) gibt es Belege dafür, dass Selbstregulation ein entscheidender Faktor für Gesundheit, Wohlstand und öffentliche Sicherheit ist. Auch die weltweite Bildungspolitik hat diesen Zusammenhang zwischen Achtsamkeit, Selbstregulation und Wohlbefinden erkannt. Der OECD Learning Compass 2030 verweist ausdrücklich auf sozial-emotionale Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen und auf Achtsamkeit als vielversprechende Praxis, um das Wohlbefinden als zentrales Bildungsziel zu erreichen (Laukkonen et al. 2020; OECD 2019).

Achtsamkeit und geistige Autonomie in der Aufmerksamkeitsökonomie

Die Vereinten Nationen (UN) haben in einem aktuellen Policy-Paper im Jahr 2023 auf das Problem der Aufmerksamkeitsökonomie (attention economy) hingewiesen (UN Economist Network 2023). Bhargava und Velasquez (2021) haben in einem Artikel zur Social Media Sucht betont, dass es sich hierbei um ein durch das Angebot gezielt gefördertes Phänomen handelt. Große Plattformbetreiber setzen mitunter die Strategie des „maximizing engagement to address limited attention“ ein (UN Economist Network 2023, S. 1). Dabei ist die Aufmerksamkeit und in weiterer Folge das Nutzer:innenverhalten die zentrale Ressource im Geschäftsmodell dieser Plattformen (Hendricks & Mehlsen 2022). Eine Langzeitstudie der Deutschen Angestellten-Krankenkasse (DAK) konnte zeigen, dass die Zeit, die Schüler:innen im Alter von 10-17 Jahren auf Social-Media-Plattformen verbringen, von 2019 (105 Minuten pro Tag) auf 2022 (165 Minuten pro Tag) um 35,5 % gestiegen ist. 16,4 % der Kinder und Jugendlichen in dieser Altersspanne zeigen ein pathologisches Nutzerverhalten (Thomasius 2023). Die Forscher:innen sprechen von insgesamt besorgniserregenden Zahlen und betonen, dass dringend politische Regulierungsmaßnahmen erforderlich sind. Sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene verlieren zunehmend die Kontrolle über ihre Aufmerksamkeit, wenn sie darauf trainiert werden, durch schnell wechselnde Informationsinhalte möglichst lan-

ge auf einer Plattform zu verweilen. Dies begünstigt das sogenannte *Mind-Wandering*¹⁴ (Christoff et al. 2016). Der deutsche Philosoph Thomas Metzinger spricht von einem Verlust der geistigen Autonomie (Metzinger 2023) und plädiert für einen Diskurs über eine Bewusstseinskultur. Oren Ergas hat bereits 2017 in seinem Buch „Reconstructing ‚Education‘ through Mindful Attention“ darauf hingewiesen, dass die Schulung der Aufmerksamkeit der zentrale Pfeiler des Bildungsprozesses ist. In einem Artikel fasst der Autor es wie folgt zusammen: „Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential.“ (Ergas 2016, S. 13). Neben ethischen Richtlinien und Gesetzen für die Plattformbetreiber, die durch politische Maßnahmen festgelegt werden müssen (Bhargava & Velasquez 2021), sind für Ergas und Metzinger gezielte Schulungen zur Aufmerksamkeits- und Selbstregulationsfähigkeit in Schulen notwendig. Die beiden Autoren schlagen dafür ein langfristiges und kontinuierliches Üben von Achtsamkeitsmeditationen vor. Es gibt Belege dafür, dass durch solches Üben die Aufmerksamkeitsleistung verbessert wird (Verhaeghen 2021) und das „Mind-Wandering“ reduziert wird (Brandmeyer & Delorme 2021).

Achtsamkeit als Metakompetenz für tiefes sinnstiftendes Lernen in Zeiten der Klimakatastrophe

Es häufen sich die Stimmen, die besagen, dass die weltweite sozial-ökologische Transformation von uns als Menschheit möglicherweise nicht rechtzeitig bewerkstelligt werden kann (Metzinger 2023). Das angestrebte 1,5-Grad-Ziel könnte zwar mathematisch und physikalisch noch erreichbar sein, betrachtet man die psychologischen und politischen Faktoren, dann dürften die dafür notwendigen Maßnahmen wohl kaum umsetzbar sein. Laut dem jüngsten Bericht des IPCC steuern wir mit den derzeitigen globalen politischen Maßnahmen auf eine Erwärmung von ca. 3,2 Grad zu. Der Bericht verdeutlicht zudem, welche Auswirkungen dies auf die Bewohnbarkeit unseres Planeten hat (Lee & Romero 2023). Trotz der Tatsache, dass wir viele der gesetzten Ziele höchstwahrscheinlich nicht erreichen werden, bedarf es der Entwicklung einer Bewusstheit¹⁵ (Arnold & Schön 2022; Metzinger 2023), die über ein bloßes rationales-intellektuelles Wissen hinausgeht. Denn die überwältigende Mehrheit der Menschen, die Zugang zu Informationsquellen hatten und haben, weiß seit 40 Jahren, was zu tun wäre (Dixson-Declève et al. 2022). Es gibt verschiedene psychologische Ansätze, die zu erklären versuchen, warum wir bisher zu wenig gegen diese Katastrophe unternommen haben und weiterhin untätig bleiben (Schrader & Mohn 2022). Die Bildung für Nachhaltige Entwicklung nähert sich zunehmend dem Bereich der Contemplative Education an (Wamsler 2020; Wamsler et al. 2021). In diesem Diskurs wird Achtsamkeit als Meta-Kompetenz (Albrecht et al. 2020) zu einem zentralen Bildungsziel (Bogner 2022; Scobel 2020) und die Praxis der Achtsamkeit (Sandbothe et al. 2023) immer mehr als fachdidaktische Methode (Arnold & Schön 2022; CMind 2021) verstanden, die tiefgehende Lernprozesse ermöglicht (Ergas 2017). Auf bildungspolitischer Ebene kann dabei auf

- die „Inner Development Goals“ (IDGs 2023; Wamsler et al. 2021),
- das UNESCO Framework „Empathy, Mindfulness, Critical Inquiry and Compassion (EMC2)“ (UNESCO 2021)

hingewiesen werden, in denen die Achtsamkeitsübungen einen zentralen Stellenwert haben und Achtsamkeit als Meta-Kompetenz ein entscheidendes Bildungsziel darstellt, um zum einen mit den

Folgen der Klimakatastrophe resilient umgehen zu können und zum anderen um tiefgreifende und sinnstiftende Lernprozesse anzurühren, durch die Menschen ins Handeln kommen.

Das Achtsamkeitskonzept könnte maßgeblich zur thematischen und didaktischen Weiterentwicklung von Unterricht beitragen, wenn es um folgende bildungspolitische Ziele geht:

- Die Förderung der Resilienz und des Wohlbefindens durch das Erlernen der Selbstregulationsfähigkeit in einer von multiplen Krisen geprägten Welt
- Die Förderung der Aufmerksamkeits- und Selbstregulationsfähigkeit zur Bewahrung der geistigen Autonomie in einer von der Aufmerksamkeitsökonomie zunehmend gelenkten Welt
- Die Förderung tiefgreifender und sinnstiftender Lernprozesse für den Umgang mit einer von der Klimakatastrophe veränderten Welt

Organisationsentwicklung

Um die bislang beschriebenen Potenziale des Achtsamkeitskonzepts zu erschließen, könnte eine einzelne Lehrkraft auch auf individueller Ebene einen entsprechenden Weg einschlagen. Auf der Ebene der Personalentwicklung wäre eine solche Umsetzung denkbar und würde voraussichtlich auch in der präsentierten Form wirksam sein. Jedoch schon auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung wäre ein gesamtes Klassenlehrer:innenteam erforderlich, um die genannten Möglichkeiten umzusetzen. Spätestens für eine effektive Umsetzung der drei genannten Punkte zur Modernisierung des Unterrichts braucht es höchstwahrscheinlich das gesamte Schulteam.

Einzelne Beispiele wie das Israel Whole-School Mindfulness in Education Model (Sheinman & Hadar 2017), das seit dem Jahr 2000 dauerhaft in 20 Grundschulen in Tel-Aviv umgesetzt wurde oder das NRW-Landesmodellprojekt¹⁶ mit allen 21 Grundschulen der Stadt Solingen (Altner et al. 2018), zeigen, dass die nachhaltige Integration des Achtsamkeitskonzepts an einer Schule am besten gelingt, wenn sie von einer Lehrer:innenfortbildung begleitet wird und als Whole School Approach angelegt ist (Sheinman et al. 2018; Jennings 2023).

Das bedeutet, dass die bislang besprochenen Potenziale am besten durch einen Organisationsentwicklungsprozess realisiert werden können. Auf der Ebene der Organisationsentwicklung im schulischen Kontext ist jedoch bisher wenig über die systemischen Effekte des Achtsamkeitskonzepts bekannt (Jennings 2023). Erste Einzelbefunde, wie sie aus dem NRW-Landesmodellprojekt vorliegen, zeigen, dass durch einen ganzheitlichen schulischen Ansatz eine Art Meta-Kommunikation entstanden ist sowie ein fürsorglicher Umgang miteinander und eine offene Fehlerkultur (Altner et al. 2018). Insgesamt lässt sich sagen, dass im Achtsamkeitskonzept Möglichkeiten zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit stecken. Insbesondere mit systemischen und ökologischen Achtsamkeitsübungen wie dem „Social Presencing Theater“ (Hayashi & Scharmer 2021) oder dem „Eco Body Scan“ (Sandbothe et al. 2023) stehen für Schulen als lernende Organisationen im Sinne von Peter Senge (1996) Methoden zur Verfügung, durch die Systeme lernen können, sich zu erspüren und zu sehen (Scharmer 2019). Wie dies auch von Schulleitungen erfolgreich umgesetzt werden kann, zeigen Schley und Schratz im Rahmen der Leadership Academy (LEA)¹⁷ und in ihrem Buch „Führen mit Präsenz und Empathie“ (Schley & Schratz 2021). Im Konzept des Achtsamkeitsbasierten Führens (Narbeshuber & Narbeshuber 2019) verläuft der Prozess der Organisationsent-

wicklung dabei über achtsamkeitsbasierte Übungsformen entlang des Theorie U Prozesses (Scharmer 2019), um einen Wandel aus der Organisation heraus mit allen Beteiligten zu gestalten. Die Potenziale auf der Ebene der Organisationsentwicklung können wie folgt zusammengefasst werden:

- Eine Implementation des Achtsamkeitskonzepts als Whole School Approach erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Konzept nachhaltig und dauerhaft in das Schulleben integriert werden kann.
- Über einen Whole School Approach kann es auch zu positiven Veränderungen in der Zusammenarbeit aller Beteiligten hinsichtlich einer Meta-Kommunikation, der Fürsorge und der Fehlerkultur kommen.
- Mit den systemischen bzw. ökologischen Achtsamkeitsübungen besteht für die Schule als lernende Organisation die Möglichkeit, dass sich dieses System mit all ihren Beteiligten selbst spürt und erkennt, um einen Entwicklungsprozess zu gestalten.
- Im Zusammenhang mit der Personalentwicklung besteht hier für die Schulleitung im Sinne von Mindful Leadership ein Entwicklungspotenzial, das möglicherweise auch auf die Schule und ihre Akteur:innen zurückwirkt.

Fazit

Das Achtsamkeitskonzept zeigt sein Potenzial in allen drei Bereichen der Schulentwicklung. Auch wenn eine individuelle Umsetzung auf der Ebene der Personalentwicklung möglicherweise der schnellste Weg sein könnte und durchaus einige positive Effekte erzielen kann, dürfte durch einen ganzheitlichen Ansatz, bei dem die gesamte Organisation sich auf einen Entwicklungsprozess im Sinne eines Theorie U Prozesses (Scharmer 2019) einlässt, eine nachhaltige und langfristige Integration des Achtsamkeitskonzepts besser gelingen. Es ist entscheidend, dass die Umsetzung auch nach einer Projektphase bestehen bleibt, und dies ist durch einen *whole school approach*¹⁸ am ehesten gewährleistet. Ein solcher Zugang erscheint insbesondere dann unverzichtbar, wenn im Zuge einer Modernisierung des Unterrichts das Achtsamkeitskonzept seinen Beitrag leisten soll, um die zuvor skizzierten Herausforderungen (Mental-Health-Krise, Aufmerksamkeitsökonomie und Klimakatastrophe) zu bewältigen. Möglicherweise stößt auch die individuelle Schule als Gestaltungseinheit dabei an ihre Grenzen, und es sind übergeordnete Maßnahmen bzw. Entwicklungsprozesse erforderlich, damit das Achtsamkeitskonzept nicht nur als Copingstrategie genutzt wird, um mit den dysfunktionalen Strukturen umzugehen. Vor einem solchen limitierten Einsatz warnen auch Sellman und Buttarazzi:

“It is the young who seem to be destined to inherit a number of significant environmental problems and face a global mental-health epidemic. Yet, it is the same generation being infantilized by being told they need to focus better and learn to cope with the stresses of a world they did not create. Alongside socio-economic and familial pressures placed on early development, many of the ‘wounds’ mindfulness is well placed to alleviate actually originate from schooling, hence the coupling of education ‘and’ mindfulness cannot be a serious contender for alleviation of suffering if one half of the equation is a significant cause.” (Sellman & Buttarazzi 2019, S. 6)

Die Potenziale des Achtsamkeitskonzept können immer nur dann zur vollen Entfaltung kommen, wenn auch die gegebenen Strukturen eine solche Entwicklung unterstützen.

Literatur

- Albrecht, R. et al. (2020). Achtsamkeit als Metabildung in der digitalen Gesellschaft. In J. Aschatz et al. (Hrsg.), *Digitalisierung – Werte zählen?* Würzburg, S. 157–170.
- Altner, N. et al. (2018). Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt. In *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 49(2), S. 157–166.
- Altwater, E. & Mahnkopf, B. (1996). *Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft*. Münster.
- Arnold, R. & Schön, M. (2022). *Bewusstseinsbildung: Die Bedeutsamkeit kontemplativer Techniken für ein persönlichkeitsbildendes Lernen*. In M. Harant & D.-P. Bogner (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit: Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. Wiesbaden, S. 59–73.
- Aschatz, J. & Albrecht, R. & Güngör, L.S. (2020). *Digitalisierung – Werte zählen?* Würzburg.
- Baelen, R. N. et al. (2023). Implementation Reporting Recommendations for School-Based Mindfulness Programs. In *Mindfulness*, 14(2), S. 255–278.
- Berndt, C., Häcker, T.H. & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn.
- Bhargava, V.R. & Velasquez, M. (2021). Ethics of the Attention Economy: The Problem of Social Media Addiction In *Business Ethics Quarterly*, 31(3), S. 321–359.
- Black, D. S. (2023). Research publications on mindfulness. Online unter: <https://goamra.org/Library>, letzter Zugriff am 22.07.2023.
- Blömeke, S. et al. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. In *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3–13.
- Blömeke, S. et al. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. In *Learning and Instruction*, 79, 101600.
- Bogner, D. (2022). Achtsamkeit im schulischen Bildungsprozess – Desiderate und Wirklichkeiten. In M. Harant & D.P. Bogner (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit: Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess*. Wiesbaden.
- Brandmeyer, T. & Delorme, A. (2021). Meditation and the Wandering Mind: A Theoretical Framework of Underlying Neurocognitive Mechanisms. In *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 16(1), S. 39–66.
- Brito, R. et al. (2021). Mindfulness 'in' Education as a Form of Iatrogenesis. In *Journal of Transformative Education*, 19(3), S. 261–283.
- Brown, J. L. et al. (2023). Direct and Moderating Impacts of the CARE Mindfulness-Based Professional Learning Program for Teachers on Children's Academic and Social-Emotional Outcomes. In *PsyArXiv*.
- Butterwegge, C. et al. (2017). *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden.
- Carvalho, J. S. de et al. (2021). Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes. In *Mindfulness*, 12(7), S. 1719–1732.
- Christoff, K. et al. (2016). Mind-wandering as spontaneous thought: a dynamic framework. In *Nature reviews. Neuroscience*, 17(11), S. 718–731.
- CMind (2021). The Tree of Contemplative Practices. Online unter: <https://www.contemplativemind.org/practices/tree>, letzter Zugriff am 08.04.2022.
- Colaianne, B.A. et al. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and compassion. In *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), S. 41–50.
- Crane, R. S. et al. (Hrsg.) (2021). *Essential resources for mindfulness teachers*. New York.
- Dauber, H. (2009). *Grundlagen humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft*. Bad Heilbrunn.
- Dixson-Declève, S. et al. (2022). *Earth for all. Ein Survivalguide für unseren Planeten; der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“*. München.
- Dorman, E.H. (2015). Building Teachers' social-emotional competence through mindfulness practices. In *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), S. 103–119.
- Eberth, J., Sedlmeier, P. & Schäfer, T. (2019). PROMISE: A Model of Insight and Equanimity as the Key Effects of Mindfulness Meditation. In *Frontiers in psychology* 10.
- Ergas, O. (2016). Attention Please: Positioning Attention at the Center of Curriculum and Pedagogy. In *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(31), S. 66–81.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing ‚Education‘ through Mindful Attention*. London.

-
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. In *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), S. 340–358.
- Ergas, O. (2020). The Formation of the “Teaching Self” through the Pulls of Day-to-Day and Meaning. In O. Ergas & J. K. Ritter (Hrsg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research*, Bingley, S. 143–156.
- Ergas, O. & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. In *Review of Education*, 6(7), S. 896–937.
- Ergas, O. & Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students’ experiences. In *Pedagogy, Culture & Society*, S. 1–19.
- Ergas, O. & Ragoonaden, K. (2020). Two Perspectives on Teaching Mindfulness in Teacher Education: A Self-study of Two Selves. In O. Ergas & J. K. Ritter (Hrsg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research*, Bingley, S. 179–196.
- Felder-Puig, R. et al. (2023). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. Wien.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg.
- Frey, R. (2020). Was müssen wir glauben, was können wir wissen? In Reiner Frey (Hrsg.), *Meditation und die Zukunft der Bildung: Spiritualität und Wissenschaft*, Weinheim, Basel: Grünwald, S. 48–64.
- Fulambarkar, N. et al. (2023). Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents’ stress, depression, and anxiety in school settings: a cautionary tale. In *Child and adolescent mental health*, 28(2), S. 307–317.
- Gatterer, H. et al. (2017). *Die neue Achtsamkeit. Der Mindshift kommt*. Frankfurt am Main.
- Hadar, L. L. & Ergas, O. (2022). Mindfulness for in-service and preservice teachers: an empirical map of the discourse from 2000 to 2020. In *European Journal of Teacher Education*, S. 1–20.
- Hayashi, A. & Scharmer, O. (2021). *Social presencing theater. The art of making a true move*, Cambridge, MA.
- Hendricks, V. F. & Mehlsen, C. (2022) *The Ministry of Truth. BigTech’s Influence on Facts, Feelings and Fictions* (Springer eBook Collection), Cham.
- Hirshberg, M. J. et al. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. In *Learning and Instruction*, 66, 101298.
- Hölzel, B. et al. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. In *Perspectives on Psychological Science* 6 (6), S. 537–559.
- Huber, M. (2020). *Emotionen im Bildungsverlauf*. Wiesbaden.
- Hulburt, K. J. et al. (2020). The Clam, Clear and Kind Educator: A Contemplative Educational Approach to Teacher Professional Identity Development. In O. Ergas & J. K. Ritter (Hrsg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research*, Bingley, S. 17–36.
- Hwang, Y.-S. et al. (2019). Mindfulness-Based Intervention for Educators: Effects of a School-Based Cluster Randomized Controlled Study. In *Mindfulness*, 53(3), S. 737.
- IDGs (2023). Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework. Online unter <https://www.innerdevelopmentgoals.org/about>, letzter Zugriff am 05.06.2023.
- Iriarte Redín, C. & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. In *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.
- Jennings, P. A. (2016). CARE for Teachers: A Mindfulness-Based Approach to Promoting Teachers’ Social and Emotional Competence and Well-Being. In K. A. Schonert-Reichl et al. (Hrsg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. New York, S. 133–148.
- Jennings, P. A. et al. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers’ social and emotional competence and classroom interactions. In *Journal of Educational Psychology*, 109(7), S. 1010–1028.
- Jennings, P. A. (2023). Minding the Gap: Attending to Implementation Science and Practice in School-Based Mindfulness Program Research. In *Mindfulness*, 14(2), S. 314–321.
- Jennings, P. A. & Frank, J. L. (2015). Inservice Preparation for Educators. In J. A. Durlak et al. (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, London, S. 442–437.
-

- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. In *Review of Educational Research*, 79(1), S. 491–525.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. In *Contemporary Buddhism*, 12(1), S. 281–306.
- Klingbeil, D. A. & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. In *School psychology quarterly*, 33(4), S. 501–511.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 163–171.
- Krägeloh, C. U. et al. (2019). *Mindfulness-based intervention research. Characteristics, approaches, and developments*. London, New York.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster.
- Kuyken, W. et al. (2022). Effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision on teacher mental health and school climate: results of the MYRIAD cluster randomised controlled trial. In *Evidence-based mental health*, 25(3), S. 125–134.
- Laukkonen, R. et al. (2020). *The Science of Mindfulness-Based Interventions and Learning: A Review for Educators* In Organisation for Economic Cooperation & Development.
- Lee, H. & Romero, J. (2023). IPCC, 2023: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland.
- Lopez, A. E. & Olan, E. L. (2019). *Transformative pedagogies for teacher education: critical action, agency and dialogue in teaching and learning contexts* (Transformative Pedagogies in Teacher Education Ser), Charlotte. New York.
- Matko, K. & Sedlmeier, P. (2019). What Is Meditation? Proposing an Empirically Derived Classification System. In *Frontiers in psychology* 10.
- Mettler, J. et al. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. In *Journal of school psychology*, 97, S. 43–62.
- Metzinger, T. (2023). *Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise*. Berlin.
- Moffitt, T. E. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), S. 2693–2698.
- Narbeshuber, E. & Narbeshuber, J. (2019). *Mindful Leader. Wie wir die Führung für unser Leben in die Hand nehmen und uns Gelassenheit zum Erfolg führt*. München.
- Nieke, W. (2012). *Kompetenz und Kultur*. Wiesbaden.
- OECD (2019). *The OECD Learning Compass 2030*. Online unter: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>, letzter Zugriff am 03.08.2023.
- Pianta, R. C. et al. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3* (Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3). Baltimore.
- Piron, H. (2020). *Meditationstiefe: Grundlagen, Forschung, Training, Psychotherapie*. Berlin.
- Pouta, M. et al. (2021). Student Teachers' and Experienced Teachers' Professional Vision of Students' Understanding of the Rational Number Concept. In *Educational Psychology Review*, 33(1), S. 109–128.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?*. Berlin.
- Roeser, R. W. et al. (2022). Mindfulness in Schools: Evidence on the Impacts of School-based Mindfulness Programs on Student Outcomes in P-12 Educational Settings. Online unter: <https://prevention.psu.edu/sel/issue-briefs/mindfulness-in-schools-evidence-on-the-impacts-of-school-based-mindfulness-programs-on-student-outcomes-in-p-12-educational-settings/>, letzter Zugriff am 10.04.2023.
- Roeser, R. W. et al. (2023). Mindfulness for Students in Pre-K to Secondary School Settings: Current Findings, Future Directions. Online unter: <https://prevention.psu.edu/sel/issue-briefs/mindfulness-in-schools-evidence-on-the-impacts-of-school-based-mindfulness-programs-on-student-outcomes-in-p-12-educational-settings/>, letzter Zugriff am 10.04.2023.
- Sandbothe, M. et al. (2023). *Achtsamkeiten - Übungen für mich, für uns und für die Welt. Achtsam leben für sich, die Gesellschaft und die Welt: Werkzeugkasten mit individuellen, sozialen und ökologischen Achtsamkeitsübungen*. Bielefeld.
- Sandmeier, A. et al. (2020). *Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In Colin Cramer et al. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn. S. 123–130.
-

-
- Schaarschmidt, U. (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Scharmer, C. O. (2019). Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen (Management). Heidelberg.
- Schindler, S. (2020). Ein achtsamer Blick auf den Achtsamkeits-Hype. In *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 27(1), S. 111–124.
- Schley, W. & Schratz, M. (2021). Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht: mit E-Book inside (Pädagogik). Weinheim, Basel.
- Schmidt, J. (2020). Achtsamkeit als kulturelle Praxis. Zu den Selbst-Welt-Modellen eines populären Phänomens. Bielefeld.
- Schonert-Reichl, K. A. et al. (2015). SEL and Preservice Teacher Education. In Joseph Allen Durlak et al. (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, London, S. 406–421.
- Schonert-Reichl, K. A. (2023). Encouraging Advances in the Science on Mindfulness and Compassion in Schools: Current Research, Lingering Questions, and Future Directions. In *Mindfulness*, 14(2), S. 300–306.
- Schrader, C. & Mohn, C. C. (2022). Über Klima sprechen.
- Schussler, D. L. (2020). Mindful teaching': a construct for developing awareness and compassion. In *Reflective Practice*, 21(5), S. 646–658.
- Scobel, G. (2018). Nicht Denken. Achtsamkeit und die Transformation von Körper, Geist und Gesellschaft. Berlin.
- Scobel, G. (2020). Bildung, Neuroliberalismus, Meditation: Das Projekt einer neuen Aufklärung als Transformationsprojekt. In Reiner Frey (Hrsg.), *Meditation und die Zukunft der Bildung: Spiritualität und Wissenschaft*. Weinheim, Basel: Grünwald, S. 10–35.
- Sedlmeier, P. (2022). *The Psychology of Meditation*.
- Sellman, E. M. & Buttarazzi, G. F. (2019). Adding Lemon Juice to Poison - Raising Critical Questions about the Oxymoronic Nature of Mindfulness in Education and its Future Direction. In *British Journal of Educational Studies*, 20(2), S. 1–18.
- Senden, B. et al. (2022). Instructional Quality: A Review of Conceptualizations, Measurement Approaches, and Research Findings. In M. Blikstad-Balas et al. (Hrsg.), *Ways of Analyzing Teaching Quality*. Oslo, S. 140–172.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart.
- Sheinman, N. & Hadar, L. L. (2017). Mindfulness in Education as a Whole School Approach: Principles, Insights and Outcomes. In T. Ditrich et al. (Hrsg.), *Mindfulness and education: Research and practice*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, S. 77–102.
- Sheinman, N. et al. (2018). Preliminary Investigation of Whole-School Mindfulness in Education Programs and Children's Mindfulness-Based Coping Strategies. In *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), S. 3316–3328.
- Stahnke, R. & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' noticing of classroom management in whole-group and partner work activities: Evidence from teachers' gaze and identification of events. In *Learning and Instruction*, 74, 101464.
- Steen, R. (2011). Lehrer/innen stark machen! Nachdenken über Gesundheit in der Schule. Ein Beitrag aus Sicht der Gesundheitsförderung. In *Gesundheitswesen*, 73(2), S. 112–116.
- Steffens, U. et al. (2022). In Krisen aus Krisen lernen – zur Einführung. In L.-M. Schröder et al. (Hrsg.), *In Krisen aus Krisen lernen: Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft im Kontext sozial-ökologischer Transformation (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft)*. Wiesbaden, S. 1–12.
- Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster, New York.
- Tang, Y. et al. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. In *Nature Reviews Neuroscience* 16 (4), S. 213–225.
- Taylor, S. G. et al. (2021). A Brief Mindfulness-Based Intervention (bMBI) to Reduce Teacher Stress and Burnout. In *Teaching and Teacher Education*, 100.
- Thomasius, R. (2023). *Mediensucht in Zeiten der Pandemie. DAK-Längsschnittstudie: Wie nutzen Kinder und Jugendliche Gaming, Social Media und Streaming?*. Hamburg.
- UN Economist Network (2023). *Attention Economy*. Online unter: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/attention_economy_feb.pdf, letzter Zugriff am 03.08.2023.
- UNESCO (2021). *Annual Report*.
- van Dam, N. T. et al. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. In *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 13(1), S. 36–61.
- Verhaeghen, P. (2021). Mindfulness as Attention Training: Meta-Analyses on the Links Between Attention Performance and Mindfulness Interventions, Long-Term Meditation Practice, and Trait Mindfulness. In *Mindfulness*, 12(3), S. 564–581.
-

- Verhaeghen, P. (2023). Mindfulness and Academic Performance Meta-Analyses on Interventions and Correlations. In *Mindfulness*, 14(6), S. 1305–1316.
- Vossen, R. (2020). Globalisierung. Was sie uns nimmt, was sie uns gibt und warum wir sie menschlicher gestalten müssen. München.
- Wamsler, C. (2020). Education for sustainability. In *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(1), S. 112–130.
- Wamsler, C. et al. (2021). Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. In *Global Environmental Change*, 71, 102373.
- Wamsler, C. (2022). What the Mind has to do with the Climate Crisis Mindfulness and compassion as pathways to a more sustainable future. Online unter: <https://www.mindandlife.org/insight/what-the-mind-has-to-do/>, letzter Zugriff am 08.10.2024.
- Weghaupt, D. (im Druck). Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung. Dissertation (Achtsamkeit – Bildung – Medien 6). Bielefeld.
- WHO (2022). World mental health report: transforming mental health for all. Genf.
- Yates, John (2017). Handbuch Meditation, München.
- Zarate, Kary et al. (2019). „Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being“, in: *Psychology in the schools*, 56(10), S. 1700–1715.

