



Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe



Kongress

Gute und gesunde Schule

Hundeloh, H./Schnabel, G./Yurdatap, N. (Red.)

DOKUMENTATION



Ministerium für
Schule, Jugend und
Kinder des Landes
Nordrhein-Westfalen

NRW.



Ministerium für
Städtebau und Wohnen,
Kultur und Sport des
Landes Nordrhein-Westfalen

NRW.

Kongress

Gute und gesunde Schule

15. + 16. November 2004

Kongresszentrum Westfalenhallen Dortmund

DOKUMENTATION



Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen

Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband

Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe

Träger der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung in NRW (Herausgeber):

Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Ulenbergstr. 1, 40223 Düsseldorf
Tel. 02 11 / 90 24 - 0
Internet: <http://www.luk-nrw.de>

Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Salzmannstr. 156, 48159 Münster
Tel. 02 51 / 21 02 - 0
Internet: <http://www.guvv-wl.de>

Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Heyestr. 99, 40625 Düsseldorf
Tel. 02 11 / 28 08 - 0
Internet: <http://www.rheinischer-guvv.de>

Gestaltung:

Arnd Driete Grafikwelt, Mülheim an der Ruhr

Druck:

Zero Kommunikation, Moers

Bildnachweis:

Ralf Huihsen, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
*Titel (oben links), S. 7 (unten rechts), S. 8-100, S. 112 (unten rechts + links),
S. 113-255, S. 274 (oben), S. 283 (oben)*

Thomas Picht, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband, Düsseldorf
*Titel (oben mitte, unten links + rechts), S. 7 (unten links), S. 112 (oben),
S. 274 (mitte + unten), S. 275, S. 283 (mitte)*

Achim Deiwick, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Titel (rechts), S. 283 (unten)

Nil Yurdatap, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
S. 7 (oben)

Redaktion:

Heinz Hundeloh, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Gerrit Schnabel, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Nil Yurdatap, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen

Zwecks besserer Lesbarkeit wird an einigen Stellen dieser Publikation die weibliche Form der männlichen gleichgesetzt.

Vorwort	5
Grußworte der Veranstalter	
Lothar Szych.....	9
Ute Schäfer	15
Michael Vesper.....	21
Hauptvorträge	
Klaus Hurrelmann	
Die Schule als Chance oder als Bedrohung?	25
Hans-Günther Rolff	
Gesundheitsförderung und Schulqualität	42
Bernhard Sieland	
Wer Qualität fordert, muss Lehrer*gesundheitsförderung	59
Peter Paulus	
Psychische Gesundheit – auch ein Problem von Schulen?	76
Wolfgang Böttcher	
Die Schule und ihre Zukunft	100
Forum Erziehung	
Martin Koch	
Durch Musik(erziehung) Gesundheit fördern?!	113
Lothar Dunkel	
Mobbing und Gewalt – auch in der Schule ein Problem?	121
Jean-Claude Vuille	
Schulklima und Gesundheit.....	130
Forum Schulgebäude und Freiflächen	
Wilfried Buddensiek	
Lernräume gestalten.....	137
Maria Klatte	
Lärm – ein Lern- und Gesundheitsproblem?	144
Martina Hoff	
Gestaltung von schulischen Freiflächen	150
Klaus Hebborn	
Sanierungsstau im Schulbau – eine Gefahr für Schul*gesundheitsförderung und Schulqualität?	154
Forum Bildung	
Michael Gasse	
Unterrichtsqualität verbessern – Gesundheitsförderliches Lehren und Lernen	159

Klaus Spenlen	
Soziale Benachteiligung und Schulgesundheit	166
Renate Hendricks	
Englisch und Deutsch – lieber als Gesundheit?	
Was wollen Eltern von den Schulen?	170
Forum Schulentwicklung	
Norbert Posse	
Ohne Schulentwicklung keine Sicherheits- und Gesundheitsförderung	175
Martin Bonsen	
Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität	183
Lutz Kottmann	
Bewegungsfreudige Schule – Schulentwicklung bewegt gestalten	193
Irmgard Beyerlein	
Gesunde Schule – Beispiele aus der arbeitsmedizinischen und sicherheitstechnischen Betreuung von Lehrkräften in NRW	203
Forum Strategien	
Susanne Weber	
Netzwerkarbeit in der schulischen Gesundheitsförderung	207
Rüdiger Bockhorst	
Nationale Allianz „Anschub.de“	225
Georg Israel	
OPUS NRW – Netzwerk Bildung und Gesundheit	229
Barbara von Werra	
Programm „bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz“	238
Forum Bewegung, Sport und Spiel	
Renate Zimmer	
Bewegung – eine grundlegendes Element der Erziehung und Bildung	243
Klaus Völker	
Die körperliche Fitness von Schülerinnen und Schülern	249
Horst Hübner	
Sportunfälle – eine Gefahr für die Schülergesundheit?	255
Abschlussdiskussion	275
Anhang	
Programm	284
Forenübersicht	286
Referentinnen und Referenten	288
Teilnehmerinnen und Teilnehmer	289
Organisationsgremium	296

Vorwort

Unter dem Titel „Gute und gesunde Schule“ veranstalteten die Träger der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung in Nordrhein Westfalen – Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband und Landesunfallkasse NRW – am 15. und 16. November 2004 gemeinsam mit den beiden nordrhein-westfälischen Ministerien für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) sowie für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport zum ersten Mal einen Kongress zur schulischen Gesundheitsförderung.

Dieser Kongress war wichtig, da seine Ergebnisse neue und förderliche Impulse für die Schul- und Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen geben können. Die zweitägige Veranstaltung hat vor allem deutlich gemacht, dass Gesundheitsförderung und Prävention nicht nur im Gesundheitsbereich eine neue Aktualität gewonnen haben, sondern auch für den Bildungsbereich. Gesundheit und Wohlbefinden sind auch aus bildungs- und schulpolitischer Sicht keine nachrangigen, sondern wichtige Lebensziele und Zukunftsgüter. Präventive und gesundheitsförderliche Interventionen können nicht nur die Gesundheit der schulischen Akteure verbessern, sondern mittel- und unmittelbar auch die Schul- und Unterrichtsqualität. Wer eine bessere Qualität der Schule und Bildung fordert und Leistung einfordert, muss die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer fördern.

In ihren Plenums- und Forumsvorträgen haben die Referenten/innen aus Politik, Wissenschaft und Praxis

- ◆ die neuesten Erkenntnisse zur gesundheitlichen Situation von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrkräften vorgestellt;
- ◆ die gesundheitlich belastenden Aspekte der schulischen Arbeits- und Lebenswelt und ihre Auswirkungen auf die Unterrichts- und Schulqualität aufgezeigt;
- ◆ Maßnahmen und Möglichkeiten beschrieben, wie sich Schulen in Richtung einer guten gesunden Schule entwickeln können, d.h. wie durch gesundheitsorientierte Interventionen in Schulen die gesundheitliche Belastung der schulischen Akteure reduziert, ihr Wohlbefinden und gleichzeitig die Qualität von Schule und Unterricht verbessert werden kann;
- ◆ die bisherigen Maßnahmen und Ergebnisse schulischer Sicherheits- und Gesundheitsförderung sowie Prävention in Nordrhein-Westfalen vorgestellt und kritisch gewürdigt.

Mit der Herausgabe dieser Dokumentation möchten die Veranstalter des Kongresses den über 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Zusammenfassung der gesamten Veranstaltung zur Verfügung stellen. Allen anderen Interessierten bietet die Kongressdokumentation einen Einblick in die behandelten Themen.

Wie der Kongress soll auch diese Dokumentation die politischen Akteure und die Entscheidungsträger in den Ministerien, in den Schulaufsichtsbehörden und in den Verbänden und Institutionen, die an der Entwicklung von Schule beteiligt sind, aber auch die Verantwortlichen in den Schulen anregen und ermutigen, Gesundheit und Gesundheitsförderung stärker im Schulalltag, aber auch bei schulaufsichtlichen sowie bildungs- und schulpolitischen Entscheidungen zu berücksichtigen und wenn nötig einzufordern.





Meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich möchte Sie sehr herzlich zum Kongress „Gute und gesunde Schule“ begrüßen und heiße Sie im Namen der Veranstalter hier in Dortmund herzlich willkommen.

Die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung in Nordrhein-Westfalen – das sind der Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, der Rheinische Gemeindeunfallversicherungsverband und die Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen – und die kooperierenden Ministerien für Schule, Jugend und Kinder sowie für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport veranstalten zum ersten Mal einen Kongress zu dieser Thematik und in dieser Größenordnung. Umso mehr freut es mich, dass Sie unserer Einladung gefolgt sind, um gemeinsam mit uns zwei Tage lang Fragen und Themen der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention und ihre Bedeutung für die Schul- und Unterrichtsqualität zu diskutieren.

Meine Damen und Herren,

Gesundheit und Gesundheitsförderung sind keine neuen Themen. Sie haben in unserem Kulturkreis in der Bildung schon immer ihren Ort gehabt. Aber seit der Proklamation der Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung im Jahr 1986 durch die WHO ist Gesundheitsförderung in vielen Lebenszusammenhängen bedeutungsvoll geworden. Dies gilt auch für die Schule. Seitdem hat es zahlreiche Aktivitäten gegeben und unterschiedliche Wege wurden und werden beschritten, um die Schule zu einem Ort der Gesundheitsbildung zu machen. Zu nennen sind hier in erster Linie die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung und Bildungsförderung unterstützten Modellversuche zur schulischen Gesundheitsförderung in den 90er Jahren des ausgehenden 20. Jahrhunderts, aber auch die zahlreichen Projekte und Maßnahmen, die die Unfallversicherungsträger und Krankenkassen in den vergangenen zwanzig Jahren durchgeführt haben.

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Aktivitäten, dann ist einerseits festzustellen, dass die Idee der Sicherheits- und Gesundheitsförderung bekannt ist und dass sie in den meisten Schulen ansatzweise und in Einzelschulen sehr engagiert umgesetzt wird. Andererseits spielt sie bei bildungs- und schulpolitischen Entscheidungen und Entwicklungen bisher eher eine marginale Rolle. Dies wirkt sich natürlich negativ auf die Effekte schulischer Gesundheitsförderung aus und entspricht auch in keiner Hinsicht der aktuellen Situation.



Lothar Szych

Koordinierungsrat der Unfallversicherungsträger in NRW

Die Gesundheitsförderung und vor allem auch die schulische Gesundheitsförderung sind heute, wenige Jahre nach der ersten PISA-Studie, nicht nur aus gesundheitspolitischer Sicht aktuell und notwendig, wie die Diskussion um das Präventionsgesetz zeigt, sondern auch aus bildungspolitischer Sicht. **Denn wer die notwendigen bildungs- und schulpolitischen Reformen und das Bemühen um eine bessere Schulqualität nur an der Frage festmachen will, über welchen Leistungsstand Schülerinnen und Schüler verfügen bzw. verfügen sollen, der wird wenig bewegen und letztendlich scheitern.** Eine wirkliche Schul- und Bildungsreform erfordert die Berücksichtigung weiterer – quantitativer und qualitativer – Faktoren. Und zu diesen Faktoren gehört auch die Gesundheit und zwar aus folgenden Gründen:

1. Kindheit und Jugend sind nicht mehr mit „gesund“ gleichzusetzen. Ein nicht unerheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen weist zum Teil massive psychische und physische Beeinträchtigungen und Einschränkungen auf. Dadurch sind ihre Lebensqualität und ihre Voraussetzungen für die Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben erheblich eingeschränkt. Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien, diejenigen, die ein bildungsfernes soziales Umfeld haben, und Heranwachsende, die in Armut aufwachsen.

Zudem sind Gesundheit und Wohlbefinden ganz wesentliche Voraussetzungen für die Qualität und Quantität der erbrachten Leistung in der Schule und im Beruf. Da die Leistungen in der Schule koproduktiv entstehen und der Schüler Koproduzent der Unterrichts- und Schulleistung ist, **sind sein Wohlbefinden und seine Gesundheit auch wichtige Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Erledigung des Erziehungs- und Bildungsauftrags.**

2. Schule ist ein geeignetes Setting für eine nachhaltige Sicherheits- und Gesundheitsförderung. Zum einen werden Kinder und Jugendliche in der Schule in einer Entwicklungsphase erreicht, in der Verhaltensweisen gebildet und ausgeprägt werden. **In der Schule ist somit ein Ausgleich der Gesundheitschancen möglich und das Gesundheitsbewusstsein kann dort wesentlich und richtungweisend beeinflusst werden.** Und dieser Einfluss der Schule als Ort der Gesundheitsförderung wird in Zukunft noch größer werden. Denn durch die Veränderung der Familienstrukturen hat sich auch der Erziehungseinfluss der Eltern reduziert. Entsprechend gewachsen ist dadurch der Einfluss der organisierten Erziehungsinstitutionen, insbesondere der Schulen.

Zum anderen muss Sicherheits- und Gesundheitsförderung eine Aufgabe der Schule sein, **weil Schule gesundheitliche Beeinträchtigungen mit verursacht.** Dies trifft nicht für das nach wie vor hohe schulische Unfallgeschehen zu – in Nordrhein-Westfalen sind es jährlich über 350.000 gemeldete Unfälle –, sondern auch für psychische und physische Beschwerden und Erkrankungen von Schülerinnen und Schülern.

3. Schulische Sicherheits- und Gesundheitsförderung ist aber nicht nur deshalb notwendig, weil das Wohlbefinden und die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler dies erfordert. Sie ist auch deshalb zwingend notwendig, weil die Lehrerinnen und Lehrer über massive gesundheitliche Beeinträchtigungen klagen. Zwar wird immer wieder versucht, das Thema Lehrergesundheit zu verharmlosen. Die Statistiken machen jedoch deutlich, **dass Lehrkräfte zu häufig aus gesundheitlichen Gründen ihr aktives Berufsleben im „Burn-out“ beenden und frühzeitig aus dem Berufsleben ausscheiden.**

Mit ausgebrannten und überlasteten Lehrkräften und mit Schülerinnen und Schülern, die sich nicht wohlfühlen, kann die Qualität des Unterrichts und der Schule nicht verbessert werden. **Wer eine bessere Qualität fordert, muss die Gesundheit der Produzenten dieser Qualität fördern.** Die notwendigen Reformen in der Schule erfordern Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, die die damit verbundenen Anstrengungen und Herausforderungen auch gesundheitlich tragen können. **Insofern ist eine verbesserte Qualität des Schulsystems auch von der Qualität der Schulgesundheit und der Gesundheitsförderung abhängig.** Wie in jedem Betrieb und Unternehmen spielen in der Schule Belastungs- und Gesundheitsaspekte eine zentrale Rolle für die Produktivität und damit für die Unterrichts- und Schulqualität.

4. **Gesundheitsförderliches Lehren und Lernen verbessert die Unterrichtsqualität und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler.** Gesundheitsförderlich geprägte Lernprozesse stellen den Lerner ins Zentrum. Seine individuellen Kompetenzen sollen erweitert und die Lernentwicklung im Sinne des Kohärenzmotivs begleitet und unterstützt werden. Prägende Prinzipien derartiger Lernprozesse sind Partizipation, Transparenz, Lebensweltbezug und Empowerment. Darüber hinaus spielt auch die Bewegung in gesundheitsförderlichen Lernprozessen eine große Rolle. Bewegung fördert aber nicht nur den Stressabbau und die Konzentration, sondern auch nachhaltiges und effektives Lernen. Hierfür liefert uns die aktuelle lerntheoretische Forschung zunehmend Belege. Lernen, das durch diese Prinzipien gekennzeichnet ist, verhindert gesundheitsschädliche Belastungen bei Lehrkräften und Schülern und führt – nicht zuletzt dadurch – zu besseren Lernergebnissen und Leistungen.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

Ich hoffe, ich habe mit meiner kurzen Aufzählung deutlich machen können, dass aus gesundheits- und bildungspolitischen Erwägungen heraus, die Sicherheits- und Gesundheitsförderung in der Schule, in der Schulentwicklung und in der Schul- und Bildungspolitik zukünftig einen höheren und aus Sicht der Schülerunfallversicherung einen zentralen Stellenwert haben muss. Um es ganz deutlich zu sagen und auf den Punkt zu bringen: **Ohne Gesundheit – verstanden im umfassenden und ganzheitlichen Sinne – ist aus unserer Sicht keine gute Schulqualität denkbar, und Gesundheitsförderung ist ein starkes Instrument, diese gute Schulquali-**

tät herzustellen. Der häufig zitierte Aphorismus „Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts“ trifft meines Erachtens auch für die Schul- und Bildungsqualität zu. Es ist deshalb nicht zuletzt im Interesse der Schule erforderlich, dass Gesundheit und Gesundheitsförderung zentrale Bausteine der Schulentwicklung und der schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung werden. **Für diesen Paradigmenwechsel müssen die politischen und administrativen Weichenstellungen vorgenommen werden.** Der additive und fakultative Charakter, den Gesundheitsförderung im Schulalltag, aber auch in den Köpfen der meisten Verantwortlichen und Entscheidungsträger heute noch hat, entspricht nicht ihrer tatsächlichen bildungs- und gesundheitspolitischen Bedeutung.

Wir haben gerade aus diesem Grund auch die verantwortlichen Personen aus dem Schulministerium und der Schulaufsicht zu diesem Kongress eingeladen, die nicht unmittelbar etwas mit Gesundheit und Gesundheitsförderung zu tun haben.

Die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung in NRW haben vor einigen Jahren den angesprochenen Paradigmenwechsel vollzogen und einen innovativen Weg der schulischen Sicherheits- und Gesundheitsarbeit eingeschlagen. Maßgeblich waren dafür unsere bisherigen Erfahrungen in der schulischen Gesundheitsarbeit, Ergebnisse verschiedener Evaluationsstudien, Erkenntnisse aus der betrieblichen Gesundheitsförderung, aber auch die PISA-Ergebnisse und die nachfolgenden bildungs- und schulpolitischen Diskussionen. Wir haben unsere Arbeit auf eine neue konzeptionelle Grundlage gestellt und sie stärker auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule ausgerichtet. Leitmotiv dieser Neuausrichtung ist das der „guten gesunden Schule“. **In einer guten gesunden Schule ist die Sicherheits- und Gesundheitsförderung nicht mehr Selbstzweck mit dem alleinigen Ziel, die Sicherheit und Gesundheit in der Schule zu fördern.** Schule ist eine Institution des Bildungs- und nicht des Gesundheitswesens. Deshalb gehen wir in unserer Arbeit davon aus, dass Sicherheits- und Gesundheitsförderung nur dann in der Schule langfristig verankert werden und nachhaltig wirksam sein kann, wenn sie Mittel zum Zweck der eigentlichen Auftrags erledigung von Schule ist, **also wenn sie Unterrichten und Erziehen fördert; Lehren und Lernen optimaler gestaltet, Führung und Management verbessert oder auch Schulkultur und Schulklima optimiert.**

Für uns bedeutet das auch, dass sich der Erfolg schulischer Gesundheitsförderung auch an ihrem Beitrag zur Erreichung der gesetzten Bildungsziele messen lassen muss. Auf der anderen Seite betonen wir aber auch, dass es **keine** guten Schulen geben kann, die der Gesundheit **nicht** einen hohen Stellenwert einräumen und dass eine gute Schulqualität förderlich ist für das Wohlbefinden aller in der Schule Lehrenden und Lernenden

Ziel der Arbeit der Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung ist somit sowohl die Qualifizierung der Gesundheit durch Bildung als auch die Qualifizierung der Bildung durch Gesundheit.

Die Realisierung dieses anspruchsvollen Ziels erfordert tatkräftiges, kreatives und langfristiges Engagement. Die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung in Nordrhein-Westfalen haben in der Vergangenheit durch ihre vielfältigen Aktivitäten bereits gezeigt, dass sie dieses Engagement im Rahmen ihrer gesetzlichen Möglichkeiten aufbringen. Zu nennen ist neben der umfassenden Beratungs- und Fortbildungstätigkeit die Projektarbeit. Hierzu zählen z. B. das Landesprogramm „OPUS-NRW“, das Projekt „Mind Matters“ zur psychischen Gesundheit, das Schulsportportal NRW, das Lehrermagazin „Forum Schule“, das Förderprogramm zum Ausbau des kompensatorischen Sports, die Landesauszeichnung „Bewegungsfreudige Schule“ oder auch das Theaterstück „Berichte über Gewalt“, die alle mit Unterstützung der Unfallversicherungsträger realisiert werden. Dieses Engagement werden wir auch in Zukunft zum Wohle der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte fortsetzen.

Wir wissen aber auch, dass wir alleine nichts erreichen können. Notwendig ist der Wille zur Veränderung und darauf aufbauend das Engagement jeder einzelnen der über 7500 Schulen in Nordrhein-Westfalen. Erforderlich sind zudem die Einsicht und die erforderlichen Entscheidungen der für die Schulentwicklung und Qualitätsarbeit in Schulen Verantwortlichen in der Schulaufsicht und im Schulministerium. Es wird auch nicht ohne die Unterstützung der Politiker in den Landtagsfraktionen gehen, die durch ihre Entscheidungen den politischen Rahmen und damit die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Sicherheits- und Gesundheitsförderung schaffen. **Ich bin z. B. gespannt, ob Gesundheitsförderung im neuen nordrhein-westfälischen Schulgesetz eine prominente Berücksichtigung finden wird und eine stärkere Kooperation der verschiedenen Akteure einfordert, wie es das Präventionsgesetz auf Bundesebene tut.** Weiterhin ist ein starkes Engagement der Eltern erforderlich. Es müssen in Zukunft verstärkt gesundheitsfördernde Konzepte und Projekte entwickelt und realisiert werden, in denen Schule und Elternhaus vermehrt unter dem spezifischen Aspekt der Gesundheitsförderung zusammenarbeiten. Nicht vergessen werden dürfen bei dieser Aufzählung die Schulsachkostenträger. Denn die bauliche Gestaltung und die Ausstattung von Schulen können das Wohlbefinden und damit die Leistungsfähigkeit sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer erheblich beeinflussen. Schließlich ist auch die tatkräftige Unterstützung weiterer außerschulischer Organisationen und Institutionen erforderlich. Ohne ihr Know-how und ihre Ressourcen sind viele Aktivitäten einer gesundheitsförderlichen Schulentwicklung nicht möglich.

Nur wenn alle Bildungs- und Gesundheitsakteure vor Ort und auf den übergeordneten Ebenen an einem Strang ziehen und kooperieren, wird es – mit langem Atem – gelingen, die Idee der guten gesunden Schule Wirklichkeit werden zu lassen.

Ich will allerdings nicht ausschließen, dass unser eingeschlagener Weg und unsere Vorstellungen bei Vielen auf Skepsis stoßen. Wir sehen aber auch, dass auch andere diesen Weg gehen und ihre gesundheitsförderlichen Aktivitäten an dem Erziehungs-

und Bildungsauftrag ausrichten. Die Projekte und Programme aus Deutschland und der Schweiz, die im Forum „Strategien“ vorgestellt werden, haben alle diesen Weg und das Leitmotiv der „guten gesunden Schule“ gewählt. Insofern bin ich guten Mutes. Ich bin mir ziemlich sicher, dass der von uns eingeschlagene Weg der richtige ist.

Meine Damen und Herren,

mit dem heutigen Kongress möchten die Unfallversicherungsträger in Nordrhein-Westfalen allen, die fachlich und politisch Verantwortung für die Schule tragen, deutlich machen, dass Gesundheit und Wohlbefinden keine nachrangigen, sondern aus gesundheits- und bildungspolitischer Sicht prioritäre Anliegen von Schule sein müssen. Gesundheits- und sicherheitsförderliche Interventionen können sowohl die Gesundheit und Sicherheit der in der Schule arbeitenden und lernenden Menschen verbessern als auch mittel- und unmittelbar die Schul- und Unterrichtsqualität optimieren.

Wir möchten mit dem heutigen Kongress natürlich auch für die Idee der „guten gesunden Schule“ werben und Sie motivieren, sich aktiv für mehr Sicherheit und Gesundheit und damit für mehr Qualität in der Schule zu engagieren.

Mein Dank gilt all denjenigen, die zum Gelingen der Veranstaltung beitragen: der Moderatorin Frau Klaus und den Moderatorinnen und Moderatoren in den Foren, den 26 Referentinnen und Referenten, den Künstlern, den Damen und Herren von der Technik und vom Service und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Unfallversicherungsträger, die diese Veranstaltung vorbereitet haben. Nicht zuletzt möchte ich Frau Ministerin Ute Schäfer und Herrn Minister Dr. Michael Vesper, die heute Mittag bzw. morgen Vormittag hier sein werden, danken, dass sie diese Veranstaltung mit uns gemeinsam ausrichten, was sicherlich auch ein Beleg für die langjährige gute Zusammenarbeit ist.

Ihnen, meine Damen und Herren, wünsche ich, dass Sie von dem Kongress viele gute Impulse für Ihre Arbeit mitnehmen können, und lade Sie zu einer aktiven Mitarbeit und Mitgestaltung ein.

Fehlernährung, Gesundheitsprobleme und Bewegungsmangel sind die Themen, mit denen seit vielen Monaten die Zeitungen aufmachen. So hat etwa die Rheinische Post über mehrere Wochen das Titelthema „Besser essen“ in vielen Variationen durchdekliniert. Zusätzlich kommen in die Wohnzimmer Doku-Soaps, die übergewichtige Kinder und falsch ernährte Jugendliche bei ihrem stationären Abnehm-Marathon beobachten, begleiten und bewerten.

Was ist los in Deutschland? – möchte man fragen.



Ute Schäfer

Ministerin für Schule,
Jugend und Kinder NRW

Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich darf Sie ganz herzlich begrüßen zum Kongress „Gute und gesunde Schule“, die die Unfallkassen und das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder sowie das Sportministerium gemeinsam veranstalten.

Auch wenn uns manche populistische Zuspitzung, manche maßlose Übertreibung in den Medien nicht gefällt, so ist es doch zu begrüßen, dass die genannten Themen derzeit so breit diskutiert werden.

Ernährung, Bewegung und Gesundheit stehen schon lange im Fokus unserer Kindertageseinrichtungen und Schulen. Insofern ist die öffentliche Aufmerksamkeit für diese Themen eine Chance, unsere gute Arbeit zu zeigen, zur Diskussion zu stellen und natürlich zu verbessern.

Die Fakten, die uns Experten und Journalisten über die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen vorlegen, sind in der Tat aufrüttelnd. Ob nun wirklich mehr als ein Drittel der Kinder Übergewicht hat, oder ob hier übertrieben wird – darüber gibt es bereits einen Expertenstreit.

In den Streit um Body-Maß-Index, statistische Erhebungen und Prozentzahlen will ich mich nicht einmischen. Im Kern bleibt es dabei: Es gibt deutliche und sichtbare Probleme in diesem Bereich und wir alle, die wir mit Erziehung und Bildung unserer Kinder zu tun haben, sind zum gemeinsamen Handeln aufgefordert.

Nun ist es nicht so, als sei die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ein ganz neues Thema, sozusagen eine Entdeckung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Immer schon hat sich die Gesellschaft Sorgen um die Gesundheit seiner Kinder und Jugendlichen gemacht. Mit Recht, denn die Geschichte hat sehr düstere Kapitel zu diesem Thema geschrieben.

In den Zeiten der ersten industriellen Revolution waren bei Kindern und Jugendlichen vor allem Unterernährung und frühzeitiger körperlicher Verschleiß zu beklagen. Es gab wenig und wenig Nahrhaftes zu essen – zumindest für die Armen galt das. Die Kindheit endete früh und abrupt in Bergwerken, Webstuben und Ma-

nufakturen. Die Abschaffung der Kinderarbeit war deshalb auch das große Thema der frühen Arbeiterbewegung.

In zwei Kriegen und in den Nachkriegszeiten war es um Gesundheit und Ernährung der Kinder ebenfalls nicht gut bestellt. Unsere Eltern und Großeltern berichteten von Steckrübenwintern und vom Bucheckern-Sammeln. Aber immer schon haben Eltern, haben Schulen, hat der Staat Verantwortung für die Gesundheitsförderung der Kinder übernommen, immer wurde versucht, die schlimmsten Mängel zu lindern. Es gab Schulspeisungen, Schulmilch, Kindererholung und mancher unter Ihnen wird sich vielleicht noch mit leichtem Ekel an den gelben Lebertran erinnern, den besorgte Mütter in den 50er Jahren ihren widerstrebenden Kindern einflößten.

Heute liegen die Probleme anders. Wir leider eher an einem Zuviel als an einem Mangel. Zunächst einmal aber können wir wirklich dankbar sein, dass Hunger in unserer Wohlstandsgesellschaft kein Thema mehr ist, so wie es leider noch in vielen Teilen der Welt der Fall ist.

Kindheit hat sich verändert. Die Zeiten, in denen die Kinder einen Großteil ihrer Freizeit draußen verbrachten, sind vorbei. Kindheit und Jugend wird heute in der Regel deutlich bewegungsärmer und viel stärker in Innenräumen verbracht. Die Wohnsituation, die innerstädtische Verkehrsdichte, die Angst, Kinder unbeaufsichtigt draußen zu lassen, Fernsehen, Video, Computer und Spielkonsole – das alles sind Faktoren, die auf Kinder einwirken und ihren Alltag strukturieren.

Bewegungsmangel, der ungehinderte und oft auch ungebremste Zugang zu Süßigkeiten und Fastfood aller Art führen zu den gesundheitlichen Mängeln, die wir heute beklagen.

In diesem Kontext macht mir eines besonders große Sorge: nämlich der enge Zusammenhang von Armut und gesundheitlicher Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen. Waren arme Kinder früher besonders betroffen von Unterernährung und mangelbedingten Krankheiten wie Tuberkulose, sind es heute Übergewicht, Fehlernährung und Bewegungsstörungen. Kinder in schwierigen Lebenslagen, die gekennzeichnet sind von Armut und Gewalterfahrung, oft auch von Migration, haben deutlich mehr gesundheitliche Probleme als andere Kinder.

Wir wissen, dass ein schlechter Gesundheitsstatus, kombiniert mit einer intellektuell und emotional anregungsarmen Umgebung, eine Fülle von Beeinträchtigungen nach sich zieht. Die intellektuelle Entwicklung, die Leistungsmotivation, aber auch die emotionale und soziale Disposition leiden erheblich. Nicht selten haben wir es mit irreversiblen Schäden zu tun.

Von Armut betroffene Kinder haben eine deutlich schlechtere Prognose als andere. Schulischer Erfolg, gute Berufsausbildung, soziale Integration und in der Folge ein gelingendes Leben werden von diesen Kindern oft nicht erreicht. Alkohol- und Drogenmissbrauch haben ihre Ursachen nicht selten in der familiären Armut und der emotionalen Vernachlässigung. Hier sind wir alle gefordert, uns dieses ernststen Problems anzunehmen.

Da kommt das Konzept der guten und gesunden Schule gerade recht.

Ich habe es eingangs bereits gesagt: Kindertageseinrichtungen und Schulen haben sich auch in den zurückliegenden Jahren an vielen Orten und mit großem Engagement um die Themen von gesunder Ernährung und Bewegung gekümmert. Früher haben wir diese unterrichtliche Arbeit Gesundheitserziehung genannt. Die Kinder und Jugendlichen wurden belehrt, das heißt, es gab Unterrichtseinheiten über Gesundheit. Dem lag die für unser Schulwesen nicht ganz untypische Annahme zugrunde, dass man mit einigen Unterrichtsstunden über Ernährung und Bewegung individuelles Verhalten umgehend ändern kann.

Dieser schnelle Transfer von Gehörtem und Gelerntem in Verhaltensänderungen mag in Einzelfällen möglich sein, aber das Abhaken, Ablegen und auch Vergessen von Fakten und Regeln zur gesunden Lebensführung ist gewiss keine untypische Reaktion. Auch wir Erwachsenen sind dabei alles andere als fehlerfrei.

Wie – so war unsere Frage – schaffen wir es, die Fakten über Ernährung, Sicherheit und Bewegung auch in neues persönliches Verhalten zu transferieren? Die Themen dürfen nicht segmentiert in einigen wenigen Stunden behandelt werden, sie müssen in ein Gesamtkonzept münden.

Wir sprechen deshalb heute von Gesundheitsförderung und meinen damit eine Fülle von Aktivitäten, die im täglichen Ablauf von Kindertageseinrichtungen und Schulen selbstverständlich werden.

Ich nenne das „gesunde Frühstück“, das es in vielen Grundschulen unseres Landes ein- oder mehrmals in der Woche gibt.

Ich nenne den „bewegten Kindergarten“, wo körperliche Bewegung fester Bestandteil der Alltagspädagogik ist.

Ich nenne bewegungsanregende Schulhöfe und Tageseinrichtungen, die Gesundheits- und Bewegungsförderung in den Mittelpunkt gestellt haben. Vor kurzem wurde die 50. Kindertageseinrichtung dieser Art in Nordrhein-Westfalen eröffnet.

Und es geht weiter: Schritt für Schritt werden die Ernährungssünden am Schulkiosk abgebaut, d. h. die „Ächtung“ von überzuckerten Müsliriegeln und vermeintlich gesunden Milchschnitten zeigt allmählich ihre Wirkung. Bei meinen Besuchen in Schulen werden mir oft die leckersten gesunden Körner – Burger angeboten. Sie sind mit Vollkornmehl gebacken, mit fettarmem Aufschnitt und Käse belegt und üppig mit Grünzeug dekoriert. Nur noch die äußere Form erinnert an den bei Kindern und Jugendlichen so beliebten Burger.

Die auf diese Weise jetzt vielerorts neu bestückten Kioske und Cafeterien werden übrigens begeistert von den Kindern gestürmt. Hier sollten wir auch einmal den tatkräftigen ehrenamtlichen Einsatz der vielen Mütter würdigen, die am Projekt gesunde Ernährung oft beteiligt sind.

Und mit genau so großer Freude sehe ich, dass immer mehr Schulen sich dazu entscheiden, eine rauchfreie Schule zu werden. Diese Entwicklung werden wir in der nächsten Zeit nach Kräften unterstützen. Wer eine gute und gesunde Schule aufbauen will, kommt an diesem heiklen Thema gar nicht vorbei. Ich begrüße diese Entwicklung.

Die Gesundheitsförderung an den Kindertageseinrichtungen und Schulen Nordrhein-Westfalens orientiert sich jetzt an einem Gesamtkonzept von „guter und gesunder Schule“.

Dieser Begriff ist auch das Motto unseres Kongresses.

Und der Zusammenschluss der unterschiedlichen Veranstalter dieses Kongresses verweist auf den neuen Weg, den wir gehen. Wir haben uns mit Partnern zusammengeschlossen, denen die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen genau wie uns besonders am Herzen liegt. Ich freue mich, dass wir mit den beiden Gemeindeunfallversicherungsverbänden von Rheinland und Westfalen-Lippe so erfolgreich kooperieren. Die Landesunfallkasse NRW ist ebenso dabei wie der Landesverband der Betriebskrankenkassen.

An den Kooperationspartnern können Sie erkennen, dass auch die Vermeidung von Unfällen und die Erhöhung von Sicherheit ein ganz wichtiges Merkmal von Gesundheitsförderung ist. Mit unserer gemeinsamen Idee der guten und gesunden Schulen wollen wir gesunde Lern- und Arbeitsbedingungen in den Schulen und Kindergärten schaffen und damit bei allen Beteiligten die Gesundheit stärken und fördern.

Ich darf mich deshalb an dieser Stelle schon einmal ganz herzlich für die Zusammenarbeit mit den genannten Partnern bedanken. Sie ist vertrauensvoll, konstruktiv und unbürokratisch.

Das neue und wirklich Zukunftsweisende an unserem Konzept ist aber, dass auch die Lehrkräfte und die Erzieherinnen Subjekte der Gesundheitsförderung werden.

Viel zu lange haben wir bei Gesundheitsförderung immer nur an die Kinder und Jugendlichen gedacht. Kinder sollten zum richtigen Verhalten erzogen werden.

Will aber Schule, will Kindergarten als Institution gut und gesund werden, dann gehört dazu auch die Gesundheit der Menschen, die in diesen Institutionen arbeiten.

Die Arbeit in Kindertageseinrichtung und Schule ist sehr anspruchsvoll, durchaus befriedigend, aber auch richtig anstrengend. Rückenprobleme, stressbedingte Krankheiten, Burnout-Syndrom – sie alle sind keine Ausnahmerecheinungen bei der professionellen Arbeit von Lehrern und Erzieherinnen.

Die Erkenntnis, die wir jetzt im Rahmen der Opus-Schulen und -Kindergärten umsetzen, ist eigentlich banal: Erziehung und die Förderung von Kindern gelingen besser, wenn auch die Erzieherinnen und die Lehrkräfte gesund, entspannt und ausgeglichen sind.

Deshalb geht es bei der guten und gesunden Schule und den entsprechenden Kindertageseinrichtungen immer auch um Organisationsfragen, um Ausstattung, Einrichtung und Instandhaltung von Räumen, um Schutz vor Schadstoffen, um ergonomische Aspekte, um Lärmreduktion und Stressabbau – um nur einige wenige Aspekte zu nennen, die für die Erwachsenen wichtig sind.

Genau wie die rund 600 OPUS-Schulen und die zahlreichen OPUS-Kindergärten bin auch ich der festen Überzeugung, dass Gesundheitsförderung und Schulqualität in einem engen Zusammenhang stehen.

Vielleicht ist seit PISA der Fokus zu sehr auf Lern- und Leistungsstände, Lesekompetenz, mathematische Fähigkeiten u. ä. gelegt worden. Möglicherweise haben wir zu wenig betont, dass sich diese Qualitätsmerkmale besser entwickeln, wenn zugleich auf die Gesundheit aller Beteiligten geachtet wird.

Als Schüler haben wir uns oft über den Lehrerspruch lustig gemacht, der den gesunden Geist in einem gesunden Körper verortete. Die lateinische Form wurde von ganzen Schüलगeneration nach Kräften verballhornt und vielen galt der Spruch auch als kleines Relikt aus Nazi-Zeiten, wo Kraft durch Freude und Leibesübungen hergestellt wurde.

Schade, denn es ist so viel Wahres daran.

Gemeinsam mit den Veranstaltern des heutigen Kongresses haben wir das Landesprogramm „OPUS NRW-Netzwerk Bildung und Gesundheit“ entwickelt. Fast 600 Schulen des Landes sind dabei und zahlreiche Kindergärten haben sich ebenfalls dazu gesellt. Das Netzwerk wächst weiter.

OPUS bietet Fortbildung, Beratung und Unterstützung in allen gesundheits- und sicherheitsförderlichen Aktivitäten an. Gesundheitsförderung wird von uns nicht per Erlass verordnet. Vielmehr zählen wir auf die Selbständigkeit und Initiative der einzelnen Schule und der einzelnen Kindertageseinrichtung. Und viele haben sich auf den Weg gemacht.

Das Land stellt für die Gesundheitsförderung im Rahmen von OPUS 80 Schulberaterinnen und Schulberater. Das sind Lehrkräfte, die einen Teil ihres Stunden-deputats für die Beratung von OPUS-Schulen verwenden.

Ich freue mich auch, dass namhafte Gesundheitswissenschaftler und Schulforscher das Netzwerk OPUS in einem wissenschaftlichen Beirat unterstützen.

Und weil heutzutage alle guten Programme auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden müssen, lassen wir OPUS extern evaluieren. Wir wollen die Stärken und Schwächen wissen und diese Informationen mit entsprechenden Empfehlungen an die Schulen und Tageseinrichtungen weitergeben.

Wir haben auch internationale Kontakte und Kooperationen, die uns zeigen, dass das Thema Gesundheitsförderung auch in der Schweiz, in Österreich, in den Niederlanden, in Belgien und Luxemburg auf der Tagesordnung steht.

Eine unverzichtbare Säule des OPUS-Netzwerk NRW ist die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Um gesundheitsförderliche Ziele zu formulieren und in den Schulen und Kindertageseinrichtungen zu implementieren, braucht es zuverlässige Unterstützung und Anbindung an außerschulische Ressourcen. Um präventiv zu arbeiten, um Gesundheitsrisiken und Unfällen vorzubeugen, um rauchfreie Schulen zu einem attraktiven Ziel zu machen, braucht es auch ein wenig Geld. Dieses zusätzliche Geld könne wir leider nicht aus dem Landeshaushalt beziehen.

Deshalb freue ich mich umso mehr, dass die Gemeindeunfallverbände, die BKK und die Landesunfallkasse uns mit einem kräftigen Sponsoring unterstützen. Hier treffen sich unsere Interessen auf wunderbare Weise: Die Unfallversicherungen wollen Unfälle mit teuren Folgekosten vermeiden und Präventionsarbeit leisten, die Krankenversicherungen wünschen sich gesund ernährte, bewegungsfreudige und deshalb nicht krankheitsanfällige Kinder.

Das trifft sich gut, denn die Landesregierung wünscht sich gesundheitsförderliche Kindergärten und Schulen, in denen sich Lernen, Leisten und soziale Kommunikation gut entwickeln.

Wir haben im OPUS-Netzwerk schon viel erreicht, aber wir haben uns auch noch viel vorgenommen. Einen erheblichen Entwicklungsbedarf haben wir noch im Hinblick auf die Gesundheitssituation von Kindern in schwierigen Lebenslagen. Ich hatte das eingangs erwähnt. Noch besser als bisher muss es uns gelingen, diese Kinder und ihre Familien anzusprechen, ihnen den Zugang zu gesundheitsfördernden Konzepten und Programmen zu eröffnen. Ich sehe, dass dieses Thema auch bei den Foren eine Rolle spielen wird. Ich wünsche mir, dass zur Lösung dieser Probleme neue Wege, neue Ansprechformen erarbeitet werden.

Denn ich kann mir eine gute und gesunde Schule nur vorstellen, wenn **alle** Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen eingeschlossen sind. Eine gute und gesunde Schule lässt kein Kind zurück und lässt es nicht zu, dass aus Kindern Verlierer werden.

In diesem Sinne erhoffe ich mir neue Anregungen. Ich wünsche Ihnen interessante Diskussionen und gute Ergebnisse!

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

seit rund zwei Jahren macht die öffentlichkeitswirksame Botschaft „Toben macht schlau!“ die Runde. Gut, weil einprägsam, steht diese Botschaft für Erkenntnisse, die Sportpädagogen, Sportmediziner, Entwicklungspsychologen und Hirnforscher aus wissenschaftlicher Sicht heute nicht mehr ernsthaft in Zweifel ziehen: Lernen hat immer auch mit körperlichen und sinnlichen Erfahrungen der Kinder zu tun. Durch Bewegung, Spiel und Sport werden sowohl die Gesundheit als auch die Lernleistung positiv beeinflusst und effektiv gefördert. So können wir einer Verkopfung des Lernens und der Verengung des Bildungsbegriffs auf kognitive Förderung und intellektuelle Leistungen wirksam entgegenreten.



Dr. Michael Vesper
Minister für Städtebau,
Wohnen, Kultur und Sport
NRW

Unter allen schulischen Fächern und Lernbereichen hat der Schulsport eine herausragende Bedeutung für die schulische Sicherheits- und Gesundheitsförderung. Denn Bewegung, Spiel und Sport bilden als zentrale Bereiche der Sicherheits- und Gesundheitsförderung die Basis pädagogischen Handelns. Sie werden vor allem im regulären Sportunterricht, der ja alle Kinder und Jugendlichen erreicht, nicht nur theoretisch behandelt, sondern vor allem unmittelbar erfahren und reflektiert. Nirgendwo sonst kann der Zusammenhang von Gesundheit und Bildung wirkungsvoller dargestellt und verdeutlicht werden.

So kann auch aus dieser Sicht festgestellt werden: Nur die gesunde Schule ist eine gute Schule! In einer solchen Schule gehören Sicherheitsförderung, Gesundheitsförderung und Prävention zu den fächerübergreifenden und fachpädagogischen Aufgaben. Sie zielen darauf ab, gesunde Lern- und Arbeitsbedingungen für alle am Schulleben Beteiligten zu schaffen. Sie steigern ihr Wohlbefinden und ihre Leistungsfähigkeit. Mit einem Wort: Eine solche Schule ist gut für unsere Kinder!

Die Landesregierung NRW hat in Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern aus dem Bereich des Gesundheitswesens in den letzten Jahren vielfältige gemeinsame Initiativen zur Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport gestartet. Zunächst sahen sich die Landesregierung und die Träger der gesetzlichen Schülerunfallversicherung in NRW durch die ständig steigende Zahl der Schulsportunfälle dazu veranlasst, ihre Bemühungen um die Sicherheitserziehung und Unfallverhütung im Schulsport zu intensivieren und stärker zu koordinieren. 1987 begann die gemeinsame Initiative unter dem Motto „Mehr Sicherheit im Schulsport“. Sie hatte zum Ziel, die Sport unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer sowie alle weiteren

Institutionen und Personen, die für den Schulsport Verantwortung tragen, für das Problem der Schulsportunfälle zu sensibilisieren und bei ihnen sicherheitsorientierte Kompetenzen aufzubauen. Im Zuge der Umsetzung dieser Initiative wurden in den Jahren 1987 bis 1996 neue Fortbildungskonzepte und Materialien entwickelt und herausgegeben.

Ebenfalls im Jahr 1987 veröffentlichte die Landesregierung das „Handlungsprogramm zur Förderung der Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport im Land NRW“. Dieses Handlungsprogramm zielte darauf ab, den Informationsstand über Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des Schulsports im Rahmen der schulischen Gesundheitserziehung sowie die Voraussetzungen für die Verwirklichung der Gesundheitserziehung im Schulsport zu verbessern. In den Jahren 1988 bis 1993 entstanden mit maßgeblicher Unterstützung mehrerer Partner drei auf die jeweiligen Schulstufen ausgerichtete Handreichungen. Unter dem Motto „Mit Spaß gesund durch Sport“ bzw. „Im Sport Gesundheit finden“ fanden landesweite Informationsveranstaltungen und Fortbildungsmaßnahmen statt.

Einen hohen Bekanntheitsgrad erlangten das Landesprogramm „Kompensatorischer Sport“ und das „Förderprogramm zum Aufbau der Arbeit lokaler Arbeitskreise und Netzwerke für den Kompensatorischen Sport“. Inzwischen nehmen an diesem Förderprogramm 51 von landesweit 54 Ausschüssen für den Schulsport teil. Wir werten diesen Umstand als schönen Erfolg, denn er zeigt die breit angelegte Akzeptanz für die Themen und Inhalte der schulischen Gesundheitsförderung auch auf regionaler und lokaler Ebene.

Lassen Sie mich kurz auf fünf aktuelle Projekte der Landesregierung hinweisen. Sie stehen in direktem Zusammenhang mit der Sicherheits- und Gesundheitsförderung sowie der Prävention:

- ◆ Die Handreichung „*Elternmitwirkung in einer Bewegungsfreudigen Schule*“ richtet sich hauptsächlich an Lehrkräfte der Primarstufe und Sekundarstufe I, um die Zusammenarbeit mit den Eltern zu intensivieren. Die praxisnahe Arbeitshilfe liefert viele gute Beispiele für eine aktive Mitwirkung der Eltern in einer bewegungsfreudigen und damit gesundheitsförderlichen Schule.
- ◆ Das wissenschaftlich begleitete Pilotprojekt „*Tägliche Sportstunde in der Grundschule*“ stärkt den Schulsport. In diesem Projekt geht es nicht allein um die zeitliche Ausweitung des Sportunterrichts an Grundschulen und um die Verbesserung der motorischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Es geht auch um wichtige fachübergreifende grundschulspezifische Zielsetzungen – die Persönlichkeitsentwicklung soll spezifisch gefördert oder die Schul- und Lernfreude der Kinder aufrechterhalten werden.

- ◆ Die Landesregierung wird in diesem Jahr erstmals Schulen mit dem Gütesiegel „*Bewegungsfreudige Schule NRW 2004*“ auszeichnen. Landesweit haben sich 168 Schulen aller Schulformen beworben. Mit dieser Landesauszeichnung sollen bewegungsfreudige Schulen und solche Schulen, die sich auf einem Erfolg versprechenden Weg dahin befinden, hervorgehoben werden.

Eine Expertenjury hat kürzlich die 15 Schulen benannt, die bei den durchgeführten Schulbegutachtungen ein besonders überzeugendes Konzept vorgestellt haben. Diese Schulen werden am 28. Januar 2005 im Landtag von der Landesregierung mit dem Gütesiegel „*Bewegungsfreudige Schule NRW 2004*“ ausgezeichnet. Die Landesauszeichnung soll – so ist unser Vorschlag – im Jahr 2006 eine Neuauflage erfahren.

- ◆ Das *Schulsportportal NRW* ist deutschlandweit mit durchschnittlich 2,2 Millionen Zugriffen monatlich eines der meistbesuchten Bildungsportale. Unter „schulsport-nrw.de“ werden den Lehrkräften und der interessierten Öffentlichkeit vielfältige Informationen rund um den Schulsport angeboten. Im Moment existieren im Schulsportportal zwei getrennte Informationsfelder für die „Sicherheitsförderung“ und die „Gesundheitsförderung“. Wir werden diese beiden Infelder aufgrund der aktuellen Entwicklungen und Erfordernisse überarbeiten. Wir werden sie zusammenführen und in Kürze als neues Informationsfeld „Sicherheits- und Gesundheitsförderung“ ins Netz stellen. Ich möchte nicht versäumen, auf Folgendes hinzuweisen: im Rahmen des heutigen Kongresses wird die Vereinbarung zur weiteren Trägerschaft für das „Schulsportportal NRW“ mit den Vertretern des Gemeindeunfallversicherungsverbandes Westfalen-Lippe, des Rheinischen Gemeindeunfallversicherungsverbandes und des Landesverbandes der Betriebskrankenkassen in Nordrhein-Westfalen unterzeichnet.
- ◆ Als letztes Beispiel möchte ich *das neue Handlungsprogramm zur „Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport in NRW“* nennen. Mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen, die sich u. a. aus neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Kinder-, Jugend- und Schulgesundheit ableiten lassen, haben sich die genannten Partner auf ein zeitgemäßes Konzept zur schulischen Sicherheits- und Gesundheitsförderung verständigt.

Im neuen Handlungsprogramm werden die Bemühungen um eine intensivierte Sicherheits- und Gesundheitsförderung gebündelt und das Konzept der schulischen Gesundheitsförderung mit der Leitidee der guten gesunden Schule verbunden. Es liegt seit kurzem in einer mit den Kooperationspartnern abgestimmten Version als Entwurf vor.

Das gemeinsame Engagement der Partner für die Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport verfolgt folgende *Ziele*:

- ◆ Die Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport soll eigenständiger fachpolitischer Schwerpunkt der Schulsportentwicklung sein.
- ◆ Sie soll die Qualität des Schulsports dauerhaft beeinflussen und verbessern.
- ◆ Im Ergebnis soll die Zahl der Schulsportunfälle sinken.

Lassen Sie mich kurz zusammenfassen: Im Kern tragen zwei Voraussetzungen zur Gesundheit und zum Wohlbefinden aller in der Schule tätigen Menschen bei: Es sind dies auf der einen Seite die Lern- und Arbeitsbedingungen in der Schule und zum anderen eine adressatengerechte Gesundheits- und Sicherheitsförderung inklusive der Prävention. Das sind Investitionen in die Entwicklung von Schulen, die über die Qualität der Erziehungs- und Bildungsarbeit mitentscheiden.

Ich bin zuversichtlich, dass die Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand in NRW mit diesem Kongress dem Ziel der Steigerung von Schul- und Bildungsqualität im Rahmen der Schulentwicklung näher kommen werden.

Wir werden die von diesem Kongress ausgehenden Signale und Impulse aufnehmen. Ich bin davon überzeugt, dass sie unsere fachpolitischen Planungen zur Qualitätsverbesserung im Unterricht und im Schulalltag nachhaltig und positiv beeinflussen werden.

Ich wünsche dem Kongress „Gute und gesunde Schule“ auch am zweiten Tage einen erfolgreichen Verlauf.

Die Schule als Chance oder als Bedrohung?

Klaus Hurrelmann, Wolfgang Settertobulte

Warum moderne Strategien der Gesundheits- und Sicherheitsförderung notwendig sind

Die internationalen Vergleichsstudien zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern haben bei Lehrkräften, Eltern und Erziehungsberechtigten für Unruhe gesorgt. Zuletzt hat die „PISA“-Studie gezeigt, dass Deutschlands Nachwuchs nur mittelgute Leistungen hervorbringt. Seitdem findet so etwas wie eine kollektive Beschimpfung nicht nur der Kinder und Jugendlichen, sondern auch ihrer Lehrerinnen und Lehrer statt. Dabei wird übersehen, dass alle bisher diagnostizierten Probleme nach den bisherigen Studien in erster Linie in der Schul- und Unterrichtsstruktur und nicht bei den im System handelnden Personen liegen. Nur nach einer gründlichen Ausgangsanalyse können wir die richtigen Schlussfolgerungen ziehen.

Schon aus der bisherigen Forschung ist bekannt: Kognitive Lernprozesse sind zwar durch eine „Verschärfung“ des intellektuellen Trainings der Schülerinnen und Schülern beeinflussbar, eine durchgreifende Verbesserung ist aber nur möglich, wenn die gesellschaftliche, soziale und organisatorische Einbettung von schulischen Lernprozessen und ihre psychologische und physiologische Fundierung beachtet werden. In der Reformpädagogik der 1920er Jahre wurde diese Erkenntnis in der Formel zusammengefasst, dass intellektuelles und soziales Lernen eine Einheit bilden müssen. Diese Erkenntnis ist heute besonders wichtig, weil schon aus der gesellschaftlichen und physischen Umwelt von Schülerinnen und Schülern viele Störimpulse kommen, die einem ungehinderten fachlichen Lernen entgegenstehen. Werden diese Störimpulse in der Schule nicht aufgenommen und abgefangen, birgt die schulische Lernorganisation ihrerseits sogar noch weitere Störpotentiale, dann ist keine durchgreifende Verbesserung der Leistungserfolge der Schülerinnen und Schüler möglich.



**Prof. Dr.
Klaus Hurrelmann**
Universität Bielefeld

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen des schulischen Lernens

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des schulischen Lernens haben sich in den letzten fünf Jahrzehnten deutlich verändert. Die soziologische Forschung spricht von einer „Individualisierung“ der sozialen Strukturen in modernen westli-

chen Gesellschaften. Damit ist gemeint, dass solche Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht, Religion und Ethnie nicht mehr so stark wie früher über einen Lebenslauf entscheiden, sondern stattdessen die von der einzelnen Person beeinflussbaren Faktoren der Lebensgestaltung. Dem individuellen Bildungsgrad kommt hierbei eine ungeheuer große Bedeutung zu. Nach gesellschaftlichem Verständnis haben Kinder und Jugendliche heute die individuelle Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg ihrer schulischen Laufbahn ganz persönlich zu tragen. Ihr persönliches Leistungsverhalten entscheidet über ihre Position in Schule und Beruf, also über die Hierarchie von Belohnungen und Statuspositionen in der ganzen Gesellschaft. Jeder einzelne hat es nach dieser „Leistungsphilosophie“ unserer Gesellschaft in seiner eigenen Hand, was aus ihm wird. Versagen gilt als ein individuell zuschreibbares Verhalten – ebenso wie Erfolg.

In soziologischer Perspektive bedeutet der Eintritt eines Kindes in das System der formalen Erziehung den ersten Schritt über die engen primären Bindungen der Herkunftsfamilie hinaus. Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz, die eine Statuszuweisung und -differenzierung auf nicht verwandtschaftlicher Basis institutionalisiert. Es zählt die individuelle Leistung, die durch eine formalisierte Beurteilung mit Zensuren und Zeugnissen und permanentem Loben und Tadeln verbunden ist. Auf diese Weise lernen die Kinder, wie man in der Gesellschaft einen sozialen Status erwirbt und ihn verlieren und/oder verteidigen kann (Hurrelmann 2002).

Veränderungen der Bildungs- und Qualifizierungsanforderungen

Schulisches Leistungsverhalten war schon immer durch angeborene persönliche Vorgaben (Intelligenz, Temperament, Motivation) und das damit eng korrespondierende soziale Umfeld in der Familie mitbestimmt. Die hohen gesellschaftlichen Erwartungen schon an Kinder in der Grundschule, die Schullaufbahn möglichst erfolgreich zu gestalten, können unterschwellig zu einer psychischen, psychosomatischen und körperlichen Anspannung und Belastung führen. Viele Eltern und Erziehungsberechtigte sind heute der Auffassung, schon mit dem Eintritt in die Grundschule beginne die Berufslaufbahn ihres Kindes, werde die entscheidende Weiche für den späteren gesellschaftlichen Erfolg gestellt. Eine „Schonzeit“ für Kinder gibt es heute nicht mehr. Entsprechend nervös und unruhig reagieren sie schon auf die kleinsten Störungen in der Leistungskarriere und ordern bezahlten Nachhilfeunterricht, wenn die ersten schlechten Beurteilungen ihrer Kinder ausgesprochen werden (Hurrelmann; Bründel 2003).

Die Entwicklung wird durch die „Bildungsexpansion“ verschärft. Seit den 1950er-Jahren beobachten wir einen ständigen Anstieg der Anteile von Schülerinnen und Schülern eines Jahrganges, die in anspruchsvolle weiterführende Schulformen übergehen. Damit ist formal das Anspruchsniveau an Bildungsgänge und Qualifikationszertifikate angestiegen. Der Anteil der Realschüler und Gymnasiasten an der

gesamten Schülerschaft in Deutschland hat sich von 1960 bis heute verfünffacht. 1960 erwarben etwa sechs Prozent eines Jahrganges das Abitur, heute sind es deutlich über dreißig Prozent. Ähnliches gilt für den mittleren Abschluss.

Parallel zu dieser Expansion von anspruchsvollen Bildungsgängen und ihren Abschlüssen ist der Arbeitsmarkt geschrumpft. Er ist heute durch harte Verdrängungswettbewerbe und einen hohen Sockel von Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Die objektive Chancenstruktur für Jugendliche ist damit so beschaffen, dass nur ein Teil der jungen Generation Möglichkeiten für den Einstieg in anspruchsvolle Berufslaufbahnen hat, während ein anderer Teil am Arbeitsmarkt abgewiesen wird und das auch dann, wenn im Vergleich zu früheren Generationen ein anspruchsvoller Bildungsgang durchlaufen und ein hochwertiges Schulabschlusszeugnis erworben wurde.

Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass die Elternhäuser heute so nervös auf Rückschläge in der Schullaufbahn und Rückstufungen in der Leistungskarriere ihrer Kinder reagieren. Zu Recht wittern Väter und Mütter hier eine Gefährdung ihres erreichten sozialen Status. Wenn ihre Kinder trotz formal höherer Schulabschlüsse und besserer Schulleistungen (zum Beispiel ausgedrückt durch ein viel günstigeres Zensureniveau) keine aussichtsreichen beruflichen Laufbahnen einschlagen können, entsteht naturgemäß Statusangst.

Diese Unruhe und Nervosität überträgt sich auf immer mehr Schülerinnen und Schüler, und zwar schon im Grundschulalter. Es bleibt den Kindern und Jugendlichen gar nichts anderes übrig, als sich auf die schulische Leistungstätigkeit wie auf eine industrielle, quasi den Gesetzen von Lohnarbeit folgende Arbeit einzurichten. Sie absolvieren diese „schulische Lernarbeit“ mehr oder weniger zwanghaft und mechanisch. Der „Lohn“ ist das Zeugnis mit dem Tauschwert für (vermeintlich) erfüllendere Erlebnisse im späteren Leben, dem „Erwachsenenleben“. Wird aber ein Abschlusszeugnis mit hohem Tauschwert im Beschäftigungssystem nicht erreicht, dann sind Frustrationen für die Selbstdefinition und in der Folge Belastungen für Selbstwertgefühl und Gesundheit vorgezeichnet. Die Schulzeit kann unter diesen Umständen als eine „verlorene Lebenszeit“ definiert werden, da sie den instrumentellen Wert des Zugangs zum Beschäftigungssystem nicht einlöst.

Psychische und physiologische Störungen des kognitiven Lernens

Neben den kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des kognitiven Lernens sind seine psychischen und physiologischen Fundierungen zu beachten. Ohne subjektive Leistungsmotivation und ohne die körperlich gegebene Bereitschaft, in der Schule zu lernen, lässt sich auf Dauer kein Schulerfolg erzielen. Gesundheitliche Störungen blockieren die schulische Arbeitsfähigkeit.

In den Gesundheitswissenschaften gehen wir heute von einem Gleichgewichtsmodell der Bestimmung des Gesundheitszustandes eines Menschen aus. Gesundheit ist danach die gelungene Balance zwischen den inneren Anforderungen von Körper und Psyche, die aufeinander abgestimmt werden müssen, und den äußeren Anforderungen der sozialen und physischen Umwelt, die ebenfalls miteinander harmonisiert werden müssen. Gelingt das komplexe Wechselspiel zwischen den inneren und den äußeren Anforderungen, dann kann – immer nur vorübergehend und stets prekär – das Stadium einer relativ hohen Gesundheit erreicht werden. Kommt es zu einem Übermaß von inneren und äußeren Anforderungen, denen die subjektiven Bewältigungsfähigkeiten im physiologischen, psychologischen und sozialen Bereich nicht entsprechen, dann rutscht die Balance zwischen Schutzfaktoren und Risikofaktoren ab, es kommt zu Veränderungen in Richtung einer relativen Krankheit (Hurrelmann 2000).

Der von der Weltgesundheitsorganisation Europa initiierte „Jugendgesundheits-survey“, der in 35 europäischen Ländern aufeinander abgestimmt durchgeführt wird, zeigt ein ungeschminktes Bild vom gegenwärtigen Zustand der Gesundheits-Krankheits-Balance bei Schülerinnen und Schülern. Die Studie „Health Behaviour in School Children“ (HBSC), die wir an der Universität Bielefeld für Deutschland koordinieren, weist auf die neuralgischen Punkte in der gesundheitlichen Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern hin:

Danach haben wir es heute in allen westlichen Ländern mit wenigen Infektionskrankheiten und im Vergleich zu älteren Generationen auch wenigen chronischen Krankheiten bei Kindern und Jugendlichen zu tun. Viel stärker ist die Belastung durch Gesundheitsstörungen, die sich aus einer unausgeglichene Balance zwischen inneren und äußeren Anforderungen, aus einer Disbalance zwischen den Systemen Körper, Psyche, soziale Umwelt und physische Umwelt, ergeben. Insbesondere ist das Ernährungsverhalten, das Bewegungsverhalten und das Stressmanagement von Angehörigen der jungen Generation in einem unbefriedigenden Zustand, so dass es in der Folge zu psychosomatischen, soziosomatischen und ökosomatischen Störungen der Gesundheit kommt. Ziehen wir alle Ergebnisse unserer Studien zusammen (zuletzt publiziert bei Hurrelmann; Klocke; Melzer; Ravens-Sieberer 2003), müssen wir bei 20% der Schülerinnen und Schüler mit sehr starken Beeinträchtigungen der Gesundheit rechnen, die sich hemmend oder hindernd auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirken.

Bildhaft kann man auch von einem hohen „Entwicklungsdruck“ der Kinder und Jugendlichen sprechen. Die Anforderungen, das eigene Leben in Familie, Schule und Freizeit zu meistern, erscheinen ihnen sehr hoch, zugleich wird von ihnen eine höchst individuelle Gestaltung ihres eigenen Lebens erwartet. Eine Fülle von Entwicklungsaufgaben drängt sich in einer kurzen Zeit; die Pubertät verlagert sich gleichzeitig immer weiter im Lebenslauf nach vorne. Dieser hohe Entwicklungsdruck wird von einem Drittel der Jugendlichen durch problematische Formen der Auseinandersetzung mit den Anforderungen aufgefangen.

Es handelt sich um unproduktive Formen der Bewältigung der Lebensanforderungen, die sich in drei Kategorien einteilen lassen:

- ◆ Vor allem Mädchen richten den großen Druck meist nach innen und zeigen stärkere Symptome von psychosomatischen und ökosomatischen Gesundheitsbeeinträchtigungen.
- ◆ Vor allem Jungen reagieren stärker extrovertiert bis hin zu abweichendem Verhalten und Kriminalität, sie richten den inneren Druck also nach außen und reagieren soziosomatisch.
- ◆ Beide Geschlechter greifen zunehmend auch zu einer dritten, ausweichenden Form der Belastungsbewältigung, insbesondere dem Konsum von psychoaktiven Substanzen. In den letzten Jahren zeigen Studien ein Anwachsen des Gebrauchs von Arzneimitteln mit leistungssteigernder und teilweise auch beruhigender Wirkung, einen Hang zur pharmakologischen Begleitung von Aufmerksamkeits- und Leistungsstörungen durch psychoaktive Arzneimittel und einen immer früheren Einstieg in den Konsum von Zigaretten und Alkohol und später von illegalen psychoaktiven Substanzen.

Anforderungen an eine moderne Schul- und Unterrichtsorganisation

Dieser kurze Überblick über wissenschaftliche Befunde zur körperlichen, psychischen und sozialen Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern macht deutlich, wie stark kognitives Lernen in der Schule durch soziale, psychische und körperliche Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Im Idealfall benötigen Schülerinnen und Schüler deswegen eine Schule, die sie mit allen ihren Erfahrungen und Gegebenheiten aufnimmt und annimmt. Schulisches Lernen kann ein Prozess sein, der enorme Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung mit sich bringt, weil er eine elementare Bestätigung und eine Erschließung neuer Welten mit sich bringt. Schulisches Lernen kann aber unter ungünstigen Bedingungen eine Belastung und Beeinträchtigung der weiteren Persönlichkeitsentwicklung bedeuten.

Die Schule kann in diesem Sinne entweder eine Chance oder eine Belastung für die gesamte weitere Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung eines Schülers und einer Schülerin sein. Von dieser Entwicklung hängt die psychische und körperliche Gesundheit wesentlich ab.

Unter diesem Blickwinkel ist die Gesundheit der Kinder eng mit der Qualität schulischer pädagogischer Arbeit verbunden. Dabei geht es sowohl um die so genannte Prozessqualität, die produktive und möglichst stressfreie Zusammenarbeit aller Beteiligten, und die Ergebnisqualität, das Erreichen eines optimalen individuellen Schulerfolgs für möglichst viele Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse unseres Jugendgesundheits surveys bieten stichhaltige Argumente für die Auswirkungen der Schule auf die Gesundheit und die Notwendigkeit einer schulischen Gesundheitsförderung. Um die Gesamtheit aller schulischen Prozesse zu erfassen, die Handeln, Lernen, und Beziehungen der Beteiligten betreffen, und mit Gesundheit in Beziehung zu setzen, wurde im Jugendgesundheits survey von Bilz, Hähne und Melzer das Konzept der „Schulkultur“ entwickelt. Dieses Konzept zeichnet sich durch seine Integration verschiedener Aspekte der schulischen Lebenswelt, ihrer Anforderungsstruktur sowie des Schulalltags aus. Es besteht aus sechs Dimensionen:

Dimensionen der Schulkultur

1. **Die Qualität des Unterrichts:** Hier geht es um das professionelle Handeln der Lehrkräfte und die Qualität des Unterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtsqualität wurde mit Fragen erfasst, welche die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene didaktische Kompetenz der Lehrkräfte beschreiben. Diese Fragen beziehen sich auf die Anschaulichkeit des Unterrichts, das Lerntempo, auf die Erklärungskompetenz der Lehrer und ihre Fähigkeit, einen abwechslungsreich gestalteten Unterricht durchzuführen.
2. **Schülerpartizipation:** Hier werden die Möglichkeiten der Schüler erfasst, an der Gestaltung ihres Schulalltags mitwirken zu können. Wenn sich Schüler aktiv am Schulalltag beteiligen, die Klassenzimmer und das Schulgebäude mit gestalten können, ihre Interessen beim Lehrer oder der Schulleitung gewahrt sehen, kann dies für sie einen positiven Einfluss auf ihre Motivation, ihre Lernhaltung und das Engagement für schulische Belange haben. Die Schülerpartizipation wurde mit Fragen ermittelt, die sich auf die Möglichkeiten des Arbeitens nach eigenem Tempo, die freie Wahl von Partnern für Gruppenarbeiten und ein Mitspracherecht bei der Nutzung von Unterrichtszeit, Lerninhalten sowie Schüleraktivitäten beziehen.
3. **Schulische Kompetenz:** Hier geht es um das Gefühl, im schulischen Unterricht gut mitzukommen und inhaltlich um die Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Bewältigung schulischer Anforderungen. Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Zustimmung oder Ablehnung gegenüber folgenden Aussagen angeben: „Ich bin ziemlich langsam bei der Schularbeit“; „Ich bin sehr gut bei der Klassenarbeit / in der Schule“; „Ich habe Probleme bei der Beantwortung von Fragen in der Schule“. Die schulische Kompetenz ist etwas, das nicht allein durch die Schule selbst zu verantworten ist. Der Grundstein dazu wird in der Familie gelegt.

4. **Unterstützung durch Mitschülerinnen und Mitschüler:** Diese Dimension berücksichtigt die Möglichkeit, Unterstützung und Hilfe von Gleichaltrigen in der Schule zu bekommen. Der Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung der Mitschülerinnen und Mitschüler einer Klasse wurde durch Fragen gemessen, die sich darauf beziehen, ob die Schüler einer Klasse gern zusammen sind, ob die meisten Schülerinnen und Schüler nett und hilfsbereit sind, ob Mitschülerinnen und Mitschüler unterstützt werden, wenn es jemandem in der Klasse schlecht geht, und ob die anderen Schülerinnen und Schüler die eigene Person so akzeptieren, wie sie / er ist.
5. **Hilfe durch die Eltern und andere Erziehungsberechtigte:** Hier wird das von Vater, Mutter und anderen Erziehungsberechtigten gezeigte Interesse an der schulischen Lernarbeit erfasst. Es wurde danach gefragt, inwieweit die Eltern und Erziehungsberechtigte ihre Kinder in schulischer Hinsicht unterstützen. Dazu gab es Fragen, die sich auf das Interesse der Eltern und Erziehungsberechtigten am schulischen Alltag der Kinder und auf die Hilfestellung bei den Hausaufgaben beziehen.
6. **Schulfreude:** Diese Dimension berücksichtigt die emotionale Bewertung der Schule als Aufenthaltsort und „Arbeitsplatz“. Die Freude an der Schule wird durch die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler erfasst: „Wie gefällt dir derzeit die Schule?“. Hierin drückt sich ein Gefühl der Integration in den sozialen Schulkontext, die Motivation zur Beteiligung am Schulleben und das „Wohlfühlen“ in der Schule aus.

Zusammenhänge zwischen Schulkultur und Gesundheit

Die Ergebnisse zeigen, dass der Schulfreude, zusammen mit der Einschätzung der eigenen schulischen Kompetenz, die entscheidende Vermittlerrolle zwischen den Merkmalen der Schule und der persönlichen Gesundheit zukommt. Schülerinnen und Schüler, die sich kompetent fühlen und sich in der Schule wohl fühlen, sind gegen die Folgen von Anforderungsstress gut geschützt. Die gesundheitliche Lage wurde von den Schülerinnen und Schülern nach zwei Aspekten unterschieden:

1. Die Schüler wurden gebeten, anzugeben, wie häufig sie in den letzten sechs Monaten unter psychosomatischen Symptomen wie etwa Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Rückenschmerzen, Nackenschmerzen, Schlafstörungen und Mattigkeit gelitten haben. Beinahe ein Viertel gab an, fast jede Woche und öfter unter Kopfschmerzen zu leiden. Für den vegetativen Bereich sind häufig genannte Symptome Müdigkeit und Erschöpfung, bei nahezu der Hälfte der Mädchen auch Gereiztheit und Einschlafprobleme. Mädchen berichten für alle Beschwerden höhere Auftretenshäufigkeiten als Jungen.

2. Neben den psychosomatischen wurden auch mentale und psychische Probleme erfasst. Es zeigt sich ein Anstieg psychischer Probleme unter Jugendlichen in Form von Depressionen, Essstörungen und aggressiven Verhaltensweisen. Viele dieser Fälle sind als Vorläufer von psychischer Erkrankung im Erwachsenenalter zu betrachten. So berichten über 15 % der befragten 10- bis 17-Jährigen, schon einmal in ihrem Leben in einer schwierigen depressiven Stimmung gewesen zu sein. Depressive Kinder und Jugendliche haben häufiger schulische Leistungsprobleme.

Diese Ergebnisse weisen auf die Bedeutung der Schulkultur und des gesamten sozialen Klimas in der Schule für die intellektuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler hin. Wollen wir in Reaktion auf die PISA-Studien die schulische Leistungsfähigkeit verbessern, müssen wir innerhalb der Schule deshalb besonders die Organisationskultur verbessern.

Gesundheitliche Störungen von Kindern und Jugendlichen

Viele Studien machen darauf aufmerksam, dass Schüler heute nicht die Gelegenheit haben, ihre Umwelt als eine beeinflussbare und zusammenhängende Größe zu erfahren. Die Umwelt bietet sich nicht mehr als ein Ganzes dar, dessen Einzelteile zueinander in Beziehung stehen und miteinander vernetzt sind, sondern sie besteht aus Einzelelementen, die isoliert und unverbunden nebeneinander stehen. Kinder und Jugendliche müssen hohe „Syntheseleistungen“ vollbringen, wenn sie sich ihre Umwelt erschließen wollen.

Vielen scheint es aus diesen Gründen nicht zu gelingen, die Balance zwischen den inneren Ressourcen und den äußeren Ressourcen auf Dauer herzustellen. Zwar haben wir es heute kaum noch mit akuten Krankheiten im Sinne von infektiösen Kinderkrankheiten zu tun, auch sind die chronischen Krankheiten bei Kindern im historischen Vergleich nur sehr gering verbreitet (Krebserkrankungen, Herzerkrankungen, Diabetes, Rheuma und Epilepsie haben nur einen Verbreitungsgrad von zusammen etwa 5%), aber es gibt neuartige Störungen des Gleichgewichtes der Systeme von Körper, Psyche, sozialer Umwelt und physischer Umwelt.