Endnoten

¹Ungleichheit, Armut, demokratische Teilhabe, Klimakatastrophe, Nahrungsmittel- und Energiesicherheit sind die fünf außergewöhnlichen Herausforderungen unserer Zeit, die im Earth for All Modell von Dixon-Declève et al. (2022) oder von Alexander Behr (2022) in „Globale Solidarität“ beschrieben werden.

²Die Digitalisierung (Niels Brügger et al. 2019), die Klimakatastrophe (Lee/Romero 2023) und die antidemokratischen Entwicklungen, (Münkler 2022) sind die drei fundamentalsten Krisen, die jedoch sehr subtil verlaufen.

³Diese moderierende Funktion der Achtsamkeit bei der Aufmerksamkeitsbewegung wird bei Bernstein et al. (2019) als Meta-Gewahrsein, bei Lindsay/Creswell (2019) als Monitoring und bei Eberth et al. (2019) als Beobachtermodus beschrieben.

⁴Die Wirkmechanismen der Achtsamkeit in dieser Moderationsfunktion des Wahrnehmungsprozesses versuchen Lindsay/Creswell (2017) mit der Monitor and Acceptance Theory (MAT) und Bernstein et al. (2015) in dem Metacognitive Processes Model of Decentering zu erklären.

⁵Lindsay und Creswell (2019) definieren (Akzeptanz/Annehmen) als mentale Haltung der Empfänglichkeit (receptivity) und Gelassenheit (equanimity) gegenüber inneren und äußeren Wahrnehmungsinhalten.

⁶Eberth et al. (2019) definieren Unvoreingenommenheit als aktives Loslassen von Erwartungen, Urteilen, aktuellen Gedanken, Meinungen und Ideen.

⁷Bernstein et al. (2015) definieren Dezentrierung als, das Herausgetreten-Sein aus einer stark selbstbezogenen (self-related) bzw. ego-bezogenen Perspektive.

⁸Tang et al. (2015) haben auf Basis neurowissenschaftlicher Befunde zur Achtsamkeitsmeditationsforschung ein Modell zu den Schlüsselmechanismen der Achtsamkeit entwickelt, indem das Zusammenwirken der Aufmerksamkeitsregulation (attention regulation), Emotionsregulation (emotion regulation) und das Selbstgewahrsein (self-awareness) den Prozess der Selbstregulation steuert.

⁹Achtsamkeit soll an dieser Stelle nicht als bloße Eigenschaft verstanden werden. Achtsamkeit der Lehrer_innen wird konzeptualisiert als die durch das Üben der Achtsamkeitsmeditationen entwickelte Fähigkeit und des dadurch gestärkten Bewusstseinszustandes.

¹⁰Internationale Beispiele für ein solches Fortbildungsprogramm sind Mindfulness in School Project (MiSP) MiSP (2008), Mindfulness Based Teacher Training (MBTT) Sandbothe/Albrecht (2023), AVE-Weiterbildung für achtsamkeitsbasierte Lehrer_innenbildung. In Österreich kann auf das Programm „Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbstmitgefühl – (PAS)“ sowie auf das an der PPH Burgenland entwickelt Programm „Achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen in der Schule – (ALLS)“ verwiesen werden.

¹¹Als Beispiel hierfür kann auf die Unterrichtsfächer Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz (PBSK) und Sozial- und Personalkompetenz (SOPK) aus der BHS oder auf das Sozialen Lernen (SOLE) im AHS-Bereich verwiesen werden.

¹²Neben Interventionen, die auf die individuelle Ebene abzielen, braucht es vor allem gesamtsystemische Maßnahmen, um die Belastungen der Schüler_innen zu reduzieren. Im deutschen Schulbarometer 2022 der Robert Bosch Stiftung (2023) zeigt sich, dass 48% der deutschen

Schüler_innen die traditionelle Prüfungskultur und Benotungspraxis als eine starke psychische Belastung erleben.

¹³In dieser Untersuchung zur lebenslangen Entwicklung wurden 1037 Individuen von der Geburt an, bis zu ihrem 32. Lebensjahr wissenschaftlich begleitet.

¹⁴Christoff et al. (2016) beschreiben Mind-Wandering als einen mentalen Zustand bzw. eine Abfolge von mentalen Zuständen, die relativ frei entstehen, da es keine starken Beschränkungen für den Inhalt der einzelnen Zustände und für die Übergänge von einem mentalen Zustand in einen anderen gibt und eine starke bewusste Kontrolle fehlt.

¹⁵Wenn hier von Bewusstheit gesprochen wird, dann geht es dabei um keinen esoterischen Hokusfokus, sondern um unsere mentalen Kapazitäten und unsere geistige Autonomie, und damit um die Bedingungen der Möglichkeit, um komplexe Zusammenhänge in unserer Welt sowohl intellektuell als auch existentiell zu erfassen.

¹⁶In diesem Projekt wurden lehrerspezifische Achtsamkeitsangebote für die 21 Grundschulen der Stadt Solingen konzipiert. An allen 21 Grundschulen nahm jeweils das gesamte Kollegium teil.

¹⁷<https://leadership-academy.education/>

¹⁸Die ALLS-Modulreihe „Achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen in der Schule“ bietet einer Schule die Möglichkeit einen solchen ganzheitlichen Schulentwicklungsprozess zu realisieren. Informationen dazu gibt es auf der Homepage des ZGMP.



Grundlegende Ansatzpunkte und Bereiche von (Cyber-)Mobbing-Prävention¹ (Nikola Hahn-Hoffmann, Florian Wallner)

Dieser Beitrag soll einen kurzen, praktischen und evidenzbasierten Einblick zur Prävention von Mobbing aus der Perspektive der Ebenen ‚Individuum‘, ‚Gruppe bzw. Peer-Group‘ sowie ‚Strukturen und Prozesse‘ anbieten. Ausgehend von allgemeinen primärpräventiven Maßnahmen im Kontext der Schulentwicklung wird deren Verbindung zur Prävention von Mobbing dargestellt und weiter ausgeführt.

Grundlegende Ansatzpunkte und Bereiche von (Cyber-)Mobbing-Prävention

Explizite (Cyber-)Mobbing-Prävention legt den Fokus auf drei Bereiche - diese wurden bereits in einem Beitrag in dieser Publikation (Wallner, 2018 S. 90ff.) allgemein umrissen. Es handelt sich um die Bereiche der:

- Individuen
- Gruppen oder Peer-Groups und
- Strukturen oder Prozesse

Hier sollen sie aus der Perspektive der Prävention von Mobbing beleuchtet werden. Ein guter Ausgangspunkt bei Bemühungen um die Prävention von Mobbing ist, direkt beobachtbare, schädigende Handlungen klar zurückzuweisen sowie transparent und offen zu kommunizieren, dass Gewalt und Mobbing an dieser Schule keinen Platz haben. Kurz gesagt: Das ‚Null-Toleranz-Prinzip‘ gegenüber Gewalt zu leben. Es geht auch darum, Diversität als Bereicherung vorzuleben, Konflikte konstruktiv auszutragen und hierfür angemessene Settings, Räume und Ressourcen zur Verfügung zu stellen sowie Rahmenbedingungen für ein wohlwollendes Miteinander zu schaffen. Besondere Bedeutung hat die Vorbildwirkung der Lehrkräfte für die Schüler:innen. Ihre gelebte Haltung, ihr Vorbild im Umgang mit Unterschieden, herausfordernden Situationen und Konflikten, ihre wertschätzende und klare Kommunikation sind es, die das Soziale Lernen am stärksten und nachhaltigsten prägen (Downes & Cefai 2016; Burger et al. 2022; Veenstra et al. 2014).

Prävention auf Ebene der Personen

Für den Bereich der Individuen sind verschiedene Kompetenzen oder Vorgehensweisen hilfreich, um eine solide Grundlage eines gedeihlichen Miteinanders in einer Gruppe zu schaffen (Schubarth 2020; Wachs et al. 2016; Wallner 2018):

- Aufbau förderlicher Beziehungen, die als stärkend und emotional stützend wahrgenommen werden
- Persönlichkeitsstärkung sowie ein Hören der individuellen Bedürfnisse
- Gleichwürdigkeit als Prinzip in der Gesprächsführung mit Schüler:innen

- Ermöglichung sozialen und emotionalen Lernens im Sinne von Strategien zu Selbstregulation, Fähigkeit der Wahrnehmungsklä rung oder auch die Förderung von empathischem Verhalten
- Vermittlung eines positiven Leistungs- und Selbstkonzepts
- Vorleben konstruktiver Konfliktklä rung und wohlwollender Interaktion
- Die Arbeit an den individuellen Kompetenzen kann durch Professionalisierungsmaßnahmen für Pädagog:innen am Standort sowie explizite Förderung dieser Kompetenzen im täglichen Unterricht gezielt forciert werden.

Prävention auf Ebene der Gruppen oder Peer-Groups

Im Bereich der Gruppen oder Peer-Groups geht es um das Ermöglichen eines wohlwollenden Miteinanders. Die Stärkung der Individuen hat darauf natürlich Einfluss, sie berücksichtigt aber noch nicht die Dimension der Gruppe und ihrer Dynamiken. Es geht darum, einen klaren und verbindlichen Rahmen zu setzen, der Übergriffen und schädigenden Handlungen konsequent entgegenwirkt. Hier stellen sich diese ergänzenden Vorgehensweisen als hilfreich heraus (Schubarth 2020; Wachs et al. 2016; Wallner 2018; Downes & Cefai 2016; Burger et al. 2022; Veenstra et al. 2014):

- Sorgsame Gestaltung des ersten und vertieften Kennenlernens beginnend vom 1. Schultag in der 1. Klasse über alle Jahre hinweg (insbesondere auch bei Klassenzusammenlegungen oder Zu- und Abgängen)
- Maßnahmen zu Vertrauensaufbau und Förderung von Zusammenhalt innerhalb der Gruppe
- Schaffen eines Rahmens, in dem verbale, körperliche oder relationale Gewalt klar abgelehnt wird und prosoziale Verhaltensweisen aktiv gestärkt werden
- Regeln und Konsequenzen: Regeln geben den Handlungsspielraum in Gruppen vor und sollen sicheren Halt geben. Konsequenzen brauchen einen direkten Bezug zu den Regelüberschreitungen. Grundbedingung ist, dass das unerwünschte Verhalten abgelehnt wird und gleichzeitig die Person als ‚in ihrer Würde unantastbar‘ gesehen wird.
- Konstruktive Konfliktaustragung im sozialen System: Hier geht es darum, Konflikte als Lernanlässe zu begreifen und lösungsorientiert auszutragen. Direkt damit verbunden ist die am Standort gelebte Konfliktkultur. Die Vorbildwirkung der Lehrenden und anderer erwachsener Bezugspersonen ist hier wesentlich.
- Aufbau und Stärkung von Kooperationskultur: Kooperative Lernformen (z. B. offenes Lernen in Tandems oder Teams), demokratische Strukturen (z. B. Klassenrat, Schüler:innen-Parlament) oder Peer-Learning-Programme. Wichtig aus Sicht der Mobbingprävention ist, dass hier alle Schüler:innen in ihren unterschiedlichsten (kognitiven, emotionalen, sozialen...) Stärken wahrgenommen werden und diese individuell in die Gruppe einbringen können.

Prävention auf Ebene der Strukturen oder Prozesse

Der **Bereich der Strukturen oder Prozesse** setzt den Rahmen für die Wirkmöglichkeit der anderen beiden Bereiche in der Schule. Hier geht es beispielsweise um (Schubarth 2020; Wachs et al. 2016; Wallner 2018; BMBWF 2018; Leimer 2011; Jannan 2010; Alsaker 2017):

-
- das klare Bekenntnis aller zu Schule als sicherem Ort im Sinne des ‚Null-Toleranz-Prinzips‘ gegenüber Gewalt
 - eine Deklaration, dass Gewalt und Mobbing an der Schule keinen Platz haben (z. B. Anti-Mobbing-Regel in Leitbild, Pädagogische Leitvorstellungen, Klassenregeln etc.)
 - Schaffen von Strukturen zu Partizipation (z. B. Klassenrat, Schüler:innenparlament, niederschwellige Feedback- und Beschwerdemöglichkeit, Möglichkeit der Schüler:innen, sich in Peer-Projekten einzubringen etc.)
 - Aufklärung und Wissen über Mobbing wirkt präventiv. Ziel ist daher, eine dauerhafte Verankerung von Präventionsmaßnahmen in den Strukturen und Prozessen der Schule wie z. B.: regelmäßige Sensibilisierung der Schüler:innen durch (Cyber)Mobbing-Workshops oder Mobbing-Screenings, der Lehrenden in Konferenzen oder schulinterne Lehrkräfte-Fortbildungen, der Erziehungsberechtigten bei Elternabenden oder Vorträgen des Elternvereins.
 - Vorbereitung klarer Abläufe und Strukturen zur Vorgehensweise bei Verdacht auf (Cyber)Mobbing – Etablierung eines professionellen Case Managements

Was braucht eine nachhaltige Cyber-Mobbing-Prävention?

Jede Mobbing-Prävention ist gleichzeitig auch Cyber-Mobbing-Prävention, denn: Das Mobbing-system findet im digitalen Raum nur einen weiteren, potenziell noch schädlicheren Schauplatz. So bilden die Förderung von Selbstkompetenz, Empathiefähigkeit sowie Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz die Basis jeder wirkungsvollen Präventionsstrategie (Espelage & Hong 2016; Schultze-Krumbholz et al. 2012).

Gleichzeitig macht es Sinn, speziell für Cyber-Mobbing sowie andere mediale Gewaltformen spezifische präventive Maßnahmen umzusetzen (Pieschl & Porsch 2012; Hahn 2018).

Mediale Gewalt meint in diesem Zusammenhang einerseits die Darstellung physischer, psychischer oder sexueller Gewalt, die für Kinder/Jugendliche überfordernd bis schockierend oder traumatisierend wirken kann; andere mediale Gewaltformen wie Grooming, Trolling, Hate Speech und dgl. können sowohl ohne persönliche Beziehung auftreten als auch als Teil von Cyber-Mobbing mit einem Beziehungssystem im Hintergrund.²

Evidenzbasierte Ansatzpunkte zur Cyber-Mobbingprävention

Diesen Überlegungen entsprechend sind folgende evidenzbasierten Ansatzpunkte für zielführende Cyber-Mobbingprävention wichtig:

- Stärkung der Medien-Wirkungs-Kompetenz: Kindern und Jugendlichen soll kognitiv und emotional verständlich werden, dass die eigenen Handlungen im Netz bei anderen (vielleicht gar nicht bedachte oder gewollte) negative oder destruktive Wirkungen haben können. Eng damit in Verbindung ist das Training von Empathie – einem wichtigen Schutzfaktor sowohl im Kontext Cyber-Mobbing als auch im Kontext Präsenzmobbing.
 - Stärkung der technischen Medienkompetenz: Wie schütze ich meine persönlichen Daten und Passwörter, wie kann ich jemanden oder ungewünschte Inhalte blockieren und/oder melden?
-

Wie kann ich die Löschung von verletzenden Inhalten erwirken? Welche Sicherheitseinstellungen stehen zur Verfügung, wie wirken sie? Eine laufend aktualisierte Hilfestellung bieten die Saferinternet-Privatsphäre-Leitfäden zu gängigen Social Media Plattformen bzw. Messengern.

- Stärkung der rechtlichen Medienkompetenz: Lehrkräfte wie Schüler:innen und ihre Eltern sollten laufend erfahren und trainieren, was im Netz erlaubt ist, was problematisch wirken kann und was dezidiert verboten ist. Plattformen wie www.saferinternet.at (für Kinder/Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern) bieten niederschwellige, gut verständliche Angebote.
- Konkrete Ansprechpartner:innen bei Cyber-Übergriffen und medialer Gewalt am Standort
- Klares Commitment der Schulgemeinschaft, sensibel auf Cyber-Mobbing-Verdacht zu reagieren und frühzeitig Maßnahmen zu Abklärung und Intervention zu setzen
- Bewusstsein der Schule zur Verantwortung bei Cyber-Mobbing-Verdacht, der sich aus dem Schulkontext ergibt (z. B. Übergriffe in der Online-Klassengruppe) oder der den Schulkontext berührt (z. B. Mobbing spielt von einem Sportverein in das Schulleben hinein)

Hier finden Sie entsprechende Materialien, Informationen und Links zu Beratungsangeboten für den Bereich Cyber-Mobbing: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/inipro/cybermobbing.html>

Fazit

Es ist ersichtlich, dass allgemeine Primärprävention von Gewalt große Schnittmengen mit der konkreten Prävention von Mobbing aufweist. Hierbei ist es besonders wichtig, auch die Verschränkung digitaler und analoger Lebenswelten und somit die Verbindung von Mobbing und Cybermobbing in den Blick zu nehmen. Wie in den allgemeinen Ausführungen in dieser Publikation bereits dargestellt, kann nachhaltige Prävention von Mobbing dann gelingen, wenn sie im Rahmen eines standortspezifischen und partizipativen Schulentwicklungsprozesses geplant, entwickelt, implementiert und dauerhaft umgesetzt wird.

Literatur

- Alsaker, F. D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule* (2., unv. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- BMBWF (2018). *Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing*. Wien: BMBWF.
- Burger, C., Strohmeier, D. & Kollerová, L. (2022). Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. In *Journal for Youth and Adolescence* 51, S. 2312–2327.
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). *How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/0799.
- Espelage, D. & Hong J. (2016). Cyberbullying prevention and intervention efforts: Current knowledge and future efforts. In *The Canadian Journal of Psychiatry* 2017, Vol. 62.
- Hahn, N. (2018). Digital und analog – eine Lebenswelt: Cyber-Mobbing? In F. Wallner (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen - ÖZEPS.
- Jannan, M. (2010). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leimer, Ch. (2011). *Vereinbarungskultur an Schulen*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen - ÖZEPS.
- Pieschl S. & Porsch T. (2012). *Schluss mit Cybermobbing! Das Trainings- und Präventionsprogramm "Surf-Fair"*. Weinheim: Beltz.

-
- Schubarth, W. (2020). Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schultze-Krumbholz et al. (2012). Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, Ch. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*. 106. S. 1135 – 1143. 10.1037/a0036110.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen - ÖZEPS.

Hilfreiche Links

- www.saferinternet.at Pädagogische Fachstelle für digitale Medien - Saferinternet.at unterstützt vor allem Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrende beim sicheren, kompetenten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien. Die Initiative wird von der Europäischen Union im Rahmen des „Digital Europe/Safer Internet“-Programms umgesetzt.
- www.saferinternet.at/privatsphaere-leitfaeden Safer Internet-Privatsphäre-Leitfäden zu gängigen Social Media Plattformen bzw. Messengern.
- www.schau-hin.info/ Elternratgeber für Medienbildung – Kooperation von Familienministerium, öffentlich-rechtlichen TV-Sendern und Gesundheitskasse in Deutschland.
- www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/inipro/cybermobbing.html Materialien, Informationen und Links zu Beratungsangeboten für den Bereich Cybermobbing – BMBWF.

Endnoten

- ¹Dieser Beitrag wurde inhaltlich angepasst bereits als Pre-Print im MOOC Kinderschutz des BMBWF seitens des Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung an der PPH Burgenland als Unterlage zur Verfügung gestellt.
- ²Mehr zum Themenfeld „mediale Gewalt“ finden Sie beispielsweise bei www.saferinternet.at.



Verdacht auf (Cyber-)Mobbing: Die „hilfreiche“ Haltung, erste Schritte und professionelle Intervention (Nikola Hahn-Hoffmann)

Dieser Beitrag soll eine praktische, erfahrungs- und evidenzbasierte Unterstützung bei Verdacht auf (Cyber-)Mobbing geben: Die Basis dazu bildet eine grundlegende „hilfreiche“ Haltung. Sie wird an einigen Eckpunkten skizziert und in Bezug auf Mobbing(verdacht) konkretisiert.

Professionell geplante und lösungsorientierte Kommunikation nach innen und außen, erprobte Vorgehensweisen bei Mobbing(verdacht) im Rahmen eines professionellen Case Managements und erste Schritte in der Intervention sollen anschließend praxisnah und anschaulich zu mehr Handlungssicherheit beitragen. Dies geschieht entlang des Ablaufplans aus dem Leitfaden „Mobbing an Schulen“ (BMBWF 2018): Erprobte Schritte und Vorgehensweisen werden dargestellt und praxistauglich erläutert. Dies erfolgt auf Basis der Praxiserfahrungen der Autorin, einschlägiger Fachliteratur und gestützt auf aktuelle Forschungsergebnisse.

Ergänzender Hintergrund dieses Beitrags sind evidenzbasierte Grundlagen der (Cyber-)Mobbing-Prävention im vorangegangenen Kapitel, sowie der Kinderschutz MOOC #1 des BMBWF (2023) (insb. Modul 4, etivities #2 und #4 Hahn-Hoffmann/Wallner und etivity #3 Buchegger).

Die hilfreiche Haltung bei Mobbingverdacht: Zentrale Bausteine und Umsetzung im praktischen Alltag

Folgende Bausteine einer hilfreichen Haltung bei Mobbingverdacht, Mobbing/Cybermobbing wie auch in anderen Gewaltsituationen sind ganz generell grundlegend für gelingende Beziehungsgestaltung und bilden damit eine wesentliche Basis für die pädagogische Arbeit, insbesondere auch in krisenhaften Situationen. Ihre theoretische Fundierung findet sich in den Ansätzen der Systemischen Pädagogik und Beratung genauso wie in der Positiven Psychologie und einigen anderen Denkschulen (Baumer 2021; Hubrig 2010 und 2017; Renoldner et al. 2007; Seligman 2011).

Unterscheidung von Verhalten und Person

Kindern und Jugendlichen in ihrer Rolle als Schüler:innen in entsprechender Wertschätzung und in Anerkennung der Würde ihrer Person zu begegnen ist ein angemessen hoher Anspruch, handelt es sich doch um ein Menschenrecht: Art. 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. (...)“ Diesem Ziel in der täglichen pädagogischen Arbeit gerecht zu werden, d. h. auch bei Stress und Konflikt die Würde der Person uneingeschränkt zu achten, den Kindern und Jugendlichen in „Gleichwürdigkeit“ (Juil & Jensen 2009, S. 75) zu begegnen ist keine leichte Aufgabe und erfordert ein gewisses Maß an Selbstreflexion, Empathie und Selbstwertschätzung.

Hilfreich und notwendig ist in diesem Zusammenhang die klare Unterscheidung zwischen der Würde der Person und ihrem (bei Mobbing schwer destruktiven) Verhalten. In diesem Sinne pädago-

gisch professionell handelt, wer eine gleichwürdige, akzeptierende Haltung und Kommunikation gegenüber der Persönlichkeit von Kindern/Jugendlichen lebt – ebenso gegenüber ihren erwachsenen Bezugs- und Erziehungspersonen (Juil & Hensen 2009; Mitschka 2016; Hubrig 2017).

Gleichzeitig braucht es gerade im Fall von Konflikt und Mobbing(verdacht) absolut klare und deutliche Rückmeldung zum verletzenden oder grenzüberschreitenden Verhalten, in einer klaren Führungshaltung (Rosenberg 2005; Renoldner et al. 2007; Herrmann 2018).

Diese Rückmeldung besteht aus einer

- direkten Beschreibung des (verletzenden bis zerstörerischen) Verhaltens,
- das umgehend (z. B. mit Hinweis auf die Klassenregeln) zu stoppen ist,
- ev. zusätzlich einer Ich-Botschaft (die die eigene emotionale Betroffenheit zum Ausdruck bringen kann),
- einer lernförderlichen und zielorientierten Beschreibung des Verhaltens, das stattdessen gezeigt werden soll.

Ein Beispiel aus einer 2. Klasse Volksschule:

Jan und Ömer machen es sich seit zwei Tagen zum Spaß, Jasper bei nahezu jeder sich bietenden Gelegenheit auszuschließen, ihn anzurempeln, ihm Tiernamen zu geben.

Eine klare Rückmeldung seitens der Lehrkraft unter vier bzw. sechs Augen, die ganz klar zwischen Verhalten und Würde der Person unterscheidet, könnte beispielsweise sein:

„Jan und Ömer! Wenn ich sehe, wie ihr Jasper seit Tagen oft nicht mitmachen lasst; wenn ich beobachte, wie ihr ihn beim Vorbeigehen anrempelt, auch wenn genug Platz ist; und wenn ich höre, welche Namen ihr ihm gebt (= Beschreibung des beobachtbaren Verhaltens, ohne Be- oder Abwertung von Jan oder Ömer), dann ist klar, dass das alles gegen unsere Klassenregeln verstößt... stoppt das jetzt und sofort! (Klares Bekenntnis zu Null-Toleranz bei Gewalt.)

Mir tut so etwas innerlich weh zu hören und sehen / So ein Verhalten macht mich betroffen. (die eigene Emotion mitteilen – keine Abwertungen und Bewertungen wie z. B. „Das nervt!“ oder „Ihr nervt mich!“ oder „Das finde ich gemein – lasst Jasper in Ruhe!“, sondern eigene Gefühle klar verständlich kommunizieren.)

Bitte geht mit ausreichend Abstand vorbei, ladet Jasper so wie alle anderen auch immer wieder Mal zum Mitmachen ein und nennt jedes Kind – auch Jasper – mit dem Namen, mit dem es angesprochen werden möchte. So haben wir es für unsere Klasse vereinbart.“

Diese klare innere und äußere Haltung in Verbindung mit beschreibender statt bewertender Kommunikation zu verinnerlichen und regelmäßig zu üben ist eine wesentliche Grundvoraussetzung für gelingende Beziehungen im pädagogischen Alltag, insbesondere in Stresssituationen und bei Regelverletzungen sowie Fehlverhalten (Hergovich & Mitschka 2008; Renoldner et al. 2007; Juil & Jensen 2009).

Pädagog:innen, die sich diese klare Trennung von Verhalten und Person in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit immer wieder bewusst machen und leben, haben eine gute Chance, auch in der herausforderndsten Situation darauf zurückgreifen zu können.

Wie kann das konkret gelingen? Die Persönlichkeit von Schüler:innen in ihrem So-Sein akzeptierend wahrzunehmen, vielleicht einmal und immer wieder auch die persönlichen Stärken und Potenziale benennen (Seligman 2011), die Beziehung stärkende Botschaften senden (Bsp.: Karol, dein fröhliches Lachen ist wirklich ansteckend! Oder einfach: Karol, schön dass du heute so aktiv dabei bist! Oder: Super, dass du in meiner Klasse bist!).

Das Verhalten (also das konstruktive oder destruktive Tun oder Nicht-Tun) getrennt von der Person rückzumelden lässt die Persönlichkeit unbewertet (und unbeschadet).

Wenn es um eine Verhaltensänderung geht, könnte die Lehrkraft sagen: Karol, bitte kannst du deine Jacke auf den Haken und die Schuhe an ihren Platz bringen? (Und nicht: Karol, jetzt sei bitte ordentlich/du bist schon wieder so schlampig) Oder: Annika, ich sehe du schaust aus dem Fenster. Deine Aufgabe ist, das zweite Beispiel zu lösen. Kannst du bitte anfangen! Oder: Fang jetzt an! (und nicht: Annika, du bist schon wieder so verträumt! / Annika, ist dir langweilig? / Annika, du bist wohl nicht ausgeschlafen? Annika, Traumfräulein, bist du heute faul...)

Beschreibend das Verhalten mit klarem Ziel („was stattdessen sein soll“) rückzumelden ohne die Würde der Person durch Be- oder Abwertungen oder Etikettierungen, durch vielleicht lustig gemeinte, aber zynische oder ironisch ankommende Kommentare zu verletzen: Das stärkt die Beziehung – eine der nachweislich mächtigsten Quellen von gelingendem Lernen (Hattie 2009; Hergovich & Mitschka 2008).

Warum fällt das auch gut trainierten Pädagog:innen nicht immer leicht?

In herausfordernden Situationen ist die klare Trennung von Verhalten und Person oft nicht so einfach umzusetzen. Je mehr aufgeregte und belastende Emotionen im Fall von Grenzverletzungen/Übergriffen/Gewalt spürbar werden, insbesondere bei Verdacht auf Mobbing oder Cybermobbing, desto schneller können auch Lehrkräfte in Verhaltensmuster wie Beschimpfung, Abwertung und direkte Kritik der Persönlichkeit kippen.

Warum ist das so? Eine mögliche Erklärung liefert Joachim Bauer: In Fällen von Stress oder Krisensituationen greifen Menschen unbewusst auf ihre „gut gelernten“ Stressmuster zurück, die einem professionellen Anspruch häufig alles andere als gerecht werden. Insbesondere auch durch die „Verschiebung der Aggression“, wenn wir also Übergriffe/Verletzungen an anderen Menschen beobachten oder erfahren, diese durch die Arbeit der Spiegelneurone selbst als Schmerz spüren, können wir aggressive Gefühle gegenüber z. B. den mobbenden Kindern/Jugendlichen entwickeln (Bauer 2011, S. 57ff.; Bauer 2006).

Dann wird mitunter reflexartig abgewertet, in Stereotype eingeordnet, beschämt, laut und beschuldigend zurechtgewiesen, möglicherweise den eigenen aggressiven Emotionen freier Lauf gelassen, vermeintlich zum Wohl des betroffenen Kindes, wohl auch zur eigenen Entlastung (siehe Aggressions-Verschiebung)

und offiziell zur Wiederherstellung von Ordnung und Gerechtigkeit entlang der Verhaltensvereinbarungen. Insbesondere bei Mobbing(verdacht) zeigt sich, dass damit das Mobbingssystem keinesfalls aufgelöst oder die negativen Verhaltensweisen wirksam gestoppt werden könnten. Es braucht gezielte, methodisch fundierte und empirisch belastbare Verhaltensweisen bzw. Strategien, um Mobbingssysteme aufzulösen und um wieder ein nachhaltig prosoziales Miteinander zu ermöglichen.

Ein wirksamer Weg, selbst in Stresssituationen konsequent zwischen dem destruktiven Verhalten und der Würde der Person (auch, wenn sie aktuell als „Mobber:in“ gesehen wird) zu trennen, liegt in konsequenter Reflexion der eigenen Stressmuster und Menschenbilder, im Training von lösungsfokussierter und ressourcenorientierter Gesprächsführung und regelmäßiger Intervention und/oder Supervision.

So kann eine Lehrkraft auch gegenüber einer Schülerin, die z. B. eine Klassenkollegin ‚aggressiv mobbt‘ und wo erschreckende Chat-Verläufe als Beweise vorliegen und „automatisch“ unangenehme Gefühle wie Wut oder Aggression entstehen können, noch immer die nötige Wertschätzung der Person gegenüber halten und sogar ausdrücken; gleichzeitig das aggressive Verhalten klar zurückweisen und stoppen, konkret rückmelden was stattdessen erwartet wird und – akzeptierend und in möglichst großer Ruhe und Gelassenheit – angemessene Formen von Ausgleich bis Wiedergutmachung einfordern. Hinweis: Im Artikel von Dominik Weghaupt finden sich hilfreiche Ansatzpunkte und Hinweise auf dem Weg zur Achtsamen Pädagogik, die in diesem Zusammenhang eine gute Unterstützung sein können (Weghaupt, diese Publikation, S. 126).

Weitere wesentliche Gründe für eine gleichwürdige Haltung bei Mobbing(verdacht)

Im Fall von Mobbing bestehen neben der Einhaltung von Menschenrechten und der Wahrung einer humanistischen Grundhaltung zwei weitere wesentliche Gründe, die Würde der Täter:innen, der Aggressor:innen zu schützen, ihre Integrität als Person nicht (ebenso) zu verletzen.

Einerseits ist es zentral, die Beziehungsebene nicht unnötig zu gefährden, sondern zu stärken: Sie ist eine wichtige Ressource und Voraussetzung zur Kooperationsbereitschaft und Motivation der Täter:innen, die destruktiven Verhaltensweisen umgehend zu stoppen und prosoziale Aktionen zu setzen. Dieses zentrale Ziel jeder Mobbing-Intervention sollte immer im Auge behalten werden. Eine klare Trennung zwischen der Person und ihrem destruktiven Verhalten ermöglicht, in hilfreicher Verbindung zu bleiben, die Beziehung „zu halten“.

Andererseits wäre eine Abwertung/Beschimpfung/Beschädigung der Menschenwürde der Täter:in – schlimmstenfalls noch vor anderen Schüler:innen - nichts als unreflektierte Aggression und Rache für die vom Mobbing betroffene Person. Damit wäre die gut gemeinte Reaktion erst recht wieder eine Grenzverletzung/ein Übergriff/Gewalt durch die – per Definitions- und Positionsmacht - stärkere Lehrkraft; also alles andere als ein konstruktives Vorbild. Wir würden so gesehen die geniale Chance verpassen, ein nachahmenswertes Modell einer Begegnung von destruktivem Verhalten vorzuleben.

Perspektivenwechsel und „Für-möglich-Halten“

Es ist essenziell, im Fall von wiederholt beobachtbaren oder auch nur einmalig vorkommenden Übergriffen oder Gewalt - ja selbst bei nur diffus wahrnehmbaren Grenzverletzungen - Mobbing und Cybermobbing immer auch für möglich zu halten:

Bei Mobbing handelt es sich um systematischen Machtmissbrauch, der seine stärksten Ausprägungen in „geheimer Atmosphäre“ entwickeln kann (BMBWF 2018; Schubarth 2013; Jannan 2012). Je verdeckter und versteckter agiert werden kann – besonders in erwachsenenfreien Räumen und damit auch in der Online-Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen – desto stärker und oft eskalierender entwickelt sich das Mobbingsystem, kann sich immer weiter ausbreiten und/oder verfestigen. Bei Bedarf wird seitens der Schüler:innen einiges an Energie dafür aufgewandt, um das Mobbing geheim zu halten, die erwachsenen Bezugspersonen wenn nötig auch aktiv zu täuschen. Schnell wird Druck nach innen aufgebaut, sollte jemand überlegen, Erwachsene zu Hilfe zu holen: Und wer will schon „die Petze“ oder „der Verräter“ sein.

Dieses Verhalten hat – siehe Trennung von Verhalten und Person – keinesfalls etwas mit einem „schlechten“ Charakter oder „Falschheit und Verlogenheit“ zu tun. Es ist dem System Mobbing immanent und so gesehen eine Voraussetzung, damit es sich etablieren kann. Kinder und Jugendliche wissen meist genau, was sie tun und sagen bzw. nicht tun und sagen müssen, um keinen Verdacht zu erregen. Da wird z. B. die gemobbte Schülerin demonstrativ hörbar eingeladen mitzuspielen, da werden plötzlich Entschuldigungen für heruntergeworfene Schulsachen ausgesprochen und eilfertig mitgeholfen, sie wieder einzusammeln usw. Gleichzeitig werden kleinste Regelbrüche des gemobbten Kindes regelmäßig von der Lehrkraft gut hörbar angeprangert, positives Verhalten ignoriert. Die Zielperson des Mobbings weiß nun nicht mehr, was ehrlich gemeint ist und was nur der Tarnung dient. Aber auch sie selbst möchte häufig auf keinen Fall offensichtliche Hinweise für ihre schwierige Lage geben; die Angst noch stärker in Bedrängnis zu kommen ist oftmals einfach zu groß.

Aus diesen Gründen ist es eine wichtige – wenn nicht überhaupt die wichtigste – Maßnahme in der Sekundärprävention zu etablieren, dass „Hilfe holen“ keine Schwäche, sondern eine absolute Stärke darstellt. Dass die Meldung von Mobbing oder einem Mobbing-Verdacht an eine erwachsene Person keine freiwillige Aktion, sondern eine gemeinschaftliche Verpflichtung derjenigen darstellt, die es mitbekommen – einfach schon, um die Einhaltung der Menschenrechte in der Klasse zu sichern bzw. wiederherzustellen. Dabei ist es zentral, dass alle Schüler:innen wissen, was genau Mobbing ist und was nicht; und, dass es kompetente und leicht erreichbare Ansprechpersonen in der Schule gibt, an die man sich vertrauensvoll wenden kann, um den Mobbingverdacht zu melden: Unbemerkt von den anderen und damit ohne Sorge um die eigene Sicherheit.

Besondere Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte verdienen in diesem Zusammenhang Schüler:innen, die in sozialen Situationen übermäßig aggressives oder provokantes Verhalten zeigen, z. B. überraschend heftig auf eine auf den ersten Blick harmlose Bemerkung oder Geste/Mimik eines Mitschülers reagieren. Häufig sind sie selbst die von Mobbing Betroffenen, die immer wieder durch den permanenten Druck aus für Lehrkräfte scheinbar minimalem Grund „explodieren“. Wenn die Lehrkraft diese „Einladung“ annimmt und sich zu einer entsprechenden Bemerkung hinreißen lässt oder ebenso emotional reagiert und regelmäßig, ohne die Dynamik zu reflektieren, streng diszi-

pliniert (im worst case die Person abwertet, statt deren Verhalten zu beschreiben und zu stoppen), dann wird sie unfreiwillig Teil des Mobbingsystems. Olweus (1995, S. 64) bezeichnet diese Kinder und Jugendlichen als „provokierende Opfer“, die versuchen, die Anwesenheit der Lehrkraft zu nutzen, um indirekt auf ihre hilflose Lage aufmerksam zu machen.

Aus diesen Gründen lohnt es sich in jedem Fall, in gruppendynamisch aufgeregten Klassensituationen, bei Konflikten und generell bei Grenzverletzungen/Übergriffen/Gewalt die **Gewaltform (Cyber-)Mobbing immer auch für möglich zu halten**. Das bedeutet nicht, jede Regelverletzung durch die Mobbingbrille zu betrachten, sondern: Mobbing immer auch als eine mögliche Erklärung für Übergriffe zu sehen, damit eine automatische bzw. reflexartige Einordnung in Aggressor und Zielperson zu hinterfragen, ganz bewusst die Perspektiven zu wechseln und – am besten in Kooperation mit anderen Klassenlehrkräften in einem 4-6-8 Augenprinzip – zu überlegen, ob die Systematik auch eine völlig andere als die auf den ersten Blick naheliegende sein könnte.

Dabei hilfreiche Tools wie Reframing oder systemische Fragehaltung und -technik finden sich in der einschlägigen Fachliteratur zu systemischer Beratung im Schulkontext (Mitschka 2016; Molter & Nöcker 2015; Schmitz 2016; Radatz 2002) und können im Zuge einer vertiefenden Aus- und Weiterbildung professionalisiert werden.

Beschreibung – Hypothesen – Bewertung

Im Vorangegangenen wurde gezeigt, dass es ein erster wichtiger Schritt ist, so bewertungsfrei wie möglich zu beschreiben, was aus den unterschiedlichen Perspektiven beobachtbar/wahrnehmbar ist. Anschließend kann eine größere Zahl von möglichst unzensurierten Hypothesen gebildet werden. Auf dieser Basis erfolgt eine Bewertung der Situation (Renoldner 2007).

Leitfragen im Kontext Konfliktodynamik oder Mobbingverdacht könnten dabei sein: Was tun die einzelnen Beteiligten – und was tun sie nicht? Wann (z.B. in welchen Situationen, wann im Unterrichtsablauf) erfolgen diese beobachtbaren Handlungen (auch Gestik, Mimik, Körpersprache) und hörbaren Aktionen (Aussagen, Fragen, Laute/Geräusche usw.)? Wer ist aktiv beteiligt, wer sieht wie (begeistert? verunsichert? ängstlich?) zu, wer bemerkt das vielleicht noch, wer (scheinbar?) nicht? Welche unterschiedlichen Reaktionen sind beobachtbar? Wer unterstützt diese Handlungen (z.B. durch Lachen, Beifall, aktives Mitmachen, eigene Aktionen)? Wer versucht (die Akteure, die Zuschauenden, vielleicht auch mich als Lehrkraft) abzulenken? Wann und wie und mit wem passieren diese beobachtbaren Handlungen/Aktionen häufiger, wann seltener? Wie haben sich diese Phänomene im Zeitablauf entwickelt? usw.

Beobachtungen auf diese Art zu sammeln, erhöht natürlich zuerst einmal die Komplexität, kann unsere Ambivalenzen und Unsicherheiten noch verstärken. Wenn diese von verschiedenen Lehrkräften zusammengetragen werden und auf Basis dieser unterschiedlichen Perspektiven erste Bewertungen der Situation erarbeitet werden, sind diese dafür meist tragfähiger und valider. Beobachten – Beschreiben – Hypothesisieren – Bewerten weitet unseren Blick und ermöglicht, auch gut verdeckten Konflikt- oder Mobbing-Systemen auf die Spur zu kommen (Renoldner 2007).

Dennoch bleibt es ein wichtiger Grundsatz, immer auch andere Bewertungen für möglich zu halten und sich klar zu sein, dass Beobachtungen in dynamischen Systemen wie einer Klasse als Momentaufnahme zu sehen sind. Dies wiederum zeigt, dass kontinuierliche und strukturierte Beobachtung einer Klasse durch das Lehrkräfteteam auch primärpräventiv sehr hilfreich sein kann.

Zusammenarbeit mit Kolleg:innen – Austausch und Unterstützung

Wie in den vorangegangenen Punkten mehrfach angeklungen: Gerade im Bereich der Mobbing- und Gewaltprävention und -intervention ist Kooperation im Lehrkräfte-Team eine notwendige Voraussetzung für möglichst nachhaltige Lösungen: Es braucht die verschiedenen Wahrnehmungen und Perspektiven, das kritische und relativierende Abwägen von mehreren Lehrkräften, die unterschiedlichen Beobachtungen aus den verschiedensten Situationen im Schulalltag. Darum kann nachhaltige Mobbingprävention und insbesondere Mobbingintervention nur schwer von externen Expert:innen im Alleingang durchgeführt werden, sondern braucht zumindest eine intensive Abstimmung und Unterstützung durch Klassenvorständ:in und weitere Lehrkräfte der Klasse.

Abgesehen davon wirkt Teamwork im Lehrkräfteteam wesentlich stärker auf die Gruppe/Klasse als pädagogische Alleingänge: Beispielweise wäre das gemeinsame Erarbeiten von Klassenregeln unter Einbeziehung des gesamten Lehrkräfte-Teams ein großer Verstärker, damit diese Vereinbarungen auch tatsächlich als wertvoll und relevant erlebt werden. Insbesondere dann, wenn alle Kolleg:innen die Einhaltung dieser Regeln auch konsequent und verlässlich verfolgen (Wallner & Hahn-Hoffmann, diese Publikation, S. 144).

Regelmäßiger Austausch über die Dynamik in der Klasse, Fallbesprechungen zu einzelnen Schüler:innen oder Gruppen bei besonderen Bedürfnissen oder Vorkommnissen, die Abstimmung des täglichen Classroom Managements quer über das Klassenkollegium – all das zeigt in einer Klasse Wirkung: Es wird für die Kinder und Jugendlichen spürbar, dass die Erwachsenen miteinander reden und an einem Strang ziehen. Das schafft Klarheit, Sicherheit, Struktur und Verlässlichkeit - und damit eine wesentliche Grundlage für ein freundliches und konstruktives Miteinander in der Klasse (Hubrig 2017).

Abgesehen davon ist regelmäßige, strukturierte und professionelle Kooperation im Klassenlehrkräfte-Team sowie im gesamten Kollegium nachweislich gesundheitsfördernd und stressreduzierend für alle Lehrkräfte – damit ein Gebot der Stunde in herausfordernden Zeiten von Lehrer:innenmangel und multiplen Krisen (Kretschmann 2012).

Ressourcenorientierung

Im Gespräch mit mobbenden Schüler:innen genauso wie mit von Mobbing betroffenen Kindern und Jugendlichen ist es hilfreich, auf vorhandene (wenn auch eventuell schon seit längerem nicht gezeigte oder sichtbare) Ressourcen hinzuweisen. Diese können dadurch auf eine Art „sichtbar(er)“ oder (wieder leichter) verfügbar gemacht werden: Durch das Benennen der Stärken/Fähigkeiten/vergangenen Erfolge der Kinder und Jugendlichen „erinnern“ wir diese gleichsam daran, dass sie diese Ressourcen zur Verfügung haben und wir senden die Botschaft, dass wir sie trotz Krise/Fehl-

verhalten in ihrem Potenzial sehen. (Hinweis: Diese Grundhaltung findet sich in der systemischen Pädagogik genauso wie in der Positiven Psychologie – siehe Hubrig & Herrmann 2014, Renoldner et al. 2007, Seligman 2011 u.v.m.)

Wenn wir die Ressourcen unseres Gegenübers ansprechen und diese damit vielleicht sichtbarer und zugänglicher werden, unterstützt das einerseits die Akteur:innen in ihren Möglichkeiten, das Mobbing rasch zu stoppen und in ihre Verantwortung und in ein klares Commitment für Verhaltensänderung zu gehen; andererseits unterstützt es genauso Betroffene, aus der Ohnmacht und Hilflosigkeit „aufzutauchen“, die eigene Mächtigkeit und die eigenen Möglichkeiten zu bemerken und sich – mit Unterstützung und aus eigener Kraft - wieder aufzurichten.

Ressourcenorientierung stärkt generell die Selbstwirksamkeit und Resilienz jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers und damit das gesamte Klassensystem (Hubrig 2010; et al. 2007).

Lösungsorientierung

In manchen Mobbing(Verdachts-)Fällen erweist es sich in der Praxis als sehr zielführend und schnell wirksam, wenn wir den „radikal“ lösungsorientierten Interventions-Ansatz von George Robinson & Barbara Maine verfolgen (Blum & Beck 2014). Der mittlerweile sehr bekannte „no-blame-approach“ zielt darauf ab, möglichst schnell die Mobbingdynamik zu unterbrechen und soziales, unterstützendes Verhalten auszulösen. Das gelingt – oft überraschend – durch die Momente von

- Beziehungsstärkung (Wertschätzungen und positive Erfahrungen aus der Vergangenheit sowie Beziehungserfahrungen werden rückgemeldet),
- Ressourcenfokus (die Stärken der einzelnen Mitglieder der Support-Group werden gut vorbereitet vorgetragen – als Motive, warum gerade sie eingeladen wurden) und
- Lösungsfokus: Es geht ungewöhnlicherweise nicht darum herauszufinden oder zu benennen, wer welchen Übergriff oder welche Gewalthandlung begangen hat, sondern: Die beziehungsstärksten Lehrkräfte (Klassenvorständ:in, Lehrkraft mit hohem Wochenstundenanteil und/oder näherer Beziehung mit der Klasse) teilen ihre Sorge um das betroffene Kind, bitten die eingeladenen Kinder um Unterstützung – es wird also eine Support-Group etabliert. Dabei wird sozusagen die Stunde „Null“ ausgerufen und gemeinsam oder einzeln überlegt sowie in der Gesprächsgruppe öffentlich deklariert, was jede und jeder ab sofort anders, nämlich prosozial und unterstützend, machen wird (oder was er oder sie ab sofort lassen wird.)

Der no-blame-approach als Interventionsansatz bei Mobbing nutzt einerseits die Beziehung der Lehrkräfte mit ihren Schüler:innen und benötigt gleichzeitig eine ausreichendes Maß an ressourcen- und lösungsfokussierter Gesprächsführungskompetenz. Dazu wird bei Bedarf die Kooperation mit (externen oder internen) Expert:innen empfohlen (Blum & Beck 2014).

Ganz grundsätzlich ist sowohl im Konfliktfall als auch im Verdachtsfall bei (Cyber-)Mobbing eine konsequent lösungsorientierte Haltung „state of the art“: Anstatt das Problem lange zu besprechen und zu analysieren oder zu umkreisen bzw. in eine Problemtrance zu kippen, werden nur so viele Informationen und Perspektiven aus dem Konflikt- oder Mobbingssystem in die Klärung hereingeholt, wie für einen ausreichend stabilen Überblick, darauf aufbauende Interventionsplanung und

nachhaltige Lösung wichtig sind. In einer systemisch-konstruktivistischen Haltung (in der es keine endgültigen und allgemeingültigen Wahrheiten geben kann) macht es keinen Sinn, die Ursache oder den Ablauf rekonstruieren zu wollen – denn dieser existiert nicht bzw. in vielen verschiedenen Perspektiven. Vielmehr wird von Anfang an die mögliche Lösung in den Blick genommen – natürlich nicht, ohne den Betroffenen und Beteiligten aktiv zuzuhören und ihre Emotionen wahrzunehmen, anzuerkennen, Grenzen klar einzufordern und Übergriffe konsequent und wirkungsvoll zu stoppen.

Ergänzende Informationen zur Prüfung von eventuell notwendigen rechtlichen Schritten finden Sie im Leitfaden „Mobbing an Schulen“ (BMBWF 2018).

Selbstfürsorge bzw. Selbstachtsamkeit

Wer mit Schüler:innen arbeitet, erlebt sich mehr oder weniger deutlich in einer tragenden, haltenden und gebenden Rolle. Damit die körperliche und mentale Gesundheit als Lehrkraft langfristig erhalten werden kann, braucht es regelmäßig Pausen, Erholung und Ausgleich. Diese für sich selbst und immer wieder auch mit und für Kolleg:innen (vielleicht als kollegialer „reminder“) einzufordern und umzusetzen ist ein wesentlicher Faktor, damit die pädagogische Arbeit gerade in krisenhaften Situationen und bei herausfordernden Themen gelingen kann.

Reflexion: Notieren Sie – wenn sie möchten – Ihre Antworten auf folgende Reflexionsfragen:

- Wann haben Sie sich heute, gestern, diese Woche, letzte Woche, letzten Monat etwas Gutes getan, um sich wieder aufzutanken, den Kopf freizubekommen, sich zu entspannen und mental und physisch gesund zu bleiben?
- Was tun Sie sich genau heute noch Gutes, bis Sie am Abend schlafen gehen? Und in welcher Weise/worin stärkt und unterstützt Sie das bei Ihrem Ziel, aktive Selbstfürsorge zu betreiben? (sprich: Was genau haben sie konkret davon?)
- Wenn Sie selbst noch keine Selbstfürsorge-Zeiten einplanen: Wer macht dies dann vielleicht für Sie? Und wie könnten Sie diese selbstbestimmte Aufgabe wieder zu sich holen?
- Wie (oft) leben Sie ihren Schülerinnen und Schülern Selbstfürsorge und Selbstachtsamkeit vor, implizit und explizit? Notieren sie konkrete Beispiele, wo Sie Vorbild sein wollen/können.
- Welche ihrer Klassen oder Schüler:innen hat in Ihrer Wahrnehmung aktuell den größten Stress zu tragen? Und welche Maßnahme zum Thema Selbstfürsorge könnten Sie daher ergreifen?

Selbstreflexion als professionelle Basis - Intervision und Supervision

Gerade im Bereich der Gewalt- und Mobbingprävention sowie im Konfliktmanagement gehört es zur professionellen Arbeitsweise, sich über aktuelle Fälle oder Vorkommnisse strukturiert und regelmäßig auszutauschen. Dies stärkt sowohl die Qualität der Prävention als auch der Intervention und dient gleichzeitig der Psychohygiene der beteiligten Pädagog:innen.

Intervision – auch als kollegiale Beratung bekannt – ist ein fachlicher Austausch auf Augenhöhe. Sie erweist sich besonders hilfreich in herausfordernden Situationen oder Konfliktfällen sowie bei Mobbingverdacht bis hin zu Mobbing. Sie stärkt zudem den Teamgeist und das Vertrauen der Kol-

leg:innen untereinander. Wichtig ist ein klarer Rahmen hinsichtlich Zeit, Ort, Ziel und Struktur der gemeinsamen Sitzungen. Ein:e Teilnehmer:in kann die Gastgeber:innen-Rolle übernehmen und auf die Struktur und die Zeit achten. Diese Funktion kann genauso von der Gruppe an sich übernommen werden.

Eine kollegiale Supervisionsgruppe gibt sich meist selbst eine bestimmte Struktur z. B. mit Hilfe eines Leitfadens, der durch die Sitzung führt und an den sich alle halten wollen: Das können beispielsweise die Einstiegsrunde, das Sammeln der aktuelle (Vor-)Fälle und Herausforderungen oder offenen grundsätzlichen Fragen, die Entscheidung über die Reihenfolge der Themen, das Bearbeiten der einzelnen Themen und ein(e) kurze(s) Abschlussrunde/-ritual sein. Alle Teilnehmenden halten sich an die Vorgehensweisen und sind gleichberechtigt (Schlee 2019).

Gerade im Fall von Mobbing(verdacht) hat es sich als hilfreich erwiesen, schon zu Beginn, eventuell während der einzelnen Schritte, spätestens aber nach Abschluss des Falles gezielt Intervision (bei Möglichkeit auch Supervision) in Anspruch zu nehmen: Einerseits für die eigene Psychohygiene, eine Entlastung und Abrundung aus dem Fall; andererseits auch, um aus den geteilten und gemeinsam reflektierten Erfahrungen für einen zukünftigen Mobbingfall zu lernen, die Abläufe vielleicht effizienter oder klarer zu gestalten oder die Verantwortung der Intervention und Nachsorge auf mehrere oder andere Schultern zu verteilen.¹

Vorgehensweisen und ergänzende Überlegungen entlang des Ablaufmodells in 5 Schritten

In diesem Kapitel werden entlang des 5-Schritte-Ablaufmodells im Leitfaden „Mobbing an Schulen“ des BMBWF (2018) genauere Vorgehensweisen und ergänzende Perspektiven aufgezeigt. Den Leitfaden finden Sie zum Download z. B. unter www.schulpsychologie.at.

Folgende Abbildung aus diesem Leitfaden bildet die Struktur für das folgende Kapitel:



Abb. 1: „Ablaufmodell in 5 Schritten“, Original in: Leitfaden Mobbing an Schulen (BMBWF 2018, S. 15)

Schritt 1: Wir übernehmen Verantwortung

Dank der Verpflichtung zur Erarbeitung und Implementierung eines Gewaltschutzkonzepts an allen Schulen durch die im Nationalrat beschlossene Änderung des SchUG (OTS Pressemeldung Okt. 2023) entsteht eine neue Möglichkeit, Gewaltschutz umfassend und standortspezifisch anzugehen. Das Gesetz für verpflichtende Schutzkonzepte für alle Schulen in Österreich baut nahtlos auf der nationalen Strategie zur Gewaltprävention (BMBF 2015) auf.

Allerdings: Den gesamten Lehrkörper inklusive sämtliches nichtpädagogisches Schulpersonal vom Reinigungsteam bis zur Buffet-Bedienung in eine aktive Verantwortung für Gewaltschutz und damit auch zum Schutz vor Mobbing und anderen Gewaltformen zu motivieren ist keine Aufgabe, die durch eine Pädagogische Konferenz oder die Aufnahme einer Anti-Mobbing-Regel in die Hausordnung erledigt werden könnte.