Verstehen wir Gesundheit als das Stadium des Gleichgewichtes von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Kind oder Jugendlichen die Bewältigung sowohl der inneren körperlichen und psychischen als auch der äußeren sozialen und ökologischen Anforderungen gelingt, dann ist die Bilanz heute ungünstig (Hurrelmann 2000 und Hurrelmann; Bründel 2003).

Wir haben es mit vier neuralgischen Punkten der Gesundheitsentwicklung zu tun, die alle etwas mit einem problematischen Gesundheitsverhalten zu tun haben:

1. Fehlsteuerungen des Immunsystems sind heute stark verbreitet. Sie sind gewissermaßen an die Stelle der früheren infektiösen Krankheiten getreten. Dank eines hohen Standards von Hygiene und einer leistungsfähigen medizinischen Behandlung sind sie zurückgedrängt worden, dagegen breiten sich Krankheiten des allergischen Formenkreises stark und schnell aus. Der Hintergrund liegt wohl in der falschen Abschirmung von Belastungen und Anforderungen gegenüber der natürlichen Umwelt. Diese Kinder können nicht genügend Abwehrkräfte entwickeln, ein widerstandsfähiger und starker Organismus kann nicht aufgebaut werden.
2. Störungen der Nahrungsaufnahme und des Ernährungsverhaltens sind ebenfalls im Vormarsch. Kinder und Jugendliche verzehren einen Überschuss an Kalorien und praktizieren gleichzeitig Bewegungsarmut. Entsprechend kommt es zu Problemen des Haltungsapparates, der Koordinationsfähigkeit und des Gewichtes. Auch hier ist zu sagen: Der Organismus wird nicht genug gefordert, die Anforderungen an den Körperrhythmus sind nicht aufgewogen.
3. Fehlsteuerungen der Sinneskoordination sind auf die heute vorherrschende sitzende Beschäftigung in Schule, Ausbildung und Freizeit ebenso zurückzuführen wie auf die „bewegungslose“ Nutzung von elektronischen Medien. Hierdurch kommt es zu einer einseitigen Stimulierung des Hörsinns und des Sehsinns, während andere Sinne wie Riechen, Fühlen und Tasten, Atmen und Sprechen vernachlässigt werden. Wie bei der Ernährung ist eine unausgewogene Sinneskost zu verzeichnen. Die Folgen zeigen sich in mangelnden Verschaltungen der Zentren im Gehirn, was wiederum etwa eine Beeinträchtigung der Motorik zur Folge hat.
4. Die unzureichende Bewältigung von psychischen Beanspruchungen und sozialen Anforderungen nimmt zu. Viele Kinder kommen mit sozialen Konflikten, seelischen Enttäuschungen und Versagenserlebnissen nicht zurecht. Sie reagieren entweder nach innen, nach außen oder sie weichen aus. Zur ausweichenden Komponente gehört der Konsum von psychoaktiven Substanzen.

Allen vier neuralgischen Punkten ist gemeinsam, dass wir es heute mit einem mangelnden Training, einer schlechten Abhärtung und einer zu geringen Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Teilsystemen ihrer Entwicklung zu tun haben.

Psychische Auffälligkeiten

Neben den chronischen körperlichen Krankheiten, die zumindest bei Allergien und Adipositas eine starke Umweltkomponente haben, spielen psychologische Auffälligkeiten eine große Rolle. Viele Kinder sind mit Konflikten und Schwierigkeiten konfrontiert und zeigen in Form von „Verhaltensauffälligkeiten“, dass ihnen die Bearbeitung dieser Probleme schwer fällt. Die Ursachen hierfür können unterschiedlich sein und in innerpsychischen Konflikten, familiären Spannungen und problematischen sozialen Verhältnissen liegen. Nach repräsentativen Studien zeigen zehn bis zwölf Prozent der Kinder im Grundschulalter psychosoziale Auffälligkeiten. Hierunter fallen vor allem Störungen im Wahrnehmungs- und kognitiven Verarbeitungsbereich, Leistungsstörungen, Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche. Wie bei den körperlichen Krankheiten ist übrigens auch hier die Belastung von Jungen im Kindesalter deutlich höher als die von Mädchen (Nissen; Trott 1995 und Myschker 1994).

Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass fast jedes zwanzigste Kind im Schulalter unter Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen leidet. Die Kinder träumen viel, lassen sich leicht ablenken, können nur schwer eine Aufgabe zu Ende bringen, ermüden rasch. In ihrer schwerwiegenden Ausprägung werden Konzentrationsstörungen als Hyperaktivität oder Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom bezeichnet. Dieses Syndrom ist bei Jungen häufiger als bei Mädchen, es tritt bei etwa zwei Prozent aller Kinder auf.

Umweltinduzierte Gesundheitsstörungen

Schauen wir auf die Belastungskomponente der physischen Umwelt, werden auch hier Probleme sichtbar. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat darauf hingewiesen, dass die durch Umweltrisiken ausgelösten Gefährdungen heute für ein Drittel der globalen Krankheitslast verantwortlich gemacht werden müssen. Schätzungsweise 40 % davon entfallen auf Kinder unter fünf Jahren, obwohl sie nur 10 % der Weltbevölkerung ausmachen.

Besonders problematisch für Kinder ist die Luftverschmutzung, und zwar nicht nur alleine im Freien und im Straßenverkehr, sondern mehr und mehr in geschlossenen Räumen. Kinder verbringen 80 oder sogar 90 % der Zeit in der Wohnung oder in Kindertagesstätten, später dann in den Schulen. Deswegen spielen die Schadstoffe, denen sie hier ausgesetzt sind, eine große Rolle.

Ansätze für Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung

Prävention und Gesundheitsförderung haben zwei Zugänge: Es geht einmal um eine Förderung der Umwelanregung für Kinder durch Schritte der Anreicherung ihrer Lebenswelt, zum anderen um den Schutz vor Belastung und Vergiftung ihrer Umwelt, die sie für den Aufbau ihres Organismus und ihrer Persönlichkeit dringend benötigen.

Für Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung ergeben sich aus dieser Bestandsaufnahme neuartige Herausforderungen. Neben die gezielte Vorbeugung gegen die Ausgangsbedingungen von Krankheiten muss auf eine gut abgestimmte und konzeptionell überzeugende Gesamtlinie der Gesundheitsförderung für Kinder geachtet werden. Es bietet sich an, nach einem gemeinsamen Nenner für die bio-, psycho-, öko- und sozio-bedingten Störungsbilder der Gesundheit zu suchen und sich nicht in krankheits- und symptombezogenen Einzelstrategien zu verzetteln.

Dieser gemeinsame Nenner liegt in den zentralen Ausgangsfaktoren „Dystress“, Fehlernährung und Bewegungsmangel. Sie stehen in einem zumindest indirekten Zusammenhang mit vielen der Gesundheitsbeeinträchtigungen und Krankheiten, die heute bei Kindern zu verzeichnen sind. Über eine Beeinflussung des Bewältigungs-, Bewegungs- und Ernährungsverhaltens lassen sich die meisten Probleme ansprechen und bearbeiten, auch die des schlecht trainierten Immunsystems, der fehlenden Anregung und Schulung der Sinne, der Verbesserung der motorischen Koordination, des Abbaus von Aufmerksamkeitsdefiziten und der Stärkung von Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz.

Der Bewegungsmangel hängt mit den wenigen räumlichen Möglichkeiten des freien und offenen Spielens zusammen, die sich in den durch Straßenverkehr und Zersiedelung geprägten Wohnvierteln beobachten lassen. Hinzu kommt eine teilweise übervorsichtige und ängstliche Haltung der Mütter und Väter, die ihren Kindern nicht den Freiraum für die selbstständige Erkundung der Umwelt lassen, den sie für ihre Entwicklung eigentlich benötigen. Hintergrund hierfür sind die Sorgen um eine vergiftete Umwelt und die veränderten häuslichen Lebensbedingungen mit einer starken Konzentration des Familienlebens auf die Wohnung, verstärkt durch Massenmedien wie Fernsehen, Radio und Computer. Auch die Motorisierung der Familienhaushalte trägt dazu bei, dass sich Kinder viel zu wenig bewegen. Sie werden in vielen Familien mit dem Auto zu Kindertagesstätten, Kindergärten, Musikschulen und später Grundschulen gefahren und haben dadurch nur wenig Gelegenheit, sich selbst im Wohnviertel und darüber hinaus aus eigener Kraft zu bewegen.

Bewegung reguliert einerseits die Nahrungszufuhr und den Kalorienverbrauch, sie trägt andererseits aber auch zum Stressabbau und zur Abfuhr innerer Spannungen und Aggressionen bei. Angemessene Bewegung ist so gesehen das wichtigste

Medium der körperlichen und psychischen Entwicklung, es ermöglicht die Erkundung und Aneignung der sozialen und physikalischen Umwelt, sorgt für die Koordination aller Sinneserfahrungen und ist der Motor für die gesamte körperliche, psychische und soziale Entwicklung eines Kindes (Gründler; Schäfer 2000).

Kinder haben einen natürlichen Bewegungstrieb, der heute ganz offensichtlich durch eine falsche Gestaltung ihrer sozialen und räumlichen Lebenswelt eingeengt und gezähmt wird. Wenn Sechsjährige täglich neun Stunden sitzen und ihre aktive Bewegungszeit nur eine Stunde beträgt, gerät der gesamte Stoffwechselhaushalt ebenso durcheinander wie das natürliche Hungergefühl und die Koordination aller Sinne. Haltungsschwächen und Koordinationsstörungen, Sehschwächen, Hörstörungen, Übergewicht und auch Allergien sind die Konsequenz einer solchen ungesunden Verhaltensweise.

Bewegungsförderung als Herausforderung der Sinne

Die Konsequenz aus diesen Erkenntnissen ist, soweit wie möglich nicht nur im Elternhaus, sondern auch in Kindergärten und Schulen bewegungsreiches Verhalten zu fördern. Es geht nicht darum, ihnen nur mehr organisierte Bewegungsspiele vom Typus des Mannschaftssports anzubieten, sondern in allen Fächern und in den Pausen Bewegung zu ermöglichen. Die persönlichen und sozialen Ressourcen von Kindern können nur entwickelt werden, wenn sie dabei auf wohl dosierte Widerstände und überraschende Herausforderungen stoßen.

Gesundheitsressourcen im körperlichen Bereich sind Fitness, Stärkung des Immunsystems und der Herz-Kreislauf-Leistungsfähigkeit sowie Zuversicht, Optimismus, positives Selbstkonzept und Selbstvertrauen im psychischen Bereich. Im sozialen Bereich müssen Unterstützung und Anerkennung in der Gruppe hinzukommen. Ein stabiles Selbstkonzept von Kindern kann nur durch Aktivitäten gefördert werden, bei denen Schüler ihre eigenen Stärken erkennen und sich ihrer bewusst werden können, Eigenaktivität und Selbsttätigkeit herausgefordert werden, eine vorschnelle Hilfeleistung vermieden und jeder auch noch so kleine Erfolg positiv bewertet wird. Wenn Schüler in ihren Familien diese Herausforderungen nicht in genügendem Ausmaß erfahren, dann ist es die Aufgabe der öffentlichen Erziehungseinrichtungen Kindergarten und Schule ausgleichend tätig zu werden.

Der Mangel an gestaltbaren Flächen und Räumen wirkt sich auf die Entwicklung von Kindern ungünstig aus. Sie brauchen Räume, die sie sich aneignen, besetzen, gestalten und verändern können. Nur hierdurch kann die Stimulation der Sinne, das Erleben von öffentlichem Handeln mit der Erfahrung von Unbekanntem und Fremdsein aufgebaut werden. Im sozialen Bereich Kompetenzen aufbauen heißt auch, Ängste zu überwinden, sich zu präsentieren, also eine Form der Behauptung und der Selbstbehauptung einzuüben. In einem öffentlichen Raum sind immer

fremde und unbekannte Menschen, es stellen sich neuartige und irritierende Situationen ein. Zugleich kann hier Zugehörigkeit und Ortsverbundenheit erfahren werden.

Die Umsetzung der schulischen Gesundheitsförderung

Schulische Gesundheitsförderung umfasst diese und weitere Ansätze. Die Implementation von Gesundheitsförderung in der Schule beginnt mit ersten beispielhaften Projekten, deren Inhalte sich mit der Zeit zu einem festen Bestandteil des Schulalltags entwickeln. Langfristig ändert sich durch diese Initiativen das gesamte pädagogische Konzept und das Leitbild der Schule. Dabei bestimmen die Ausgangsvoraussetzungen der einzelnen Schule die Geschwindigkeit der Entwicklung und die inhaltlichen Schwerpunkte. Das entscheidende Qualitätskriterium ist daher nicht die Anzahl der gesundheitsbezogenen Projekte, sondern die thematische Schwerpunktsetzung, die spezifische und konkrete Formulierung von Zielen, die Kontinuität und die Einbeziehung möglichst großer Teile der Schüler- und Lehrerschaft.

Gesundheitsförderung sollte immer ein Paket von Interventionen beinhalten, die verschiedene Verhaltens- und Einstellungsbereiche berühren. Dabei sollten sowohl die individuellen Kompetenzen gesteigert wie auch die unmittelbare Umwelt der Betroffenen einbezogen werden. Wirksamkeitsstudien haben gezeigt, dass Programme nur dann erfolgreich sind, wenn sie neben der Vermittlung von Wissen auch Elemente enthalten, die auf die Veränderung und Förderung der Persönlichkeit sowie auf einen verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Körper ausgerichtet sind. Ebenso sollte eine erfolgreiche Prävention sich nicht auf einen zu kurzen Zeitpunkt beschränken. Die Wirksamkeit der Intervention erhöht sich durch das wiederholte Üben der gelernten Fähigkeiten. Dazu muss eine beständige Motivation gewährleistet sein.

Je größer der innerschulische Konsens über den Sinn und Zweck eines gesundheitsfördernden Projekts und je größer die aktive Beteiligung daran, um so größer sind die Chancen für eine langfristige Implementation in das Schulprogramm. Bei der Beteiligung an der Gesundheitsförderung geht es darum, die Betroffenen zu ermutigen, die Lebens- und Arbeitsbedingungen in einer positiven, gesundheitsdienlichen Weise selbst zu gestalten. Diese Strategie ergibt sich aus der Philosophie der Gesundheitsförderung: Selbstbestimmung (Empowerment) ist das zentrale Ziel.

Gesundheitsfördernde Maßnahmen laufen immer unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Wünsche der Betroffenen. Betroffene werden zu Akteuren. Die Schule soll als Ort erlebt werden können, an dem Gesundheit hergestellt und erfahren werden kann. Auf der Seite der Lehrerschaft ist eine deutlich mehrheitliche Befürwortung und Unterstützung zu fordern. Auf der Seite der Schülerinnen und

Schüler ist eine möglichst große Beteiligung an der Planung und Durchführung wünschenswert. Auf der Seite der Eltern und Erziehungsberechtigten ist mindestens das Prinzip des „Informed Consent“, des wissenden Einverständnisses, notwendig.

Bereitschaft und Befähigung zur Organisationsentwicklung

Gesundheit und Sicherheit sind im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess zur gesundheitsfördernden Schule nicht nur ein Thema, mit dem sich die Schule neben anderen zusätzlich beschäftigt, sondern durchdringt die Schule als Ganzes und verändert sie in ihrem Charakter. Es geht um die Ausformung eines spezifischen Schulprofils und um die beständige Entwicklung einer „gesunden“ Organisation. Dazu muss die Bereitschaft bestehen, die gesamte Qualität der Schulkultur in den Prozess mit einzubeziehen.

Es gibt bereits viele Schulen, die beständig gesundheitsbezogene Projekte anbieten. In der Regel sind es dort einzelne Lehrkräfte, die Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung, teilweise auch Sicherheitsfragen, im Unterricht den Schülerinnen und Schülern nahe bringen, ohne dass jedoch die Schule davon besondere Notiz nimmt. Nur sehr wenige Schulen führen bereits gemeinsame, zeitlich und thematisch begrenzte gesundheitsbezogene Aktivitäten durch, an denen sich ein großer Teil der Lehrkräfte und Schüler oder gar die gesamte Schule beteiligt. Letztere sind auf einem guten Weg, durch die Summe der Aktivitäten und das gemeinsame Streben zu einer positiven Veränderung in ihrer Struktur, ihrer Organisation, aber auch in ihrem Selbstverständnis zu gelangen.

Zur Organisationsentwicklung in der Schule gehört zwingend die Bereitschaft auf Seiten der Schulleitung und des Lehrerkollegiums, sich selbst als Gesamtgestalter einer Dienstleistungsorganisation zu definieren. Dies bedeutet eine Abkehr von der Einstellung, Schule sei eine festgefügte Bildungsinstanz, in der Lehrkräfte eigenständig und rein selbstverantwortlich im Rahmen von Verordnungen und der Schulgesetzgebung Lehrinhalte an die Schülerinnen und Schüler vermitteln. Die Selbstdefinition als Organisation beinhaltet vielmehr einen regen Austausch über pädagogische Inhalte und Standards mit dem Ziel einer homogenen Gesamtstrategie. Wie im Vorherigen dargestellt, ist hiervon ein positiver Einfluss auf die Leistung der Schüler zu erwarten. Der Austausch von Informationen führt zudem zu einer „lernenden Organisation“, in der neue Aspekte und Inhalte sich verbreiten und zu einer Bereicherung und sukzessiven Anpassung an neue Aufgaben und Ziele führen.

Entwicklung der Schulkultur

Eine gesundheitsfördernde Schule zeichnet sich nicht durch die Menge an gesundheitsbezogenen Projekten aus, sondern durch ihr gutes Zusammenspiel und ein angenehmes Arbeitsklima sowie eine gute, funktionierende Organisationsstruktur.

Ein wesentliches Element der gesundheitsfördernden Schule ist ein positives (gesundes) psychosoziales Schulklima. Das Miteinander der Menschen in der Schule sollte von Akzeptanz, Verständnis und Respekt geprägt sein. Das soziale Klima an einer Schule wird wahrnehmbar und messbar in verschiedenen Bereichen des Schullebens. Für die Schülerinnen und Schüler besteht diese Qualität in einem guten Verhältnis zu den Lehrkräften und in einem guten Klassenklima, in einem hohen Interesse der Eltern und Erziehungsberechtigten an den schulischen Belangen und einer positiven Bewertung der Schulumwelt. Ein gutes psychosoziales Schulklima führt zum Wohlfühlen in der Schule.

Wie die dargestellte Forschung zum Zusammenhang zwischen Schulkultur, Schulfreude und Gesundheit zeigt, ist die wahrgenommene Qualität des Unterrichts von entscheidender Bedeutung für das gesamte Erleben der Schule. Die Kriterien sind hier: Ein günstiger Anregungsgehalt des Unterrichts, ein angemessenes Tempo der Lehrstoffvermittlung und eine anschauliche Vermittlung. Den Schülern sollte ein angemessenes Maß an Autonomie in Form von Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung im Unterricht zugestanden werden. Die Qualität der Schulkultur auf Seiten der Lehrkräfte ergibt sich aus dem unterstützenden Miteinander im Kollegium und einem partnerschaftlichen Führungsstil von Seiten der Schulleitung.

Die stetige Entwicklung der Schulkultur dient dabei auch einem wesentlichen pädagogischen Ziel der Schule: In einer gesundheitsfördernden Schule sollen kompetente, gesunde und nicht zuletzt leistungsfähige Menschen heranreifen. Sie sollen in die Lage versetzt werden, in vielfältiger Weise ihre Ressourcen zu entwickeln. Dies ist nicht nur durch ein Angebot an fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht zu erreichen, sondern verlangt nach Möglichkeiten zur Einübung und Verfestigung im Alltag. Durch die Möglichkeit zur Mitwirkung an der Qualität der sozialen und materiellen Umwelt sollen alle Beteiligten in die Lage versetzt werden, sich in der Schule so einzurichten, dass sie sich während ihrer Tätigkeit wohl fühlen, dass sie sich adäquat mit den schulischen Anforderungen auseinandersetzen können und sich in angemessener Weise durch sie herausgefordert fühlen. Zudem führt diese Befähigung zur Selbstverwirklichung zu größerer Befriedigung während des Arbeitens und Lernens.

Verbesserung der ökologischen und organisatorischen Arbeitsbedingungen

Die Wahrnehmung einer gesunden Schule beginnt mit dem äußeren Erscheinungsbild des Schulgebäudes und des Schulgeländes. Dies gilt sowohl für Außenstehende als auch für die Schüler, Lehrer und Eltern. Die Überprüfung des Schulgebäudes hinsichtlich der Belastung mit gesundheitsschädlichen Baustoffen ist selbstverständlich. Alle Bemühungen zur schulischen Gesundheitsförderung werden sinnlos, wenn physikalische und chemische Umweltbedingungen zu Gesundheitsschädigungen führen. Zur gesundheitsfördernden Schule gehört zwingend auch die gesundheitsfördernde Gestaltung der materiellen Umwelt, der Schulräume (Flure, Klassenzimmer), des Schulhofs, der Schulmöbel und des schulischen Umfelds. Hier bieten sich verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung, teilweise bereits durch einfache, kostengünstige Maßnahmen. Ideal hat sich eine Aufgliederung in Aufenthalts-, Aktivitäts- und Ruheräume erwiesen, die jedem Beteiligten die Möglichkeit bieten, sich je nach Bedürfnislage wohl zu fühlen. Ebenso ist auf eine umwelt- und gesundheitsschonende Reinigung zu achten. Alle diese Faktoren haben positive Auswirkungen auf die Sicherheit in der Schule.

Wie die materielle Umwelt bietet auch die Organisation der Vorgänge und Abläufe in der Schule eine Voraussetzung für die Gewährleistung der Gesundheit. Es geht hier um die Vermeidung von Stress und die Förderung der Arbeitseffektivität. Die Abläufe im Schulalltag betreffen die Schüler/innen, die Lehrkräfte und die nicht unterrichtenden Mitarbeiter/innen. Auf der Ebene des Unterrichts betrifft dies nicht nur den Stundenplan, die Unterrichtsplanung und -organisation, sondern auch die Methodik und Didaktik des Unterrichts. Die gesundheitsfördernde Schule prüft, inwieweit die Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse gesundheitsförderlich gestaltet werden können.

Bei der Gestaltung der materiellen Realität und der organisatorischen Abläufe ist das Zusammenwirken aller Beteiligten notwendig, um die gemeinsame Verantwortung für eine bleibende Qualität zu unterstützen. Veränderungen der schulischen Umwelt, in Form baulicher oder organisatorischer Art, sind immer auch Ansätze zur Organisationsentwicklung. Organisationsentwicklung bedeutet hier, dass sich die Organisation aus einzelnen „Initialzündungen“ in die gewünschte Richtung entwickelt. Dies muss in einem „Bottom-up“-Prozess vor sich gehen, damit eine Umstellung sukzessive erfolgen kann und die Mitgestaltung aller Beteiligten ermöglicht wird. Diese Merkmale bilden die Voraussetzung für die gesundheitliche Qualität und das Sicherheitsniveau einer Schule.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift. Darmstadt: Luchterhand.
- Bilz, L.; Hähne, C.; Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheitssituation. In: K. Hurrelmann; W. Melzer, A. Klocke; U. Ravens-Sieberer (Hrsg.): Jugendgesundheitsurvey – Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Juventa Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994): Orte für Kinder. München: DJI-Verlag.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Frankfurt: Fischer.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995) Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen: Leske und Budrich.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban.
- Gründler, E. C.; Schäfer, N. (2000): Naturnahe Spiel- und Erlebnisräume. Neuwied: Luchterhand.
- Grundmann, M.; Lüscher, K. (Hrsg.) (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz: UVK.
- Hurrelmann, K. (2000): Gesundheitssoziologie. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz .
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2003): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa (7. Auflage).
- Hurrelmann, K.; Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Hurrelmann, K.; Klocke, A.; Melzer, W.; Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2003): Jugendgesundheitsurvey. Weinheim: Juventa.
- Koch-Riotte, B. (1999): Gesunde Schule auch für Lehrerinnen und Lehrer? In: Gesundheit und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe Verlag. S. 73-90.
- Rolf, H.-G. u. a. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim: Juventa.
- Rosemann, B.; Bielski, S. (2000): Einführung in die pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2002): Bildung beginnt mit der Geburt. In: Deutsche Liga für das Kind 40. S. 10-15.
- Smith, D. J.; Rutter, M. (1995): Psychological disorders in young people. Chichester: John Wiley.
- Valsiner, J. (Ed.) (1991): Child development within culturally structured environments. Nordwood: Ablex.
- Vygotsky, L. S. (1929): The problem of the cultural development of the child. Journal of Genetic Psychology 36. S. 415-434.
- Zeher, H.; Zeher, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim, München: Juventa.
- Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: I. Behnken (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Opladen: Leske und Budrich. S. 142-162.



**Prof. Dr.
Hans-Günter Rolff**
Universität Dortmund

Gesundheitsförderung und Schulqualität

Hans-Günter Rolff

Bei diesem Vortrag geht es darum zu klären, ob und wie Gesundheitsförderung die verschiedenen Dimensionen von Schulqualität positiv beeinflussen kann.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Gesundheitsförderung und Schulqualität einer auf Gegenseitigkeit ist. Nur wenn Gesundheitsförderung in allen relevanten Dimensionen stattfindet, entsteht Schulqualität – wie jedoch umgekehrt Schulqualität eine unverzichtbare Voraussetzung für wirksame Gesundheitsförderung ist.

Das Wohlergehen aller ist nicht nur ein Zeichen von Schulqualität, es fördert sie auch.

Wer Qualität will, muss also die Gesundheit fördern – und umgekehrt.

Gesundheitsförderung und Schulqualität haben gemeinsam, dass sie nach Ganzheitlichkeit verlangen. Zudem geht Qualität alle an, genauso wie Gesundheitsförderung. Das verlangt nach einem umfassenden und ganzheitlichen Ansatz.

Diesen etwas sehr dichten Zusammenhang möchte ich im Folgenden entwirren. Ich beginne mit einer Bestandsaufnahme.

Gesundheitsförderung ist bisher nur ein Thema am Rande

Ich nehme das Ergebnis vorweg: Alle mir zugänglichen empirischen Untersuchungen zur Gesundheitsförderung signalisieren das Gleiche, dass nämlich Gesundheitsförderung immer noch ein Thema am Rande der großen Debatte um Schulentwicklung und Qualitätsmanagement ist.

Das war 1998 eindeutig der Fall, als das Dortmunder „Institut für Schulentwicklungsforschung“ eine für ganz Deutschland repräsentative Umfrage unter Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen aller Schulformen durchführte.

Die Lehrpersonen wurden gefragt: „Welchen Aufgaben soll an Ihrer Schule zukünftig mehr Bedeutung beigemessen werden?“ Aus einem Katalog von 17 Antworten (s. Abb. 1) erreichte „Vermittlung einer gesunden Lebensweise“ gerade einmal den 13. Platz. Diese Platzierung am unteren Ende ist nicht damit zu erklären, dass Gesundheitserziehung bereits in zufriedenstellender Weise erfolgt. Denn gleichzei-



Abbildung 1, Quelle: Kanders 2000, S. 54

tig werden Schülerinnen und Schüler gebeten zu bewerten: „Wie gut werden die folgenden Aufgaben in der eigenen Schule bewältigt?“ Und auch hier landete „Vermittlung einer gesunden Lebensweise“ auf einem unteren Rangplatz, auf Platz 10 von 14 (Kanders 2000, S. 54 ff.).

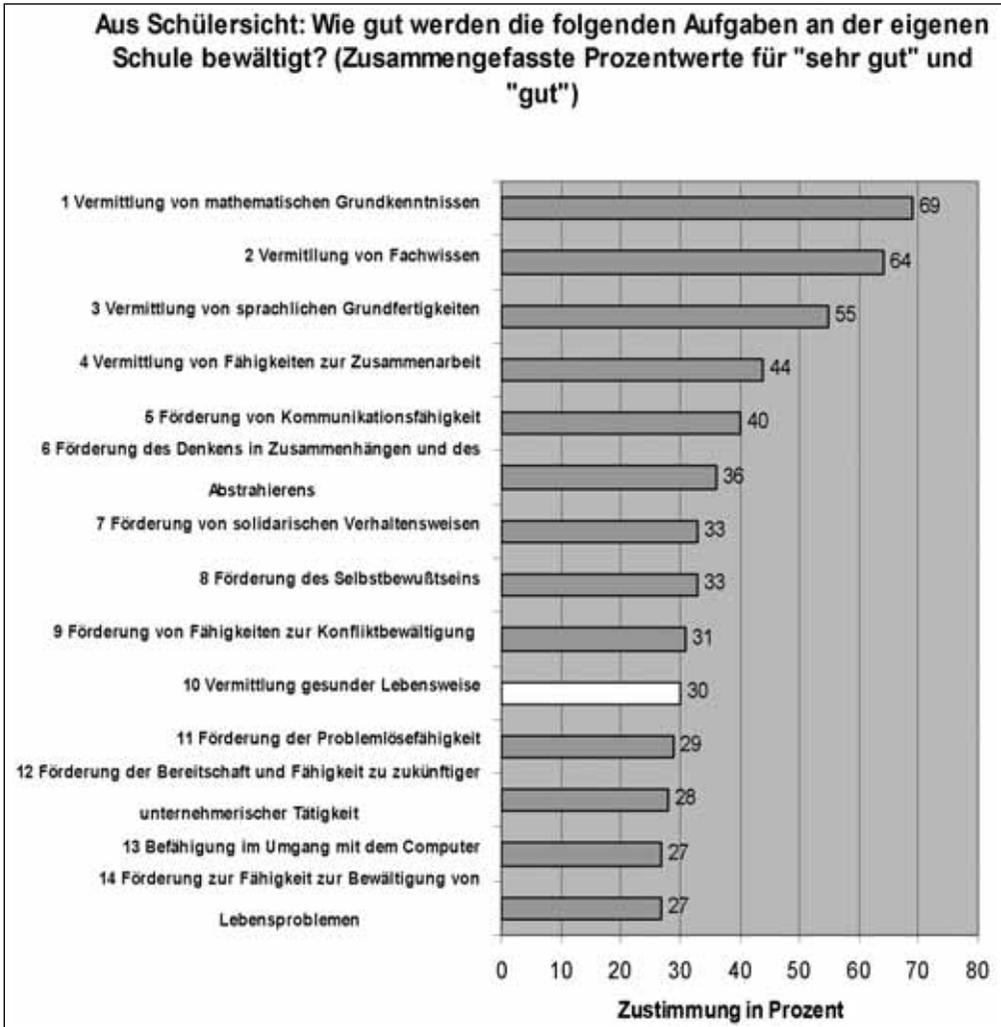


Abbildung 2, Quelle: Kanders 2000, S. 56

Eine Zusatzauswertung der ersten PISA-Studie, deren Daten im Jahre 2000 erhoben wurden, zeigt, dass das Lernklima in deutschen Schulen offenbar belasteter bzw. weniger förderlich ist als in den meisten der anderen 43 Teilnehmer-Länder. Bei der Frage: „Die meisten Lehrer interessieren sich für das Wohlergehen ihrer Schüler“ landete Deutschland auf dem 40sten Platz (s. Abb. 3a).

Mittelwerte

COUNTRY	Most teachers are interested in students' well-being	Most of my teachers really listen to what I have to say
ALBANIA	3,20	2,88
ARGENTINIA	2,80	2,71
AUSTRALIA	2,87	2,77
AUSTRIA	2,63	2,56
BELGIUM	2,68	2,71
BRAZIL	3,02	2,96
BULGARIA	2,64	2,85
CANADA	2,90	2,79
CHILE	2,84	2,77
CZECH REPUBLIC	2,35	2,55
DENMARK	2,90	2,82
FINLAND	2,59	2,65
FRANCE	2,67	2,65
GERMANY	2,49	2,48
GREECE	2,56	2,69
HONG KONG	2,68	2,70
HUNGARY	2,61	2,89
ICELAND	2,61	2,63
INDONESIA	3,30	2,72
IRELAND	2,88	2,57
ISRAEL	2,96	2,76
ITALY	2,45	2,79
JAPAN	2,48	2,44
KOREA; REPUBLIC OF	2,68	2,30
LATVIA	2,50	2,64
LIECHTENSTEIN	2,81	2,65
LUXEMBOURG	2,50	2,51
MEXICO	3,19	3,12
NETHERLANDS	2,67	2,63
NEW ZEALAND	2,88	2,72
NORWAY	2,62	2,53
PERU	3,09	2,95
POLAND	2,27	2,60
PORTUGAL	2,92	2,82
ROMANIA	3,02	2,84
RUSSIAN FEDERATION	2,52	2,77
SPAIN	2,74	2,68
SWEDEN	2,76	2,74
SWITZERLAND	2,85	2,75
THAILAND	2,96	2,86
MACEDONIA	2,88	2,90
UNITED KINGDOM	2,98	2,73
UNITED STATES	2,87	2,79
Insgesamt (nicht nur OECD)	2,79	2,73

Abbildung 3a, Quelle: OECD

Mittelwerte

COUNTRY	The teacher shows an interest in every student's learning	If I need extra help, I will receive it from my teacher
ALBANIA	3,18	3,00
ARGENTINIA	3,06	2,78
AUSTRALIA	3,09	3,00
AUSTRIA	2,54	2,64
BELGIUM	2,42	2,86
BRAZIL	3,24	3,17
BULGARIA	3,23	2,91
CANADA	3,03	3,10
CHILE	3,24	2,82
CZECH REPUBLIC	2,51	2,76
DENMARK	2,84	2,93
FINLAND	2,61	2,90
FRANCE	2,71	2,85
GERMANY	2,39	2,60
GREECE	3,01	2,65
HONG KONG	2,70	3,00
HUNGARY	2,76	2,86
ICELAND	2,66	2,82
INDONESIA	2,67	2,92
IRELAND	3,08	2,81
ISRAEL	2,66	2,92
ITALY	1,97	2,82
JAPAN	2,58	2,65
KOREA; REPUBLIC OF	2,17	2,82
LATVIA	2,42	2,78
LIECHTENSTEIN	2,65	2,93
LUXEMBOURG	2,48	2,51
MEXICO	3,10	2,99
NETHERLANDS	2,28	2,90
NEW ZEALAND	3,03	2,98
NORWAY	2,56	2,75
PERU	3,26	2,94
POLAND	2,40	2,53
PORTUGAL	3,39	2,85
ROMANIA	3,20	2,87
RUSSIAN FEDERATION	2,78	2,90
SPAIN	2,91	2,72
SWEDEN	2,84	2,88
SWITZERLAND	2,74	2,95
THAILAND	3,11	2,96
MACEDONIA	3,04	3,05
UNITED KINGDOM	3,18	3,05
UNITED STATES	3,06	2,99
Insgesamt (nicht nur OECD)	2,84	2,89

Abbildung 3b, Quelle: OECD

Die Schülerinnen und Schüler wurden bei PISA auch gefragt: „Die meisten Lehrkräfte hören wirklich zu, wenn ich etwas zu sagen habe“ und „Wenn ich zusätzliche Hilfe benötige, bekomme ich sie von meinen Lehrern“ (s. Abb. 3b). Auch hier lag Deutschland im internationalen Vergleich ganz hinten, und zwar in beiden Fällen auf Platz 42, wengleich die Abstände zu den anderen Ländern nicht allzu groß waren.

Die Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler zu der Aussage „Der Lehrer zeigt Interesse für das Lernen jedes einzelnen Schülers“ runden das düstere Bild. Auch dies scheint in Deutschland weniger häufig der Fall zu sein als in den allermeisten Vergleichsländern: Nur 3 von 43 lagen noch dahinter (OECD 2001).

Selbst in den OPUS-Schulen, dem begrüßenswerten Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen in NRW, scheint die Gesundheitsförderung längst noch nicht bei allen Schülerinnen und Schülern angekommen zu sein. Wir haben diesbezüglich Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler in diesem Jahr befragt, allerdings nur in OPUS-Schulen, die auch bei der Selbstständigen Schule mitmachen, also durchaus reformfreudige Schulen. Eine erste Auswertung zeigt, dass Lehrpersonen in einer Fülle von Maßnahmen engagiert sind, von denen viele Schüler jedoch wenig bemerken, z. T. davon gar nichts wissen.

Auch zeigt eine Auswertung der Schulprogramme der Länder Hamburg und NRW, dass Gesundheitsförderung darin so gut wie gar nicht genannt wird, also kein nennenswertes Thema von Schul- oder Qualitätsentwicklung ist. Lediglich Präventivprogramme zu Sucht und Gewalt kommen in Schulprogrammen hin und wieder vor (vgl. Holtappels 2004).

Was ist Schulqualität?

Dabei betrifft Gesundheitsförderung die ganze Breite des Qualitätsbegriffs und gehört deshalb auch in jedes qualitätsbewusste Schulprogramm. Gesundheitsförderung darf nicht nur ein toleriertes Hobby einzelner Lehrkräfte sein. Es gehört zum Kern des schulischen Qualitätsmanagements.

Qualität wird in allen neueren Konzepten des Qualitätsmanagements ganzheitlich verstanden. Viele Länder, auch Bundesländer, haben deshalb mehrdimensionale Referenzrahmen für die Qualitätssicherung entwickelt, aus denen das umfassende Verständnis von Qualitätsmanagement hervorgeht. Ein gutes Beispiel dafür ist der „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“.

Er umfasst sechs Dimensionen, die erst zusammengenommen definieren, was Schulqualität ist. Die erste Dimension, „Ergebnisse und Erfolg der Schule“ genannt, steht seit PISA im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit. Dazu gehören die Fachkompetenzen und die Schlüsselqualifikationen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben, ebenso die Abschlüsse und Berechtigungen. Dazu gehören aber auch die Persönlichkeitsbildung und die Schulzufriedenheit.

Die zweite Dimension wird „Lernkultur“ genannt, präziser: „Qualität der Lehr- und Lernprozesse“. Die dritte heißt „Schulkultur“ und meint „Schule als Lebensraum“, in dem die Schülerinnen und Schüler fast die Hälfte ihres Tages verbringen.

Hinzu kommt die Dimension „Schulmanagement“, die ihre Bedeutung aus dem Forschungsergebnis zieht, dass es keine gute Schule ohne gute Schulleitung gibt.

Ähnliches gilt für die fünfte Dimension „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“: Ohne gute Lehrkräfte ist guter Unterricht nicht vorstellbar.

Die sechste Qualitätsdimension schließlich beinhaltet die „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“ selbst, nämlich das Schulprogramm und das Leitbild, die Evaluation und die Dokumentation der Lernergebnisse und Schulentwicklung.

Gesundheitsförderung taucht als eigene Rubrik nicht auf, sondern ist Aufgabe aller sechs Dimensionen. Zu überlegen ist allerdings, ob es nicht doch sinnvoll ist, eine eigene Rubrik „Gesundheitsförderung“ einzufügen, weil sie dann ernster genommen wird.

Qualitätsmanagement umfasst die **Bestimmung** und **Sicherung** von Qualität, und da ist ein Qualitätsrahmen wie der niedersächsische nicht nur nützlich, sondern nötig. Qualitätsmanagement umfasst aber auch die **Entwicklung** von Qualität. Die Qualitätsentwicklung bewegt sich auf drei Achsen, auf zielführendes Handeln, auf den Aufbau einer Feedbackkultur und auf Teamarbeit. Diese drei stellen so etwas wie die „Treiber“ der Qualitätsentwicklung dar.

Die Auswahl letztgenannter „Treiber“ entspringt nicht der Willkür und auch nicht dem pädagogischen Wunschdenken. Sie ist durch Forschungsergebnisse begründet. Unterzieht man die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Schulentwicklung einer Analyse, schälen sich diese beiden Achsen (oder Stränge), also Feedback-Kultur und Teamarbeit, als die effektivsten heraus (vgl. vor allem Rosenholtz 1989). Dabei ist mit Wirksamkeit nicht etwa irgendeine diffuse Qualität gemeint, sondern präzise das, was als ultimativer Bezugspunkt bezeichnet werden kann: Die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler. Die dritte Entwicklungsachse geht auf Erkenntnisse der Wirtschaft, aber auch auf Schulforschung (vgl. Schmoker 1999) zurück. Sie heißt:

Zielführendes Handeln

Wichtig ist zu wissen, wo man steht. Wichtiger ist noch, sich klar zu machen, wohin man will bzw. muss. Das setzt eine Klärung der vorgegebenen wie der selbst zu setzenden Ziele voraus. Nur wer klare Ziele hat, weiß was er erreichen will und kann evaluieren, was erreicht wurde und was nicht. Zielführendes Handeln ist also der Ausgangspunkt des Qualitätsmanagements.

Auch Zielvereinbarungen, z. B. zwischen Behörde und Schulleitung oder Schulleitung und Fachgruppen, gehören zum zielführenden Handeln. Die Zielsetzungen sollten aus dem Leitbild bzw. den darauf bezogenen Entwicklungsschwerpunkten hergeleitet werden.

Zielkreisläufe formen und akzentuieren das Handeln der Schulleitung, aber erst recht der Fachkonferenzen und der Jahrgangsteams. Letztere realisieren die Unterrichtsentwicklung und diese ist nur effektiv, wenn Fach für Fach Halbjahres- bzw. Jahresziele festgelegt werden. Zu viele Ziele überfordern indes jedes Qualitätsmanagement. Es geht auch nicht um die vielen Routinen, die im (Schul-)Lehrplan festgeschrieben werden, sondern um besondere Akzente, die gesetzt werden sollen,

wie z. B. Methodentraining in der Jahrgangsstufe 5 oder in der Fachkonferenz Mathematik.

Feedback-Kultur

Eine Feedback-Kultur, die zweite Entwicklungssachse, entsteht, wenn reflektierende Dialoge zur Arbeits- und Alltagskultur von Schule werden: Dialoge über Unterricht und Erziehung zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Lehrern und Schulleitern und zwischen Lehrern/Schulleitern mit Eltern und Erziehungsberechtigten. Entscheidend dabei ist, dass die Gespräche datengestützt sind, also eine möglichst objektive Grundlage entsteht, auf die reflektiert werden kann. Daten können Zahlen, dokumentierte Texte oder auch Symbole sein wie Bilder, Graffiti oder Metaphern.

Beispiele für Feedback-Kultur sind Unterrichtseinschätzungen von Schülerinnen und Schülern (anhand von Fragebogen-Auswertungen, Stimmungsbarometern oder Flipcharts, auf denen Schüler eintragen, was ihnen beim Lernen hilft und was nicht), Rückmeldungen von Lehrern an die Schulleitung (am einfachsten und unverfänglichsten über Fragebogen gestützt) oder Umfragen bei Eltern und Erziehungsberechtigten oder Blitzlichter am Ende von Sitzungen.

Feedback sollte reziprok sein. Es sollte also auch Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler umfassen, z. B. Lernentwicklungsberichte. Sie sind nur dann datengestützt, wenn sie auf Beobachtungen und Notizen der Lehrer beruhen. Dieses setzt diagnostische Fähigkeiten voraus, die die PISA-Forscher an deutschen Lehrkräften vermissen.

Entscheidend ist, dass über die Ereignisse der Rückmeldungen unter den Beteiligten gesprochen wird und aus diesem Gespräch die eine oder andere Konsequenz verabredet wird. Ebenso wichtig ist, dass diese Gespräche durch Normen gelenkt werden, z. B. Vertraulichkeit, keine Verletzungen, aktiv zuhören, Rechtfertigungen vermeiden.

Hospitationen durchzuführen und auszuwerten, gehört ebenfalls zur Feedback-Kultur, ist sozusagen eine besonders anspruchsvolle Variante davon.

Eine Feedback-Kultur schafft ein Klima der Offenheit.

Teamentwicklung

Durch Feedback kann ein Klima gegenseitiger Wertschätzung entstehen. Das ist das, was in Deutschland am meisten fehlt und vermutlich für Gesundheit wie Qualität am besten wirkt: ein Ethos der Wertschätzung, wo Freiheit, Verantwortung und Toleranz den Umgang bestimmen und das Wohlergehen aller Beteiligten das Leitbild für Erziehung wird. Das gilt für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte wie Schulleitungen, die nicht isoliert lernen, lehren und führen sollten. Einzelarbeit kann krank machen. Erst der Austausch im Team entlastet, regt an und fördert sowohl die Gesundheit als auch die Qualität.

Teamarbeit kann in Schulen mannigfaltig sein: Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams und Schulleitungsteams sind die wichtigsten, aber nicht die einzig denkbaren Teams.

Entscheidend ist allerdings, wie die Teams arbeiten. Nicht alle Gruppen sind Teams und nicht alle Teams sind strikt auf Schülerlernen bezogen. Am wirksamsten sind sog. Professionelle Lerngemeinschaften, mit PLG abgekürzt.

Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg

Professionelle Lerngemeinschaften haben sich in der internationalen Diskussion als eine Art Königsweg schulischer Qualitätsentwicklung erwiesen. Sie verbinden Unterrichtsentwicklung mit Personalentwicklung und schaffen ein gesundheitsförderliches Klima.

Sie heißen nicht zufällig Gemeinschaften und nicht Gruppen. Gemeinschaften unterscheiden sich von Gruppen vor allem dadurch, dass sie auf einigen wenigen, aber zentralen gemeinsamen Werten beruhen. Zentral für schulische Lerngemeinschaften sind Werte wie Solidarität, Hilfeorientierung und gegenseitige Unterstützung. In einer PLG darf jeder Fehler machen. Niemand muss Fehler vertuschen, was ja zu Stress führt, vielmehr sollen Fehler als Anlass zum Lernen begriffen werden. Die Gemeinschaft gibt dabei Unterstützung und leistet Hilfe. Häufig sind diejenigen am hilfsbedürftigsten, die sich scheuen, nach Hilfe zu fragen. Diesen wird z. B. geholfen, indem offenbar wird, dass jeder Fehler macht. Oder sie werden zur Hospitation bei einer Lehrkraft eingeladen, die gerade selbst ein ähnliches Problem oder einen ähnlichen Fehler behoben hat.

Bei den PLG's geht es nicht nur um Hilfe bei Problemen, sondern auch um Unterstützung beim Weiterlernen. Lehrkräfte begreifen sich als Lerner – und war als solche, die auch voneinander lernen und die ihre Professionalität erhöhen wollen. Deshalb lautet der Begriff auch Professionelle Lerngemeinschaften.

Seashore Louis und Leathwood haben anhand empirischer Studien fünf Merkmale identifiziert, die zusammengenommen definieren, woran man eine gut arbeitende PLG erkennen kann:

1. Gemeinsam geteilte Normen und pädagogische Vorstellungen

Damit ist keinesfalls eine alles überdeckende Einigkeit gemeint, vielmehr eine gemeinsame Sicht auf Kinder, Lernen, Lehren und Lehrkräfte sowie eine gemeinsame Wertschätzung von zwischenmenschlicher Verbundenheit und beruflicher Verpflichtung. Andere Autoren (z. B. Fullan) sprechen in diesem Zusammenhang von Kohärenz. Ein gemeinsam erarbeitetes Schulleitbild kann Ausdruck eines solchen gemeinsamen Grundverständnisses und von Kohärenz sein.

2. Fokus auf Schülerlernen

Die Lehrer bekennen sich zu einer kollektiven Verantwortung für das Lernen der Schüler. Die Konzentration aller Handlungen und Vorhaben auf die Lernförderung von Schülern ist eine „Kerncharakteristik“ von professionellen

Lerngemeinschaften. Die berufsbegleitenden Diskussionen von Lehrpersonen kreisen um Lernprobleme und Lernchancen der Schülerinnen und Schüler. Sie reden darüber, welche ihrer Handlungen die geistige und soziale Entwicklung der Schüler am besten fördern. *„In einer starken und professionellen Gemeinschaft wird dieser Fokus eher durch gegenseitige Verpflichtungen der Lehrpersonen gestärkt als durch Regeln. Wenn Lehrer klare und konsistente Botschaften über ihre Ziele und Methoden des Lehrens aussenden und austauschen, erhöht das die Chancen auf Lernfortschritte der Schüler.“* (Seashore Louis; Leathwood 1998:280)

3. Deprivatisierung der Praxis

Die Unterrichtspraxis der Lehrer wird nicht als Privatsache angesehen, sondern offen und schulöffentlich diskutiert. *„Weil es keine einzigen und eindeutigen Formeln des Lehrens gibt, werden die Kollegen zur kritischen Quelle von Einsicht und Feed-back, was das persönliche Verstehen über die eigene Praxis erhöht“* (a.a.O., S. 281). Indem Lehrpersonen ihre berufsbedingte Unsicherheit teilen, lernen sie neue Wege kennen, über das zu reden, was sie tun, und wird Unterrichten auch entspannter, weil nicht jede Lehrperson ihre Probleme in sich „hineinfressen“ muss, wie man bezeichnenderweise sagt.

4. Zusammenarbeit/Kooperation

In dem Maße, in dem die Schülerschaft sozial, ethnisch und kulturell heterogener wird und sich der gesellschaftliche Trend zum Individualismus durchsetzt, müssen die Lehrpersonen stärker zusammenarbeiten. Nur wenn sie ihre Kompetenzen zusammenbringen und ihre Erfahrungen austauschen, sind sie in der Lage, die vielfältigen neuen Herausforderungen durch die Schülerschaft pädagogisch fruchtbar zu machen. Aus gelingender Kooperation können sie auch die nötige sozial-emotionale Unterstützung erhalten. Zur Kooperation gehören auch eine gemeinsame Planung und Curriculumentwicklung. Einzelarbeit kann krank machen.

5. Reflektierender Dialog

Reflexion im Sinne eines Nachdenkens über das eigene Tun erhöht die Bewusstheit über das Handeln und seine Konsequenzen. Ohne Gegenspiegelung durch andere bleiben allerdings die eigenen blinden Flecke unerkannt. Deshalb ist ein stetiger Dialog mit Kollegen erforderlich, der die intellektuellen und sozialen Ansprüche reflektiert sowie die Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens. Dieser Dialog macht das Handeln professioneller. Er wird umso fruchtbarer, je mehr er sich auf Daten bezieht, weil das die Gespräche konzentrierter und objektivierbarer macht.

In den USA werden PLGs meist auf das Ganze eines Lehrerkollegiums bezogen. Dieses ist jedoch zumeist zu groß, um Überschaubarkeit und Solidarität zu gewährleisten. Außerdem müssen Kooperation und reflexive Dialoge organisierbar sein. Deshalb verstehen wir unter professionellen Lerngemeinschaften die in Schulen

ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden arbeitsbezogenen Gruppen von drei bis ca. 12 Lehrkräfte. Kollegiumsentwicklung vollzieht sich ohnehin nicht in toto, sondern in Gruppen, die allerdings nicht auseinander laufen dürfen. Ein gewisses Maß an „Kohärenz“ herzustellen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitung; ein vom Kollegium gemeinsam entwickeltes Leitbild ist dabei sehr hilfreich.

PLGs scheinen auf den ersten Blick für deutsche Schulen völlig neuartig zu sein. Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass fast alle Aktivitäten, die PLGs auszeichnen, auf diese oder jene Weise schon praktiziert werden. Es gehört zum Wesen einer PLG, dass Lehrpersonen sich auf Beispiele eigener, gelungener Unterrichtspraxis („good practice“) besinnen, die sie sich gegenseitig vorstellen und auf mutmaßlichen Folgen für das Lernen der Schüler hin überprüfen. Zu nennen wären ferner:

- ◆ gegenseitige Vertretung im Unterricht, um eine konkrete Basis für Erfahrungsaustausch in der eigenen Schule zu finden,
- ◆ Anbahnung, Durchführung und Auswertung von Hospitationen,
- ◆ Entwicklung und Austausch von Arbeitsmitteln,
- ◆ Organisation und Auswertung von Schülerfeedback,
- ◆ Führen und gemeinsames Auswerten von Lerntagebüchern,
- ◆ Klärung und Überprüfung von Leistungsstandards,
- ◆ Austausch und Auswertung von Klassenarbeiten und Parallelarbeiten,
- ◆ Erstellen von Förderplänen,
- ◆ Erfahrungsaustausch mit Kollegen / innen aus anderen Schulen.

Fachkonferenzen könnten sich als PLG verstehen. Sie beschäftigen sich heute in erster Linie mit fachinhaltlichen und fachdidaktischen Themen. Sie könnten allerdings auch überfachliche oder allgemeindidaktische Themen bearbeiten wie z. B. Leistungsbeurteilung, Teamentwicklung, Schülerorientierung oder Handlungsorientierung. Fachkonferenzen als PLGs sind auch Orte für kollegiale Beratung, wobei der Reihe nach einzelne Unterrichtsbeispiele beraten würden, die entweder problembeladen sind oder sich als Modell für weiterentwickelten Unterricht eignen. In dem Maße, wie sich derartige Beratungsverhältnisse verdichten, entsteht eine Beziehungsform, die als gegenseitiges Coaching verstanden werden kann.

Fachbezogene PLGs können auch gemeinsam Projekte planen und durchführen, Konzepte der reflexiven Koedukation entwickeln oder mit Unterrichtsbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler experimentieren. Die PLGs bieten die Chance, auf freiwilliger Basis Erfahrungen auszutauschen, Instrumente und Verfahren zu sammeln und weiterzuentwickeln sowie mit Varianten zu arbeiten.

Selbstverständlich können PLGs dieses nicht alles gleichzeitig tun. Die Konzentration auf ein oder zwei Aktivitäten ist besonders am Anfang wichtig.

Kollegien entwickeln dabei eine gemeinsame Sprache. So ist beispielsweise Schülerorientierung in den meisten Kollegien ein wohl positiv besetztes, aber leeres Wort, in das jeder hineinpackt, was gerade passt. Arbeit in PLGs, vor allem die Erstellung von Arbeitsmaterialien und die Einigung auf gemeinsame Ziele veranlasst indes

alle, mit klaren Begriffen zu arbeiten und diese miteinander abzustimmen. Es geht nicht nur um die Verabschiedung von Stoffverteilungsplänen, sondern auch um das Erarbeiten und Teilen von Zielvorstellungen, Problemsichten und Normen der Zusammenarbeit. Aus Lehrerkollegien werden dann Lernkollegien. Dazu bedarf es allerdings etlicher Fortbildungen, die am besten gemeinsam durchgeführt werden. Gegenstand der Fortbildungen sind u. a.

- ◆ Moderationstechniken,
- ◆ Feedback und Beratungsgespräche,
- ◆ Konfliktmanagement,
- ◆ Konstruktion von Qualitätsindikatoren,
- ◆ Selbstevaluation,
- ◆ Videodokumentation.

Hinzu kommen Fortbildungen zu fachlichen und fachdidaktischen Fragen. Die Fortbildung der PLGs kann einerseits extern und andererseits intern durchgeführt werden. Die PLGs können gemeinsam eine externe Fortbildungsveranstaltung besuchen, sie auswerten und versuchen, die Erfahrungen im eigenen Unterricht umzusetzen.

PLGs könnten umgekehrt Fortbilder bzw. Trainer für eine längerfristige Begleitung in ihre Schule holen und sich für einen bestimmten Zeitraum intensiv begleiten lassen. Solche Fortbilder könnten auch selber Unterrichtsstunden (als Beispiel) geben oder Mitglieder der PLGs in deren Unterricht coachen.

Ausblick: Krank machende Organisationen reformieren

Zielführendes Handeln, Feedbackkultur, Teamentwicklung und deren Zusammenführung zu Professionellen Lerngemeinschaften sind durchaus innerhalb der Strukturen des bestehenden Schulsystems in Deutschland zu realisieren, also für innere Schulreform geeignet. Zu fragen ist allerdings auch, ob die äußeren Strukturen der Gesundheitsförderung dienlich sind und Qualitätsentwicklung in ausreichendem Maße ermöglichen.

Wir wissen schon seit den 20er Jahren, dass die Schule nicht nur durch die Lehrpersonen, sondern auch als Organisation erzieht – um ein Wort von Siegfried Bernfeld zu übernehmen. Demgemäß ist auch die Frage erlaubt, ob die Schule als Organisation nicht nur erzieht, sondern auch krank macht. Dies ist eine so interessante und schwerwiegende Frage, dass es lohnt, ja vielleicht höchste Zeit ist, ihr nachzugehen. Dazu ist vor allem Forschung vonnöten, die noch nicht geschehen ist. Aber sie kann vielleicht durch ein paar erste Gedanken zu diesem Thema angestoßen werden.

Es liegt nahe, bei der Suche nach Aspekten krank machender Organisationen bei der Hauptschule zu beginnen. Seit Jahrzehnten gilt sie als ausgepowerte Schule, was nicht die häufig überdurchschnittlich gute pädagogische Arbeit der Lehr-

kräfte meint, sondern die strukturelle Situation dieser Schulform. In der Hauptschule findet sich eine Konzentration benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Es treffen sich dort Schülerinnen und Schüler (übrigens viel mehr Schüler), die den Zugang zu höheren Schulen nicht schafften oder – zumeist – nach der sechsten Klasse von der Realschule zurücküberwiesen wurden, was als Zurückweisung, ja als Kränkung empfunden wird und am Selbstbewusstsein nagt. Die Ausbildungs- und Berufsperspektiven sind auch nicht gerade rosig. So ist es kein Wunder, wenn die Jugendgesundheitsstudie Stuttgart (2000) feststellt, dass die meisten Schülerinnen und Schüler mit anhaltenden Gesundheitsbeschwerden in der Hauptschule sind, wobei insgesamt Kopfschmerz, Müdigkeit und Gelenkbeschwerden am häufigsten genannt wurden. Studien zeigen auch, dass Gewalt unter Schülerinnen und Schülern bei der Hauptschule stärker verbreitet ist als bei anderen Schulformen (s. Abb. 4). Da verwundert es auch nicht, dass Burnout unter Hauptschullehrern besonders verbreitet ist.

Das selektive Lernmilieu der Hauptschule – wie es die PISA-Forscher nennen – macht offenbar etliche Schüler krank. Erschwerend kommt hinzu, dass es auch nicht qualitätsfördernd ist. Im Gegenteil: Aus dem gleichen PISA-Bericht ist folgende höchst alarmierende Information zu entnehmen:

„Unterschiede zwischen den Bildungsgängen lassen sich im Wesentlichen durch die Auswahlprozesse beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I erklären. Dennoch verbleiben bedeutsame Differenzen: Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und identischem sozioökonomischem Status ist die Leistung eines Gymnasiasten um 49 Punkte höher als die Leistung eines Hauptschülers. Dieser Unterschied sollte in zukünftigen Analysen – auch auf der Ebene einzelner Schulen – aufgeklärt werden.“
(Deutsches PISA-Konsortium:182)

Das ist eine ungeheuere Verschwendung von Talenten – und es ist ungerecht. Aber auch im Gymnasium finden sich krank machende, zumindest nicht gesundheitsförderliche Elemente, die ich aus Zeitgründen abschließend nur noch nenne:

- ◆ Konkurrenz zwischen Schülern
- ◆ Leistungsangst
- ◆ Angst, in die Realschule abgeschoben zu werden
- ◆ Einzelkämpfertum statt kooperatives Lernen
- ◆ Lebensferne des Unterrichts

Und eine breite Leistungsspitze vermag das deutsche Gymnasium – im internationalen Vergleich – auch nicht zu erzeugen.

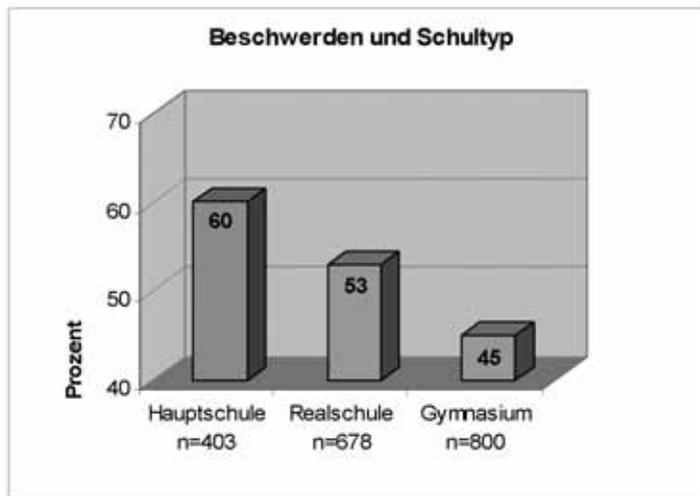
Kurzum: Eine Reform der Schulstruktur wäre nicht nur Verhaltensreform, sondern darüber hinaus Verhältnisreform – und der Qualitätsentwicklung würde es auch dienen.

Jugendgesundheitsstudie Stuttgart 2000

(Schmidt-Lachenmann et al.)

2000 Kinder/Jugendliche, 12-16 J., 51% männl., 86% dt.

51,4% aller Kinder/Jugendlichen geben an, häufig Beschwerden zu haben



HS vs. RS+GYM
 $p < 0.0012$
 (chi-quadrat)

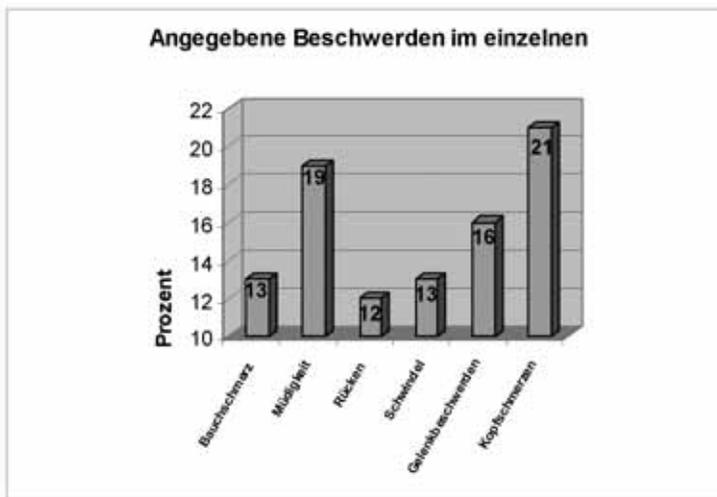


Abbildung 4

Fazit: Schülerinnen und Schüler fördern statt auslesen und Personalentwicklung für Lehrkräfte

Man sollte die Dinge so sehen, wie sie sind – aber nicht so lassen. Was also sollte geschehen?

Ich habe abschließend nur zwei Hinweise, aber sehr gewichtige. Die Schülerinnen und Schüler sollten gefördert und nicht ausgelesen werden, jedenfalls nicht vor dem 15. oder 16. Lebensjahr. Und für die Lehrpersonen ist nicht nur Weiterbildung, sondern Personalentwicklung angesagt – wenn Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung gleichzeitig geschehen sollen. Zum ersten Hinweis habe ich einige Erläuterungen:

In den USA gilt selbst unter der konservativen Bush-Regierung für die Schulpolitik das Leitmotiv: „No child left behind.“ Und wie man fördert statt ausliest, kann man besonders gut in Finnland studieren. Ich zitiere aus einem Reisebericht:

„Es herrschte stets eine hohe Arbeitsdisziplin. Unterrichtsstörungen gab es nicht. Der Unterricht verlief in kurzen Intervallen und mit der klaren Konzentration auf ein deutlich gestecktes und angekündigtes Ziel. Dabei nahmen die Lehrenden durchaus eine Reduktion von anhängigen Teilaspekten in Kauf, um diese in folgenden Stunden aufzugreifen.

Die Lehrer führten die Schülerinnen und Schüler jeweils in ganz kurzer Zeit auf den Kern des Unterrichtsthemas, um sie dann sehr selbstständig daran arbeiten zu lassen.

Schüler und Schülerinnen arbeiteten zunächst zu zweit (pair work) um daran anschließend in einer veränderten Zuordnung ihre erreichten Ergebnisse zu überprüfen oder zu ergänzen (pair check). Dazu konnten sie ausgelegte Hilfen, u. a. auch Lösungsbögen heranziehen oder den Lehrer an den Tisch bitten. Ein Vergleich der Ergebnisse im Klassenverband fand nicht statt. Als Kontrolle diente die Hausaufgabe, die ebenfalls vorwiegend von den Schülern eigenverantwortlich verglichen und ausgewertet wurde.

*Dieses soll zweierlei verdeutlichen: Lernen hat nichts von Bedrohung, nichts von Zwangsveranstaltung, ist aber eine so große Selbstverständlichkeit, dass sich keiner entzieht. Wie schon in dem pünktlichen Erscheinen zum Unterricht zeigen sich m. E. hier **hohe Eigenverantwortung und großes Vertrauen in der Schule.**“ (Koehler 2004:15)*

Dies ist gleichzeitig ein gutes Beispiel für gesundheitsförderlichen Unterricht.

Nur gesunde Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler optimal fördern. Empirische Studien zeigen, dass bei Lehrerinnen und Lehrern das Burnout besonders stark verbreitet ist. Die neueste Studie stammt vom Freiburger Mediziner Joachim Bauer:

„Im Rahmen der in Zusammenarbeit mit dem Oberschulamt Freiburg durchgeführten Untersuchung an 10 südbadischen Gymnasien zeigte sich: 35 % der Lehrerinnen und Lehrer befinden sich in einer durch hohe Verausgabung, Erschöpfung und Resignation gekennzeichneten Situation, d.h. in einer Burnout-Konstellation. Stressbedingte

Belastungssymptome, die in ihrer Schwere einer medizinisch relevanten gesundheitliche Beeinträchtigung entsprechen, zeigten sich bei 20 % der über 400 untersuchten Lehrkräfte.“ (Bauer 2004:1)

Erfreulich ist allerdings, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer wieder Lehrkräfte werden wollen. Unser Institut, das IfS, hat herausgefunden, dass im Durchschnitt 80 % der Lehrer denselben Beruf wieder ergreifen würden und nur 20 % nicht (s. Abb. 5). Bei Lehrkräften mit ausgeprägtem Burnout waren das deutlich mehr, bei den anderen weniger (Kanders 2000:42). Das zeigt, dass die meisten Lehrkräfte sich mit ihrem Beruf identifizieren und ihn schätzen. Er gehöre ja auch zu den schönsten und anspruchvollsten, der Heranwachsenden hilft, unter schwieriger werdenden Bedingungen ein selbstständiges und weltoffenes Leben zu führen.

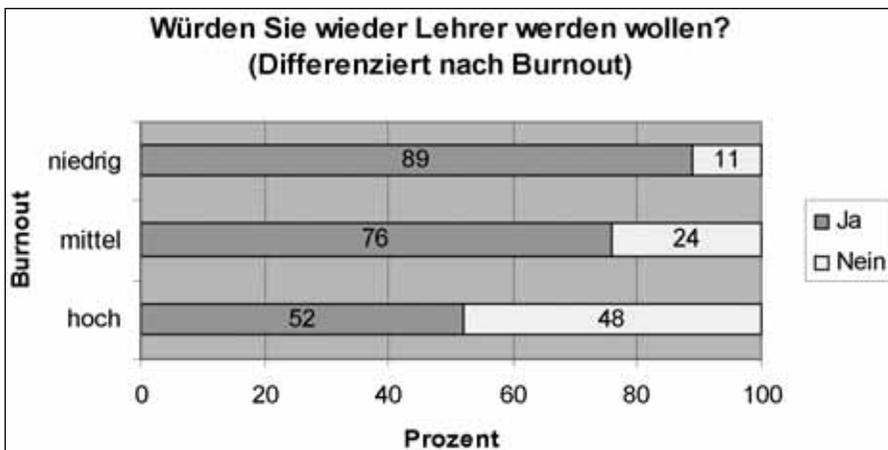


Abbildung 5, Quelle: Kanders 2000, S. 42

Da die Bedingungen für die Lehreraufgabe allerdings auch schwieriger werden, benötigen die Lehrpersonen auch mehr Unterstützung und Personalentwicklung als Personen z. B. durch Coaching oder fallbezogene Beratung und auch als professionelle Fachperson. Denn: Die Lehrkräfte sind nicht das Problem, sondern die einzige Chance für Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in der Schule.

Literatur

- Arnold, R.; Faber, K. (2000): Qualität entwickeln – aber wie? Seelze (Kallmeyer).
- Bauer, J. (2004): Die Freiburger Schulstudie. Freiburg. (Joachim.bauer@uniklinik-freiburg.de)
- Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1995): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin (Raabe).
- Dell, J.; Schmidt, G.; Tautenhahn, F. (1997): Qualitätsmanagement macht Schule. Bönen (Kettler).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.
- Dreier, F.; Hartmann, H. R. (2003): Zertifizierung einer Schule nach dem Modell Q2E. In: Buchen u. a. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin.
- Gonon, Ph. u. a. (1998): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Aarau (Sauerländer).
- Buhren, C.; Rolff, H.-G. (2002): Personalentwicklung in der Schule. Weinheim.
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (2004): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim.
- Kanders, M. (2000): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Dortmund.
- Kempfert, G.; Rolff, H.-G. (2004): Qualität und Evaluation. Weinheim.
- Koehler, H. (2004): Wie Lehrerinnen und Lehrer in Finnland ihre Schülerinnen und Schüler unterrichten. In: GGG-Nachrichten, M.2.
- Landwehr, N.; Steiner, P. (2002): Q2E-Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Aarau.
- Mauthe, A.; Rösner, E. (Hrsg.) (2000): Schulqualität konkret. Dortmund: IFS-Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover.
- OECD (Hrsg.) (2001): PISA-Datenbank.
- Rolff, H.-G. (2003): Pädagogische Qualitätsentwicklung (PQM). In: Buchen u. a. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin.
- Rosenholtz, S. R. (1989): Teachers Workplace. New York.
- Schmidt-Lachmann u. a. (2000): Jugendgesundheitsstudie. Stuttgart.
- Schmoker, M. (1999): Results – The Key to continuous School Improvement. Alexandria, Va (ASLD).
- Seashore Louis, K.; Leithwood, K. (2000): From Organizational Learning to Professional Learning Communities. In: Leithwood, K.; Seashore Louis, K. (Hrsg.): Organizational Learning in Schools. Lisse (NL).

Wer Qualität fordert, muss Lehrer*gesundheit fördern – Schule zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz

Bernhard Sieland, Heidrun Bräuer, Birgit Nieskens

In meinem Beitrag gehe ich folgenden Fragen nach: Wer oder was behindert in der Schule trotz offensichtlichem Änderungsbedarf flächendeckende Experimente zur Erprobung Erfolg versprechender Maßnahmen? Könnte kooperatives Lernen auf Seiten von Schülern und Lehrern breitenwirksam sowohl die Erziehungs- und Bildungsqualität als auch die Gesundheitslage der Lehrer/innen verbessern? Abschließend berichte ich von einem Projekt zur Gesundheitsförderung in Berufsschulen sowie von zwei Verfahren kooperativen Lernens unter Lehrern, die nachhaltige Wirkungen versprechen.

„Wie können Lehrende weniger lehren und gleichzeitig die Lernenden mehr lernen?“ Diese programmatische Frage ist nicht etwa nach dem „Pisaschock“ formuliert worden, sondern schon 1657 von J.A. Comenius! Was hat die Pädagoginnen und Pädagogen damals und heute daran gehindert, konsequent in dieser Richtung zu arbeiten? Wie erklärt sich die Mischung aus Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz in unserem heutigen Bildungssystem?

In meinem Beitrag geht es zunächst um fünf Ansatzpunkte für ein Änderungsmanagement im Schulbereich sowie um die dabei relevanten Grundbegriffe. Danach zeige ich, dass die Einführung von kooperativem Lernen unter Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrkräften positive Effekte auf die Lehrer*gesundheit sowie die Bildungs- und Erziehungsqualität haben könnte. Nachdem ich die Leitbilder und Änderungstheorien der Change-Agents als Quelle von Stabilität und Änderungsresistenz identifiziert habe, berichte ich von einem Projekt mit vier Berufsschulsystemen zur nachhaltigen Förderung der Lehrer*gesundheit sowie von zwei weiteren Verfahren, die sowohl die Lehrer*gesundheit als auch die Bildungs- und Erziehungsqualität fördern können. Alle Beispiele basieren auf der Strategie, Schulentwicklung durch kooperatives Lernen von Gruppen mit kompatiblen Änderungstheorien zu ermöglichen.



**Prof. Dr.
Bernhard Sieland**
Universität Lüneburg

Grundbegriffe und Bedingungsfaktoren für planvolle Schritte zur Schulentwicklung

Schaut man auf die aktuelle Diskussion um Schulqualität, so springt der Entwicklungsbedarf in fünf Bereichen besonders ins Auge:

- ◆ Die Pisa-Studie zeigt, dass die **Qualität der Bildungsergebnisse** im Pflichtschulbereich in Deutschland besser werden muss. Statt der Vermittlung von Fachwissen auf Vorrat muss als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen stärker das Lernen gelernt werden. Die Lernarbeit muss als selbst organisiertes Lernen gefördert werden.
- ◆ Die Ereignisse in Erfurt, Meißen oder Hildesheim verweisen auf Grundprobleme der **Erziehungsqualität**. Hier zeigt sich ein drastischer Mangel an Selbstkompetenz bzw. Sozialkompetenz, der durch kooperatives Lernen gemildert werden könnte.
- ◆ Die **Schulqualität** insgesamt muss verbessert werden. Aus der „Lehranstalt“ soll eine lernende Organisation werden. Denn Lehrer/innen wie Schüler/innen werden nur in dem Maße mit ihrer Lernarbeit experimentieren, in dem die Schule solche Bemühungen kritisch-interessiert begleitet.
- ◆ Die **Qualität der Lehrerbildung** wird schon seit langer Zeit (Müller-Fohrbrodts u. a. 1978) als praxisfern bemängelt. Wie sonst ließen sich u. a. die o.g. Mängel erklären? Professionalisierung durch Konzentration auf Standards und Kernkompetenzen sowie die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen sind hier erforderlich.
- ◆ Auch die **Qualität der Lehrgesundheit** ist verbesserungsbedürftig, wie einschlägige aktuelle Analysen (vgl. Hillert; Schmitz 2004 und Schaarschmidt 2004) zeigen.

Vermutlich bestehen zwischen diesen fünf Problembereichen (dys-)funktionale Wechselwirkungen. Der Titel meines Beitrages legt nun nahe, dass man über die Förderung der Lehrgesundheit positive Effekte in mindestens einigen der übrigen Problembereiche erzeugen kann. Stimmt das oder könnte die Wirkrichtung auch eine andere sein?

Wie kann der Reformbedürftigkeit in den zentralen Punkten Rechnung getragen werden? Wer kann und sollte an welcher Stelle damit beginnen? Wie lässt sich der notwendige Wandel gestalten und was hindert uns an nachhaltigen Schritten? Im 3. Kapitel gehe ich auf diese Fragen ein.

Change Management bezieht sich auf planvolles Handeln in einer Organisation mit dem Ziel, kontinuierliche Verbesserungen von Strukturen und Prozessen in der gesamten Organisation und unter aktiver Beteiligung der in ihr arbeitenden Führungskräfte und Mitarbeiter/innen zu erreichen. Dabei spielen die Änderungsfähigkeit und Änderungsbereitschaft der Organisation und ihrer Mitglieder mit Blick auf Probleme, Chancen und Risiken eine zentrale Rolle.

In der Organisationsentwicklung spricht man mit Blick auf die Akteure des notwendigen Wandels von „Change-Agents“. Im engeren Sinne sind damit interne und externe Berater/innen gemeint, die die Organisation bei einem Wandlungsprozess unterstützen. Ihr Handeln wird bestimmt von spezifischen Änderungszielen und Theorien über Erfolg versprechende Wandlungsprozesse. Aber die formellen Change-Agents sind nicht die einzigen Steuerleute in diesem Prozess. Sie stehen in Auseinandersetzung mit den informellen Change-Agents. Das sind alle Mitglieder der Organisation, die in irgendeiner Weise an den Veränderungsprozessen beteiligt oder davon betroffen sind und deshalb auf Veränderungen unterstützend, ignorierend, bremsend oder gegenläufig reagieren. Diese vom Wandel betroffenen Personen werden zwangsläufig zu Beteiligten. Ihr Einfluss auf die Richtung und Geschwindigkeit des Wandels kann den der offiziellen Change-Agents sogar dominieren, wie nicht nur die Montagsdemonstrationen von 1989 beweisen.

Alle Organisationsmitglieder müssen darüber hinaus aber auch einen breiten Rollenhaushalt außerhalb der Organisation bedienen. So kann es sein, dass sie in anderen Rollen einen viel größeren Entwicklungsbedarf spüren, sich auf diesen konzentrieren und den organisationsspezifischen Änderungsbedarf eher als ablenkende Störung registrieren, ignorieren oder aktiv abwehren. Hier setzt die Stages-of-Change-Theorie von Prohaska (2000) an. Er macht gezielte Vorschläge zur Klärung und Förderung der bereichsspezifischen Änderungsmotivation aller Organisationsmitglieder, um Widerstände durch unvereinbare Änderungstheorien und Ziele frühzeitig berücksichtigen zu können. Bezogen auf die Lehrkräfte als informelle Change-Agents können vier Leitfragen deren individuelle Zielprioritäten und subjektive Änderungstheorien klären.

- ◆ Wie beurteilen Sie derzeit Ihre Gesundheit und Arbeitsqualität (Diagnose)?
- ◆ Auf welchem der Gebiete wünschen Sie sich vordringlich welche Veränderungen (Entwicklungsziel)?
- ◆ Wer muss womit beginnen, wer oder was behindert den Änderungsprozess (Entwicklungsstrategie)?
- ◆ Woran merken Sie, ob Ihre Maßnahmen und Strategien erfolgreich waren (Evaluation)?

Aus den Antworten zu diesen Fragen ergibt sich, wie viele der Befragten überhaupt einen Änderungsbedarf im Bereich ihrer Gesundheit und Arbeitsqualität spüren und welche davon ausgehen, dass Gesundheitsverbesserung zu Qualitätsverbesserung führt oder umgekehrt, dass Qualitätsverbesserung z. B. durch neue Unterrichtsformen die Gesundheit der Lehrkräfte fördert.

Für die Diskussion unter allen Change-Agents einer Schule sind folgende Grundbegriffe der Arbeits- und Organisationspsychologie kurz zu klären:

- ◆ **Arbeitsqualität** soll in diesem Kontext verstanden werden als Beitrag einer Lehrkraft zur Aufgabe der Schule: Unterrichts-, Erziehungs-, Bildungsqualität (für Schüler/innen und Lehrer/innen). Sie ist also letztlich nur mit Blick auf ein Schulprogramm zu definieren.
- ◆ **Anforderungen** beschreiben die in einem Beruf auszuführenden Aufgaben und Tätigkeiten (z. B. Unterrichten als Kernanforderung), Merkmale des Arbeitsplatzes sowie die für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Berufsausübung notwendigen Personenmerkmale.
- ◆ **Belastungen** sind ungünstige personale, soziale, organisationale Bedingungen, die die Aufgabenerfüllung erschweren (z. B. Sprachbarrieren in der Klasse).
- ◆ **Ressourcen** sind günstige personale, soziale und organisationale Bedingungen, die die Aufgabenerfüllung erleichtern (z. B. ein gutes Klima im Kollegium).
- ◆ **Psychische Beanspruchung** sind alle subjektiven Reaktionen auf das jeweilige Muster von Anforderungen, Belastungen und Ressourcen. Manche Personen erleben eine gegebene Konstellation als Herausforderung, andere als Überforderung.
- ◆ **Lehrergesundheit** bezieht sich nicht auf physiologisch und psychisch gesunde Personen, die zufällig von Beruf Lehrer / in sind. Lehrergesundheit bezieht sich vielmehr auf Personen, die über berufsrelevante Ressourcen und Leistungsvoraussetzungen (vgl. Abb. 1) so ausreichend verfügen, dass sie unter den gegebenen Anforderungen ausreichend gute Leistungen erbringen, ohne ihre Gesundheit zu gefährden.

Abbildung 1 zeigt die Beziehungen zwischen diesen Grundbegriffen einerseits sowie den Konzepten der Leistungsqualität und Lehrergesundheit andererseits.

In Abbildung 2 wird die erforderliche Passung auf drei Gebieten unterstrichen:

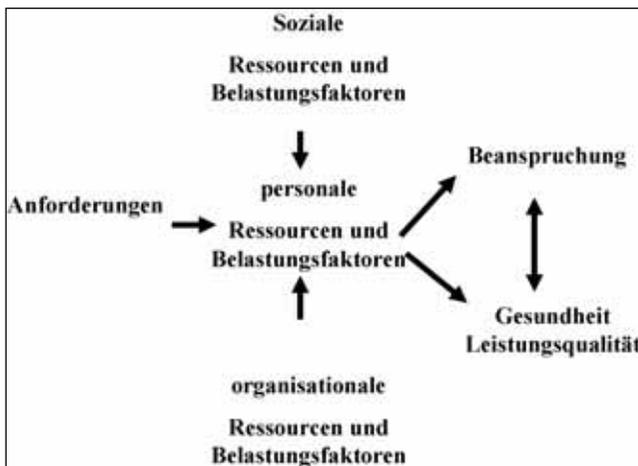


Abbildung 1:
Bedingungsfaktoren
für Lehrergesundheit
und Qualität der Lehrerleistung

- ◆ Lehrer/innen, die ausreichende didaktische Fähigkeiten mitbringen, können Unterrichtsanforderungen erfüllen, was auf der Personenseite zu verbesserten Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserfahrungen führen kann und so zentrale Elemente der Lehrergesundheit stärkt.
- ◆ Lehrer/innen, die Optimismus und Heiterkeit in ausreichender Form mitbringen, können beruflich wie privat Beziehungsaufgaben besser erfüllen und erfahren positives Feedback für ihre seelische Gesundheit.
- ◆ Die Berufsanforderungen sind für Lehrkräfte zugleich Gelegenheiten, passende Motive und Interessen zu befriedigen. Die Motivstruktur einzelner Lehrkräfte kann sich nach Breite und Priorität stark unterscheiden. Einige ziehen bevorzugt Befriedigung aus dem Umgang mit Fachinhalten, andere aus dem Umgang mit Beziehungen und wieder andere nach Art eines Trainers eher aus dem Umgang mit Lernerfolgen. Jedes dieser Motive kann sich natürlich im ungünstigen Falle auch frustrierend auswirken. Je einseitiger also die Motivstruktur einer Lehrperson ist, umso geringer sind die Bereiche des erlebbaren Befriedigungspotenzials und das Risiko, im Misslingensfall frustriert zu werden.



Abbildung 2: Lehrergesundheit und Leistungsfähigkeit als Person-Umwelt Passung

Nachdem zunächst skizziert wurde, wo Verbesserungen im Bildungswesen ansetzen können, soll nun am Konzept des kooperativen Lernens eine programmatische Intervention und ihre potenziellen Effekte aufgezeigt werden.

Kooperatives Lernen und Lehrgesundheit, Bildungs- und Erziehungsqualität

„Einem Kind etwas zu verraten, was es selbst herausfinden könnte, das ist nicht nur schlechtes Lehren, es ist ein Verbrechen.“ Mit diesem Aphorismus von Freudental wird ähnlich wie bei dem eingangs erwähnten Zitat von Comenius eine zentrale Änderungsstrategie in der Schule deutlich: die Reduktion von lehrerzentrierten Unterrichtsarrangements zu Gunsten von lernerzentrierten Konzepten. Selbstverständlich geht es nicht um eine generelle Abschaffung lehrerzentrierter Unterrichtssequenzen, sondern um eine angemessene Mischung aus z. B. strukturiertem Lehrervortrag, selbst organisierten Lernsequenzen sowie Phasen mit forschendem Lernen bzw. kooperativem Lernen. Der Fokus auf der Lernarbeit bringt dann auch ein neues Lernverständnis mit sich: Es geht beim Lernen nicht mehr um die Überwindung peinlicher Defizite, sondern um die aktive Arbeit für die eigene Zukunftsfähigkeit. Wer nicht sagen kann, was er in den letzten Wochen gelernt hat oder in den kommenden zu lernen beabsichtigt, setzt sich bei diesem Lernverständnis dem Verdacht aus, seine Zukunftsfähigkeit zu vernachlässigen!

Konkretisieren wir das am Beispiel der Förderung von kooperativem Lernen (Green 2002) in Schule und Lehrerbildung. Green (ebd.) verlangt von seinen Schülern und Schülerinnen Entwicklungsarbeit in Richtung auf drei Lernziele: Aneignung von Bildungsinhalten, Förderung des Gemeinschaftsgefühls und Förderung der Selbstentwicklung. Zu Unterrichtsbeginn sollen sich je zwei Schüler/innen zu kooperativer Entwicklungsarbeit unter wechselseitiger Kontrolle zusammenfinden und sich ihre Entwicklungsziele gegenseitig mitteilen. Abbildung 3 zeigt dafür ein Beispiel.

Kooperatives Lernen (Norm Green)	
Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz	
Entwicklungsarbeit für das Unterrichtsfach	täglicher Vorsatz für die Lernarbeit: z.B. <i>heute in Mathe 4 mal melden</i>
Entwicklungsarbeit für die Gemeinschaft	täglicher Vorsatz für die sozialen Beziehungen: z.B. <i>X unterstützen</i>
Entwicklungsarbeit für sich selbst	täglicher Vorsatz für die Selbstkontrolle: z.B. <i>melden, nicht in die Klasse rufen.</i>

Abbildung 3: Kooperatives Lernen zur Förderung von Schulleistung, Gemeinschaftsgefühl und Selbstentwicklung

Am Ende des Schultages wird dann mit dem „kritischen Freund“ als „Entwicklungshelfer“ abgerechnet. Im Laufe der Woche ergibt sich so ein Lernentwicklungsbericht, den der Schüler bzw. die Schülerin mit Unterstützung seines bzw. ihres Lernpartners/ Lernpartnerin selber schreibt. Damit wird deutlich: Die Förderung der Lern-, Sozial- und Selbstkompetenz wird in den Verantwortungsbereich der Schüler gegeben. Der implizite Lehrplan dieser didaktischen Konzeption betont die Selbstverantwortung der Lernenden und entlastet die Lehrkräfte.

Diese Verantwortungsverlagerung auf den Lerner und seine Mitlerner ist als entscheidende Vorbereitung auf lebenslanges Lernen zu verstehen, d.h. für jene viel größere Lebensspanne, in der keine Lehrkraft mehr Lernimpulse gibt.

Überträgt man dieses Konzept des kooperativen Lernens auf Lehrkräfte, so ergäbe sich folgendes Modell (vgl. Abb. 4).

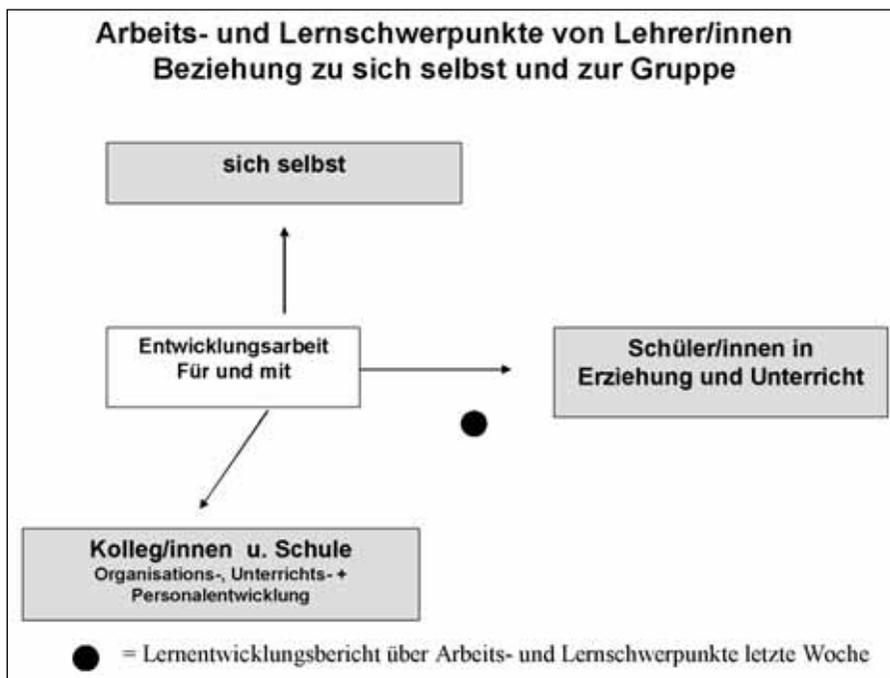


Abbildung 4: Dimensionen der praktizierten und vernachlässigten Lern- und Entwicklungsarbeit von Lehrern

Lehrkräfte sollten dann ebenfalls im Kontakt mit kritischen Freunden Entwicklungsziele in drei Richtungen formulieren und ihren Aufwand an Zeit und Phantasie dafür kontrollieren. Der schwarze Punkt im Koordinatensystem stünde dann für eine Lehrperson, die sich in der letzten Woche intensiv für ihre Schüler/innen und weniger intensiv für ihr Kollegium eingesetzt hat. Mit Blick auf ihre Selbstentwicklung hätte diese Person keine Aktivitäten unternommen. Wenn nun eine Lehr-

kraft mit diesem Koordinatensystem ihr praktiziertes Zeitmanagement der letzten Woche mit ihren subjektiven Wunschvorstellungen vergleicht, kommt es zu einem Effekt, den Argyris (1990) beschreibt.

Er differenziert in diesem Zusammenhang zwischen der „theory in use“ von Change-Agents, die ihrer Handlungspraxis entspricht, und ihrer „exposed theory“, die die Wunschvorstellungen über zielführende Praxis wiedergibt. Personen mit ähnlichen Diskrepanzen könnten nun in kleinen Gruppen für eine begrenzte Zeit gemeinsam an ihren Entwicklungszielen arbeiten. Die Diagnose im Koordinatensystem bietet aber den Vorteil, dass man die Aktivitäten der Lehrkraft – in unserem Beispiel für ihre Schüler/innen und für das Kollegium – nicht als Verhaltensexzess bzw. als Vermeidungsverhalten im Sinne der Verhaltenstherapie kritisieren muss, sondern als Stärken begreifen kann, die durch gezielte Ergänzungen auf dem Gebiet der Selbstentwicklung balanciert werden sollten.

Der konsequente Einsatz kooperativer Lernformen könnte bei Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften einen Rollenwechsel begünstigen: Sie würden als aktive Lerner in Peergruppen Lernentwicklungspläne und -berichte über und für sich selbst schreiben. Die Schüler/innen können sich von passiven Bildungsempfängern zu selbstverantwortlichen Lernern entwickeln, die sich um ihren Lernstoff, um ihre Gemeinschaft und ihre Selbstentwicklung kümmern und gleichzeitig als Lern- und Entwicklungsberater/in eines Mitschülers/Mitschülerin fungieren. Gleiches gilt für Lehrkräfte. Sie verlassen die Rolle des Bildungs- und Erziehungsvermittlers und wandeln sich zu aktiven Lernern und Selbstentwicklern sowie zu Lern- und Entwicklungsberatern für ihre Kollegen/innen und Schüler/innen.

Die Vision ist attraktiv, dennoch ist kaum damit zu rechnen, dass sie in den kommenden Jahren flächendeckend Realität werden wird. Wie erklären sich Widerstände gegen diese und andere gut begründbare pädagogische Visionen?

Leitbilder als Quelle von Stabilität und Änderungsresistenz

Nicht wenige Lehrer/innen zeigen in ihrer „theory in use“ (= Verhaltensgewohnheiten) die kontinuierliche Absicht, ihre Schüler/innen sicher zum Lernziel führen zu wollen. Sie hören solche Forderungen von manchen Eltern, Erziehungsberechtigten, Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen und identifizieren sich nicht nur mit diesen Forderungen, sondern auch mit der Wertegemeinschaft, die sie aufgestellt hat. Das Leitbild eines „pädagogischen Bergführers durch gefährliches Gelände“ steuert ihre Denk- und Handlungsgewohnheiten (= theory in use) und vermittelt ihnen die Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit. Gleichzeitig verdeckt das Leitbild die Nebenwirkungen ihrer Handlungspraxis. Wer Lernende „sicher“ zum Ziel führen will, fördert abhängiges Lernverhalten, auch wenn er eigenverantwortliches Lernen zum Ziel hat und überfordert sich selbst als pädagogischer Alleinunterhalter (vgl. Harth 2000). In Tateinheit damit verhindert ein solcher Pädagoge bzw. eine solche Pädagogin auch selbst gesteuertes Lernen der Schüler/innen und damit deren Vorbereitung auf lebenslanges Lernen. Die Reflexion über ungewollte Nebenwirkungen der praktizierten Theorie macht die problematische Funktion von Leitbildern deutlich. Nach dem Konzept der Stages of Change (vgl. Prohaska 2000)

sowie dem Motivational Interviewing von Miller und Rollnick (2002) liegt genau in der Reflexion von Nebenwirkungen die Chance, die Ambivalenz von Leitbildern bewusst zu machen und deren Flexibilisierung zu ermöglichen. Doch was macht Leitbilder so änderungsresistent? Sie sind nach Moser (1996) kollektive Ideen bzw. Mythen des Wünschbaren. Sie werden von einer Wertegemeinschaft geteilt. Je nach ihrem Verbindlichkeitsgrad haben sie:

- ◆ motivierende Funktion: Die Lehrkraft bemüht sich, die Schüler/innen ausdauernd und sicher ans Ziel zu führen,
- ◆ rechtfertigende Funktion: Die Lehrkraft entscheidet, dass ein bestimmter Schüler wegen seiner beschränkten Lernvoraussetzungen von ihrer Lehrtätigkeit nicht mehr profitieren kann und deshalb zu einer Sonderschule überwiesen werden muss,
- ◆ demotivierende Funktion: Die Lehrkraft resigniert auf Dauer, weil einige Schüler/innen ihre engagierte Lehrtätigkeit ins Leere laufen lassen.

Wenn man also Lehrkräfte zur Reform ihrer Leitbilder oder zu leitbildwidrigem Verhalten auffordert, mutet man ihnen einen herben Verzicht an Sinnhaftigkeit, Handlungssicherheit und auf den Gewinn „subjektiv vielfach bewährter“ Leitbilder zu. Das führt nicht selten zu einem Änderungswiderstand aus Angst vor den vermuteten Folgen. Ein Spötter hat einmal Reformbereitschaft als Mut beschrieben, Verhältnisse mit bekannten Nachteilen durch Verhältnisse mit unbekanntem Nachteilen zu ersetzen. Mit diesem Argument wehren sich viele gegen Veränderungen.

Wenn nun der angestrebte Wandel eine koordinierte Veränderung der Schüler- und der Lehrerrolle verlangt, dann ist mit gruppeninternen und mit wechselseitigen Änderungswiderständen zu rechnen. Denn schon unter den Lehrkräften gibt es manchen Richtungsstreit über geeignete Änderungsstrategien.

So sehen einige Lehrkräfte Maßnahmen zur Förderung der Lehrer*gesundheits durch verbessertes Zeit- bzw. Stressmanagement als wirksam für einen motivierenden Umgang mit Schülern und Schülerinnen an, während andere sich mehr davon versprechen, wenn man durch Einführung von Methoden kooperativen Lernens die Überverantwortung mancher Lehrkräfte reduzieren kann.

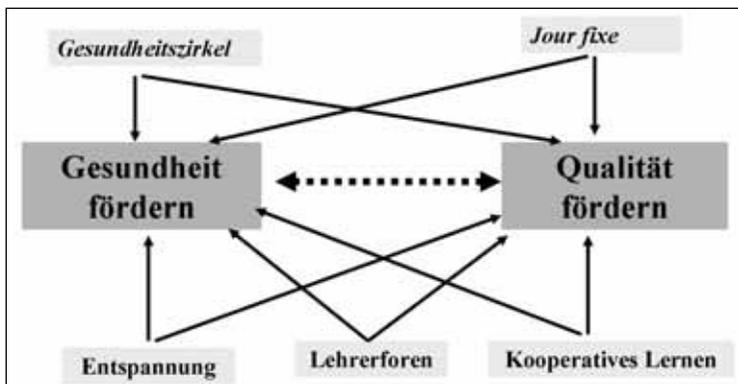


Abbildung 5:
Hypothetische Wechselwirkungen durch gesundheits- und qualitätszentrierte Fördermaßnahmen

Diese Abbildung soll mögliche Wirkrichtungen sowie unmittelbare und mittelbare Effekte verschiedener Maßnahmen verdeutlichen. Es wird aufgezeigt,

- ◆ dass z. B. Entspannung einen unmittelbaren Effekt auf die Stressverarbeitung mancher Lehrkraft haben kann und erst sekundär auf deren Unterrichtsqualität wirken mag,
- ◆ dass die Nutzung von Internetberatung durch Lehrerforen sich auf Gesundheit und Unterrichtsqualität direkt auswirken kann und
- ◆ dass die Einführung von Kooperativem Lernen in einer Schulklasse wohl zunächst eine Steigerung der Unterrichtsqualität bewirkt und sich erst sekundär auf die Lehrergesundheitsauswirkung auswirkt.

Verlassen wir nun die Ebene der Spekulation und analysieren wir ein Beispiel für Schulen und Kollegien, die Reformbereitschaft nicht nur erwägen, sondern auch in Projekten realisieren. Von einem solchen Beispiel und den Gelingensbedingungen soll nun kurz die Rede sein.

Lehrergesundheit – ein Baustein einer gesundheitsfördernden „Berufsschule“

Wie kann man nun den überfälligen Wandel von Schulen fördern und gleichzeitig den Widerstand zwischen den Change-Agents und ihren Änderungstheorien möglichst gering halten?

In einem Projekt, das von der DAK, dem Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe und dem Bundesverband der Unfallkassen getragen wird, haben wir uns zu diesem Zweck an folgenden Entwicklungsprinzipien orientiert:

- ◆ Partizipation: Ist-Analyse und frühzeitige Beteiligung des Kollegiums bei der Zielformulierung zur Vermeidung von Widerstandsreaktionen durch vorgegebene Ziele
- ◆ Selbststeuerung: eigenständige Entwicklung und Umsetzung schulspezifischer Maßnahmen durch Beteiligungsgruppen mit ähnlichen Änderungstheorien
- ◆ Schulspezifische Diagnosen der Belastungen und Ressourcen sowie Rückmeldung der Ergebnisse zur Förderung der Änderungsmotivation:
 - Das Bewusstsein für Stärken und Probleme schaffen;
 - interindividuell ähnliche Einschätzungen als Basis zur Bildung von Beteiligungsgruppen;
 - Veränderungspotenzial durch vergleichende Selbst- und kollegiale Fremdeinschätzung.
- ◆ Evaluation der Prozesse und Ergebnisse.

Die Einzelheiten zum Projektansatz finden sich unter:
<http://lehrergesundheit.uni-lueneburg.de/>

Von besonderer Wichtigkeit war für uns die kooperative Diagnose mit den Beteiligten, um individuelle und schulspezifische Stärken und Risikofaktoren aus den gemeinsamen Einschätzungen zu identifizieren, die die individuellen Entwicklungstheorien aktivieren. Ziel war es, Beteiligungsgruppen zu gründen, die sich hinsichtlich ihrer Diagnosen und Entwicklungstheorien gegenseitig unterstützen und die von einer Steuerungsgruppe koordiniert werden.



Abbildung 6: Die modifizierte Projektstruktur als Ergebnis unserer bisherigen Erfahrungen

Innerhalb der ziel- und strategiehomogenen Gruppen blockierten sich die Change-Agents also nicht gegenseitig. Erste Erlebnisse persönlicher und kollegialer Change-Ability wurden möglich, freilich um den Preis, dass manche aus Expertensicht vordringliche Änderungsschritte nicht bearbeitet wurden, weil die subjektiven Änderungsstrategien einen anderen Fokus hatten.

Folgende Ergebnisse des Projektes sind festzuhalten:

- ◆ Die Diagnosen zeigen große Unterschiede bei den Personen einer Schule sowie zwischen den Schulen.
- ◆ Die Rückmeldung über vorhandene Ressourcen und Risikofaktoren fördert vermutlich Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Bewusstsein für den individuellen und kollektiven Änderungsbedarf.
- ◆ Die Informationen über Ähnlichkeiten und Unterschiede der Ressourcen und Risikofaktoren innerhalb der Kollegien sowie zwischen Schulen haben große motivierende Funktion. Es lohnt sich daher, diese bewusst zu machen.

- ◆ Bei der Auswahl der Entwicklungsinitiativen bestehen zwei Möglichkeiten: manche Beteiligungsgruppen orientieren sich an den bereits vor Projektbeginn bekannten Änderungsbedürfnissen, andere konzentrieren sich auf die in den Diagnosen ermittelten Problemlagen.
- ◆ Wenn die Lehrkräfte sich ihren Änderungs**bedürfnissen** als Untermenge des diagnostizierten Änderungs**bedarfes** zuwenden, ist das nicht nur als ihre Entscheidung zu respektieren. Es macht u.E. auch Sinn, weil die Lehrkräfte so intrinsisch motiviert erfahren, dass sie nicht nur Opfer, sondern auch Mitgestalter ihrer Arbeitsbedingungen sind.
- ◆ Die Beteiligungsgruppen arbeiten kontinuierlich, weil sich Personen mit denselben Änderungstheorien und Zielen zusammenfinden und kooperieren.

Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
Team	Kommunikation	Demokratische Entscheidungsfindung	Konflikte – wie löse ich sie?
Entspannungs- und Ruheraum	Entspannungs- und Ruheraum		Wir machen alles anders – gemeinsam
	Zeitmanagement	Kollegiale Beratung	Zeitmanagement
Arbeitsplatzgestaltung	Cafeteria	Gestaltung der Räume/Lehrerzimmer	Organisation/ Rahmenbedingungen
Sportliche Betätigung			Sport/ Gesundheitsförderung für alle
Berufsvorbereitungsjahr	Fehlzeiten von Schüler/innen erfassen	Schulorganisation	Multikulturelle Harmonie (ausländische Schüler/innen)
Eigener Klassenraum für Lehrkräfte		Konferenzen	Korrekturbelastung

Tabelle 1: Entwicklungsschwerpunkte in den Beteiligungsgruppen der Schulen

Tabelle 1 zeigt, wie die Beteiligungsgruppen sich je nach ihren konsensfähigen Entwicklungstheorien auf verschiedenen Gebieten engagiert haben.

Zwei Verfahren zur Förderung von Lehrgesundheit und Unterrichtsqualität

An dieser Stelle sollen nun zwei Verfahren für den Bereich der Lehrerbildung dargestellt werden, die an der Universität Lüneburg entwickelt wurden und von allen Lehrkräften für formale und informelle lebenslange Lernprozesse genutzt werden können. Sie sind u. E. geeignet, die Änderungsmotivation der Betroffenen sowie kooperative Lernprozesse zu aktivieren.

Diagnosegeleitete Lehrerbildung zur Förderung der Lehrgesundheit

Pädagogen und Pädagoginnen entwickeln unter Alltagsbelastungen eine Vorstellung von ihren Leistungsvoraussetzungen, ihren Stärken und Schwächen. Auf dieser Basis wählen sie bedürfnisorientiert Kurse zur Weiterbildung, von denen sie sich Entwicklungserfolge versprechen.

Diese subjektive Einschätzung muss nicht immer mit dem diagnostizierbaren Befund übereinstimmen. Sowohl auf der Seite der Ressourcen als auch der Risikofaktoren kann es zu Über- oder Unterschätzungen kommen. In diesen Fällen kommen dann die tatsächlichen Leistungsvoraussetzungen nicht optimal zum Einsatz.

So wie ein kostenloser Teststreifen aus der Apotheke lange vor spürbaren Beeinträchtigungen Klarheit verschaffen kann, ob ein Diabetesrisiko vorliegt und eine entsprechende Diät angezeigt ist, so können Lehrkräfte eine Reihe von Tests im Internet nutzen, um eigene Stärken festzustellen, die dann zu vertiefenden Selbstwirksamkeitserfahrungen führen können. Ebenso können auch Risikofaktoren erkannt werden, um gezielt daran zu arbeiten. Wer die Realitätshaltigkeit seiner Potenzialanalysen überprüfen möchte, tut gut daran, seine Selbsteinschätzungen mit den Fremdurteilen von Peers, aber auch mit Testergebnissen oder aktuellen Verhaltenproben oder sogar Urteilen von Vorgesetzten zu vergleichen. Die Urteilsvergleiche durch solche 360°-Diagnosen haben noch eine zweite Funktion: Manche Pädagogen und Pädagoginnen fühlen sich verunsichert durch eigene Vermutungen darüber, welche Stärken und Schwächen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigte, Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzte ihnen unterstellen. Auch in diesem Fall können Diagnosen Klarheit vermitteln.

Auf der Basis geprüfter Informationen über eigene Stärken und Schwächen können anschließend bedarfsorientiert Weiterbildungsangebote genutzt werden, die zwar nicht immer mit den Weiterbildungsbedürfnissen übereinstimmen, aber vermutlich nachhaltigere Effekte haben.

Lehrer/innen haben die Möglichkeit, unter www.cct-germany.de sowie unter <http://www.fb1.uni-lueneburg.de/umfrage/Selbstdiagnosen> über personale Leistungsvoraussetzungen durchzuführen, um sich ihrer Stärken bewusst zu werden sowie Risikofaktoren in kooperativen Entwicklungsprozessen zusammen mit betroffenen Kollegen und Kolleginnen zu bearbeiten.

Die vergleichende Beurteilung von Ressourcen und Risikofaktoren durch mehrere Urteiler führen in der Regel zu Ambivalenz-Erfahrungen, die die Änderungsmotivation der Betroffenen aktivieren.

Die nächste Abbildung zeigt ein Beispiel eines Kollegiums von 31 Lehrkräften, die den AVEM von Schaarschmidt und Fischer (1996) durchführten, um ihre Stärken und Schwächen in den Bereichen Engagement, Bewältigungskompetenz und Zufriedenheit kennen zu lernen und Teilgruppen mit einem ähnlichen Entwicklungsbedarf für ein gezieltes Training zu gründen.

In den Zellen der linken Spalte steht die Anzahl von Lehrkräften, die zu den unteren 25 Prozent der Stichprobe bezogen auf die Merkmalsausprägung gehören, in der mittleren Spalte steht die Anzahl der Personen, deren Merkmalsausprägung den mittleren 50 Prozent entspricht und in der rechten Spalte die Personen mit Merkmalsausprägungen über PR 75. Die eingezeichnete Kurve steht für das Profil von Lehrer M aus diesem Kollegium.

AVEM (Schaarschmidt u. Fischer 1996) Bereich	Anzahl niedriger Werte PR < 25	Anzahl mittlerer Werte PR 26 - 75	Anzahl hoher Werte PR >75
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	16	13	2
Beruflicher Ehrgeiz	3	22	6
Verausgabungsbereitschaft	6	16	9
Perfektionsstreben	8	16	7
Distanzierungsfähigkeit	7	19	5
Resignationstendenz (bei Misserfolg)	8	18	5
Offensive Problembewältigung	10	18	3
Innere Ruhe - Ausgeglichenheit	6	15	10
Erfolgserleben im Beruf	6	12	13
Lebenszufriedenheit	5	19	7
Erleben Sozialer Unterstützung	2	18	11

Tabelle 2: Kumulative Daten (Zahlen) und individuelles Profil eines Lehrers von einem Lehrerkollegium N=31 über die 11 Primärfaktoren des AVEM

Nach Tabelle 2 zeigen in dem Kollegium sechs Mitglieder Werte in Verausgabungsbereitschaft, die – gemessen an den Testnormen – den unteren 25 Prozenträngen zuzuordnen sind. Zu diesem Personenkreis gehört Herr M. Neun Mitglieder des Kollegiums zeigen in diesem Bereich sehr hohe Werte. Beide Gruppen dürften etwas in Spannung zueinander stehen. Herr M könnte nun prüfen, ob seine Testwerte mit Selbst- und Fremdeinschätzungen übereinstimmen, könnte feststellen, dass er nicht alleine diesen Risikofaktor in sich trägt, und auf einem Gebiet seiner Wahl zusammen mit ebenfalls betroffenen Kollegen bzw. Kolleginnen eine gezielte Entwicklungsarbeit aufnehmen. Ähnliche Analysen lassen sich auch für Studienseminare oder Veranstaltungen von Lehramtsstudierenden durchführen. Sie bilden

eine für alle zugängliche Basis für bedarfsorientiertes kooperatives Lernen. Genauere Informationen über kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Schulen finden sich bei Sieland (2002) sowie im Internet

(vgl. <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=537> und <http://www.nibis.de/nli1/bibl/pdf/nli77.pdf>).

Multiprofessionelles und kollegiales Erfahrungswissen erschließen

Lehrer/innen machen in ihrer Berufsarbeit Selbstwirksamkeit- und Hilflösigkeitserfahrungen. Sie stoßen auf pädagogische (Standard-)Probleme, vor denen auch viele KollegInnen stehen. Manche der Fragen könnten andere Lehrpersonen beantworten, für manche werden andere Berufsgruppen, z. B. Schuljuristen, benötigt.

Ließen sich die Erfahrungen vieler Lehrkräfte und Spezialistinnen/Spezialisten zu einem kollektiven Erfahrungswissen bündeln und verfügbar machen, so könnte dieser Fundus von vielen genutzt werden. Das Wissen um alternative Lösungen könnte die individuelle Lehrperson entlasten und gleichzeitig die Flexibilität und Qualität von pädagogischen Interventionen verbessern!

Im Internet werden Lehrerforen als virtuelles multiprofessionelles Netz angeboten, z. B. <http://www.lehrerforum.uni-lueneburg.de/>.

Die Nutzer sind professionelle Pädagogen und Pädagoginnen, denen die Qualität ihres Handelns, die Vermeidung von Überlastung und die Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen wichtig ist.

In diesem Forum können sie unter einem Pseudonym Fragen stellen, auf Beiträge antworten und Beispiele aus ihrer Praxis zur Diskussion stellen.

Das Forum lebt zu 80 % vom kollegialen Austausch und zu ca. 20 % von Beiträgen verschiedener Fachleute (z. B. Kinderärztin, Sozialpädagogin, Polizistin, Seminarleiterin usw.). Hochschullehrkräfte und Lehramtsstudierende nutzen es als Quelle für praxisnahe Problemreflexion in Seminaren.

Jede Beratungsform hat Vor- und Nachteile. Eine telefonische Hotline mag für Kriseninterventionen geeigneter sein als ein Internetforum. Allerdings ist diese Beratung auch nur auf einen Gesprächspartner beschränkt, obwohl manches Beratungsproblem von vielen gelöst werden muss.

Themen	Antworten	Autor	Aufrufe	Letzter Beitrag
➔ Hilfer: Suche Praxisprobleme für die Lehrerausbildung	4	sieland	137	Mo Okt 25, 2004 2:27 pm Christash ➔
➔ Online-Umfrage mit Gewinnspiel auf www.hueber.de	0	sandie	8	Sa Okt 23, 2004 3:04 pm sandie ➔
Befürchte Respektsverlust	13	Tulay	413	Mo Sep 06, 2004 6:29 pm Tulay ➔
Aggressiver Schüler in der 1. Klasse	3	frauke	282	Fr Jul 09, 2004 5:46 pm Bernhard Klagen ➔
Lehrerin werden - noch mit 37 (Studienbeginn)???	7	elizabeth	218	Do Jul 01, 2004 1:32 pm elizabeth ➔
"Kein Bock auf Sportunterricht"	5	frauke	291	Di Mai 25, 2004 7:06 pm annast ➔
ich arbeite doch nicht halbtags!	4	christine	205	Di Mai 25, 2004 12:39 pm sieland ➔
Guter Sportunterricht in 45 Minuten - wie geht das?	2	frauke	163	Mo Mai 03, 2004 4:36 pm kassio ➔
Ein Schüler verlangt eine Sonderbehandlung	7	homerunhüter	311	So Mai 02, 2004 8:27 pm sibyl ➔
Keine Motivation	2	Sylvia	284	So Mai 02, 2004 8:24 pm sibyl ➔
Ein Schüler verhindert Unterricht	4	christine	284	So Mai 02, 2004 8:21 pm

Abbildung 7

Wie die Abbildung 7 zeigt, hat eine Kollegin unter dem (fiktiven) Namen Tulay eine berufliche Sorge geschildert und von 13 Personen dazu eine Stellungnahme erhalten. Dieser Austausch ist aber von 413 Personen gelesen worden, so dass man von einigen Mitlerneffekten ausgehen kann.

Auch dieses Forum kann von Lehramtsstudierenden, Anwärtern und Anwärterinnen sowie im Beruf stehenden Lehrkräften genutzt werden. Auch pensionierte Lehrkräfte könnten hier ihre Erfahrungen einbringen.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie professionelle und nicht professionelle Änderungsagenten in der Schule angesichts drängender Probleme den notwendigen Wandel unterstützen können und was den notwendigen Wandel blockiert. Die Einführung von Formen des kooperativen Lernens bei Schülern, Schülerinnen und Lehrkräften sowie in der Lehrerbildung wird als Entwicklungsimpuls zur nachhaltigen Förderung der Qualität von Lehrergesundheit, Schulbildung, Erziehung und Lehrerbildung beschrieben. Zur Förderung der Entwicklungsbeurteilung und zur Vermeidung von Änderungswiderständen durch Streit um die

„richtige“ bzw. „beste“ Änderungsstrategie wird vorgeschlagen, den Akteuren in der Schule die Ambivalenz von Ist-Zuständen und Verhaltenseffekten durch eine Kombination aus Selbst- und Fremddiagnosen sowie Testverfahren bewusst zu machen und Personen mit ähnlichen Änderungstheorien und -zielen zu kooperativer Lern- und Entwicklungsarbeit anzuregen. An drei Beispielen wurde gezeigt, dass dieses Vorgehen geeignet ist, Fortschritte auf mehreren der eingangs genannten Problem-bereiche zu erzielen.

Literatur

- Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Green, N. (2002): *Arbeiten und Lernen im Team. Praxis Schule 5-10, Heft 6*. In: *Gruppen lernen*; Braunschweig: Westermann Verlag. S. 10-13 (Hrsg. fehlt).
- Harth, T. (2000): *Das Internet als Herausforderung politischer Bildung*. Schwalbach/Taunus.
- Hillert, A.; Schmitz, E. (Hrsg.) (2004): *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattenhauer.
- Miller, W. R.; Rollnick, S. (2002): *Motivierende Gesprächsführung. Ein Konzept zur Beratung von Menschen mit Suchtproblemen*. Freiburg: Lambertus.
- Moser, K. (1996): *Commitment in Organisationen*. Göttingen: Huber.
- Müller-Fohrbrodt, G. u. a. (1978): *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart.
- Prohaska, J. O. (2000): *Change at different stages*. In: Snyder, C. R.; Ingram, R. E. (Eds.): *Handbook of psychological change: Psychotherapy processes & practices for the 21st century*. New York: Jon Wiley & Sons. pp. 109-127.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (1996): *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt/M.: Swets; Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz Wissenschaft Deutscher Studien Verlag.
- Sieland, Bernhard (2002): *Verhaltensprävention – ein unverzichtbarer Schritt. Wie können Pädagogen ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit fördern?* In *PÄDAGOGIK 7-8/02*, S. 22 – 28
- Smith, M. K. (2001): 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning', the encyclopedia of informal education. <http://www.infed.org/thinkers/argyris.htm> (Stand: 28.10.04)

Internet-Links

- <http://www.lehrerforum.uni-lueneburg.de/>: Forum, in dem Lehrer bzw. Referendare Fragen stellen aber auch gute Ideen ablegen können. In den Foren finden sich unter Material eine Reihe von Aufsätzen sowie kleine Fragebögen zur Selbsteinschätzung. Seit Januar 2004 online, Ziel: 80 % Beratung durch Kolleg/innen und 20 % Beratung durch ein multiprofessionelles Team. (Stand: 28.10.04)
- <http://www.cct-germany.de/>: Laufbahnberatung für (angehende) Lehrer/innen bietet u. a. Selbsterkundung mit online-Rückmeldungen über Ressourcen und Risikofaktoren sowie Beratungshinweise. (Stand: 28.10.04)
- <http://www.fb1.uni-lueneburg.de/fb1/psych/umfrage/>: hier finden Sie online-Selbstdiagnosen AVEM ausführlich, Berufseignungsinventar BEIL, Fragebogen zu Freude und Leid im Alltag. (Stand: 28.10.04)
- KESS: Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement:
Powerpoint unter <http://www.lehrerforum.uni-lueneburg.de/material.php>
Kurskonzept und Teilnehmerbericht: <http://www.nibis.de/nli1/bibl/pdf/nli77.pdf>
Bericht über Konzept und Evaluation <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=537>
(Stand: 28.10.04)



Prof. Dr. Peter Paulus
Universität Lüneburg

Psychische Gesundheit – auch ein Problem von Schulen?

Peter Paulus

„Sind so kleine Seelen – Jedes fünfte Kind in Deutschland ist psychisch und körperlich derart angeschlagen, dass es Hilfe bräuchte“ (Juli 2001)

„Gesundes Blaumachen: Schlechter Unterricht macht krank“ (September 2002)

„Schüler im Psycho-Stress“ (November 2002)

„Experten. Selbstmordraten bei Jugendlichen „erschreckend konstant“ (November 2002)

„Sechs Prozent aller Kinder sind psychisch krank“ (März 2003)

„Stress macht Schüler krank – Kinder beklagen Bauch- und Kopfschmerzen (März 2003)

„Grundschüler haben immer mehr Probleme“ (Mai 2003)

„Fünf Prozent der Schüler sind häufig aggressiv“ (Juli 2003)

„Kränkungen verleiten manche Schüler zur Gewalt“ (September 2003)

„Die Schule setzt viele Jugendliche unter Druck“ (Oktober 2003)

„Stress macht Schüler krank – Kinder beklagen Bauch- und Kopfschmerzen“ (März 2004)

„GePISAkte Jugend: Schüler unter Druck“ (März 2004)

Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen

Diese Pressestimmen weisen auf psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen hin und machen damit auch einer breiteren Öffentlichkeit bekannt, was in Fachkreisen schon länger zum gesicherten Wissen zählt: Kinder und Jugendliche haben in nicht unerheblichem Ausmaß und in unterschiedlichen Formen psychische Probleme. Kindheit ist keine unbeschwerte Zeit mehr und Jugend ist nicht mehr so, wie sie noch Joseph von Eichendorff (1788-1857) als „das noch gesunde und unzerknitterte, vom kleinlichen Treiben der Welt noch unberührte Gefühl der ursprünglichen Freiheit“ (Eichendorff 1970). beschrieben hat. Einige Zahlen aus epidemiologischen Studien, die die oben genannten ergänzen und präzisieren, sollen diese verdeutlichen (vgl. u. a. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 1998; Blanz u. a. 1999; Petermann 2000; Junge u. a. 2002; Hurrelmann u. a. 2003; s. Abb 1).

Hyperaktivität: 3-5 Prozent der Kinder im Grundschulalter sind von Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndromen betroffen (ADHS)

Ängste: 10 Prozent der Kinder in Grundschulen leiden unter Ängsten, 16 Prozent der Jugendlichen. Mädchen mehr als Jungen, Hauptschüler mehr als Gymnasiasten

Depressionen: 10 Prozent der Jugendlichen leiden im Verlauf des Jugendalters mindestens an einer ernsthaften depressiven Episode. Am häufigsten sind Schülerinnen und Schüler von Realschulen betroffen, gefolgt von Hauptschülern. Am wenigsten betroffen sind Schülerinnen und Schüler von Gymnasien

Selbstmorde: 50-60 Kinder mit depressiven Störungen im Alter von 10-15 Jahren nehmen sich jährlich das Leben. Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 25 Jahren sind es 1500.

Psychosomatische Beeinträchtigungen: 30-40 Prozent vornehmlich der Jugendlichen klagen über psychosomatische Beeinträchtigungen wie z. B. Kopfschmerzen, Magenschmerzen, Rückenschmerzen, Nervosität, Schlafprobleme, Müdigkeit / Erschöpfung. Bis zu 60 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler geben solche Beschwerden an, bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind es 45 Prozent.

Abbildung 1: Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – ein selektiver Überblick

Insgesamt sind es etwa 12-18 Prozent der Kinder und Jugendlichen, die psychische Störungen aufweisen. Das sind 1,8-2,7 Millionen der bis zu 18jährigen. 5 Prozent von ihnen sind psychisch so beeinträchtigt, dass sie dringend fachkundige Hilfe benötigen, 7-13 Prozent zeigen beobachtungs- und beratungsbedürftige Auffälligkeiten. Generell haben Jungen im Kindesalter ein etwa 2-3fach höheres Risiko, an psychischen Störungen zu erkranken als Mädchen. Im späteren Jugendalter gleichen sich die Raten allerdings wieder an.

Neben diesen Fakten gibt es weitere Hinweise, die als Indikatoren für eine noch viel breitere Gefährdung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen gelten können. So ist z. B. bei den „Sorgentelephonen“ für Kinder und Jugendliche eine wachsende Inanspruchnahme festzustellen. Mehr als 4 Millionen Anrufversuche sind allein beim Kinder- und Jugendtelefon des Kinderschutzbundes im Jahr 2002 registriert worden. Von mehreren zehntausenden sog. „Ausreißern“ ist jährlich auszugehen. Bei Kindern und Jugendlichen unter 14 Jahren sind steigende Delinquenzraten festzustellen und eine zunehmende Gewaltbereitschaft

bei Absenkung der Hemmschwellen. Zudem ist eine hohe Nachfrage nach psychosozialen Diensten, wie Kinder- und Jugendpsychotherapeuten und -psychiatern oder Erziehungsberatungsstellen zu verzeichnen. So ist z. B. die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung als Jugendhilfeleistung in der Bundesrepublik seit 1993 um fast 39 Prozent auf 274600 beendete Beratungen in 2000 gestiegen

All dies zeigt: ein nicht unerheblicher und in der Tendenz steigender Anteil der jungen Generation kann mit den Chancen und Risiken, die das Aufwachsen in der heutigen Gesellschaft mit sich bringt, nicht angemessen umgehen. Immer mehr Kinder und Jugendliche sind hiermit mehr oder weniger überfordert, sind von Eltern, Kindergarten und Schule nicht genügend vorbereitet worden, sind sich oft allein überlassen und empfinden Stress, „Frust“, Wut, Sinnlosigkeit und Ausgeschlossenheit. Psychische Gesundheit (Paulus 1994), verstanden als die Fähigkeit, sich kompetent mit den gesellschaftlichen Anforderungen auseinander setzen zu können („Produktive Anpassung“) und im Leben auch eigene Wünsche, Bedürfnisse und Hoffnungen konstruktiv zu verwirklichen („Selbstverwirklichung“), ist für sie in weitere Ferne gerückt. Ebenso gefährdet ist die Entwicklung eines selbst bestimmten Lebens, das sich auf einer soliden Bildungsbasis gründet: Durch psychische Beeinträchtigungen steht auch der schulische Lernerfolg auf dem Spiel (Opp u. a. 2000 und Petersen 2000:294-298). Damit rückt aber die psychische Gesundheit immer deutlicher ins Zentrum der Aufmerksamkeit der schulischen Gesundheitsförderung. Für sie gilt erst recht, was die Weltgesundheitsorganisation in dem eingängigen Slogan allgemeiner formuliert: „There is no health without mental health“.

Ursachen für die gesundheitliche Situation der Kinder und Jugendlichen im Bereich der psychischen Gesundheit

Die Gründe, die zur Erklärung der Situation der psychischen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen herangezogen werden, sind vielfältig und komplexer Natur: Die Interaktion von genetischer Disposition, materielle und soziale Umwelteinflüsse, sozial geprägter Erlebens- und Verhaltensweisen sowie Strukturen der gesundheitliche Versorgung bildet ein Geflecht der Determination psychischer Gesundheit, das unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann.

Häufig werden kulturelle und wirtschaftliche Veränderungen als Gründe hervorgehoben: Wandel von Gesellschaft, Familie und Kindheit sind dann die wesentlichen Faktoren für die Imbalance, in die die psychische Gesundheit geraten ist. Individualisierung, Pluralisierung und Enttraditionalisierung sind wesentliche Markierungen dieser Prozesse. Sie lösen tradierte Normen und Werte, Beziehungsstrukturen auf und führen zu Orientierungsproblemen bei den Kindern und Jugendlichen. Sie sind, wie es Klaus Hurrelmann einmal gesagt hat, die Seismographen der Gesellschaft, bei denen sich unmittelbar widerspiegelt, was sich in der Gesellschaft

an Veränderungen vollzieht. Denn Kinder haben noch nicht die Möglichkeiten wie Erwachsene, die Herausforderungen und Anforderungen durch entsprechendes Bewältigungsverhalten anzugehen. Bei ihnen wird unmittelbar spürbar, wie sich die Gesellschaft gewandelt hat, wie Familie und wie ihre Kindheit sich verändert hat. Mit ihren psychischen und sozio-emotionalen Beanspruchungen zahlen sie sozusagen die Kosten der modernen Lebensweise (Hurrelmann 1994) .



Abbildung 2

Zugleich wird in den epidemiologischen Daten auch deutlich, dass Gesundheit einen sozialen Gradienten hat. Nicht alle Kinder und Jugendliche sind in gleichem Maße betroffen und diesem gesellschaftlichen Wandel unvermittelt ausgesetzt. Kinder aus niederen sozialen Schichten, aus bildungsfernen Milieus, die sozial, kulturell, materiell benachteiligt sind, sind in besonderer Weise von psychischen Erkrankungen, psychischen Störungen und Auffälligkeiten betroffen.

Wandlungen der Familie, der Kindheit und der Gesellschaft sind erwähnt worden. Ein wesentlicher Teil der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist aber die Schule: Kindheit und Jugend ist Schulzeit. Und Kinder kommen mit den erwähnten Belastungen und den daraus resultierenden Beanspruchungen in die Schule. Schule steht hiermit heute vermehrt vor der Aufgabe, auch sekundäre Prävention zu leisten. Schule trägt aber auch zu den Belastungen bei, macht selbst auch krank.

Schule ist Teil der Gesellschaft. In ihrer Institution und in den tagtäglichen Organisationsabläufen spiegeln sich diese gesellschaftlichen Prozesse wider. Sie haben die Schule in eine auch krank machende Funktionskrise gestürzt. Diese hat nicht nur Auswirkungen auf die hier im Vordergrund stehenden Schülerinnen und Schüler, sondern vor allem auch auf die Lehrkräfte und auf das nicht unterrichtende Personal (Hillert; Schmitz 2004; Schaarschmidt 2004; Schaarschmidt; Fischer 2001).

Die Belastungsforschung bei Schülerinnen und Schülern weist auf mehrere Faktoren hin (s. Abb. 3), die bei entsprechender Ausprägung eine Rolle spielen können. (Freitag 1998 und Vuille u. a. 2004).

- (1) Klassenklima
- (2) Lehrer-Schüler-Verhältnis
- (3) Bewertung der Schulleitungen
- (4) Schulklima
- (5) Räumlichkeiten
- (6) Erfahrungen

Abbildung 3: Erleben von Schule: Faktoren der Belastung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

(1) Ein wichtiger Faktor ist das Klassenklima: Ist es von Zusammenhalt geprägt, von gegenseitiger Unterstützung oder findet Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern statt? Oder wird Gewalt gegen Einzelne ausgeübt? (2) Wie sieht das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus? Herrscht gegenseitige Akzeptanz, Wertschätzung, Offenheit und Respekt voreinander? Oder spüren Schülerinnen und Schüler Nichtbeachtung, Zurückweisungen und Erniedrigungen durch den Lehrer? (3) Bewertung der Schulleistung ist ein weiterer Faktor. Herrscht Transparenz und Gerechtigkeit hinsichtlich der Leistungsanforderungen und der Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkraft? Oder ist Intransparenz und Ungerechtigkeit an der Tagesordnung? (4) Mit dem Schulklima ist ein weiterer Faktor angesprochen: Gibt es Gerechtigkeit im sozialen Miteinander und Zugehörigkeitsgefühl zur Schule unter der Mehrheit der Mitglieder der Schule? Oder verspüren die meisten ein Fremdheitsgefühl, ihr Ausgeschlossensein oder eine Unverbundenheit mit der Schule und ihren Anforderungen, ihren Werten und Normen? (5) Die Räumlichkeiten sind ein weiterer Punkt, der in vielen Untersuchungen angesprochen worden ist. Gibt es Bewegungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler? Sind Räumlichkeiten verfügbar? Sind sie sauber? Oder sind die Räumlichkeiten eher weniger kind-

und jugendgerecht gestaltet? Oder sind sie sogar verwahrlost? (6) Mitbestimmung ist ein weiterer wichtiger Punkt. Können sich Schülerinnen und Schüler an der Ausformulierung und der Umsetzung von Regeln, die das Schulleben bestimmen, beteiligen? Wirklich beteiligen oder herrscht eine Pseudo-Partizipation vor? Schülerinnen und Schüler empfinden oft, dass es nur ein Alibi ist, dass sie teilnehmen dürfen, aber nicht wirklich Einfluss auf die Schule nehmen können. (7) Und dann taucht als ein wichtiger Punkt auf in den Forschungen zu den Belastungen durch die Schule, dass Schule krank macht. Perspektiven und Sinnerfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in der Schule erleben können, so dass sie spüren, dass ihre schulischen Leistungen mit beruflichen Ausbildungschancen einhergehen und sich Lebensperspektiven für sie eröffnen sowie Bezüge zum eigenen Leben in der Schule auch deutlich werden. Oder sie machen wenig Perspektiverfahrungen. Sie wissen nicht, wo es mit ihnen hingehet. Schule lässt sie allein. Sie erleben Schule als etwas Sinnloses, als etwas, dass nichts oder nur noch wenig mit ihrem eigenen Leben zu tun hat.

Folgen psychischer Störungen

Psychische Störungen sind nicht auf die leichte Schulter zu nehmen, sie haben Folgen. Sie haben zum Teil gravierende Folgen und gehen dann einher mit einer empfindlichen Einbuße an Lebensqualität. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter haben auch Konsequenzen für den weiteren Lebensverlauf. Sie sind häufig Vorläufer von psychischen Störungen im Erwachsenenalter. So ist ein Drittel der depressiv erkrankten Erwachsenen schon in seiner Jugend auffällig geworden. Sie hatten ihre erste depressive Periode mit weniger als 21 Jahren. Sie sind mittlerweile die dritthäufigste Ursache für länger anhaltende Arbeitsunfähigkeit. Und sie haben zugenommen. Nach einer Statistik der DAK ist der Anstieg der Krankmeldungen von 2,5 in 1980 auf 7,5% im Jahre 2002 angewachsen. Für die sozialen Sicherungssysteme bedeuten sie eine immer deutlicher spürbare ökonomische Belastung. Insgesamt werden ca. 4 bis 5% der nationalen Bruttosozialprodukte in Europa für psychische Probleme und Störungen aufgewandt. Deshalb hat es auch auf der vorbereitenden Konferenz in Luxemburg im September 2004 für die ministerielle WHO-Konferenz zur psychischen Gesundheit in Helsinki im Januar 2005 geheißen: „Mental disorders and problems are the number one public health problem facing Europe today.“

Konsequenzen: Psychische Gesundheit stärken

Dieser Kontext führt neben der Frage nach einer wirkungsvollen Kuration und sekundären Prävention auch zur Frage, wie psychischen Störungen primär vorgebeugt und wie psychische Gesundheit gestärkt und gefördert werden kann: Welche Möglichkeiten bieten sich an? Einige sollen kurz benannt werden, um danach die Möglichkeiten der Schule gezielter zu betrachten.

<i>Familie:</i>	Gesundheitsfördernde Familie/ Gesundes Zuhause
<i>Schule:</i>	Gesundheitsfördernde Schule / Gute, gesunde Schule
<i>Arbeit:</i>	Betriebliche Gesundheitsförderung
<i>Freizeit:</i>	Gesunde Städte

Diese Strukturen und Angebote auf lokaler, regionaler oder auf nationaler Ebene müssen miteinander verbunden werden. Familie, Schule und Freizeit bilden vornehmlich die Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen, die, wenn sie miteinander verbunden sind, mehr zur Krankheitsprävention und zur Stärkung der psychischen Gesundheit beitragen können, als wenn in jedem dieser Sektoren von einander abgeschottet Programme, Initiativen etc. umgesetzt würden. Für einen Teil der Jugendlichen spielt aber auch die Arbeitswelt eine bedeutende Rolle. Hier kann die betriebliche Gesundheitsförderung wichtige Impulse geben. Für den Gewinn, den eine Vernetzung für die Prävention und Gesundheitsförderung erzeugen kann, ist das „Kompetenznetz Depression“ (www.kompetenznetz-depression.de) mit seinen kommunalen Vernetzungsstrukturen ein besonders eindrucksvolles Beispiel.

Was Schule tun kann – die Gesundheitsperspektive

Schule kann etwas für die Stärkung der psychischen Gesundheit tun. Sie muss nicht nur krank machen, sondern, wie schon am Beispiel der Belastungsdimensionen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt, kann Schule auch zur Gesundheit beitragen. Verschiedene Ansatzpunkte lassen sich dafür identifizieren. Sie können abgeleitet werden aus den Handlungsfeldern und Handlungsprinzipien der schulischen Gesundheitsförderung, wie sie im Verlaufe der BLK-Modellversuche „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen“ (1993-1997; Barkholz; Paulus 1998) und „OPUS – Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“ (1997-2000; Barkholz u. a. 2001) in 15 der 16 Bundesländer unter dem Einfluss auch des „European Network of Health Promoting Schools“ entwickelt worden sind (Stewart Burgher u. a. 1998).

Salutogenese				
Partizipation / Empowerment / Advokatorisches Eintreten	Lehren Lernen Curriculum (Handlungsfeld 1)		Schulkultur Schulische Umwelt (Handlungsfeld 2)	Innere / Äußere Vernetzung
		Gesundheitsfördernde Schule		
	Dienste Kooperationspartner (Handlungsfeld 3)		Schulisches Gesundheitsmanagement (Handlungsfeld 4)	
Ganzheitliches Konzept von Gesundheit und ihrer beeinflussenden Faktoren				
Nachhaltige Entwicklungsinitiativen für Schulentwicklung				

Abbildung 4: Handlungsfelder und Prinzipien schulischer Gesundheitsförderung

Handlungsfeld 1: Lehren, Lernen, Curriculum

Hier geht es um die Stärkung der Lebenskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Das ist ein Ansatzpunkt, der sich an die Schülerinnen und Schüler selbst richtet. Es geht um die Vermittlung von Lebensperspektive und Sinnerfahrung, von Lebenskompetenz, Bewältigungskompetenz und Gestaltungskompetenz.

Schulklima / Schulethos:

Handlungsfeld 2: Schulkultur und schulische Umwelt

Die Gestaltung des Schullebens und der Schulkultur ist ein anderer wichtiger Punkt. Es geht darum, die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Schule zu stärken, ihnen soziale Unterstützung anzubieten, ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu fördern. Dabei ist die Gesundheit der Lehrkräfte und des nicht unterrichtenden Personals auch zu beachten. Auch sie tragen zum Schulklima, zum Schulethos mit bei und sie sind Vorbild, Modell für die Schülerinnen und Schüler.

Handlungsfeld 3: Dienste, Kooperationspartner

Schule kann zur Förderung der psychischen Gesundheit die eigenen Kräfte stärken, indem sie Kooperationen mit außerschulischen Partnern eingeht, zum Beispiel mit den Krankenkassen, mit dem Gesundheitsamt, dem Jugendamt, den niedergelassenen Kinder- und Jugendärzten. Und auch mit der Kirche.

Handlungsfeld 4: Schulisches Gesundheitsmanagement

Hier geht es um die Entwicklung sowie Anwendung von Prinzipien und Strategien schulbetrieblicher Gesundheitsförderung. Ein Schulgesundheits-Management-System ist ein in die Schule integriertes und systematisch betriebenes Management, das verschiedene Qualitätsindikatoren enthält. Es beinhaltet Elemente der (a) Führungs-, (b) Struktur-, (c) Prozess- und (d) Ergebnisqualität, die in der Perspektive „Schule als Betrieb“ aufeinander bezogen werden. Wichtige Bereiche sind hier zum Beispiel Führungsstile, Schulkultur und -klima, Arbeitsverhalten, Arbeitszufriedenheit und organisationales Lernen (Bertelsmann-Stiftung; Böckler-Stiftung 2000).

Einen Überblick über bisherige erfolgversprechende Ansätze zur Förderung der psychischen Gesundheit in und mit Schulen zeigt, dass diese Ansätze sich neben der Konzentration auf bestimmte Handlungsfelder auch durch Handlungsprinzipien auszeichnen. Es ist einmal ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit, das ihnen zugrunde liegt. Psychische Gesundheit wird als eingebettet gesehen in ein Konzept von Gesundheit, das sowohl körperliche, soziale, spirituelle und ökologische Aspekte mit einschließt. Ihre Förderung muss verbunden sein mit der Entwicklung der Schule, muss ihr dabei helfen, sich zu entwickeln, zu einer guten Schule zu werden. Die Förderung psychischer Gesundheit ist auch immer eingebettet in Konzepte von Vernetzung, so dass Synergieeffekte erzielt werden können. Erfolg versprechend ist danach, dass nicht nur einzelne Akteure sich des Themas annehmen, sondern innerhalb der Schule das Kollegium, die Schülerschaft, die Eltern, das nicht unterrichtende Personal, die medizinischen und psycho-sozialen Dienste und außerhalb der Schule die Vernetzung mit möglichen Kooperationspartnern. Zudem gilt, dass die Vernetzung so angelegt ist, dass sie zur Stärkung der Personen führt, dass nicht eine neue Expertenkultur aufgebaut wird, sondern dass die Betroffenen selbst wieder zu Kräften kommen, sie spüren können, wie sie mit ihrem Einsatz selbstwirksam werden. Das ist das, was mit dem Begriff Empowerment bezeichnet wird. Und dann haben natürlich alle diese Ansätze eine salutogenetische Perspektive, d.h. sie sind auf Gesundheit ausgerichtet, auf psychische Gesundheit, auf ihre Förderung, ihre Verwirklichung. Die Interventionen und Programme wollen Bedingungen bereitstellen, dass sich psychische Gesundheit entwickeln kann und nicht nur, dass psychische Störungen, Behinderungen, Auffälligkeiten vermieden werden. All dies läuft zusammen im Konzept der gesundheitsfördernden Schule, eine Konzeption, die sich als Setting-Ansatz in den letzten 10-12 Jahren in Europa entwickelt hat und als das am weitesten entwickelte Konzept schulischer Gesundheitsförderung gelten kann (Paulus 2002b:970-975).

Zielgruppen der Intervention

Bei diesen Überlegungen ist zu bedenken, dass diese Interventionen unterschiedliche (Teil-)Populationen der Schulgemeinschaft betreffen. Zum einen kann die Schulgemeinschaft insgesamt oder z. B. alle Schülerinnen und Schüler Ziel der Intervention sein („universelle Prävention“). Es können aber auch ausgewählte Schülerinnen-und-Schüler-Gruppen sein, die besonderer Hilfe und Unterstützung bedürfen („selektive Prävention“), oder es können diejenigen Schülerinnen und Schüler sein, die gezielter professioneller Beratung und Hilfe bedürfen, die die Kompetenzen von Schule und Lehrer übersteigen und wo die Schule auf die Kooperation mit psychosozialen und medizinischen Diensten angewiesen ist („gezielte Prävention“). Die folgende Abbildung (Abb. 5) macht dies in einem Überblick deutlich.

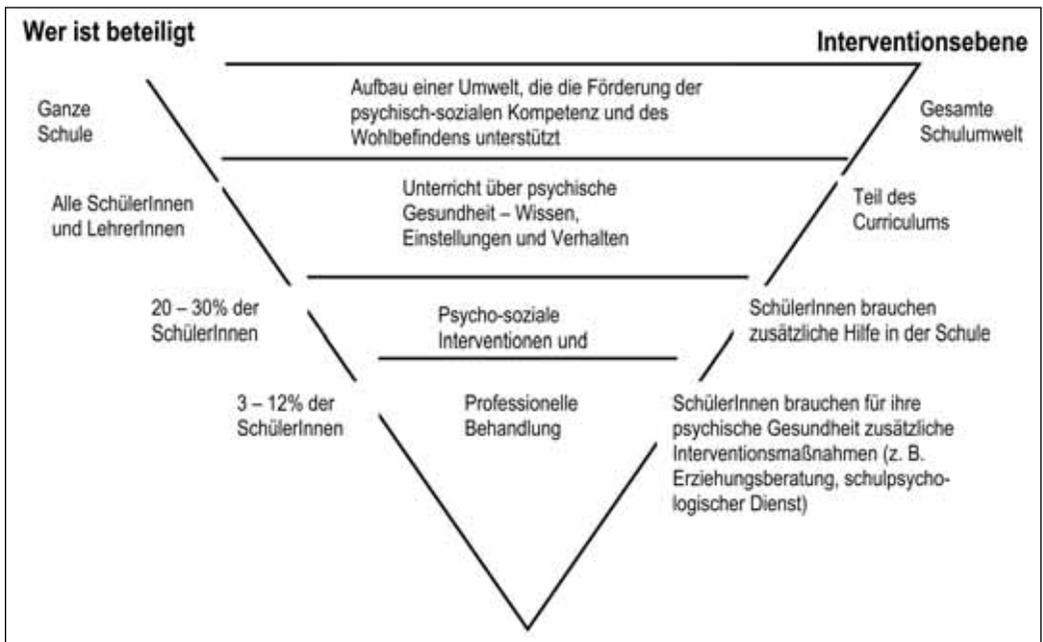


Abbildung 5: Umfassendes Schulprogramm am Beispiel der Förderung der psychischen Gesundheit

Förderung psychischer Gesundheit in und mit Schulen – bisherige Ansätze

Auch wenn es in diesem Bereich erst wenige Ansätze gibt, lassen sich doch Beispiele nennen. Einige setzen direkt an den persönlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an und wollen sie verbessern:

- ◆ *„Ich bin ich – Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung in der Grundschule“*: In 32 Schulklassen in Göttingen und Dortmund wird dieses Programm durchgeführt. An jeweils 5 Gesundheitstagen werden mit den Kindern Themen bearbeitet wie Körpererfahrung / Körperbewusstsein, Selbstwert stärkende Selbstreflexion, gesundheitsfördernde Interaktion und Kommunikation, Freizeitverhalten und Gesundheit (Krause u. a. 2000 / 2001).
- ◆ *„Achtsamkeit und Anerkennung“ – Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*: Diese Broschüre bietet reichhaltige Anregungen in Form von Unterrichtsbausteinen zu den Themen, wie das Klassenklima verbessert werden kann, wie Schülerinnen und Schüler lernen können, bei Konflikten zu vermitteln, wie Empathie und Perspektivenübernahme trainiert werden können, wie mit Mobbing in der Schule umzugehen ist, wie Schülermitbestimmung aktiviert werden kann, wie Leistungsrückmeldung angemessen erfolgen kann u. a. m. (BZgA 2002).
- ◆ *„Du seisch wo düre – Es ist Deine Entscheidung“*: Ein Programm aus der Schweiz zur Stärkung der Übernahme von Selbstverantwortung für das eigene Leben für Sekundarstufenschüler. In Gruppen- und Einzelgesprächen haben die Jugendlichen während der Schulzeit Gelegenheit, mit einer „Begleitperson“ über ihnen wichtige Probleme zu sprechen und Lösungswege zu erarbeiten (Promotionsstelle des Bundesamtes für Gesundheitswesen 1994).
- ◆ *„Verrückt? Na, und! – Es ist normal, verschieden zu sein“*: Ein Projekt, das von einem Verein (Irrsinnig Menschlich e.V, Leipzig) Schulen angeboten wird und das zum Abbau von Vorurteilen gegenüber psychisch kranken Menschen beiträgt.

Andere Ansätze stärken Lehrkräfte in ihrer sozialen Kompetenz. Lehrkräfte erfahren in solchen Projekten, wie sie z. B. angemessener mit beruflichen Stresssituationen umgehen können, damit Schüler nicht zusätzlich belastet werden. Wie sie die persönlichen Anliegen von Schülerinnen und Schülern besser verstehen oder wie sie Konflikte konstruktiver lösen – dies können andere fruchtbare Ansatzpunkte sein. Lehrkräfte zu stärken, ist deshalb ein weiterer Weg, die psychische Gesundheit nicht nur von Schülerinnen und Schülern zu fördern, denn die Lehrkräfte profitieren auch davon (Kretschmann 2000 und Hillert; Schmitz 2004).

Weiterhin gibt es Ansätze, die an dem Interaktionsgefüge der Betroffenen ansetzen: Wie gehen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler miteinander um, wie

ist die Stimmung in der Klasse, in der Schule? Fühlen sich die Schülerinnen und Schüler geborgen, haben sie das Gefühl, dass sie sich in ihrer Persönlichkeit entwickeln dürfen, oder herrscht ein Klima der Angst und Einschüchterung? Kooperative Ansätze, z. B. ein regelmäßig tagender Klassenrat, bei dem sich alle, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler, aussprechen können, ein Morgenkreis, das Aushandeln von Regeln des Verhaltens in der Klasse etc. ermöglichen eine vertrauensvolles lernförderliches Klassen- oder Schulklima (Gordon 1995). Die Verbesserung des psychosozialen Klimas hat sich in mehreren Untersuchungen als eine sehr wichtige Strategie in der schulischen Förderung der psychischen Gesundheit herausgestellt (Freitag 1998).

Schließlich darf die Schule in ihrer materiellen Gegebenheit nicht außer Acht gelassen werden. Sie ist gleichsam „Pädagogik in Beton“ (Hellmut Becker). Anonymität der Räumlichkeiten, Unfreundlichkeit und Ungepflegtheit der Schulanlage, Ordnungslosigkeit in Klassenraum und auf dem Schulgelände, Lärm und wenig Bewegungsspielräume sind einige der Merkmale, die für die psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern von Belang sein können. Gemeinsame Aktionen zur freundlicheren Gestaltung der Klassenräume, des Schulgeländes und des schulischen Umfeldes („Sicherer Schulweg – Walking Bus“) können förderliche Maßnahmen sein, die Schülern ein Gefühl der Wertschätzung und Sicherheit bieten (Paulus 2002:970-975 und Paulus 2003a).

Wichtig bleibt aber bei all den möglichen Maßnahmen zu bedenken, dass einzelne punktuelle Aktionen, die oftmals mit erheblichem Aufwand betrieben werden, der Schule letztlich wenig nützen. Es kommt – wie oben schon erwähnt – auf integrierte Ansätze an, die Personen, Situation und Interaktionen in einer alltagsverträglichen Weise miteinander verbinden und die auch eine längere Projektphase vorsehen. Nur so bestehen reelle Chancen, dass die Interventionen nachhaltig im schulischen Alltag verankert werden, dass aus „Modellen guter Praxis“ auch eine „Praxis guter Modelle“ wird.

Förderung psychischer Gesundheit in und mit Schulen – Erfahrungen

Trotz der weiten Verbreitung der Gesundheitsfördernden Schulen hat sich gezeigt, dass sie kein integrierendes Konzept aller Ansätze schulischer Gesundheitsförderung darstellen. Es hat sich in den Schulen nicht durchgesetzt. Über die anfangs erwähnten Modellversuche, die mit Unterstützung durch die Bund-Länder-Kommission seit Anfang der 90er Jahre in der Bundesrepublik gelaufen sind, haben sie sich kaum weiterentwickelt. Und, was noch entscheidender ist, die aktuelle Debatte um die „Neuvermessung des pädagogischen Sinns von Schule“ (Flitner 1996) findet ohne die schulische Gesundheitsförderung statt. Diese Reformbemühungen nehmen kaum Notiz von dem, was die schulische Gesundheitsförderung in den letzten 10, 12 Jahren erreicht und entwickelt hat. Die Gründe mögen vielfältig sein. Einige der Gründe stehen für mich aber im Vordergrund: Einmal ist es so, dass die Gesundheitsfördernde Schule nicht aus der Schulpädagogik, aus schulischen

Anliegen heraus entwickelt worden ist, sondern sie entstammt Interessen des Gesundheitssektors. Schule soll sich in den Dienst der Gesundheit stellen. Die gesundheitlichen Belastungen, von denen ich am Anfang gesprochen habe, sind der Motor. Die Kosten, die verursacht werden im sozialen und medizinischen System, sind es, die Anlass gegeben haben, Schulen damit zu beauftragen, mehr für die Gesundheit und jetzt hier im Speziellen für die psychische Gesundheit zu tun. Sie sind aber kein zentrales pädagogisches Anliegen. Sie sind nicht aus der Schule erwachsen, nicht aus den Heraus- und Anforderungen der Schule. So sind ja auch in der Bundesrepublik die entscheidenden Sponsoren bzw. die wichtigsten Kooperationspartner in der schulischen Gesundheitsförderung die Krankenkassen und die Institutionen, die dem Gesundheitssektor zuzurechnen sind. Die erwähnten großen Modellversuche in der Bundesrepublik zum Thema der Gesundheitsförderung bekommen ihr Geld aus den Förderprogrammen des Gesundheitssektors der Europäischen Union (Paulus 2003b:163-185).