Die prozesshafte Entwicklung und Implementierung der Schutzkonzepte als Teil des Schulentwicklungsprozesses und damit die Aufnahme des Themas in den Schulentwicklungsplan stellt hingegen eine große Chance dar. Aktiver Gewaltschutz und damit auch Mobbingprävention und -intervention sind nicht mehr nur von (besonders) engagierten Schulleitungen und/oder Lehrkräften mit Zusatzausbildungen abhängig, sondern können so Teil der Schulkultur, des Schulprogramms und des Selbstverständnisses von allen Schulen werden.

Mit dem Whole School Approach, der alle Ebenen (OE – Organisationsentwicklung - Struktur und Prozesse; UE – Unterrichtsentwicklung und PE – Personalentwicklung) einbezieht werden bei der Bestandsaufnahme (Was läuft schon gut? Was fehlt noch?) und der Risikoanalyse schnell jene Bereiche klar, die eine (vielleicht noch deutlichere) Aufmerksamkeit benötigen: Nur so kann die Verantwortung für einen umfassenden Gewalt- und Mobbingschutz professionell übernommen werden. Mehr dazu finden Sie z. B. in dieser Publikation (Wallner, S. 24ff. ; Bodlak, S. 64).

Hier soll der Blick auf die Chancen und Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme durch die Lehrkräfte im täglichen Kontakt mit ihren Schüler:innen thematisiert werden. Wie später in Schritt 5 – Prävention ausgeführt, können Lehrkräfte täglich in vielen kleineren und scheinbar unbedeutenden Momenten oder Situationen klar aufzeigen und vorleben, dass sie zivilcouragiert und verantwortungsvoll handeln, dass sie gewaltfrei und lösungsorientiert kommunizieren können, dass ihnen das Klassenklima, der Zusammenhalt und der konstruktive Umgang mit Unterschieden sowie professionelle Konfliktlösung wichtig und wertvoll sind.

Klare Aufgabe im Sinne der „Null-Toleranz-gegen-Gewalt-Haltung“ (BMBWF 2018) ist das sofortige Stoppen von unmittelbar beobachtbaren Grenzverletzungen, Übergriffen oder Gewalt. Der Schutz der Zielperson steht hier im Mittelpunkt.

Regeln in der Schul- oder Hausordnung zu Gewaltfreiheit, konkrete Anti-(Cyber-)Mobbing-Regeln, Verhaltensvereinbarungen in Form von Klassenregeln gegen Gewalt & Mobbing usw. finden sich heute an vielen Schulen. Wie diese in der täglichen Realität gelebt werden, entscheidet über deren Wirkung: Werden beobachtbare Grenzverletzungen, Übergriffe, gewalttätige Handlungen ignoriert oder unklar, inkongruent und inkonsequent beantwortet (z. B. weil ein klarer Verhaltenskodex oder Katalog von Konsequenzen fehlen), so wird dies sowohl von den Akteur:innen als auch be-

sonders von den Zielpersonen und den übrigen Schüler:innen innerhalb und außerhalb der Klasse zumindest als „ok“, wenn nicht als Zustimmung gedeutet. Solchen Missverständnissen und Fehldeutungen sollte durch klare Kommunikation auf allen Ebenen und entschiedenes, professionelles Handeln begegnet werden.

Abgesehen davon ist es zentral, dass Lehrkräfte soziale und emotionale Veränderungen in Klassen wahrnehmen und konstruktiv darauf reagieren können. Um welche vielfältigsten kleineren und größeren Parameter es hier geht, kann bspw. im BMBWF-Leitfaden „Mobbing an Schulen“ (2018) ab S. 16 nachgelesen werden.

Eine zentrale Frage, die in diesem Zusammenhang oft auftaucht, ist: Was brauchen Lehrkräfte, damit sie diese Null-Toleranz gegen Mobbing leben und Verantwortung übernehmen können?

An allererster Stelle ist hier die Bereitschaft der Pädagog:innen zu sehen, die Null-Toleranz-Haltung gegen Gewalt leben zu wollen (Motivation/Commitment) und auch zu können (z. B. Gesprächsführungskompetenz, Selbstreflexionsbereitschaft). Dies kann im Rahmen von einschlägigen Ausbildungen und Fortbildungen ermöglicht und angeregt werden; auch regelmäßige Intervision (z. B. klar strukturierte und angeleitete Fallbesprechungen im Klassenlehrkräfte-Team) und professionell begleitete Supervision sind hier ein wertvoller Beitrag.

Wir wissen aus vielen Studien und Forschungen, dass gerade im Sozialverhalten die Vorbildwirkung der erwachsenen Bezugspersonen und im Schulkontext insbesondere der Lehrkräfte eine entscheidende und prägende Wirkung auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen sowie das Klassenklima und den Zusammenhalt hat (Burger et. al. 2022). Dieses Wissen zu nutzen und das Vorbildhandeln aller Pädagog:innen aktiv im Bereich Soziales Lernen einzusetzen ist hier Trumpf.

Aus systemischer Sicht ist – in einer Wechselwirkung – das Führungsverhalten der Direktion ein wichtiger Impulsgeber und mitentscheidend, ob z. B. Positive Leadership (basierend auf der Positiven Psychologie nach Seligman; siehe Muik in dieser Publikation, S. 78) gelebt und damit diese Haltung auch in Bezug auf die Schüler:innen vorgezeigt und -gelebt werden kann. Lehrkräfte brauchen wie alle Menschen Vertrauen in ihre Kompetenzen, die Ausrichtung nach ihren Stärken und die klare Botschaft, dass wir alle Lernende sind und uns – bewusst und professionell – weiter entwickeln können und sollen – im sozialen Bereich vielleicht sogar „müssen“, um ein konstruktives und kongruentes Vorbild in unserem eigenen Handeln abzugeben.

Zentral und in vielen Schulen seit Jahren etabliert ist eine konsequente Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen im Kollegium: Lösungsorientierte und ressourcenstärkende Kommunikation, Gesprächsführungskompetenz und Konfliktlösungsstrategien sowie Achtsamkeit sind nur einige Inhalte, die durch regelmäßiges und nachhaltiges Training (weiter-)entwickelt werden können. Die Pädagogischen Hochschulen und andere Institutionen bieten zahlreiche kürzere und umfassendere Fortbildungen (z. B. in Hochschullehrgängen) an. Aus der Perspektive der Schulentwicklung besonders wirkungsvoll scheinen schulinterne Lehrkräftefortbildungen (SchILFs) zu sein, wo gleich das gesamte Team oder ein bewusst ausgewählter Teil des Kollegiums trainiert wird.

Schritt 2: Validation – wir überprüfen Verdachtsmomente

Die schrittweise und strukturierte Validation eines Verdachtsfalls wird im Leitfaden „Mobbing in Schulen“ (BMBWF 2018) sehr umfangreich anhand verschiedener Praxisfälle dargestellt. Wie bereits erwähnt ist es zentral, die Kommunikations- und Informationspolitik professionell zu planen und das im Kinderschutzkonzept bzw. Gewaltschutzkonzept entwickelte Case Management im Verdachtsfall bzw. konkreten Mobbingfall professionell umzusetzen.

Aus verschiedenen Gesichtspunkten heraus kann es ratsam sein, externe Beratung einzuholen: Sei es zur Begleitung und/oder Absicherung der internen Einschätzung, sei es als Hilfe für begleitende Maßnahmen. So kann z. B. bei medialer Gewalt/Cybermobbing eine externe fachliche Beratung in Bezug auf rechtlich und datenschutzrechtlich gesicherte Vorgangsweisen wertvoll sein.

Ebenso braucht es fundierte Kompetenzen im Bereich der Gesprächsführung: Das Erstgespräch mit der Zielperson sowie das Erstgespräch mit den Mobbing-Akteur:innen sind zentrale Phasen, für die externe Gesprächsführungsexpertise ergänzend hilfreich sein kann. Der Leitfaden (BMBWF 2018, S. 55ff.) bietet im Anhang Hilfestellungen für Vorbereitung und Durchführung von Erstgesprächen mit Beteiligten eines Mobbingystems.

Beobachtungen zu einer Einschätzung der Lage zusammenführen

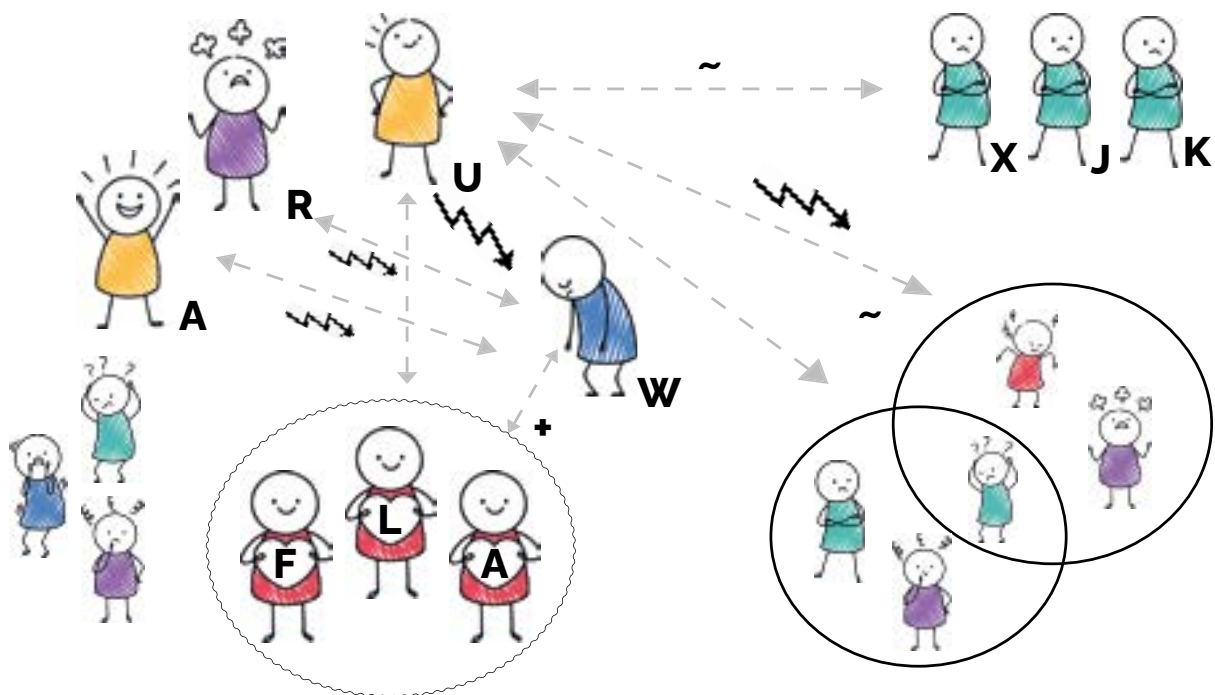
Um die verschiedenen multiperspektivischen Beobachtungen, Wahrnehmungen und Beschreibungen in ein klareres Bild zu bringen, hat sich eine Visualisierung der Klassendynamik bewährt.

Auf Ebene der bei Mobbingverdacht befassten internen und externen Expert:innen können die aktuell gesammelten Informationen in Form eines Soziogramms dargestellt werden. Einzelne Schüler:innen (visualisiert als Quadrate bzw. Kreise) werden in ihren aktuellen Rollen in der Gruppendynamik/Mobbingdynamik skizziert, ihre aktuelle Position (visualisiert durch Nähe/Distanz, Über-/Unterordnung) und die jeweilige Kommunikation/Beziehungsqualität (visualisiert z. B. mit Hilfe von Smileys oder +/-) dargestellt.

Diese Darstellung bietet natürlich immer nur eine vom Case Management Team gesammelte Momentaufnahme, inklusive Unsicherheiten und Fragezeichen. Selbstverständlich ist diese Visualisierung nicht „die Wahrheit“ (die es in einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis gar nicht geben kann), sondern zeigt die Summe der aktuellen Informationen, miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt.

Wichtiger Hinweis: Darstellungen dieser Art sind nur für den Einsatz im Case Management Team gedacht und keinesfalls für die Arbeit in der Klasse oder gar mit betroffenen Schüler:innen oder Eltern geeignet.

Die folgende beispielhafte Abbildung zeigt die Visualisierung der Ergebnisse einer Klassenklima-Befragung in einer 1. Klasse Oberstufe (14-15jährige). Es handelt sich um eine Momentaufnahme vier Tage nach Meldung eines Mobbingverdachts durch zwei Schülerinnen an die Klassenvorständin. (Die anonyme, schriftliche Klassenklima-Befragung sollte die bestehende Informationsbasis verdichten und weitere Aspekte, ev. weitere Betroffene und involvierte Akteur:innen sowie deren Rollen aufzeigen. Außerdem werden mit einer anonymen Befragung alle vor Verdächtigungen geschützt, sie hätten jemand „verraten“ oder ähnliches – denn jede:r aus der Klasse könnte in diesem Zusammenhang den Mobbingverdacht anonym gemeldet haben.



Legende:







-  Schüler:innen (geschlechtsneutrale Darstellung)
-  Blitz zeigt eine aggressiv/übergriffig dominierte Beziehungsqualität - je größer, desto häufigere Übergriffe
-  + ~ Beziehung zwischen den Individuen und Gruppen können positiv (+) oder ambivalent (~) sein
-  Pfeile zeigen Kommunikationsrichtungen/-verbindungen
-  Einkreisung zeigt eine Sub-Gruppe der Klasse, diese Gruppen können auch überlappen
-  Welle = aktive Unterstützungspersonen für den/die Betroffenen

Abb. 2: Soziogramm: Mobbingverdacht in einer 1. Klasse Oberstufe ©Hahn-Hoffmann, Grafiken aus freepik.com/illustriert PPH Burgenland Lisa Berger

Beschreibung Soziogramm im Detail:

In der Klasse sind verschiedenste, ziemlich klar abgegrenzte Subgruppen beobachtbar, diese werden bei der Klassenbefragung auch nahezu deckungsgleich beschrieben.

Die Gruppe rechts oben (X, J, K) verhält sich in Bezug auf W auffallend ruhig, nimmt sich bewusst aus der Situation heraus. Zu U besteht eine freundliche und leicht ambivalente Beziehung – er wird aber grundsätzlich von ihnen geschätzt.

Die Schüler (m.) rund um Hauptakteur U – also R und A - agieren gemeinsam sowie auch jeder für sich in Form von Übergriffen und verbaler sowie relationaler Gewalt, fallweise auch online via MStTeams oder Whatsapp.

U agiert hauptsächlich gegen W. Die beiden Burschen R und A unterstützen ihn dabei aktiv. U setzt aber auch immer wieder Übergriffe auf eine Gruppe von Mädchen (rechts unten dargestellt), trotzdem gibt es auch fallweise positive Kommunikation mit diesen. Vier von den fünf Mädchen werden als „eingeschüchtert“ und „vorsichtig“ in Bezug auf U und „seine Jungs“ beschrieben, sie trauten sich wegen verbaler Übergriffe von U nur mehr selten, etwas laut vor der Klasse zu sagen. Ein Mädchen dieser Gruppe gehört auch noch zu einer anderen Gruppe - diese erlebt die Beziehung zu allen Burschen überwiegend ok und entspannt.

Drei Mädchen (links unten, mit Herzen dargestellt) versuchen W zu unterstützen, indem sie U sowie R und A „ausbremsen“ oder ablenken. Zwischen L und U besteht eine langjährige Bekanntschaft (aus der vorigen Schule). L versteht und mag sowohl U als auch W und will vermitteln bzw. unterstützen (sie hatte ihr Blatt bei der Klassenklimabefragung sogar mit dem eigenen Namen unterschrieben).

Links unten wurden symbolisch noch drei weitere Schüler:innen skizziert, um die Klasse vollständig abzubilden (es handelt sich um 9 Mädchen). Sie spielen aktuell lt. Beschreibungen und Berichten keine klare aktive Rolle im Geschehen.

Hinweis: In der Praxis werden für die Handskizze einfache Symbole wie Kreise/Quadrate für die einzelnen Schüler:innen und Smileys oder andere Symbole für die Bewertung der jeweiligen Rolle im Mobbing(verdacht)system verwendet.

Professionelle Kommunikation

Dem sensiblen Thema „Kommunikationsstrategie im Krisenfall“ kommt vor allem dann besondere Bedeutung zu, wenn der Hinweis auf Mobbing/ein Mobbingverdacht von außen in die Schule getragen wird. Der Grundsatz „nur so viel Information und Involvierte wie unbedingt nötig“ hilft einerseits, die Integrität der Zielperson nicht weiter zu verletzen (und z. B. unnötige Öffentlichkeit und damit zusätzliche Scham zu provozieren; vielmehr werden nur jene Lehrkräfte informiert werden, die direkt mit der Klasse zu tun haben - und selbst hier können und sollen noch Abstufungen in der Informationstiefe erfolgen). Andererseits entlastet es die Case Manager bzw. Interventionsbeauftragte/n und die Schulleitung bei der Auflösung des Mobbingystems, wenn das Interventionsteam kompakt und damit die Kommunikationslinie klar, direkt und möglichst kurz und einfach gestaltet wird. Wichtige Hinweise dazu bietet der „Leitfaden Case ManagerIn“ im Anhang des BMBWF-Leitfadens (2018) auf S. 53.

Die Kommunikation mit den Eltern bedarf besonderer Sorge: Sie brauchen grundsätzlich – ebenso wie ihr betroffenes Kind – immer alle Informationen in Bezug auf die nächsten Schritte vor allen anderen im System. Es gilt: Wir arbeiten mit und nicht für die betroffene Person, auch um nicht die Ohnmacht und Hilflosigkeit aus dem Mobbingssystem in das HelferInnen-System zu übertragen. Es braucht das Vertrauen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und des betroffenen Kindes in das Interventionsteam, die Schulleitung und betrauten Lehrkräfte sowie externe Expert:innen, damit in der Schule hilfreich interveniert werden kann. Die Zusage einer direkten Erreichbarkeit (via E-Mail oder sogar Mobiltelefon) für die zurecht besorgten und oft überforderten Eltern wirkt vertrauensbildend.

Genauso sensibel und wohlüberlegt ist auch in der Gestaltung der Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten von aktiv mobbenden Kindern/Jugendlichen und anderen am Mobbing beteiligten Kindern vorzugehen. Ihr destruktives Verhalten beschreibend (statt die Persönlichkeit des Kindes ab- oder bewertend), konstruktiv mit Blick auf Lösung und Ressourcen (Kernfrage: Was genau soll ab sofort und wie konkret anders sein?) sind die wohlbekanntesten Grundsätze, die aus der praktischen Erfahrung unterstützend wirken und die Unterstützung bzw. Kooperationsbereitschaft und bei Bedarf die aktive Mithilfe der Eltern fördern.

Schritt 3: Interventionsplanung und gemeinsame Vorgehensweise

Hat sich ein Mobbingverdacht in der Validation erhärtet, wird spätestens jetzt die Schulleitung informiert und der:die Case Manager:in mit der Leitung der Bearbeitung des Mobbingverdachtsfalles betraut. Rasch wird ein Interventionsteam zusammengestellt.

Die Reflexion in Bezug auf gesetzliche Rahmenbedingungen, die beachtet werden müssen, sind hier zentral und sollen mit Unterstützung der Schulleitung und der Schulbehörde rasch geklärt werden. Relevante Gesetzestexte im Zusammenhang mit Mobbing finden Sie im Anhang des Leitfadens (BMBWF 2018, S. 58ff.).

Je nach Eskalationsstufe, Ausmaß und Anzahl der beteiligten Schüler:innen ist eine genau abgestimmte Intervention notwendig. Es steht eine Vielzahl von evidenzbasierten und in der Praxis gut umsetzbaren Interventionsprogrammen zur Verfügung, die auch situationsbezogen angepasst

werden können. Einen kurzen Überblick zu Interventionsprogrammen finden Sie auf Seite 21f. des Leitfadens und vertiefend in der Literatur: Kolodej (2018) beschreibt ab S. 357ff. die wichtigsten Whole School sowie anlassbezogene Präventions- und Interventionsansätze. In Jannan (2008, S. 121f.) findet sich ein sehr kompakter Überblick.

Eine umsichtige und sensible Informations- und Kommunikationspolitik seitens des/der Case Manager:in in Zusammenarbeit mit der Schulleitung ist die ganze Zeit über wichtig. So viel wie nötig, um Angst/Unsicherheit und darauf gedeihenden Gerüchten vorzubeugen und gleichzeitig so wenig wie möglich zum Schutz des betroffenen Kindes und zur Wahrung aller Interventionsmöglichkeiten. Werden wichtige Informationen zu früh publik, können allein dadurch bestimmte Interventionstechniken verunmöglicht werden.

Schritt 4: Umsetzung der Intervention und Nachhaltigkeit prüfen

Die Umsetzung der Interventionsschritte passiert im besten Fall in einer Kooperation zwischen internen und externen Expert:innen. Je nach Methode ist mehr oder weniger Spezialkenntnis erforderlich. Im Rahmen der Umsetzung der verpflichtenden Gewaltschutzkonzepte an Schulen werden schon im Vorfeld und aktiv Netzwerke und Kontakte aufgebaut, um im Interventionsfall mit diesen zusammenarbeiten zu können.

Diese Zusammenarbeit ist in der geringsten Form eine (telefonische oder Online-) Beratung zur Reflexion der bisherigen Erkenntnisse und Vorgehensweisen sowie unterstützende Beratung für die nächsten Schritte mit der Möglichkeit, immer wieder ergänzendes Feedback bzw. Begleitung einzuholen.

Je nach Situation und interner Expertise können externe Expert:innen auch in der Gesprächsführung mit den am Mobbing Beteiligten eingesetzt werden. Die Erfahrung zeigt, dass neben all der fachlichen Qualifikation, die bei der Auflösung von Mobbing unabdingbar ist, die Beziehungsqualität der Lehrkräfte mit ihren Schüler:innen eine Ressource ist, die selten durch reine Fachexpertise von außen zu ersetzen ist. Daraus ergibt sich die Empfehlung, das Interventionsteam in einer ausgewogenen Mischung aus externen Expert:innen und beziehungsstechnisch gut verbundenen Lehrkräften zusammenzustellen.

In der schulischen Praxis sind Lehrkräfte mit diversen Zusatzausbildungen (Beratungslehrkräfte, Mediator:innen, Coaches, Supervisor:innen, Lebens- und Sozialberater:innen, Peer-Coaches u. a. m.), die über fundierte Gesprächsführungskompetenz und -erfahrung verfügen, eine unschätzbar wertvolle Ressource. Mit fokussierter Professionalisierung dieser Kolleg:innen in Bezug auf das Gewaltphänomen Mobbing, seine Dynamiken und systemischen Wirkungen sowie konkrete Vorgehensweisen im Verdachtsfall, im bestätigten Fall und der Umsetzung von Interventionsprogrammen kann standortspezifisch hinreichend Expertise aufgebaut werden. Die externe Beratung und Begleitung z. B. durch die Schulpsychologie, durch Fachstellen für Medienkompetenz und Online-Gewalt oder Rassismus oder sexualisierte Gewalt usw. sollte regelmäßig an Bord geholt werden – auch im Sinne des Aufbaus eines langfristig stabilen, von Personalwechsel an der Schule relativ unbeeinflussten Expert:innen-Netzwerks als Teil des Gewaltschutzkonzepts. Wichtig ist gleichzeitig zu betonen, dass in der Einschätzung der psychischen Situation der belasteten Kinder und Jugendlichen unbedingt die Expertise der Schulpsychologie und anderer Fachexpert:innen eingeholt werden muss.

Schritt 5: Nachhaltige Prävention nach erfolgter Intervention

Was bedeutet Nachhaltigkeit und Nachsorge nach erfolgreicher Intervention ganz konkret? Und wie kann diese konsequent und gesichert in einem stimmigen Maß organisiert werden, also ohne das Thema Mobbingprävention zu stark zu betonen und damit eventuell Widerstand zu erzeugen? Mit den im praktischen Schulalltag zur Verfügung stehenden Mitteln? Einige Überlegungen zu diesem immens wichtigen und sensiblen Thema:

Ein klassischer Fallstrick, der durch die vielfältigen Herausforderungen und teils auch Überforderungen im Schulalltag immer wieder passiert, ist der unzureichende Fokus auf die Nachsorge und Prävention in den Klassen, in denen ein Mobbingverdacht erfolgreich bearbeitet wurde.

Das hat vielfältigste Ursachen: Einmal ist die Erleichterung zunächst bei allen Beteiligten groß und nachvollziehbar - der gewählte Interventionsansatz wirkt, das Ziel „Beendigung der Mobbing-situation“ und „Ausgleich“ sind so weit wie möglich umgesetzt, vielleicht noch ein dezidiertes „Anti-Mobbing-Paragraf“ auf dem Plakat der Klassenregeln ergänzt und feierlich von allen unterschrieben. Dann gehen die Beteiligten bald zum Alltag über, wollen das naturgemäß als belastend und störend erlebte Mobbing-Thema hinter sich lassen.

Grundsätzlich ist das ein konstruktiver Weg: In Richtung Lösung und Zukunft zu blicken, sich gegenseitig das Vertrauen zu schenken, dass es in Zukunft besser gelingen kann und wird – das sind wichtige erste Schritte. Es tut allen Beteiligten und Betroffenen gut, wenn Abstand gewonnen werden kann, wieder eine konstruktive Arbeitsatmosphäre einkehrt, das Klassensystem zur Ruhe kommt.

Gleichzeitig sollten sich die verantwortlichen erwachsenen Bezugspersonen im Klaren darüber sein, dass in Klassen, in denen Mobbing erfahrung vorhanden ist, die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung neuer Mobbing-Systeme eine ungleich höhere ist. Dies liegt im Wesentlichen daran, dass sich Menschen unbewusst viel leichter in bekannte und damit vertraute Rollen oder Plätze in Systemen begeben. Das können die gleichen Positionen (d. h. wer schon einmal gemobbt hat wird umso leichter wieder dieses Verhalten zeigen bzw. sich an diese Position stellen) oder aber genau die gegenteiligen Rollen sein (d. h. wer im Kindergarten Mobbing erfahren hat, dreht quasi „den Spieß um“ und mobbt in der Grundschule) (Jannan 2008; Schubarth 2013; Kolodej 2018).

Was bedeutet nun „Prävention“ als 5. Schritt im Leitfaden ganz konkret?

Die Verbesserung des Konfliktverhaltens der Schüler:innen sowie die Förderung gemeinschaftlicher Verhaltensweisen innerhalb der Klasse sind genau genommen wesentliche überfachliche Bildungsziele im Bereich Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz, die in der täglichen pädagogischen Arbeit mitverfolgt werden sollten.

Wenn wir uns gelebte Schulpraxis ansehen, dann kommen überfachliche Bildungsziele oftmals (mehr als nur) zu kurz. Umso wichtiger erscheint es, eine „mobbing erfahrene“ Klasse ganz besonders in Bezug auf diese beiden Ziele planvoll und bewusst zu fördern. Grundlegende primärpräventive Maßnahmen wurden bereits bei Wallner (diese Publikation, S. 90ff.) vorgestellt. Im Folgenden einige weitere, konkret auf das Phänomen Mobbing abzielende Möglichkeiten, wie man diese Prävention in den Schulalltag einbauen und stärken kann.

Support Groups nutzen

Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum offiziell erprobte Konzepte zur Nachsorge nach Mobbing (Keppeler 2020, S. 237f.)

Als besonders hilfreich hat sich in der Praxis – und zwar unabhängig davon, ob als Interventionsprogramm der No-blame-approach zum Einsatz kam oder nicht – der Einsatz von Unterstützer:innengruppen (Support-Groups nach dem No-blame-approach – Blum & Beck 2014) sowohl in der Prävention als auch ganz bewusst in der Nachsorge herausgestellt.

In die Support-Group zur Prävention werden ausschließlich prosozial agierende Kinder/Jugendliche und bestimmte von der betroffenen Person selbst gewünschte/ausgewählte Mitschüler:innen aufgenommen. Das Ziel und die Vorgangsweise entsprechen der klassischen Support group nach George Robinson: Die Klassenlehrkraft als wichtig(st)e Bezugsperson in der Schule lädt die ausgewählten Schüler:innen in einem gemütlichen Rahmen ein, teilt ihre Sorge über das betroffene Kind mit und bittet um Unterstützung dabei, das Kind zu unterstützen. Anschließend hört jedes Support-Mitglied, warum gerade er oder sie eingeladen wurde – der Grund sind ihre individuellen Ressourcen und Stärken in Bezug auf ihre Sozialkompetenz und oder Position/Rolle in der Klasse – eine besondere Wertschätzung, die meistens sehr erfreut und stolz aufgenommen wird. Wichtig ist dabei, diese Wertschätzung gut und sehr konkret vorzubereiten, vielleicht mit einem konkreten Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit; sich vorab mit Kolleg:innen dazu auszutauschen und die eigene Einschätzung abzusichern. Ziel ist, dass die Wertschätzung als ehrlich gemeint und realistisch nachvollziehbar ankommen kann (Blum & Beck 2014).

Danach werden die Kinder/Jugendlichen gebeten, sich zu überlegen, was sie ab jetzt tun könnten, damit das betroffene Kind – je nach Thema - besser Anschluss findet/sich traut, aufzuzeigen und vor allen zu sprechen/es in der Mittagspause nicht allein ist etc. An dieser Stelle (präventive Support-Group) ist es nicht so wichtig, dass der/die Klassenvorständ:in bittet, ihm/ihr zu helfen, es kann auch direkt Hilfe für das betroffene Kind angeregt und erbeten werden. (Hinweis: Im Fall von Mobbingverdacht wird gezielt der Fokus gewählt, dass ich als Klassenvorständ:in Hilfe brauche: Weil ich die Sicherheit aller gewährleisten muss und möchte und weil ich das nicht allein kann - ein wesentlicher Unterschied!)

Der Vorteil dieser Methode ist in gewisser Weise unschlagbar: Mit dieser Vorgangsweise regen wir das Klassensystem „von innen“ an, sich um das betroffene Kind aktiv zu kümmern. Die Kinder werden beteiligt und kommen wieder in ihre Verantwortung, die sie meist auch übernehmen können und wollen. Denn nur die Mitglieder der Klasse haben diese Möglichkeit, das betroffene Kind so zu stützen, wie es dies im Klassensystem braucht. Indem ich sie mit meiner persönlichen Betroffenheit um die Lage des Kindes anspreche und durch Wertschätzung und Frage, was denn zu tun sei, zu Beteiligten mache, entsteht ein starkes Commitment, die Sache für das Kind und/oder für die Klasse, zumindest für mich als ihre wichtige Beziehungsperson, zu einem Guten zu wenden. Ein weiterer Vorteil der präventiven Support-group ist, dass jede interessierte und motivierte Lehrkraft nach ein oder zwei Möglichkeiten, ein professionell geführtes Gespräch dieser Art mitzuerleben, diese Intervention selbst – vorzugsweise im Team - durchführen kann. Dies ist möglich, weil das Gespräch einer sehr klaren und einfachen „Choreografie“ folgt, für die hilfreiche Gesprächsleitfäden vorliegen (z. B. Blum & Beck 2015).

Diese Einschätzung folgt der Idee des Begründers der No-blame-Methode, der immer wieder betonte, dieser Ansatz gehörte in die Hände der Lehrkräfte und Schuldirektor:innen (Seminar mit George Robinson, Wien 2011; Blum & Beck 2014, 2015). Für den präventiven Einsatz der Support-Group ist dies zu befürworten.

Wenn sich also der Mobbing-Verdacht nicht erhärtet hat oder es ganz grundsätzlich für einzelne Schüler:innen in einer Klasse gruppendynamisch und/oder individuell sozial schwierig ist (z. B. in einer neuen Klasse Anschluss zu finden oder generell adäquat Kontakt zu knüpfen, akzeptiert zu werden so wie er/sie ist, weil „sehr anders“ als die meisten usw.) dann ist die Support-Group – gut überlegt und dosiert eingesetzt - ein sehr hilfreiches und wirksames Tool.

Zufallsgruppen ermöglichen immer wieder neue Begegnungen

An vielen Schulen ist bewusst gestaltetes Kennenlernen in der Schuleingangsphase längst Tradition. Man weiß um den „Zauber des Anfangs“ (Hesse 1941), in dem jede in Teambuilding und Klassenklima investierte Stunde als wertvoll und sinnvoll erlebt wird. Oftmals geht dieser Fokus über das Schuljahr verloren, die fachlichen Inhalte und Leistungsanforderungen stehen im Mittelpunkt, überfachliche Ziele aus der Persönlichkeitsbildung und die Sorge um ein gutes Klassenklima geraten leicht in den Hintergrund bzw. werden nicht mehr regelmäßig mitgedacht.

Gerade in Klassen mit Mobbingerfahrung sollten daher möglichst viele Lehrkräfte des Teams immer wieder dafür sorgen, dass regelmäßig neue Begegnungen und Kontakte im Rahmen des Unterrichts stattfinden. Dies gelingt ganz einfach durch traditionelle Methoden wie z. B. die Zwiebel (auch bekannt als Kugellager oder Speed Dating) oder die konsequente Mischung von Tandems oder Arbeitsgruppen nach Zufallsprinzip. Methoden dazu finden sich in der Fachliteratur (Mitschka et al. 2008), selbst eigene Gruppen-Misch-Apps für Mobiltelefone gibt es dazu.

Was ist nun der besondere Effekt, während des Schuljahres immer wieder Zufallsgruppen zu bilden und z. B. auch die Sitzordnung immer wieder zufällig oder ganz bewusst nach pädagogisch und gruppendynamisch überlegten Kriterien (die den Schüler:innen nicht unbedingt bekanntgegeben werden) zu ändern? Die Möglichkeit, einander immer wieder neu kennen zu lernen. In jedem Fach, bei jeder Aufgabe, in verschiedenen Gruppenkonstellationen, jeden Tag können sich Kinder und Jugendliche auf eine Art und immer wieder neu begegnen, in Kontakt kommen, Verbindung miteinander aufnehmen. Kinder/Jugendliche, die sonst sehr unwahrscheinlich miteinander reden oder etwas unternehmen würden, sind aufgerufen, aus ihrer Komfortzone zu kommen und mit Neugierde und Offenheit miteinander in Kontakt zu treten und/oder eine Aufgabe zu lösen. Pädagogisch offizielles Ziel könnte hier das Training von Teamkompetenz sein: Wahre Teamfähigkeit zeigt sich darin, dass ich mit jeder und jedem (zumindest eine Teamarbeit lang) konstruktiv zusammenarbeiten und Ergebnisse schaffen kann.

Besonders wirksam sind Zufallsgruppen im Zusammenhang von Mobbing-Nachsorge, wenn es vor Start der fachlichen Arbeitsaufgabe noch eine unverfängliche Frage zum Austausch gibt. Ein bis drei Minuten wertvoll investierte Zeit, in der die Lehrkraft besonders gut beobachten kann, wer sich (nicht) auf das Gespräch einlässt, wo es vielleicht nonverbal klare Ablehnung oder Abwertung gibt, wer vielleicht Unterstützung braucht usw.

Regelmäßige Befragungen der Klasse

Durch regelmäßige, immer andere anonyme Befragungen zu Themen wie Klassenklima, Gewaltvorkommen, Wohlfühlfaktoren usw. kann die Weiterentwicklung der Klasse im Rahmen der Nachsorge mehr oder weniger engmaschig begleitet werden. Es können standardisierte Fragebögen genauso eingesetzt werden wie z. B. 3 offene Fragen, zu denen die Schüler:innen ihre Einschätzung notieren. Wichtig ist dabei, auch nach positiven und gelingenden Erfahrungen zu fragen².

Damit Befragungen dieser Art ihr positives Potenzial entfalten können, sollten gemäß der Praxiserfahrung nachfolgende Empfehlungen berücksichtigt werden:

- Konsequenz, genau und zeitnah auswerten.
- Bei negativ-kritischen Ergebnissen vorsorglich kollegial beraten, weitere Perspektiven darzulegen, Informationen sammeln, Maßnahmen im Team diskutieren und umsetzen.
- Zeitnahe Rückmeldung in die Klasse bringen: Die positiven Erfahrungen besonders stolz und freudig präsentieren – den Fortschritt anerkennen, die positiven Ausnahmen hervorheben und damit verstärken. (Achtung! Je nach Alter und Situation ist zu bedenken, damit niemanden ungewollt mit zu viel des Guten zu „blamieren“ bzw. zu stark vor den Vorhang stellen – Akzeptanz in der Klasse berücksichtigen).
- Genauso die ev. kritischen Ergebnisse gezielt und gut vorbereitet besprechen – allerdings: Bei einer anonymen Befragung ist sehr darauf zu achten, so allgemein wie möglich und nur so konkret wie nötig zu sein. Die Klassenbefragung ist eine sehr hilfreiche Methode, um wertvolle Informationen über interne Verhältnisse und Entwicklungen zu erhalten, die sonst nicht so einfach bis zu den Lehrkräften kommen. Wenn die Schüler:innen befürchten müssen, dass ihr Vertrauen verletzt werden könnte, werden sie künftig Infos zumindest reduzieren oder ganz zurückhalten.
- Eventuelle kritische Ergebnisse pro-aktiv mit Maßnahmen beantworten: z. B. Schwerpunkte im Bereich Zivilcourage, Kooperation und Konflikt, gewaltfreie Kommunikation, dezidierte (Cyber-) Mobbingprävention setzen, sichtbar und erfahrbar am Thema dranbleiben – ohne ein „zu viel des Guten“ zu riskieren. Bei Überbetonung von Präventionsaktivitäten riskiert man Abwehr und Widerstand.

Wie offensichtlich wird: Eine Befragung kann im Anschluss einen gewissen Arbeitsaufwand bedeuten, der bereits vorab zeitlich und ressourcenmäßig eingeplant werden sollte. Die Empfehlung ist, solche Maßnahmen in kleinen Teams von 2–3 Lehrkräften der Klasse durchzuführen, bei Bedarf das gesamte Klassenlehrkräfte-Team zu informieren und die Aufgaben aufzuteilen (bzw. natürlich auch externe Angebote zu nutzen).

Ein großer Vorteil dieser Vorgangsweise ist – neben einer ausgeglicheneren Verteilung der Arbeit – die besondere Wirkung auf die Kinder und Jugendlichen: Wenn die Klasse merkt, dass nicht nur die ein bis zwei sowieso an der Klasse interessierten Lehrkräfte sondern viele oder gar alle informiert sind und in die gleiche Richtung arbeiten, kann das die zentralen Botschaften an die Klasse noch einmal verstärken und somit nachdrücklicher wirken.

Tägliche Lernanlässe im Sozialen Lernen nutzen

Gerade in „mobbingefahrenen“ Klassen können spontan auftretende Konflikte oder Unstimmigkeiten als direkte Lernanlässe genutzt werden. Es braucht keine eigene Stunde für Soziales Lernen, um dieses zu fördern. Im Gegenteil: Soziales Lernen findet immer statt – es liegt in der Hand der Pädagog:innen, dieses bewusst zu beobachten, zu steuern und mit positivem Vorbild zu wirken.

Ein kleines Beispiel soll dies verdeutlichen:

Am Stundenanfang. Die Lehrkraft betritt die Klasse. In der 1. Reihe: Der ehemals gemobbte Bert wird von einer Mitschülerin unwirsch von ihrem Sitzplatz verscheucht. Bert quittiert das mit einem Schimpfwort, das die Lehrkraft hören „musste“. Im besten Fall bemerkt die Lehrkraft diese Grenzverletzungen und macht deutlich, dass das nicht die vereinbarte Art und Weise ist, seine Grenze klarzumachen.

Die minimale Intervention wäre z. B. ein körperliches Innehalten, ein wissender Blick/Geste um klar zu machen, dass die Lehrkraft wahrgenommen und ernst genommen hat, was soeben vor ihren Augen und Ohren passiert ist - und eine kurze Aufforderung, freundlich miteinander zu sein. Ergänzend könnten die betroffenen oder andere Schüler:innen noch die Klassenregeln „wie gehen wir miteinander um“ in Erinnerung rufen. Eine etwas stärkere Intervention: Die Lehrkraft erinnert aus diesem Anlass an gewaltfreie Kommunikation/Giraffensprache und lässt die beteiligten und/oder andere Schüler:innen Alternativen formulieren (oder formuliert diese selbst).

Wäre dies eine Supplierstunde, so könnte dieser Aufhänger genutzt werden, um dem Thema „Nicht-verletzende Ärger-Mitteilung“ Raum zu geben. Kürzliche Erlebnisse, wo einem etwas Ärgerliches passiert ist, in 2er-Teams erzählen, Alternativen überlegen und notieren, damit die Kommunikationstechnik aus der gewaltfreien Kommunikation nach Marshal Rosenberg üben.

Wichtig erscheint anzumerken, die Lernanlässe keinesfalls zu überstrapazieren. Wie in vielem macht auch hier immer wieder die Dosis die Wirkung.

Die offensichtlichen und indirekten Botschaften, die bei generell proaktiver Antwort der Lehrkraft – egal in welcher Stärke der Intervention - gesendet werden, sind:

- a) Ich habe mitbekommen, dass hier Grenzverletzungen passiert sind. Ich nehme das ernst und kümmere mich darum. Ich schaue hin (und nicht weg) und werde aktiv.
 - b) Es ist mir wichtig, dass sich alle wohlfühlen können, der Umgang miteinander den Regeln entspricht. Wenn ich Gegenteiliges bemerke, dann handle ich - trotz dringendem Stoff in meinem Fach: Weil ich weiß, dass ungelöste kleinere Konflikte und auch kleinere Übergriffe in Summe größere Schwierigkeiten verursachen können; und dass gelebte Zivilcourage, Präsenz, Positive Leadership eine wichtige Vorbildwirkung haben.
 - c) Sub-Botschaft: Ich weiß, dass ihr eine schlimme Erfahrung in Bezug auf Mobbing hattet; wir schauen genau hin – ihr seid uns alle wichtig – so etwas darf nicht mehr passieren.
 - d) Lösungsfokus: Ich motiviere zu positivem Weg – ich zeige, als Lehrkraft, was sein soll (ohne meinem ev. Ärger oder Unmut durch klassisches ‚Schimpfen‘ Luft zu machen als Antwort darauf, was ich gerade gehört habe)
-

e) Ev. noch Ressourcen aufrufen: Ich kann dies z. B. einleiten mit „Ich weiß von Dir, Marie, und von Dir Bert, dass ihr beide fähig seid, konstruktiv/gewaltfrei miteinander Dinge auszumachen ... und ...“ - Vertrauen schenken und Kompetenzen aufrufen, klare Rückmeldung zum Verhalten und (ein) konstruktives Bild/Möglichkeiten aufzeigen.

Spezielle externe und interne Angebote zur Prävention setzen

Klassen mit Mobbingfahrung können generell etwas mehr Unterstützung für ihr Sozialleben gebrauchen. Diese muss nicht von Lehrkräften allein ausgehen. Viele externe Fach- und Beratungsstellen bieten wertvolle Workshops und Vorträge zu Themen wie Zivilcourage, Prävention von Cybermobbing und medialer Gewalt, Stärkung der mentalen Gesundheit, Training von gewaltfreier Kommunikation, Burschen/Mädchenarbeit. Neben inhaltlichem Input kann es durchaus sinnvoll sein, immer wieder von Lehrkräften organisierte und damit auch beobachtbare Freiräume zu schaffen, in der die Klasse soziale Zeit ohne Leistungsanforderung/kognitive Lernziele bekommt. Das können eine Weihnachtsfeier oder monatliche Geburtstagsfeiern genauso sein wie ein Müllsammeltag oder ein Klassenpicknick, ein Spielplatzbesuch, gruppenspezifische Spiele auf einer Wiese oder ein gemeinsames interkulturelles Frühstück in der Klasse. Der Kreativität sind kaum Grenzen gesetzt, die Entscheidung der gemeinsamen Aktivität kann von der Klassenlehrkraft vorgegeben oder genauso gut von der Klasse (z. B. im Klassenrat) entwickelt und partizipativ entschieden und organisiert werden. Aktionen dieser Art bieten einerseits viele Möglichkeiten zu Kommunikation und Interaktionen mit den Schüler:innen auf der Beziehungsebene, was natürlich auch der inhaltlichen Arbeit zugutekommt. Andererseits eröffnen solche Räume weitreichende Möglichkeiten, die Klasse in ihrer Dynamik kennenzulernen, aktive gruppenspezifische Entwicklungen und die Qualität der Interaktion unbemerkt beobachten und wahrnehmen zu können. Eine wertvolle Basis für zukünftige Prävention und Intervention im sozialen Bereich.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Alle hier ausgeführten Präventionsaspekte im Kontext der Nachsorge brauchen eine grundlegende und umfassende Verankerung in einem Mehrebenen-Konzept (Jannan 2012). Detaillierte Ausführungen dazu sowie ergänzende Aspekte zum Bereich Cybermobbing finden Sie wie bereits erwähnt in dieser Publikation (Wallner/Hahn, S. 150) sowie bei Wallner (diese Publikation, S. 90ff.) oder Bodlak (S. 64).

Literatur

- Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Heyne Verlag.
- Bauer, J. (2011). Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. Karl Blessing Verlag.
- Baumer, K. (2021). Sicher und verbunden. Ein systemisches Konzept für Prävention und Gesundheitsförderung an Schulen. Carl Auer Systeme Verlag.
- Blum, H. & Beck, D. (2014). No Blame Approach. Mobbing: Hinschauen, Handeln. Mobbing-Intervention in der Schule. Fairaend.
- Blum, H. & Beck, D. (2015) No Blame Approach. Mobbing-Intervention ohne Schuldzuweisung. Seminaraterial. Fairaend.
- BMBWF (2018). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien: BMBWF.
- Burger, C., Strohmeier D. & Kollerova L. (2022). Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time in: Journal of Youth and Adolescence, 51, S. 2312–2327.

-
- Hattie, J. (2009). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning» (3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.
- Hergovich D. & Mitschka R. (2008). Macht und Ohnmacht in der Klasse. Was LehrerInnen stark macht. Veritas.
- Herrmann, P. (2018). Konflikte bewältigen, Blockaden überwinden. Systemische Lösungen für die Schule. Beltz.
- Hesse, H. (1961). Stufen. Alte und neue Gedichte in Auswahl. Suhrkamp. Frankfurt am Main
- Hubrig, C. (2010). Gehirn, Motivation, Beziehung – Ressourcen in der Schule. Systemisches Handeln in Unterricht und Beratung. Carl-Auer.
- Hubrig, C. & Herrmann P. (2014). Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Carl-Auer.
- Hubrig, C. (2017). Lösungen trainieren – systemisches handeln lernen. Interventionen für den Schulalltag. Beltz Juventa.
- Jannan, M. (2008). Das Anti-Mobbing Buch. Beltz.
- Jannan, M. (2012). Gewaltprävention an Schulen. Planen – umsetzen – verankern. Beltz.
- Juul, J. & Jensen H. (2009). Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Beltz.
- Keppeler S. (2020). Wie kann Mobbingnachsorge gestaltet werden? In M. Böhmer & S. Steffgen (Hrsg.), Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Springer.
- Kolodej, C. (2018). Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und in der Schule (3., erw. Aufl.). Facultas.
- Kretschmann R. (2012). Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Beltz.
- Mitschka R., Hergovich D. & Valtingojer M. (2008). Macht – nehmen – teilen – reflektieren. Materialien für demokratische Lernprozesse in der Schule. AK Wien 2008. Online unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=2949977>, letzter Zugriff am 29.02.2024.
- Mitschka R. (2016). Klartext. Wie Lehrerinnen schwierige Gespräche meistern. AK Wien 2016. Online unter: https://wien.arbeiterkammer.at/service/broschueren/bildung/ak_unterrichtsmaterialien_2022.pdf, letzter Zugriff am 29.02.2024.
- Molter, H. & Nöcker, K. (2015). Systemisch Schule machen. Toolbox für Lehrer. Carl Auer.
- Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können (4. Aufl.). Huber, Hofgrefe.
- Radatz, S. (2002). Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und Beraterinnen. Verlag Systemisches Management.
- Renoldner C., Scala E. & Rabenstein R. (2007). einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Ökotopia.
- Rosenberg, M. (2005). Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Junfermann.
- Seligman, M. (2011). Flourish. Wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens. Kösel.
- Schmitz, L. (2016). Lösungsorientierte Gesprächsführung. Richtig beraten mit sparsamen und entspannten Methoden (3., erw. Aufl.). Verlag modernes Lernen.
- Schubarth, W. (2013). Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Kohlhammer.
- Schlee, J. (2019). Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch (4., erw. Aufl.). Kohlhammer.

Weitere Quellen

- MOOC #1 Kinderschutz des BMBWF – insb. Modul 2 (Gewaltprävention und Schulentwicklung und Modul 3 (Vertiefung Gewaltformen - insb. Etivities #2 bis #4) Online unter: <https://onlinecampus.virtuelle-ph.at/>, letzter Zugriff am 30.11.2023.
- BMBF 2015: Nationale Strategie gegen Gewalt an Schulen. Online unter https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoenlichkeit_gemeinschaft/Bilanz_NAP_Schulische_Gewaltpraevention.pdf, letzter Zugriff am 30.11.2023.
- OTS Pressemeldung: Nationalrat beschließt Kinderschutzkonzepte an allen Schulen vom 19. Oktober 2023: Online unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20231019_OTS0001/nationalrat-beschliesst-kinderschutzkonzepte-an-schulen-und-aenderungen-im-hochschuellerinnenschaftsgesetz, letzter Zugriff am 05.12.2023.

Endnoten

¹Hinweis: Die Pädagogischen Hochschulen bieten die Möglichkeit von Supervision an.

²Hinweis: Beispiele zu standardisierten und anderen Befragungen finden sich in der Literatur (z. B. Jannan 2008 und 2012) bzw. auf www.iQES.at.

Evidenzen zur Umsetzung

Sabrina Schrammel, Daniela Toth

Wer, was und wie wird hier eigentlich gesteuert?

Steuergruppenarbeit aus der Perspektive von Schulleiter:innen

Sabine Haider, Florian Wallner

Evaluierung des Schulentwicklungsprojekts

„Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“

Wer, was und wie wird hier eigentlich gesteuert? Steuergruppenarbeit aus der Perspektive von Schulleiter:innen (Sabrina Schrammel, Daniela Toth)

Im Zuge des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ wurde u. a. eine *qualitative Implementationsstudie zur Steuergruppenarbeit aus der Perspektive von Schulleiter:innen* durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst der Forschungsgegenstand, das konkrete Erkenntnisinteresse sowie die methodische Herangehensweise erläutert. Im Anschluss werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert und erörtert, welche Relevanz diese für die Schulentwicklungsberatung haben. Ziel ist, empirische Erkenntnisse für das Arbeitsfeld von Prozessberater:innen bereit zu stellen und einen Beitrag zur qualitativollen Weiterentwicklung des Gesamtprojektes zu leisten.

Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen – Forschungsgegenstand

Der Logik des aktuellen Qualitätsmanagementsystems (QMS) folgend, haben sich alle teilnehmenden Schulen verpflichtet, ein evidenzbasiertes, zielgerichtetes und partizipativ angelegtes Schulentwicklungsprojekt zu realisieren (in dieser Publikation, S. 34). Im Zuge dessen wurden an den Schulstandorten zu Beginn des Prozesses projektbezogene Steuergruppen eingerichtet. Die Auseinandersetzung mit facheinschlägiger Literatur zeigt, dass die Implementierung von Steuergruppen die Qualität schulischer Entwicklungsprozesse positiv beeinflussen kann (Holtappels 2020, S. 72). Gleichzeitig finden sich in der Literatur auch Hinweise auf Spannungs- und Problemfelder der Steuergruppenarbeit (Huber 2013a, S. 10; Rolff 2020, S. 52f.; Huber 2020, S. 77f.). Allerdings sind diese nach Huber (2020, S. 81) noch nicht hinreichend untersucht. Es handelt sich hierbei um eine sogenannte Forschungslücke:

„Auch wenn konzeptionell die Abgrenzungen klar sein mögen, erleben in der Praxis individuelle Steuergruppenmitglieder durchaus eine große Ambiguität und Widersprüchlichkeit - so wird zumindest häufig berichtet, wenngleich eingeräumt werden muss, dass empirische Daten (systematisch erhoben und analysiert) zu diesem Thema noch nicht vorliegen“ (Huber 2020, S. 81).

In diesem Forschungsdesiderat ist die qualitative Implementationsstudie verortet. Im Zentrum unseres Interesses stehen die von Huber (2020, S. 81) angesprochenen Spannungsfelder und Ambiguitäten, von denen auch Schulentwicklungsberater:innen der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland immer wieder berichten.

Perspektive der Schulleitung auf Steuergruppenarbeit – Erkenntnisinteresse

Bei der Erhebung, Dokumentation und Analyse von Steuergruppenarbeit wurde in der durchgeführten Studie die Perspektive von Schulleiter:innen eingenommen. Diese Eingrenzung bzw. Fokussierung begründen wir damit, dass sich mit der sukzessiven Etablierung bildungspolitischer

Steuerungskonzepte der New Governance (Altrichter & Maag Merki 2016), die Rolle und das Aufgabenfeld von Schulleiter:innen stark verändert haben (Huber 2013b, S. 12f.).

In diesem Zusammenhang sind das Führungskonzept Shared Leadership bzw. geteilte Führung mittels Steuergruppenarbeit zu nennen. Bei diesen Konzepten der New Governance werden traditionelle Führungsaufgaben der Leitungsperson an Steuergruppen abgegeben bzw. mit ihnen geteilt. Gleichzeitig trägt die Schulleitung die Verantwortung für die Arbeitsstrukturen am Schulstandort sowie für das Ergebnis des Prozesses. Diese Form der geteilten Führung habe den Vorteil, dass unterschiedliche personale Ressourcen genutzt werden können, die kooperative Zusammenarbeit gefördert wird und es dadurch zu Synergieeffekten kommen kann. Weiters intensiviere sie die Entwicklungsarbeit im Kollegium, wodurch auch fundiertere Entscheidungen getroffen werden können (Huber 2013c, S. 30). Diese Überlegungen finden sich auch im aktuellen Qualitätsmanagement für Schulen (BMBWF 2022) und liegen u. a. der Konzeption des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ zugrunde (in dieser Publikation, S. 36)

In praxeologisch orientierten Forschungsarbeiten konnte gezeigt werden, dass die Implementierung „neuer“ Führungs- und Steuerungskonzepte ein berufliches Selbstverständnis einfordern, welches mitunter in Konflikt zu den bisher internalisierten Rollenbildern und routinierten Praxen der Schulleiter:innen gerät (Schrammel et al. 2015, S. 203). Dies geschieht über weite Strecken nicht bewusst, kann jedoch im Rahmen von Einzelfallanalysen rekonstruiert werden (Schrammel & Leimstättner 2018, S. 55ff.). Lämmerhirt und Wenzel sprechen in diesem Kontext von sogenannten „ungewollten Nebenwirkungen“, die sich durch diese neue Form der Steuerung des Bildungswesens ergeben können (Lämmerhirt & Wenzel 2013, S. 479). Ein kritisch-praxeologisches Wissen in Hinblick auf intra- und interpersonelle Konflikte, Ambiguitäten und Widersprüche erhöht im Rahmen von Prozessberatung die Wahrnehmungsbreite und den Handlungsspielraum von Schulentwicklungsberater:innen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde folgende forschungsleitende Fragestellung formuliert: Wie gestaltet sich im Rahmen der standortspezifischen Entwicklungsprozesse von „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ die Steuergruppenarbeit aus der Perspektive von Schulleiter:innen? Unser primäres Erkenntnisinteresse bestand darin, *aus Erzählungen von Schulleiter:innen Praxen der Steuergruppenarbeit zu rekonstruieren, um etwaige Spannungs- und Problemfelder der Steuergruppenarbeit fassbar und analysierbar zu machen.*

Aggregierte Einzelfallanalysen – forschungsmethodischen Herangehensweise

Wie bereits beschrieben, bearbeitet die durchgeführte Implementationsstudie einen Forschungsgegenstand, zu dem bislang kaum systematisch erhobene Daten vorliegen (Huber 2020, S. 81). Aus diesem Grund haben wir uns für die *Durchführung aggregierter Einzelfallanalysen entschieden*. Diese erlaubt das Eintauchen in einzelne Fälle und einen Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden entlang definierter Kategorien (Hug & Poscheschnik 2020, S. 94).