Damit schulische Gesundheitsförderung aber erfolgreicher werden kann als in der Vergangenheit, damit sie sich mehr durchsetzen kann und zu einem allgemein akzeptierten Prinzip für Schulen werden kann, muss sie viel stärker als bisher die schulische Perspektive aufnehmen, d.h. hier muss von der Bildung her gedacht werden.

Die gute gesunde Schule – die Bildungsperspektive

Die „gute gesunde Schule“ stellt solch ein neues Konzept dar: Es beginnt, mehr und mehr das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule abzulösen. Anders als die eben zitierte Gesundheitsfördernde Schule geht die gute gesunde Schule davon aus, dass sich Gesundheit in den Dienst der Schule zu stellen hat. Gesundheit muss sich an der Qualität der schulischen Arbeit orientieren. Mit Gesundheit „gute Schule“ machen, so lautet jetzt die Devise. Es geht nicht mehr nur darum, Gesundheit zum Thema der Schule zu machen. Vielmehr geht es um die Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule durch den gezielten Einsatz gesundheitswissenschaftlich fundierter Interventionen. Bildungsberichterstattung wird jetzt wichtiger als Gesundheitsberichterstattung der Schule, wie sie in der Perspektive der Gesundheitsfördernden Schule favorisiert worden ist (Paulus 2004:137-143).

Bildung durch Gesundheit fördern

Der Ansatz der guten gesunden Schule besteht darin, dass Bildung durch Gesundheit gefördert werden kann und damit der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gestärkt wird. Gesundheit wirkt in diesem Konzept wie ein Katalysator, durch den die Bildungsprozesse intensiviert, beschleunigt, vertieft und damit effektiver werden. Wir wissen zum Beispiel, dass Lernen durch Stress oder Angst beeinträchtigt wird, dass das Lehren und Lernen in der Schule durch die Verbundenheit mit der Schule konstruktiver gestaltet wird: Schülerinnen und Schüler, die ein Ge-

fühl der Verbundenheit mit der Schule empfinden, lernen besser. Lehrkräfte, die so etwas verspüren, lehren besser. Das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler wird dadurch gestärkt. Die Effektivität der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler wird verbessert durch Prozesse des Empowerments und des Respekts, der ihnen entgegen gebracht wird. Schließlich ist die „emotionale Intelligenz“ ein Konstrukt, das eingeführt durch Coleman, immer mehr an Bedeutung gefunden hat, weil es als einer der besten Prädiktoren für den Schulerfolg angesehen wird (Weare 2004).

Die gute Schule: Qualitätsdimensionen

Wenn Gesundheit sich in den Dienst der Schule stellen soll und den Bildungs- und Erziehungserfolg steigern soll, dann ist es wichtig zu wissen, um welche Qualität geht es denn eigentlich? Was sind denn die Qualitätsdimensionen der guten Schule? Die folgende Abbildung (Abb. 6) gibt einen etwas differenzierteren Einblick in ein Konzept schulischer Qualität, wie es in dem INIS-Projekt („International Network of Innovative School Systems“) der Bertelsmann-Stiftung entwickelt worden ist (Stern; Maghlmann; Vaccaro 2003).



Abbildung 6: Qualitätsdimensionen der guten Schule

Qualität definiert sich danach durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben. In der Abbildung ist zu sehen, wie er ausdifferenziert werden kann.

1. *Bildungs- und Erziehungsauftrag*: Hier geht es um die Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse und somit um die wichtigste Dimension für die Evaluation schulischer Arbeit. Grundsätzlich wird darauf geachtet, dass die Lernergebnisse und pädagogischen Wirkungen der Schule im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen stehen. Dabei ist wichtig, dass es nicht allein um fachliche Lernergebnisse geht, sondern auch um andere Kompetenzen.
2. *Lernen und Lehren*: Das Lernen und Lehren ist das zentrale Tätigkeitsfeld der Schulen. Die ist ihr Kerngeschäft und hier liegt ihre Kompetenz. Denn Erziehung und Bildung sind die Hauptziele der Schule, die maßgeblich im und durch den Unterricht erreicht werden sollen.
3. *Führung und Management*: Professionelles Führungsverhalten sorgt für eine kooperative Wahrnehmung der Gesamtverantwortung und damit für die Gesamtzufriedenheit aller an Schule Beteiligten. Durch planvolle Aufgabendelegation wird die Selbstwirksamkeit der Mitarbeiter und ihre Identifikation mit der Schule gestärkt.
4. *Schulklima und Schulkultur*: Das Klima oder die Kultur einer Schule ist eine der wichtigsten Rahmenbedingungen für das Kerngeschäft des Lernens. Ein angenehmes Schulklima bietet emotionale und physische Sicherheit, die Schülerinnen und Schüler brauchen, denn Schule ist nicht nur ein Lernort, sondern ein Lebensraum für Schülerinnen und Schüler.
5. *Zufriedenheit*: Neben der Dimension „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ bezieht sich diese Dimension auch auf Ergebnisse der in der Schule stattfindenden Prozesse. Sie bildet eine Ampelfunktion, da sie Störungen in anderen Feldern aufzeigt. Zufriedenheit liegt deshalb auch „quer“ zu den anderen einzelnen Kriterien und ist immer in Bezug auf sie zu reflektieren.

Das sind Aspekte, die durch dieses Qualitätskonzept erfasst werden, an denen sich Schulen messen können. Diese Qualitätsdimensionen bilden auch den Zielhorizont, auf den sich die „gute gesunde Schule“ hin bewegt, wenn es heißt, mit Gesundheit gute Schule zu machen. Welchen Beitrag kann Gesundheit dazu leisten, dass Schule diesen Auftrag gut erfüllen kann? Wo und wie, bei welchen Dimensionen oder Kriterien kann sie ansetzen, damit eine gute Schule verwirklicht werden kann? Am Beispiel des Programms MindMatters, das die psychische Gesundheit thematisiert, sollen einige dieser Aspekte aufgegriffen werden.

MindMatters – Förderung der psychischen Gesundheit in und mit Schulen

MindMatters, ein Programm zur Förderung der Gesundheit in und mit Sekundarschulen ist ein ursprünglich australisches Programm, das für Deutschland, die deutschsprachigen Verhältnisse, adaptiert worden ist und in Deutschland und in der Schweiz seit 2002 (bis 2006) in einem Modellversuch in z. Zt. 32 Schulen erprobt wird. Es ist ein Programm, das sich speziell der psychischen Gesundheit und ihrer Förderung widmet. Es verbindet den ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz der Gesundheitsfördernden Schule mit einer thematischen Strategie („Förderung der psychischen Gesundheit“) und befindet sich auf dem Weg, sich auf die Qualitätsdimensionen der guten Schule hin auszurichten (Paulus; Franze; Schwertner (2004).

Die Ziele von MindMatters sind deshalb:

1. Förderung psychischer Gesundheit und Prävention psychischer Krankheiten aller Schulmitglieder
2. Mehr Respekt und Toleranz im Unterricht für die Thematik der psychischen Gesundheit zu erreichen
3. Aufbau einer unterstützenden und fürsorglichen Schulkultur
4. Aufbau von Netzwerken und Partnerschaften
5. Verbesserung von Lehre und Lernen und damit Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule



Abbildung 7: Haus der psychisch gesunden Schule

Das Programmpaket besteht aus mehreren Teilen, aus denen sich das Haus der psychischen Gesundheit entwickelt. Die Abbildung 7 gibt einen Überblick in die verschiedenen Bestandteile.

So besteht das Haus der psychisch gesunden Schule aus drei Grundbausteinen, von denen der Grundbaustein „SchoolMatters“ der wesentliche ist. Dort finden sich Handlungsansätze für die Planung und das Management psychischer Gesundheit in Schulen: Was kann die Schule insgesamt tun, was kann die Schulleitung tun, was kann das Kollegium, was können die Eltern und Schüler insgesamt tun, um psychische Gesundheit an ihrer Schule zu fördern? Wie können sie handeln, wie können sie handlungsfähig werden? Wie können sie planen und managen?

„LifeMatters“, eine weitere wichtige Broschüre, beschäftigt sich mit der Prävention von Selbstverletzungen und Suizid. Lehrer, Eltern, Mitschüler und das nicht unterrichtende Personal stehen solchen Phänomenen häufig hilflos gegenüber, wissen nicht, wie sie sich angemessen verhalten können. Die Broschüre gibt hierfür Hinweise, besonders für die Lehrkräfte.

Eine weitere Broschüre, CommunityMatters, beschäftigt sich mit den sozialen und kommunalen Kontexten von Schule, die Auswirkungen in die Schule hinein haben. Wie leben die Kinder, aus welchen Familien stammen sie, wie ist das soziale Umfeld, ist es multikulturell geprägt, welche Lebensstile herrschen vor, gibt es große soziale Unterschiede? All dies wirkt sich auf das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen aus, all das wirkt sich auf die Schule aus, die sich in solch einer Kommune befinden mag. Das Heft CommunityMatters gibt Schulen hierfür Anleitung.

In weiteren fünf Broschüren werden die Schüler direkt angesprochen. Dies sind Materialien für den Unterricht, die mit Schülern bearbeitet werden können. Es geht in einem der Hefte um Freundschaften: Wie finde ich Freunde, wie kann ich Freunde behalten, wie kann ich zur Gruppe zugehören, wie kann ich Zusammengehörigkeitsgefühl gewinnen in der Schulklasse, in einer Gruppe mit anderen? Wie kann ich mit Mobbing und Belästigungen in der Schule umgehen, ist Thema eines anderen Heftes. Wie werde ich fit für den Schulalltag, ist Thema einer anderen Einheit. Hinsehen statt wegschauen, die Dinge beim Namen nennen, das sind andere Momente, die behandelt werden. Es geht auch um den Umgang mit Stress: Wie kann ich konstruktiv mit den Belastungen und Beanspruchungen umgehen? Das sind Fragen, die in einem weiteren Heft behandelt werden. Wie kann ich mit Verlust und Trauer umgehen, dem Schmerz, der verbunden ist damit, dass die Eltern sich haben scheiden lassen, dass ich einen Freund oder eine Freundin verloren habe. Dieser Thematik ist ein weiteres Heft gewidmet. Und schließlich geht es darum, psychische Krankheiten verstehen zu lernen, zu wissen, was sich dahinter verbirgt. Es geht um eine Anti-Stigmatisierung. Es geht darum, verständlicher zu machen, was sich hinter solchen Namen wie Depression, Schizophrenie, manisch-depressives Irrsein verbirgt. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, angemessen mit psychischem Problemverhalten umzugehen. Vorurteile, Ängste und Aggressionen werden in diesem Zusammenhang bearbeitet.

MindMatters – Suizidprävention – ein Beispiel

Im Rahmen der Förderung psychischer Gesundheit in der Schule ist die Suizidprävention ein essentieller Bestandteil, der sich darauf konzentriert, eine unterstützende produktive Lernumwelt zu fördern und einzelnen jungen Menschen in Not zu helfen. Effektive Suizidprävention bemüht sich um die Stärkung der Resilienz (Widerstandsfähigkeit) und um die Stärkung der Verbundenheit mit der Schule und des Selbstwertgefühls (Bründel 2004). An diesem Beispiel soll im Folgenden ein Einblick in die Möglichkeiten gegeben werden, die das Programm MindMatters bietet.

Schulen, die gerade an ihrem Schulprogramm arbeiten, können die Suizidprävention direkt integrieren oder bei der Erarbeitung eines Handlungsplans für Krisensituationen mit bedenken. Alle Aktivitäten zur Suizidprävention müssen mit eventuellen Ländervorgaben übereinstimmen. Nach dem augenblicklichen Kenntnisstand gibt es allerdings aus den Kultusministerien keine verbindlichen Richtlinien, weder für die Suizidprävention noch für das Verhalten nach einer Krisensituation wie einem Suizid. Vom Berufsverband der Schulpsychologen wurden auf Bundes- wie auch auf regionaler Ebene verschiedene Vorschläge zum Umgang mit Krisensituationen in Schulen erarbeitet¹. Auch aus der Schweiz liegen umfangreiche Richtlinien und Interventionsleitfäden vor, die zu dem Ansatz von MindMatters eine große Nähe zeigen².

Die MindMatters-Unterrichtsmaterialien unterstützen Schulen in ihrem präventiven Handeln. Durch die Behandlung von Themen wie Mobbing, Verlust und Trauer, psychische Krankheiten und Stärkung der Widerstandsfähigkeit (Resilienz) wird deutlich, wie die Verbundenheit zur Schule, die individuellen Fähigkeiten bei der Bewältigung von belastenden, schwierigen Situationen und das hilfeschuchende Verhalten gefördert und kooperativ erarbeitet werden können.

Das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule bietet den Rahmen für die Aufnahme der Suizidprävention ins Schulprogramm. Dieses Modell erlaubt es Schulen, die Suizidprävention nach einem ganzheitlichen Ansatz in ihren Schulalltag zu integrieren. Eine Gesundheitsfördernde Schule beschäftigt sich zwar mit den Risikofaktoren von Suizid, stärkt aber vorrangig die Widerstandsfähigkeit (Resilienz), ohne dabei das Thema Suizid bewusst in den Mittelpunkt zu rücken. Im Bedarfsfall wird das Thema Suizid jedoch offen und respektvoll behandelt.

¹ <http://www.lbsp.de/themen/krisenintervention.htm>

² vgl. z. B. folgende drei Homepages:

a) http://www.ow.ch/regierung_verwaltung/departemente/sgd/pdf/pdf_sozialamt/Leitfaden.pdf (15.01.'04)

b) <http://www.ulrich-schmidl.de/krise01.htm> (15.01.'04)

c) <http://www.erz.be.ch/erziehungsberatung/d/regio/Bern/Downloads/Intervention.pdf> (15.01.'04)

MindMatters basiert auf dem Konzept der Gesundheitsfördernden Schule und integriert die drei der vier zuvor genannten Handlungsfelder: Curriculum, Schulkultur und Partnerschaften.

- ◆ Curriculum – offizieller und heimlicher Lehrplan: was unterrichtet wird und wie unterrichtet wird.
- ◆ Schulkultur und -umwelt – Vereinbarungen und Methoden, die den Aufbau einer sicheren, fürsorglichen und unterstützenden Schulumwelt fördern.
- ◆ Partnerschaften und Dienste – die Einbeziehung von Familien, Beratungs- und Gesundheitseinrichtungen und des weiteren Schulumfelds zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden.

Häufig wird von Schulen, die sich als Ort der Gesundheitsförderung sehen, nur der Bereich des Curriculums bedacht. Der Einfluss von Schulkultur und Schulumwelt bleibt ausgeblendet. Ebenso werden die Kraft und das Potential, die aus Partnerschaften mit Eltern und der Gemeinde gewonnen werden können, nicht bedacht. Jedes Engagement einer Schule in einem der drei Bereiche ist positiv und begrüßenswert. Die effektiven Veränderungen in einer Schule ergeben sich jedoch aus der Einbeziehung der drei Bereiche.

Das Rahmenkonzept der Gesundheitsfördernden Schule legt einen aktiven, mehrdimensionalen, primärpräventiven Ansatz statt eines reaktiven nahe. Im Kern ist ein solcher Ansatz lebensbejahend. Das Konzept regt dazu an, dass:

- ◆ Schulen ihre weitere Umgebung, in der die jungen Menschen leben und lernen, beachten und einbeziehen.
- ◆ Schulen die Verbindung zwischen Curriculum und Gesundheits- bzw. Unterstützungsangeboten überprüfen und verändern.
- ◆ Schulen auch die Beziehung zwischen interner Unterstützung und allgemein verbindlichen Regeln des Umgangs miteinander prüfen und verändern.
- ◆ Schulen die Wichtigkeit zuverlässiger und beständiger Partnerschaften mit den Eltern, verschiedenen Gemeindegruppen, Beratungs- und Gesundheitsdiensten erkennen und auf diesem Gebiet aktiv werden.

Eine Gesundheitsfördernde Schule bietet für alle Schulmitglieder eine sichere fürsorgliche Lernumwelt, die die Förderung von gegenseitigem Respekt und Würde durch ganzheitliche Programme aktiv anstrebt, die Mobbing, Rassismus und Vorurteile gegenüber Homosexualität in der Schule reduzieren.

Schulen, die ein Schulprogramm oder schulische Vereinbarungen zur ganzheitlichen Förderung der psychischen Gesundheit entwickelt oder ihr bestehendes Schulprogramm erweitert haben, können ihren Ansatz zur Suizidprävention daher auch auf eine breitere Basis stellen und in Krisensituationen wesentlich effektiver agieren. Ein solches Programm sollte auf aktuellem Wissen basieren, die beson-

deren Gegebenheiten der Schule und ihrer Schulmitglieder berücksichtigen und die Aspekte Krisenmanagement und Prävention von Jugendsuizid enthalten. Ein Schulprogramm kann auch helfen, die Angebote externer Organisationen zur Suizidprävention besser einschätzen zu können.

Für Suizidprävention sollte im Schulprogramm ein eigenes Kapitel oder ein eigener Abschnitt entwickelt werden. Dabei sind zwei Aspekte von zentraler Bedeutung:

- ◆ die aktive Beteiligung von Kollegium, Schüler/innenvertretung, Eltern und weiterer Schulmitglieder an der Entwicklung oder Überarbeitung und
- ◆ ein kurzer verständlicher, übersichtlicher Text.

Ein solches Programm oder eine solche Vereinbarung kann z. B. zu Krisensituationsvereinbarungen, Drogenpräventionsvereinbarungen und anderen Vereinbarungen wie zum freundschaftlichen Verhalten hinzugefügt werden.

Ein Schulprogramm oder eine schulische Vereinbarung zur Suizidprävention könnte folgende Punkte umfassen:

Ziele zur Bereitstellung und Förderung:

- ◆ einer sicheren und unterstützenden Schulkultur (physische, soziale und emotionale Sicherheit werden berücksichtigt)
- ◆ von sicheren, angemessenen und die psychische Gesundheit fördernden Lehrplaninhalten
- ◆ interner Unterstützungsangebote für alle Schulmitglieder

Pläne, Strukturen und Methoden für Krisensituationen und Nachsorge enthalten:

- ◆ klare und präzise Angaben, die den Minimalstandard und das konkrete Vorgehen verdeutlichen
- ◆ Angaben zur Weitergabe von Informationen innerhalb der Schule

Fort- und Weiterbildung:

- ◆ Pläne, die gewährleisten, dass alle Lehrkräfte ein Einführungstraining zum Thema Jugendsuizid erhalten
- ◆ Beschreibung der Einbeziehung von interessierten Eltern, Gesundheitseinrichtungen, Beratungsstellen, und Gemeindegliedern
- ◆ Nennung von Lehrkräften und Beratungslehrkräften, die erweiterte Fortbildungen wahrnehmen, z. B. über Risikoeinschätzung und Reaktionen auf Krisensituationen

Unterstützung für Schülerinnen und Schüler:

- ◆ Schulinterne Beratungsangebote
 - ◆ Unterricht zur Förderung der psychischen Gesundheit für alle Schülerinnen und Schüler
 - ◆ Angestrebte Veränderungen im organisatorischen Ablauf des Schulalltags (vgl. Pastoral Care S. 21) durch Trennung von Organisatorischem und Fachlichem.
 - ◆ Zusätzliche Unterstützung in Krisensituationen
 - ◆ (Früh-)Erkennungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen bzw. Risikoschülerinnen und -schülern
-

Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern:

- ◆ Ständige Unterstützung in und nach einer Krisensituation
 - ◆ Beratungsangebote außerhalb der Schule
 - ◆ Unterstützung durch Eltern und weitere Experten
-

Einbeziehung von Eltern:

- ◆ die Art und Weise, wie Eltern einbezogen, beteiligt, konsultiert und unterstützt werden sollen und wie auf elterliche Sorgen reagiert werden soll
-

Kontakte zur Weitervermittlung von Schülerinnen und Schülern:

- ◆ Beziehungen, die die Schule zu externen Organisationen hat
- ◆ Detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise bei Weitervermittlungen, einschließlich der Nachsorge
- ◆ Vorhandene Protokolle zur Weitervermittlung an die genannten Organisationen und die weitere Rolle der Schule während der Behandlung
- ◆ Regelmäßig aktualisierte Liste von Kontakt-, Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten

MindMatters ist aus dem Setting-Konzept der Gesundheitsfördernden Schule entstanden, ist aber einen entscheidenden Schritt weitergegangen: Das Programm hat eine thematische Strategie, die perspektivisch mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule verbunden ist. MindMatters ist demnach ein Programm, das sich auf dem Weg befindet, mit psychischer Gesundheit gute Schule zu machen. Es wird stärker in dieser Richtung weiter entwickelt werden, damit es anschlussfähig wird an Anshub.de, („Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland“), das national innovativste Konzept schulischer Gesundheitsförderung. Es verkörpert den Ansatz der guten gesunden Schule.

Anschub.de – Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung

Anschub.de ist ein Modellversuch, der durch die Bertelsmann-Stiftung initiiert worden ist und von 2002 bis 2007 in der Bundesrepublik in verschiedenen Bundesländern läuft. Ihm zugrunde liegt das Konzept der guten gesunden Schule. „Die gute gesunde Schule ist eine Schule, die bei der Verwirklichung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages gezielt gesundheitswissenschaftlich fundierte Interventionen durchführt. Ziel ist die nachhaltig wirksame Steigerung der Schulqualität im Rahmen von Schulentwicklung“ (Paulus 2003a:93-114).

Anschub.de ist eine Allianz bundesweit tätiger Akteure im Bereich schulischer Gesundheitsförderung. Zur Zeit sind über 40 Mitgliedsorganisationen in dieser Allianz miteinander verbunden. Es ist der erstmalige Versuch, die sogenannten „Player“ der schulischen Gesundheitsförderung zusammenzubringen und gemeinsam eine Position zu beziehen, sie gemeinsam zu einem Gespräch zu bringen, Ressourcen zu bündeln, Synergien zu erzeugen und Qualität anzuheben, damit schulische Gesundheitsförderung wirksam den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag unterstützen kann. Im Schuljahr 2004/2005 ist der Versuch gestartet, in Berlin, in Bayern und in Mecklenburg-Vorpommern. Andere Bundesländer werden folgen.

Die gute gesunde Schule durch psychische Gesundheit

Psychische Gesundheit spielt einen zentralen Part in der Frage, wie eine gute Schule gestaltet werden kann. Denn ohne psychische Gesundheit gibt es keine Gesundheit und ohne Gesundheit gibt es keine Bildung. Ohne Bildung gibt es keine gute Schule. All dies muss zusammen gesehen werden. Gesundheit muss sich in den Dienst der Schule stellen und die psychische Gesundheit insbesondere; geht es in der Schule doch vielfach genau um das, was psychische Gesundheit im Kern ausmacht: Besser mit den Herausforderungen der Wirklichkeit sich auseinander setzen zu können und zugleich sich selbst ins Spiel zu bringen, die eigene Person zu entfalten und zu entwickeln, sich selbst zu erhalten und sich selbst zu gestalten. Das ist es, was psychische Gesundheit ausmacht und das ist es, was psychische Gesundheit zur Schule, zu einer guten Schule beitragen kann.

Literatur

- Barkholz, U.; Gabriel, R.; Jahn, H.; Paulus, P. (2001): Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit. Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen. Norderstedt: BoD.
- Bertelsmann-Stiftung; Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2000): Erfolgreich durch Gesundheitsmanagement. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Blanz, B.; Seemann, U.; Schönejahn, A.; Fricke, R. (1999): Psychische Gesundheit im Schuleintrittsalter. *Das Gesundheitswesen* 61. S. 544-547
- Bründel, H. (2004): Jugendsuizidalität und Salutogenese. Hilfe und Unterstützung für suizidgefährdete Jugendliche. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1998): Gesundheit von Kinder – Epidemiologische Grundlagen. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2002): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Köln: BZgA.
- Eichendorff, F. v. (1970): Autobiographisches. Werke Band 1. München: Winkler.
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit. Weinheim: Juventa.
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Weinheim: Beltz.
- Gordon, Th. (1995): Lehrer-Schüler-Konflikte: Wie man Konflikte in der Schule löst (9.Aufl.) (1. Aufl. 1977). München: Heyne.
- Hillert, A.; Schmitz, A. (Hrsg.) (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen – Folgen – Lösungen. Stuttgart: Schattauer.
- Hurrelmann, K. (1994): Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K.; Klocke, A.; Melzer, W.; Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2003): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrage der Weltgesundheitsorganisation. Weinheim: Juventa.
- Junge, J.; Neumer, S.; Manz, R.; Margraf, J. (2002): Gesundheit und Optimismus GO. Trainingsprogramm für Jugendliche. Weinheim: Beltz PVU.
- Krause, C.; Wiesmann, U.; Stückle, C.; Widmer, C. (2000/2001): Selbstwert stärken – Gesundheit fördern. Unterrichtsvorschläge für das 1. und 2. Schuljahr und für das 3. und 4. Schuljahr. Donauwörth: Auer.
- Kretschmann, R. (Hrsg.) (2000): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer – ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz.
- Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (Hrsg.) (2000): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Resilienz und Risiko. München: Rhenhardt.
- Paulus, P.; Barkholz, U. (1998): Gesundheitsfördernde Schulen. Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.
- Paulus, P. (1994): Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit. Göttingen: Hogrefe.
- Paulus, P. (2003a): Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur „guten gesunden Schule“. In: Aregger, K.; Lattmann, U. (Hrsg.): Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven. Luzern: Sauerländer. S. 93-114.
- Paulus, P. (2003b): Die gesundheitsfördernde Schule in Europa – eine Investition in Bildung, Gesundheit und Demokratie. In: Hilligus, A. H.; Rinkens, H.-D.; Friedrich, C. (Hrsg.): Europa in Schule und Lehrerbildung. Entwicklungen – Beispiele – Perspektiven. S.163-185.
- Paulus, P. (2004): Die gute gesunde Schule. Mit Gesundheit gute Schule machen. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, Heft 2. S. 137-143.
- Paulus, P.; Franze, M.; Schwertner, K. (Hrsg.) (2004): MindMatters. Förderung der psychischen Gesundheit in und mit Schulen. Lüneburg: Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften.
- Paulus, P. (2002): Gesundheitsförderung im Setting Schule. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 45. S. 970-975.
- Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petersen, A. C. (2000): Adolescents in the 21st century: Preparing for an uncertain future. In: Crockett, L. J.; Silbereisen, R. K. (Eds.): *Negotiating adolescence in times of social change*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 294-298.

- Promotionsstelle des Bundesamtes für Gesundheitswesen (Hrsg.) (1994): DSWD-Handbuch. Bern: BAG.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Stern, C.; Mahlmann, J.; Vaccaro, E. (Hrsg.) (2003): Vergleich als Chance. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Grundlagen (2. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Stewart Burgher, M., Barnekow-Rasmussen, V.; Rivett, D. (1999): The European Network of Health Promoting Schools. The alliance of education and health. Copenhagen: World Health Organization.
- Vuille, J. C.; Carjaval, M. I.; Casaulta, F.; Schenkel, M. (2004): Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen und was die Menschen davon spüren. Zürich: Rüegger.
- Weare, K. (2004): The promotion of mental health of children and young people. (http://europa.eu.int/comm/health/ph_determinants/life_style/mental/).



**Prof. Dr.
Wolfgang Böttcher**
Westfälische Wilhelms-
Universität Münster

Die Schule und ihre Zukunft¹

Wolfgang Böttcher

Ich habe die Aufgabe, über die Zukunft zu reden. Ich darf also ein wenig darüber spekulieren, wie sich die Schule entwickeln wird. Bevor ich das tue, werde ich jedoch knapp einige Kritikpunkte an der realen Schule benennen. Nur vor diesem Hintergrund wird deutlich, was alles getan werden muss – und was passieren kann. Im zweiten Abschnitt werde ich dann ein erstes Zukunftsszenario entwerfen, das allerdings leider eher negativ ausfällt. Ich formuliere Befürchtungen, um dann aber ein optimistisches

Gegenmodell vorzustellen. Es wäre schön, würde sich die Schule in diese positive Richtung entwickeln. Was wir dazu beitragen können, versuche ich im letzten Abschnitt zu skizzieren.

Status quo: Schulkritik

Die Unzufriedenheit mit der Schule hat Tradition. Forderungen nach Reformen begleiten den Prozess ihrer Institutionalisierung. Klagen darüber, dass Schulabsolventen nicht das gelernt hätten, was sie hätten lernen sollen, dass das Niveau der Leistungen der Schüler gesunken oder Verhaltensziele nicht erreicht seien, wurden „zu allen Zeiten“ vorgebracht. Solche Gefühlslage ist also keinesfalls originell. Aber harte empirische Befunde rechtfertigen die schlechte Stimmung.

Fundierte Kritik

Datenbasierte Kritik hat allerdings offenbar wenig am Selbstbewusstsein der deutschen Schulpolitik gekratzt.

Hierarchie der Schulformen: Zum Beispiel ist der Nachweis erheblicher negativer Effekte der Gliederung des Schulsystems bis heute nahezu konsequenzenlos geblieben. Ein Report einer OECD-Expertengruppe, die die Gliedrigkeit heftig kritisierte, wurde bereits Anfang der 70er Jahre unter einer Überschrift veröffentlicht, die klarer nicht sein konnte: „Bildungswesen: Mangelhaft“ (vgl. Lührig 1973). Die westdeutschen Bundesländer hatten sich souverän über eine Direktive der Alliierten hinweggesetzt, welche die Abschaffung des hierarchisch gegliederten und hochselektiven deutschen Schulsystems vorsah. Die Restauration dieses Schulsystems, so

¹ Dieser Text behält den Vortragsstil bei, auch wenn der Text nicht im Detail, sondern nur in den Leitlinien mit dem Vortrag übereinstimmt.

stellt der besagte OECD-Report fest, zementiere eine ständische gesellschaftliche Ordnung, die soziale Mobilität faktisch verhindere: Arbeiterkinder verließen die 8-jährige Volksschule als zukünftige Arbeiter und Professorenkinder absolvierten das 13-jährige Gymnasium als zukünftige Jura- oder Medizinstudenten. Der Selektionszwang ist ein Problem für Schülerinnen und Schüler und für Lehrkräfte. Breit ist belegt, dass die Prognose über die zukünftigen Bildungschancen von 10-jährigen Kindern nicht fundiert abgegeben werden kann – erst recht nicht von Grundschullehrerinnen, die hier allenfalls aus dem Bauch entscheiden können.

Statistiken: Harte Daten belegten die fehlende Fähigkeit der deutschen Schule, Aufwärtsmobilität zu gewährleisten, also eine berechtigte Chance auf Aufstieg innerhalb der schulischen Hierarchie zu sichern. Abwärts hingegen geht es oft: ein Aufstieg auf 10 Abstiege nennt man „Durchlässigkeit“. Auch andere Zahlen hätten aufregen können: Dass zum Beispiel das öffentlich hoch subventionierte Schulwesen jährlich fast 10 % der Schüler ohne Abschluss entlässt, die Bundesländer höchst unterschiedliche Abiturientenquoten produzieren oder die Wahrscheinlichkeiten einer Studienaufnahme herkunftsspezifisch extrem ungleich verteilt sind.

Zensuren als legitimierte Unfairness: Von der empirischen Schulforschung ist auch klar die Fragwürdigkeit der Zensurengebung belegt (vgl. Ingenkamp 1995, Lüders 2001, Klieme 2003). Zensuren sagen fast nichts über die tatsächlichen Leistungen eines Schülers. Für gleiche Leistung kann Max eine 5 bekommen und Simone eine 2. Im Extremfall sind beide Schüler einer Klasse; aber dass ihnen dieses Schicksal als Schüler von Parallelklassen widerfährt, ist systematisch häufiger möglich. Zensuren sind im höchsten Maße ungerecht. Doch gleichzeitig entscheiden sie über Wohl und Wehe. Welche Bedeutung Zensuren für das Selbstwertgefühl und die Bildungsentwicklung haben, muss ich niemandem erzählen.

„Hängenbleiben“: Ein Effekt von zu vielen schlechten Bewertungen ist das Sitzenbleiben. Man kann auch sagen: Das Stehlen eines Lebensjahres aufgrund unsicherer Beweislage. Sehr sicher ist: Hängenbleiben ist pädagogisch nicht förderlich. Auch hier gibt es Belege.

„Totale Organisation“: Wir wissen von der real existierenden Schule auch, dass sie wie eine totale Organisation funktioniert. Schüler werden nicht als Tätige an einem Arbeitsplatz gesehen, ein Arbeitsplatz, der systematisch arbeitsmedizinisch untersucht oder etwa durch gewerkschaftliche Lobbyarbeit verbessert wird. Schülerinnen und Schüler gelten als „Insassen“, weitgehend entrechtet, bei der Schulgestaltung sind sie nicht beteiligt, Bewertung der Lehrkräfte durch Schülerinnen und Schüler ist für die meisten Schulen tabu.

Schonraum – persönliche Autonomie: Für Lehrkräfte hingegen ist die Schule in einer Hinsicht ein Schonraum: Tür zu bei der Arbeit! Kaum jemand hat nun noch die Möglichkeit einzugreifen. Viele Kolleginnen und Kollegen wissen – oder ahnen doch – was hinter vielen Zimmertüren geschieht. Aber Zugriff ist nur in wirklichen Ausnahmesituationen möglich – es muss schon fast strafrechtlich relevant sein, bevor eingegriffen wird. Die Arbeit der Lehrkräfte entzieht sich einem Controlling: Es gibt in Deutschland (offiziell) keine schlechten Lehrkräfte.

Isolation: Allerdings hat die verschlossene Tür für die Lehrkräfte und ihre Arbeit erhebliche negative Effekte. Lehrkräfte erleben kein professionelles Feedback, sie sind einsam in ihrer Arbeit. Sie können kaum unterscheiden zwischen Problemen, die mit ihnen selbst zu tun haben und solchen, die mit der Situation zu tun haben, in der sie stecken.

Kranke Lehrkräfte: Auch deshalb ist es kein Wunder, dass Lehrkräfte sich unsicher fühlen, am Beruf leiden und krank werden. Die Daten zur Lehrergesundheit sind dramatisch – aber Personalentwicklung oder eine auf die spezifischen Anforderungen zugeschnittene Personalrekrutierung existieren nicht.

Unglückliche Kinder: Dass die Schule auch viele Kinder unglücklich macht, sie „verstört“, sie belastet, dürfte ein unstrittiger Befund der Forschung sein. Wir finanzieren eine Einrichtung mit 50 Mrd. Euro im Jahr und kümmern uns nicht um ihre krank machenden Auswirkungen auf die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Endlose Ansprüche: Stattdessen tut man so, als könne die Schule alles Mögliche erreichen. Sie gilt geradezu als „Heiler“ fast aller gesellschaftlichen Problemlagen. Die Liste der Zumutungen ist endlos. Mündigkeit als Bildungsziel², Toleranz und Umweltbewusstsein, Friedfertigkeit und Kritikfähigkeit. Nicht nur der Bildungsauftrag wurde ausgedehnt, es kam zur Erweiterung und schließlich zur Überdehnung des Erziehungsauftrages. Aber natürlich kann die Schule solche Aufgaben nicht gegen ihre eigene Struktur erfüllen, gegen ihre zentrale Funktion der Selektion und gegen die gesellschaftlichen Entwicklungen erfolgreich sein, die in die entgegengesetzte Richtung gehen.

Leistungsprobleme im Kerngeschäft: Die international vergleichenden Leistungsstudien haben die Datenlage ergänzt und wesentliche Probleme benannt. So berichteten Lehmann u. a. über eine international vergleichende Untersuchung zum Leseverständnis und zu Lesegewohnheiten ohne große öffentliche Resonanz das Folgende: „Innerhalb der OECD-Gruppe (...) nimmt Ostdeutschland unter den 19 berücksichtigten Systemen nur den achten und Westdeutschland sogar nur den zwölften Rang ein“ (Lehmann u. a. 1995:218). Dabei ergäbe sich, so der weitere Kommentar, ein zusätzliches Problem, wenn man die unverhältnismäßig hohe Leistungsstreuung betrachte. Erst die TIMS-Studie, die ein dürftiges bis mittelmäßiges Leistungsniveau von Schülern in Mathematik und naturwissenschaftlichen Schulfächern ermittelte (vgl. Baumert; Bos; Lehmann 2000a, 2000b), fand öffentliche Beachtung.

Setzt man den zeitlichen Aufwand für Unterricht und das Nichtwissen bei Schülern in Relation, so ergibt sich „fürwahr ein Skandal“, eine „in den Ergebnissen sich manifestierende strukturelle Irrationalität des schulischen Betriebes“ wird deutlich (Heinrich 1998:49).

Auch in der IEA-Studie zur Politischen Bildung (Torney-Purta u. a. 2001), die sowohl Wissen als auch Partizipationsbereitschaft von 14-jährigen in 28 Ländern untersucht, kommen die deutschen Schüler nicht über einen Platz im Mittelfeld hi-

² ... obwohl klar ist, dass der Pädagoge auf Mündigkeit keinen Zugriff hat.

naus. Die öffentlichen Bekundungen zur Reformnotwendigkeit des Bildungswesens „nach PISA“ sprengten nunmehr jeden Rahmen³. Dabei hätte doch eigentlich der Befund mittelmäßiger Leistung erwartet werden können, und der Beleg der hohen sozialen Selektivität konnte niemanden überraschen, der die grundlegenden Analysen der Bildungssoziologie auch nur entfernt zur Kenntnis genommen hat⁴.

Den „Erfolg“ der Schule kann man so zusammenfassen:

Zu Beginn ihrer Analyse der volkswirtschaftlichen Effekte der Schule konstatieren Block und Klemm: „Alle sind unzufrieden“ (1997). Aber es handelt sich um mehr als nur als ein Gefühl:

Das *Leistungsniveau* in den Kernfächern ist unzufriedenstellend. Besonders gravierend ist der Befund, dass 25 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler eine Risikogruppe bilden. Sie können nicht oder gerade auf Grundschulniveau rechnen und lesen. Damit sind sie von Lebenschancen abgeschnitten.

Schlüsselqualifikationen sind eine Black Box. Es ist überhaupt nicht klar, was Schulen zur Entwicklung nichtfachlicher Kompetenzen beitragen. Vermutlich wenig, interessieren doch diese Fähigkeiten in der Ausbildung der Lehrkräfte weitgehend nicht.

Kaum ein Lehrer steht seinen Beruf durch. *Frühpensionierungen* stehen am Ende der beruflichen Normalbiographie von Lehrern.

Die deutsche Schule kann keinen Beitrag zur Reduktion herkunftsbedingter *Ungleichheit* leisten. Wir sind Weltmeister bei der Verkoppelung von Herkunft und Schulerfolg.

Spekulationen über Zukunft

Aus den Befunden wird der Wandlungsbedarf deutlich. Aber in welche Richtung entwickelt sich die Zukunft? Ich beginne mit einem Negativ-Szenario.

Negativ-Szenario

Ich bin fast geneigt, die folgende Skizze als Realszenario zu bezeichnen, denn ich extrapoliere aus dem, was sich heute beobachten lässt⁵.

³ Ein hervorragendes Beispiel hierfür ist der Sammelband von Fahrholz, Gabriel und Müller, in dem mehr als vierzig Autorinnen und Autoren sich von der Seele schreiben durften, was sie schon immer zum Thema Bildung sagen wollten, und dabei in der Regel einen Bezug zu empirischen Befunden von PISA vermieden: trotz des Titels: „Nach dem Pisa-Schock“ (2002). Zur Kritik an der PISA-Rezeption vgl. auch Ingenkamp (2002).

⁴ Wobei man feststellen muss, dass die Bildungssoziologie ihre mahnende Rolle, die sie in den 70er Jahren innehatte, aufgegeben hat. Aber wer wollte es den Protagonisten verdenken, reagierte doch die Öffentlichkeit auf die stete Wiederholung des Befundes der sozialen Selektivität äußerst gelangweilt.

⁵ Das Antiterrorgesetz bezeichnet so etwas als „tatsachengestützte Gefahrenprognose“.

- ◆ Wir verzeichnen heute einen bildungspolitischen Aktionismus, der sich rhetorisch an die internationale Debatte anzukoppeln scheint. Begriffe wie Qualität, Bildungsstandards oder Evaluation erwecken die Suggestion, wir seien auf dem Weg zum Niveau der Sieger im PISA-Test.
- ◆ Freilich fehlt, was in den meisten erfolgreichen Ländern den Reformen voranging: Wir verfügen über keine Visionen und Leitbilder für unsere Schule. Der Antagonismus zwischen Selektion und Chancenausgleich ist bei uns nicht debattiert.
- ◆ Die Politik schafft verschiedene bildungspolitische Baustellen. Aber es handelt sich um „leere“ Maßnahmen. Erfolgversprechende Maßnahmen orientieren sich an einer Vision und sie definieren klare Ziele und das Controlling der Zielerreichung. Nehmen sie die 4 Mrd. Euro für den Ausbau von Ganztagschulen: Gibt es Benchmarks, an denen wir ablesen können, ob die Investitionen erfolgreich waren oder nicht? Oder schauen wir auf die Bildungsstandards, welche die Debatte heute beherrschen (vgl. zum Folgenden u. a. Böttcher 2003, 2003a):
- ◆ Bildungsstandards folgen weder einer neuen Vision noch sind sie zielorientiert. Freilich folgen sie offensichtlich einer unausgesprochene Selektionsphilosophie. Warum sonst werden sie schulformspezifisch formuliert?
- ◆ Sie sind als Regelstandards angelegt⁶: Nicht alle Schülerinnen und Schüler sollen offenbar die Standards erreichen. Hier liegt die pädagogisch bedenkliche Einstellung zugrunde, nicht alle könnten erreichen, was Standards formulieren. Ein Beleg für die „Glockenkurvenmentalität“ der deutschen Pädagogik, die eine „Normalverteilung“ von Leistungen unterstellt und diese durch Standards bestätigt sehen will.
- ◆ Die in kurzer Zeit erarbeiteten Bildungsstandards sind „schwach“: Sie sind vage und unklar, sie können völlig frei interpretiert, missverstanden oder insgesamt ignoriert werden (vgl. Gandal; Vranek 2001:3). „Starke“ Standards hingegen vermeiden Jargon, wie er in Erwartungen wie die „Freude am Lesen entwickeln“ oder „wortgetreu, schlussfolgernd und kritisch lesen können“ zum Ausdruck kommt. Was heißt „Freude“, was meint „kritisch“ und auf welche Texte beziehen sich diese Vorstellungen, auf Shakespeare-Sonette oder auf ein Kochbuch von Alfred Biolek? Schwache Standards geben den Lehrkräften wenig Hilfe für die Gestaltung eines besseren Unterrichts. Ihre Unklarheit führt in der schulischen Praxis zwangsläufig zu einem ungleichen Unterrichtsangebot und ungleichen Lernergebnissen. Die Effekte „schwacher“ Standards sind außerdem, dass Lehrkräfte Materialien „nach Lust und Laune“ verwenden⁷ oder sich, so vorhanden, in ihrem Unterricht an Tests und reinem Prüfungsstoff orientieren. Schwache Standards also führen von dem von einigen Gegnern von Standards befürchteten „teaching to the test“⁸.

⁶ ... und nicht als „Standards für alle“. Ich komme darauf zurück.

⁷ Unklare und breit interpretierbare Standards können somit nicht garantieren, dass alle Kinder mit einem Curriculum anspruchsvoller Inhalte lernen.

⁸ Das ist insbesondere eine Gefahr in den Ländern, in denen es so etwas wie eine „Testindustrie“ gibt, die durch ihre Produkte determiniert, was gelernt wird.

- ◆ Schwache Standards werden in Zukunft eine Krankheit erzeugen, die wir aus den USA kennen: „Testeritis“⁹. Weil nicht klar ist, was erreicht werden soll, wird in Zukunft die Testindustrie das Sagen haben. Nicht Standards bestimmen dann, was gelernt werden muss, sondern Tests. Und Tests werden zum dominanten Instrument der Qualitätsbeurteilung der Schule.
- ◆ Hiermit verbunden ist eine amputierte Evaluation. Wer viel Geld (und andere Ressourcen) für Tests ausgibt, hat keine Ressourcen mehr für eine Evaluation der Schule, die sich auf alle Dimensionen bezieht: auf die subjektiven Ansichten der Schüler und Lehrer, auf Bildungsprozesse, auf die Analyse von Ressourcen und vieles mehr – keine Qualität, nur Testergebnisse!
- ◆ Man will in Deutschland dem neuen Paradigma der Outputsteuerung folgen und glaubt, dies ohne Investitionen bewerkstelligen zu können: Ein Wandel von gigantischem Ausmaß, ein Paradigmenwechsel ohne Ressourcen? Und wer trägt die Schuld, wenn das nicht gelingt?

...die Effekte...

...dieser Art der Politik im Jahre 2015 werden sein:

- ◆ Kein Ausgleich der Benachteiligung: Kinder aus bildungsfernen Schichten werden auch weiterhin durch Pädagogik keine Chance erhalten. Schule hilft ihnen nicht.
- ◆ Bessere Testergebnisse – keine echten Effekte: Es ist durchaus wahrscheinlich, dass die zukünftigen PISA- Ergebnisse besser ausfallen werden. Aber das ist ein typischer Effekt der Einführung von Tests. Aus US-amerikanischen Erfahrungen wissen wir, dass dieser Effekt vorübergehender Natur ist.
- ◆ Reduktion auf kognitive „Ausschnitte“: Meine Prognose ist, dass wir auf unintelligente Verfahren der schulischen Ergebnissicherung setzen werden. Selbstverständlich ist die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten die Kernaufgabe der Schule. Aber ich befürchte nicht nur, dass andere Dimensionen der menschlichen Entwicklung unterbelichtet werden, ich befürchte, dass nur noch bestimmte Aspekte der Kognition getestet werden.
- ◆ Mehr Selektion: Alles deutet darauf hin, dass die Selektionsfunktion der Schule gestärkt wird. Die durch empirische Forschung nicht gestützte implizite „deutsche“ These lautet: Leistungsverbesserung gelingt durch Selektion. Empirisch gut belegt ist freilich, dass Förderung die Leistung steigert. Wer Standards ohne Konzepte für die Förderung der Schülerinnen und Schüler, die in Gefahr sind, die Standards nicht zu erreichen, einführt, erzeugt Auslesedruck.
- ◆ Stress für Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte: Tests, die scheinbar objektiv Leistung messen, werden alle schulischen Akteure unter Druck setzen. Es gilt, sich im Test zu bewähren. Alles andere wird sekundär: Schule als Vorbereitung für ein testbasiertes Leben!

⁹ „Testimonia“ heißt dort dieses Phänomen.

- ◆ Verstärkte öffentliche Kritik an Lehrkräften: Wenn die Politik so tut, als habe sie alles getan, und wenn dann doch alles schief läuft, wenn Politik sich dermaßen immunisiert: Wer ist dann unfähig? Die Öffentlichkeit sucht sich die leichtesten Opfer. Und das werden die Lehrkräfte sein.

Was sein könnte...

Grundlage meines positiven Szenarios bildet das Wissen um den Wandel von großen Organisationen: Change Management. Zweitens helfen empirische Hinweise aus den Ländern, die jahrzehntelange Erfahrungen mit durchgeführten und nicht nur rhetorischen Reformen haben.

- ◆ Vision: Alle können lernen. Ein erfolgreiches Change-Management beginnt mit einer Vision. Eine pädagogisch optimistische Vision brachte der verstorbene AFT-Präsident Al Shanker auf eine knappe Formel: „All can learn“. Wer immer dieses Credo ex ante anzweifelt, muss sich fragen lassen: Wozu Pädagogik? Die Idee der „Gesunden Schule“ könnte auch als Vision dienlich sein. Denn in dieser gesunden Schulen wird man davon ausgehen, dass alle lernfähig sind.
- ◆ Starke Bildungsstandards: klar – knapp – anspruchsvoll – verbindlich. Starke Standards bilden die Grundlage dafür, dass Schulen effektiv – also auf Ziele ausgerichtet – und effizient – also mit pfleglichem Mitteleinsatz – arbeiten. Erst sie ermöglichen, dass empirische Forschung analysieren kann, ob, wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht, Schule und pädagogische Aktivitäten erwünschte Effekte hatten. Erst sie lassen die Unterscheidung zwischen Erfolg und Misserfolg zu¹⁰. Standards vermitteln im Idealfall Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und Erziehungsberechtigten eine klare Vorstellung davon, was Schüler (in jedem Jahr) lernen sollen. Mit Klarheit, dem ersten Qualitätsmerkmal starker Standards, ist gemeint, dass sie genügend detailliert und präzise sind, damit Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte wissen, was gelernt werden soll. Und Standards müssen knapp sein, damit sie die Schule nicht ersticken (vgl. Böttcher 2003).
- ◆ Pädagogik vom Kopf auf die Füße: In der deutschen Debatte wurde bisher übersehen, dass Bildungsstandards den pädagogischen Prozess „umkehren“ und insofern „revolutionär“ sind. Standards erfordern die Evaluation der Lehrertätigkeit und die Bereitschaft, Unterrichtskonzepte neu zu planen, wenn Standards nicht erreicht werden. Kate Jametz erläutert diesen Ansatz (vgl. 2001)¹¹. Traditioneller Unterricht orientiert sich demnach an folgendem Schema: Nach der Auswahl eines Themas aus dem Lehrplan (aus Schulbüchern oder anderen Materialien; z. B. Mittelwerte) entscheidet sich die Lehrkraft für die Auswahl bestimmter Lehrmethoden. Nach einer Anzahl von Unterrichtsstunden entwirft

¹⁰ Diese Perspektive, eine Schulreform auf Basis von Effektivität, Effizienz, Evidenz und Erfolgsorientierung, habe ich als das „ökonomische Programm der Bildungsreform“ (die „vier E“ der Reform) ausgeführt in Böttcher 2002.

¹¹ An dieser Stelle kann ich nur das Prinzip darstellen und nicht in die Einzelheiten gehen.

er einen Test bzw. eine Klausur. Nach der Durchführung der „Klassenarbeit“ erfolgt eine Korrektur mit Benotung. Über die Noten und (in manchen Fällen) schriftliche Erläuterungen hinaus gibt es gelegentlich individuelle mündliche Feedbacks. Fällt die Klassenarbeit einigermaßen normal aus, sind also nicht zu viele gescheitert, wird das nächste Thema ausgewählt. Im Falle einer Standardbasierung des Unterrichts stellt sich der Prozess wie folgt dar: Auswahl eines Standards (z. B.: Schüler können die Mittelwerte Median, Modalwert, arithmetisches Mittel und die damit verbundenen Streuungsmaße berechnen... sie können spezifizieren, warum welches Maß in gegebenen Situationen angemessen ist...sie können schriftlich klar und knapp begründen, weshalb sie ein bestimmtes Maß ausgewählt haben...). Dann entwickelt der Lehrer das Design für eine Überprüfung, die den Standard abbilden kann (z. B.: Der Schüler muss sich in die Rolle eines Trainers versetzen, der noch einen freien Platz in einer Bowlingmannschaft zu vergeben hat, um den sich aber zwei Kandidaten bewerben. Als Grundlage hat er Bowlingergebnisse der Kandidaten. Er muss in einem Brief seine Auswahl begründen und Gegenargumente desjenigen antizipieren, den er nicht auswählt). Dann entwickelt der Lehrer seine inhaltlichen und methodischen Angebote: Was braucht der Schüler, um den Standard zu erreichen? Zur Unterrichtsanalyse gehört die kritische Frage, ob jeder die Chance hatte, das Nötige zu lernen? Nach der Prüfung erfolgt die Auswertung der Ergebnisse. Sie reflektiert auch auf die eigene Arbeit: Ist der Standard nicht erreicht, muss für die betroffenen Schüler überlegt werden, ob Angebote wiederholt werden müssen (vielleicht hatten sie nicht ausreichend die Chance zum Üben) oder ob ein neues Unterrichtsdesign nötig sein könnte. Wenn alle den Standard erreicht haben, kann ein neuer Standard ausgewählt werden.

- ◆ Komplexe Evaluation schulischer Arbeit: Schule ist mehr als nur Output. Evaluationsverfahren, die zum größten Teil in der Hand der schulischen Akteure liegen, prüfen auch Prozesse und Ressourcen.
- ◆ Evaluation heißt Entwicklung: die Kernidee der Evaluation (vgl. www.degeval.de) stellt auf Qualitätsentwicklung ab. Natürlich ist Kontrolle auch ein Aspekt der Evaluation, ihre Philosophie aber ist die Absicht, Prozesse und Ergebnisse zu verbessern.
- ◆ Schule als multiprofessionelle Organisation (Böttcher 2004a): Die komplexen Aufgaben, die an die Schule vergeben werden, und die Vielfalt der gesellschaftlichen Einflüsse, die in die Schulen eindringen, erfordern eine Schule, die unterschiedliche Professionen vereint. Bei klaren Aufgabenbeschreibungen weiß die Schule auch, mit welchen externen Partnern kooperiert werden sollte.
- ◆ Auch Schulen und Lehrkräfte können scheitern: Mit dem Konzept starker Standards einher geht das Potenzial zu einer wirklichen „Schulrevolution“. Starke Standards nämlich ermöglichen nicht nur, den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern, sondern im Prinzip auch Erfolg oder Misserfolg von Lehrkräften und Schulen zu identifizieren (vgl. Böttcher; Klemm 2002).

Daten aus dem Jahre 2015

Was sind die Resultate nach gut 10 Jahren einer solchen zielgerichteten Reform? Unter der Bedingung knapper Zeit will ich mich darauf beschränken, Ihnen diese anhand ausgewählter Befunde neuerer Umfragen zu präsentieren. Im Jahre 2015 wurden in repräsentativen Surveys u. a. folgende Ergebnisse erzielt:

- ◆ 80 % der Lehrkräfte stimmen diesem Statement zu: „Ich finde es gut, dass die fortbildungsresistenten schwarzen Schafe endlich mit Konsequenzen rechnen müssen“ – diese Zustimmung haben wir der Tatsache zu verdanken, dass Lehrer ihre eigene Profession vor denen schützen wollen, die auch dann nicht lernwillig sind, wenn man ihnen nachweist, dass sie ihren Schülern schaden.
- ◆ 73 % der Eltern: „Ich arbeite gemeinsam mit den Lehrern an der Zukunft meines Kindes“ (65 % der Eltern aus dem aus dem unteren Dienstleistungsmilieu teilen diese Erfahrung) – da eine enge Kooperation mit Eltern gesucht wird und mittels klarer Standards auch realisiert werden kann, interessieren sich die Eltern für die Arbeit mit Lehrern. Sogar Eltern aus bildungsfernen Milieus verlieren zunehmend ihre Scheu.
- ◆ 55 % der Politikerinnen und Politiker: „Unsere beste Idee war es, Inhalte der Schulbildung öffentlich zu debattieren“ – dass es hier nur eine knappe Mehrheit gibt, führen wir darauf zurück, dass die Politik in den letzten Jahren viele gute Maßnahmen getroffen hat. Was die „beste“ war, ist schwer zu sagen. Andererseits empfanden es viele doch auch als sehr konfliktreich, Alltagsplätze der Pädagogik zu konkretisieren.
- ◆ 85 % der Schülerinnen und Schüler: „Schule verlangt Leistung, aber das ist alles klar und einsichtig“ ... ebenso viele Schülerinnen und Schüler berichten über diese Erfahrung: „Beurteilungen erfolgen zu Diagnosezwecken“ – das Vorurteil, Kinder wollten ‚eine ruhige Kugel schieben‘ ist widerlegt. Im Gegenteil zeigt sich deutlich, dass sie lernen wollen. Es macht ihnen Spaß, wissen sie doch, dass sie nicht abgewatscht werden, sondern gefördert.
- ◆ 69 % der Lehrkräfte: „Meine Kollegen und ich arbeiten intensiv daran, die Bildungsstandards gemeinsam didaktisch umzusetzen“ und 78 % der Lehrkräfte: „Ich finde es gut, dass ich genau weiß, was die Gesellschaft von mir erwartet“ – die Kollegen wissen, dass die Themen der Standards wichtig sind. Ihnen sind viele Auswahlprobleme genommen. Sie konzentrieren sich darauf, Standards pädagogisch bestmöglich in den Unterricht zu befördern. Kooperation, das wusste die Forschung schon lange, fehlte in der Schule weitgehend, obwohl sie doch eine der wichtigsten Bedingungen für eine gute und gesunde Schule ist. Standards lieferten den Grund für Kooperation.
- ◆ 80 % der Schülerinnen und Schüler: „Ich habe Bock zur Schule zu gehen – und die Lehrer offenbar auch“ – für diese Einschätzung ist offenbar die fördernde Lernatmosphäre verantwortlich. Schülern und Lehrern ist klar, dass beide Seiten für „Bildung“ verantwortlich sind. Es geht ums Lernen, nicht ums Selektieren.

- ◆ 75% der Personalchefs: „Seit einigen Jahren verfügen Bewerber eindeutig über Schlüsselqualifikationen“ – es zahlte sich offenbar aus, dass die Standards sich nicht nur auf die Kernfächer bezogen und auch nicht nur auf andere „klassische“ Fächer. Es wurden auch starke Standards für nichtfachliche Kompetenzen entwickelt und deren Umsetzung erprobt.
- ◆ Bildungsforscher: „Aufgrund unserer Wirkungsstudien wissen wir, was zur Förderung der Kinder beiträgt“ – die staatliche unterstützte Wirkungsforschung hat mittlerweile umfangreiches Material darüber geliefert, was den Schülern und Lehrern nutzt. Dieses Material wurde breit gestreut, um Schulen zu helfen, aber auch um die Öffentlichkeit zu informieren.
- ◆ 90% der Steuerzahler: „In Bildung investieren wir, weil wir wissen, dass mit dem Geld etwas Sinnvolles bewirkt wird“ – wer gibt schon gerne Geld aus, von dem er meint, es versickere irgendwo im System. Oder wer zahlt gerne für Bildung, wenn er vermuten kann, das Geld diene allein der Förderung der Wohlfahrt von Lehrern?
- ◆ Bildungsstatistiker: „Schulen leisten einen bedeutenden Beitrag zum Ausgleich von Benachteiligung“ – wir konnten in Deutschland beweisen, dass wir es schaffen, die Verkoppelung von Herkunft und Bildungschancen deutlich zu lockern. Es muss noch viel getan werden, aber wir legen besonderes Gewicht auf diese pädagogische und bildungspolitische Aufgabe.

Was tun?

Was muss getan werden, damit dieses Szenario real wird? Da Change Management mit Visionen einsetzt (vgl. Doppler; Lauterburg 2002), kommt es zunächst darauf an, eine Grundsatzdebatte zu führen, die zu einer geteilten Vision führt: Schulen sind dazu da, allen Kindern eine Grundbildung zu ermöglichen, die sie befähigt, in der modernen Gesellschaft zu partizipieren. Als Ergebnis schulischen Handelns verfügen Schüler über ein Fundament und Motive zum Weiterlernen¹². Schulische Inhalte werden aufgrund dieses allgemeinen Grundsatzes anspruchsvoll sein müssen. Aber sie müssen auch realistisch sein; erst Bildungsstandards, die präzise beschreiben, was erreichbar und überprüfbar ist, können Unterricht verändern. Sie verzichten auf Allgemeinplätze und sind kein Wunschkonzert. Die Pädagogik fokussiert auf die Möglichkeiten, die Standards allen zu lehren¹³.

Es geht es bei den Standards, bei unbestrittener Bedeutung der Kernfächer, auch darum, Grundlagen in anderen Bereichen zu vermitteln: Die sog. Nebenfächer und Lernfelder, die in der jetzigen Schule zu kurz kommen: Gesundheit, Ernährung, Geld, Liebe, Recht z. B. Dazu gehört auch die Frage, was genau Schlüsselqualifikationen bedeuten und wie man sie vermitteln kann (vgl. www.meisterwerker.de und www.kerncurriculum.de).

¹² Was Grundbildung genau bedeutet, muss auch in empirischen Studien ermittelt werden.

¹³ Die Anspielung auf Comenius' „Allen alles lehren“, ist beabsichtigt.

Es muss beachtet werden, dass diese Arbeit an Standards nicht wieder zur alten Überforderung der Schule (der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler) führt¹⁴. Schule heißt immer auch: Kanonisieren und sequenzieren – also eine Auswahl aus dem Universum des Könnens und Wissens zu treffen und diese so zu ordnen, dass sie lehrbar und lernbar ist.

Was im Bildungswesen getan wird – es ist ja in jedem Falle ressourcenintensiv (kostet Geld, Zeit, Energie etc.) – muss ergebnisorientiert und überprüfbar sein. Sie erkennen hier eine Forderung nach Wirkungsforschung. Als Bildungsforscher steht man natürlich im Verdacht, pro domo zu sprechen. Aber wie anders kann man die Schule verbessern?

Im Übrigen tragen die inhaltlichen Veränderungen durch starke Standards dazu bei, die Lebensqualität in der Schule zu erhöhen. Natürlich geht es auch darum, immer wieder deutlich zu machen, dass Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte Lebenszeit in der Schule verbringen. Sie haben ein Recht darauf, dass diese Zeit sie nicht schädigt, dass der schulische Lebensraum lebenswert ist. Aber auch die Rede von der Schule als Lebensraum bedarf einer Konkretisierung. Wohlfühlsetting mit familiärem Charakter? Es ist Chance und Legitimation der Schule gleichermaßen, dass sie für manche Kinder das genaue Gegenmodell zur Familie ist. Auch kann Schule nicht identisch mit dem Leben sein (dann bräuchten wir keine Schule). Auch hier bedarf es Standards, die Erwartungen präzisieren und Handeln ermöglichen, statt schlechtes Gewissen zu produzieren: Weg von unpräzise Jargon, der offen lässt, was gemeint sein kann, hin zu der Präzisierung, was gemeint und erreichbar ist.

Was tun? Eine große Reform – ein Wandel zweiter Ordnung, wie das Change Management sagt – bedarf eines Programms, eines Masterplans, der (z. B.) terminierte und überprüfbare Einzelschritte formuliert, Zielerreichung evaluiert, gegebenenfalls umsteuert und notwendige Ressourcen benennt (vgl. Böttcher; Brohm 2004). Die triviale Kernbotschaft des Wandlungsmanagements ist die Orientierung an Zielen. Ziele sind konkret, terminiert, herausfordernd und doch realistisch, sie sind überprüfbar. Irgendetwas zu tun, um etwas Bestimmtes zu erreichen, reicht nicht!

Literatur

- Baumert, J.; Bos, W.; Lehmann, R. (Hrsg.): Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen.
- Baumert, J.; Bos, W.; Lehmann, R. (Hrsg.): Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen.
- Block, R.; Klemm, K. (1997): Lohnt sich Schule? Reinbek bei Hamburg.
- Böttcher, Wolfgang (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. München und Weinheim.

¹⁴ Man muss nur die Experten der jeweiligen Fächer oder Lernbereiche zusammenbringen, um mit Sicherheit eine Addition zu erlangen, die bei weitem das übersteigt, was gelernt werden kann – und vernünftigerweise gelernt werden sollte.

- Böttcher, Wolfgang (2003): Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft. S. 215-233.
- Böttcher, Wolfgang (2003a): Starke Standards. Bessere Lernergebnisse und mehr Chancengleichheit. In: Lernende Schule, Heft 24, a. S. 4-9.
- Böttcher, Wolfgang (2004): Hängen bleiben, runter und raus: Latente „Rückwärtsgänge“ im Schulsystem. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 213-232.
- Böttcher, Wolfgang (2004a): Neuere Entwicklungen der Bildungsreform und ihr Potenzial für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. In: Beckmann, Udo; Brandt, Hjalmar; Wagner, Heinz (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 72-86.
- Böttcher, Wolfgang (2004b): Herausforderungen für ein neues Bildungssystem. Pragmatische Standards und andere Bedingungen erfolgreicher Bildungsreform. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 81-90.
- Böttcher, Wolfgang; Klemm, Wolfgang (2002): Kann man Schule verändern? Eine Skizze gegen den Voluntarismus in der Schulreform. In: Weegen u. a. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Weinheim und München: Juventa. S. 167-184.
- Böttcher, Wolfgang; Terhart, Ewald (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern – Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, Wolfgang; Brohm, Michaela (2004): Die Methodik des Change Managements und die aktuelle Schulreform. Über das gebrochene Verhältnis von Chancen und Realität. In: Die Deutsche Schule (DDS), 96. Jg., Heft 3. S. 268-278.
- Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph (2002): Change Management. Frankfurt/New York.
- Fahrholz, B.; Gabriel, S.; Müller, P. (Hrsg.) (2002): Nach dem Pisa-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform. Hamburg/Frankfurt.
- Fuhrman, Susan (ed.) (2001): From the Capitol to the Classroom. Washington DC.
- Heinrich, M. (1998): Vom Überlebenskampf des Homo Faber. Zum technokratischen Mythos der „zukunftssichernden Bildung“ in der öffentlichen Diskussion um TIMSS. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 23. S. 37- 52.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
- Jametz, Kate (2001): The Instructional Demands of Standard-Based Reform. Washington DC.
- Klieme, Eckhard (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. In: Döbert, H. u. a. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied und Kriftel. S. 195-210.
- Lehmann, R. H.; Peek, R.; Pieper, I.; Stritzky, R. von (1995): Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim und Basel.
- Lepenes, Wolf (2002): Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. Vortrag auf dem Kongress „McKinsey bilder“. Paper, Berlin.
- Lüders, Manfred (2001): Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47,2. S. 217-234.
- Lührig, H. H. (Hrsg.) (1973): Wirtschaftsriese – Bildungszweig. Reinbek bei Hamburg.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H.; Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age fourteen. Amsterdam.

Internet-Links

www.degeval.de
www.kerncurriculum.de
www.meisterwerker.de



Durch Musik(erziehung) Gesundheit fördern?!

Martin Koch

Einleitung

Schon in der Antike wurde über die gesundheitsfördernde Wirkung von Musik nachgedacht. Besonders bei der Erziehung von jungen Männern zur Wehrhaftigkeit wurde überlegt, welche Musik am besten geeignet sei und in welcher Tonart sie zu stehen hatte, um die „beste Wirkung“ zu erzielen. Daher wusste schon Sokrates: „So ist also die Erziehung durch Musik darum die vorzüglichste, weil Rhythmus und Harmonie am tiefsten in das Innere der Seele dringen, ihr Anmut und Anstand verleihen.“¹ (Platon 1961:110) Seit der Antike also hat man der Musik und insbesondere der Musikerziehung erziehungsförderliche Wirkungen auf den (jungen) Menschen zugesprochen. Sie gehört geradezu zu den Selbstverständlichkeiten pädagogischer Maßnahmen, und ihre pädagogische Idee verdankt sie dem Ethos der Musik. Aber auch im ausgehenden Mittelalter sprach Martin Luther von der Musik als einer Lehrmeisterin nicht nur von musikalischem Sachverstand, sondern auch im Transfer, er proklamiert für die Musik und ihre Bedeutung in der Erziehung: „Musica ist eine Disciplin..., so sie die Leute gelinder, sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger macht“. (Brüllmann 1983).

Musik scheint also nicht nur aus sich selbst heraus eine Bedeutung zu haben, sondern hat so genannte Transferwirkungen, die den Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung fördern, sein Dasein bereichern und zu seiner Gesunderhaltung beitragen können. Musik ist demnach unabdingbarer Bestandteil des Menschen, sie gehört zu seinem Humanum dazu.

Diese Wirkungen der Musik werden heute vielfach eingesetzt in der Musiktherapie und der Musikpsychologie. All dies macht deutlich: Musik ist in unserem Leben ganz selbstverständlich immer präsent, ob am Arbeitsplatz, im Kaufhaus, beim Autofahren, beim Fernsehen usw. Wir sind eine Gesellschaft, die – so der Musikwissenschaftler Hermann Rauhe – geradezu unter „Musikzwang“ steht. Und doch – trotz all dieser positiven Aspekte und Ansätze fristet die Musik heute in der Schule oft nur ein Schattendasein. In Deutschlands Grundschulen fallen etwa 80 Prozent des Musikunterrichtes aus oder werden fachfremd unterrichtet, von zwar engagierten, aber nicht fachlich ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen.



Martin Koch

Arbeitskreis Musik in der
Jugend, Wolfenbüttel

¹ Eine andere Übersetzung lautet: Ist nun [...] die Erziehung durch Musik nicht darum von größter Bedeutung, weil Rhythmus und Tonart am meisten in das Innere der Seele eindringen und sie am stärksten ergreifen, indem sie edle Haltung mit sich bringen und den Menschen edel machen, wenn er richtig erzogen wird.

Wir müssen daher fragen, ob die persönlichkeitsfördernden Wirkungen von Musik nicht gerade heute ganz elementar und wichtig zu einer guten und gesunden Schule dazugehören, der Schule etwas bieten können, das kein anderes Fach in dieser Fülle zu bieten hat. Musik setzt als einziges (!) **Hörfach** der „Verkopfung“ der Schule einiges entgegen, das auch in der heutigen Gesellschaft eine Bedeutung haben muss. Schon Aristoteles stellte fest, dass „Musik und Kunst von der Art sind, dass sie die größte Freude bereiten“, und dies darf doch nicht vergessen werden: Freude ist ein zentrales Anliegen bei der Erziehung, Freude an Gegenständen zu vermitteln, die nicht irgendeinem Zweck dienen, sondern die um ihrer selbst willen da sind.

Dennoch fragen wir im Folgenden nach den Transferwirkungen von Musikerziehung – nicht um Musik mittels dieser Transfers zu legitimieren, sondern um in Zeiten knapper Haushaltskassen deutlich zu machen, welchen „added value“, um einmal den Sprachgebrauch aus der Wirtschaft zu übernehmen, welchen Mehrwert Musikerziehung heute anbieten kann. Diese Transferwirkungen zu belegen, war eines der zentralen Anliegen eines lang angelegten und heute in der Öffentlichkeit breit diskutierten Forschungsprojektes, dessen Ergebnisse ich im Folgenden in für die Fragestellungen dieses Kongresses wichtigen Bereichen kurz vorstellen möchte.

Teilergebnisse der Studie: „Musik(erziehung) und ihre Wirkung“

Die Untersuchung wurde unter der Projektleitung von Prof. Dr. Hans Günther Bastian von 1992 bis 1998 an insgesamt sieben Berliner Grundschulen durchgeführt.

Es wurden dabei Kinder in Grundschulklassen in den Blick genommen, die im Rahmen ihrer sechsjährigen Grundschulzeit in Berliner Modellschulen mit musikbetonten Zügen einen vertieften und erweiterten Musikunterricht erhalten (= Modellgruppen). Sie lernen einzeln und in Gruppen ein Instrument und musizieren in unterschiedlichen Ensembles (erhalten also zwei Stunden zusätzlichen Musikunterricht). Wichtig ist jedoch an allen Modellschulen, dass in Ensembles zusammen musiziert wird. Versierte Fachlehrkräfte stellen eigens Arrangements für die jeweilige Instrumentation der unterrichteten Klasse her und es wird mit Freude zusammen musiziert und vorgetragen.

Die Entwicklung dieser Modellschul-Kinder (fünf Gruppen) wurde verglichen mit jener, wie sie für Kinder aus Grundschulklassen ohne ein besonderes Musik-Treatment (= Kontrollgruppen) charakteristisch ist. Zur Stichprobe gehören ca. 160 Grundschul Kinder (ca. 125 Kinder aus Modellschulen / ca. 35 Kinder aus Vergleichsschulen).

Dem vor allem bildungs- und fachpolitisch intendierten Forschungsprojekt liegt dabei die These zugrunde, dass Musik, Instrumentlernen, Singen und Musizieren im Ensemble die intellektuellen, ästhetischen, musikalischen und sozialen Fähigkeiten (Begabungen) von Kindern vorteilhaft beeinflussen und fördern können.

Einzelergebnisse

Zunächst scheint die These, dass eine gute Schule auch eine angstfreie Schule ist, in der Schülerinnen und Schüler mit Freude lernen, eine wichtige Grundvoraussetzung. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang also, ob Musizieren und Musikunterricht hierzu etwas beitragen kann, weil Kinder, die im Musizieren Erfahrungen sammeln, z. B. auch mit Lampenfieber, Auftrittsängsten etc. konfrontiert sind, sich schneller an emotional labile Situationen gewöhnt haben und damit auch besser umgehen können. In unserer Studie wurden eine Reihe von Tests zur emotionalen Labilität oder Angst durchgeführt. Einige exemplarische Befunde sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

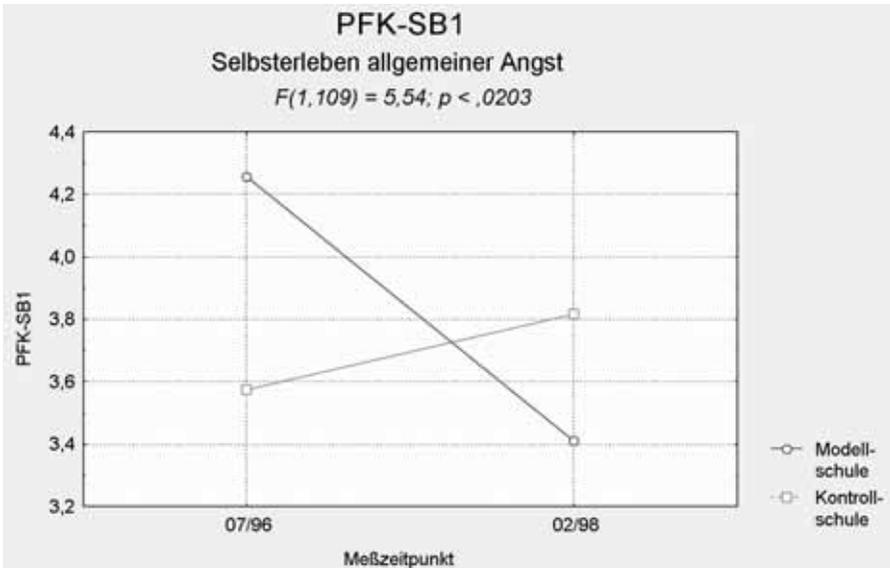
Die Schüler hatten im Projektverlauf die Möglichkeit, sich selbst zum Thema Angst zu äußern. Als Testverfahren wurde der PFK 9-14² ausgewählt. (Seitz; Rausche 1992) Er hat eine möglichst breite und differenzierte Erfassung der Persönlichkeitsstruktur der Kinder zum Ziel und ist ein umfassendes Instrument zur Diagnose mit insgesamt 15 Dimensionen. Hier betrachten wir die Dimension SB1 „*Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst*“ (Catell; Schreier 1961). Probanden mit hohen Werten in der Skala SB1 sind charakterisiert durch folgende Erlebnisweisen (Seitz; Rausche 1992:89):

Angst, sich zu verletzen (z. B. beim Klettern) und Angst davor, krank zu werden, Angst vor Dunkelheit, vor Alleinsein, vor Neuem und Ungewissem (z. B. davor, allein durch den Wald zu gehen, in den dunklen Keller zu gehen, etwas zu tun, was sie noch nicht kennen), angstbedingte Schwierigkeiten, einzuschlafen und nächtliche Angsterlebnisse, Angstträume, Schreckhaftigkeit und Unruhe bei Bedrohungen (z. B. Gewitter).

Betrachtet man die Ergebnisse über die Zeit (der Test wurde im Juli 1996 und im Februar 1998 eingesetzt), so fällt insbesondere die Entwicklung auf, denn während die Modellschülerinnen und -schüler ihre Werte deutlich reduzieren (auf einen Mittelwert von 3,41), steigen die Werte in den Kontrollschulen leicht an (7/1996=3,58; 2/1998=3,82). Diese gegenläufige Entwicklung ist überzufällig ($p=.0203$) und wird noch deutlicher, wenn der Sozialstatus als Kovariate mit berücksichtigt wird ($p=.009$). Das Ergebnis: Modellschülerinnen und -schüler profitieren in den zwei Jahren und nach vier Jahren erweiterter Musikerziehung in ihrer Entwicklung. Sie bauen Ängste ab und empfinden sich als zunehmend sicherer, während ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mehr Angst haben.

² Von Bedeutung ist hier die Dimension SB1 Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst mit insgesamt 12 Items. Aussagen zu dieser Dimension sind bspw.:

- Ich habe manchmal Angst, dass ich beim Klettern herunterfallen könnte
- Nachts habe ich Angst aufzustehen
- Manchmal weine ich nachts
- Ich kann nicht einschlafen, wenn ich weiß, dass niemand zuhause ist
- u. a. m.



Haupteffekt Schultyp:	$F(1,109) = 0,11$	$p = .742$
Haupteffekt Zeit:	$F(1,109) = 1,17$	$p = .194$
Interaktion Schultyp x Zeit:	$F(1,109) = 5,54$	$p = ,020^*$
Kovariate Sozialstatus:	Beta .253 t=2,62	$p = .010^*$

Grafik: Entwicklung des Angsterleben im PFK zu den Zeitpunkten 7 / 1996 und 2 / 1998

Diese positiven Einschätzungen über das Erleben von Angst geben aber natürlich noch keine Aufschlüsse über die tatsächliche Wirkung des Musizierens, auch wenn ein überzufälliger Zusammenhang zwischen der Modell- und Kontrollgruppe besteht.

Entscheidender – und vielleicht der sozialpolitisch wichtigste Befund der Studie – ist das subjektive Einschätzen, wie wohl man sich in der Lerngruppe fühlt und ob man in dieser Lerngruppe anerkannt ist, ob man sozial integriert ist.

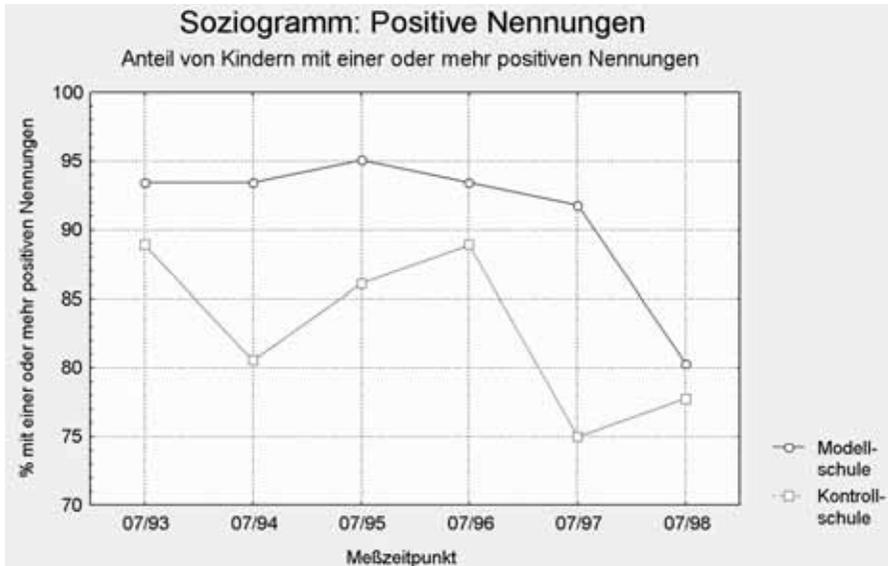
Zur Persönlichkeitswerdung unserer Kinder gehört ganz wesentlich die Fähigkeit zum sozialen Verhalten, die Fähigkeit zur Aufnahme von Schüler-Lehrer-Beziehungen, zur Einordnung in die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft und die Anerkennung von Regeln und Normen in dieser sozialen Gruppe. Wir sprechen übergreifend von „sozialer Kompetenz“³.

Uns interessierte innerhalb unseres Projektes die Frage, ob und – wenn ja – inwieweit auch die Musikerziehung hier einen Beitrag leisten kann. Wir haben daher am Ende eines jeden Schuljahres unter anderem so genannte soziometrische Befunde erhoben. Wir bedienten uns dabei eines selbstentworfenen „informellen Verfah-

³ In der Entwicklungspsychologie setzt sich der Begriff der „sozialen Kognition“ durch, der sowohl das Wissen über die Welt sozialer Geschehnisse als auch den Prozess des Verstehens von Menschen, ihrer Beziehungen sowie der sozialen Gruppen und Institutionen, an denen sie teilhaben, umfasst. (Silbereisen 1987)

rens⁴, um die sozial-emotionalen Strukturen am Beispiel der Intensität gegenseitiger Zuneigung bzw. Abneigung (Sympathien bzw. Antipathien) erfassen, analysieren und interpretieren zu können, basierend auf der Befragung der Kinder zu ihren faktischen oder präferierten Interaktionen innerhalb der Klassengemeinschaft.

Die Ergebnisse, die wir kontinuierlich über den Zeitraum von sechs Jahren verfolgen können, sind überaus deutlich:



Unterschiede zwischen den Gruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten:⁵

Positive Nennungen

Zeitpunkt	N	Anteil an Kindern mit einer oder mehr positiven Nennungen			
		Modellschule	Kontrollschule	χ^2	P
07/93	97	93,4%	88,9%	0,62	.431
07/94	97	93,4%	80,6%	3,74	.053
07/95	97	95,1%	86,1%	2,41	.121
07/96	97	93,4%	88,9%	0,62	.431
07/97	97	91,8%	75,0%	5,18	.023
07/98	97	80,3%	77,8%	0,09	.764

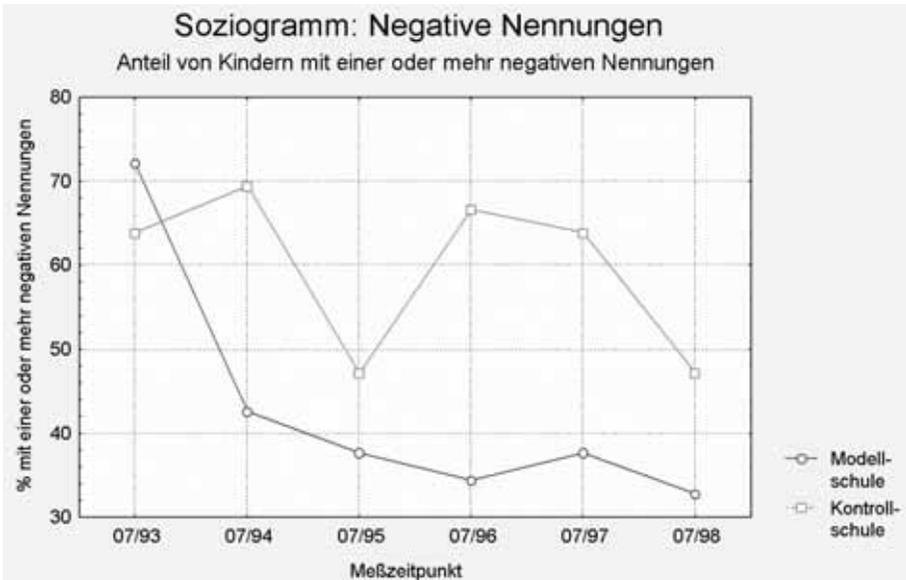
⁴ Sympathie bzw. Positivwahlen: Nenne Kinder in deiner Klasse, die du besonders gerne magst vs. Antipathie bzw. Negativwahlen: Nenne Kinder, die du nicht so besonders magst. Die Schüler sollten ihre Wahlen zusätzlich begründen (Warum?) – nach einem einfachen Soziogrammverfahren, entwickelt von Mitarbeiter Adam Kormann.

⁵ Vierfelder-Chiquadrat-Tests nur für Fälle mit gültigen Werten zu allen Zeitpunkten.

Zu allen Messzeitpunkten registrieren wir für die Schülergruppe mit erweiterter Musikerziehung eine höhere Anzahl von Sympathiewahlen (d. h. von einer oder mehreren empfangenen Positivwahlen).

Mit diesen Verteilungen zur positiven Schülerzuwendung ist die Hypothese bestätigt, dass Musikerziehung und Musizieren das soziale Klima in einer Klasse und darüber hinaus in der Schule verbessern kann, zumal die Kovariate „Sozialstatus“ keinen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable (Positivwahlen) hat.

Wir bilanzieren also erfreut: In den Modellschulen bekommen in all den Jahren weniger als 8 % der Kinder keine Positivwahl. Positiv ausgedrückt: 92 Prozent aller musizierenden Kinder bekommen wenigstens eine Positivwahl aus der Klasse.



Unterschiede zwischen den Gruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten:

Negative Nennungen

Zeitpunkt	N	Anteil an Kindern mit einer oder mehr negativen Nennungen		x ²	P
		Modellschule	Kontrollschule		
07/93	97	72,1 %	63,9%	0,72	.396
07/94	97	42,6%	69,4%	6,53	.011
07/95	97	37,7%	47,2%	0,85	.358
07/96	97	34,4%	66,7%	9,46	.002
07/97	97	37,7%	63,9%	6,23	.013
07/98	97	32,8%	47,2%	2,00	.157

Noch deutlicher und ebenfalls signifikant sind die Ergebnisse für den Ablehnungsbereich (Anteil der Kinder mit einer oder mehr negativen Nennungen im Klassenverband). Die Antworten der Schüler in diesem Bereich dürften für das gelingende Miteinander und damit für das gesunde Klima in einer Klasse noch wichtiger sein als die ausdrücklichen Sympathiewahlen.

Die überzeugenden Daten für die drei letzten Grundschuljahre: Am Ende des 4. Schuljahres erhalten 66 Prozent der musizierenden Kinder, am Ende des 5. Schuljahres 62 Prozent, am Ende des 6. Schuljahres 76 Prozent nicht eine einzige (!) Ablehnung (im 4. Schuljahr bei der Kontrollgruppe nur 33 Prozent, im 5. Schuljahr nur 36 Prozent, im 6. Schuljahr 53 Prozent). Anders gesagt: Die Anzahl der Negativwahlen und damit die Ablehnung von Kindern ist in der Kontrollgruppe bisweilen doppelt so hoch wie in der Modellgruppe, woraus wir folgern können, dass sich in Schulklassen, die intensiv miteinander musizieren und eine erweiterte Musikerziehung erleben, überzufällig weniger häufig abgelehnte Schülerinnen und Schüler befinden.

Dieses Ergebnis halten wir angesichts zunehmender Gewaltprobleme in Schule und Gesellschaft für äußerst wichtig.

Eine subjektive Einschätzung und Beobachtung ergänzt diese empirischen Befunde und rundet das Gesamtbild über die Integrationskraft von Musik ab: Angelika Maillard-Städter unterrichtet an einer musikbetonten Grundschule in Berlin-Tiergarten, einem durch Drogen und Kriminalität geprägten sozialen Brennpunkt. Sie berichtet von einem verhaltensauffälligen Schüler, dem als höchste Sanktion der Verweis von der Schule drohte. Seinem seit langem geäußerten Wunsch, Gitarre zu lernen, wurde entsprochen, was auch sozialintegrativ von Erfolg gekrönt war. Er fühlte sich in der Gitarrengruppe an- und aufgenommen, konnte seinem Hobby nachgehen und war fortan bereit, sich in diese Gruppe zu integrieren und weitergehend in die neue musikbetonte Klasse einzubringen.

Konsequenzen und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Studie, die sich auch durch andere (Teil)Ergebnisse etwa zur Konzentration, zu den Schulleistungen und teilweise auch zur Intelligenz weiter fortschreiben ließen, zeigen: die heutige Schule braucht mehr denn je und gerade die Sinnlichkeit und den Sinn der Musik auf dem Weg ihrer Schülerinnen und Schüler zu einer humanen, und das meint zu einer gesunden Schule. Dazu bedarf es der Lernangebote mit der Balance von ratio und emotio, die Musik par excellence zu bieten hat. Die Vermittlung von Denken und Fühlen ereignet sich im Musizieren ganz von selbst, ohne eine pädagogische Vermittlung, man muss sich nur auf sie einlassen.

Musik hat ihren Gesundheitswert, weil sie die Schulgemeinschaft vermenschlichen kann.

Die Wirkmacht der Musik ist groß, zur Not kann und muss sie den Schulpolitikern den Marsch blasen, damit unseren Kindern der Schulhimmel voller Geigen hängt. Bleibt zu fragen, wie lange sich zu viele Kulturpolitikerinnen und -politiker noch taub stellen, obwohl wir wissen, welche Lebenskraft, Überlebenskraft, ja eben auch Gesundheitswirkung das Musizieren haben kann. Wir müssen dringend neben die zunehmende Verhirnlichung unserer Kinder die Versinnlichung mit und durch Musik setzen. Dies wäre zugleich ein bedeutsamer wie wirksamer Beitrag zur Gesundung des weithin kranken „Patienten Schule“. Wer heute hier sparen will, wird das Geld morgen zur Medikamentierung, für Psychiatrien und Resozialisierungen ausgeben müssen. Die Förderung von Bildung im Allgemeinen und Musik im Besonderen in den Schulen ist also keine Ausgabe, sondern eine Investition in die Gesundheit unserer Kinder von heute und in unsere Gesellschaft von morgen.

Literatur

- Catell, R. B.; Schreier, I. H. (1961): The meaning and measurement of neurotizism and anxiety. New York.
- Brüllmann, R. (1983): Lexikon der treffenden Martin Luther Zitate. Thun.
- Platon (1961): Der Staat. Über das Gerechte.. Drittes Buch: Erziehung der Wächter durch Musik und Gymnastik. Übersetzt und erläutert von O. Apelt. Hamburg: 1961. S. 110.
- Seitz, W.; Rausche, A. (1992): Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK9-14), Handanweisung. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen.
- Silbereisen, R. K. (1987): Soziale Kognition. Entwicklung von sozialen Wissen und Verstehen. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.). 2. Auflage. München, Weinheim. S. 696 ff.

Mobbing und Gewalt – auch in der Schule ein Problem?

Lothar Dunkel

Gewalt und Mobbing in Schule hat es immer gegeben. Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat schon Ähnliches erlebt wie im nachfolgenden Fallbeispiel von Michael G.:

Fallbeispiel Michael G.

„Meine ersten Erfahrungen mit Mobbing musste ich schon sehr bald nach dem Wechsel zum Gymnasium machen. Außer mir waren noch vier andere Kinder aus meiner Grundschule in meiner Klasse. Einer davon war Dirk, der mich noch nie besonders mochte. Meinen Sinn für Humor hielten viele für albern und Dirk war sehr bemüht, dies auch allen klar zu machen. Außerdem bot meine damalige Vergesslichkeit, die auch von der Klasse wahrgenommen wurde, reichliche Angriffsflächen. Da ich auch sportlich nicht begabt war, stellten sich bald erste Reaktionen der Klasse ein. Im Sportunterricht wurde ich von Mitschülerinnen und Mitschülern grundsätzlich als Letzter in die Mannschaft gewählt. Im Spiel selbst wurde ich dann auch fast nie angespielt, hatte also gar keine Chance zu zeigen, dass ich gar nicht so schlecht war.

In der 6. Klasse gab es ein Basketball-Turnier. Ich wurde als Auswechselspieler gewählt und war an diesem Tag auch pünktlich und mit Sportzeug in der Halle. Als schon ein paar Auswechselspieler eingewechselt wurden, wollte ich auch mitspielen. Ich konnte einen Spieler überreden, für mich aus dem Spiel zu gehen. Aber als ich gerade erst ein paar Sekunden auf dem Spielfeld war, wurde ich sofort wieder von anderen heruntergeholt und an meiner Stelle ein Mitschüler eingesetzt, der gar kein Auswechselspieler war. Ich kam an dem Tag nicht wieder ins Spiel, und dabei wollte ich doch allen beweisen, dass ich zumindest ein bisschen spielen konnte.

Ein weiterer Vorfall ereignete sich, als mir ein Mädchen von hinten einen nassen Schwamm ins Gesicht drückte. Auf die Frage unseres Klassenlehrers, warum sie dies gemacht hätte, meinte sie nur: „Weil der doof ist.“ Damit gab das Mädchen nur die allgemeine Stimmung gegen mich wieder. Ich galt damals eben als doof, egal, was ich machte.

In den Sommerferien nahm ich mir vor, im nächsten Schuljahr endlich meine Situation in der Klasse zu verbessern. Doch schon am Anfang der 7. Klasse stellte sich heraus, dass es nicht einfach werden würde – im Gegenteil. Wir bekamen zwei Schüler, die



Lothar Dunkel

Schulpsychologische
Beratungsstelle, Münster

ein Jahr wiederholen mussten. Einer von ihnen, Klaus, war sehr geschickt im gezielten Mobben. Es dauerte nicht lange, bis er herausgefunden hatte, dass ich in der Klasse zu den Außenseitern gehörte und nur geringen Rückhalt hatte. Von nun an gab es mehr Aktionen gegen mich als je zuvor. Die beliebtesten Sprüche von Klaus waren: „Willst du nicht aus dem Fenster springen?“ und „Dreh dich um, guck mich nicht an!“ Ich war diesen Aktionen hilflos ausgeliefert, besonders weil diese Sprüche in der Klasse heftig belacht wurden.

In der 8. Klasse verschlimmerte sich meine Lage noch mehr. Eine Aktion, an die ich mich noch sehr gut erinnern kann, war, dass Klaus und seine Freunde meine Jacke mit einem Bindfaden an den Stuhl fesselten. Der Faden war so reißfest, dass ich meine Jacke nicht mit den Händen freibekam. Meine vergeblichen Versuche wurden belacht und hämisch kommentiert. Danach wusste ich nicht mehr weiter, also wandte ich mich an meinen Klassenlehrer. Da Anfang der Jahrgangsstufe 8 der Klassenlehrer gewechselt wurde, wusste er nur wenig von der Situation in der Klasse. Seine einzige Maßnahme war, dass er mich probeweise umsetzte. Wir hatten zu der Zeit noch eine Jungen- und eine Mädchenseite. Ich landete also bei den Mädchen. Nach der Schule nervte mich Rolf, ein Mitschüler, der den gleichen Heimweg hatte wie ich. Ich hätte angeblich bei Klaus Telefonterror gemacht und er habe meine Stimme erkannt. Er nervte mich solange, bis ich ihn wegschubste. Das war aber ein Fehler, denn kurz darauf lag ich am Boden.

Am nächsten Tag machte Klaus deutlich, dass sie mir nach der Schule wieder auflauern wollten. Deswegen verließ ich die Schule durch den Hinterausgang. Schlimm war für mich nicht in erster Linie die Angst, doch noch erwischt zu werden, sondern das demütigende heimliche Wegschleichen selbst. Die Angst vor dem Schulweg blieb. Die Angriffe wechselten. Kurze Zeit später sei angeblich ein Liebesbrief von mir an einen anderen Jungen (!) der 9. Klasse, den ich nicht einmal kannte, aufgetaucht. Ob dieser Brief von irgendjemand in meinem Namen jemals geschrieben worden ist, habe ich nie erfahren, aber seine Wirkung hat er nicht verfehlt. Weiter erhielt ich dann einige „gute Ratschläge“, wie ich mein Äußeres verbessern könnte. So wurde also jeder Pullover, der zu sehr nach „von Mutter ausgesucht“ aussah, Stein des Anstoßes, auch meine Frisur usw. Zu der Zeit waren diese Art „Poesiealben“, wo jeder persönliche Dinge wie Lieblingsessen, Hobbys usw. eintragen konnte, sehr beliebt. Dort tauchte dann mein Name unter der Rubrik „Ich hasse“ zwischen Krieg, Nazis und Umweltverschmutzung auf. Für unsere Skifahrt, die im 2. Halbjahr der 8. Klasse durchgeführt wird, hatte ich mir vorgenommen, mich irgendwie selbst aus dieser Situation zu befreien. Das war jedoch nicht so einfach, weil ich den Ursachen der Angriffe auf mich meistens ratlos gegenüberstand.“

Einführung

Das, was in diesem Beispiel geschildert wird, ist alltäglich, kommt jeden Tag in unseren Schulen vor. Was es bedeutsam macht, ist, dass das Opfer ständig über einen langen Zeitraum drangsaliert wird und dieser Situation chancenlos ausgeliefert ist. Das ist Mobbing.

Der zweite Teil des Vortragstitel „Mobbing und Gewalt – auch in der Schule ein Problem“ suggeriert, dass es offensichtlich außer Frage steht, dass das Thema „Mobbing und Gewalt“ generell ein Problem darstellt. Bei meine weiteren Überlegungen gehe ist deshalb davon aus, dass dem so ist. Wir, diese Gesellschaft, dieses Land, die westliche Welt und wahrscheinlich nicht nur sie, sind ständig damit beschäftigt, mit Mobbing- und Gewaltphänomenen umzugehen.

Und Schule? Schule als Spiegel der Gesellschaft macht es erst einmal wahrscheinlich, dass auch sie mit diesen Phänomenen zu tun hat. Für mich als Schulpsychologin ist das nicht mehr hinterfragbar. Seit Ende der 80er Jahre gibt es eine verstärkte allgemeine Diskussion über Gewalt in unserer Gesellschaft und seit der Zeit werden wir Schulpsychologen ständig von Schulen angefragt, hierzu in die Schulen zu kommen – einmal unter präventiven Aspekten „Wir wollen in der Schule mit Lehrern, Eltern und Schülern darüber diskutieren, wie wir mit der ständig zunehmenden Gewalt an unserer Schule umgehen“, zum anderen bei konkreten Vorfällen „Eine kleinere Gruppe von Schülern ärgert und drangsaliert (mobbt) Mitschüler in nicht mehr hinnehmbarer Weise“.

STADT  MÜNSTER
: Schulpsychologische
Beratungsstelle:

Formen des Mobbings

- physisches Mobbing** (stoßen, treten, boxen, Dinge verstecken - zerstören, einsperren, Türe vor der Nase zuschlagen...)
- verbales Mobbing** (hänseln, auslachen, tyrannisieren...)
- nonverbales Mobbing, ohne direkten Körperkontakt** (Zunge herausstrecken, anspucken...)
- indirektes Mobbing durch Abschneiden von sozialen Bezügen** (links liegen lassen, die Hand nicht geben wollen...)
- indirekte und relationale Mobbing-Formen** (Gerüchte verbreiten, Freunde ausspannen...)
- Mobbing über neue Medien** (Computer (Emails), Handy...)
- Mobbing durch sexuelle Belästigungen oder mit rassistischen, ausländerfeindlichen Hintergründen**

Zahlen

Über Schule als Spiegel der Gesellschaft und Anfragen an die Schulpsychologie hinaus einige Zahlen: Über die Auftretenshäufigkeit von Mobbing an deutschen Schulen kann gesagt werden, dass über alle Klassenstufen und Schulformen und auch Geschlechter verteilt Mobbing rund fünf bis zehn Prozent aller Schülerinnen und Schüler betrifft. Jungen sind rund zwei Drittel aller Täter, bei den Opfern sind sie nur etwas über der 50 Prozentmarke.

Ergänzend kommt Kasper unter Zuhilfenahme eines Fragebogens zu dem Ergebnis, dass von 1.133 befragten Schülerinnen und Schülern im Alter von 9 bis 20 Jahren durchschnittlich 15,7 Prozent regelmäßig, d.h. mindestens einmal pro Woche über einen Zeitraum von mindestens einem halben Jahr Opfer von Mobbinghandlungen sind (Kasper 2002a:50ff). Dies bedeutet, dass jeder siebte bis elfte Schüler gemobbt wird.

Worum geht es bei Gewalt und Mobbing in Schule? Mobbing ist eine spezielle Form gewalttätigen Handelns. Teilweise werden die Begriffe Mobbing und Gewalt nahezu synonym gebraucht. Ich lege hier den Schwerpunkt auf Mobbing und meine dabei immer auch gewalttätiges Handeln allgemein. Mobbing, Bullying, Psychoterror, all das sind weitere Begrifflichkeiten, in denen über einen längeren Zeitraum eine einzelne Schülerin oder ein einzelner Schüler in Form vielfältiger erniedrigender Handlungen von seinen Mitschülerinnen bzw. Mitschülern systematisch fertig gemacht wird. Und bei der Klassifikation verschiedener Formen des Mobbings finden Sie eine ganze Reihe der Dinge wieder, die Michael G. erlebt hat.

Die 10 häufigsten Mobbinghandlungen an deutschen Schulen

(aus: Kasper 2002a, 6-4)

STADT  MÜNSTER
: Schulpsychologische
Beratungsstelle:

1. Mitschüler sprechen hinter meinem Rücken schlecht über mich.	20 %
2. Jemand verbreitet Gerüchte oder Lügen über mich.	15 %
3. Mitschüler machen mich vor anderen lächerlich.	14 %
4. Jemand ruft mir Schimpfworte oder kränkende Spitznamen nach.	13 %
5. Andere zeigen mir abwertende Blicke oder Bewegungen.	10 %
6. Jemand öffnet mich nach, um mich lächerlich zu machen.	10 %
7. Lehrer übersehen meine Bereitschaft zur Mitarbeit.	10 %
8. Mitschüler behindern mich, wenn ich anderen etwas sagen will.	8 %
9. Mitschüler erklären mich für dumm, „nicht O.K.“ usw.	8 %
10. Ich werde vom Lehrer/von der Lehrerin angeschrien.	7 %

Die zehn häufigsten Mobbinghandlungen an deutschen Schulen sind: schlecht über jemanden reden, Gerüchte und Lügen verbreiten, vor anderen lächerlich gemacht werden, Schimpfworte und kränkende Spitznamen rufen, abwertende Blicke und Bewegungen, nachäffen mit dem Ziel, jemanden lächerlich zu machen, Bereitschaft zur Mitarbeit wird von Lehrkräften übersehen, behindert zu werden, wenn man anderen etwas sagen möchte, jemanden für dumm oder nicht o.k. erklären und von Lehrern angeschrien werden.

Das Muster erkennen

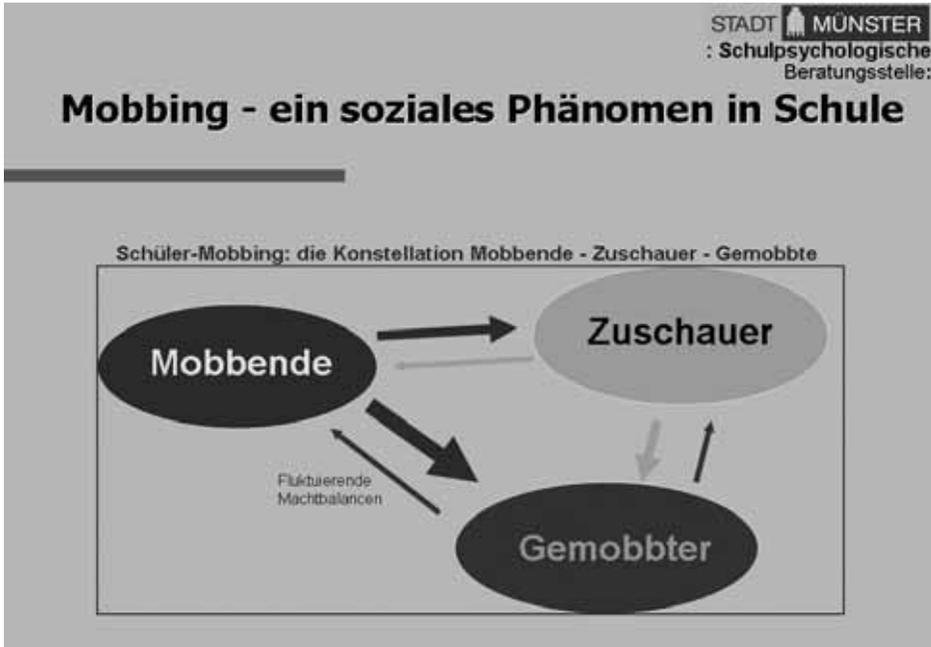
Nimmt man jede dieser Handlungen für sich, so ist nicht zu erkennen, was daran Mobbing sein soll. Es haben z. B. „schlecht über jemanden reden“, „Schimpfworte und kränkende Spitznamen rufen“ und „Bereitschaft zur Mitarbeit wird von Lehrkräften übersehen“ nichts miteinander zu tun. Es ist notwendig zu erkennen, dass die verschiedenen Handlungen miteinander verbunden sind, dass sie in ein Muster passen. Beim Mobbing verfolgen die Mobbenden, sei es bewusst oder unbewusst, mit all ihren Aktionen eine bestimmte Strategie: ein Mitschüler soll in seinem Selbstwertgefühl gekränkt, erniedrigt und systematisch fertig gemacht werden. Erkennt man diese hinter den einzelnen Handlungen liegende Strategie nicht, bleiben alle Geschehnisse unverbunden nebeneinander stehen. Für sich betrachtet kann jede einzelne Handlung auch in ganz andere Kontexte wie „ärgern“ oder „streiten“ usw. gehören, sie fällt erst dadurch in das Muster Mobbing, dass sie als Mittel des systematischen Erniedrigens verwendet wird.

Beteiligte

Mobbing ist ein soziales Phänomen. Man kann grob von drei typischen Positionen sprechen, die für Mobbing-situationen konstitutiv sind: der Mobbende oder auch Täter, der Gemobbte oder auch das Opfer, und die Zuschauer.

Die Täter zeichnen sich durch aggressive Aktions- und Reaktionsmuster aus. Sie haben eine vergleichsweise positive Einstellung gegenüber Gewalt und Anwendung gewalttätiger Mittel. Sie haben ein starkes Bedürfnis, Macht auf andere auszuüben, andere zu kontrollieren und zu unterwerfen. Sie wissen, welche verletzenden Wirkungen ihre Handlungen haben, haben aber wenig Mitgefühl mit den Opfern. Sie haben eine relativ positive Meinung von sich selbst, sind unterschiedlich beliebt, sind in ihrer Beliebtheit zumeist jedoch nicht so niedrig eingestuft wie die Gemobbten. Bei den Jungen ist körperliche Stärke wichtig, zumindest wirken sie körperlich stark. Meistens sind sie umgeben von einer Gruppe von zwei bis drei Freunden, die sie (scheinbar) mögen und unterstützen.

Zuschauer verstehen sich zunächst einmal als nicht Beteiligte. Häufig haben sie Angst, selbst gemobbt zu werden, falls sie etwas dagegen unternehmen oder Partei für den Gemobbtten ergreifen möchten. Dadurch, dass sie unrechtes Handeln anderer tolerieren, wirkt ihr Zuschauen verstärkend für die Situation.



Die Opfer verfügen insgesamt über ein eher negatives Selbstkonzept und ein geringes Selbstwertgefühl, was sich in Zurückgezogenheit ausdrückt. Mobbingopfer verfügen häufig auch nicht über ein Repertoire an effizienten Erwidierungen auf Drangsalierungen. Sie können sich wirklich nicht wehren und es ist nicht hilfreich, etwas, was sie nicht können, zu verlangen.

In der Mobbingspirale von Thomas Gödde werden neben den direkt Beteiligten noch Lehrpersonen, Eltern und die Schulleitung betrachtet. Nachgewiesenermaßen neigen Lehrpersonen dazu, Mobbingvorfälle zu bagatellisieren und Gewaltvorkommnisse herunterzuspielen. Dies wird dadurch erleichtert, dass nicht eine Lehrperson konstant den ganzen Tag über mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern zusammen ist, sondern mehrere Lehrkräfte im 45-Minuten-Takt wechseln. Das Muster Mobbing ist hierdurch schwer zu erkennen. Die Einstellung, soviel Verantwortung wie möglich bei den jeweiligen Schülerinnen und Schülern zu belassen, ist bei Streitereien ein gutes Prinzip. In Mobbing-situationen funktioniert dieses aber nicht und führt häufig dazu, das Opfer als „schuldig“ anzusehen. Insgesamt berichten Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrpersonen eher schwach oder gar nicht eingreifen.

Sowohl die Eltern der Opfer als auch die der Täter und Zuschauer sind meistens ahnungslos. Es ist ja ein Merkmal von Mobbing-Situationen, dass hierüber geschwiegen wird. Für Eltern ist also ein direktes Eingreifen hierdurch nicht möglich.

Schulleitungen sind sehr um den Ruf ihrer Schule bemüht und befinden sich häufig in einem Zwiespalt zwischen Eingreifen im Einzelfall und generellen Präventionsmaßnahmen. Dies führt in der Regel zu einer zurückhaltenden Behandlung des Themas Gewalt und Mobbing in der Schule.

Fazit

Wenn es jemanden gibt, der zum Mobben neigt, bewirken die typischen Reaktionen des Opfers, der Mitschülerinnen und Mitschüler, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schulleitung, dass der Täter mit seinen Aktionen Erfolg hat. Er/Sie wird intermittierend verstärkt, dies ist die wirksamste Verstärkerbedingung. Damit bietet er/sie ein erfolgreiches Modell für andere Schülerinnen und Schüler.

Viele Schülerinnen und Schüler wissen nicht so recht, wie sie bei Mobbing reagieren sollen. Hieraus ergibt sich ein wichtiger Hinweis für die pädagogische Arbeit, denn den Schülerinnen und Schülern ist nicht nur ihre Rolle und Verantwortung im Prozess bewusst zu machen, vielmehr müssen ihnen auch realistische Handlungsalternativen vermittelt werden, mit Hilfe derer sie erfolgreich zur Lösung dieser Probleme beitragen können und nicht selbst außen vor stehen und drangsalieren werden, wenn sie etwas gegen Mobbing unternehmen.

Eine zentrale Aufgabe besteht somit darin, die an Schule tätigen Fachkräfte zu befähigen, das Muster Mobbing erkennen zu lernen. Dabei besteht eine notwendige Aufgabe für Schulen darin, die strukturellen Bedingungen für Mobbing und Gewalt zu untersuchen. Des Weiteren sind im Sinne gewaltpräventiven Arbeitens auf sämtlichen Ebenen – angefangen von der Institution Schule über die einzelnen Klassen bis hin zur einzelnen Schülerin und zum einzelnen Schüler – langfristige, umfassende Maßnahmen einzuleiten.

Mobbing ist nicht das Problem des Gemobbten, sondern ein Problem der ganzen Gruppe oder Klasse und kann auch nur in Arbeit mit der Gesamtgruppe gelöst werden. Weiter ist Mobbing (auch) ein Problem der Leitung. Die Schülerinnen und Schüler kommen aus einem verfestigten Mobbingkonflikt alleine nicht heraus. Sie brauchen die Unterstützung von Lehrkräften und anderen Fachleuten. Ignorieren, Schweigen und die Passivität der Erwachsenen kommen einer Billigung gleich; all diese Handlungsweisen haben eine Mobbingverstärkende Wirkung. Weiterhin ist wichtig, den Mobbenden und den Zuschauern, die Mobbing aktiv verstärken, die Plattform zu entziehen und ihnen gewaltfreie Handlungsalternativen aufzuzeigen und die unbeteiligten Zuschauer zu einem verantwortlichen Handeln zu bewegen.

Ein Beispiel für eine Maßnahme aus Münster

Ein Versicherungsträger (Westfälische Provinzial Versicherung), eine Jugendorganisation (Jugendrotkreuz Westfalen-Lippe), eine Familienbildungsstätte (asb-arbeitskreis soziale bildung und beratung) und eine Beratungsstelle (Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Münster) haben ein Projekt zur Förderung einer konstruktiven Konfliktkultur für mehr Sicherheit an Schulen mit dem Ziel einer nachhaltigen Verhaltensänderung bei Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Lehrpersonen und Eltern entwickelt. Das Projekt heißt „Stark im MiteinanderN“, und ist ein aus vier Bausteinen bestehendes Aktionspaket mit Gesprächskreisen, Aktionen, Spielen, Theater, Lehrerfortbildungen und vielen Ideen für weiterführende Ansätze in der Schule. Es wird mit ausgewählten Zielsetzungen auf unterschiedliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Situationen abgestimmt. Es sind mittlerweile vier Bausteine entwickelt worden, die von den jeweiligen Kooperationspartnern betreut werden.

◆ Magic Circle:

Regelmäßige Gesprächskreise in einer Atmosphäre von Akzeptanz fördern systematisch die eigene Wahrnehmung und Empfindung, das Bewusstsein persönlicher Kompetenz und die Fähigkeit zu angemessener sozialer Interaktion. Alle Kinder können sich aktiv beteiligen, ihre Beiträge werden positiv aufgenommen und sie können sich frei und unbewertet äußern.

◆ Fair Mobil:

Das Fair Mobil präsentiert einen Parcours voller Ideen, Themen und Aktionen. Dabei stehen (Ver)-Trauen – sich und den anderen -, Rücksicht nehmen und Teamgeist zeigen im Vordergrund. Die Themenauswahl wird individuell mit der Schule abgestimmt. An Projekttagen und Einzelveranstaltungen, drinnen oder draußen, in kleinen wie in größeren Gruppen werden Wahrnehmungs-, Diskussionsübungen und Erlebnisspiele durchgeführt, die ihre Wirkung nicht verfehlen. Die Betreuung und Umsetzung erfolgt mit qualifiziertem Personal. Die Auswertung und Aufstellung weiterer Schritte erfolgt direkt nach dem Aktionsparcours und dient als Hilfestellung zur Fortführung.

◆ Spot Light – Theater gegen Mobbing:

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler beinhaltet dieser Baustein Projekttage für gesamte Schuljahrgänge. Ein von Pädagogen aufgeführtes Theaterstück bildet die Grundlage zur Weiterarbeit in den einzelnen Klassen. Durch eigene Beteiligung im Theaterspielen erleben die Jugendlichen eindringlich die Wirkungen, die die verschiedenen Rollen in einer Mobbingstruktur hervorrufen, und können Handlungsalternativen ausprobieren.

Auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer werden Fortbildungen angeboten, auf denen Mobbingzusammenhänge inhaltlich beleuchtet und theaterpädagogische Methoden, die für die Arbeit mit Schulklassen geeignet sind, vermittelt werden.

◆ Cool at School:

Bei diesem Baustein steht der Vandalismus an Schulen im Mittelpunkt. Er macht einen oft hingegenommenen Missstand zum Thema, dem viele Schulen ohnmächtig gegenüberstehen. Erforscht werden die Gründe von blinder Zerstörungswut, Aggressionsabbau, aber auch Missgunst und Neid untereinander. „Cool at School“ schafft ein starkes Bündnis gegen Vandalismus in und an Schulen. Gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und weiteren Beteiligten wie Ämtern, Hausmeistern und den Projektpartnern von „Stark im MiteinanderN“ soll der Lebensraum Schule wieder so gestaltet werden, dass lebens- und somit schützenswerte Räume und Einrichtungen entstehen.

2004 wurde dieses Projekt mit dem Deutschen Förderpreis Kriminalprävention ausgezeichnet. Unter www.miteinandern.de gibt es weitere Informationen zum Projekt.

Soweit zu dem Ansatz in Münster. Er könnte ergänzt werden durch eine lange Reihe anderer Projekte, die mit ähnlichen Zielsetzungen entwickelt worden sind. Schulen haben hier eine große Auswahl. Schulen benötigen aber auch die Ressourcen, um hier tätig werden zu können.

Literatur

- Alsaker, F. D. (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Gödde, Th.: Mobbing unter Schülern, Power Point Präsentation unter www.schulberatung-hks.de
- Kasper, H. (1998): Mobbing in der Schule. Probleme annehmen – Konflikte lösen. 2. Auflage. Weinheim, Basel.
- Ders. (2002a): Streber, Petzer, Sündenböcke. Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbing. 2. Auflage. Lichtenau.
- Ders. (2002b): Schülermobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung & Auswertungshilfe und mit Materialien für die Schulentwicklung. 2. Auflage. Lichtenau.
- Kindler, W. (2002): Gegen Mobbing und Gewalt. Ein Arbeitsbuch für Lehrer, Schüler und Peergruppen. Seelze-Velber.
- Krowatschek, D.; Krowatschek, G. (2003): Cool bleiben? Mobbing unter Kindern. 3. Auflage. Lichtenau.
- Michels, A.; Raude, A.: Spotlight – Theater gegen Mobbing, Handbuch aus „Stark im MiteinanderN“, Bezug siehe www.miteinandern.de
- Olweus, D. (2002): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 3. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.



**Prof. em. Dr.
Jean-Claude Vuille**
Gesundheitsdienst
der Stadt Bern, Schweiz

Schulklima und Gesundheit

Jean-Claude Vuille

Die wenig überzeugenden Resultate der traditionellen Gesundheitserziehung sowie neue Erkenntnisse über das Zusammenwirken externer und interner Faktoren bei der Entwicklung eines gesunden Organismus haben den so genannten „Setting-Ansatz“ der modernen Gesundheitsförderung in den Vordergrund treten lassen. Für Kinder im Schulalter stellt die Schule nach der Familie das zweitwichtigste „Setting“ dar. Hier verbringen die jungen Menschen mindestens 15.000 Stunden ihres Lebens

in einer Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, sie sind während dieser Zeit vielfältigen positiven und negativen Einflüssen ausgesetzt und lernen jeder auf seine Art, sich mit diesen Einflüssen auseinander zu setzen. Es liegt auf der Hand, dass die Atmosphäre, die in dieser Gemeinschaft herrscht, für die Gesundheit der Heranwachsenden von großer Bedeutung ist. Während zahlreiche Studien den Einfluss dieser unspezifischen Faktoren auf die Schulleistungen belegen (z.B. Rutter u. a. 1979), gibt es nur wenige einschlägige Untersuchungen mit Blickwinkel auf gesundheitliche Aspekte.

Das Gesundheitsförderungsprogramm „*Netzwerk Gesundheitsteams Stadtberner Schulen*“, das seit 1992 kontinuierlich auf- und ausgebaut wurde, will dem Thema Gesundheit in den Volksschulen der Stadt Bern einen höheren Stellenwert verschaffen und einen Beitrag zu einem guten Schulklima leisten. Die Stadt stellt den teilnehmenden Schulen (bisher 18 von 20 Volksschulen) Mittel für eine bis zwei Entlastungslektionen für eine(n) KGF (Koordinator(in) für Gesundheitsförderung), für Aus- und Weiterbildung und persönliche Beratung dieser Schlüsselpersonen sowie kleinere Projektbeiträge zur Verfügung. Jede/r KGF bildet in ihrer/seiner Schule ein Gesundheitsteam mit Vertretungen der Lehrerschaft und der Schülerschaft, der Eltern, der Schulbehörden, von Quartierorganisationen und Fachstellen. Dieses Team erarbeitet nach einer möglichst systematischen Analyse der gesundheitlichen Situation in der eigenen Schule einen nachhaltigen Handlungsplan zuhanden der Schulleitung und des LehrerInnenkollegiums und ist verantwortlich für die Koordination und Durchführung von konkreten gesundheitsfördernden Maßnahmen. Das ganze Programm wurde im Zeitraum 1997 bis 2002 einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen. Daten für die Prozessevaluation wurden durch persönliche Interviews mit allen KGF und allen Schulleitungen in den Jahren 1997, 1999 und 2001 und mit einschlägigen Fragen im Lehrerfragebogen erhoben. Für die Wirkungsevaluation wurden in den Jahren 1998 und 2002 Fragebogen für die Lehrkräfte und alle Schülerinnen und Schüler der 6. und 8. Klassen (12 ½ bzw. 14 ½ Jahre) eingesetzt. Die Resultate der Evaluation sind im Frühjahr 2004 in Buchform erschienen (Vuille u. a. 2004:263).

Gesundheitsindikatoren

Die Gesundheit der Schüler und Schülerinnen wurde anhand folgender Indikatoren beurteilt: *selbstbeurteilter Gesundheitszustand; chronische Krankheiten und Behinderungen; Unfälle; psychosomatische Beschwerden; Ess-Störungen; Depressionen; Konsumverhalten (Tabak, Alkohol, Cannabis, Medikamente); normbrechende Verhaltensweisen.*

Individuelle psychosoziale Determinanten

Ausgehend von der Hypothese, dass die Gesundheit der Jugendlichen in hohem Masse von ihrer psychosozialen Befindlichkeit bestimmt wird, wurden zwei psychosoziale Risikofaktoren (*erlebter Stress im Allgemeinen* und *erlebter Schulstress*) sowie 13 Schutzfaktoren definiert. Von diesen waren acht unabhängig voneinander statistisch signifikant mit einem oder mehreren Gesundheitsindikatoren verbunden: *Positive Einstellung zum Leben; Meinung, dass Suchtmittelkonsum unvereinbar sei mit persönlichen Lebenszielen; Zufriedenheit mit dem eigenen Körper; Selbstwertgefühl; Freiheit von leichten depressiven Verstimmungen; Fähigkeit, persönliche Probleme rational anzugehen; soziale Anpassung; gute Schulleistung.* Die Gesamtzahl der bei einem / einer Jugendlichen vorhandenen Schutzfaktoren erwies sich als potenter Prädiktor von Gesundheitsproblemen aller Art. Stark empfundener allgemeiner Stress (Zeitmangel, zu reich befrachtetes Freizeitprogramm, Auseinandersetzungen mit Eltern, Geschwistern und Kameraden etc.) erwies sich als Risikofaktor für verschiedene gesundheitliche Probleme, während der Schulstress – ganz entgegen der landläufigen Meinung – kaum einen Zusammenhang mit der Gesundheit zeigte. Hier ist allerdings anzufügen, dass sich die Schweizer Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich in der Schule sehr viel wohler zu fühlen scheinen als ihre Kameraden und Kameradinnen in allen andern Ländern, von denen vergleichbare Daten zur Verfügung stehen (Currie u. a. 2000).

Bedeutung äußerer Faktoren für die Gesundheit der Jugendlichen

Die Zeitspanne rund um die Jahrtausendwende, in der die Evaluation des Berner Programms stattfand, war gekennzeichnet durch eine Reihe beängstigender Ereignisse und Tendenzen (Naturkatastrophen, Terroranschläge, Kriege, Börsencrash, einschneidende Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand, steigende Jugendarbeitslosigkeit etc.). Gleichzeitig hat sich in den westlichen Ländern eine eigentliche „Spaß- und Wohlfühlgesellschaft“ entwickelt, in der „fun“ und körperliche Attraktivität und die Überzeugung, dass persönliches Glück käuflich sei, in der Werteskala weit oben stehen. Die weltweite Übergewichts-Epidemie bildet dazu einen bizarren Kontrast. Weil Jugendliche wie empfindliche Seismografen auf den herrschenden „Zeitgeist“ reagieren, war anzunehmen, dass alle diese Entwicklungen nicht spurlos an ihnen vorüber gegangen sind. Es drängte sich deshalb auf zu untersuchen, inwiefern sich die Antworten der im Jahr 2002 befragten Jugendlichen

von denen ihrer Vorgänger im Jahr 1998 unterschieden. Für die Beurteilung der Konsumgewohnheiten standen außerdem Daten einer identischen Befragung im Jahr 1995 zur Verfügung. Der Konsum Rausch erzeugender Substanzen (Alkohol und Cannabis) nahm im fraglichen Zeitraum bei Knaben und Mädchen um das 2 ½-fache zu, während der Tabakkonsum auf hohem Niveau konstant blieb. Eine leichte Zunahme wurde in Bezug auf normbrechende Verhaltensweisen festgestellt. Die anderen Gesundheitsindikatoren zeigten aber keine eindeutige Tendenz nach oben oder unten. Entgegen den Erwartungen nahm der Anteil Jugendlicher, die über viel Stress im Leben klagten, zwischen 1998 und 2002 deutlich ab, und auch beim Schulstress war keine Zunahme zu erkennen. Die psychosozialen Schutzfaktoren blieben bei den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern konstant, während bei den Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse eine leichte Abnahme zur Kenntnis genommen werden musste. Wie noch gezeigt werden wird, steht diese Abnahme mit aller Wahrscheinlichkeit im Zusammenhang mit bestimmten Veränderungen in der Schullandschaft.

Einfluss der Schule auf die Gesundheit der Jugendlichen

In früheren Jahrzehnten war Gesundheitserziehung gleichbedeutend mit dem von der einzelnen Lehrkraft erteilten Unterricht und allfälligen Gesundheitsprojekten in der Klasse. In Bezug auf Schulleistung war aber schon Mitte des vorigen Jahrhunderts aufgefallen, dass die Resultate nicht nur vom Einsatz der einzelnen Lehrperson abhingen, sondern dass z. T. erhebliche Unterschiede zwischen ganzen Schulen bestanden. Während diese Unterschiede anfänglich auf unterschiedliche soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ungleiche materielle Ressourcen zurückgeführt wurden, zeigte spätestens die im Jahr 1979 publizierte Londoner Studie, dass der entscheidende Faktor im inneren Leben der Schule, in ihrem Wertesystem, den geschriebenen und ungeschriebenen Regeln des Zusammenlebens, des Umgangs mit Leistungsschwächen und Verhaltensstörungen etc. zu suchen ist¹. Diese immateriellen Werte werden im angelsächsischen Sprachraum häufig als „school ethos“, im deutschsprachigen Raum als „Schulklima“ umschrieben. Im Rahmen des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen wurde hierzu eine ganze Reihe von Definitionen und Kriterienlisten vorgeschlagen, aber eine allgemein verbindliche Umschreibung existiert nicht. Ein besonderer Aspekt, der im folgenden Abschnitt abgehandelt wird, ist der Umgang mit den unterschiedlichen Begabungen der Schülerinnen und Schüler. Das Schulklima im engeren Sinne und seine Bedeutung für die Gesundheit stehen im Zentrum des zweiten Abschnitts. Es folgt eine Antwort auf die Frage, ob es in der Stadt Bern gelungen ist, mit der Arbeit der Gesundheitsteams das Schulklima zu verbessern, und abschließend wird die Wichtigkeit einer guten und kompetenten Schulleitung anhand empirischer Daten unterstrichen.

Schulmodell

Die föderalistische Schweiz zeichnet sich bekanntlich durch Vielfalt aus, dies nicht zuletzt im Schulbereich. So gibt es allein im Kanton Bern fünf verschiedene Modelle für die Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr), unter denen die Gemeinden frei wählen können. In den drei von der Stadt Bern ausgewählten Modellen werden Real- und Sekundarschülerinnen und -schüler (unterschiedliche Leistungsniveaus) unter einem Dach unterrichtet. Im eher „separierenden“ Modell (Sieben Schulen) sind Real- und Sekundarschülerinnen und -schüler aber speziellen Klassen zugeteilt, auch wenn sie die Möglichkeit haben, einzelne Hauptfächer in Niveauekursen der jeweils anderen Stufe zu besuchen. In den beiden „integrierenden“ Modellen (Sieben Schulen) werden Real- und Sekundarschülerinnen und -schüler in gemeinsamen Klassen unterrichtet. Den unterschiedlichen Begabungen wird in den Kernfächern durch Niveauunterricht in Gruppen oder durch individuelle Förderung im Klassenverband Rechnung getragen. Ein Vergleich der Häufigkeit verschiedener Gesundheitsprobleme in den beiden Schultypen zeigte nun einen klaren und statistisch signifikanten Vorteil zugunsten der integrierenden Modelle bei folgenden Problemen: *schlechter oder nur mäßig guter Gesundheitszustand; häufige psychosomatische Beschwerden; Ess-Störungen; Depressionen; Rauchen*. Bei keinem einzigen Indikator war ein Vorteil für das separierende Schulmodell zu erkennen.

Schulklima und Gesundheit

Für die Messung des Schulklimas wurden entsprechende Instrumente in den Lehrerfragebogen (Bessoth u. a. 1997) und in den Schülerfragebogen (eigenes Instrument) aufgenommen. Letzteres misst vier Indikatoren: *Wohlbefinden in der Schule; Mitwirkung; Verhältnis zur Lehrerschaft; Klassenklima*. Durch Addition der vier normierten Indikatorwerte wurde für jeden Schüler/jede Schülerin eine „Klimanote“ der eigenen Schule berechnet. Aus dem Mittelwert der Noten aller Schülerinnen und Schüler konnte für jede Schule ein Klimawert festgelegt werden. Mit dem so gemessenen Klima wurden in einer Analyse auf der Ebene Schule statistisch signifikante Zusammenhänge mit folgenden Gesundheitsdaten der Achtklässlerinnen und Achtklässler (1998 und 2002 gepoolt) gefunden (in Klammer Erklärungsanteil R^2 = Anteil der Varianz zwischen den Schulen, der durch Unterschiede im Schulklima erklärt wird):

- ◆ Durchschnittliche Anzahl Schutzfaktoren ($R^2 = 0.54$), (siehe Abbildung 1)
- ◆ Anzahl verschiedener gesundheitlicher Probleme ($R^2 = 0.19$)
- ◆ Konsumverhalten ($R^2 = 0.27$)
- ◆ Normbrechendes Verhalten ($R^2 = 0.31$)
- ◆ Schulleistung ($R^2 = 0.25$)

Mit den Daten der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler wurden ähnliche, aber schwächer ausgeprägte Zusammenhänge gefunden.

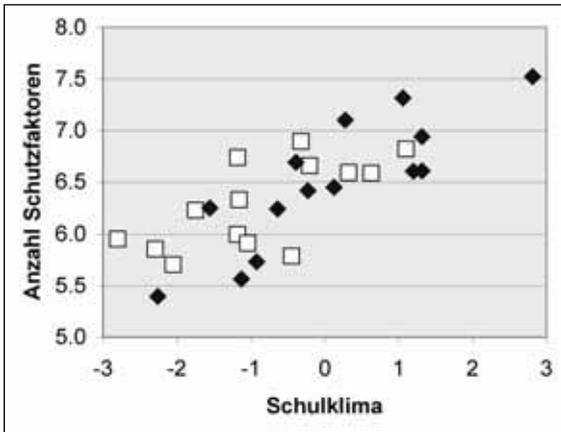


Abbildung 1: Schulklima und durchschnittliche Anzahl psychosozialer Schutzfaktoren der Schülerinnen und Schüler der achten Klassen. Jedes Symbol entspricht einer Schule. Schwarz: Daten von 1998; Weiss: Daten von 2002.

Gesundheitsförderung und Schulklima

Kann das Schulklima durch ein Programm im Sinne der Gesundheitsfördernden Schule verbessert werden? Schon eine Betrachtung der Abbildung 1 legt den Schluss nahe, dass das Ziel für die Gesamtheit der Schulen mit Sekundarstufe I in der Stadt Bern verfehlt wurde (weiße Symbole eher nach links verschoben). Nun läuft das Programm in Bern schon seit 1992, und es könnte sein, dass die Evaluation zu spät kam, um hier noch einen Effekt zwischen den Jahren 1998 und 2002 nachzuweisen. Es ist auch denkbar, dass die Schulen durch die bereits erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen im Untersuchungszeitraum

schweren Belastungen ausgesetzt waren, die durch die Anstrengungen zur Gesundheitsförderung nicht kompensiert werden konnten. Einen Hinweis, dass diese Anstrengungen trotzdem nicht nutzlos waren, liefert eine detaillierte Analyse der Unterschiede im gesundheitsförderlichen Engagement der Schulen. Aus den Daten der Prozessevaluation wurden für jede Schule 27 Variablen definiert, welche je einen Aspekt dieses Engagements beschreiben. In einem mehrstufigen statistischen

Einbezogene Variable	r	p
Unterstützung durch Fachstellen (LP)	0.771	< 0.001
Unterstützung der GF durch Schulleitung (LP)	0.712	0.002
Planmässiges Vorgehen (KGF)	0.684	0.004
Schule hat ein Leitbild (KGF)	0.618	0.011
SL erlebt keine oder wenig Störungen durch GST (SL)	0.607	0.013
GF wird in der Schule angemessen gewichtet (LP)	0.580	0.019
Quartieraktivitäten (LP)	0.524	0.037
Erlebte Unterstützung durch SL (KGF)	0.488	0.055
Gemeinsame Gesundheitsförderungs-Strategie der Schule (LP)	0.486	0.056
Stellenwert des Gesundheitsteams aus der Sicht der SL	0.475	0.063
Erlebte Unterstützung durch das Kollegium (KGF)	0.461	0.073

Datenquellen:
 LP: Lehrerfragebogen
 KGF: Interview mit dem Koordinator / der Koordinatorin
 SL: Interview mit der Schulleitung

r: Mass für die Bedeutung der betreffenden Variable für den gesamten Faktor
 p: Wahrscheinlichkeit einer bloss zufälligen Verknüpfung

GF: Gesundheitsförderung
 GST: Gesundheitsteam

Tabelle: Komponenten des Faktors *Gemeinsame gesundheitsfördernde Strategie*.

Verfahren (Faktoranalyse) wurden aus dieser Menge vier voneinander abgegrenzte und inhaltlich sinnvolle Faktoren herausdestilliert. Einer davon war signifikant mit mehreren Gesundheitsdaten verknüpft. Die Zusammensetzung aus den in der Tabelle wiedergegebenen Komponenten legte für diesen Faktor die Bezeichnung *Gemeinsame gesundheitsfördernde Strategie* nahe.

Für jede Schule wurde der Wert dieses Faktors berechnet und mit Schulklima und Gesundheitsindikatoren in Beziehung gesetzt. Abbildung 2 zeigt den Zusammenhang mit dem Schulklima. Je stärker sich Schulleitung, Gesundheitsteams und LehrerInnenkollegium für die Gesundheitsförderung einsetzen, umso besser war das Schulklima aus der Sicht der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler. Der Zusammenhang ist statistisch signifikant auf dem 5 %-Niveau.

Eine ähnliche Verknüpfung wurde mit dem Schulklima aus der Sicht der Lehrerschaft gefunden, aber mit den Daten der Sekundarstufe I konnte kein Einfluss des gesundheitsförderlichen Engagements auf das Schulklima nachgewiesen werden. Eine Detailanalyse der Ergebnisse in den einzelnen Schulen legte den Verdacht nahe, dass sich hier möglicherweise allgemeine Führungsprobleme bemerkbar machten.

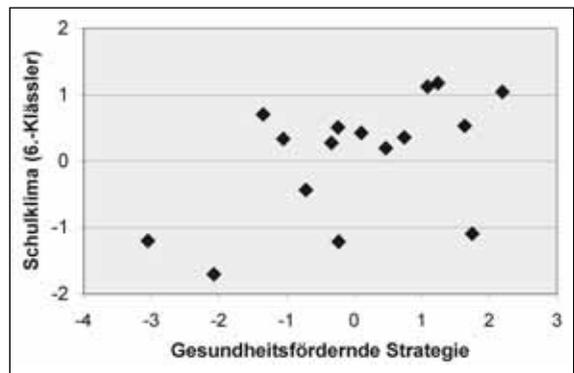


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen gesundheitsförderndem Engagement und Schulklima aus der Sicht der Sechstklässlerinnen und Sechstklässler.

Qualität der Schulleitung

Gleichzeitig mit – aber unabhängig von – der Entwicklung des Programms „Gesundheitsteams“ wurden die Schulen der Stadt Bern schrittweise zu „geleiteten teilautonomen Schulen“ transformiert, mit höherer Kompetenz der Schulleitungen nicht nur in administrativer, sondern auch in pädagogischer Hinsicht. Die Schulleitungen wurden entsprechend geschult und mit größeren Ressourcen ausgestattet. Einzelne Schulleitungen empfanden diesen Übergang aber als schwierig und die zusätzlichen Ressourcen als ungenügend. Die aus Abbildung 1 ersichtliche Verschlechterung des Schulklimas zwischen 1998 und 2002 betraf nicht alle Schulen gleichmäßig, und es wurde vermutet, dass neu aufgetretene Führungsprobleme in einzelnen Schulen für die Verschlechterung verantwortlich sein könnten.

Mit Hilfe der Daten des „Organisations-Klimainstruments“ (Bessoth u. a. 1997) im Lehrerfragebogen wurde die Etiketete „Führungsproblem“ folgendermaßen definiert:

- ◆ Dimensionen des Schulleitungsverhaltens um mehr als 10 % schlechter als die Dimensionen des Lehrerverhaltens und/ oder
- ◆ Schulleitungsverhalten 2002 um mehr als 10 % schlechter als 1998.

Auf diese Weise wurden fünf Schulen mit Verdacht auf ein Führungsproblem identifiziert. In diesen Schulen hatte sich das Schulklima aus der Sicht der Achtklässlerinnen und Achtklässler zwischen 1998 und 2002 in der Tat durchschnittlich um ganze 2.4 Einheiten verschlechtert, in den übrigen Schulen nur um 0.15 Einheiten ($p = 0.014$).

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

- ◆ Schülerinnen und Schüler in Schulen mit integrierender Sekundarstufe I sind gesünder als in separierenden Schulen.
- ◆ Zur Förderung der Gesundheit empfiehlt sich in erster Linie eine Strategie zur Entwicklung der individuellen psychosozialen Schutzfaktoren.
- ◆ Das Schulklima ist für die Entwicklung dieser Schutzfaktoren – und damit für Gesundheit und Leistung – von größter Bedeutung.
- ◆ Die Qualität des Schulklimas ist abhängig von der Qualität der Schulleitung und vom Engagement des Lehrkörpers für eine aktive Gesundheitsförderung.
- ◆ Gesundheitsförderung muss integraler Bestandteil der Schulentwicklung werden.

Literatur

- Bessoth R.; Cueni M.; Dünz-Burkhard M.; Seliner-Müller G.; Weibel W., Barkey C. (1997): Organisationsklima-Instrument für Schweizer Schulen (OKI-CH, Version 8.5). In Aarau: Sauerländer.
- Currie C.; Hurrelmann K.; Settertobulte W.; Smith R.; Todd J. (2000): Health and Health Behaviour among Young People. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Rutter M.; Maughan B.; Mortimore P.; Ouston J. (1979): Fifteen thousand hours. London: Open Books.
- Vuille J.; Carvajal M.; Casaulta F.; Schenkel M. (2004): Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen und was die Menschen davon spüren. Zürich/Chur: Verlag Rüegger, S. 263.

Lernräume gestalten

Wilfried Buddensiek

Vorbilder

Wenn wir unsere Schulen zu Häusern eines gesundheitsfördernden Lernens entwickeln und dabei Anschluss an europäische Bildungsstandards gewinnen wollen, lohnt es, sich bei unseren schwedischen Nachbarn umzuschauen. Während in manchen deutschen Klassenzimmern weniger als 2 m² Bruttobewegungsfläche pro Schülerin und Schüler zur Verfügung steht, bietet die Futurum – Schule von Bålsta in der Nähe von Stockholm jedem Kind 6 m² Lern- und Lebensraum in einer offenen Lernlandschaft (www.futurum.habo.se). Die Transparenz zwischen den Räumen ist ein wesentliches Merkmal in der jüngeren schwedischen Schularchitektur. Verglaste Türen und Wände gehören zum Standard. Während an deutschen Grundschulen Tische mit drei verschiedenen Höhen unsortiert nebeneinander stehen und die Gruppenarbeit erschweren, kommen die Schweden mit einer Einheitshöhe von ca. 70 cm aus. Dafür kombinieren sie runde und rechteckige Tischplatten.

Während deutsche Möbelhersteller immer noch viel Kraft in teures, höhenverstellbares Mobiliar investieren und dies mit dem Argument der Gesundheitsförderung rechtfertigen, haben die Skandinavier mit demselben Argument ihre Einheitsmöbel entwickelt...

1. weil sie wissen, dass sich Kinder und Lehrkräfte kaum um individuell eingestellte Möbelgrößen kümmern.
2. weil sie den *Rücken der Lehrkräfte* schonen und ihnen das Herabbeugen auf niedrige Schultische ersparen wollen.
3. weil sie Erwachsene wie Kinder mit unterschiedlicher Körpergröße im Sitzen auf eine annähernd *gleiche Augenhöhe* bringen wollen.
4. weil sie die *Zusammenarbeit* auch in altersgemischten Gruppen fördern und *Ergonomie am Gruppenarbeitsplatz* nicht von der individuellen Körpergröße abhängig machen wollen.

Trotz der Einheitsgrößen von Stühlen und Tischen tragen die skandinavischen Möbel mehr zur Gesundheitsförderung in der Schule bei als ein teures, in Technik und Handhabung aufwändiges, höhenverstellbares Tischprogramm. 70 cm Tischhöhe bieten Grundschülerinnen und -schülern hervorragende Steharbeitsmöglichkeiten und regen den spontanen Wechsel zwischen Sitzen und Stehen an. In höhe-



**Dr. Wilfried
Buddensiek**
Universität Paderborn

ren Klassen wird derselbe Effekt bei 90 cm Tischhöhe erreicht. Zu diesen Tischen gehören barhockerähnliche Schulstühle mit einer entsprechend erhöhten Sitzposition. Damit die Beine nicht in der Luft baumeln, gibt es Fußrasten, die durchweg höhenverstellbar sind.

Defizite

Der polnische Philosoph Henryk Skolimowski hat über die Rolle der Architektur nachgedacht und dabei die Kurzformel geprägt: „Die Architektur ist ein Spiegelbild der Kultur.“ Diese Formel lässt sich auch auf die Schularchitektur anwenden: „Lernraumarchitektur spiegelt Lernkultur.“ Lassen Sie uns in den Spiegel blicken:

1. Schulen, in denen schmale, innenliegende Flure als Fluchtweg konzipiert sind, fördern den Drang von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften, ihr Schulgebäude fluchtartig zu verlassen.
2. Computer, die auf viel zu kleinen Schultischen in irgendeiner Klassenraumecke abgestellt sind, signalisieren, wie unausgegoren der Einsatz neuer Medien in der Schule vielerorts noch ist.
3. Frontal aufgestellte Tischreihen geben über die vorherrschende Lernkultur Auskunft. Arbeitsplätze, die lediglich 65 cm schmal sind und weniger als 80 cm Tiefe bis zur nächsten Tischreihe oder zur Wand bieten, verraten, dass die Lernenden hier vor allem zum Stillsitzen erzogen werden – mit entsprechenden Folgen für die physische und psychische Gesundheit.
4. Eine aus drei Partnertischen zusammengestellte Gruppentischformation, mit Blickrichtung zur Tafel aufgestellt, wirft die Frage nach der präferierten Lernform auf: Frontalunterricht, der mit der Tischform lediglich kaschiert wird, oder Kleingruppenarbeit, die durch die Form der Möblierung massiv beeinträchtigt wird?

Diese an deutschen Schulen am häufigsten anzutreffende Gruppentischformation hat sich in differenzierten arbeitswissenschaftlichen Studien als die ungünstigste erwiesen:

1. Innerhalb der Gruppe treten extrem unterschiedliche *Kommunikationsdistanzen* auf, die sowohl auf Unterschiede in der Sitzentfernung als auch auf teilweise sehr ungünstige Blickwinkelbeziehungen zurückzuführen sind.
2. Es besteht die Gefahr, dass Außenseiter durch die Sitzformation noch weiter ins soziale Abseits gedrängt werden.
3. In einigen Fällen sind die Kommunikationsdistanzen zur Nachbargruppe geringer als zur eigenen Gruppe. Entsprechend groß ist das Störpotential bei der Gruppenarbeit.

Viel besser sehen die Kommunikationsbeziehungen in einer *konzentrischen Gruppentischformation* aus. Für 6er Gruppen lässt sich diese am besten mittels zweier Trapezische herstellen, die ein Kantenmaß von mindestens 80 / 160 cm haben sollten.

Informationsquellen

Genauer dargestellt werden die arbeitswissenschaftlichen Untersuchungsmethoden und -ergebnisse in Buddensiek 2001: „Zukunftsfähiges Leben in Häusern des Lernens.“ Dort lässt sich auch nachlesen, dass konzentrische Sitzformationen die Konzentration in der Lerngruppe fördern. Außerdem erfahren Sie, wie sich der sechseckige Gruppentisch als *Diagnose* und *Therapieinstrument* bei Kommunikations- und Lernstörungen nutzen lässt und der Integration sozialer Außenseiter dient. Von der sechseckigen Tischformation ausgehend habe ich vor einigen Jahren den Grundriss für ein Schulgebäude entworfen, das bei *sparsamem Flächenverbrauch* mehr Möglichkeiten für ein *bewegtes Lernen* bietet. Abbildungen und Details finden Sie im Internet unter www.fraktale-schule.de, im erwähnten Buch (in den Kapiteln 4.1.3, 7.3.2 und 8.2-8.4) sowie in einer Videoanimation auf der CD, die dem Buch beiliegt.

Modellprojekt: Fraktale Schule

Im Grundriss des Schulgebäudes wird die sechseckige Form des Gruppentisches in unterschiedlichen Größendimensionen variiert: In fünf Gruppenarbeitsnischen, im Grundriss des Klassenraumes sowie im gesamten Schulgebäude. Bei Bedarf lassen sich mehrere dieser Baukörper um einen möglicherweise hexagonalen Schulhof gruppieren. Das Prinzip der Formenbildung folgt den Grundregeln der fraktalen Geometrie, die der Mathematiker B. Mandelbrot als „Geometrie der Natur“ beschrieben hat. Die Klassenräume sind so gestaltet, dass ein spontaner Wechsel der Sozialformen von der Gruppenarbeit zum Stuhlkreis oder zur frontalen Präsentation ohne ein Verrücken der Tische möglich ist. Von der Utopie zur gebauten Realität ist manchmal ein etwas längerer Weg zurückzulegen. Seit vier Jahren gibt es drei fraktale Seminarräume in der Jugendherberge in Mirow in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. auch Buddensiek 2001:58-146, insb. 70ff). Wenn alles gut geht, kann in den Sommerferien 2005 mit dem Bau eines fraktalen Gebäudes für eine Ganztagschule in Herford begonnen werden (vgl. www.ganztagsschulen.org/2180php).

Herforder Qualitätskriterien

Beachtenswert sind die Herforder „Qualitätskriterien für die Raumgestaltung und -ausstattung offener Ganztagschulen im Primarbereich“.

1. Jeder Ganztagszug bildet eine eigene soziale und räumliche Einheit, die zur übrigen Schule einerseits abgegrenzt, andererseits aber auch offen ist. Das räumliche wie auch das soziale Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit wird durch die jeweiligen pädagogischen Zwecke bestimmt und lässt sich je nach Bedarf flexibel gestalten (z. B. Glaselemente).
2. Jede soziale Einheit verfügt über vier Lernräume mit einer Größe von jeweils mindestens $2,5 \text{ m}^2$ /Kind sowie über einen oder mehrere flexibel nutzbare Nebenräume.
3. Die Lernräume und Nebenräume für die Klasse 1 + 2 sind so zueinander angeordnet und miteinander verbunden, dass sie flexible Nutzungsmöglichkeiten für die integrierte Eingangsphase bieten.
4. Die Lernräume sind so zugeschnitten, ausgestattet und möbliert, dass sie den Qualitätsmaßstäben für eine gesundheits- und kommunikationsfördernde Lernraumgestaltung entsprechen.
5. Den einzelnen Lernräumen oder der sozialen Einheit sind eigene Toilettenräume zugeordnet.
6. Der hinreichend ausgestattete Personalarbeitsraum für das Team des Ganztagszuges befindet sich entweder im Bereich der sozialen Einheit oder aber ist von dort auf kurzem Weg erreichbar.
7. Der Schulhof lässt sich für die Ganztagschüler auf möglichst kurzem Weg erreichen. Ebenerdige Lernräume verfügen nach Möglichkeit über einen direkten Ausgang auf den Schulhof bzw. auf eine klasseneigene Terrasse (mit Schulgarten).
8. Zur gezielten Förderung der Esskultur sowie zur besseren Diagnose und Therapie von Verhaltensauffälligkeiten wird das Mittagessen in den Lernräumen oder in *kleinräumig* untergliederten Speiseräumen eingenommen. Bei einer Mittagsverpflegung im Klassenzimmer wird sichergestellt, dass die eingesparte Fläche für die Mensa zur Erweiterung des Lern- und Lebensraums im jeweiligen Ganztagszug dient ($0,66 \text{ m}^2$ /Kind).
9. Der sozialen Einheit eines Ganztagszuges sollen in der Schule folgende weitere Räume für eine temporäre Nutzung zur Verfügung stehen:
 - ein Forum mit Bühne, eine Aula oder vergleichbare Räume
 - ein Selbstlernzentrum mit Bibliothek und Mediothek
 - ein Ort zum Musizieren, ein Werkraum, eine SporthalleDiese Räume sollten möglichst in der Nähe der Ganztageseinheit liegen.
10. Breite Flure bekommen – unter Beachtung des Brandschutzes – offiziell eine doppelte Funktion als Fluchtwege (mit Mindestbreite) und als (fest installierte) Ruhe-, Kommunikations- und Arbeitszonen.