Die Datenerhebung orientierte sich am problemzentrierten Interview nach Witzel (Lamneck 2005, S. 364), bei der die gemachten Erfahrungen und Reflexionen von Schulleiter:innen zum Thema Steuergruppenarbeit exploriert wurden. Hierzu wurde in Folge eines themenspezifischen Literaturstudiums ein teilstandardisierter Interviewleitfaden mit offenen Fragen entlang folgender deduktiv erarbeiteter Kategorien entwickelt. Diese Kategorien wurden auch in der Phase der Datenauswertung herangezogen und ermöglichten einen Vergleich der durchgeführten Einzelfallanalysen.

- Zusammensetzung der standortspezifischen Steuergruppe
- Funktionen in der Steuergruppe
- Zusammenarbeit in der Steuergruppe
- Verhältnis Steuergruppe und Kollegium
- Aufgaben der Schulleitung
- Aufgaben der Projektkoordination
- Umgang mit Spannungsfeldern und Irritationen
- Vergleich zu früheren Steuergruppen am Schulstandort (Toth 2023, S. 25f.)

Im Zuge der Datenerhebung wurden fünf problemzentrierte Interviews durchgeführt, wobei auf eine maximale Varianz der Interviewpartner:innen geachtet wurde, d. h. es wurde bei der Auswahl der Gesprächspartner:innen die Schulart, die Schulgröße, der Schulstandort, das Geschlecht etc. berücksichtigt. Die Interviews wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet, im Anschluss wurde eine einfache inhaltlich-semantiche Transkription durchgeführt. Der Prozess der Datenanalyse orientierte sich an der Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) und an ausgewählten Techniken der dokumentarischen Methode nach Bohnsack et al. (2007). Jedes Transkript wurde entlang folgender Schrittfolgen analysiert.

1. Im ersten Schritt erfolgte pro Interview die Zuordnung von thematischen Sinneinheiten zu den einzelnen Kategorien.
2. Im Anschluss wurden pro Kategorie die zugeordneten Sinneinheiten zusammenfassend paraphrasiert.
3. Für jede Paraphrase wurden unter Verwendung dokumentarischer Techniken und unter Bezugnahme auf die Fachliteratur Hypothesen formuliert.
4. Diese Hypothesen dienten wiederum als Grundlage für fallvergleichende Analysen im Rahmen der aggregierten Einzelfallanalysen (Toth 2023, S. 28ff.).

Konstituierung von Steuergruppen aus Schulleiter:innenperspektive – erste Forschungsergebnisse und deren Relevanz für Prozessberatung

Internationale Beispiele zeigen, dass dort, wo Steuergruppen eingesetzt werden, Prozesse eher die Chance hatten, „im Kollegium dauerhaft verankert zu sein, zu sichtbaren Ergebnissen zu führen und sich auf das Ganze der Schule zu beziehen“ (Rolff 2020, S. 37). Die Gefahr, dass mit Vorhaben nicht das ganze Kollegium erreicht wird oder sich Prozesse verflüchtigen, sei bei Steuergruppenarbeit minimiert (Rolff 2020, S. 37; Holtappels 2020, S. 73). Gleichzeitig wird explizit darauf hingewiesen, dass Steuergruppen „durchaus kein Garant für erfolgreiche Schulentwicklung sind“ (Rolff 2020, S. 37). *Auch wenn Steuergruppenarbeit viel Potenzial für die erfolgreiche Schulentwicklung mit sich bringt, ist nicht die Existenz einer Steuergruppe per se, sondern ihre konkrete Arbeit ausschlaggebend (ebd.).*

Im Rahmen der qualitativen Implementationsstudie wurden die standortspezifischen *Praxen der Implementierung und Arbeit in Steuergruppen anhand von Erzählungen der Schulleiter:innen* erfasst und unter Bezugnahme auf facheinschlägige Literatur analysiert. Daher wird diese zunächst zusammenfassend dargestellt (eine ausführliche Darstellung findet sich bei Toth 2023, S. 13ff.), bevor die empirischen Befunde zur Steuergruppenarbeit im Rahmen des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ präsentiert werden.

Prozess der Konstituierung von Steuergruppen in der Fachliteratur

Rolff (2020, S. 40ff.) beschreibt zentrale Aspekte, die bei der Einrichtung von Steuergruppen zu berücksichtigen sind, wobei das Zustandekommen einer Steuergruppe auf unterschiedliche Weise erfolgen kann. Empfohlen wird vor Einrichtung einer Steuergruppe die Offenlegung der Voraussetzungen von Steuergruppenarbeit, die künftigen Aufgaben der Steuergruppe sowie die Kriterien für die Zusammensetzung. Die Rekrutierung der Mitglieder erfolgt im besten Fall in einem kollegialen Aushandlungsprozess, wobei die Gruppe möglichst divers zusammengesetzt werden sollte. Als Kriterien werden Fachgebiete, (Dienst-)Alter, Geschlecht etc. genannt.

Unabdingbar ist nach Rolff (2020, S. 43) die Mitarbeit der Schulleiterin oder des Schulleiters in der Steuergruppe, zumal sie:er die Prozesse sowohl nach innen als auch nach außen vertreten muss und insofern eine Schlüsselposition innehat. Wichtig sei zudem, nicht nur proaktiv eingestellte „Aktivist:innen“ und „Reformer:innen“ in die Steuergruppe zu holen, sondern auch weitere Kolleg:innen. Die formale Einrichtung erfolgt im besten Fall durch die Bestätigung der Steuergruppe im Rahmen einer Konferenz (ebd., S. 41).

Weiters muss berücksichtigt werden, dass durch die Implementierung einer neuen Steuergruppe, bereits etablierte formelle und informelle soziale Strukturen am Schulstandort in Bewegung geraten. Das bedeutet aus einer praxeologischen Perspektive, dass die standortspezifischen Machtverhältnisse durch alle beteiligten Akteur:innen neu verhandelt werden (Schrammel & Leimstättner 2018, S. 10), was mitunter zu manifesten und/oder latenten Konflikten führen kann, die von einzelnen Steuergruppenmitgliedern als Widersprüche und Ambiguitäten erlebt werden können.

Empirische Befunde zur Konstituierung von Steuergruppen im Rahmen des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“

Im Rahmen der aggregierten Einzelfallanalyse wurden fünf Fälle dahingehend untersucht, *wie sich am Schulstandort der Prozess der Konstituierung der Steuergruppe gestaltet hat und welches Rollenverständnis der Schulleitung in dieser bedeutsamen Phase des Entwicklungsprozesses zum Ausdruck kommt, welche Funktionen und Aufgaben sie (nicht) wahrgenommen hat.*

Die nachfolgende Übersicht (Tabelle 1) zeigt ein höchst diverses Bild hinsichtlich des Konstituierungsprozesses und der Zusammensetzung von Steuergruppen im Rahmen des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“.

Kategorien- beschreibung	Fall A	Fall B	Fall C	Fall D	Fall E
Zusammensetzung Steuergruppe am Standort	Schulleitung stellt Fragen nach Bereitschaft zur Mitarbeit.	Schulleitung achtet proaktiv auf Zusammensetzung.	Schulleiter:in ist auf Nachfrage nicht sicher, wer in der Steuergruppe mitgearbeitet hat.	Schulleiter:in und Projektkoordinator:in bilden die Steuergruppe.	Die Steuergruppe besteht aus Schulleitung, ihrer Stellvertreter:in und Lehrerin, die der die Kurse an der PPH B besucht hat (wird nicht als Projektkoordinator:in bezeichnet).
Prozesse der Konstituierung der Steuergruppe und Rollenverständnis bzw. Funktion der Schulleitung in dieser Phase des Schulentwicklungsprozesses	Aufgrund freiwilliger Meldungen sei kein Zwang zur Mitarbeit nötig gewesen. Keiner musste gegen seinen Willen mitarbeiten. Größe und Diversität der Steuergruppe offen	Klärungsprozess auf Leitungsebene mit Stellvertreter:in. Aktive Ansprache von Kolleg:innen durch die Schulleitung. Mitglieder der Steuergruppe müssen Vertreter:innen der unterschiedlichen Bereiche in der Schule sein. Breite bzw. Diversität und Repräsentanz	Steuergruppenmitglieder haben sich proaktiv bei Schulleitung gemeldet. Lehrer:innen übernehmen Einrichtung der Steuergruppe.	Diese Arbeit wird von ihnen übernommen, weil die Lehrer:innen zu belastet sind. Die „verlangte“ Arbeitsstruktur passt nicht bzw. ist nicht anschlussfähig an die gelebte Praxis in der Schule.	Der Steuergruppe gehören keine weiteren Kolleg:innen an.

Tab. 1: Konstituierung und Zusammensetzung der Steuergruppe im Fallvergleich

Bezugnehmend auf die eingangs referierte Fachliteratur zur Steuergruppenarbeit zeigt sich, dass die interviewten Schulleiter:innen ihre Rolle und Führungsverantwortung in der Phase der Einrichtung bzw. Konstituierung der Steuergruppe unterschiedlich wahrgenommen haben. So wird beispielsweise im Fall (B) die in der Literatur geforderte diverse Zusammensetzung einer Steuergruppe durch die Leitung hergestellt. Die:der Schulleiter:in spricht Lehrer:innen aus unterschiedlichen Bereichen proaktiv für die Mitarbeit an. Im Fall (A) finden sich keine Hinweise auf eine diversitätsorientierte Rekrutierung von Steuergruppenmitgliedern, die Schulleitung zeigt sich zufrieden, dass sich (genug) Lehrer:innen freiwillig gemeldet haben.

Im Fall (D) wird die „Steuergruppe“ ausschließlich vom Leitungsteam gebildet, im Fall (E) bilden die:der Schulleiter:in, die:der Stellvertreter:in und die:der Projektkoordinator:in eine Steuergruppe, weitere Mitglieder aus dem Kollegium gibt es im Fall (D) und (E) nicht. Es handelt sich insofern um keine Steuergruppe im Sinne der Fachliteratur, das Leitungsteam übernimmt die Steuerung, ohne Beteiligung aus dem Kollegium. Es bieten sich unterschiedliche Erklärungsansätze an, die z. B. im Rahmen von Prozessberatung weiterverfolgt werden könnten: (1.) Es ist kein Wissen der Schulleitung bzgl. Voraussetzungen von Steuergruppenarbeit im Sinne von Rolff (2020, S. 40f.) gegeben; (2.) Es gibt Widerstände seitens der Leitung, die Führungsverantwortung zu teilen. So wird im Fall (D) die Nicht-Beteiligung des Kollegiums damit begründet, dass dieses hoch belastet sei und man insofern den Mitarbeiter:innen keine Steuergruppenarbeit zumuten könne. Im Fall (C) kann der:die Schulleiter:in ad hoc keine Auskunft darüber geben, wer in der Steuergruppe mitgearbeitet hat. Die Schulleitung scheint sich ihrer Schlüsselposition für innerschulische Entwicklungsprozesse nicht bewusst zu sein oder möchte diese Position bewusst nicht wahrnehmen.

Die aggregierte Einzelfallanalyse veranlasst uns zu folgender Hypothese: *Die Schulleitungen nehmen – entsprechend ihrer habituellen Dispositionen und der am Standort etablierten sozialen Arbeitsstrukturen – die Führungsverantwortung im Prozess der Konstituierung der Steuergruppe höchst unterschiedlich wahr.*

Relevanz der empirischen Befunde für Prozessberatung im Rahmen des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“

Welche Relevanz haben diese Ergebnisse für Schulentwicklungsberater:innen bzw. inwiefern können diese Ergebnisse die Wahrnehmungsbreite und damit ihr Handlungsrepertoire in künftigen Beratungsprozessen erhöhen?

Zunächst ist uns wichtig zu betonen, dass der Prozess der Konstituierung einer Steuergruppe eine sensible Phase im Schulentwicklungsprozess darstellt. Die teilnehmenden Schulen waren damit beauftragt, zu Beginn ihres Entwicklungsprozesses eine Steuergruppe einzurichten. Die explorierten Daten weisen darauf hin, dass dieser konkreten Anforderung nicht hinreichend Rechnung getragen werden konnte. *Es besteht aus unserer Sicht eine erhebliche Differenz zwischen dem Anspruch qualitativvoller Steuergruppenarbeit, wie sie in der Fachliteratur konzeptualisiert wird und der gelebten Steuergruppenarbeit an den Schulen.*

Dieser empirische Befund ist aus unserer Sicht bedeutsam für das Arbeitsfeld von Schulentwicklungsberater:innen, konkret für den Bereich der Prozessberatung im Rahmen von „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“. Aus unserer Sicht wäre es sinnvoll, ausgehend vom oben dargestellten Fallvergleich (Tab. 1) mit allen beteiligten Schulentwicklungsberater:innen in eine diskursive und reflexive Auseinandersetzung zu folgenden Fragestellungen zu treten:

Wissen und Analysekompetenz von Schulentwicklungsberater:innen

- Inwiefern gibt es von unserer Seite systematische Analysen in der Phase der Konstituierung von Steuergruppen?
- Inwiefern waren die oben referierten Forschungsergebnisse bisher Gegenstand von Supervisionen und/oder Interventionen?
- Wenn ja, in welcher Form wurde die Thematik von uns bearbeitet?
- Inwiefern verfügen wir als Prozessberater:innen bzgl. Steuergruppen und -arbeit über differenziertes Wissen und Know-How?
- In welchen Bereichen braucht es unsererseits inhaltliche Professionalisierung?

Wissen der Projektkoordinator:innen

- Braucht es seitens der Projektkoordinator:innen mehr Wissen bzgl. Zusammensetzung von Steuergruppen, Kriterien zur Auswahl von Steuergruppenmitgliedern, Aufgabenbereiche einer Steuergruppe, Verhältnis zwischen Steuergruppe und Kollegium, Verhältnis zwischen Steuergruppe und Schulleitung?
- Inwiefern benötigen Projektkoordinator:innen dieses Wissen, um Möglichkeiten und Grenzen

-
- ihrer Koordinationstätigkeit einschätzen zu können?
 - Inwiefern thematisieren wir im Rahmen der Workshops für die Projektkoordinator:innen bereits Steuergruppenarbeit?
 - Inwiefern braucht es aus unserer Sicht eine Weiterentwicklung der Workshopinhalte?

Die Rolle der Schulleiter:innen in der Steuergruppenarbeit

- Wie schaut das Arbeitsverhältnis von Steuergruppe, Schulleitung, Prozessberatung und gegebenenfalls Fachberatung aus?
- In welchem Ausmaß wird mit der Schulleitung (besonders in Hinblick auf Steuergruppen und die Arbeit in Steuergruppen im Sinne geteilter Führung) gearbeitet, in welchem Ausmaß wird mit dem Kollegium gearbeitet?
- Gibt es diesbezüglich eine akkordierte Vorgehensweise im Team der Schulentwicklungsberater:innen?

Fazit und Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“

Gemäß den Vorgaben von QMS müssen Schulen inhaltliche Rahmenzielvorgaben in schulautonom zu gestaltenden partizipativen Schulentwicklungsprozessen am Schulstandort bearbeiten. Dieser Logik der New Governance folgt auch das Projekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“. Die Verantwortung für die Umsetzung dieser Prozesse tragen die Schulleiter:innen, die entsprechende Rahmenbedingungen für die Entwicklungsarbeit her- bzw. sicherzustellen haben. Die weitere Steuerungsarbeit im Entwicklungsprozess wird entsprechend der Logik von Shared Leadership durch eine Steuergruppe übernommen.

Erste Ergebnisse der qualitativen Implementationsstudie deuten darauf hin, dass Schulen und deren Leitungspersonen unterschiedliches Erfahrungswissen und damit unterschiedliche, routinierte Praxen hinsichtlich der Steuerung von Entwicklungsprozessen internalisiert haben. Dies ist den beteiligten Akteur:innen über weite Strecken nicht bewusst. Dessen müssen sich Schulentwicklungsberater:innen nicht nur im Klaren sein, sie brauchen diesbezüglich auch eine entsprechende Wahrnehmungsbereite, um adäquat agieren zu können.

Zusammenfassend bieten die präsentierten Ergebnisse der qualitativen Implementationsstudie folgende Anknüpfungspunkte für die qualitätsvolle Weiterentwicklung des Gesamtprojekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“:

- **Professionalisierung der Prozessberatung** durch eine vertiefende Sensibilisierung von Schulentwicklungsberater:innen für die Phase der Konstituierung und Implementierung von Steuergruppen
- **Adaptierung des Fortbildungsangebots für die Projektkoordinator:innen** hinsichtlich Steuergruppen (z. B. Vermittlung von Wissen und Know-How bzgl. Steuergruppen, deren Voraussetzungen, Zusammensetzung und Aufgaben)
- **Führungskräfteentwicklung** an den teilnehmenden Schulen, indem die Schulleiter:innen hin-

sichtlich Steuergruppen und Steuergruppenarbeit im Sinne geteilter Führung professionalisiert werden.

Abschließend wollen wir darauf hinweisen, dass die qualitative Implementierungsstudie weitgehend von Daniela Toth, MEd. im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt wurde. Interessierte Leser:innen finden dort weitere Analyseergebnisse sowie Rohdaten, die weiteren Analysen zugeführt werden können.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Bohnsack, R., Nentweg-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erw. u. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- BMBWF (2022). Ziele und Funktionen von QMS. Online unter: <https://www.qms.at/ueber-qms/ziele-und-funktionen>, letzter Zugriff am 11.09.2023.
- Holtappels, H. G. (2020). Wirksamkeit von schulischen Steuergruppen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 60–76.
- Huber, S.G. (2013a). Qualität und Entwicklung von Schule: Die Rolle von schulischen Führungskräften. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 5–11.
- Huber, S.G. (2013b). Schulleitung: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität aus internationaler Perspektive. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 12–19.
- Huber, S.G. (2013c). Kooperative Führung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 24–39.
- Huber, S.G. (2020). Spannungsfelder, Machbarkeit und Gelingensbedingungen von Steuergruppenarbeit. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 77–87.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2020). *Empirisch forschen* (3. Aufl.). München: UKV Verlag.
- Kuckartz, U. & Rädiker S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis. Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lämmerhirt, M. & Wenzel, H. (2013). Schulentwicklungsprogramm. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 479–485.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollst. übera. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2020). Aufgaben, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (4., übera. u. erw. Aufl.). Köln: Carl Link, S. 37–59.
- Schrammel, S. & Leimstättner, B. (2018). Kooperative Schulentwicklung schön und gut - wenn nur dieser ‚Gegenwind‘ nicht wäre! In S. Schrammel & B. Preiner (Hrsg.), *SchulleiterInnen im Spannungsfeld zwischen etablierter und postulierter Praxis kooperativer Schulentwicklung*. Forschungsbericht. Online unter: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/Forschungsbericht_PHB_PHS_FINAL.pdf, letzter Zugriff am 12.09.2023.
- Schrammel, S., Leimstättner, B. & Schröder B. (2015). Kritisch-praxeologische Schulentwicklung. In *Erziehung & Unterricht*. Jg. 165, Nr. 1-2, S. 200–208.
- Toth, D. (2023). *Shared Leadership. Herausforderungen von Steuergruppenarbeit im Rahmen des Projekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ aus der Perspektive von Schulleitungen*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Evaluierung des Schulentwicklungsprojekts

„Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ (Sabine Haider, Florian Wallner)

Die für diesen Beitrag verfasste Beschreibung der Evaluierung des Schulentwicklungsprojekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ ist auszugsweise und in leicht angepasster Form dem Endbericht¹ der Online-Evaluierung des Schulentwicklungsprojekts entnommen.



Das Evaluierungsprojekt

Die Evaluierung des Schulentwicklungsprojekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ war Teil eines Forschungsprojekts der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland (PPH Burgenland). Dieses bestand aus den Online-Evaluierungen und aus einer qualitativen Implementierungsstudie. Letztere wird in einem eigenen Beitrag in dieser Publikation vorgestellt.

Die in diesem Beitrag vorgestellte Online-Evaluierung zielte darauf ab, die im Entwicklungsprojekt definierten Projektziele und die Implementierung des Projekts an den Schulen prozessbegleitend zu evaluieren. Das Erkenntnisinteresse der Evaluierung lautete: *Welche gewählten Inhalte und Prozesse sowie förderliche und hinderliche Faktoren, die im Rahmen der Projektumsetzung manifest werden, beeinflussen die Implementierung des Schulentwicklungsprojekts „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“?*

Hieraus ergaben sich mehrere Leitfragen, die für die Gestaltung der Evaluierung maßgeblich waren. In diesem Artikel soll auszugsweise auf einige abgeleitete Leitfragen der Online-Evaluierungen auf der personenbezogenen sowie der organisationalen Ebene fokussiert werden².

Auf der personenbezogenen Ebene sollen folgende Ergebnisse auszugsweise skizziert werden:

- a) Professionsentwicklung der Pädagog:innen
- b) Wahrnehmung des subjektiven Nutzens – hinsichtlich Selbstwirksamkeit – der inhaltlichen Beiträge und Interventionen am Standort

Auf der organisationalen Ebene sollten Kenntnisse über bereits vorhandene Kompetenzen, Prozesse, Organisationsstrukturen sowie Implementierungsprozesse standortspezifischer Präventionsmaßnahmen an der jeweiligen Pilotschule gewonnen werden. In der Folge ging es vor allem um die Einschätzung der Wirksamkeit und des Nutzens der Begleitmaßnahmen der PPH Burgenland im Schulentwicklungsprojekt. Dieses sollte die Entwicklung von dokumentierten Prozessen und Strukturen fördern, welche die Pädagog:innen bei der Prävention und Intervention am Standort in der laufenden Umsetzung unterstützen.

Auf der organisationalen Ebene sollen im vorliegenden Artikel folgende Ergebnisse auszugsweise skizziert werden:

- c) Einschätzung der Wirksamkeit der Begleitmaßnahmen der PPH Burgenland für die Entwicklung von dokumentierten Prozessen und Strukturen am Standort.

Befragt wurden sämtliche Lehrer:innen der Pilotschulen, die Mitglieder der Steuergruppe und die Schulleiter:innen.

Aufgrund der unterschiedlichen Verläufe der Schulentwicklung an den Pilotschulen (basierend auf standortspezifisch unterschiedlicher Umsetzungsgeschwindigkeit bedingt durch die Corona-Pandemie) wurden die Zeiträume für die vier Befragungsphasen für eine längere Periode angesetzt. Die Vorgehensweise der Beratung an den Schulen folgte den Notwendigkeiten der Standorte. Die individuelle Zeitspanne je Schule für die Durchführung einer Teilevaluierung lag durchschnittlich bei zwei Wochen. In der folgenden Abbildung 1 werden die einzelnen Online-Befragungen mit den inhaltlichen Schwerpunkten und die Befragungszeiträume visualisiert:



Abb. 1: Befragungszeiträume Evaluierungsprojekt

Aufbau und Design der Online-Evaluierung

Das Design der Online-Evaluierung umfasste vier Online-Befragungsphasen:

Online-Befragung 1: Ist-Stand-Erhebung | Selbsteinschätzung

Online-Befragung 2: Sensibilisierung an den Schulen

Online-Befragung 3: Erarbeitung von standortspezifischen Präventionsmaßnahmen

Online-Befragung 4: Erarbeitung eines standortspezifischen Case-Managements

Die Entwicklung der Fragebögen erfolgte durch das Evaluierungsteam in enger Koordination mit den Schulentwicklungsberater:innen. Der Aufbau und die Gestaltung der Fragen zur Evaluierung der einzelnen Prozess- und Fachberatungs-Lehrveranstaltungen erfolgte nach der Vorgabe des – an der PPH Burgenland entwickelten – theoriegestützten Feedbackfragebogens (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; Lipowsky 2010) für Fort- und Weiterbildungen. Der Online-Fragebogen wurde grundsätzlich in folgende Bereiche unterteilt:

1. Personenbezogene Daten | Schulzugehörigkeit und Funktion
2. Inhalte
3. Lehr- und Lernprozess
4. Lernergebnisse
5. Prozess- und Fachberater:innen
6. Rahmenbedingungen

Der Fragenpool enthielt sowohl quantitativ erfassbare als auch nach qualitativen Kriterien auszuwertende Fragen. Durch die vier Erhebungszeitpunkte und den Blick auf Veränderungen im Zeitablauf kann von einem längsschnittlichen Design gesprochen werden.

In der folgenden Tabelle 1 sind die Anzahl der befragten Schulstandorte und Rückläufe tabellarisch angeführt.

	1. Umfrage	2. Umfrage	3. Umfrage	4. Umfrage
Schulen	16	11	15	9
Rücklaufquote	70,1 %	43,32 %	22,27 %	18,04 %

Tab. 1: Befragte Schulen und Rücklaufquote

Überblick über zentrale Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden einige zentrale Ergebnisse der Online-Evaluierung im Überblick skizziert. Eingegangen werden soll auf die

- Zielerreichung in Bezug auf Sensibilisierung, Präventionsmaßnahmen und Case-Management
- Beiträge der Veranstaltungen zu Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung
- Prozessberatung
- Relevanz der Inhalte von „Schulklima 4.0“
- Relevanz der Unterstützungsleistungen aus Perspektive der Steuergruppen

Zur besseren Übersicht wurden die Ergebnisse und dargestellten Abbildungen bereinigt.³ Einen ausführlichen Überblick über die Ergebnisse der Evaluation bietet der online verfügbare Endbericht der Online-Evaluation.