Planungsteam und Planungskonflikte

Schulbauplanung und Lernraumgestaltung sollte man nicht allein Architekten und Bauingenieuren überlassen, zumindest dann nicht, wenn man das Ziel hat, eine zukunftsfähige Schule zu bauen, die Anschluss an europäische Qualitätsstandards findet. Für die Bauplanung haben wir deshalb ein multifunktionelles Planungsteam gebildet und die Federführung für die Erstellung der Baupläne auf das Göttinger Architekturbüro Sittig/Voges übertragen, das gemeinsam mit mir und der Göttinger Farb- und Raumgestalterin Sigrid Stjerneby die Jugendherberge von mirow 21 mit ihren drei fraktalen Seminarräumen geplant und gestaltet hat. Zu diesem bewährten Kernteam sind für das Modellprojekt in Herford hinzugekommen:

die architektonisch interessierte und urteilsfähige Schulleiterin, eine Bauingenieurin des Bauamtes, die für die spätere Bauausführung verantwortlich sein wird, der Leiter des Bauamtes und der Leiter der Schulabteilung der Stadt Herford.

Die vier zuletzt Genannten waren mit mir auf einer mehrtägigen Studienfahrt in Lund, wo wir uns fünf verschiedene Schulen angesehen und über das schwedische Schulsystem und dessen Philosophie informiert haben.

Ein Planungsteam mit acht Menschen unterschiedlicher Herkunft und Lebenserfahrung arbeitet selbstverständlich nicht reibungslos, insbesondere wenn drei gleichermaßen sensible und selbstbewusste Frauen sich einem männlichen Planungsrigorismus liebevoll zu widersetzen wissen. Reibung erzeugt Energie, Konflikte schaffen Spannung. Wo man im Umgang miteinander gelernt hat, mit der Reibung und Spannung konstruktiv umzugehen, gewinnt der Planungsprozess an Reiz und das Planungsergebnis an Qualität. An einem Beispiel möchte ich erläutern, wie sehr wir im Detail gerungen, gestritten und manchmal auch um Zentimeter gefeilscht haben: Wie groß soll die *Transparenz* von den Klassenräumen und der Personalstation zum (innenliegenden) Forum sein? Wie viel an *Geschlossenheit* ist aus welchen Gründen notwendig bzw. zumindest temporär wünschenswert? Eine über die gesamte Wandbreite gehende und bodentiefe Verglasung wäre das Maximum, das uns an verschiedenen schwedischen Schulen begegnet ist. Dies würde viel Licht in den innenliegenden Raum bringen. Zugleich aber hätte eine Vollverglasung schwerwiegende funktionale Nachteile. An einer Glaswand lassen sich keine Garderobenhaken befestigen. Glaswände reduzieren die Stellmöglichkeiten im Raum. Glaswände machen wenig Sinn, wenn sie von den Nutzern auf Dauer mit Vorhängen, Rollos, Plakaten oder Bildern zugehängt werden. *Aber* bodentiefe Verglasungen liegen im architektonischen Trend und sehen hervorragend aus – zumindest so lange die Nutzer sie in ihrer Formgebung respektieren. Das Lieblingszitat unserer Raumgestalterin bringt bei diesem Konflikt eine neue Nachdenklichkeit ins Spiel: „Wir lieben die Dinge und gebrauchen die Menschen, statt die Menschen zu lieben und die Dinge zu gebrauchen.“

Glaswände können *verschiedene* Wirkungen auf *unterschiedliche* Menschen haben. Sie bieten eine räumliche Weite und gewähren *Ausblick*. Zugleich ermöglichen sie *Einblick*. Diese Form der Offenheit wird von Menschen positiv bewertet, die mit

einer offenen Haltung durch das Leben gehen. Es gibt aber auch Menschen, die sich bisweilen oder auf Dauer abkapseln und einhausen möchten und sich nach einer eher höhlenartigen Umschlossenheit sehnen. Wie viele sind es von der einen oder der anderen Sorte und wie gehen wir mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen um?

Mit Hilfe eines externen Beraters, der das europäische Schulmöbelangebot überschaut, haben wir eine pädagogisch durchdachte Raumlösung gefunden, die wechselnden Ansprüchen an die Transparenz nicht nur heute, sondern auch in Zukunft gerecht werden dürfte (vgl. www.flexiblesKlassenzimmer.de).

Dänemarks größter Tafelhersteller bietet doppelseitig nutzbare Leichtbautafeln in den Standardmaßen von 120 cm Breite und 90 cm Höhe an. Diese magnetischen Tafeln bzw. Pinnwände lassen sich mit einem Handgriff von Gleitschienen nehmen, die beispielsweise an den 4 m breiten, geschlossenen Wänden montiert sind. Im Rahmen der Kleingruppenarbeit werden die Tafeln entweder flach auf die einzelnen Gruppentische gelegt oder aber mittels einfacher Steckhülsen senkrecht auf die rollbaren Regale gesteckt, die jeder Arbeitsgruppe zugeordnet sind. Je nachdem, ob die Tafeln horizontal liegen oder vertikal im Raum aufgestellt sind, können sich die einzelnen Arbeitsgruppen zum Klassenraum hin öffnen oder abschirmen.

Bei einer entsprechenden Ausfachung der 6 m breiten Glaswand zum Forum lassen sich die 4 cm schmalen Hängeleisten für die Tafeln auch an einem etwa 190 cm hohen Querriegel montieren. Auf diese Weise kann man eine temporäre Abschirmung zum Forum herstellen und zugleich Schülerprodukte auf den Rückwänden der Tafeln nach außen präsentieren.

Modellprojekt: Altbau – Umbau

Die Bildung dezentraler Arbeitseinheiten, die an neueren schwedischen Schulen inzwischen üblich ist, gewinnt auch für die deutsche Schulentwicklung an Bedeutung. Dies gilt sowohl für die Einrichtung von Ganztagszügen als auch für die integrierte Eingangsphase, die eine enge Zusammenarbeit zwischen den Klassen 1 und 2 erfordert. Eine in vielen Altbauten realisierbare und kostengünstige Umbauvariante wurde im Rahmen eines Herforder Modellprojekts in den Sommerferien 2004 realisiert und wird derzeit zunächst mit zwei ersten Klassen erprobt.

Die Grundidee ist einfach. Den Kindern im zukünftigen Ganztagszug wird ein um 50 % erweiterter Lern- und Lebensraum zugestanden. Deshalb werden drei möglichst nebeneinander liegende Klassenräume zu einer räumlichen und sozialen Einheit für zwei Klassen umgebaut. Dafür werden die beiden Zwischenwände zum

mittleren Klassenraum auf einer Länge von ca. 5 Metern¹ eingerissen und – ab einer Höhe von ca. 100 cm – durch eine transparente Glaswand mit (Schiebe-) Tür ersetzt.

Die beiden außen liegenden Räume werden weiterhin als Klassenzimmer genutzt, während der mittlere Raum beiden Klassen als Multifunktionsraum dient. Kuschel- und Leseecken, Medien- und Bastelecke, Aquarium und Küchenzeile oder auch Regale für Spiele und Freiarbeitsmaterialien, die die Bewegungsfläche im Klassenzimmer verringern, können in den Multifunktionsraum ausgelagert werden. Bei einer geschickten Möblierung lässt sich eine freie Mitte im Klassenraum schaffen, in der sich u. a. ein Stuhlkreis ohne Umräumen der Schultische bilden lässt. Nach kollegialer Absprache sind vielfältige Nutzungsvarianten der drei Lernräume denkbar.

Der flexible Lernraum

Auch wenn sich pädagogische Nebenfunktionen in einen benachbarten Raum auslagern lassen, bleibt es in herkömmlichen Klassenzimmern verhältnismäßig eng und unbeweglich. Mittels eines neuen Möblierungskonzeptes lässt sich Abhilfe schaffen. Kernelement ist der flexi-90-Tisch, der insbesondere Vierergruppen einen konzentrischen Arbeitsplatz mit optimierten Kommunikationsdistanzen und Blickwinkelbeziehungen bietet. Dieser Tisch lässt sich wie eine Schubkarre bewegen und ist problemlos stapelbar. Er eignet sich gleichermaßen für die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit von 4 bis 8 Personen (www.marko.de). Jeder Arbeitsgruppe sollte ein rollbares Regal mit Eigentumsfächern zur Verfügung stehen, in dem sich u. a. Büchertaschen und persönliche Arbeitsmaterialien unterbringen lassen.

Flexibilität im Klassenzimmer lässt sich einerseits durch rollbare Tische und Regale, andererseits aber auch durch ein flexibles Tafelsystem erreichen, wie wir es für die fraktalen Lernräume vorgesehen haben.

Wenn wir bereit sind, über den nationalen Tellerrand hinauszuschauen, können wir auch bei uns schon heute die Lernräume für morgen gestalten. Wir müssen allerdings noch lernen, dass dies nur in einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Architekten, Innenraumplanern, Möbelherstellern, Schulträgern und nicht zuletzt den Trägern der gesetzlichen Unfallversicherung gelingen kann.

Literatur

- Buddensiek, W. (2001): Zukunftsfähiges Leben in Häusern des Lernens.
 Dreier, A. u. a. (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Hrsg.: Grundschulverband.
 Strätz, R. u. a. (2003): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen.

¹ Bei einer verringerten Transparenz ist auch eine Öffnung von 2-3 Metern möglich.



Dr. Maria Klatte

Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg

Lärm – ein Lern- und Gesundheitsproblem?

Maria Klatte

Einleitung

Internationale Studien belegen, dass die Lärmbelastung in Schulen und Kindertagesstätten oft über den für Kinder, Erzieherinnen und Lehrkräfte zumutbaren Grenzen liegt (Schick; Klatt; Meis 1999 und Picard; Bradley 2001). Eine in 172 dänischen Einrichtungen durchgeführte Studie ergab, dass die mittleren Lärmpegel in mehr als der Hälfte der untersuchten

Kindergärten über 80 dB(A) liegen (Bericht des BUPL 1998). Dies entspricht in etwa dem Schallpegel, dem man ausgesetzt ist, wenn man an einer stark befahrenen Verkehrsstraße steht.

Für den deutschsprachigen Raum liegen hierzu bislang nur wenige Untersuchungen vor, diese deuten jedoch an, wie schwerwiegend sich das Problem auch bei uns darstellt. In Bremen und Hessen durchgeführte Befragungsstudien zur Arbeitsbelastung von Lehrkräften und ErzieherInnen zeigen, dass der Lärm einen der wesentlichsten Belastungsfaktoren in diesen Berufsgruppen darstellt (Schönwälder 2001 und Buch; Frieling 2001). Stichprobenartige Lärmmessungen in Schulen und Kindertagesstätten ergaben mittlere Schallpegel zwischen 65 und 85 dB(A). Zum Vergleich: Laut Arbeitsstättenverordnung sollte der Lärmpegel an Arbeitsplätzen mit vorwiegend geistigen Tätigkeiten 55 dB(A) nicht überschreiten. Bei Mittelungsspeglern ab 85 dB(A) muss an gewerblichen Arbeitsplätzen Gehörschutz bereitgestellt werden, da bei einer dauerhaften Belastung in dieser Stärke physiologische Schädigungen des Ohres (Lärmschwerhörigkeit) auftreten können.

Die wichtigste Kenngröße der Akustik in Räumen ist die Nachhallzeit. Sie gibt die Zeitdauer (in Sekunden) an, wie lange ein Schallereignis nachklingt. Herrscht in einem Raum eine zu lange Nachhallzeit, so werden beim Sprechen nachfolgende Silben durch den zu langen Abklingvorgang der vorhergehenden verdeckt. Es kommt zu Verzerrungen des Sprachsignals, die die Sprachverständlichkeit verschlechtern. Zudem verbleiben bei zu langer Nachhallzeit unerwünschte Geräusche zu lange im Raum – der Lärmpegel steigt.

Der DIN 18041 „Hörsamkeit in kleinen bis mittelgroßen Räumen“ zufolge sollte die Nachhallzeit in einem durchschnittlich großen Unterrichtsraum etwa 0,7 s betragen. Diese Richtlinie stammt aus dem Jahre 1968, die vorliegende Neufassung fordert noch deutlich niedrigere Werte. Messungen zeigen jedoch, dass selbst der in der alten DIN geltende Richtwert von 0,7 s in vielen Schulräumen und Kindertagesstätten deutlich überschritten wird. Derartige Mängel finden sich nicht nur in alten, sondern auch in neuen oder sanierten Einrichtungen.

Das Wissen um die Optimierung der Raumakustik und deren bauliche Umsetzung ist in Fachkreisen lange bekannt. So kann schon im Vorfeld bestimmt werden, an welchen Raumpositionen welche schallabsorbierenden Materialien anzubringen sind, damit eine gute Raumakustik gewährleistet wird. Dennoch werden diese Aspekte beim Bau und bei der Sanierung von Schulen und Vorschuleinrichtungen oft nicht in angemessener Weise berücksichtigt.

Auswirkungen der Raumakustik auf Sprachverständlichkeit und schulisches Lernen

Das Lernen in lauten, halligen Räumen wird vor allem durch die schlechte Sprachverständlichkeit behindert. Ist der Störgeräuschpegel relativ zum Sprachsignal zu hoch, werden Sprachlaute durch den Lärm maskiert und die Information wird falsch oder gar nicht verstanden. Das gleiche gilt für Sprachsignale, die aufgrund zu langer Nachhallzeiten verzerrt beim Hörer ankommen. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass Kinder von solchen Störungen wesentlich stärker beeinträchtigt werden als Erwachsene. In einer Studie von Neumann & Hochberg (1983) wurde die Leistung beim Identifizieren von Sprachlauten in Abhängigkeit von der Nachhallzeit in verschiedenen Altersgruppen untersucht. Die völlig „unverhallten“ Sprachlaute wurden von allen Probanden nahezu fehlerlos identifiziert – hier zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Schon eine geringe Erhöhung der Nachhallzeit bewirkte in allen Gruppen eine signifikante Leistungsverschlechterung. Diese war jedoch bei den jüngeren Versuchspersonen (5 bis 9 Jahre) wesentlich stärker ausgeprägt als bei den älteren (13 bis 20 Jahre).

Kinder haben weiterhin große Schwierigkeiten, sprachliche Informationen zu verstehen, wenn Störgeräusche vorhanden sind. In diesbezüglichen Untersuchungen (z. B. Papso; Blood 1989) wurden einfache Wörter vorgesprochen, die nachgesprochen werden sollten. Bei optimalen Hörbedingungen (ohne Störgeräusch) zeigten sich keine großen Unterschiede zwischen den Altersgruppen, die Aufgabe wurde nahezu perfekt bewältigt. Wurde jedoch ein Störgeräusch eingespielt, so zeigten die jüngeren Kinder gravierende Leistungsabfälle. Auch die Leistung der Erwachsenen wurde beeinträchtigt, jedoch in deutlich geringerem Ausmaß. Wenn die Lehrerin die hinten sitzenden Kinder noch gut verstehen kann, muss das umgekehrt also keinesfalls gelten!

Der förderliche Einfluss optimaler Sprachverständlichkeit auf die Leistungen von Grundschulkindern trat in einer von uns durchgeführten Studie sehr deutlich zutage (Klatte; Janott 2002). In einem Grundschulklassenraum mit ungünstiger Raumakustik wurden mittels eines Kunstkopfsystems Sprachaufnahmen gemacht, und zwar einmal im unbehandelten Raum und einmal, nachdem die Sprachverständlichkeit im Raum durch eine Lautsprecheranlage verbessert worden war. Diese Aufnahmen wurden den Kindern später im Schall-Labor unseres Instituts über Kopfhörer dargeboten. Die speziellen Aufnahme- und Wiedergabetechniken ermöglichten dabei eine exakte Rekonstruktion der Hörbedingungen im Klassen-

raum an jedem Arbeitsplatz im Labor. Bei einem einfachen Sprachverständnistest (Verstehen einzelner Wörter) machten die Kinder in beiden Hörbedingungen kaum Fehler. Bei komplexeren Testaufgaben, die nicht nur das Verstehen, sondern auch das Behalten und Verarbeiten der sprachlichen Information erforderten, zeigten die Kinder jedoch signifikant bessere Leistungen, wenn das im akustisch optimierten Raum aufgenommene Sprachmaterial präsentiert wurde.

Nicht nur das Lernen, auch das Lehren wird durch schlechte Sprachverständlichkeit behindert. Das Unterrichten in lauten und halligen Räumen bedeutet für die Lehrkräfte ständiges Reden mit erhobener Stimme, was auf die Dauer sehr anstrengt. Der Unterrichtsfluss wird durch häufiges Wiederholen von Informationen und Ermahnungen der Kinder zur Ruhe unterbrochen. Unlust, Ärger, Erschöpfung sowie Hals- und Stimmlippenprobleme sind die Folge. Übereinstimmend hiermit zeigte sich in einer von der Heriot-Watt-Universität Edinburgh durchgeführten Studie zur Klassenraumakustik bei denjenigen Lehrkräften, die vorwiegend in raumakustisch ungünstigen Klassenräumen unterrichteten, ein höherer Krankenstand als bei den Kollegen, die in besseren Räumen tätig waren (MacKenzie; Airey 1999).

Wirkungen von Lärm bei nichtauditiven Aufgaben

Auch geistige Tätigkeiten, bei denen es nicht um Hören und Zuhören geht, können durch Lärm beeinträchtigt werden. Jeder weiß aus eigener Erfahrung, dass plötzlich eintretende, laute, ungewöhnliche und/oder unbekannte Geräusche automatisch die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, von der aktuellen Tätigkeit ablenken und Denkvorgänge unterbrechen. Kinder sind hiervon besonders betroffen. Untersuchungen aus vielen verschiedenen Bereichen zeigen, dass die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Sache zu fokussieren und auf Störreize **nicht** zu reagieren, bei Kindern viel weniger ausgeprägt ist als bei Erwachsenen (Dempster 1993).

Weiterhin gibt es auch spezifische Störeffekte von bestimmten Geräuscharten auf ganz bestimmte kognitive Prozesse. So weiß man, dass unregelmäßige Hintergrundschalle wie Sprache oder flotte Instrumentalmusik schon bei geringen bis mittleren Lautstärken zu einer Störung der Kurzzeitgedächtnisleistung führen. Diese Störung tritt auch dann auf, wenn eine für die Probanden unverständliche Fremdsprache dargeboten wird. Breitbandiges Rauschen, das Geräusch einer entfernten Autobahn oder auch sehr langsame, getragene Instrumentalmusikstücke (wie etwa Meditationsmusik) beeinträchtigen die Kurzzeitgedächtnisleistung dagegen nicht. Sprachliche oder sprachähnliche Schalle scheinen automatisch ins Kurzzeitgedächtnis zu gelangen und mit den dort ablaufenden Behaltensprozessen zu interferieren. Auch dieser Effekt ist bei Kindern wesentlich stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen (Elliott 2002). So wurde die Kurzzeitgedächtnisleistung von Erst- und Zweitklässlern um bis zu 25 Prozent schlechter, wenn ein Hintergrundsprechen (Dänisch) mittlerer oder geringer Lautstärke eingespielt wurde (Klatte et al. 2004).

Diese Erkenntnisse sind für das Thema „Lärm in Schulen“ von besonderem Interesse, da das Kurzzeitgedächtnis beim Laut- und Schriftspracherwerb eine maßgebliche Rolle spielt. Nicht umsonst wird die Erfassung der Kurzzeitgedächtniskapazität bei der Diagnostik der Sprachentwicklung, der Lesefähigkeit und der Lernausgangslage von Vorschulkindern zunehmend berücksichtigt. Aufgrund dieser Zusammenhänge muss vermutet werden, dass das Sprechen-, Lesen- und Schreibenlernen durch eine zu „lärmige“ Umwelt erschwert wird. Feldstudien belegen die negativen Wirkungen des Lärms auf die Entwicklung von laut- und schriftsprachlichen Funktionen (Evans; Lepore 1993, zur Wirkung von Lärm auf die Sprachentwicklung s. auch Spreng 2002).

Bei Aufgaben, die das sprachliche Kurzzeitgedächtnis erheblich beanspruchen, sollte ganz besonders auf eine ruhige Lernumgebung geachtet werden. Hierzu gehören Lese- und Rechtschreibübungen im Anfangsunterricht, das verstehende Lesen schwieriger Texte durch geübte Leser, das Auswendiglernen, das Kopfrechnen und das Lernen von Vokabeln.

Raumgestalterische und pädagogische Maßnahmen zur Lärminderung

Eine Verringerung des Lärmpegels kann manchmal schon durch einfache Maßnahmen wie Erneuerung der Filzunterlagen unter Stühlen und Tischen, Überprüfung des Mobiliars (auf quietschende Schubladen, klappernde Schreibtischunterlagen, laut zuschlagende Türen etc.), Anbringen von schweren Vorhängen, großflächigen Korkpinnwänden, Wandteppichen etc. erreicht werden. Bei deutlich zu langen Nachhallzeiten reichen derartige Maßnahmen jedoch nicht aus, um eine Verringerung des Lärmpegels und eine gute Sprachverständlichkeit im Raum zu erreichen. In diesen Fällen ist eine raumakustische Sanierung durch die Installation von schallabsorbierenden Wand- und / oder Deckenverkleidungen notwendig (s. z. B. Mommertz 2002).

Maßnahmen zur Verbesserung der Raumakustik in Schulen bzw. Kindertagesstätten sind ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer lern- und lebensfreundlichen Hörumwelt, sie reichen jedoch allein nicht aus. Auch die Kinder selbst sollten für das Lärmproblem sensibilisiert und zu einem achtsamen Umgang mit der eigenen Hörfähigkeit hingeführt werden (zu diesbezüglichen Materialien s. Literaturempfehlungen und Internet-Links). Weiterhin kann die Lehrkraft durch eine „zuhörfreundliche“ Gestaltung des Unterrichts (Imhof 2004) maßgeblich zu Lärminderung und entspannterem Lernen und Lehren beitragen.

Literaturempfehlungen zum Thema „Lärm in Schulen“

- Huber, L.; Kahlert, J.; Klatte, M. (2002): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen.
- Klatte, M.; Meis, M.; Nocke, C.; Schick, A. (2002): Akustik in Schulen: Können Sie denn nicht zuhören?! Einblicke 35 (im Internet abrufbar: <http://www.uni-oldenburg.de/presse/einblicke/35/klatte.pdf>).
- Schick, A.; Klatte, M.; Meis, M.; Nocke, C. (Hrsg.) (2003): Hören in Schulen. Ergebnisse des neunten Oldenburger Symposiums zur Psychologischen Akustik. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg BIS.
- Schick, A.; Klatte, M.; Meis, M. (1999): Die Lärmbelastung von Lehrern und Schülern – ein Forschungsstandbericht. Zeitschrift für Lärmbekämpfung 46(3). S. 77-87.
- Grundschule Heft 2 (2004): GanzOhrSein. Verschiedene Beiträge zum Thema Lärm und Zuhörförderung in der Grundschule.

Literatur

- Buch, M.; Frieling, E. (2001): Belastungs- und Beanspruchungsoptimierung in Kindertagesstätten. Bericht des Instituts für Arbeitswissenschaft der Universität Kassel.
- BUPL- forbundet for pädagoger og klubfolk (1998): Støj og indeklima. Rapport om støj og indeklimaforhold i danske børneinstitutioner (in dänischer Sprache).
- Dempster, F. (1993): Resistance to interference: Developmental changes in a basic processing mechanism. In: Howe, L.; Pashler, R. (Eds.). *Emerging Themes in Cognitive Development*. New York. pp. 3-27.
- Elliott, E. M. (2002): The irrelevant speech effect and children: Theoretical implications of developmental change. *Memory & Cognition* 30(3). S. 478-487.
- Evans, G.; Lepore, S. J. (1993): Non-auditory effects of noise on children. *Children's Environment* 10. S. 31-51.
- Hubert, L.; Kahlert, J.; Klatte, M. (Hrsg.) (2002): Akustische Schulgestaltung. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen.
- Imhof, M. (2004): Hör doch einfach zu! Von der Schwierigkeit, Zuhören zu lernen und zu lehren. *Grundschule Heft 2*. S. 34-35.
- Klatte, M.; Janott, C. (2002): Zum Einfluss der Sprachverständlichkeit auf kognitive Leistungen. In: Huber, L.; Kahlert, J.; Klatte, M. (Hrsg.). aaO.
- Klatte, M.; Meis, M.; Schick, A. (2002): Lärm in Schulen: Wirkung auf kognitive Leistungen von Kindern. In: Hubert, L. et al. (Hrsg.). aaO.
- Klatte, M.; Sukowski, H.; Meis, M.; Schick, A. (2004): Effects of irrelevant speech on speech perception and phonological short-term memory in children aged 6 to 7 years. *Proceedings of the Joint Congress CFA/DAGA*. S. 193-194.
- MacKenzie, D. J.; Airey, S. (1999): Classroom acoustics. A research project. Summary Report. Heriot-Watt University Edinburgh.
- Mommertz, E. (2002): Muss es im Unterricht immer so laut sein? Bauliche Maßnahmen zur Lärmreduzierung. In: Huber, L.; Kahlert, J.; Klatte, M. (Hrsg.). aaO.
- Neuman, A.C.; Hochberg, I. (1983): Children's perception of speech in reverberation. *Journal of the Acoustical Society of America* 73(6). S. 2145-2149.
- Papso, C.; Blood, I. (1989): Word recognition skills of children and adults in background noise. *Ear and Hearing* 10(4). S. 235-236.
- Picard, M.; Bradley, J. S. (2001): Revisiting speech interference in classrooms. *Audiology* 40. S. 221-244.
- Schick, A.; Klatte, M.; Meis, M.; Nocke, C. (Hrsg.) (2003): Beiträge zur Psychologischen Akustik. Hören in Schulen. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg BIS.
- Schick, A.; Klatte, M.; Meis, M. (1999): Die Lärmbelastung von Lehrern und Schülern – ein Forschungsstandbericht. *Zeitschrift für Lärmbekämpfung* 46(3). S. 77-87.
- Schönwälder, H.-G. (2001): Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer. Essen.
- Sogaard Thomson, U.; Pedersen, S. (2001): Støj i daginstitutioner. Socialministeriet København (in dänischer Sprache).
- Spreng, M. (2002): Die Wirkung von Lärm auf die Sprachentwicklung des Kindes. In: Huber, L.; Kahlert, J.; Klatte, M. (Hrsg.). aaO.

Internet-Links

Vielfältige Informationen rund um den Lärm:

<http://www.umweltbundesamt.de/uba-info-daten/daten/laerm.htm>

<http://www.dalaerm.de>

Lärm in Schulen und Kindertagesstätten mit praktischen Tipps:

<http://www.german.hear-it.org>

Hörstörungen bei Kindern:

<http://www.avws-bei-kindern.de>

<http://www.german.hear-it.org>

Unterrichtsmaterialien und -projekte zum Thema „Lärm und Gesundheit“:

<http://www.bzga.de>

<http://www.ganzohrsein.de>



Martina Hoff
Landschaftsarchitekturbüro
Hoff, Essen

Gestaltung von schulischen Freiflächen

Martina Hoff

Pizzabude und Raumschiff – hinter spektakulären Schülerwünschen verbirgt sich oft ganz unspektakulär mal eine thekenförmige Astgabelung, mal eine Höhle im Gebüsch. Trotzdem erscheinen Spielflächen, Aufenthaltsbereiche, Sport und Bewegung auf den Flächen rund um die Schule angesichts knapper Kassen leicht als unnötiger Luxus. Schülerinnen und Schüler brauchen lebendige Schulgelände. Die Ziele sind:

- ◆ **Konzentration und Entspannung**
eine entspannte Pause ist Voraussetzung für Konzentration im Unterricht
- ◆ **lebendiger Unterricht**
viele Inhalte lassen sich im Schulgelände praxisnah und anschaulich vermitteln
- ◆ **Bewegungssicherheit**
attraktive Spiel- und Bewegungsräume wirken Bewegungsdefiziten von Schülerinnen und Schülern entgegen, indem sich Körperbewusstsein und Körpererfahrung entwickeln
- ◆ **Konfliktvermeidung**
konfliktarme Aufenthaltsräume entstehen durch altersgerechte Angebote, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Altersgruppen entsprechen
- ◆ **Gewaltprävention**
Gewalt gegen Personen und Sachen geht zurück, wenn Schülerinnen und Schüler in die Planung und Gestaltung unmittelbar einbezogen sind und dadurch Identifikation mit der Schule entsteht
- ◆ **Selbstbewusstsein**
die Erfolge bei praktischer Mitarbeit in konkreten Projekten fördern Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten und unterstützen sie in der Entwicklung von Selbstbewusstsein
- ◆ **Nachhaltigkeit**
prozessorientierte, partizipative Herangehensweisen machen Projektergebnisse unabhängig von kurzfristigen Perspektiven

Die Investition in ein lebendiges Schulgelände lohnt sich also aus vielfältigen Gründen. Lebendige Schulgelände sind von außen sichtbares Signal einer guten und gesunden Schule.

Schulfreiflächen sind Kooperationsprojekte

Jede einzelne Schule ist jedoch eingebunden in ein Beziehungsgeflecht unterschiedlicher Personen und Institutionen. Keiner der Akteure, vom Schüler bis zur Elternpflegschaft, von der Feuerwehr bis zum Grünflächenamt, von der Schulleitung bis zur Politik wird die Gründe für die lebendige Gestaltung in Abrede stellen. Doch alle haben zusätzlich einen eigenen Blickwinkel, eine eigene Zuständigkeit, eine eigene Auffassung. Räumliche Bedingungen, Haushaltssituation, Brandschutz, subjektives Sicherheitsempfinden, pädagogische Zielsetzungen, Aufsichtstraditionen, Pflege- und Unterhaltungsanforderungen u.ä. schränken damit die Handlungsspielräume tatsächlich oder scheinbar ein. Gestaltung von schulischen Freiflächen erfordert beim Neubau, insbesondere aber bei Veränderung im Bestand mit eingespielten Schulabläufen immer die Einbindung aller Akteure. Gestaltung von schulischen Freiflächen wird dadurch zum Kooperationsprojekt, das ohne die Zusammenarbeit der verschiedenen Disziplinen nicht zu realisieren ist. Damit geht es nicht nur um „Was zeichnet ein gutes und gesundes Schulgelände aus?“, sondern „Wie entsteht es oder wie sieht der organisatorische Rahmen für ein gutes und gesundes Schulgelände aus?“

Vermeintliche „Kleinigkeiten“ wie Anhängerkupplungen zwischen den Waggons einer Spieleisenbahn auf dem Schulhof werden dann zur Messlatte für das Gelingen von Projekten. Denn es muss einen Rahmen gegeben haben, in dem vielfältige Ideen entstehen konnten; jemand muss die konkrete Idee entwickelt haben, für diese Idee muss sich eine Lobby gefunden haben. Die Idee ist ernst genommen worden und hat die erforderlichen komplexen Finanzierungs- und Genehmigungsschritte überlebt. Es ist eine technische Lösung gefunden und fachkundig umgesetzt worden. Und nicht zuletzt erfüllt die realisierte Idee im Schulalltag ihre Funktion.

Vorbereitung

- ◆ räumlichen, finanziellen und organisatorischen Projektrahmen abklären
- ◆ unterschiedliche Akteure im Projektumfeld ermitteln und beteiligen
- ◆ Projektablaufe abklären und vorbereiten

Planungsbeteiligung

- ◆ Beteiligung und Schritte mit den Akteuren konzipieren
- ◆ Beteiligung ankündigen
- ◆ Beteiligung gemeinsam durchführen
- ◆ Begleitende Aktionen
- ◆ Ergebnisse dokumentieren

Planung

- ◆ Konkretisierung der Ergebnisse in Form einer Entwurfsplanung

Planinformation

- ◆ Vorstellung der Planung

Abstimmung

- ◆ Beschlüsse
- ◆ fachliche Abstimmung

Warteinformation, Warreaktion

- ◆ Überbrückung von Wartezeiten
- ◆ Aktionen

Vorbereitung der Umsetzung

- ◆ planerische Vorbereitung der Bauleistungen
- ◆ Abklärung des Umfangs der Umsetzungs- und Finanzierungsbeteiligung

Umsetzung

- ◆ bauliche Umsetzung

Umsetzungsbeteiligung

- ◆ Beteiligung mit den Akteuren arbeitsteilig vorbereiten
- ◆ Beteiligung ankündigen
- ◆ Beteiligung gemeinsam durchführen
- ◆ Ergebnisse feiern

Fertigstellung

- ◆ Abnahme
- ◆ Einweihung

Nutzung und Wartung

- ◆ Betreuung
- ◆ Unterhaltung

Prinzipien guter und gesunder Schulfreiflächen

Gestaltung schulischer Freiflächen ist keine reine Baumaßnahme. Vielmehr erfüllt das Gelände eine pädagogische Funktion. Anforderungen an die Gestaltung stehen in direkter Wechselbeziehung mit der pädagogischen Alltagsnutzung. Nur im Miteinander von Schulabläufen und räumlicher Gestaltung lassen sich die verschiedenen Ziele, die für gute und gesunde Schulfreiflächen sprechen, auch tatsächlich erreichen.

Schulfreiflächen sind Schulraum

- ◆ Die Schulfreiflächen müssen als Unterrichtsort gesehen werden und entsprechend gestaltet sein.
- ◆ Schulen müssen die Freiflächen in Unterricht und Schulprogramm einbinden.

Raumressourcen des Geländes müssen ausgeschöpft werden

- ◆ Das gesamte Schulgrundstück ist potentieller Raum für Pause und Unterricht. Je mehr Fläche genutzt wird, desto mehr entzerrt sich das Geschehen.
- ◆ Aktives Aufsichtsverhalten und flexible Pausenregelungen unterstützen die Ausschöpfung der Potentiale.

Schulfreiflächen verändern sich permanent

- ◆ Gestaltung von Schulfreiflächen lässt offene Flächen für prozesshafte Arbeitsweisen und Raum für weitere Entwicklung.
- ◆ Identifikation muss für jede neue Schülergeneration durch praktische Projektarbeit entstehen können.

Schulfreiflächen sind öffentlicher Freiraum

- ◆ Die Gestaltung muss schulische und außerschulische Nutzung gleichermaßen berücksichtigen. Robuste Bauweisen, geschützte Bereiche o. ä. sichern das Miteinander.
- ◆ Öffnung der Schule zum Stadtteil schafft in der Regel soziale Kontakte und soziale Kontrolle.

Kooperation der Akteure ist unverzichtbar

- ◆ Akzeptanz der Fachkompetenz der verschiedenen Akteure und Kooperation mit dem gemeinsamen Ziel guter und gesunder Schulfreiflächen ist unverzichtbare Voraussetzung dauerhafter Veränderungen.
- ◆ Transparenz, Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit der Abstimmungen sind Voraussetzung für dauerhafte und verlässliche Zusammenarbeit.

Pflege und Unterhaltung sichern die Alltagsnutzung

- ◆ Pflege muss der Nutzung angepasst sein. Folgekosten sind bei der Gestaltung zu berücksichtigen.
- ◆ Schule und Schulträger müssen abgestimmte Vorgehensweisen entwickeln, die Abweichungen von Routinen bedeuten können.

Ideelle und finanzielle Förderung ist nötig

- ◆ Engagement von Einzelnen ist unverzichtbar, darf aber nicht entscheidend für Projekterfolge sein. Im baulichen und schulischen Rahmen müssen gute und gesunde Schulfreiflächen eine Lobby haben.
- ◆ Gute und gesunde Schulfreiflächen müssen politisch gewollt und unterstützt werden, beispielsweise durch Richtlinien, Programme u. ä., die auch qualitative Maßstäbe anlegen.

Literatur

- Martina Hoff (2004): Beratungsmappe Naturnahes Schulgelände, Natur- und Umweltakademie. Recklinghausen.
- Martina Hoff, u. a. (2000): Schulhöfe planen, gestalten, nutzen, GUVV-Westfalen-Lippe. Münster.



Klaus Hebborn
Deutscher Städtetag, Köln

Sanierungsstau im Schulbau – eine Gefahr für Schulgesundheit und Schulqualität?

Klaus Hebborn

Schulgebäude und Schulqualität

Die nach der Veröffentlichung der PISA-Studie seit Ende 2001 stattfindende Diskussion über notwendige Reformen und Veränderungen im Bildungssystem konzentriert sich vorrangig auf Maßnahmen zur Steigerung der Qualität von Lehren und Lernen in den Schulen. So hat die Kultusministerkonferenz in diesem Jahr begonnen, bundesweit gültige Bildungsstandards für bestimmte Fächer bzw. Schulformen zu erarbeiten und zu verabschieden. In Nordrhein-Westfalen wird es künftig unter anderem regelmäßige Lernstandsüberprüfungen an bestimmten Schnittstellen des Schulsystems sowie ein Zentralabitur geben. Daneben sind in den aktuellen Diskussionen durchaus auch die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit wie beispielsweise die Klassengrößen oder die Altersstruktur der Lehrkräfte Gegenstand der Diskussion. Selten hingegen wird der Zusammenhang zwischen Schulgebäude bzw. -umfeld und der Qualität schulischer Arbeit thematisiert. Die schulische „Hardware“ sozusagen bleibt zumeist außerhalb des Blickfeldes.

Dabei ist jedem pädagogisch Verantwortlichen seit langem klar, dass der Zustand der Schule, deren Gestaltung und Architektur das Schulklima maßgeblich bestimmen und insofern erheblichen Einfluss auf die Schulqualität insgesamt haben. Daneben sollten Sicherheit und gesundheitliche Unbedenklichkeit der Baustoffe selbstverständliche Kennzeichen einer guten Schule sein. Der Zusammenhang zwischen Schulgebäude und dessen Gestaltung sowie Lernqualität und Gesundheit ist im Übrigen auch durch eine Reihe von Untersuchungen belegt. So haben Studien z. B. den Zusammenhang zwischen einer offenen und ansprechenden Schularchitektur und Gewaltausschreitungen bzw. Vandalismusproblemen belegt. Ein anderes Beispiel ist eine englische Studie (Heriot-Watt-Studie), die nachgewiesen hat, dass mangelnde Konzentrationsfähigkeit, schlechtes Sozialverhalten und geringer Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auch mit einer schlechten akustischen Situation in den Klassenzimmern begründet sein kann. Und schließlich ist der Einfluss einer bewegungsgerechten Schulgestaltung, z. B. im Bereich der Außenflächen, auf die Gesundheit seit langem bekannt. Insgesamt stehen schulische Gebäude und pädagogischer Lernerfolg in einer engen Wechselwirkung. Das im Titel dieses Vortrages enthaltene Fragezeichen ist insoweit in ein Ausrufezeichen zu verwandeln.

Aufgaben des Schulträgers

Nach dem nordrhein-westfälischem Schulrecht und vergleichbaren Regelungen in den anderen Bundesländern sind der Bau, die Ausstattung und Unterhaltung der Schulen Aufgaben des Schulträgers. Schulträger ist gemäß § 2 SchVG NW, „wer für die Errichtung, Organisation und Verwaltungsführung der einzelnen Schule rechtlich unmittelbar die Verantwortung trägt und zur Unterhaltung der Schule eigene Leistungen erbringt“. In Deutschland befinden sich ca. 94 % aller Schulen in kommunaler Trägerschaft, die übrigen Einrichtungen sind Privat- bzw. Ersatzschulen in anderer Trägerschaft. Kommunale Schulträgerschaft ist somit der Regelfall in Deutschland.

Eine zweite zu beachtende Rechtsnorm ist § 30 SchVG NW, wonach der Schulträger verpflichtet ist, „die für einen ordnungsgemäßen Unterricht erforderlichen Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen und Lehrmittel bereitzustellen und ordnungsgemäß zu unterhalten sowie das für die Schulverwaltung notwendige Personal und eine am allgemeinen Stand der Technik orientierte Sachausstattung zur Verfügung zu stellen.“ Konkret bedeutet dies, dass die Kommunen, d. h. Städte, Kreise und Gemeinden, verantwortlich für die Schulgebäude, deren Zustand, Sicherheit und gesundheitliche Unbedenklichkeit sind. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, erhalten sie zum einen jährlich über das Gemeindefinanzierungsgesetz im Rahmen des sog. Schüleransatzes Schlüsselzuweisungen des Landes. Zum anderen fördert das Land Schulbau und Unterhaltung durch eine besondere Zuweisung, die Schulpauschale, auf die im Weiteren noch eingegangen wird.

Sanierungsstau und seine Ursachen

Nach einer Erhebung und Hochrechnung der kommunalen Spitzenverbände aus dem Jahre 2002 bestand seinerzeit ein Sanierungsstau im Bereich des Schulbaus allein in Nordrhein-Westfalen von rund 5 Milliarden Euro. Auch in anderen Bundesländern bestehen Probleme in entsprechender Größenordnung. Von der Problematik sind nahezu alle Schulträger betroffen. Allerdings gibt es regionale Unterschiede, die von der kommunalen Finanzsituation, regionalen Strukturproblemen und der Größe des Schulträgers bzw. der Anzahl der Schulen abhängig sind. Als Regel kann gelten, dass die Probleme in Großstädten mit der Vielzahl von Schulen und einem entsprechenden Sanierungsbedarf am größten sind. Wenngleich ein Teil dieses Rückstandes durch inzwischen eingeleitete Maßnahmen abgebaut sein dürfte, besteht die Problematik nach wie vor fort.

Die wichtigsten Ursachen des Sanierungsstaus sind:

- ◆ Die sich in der 90er Jahren verschärfende strukturelle Krise der Kommunalfinanzen und der damit verbundene Rückgang von kommunalen Investitionen in allen Bereichen; seit 1992 sind die kommunalen Investitionen von 33,5 Milliarden Euro auf 21,5 Milliarden Euro in 2004 zurückgegangen, was einem Minus von 12 Milliarden Euro bzw. 36 % entspricht;
- ◆ aufwendige und kostenintensive Schadstoffsanierungen an Schulen (Formaldehyd, Asbest, PCB etc.), die erhebliche Finanzmittel binden;
- ◆ altersbedingter Sanierungsbedarf von Schulgebäuden in größerem Umfang (die Mehrzahl der Schulgebäude stammt aus den 60er/70er Jahren, in denen geburtenstarke Jahrgänge die Schulen besuchten);
- ◆ Verabschiedung zusätzlicher Sicherheits- und Brandschutzvorschriften mit zum Teil erheblichen Kostenwirkungen für die Schulgebäude (z. B. Erfordernis eines zweiten baulichen Rettungsweges in der neugefassten Schulbaurichtlinie 2000; Verschärfung von Brandschutzvorschriften im Zuge der Neufassung der Versammlungsstättenverordnung 2002).

Vom Investitionsstau betroffen sind nahezu alle kommunalen Aufgabenbereiche. Besonders gilt dies für die Schulgebäude, die in der Regel zahlenmäßig die größten Liegenschaften in den Kommunen darstellen. Ausweislich des Gemeindefinanzberichts 2004 des Deutschen Städtetages gilt dies bundesweit. Aus diesem Grunde ist ein Zusammenwirken von Bund, Ländern und Kommunen zur Behebung der Probleme notwendig. Darüber hinaus ist die Entwicklung neuer Finanzierungsinstrumente erforderlich.

Eingeleitete Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten

Um es vorweg zu sagen: Patentrezepte zur Bewältigung des Sanierungsstaus an den Schulen sind derzeit nicht in Sicht. Eine erhebliche oder gar bedarfsgerechte Aufstockung der öffentlichen Aufwendungen für Investitionen im Schulbereich ist angesichts der Situation der Haushalte von Ländern und Kommunen in absehbarer Zeit nicht realistisch. Allerdings bestehen trotzdem durchaus Handlungsmöglichkeiten: Durch effizienteren Einsatz vorhandener Mittel, Flexibilisierung und Entbürokratisierung der Bewirtschaftung sowie Entwicklung neuer Finanzierungsformen. Problemreduzierend dürfte sich im Übrigen die demografische Entwicklung und der damit verbundene sektorale Rückgang der Schülerzahlen sowie eine entsprechende Reduzierung des Schulraumbedarfes ab ca. 2007 auswirken.

Wichtigste Voraussetzung dafür, dass die Kommunen ihren Pflichten als Schulträger nachkommen können, ist eine nachhaltige und langfristig wirksame Reform der Gemeindefinanzen. Die Ende 2003 von der Bundesregierung eingeleiteten Maßnahmen haben nicht zu einer Verbesserung der kommunalen Finanzsituati-

on beigetragen. Im Gegenteil, die Situation hat sich weiter verschärft. Wichtig erscheint, dass die zugesagten Ausgabenreduzierungen im Zusammenhang mit der Zusammenlegung von Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe im neuen SGB II zu einer spürbaren Entlastung der kommunalen Haushalte führen. Nur dann werden neue Handlungsspielräume für die Steigerung der Investitionstätigkeit der Kommunen im Schulbereich und anderen Aufgabenfeldern wieder realistisch erscheinen. Investitionsförderlich dürfte sich auch das Investitionsprogramm Bildung und Betreuung des Bundes zum Ausbau von Ganztagschulen erweisen.

Die erheblichen Probleme beim Sanierungsstau im Schulbereich haben 2002 zu intensiven Gesprächen zwischen den kommunalen Spitzenverbänden und der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen über mögliche Wege aus der Krise geführt. Ergebnis ist eine Umstellung der bis dahin projekt- bzw. antragsbezogenen Schulbauförderung auf die sog. Schulpauschale. Die Kommunen erhalten seitdem über das Gemeindefinanzierungsgesetz jährlich pauschale Zuweisungen für den Bau, die Modernisierung, Miete und Leasing von Schulgebäuden sowie für deren Einrichtung und Ausstattung mit neuen Medien in Höhe von 460 Millionen Euro pro Jahr. Der Städtetag Nordrhein-Westfalen hat am Zustandekommen bzw. an der Vorbereitung dieses neuen Finanzierungsinstrumentes maßgeblich mitgewirkt. Die bisherigen Erfahrungen mit der Schulpauschale in der Praxis sind überwiegend positiv. Durch die jährlichen Zuweisungen erhalten die Kommunen größere Planungssicherheit; die Erweiterung der Verwendungszwecke über den Bau von Schulen hinaus auch für deren Modernisierung bzw. Sanierung hat vor Ort zu größerer Flexibilität bei der Mittelverwendung geführt. Schließlich hat die Ausgestaltung der Landesmittel als Pauschale zu einem erheblichen Abbau von Bürokratie beigetragen.

Die Schulpauschale ist als kommunales Finanzierungsinstrument bundesweit bislang einmalig.

Auf kommunaler Ebene sind in den vergangenen Jahren vielfach auf der Grundlage von umfassenden Ist-Analysen Sanierungspläne entwickelt und entsprechende Prioritätenlisten erstellt worden. Diese werden nach und nach abgearbeitet und haben bereits zu einer Verbesserung beigetragen. Wenngleich die Schulpauschale in ihrer Höhe nicht ausreichend ist und durch kommunale Mittel in größerem Umfang aufgestockt werden muss, ist gleichwohl festzustellen, dass hierdurch die Handlungsmöglichkeiten für die kommunalen Schulträger verbessert worden sind. Neben Sanierungsplänen hat eine Reihe von Kommunen auch durch organisatorische Veränderungen, insbesondere durch die Zentralisierung der Gebäudewirtschaft, die Voraussetzungen für eine schnellere und kostengünstigere Abwicklung von Bau- und Sanierungsmaßnahmen verbessert und effektiviert.

In den vergangenen Jahren hat in NRW und darüber hinaus eine Diskussion über die verstärkte Einbeziehung von privaten Investoren im Schulbau eingesetzt. Neben Maßnahmen auf Bundes- und Länderebene sollten neue Finanzierungsmodelle entwickelt, geprüft und die rechtlichen Rahmenbedingungen entsprechend

geschaffen werden. Im Zusammenhang mit neuen Finanzierungsmodellen dürfte Public-Private-Partnership (PPP) im Schulbereich künftig größere Bedeutung zukommen. Dies gilt insbesondere für den Bau, die Sanierung und Unterhaltung von Schulen. Modelle der Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Hand und Unternehmen werden bereits in einer Reihe von Kommunen praktiziert oder vorbereitet. Beispiele sind die Städte Monheim und der Kreis Offenbach, in denen Schulträgeraufgaben im Bereich von Schulbau und –unterhaltung auf vertraglicher Basis langfristig auf private Investoren übertragen worden sind. Bei diesen Modellen erwirbt ein Investor in der Regel ein langfristiges Nutzungsrecht an den Schulbauten, die jedoch im Besitz der Stadt bleiben. Die Investoren übernehmen Sanierung sowie Unterhaltung; die Stadt zahlt eine Nutzungsgebühr. Auch in anderen Städten wie z. B. Köln und Dortmund wird an entsprechenden Finanzierungs- bzw. Kooperationsmodellen gearbeitet.

Im Zusammenhang mit dem Sanierungsstau wird schließlich auch immer wieder die Einbeziehung bzw. Intensivierung bürgerschaftlichen Engagements im Schulbereich in die Diskussion gebracht. Grundsätzlich ist nichts dagegen einzuwenden, wenn beispielsweise ein Förderverein einer Schule zusätzliche Ausstattungsgegenstände oder Lernmittel zur Verfügung stellt. Gleiches gilt für engagierte Eltern, die sich bei Verschönerungsarbeiten im Schulgebäude engagieren. Die Kommunen sind gut beraten, solches Engagement zu fördern. Die Gebäudeunterhaltung und -sanierung als solche muss jedoch aus fachlichen, rechtlichen und Sicherheitsgründen Angelegenheit des Schulträgers bleiben.

Ausblick

Die Situation im Bereich der Schulsanierung erfordert rasches und gleichzeitig auf Jahre hinaus angelegtes planvolles Handeln. Viele Kommunen sind die Probleme in den vergangenen Jahren angegangen und haben entsprechende Initiativen eingeleitet. Das Land Nordrhein-Westfalen unterstützt diese Maßnahmen durch ein neues, flexibel handhabbares Finanzierungsinstrument, das den Kommunen größtmögliche Flexibilität sichert. Gleichwohl bleibt auch künftig erheblicher Handlungsbedarf. Notwendig ist vor allem, die Kommunalfinanzen durch langfristige Reformen auf eine tragfähige Grundlage zu stellen. Gleichzeitig sollten darüber hinaus die (kommunal-) verfassungsrechtlichen Regelungen noch stärker für neue Finanzierungsformen geöffnet werden.

Maßnahmen allein im Bereich der Gebäude, der Ausstattung und der Finanzierung allein greifen allerdings zu kurz, um Schulqualität und Schulgesundheit sicherzustellen. Notwendig ist vielmehr, dass auch die Schulen selbst durch geeignete pädagogische Maßnahmen und Konzepte zu einer lern- und gesundheitsfördernden Schulumgebung wirksam beitragen. Eine gute und gesunde Schule erfordert insoweit das vernetzte Zusammenwirken von Land, Kommunen und Schulen.

Unterrichtsqualität verbessern – Lehren und Lernen in der gesunden Schule

Michael Gasse

Gesundheit und Gesundheitsförderung haben als Bildungs- und Erziehungsziel in Schule zunächst überwiegend über einzelne Projekte Berücksichtigung in Schulleben und Unterricht gefunden.

Im Kontext der Schulprogrammarbeit haben Schulen dann – auch angestoßen durch die Teilnahme am Landesprogramm „Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“ – begonnen, einzelne Projekte zur Prävention und Gesundheitsförderung systematisch ins Schulleben zu integrieren und über die Themen der Gesundheitsförderung mit Unterricht zu vernetzen.

Die Schulen, die in vielen Projekten und Unterrichtsvorhaben Themen der Gesundheitsförderung von Ernährung über Bewegung und gesundheitliche Aufklärung bis hin zu Gewalt- und Suchtprävention wahrgenommen und bearbeitet haben, haben schließlich Gesundheitsförderung fest in Schulprogramm und Schulprofil integriert. Sie haben für diese Arbeit Strukturen geschaffen und begonnen, Arbeitsweisen und Themen stärker mit dem Fachunterricht zu vernetzen.

Trotzdem ist zu beobachten, dass auch in diesen Schulen Gesundheitsförderung als profilbildendes Element angesehen wird, das mit hohem Bildungsgehalt und erzieherischem Wert letztlich doch neben dem Unterricht existiert. Auch mit der Begründung, dass die Arbeit an Themen der Gesundheitsförderung wohl einen hohen Wert an sich darstellt, aber wenig dazu beitragen kann, die Qualität im sogenannten Kerngeschäft von Schule, im Unterricht zu befördern.

Drei Gründe sprechen demgegenüber dafür, dass die Gesundheitsförderung nicht nur über außer- unterrichtliche Lerngelegenheiten und ihre Themen zum Lernen in der gesunden Schule beiträgt, sondern dass Konzept und Handlungsprinzipien der Gesundheitsförderung in Lernarrangements des Fachunterrichts wirksam werden können und zur Qualität und Lernerorientierung im Unterricht beitragen!

1. Die Lehrgesundheit ist zentrales Anliegen der Gesundheitsförderung in der Schule. Ihre Betrachtung führt unmittelbar zu Konsequenzen für unterrichtliches Handeln und Unterrichtsqualität.
2. Konzept und Programmatik der Gesundheitsförderung integrieren sich sinnvoll und unterstützend in einen umfassenden Bildungsauftrag der Schule. Sie bieten vielfältige praktische Zugänge und Erfahrungen, Dimensionen des schulischen Bildungsauftrages sinnvoll aufeinander zu beziehen und inhaltlich zu füllen.



Dr. Michael Gasse
Landesinstitut für Schule,
Soest

3. Kohärenzsinn, Partizipation und Empowerment führen als zentrale Leitideen der Gesundheitsförderung unmittelbar zu Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung, die nicht nur zu aktuellen lerntheoretischen Grundlegungen passen, sondern auch die Diskussion um ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung und zunehmende Lernerorientierung in fachlichem Lernen befördern.

Lehrergesundheit und Unterrichtsqualität – Ansatzpunkte und Entlastungsperspektiven durch innovatives methodisches Handeln

Arbeitszeituntersuchungen, Analysen der Alterstruktur und Veröffentlichungen zu Frühpensionierungen im öffentlichen Dienst setzten in den letzten drei Jahren alarmierende Impulse und initiierten demgegenüber differenzierende analytische Studien. Die Ergebnisse dieser Studien sowie aktuelle Daten des Statistischen Bundesamtes zur Frühpensionierung der Staatsdiener zeichnen bundesweit das Bild eines hoch belastenden Berufs, dessen Vertreter überdurchschnittlich häufig ihr aktives Berufsleben im „burn-out“ beenden müssen.

Das Deutsche Ärzteblatt veröffentlicht im März 2004 eine Zusammenschau verschiedener arbeits- und sozialmedizinischer Studien zum Lehrerberuf. Fazit dieser Studien:

Der Anteil der Dienstunfähigkeit liegt in der Berufsgruppe der Lehrer zwischen 50 und 60 Prozent. Der gesundheitlich begründete frühe Berufsausstieg liegt im Schnitt 10 Jahre vor der Regelaltersgrenze von 65 Jahren. Der Anteil psychischer und psychosomatischer Erkrankungen ist bei der Frühpensionierung von herausragender Bedeutung. Lehrerinnen sind gegenüber Lehrern höher gefährdet. Beruflicher Alltag und die Rahmenbedingungen des Lehrerberufes sind dabei durch Belastungsfaktoren und Belastungseffekte gekennzeichnet, die sowohl Auswirkungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte als auch auf die Qualität von Schule haben, z. B.:

- ◆ Von Lehrerinnen und Lehrern werden permanent Informationen, Entscheidungen, Weisungen, Steuerimpulse, Lösungen, Regelungen u. a.m. erwartet. Die Kommunikationssituation in der Klasse wird letztlich durch sie definiert und ist auf sie zugeschnitten. Da sie ja schließlich für alles, was passiert, die Verantwortung tragen, beginnen hier häufig Dauerkonflikte, die zu Überbeanspruchung führen.
- ◆ Dauerbelastung durch lehrerzentriertes Unterrichten – zu große Klassen werden überwiegend als belastend erfahren. Angesichts heterogener Lernvoraussetzungen erweist sich in diesem Zusammenhang ein lehrerzentrierter und fragend-entwickelnder Unterrichtsstil als risikoreich und belastend.
- ◆ Unruhe und unsoziale Verhaltensweisen – Schülerinnen und Schüler, die schwatzen, unruhig sind, rangeln und die üblichen Regeln der Höflichkeit missachten, werden von nahezu allen Lehrkräften als Belastung erfahren.

- ◆ Soziale Isolation – viele Lehrkräfte geben als einen wesentlichen Belastungsfaktor Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern sowie mit Schülerinnen und Schülern an.
- ◆ Geringes positives Feedback – positive Bestätigung der eigenen Arbeit erfahren Lehrerinnen und Lehrer höchst selten, oder zumindest nicht so häufig, dass sie darüber eine stabile Berufszufriedenheit aufbauen könnten. Häufig fehlen die Voraussetzungen dazu.

Drei Perspektiven werden erkennbar, wenn man die schulpraktischen Ansätze sortiert, die Schulen entwickeln, um solche Belastungen zu minimieren und die Lernbedingungen im Unterricht zu verbessern:

1. Im Bereich des sozialen Lernens, des sozialen Verhaltens, der Regeln und Vereinbarungen kommt der gemeinsamen Kommunikation ein entscheidender Stellenwert zu. So bemühen sich Schulen, einen gemeinsamen Erziehungskonsens zu finden und dafür zu sorgen, dass er von allen Beteiligten eingehalten und respektiert wird.
2. Die Gestaltung der Lernbedingungen liegt nicht allein in der Hand der Schulen. Deshalb suchen Schulen das Bündnis mit Eltern und all denen, die im Umfeld von Schule an Erziehung im weitesten Sinne beteiligt sind: mit Vereinen, Einrichtungen der Jugendarbeit, Jugendgruppen, kommunalen Institutionen und Organisationen.
3. Lehrerinnen und Lehrer benötigen ein erweitertes methodisches Repertoire, um den neuen Aufgaben und den veränderten Lernbedingungen besser gerecht werden zu können. Sie müssen schließlich ihren Schülerinnen und Schülern helfen, angesichts von Reizüberflutung, Alltagshektik und ggf. vorhandenen Lernschwierigkeiten sich zu konzentrieren, ihre Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsthema zu richten, ihr Lernen selbstständig und sozial-kooperativ zu organisieren. Dies bedarf einer Fülle methodischer Ansätze, die letztlich zur Veränderung der Lernkultur führen, die Lehrkräfte für sich und ihre Schüler im Sinne der gesunden Schule entwickeln.

Diese Entlastungsperspektiven werden im Rahmen der Gesundheitsförderung zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung in der gesunden Schule. Ein entscheidender Ansatzpunkt liegt dabei in der Weiterentwicklung von individueller Methodenkompetenz und Unterrichtsführung.

Karl-Oswald Bauer, Schulentwicklungsforscher der Universität Dortmund weist darauf hin, dass Lehrkräfte um so leistungsfähiger sind, je mehr sie mit ihren Klassen diskutieren, je häufiger sie Gruppenarbeit einsetzen, je mehr sie auch Computer im Unterricht nutzen, je häufiger Schülerinnen und Schüler bei ihnen selbstständig arbeiten können und je öfter sie im Unterricht selbstständig Untersuchungen durchführen können (Bauer 2002). Bauer bestätigt in seiner Studie Ergebnisse, die der Dortmunder Schulentwicklungsforscher Heinz Günter Holtappels schon 1999 bei

Grundschullehrkräften fand: innovative Wege der Schulgestaltung, differenzierende Arbeitsformen, flexible Zeitnutzung, ein positives Lernklima, Kooperationschancen in teamartigen Arbeitsformen und Arbeitserfolge bei Kindern und Eltern werden als entlastend erfahren.

Neben diesen entlastenden und die Arbeitszufriedenheit steigernden Effekten methodischer Innovation zeigen Berichte aus dem NRW Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen, dass positive Erfahrungen mit Arbeitsweisen, die in den Projekten zur Gesundheitsförderung entwickelt werden, zum Motor für weiteres Engagements in diesem Feld und der Unterrichtsentwicklung der Schule werden.

Gleichzeitig belegen diese Erfahrungen aber auch, dass individuelle Verhaltensänderungen nur dann dauerhaft und erfolgreich bewirkt werden, wenn es gelingt, den individuellen „Kohärenzsinn“ zu stärken. Deshalb zählt es zu den Gelingensbedingungen, neben der Entwicklung und Erprobung von Verfahren, die dem Einzelnen helfen, neue, professionsgerechte Zugänge zur Bewältigung von Belastungssituationen zu entwickeln, auf der systemischen Ebene und in der Schule Strukturveränderungen und Unterstützungsleistungen auf der betrieblichen / systemischen Ebene auf den Weg zu bringen. Zur Kohärenz dieser Entwicklungsschritte trägt auch die Reflexion des Bildungsauftrags von Schule bei.

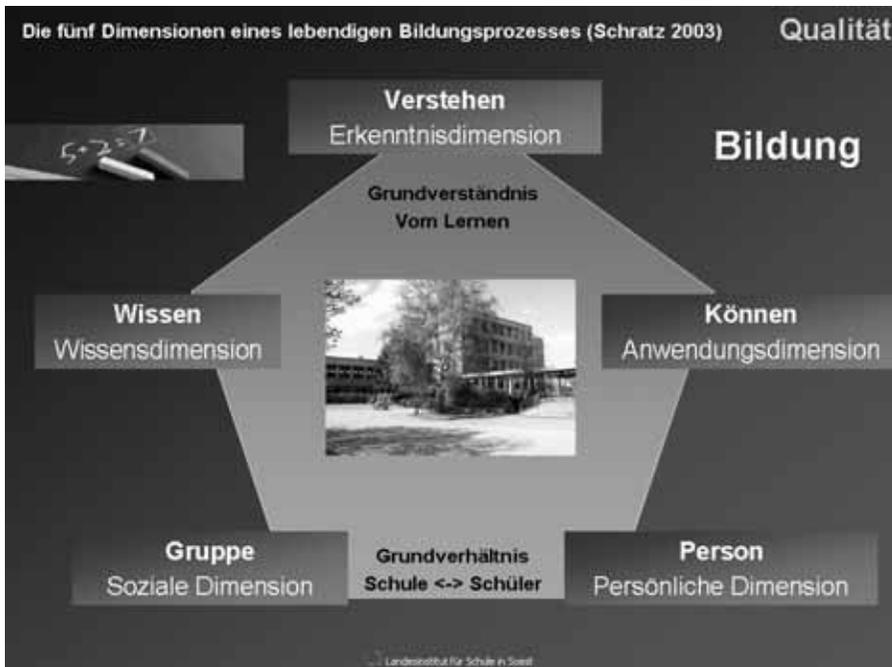
Gesundheit und Bildung – Grundlagen für das Lernen in der gesunden Schule

Als zweiter Grund, der darauf verweist, dass schulische Arbeit unter der Leitidee der Gesundheitsförderung auch unmittelbar Bedeutung für Fachunterricht und die Qualität des Lernens in Fächern hat, wurde die Reflexion des Bildungsauftrags der Schule benannt.

Michael Schratz (2003) verbindet in seiner Darstellung eines lebendigen Bildungsprozesses die Wissenskategorien (der Bloomschen Taxonomie) Wissen – Verstehen – Anwenden mit den sozialen Kategorien der humanistischen Psychologie Person – Gruppe. In diesem Spannungsfeld erschließen sich Wege, Bildungs- und Erziehungsauftrag der jeweiligen Schulen sinnvoll in fachliches Lernen einzubetten bzw. Lernen im Unterricht und in außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten sinnvoll aufeinander zu beziehen.

Das Konzept der Gesundheitsförderung benennt mit Kohärenzsinn, Empowerment, Transparenz, Lebensweltbezug und Solidarität konzeptuelle Grundorientierungen, die sich in dieses Spannungsfeld sinnvoll und konkretisierend einbringen. Diese Orientierungen eröffnen vielfältige praktische Zugänge und Erfahrungen, Wissenskategorien, soziale und personale Dimension dieses Bildungsverständnisses sinnvoll aufeinander zu beziehen und inhaltlich zu füllen: Wissen, Können und Verstehen wachsen im Umgehen mit sich, mit anderen, mit der Sache.

Sie sind gleichzeitig Grundlage eines umfassenden Qualitätsmanagements in Schule, das auf der Grundlage differenziert ausgewiesener Qualitätskriterien für die Handlungsfelder in Schule systematisch Schul- und Unterrichtsentwicklung evaluiert und steuert.



Die Frage ist, wie weit die konzeptuellen Orientierungen der Gesundheitsförderung im Kontext der Unterrichtsentwicklung reichen und inwieweit sie sich auch zur schulischen Diskussion um die Qualität von Unterricht und ergebnisorientierter Unterrichtsentwicklung verhalten.

Über Kohärenzsinn, Partizipation und Empowerment zu Unterrichtsqualität, Beiträge zu Lerner- und Ergebnisorientierung

Die Auseinandersetzung mit der Gesundheitsförderung, ihren Leitlinien, ihrem Konzept und ihrer Programmatik führt zu Antworten auf die Frage, wie Gesundheit individuell und konkret gestärkt werden kann. In den jeweiligen schulischen Sets orientieren sich, wie oben gezeigt, die jeweiligen Lösungen an den Leitlinien Kohärenzsinn, Partizipation, Empowerment, Transparenz, Lebensweltbezug und Solidarität. Insbesondere die Leitideen „Kohärenzsinn“, „Empowerment“, „Transparenz“ und „Partizipation“ leiten dabei Überlegungen zu Unterrichtsplanung und Unterrichtsführung an, die Lern- und Ergebnisorientierung des Unterrichts stärken. Sie rücken lerntheoretische Erkenntnisse in den Fokus, die Individualität und Selbstständigkeit des Lerners, die Anschlussfähigkeit des Wissens – auch im Sinne kumulativen Lernens, die Bedeutung von Struktur und Mustererkennung im Wissenserwerb, die Bedeutung von Emotionalität in angstfreiem und freudvollem Lernen, die Bedeutung von Sinn und Nutzen für Lernen, die Bedeutung von Zeit und Rhythmisierung sowie die Bedeutung von Bewegung für Lernprozess und Lern-

erfolg herausstellen. Auf dieser Grundlage werden schulische Konzepte zur Lernförderung und zum Lernen im Fach ausgewählt und schulisch konkretisiert.

Kohärenzsinn

Im Salutogenesekonzept wird deutlich, dass Lebenssituationen und Anforderungen dann Gesundheitsressourcen stärken, wenn Potenziale und Ressourcen zur Bewältigung im Einklang mit situativen Anforderungen stehen, Aufgaben als sinnvoll, verstehbar und bewältigbar erlebt werden.

Auf der inhaltlichen Seite trägt dies zur besonderen Berücksichtigung anschlussfähiger Inhalte und individueller Kontexte (Interessen, Lern- und Lebenssituation, Lebensweltbezüge in der Anbindung und Aufgabenstellung) bei. Dabei wird als motivierend erlebt, wenn Anforderungen als Herausforderungen erlebt werden, so dass Entwicklungsanreize entstehen, weil neben der Aufgabenschwierigkeit eine realistische Chance besteht, es zu schaffen!

Auf der methodischen Seite führt dies darüber hinaus zur Berücksichtigung individueller Lernwege und der Beteiligung motorischer Prozesse.

Empowerment

Eine der Grundannahmen der Gesundheitsförderung, die inzwischen vielfach belegt ist (vgl. Antonovsky) – ist, dass die Stärkung individueller Ressourcen auch die Gesundheit stärkt.

Die Stärkung individueller Ressourcen ist aber auch Grundannahme und -impuls der Förderung in fachlichem Lernen. Dies bezieht sich auf alle Kinder, auch auf die mit besonderen Begabungen und Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Die Förderung der Kinder setzt immer bei ihren Stärken und ihrem Können an. Um Lernentwicklung fördern und Potenziale entfalten zu können, ist dabei die Darstellung und ressourcenorientierte Rückmeldung und Besprechung individueller Lernstände Grundvoraussetzung. Stärkung individueller Ressourcen in Lernförderung und Empowerment bedeutet darüber hinaus, Herausforderungen zu setzen und zu formulieren, die Könnenserleben und individuelle Entwicklung ermöglichen (s. o.).

Dies ist aber auch zentrales Anliegen ergebnisorientierter Unterrichtsentwicklung, die über die Stärkung und Ausdifferenzierung von Rückmeldeschleifen und lernerorientierte Beschreibung von Mindeststandards und Lernständen (auch als Meilensteine der Lernentwicklung im Fach) die individuelle Lernentwicklung fördern will. Sie thematisiert ebenso wie Unterrichtsentwicklung, die sich an den Leitideen der Gesundheitsförderung orientiert, auch Merkmale des unterrichtlichen Handelns, die sich als lernförderlich erwiesen haben. Peter May (2003) nennt auf der Grundlage seiner Befunde folgende Merkmale:

- ◆ differenzierte und individualisierte Aufgabenstellungen, um die persönliche Motivation zu berücksichtigen und Überforderungen zu vermeiden;
- ◆ Gestaltung von klar strukturierten Aufgabenstellungen und möglichst transparenten Lösungssituationen;
- ◆ Vermeidung längerer Phasen der Einzelarbeit mit komplexen und offenen Aufgabenstellungen, die den Förderkindern noch wenig vertraut sind;
- ◆ häufige individuelle Zuwendungen an die Förderkinder, um sie zu ermuntern sowie ihnen Erläuterung und Hilfen zu geben;
- ◆ möglichst unmittelbare Leistungsrückmeldung nach der Bewältigung von Teilschritten;
- ◆ Vermeidung von Leerlauf und unterrichtsfremden Aktivitäten.

Partizipation und Transparenz

Partizipation und Transparenz sind Voraussetzungen und Elemente selbstständigen Lernens. Einerseits sind sie in Unterrichtsplanung und -führung Voraussetzungen und Impuls für den Lerner, eigenes Lernen systematisch zu reflektieren und Aspekte der Gestaltung des eigenen Lernens zunehmend selbstständig zu übernehmen. Motor und Voraussetzung dafür ist die Einhaltung dieser Leitideen in Planung und Durchführung des Unterrichts.

Andererseits werden diese Orientierungen über das modellhafte Handeln der Lehrkräfte zunehmend auch zu Handlungsprinzipien des selbstständigen Lerners und helfen, schulische Erziehungsziele einzulösen, die nicht nur in fachlichem Lernen von zentraler Bedeutung sind.



Klaus Spenlen

Ministerium für Schule,
Jugend und Kinder NRW,
Düsseldorf

Soziale Benachteiligung und Schulgesundheit

Klaus Spenlen

Die Beziehung zwischen sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit

Es besteht eine enge Beziehung zwischen sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit mit der Tendenz einer zunehmenden sozialen Polarisierung. Die Wissenschaft benennt als kausale und zugleich handlungsrelevante soziale Faktoren das Leben in „prekären Lebensverhältnisse“.

Dazu zählen folgende Faktoren: niedrige Einkommen, längerzeitige Sozialhilfeabhängigkeit, Langzeitarbeitslosigkeit, schlechte Wohn- und Wohnumfeldverhältnisse, instabile Familienverhältnisse (unter anderem Trennung, Scheidung, Arbeitslosigkeit, Suchtabhängigkeit), ungünstiges, stressbelastetes Familienklima, mitunter auch verbunden mit körperlicher, sexueller und emotionaler Gewalt, geringe Bildung/Ausbildung, fehlende sozial-kulturelle Integration, mangelhafte Gesundheitsvorsorge, besonders: Migrationshintergrund.

Soziale Benachteiligung beeinträchtigt Gesundheit, fehlende Gesundheit wiederum minimiert Entwicklungspotentiale und Ressourcen und erhöht damit nachhaltig den Grad an sozialer Benachteiligung. Das bedeutet: Risikopotentiale kulminieren, da sich Bildungsdefizite, Bildungsferne und prekäre Lebenslagen in einer engen Interdependenz finden.

Zudem fehlt gerade den Risikogruppen die Grundbildung, der emotionale und sozio-kulturelle Zugang zu gesundheitsfördernden Konzepten und Programmen, um die gesellschaftlich geforderte Eigenverantwortung überhaupt wahrnehmen zu können.

Auswirkungen dieser Faktoren auf Kinder und Jugendliche

Kinder und Jugendliche sind, wie Sie wissen, von diesen Faktoren besonders betroffen. Einige Zahlen aus der Frankfurter AWO-Studie belegen dies:

- ◆ Der Anteil der Kinder unter sieben Jahre, die der Risikogruppe angehören, ist überproportional hoch. Siebenmal so viel wie im Bevölkerungsdurchschnitt bekommen Sozialhilfe.
- ◆ Nur 70 % der „armen“ Kinder werden mit sechs Jahren eingeschult (Nichtarme: 88 %).
- ◆ 31 % der armen Kinder weisen gesundheitliche Probleme auf (Nichtarme: 20 %)
- ◆ 38 % der armen Kinder sind in ihrem Spiel- und Sprachverhalten gestört.