Zielerreichung in Bezug auf Sensibilisierung, Präventionsmaßnahmen und Case-Management

Die Zielerreichung der Sensibilisierung für psychosoziale Gesundheit und Mobbingprävention wurde von rund 84 % der Befragten positiv eingeschätzt:

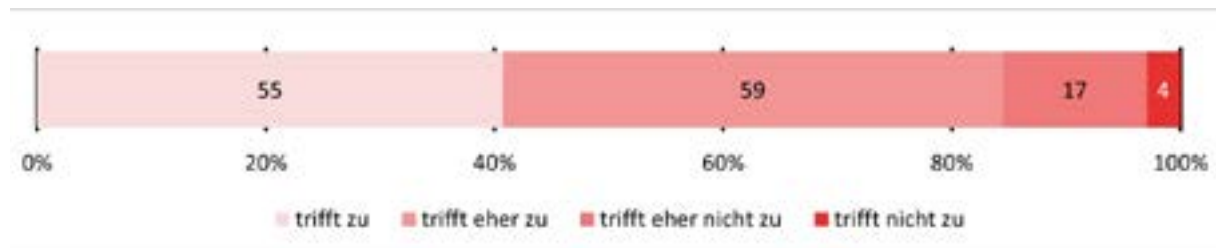


Abb. 2: Zielerreichung der Sensibilisierung

Die Zielerreichung der Diskussion und Entwicklung von umsetzbaren Maßnahmen hinsichtlich Gewalt- und Mobbingprävention wurde von rund 79 % positiv eingeschätzt:

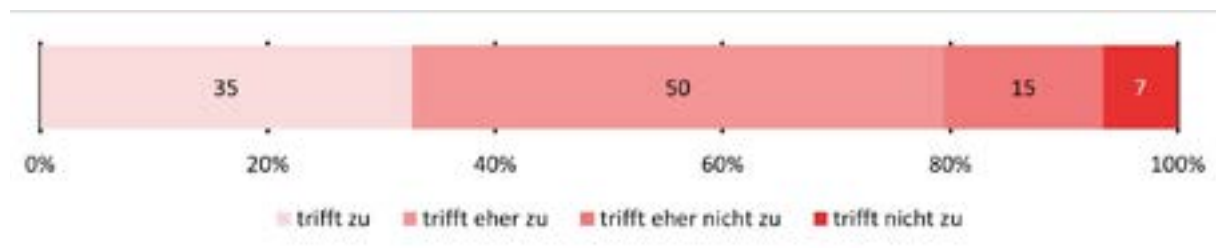


Abb. 3: Zielerreichung der Entwicklung von Maßnahmen

Die Zielerreichung der Professionalisierung hinsichtlich Case-Management von Mobbing wurde von 67 % als positiv eingeschätzt:

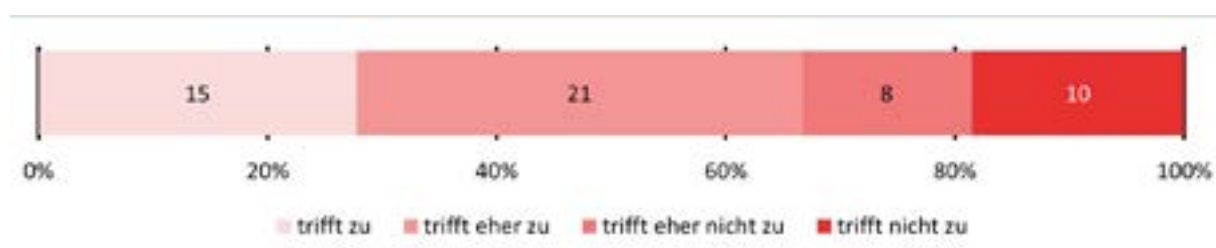


Abb. 4: Zielerreichung der Professionalisierung zu Case-Management

Beiträge der Veranstaltungen zu Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

Die Beiträge der Veranstaltungen zum Themenkomplex „Sensibilisierung zu Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE)“ wurden im Ausmaß von 75 % bis 81 % als positiv eingeschätzt:

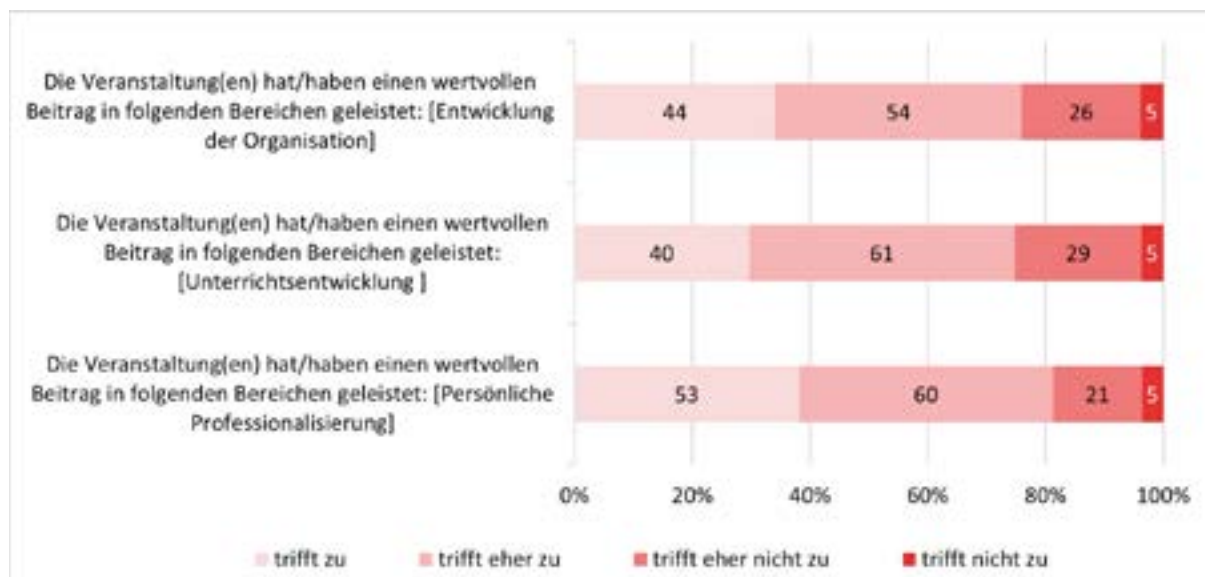


Abb. 5: Beitrag der Veranstaltungen zur Sensibilisierung zu OE, UE, PE

Die Beiträge der Veranstaltungen zum Themenkomplex „Präventionsmaßnahmen zu OE, UE und PE“ wurden im Ausmaß von 69 % bis 81 % positiv eingeschätzt:

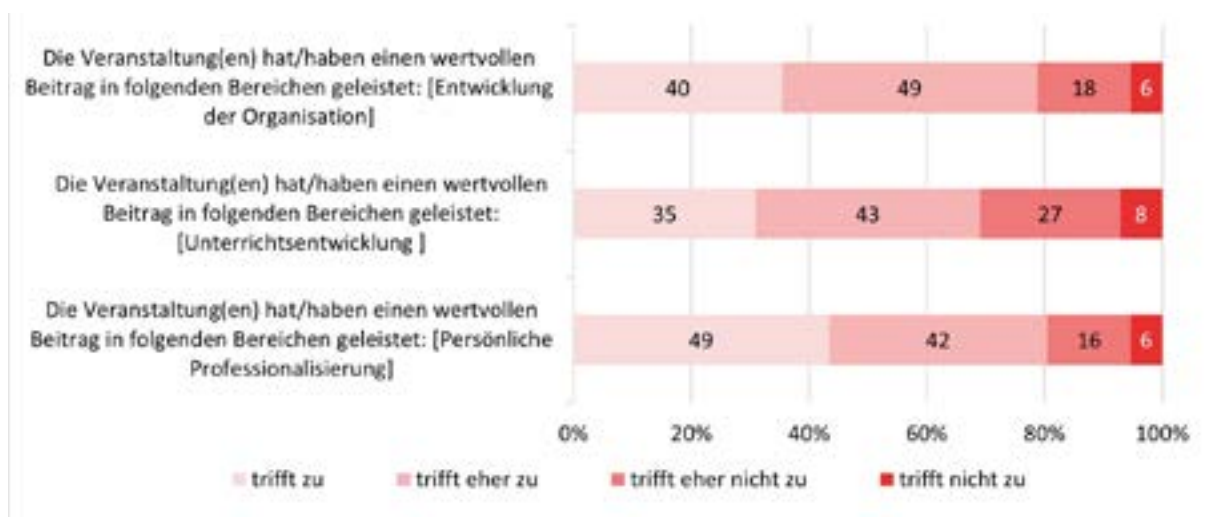


Abb. 6: Beitrag der Veranstaltungen zu Präventionsmaßnahmen zu OE, UE, PE

Die Gesamtbewertung der Veranstaltungen aus der Perspektive des Beitrags zu OE, UE und PE wurde im Ausmaß von 66 % bis 75 % positiv eingeschätzt:

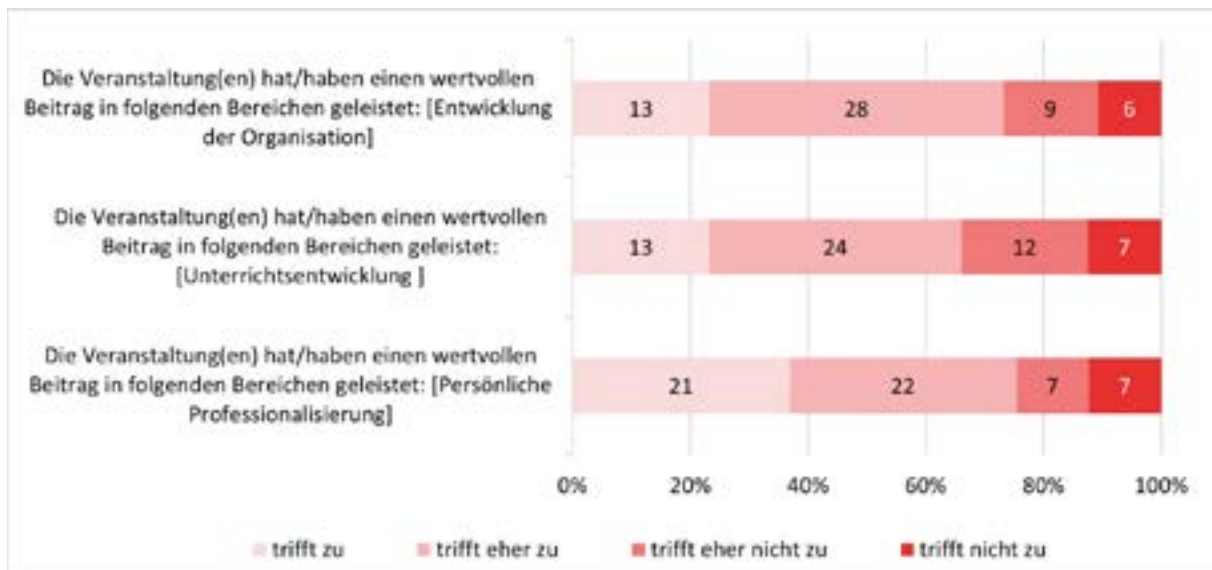


Abb. 7: Gesamtbeitrag zu OE, UE, PE

Prozessberatung

Das zeitliche Ausmaß der Prozessbegleitung wurde von 91 % der Befragten als mehr als erforderlich oder angemessen eingeschätzt:

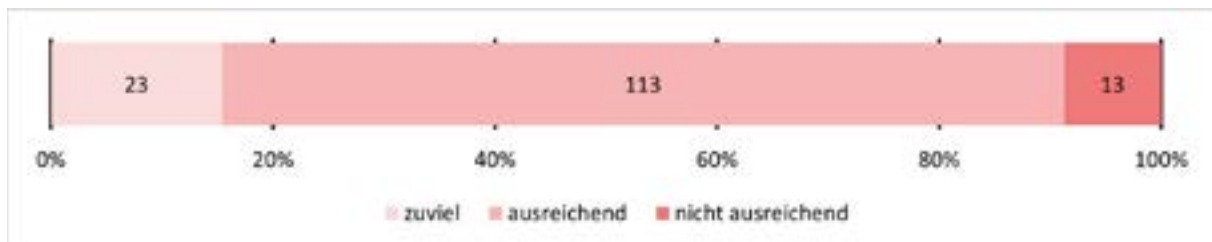


Abb. 8: zeitliches Ausmaß der Prozessberatung

Relevanz der Inhalte von „Schulklima 4.0“

Die Relevanz der Inhalte des Projekts „Schulklima 4.0“ für den Standort wurde bei der zweiten Befragung im Ausmaß von 89 % bis 94 % positiv eingeschätzt:

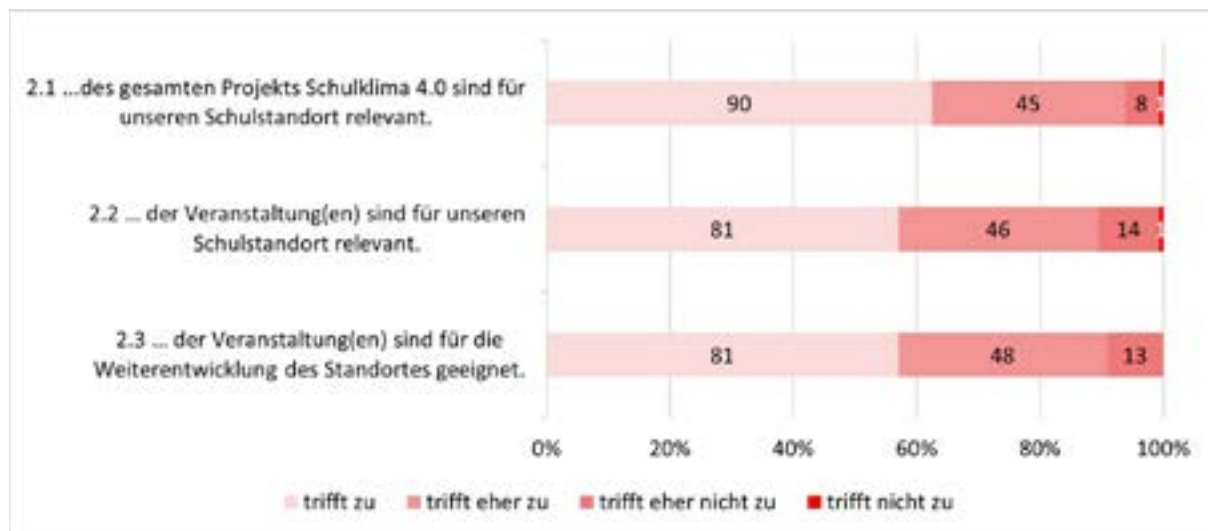


Abb. 9: Inhalte des Projekts – Online-Befragung 2

Die Relevanz der Inhalte des Projekts „Schulklima 4.0“ für den Standort wurde bei der dritten Befragung im Ausmaß von 77 % bis 86 % positiv eingeschätzt:

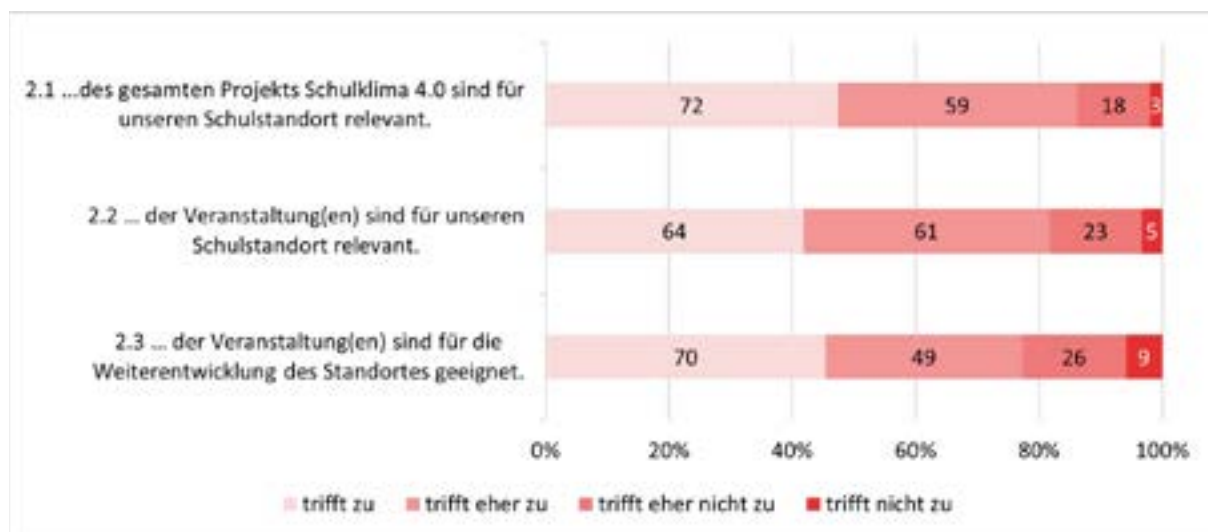


Abb. 10: Inhalte des Projekts – Online-Befragung 3

Die Relevanz der Inhalte des Projekts „Schulklima 4.0“ für den Standort wurde bei der vierten Befragung im Ausmaß von 78 % bis 81 % positiv eingeschätzt:

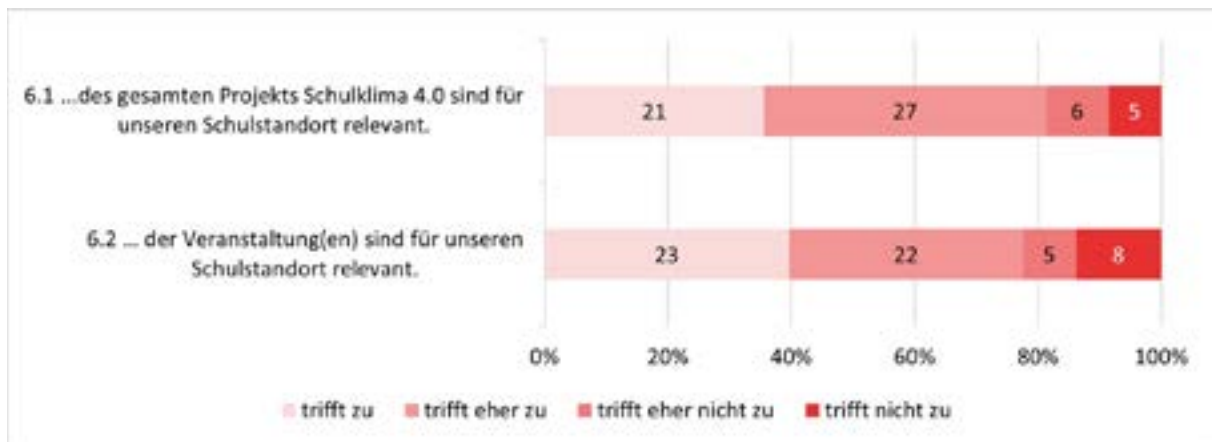


Abb. 11: Inhalte des Projekts – Online-Befragung 4

Relevanz der Unterstützungsleistungen aus Perspektive der Steuergruppen

Die Unterstützungsleistungen aus Perspektive der Steuergruppen wurden bei der zweiten Befragung im Ausmaß von 79 % bis 96 % positiv eingeschätzt:

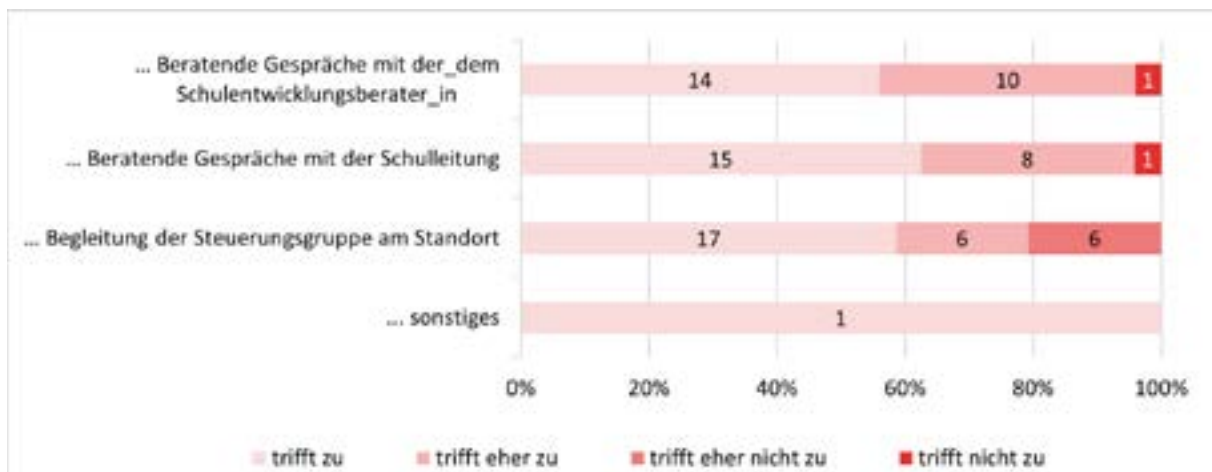


Abb. 12: Welche Unterstützungen waren für mich als Mitglied der Steuergruppe hilfreich? Online-Befragung 2

Die Unterstützungsleistungen aus Perspektive der Steuergruppen wurden bei der dritten Befragung im Ausmaß von 93 bis 97 % positiv eingeschätzt:

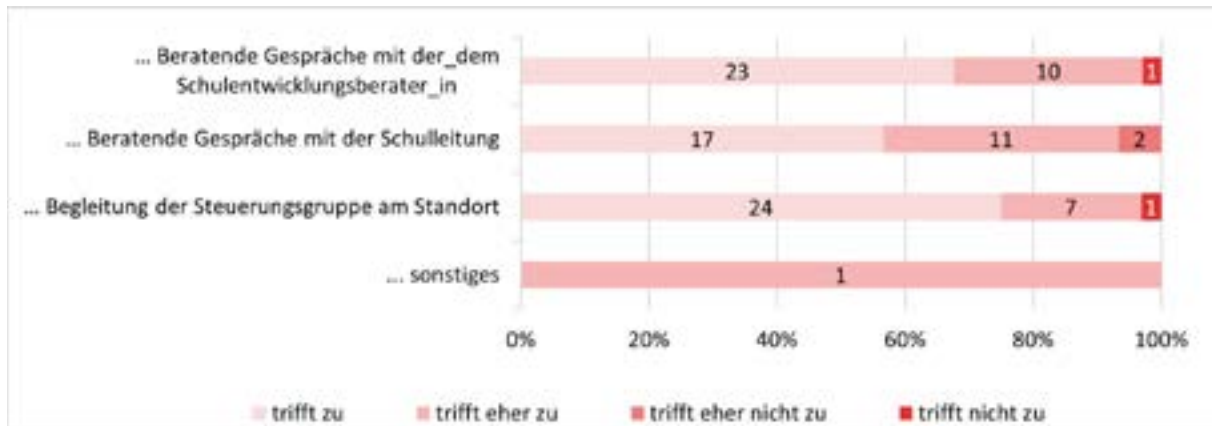


Abb. 13: Welche Unterstützungen waren für mich als Mitglied der Steuergruppe hilfreich? Online-Befragung 3

Eine Zusammenschau zentraler Ergebnisse

Nun sollen noch in Kurzform einige weitere Rückmeldungen zu Veranstaltungen, Inhalten und Prozessschritten dargelegt werden⁴:

- In der Online-Befragung 2 wurde die Gestaltung der Rahmenbedingungen von 91 % der Befragten als hilfreich gesehen.
- In den Online-Befragungen 2, 3 und 4
 - wurden die Inhalte des Projekts als relevant für den Standort eingeschätzt (94 %, 86 %, 81 %).
 - die Veranstaltungen als relevant für den Standort eingeschätzt (89 %, 82 %, 77 %).
 - die Eignung der Veranstaltungen für die Weiterentwicklung am Standort bejaht (91 %, 77 % Online-Befragungen 2 und 3).
 - die methodische und didaktische Gestaltung als förderlich eingeschätzt (94 %, 86 %, 81 %).
 - die Projektbegleitung durch die Schulentwicklungsberater:innen als gelungen eingeschätzt (85 %, 81 %, 77 %).
 - die Projektbegleitung durch die PPH Burgenland als gelungen eingeschätzt (86 %, 82 %, 73 %).

Im Rückblick auf den gesamten Prozess gaben die Befragten bei den offenen Fragen an, dass in der Projektbegleitung diese Aspekte besonders wertvoll/hilfreich waren:

- Fundierte Prozessbegleitung
- Blick auf Gelingendes und Fehlendes
- Prozesse in den Blick zu nehmen

- Sensibilisierung
- Diskussion und Austausch im Team
- Lösungsstrategien erarbeiten
- Hinschauen bei Mobbing
- Möglichkeiten für Zivilcourage
- Supervision

In Bezug auf die Unterstützungsleistungen gaben die Mitglieder der Steuergruppen an den Schulen in der abschließenden Online-Befragung 4 an, dass sowohl die SchiLF-Veranstaltungen (= Schulinterne Lehrer:innen Fortbildung) am Standort als auch das Materialienpaket und die Begleitung durch die Schulentwicklungsberater:innen als hilfreich eingeordnet wurden (alle drei Bereiche zu 100 %). In Bezug auf die Schulentwicklungsberatung wurden bei den Befragungen 2 und 3 die Zustimmungswerte 96 % bzw. 97 % erzielt, in Bezug auf den Nutzen beratender Gespräche mit der Schulleitung wurden 96 % bzw. 93 % erreicht und die Begleitung der Steuergruppe durch die Schulentwicklungsberater:innen erreichte 79 % bzw. 97 % (siehe Abbildungen 12 und 13). Insofern liegt der Schluss nahe, dass die Begleitung für die Mitglieder der Steuergruppe als gelungen einzuschätzen ist. Über die bereits dargestellten Ergebnisse hinaus gab es hohe Zustimmungsraten in Bezug auf

- den künftigen Einsatz der Inhalte der Veranstaltungen in den beruflichen Alltag,
- den Einfluss auf einen internen Diskurs am Standort sowie
- die Weiterentwicklung der Inhalte am Standort.

Aufgrund der Evaluationsergebnisse kann der Rückschluss gezogen werden, dass die eingesetzte Kombination von Prozessbegleitung und Fachberatungen als zielführend für die standortspezifische Schulentwicklung in diesem Themenfeld eingeschätzt wurde. Es darf somit angenommen werden, dass die gewählte Vorgehensweise sich in diesem Fall als erfolgversprechend erwiesen hat.

Literatur

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick J. (2006). Evaluating Training Programmes. Berrett-Koehler Publishers Inc.

Lipowsky, F. (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.

Endnoten

¹Den Evaluierungsbericht finden Sie unter diesem Link: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/PH-Burgenland/Organisationseinheiten/Zentren/Mobbingpraevention/Schulklima/Endbericht_Final_20231204_ONLINE.pdf.

²Einen vollständigen Überblick über die Leitfragen und Ergebnisse gibt der Evaluierungsbericht, der mit dem beiliegenden Link abgerufen werden kann.

³Die Charts wurden dem Endbericht der Online-Evaluierung entnommen und dahingehend angepasst, dass die Antwortkategorie „kann ich nicht beantworten“ (u. ä.) ausgeschieden wurde. Als Zustimmungswerte wurden die Antwortoptionen mit positiver Zustimmung herangezogen.

⁴Auch die Darstellung dieser Prozentwerte klammerte die Antwortoption „nicht zu beantworten“ aus. Diese Nennungen wurden entsprechend nicht berücksichtigt. Als Zustimmungswerte wurden die Antwortoptionen mit positiver Zustimmung herangezogen.

Stimmen aus der Praxis

Interview 1: BAfEP Oberwart

Interview 2: Allgemeine Sonderschule Eisenstadt

Stimmen aus der Praxis

Im Rahmen des Projektes „Wohlfühlzone Schule“, einer Initiative des BMBWF und des Fonds Gesundes Österreich (FGÖ), wurden unterschiedliche Schulen aller Schultypen in Schulentwicklungsprozessen über mehrere Semester begleitet. Die Erfahrungen mit diesen Schulentwicklungsprojekten dienen als mögliche Referenzen für weitere längerfristige Projekte an Schulen. Der thematische Fokus dieser Initiative war die Prävention von Mobbing und Gewalt an den jeweiligen Schulen. Angesetzt wurde an den Standorten sehr individuell, um auf vorhandenen Ressourcen und Initiativen aufzubauen.

Auf Basis der Qualität des Implementierungsprozesses wurden die BAfEP Oberwart und die ASO Eisenstadt gebeten, ihre Erfahrungen zu teilen.

Fragestellungen

Der Blick zurück.

- Was waren ursprünglich Ihre guten Gründe, sich für ein Schulentwicklungsprojekt zum Thema Mobbing- und Gewaltprävention anzumelden?
- Was ist gut gelaufen im Rahmen des Projektes?
- Was waren die Herausforderungen für Ihre Schule?
- Gab es unerwartet positive Ergebnisse, mit denen Sie nicht gerechnet haben?

Die Gegenwart.

- Was würden Sie bei einem nochmaligen Start anders machen?

Der Blick in die Zukunft.

- Wo sehen Sie Ihre Schule in drei Jahren?
- Wie sorgen Sie für Nachhaltigkeit im Rahmen des Projektes?

Interview 1: BAfEP Oberwart

Der Blick zurück.

Was waren ursprünglich Ihre guten Gründe, sich für ein Schulentwicklungsprojekt zum Thema Mobbing- und Gewaltprävention anzumelden?

Schulleitung: Eine Schule, in der angehende Elementarpädagog:innen ausgebildet werden, muss sich meiner Meinung nach unbedingt mit dieser Thematik beschäftigen; zusätzlich ist es sinnvoll, einen solchen Prozess zu starten, bevor dieser unbedingt notwendig wird.

Koordination: Die Weiterentwicklung des Schulklimas der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik Oberwart hin zur Wohlfühlzone und zu einem positiv besetzten Lernort für Schüler:innen und Lehrer:innen und auch die Notwendigkeit und Bedeutung der Schule als Lernort und Sozialraum und das Bild vom Schüler:der Schülerin liegen mir sehr am Herzen. DENN: Der Einfluss der sozialen Medien, gesellschaftliche, politische, ökonomische und ökologische Entwicklungen und Veränderungen spiegeln sich nicht nur im Schulalltag, sondern auch im Verhalten und Lernverhalten unserer Jugendlichen wider. Demnach bedarf es einer dementsprechenden professionellen, pädagogischen Haltung der Lehrpersonen, der Bereitschaft zur permanenten Reflexion und eines entsprechenden Bildes von den Schüler:innen, damit eine Schule im Sinne der Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit als „Wohlfühlzone“ wahrgenommen wird, und um den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden.