Gesundheits- wie Bildungsstudien kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit signifikanten Gesundheitsbeeinträchtigungen sowie erheblichen Leistungsdefiziten etwa ein Drittel eines Altersjahrgangs ausmacht. Damit will ich keineswegs das Bild einer überwiegend gesundheitlich „angeschlagenen“ Kinder- und Jugendgeneration malen.

Gleichwohl weisen Kinder und Jugendliche mit einem geringeren sozialökonomischen Status in nahezu allen Merkmalen einen schlechteren Gesundheitszustand auf. Das gilt für nahezu alle körperlichen und physischen Erkrankungen. Sie haben ein schlechteres subjektives Gesundheitsbefinden und verfügen zugleich über ein gering ausgeprägtes Gesundheitsbewusstsein. Sie laufen zudem Gefahr, signifikant früher zu sterben als ihre abgesicherten Altersgenossen. Und die Gefahr, Opfer von Unfällen zu werden, ist sogar etwa doppelt so hoch.

Alle im Rahmen vielfältiger schulärztlicher Untersuchungen festgestellten medizinischen Befunde im Entwicklungsbereich (unter anderem Seh-, Hör- und Sprachstörungen, psychosomatische Beschwerden) zeigen deutliche Unterschiede je nach sozialem Status.

Kinder und Jugendliche in entsprechenden Lebenslagen zeigen ein wesentlich riskanteres Gesundheitsverhalten, sie achten insgesamt weniger auf ihre Gesundheit, ihnen kommen seltener Vorsorgeuntersuchungen und Schutzimpfungen zugute, sie werden wesentlich geringer durch gesundheitsfördernde Maßnahmen erreicht, haben in Bezug auf sexuelle Aufklärung hochgradige Defizite, ihr individuelles und kollektives gesundheitswidriges Verhalten in Bezug auf Ernährung, Bewegung, Rauchen, Trinken, Medienkonsum, Selbstverletzung, Gewalt- und Risikobereitschaft und so weiter ist bei ihnen in weit höherem Maße signifikant.

Es verwundert nicht, dass diese Gruppe in weit geringerem Maße über Potentiale und Ressourcen verfügt, ihr gesundheitsrelevantes Verhalten zu ändern oder gar gesundheitsbelastende Verhältnisse positiv zu beeinflussen.

Daraus folgert: Schutz und Förderung von Gesundheit ist weit über den medizinischen Kontext hinaus zu einer „sozialen Frage“ geworden. Neben der gesundheitspolitischen Verantwortung sind deshalb auf der sozialpolitischen, sozialkulturellen und bildungspolitischen Handlungsebene Strategien herausgefordert.

Folgerungen für den Bildungsbereich

Sicherheits- und Gesundheitsförderung ist aus Kindergärten und Schulen zwar heute nicht mehr wegzudenken. Aber: Was die einen als wünschenswert ansehen, nehmen andere als sachfremde Aufgabe oder als Belastung wahr.

Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften, die sich auf diesen Gebieten engagieren, stellt sich angesichts ihres Kernauftrags immer wieder die Frage: Warum soll ich eigentlich die Gesundheit der Kinder fördern? Übernehme ich damit nicht schon wieder eine Aufgabe, die eigentlich Eltern wahrnehmen müssten? Oder der öffentliche Gesundheitsdienst? Oder Kranken- und Unfallkassen?

Und außerdem stellen sich Fragen wie diese: Steht die Entwicklung zur gesunden Schule und zum gesunden Kindergarten nicht im Widerspruch zur Entwicklung und Sicherung der Qualität fachlicher und erzieherischer Standards?

Diese Fragen berühren zentral das Verständnis der Aufgaben von Kindergärten und Schulen und damit auch des zuständigen Ministeriums. Es lohnt sich deshalb, ihnen kurz nachzugehen. Nicht erst seit Veröffentlichung der internationalen Schulleistungsuntersuchungen denkt die Bildungspolitik über den Zusammenhang von Gesundheitsstatus und Leistungsfähigkeit im Bildungsbereich nach. Seine Bedeutung hat jedoch in den letzten Jahren aus gesundheits- und bildungspolitischen Gründen zugenommen.

PISA hat dem deutschen Schulsystem hohe Defizite bei der Förderung von Migrantenkindern bescheinigt. Diese sind überproportional hoch in der Risikogruppe vertreten. Im Vergleich der Bundesländer schneidet Nordrhein-Westfalen bei den Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund noch einmal schlechter ab als andere Länder. Eine Ursache liegt in den großen Ballungsgebieten mit allen bekannten Merkmalen sozial-räumlicher Ghettoisierung. Das hat negative Effekte auf die Schulleistungen **aller** dort unterrichteten Kinder. Auch weitere pädagogische Faktoren spielen eine Rolle.

Wenn wir jedoch über Leistung, Leistungserwartung sowie Leistungsförderung und Aufbau von Potentialen und Kompetenzen sprechen, müssen wir uns den Zusammenhang von sozialökonomischem Status und Gesundheitszustand weit stärker als bislang in den Blick nehmen. Wenn wir diesen Zusammenhang positiv verändern wollen, sind Kindergarten und Schule dafür geeignete Orte, an denen ein Ausgleich der Gesundheitschancen frühzeitig möglich ist und Gesundheitsbewusstsein richtungsweisend beeinflusst werden kann.

Handlungsstrategien des Bildungsbereichs und der gesetzlichen Unfallversicherung

Appelle an Kinder und Jugendliche, sich gesundheitsbewusst zu verhalten, laufen ins Leere. Sie laufen deshalb ins Leere, weil

- ◆ der Sozialstatus oftmals ein gesundheitsbewusstes Verhalten ausschließt.
- ◆ Kinder und Jugendliche in der Regel nur eingeschränkt autonom sind in ihrem Gesundheitsverhalten.
- ◆ die vermeintlichen Realitäten, die die Medien vermitteln, starken suggestiven Einfluss auf sie ausüben.
- ◆ Peergroups und Pop-Ikonen sowie Idealvorstellungen über das körperliche Erscheinungsbild, ihr Ernährungs-, Sucht- und Drogenverhalten bestimmen.
- ◆ sie zunehmend Kompetenzverluste in der Bewertung von Gesundheitsverhalten erfahren.
- ◆ Gesundheitsorientierung eng mit Bewegungsangeboten verknüpft werden und Handlungsalternativen aufweisen muss.
- ◆ erfolgreiche Strategien sinnvoll aufeinander abgestimmt sein und sowohl Verhältnisprävention als auch Verhaltensprävention umfassen muss.
- ◆ der Zusammenhang von Sozialstatus, Bildungserfolg sowie Sicherheits- und Gesundheitsförderung derzeit – noch weitgehend unbemerkt – lediglich von Spezialisten diskutiert wird.

Damit habe ich bereits einige der Aufgaben, an denen wir gemeinsam arbeiten müssen, benannt. Dazu müssen wir das Rad natürlich nicht neu erfinden. Die Lösung, die ich sehe, ist so einfach wie schwierig: In den Bildungseinrichtungen muss konsequent umgesetzt werden, dass Sicherheit und Gesundheit auf der einen und Bildung auf der anderen Seite zwei Seiten derselben Medaille sind. Weil sie sich bedingen und kongenial ergänzen und sich gegenseitig entlasten und legitimieren.

Vor allem aber, weil sie Kindern und Jugendlichen, Erzieherinnen und Lehrkräften Handlungsalternativen aufzeigen, ihnen Möglichkeiten eröffnen, ihre Situation nachhaltig zu verändern.

Die Unterstützung, die sie von den Bildungseinrichtungen dafür erwarten können, können diese aber nicht alleine leisten. Die Bildungseinrichtungen brauchen starke Partner, insbesondere die Kassen. Deshalb muss auch in den Kassen der Blick für den Zusammenhang von Sozial- und Gesundheitsstatus verstärkt geschärft werden.

Landesregierung und Kassen sind Partner, die gemeinsam die systematische, wirksame und nachhaltige Sicherheits- und Gesundheitsförderung in Kindergärten und Schulen fortführen und ausbauen. Dazu muss frühzeitig das Umfeld der Kinder und Jugendlichen einbezogen werden. Insbesondere Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte. Zudem müssen wir starke Partner vor Ort gewinnen, die die Familien und die Bildungseinrichtungen kompetent beraten und unterstützen. Unsere Angebote dürfen wir nicht weiter auf wenige begrenzen, weil das Geld für viele nicht reicht. Wir müssen uns zum Ziel setzen, möglichst viele Kindertageseinrichtungen, Schulen und Eltern zu erreichen, zu beraten und zu unterstützen.



Renate Hendricks
Landeselternkonferenz NRW,
Bonn

Englisch und Deutsch – lieber als Gesundheit? Was wollen Eltern von den Schulen?

Renate Hendricks

Englisch und Deutsch – lieber als Gesundheit? Eine Provokation, die die Realität der deutschen Schule ein Stück weit widerspiegelt? Ja und nein, denn in der Frage steckt ein Stück der Absurdität der deutschen Schule.

Eltern wollen grundsätzlich das Beste für ihr Kind. Was aber ist das Beste, wenn die Schule und die Gesellschaft Erwartungen formuliert und einfordert, ohne dass dabei die Gesundheit der Beteiligten im System eine Rolle spielt. Dabei sind Lernen, Lehren und Gesundheit keine Gegensätze, sondern Gesundheit ist die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Aber wie sieht die Realität in deutschen Schulen aus?

Gesundheitszustand deutscher Schülerinnen und Schüler

Schulärzte schlagen seit geraumer Zeit Alarm. Deutschlands Kinder werden immer kränker. Sie sind dick, träge, unbeweglich. Die Schuleingangsuntersuchungen offenbaren es: Die Zahl der Kinder, die mit Koordinationsstörungen, Haltungsschwächen, Wirbelsäulenveränderungen und Übergewicht in die Schule kommen, nehmen zu, egal ob in Bayern oder Nordrhein-Westfalen. Jedes fünfte Kind ist übergewichtig, schätzt die Deutsche Gesellschaft für Ernährung. Bereits bei Kindern und Jugendlichen werden Krankheiten diagnostiziert, die normalerweise erst bei Erwachsenen über 40 auftreten: Bluthochdruck, Altersdiabetes, Rücken- und Gelenkschmerzen oder einen erhöhten Cholesterinspiegel.

Die gesellschaftlichen Folgekosten sind enorm. Schätzungen gehen davon aus, dass schon jetzt ein Drittel der Gesamtkosten des Gesundheitswesens durch ernährungsbedingte Krankheiten verursacht werden. Dennoch wird den Kindern Englisch und Mathematik vermittelt, aber wenig bis gar nichts über Ernährung, Bewegung und Gesundheit. Diese Themen kommen in der deutschen Schule nur am Rande vor und hängen dann vom Engagement der einzelnen Lehrkraft ab.

Seit einiger Zeit läuten nun die Alarmglocken. Frau Ministerin Künast fordert „Ernährungserziehung sei eine öffentliche Verantwortung“. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat die Gesundheitsförderung von Kindern zur „zentralen Aufgabe“ erhoben und mehrere Projekte gestartet.

Wahrnehmung der Probleme in Deutschland bisher zu wenig ganzheitlich

Schulen sehen sich vor dem Hintergrund dieser Botschaften erneut als Reparaturbetrieb der Gesellschaft. Wie bei vielen anderen Problemen, mit denen man die Schulen alleine lässt, fühlt sich die Schule überfordert. Hinzu kommt die unsinnige Diskussion über die mangelnde Erziehungsbereitschaft der Eltern und die unerzogenen Kinder, für die Eltern keine Verantwortung übernehmen wollen.

Diese Diskussion ist typisch deutsch. Sie gehört zu dem in Deutschland bevorzugten „Schwarze-Peter-Spiel-Prinzip“, das wir geradezu perfekt beherrschen. Lehrkräfte weigern sich Probleme der Gesundheitserziehung als Sache der Schule zu betrachten, verkennen dabei allerdings, dass die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler in großem Maße von deren Gesundheit abhängig ist. Dies ist bei vielen Pädagogen noch nicht angekommen, denn sonst müsste die Schule in ganz anderer Art und Weise die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler ins Auge nehmen.

Leider nur führt diese Diskussion nicht zu einer Veränderung, sondern nur dazu, dass sich alle Beteiligten hinter ihren Bastionen verschanzen. Verantwortung müssen wir alle übernehmen. Wir, die Mitglieder dieser Gesellschaft. Ein neues Problembewusstsein ist dafür die richtige Ausgangslage. Gemeinsam müssen wir nach Lösungen suchen, ohne die Schuldigen anzuprangern.

Auch Eltern sind sich über die Wechselwirkungen oftmals nicht im Klaren oder trauen sich nicht, entsprechende Alltagsstrukturen und Abläufe in der Schule aus gesundheitlicher Perspektive zu hinterfragen. Zu stark wird das Funktionieren im System von ihren Kindern erwartet. Der Leistungsdruck steigt zurzeit; Eltern haben Angst, dass ihre Sprösslinge zu Verlierern des Systems werden.

Mit dem neuen Schulgesetz in NRW ist nunmehr zum ersten Mal beabsichtigt, die Gesundheitsfürsorge aller in der Schule in den Fokus zu nehmen. Es scheint sich ein Paradigmenwechsel anzubahnen.

Motto der Finnen

Den Finnen sind diese Zusammenhänge schon lange bekannt und entsprechend gesundheitsfördernd sind ihre Schulen. Das Motto der Finnen: **Nur gesunde Menschen können in einer gesunden Schule lernen.** Zum Credo der Finnen gehört auch, dass es an jeder Schule einen Gesundheitsfürsorger gibt, der über die Gesundheit aller im System wacht. Physische und psychische Veränderungen wahrnimmt und im Team notwendige Veränderungen einfordert oder einleitet.

Weiterhin erhalten alle Schülerinnen und Schüler und jeder Lehrer jeden Tag ein warmes Essen und ausreichend zu trinken in der Schule. Auf diese Errungenschaft sind die Finnen ganz besonders stolz. Das gemeinsame Essen verändert zudem den Umgang miteinander. Wie die Finnen ohnehin der Auffassung sind, dass Lehrkräfte

die Freunde der Schülerinnen und Schüler sind. Dies wird von den Schülerinnen und Schülern bestätigt. Das Klima in der Schule verändert sich dadurch erheblich. Ähnliche Phänomene kenne ich auch aus Kanada.

Die guten PISA-Ergebnisse der Finnen mögen also viele Ursachen haben. Eine Ursache liegt mit großer Wahrscheinlichkeit an der Atmosphäre in den finnischen Schulen und an der ganzheitlichen Sichtweise der Finnen von den Menschen.

Was deutsche Eltern für ihre Kinder wollen

Deutsche Eltern wollen eigentlich nichts anderes als Eltern in anderen Ländern. Sie möchten, dass ihre Kinder viel und nachhaltig lernen, die Inhalte verstehen und anschließend in ihrem Leben gezielt und erfolgreich anwenden können. Ihre Kinder sollen mit dem Gelernten die Grundlagen dafür erwerben, glückliche und erfolgreiche Menschen zu werden und die Lernbereitschaft der Kinder soll erhalten bleiben. Neugier als Motor fürs Lernen soll bei den Kindern bestehen bleiben. Sie sollen mit sich und anderen Menschen zurecht kommen und sich kompetent und erfolgreich in einer demokratischen Gesellschaft bewähren sowie ihr Leben anschließend selbstständig gestalten können. Für das Leben sollen die Kinder lernen, nicht für die Schule – auch wenn dies nicht von allen so gesehen wird!

Reaktionen auf PISA in der deutschen Schule

Während die Finnen mit ihrer ganzheitlichen Sichtweise den Menschen immer im Mittelpunkt ihrer Überlegungen und Anstrengungen sehen, betrachten wir die Schule vor dem Hintergrund notwendiger Veränderungen häufig zu technokratisch. Entsprechend sehen die eingeleiteten Maßnahmen nach dem schlechten Abschneiden der Deutschen bei PISA aus:

Aus der Sicht der Schulbürokratie geht es vornehmlich um:

- ◆ Festlegung von verbindlichen Zielen
- ◆ Überprüfung des Gelernten – Lernstandserhebung
- ◆ Zentrale Prüfungen
- ◆ Schulzeitverkürzung
- ◆ Frühförderung
- ◆ Migrationsförderung
- ◆ Ganztagschulen

Diese Punkte sind alle wichtig, aber nicht abschließend und nicht alleine so von Bedeutung, dass sie die Voraussetzung für eine leistungsfähige Schule sind.

Gerade die verantwortliche Entwicklung der Ganztagschulen müsste im Hinblick auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte als besonde-

re Aufgabe wahrgenommen werden. Denn noch mehr von einer ungesunden Schule kann nicht die Zielsetzung der deutschen Schule sein. Eine Ursache für die zaghafte Einführung der Ganztagschule mit einer Addition von Angeboten zum schulischen Vormittag mag daran liegen, dass viele froh darüber sind, dass die Angebote nicht von der Schule kommen, sondern von vielen anderen gesellschaftlichen Gruppen.

Probleme aus der Sicht von Eltern

Kinder, die das Schulsystem ohne Probleme durchlaufen, gibt es auch in Deutschland. Aber viele Eltern haben mit dem System eben doch ihre Probleme. So wird von den Eltern wahrgenommen, dass die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler wenig individuell geschieht. Dass Begabungen zu wenig erkannt werden, Kinder abgeschoben werden. Biografien von Kindern unnötig belastet werden mit Schullaufbahntscheidungen, die sich am System, aber nicht am Kind orientieren. Dass Kinder einer sinnlosen Selektion unterzogen werden. Die Anforderungen, die die Schule stellt, oftmals sehr einseitig sind. Die Förderung der Gesamtpersönlichkeit zu wenig Raum hat. Soziale Kompetenzen wenig bis gar nicht bewertet und gefördert werden. Die Zusammenarbeit mit der Schule ist aus Sicht vieler Eltern defizitorientiert. Die regelmäßige Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus gehört nicht zum pädagogischen Repertoire.

Die Arbeit der Schule wenig ist transparent. Weder die Ziele noch die Wege werden mit den Schülerinnen und Schülern und den Eltern kommuniziert. Die Notengebung ist ebenfalls in-transparent bis ungerecht. Schülerinnen und Schüler erhalten keine ausreichende Unterstützung durch die Schule und werden weitgehend alleine gelassen. Ergebnisse, die sich aus den PISA-Untersuchungen belegen lassen.

Um die Mängel der Schule auszugleichen, bezahlen Eltern enorme Summen für Nachhilfeunterricht, der die Arbeit der Schule flankiert und den Kindern helfen soll, in dem System Schule besser zu bestehen. Dabei verhalten sich Eltern exakt so, wie die Gesellschaft oder das System es von ihnen erwartet.

Schlimm ist, dass Eltern zu wenig darüber wissen, was eine gute, gesunde und erfolgreiche Schule von einer anderen unterscheidet. Dass Kinder in gesunden Schulen besser lernen können und dass alle Mitglieder einer Schule, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern, sich in einer gesunden Schule wohler fühlen und aller Voraussicht nach leistungsfähiger sind.

Neurophysiologische Forschungsergebnisse erfordern eine gesündere Schule

Neurophysiologische Forschungsergebnisse machen mit Nachdruck deutlich, dass der Unterricht sich an der Schule verändern muss. Lernen und Verstehen setzen die Verarbeitung von Informationen voraus. Nicht das Speichern von Inhalten führt zu anwendungsfähigem Wissen, sondern die Verarbeitung des Wissens. Dieser Prozess findet an deutschen Schulen viel zu wenig statt. Dazu müssen Lehr- und

Lerngegenstände vielfältige Zugänge aufweisen und mehrkanalige, kognitive und emotionale Verarbeitungsformen miteinander kombinieren. Die vernetzten neuronalen Landkarten entstehen bei Verknüpfungen von deklarativem Wissen, episodischen Erfahrungen und prozeduralem Können. Dazu benötigen die Schülerinnen und Schüler Zeit und Wiederholung des Gelernten.

Zum Lernen gehört ebenso dazu, dass man sich über die Funktion von Ermüden und Erholen als körperliche Vorgänge im Klaren ist. Dies müsste zur Folge haben, dass der Schulalltag anders rhythmisiert wird. Die Notwendigkeit systematisch durchgeführter Erholungspausen wird von einer „körperlosen Schulpädagogik“ nicht genügend berücksichtigt. Eine Integration von regelmäßiger Bewegung in den Schulalltag verbessert die Lernfähigkeit und die Konzentration der Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte ebenso wie eine gute Ernährung und die Zufuhr von ausreichenden Mengen an Flüssigkeit.

Umdenken in der Schule erforderlich

Englisch und Deutsch sind keine Gegensätze zur Gesundheit. Vielmehr ist die Gesundheit der Menschen die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Schulen müssen gemeinsam mit Schülerinnen, Schülern und Eltern Konzepte zur gesunden Schule entwickeln, umsetzen und reflektieren. Der Blick auf die Kinder ist dabei die erste Voraussetzung für einen guten Schulerfolg.

Nur mit einem gesunden Körper und mit einem gesunden Geist, einer gesunden Psyche ist Lernen möglich. Schulen ohne gesunde Räume, Bewegung, Essen und Trinken können keine Höchstleistungen von ihren Mitgliedern erwarten. Gesundheit ist also nicht ein Thema unter vielen, sondern die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Schule. Hier müssen viele Schulen einen Umdenkungsprozess für sich selber einleiten.

Fazit

- ◆ Nur in einer gesunden Schule ist erfolgreiches Lernen möglich.
- ◆ Intellektuelle Förderung ohne einen gesunden Körper bleibt ein Torso.
- ◆ Die Vorstellungen und Erwartungen von der Schule und an die Schule müssen sich verändern, wenn die Schule bessere Leistungen erbringen soll.
- ◆ Schulen müssen die räumlichen und personellen Voraussetzungen dazu bekommen, sich in gesunde Lebensräume wandeln zu können.
- ◆ Ein intensiver gesellschaftlicher Diskurs über die Ziele und die Erwartungen an die Schule ist notwendig. Diesen gilt es endlich zu führen.

Ohne Schulentwicklung keine Sicherheits- und Gesundheitsförderung

Norbert Posse

Wenn man Lehrerinnen und Lehrer fragt, sind ihnen Gesundheit und Sicherheit selbstverständlich wichtig. Fragt man weiter, was denn ihre Schule für Gesundheit und Sicherheit tut, verweisen sie auf den Biologielehrer oder die Schulleitung. Sicherheits- und Gesundheitsförderung sind in der Regel ein Additum zu den vielfältigen Aufgaben von Schule und rücken gegenüber dem Bildungs- und Erziehungsauftrag vermeintlich in den Hintergrund. Fragt man allerdings Schulentwickler, so gewinnen sozial-klimatische Faktoren eine besondere Bedeutung. Schulentwicklung ist demnach nicht nur eine Entwicklung der Verhältnisse und des Verhaltens, sondern auch der „Haltungen“.

Die Grundüberzeugungen der Sicherheits- und Gesundheitsförderung haben unter dem Gesichtspunkt der Schulentwicklung doppelte Funktion: zum einen ist die Salutogenese mit Kohärenzsinn, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit Aspekt der Zukunftsvision einer gesunden und erfolgreichen Schule (gute gesunde Schule), zum anderen sind diese Aspekte erfolgskritische Merkmale der Entwicklungsgestaltung (Partizipation, Transparenz und Kohärenz).

Die Analysen der gestalteten Entwicklung von Schulen zeigen die Zusammenhänge zwischen den von der Gesundheitsperspektive orientierten Vorgehensweisen und der Nachhaltigkeit der Entwicklungsprozesse. Hierbei verändern sich nicht nur schulklimatische Faktoren positiv, sondern in der Regel zeigen sich auch entsprechende Verbesserungen in den Leistungsmerkmalen der Schule.

Wenn man mit vielen unterschiedlichen Schulen zusammenarbeitet, so stellt sich nicht nur die Frage, welche Qualitätsmerkmale „gute“ Schulen auszeichnen, sondern auch die Frage danach, welche Merkmale erfolgskritisch für Veränderung sind. Warum erreichen die einen Schulen die Ziele, die sie sich in einem selbstgesteuerten Arbeitsprozess setzen, warum die anderen nicht – selbst wenn das Beratungsteam gleich bleibt?

Antwortversuche

Schulen entwickeln sich in ihren Organisationssystemen und in ihren pädagogischen Systemen. Das **Pädagogische System** der Schule beschreibt quasi die „Software“, die weichen Merkmale der Schule. Hierzu zählen vor allem die Einstellun-



Dr. Norbert Posse
Heinrich-Heine-Universität
Düsseldorf

gen zu den Schülerinnen und Schülern, die Einstellungen zum Beruf an sich und ihren Konsequenzen für pädagogisches Handeln. Das **Organisationssystem** umfasst demgegenüber alle Faktoren und Strukturmerkmale der Organisation, es stellt sozusagen die „Hardware“ der Schule (inklusive ihrer „Verschaltungen“) dar. Die folgenden beiden Tabellen zeigen einen näheren Blick auf die beiden Systeme.

Tab. 1: Komponenten des pädagogischen Systems

Ansichten über die Schüler	– Wie sieht die Schule ihre Schülerinnen und Schüler?
Fokus und Inhalt des Curriculums	– Was sind die Schwerpunkte der Unterrichtsinhalte? – Wodurch werden die Inhalte determiniert? – Welche Verbindungen bestehen zwischen den Fächern und innerhalb der einzelnen Unterrichtseinheiten? – Wie hoch ist der Zeitaufwand für die Fächer?
Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse	– Welches sind die dominanten Arbeitsformen und Lehrmethoden? – Wie werden die Schülerinteressen berücksichtigt? – Wie groß ist die Vielfalt der möglichen Lernwege für die Schülerinnen und Schüler?
Gruppierungsformen für Schülerinnen und Schüler	– Nach welchen Strukturen werden Schülerinnen und Schüler gruppiert? – Welche Gruppierungsformen sind für die Schule kennzeichnend? – Auf welcher Basis werden die Schülerinnen und Schüler den Lehrkräften zugeteilt?
Schülerberatung und -begleitung	– Worin besteht die Funktion der Beratung? – Wie sieht die Beziehung zum Fachunterricht aus? – Wie viel Zeit wird für Schülerberatung investiert?
Leistungsbeurteilung	– Welche Funktion hat die Leistungsbeurteilung? – Was wird beurteilt? – Wie ist die Form und was ist der Inhalt von Zeugnissen? – Wie und durch wen wird das Zeugnis erstellt?
Evaluation der Unterrichtsprozesse	– Findet Evaluation des Unterrichtsprozesses statt? – Worum geht es? Wofür wird Evaluation gebraucht?

Tab. 2: Komponenten des Organisationssystems

A Komponenten der Struktur der Organisation	
Lehr- und Lernstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Nach welchen primären Organisationsprinzipien erfolgen Lehrkräfteeinsatz und Unterrichtsverteilung? - Durch wen werden die jeweiligen Organisationsprinzipien bestimmt?
Konferenzen mit organisatorischen und fachlichen Schwerpunkten	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist die Hauptfunktion? Welche bedeutsamen Aufgaben haben diese Konferenzen? - Wie groß ist die Bedeutung und das Ansehen der Konferenzen? Wie verbindlich sind die Konferenzbeschlüsse?
Konferenzen mit pädagogischen, schülerbezogenen Schwerpunkten	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Konferenzen dieser Art gibt es und welche Ziele haben sie? - Wie oft finden sie statt?
Beratungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sind die Aufgaben der Beratung aufgeteilt und strukturiert? - Wer nimmt Beratung wahr?
Innovationsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Was sind die Schwerpunkte der Innovation? - Wer initiiert Innovationsarbeit und hält sie aufrecht?
Lehrerautonomie und -kooperation	<ul style="list-style-type: none"> - Wird die Autonomie der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit eingeschränkt? Wodurch? - Welches Ausmaß hat die Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen?
B Komponenten der Koordination der Organisation	
Verordnungen und Richtlinien	<ul style="list-style-type: none"> - Wie werden externe Regelungen durch die Schule aufgenommen? - Werden durch die Schule eigene Regeln entwickelt oder hinzugefügt? Auf was heben diese Regeln ab?
Schulaufsicht	<ul style="list-style-type: none"> - Worin besteht die Aufgabe der Schulaufsicht?
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Wofür ist die Schulleitung verantwortlich? - Worauf baut die Schulleitung ihren Einfluss auf? Was ist ihre Machtbasis? - Inwieweit und auf welchem Gebiet übt die Schulleitung direkte Aufsicht über die Lehrerinnen und Lehrer aus? Wie geschieht das?
Zusätzliche Funktionsträger	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es im Lehrerkollegium zusätzlich zur Schulleitung Funktionsträger? Wie ist ihre Position?

Kommunikationsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ist Kommunikation strukturiert? - Auf welche Weise finden Kommunikation und Entscheidungen statt?
Professionelle Fähigkeiten als Mittel für die Standardisierung von Arbeitsprozessen	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Fähigkeiten verlangt die Schule? - Wo wurden sie erworben und wie werden sie weiterentwickelt
Schulkultur	<ul style="list-style-type: none"> - Wie hoch ist die Übereinstimmung in Werten und Auffassungen? Worauf basiert diese?

C Komponenten der Komplexität von Organisation

Komplexität	<ul style="list-style-type: none"> - Wird die Schule als kompliziert erfahren? Wie groß ist die Anzahl der Strukturen? Wie groß ist die Übersicht für jeden?
Organisationsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ist das Bewusstsein der in der Schule Beschäftigten für die Schule als Organisation?

(aus Petry, Posse, Rüdell: Schulentwicklungsberatung. Unveröff. Manuskript. Düsseldorf. 2000)

Die Entwicklung dieser beiden Subsysteme der Schule erfolgt in der Regel nicht parallel, d.h. es ergeben sich immer wieder Entwicklungssprünge in einem der beiden Systeme, das zweite zieht dann nach. Sollte allerdings ein solcher Ausgleich der Entwicklungsungleichheiten nicht stattfinden oder sollte eines der beiden System grundsätzlich das andere dominieren, so führt dies im Schulalltag zu Reibungsverlusten, Spannungen und Brüchen.

Schulentwicklung vollzieht sich aber nicht nur in zwei unterschiedlichen Systemen, sondern auch auf drei unterschiedlichen Ebenen:

- ◆ Die Entwicklung der Verhältnisse
- ◆ Die Entwicklung der Verhaltensweisen
- ◆ Die Entwicklung der Haltungen und Einstellungen

Die **Entwicklung der Verhältnisse** „geschieht“ häufig ohne Zutun der Schule, ihre Rahmenbedingungen verändern sich (neue Erlasse und Richtlinien, Veränderungen der Haushaltslage, unbesetzte Lehrerstellen bzw. Unterhang in einzelnen Fächern, Schließung der Cafeteria oder Turnhalle aus Sicherheitsgründen usw.). Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass Schulen ihre Rahmenbedingungen aktiv und zielgerichtet selbst verändern. Diese Eingriffe liegen meist im Organisationssystem der Schule (s. o.).

Bei der **Entwicklung der Verhaltensweisen** finden sich beide Systeme, das Pädagogische System (beispielsweise, wenn Lehrerinnen und Lehrer in einer Schule durch Fortbildungen ihre Beratungskompetenzen erweitern ...) und das Organisa-

tionssystem (... und die Schule in der Folge ein systematisches Beratungsangebot schafft). Für diese ersten beiden Aspekte (Verhältnisse und Verhaltensweisen) finden sich in der Literatur über Schulentwicklung reichlich Beispiele.

Schwieriger, von „außen“ her fast nicht zu steuern, ist die dritte Ebene der Schulentwicklung, die **Entwicklung der Haltungen** und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber den Lernenden. Nicht erst die PISA-Ergebnisse, auch die Schulqualitätsforschung belegen, dass eine akzeptierende, wertschätzende Grundhaltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht nur das Klima positiv bestimmt, sondern auch lern- und leistungsförderlich ist. Die Einstellung, dass Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernprozess aktiv gestalten und nicht nur ihren Wissensrucksack fremdbestimmt gepackt bekommen (wollen), verändert nahezu alle Bestimmungsparameter der Schule.

Unserer Erfahrung nach sind nur die Entwicklungen, die die Ebene der Haltungen einbeziehen, auch nachhaltig.

Betrachtet man nun die herkömmlichen Projekte der Gesundheits- und Sicherheitsförderung, so zeigt sich, dass die Veränderungen sich meist nur auf eines der beiden Systeme bezogen und nur auf einer der drei Ebenen stattfanden: So orientieren sich Konzepte der Sicherheitsförderung eher am Organisationssystem und an der Änderung der Verhältnisse, Konzepte der Gesundheitsförderung eher am Pädagogischen System und an der Änderung der Verhaltensweisen. Kombinationen von Pädagogischem und Organisationssystem werden in der Regel ebenso wenig berücksichtigt wie Änderungskonzepte der Einstellungen und Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer.

Für die erfolgreiche Entwicklung von Schulen lassen sich eine Reihe **erfolgskritischer Faktoren** beschreiben. Hier sollen nur beispielhaft einige dieser Faktoren genannt werden (eine umfangreiche Zusammenstellung findet sich in Dubs 2004, aber auch in der Literatur zur Schulqualitätsentwicklung, Holtappels 2003, Kempfert; Rolff 1999 oder Schratz u. a. 2000, um nur einige zu nennen). Unserer Erfahrung nach sind dies für die Ebene der Verhältnisse (1) der Leidensdruck, der in einem System herrscht, (2) die für die Entwicklung notwendigen Ressourcen und/oder (3) die in Aussicht gestellten Anreize.

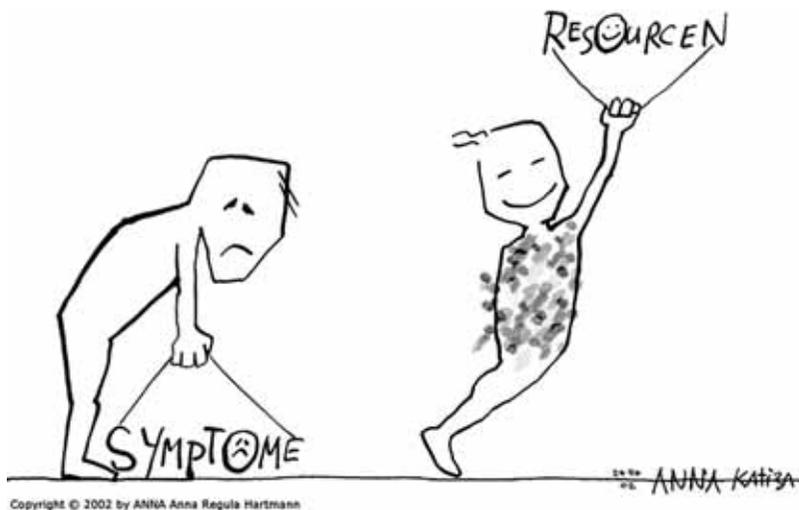
Für die Ebene der Verhaltensweisen sind die erfolgskritischen Faktoren (1) die Kooperation (Teamarbeit) im Kollegium einschließlich der „Professionellen Lerngemeinschaften“ (vgl. Rolff in seinem Einführungsreferat), (2) die realitätsangemessene Planung und das daran orientierte prozesshafte Vorgehen sowie (3) die dem Kollegium zur Verfügung stehenden Veränderungskompetenzen. Gerade auf diese Faktoren hat eine systematische Vorbereitung einer Schulentwicklung gute Gestaltungsmöglichkeiten.

Für die Ebene der Haltungen lassen sich ebenfalls Faktoren identifizieren, deren Vorhandensein die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Veränderung erhöhen. Es handelt sich hierbei um (1) die kollektive Selbstwirksamkeit (Schwarzer; Jerusalem 1999), um (2) das systemische Denken (im Sinne der „Fünften Disziplin“, Senge 2001) sowie um (3) die Beteiligung und Transparenz (hier im Sinne einer Haltung der Planenden und Durchführenden gegenüber den Betroffenen).

Die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung lassen sich weitgehend kongruent zu den Ergebnissen der (allgemeinen) Organisationsentwicklung deuten. Auch aus Sicht der Organisationsentwicklung lassen sich Faktoren benennen, deren Berücksichtigung erfolgskritisch für Veränderung ist. Wir finden in der Literatur unter anderem:

- ◆ den systemischen Ansatz
- ◆ das prozesshafte Vorgehen
- ◆ die Partizipation der Betroffenen
- ◆ das Gleichgewicht von „Produktivität und Menschlichkeit“
- ◆ die Zielsetzung: Hilfe zur Selbsthilfe

Diese erfolgskritischen Faktoren sind in erster Linie evidenzbasiert und werden erst in jüngerer Zeit empirisch untersucht. Nun ist unsere Überzeugung, dass sich die Wirkungen dieser Faktoren hervorragend durch das Konzept der Salutogenese, vor allem durch den Kohärenzsinn (Antonovsky, z. B. in Bengel u. a. 2001), begründen lassen. Sollte diese These weiterhin haltbar sein, so bedeutet dies, dass jede erfolgreiche Systementwicklung (in und außerhalb der Schule) bewusst oder unbewusst die Konzepte der Salutogenese berücksichtigt hat, auch wenn in der „traditionellen“ Schulentwicklungsliteratur „Verstehbarkeit“, „Handhabbarkeit“ und „Sinnhaftigkeit“, die Bestimmungsstücke des Kohärenzsinn, eher als Begleiterscheinungen bzw. als Nebenwirkungen gesehen werden, wenn sie überhaupt Beachtung finden.



Berücksichtigt man bei der Entwicklung von Schulen die zentralen Elemente der Gesundheit(sförderung), vor allem ihre Ausrichtung an Ressourcen, systematisch, so stellen sich langfristig und nachhaltig positive Veränderungswirkungen sowohl in den Bereichen der Bildung als auch in denen der Gesundheit ein. Mit diesen zentralen Elementen meinen wir:

- ◆ den bereits angesprochenen Kohärenzsinn
 - Verstehbarkeit
 - Machbarkeit
 - Sinnhaftigkeit
- ◆ den konstruktiven Umgang mit Stress
- ◆ die Orientierung an den Ressourcen statt an den Defiziten
- ◆ Partizipation und Transparenz als Handlungsprinzipien
- ◆ Empowerment und Solidarität als Leitbilder
- ◆ den Lebensweltbezug als Orientierungsrahmen.

Es lassen sich vielfältige Beziehungen und (Wechsel-)Wirkungen zwischen den Konzepten der Organisationsentwicklung und der an der Salutogenese orientierten Gesundheitsförderung aufzeigen. Vergleicht man die beiden Konzepte, so liegt nahe, dass sich das systemische Denken, das prozesshafte Vorgehen und die Beteiligung der Betroffenen förderlich auf den Kohärenzsinn auswirken und umgekehrt die Berücksichtigung von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit sowie die Orientierung an Empowerment, Solidarität und Lebensweltbezug ein Vorgehen nach sich zieht, welches Prozesshaftigkeit, Partizipation und Transparenz erfordert. So ergeben sich grundlegend für die Entwicklung von Systemen zumindest die folgenden vier Forderungen:

- ◆ Bezug zwischen individuellen Zielen und Systemzielen herstellen
- ◆ Probleme in Aufgaben zerlegen
- ◆ Entscheidungen transparent machen
- ◆ Betroffene beteiligen.

Den positiven Einfluss der Salutogenese auf soziale Systeme beschreibt auch Badura (2004:13) in seinem Gutachten für die Landesregierung NRW „Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können“:

„Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass salutogene Merkmale sozialer Systeme nach vorliegenden Erkenntnissen in viererlei Form auftreten:

1. als Möglichkeit zur Entwicklung vertrauensvoller Bindungen an einzelne Menschen, Gruppen, Organisationen
2. als positiv bzw. hilfreich empfundene Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld in Form von Zuwendung, Information, Anerkennung und praktischer Unterstützung
3. als gemeinsame Überzeugungen, Werte, Regeln, die Berechenbarkeit als Voraussetzung für ihre Beeinflussbarkeit sozialer Systeme und die zwischenmenschliche Kooperation erleichtern
4. als mitarbeiterorientierte Führung, die sich um eine dementsprechende Gestaltung von Arbeit und Organisation bemüht sowie um klare Ziele und Transparenz.“

Schlussfolgerungen

Sind Gesundheits- und Sicherheitsförderung Ziel und werden gleichzeitig positiv unterstützende Effekte auf die Bildungs- und Erziehungsqualität der Schulen angestrebt, so ist die Entwicklung der Schule als Ganzes Thema: Nur über die Entwicklungsebenen der Verhältnisse **und** der Haltungen werden nachhaltig Verhaltensweisen verändert oder aufgebaut und stabilisiert. Gerade für die bislang weitgehend unberücksichtigte Entwicklung der Haltungen ist die Orientierung an den Prinzipien der Salutogenese als Weg (Methode) und als Ziel unverzichtbar.

Literatur

- Badura, B. (2004): Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können. Unveröff. Gutachten für die Landesregierung NRW. Düsseldorf.
- Bengel, J.; Strittmatter, R.; Willmann, H. (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Dubs, R. (2004): Qualitätsmanagement in der Schule. Band 7 aus der Reihe Schulleitungsf Fortbildung NRW. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München: Luchterhand.
- Kempfert, G.; Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Petry, M.; Posse, N.; Rüdell, E. (2000): Schulentwicklungsberatung. Unveröff. Manuskript. Düsseldorf: Erziehungswissenschaftliches Institut der Heinrich-Heine-Universität.
- Schatz, M.; Iby, M.; Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (1999): Kollektive Selbstwirksamkeit. Skala. (http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/Kollektive_Selbstwirksamkeit/hauptteil_kollektive_selbstwirksamkeit.htm).
- Senge, P. (2001): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität

Martin Bonsen

Schulische Gesundheitsförderung umfasst drei Ebenen (vgl. Holtappels 1999:48f):

1. *Gesundheitsbildung* als fachübergreifende Vermittlung gesundheitsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten unter Einbeziehung von lebensweltlichen Erfahrungen und Gesundheitskonzepten der Schülerinnen und Schüler
2. *Gesundheitserziehung* und gesundheitsfördernde Angebote und Erfahrungsfelder mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und dem Erwerb von Handlungskompetenz zur Gestaltung einer gesunden Lebensweise
3. *Entwicklung einer gesundheitsfördernden Schulkultur* mit organisatorischen Voraussetzungen für Lern- und Erfahrungsprozesse und für eine gesunde Lebensweise



Dr. Martin Bonsen
Universität Dortmund

Während die erste Ebene der Gesundheitsförderung in der Schule vor allem durch curriculare Bausteine, Bildungsinhalte und überfachliche Lernprozesse bearbeitet wird, und auch die zweite Ebene vornehmlich die Schaffung von Lerngelegenheiten, pädagogischen Situationen sowie gesundheitsrelevanten Lernsituationen umfasst, hebt sich die dritte Ebene durch einen deutlichen Organisationsbezug ab. Die Entwicklung einer gesundheitsfördernden Organisations- und Lernkultur kann als Voraussetzung der beiden ersten Aspekte betrachtet werden. Hier geht es darum, organisationale Bedingungen der Gesundheitsbildung und Gesundheitserziehung, ein gesundheitsförderliches Lern- und Arbeitsklima sowie gesundheitsfördernde und präventive Strukturen zu schaffen. Die Maßnahmen auf dieser dritten Ebene sind somit nicht in erster Linie und direkt schülerorientiert, sondern beziehen sich auf die Schule als Organisation und das Kollegium.

Gesundheitsförderung und Schulentwicklung

Schulische Gesundheitsförderung und Schulentwicklung sind eng verwoben und stehen in einem mindestens komplementären Verhältnis zueinander: Beide Begriffe umschreiben Optimierungshandeln auf Organisationsebene der Einzelschule, beide Begriffe beziehen sich auf Prozesse der Veränderung und beide Begriffe lassen eine gemeinsame Schnittmenge relevanter Dimensionen aus dem Bereich der Schulqualität erkennen.

Die Konzepte der „gesunden Schule“ und der „guten Schule“ weisen ähnliche Zielsetzungen auf. Die Gesundheitsförderung zielt auf eine Verbesserung des medizinischen und psychosozialen Status aller Akteure in der Schule ab. Schulentwicklung hat eine Organisation zum Ziel, die fähig ist, auf äußere Anforderungen und sich verändernde Bedingungen der Arbeit zu reagieren und sich selbst zu erneuern und Schülerinnen und Schüler „effektiv“ zu fördern. Neben der so verstandenen Effektivität der Schule hat Schulentwicklung – im Sinne der klassischen Konzepte der Organisationsentwicklung – aber auch die Verbesserung der „menschlichen Seite“ der Organisation zum Ziel. Hier geht es nicht nur um die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, sondern um den „Arbeitsplatz Schule“. Die Gestaltung des Arbeitsplatzes für Lehrerinnen und Lehrer hat einen großen Einfluss auf die Erhaltung der Gesundheit und Arbeitskraft der Lehrkräfte sowie deren individuelles Empfinden der Arbeit. Eine „gute Schule“ ist Voraussetzung für eine „pädagogisch erfüllte Lehreraufgabe“ (Holtappels 1999:36).

Es überrascht nicht, dass die Schulqualitätsforschung Merkmale guter Schulen beschreibt, die auch zu den Merkmalen einer gesunden Schule gezählt werden können. Die Sauberkeit einer Schule, eine geringe Gewaltbelastung, Sicherheit, Klassendisziplin, ein gering diskriminierendes und ungerechtes Lehrerverhalten sind Beispiele von Qualitätsmerkmalen guter Schulen, die im Zusammenhang mit der Gesundheit und dem Belastungserleben von Schülerinnen und Schülern stehen können. Schulqualitätsmerkmale auf Ebene des Kollegiums wie das Arbeitsklima, die Kooperation zwischen Lehrkräften, die Lehrer-Motivation oder die Innovationsbereitschaft im Kollegium können den Gesundheitsstatus und das Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern beeinflussen.

Der in der Tat zunächst diffus erscheinende Zusammenhang zwischen Schulqualität und Schulgesundheit (Hans-Günter Rolff hat es in seinem Beitrag auf den Punkt gebracht: „Wer Qualität will, muss die Gesundheit fördern – und umgekehrt.“) erfordert eine Fokussierung der Betrachtung. Die eingangs beschriebenen drei Ebenen der Gesundheitsförderung in der Schule können hier hilfreich sein. Während die beiden ersten Ebenen vor allem auf Ebene des Kollegiums beziehungsweise der individuellen Lehrkraft bearbeitet werden, kann die Entwicklung einer gesundheitsfördernden Schulkultur nicht Aufgabe einzelner Lehrkräfte sein. Dies würde die Lehrerinnen und Lehrer überfordern. Zudem benötigen systematische organisationsweite Entwicklungen Koordination und Zielführung, wie sie in der Schule am besten die Schulleitung realisieren kann. Dieser fällt dabei die Aufgabe zu, Maßnahmen der Schulentwicklung zu stimulieren, zu initiieren, genau zu beobachten und „in Bewegung zu halten“, Kommunikation zu unterstützen, Arbeitsergebnisse sichtbar zu machen und Evaluation einzufordern, Erfolge zu würdigen, aber auch gegebenenfalls steuernd einzugreifen.

Besonderheiten des „Arbeitsplatzes Schule“

Die Schule stellt eine besondere Organisation mit besonderer Zielsetzung dar. Zwar wird die Schule öffentlich kontrolliert und gesteuert und ist nach wie vor bürokratisch verfasst. Die bürokratische Steuerung reicht jedoch kaum in die konkrete Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern hinein. Die Einzelschule selbst, also der Arbeitsplatz von Lehrerinnen und Lehrern, wird von Soziologen als nur „lose gekoppeltes System“ beschrieben: Die Lehrkräfte arbeiten den größten Teil ihrer Arbeitszeit unter der Bedingung pädagogischer Autonomie. Kontrolle der Umsetzung bürokratischer Vorgaben ist kaum vorgesehen (und auch kaum möglich), Feedback und Kooperation findet, nicht zuletzt durch äußere Vorgaben der Unterrichtsverteilung, auch nicht statt. Unterrichtet wird traditionell hinter verschlossenen Türen. Was tatsächlich im Unterricht geschieht, erfahren zwar die Schülerinnen und Schüler, professioneller Austausch zwischen Lehrkräften findet hingegen an den meisten Schulen kaum statt. Die Phasen des isolierten Arbeitens im Klassenzimmer sind nur durch kurze Pausen aufgebrochen, die kaum professionelle Kommunikation und kollegialen Austausch oder gar Reflexion des eigenen pädagogischen Unterrichtshandelns zulassen.

Schon in den 60er Jahren wurde diese Form der Arbeitsorganisation im Englischen unter dem Stichwort des „self-contained-classroom“ problematisiert (vgl. in der Übersetzung erstmals Lortie 1972). Ausgangspunkt ist dabei ein durch Konvention gestützter Lehrer-Individualismus, der dazu führt, dass die Unterrichtsarbeit von Lehrkräften abgeschirmt und individualisiert stattfindet. Ein Eindringen in die Privatdomäne von Lehrerinnen und Lehrern wird durch eine Reihe von „Glaubenssätzen“, die sowohl im Kollegium als auch innerhalb von Teilen der Bildungsadministration anerkannt werden, verhindert:

- (1) *Kein Erwachsener soll in den Unterricht der Lehrerin oder des Lehrers eingreifen.*
- (2) *Lehrerinnen und Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.*
- (3) *Lehrerinnen und Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten der Kolleginnen und Kollegen eingreifen.*

Aus diesen „allgemein akzeptierten Normen“ erwächst in Schulen das sogenannte „Autonomie- und Paritäts-Verhaltensmuster“. Dieses lehrertypische Verhaltensmuster basiert nicht auf formaler Autorität, sondern entspringt einer Reihe informell sanktionierter und ökologisch verstärkter Arbeitsanordnungen. Es handelt sich um Autorität, die auf (räumlicher) Isolation basiert. Das Autonomie-Paritätsmuster, mit der Isolierung als Grundstruktur, zieht für die Schulentwicklung problematische Konsequenzen nach sich: Es bestärkt die Tendenz, dass Lehrkräfte ihre Arbeit mit unterschiedlichem Arbeitsaufwand verrichten, in ihrem Unterrichtsstil und im Unterrichtsstoff divergieren und unterschiedliche Definitionen dessen, was guter

Unterricht ist und erstrebenswerte Resultate der pädagogischen Arbeit sind, anerkennen. Die so falsch verstandene pädagogische Autonomie führt auch dazu, dass Lehrkräfte nur schwer einschätzen können, wie gut sie unterrichten beziehungsweise welche Möglichkeiten der Optimierung ihres Unterrichtshandelns sie hätten. Tauchen Probleme im Unterricht auf, etwa im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, gibt es kein institutionalisiertes Hilfesystem. Zugespitzt ließe sich formulieren: Die Lehrkräfte verzichten auf jede Art von professionellem Feedback und jede Art der professionellen Unterstützung und Hilfe durch Kolleginnen und Kollegen.

Diese Situation, die wohl die meisten Lehrerinnen und Lehrer kennen dürften, wird um so unverständlicher, wenn man sich den hohen Stellenwert der Lehrerkoope-ration vor Augen führt, der als eines der stabilsten Ergebnisse der empirischen Forschung zur Qualität von Schulen beschrieben wird (vgl. Terhart 1995:240).

Arbeitsplatzspezifische und arbeitsplatzunspezifische Belastungen im Lehrerberuf

Nicht zuletzt die Besonderheiten des „Arbeitsplatzes Schule“ tragen dazu bei, dass sich im Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern arbeitsplatzspezifische Belastungen einerseits von arbeitsplatzunspezifischen Belastungen andererseits unterscheiden lassen.

Die einschlägigen Studien von Schaarschmidt und Fischer (2001) zum Belastungserleben bzw. zu arbeitsplatzbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern von Lehrerinnen und Lehrern kommen auf empirischem Wege zur Unterscheidung von vier Mustern.

Der Typ „Gesundheit“ ist nach den Ergebnissen der Forschungsgruppe gekennzeichnet durch ein hohes, aber nicht überhöhtes Berufsengagement, ein mittleres Perfektionsstreben, durch Erfolgserleben im Beruf, die Fähigkeit zur aktiven Problembewältigung und Fähigkeit zur Distanz. Insgesamt zeigen die Lehrkräfte dieses Typus Ausgeglichenheit und innere Ruhe sowie Belastbarkeit und Zufriedenheit.

Der Typ „Schonung“ zeigt weniger beruflichen Ehrgeiz und ein geringes Perfektionsstreben. Gleichzeitig lässt sich eine hohe Fähigkeit zur Distanz, Ruhe und Gelassenheit, wenig Resignation sowie generell Ausgeglichenheit und relative Zufriedenheit feststellen. Die Lehrkräfte dieser Gruppe erleben zugleich soziale Unterstützung.

Den beiden ersten Verhaltens- und Erlebensstypen stehen sogenannte Risikotypen gegenüber:

Risikotyp A ist durch Selbstüberforderung gekennzeichnet. Die Lehrkräfte dieses Musters erleben eine hohe Bedeutsamkeit ihrer Arbeit, zeigen allerdings eine geradezu exzessive Verausgabung und ein hohes Perfektionsstreben bei gleichzeitig geringer Distanzierungsfähigkeit. Sie erleben kaum innere Ruhe, nur eine verminderte Erholungsfähigkeit und sind daher nur eingeschränkt belastbar und zufrieden. Die Lehrkräfte dieses Typus erleben kaum soziale Unterstützung.

Risikotyp B wird als „Resignationstyp“ bezeichnet. Die Lehrkräfte diese Musters zeigen nur reduziertes Engagement und eine geringe Erholungs- und Widerstandsfähigkeit bei gleichzeitiger Unzufriedenheit und Niedergeschlagenheit. Sie erleben ihre Arbeit als wenig bedeutsam und haben kaum Erfolgserleben im Beruf. Insgesamt zeigt dieser Typus eine vergleichsweise hohe Resignation und nur geringe Fähigkeit zur Problembewältigung. Auch dieser Typus erlebt kaum soziale Unterstützung.

Schaarschmidt et al. stellen bei Lehrkräften eine charakteristische Musterverteilung fest. Insgesamt liegt der Anteil der Risikotypen mit jeweils ca. 30 % der Befragten am höchsten. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mit ebenfalls erhöhter psychosozialer Beanspruchung (z. B. Pflege, Polizei, Strafvollzug) liegt der Anteil des kritischen Musters „Resignation“ am höchsten. Durch Langzeituntersuchungen stellten die Wissenschaftler zudem fest, dass sich die ungünstigen Muster nicht im Zeitverlauf verbessern, d.h. es ist nicht zu erwarten, dass überforderte oder resignative Lehrkräfte ihre Situation passiv lösen, sich die Probleme sozusagen „herauswachsen“.

Am häufigsten wurden im Rahmen der Schaarschmidt-Studien zwei Belastungsfaktoren in der Schule geäußert: Zum einen wurden immer wieder das Verhalten schwieriger Schülerinnen und Schüler sowie zu hohe Klassengrößen als Belastung genannt. Diese Belastungsfaktoren sind schulspezifische, externe Belastungen, auf deren Ausprägung Lehrkräfte und Schulleitungen kaum beziehungsweise überhaupt keinen Einfluss haben.

Zum anderen wurde immer wieder das „soziale Klima vor Ort“, also die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und die Verständigung im Kollegium als Belastungsfaktor benannt. Diese Faktoren können als nicht-schulspezifisch bezeichnet werden, da ähnliche Probleme auch in anderen Organisationen oder Betrieben auftreten. Die Ausprägung dieser Belastungsfaktoren ist zudem ein Ergebnis der konkreten sozialen Ausgestaltung der Organisation. Gemeinsam haben Lehrkräfte eben einen großen Einfluss darauf, welches soziale Klima in ihrer Schule herrscht und wie der tägliche Umgang miteinander erfahren wird. Da diese Belastungsfaktoren im Einflussbereich der Akteure *in* Schulen liegen, können im Rahmen von Organisationsentwicklungsmaßnahmen Anforderungen bearbeitet und somit Belastungen reduziert werden.

	Belastungsfaktoren
Berufsspezifisch (und extern bestimmt)	Unterrichtsverpflichtung, Klassengröße, Schülerverhalten, mangelnde Unterstützung durch Eltern
Berufsunspezifisch (und organisationsintern gestaltet)	Mangelnde Kooperation, fehlendes Feedback, fehlende Anerkennung, fehlende Unterstützung, Ungewissheit über Erfolg der eigenen Arbeit, Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung

Die Balance von individuellen Belastungen und Ressourcen als Aufgabe der Organisationsentwicklung in der Schule

Zwar können externe Anforderungen kaum durch die Schule selbst beeinflusst werden, die daraus resultierende Beanspruchung von Lehrkräften lässt sich jedoch auf Ebene der Organisation und auf der individuellen Lehrerebene reduzieren. Hier werden zwar nicht die Faktoren selbst verändert, da diese nicht im Einflussbereich der Organisationsmitglieder liegen, jedoch können Ressourcen geklärt und entwickelt werden, die einen Umgang mit diesen Anforderungen erleichtern. Die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer resultiert nach diesem Ansatz aus einer Passung von Anforderungen einerseits und Ressourcen andererseits. Je größer die Diskrepanz zwischen beiden Größen ausfällt, um so eher werden Anforderungen zu Belastungen, Herausforderungen zu Überforderungen und, entsprechend dem weiter oben beschriebenen Erlebens- und Verhaltensmuster des „Resignationstypus“, wird das individuelle Engagement von Lehrkräften sowie deren Fähigkeit zur Problembewältigung zusätzlich reduziert.

Um das Belastungserleben von Lehrkräften zu reduzieren, können Interventionen auf zweifacher Ebene angesetzt werden. Zum einen bieten die Arbeitsbedingungen „vor Ort“ einen Ansatzpunkt für den Umgang mit Belastungen und diesbezügliche Prävention. Zum anderen helfen personenbezogene Maßnahmen bei der Entwicklung individueller Ressourcen. Schulleitungen sollten auf beiden Ebenen ansetzen, um die Gesundheit und die Leistungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule zu erhalten und zu fördern.

Die dargelegten Zusammenhänge erfordern systematische Entwicklungsarbeit in der Schule als Teil einer ganzheitlich abgestimmten Schulentwicklung. Direkte Anregungen zur Entwicklung einer gesundheitsfördernden Schul- und Organisationskultur lassen sich, wie oben angedeutet, aus der Forschung um „gute Schulen“ ableiten. Im Mittelpunkt der Gesundheitsförderung *als* und *durch* Schulentwicklung steht die Frage, wie Schulen gezielt Belastungen reduzieren und konkrete Maßnahmen umsetzen können.

Herausforderungen an die Gestaltung des „Arbeitsplatzes Schule“ und resultierende Aufgaben der Schulleitung

Ein Blick in die Forschungsliteratur zur Schulleitung zeigt, dass Schulleiterinnen und Schulleiter die Qualität und die Arbeitsweisen der Einzelschule erheblich beeinflussen können (z. B. Bensen et al. 2002). Sollen die konkreten Arbeitsbedingungen vor Ort in gesundheitsförderlicher Art und Weise gestaltet werden, so steht die Schulleitung in besonderer Verantwortung. Der vielfach schon als zu umfassend und komplex wahrgenommene Aufgabenkanon von Schulleitungen muss dabei nicht über Gebühr erweitert werden. Dies würde nur zu neuen Ansprüchen, die wiederum als zusätzlich belastend empfunden würden, führen. Es geht vielmehr um die Schaffung eines Gesundheitsbewusstseins und die Einsicht, dass Belastungen

vor Ort im Rahmen einer ohnehin geforderten und notwendigen Schulentwicklung reduziert werden können. Vielfach hilft es, sich die Zusammenhänge zwischen einer verbesserten Arbeitsplatzgestaltung und Organisationsentwicklung einerseits und Schulqualität und Gesundheitsförderung andererseits zu verdeutlichen.

Zu den grundlegenden Herausforderungen an die Gestaltung des „Arbeitsplatzes Schule“ durch Schul- und Organisationsentwicklung zählen die folgenden Punkte:

1. **Belastungen identifizieren, artikulieren und gemeinsam über Lösungen nachdenken.** Schulleitungen, selbst häufig in hohem Maße beansprucht, sollten mit dem Kollegium gemeinsam, z. B. im Rahmen einer Bestandsaufnahme, nach solchen Anforderungen des Schulalltags suchen, die als besonderes belastend empfunden werden. In der gemeinsamen Auswertung einer solchen Bestandsaufnahme kann das Kollegium gemeinsam Vorschläge und Maßnahmen zu einer aktiven Belastungsreduzierung entwickeln (vgl. Schönwälder 2003).
2. **Die Entwicklung von gemeinsamen und individuellen Arbeitszielen** (vgl. Rolff 1998). Organisationsziele auf Schulebene sind notwendigerweise übergeordnet und vergleichsweise allgemein (z. B. als Schul-Leitbild formuliert oder in der Präambel des Schulprogramms), sollten jedoch immer die Ableitung konkreter Arbeitsziele ermöglichen. Mit zunehmendem Unterrichtsbezug werden die Arbeitsziele konkreter und auf der Handlungsebene überprüfbar (z. B. im Rahmen von kollegialer Hospitation). Eines der zentralen Merkmale erfolgreicher Schulleitungen ist die Fähigkeit, zielbezogen führen zu können (vgl. Bensen et al. 2002). Hierbei geht es darum, zunächst gemeinsam zu klären, welche Anforderungen aus Rahmenvorgaben bzw. gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erwachsen, um daraus gemeinsame Ziele abzuleiten. Zielbezogene Führung thematisiert dabei auch Prioritäten. Einmal gefasste Ziele werden in der Regel nicht von selbst umgesetzt, sondern werden ohne zielbezogene Führung im Alltagsgeschäft schnell wieder aus den Augen verloren. Die Schulleitung muss gemeinsam gefasste Ziele daher ständig thematisieren und ihre Umsetzung einfordern. Zielklärungen und Zielvereinbarungen verkommen im Organisationsalltag zu wirkungsloser „Folklore“, wenn die Zielerreichung nicht evaluiert wird und keine Konsequenzen gezogen werden.
3. **Die Überprüfung von Zielerreichung** auf der Basis systematischer (Selbst-) Evaluation. Wird das Nichterreichen der Ziele festgestellt, können Evaluationsdaten helfen, die Gründe für das Nichterreichen der Ziele festzustellen. Das Abweichen von angestrebten Zielen wird dann transparent und kann konstruktiv bearbeitet werden. Nicht-Zielerreichung wird nicht als persönliches Versagen einzelner Lehrkräfte interpretiert.
4. **Die Entwicklung einer schulischen Feedback-Kultur.** Zur Optimierung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler gehört neben einem „outputorientierten“ Individualfeedback zu den Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auch ein prozessbezogenes professionelles Feedback für die Lehrkräfte. Ein individuelles Feedback zum Unterricht (z. B. Schülerfeedback oder kollegiales Feedback) hilft Lehrkräften, ihren eigenen Unterricht

zu optimieren und ihr Handlungsrepertoire im Unterricht zu erweitern (z. B. Umgang mit Heterogenität, Umgang mit Störungen). Auf Ebene der Organisation wird das Individual-Feedback durch systematische Evaluation ergänzt. Aufgabe der Schulleitung ist es daher, regelmäßiges und systematisches Feedback auf unterschiedlichen Ebenen einzuführen. Dabei muss beziehungsweise sollte die Schulleitung nicht immer selbst der Feedbackgeber sein, sondern kollegiales Feedback im Vordergrund stehen. Ziel des Feedbacks ist nicht allein das Erkennen von Optimierungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen, sondern auch die Anerkennung guter Arbeit. Feedback sollte zwar Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen, aber auch immer Positives würdigen („Stärken und Schwächen“).

5. **Die Entwicklung einer gemeinsamen Professionsprache.** Damit konkrete pädagogische und didaktische Probleme kooperativ und professionell bearbeitet werden können, benötigen Lehrkräfte eine gemeinsame „Fachsprache“, die es ihnen ermöglicht, Probleme zu benennen und Lösungen zu finden. Um die eigene Unterrichtstätigkeit beobachtbar und reflektierbar zu machen, bedarf es der Entwicklung einer Sprache, die es erlaubt, „in nicht verletzender Weise über Unterricht – seine Vorbereitung, Durchführung und Evaluation – zu sprechen“ (Baumert 2002:147). Dies ist notwendige Voraussetzung dafür, dass ein Feedback-Empfänger nicht befürchten muss, dass die Rückmeldung ihn als Person in Frage stellt und unsachlich ausfällt.
6. **Die Überwindung der problematischen Isolation von Lehrerinnen und Lehrern in der überwiegenden Zeit ihrer Arbeit** durch Förderung der Kooperation. Aufgabe der Schulleitung ist es hierbei, die organisatorischen Grundlagen für Kooperation zu schaffen. Es müssen sowohl räumliche Ressourcen bereitgestellt werden („Wo können Lehrkräfte außerhalb des Unterrichts kooperieren?“) als auch zeitliche Ressourcen festgelegt werden („Wann sind feste Kooperationszeiten in einer Arbeitswoche vorgesehen?“). Ebenfalls sollte die Schulleitung mögliche Organisationsformen der Kooperation aufzeigen und bereits vorhandene Strukturen der Zusammenarbeit aktivieren (z. B. Fachgruppen oder Jahrgangsteams als Arbeitsstrukturen nutzen und professionelle Lerngemeinschaften anregen und unterstützen). Nicht zuletzt gehört es zu den schulischen Führungsaufgaben, Kooperationsinhalte zu steuern, um einen Unterrichtsbezug der Kooperation sicherzustellen und tatsächlich gemeinsames Lernen der Lehrkräfte in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Bonsen 2004).
7. **Die Institutionalisierung des gemeinsamen Lernens der Lehrkräfte.** Die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern findet als berufsbegleitender Prozess statt und wird durch die gesamte Berufsbiografie hindurch immer neu notwendig – nicht zuletzt durch die sich verändernden Ansprüche an die Schule, die sich verändernden Bedingungen des Aufwachsens der Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft sowie ein sich ständig entwickelndes Professionswissen in der Erziehungswissenschaft und den Fächern. Kein Lehrer und keine Lehrerin kann alles wissen und auf ein „auf Vorrat“ gelerntes Wissen vertrauen. Schulleitungen sollten hier die gemeinsame Professionalisierung unterstützen

und fördern, aber auch individuellen Bedarf unterstützen. Lehrkräfte benötigen regelmäßige zielbezogene Fortbildung sowohl auf fachlicher und pädagogisch-didaktischer Ebene als auch auf den Umgang mit Belastungen bezogene Maßnahmen. Hier geht es darum, Ressourcen aufzuzeigen und Lehrkräfte aktiv zu unterstützen.

- 8. Das Sozialklima nicht vergessen!** Lehrerkollegien sind zwar keine Familien, allerdings ist soziale Kohäsion und ein gedeihliches Sozialklima Grundlage für gelingende Kooperation sowie einen professionellen und offenen Umgang mit Feedback. Die Arbeit an einem positiv wahrgenommenen Schulklima, resultierend sowohl aus einem guten Sozialklima im Kollegium, aber auch aus guten Sozialbeziehungen zwischen Lehrkräften einerseits sowie Schülerinnen und Schülern sowie Eltern andererseits gehört daher zu den wichtigsten Herausforderungen für Schulleiterinnen und Schulleiter.

Die Bedeutsamkeit der hier skizzierten Gestaltungsgrößen der konkreten Arbeitsbedingungen „vor Ort“ fasst ein Zitat der weiter oben angeführten Belastungsstudie zusammen:

„Dort, wo wir günstigere Beanspruchungsverhältnisse feststellten, fanden wir fast ausnahmslos auch ein gutes soziales Klima. Darunter sei vor allem verstanden, dass die Beziehungen im Kollegium durch Offenheit, Interesse füreinander und gegenseitige Unterstützung gekennzeichnet sind und eine Schulkultur besteht, die ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten bei der Durchsetzung schulischer Normen und Ziele aufweist. Dem daraus resultierenden Erleben sozialer Unterstützung ist offensichtlich eine sehr wichtige protektive Funktion zuzuschreiben. Es beugt dem Gefühl vor, als Einzelkämpfer auf verlassenem Posten zu stehen, das vielen Lehrern das Leben so schwer macht.“ (Schaarschmidt 2004:150)

Die von der Schulleitung zu fördernden Gestaltungsmaßnahmen in der Schule erfordern ein Umdenken und die Abkehr von zum Teil recht stabilen „Glaubenssätzen“ in den Kollegien. Für die meisten Kollegien bedeutet die Arbeit an der konkreten Umsetzung der aufgeführten Maßnahmen eine grundlegende Innovation gewohnter Arbeitsweisen. Inwieweit diese Neuerungen überhaupt Gehör finden und eine Chance auf Umsetzung und Erprobung haben dürften hängt nicht zuletzt davon ab, wie der Nutzen entsprechender Neuerungen bewertet wird. Die Forschung zeigt, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Lehrkräften immer dann steigt, wenn individuelle Erleichterungen und Vorteile für die einzelne Lehrkraft erkennbar und konkret erfahrbar werden (vgl. Terhart 1995). Damit entsprechende Bemühungen aber überhaupt Wirkungen entfalten können, muss die Umsetzung ganzheitlich und systematisch erfolgen und möglichst vom gesamten Kollegium getragen werden. Hierbei fällt der Schulleitung eine Schlüsselrolle zu.

Literatur

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kluge, N.; Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M.
- Blossing, U.; Ekholm, M. (2004): Kooperative Arbeitskultur in Schweden. Pädagogik 7-8/04. S. 48-52.
- Bonsen, M. (2004): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Holtappels, H. G.; Höhmann, K. (Hrsg.): Schuleffektivität und Schulqualität. Weinheim: Juventa (in Druck).
- Bonsen, M.; Gathen, J.v.d; Pfeiffer, H. (2002): Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Weinheim/München.
- Holtappels, H. G. (1999): Gesundheitsförderung und Schulentwicklung. In: Buchen, H.; Horster, L.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): Gesundheit und Schulentwicklung, Berlin.
- Lortie, D. C. (1972): Team teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München.
- Rolff, H.-G. u. a. (1998): Ziele klären – „Ohne Ziel kein Weg“. In: Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.): Manual Schulentwicklung – Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel. S. 109-121.
- Schaarschmidt, U.; Fischer, A. W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Basel.
- Schönwälder, G. (2003): Jammern trotz Halbtagsjob? Reale Arbeitsbelastungen im Lehrerberuf und Möglichkeiten zur Entlastung. Schulmanagement 5 / 2003. S. 8-11.
- Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim.
- Weick, K. E. (1982): Administering Education in Loosely Coupled Schools. Phi Delta Kappan.

Bewegungsfreudige Schule – Schulentwicklung bewegt gestalten

Lutz Kottmann

*Wenn sich Schule bewegen soll,
darf die Bewegung nicht fehlen!*

Mit dieser, aus der Sicht von Nicht-Sportlern vielleicht provozierenden These soll deutlich gemacht werden, dass Bewegung, Spiel und Sport für das Leben und Lernen an Schule, für die Schulentwicklung und für die Schulqualität große Bedeutung haben. Dies gilt es zu belegen.

In diesem Beitrag wird deshalb in einem ersten Schritt skizzenhaft auf den Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung, von Bewegung und Lernen, von Bewegung und Gesundheit eingegangen. Damit wird deutlich gemacht, wie wichtig Bewegung für die Entwicklung einer guten und gesunden Schule ist.

In einem zweiten Schritt wird knapp Schulprogrammarbeit als Voraussetzung einer nachhaltigen Sicherung von Maßnahmen und Initiativen zu mehr Bewegung in der Schule vorgestellt, ehe dann ebenso knapp über Erfahrungen aus einem Projekt zur Qualitätsentwicklung von Schulen der Sekundarstufe I berichtet wird.

Bewegung und Entwicklung – mehr Bewegung in die Schule!

Sich bewegen bedeutet sich zu entwickeln. In ihrer instrumentellen, explorierend-erkundenden, sozialen und personalen, produktiven oder komparativen Funktion ist Bewegung wesentliche Voraussetzung für die Erschließung der Welt. Bewegung hilft uns, soziale Verbindungen zu schaffen und aufrecht zu erhalten, uns auszudrücken, unser leibliches Selbst mit seinen Möglichkeiten und Grenzen zu entdecken sowie unsere materiale Welt zu erkunden und zu begreifen.

Hinlänglich bekannt wie unstrittig dürfte die gesundheitsbedeutsame Funktion von Bewegung sein, insbesondere im Hinblick auf die Wirkung präventiver oder kompensatorischer Maßnahmen bei den gegenwärtigen Zivilisationskrankheiten: nur über mehr Bewegung lassen sich Bewegungsmangelkrankheiten bekämpfen!

Geht man über den einseitigen, ausschließlich auf körperliche Aspekte bezogenen Gesundheitsbegriff hinaus und berücksichtigt man auch den psychischen und



Dr. Lutz Kottmann
Bergische Universität
Wuppertal

psychosozialen Aspekt von Gesundheit, so zeigt sich die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in einer entspannenden, ausgleichenden, den ganzen Menschen erfassenden Wirkung. Bewegung, Spiel und Sport schaffen einen Ausgleich zu intensiver kognitiver Beanspruchung, schaffen Wohlbefinden durch die Berücksichtigung emotionaler und leiblicher Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und tragen zu einer angenehmen Schumatmosphäre bei. Die Möglichkeit, sich auszutoben und sich gemeinsam mit anderen zu bewegen und zu spielen, kann dazu führen, dass Kinder und Jugendliche weniger Konflikte miteinander haben und weniger aggressiv sind.

Vordergründig am interessantesten für den Bereich Schule scheint nun allerdings die Frage, ob und inwieweit durch Bewegung das **Lernen** gefördert werden kann. Zum einen wissen wir seit langem, dass die Beteiligung möglichst vieler Sinne Lernprozesse erleichtert und das Behalten von Gelerntem verbessert; wir wissen ebenso, dass sich Bewegungspausen positiv auf die Konzentrationsfähigkeit und damit auf nachfolgende Lernprozesse auswirken können, und es ist auch leicht nachzuvollziehen, dass körperliche Aktivität für eine gute Durchblutung und damit Sauerstoffversorgung des Gehirns sorgt.