Dies sah ich als wichtige Aufgabe im Rahmen dieses Schulentwicklungsprozesses und auch die Erhebung und Evaluierung der Bedürfnisse, Wünsche, Nöte und Anliegen aller am Schulleben beteiligten Personen, um diese als Qualitätssicherungsmaßnahmen in einem partizipativen Verfahren, gemeinsam mit den Schüler:innen, festzulegen.

Was ist gut gelaufen im Rahmen des Projektes?

Schulleitung: Im Vergleich zu vielen pädagogischen Projekten, die an unserem Schulstandort in den letzten Jahrzehnten durchgeführt wurden, kennzeichnet sich dieses Projekt durch einen hohen Grad an Nachhaltigkeit und sicht- und spürbaren Veränderungen aus. Die Bedeutung einer externen Begleitung kann für diesen äußerst respektablen Wirkungsgrad nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Koordination: Durch die Begleitung von externen Schulentwicklungsberater:innen haben wir durch die kontinuierlichen Treffen, Sitzungen und SchiLF-Seminare Themen, welche aus den Erkenntnissen der Umfrage generiert wurden, besprochen und begonnen, diese zu bearbeiten. Der Blick von „außen“ war dabei sehr bereichernd.

Die Formierung einer neuen Steuergruppe zu Beginn des Projektes ‚Schulklima 4.0‘, die sich nun aus Mitgliedern verschiedenster Fach- und Erfahrungsgruppen zusammensetzt, agiert nach wie

vor als mittleres Management der Schule und trifft sich seither regelmäßig einmal pro Monat, um aktuelle Themen zu besprechen, gemeinsam zu planen und Anregungen aus dem Kollegium aufzugreifen und dabei die SL zu unterstützen.

Seitens der PPH Burgenland wurden Fort- und Weiterbildungen angeboten, die in einem Auswahlverfahren der Steuergruppe aus der großen Fülle vorselektiert wurden; anschließend wurde dem gesamten Kollegium eine überschaubare Themenauswahl, welche die verschiedenen Thematiken der Umfrage abdeckte, zur Anmeldung angeboten. Diese fanden an unserer Schule oder online statt.

Die breitangelegte Umfrage für Schüler:innen und Lehrer:innen, die im April 2021 erstellt / ausgewertet und im Rahmen einer Konferenz den Kolleg:innen und danach allen Klassen vorgestellt wurde, war der Anstoß für die vielen neuen Wege und Gestaltungsmöglichkeiten.

Die angebotenen Supervisionen wurden auch von einigen Kolleg:innen angenommen und daraus formierte sich eine Gruppe von Vertrauenslehrer:innen, die sich die Schüler:innen in der Umfrage gewünscht haben, weil sie dieses Angebot von der Sek.1 kennen, das es aber in der Sek. 2 leider nicht gibt. Die Begleitung durch eine Supervisorin hat dieses Team sehr bereichert und der Blick von außen war auch für die SL gewinnbringend.

Das Team der Vertrauenslehrer:innen hat einen eigenen Folder erstellt und diesen bei der Vorstellung in allen Klassen allen Schüler:innen ausgehändigt. Für diese vertrauensvollen Gespräche wurde nach Absprache mit der SL bezüglich der Finanzierung bei Anschaffung verschiedener neuer Möbel usw. ein Raum ein- bzw. hergerichtet.

Die Bedürfnisse und Anregungen der Lehrer:innen und Schüler:innen wurden weitestgehend umgesetzt: Schaffung von gemütlichen Sitzmöglichkeiten vor und in der Schule, auch im Freien für dislozierten Unterricht, zusätzliche Arbeitsbereiche für Lehrer:innen, Verlegung der PCs in einen separaten Raum, die Direktion wurde verkleinert und ein neuer Besprechungsraum geschaffen, das Lehrer:innenzimmer wurde nach Abstimmung komplett umgestaltet und dabei ein Bereich mit einem großen Tisch und wesentlich mehr Sitzmöglichkeiten als vorher für Gespräche, Essmöglichkeiten usw. geschaffen.

Was waren die Herausforderungen speziell für Ihre Schule?

Schulleitung: Als Schulleiter war für mich interessant zu beobachten, wie ein Kollegium agiert und reagiert, wenn die Schulleitung demokratische Prozesse und Partizipation nicht nur ermöglicht, sondern aktiv einfordert.

Koordination: Die Planung der Fachberatungsangebote, SchiLF-Veranstaltungen, Steuergruppensitzungen, Arbeitsgruppensitzungen usw. und die Koordination der FA-Termine und die oftmaligen pandemiebedingten Absagen und Neuplanungen waren eine große Herausforderung. Für mich persönlich war es auch ein Lernprozess, anzuerkennen, dass manche Kolleg:innen kaum für Fort- und Weiterbildungen, nicht mal im eigenen Haus, zu begeistern sind, obwohl jene neuen Zugänge, Sichtweisen und Aspekte für ihr tägliches Handeln und Agieren vielleicht hilfreich gewesen wären.

Meine Rolle, die ich als Projektkoordinatorin zugeschrieben bekommen habe und die damit verbundene enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit und Abstimmung aller einzelnen Schritte mit der SL haben bei manchen im Kollegium auch für Irritation gesorgt. Viele haben das als positiv erlebt und mir dies auch rückgemeldet.

Gab es unerwartet positive Ergebnisse, mit denen Sie nicht gerechnet haben?

Schulleitung: Überraschend positiv war der hohe Partizipationsgrad vieler Kolleg:innen. Erfreulich ist auch, dass nun die große Mehrheit der Kolleg:innen bereit ist, gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten.

Koordination: Es ist schwierig zu sagen, womit ich gerechnet habe, denn wir haben uns auf dieses Projekt eingelassen und es als Prozess erlebt und gestaltet, somit ist alles zuvor Genannte im Tun und in den einzelnen Phasen der Sensibilisierung bis hin zum Casemanagement entstanden und kann daher als positives, unerwartetes Ergebnis bezeichnet werden.

Das Projekt hat, rückwirkend betrachtet, unserer Schule viel „gebracht“ – eine Umfrage, Evaluierung, Neuanschaffungen, ein mittleres Management, die aktive Auseinandersetzung mit aktuellen Themen, neue Zugänge uvm., mit denen wir zu Beginn des Projekts nicht gerechnet haben.

Die Gegenwart.

Was würden Sie bei einem nochmaligen Start anders machen?

Schulleitung: Klarere Kommunikationsstrukturen.

Koordination: Ich würde mir eine zweite Person zur Projektkoordination wünschen, da die Organisation, die Fortbildungen, die Planung, Koordination uvm. sehr, sehr viel Zeit und Energie in Anspruch genommen haben und finanziell nicht abgegolten werden können.

Der Blick in die Zukunft.

Wie sorgen Sie für Nachhaltigkeit im Rahmen des Projektes?

Schulleitung: Die Nachhaltigkeit kann gesichert werden, indem die Schulleitung begonnene Prozesse am Laufen hält, neue Prozesse anregt und Veränderungswillen positiv konnotiert. Was bleibt:

- Kontinuierliche Schüler:innenbefragungen und Lehrer:innenbefragungen
- Regelmäßige Steuergruppensitzungen
- Neugestaltete Räume nach den Wünschen und Vorstellungen der Schüler:innen und Lehrer:innen
- Sitzmöglichkeiten im Freien für Pausen und dislozierten Unterricht

-
- Gestaltung zweier neuer Besprechungsräume für Gespräche mit Schüler:innen und Eltern
 - Gestaltung des Glasraumes als Arbeitsraum für Lehrer:innen mit PCs
 - Neuplanung und Umgestaltung des Lehrerzimmers
 - Umgestaltung eines Raumes als „Raum für vertrauensvolle Gespräche“ mit Vertrauenslehrer:innen
 - Vertrauenslehrer:innenteam
 - Neugestaltung der Außenanlage mit Bäumen
 - Sensibilisierung für Mobbing und Gewalt
 - Aufzeigen von Problemfeldern – z. B. Kommunikation

Wo sehen Sie Ihre Schule heute in drei Jahren?

Schulleitung: Ich sehe diese Schule in drei Jahren als eine Bildungsinstitution, die sich ihrer Stärken bewusst ist, die sich allerdings auch den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten widmet und diese verantwortungsbewusst in ihr pädagogisches Agieren einfließen lässt.

Koordination: Ich bin mit sehr viel Motivation in das Projekt gegangen und habe auch viel Zeit dafür bereits aufgewandt für die eben beschriebenen Tätigkeiten. Dennoch möchte ich anmerken, dass mich die Fortschritte und die Möglichkeiten der Umsetzung vieler Ideen, unterstützt durch die Schulleitung und viele engagierte Kolleg:innen, stets motiviert haben und motivieren an der Weiterentwicklung der BAfEP mitzuwirken, in der sich einerseits Schüler:innen und Lehrer:innen gleichermaßen wohl- und gesundfühlen und die Schüler:innen sich entfalten, bilden und frei von Ängsten einen Teil ihrer Bildungsbiografie hin zu angehenden Pädagog:innen und angehenden pädagogischen Assistent:innen durchlaufen können. Unser Fokus liegt auch darauf, die Schüler:innen dahingehend zu sensibilisieren, um mit einer entsprechenden professionellen Haltung die Kinder in den elementaren Bildungseinrichtungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Denn ein positives Bild von sich selbst und das entsprechende Vertrauen in sich selbst und in seine Fähigkeiten, mit einem ressourcenorientierten Blick, kann die Kinder bereits in diesem Alter unterstützen und bestärken, um in ihrer späteren Schullaufbahn nicht Opfer oder auch Täter eines Mobbingfalles zu werden.

Die Schule bzw. die Lehrpersonen sind jene, die auf solche Situationen sensibilisiert sind, die Maßnahmen und Methoden zur Abklärung eines Mobbingverdachts und Interventionsansätze und -maßnahmen bei Mobbing kennen und über Unterstützungsmöglichkeiten interner und externer Organisationen und Personen bei einem Mobbingverdacht Bescheid wissen. Um dahingehend ausgebildet zu werden, braucht es den Lernort BAfEP, in dem sich unsere Schüler:innen bilden können und von Lehrpersonen jene wertschätzende, responsive und empathische Haltung vorgelebt bekommen, die sie selbst in ihrem pädagogischen Agieren mit den Kindern an den Tag legen sollen.

Ich sehe uns (in drei Jahren) als Schulgemeinschaft, die diese Ziele gemeinsam weiterverfolgt und diesen (Erfolgs-)Weg weitergeht. Die Anmeldezahlen und die Rückmeldungen von Eltern „aktiver“ Schüler:innen und auch von ehemaligen Absolvent:innen bestärken uns und sprechen auch dafür. Als ehemalige Absolventin kenne ich seit 1994 den „Spirit“ dieser Schule und es wäre mein Bestreben, diesen auch neuen Kolleg:innen weitergeben zu können; ich hoffe, dass uns dies als Team, zum Wohle unserer Schüler:innen, aber auch zu unserem Wohle gelingt.

Interview 2: ASO Eisenstadt

Der Blick zurück.

Was waren ursprünglich Ihre guten Gründe sich für ein Schulentwicklungsprojekt zum Thema Mobbing- und Gewaltprävention anzumelden?

Wir sind eine große Schulgemeinschaft, in der verschiedene Berufsgruppen – mit unterschiedlichen Aufgabenfeldern – gemeinsam gut zusammenarbeiten (müssen). Wir wollten einen klaren Leitfaden für gemeinsames, wertschätzendes Handeln entwickeln.

Unsere Schüler:innen sind hinsichtlich ihres Alters, ihrer Bedürfnisse, ihres Entwicklungsstands, ihres auffälligen Verhaltens und ihrer sprachlichen Möglichkeiten sehr unterschiedlich. Dadurch entstehen herausfordernde Gruppendynamische Situationen, die wir als Team gut meistern wollten. Die Schüler:innen sind unberechenbar und teilweise gewaltbereit, was zu Konflikten führt. Situationen sind eskaliert und den Lehrer:innen manchmal auch entglitten.

Was ist gut gelaufen im Rahmen des Projektes?

Alle teilnehmenden Kolleg:innen haben sich auf den Prozess eingelassen. Humor und Neugierde in der Großgruppe haben uns begleitet. Wir gewannen eine gute Sensibilisierung zum Thema Mobbing und Gewaltprävention und kamen durch das Beleuchten der verschiedenen Gruppenkonstellationen und deren Hintergründen auch zu der Erkenntnis, was alles passiert, was wir alles nicht sehen und weshalb zum Beispiel XY so agiert bzw. reagiert.

Der Fokus wurde auf positives Verstärken und auf die Stärken der Kinder und des Kollegiums gelegt, so wurde positives Verhalten, unter der Prämisse „Ja, und“, statt „Ja, aber!“, gefördert. Durch beziehungsorientiertes Arbeiten („Beziehung kommt vor Erziehung“) und dem Modell der Neuen Autorität nach Haim Omer haben wir gelernt, dass jede Lehrperson eine/ihre Rolle hat und jede Rolle wichtig und wertvoll für das Team ist. Dadurch wurde der Zusammenhalt im Team gestärkt.

Was waren die Herausforderungen speziell für Ihre Schule?

Der anfängliche Widerstand einer Gruppe des Kollegiums, die die Sinnhaftigkeit und die Notwendigkeit der Teilnahme am Projekt anzweifelten. Deshalb kam es zu einer Auf- und Umbruchsituation im Team. So brauchte es für mich als Schulleiterin und die Steuergruppe viel Überzeugungsarbeit, um sie vom positiven Nutzen des Projektes zu überzeugen. Neben dem Schulalltag und dem Privatleben war es schwierig für so viele Kolleg:innen passende, gemeinsame Termine für Fortbildungen zu finden.

Gab es unerwartet positive Ergebnisse, mit denen Sie nicht gerechnet haben?

Wir haben bemerkt, dass wir guten Humor in der Großgruppe finden können; dass alle bereit sind einzuspringen, wenn Not an der Frau ist; dass alle sehr am Kind orientiert sind und sich um wertschätzenden Umgang bemühen; dass wir einander gerne etwas schenken (Adventsäckchen, Glücksgläser, ...); dass wir gut darin sind, gemeinsame, differenzierte Projekte für die gesamte Schulgemeinschaft zu machen: (Bohnenprojekt, Gartenprojekt, Lesetage, Pilgrim ...); Erwachsene haben sich besser kennengelernt.

Positiv war beispielsweise auch die Rückmeldung einiger Kolleg:innen, die voller Freude gesagt haben, dass das Projekt nun auch bei den Schüler:innen angekommen und spürbar sei und sich der große Aufwand und die Mühen mehr als gelohnt haben.

Die Gegenwart.

Was würden Sie bei einem nochmaligen Start anders machen?

Ganz klar für mich ist, hier von Anfang an das Projekt noch transparenter im Team vorzustellen, damit sich das Kollegium bereits im Vorfeld mit der Thematik beschäftigen kann.

Der Blick in die Zukunft.

Wie sorgen Sie für Nachhaltigkeit im Rahmen des Projektes?

Wir haben die Teilnahme noch um ein Jahr verlängert, um uns die erarbeiteten Werte, Umgangsformen und Haltungen weiterhin und immer wieder ins Bewusstsein zu holen und auch, um neue Kolleginnen „ins Boot zu holen“ (ONBoarding). So haben alle Teammitglieder die gleichen Einstiegsvoraussetzungen.

Die Steuergruppe ist bezüglich Schulklima weiterhin im Reflektieren und im Austausch. Diese versucht Stimmungen/Schwingungen zu spüren, aufzunehmen, anzusprechen und in weiterer Folge mögliche Gründe und auch Lösungen zu finden und das Projekt wurde von uns in den Schulentwicklungsplan aufgenommen. Dadurch wird die Thematik noch vertieft und bleibt nachhaltig.

Weiters finden Teambesprechungen in den Klassenteams statt, an denen auch die Schül:innen teilnehmen, damit wird auch die Zusammenarbeit innerhalb der Teams gestärkt.

Jede Klasse hat eine Stunde „Soziales Lernen“ pro Woche in ihrem Curriculum verankert.

Verhaltensvereinbarungen (für Schüler:innen, Lehrer:innen, Assistent:innen, Personal und Eltern) und eine Hausordnung sorgen für den nötigen Rahmen im Zusammenleben und Zusammenarbeiten.

Einige Kolleg:innen absolvierten mit „Gemeinsam stark werden“ ein Unterrichtsprogramm zur Persönlichkeitsbildung und Gesundheitsförderung unserer Schüler:innen. Als universelles Präventionsprogramm leistet das Programm einen Beitrag zur Gewalt- Mobbing-, Sucht- und Suizidprävention. Unsere Lehrpersonen setzen die Inhalte, Übungen und stundenübergreifenden Rituale regelmäßig um.

Wo sehen Sie Ihre Schule heute in drei Jahren?

Wir haben uns im Zuge des Schulentwicklungsplans zum Ziel gesetzt, dass sich in drei Jahren das Schul-, Lern- und Klassenklima so verbessert, dass 85 % der Lernenden und Lehrenden es als gut oder sehr gut einschätzen.

Wenn wir all die bereits genannten und beschriebenen etablierten Maßnahmen weiterführen und uns regelmäßig in dieser Thematik bilden und fortbilden und Toleranz, Achtsamkeit, Respekt, Teamarbeit und Offenheit gegenüber Diversität leben sowie alle Schulpartner ins Boot holen, kann uns das mit Sicherheit gelingen.

Deshalb wollen wir beständig bemüht sein, für die Menschen in unserer Schulgemeinschaft einen Ort zu schaffen, wo jede:r sich sicher fühlen kann und sich wertgeschätzt fühlt.

In dieser Publikation wurde der Versuch unternommen, fachlich-inhaltliche Aspekte der psychosozialen Gesundheitsförderung und im Speziellen der Prävention von Gewalt mit Herangehensweisen umfassender Schulentwicklung in Verbindung zu bringen.

Hierbei wurde aufgezeigt, dass an vielen inhaltlichen Aspekten und Ebenen angesetzt werden kann und dies an Schulstandorten in einem nicht unbeträchtlichen Ausmaß auch bereits im Schulalltag erfolgt. Zugleich zeigt sich, dass Schulentwicklung, die nachhaltige Prävention von Gewalt bzw. niederschwellige, durchgängige Förderung der psychosozialen Gesundheit in den Blick nimmt, mehr ist als eine Aneinanderreihung fachlich-inhaltlicher Präventionsmaßnahmen. Die besten präventiven Maßnahmen bleiben als Einzelmaßnahmen das, was sie sind: vereinzelte Maßnahmen. Geht es darum, tatsächlich umfassende, evidenzbasierte und theoriegestützte Prävention von Gewalt und psychosoziale Gesundheitsförderung zu betreiben, braucht es mehr. Dieses „Mehr“ zieht sich durch die vorliegende Publikation und entsprechende Verbindungslinien wurden auch in den fachspezifischen Texten aufgezeigt.

- Es geht um Professionalisierung und Personalentwicklung, ganz besonders im Sinne einer Sensibilisierung und einer Arbeit an der gemeinsamen Haltung und Vorbildwirkung, die sich im alltäglichen Handeln manifestiert.
- Es geht um die Integration von präventiven Maßnahmen, Tools und Handlungsweisen in den Unterricht, mit- und aufeinander abgestimmt.
- Es geht um Strukturen und Prozesse, die diese gemeinsame Entwicklung starten, begleiten, unterstützen zu planen und zu implementieren. Dies reicht von Steuergruppen und verantwortlichen Personen bis hin zu Zeitgefäßen zur gemeinsamen Entwicklung im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses und der gemeinsamen Entwicklung, Vereinbarung und Implementierung von Maßnahmen.
- Darüber hinaus ist die strukturelle, prozessuale und kulturelle Verankerung dieser Maßnahmen wesentlicher und grundlegender Bestandteil dieser Schulentwicklung.

Hierbei zeigen sich in Entwicklungsprozessen an Schulen vielfältige Herausforderungen, die von der konkreten Steuergruppenarbeit über geringe zeitliche Ressourcen für gemeinsame Entwicklung oder die konkrete Umsetzbarkeit von wünschenswerten Maßnahmen bis hin zur Sensibilisierung für die Bedeutung ebendieser längerfristigen Entwicklungsprozesse reicht. Dies ist insbesondere relevant, da diese Entwicklungsprozesse Zeit, fachliche und prozessuale Begleitung und einen entsprechenden Fokus in der Schulentwicklungsarbeit der Schulen benötigen.

Die Breite an möglichen präventiven Maßnahmen, von denen in dieser Publikation nur einige exemplarisch aufgenommen werden konnten, zeigt, in welchem großem Ausmaß diese in der Forschung, Lehre und Praxis angekommen sind. Nun geht es darum, diese Maßnahmen noch stärker aufzunehmen und in das Gesamtkonzept des schulischen bzw. pädagogischen Selbstverständnisses sowie eine standortspezifische Strategie zu integrieren. Ob hierbei ‚Whole School Approach‘, ‚quality implementation‘ oder andere Bezeichnungen als beschreibender Zugang formuliert werden, erscheint nebensächlich. Bedeutsam ist, dass in der gelebten Praxis der psychosozialen Gesundheitsförderung und Gewaltprävention an Schulen dieser Fokus auf Prozesse, Strukturen, nachhaltiger Verankerung im Unterrichtsalltag und hierfür erforderlicher Kompetenzen aller Beteiligten systematisch und umfassend gesetzt wird.

Dies bedeutet auf unterschiedlichen Ebenen Handlungsbedarf. Wichtige Fragen, die sich hieraus ergeben, sind unter anderen:

- Wie kann eine nachhaltige Begleitung von Schulen in diesen Prozessen seitens der Pädagogischen Hochschulen dauerhaft sichergestellt werden?
- Welche Rahmenbedingungen können und sollen für Pädagogische Hochschulen und Schulen aufgespannt bzw. erweitert werden, um diese Entwicklung(sbegleitung) im beschriebenen Sinne zu erleichtern?
- Welche Maßnahmen erweisen sich als dienlich, um die Gestaltungskraft dieser Entwicklungsprozesse Verantwortlichen an und für Schulen noch sichtbarer und greifbarer zu machen?

Diese Fragen aufbauend auf hierfür bereits vorhandene Strukturen, Strategien und Lösungsansätze zu beleuchten und weiterführende Maßnahmen zu entwickeln, ist eine der drängenden Herausforderungen im Schulkontext. Diese kann nur gemeinsam und in Abstimmung miteinander – ganz im Sinne eines zielgerichteten Entwicklungsprozesses – bewältigt werden.

Florian Wallner

Autor:innen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elfriede Amtmann, BEd MSc: Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz, Leitung des Kompetenzzentrums für „Ressourcenorientierung und Empowerment“, Lehre und Forschung, Publikationen zu entwicklungs- und gesundheitspsychologischen Themen.

elfriede.amtmann@pph-augustinum.at

Mag. Dr. Reinhard Bodlak, MSc: Lehramtsstudium für Wirtschaftspädagogik an der WU Wien, Doktoratsstudium an der AAU Klagenfurt. Schulentwicklungsberater und Moderator, Ausbildung von Schulleiter:innen an diversen Hochschulen, Coaching von Führungskräften. Buchautor und Verfasser mehrerer Artikel im Rahmen der Schulentwicklung.

reinhard.bodlak@gho.at

Mag.^a Nina Doberer: Mitarbeiterin in der Abt. III/5 (Qualitätsentwicklung und -sicherung) im BMBWF

Dipl. Päd.ⁱⁿ Mag.^a Monika Dundler, DSA: Beratungslehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, systemische Beraterin. Coaching für Schulleitungen und Lehrpersonen. Als Schulentwicklungsberaterin für die PPH Burgenland und PH Wien tätig. Schwerpunktthemen: Gewaltprävention, Kommunikation, Konfliktlösung, Kinderschutz.

mdundler@ymail.com

Mag.^a Nikola Hahn-Hoffmann: Wirtschaftspädagogin, Systemische Mediatorin und Coach, Supervisorin i.A. unterrichtet seit 2004 an BMHS in Wien Wirtschaftsfächer sowie Persönlichkeitsbildung. Mitarbeiterin am ZGMP mit Schwerpunkt (Cyber-)Mobbing-Prävention und Intervention, Gewaltschutzkonzepte und Systemische Pädagogik. Aktiv in Peer-Programmen, psychosozialer Beratung, Intervention bei Konflikt und Mobbing sowie als Gewaltschutzbeauftragte am Schulstandort. Lehrkräfte-Fortbildnerin.

nikola.hahn-hoffmann@ph-burgenland.at

Mag.^a Sabine Haider, MSc: Leiterin des Instituts für Institut für Hochschul- und Personalentwicklung an der PPH Burgenland, Betriebswirtin und Wirtschaftspädagogin (WU Wien).

sabine.haider@ph-burgenland.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Jonach: stv. Leiterin der Abt. III/5 (Qualitätsentwicklung und -sicherung) im BMBWF, Erziehungswissenschaftlerin und Bildungsforscherin, 20 Jahre Berufserfahrung im Bereich Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen.

michaela.jonach@bmbwf.gv.at

Mag.^a Elisabeth Muik: Stellvertretende Leiterin des Zentrums für Gewalt- & Mobbingprävention & Persönlichkeitsbildung an der PPH Burgenland, Studium Pädagogik und Psychologie, Coach, Gesellschafterin Carecommunication OG, Mobbing(präventions)berater in Ressort des BMBWF, Schulentwicklungsberaterin, freie Referentin der Fachhochschule Burgenland.

elisabeth.muik@ph-burgenland.at

Mag.^a Sabrina Schrammel: Mitarbeiterin am Institut für Ausbildung der PPH Burgenland.

sabrina.schrammel@ph-burgenland.at

Mag.^a Brigitte Schröder: Studium der Germanistik, Geschichte und Kunstgeschichte, AHS-Lehrerin, systemische Supervisorin und akademische Organisationsberaterin, Schulentwicklungsberaterin, langjährige Leiterin des Bundeszentrums ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen).

brigitte.schroeder@entwicklungsberatung.at

Daniela Toth, BEd MEd: Lehramtsstudium für Primarstufe, Volksschullehrerin und Schulleiterstellvertreterin an der Volksschule Heiligenbrunn, Qualitätsschulkoordinatorin.

daniela.toth@stud.ph-burgenland.at

MMag. Florian Wallner: Leiter des Zentrums für Gewalt- & Mobbingprävention & Persönlichkeitsbildung an der PPH Burgenland. Betriebswirt und Wirtschaftspädagoge, eingetragener Mediator, Lehr-Mediator, zertifizierter Konflikt- & Mobbingberater, Mobbing(präventions)berater im Ressort des BMBWF, Coach, Schulentwicklungs- und Organisationsberater.

florian.wallner@ph-burgenland.at

Mag. Dr. Dominik Weghaupt: Pädagoge und Bildungswissenschaftler. An der PPH Burgenland im Zentrum für Gewalt- & Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung (ZGMP) leitet er das Projekt Achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen in der Schule (ALLS). Dabei widmet er sich sowohl der fundierten theoretischen Weiterentwicklung einer Pädagogik der Achtsamkeit als auch einer praxistauglichen Umsetzung unterschiedlicher achtsamkeitsbasierter Programme im Schul- und Hochschulkontext.

dominik.weghaupt@ph-burgenland.at

Mag. Christian Weisz, BSc.: Lehramtsstudium an der Universität Wien, Lehrer am Gymnasium Neusiedl am See (Mathematik, Psychologie und Philosophie), eingetragener Mediator, Coach für Peer-Learning und Peer-Mediation, Koordination der Peer-Learning-Programme am Gymnasium Neusiedl am See, Koordination und Leitung des Themenbereichs „Peer-Learning“ am Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung (ZGMP) der PPH Burgenland.

christian.weisz@ph-burgenland.at

Zentrum für Mobbing- und Gewaltprävention und
Persönlichkeitsbildung
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-806-8

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