Inzwischen zeigen auch Ergebnisse von Studien aus der Neurobiologie und der Hirnforschung, dass Bewegung kognitive Prozesse begünstigt: So konnte z. B. in Studien von May und Gaser (2004) oder von Hollmann und anderen (2003) nachgewiesen werden, dass sich körperliche Aktivität positiv auf kognitive Gehirnfunktionen und die Synapsen- und Neuritenbildung auswirkt, oder, in der Sprache des „Spiegel“ ausgedrückt:

„Sport (ist), allen Grüblern, Denkern und Ausreden zum Trotz, nicht nur ein Zeitvertreib für Doofe, sondern ein Weg der Erkenntnis. Alle kognitive Leistung beginnt mit Bewegung. Kinder erschließen sich die Welt über ihren Körper, werden sich ihrer selbst bewusst, sobald sie Arme, Beine und Hände benutzen, um sich zurechtzufinden....

Auch physikalisches Wissen lasse sich nur bewegt erschließen, meinen Lernforscher heute. Was ist ein Drehmoment, was Geschwindigkeit? Wer ohne Narbe am Knie aufwächst, fühlt womöglich nie, wie schnell es sich mit einem Fahrrad um die Ecke fahren lässt. Ihm fehlt Wahrnehmung von Wirklichkeit.“ (Spiegel 40/04:181)

Wenn diese Erkenntnisse über die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport ernst genommen werden, dann stellt sich die Frage, ob in der Schule bislang ausreichend dafür gesorgt wird, dass Kinder und Jugendliche die für ein erfülltes Leben und ein erfolgreiches Lernen in der Schule notwendigen Bewegungsreize erhalten. Nicht nur in der Grundschule, sondern in gleichem Maße auch in allen weiterführenden Schulen ist es zwingend erforderlich, durch eine Vielfalt von Bewegungsangeboten in Pausen wie auch im Unterricht aller Fächer die Lernbereitschaft, die Lernfähigkeit und damit auch die Lernleistung zu unterstützen und das Lern- bzw. Schulklima zu verbessern.

Mehr Bewegung in der Schule kann dazu beitragen:

- ◆ die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern durch die Entwicklung von Bewegungskompetenzen zu stärken,
- ◆ die Lernkultur und die Qualität der Lehr- und Lernprozesse z. B. durch bewegtes Lernen und bewegungsorientierte außerunterrichtliche Lernangebote zu fördern,
- ◆ gesundheitsförderliche Arbeits- und Lernbedingungen zu schaffen sowie
- ◆ für eine Verbesserung der räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen für das Leben und Arbeiten in der Schule zu sorgen. (vgl. dazu Kottmann; Küpper; Pack 2004:12)

Bewegung, Spiel und Sport erweisen sich somit als wichtige Faktoren ganzheitlichen Lebens und effizienten Lernens in der Schule und sind damit ein wesentlicher Motor für eine gute und gesunde Schule.

Sicherung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule durch Schulprogrammarbeit

Wenn Bewegung, Spiel und Sport eine Verbesserung des Lebens und Lernens in der Schule bewirken, muss nach Wegen gesucht werden, diesem Bereich einen angemessenen Platz und eine entsprechende Berücksichtigung zu sichern. Es ist bekannt, dass an vielen Schulen unterschiedliche Initiativen und Maßnahmen zu einer bewegungsfreundlichen Gestaltung des Schulalltags geplant oder in Gang gesetzt sind; diese Maßnahmen sind jedoch sehr häufig von dem Engagement einzelner Kolleginnen bzw. Kollegen abhängig und geraten in Vergessenheit, wenn dieses Engagement – oder diese Person – nicht mehr vorhanden ist. Eine sowohl langfristige wie auch personunabhängige Sicherung von Bewegungsangeboten im Schulalltag ist nur dann zu erreichen, wenn ihre Etablierung auf dem Konsens oder zumindest der Zustimmung des gesamten Kollegiums beruht und bestimmte Maßnahmen, Initiativen oder inhaltliche Ausrichtungen festgeschrieben werden. Eine solche Art der Sicherung ist in erster Linie über das Instrument der Schulprogrammarbeit möglich.¹

Die Erarbeitung und Fortschreibung von Schulprogrammen als Grundlage der Schulentwicklung und von Schulqualität ist inzwischen in vielen Bundesländern eine Selbstverständlichkeit. Mit einem Schulprogramm gibt sich eine Schule ihr spezifisches Profil, legt Schwerpunkte ihrer unterrichtlichen und außerunterricht-

¹ An dieser Stelle kann nicht auf die Frage eingegangen werden, wie Schulprogramme entstehen sollten und wie sie entstehen; ebenso wenig geht es um die Frage, in welcher Weise sich ein Kollegium mit seinem Schulprogramm identifiziert; differenzierte Ausführungen zur Schulprogrammarbeit finden sich in der Habilitation von G. Stibbe (in diesem Jahr veröffentlicht bei Meyer u. Meyer) sowie in seinen weiteren Einzelbeiträgen zu Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm.

lichen Arbeit fest und zeigt auf, wie schulische Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Gegebenheiten initiiert, reflektiert und gestaltet werden sollen. Ein Schulprogramm soll Hilfe dafür sein, die einzelnen Kräfte an einer Schule zu bündeln und die Kooperation zwischen Kolleginnen und Kollegen zu verbessern. Es ist Beleg für gemeinsame Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze der Schulleitung und des gesamten Kollegiums und dient als Grundlage für eine Diskussion um die Optimierung des Lehrens und Lernens an der Schule und der kritischen Reflexion der geleisteten pädagogischen Arbeit.

In diesem Sinne ist Schulprogrammarbeit eine Grundvoraussetzung für den Erhalt und die Verbesserung von Schulqualität bzw. für die Entwicklung einer „guten“ Schule.

Eine Einbettung von Bewegung in ein Schulprogramm kann nun in sehr unterschiedlicher Weise geschehen. Zum einen können Bewegung, Spiel und Sport **ein** Element neben mehreren anderen im pädagogischen Konzept einer Schule sein. Dieser Bereich übernimmt dann im Kontext einer **übergreifenden** Leitidee (z. B. Öffnung von Schule, Persönlichkeitsstärkung, Gesundheitserziehung, interkulturelle Erziehung, das Lernen lernen o.ä.) wichtige (Teil-)Funktionen.

So kann z. B. bei einer Orientierung an dem Leitbild „Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“ sowie „Schlüsselqualifikationen vermitteln“

- ◆ im *Sportunterricht* selbstständiges Lernen durch Themenorientierung, fächerübergreifende Projekte und vorwiegend offene Unterrichtsgestaltung initiiert werden,
- ◆ im *außerunterrichtlichen Bereich* (Pausensport, Feste, Fahrten, Arbeitsgemeinschaften) nach Möglichkeiten gesucht werden, Schülerinnen und Schüler zu selbstorganisiertem Bewegen, Spielen und Sporttreiben anzuregen,
- ◆ überlegt werden, wie bei der bewegungsfreundlichen Gestaltung des *Schulgeländes* Schülerinnen und Schüler intensiv und frühzeitig eingebunden werden können.

Daneben kommt es häufig vor, dass Bewegung, Spiel und Sport zum **zentralen** Ansatzpunkt der Schulentwicklung werden, indem sie unter der Leitidee einer „Bewegungsfreudigen Schule“ das Schulprogramm charakterisieren und das Schulleben bestimmen.

Unabhängig davon, ob Bewegung, Spiel und Sport nur ein Element neben anderen oder zentrales Profilierungselement darstellen, mit ihrer Integration in ein Schulprogramm kann es gelingen,

- ◆ Initiativen, Maßnahmen und Aktivitäten in allen möglichen Handlungsfeldern von Schule (Unterricht, außerunterrichtliche Angebote, Schulraum, Schulorganisation) zu verankern, damit dauerhaft zu sichern und weiterzuentwickeln,
- ◆ alle Lehrkräfte für die Bedeutung von Bewegung im gesamten Schulleben zu sensibilisieren,

- ◆ Lehrkräfte aller Fächer zu animieren, Bewegung und Entspannung für eine Verbesserung ihres Unterrichts und Schulalltags zu nutzen.

„Bewegte“ Schulentwicklung konkret

Um konkret zu verdeutlichen, wie Schulentwicklung „bewegt“ gestaltet werden kann, soll hier auf ein Projekt eingegangen werden, das von den Dezernenten der Regierungsbezirke Arnsberg, Detmold und Münster initiiert und vom GUVV Westfalen-Lippe finanziell unterstützt wurde. In diesem Projekt sollte untersucht werden, welche Auswirkungen die Hilfe externer Moderatoren auf die Schulentwicklung haben. Aufgabe der Moderatoren war es, den ausgewählten Schulen gezielte Impulse zur Weiterentwicklung ihrer Maßnahmen und Angebote zu mehr Bewegung in der Schule und zur Weiterentwicklung ihres Schulprogramms zu geben.

Um die Entwicklung der Schulen überprüfen zu können, wurde zu Beginn des Projekts eine Bestandserhebung zu den vorhandenen Bewegungsangeboten und Maßnahmen durchgeführt. Diese Erhebung ergab folgendes Bild:

Alle Schulen legten den Schwerpunkt ihrer Bewegungsangebote in den **außerunterrichtlichen** Bereich; im Handlungsfeld „**Unterricht**“ dagegen gab es nur ganz vereinzelt Angebote, und hier vor allem bei den Sonderschulen, für die Bewegung zum integralen Bestandteil von Unterricht gehört. Schul**organisatorische** Maßnahmen bezogen sich im wesentlichen auf Kooperationen mit Sportvereinen, auf die Einbindung der Schülermitverwaltung und auf Sporthelferausbildung; Hinweise zu schulinternen bewegungsfreundlichen Maßnahmen (z. B. regelmäßige Berücksichtigung des Themas auf Konferenzen, schulinterne Fortbildung, Einrichtung einer Arbeitsgruppe, bewegungsfreundliche Zeitstruktur o. ä.) fanden sich kaum.

Ein Vergleich dieses Entwicklungsstandes mit den Maßnahmen, die im Zeitraum des Projekts geplant bzw. installiert wurden, zeigt, dass sich alle beteiligten Schulen um eine Weiterentwicklung ihres Konzepts für mehr Bewegung in der Schule bemüht haben; er zeigt jedoch auch, dass die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für das Leben und Lernen an einer Schule trotz der Teilnahme an einem Projekt und der Betreuung durch Experten sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Dies kann man zum einen an den Angeboten selbst, zum anderen an den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen bei den Lehrkräften ablesen. An drei Beispielen werden solche Unterschiede deutlich gemacht. Die Unterschiede in den hier vorgestellten Beispielen beziehen sich sowohl auf das Spektrum der Angebote wie auch auf die inhaltliche Ausrichtung:

Während Schule 1 im Laufe des Projekts ihren Schwerpunkt ausschließlich darauf gerichtet hat, den Lehrplanvorgaben nachzukommen sowie zusätzliche Angebote im außerunterrichtlichen Bereich zu etablieren, finden wir an den beiden anderen Schulen eine Erweiterung der Maßnahmen und Angebote in allen Hand-

lungsfeldern; insbesondere sind schulorganisatorische Initiativen wie schulinterne Fortbildung oder die Einrichtung einer besonderen Arbeitsgruppe für das Projekt herauszuheben, da sie für eine Sicherung und Weiterentwicklung einer bewegungsfreundlichen Schule von besonderer Bedeutung sind.

Vergleich der Entwicklungsarbeit im Projekt „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm“ an drei ausgewählten Schulen unterschiedlicher Schulformen

Schule 1

Unterricht	Außerunterrichtliche Angebote	Schulorganisation
<ul style="list-style-type: none"> - Angaben über Sportartenverteilung im regulären Sportunterricht sowie Angabe der Unterrichtsinhalte in den einzelnen Jahrgangsstufen - Schulinterner Curriculumsentwurf für Jahrgangsstufe 11 mit Zitate aus dem Lehrplan 	<ul style="list-style-type: none"> - Projekt: Skifahrt für die Jahrgangsstufe 10 - Selbstverteidigungskurse für Mädchen - Wandertag in Klasse 5 - Sportfest der Erprobungsstufe - Klassenfahrten - Projektwandertag (z. B. mit dem Rad rund um T.) - Jonglier-AG 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesunde Ernährung in Klasse 5

Schule 2

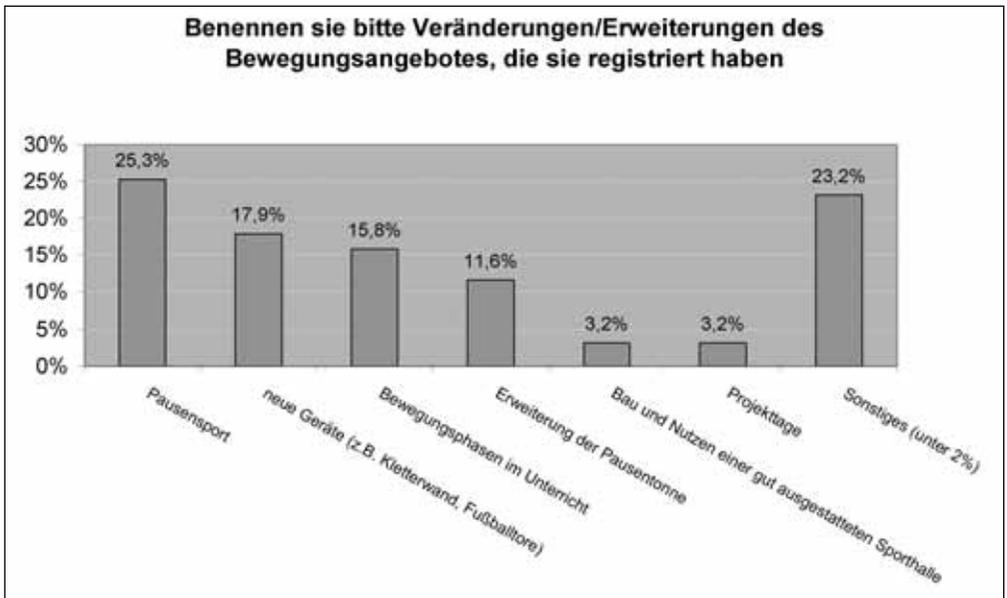
Auswertung/ Rückmeldung/ Probleme	Vorhaben geplant	Vorhaben geplant und realisiert
<ul style="list-style-type: none"> - Umgestaltung des Pausenhofes ist aufgrund personeller Probleme (Differenzen mit der Realschule) ins Stocken geraten - Unterstützung durch Schulleitung ist vorhanden - Aus finanziellen Gründen kann die HS keine weitere Entsigelung der Pausenhoffläche vornehmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungspausen sollen nach Erprobungsphase mit den Klassenstufen in die höheren Jahrgänge wachsen - Erprobung und Bewertung von Elementen des „Bewegten Unterrichts“ - Einrichtung von Ruhe- zonen auf dem Pausenhof - Fortbildung zu Bewegungspausen im Unterricht - Arbeitsschwerpunkt Flächenentsiegelung soll durch Pausenhof-AG realisiert werden. - Pausensport soll weiter unterstützt werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Erprobungsphase von Bewegungspausen im Unterricht in den Klassen 5+6 mit Hilfe zusammengestellter Materialkisten, die von den Lehrern eingesetzt werden - Völkerballfeld, Fußballfeld und Boulderwand sind auf dem Schulhof „installiert“ und werden regelmäßig genutzt - Aktivitäten des Jahresprogramms: Soccerturnier („Sportler gegen Gewalt“), Waldlauf, Nikolausturnier, soccer-night („Sportler gegen Gewalt“), Schwimmfest (Klasse 5+6), Schulsportturnier der Klassen 5-7 - SV entwickelt Ideen und sammelt Ideen für eine Spielesammlung insbesondere für Mädchen - Spiekekisten werden mit Materialien ergänzt - Anti-Gewalt-Tag mit Klasse 5+6 und der Polizei (Ziel: Gewaltprävention, Öffnung des Sportplatzes, weniger Unfälle in den Pausen) - Zusammenstellung von Sporttaschen für Klassenfahrten

Schule 3

Vorhaben geplant	Vorhaben geplant und realisiert
<ul style="list-style-type: none"> - Überarbeitung des Pausensportkonzepts in Verbindung mit der Arbeitsgruppe Schulumfeldgestaltung - Evtl. Ausbildung von Schülern zu SV-Helfern - Einbindung von Streitschlichtern in das Projekt - Kennenlernfest der 5. Klassen - Seilspringwettbewerb - Fortbildungen für interessierte Kolleginnen und Kollegen zur Thematik - Stärkung der Kooperation Verein – Schule <ul style="list-style-type: none"> - Turboschnecken - Rot-Weiß-Lüdenscheid - Entwicklung fertiger Klassenfahrtsmodule mit bewegungsbezogenem Schwerpunkt - Schulhof und Schulumfeldgestaltung: Optimierung bereits genutzter Flächen, Bauaktionen, Entwicklung von Ideen 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzeichnung von Spielfeldern auf dem Schulhof - Tanzprojekt: Tanzunterricht in Klasse 10 und 13 für Abschlussball - Sponsorenlauf für den Kinderkrankenwagen - Einarbeitung der bereits vorhandenen Bausteine in das Schulprogramm

In Ergänzung zu diesen Bestandserhebungen ist es interessant, Kenntnisse und Einschätzungen der Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf das laufende Projekt zu erfassen. Zusammenfassend lässt sich auch das Ergebnis der Lehrerbefragung dahingehend interpretieren, dass grundsätzlich sowohl ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber einer stärkeren Einbindung von Bewegungsangeboten in den Schulalltag als auch eine positive Einschätzung von Bewegung, Spiel und Sport für eine Verbesserung des Lebens und Lernens an der Schule entwickelt wurden. Dies zeigt sich zum einen darin, dass an allen Schulen z. T. mehrfach und z. T. auch in unterschiedlichen Gremien das Thema „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm“ auf Konferenzen behandelt und Beschlüsse zu einzelnen Maßnahmen getroffen wurden.

Die Sensibilisierung und positive Einschätzung zeigt sich zum anderen darin, dass Veränderungen im Bewegungsangebot registriert wurden und benannt werden konnten.



Als Erfolg des Projekts kann gewertet werden, dass mehr als die Hälfte der befragten Kolleginnen und Kollegen Bewegungs- oder Entspannungsangebote in ihren Unterricht integriert haben und positive Auswirkungen z. B. auf das Schulklima und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler festgestellt haben.



Etwa 90 % der Befragten sind der Auffassung, Bewegung, Spiel und Sport müssten einen höheren Stellenwert im Schulprogramm erhalten und ähnlich hoch ist die Zahl derer, die den Bewegungs- und Entspannungsangeboten eine hohe Bedeutung für den eigenen beruflichen Alltag einräumen. In der Begründung finden sich vorwiegend Hinweise auf die Möglichkeit des Stressabbaus, auf bessere Fitness und auf die Ausgleichsfunktion gegenüber der kopflastigen Arbeit.

Im Einzelnen lassen sich jedoch auch bei der Befragung erhebliche Unterschiede ausmachen. Diese Unterschiede sind mit lokalen unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu erklären; häufig jedoch beruhen sie auf schulformspezifischen Einstellungen zum Zusammenhang von Bewegung und Lernen, auf mangelnder Kenntnis dieser Zusammenhänge sowie auf der fehlenden Bereitschaft, sich auf Neues, Ungewohntes einzulassen.

Grundsätzlich lässt sich aus den Ergebnissen des Projekts folgern, dass

- ◆ eine umfassende, möglichst konkret-anschauliche Information über Ziele, Inhalte und Konsequenzen sowie möglichst vielfältige eigene Erfahrungen mit Bewegung, Spiel und Sport im Schulleben Voraussetzung für die Bereitschaft zur Mitarbeit ist,
- ◆ ein enges Zusammenwirken zwischen Kollegium und Schulleitung sowie eine aktive Unterstützung des Projekts durch die Schulleitung die Schulentwicklung maßgeblich beeinflussen,
- ◆ die Einbindung möglichst vieler Kolleginnen und Kollegen in Maßnahmen zur Bewegungsfreudigen Schule sowie die permanente Vergewisserung über Erreichtes und Wünschenswertes den Erfolg eines solchen Projektes bestimmen.

Schulentwicklung über Bewegung, Spiel und Sport zu unterstützen ist nicht einfach, da die Strukturen des Systems Schule starr, Prozesse schwer in Gang zu setzen sind. Ehe sich Erfolge einstellen können, ist viel Beharrlichkeit und Geduld erforderlich, müssen Verbündete gewonnen und Zweifler überzeugt werden, sind viele kleine Schritte notwendig. Die Ergebnisse dieses Projekts jedoch zeigen: es lohnt sich, Bewegung in die Schule zu bringen. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich zufriedener und weniger gestresst, weil sie sich an ihrem Arbeitsplatz aufgrund angenehmer Rahmenbedingungen wohlfühlen.

Schulleitungen und Kollegien sollten deshalb das Potential nutzen und sich für mehr Bewegung, Spiel und Sport in der Schule einsetzen; Schulverwaltung und Ministerialbürokratie sollten nicht nur plakativ Schulqualität fordern, sondern den Schulen auch die Freiräume bieten, die für eine solide, gemeinsame Entwicklung und Erprobung entsprechender Maßnahmen und Konzepte unerlässlich sind.

Literatur

- Hollmann, W.; Strüder, H.; Tagarakis, C.V.M (2003): Körperliche Aktivität fördert Gehirngesundheit und -leistungsfähigkeit. In: Nervenheilkunde 9. S. 467-474.
- Kottmann, L.; Küpper, D.; Pack, R. P. (2004): Auf dem Weg zur Bewegungsfreudigen Schule. [www.uni-regensburg.de/Universität/Pressemitteilungen/20.1.2004:Jonglieren lässt Erwachsenenhirne anwachsen](http://www.uni-regensburg.de/Universität/Pressemitteilungen/20.1.2004:Jonglieren_lässt_Erwachsenenhirne_anwachsen).

Gesunde Schule – Beispiele aus der arbeitsmedizinischen und sicherheitstechnischen Betreuung von Lehrkräften in NRW

Irmgard Beyerlein, Michael Born

Warum arbeitsmedizinische und sicherheitstechnische Betreuung von Lehrkräften?

Hintergrund sind die gesetzlichen Grundlagen, das Arbeitsschutz- und Arbeitssicherheitsgesetz, welche die Rahmenbedingungen für den Arbeitsschutz bilden und auch Beamte mit einschließen.

Die Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in NRW werden von der BAD GmbH (Berufsgenossenschaftlicher Arbeitsmedizinischer Dienst), einem überbetrieblichen Dienst für Arbeitsmedizin, Reisemedizin, Sozialmedizin, Hygiene und Sicherheitstechnik, betreut. Frau Dr. Irmgard Beyerlein, Fachärztin für Allgemeinmedizin und Arbeitsmedizin ist arbeitsmedizinische Koordinatorin der Betreuung, Herr Dr. Born ist Koordinator der sicherheitstechnischen Betreuung.

Struktur und Aufgabe bei der Betreuung durch die BAD GmbH

In den über vier Jahren der Betreuung von Lehrkräften in NRW wurde gemeinsam mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) und den Bezirksregierungen eine Grundstruktur für den Arbeits- und Gesundheitsschutz aufgebaut. Die Führungskräfte in der Schule (Schulleiterinnen und Schulleiter) wurden flächendeckend zum Thema geschult, eine Gefährdungsbeurteilung für Lehrerarbeitsplätze erarbeitet, der Rücklauf der Gefährdungsbeurteilung ausgewertet und zehn Schwerpunktprogramme in NRW gestartet, die sich sehr schulspezifisch mit einzelnen problematischen Situationen an der Schule auseinandersetzen.

Die Rückmeldungen über die Auswertung der Gefährdungsbeurteilung und die Arbeitsschwerpunkte wie „Heben und Tragen“ geht wieder an die Verantwortlichen des Arbeitsschutzes im Ministerium und der Schulaufsicht.



Dr. Irmgard Beyerlein
BAD Gesundheitsvorsorge
und Sicherheitstechnik GmbH

„Heben und Tragen“ an Sonderschulen für geistig und körperbehinderte Kinder

Als erster Schritt wurde die Gesundheitssituation der Lehrkräfte an Sonderschulen – der bisherigen Umgang mit der alltäglichen Hebe- und Tragearbeit – mit unseren Ansprechpartnern des MSJK und der Bezirksregierungen besprochen.

An Sonderschulen für geistig- und körperbehinderte Schülerinnen und Schüler fand dann ein Erfahrungsaustausch zwischen den Aktiven vor Ort und den Arbeitsmedizinern und Sicherheitsingenieuren statt.

Folgende Fragestellungen standen im Vordergrund:

- ◆ **Welche Schülerinnen und Schüler werden betreut?**
Zum Teil schwerstmehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche.
- ◆ **Welche Aufgaben übernehmen die Lehrkräfte?**
Z. B. Unterstützung beim Toilettengang und Windeln der Kinder, Unterstützung beim Kleiderwechsel, Lagerung und Schwimmangebote während des Tages, je nach Erfordernis.
- ◆ **Welche Räume und Ausstattung findet man an den Schulen vor?**
Von ergonomisch sehr gut konzipierten Einrichtungen mit höhenverstellbaren Tischen, großzügigen Pflegebereichen und Ausstattung mit Hilfsgeräten, bis zur Nutzung einer normalen Schule ohne spezielle Pflegebereiche und engen, nicht behindertengerechten Toiletten.
- ◆ **Welche Konzepte/Schulungen gibt es an der Schule?**
Hier war ebenfalls eine große Spannweite von gemeinsamen Schulungen bis zu „keine Beschäftigung mit dem Thema“.
- ◆ **Wie sehen die Lehrkräfte selbst die Situation „eigene Gesundheit, körperliche Belastung und spezifische Anforderungen durch den Alltag an der Schule“?**
Spannend war diese Diskussion an den Schulen; es stellte sich heraus, dass sich Kollegien zum Teil noch sehr wenig damit beschäftigt hatten.

Die Beantwortung dieser und weiterer Fragen war sehr wichtig, um abschätzen zu können, ob hier Handlungsbedarf für die arbeitsmedizinische und sicherheitstechnische Betreuung an den Schulen besteht oder nicht. Es zeigte sich, hier kann noch vieles optimiert werden.

Auf zwei Wegen wurde dieser wichtige Bereich angegangen, zum einen durch eine Aktivveranstaltung mit Arbeitsmedizin und Physiotherapie, um die Lehrkräfte zu unterstützen. Zum zweiten durch eine spezielle Checkliste für Sonderschulen in der Gefährdungsbeurteilung; diese muss durch die Schulleitung für jede Schule erstellt werden.

In die Checkliste wurden bewusst Fragen zur Auseinandersetzung mit Bau und Ausstattung sowie Organisation und Absprachen in der Schule aufgenommen. Dies soll als Anregung dienen, nach Lösungen in der einzelnen Schule zu suchen, denn die Voraussetzungen sind jeweils unterschiedlich.

In der Aktivveranstaltung stand eine Körperwahrnehmungsübung am Anfang, es folgten Grundlagen des schonenden Hebens und Tragens, praktische Partnerübungen, viele Hinweise zur Organisation im Schulalltag und zur Belohnung noch Entspannungsübungen.

Hier sollten die Lehrkräfte auf wichtige Punkte der eigenen Gesundheit und vor allem der Erhaltung dieser Gesundheit hingewiesen werden. Der schönste Beweis für den Erfolg war die veränderte Körperhaltung der Teilnehmer nach drei Stunden gemeinsamer Übung.

Wenn an der Schule gemeinsam erkannt wird, „Wir Lehrkräfte wollen uns für die eigene Gesundheit einsetzen“, dann wird auch nach individuellen Lösungen und verbindlichen Absprachen für alle Beteiligten, Kinder, Lehrkräfte und Zivildienstleistenden usw. gesucht.

Belastungsfaktoren an Schulen – Gefährdungsbeurteilung

Zur konkreten Ermittlung der belastenden Einflüsse am Arbeitsplatz „Schule“ wurde die Gefährdungsanalyse als Instrumentarium eingesetzt. Der Arbeitsplatz der Lehrkräfte an der Schule wurde betrachtet und beispielsweise Arbeitsmittel, Arbeitsstoffe und Umgebungseinflüsse (Licht, Klima, Temperatur, Lärm) überprüft.

Neben der konkreten Beseitigung von festgestellten Gefährdungen erwachsen aus den Ergebnissen der Gefährdungsbeurteilung arbeitsmedizinische und sicherheitstechnische Themen, die präventiv ausgerichtet sind. Als Ziel wird angestrebt, den Arbeitsplatz Schule „gefährdungsarm“ zu gestalten und die Wechselwirkung Lehrer – Schüler positiv zu beeinflussen.

Neben den (sicherheits-)technischen Maßnahmen sind die Arbeitsschutzorganisation und eine klare Aufteilung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeit für die Sicherheit unumgänglich.

In Veranstaltungen und Beratungen an den Schulen – z. B. zu Gefahrstoffen – werden praxisorientierte Vorschläge erläutert und Arbeitshilfen und Musterlösungen präsentiert. Mit den Unfallversicherungsträgern, den Ämtern für Arbeitsschutz und den Bezirksregierungen hat sich auf diesem Gebiet eine sehr gute Zusammenarbeit entwickelt.

Die arbeitsmedizinische und sicherheitstechnische Betreuung zielt zum einen auf die Lehrkräfte in der Schule, zum anderen auf Ministerium, Schulaufsicht und Schulleiterinnen bzw. Schulleiter als Führungskräfte ab.

Somit wird mit der arbeitsmedizinischen und sicherheitstechnischen Betreuung ein wichtiger Teilbeitrag zur Schulgesundheit und Schulentwicklung geleistet.

Netzwerkarbeit in der schulischen Gesundheitsförderung: Vom losen Kontakt zur Netzwerk-Kooperation

Susanne Weber

Programme vernetzter Gesundheitsförderung werden seit der ersten internationalen WHO Konferenz zur Gesundheitsförderung in Ottawa 1986 formuliert. Auf internationaler und nationaler Ebene finden bereits seit vielen Jahren Initiativen zur Gesundheitsförderung statt. Sie setzen auf den Ebenen der Lebenswelt, der Alltagsroutinen, der Arbeitsbedingungen, der Beziehungen, der Kooperationsformen und der Verankerung der Gesundheitsförderung im Curriculum an (Paulus 2000a:14). Deutsche Initiativen im Gesundheitsbereich tragen der Problematik Rechnung, dass Kinder und Jugendliche von gesellschaftlichen Veränderungen besonders betroffen sind und ganzheitlich gefördert werden sollen (Hurrelmann 2002). Auf der Grundlage verschiedener gesetzlicher und gesundheitspolitischer Initiativen auf Bundes- und Landesebene sollen gesunde Lern- und Arbeitsbedingungen in der ganzen Schule geschaffen werden und zur Gesundheit aller Beteiligten beitragen. So zielt z. B. das Programm „Anschub.de“ auf eine bundesweite Allianz schulischer Gesundheitsförderung.



Dr. Susanne Weber
Philipps-Universität Marburg

Von der individuellen Gesundheitsförderung zur gesundheitsfördernden Schule

Im Handlungsfeld der schulischen Gesundheitsförderung lassen sich zwei grundlegende Interventionstypen unterscheiden (Paulus 2000a:12f): einerseits der klassische Ansatz der „Gesundheitsförderung in der Schule“ und zweitens der Ansatz der „gesundheitsfördernden Schule“ selbst. Im ersten Fall werden Themen der Gesundheitsförderung in den Unterricht und die Curricula integriert. Schülerinnen und Schüler sollen sich über die Stoffvermittlung und Aufklärung mit dem Gegenstand der Gesundheit beschäftigen. Während es im ersten Ansatz also darum geht, Kinder und Jugendliche mit allen notwendigen Kompetenzen auszustatten, rückt im zweiten Ansatz die Ebene der Initiatoren und Träger ins Zentrum, um ein umfassendes Konzept schulischer Prävention und Gesundheitsförderung zu entwerfen. Schulgesundheit wird dann z. B. zunehmend Gegenstand von Schulprogrammen. Hier ist das Ziel die nachhaltig wirksame Steigerung der Schulqualität im Rahmen von Schulentwicklung und Vernetzung. Die Facetten und Handlungsdimensionen

einer gesundheitsfördernden Schule lassen sich nach Paulus (2000b:32) sternförmig in den verschiedenen Dimensionen des Förderns abbilden: Sie betreffen

- ◆ die curriculare Dimension (inhaltlich)
- ◆ die Fort- und Weiterbildungsdimension (der Lehrkräfte)
- ◆ die ökologische Dimension (schulische Umwelt und das Umfeld der Schule)
- ◆ die Konzept-Dimension (Verbreitung und Kenntnis bei den Eltern)
- ◆ die Akzeptanz-Dimension (Akzeptanz der Idee der Gesundheitsfördernden Schule bei den in der Schule lehrenden, lernenden und anderweitig tätigen Personengruppen und den Eltern)
- ◆ die soziale Dimension (Intra- und Intergruppenkommunikation der verschiedenen Personengruppen in der Schule)
- ◆ die Organisations-Dimension (psychosoziales Klima der Schule bzw. des Kollegiums), und die
- ◆ kommunale Dimension (Beziehungen und Kooperationsformen der Schule zu Institutionen und Organisationen der Gemeinde und des Stadtteils)

Während die Zielperspektive in der Vergangenheit stärker auf einzelne Individuen – wie z. B. Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte – gerichtet war, tritt zunehmend die Systemperspektive in den Vordergrund. Heute wird als besonders sinnvoll angesehen, die Vernetzung der Schule mit Kooperationspartnern zu forcieren (Paulus 2000a:19). Die Zielperspektive für Intervention richtet sich dabei auf soziale Systeme und nicht nur auf einzelne Individuen. Dies betrifft die Zusammenarbeit mit der Elternschaft, die Kooperation mit den Kranken- und Unfallkassen wie mit der Kinder- und Jugendmedizin. Das Setting Schule soll mit anderen Settings der Gesundheitsförderung wie Kommune, Betrieb, Krankenhaus, Bildung und Familie verbunden werden. Welche Erfahrungen liegen vor in diesem Feld der schulischen Netzwerkarbeit? Welche Netzwerktypen lassen sich unterscheiden? Welche Wege

wurden bereits beschritten, welche stehen noch aus? Im Folgenden sollen schulische Netzwerke zur Gesundheitsförderung in ihren unterschiedlichen Zielsetzungen und Akteurssettings zu vier Typen verdichtet werden, um anschließend die Frage nach den geeigneten Netzwerkarrangements und Vorgehensweisen für die systematische Gestaltung von Netzwerk-Kooperationen weiterzuverfolgen.

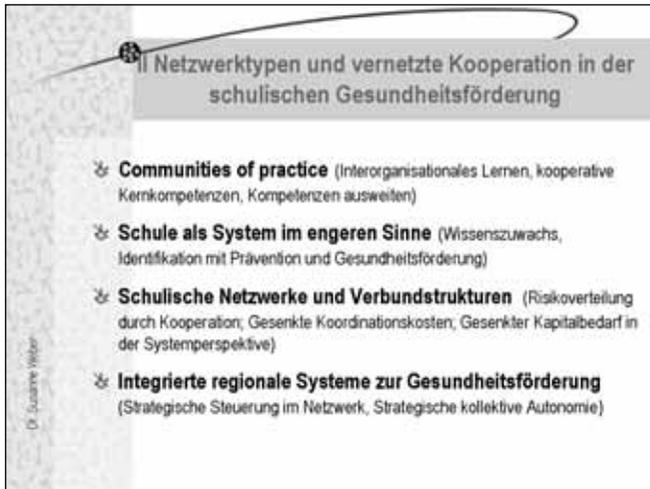


Formen schulischer Vernetzung

Schulische Netzwerke sind oft eingebettet in Projekte zur Unterstützung der unterrichtsbezogenen Projektarbeit oder in übergeordnete Programme, die Schulentwicklungsprozesse anstoßen sollen und auf Modellschulprogramme abzielen wie z. B. „Regionen des Lernens“ oder die Netzwerkprojekte „Medienschulen“ (Czerwanski 2003b:16). So entstanden Netzwerke zur Schulentwicklung auf Landes- wie auch regionaler Ebene. Sie fokussieren auf schulische Qualitätsentwicklung in unterschiedlicher Hinsicht. Klassischerweise liegt der Fokus auf dem Unterricht, dem Arbeitsplatz von Lehrkräften, der Organisation Schule und dem Schulmanagement. Weitere Aspekte betreffen die Schulabschlüsse, das Schulleben, die Elternarbeit und das Schulklima. Dimensionen und Merkmale der guten und gesunden Schule betreffen die Ebenen der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowie ihren Erfolg in der Schule. Sie betreffen die Lernkultur-Qualität der Lehr- und Lernprozesse (schuleigenes Curriculum, außerunterrichtliche Lernangebote, Unterrichtsgestaltung, Leistungsanforderungen und -kontrollen, Schülerunterstützung im Lernprozess, außerunterrichtliche Schülerbetreuung) ebenso wie die Ebene des Schullebens und Schullebens (Leitbild) und die Gestaltung der Schule als Lebensraum. Als Entwicklungspotenziale gelten auch Schulmanagement, Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung.

Funktionen schulischer Netzwerkförderung liegen generell in der Innovationsförderung, der Profilierung von Schulen und der Möglichkeit zur Evaluation durch „peer review“ (ebd.). Die Formen der Kooperation und Vernetzung sind jedoch sehr unterschiedlich. In den Kooperationsbeziehungen existieren große Unterschiede hinsichtlich der Intensität und Verbindlichkeit, Zielsetzung und Mitgliedschaft. Für den Kontext schulischer Gesundheitsförderung lassen sich daher unterschiedliche Typen schulischer Netzwerk-Kooperationen unterscheiden und nach dem Grad der Verbindlichkeit und Institutionalisierung gruppieren. Wie im Folgenden deutlich werden wird, unterscheiden sie sich im Besonderen durch die angestrebte Reichweite hinsichtlich der einzubeziehenden Ebenen und Akteure der Vernetzung.

Der bekannteste und bislang am häufigsten praktizierte Ansatz ist der der „Communities of Practice“ von Lehrerinnen und Lehrern. Ein zweiter, bislang weniger realisierter, aber perspektivisch zukunftsweisender Ansatz schulischer Netzwerkentwicklung ist die systemische Schulentwicklung hin zu einer „guten gesunden Schule“. Drittens wird der wohlfahrtspluralistische Ansatz einer im Gemeinwesen verankerten Schule vorgestellt, die mit nichtschulischen Partnerorganisationen bereichsübergreifend zusammenarbeitet. In einem vierten Ansatz geht es um eine sozialpolitische und institutionell integrierte Regionalstrategie zur Gesundheitsförderung, in der die Schulen nicht mehr auf sich und ihr Teilsystem hin fokussiert sind, sondern das Systemziel integrierter regionaler Gesundheitsentwicklung und ganzheitlicher Bildung mitverfolgen und -vertreten. Mit dieser Typisierung werden verschiedene Netzwerkkonstellationen deutlich. Sie lassen sich entlang der Dimensionen „operative/strategische Ebene“ und „schulische Akteure/handlungsfeldübergreifende Akteure“ unterscheiden.



Schulübergreifende „Communities of Practice“

Das bekannteste und bereits praktizierte Netzwerkmodell sind sicherlich die Lehrernetzwerke der „Communities of Practice“. Sie sind praxisverankerte Lern- und Arbeitsgemeinschaften zur zielgerichteten Zusammenarbeit vorrangig einzelner Lehrerinnen und Lehrer, welche Anregungen für die eigene praktische Arbeit und ihre Weiterentwicklung nutzen und verarbeiten. Wissen von Lehrkräften ist anwendungs- und erfahrungsbezogen gebunden. Ein solches kontextgebundenes Wissen ermöglicht im Austausch ein situiertes Lernen (Czerwanski 2003b:11). Die „Communities of Practice“ stellen „Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit“ dar, die sich durch gemeinsame Ziele, Personenorientierung, Freiwilligkeit der Teilnahme und das Tauschprinzip des Gebens und Nehmens kennzeichnen lassen (ebd.:14). In solchen Netzwerken stehen inhaltlich Fragen der gesundheitsbezogenen Fachkompetenz, der Persönlichkeitsorientierung, des Lehrerhandelns im Unterricht, der Schlüsselqualifikationen, der konzeptionellen Entwicklung und des Schulmanagements im Vordergrund.

Czerwanski (2003c:29) unterscheidet die „Communities of Practice“ in Austausch- und Entwicklungsnetzwerke. Während bei den Austauschnetzwerken der Schwerpunkt auf dem Austausch der in den Schulen vorhandenen Konzepten und Ansätzen sowie deren Adaption in den Partnerschulen liegt, richten sich die Entwicklungsnetzwerke auf die Entwicklung neuer gemeinsamer Instrumente, Materialien und Konzepte. Hier wird das Lernnetzwerk als Forschungs- und Entwicklungswerkstatt genutzt. „Communities of Practice“ zum Wissensaustausch und der kollektiven Reflexion sprechen in der Regel Lehrkräfte oder Schulleiterinnen und Schulleiter an. „Communities of Practice“ können ein Ideen-Pool für weitere Netzwerkarbeit sein, da sie den Austausch von Informationen und die fachliche Verbesserung systematisch anlegen. Es entsteht auf diese Weise ein „Unterstützungssystem netzwerkinterner und -übergreifender Fort- und Weiterbildung“ (Krohn/Koch 2003:67).

Allerdings zeigt sich bei diesen Netzwerken zur Lehrerfortbildung, dass der Rückfluss dieser Lernprozesse auf die jeweilige Systemebene der einzelnen Schulen nur begrenzt stattfindet. Diese Netzwerkarbeit innerschulisch zu verankern und die Netzwerkergebnisse für die Kolleginnen und Kollegen nutzbar zu machen, der Transfer in die jeweiligen Referenzsysteme Schule gelingt nur mühsam (Geithner 2003:233). Der größte Nutzen der „Communities of Practice“ wird daher vor allem innerhalb der Netzwerke gesehen (Krohn; Koch 2003:67). Zwar werden die institutionellen Systemgrenzen der jeweiligen Schule verlassen, das angeeignete Wissen und der „Blick über den Tellerrand“ wird dem System Schule jedoch in der Regel nicht ausreichend gespiegelt. Die meisten Kolleginnen und Kollegen wünschen sich eine Entlastung von der Arbeit und stehen dem Neuen oftmals nicht sehr aufgeschlossen gegenüber (Geithner 2003:231f). Das System bleibt träge angesichts der Initiative einzelner engagierter Lehrkräfte – es bewegt sich eher, wenn Schulleiterinnen und Schulleiter selbst neue Impulse aufnehmen und in ihre Schule tragen. Hier liegt der Ansatzpunkt für schulische Qualitätsentwicklung auf der Personalentwicklung (Brumsack 2003).

Systemische Schulentwicklung hin zur guten gesunden Schule

Die Evaluation der Lernnetzwerke bestätigt generell durchaus den Beitrag der „Communities of Practice“ für die Weiterentwicklung der schulischen Praxis (Czerwanski 2003d). Deutlich benannt wird aber auch, dass das Netzwerkwissen vor allem dann in die Schule kommt, wenn die Kolleginnen und Kollegen am Prozess des Netzwerkens beteiligt werden (Geithner; Grieger-Kühnel 2003:200). Damit tritt der zweite Ansatzpunkt einer vernetzten Organisationsentwicklung als Verfahren planvoller und reflektierter Veränderung von Schule ins Zentrum (Buchen; Eikenbusch 2000). Ein Netzwerkansatz, der nicht auf einzelne Aspekte schulischer Qualitätsentwicklung, sondern auf Schulentwicklung im systemischen Sinne zielt, nimmt das System als Ganzes in den Blick. Schulentwicklung orientiert sich dann nicht mehr – wie in der Vergangenheit – primär an Bildungsökonomie und Bildungssoziologie, sondern an Schulkultur (Rolff 1993:109). Bereits in den 1990er Jahren forderte Rolff (ebd.:120) eine Gesamtsystemstrategie und ein Qualitätssicherungssystem, das als Unterstützungssystem eine Schlüsselrolle für den Fortgang von Schulentwicklung einnehmen könne. Damit befindet sich Organisationsentwicklung „auf dem Weg in die Schule“ (Buchen; Eikenbusch 2000) und es sind unterdessen bereits Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung entstanden (Rolff et al. 2000).

Ausgangspunkt solcher Prozesse sind konstruktivistische Perspektiven auf Schule als Organisation (von Lüde 1996). Schulentwicklung aus systemischer und konstruktivistischer Sicht geht von der Subjektivität und Konfliktivität unterschiedlicher Sichtweisen im System aus. Ausgangspunkt ist die Anerkennung der mentalen Welten aller Beteiligten und es werden Selbstorganisationsspielräume für die Weiterentwicklung des Systems geschaffen. Kommunikation wird als Schlüsselfaktor der Organisationsentwicklung gesehen im Sinne eines Instrumentes zur Vermittlung von Sinnzielen, als Infrastruktur zur Hervorbringung einer Verständigungs-

und Dialogkultur (Doppler 2000:306). Eine systemische Perspektive auf vernetztes Lernen (Siebert 2003) bezieht neben den Lehrenden und der Schulleitung auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und Erziehungsberechtigte ein. Mehrperspektivische Information ermöglicht veränderte Planung und Sicherheit durch gegenseitige Unterstützung. Sie erlaubt verbesserte Einflussnahmen, Kontaktaufbau und das Arbeiten auf der Beziehungsebene. Die Ziele der Schule lassen sich partizipativer und systemischer entwerfen und eine kollektive Schulkultur entstehen, die auf allen Mitgliedern des Binnensystems beruht. Allerdings haben bislang wenige Schulen den Mut, solche systemisch vernetzten Entwicklungsprozesse zu beschreiten (Erhart 2000).

Eine an konstruktivistischen und systemischen Perspektiven orientierte Schulentwicklung orientiert sich an der kollektiven Generierung eines „Sinnmanagements“ und der Harmonisierung von Schule als Sinnsystem und der Entwicklung der mentalen Welt „gute gesunde Schule“. Hier werden die Gesundheitsverständnisse ebenso wie die Bedürfnisse und Anliegen zum Gegenstand gemacht und damit für Veränderung und Weiterentwicklung erschlossen. Mit einem Ansatz systemischer Schulentwicklung gelingt der Schulbezug auf strategischer Ebene, da hier Veränderungen auf der Systemebene angesprochen und realisiert werden. Allerdings werden mit diesem Ansatz noch keine Akteure aus dem institutionellen Feld von Gesundheit, Sicherheit und Sport einbezogen. Als dritter Netzwerkansatz lassen sich also die handlungsfeldübergreifenden Netzwerke im Gesundheitsbereich identifizieren.

Handlungsfeldübergreifende schulische Netzwerke und Verbundstrukturen

Die Bedingungen für Netzwerkarbeit nehmen in dem Maße an Komplexität zu, mit dem auch andere institutionelle Akteure in Vernetzungsprozesse einbezogen werden. Dies betrifft einerseits Gestaltungschancen an den Schnittstellen des Subsystems Schule selbst – so z. B. die Übergänge von Grund- zu weiterführenden Schulen oder die Möglichkeit neuer Zusammenschlüsse und Verbundstrukturen mit anderen Schulen. Die dritte Variante schulischer Netzwerkarbeit im Feld der Gesundheitsförderung betrifft die handlungsfeldübergreifende Kooperation. So hat beispielsweise das Landesprogramm OPUS NRW zum Ziel, Schulen und Kindertageseinrichtungen vielfältig und kompetent zu beraten und zu unterstützen. In möglichst vielen Gemeinden und Bezirken sollen arbeitsfähige Netzwerke aufgebaut werden, Personal- und Systementwicklung betrieben sowie regionale Kommunikationsstrukturen aufgebaut werden. Durch Zusammenarbeit soll Schulentwicklung und Kooperation mit Partnern gerade auch im Sportbereich, in der Gesundheitsförderung und der Gewalt-, Sucht- und Aidsprävention angelegt werden. Hier geht es also nicht mehr nur um Kooperation und Vernetzung zwischen Schulen, sondern auch um den systematischen Einbezug anderer gesellschaftlicher Akteure wie Jugendhilfe, Freiwilligenarbeit, Vereine und Verbände, Betriebe und kommunale Akteure, um schulische Gesundheitsförderung als Kooperationsprojekt hervorzubringen. Solche Modelle suchen den Anschluss an das Gemeinwesen. Das Ziel der Kooperation liegt auch in der Vertiefung kooperativer Beziehungen zu außerschulischen Einrichtungen (Gampe; Wichterich 1999:225). Insbesondere auch das Deutsche Jugendinstitut ist aktiv in der Praxisforschung und -implementie-

rung regionaler Kooperationsnetzwerke, so z. B. im Handlungsfeld der Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung (www.dji.de/schulmuedigkeit) und der sozialräumlichen Vernetzung. Das Land Nordrhein-Westfalen realisiert bereits seit Jahren landesweite Umsetzungsinitiativen „Förderung von Kindern mit mangelnden Bewegungserfahrungen“ in Kooperation mit der Sportjugend NRW und den nordrhein-westfälischen Gemeindeunfallversicherungsverbänden und weiteren Partnern. Hier werden Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote für Kinder gefördert sowie die Kooperation von Sportvereinen und Schulen unterstützt (Alefelder u. a. 2003). In solchen wohlfahrtspluralistischen Arrangements (Evers; Olk 1996) geht es darum, Standpunkte anderer Akteure im Netzwerk besser wertschätzen zu lernen und gemeinsam bessere und neue Lösungen zu erarbeiten. Dabei gilt die unterstützende Haltung seitens der Schulleitung als entscheidend (Haubrich; Frank 2000:123). Sie trägt die Verantwortung für die Umsetzung der äußeren Vorgaben und der neuen Wege. Sie muss die Lehrerinnen und Lehrer mitnehmen in ein neues Profil von Schule (von Lüde 1996:286). Sie bedarf aber auch der Unterstützung einzelner Lehrkräfte, die mit dem erforderlichen Engagement am Aufbau institutioneller Netzwerke zur Gesundheitsförderung mitwirken. Bereits bestehende informelle Kontakte können dabei zum Auf- und Ausbau von Kooperationsbeziehungen erheblich beitragen (Haubrich; Frank 2000:123). Solche Kooperationen und handlungsfeldübergreifende Netzwerke finden oftmals auf der operativen Ebene statt. Sie optimieren die gegebenen Ressourcen, erzielen Synergieeffekte, entlasten durch klare Aufgabenverteilung, erweitern Kompetenzen und bündeln Ressourcen. Dennoch stehen sie in der Regel noch nicht in einem regional strukturpolitisch verankerten Rahmen. Auf der operativen Ebene angesiedelt, sind sie zwangsläufig in ihrer Reichweite begrenzt. Für eine nachhaltige, an Gesundheitsförderung orientierte integrierte Politik bedarf es strategischer und integrierter regionaler Systeme zur Gesundheitsförderung.

Integrierte regionale Systeme zur Gesundheitsförderung

Wie Rolff bereits Anfang der 90er Jahre anmerkt, sind die Handlungsspielräume einzelner Schulen begrenzt: Strukturreformen übersteigen die Kraft eines einzelnen Kollegiums. Insbesondere Schule ist dem so genannten Organisationsparadoxon (von Lüde 1996:285) heterogener Interessen und gegensätzlicher Strukturen ausgesetzt, da sie in eine bürokratische Ordnung eingebettet ist, in der Gesetzgeber, Kultusverwaltung, Schulträger und Schulaufsicht das Schulgeschehen durch Gesetze, Erlasse und Verordnungen mitgestalten (von Lüde 1996:285). Auf der Ebene von Strukturentscheidungen ist also nach wie vor die Bildungspolitik gefragt (Rolff 1993:120) – ebenso wie die Gesundheits- und Sozialpolitik. Dies verweist auf die vierte Art von Netzwerkkooperation im Bereich der gesundheitsorientierten Schule.

In dieser vierten Art von Netzwerkkooperation organisieren sich regionale Akteure im Sinne einer regionalen und systematisierten Vernetzung in systemischer Perspektive. In einem solchen Setting werden z. B. das Festlegen regionaler Standards und das Herstellen von regionalen Angeboten auf struktur- und sozialpolitischer Ebene relevant. Verbindliche und formalisierte Kooperationen zielen darauf ab, sich auf regionaler Ebene am Bedarf zu orientieren und Angebote zu erhalten und

zu erweitern. Sie erlauben eine regionale gesundheitspolitische Positionierung und Koordination. So fordert die Deutsche Sportjugend als Träger der freien Jugendhilfe nachdrücklich kommunale Jugendpläne, um Sport auf der kommunalen Ebene stärker im Kontext von Jugendhilfeplanung und regionaler Sozial- und Bildungspolitik zu verankern (Deutsche Sportjugend 1999). Sie konstatiert: „Der Jugendarbeit im Sport ist es bisher nur unzureichend gelungen, sich als Teil der Jugendhilfe zu verstehen und als freier Träger in das Gesamtsystem von Erziehung und Bildung einzubringen“ (ebd.:15). Hier wird die Bedeutung einer integrierten regionalpolitischen Einbettung in integrierte sozial- und bildungspolitische Strategien erkennbar, die bei weitem noch nicht in allen Kommunen im Sinne auch einer ämterübergreifenden Kooperation realisiert wird.

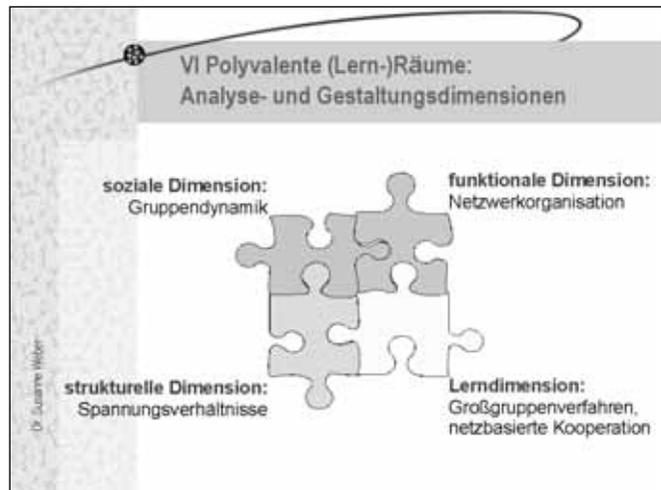
Integrierte regionale Netzwerke sind gefordert, von institutioneller Heterogenität zu systemischer Integration in einer pluralen Trägerstruktur zu gelangen. Mit steigendem Intensitätsgrad formalisierter Kooperation und Verbindlichkeit steigen auch die Konfliktpotenziale. Vernetzung ist hier dann nicht mehr zu verstehen als lose Kopplung einzelner Akteure, sondern als eine Organisationsform rechtlich selbständiger, wirtschaftlich und gesellschaftlich aufeinander bezogener und voneinander systemisch abhängiger Akteure. Sydow (2001:80) fasst aus einer betriebswirtschaftlichen Netzwerkperspektive die hier angelegten Beziehungen als komplex-reziprok und eher kooperativ denn kompetitiv. Solche Beziehungen gelten als relativ stabil, entstehen endogen oder werden exogen angestoßen und stellen mehr oder weniger „polyzentrische Systeme“ dar (Sydow 2001:80).

Vernetzung bietet generell die Chance auf die Optimierung fachlicher Profile. Durch Kommunikationsflüsse können Entscheidungen besser informiert, erleichtert und beschleunigt werden und dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler sowie anderen Systempartnern besser entsprechen. Es besteht die Chance, Kosten zu sparen und Ressourcen optimal zu nutzen, aber auch die Möglichkeit, größere Projekte zu bewältigen, die alleine nicht bearbeitet werden könnten. Auf diese Weise können knappe Ressourcen optimiert eingesetzt werden, Bedarfe besser erfasst und geplant werden. Im Falle einer integrierten regionalen Strukturpolitik zur Gesundheitsförderung bietet sie die Chance der Entwicklung vernetzter Politik.

Regionale Vernetzung im Sinne einer regionalen integrierten Gesundheitsförderung wird sich z. B. der Instrumente runder Tische, Stadtteilkonferenzen, regionaler Arbeitskreise bedienen (Haubrich; Frank 2000:115) und vor allem auch auf die Verzahnung mit regionaler und Landespolitik achten (Badura et al. 2000). Beziehen wir die Erfahrungen ein, die im schulischen Feld mit Netzwerkarbeit vorliegen, so wird bereits deutlich, dass Netzwerke hier nicht als lose unverbindliche Konstellationen, sondern als zu organisierende Prozesse angesehen werden müssen, die einer gewissen Verbindlichkeit bedürfen, um nachhaltig wirksam werden zu können. Systematisierung und verbindliche Zusammenarbeit sind als Erfolgsfaktoren für schulische Netzwerkarbeit zu sehen. Sie sind ein Potenzial, das mit Hilfe eines Ansatzes systemischer Netzwerkentwicklung weiterentwickelt werden kann (Weber 2002).

Netzwerkentwicklung systemisch gestalten

Unabhängig davon, welche der hier vorgestellten alternativen Ansatzpunkte und Zielperspektiven der Netzwerkarbeit verfolgt werden sollen, ist planvolles Handeln im Prozess sinnvoll. Zwar sind insbesondere vernetzte Kooperationen äußerst komplex und damit auch unsteuerbar im klassischen Sinne. Dennoch bedürfen sie der Regulierung und Ausgestaltung im Prozess. Daher wird im Folgenden ein strukturationstheoretisch fundiertes sechssphasiges Modell systemischer Netzwerkentwicklung vorgeschlagen (Weber 2004). Dieses umfasst die Gestaltungsdimensionen der sozialen Dynamik (Tuckman 1965), der Netzwerkorganisation (Sydow 1999), des Umgehens mit strukturellen Spannungsverhältnissen (Windeler 2001) und die Lerndimension (Weber 2000). Der systemische Gestaltungsansatz entspricht damit der Forderung von Rolff (1993), Perspektivität (statt Objektivität), Heterarchie (statt Hierarchie), Komplexität (statt Simplizität), Holographie (statt Mechanik), wechselseitige Beeinflussung (statt lineare Determination) und Gestaltwandel (statt Statik) als Handlungsprinzipien der Systementwicklung zugrunde zu legen (Rolff 1993:139f). Im Folgenden sollen zentrale Prozessschritte der Netzwerkentwicklung und die darin zu gestaltenden Aspekte umrissen werden.



Die Kooperation initiieren: Vielfalt zulassen, um Einheit entstehen zu lassen

Im ersten Gestaltungsschritt der Netzwerkentwicklung geht es um die Bildung des Netzwerks als soziale Gruppe, um die Frage der Auswahl potenzieller Partner (Selektionsfunktion) und um die Ziele und Inhalte des Netzwerks, also die Netzwerkdomäne, innerhalb derer Leistungen erbracht werden sollen. Zu regulieren ist das Spannungsverhältnis zwischen Vielheit und Einheit im Netzwerkzusammenhang.

Für die Auswahl der potenziellen Netzwerkpartner gilt, dass die Kooperation für diese mit Anreizen verbunden sein muss. Kooperation soll nicht einfach „von oben“ verordnet werden. Kooperation und Vernetzung ist dann tragfähig, wenn alle Beteiligten eine Motivation und ein eigenes Interesse mit der Vernetzung verbinden (Gampe; Wichterich 1999:226) und auf dieser Grundlage ein gemeinsame Ziel ent-

wickeln. In Entwicklungsprozessen sind die schulische Reflexivität von Bildungszielen, die eigenen Werthaltungen und Überzeugungen der Mitglieder des Systems Schule neu auszuhandeln (von Lüde 1996:282). Im Kreis potenzieller Netzwerkpartner wird der zu wählende Fokus „schulischer Netzwerkarbeit“ zu klären sein (Gampe; Wichterich 1999:227) und die gegebene Zielpluralität zum Ausgangspunkt gemacht werden. Gerade in pluralen institutionellen Akteurssettings sollten Netzwerkziele und Netzwerkdomäne (Sydow 1999:296) allerdings nicht vorschnell definiert werden. Aufgrund der potenziellen Heterogenität der Netzwerkpartner sollte im ersten Schritt das strukturelle Spannungsverhältnis zwischen „Vielfalt und Einheit“ adressiert werden. Gerade kollektive Verfahren der Wissensbildung und der Sondierung wie z. B. das Verfahren Open Space (Owen 2001) sind sehr gut geeignet, solche Vernetzungsprozesse zu initiieren.

Die gemeinsame Vision entwerfen – der Aufbau von Netzwerkkultur und Vertrauen

In einem zweiten Schritt wird es darum gehen, eine kollektive Vision zu entwerfen. Aus gruppensystemischer Sicht wird der zweite Schritt durch Kämpfe um soziale Positionen im Gruppengerüst geprägt sein (Tuckman 1965). In funktionaler Hinsicht ist sowohl die Systembildung wie auch die Grenzkonstitution (Windeler 2001) voranzutreiben. In einem Gestaltungsansatz empfiehlt es sich, die strukturellen Spannungsverhältnisse der Vernetzung (Sydow 1999 und Windeler 2001) als Fragen der Vertrauensbildung wie auch der Handlungsbedingungen zwischen Kooperation und Wettbewerb zu adressieren.

Die Visionsentwicklung muss mit den Rahmenbedingungen von Schule als sozialer Organisation kompatibel sein: Rolff (1993:122) beschreibt sie als regional und sozial-hierarchisch gegliedert, sowie nach Schulstufen und Schularten unterschieden, mit Differenzierungen nach Aufgaben, Rechten und Pflichten der Mitglieder und unterschiedlich verteilten Ressourcen. Schule als Organisation basiert auf der Zuweisung zu Stellen und Stellengruppen und den materiellen und informationellen Verbindungen zwischen ihnen. Trotz dieser Abhängigkeiten und Einbindungen ist Schule an sich relativ autonom: Die Qualität schulischer Bildung und Erziehung wird, so Neubauer (1999), nicht so sehr vom Schulsystem als vielmehr von den Leistungen der einzelnen Schule bestimmt.

In einem Netzwerkgefüge wird man von organisationskulturellen Unterschieden ausgehen müssen, die den jeweiligen Organisationsmitgliedern zunächst einmal selbstverständlich sind und nicht hinterfragt werden. Erfahrungen aus schulischen Erfahrungsnetzwerken zeigen, dass unterschiedliche Schulen sehr verschiedene Zugangsweisen zur Problemlösung haben können. Das Anwenden und Übertragen von Lösungen anderer auf den eigenen Zusammenhang ist nicht immer möglich (Krohn; Koch 2003:65). Erst im Kontakt mit den fremden Organisationskulturen, Werthaltungen und Handlungsmustern der potenziellen Partner werden diese eigenen Selbstverständlichkeiten sichtbar und deutlich. Auf der Netzwerkebene ist ein Prozess der Kulturbildung erforderlich. Gerade im klassisch hierarchisch strukturierten und durch einen bürokratischen Kontext geprägten Feld der Schule steht

kooperative Steuerung der traditionellen Organisationskultur eher entgegen. In einem durch Kontrollmechanismen und Bewertung geprägten System muss daher Vertrauensbildung zu potenziellen Netzwerkpartnern (Heinze 2000:31) zum Gegenstand gemacht werden. Auch Konsens ist der Vernetzung nicht vorgängig, sondern muss erst hergestellt werden. Übereinstimmung zwischen verschiedenen Netzwerkpartnern muss erst entstehen. Gerade zwischen Jugendhilfe und Schule wurden bereits in der Vergangenheit solche – die Kooperation strukturell beeinflussenden – unterschiedlichen Ausgangslagen benannt: In der fachübergreifenden Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen können Differenzen bezüglich der professionellen Haltung, des Mandats und der Berufswahl auftreten, wie Szczyrba (2003:129) für die Berufsprofile und Selbstverständnisse von Lehrkräften und Sozialpädagogen zeigt. Bettmer/Prüß (2001) benennen die Geschlossenheit und Selbstbezogenheit beider Systeme, die je ihre eigenen Themen, eigenen Betroffenheiten und auch Unverständnis dem anderen System gegenüber haben können. Als Probleme werden Instrumentalisierung und Inpflichtnahme, wechselseitige Rolleninterpretationen, oft unzureichende Akzeptanz, Schwierigkeiten den eigenen Arbeitsbereich klar zu definieren etc. benannt. Strukturelle Unterschiede liegen auch im Unterschied Freiwilligkeit/Pflicht und auch die gesellschaftlichen Anforderungen an die Handlungssysteme sind durchaus widerstreitend. Deutlich wird, dass angesichts komplexer Gefüge und unterschiedlicher Netzwerkpartner die Bildung einer kollektiven Vision und Netzwerkkultur vorangetrieben werden sollte.

Das Spannungsverhältnis von Kooperation und Wettbewerb kann auch im schulischen Feld relevant werden – z. B. in Bezug auf den Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler. Auch hier kann also die Konkurrenz verschiedener Träger (Haubrich; Frank 2000:121) eintreten. Innerhalb des Sozialraums können Teilsysteme wie z. B. Jugendhilfe und Schule miteinander in Konkurrenz treten. Je enger die Kooperationsformen sein sollen, desto relevanter wird die Frage nach „Vertrauen und Kontrolle“ und „Kooperation und Wettbewerb“.

Verfahren wie die Zukunftskonferenz (Weisbord; Janoff 1995 und 2001) unterstützen die Vertrauensbildung und lassen kollektiv und konsensuell eine Zukunftsvision entstehen (zur Bonsen 2000). Auch das Verfahren „Wertschätzende Erkundung (AI)“ ist als Instrument der Vertrauensbildung und Zukunftsentwicklung geeignet (Bruck; Weber 2000; Maleh; zur Bonsen 2001).

Projektmanagement im Netzwerk – Verbindlichkeit und Verantwortung

In einem dritten Schritt ist die kollektive Vision in ein Projektmanagement zu überführen. In der Entwicklung des Netzwerks als soziale Gruppe werden im dritten Schritt Normen und Spielregeln definiert und gefestigt (Tuckman 1965) und im funktionalen Sinne werden Ressourcen identifiziert und platziert. Es werden Rollen definiert und Positionen der Netzwerkakteure konfiguriert, um einen handlungsfähigen Arbeitszusammenhang entstehen zu lassen. Katalysatoren der Zusammenarbeit sind nach Deinet (1996c:323) die Faktoren:

- ◆ räumliche Nähe zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen
- ◆ engagierte, offene Schulleitung
- ◆ unterstützende Schulträger / Schulverwaltung
- ◆ helfende und sich als Clearingstelle verstehende Schulaufsicht
- ◆ eine kompetente und selbstbewusst agierende Jugendhilfe
- ◆ konkrete inhaltliche Anknüpfungspunkte
- ◆ Kompatibilität unterschiedlicher Systeme
- ◆ Bereitschaft zur Einübung von Kooperation
- ◆ Wunsch und Streben nach Verbindlichkeit.

Die hier zu regulierenden Spannungsverhältnisse sind z. B. das Spannungsverhältnis „Flexibilität und Spezifität“: Es ist zu klären, welche Arbeitszusammenhänge angesprochen und einbezogen werden sollen und wie eng oder weit der thematische Zusammenhang und Fokus gesteckt werden soll (Haubrich; Frank 2000:117). Gerade Schulen, die gefordert sind, verschiedene und oft widersprüchliche Leistungsanforderungen auszutarieren, werden mit der Spannung und Zielpluralität zwischen „Leistungsdruck“ und „Salutogenese“ bzw. „ganzheitlicher Bildung“ umgehen müssen.

Gerade im dritten Arbeitsschritt sollte auch das Spannungsverhältnis „Formalität und Informalität“ adressiert werden. Organisatorische Absprachen ebenso wie der Aufbau von Netzwerkstrukturen und -abläufen können die Risiken der Netzwerksteuerung minimieren. Deinet (2001:203) empfiehlt die strukturelle Absicherung von Kooperation durch eine gesicherte Personalstruktur und konkrete Ansprechpartner auf allen Seiten sowie eine Anbindung an vorhandene Gremien und Strukturen. Organisation betrifft die Absprachen über Ziele, zeitliche, personelle und materielle Ressourcen und Übernahme von Verantwortung ebenso wie den Status von Beteiligengruppen wie beispielsweise Elterninitiativen. Diese sitzen oftmals relativ ungesichert und nicht wirklich institutionalisiert zwischen den Stühlen der „Schule“ und „Jugendhilfe“ (Deinet 1996:16).

Durch geeignetes Projektmanagement können Legitimationsprobleme und Steuerungslücken vermieden werden und auch Rollendiffusität zwischen informellen Macht- und formalen Entscheidungsstrukturen minimiert werden. Werden Rollenüberlagerungen divergenter Funktionen der Träger nicht im Bereich des Informellen belassen, kann eher eine gleichberechtigte und transparente Kooperation und Kommunikation erreicht werden. Projektmanagement trägt zu Rollentransparenz bei und auch dazu, Kontinuität in der Netzwerkarbeit zu sichern. Auftretende Hindernisse wie Fluktuation, Schulleiterwechsel, Versetzungen etc. werden auf diese Weise zu bewältigbaren Größen.

Aus Sicht der Lerndimension kann Vernetzung dann Erfolg versprechend organisiert werden, wenn das systematische Verfahren des interorganisationalen Projektmanagements im Sinne eines Lernprozesses angelegt und genutzt wird (Schiersmann; Thiel 2000 und Kraus; Westermann 1998 sowie Oltman 1999).

Prozessevaluation

Nachdem Projektstrukturen etabliert sind, empfehlen sich das Monitoring und die Prozessevaluation. Die Identität eines Netzwerkzusammenhangs ist etwas, was über die Zeit entsteht und gepflegt und angelegt werden sollte. Jede Organisation verfolgt in der Netzwerkarbeit weiterhin eigene Interessen und gibt in der Kooperation mit anderen gleichzeitig eigene Zielanteile auf, so dass es zu Phänomenen „verwischter Grenzen“ kommt (Frenzke-Kulbach 2000:172). Inwieweit gelingt es, außerhalb des institutionellen Rahmens und im Vorfeld formeller Verfahren Entscheidungen vorzubereiten? In welchem Ausmaß gelingt es, bereichsübergreifend zwischen den einflussreichsten Akteuren zu vermitteln? Wie können (z. B. politische) Entscheidungsträger eingebunden und für das Veränderungsprojekt gewonnen werden?

Im Schritt der Prozessevaluation sind alle Spannungsverhältnisse der Netzwerkarbeit, insbesondere aber auch „Stabilität und Fragilität“ sowie „Autonomie und Abhängigkeit“ anzusprechen. Ein strukturelles Risiko von Vernetzung besteht z. B. darin, dass mit wachsender Anzahl der Akteure der Abstimmungsbedarf zunimmt. Dies betrifft den erforderlichen Zeitbedarf bei der Abstimmung von Entscheidungsprozessen, die mangelnde Verknüpfung von Vernetzungsorten und Steuerungsinstanzen und die Aushandlung von Interessen- und Zielkonflikten bei Entscheidungsdruck. Als erfolgskritische Faktoren der Netzwerkarbeit werden am häufigsten Zeitprobleme genannt. Da Netzwerken zeitintensiv ist, kommt der Bereitstellung von Ressourcen wie z. B. Zeitbudgets zentrale Bedeutung zu. Als Erfahrungswerte formulieren die schulischen Lernnetzwerke, dass zeitliche Entlastungen von der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt werden müssen und dass Ressourcen für diese Arbeit erforderlich sind (Fink; Touns 2003:55). Der Druck der Rechenschaftspflicht hilft allerdings den Schulen, ihre Termine einzuhalten (ebd.:56).

Als Hauptproblem von schulischen Netzwerken kann derzeit sicherlich die Einbindung und Verankerung von Netzwerkstrukturen in die Systemebene der Schule gelten. Aus den Evaluationen geht unter anderem hervor, dass die Information und Einbeziehung von Kolleginnen und Kollegen in der schulischen Netzwerkarbeit nur mittelfristig gelingt (Fink; Touns 2003:55). Dort, wo Lernnetzwerke eingebunden sind in schulische Entwicklungsarbeit, ist die zeitliche Problematik weniger gegeben (Czerwanski 2003d:218f).

Deutlich wird, dass Schulprogrammarbeit und Schulprogrammentwicklung sehr sinnvoll durch Evaluation unterstützt werden kann (Erhart 2000). Hier empfiehlt sich durchaus auch die Unterstützung durch Berater und der Einsatz von Großgruppenverfahren (ebd.:260). Formative Evaluation unterstützt in der Justierung und Anpassung auf dem Weg der Vernetzung. Sie sollte der eigenen Rechenschaftslegung, der Unterstützung und Steuerung und des Steuerungsfeedbacks dienen. Verfahren der Selbstevaluation eignen sich als Grundlage für kollektive Reflexion und Weiterentwicklung der Netzwerkkultur. Geeignete Verfahren sind z. B. wertschätzende Erkundung und Netzwerkevaluation (Wenzel 2004).

Energetisieren und Konflikte bearbeiten

Im fünften Prozessschritt sind die mittels formativer Evaluation erschlossenen Entwicklungspotenziale weiterzuentwickeln. Auf der sozialen Ebene geht es um Konfliktbearbeitung und Energetisierung. Sozialräumliche Verantwortung kann nicht verordnet werden, sie kann nicht nur durch organisatorische Abläufe gesichert werden, sie bedarf der Selbstverpflichtung durch die Professionellen (Wolff 2000:13). Konflikthaftigkeit muss also im Laufe des Vernetzungsprojektes zum Gegenstand gemacht werden. Wie soll z. B. damit umgegangen werden, dass nicht überall die Teilnehmenden zur verbindlichen und zuverlässigen Zusammenarbeit motiviert werden können (Fink; Toups 2003:56)? Werden Konfliktmomente im schulischen Zusammenhang offen thematisiert, kann ein gemeinsamer Umgang damit gefunden werden (ebd.:55). Zwar ist das Netzwerk nur begrenzt autonom gegenüber seiner Außenwelt und strukturell heterogen definiert, im Idealfall gelingt es aber, an Konflikten zu wachsen und zu einem flexiblen, leistungsfähigen und solidarischen Netzwerk zu werden. In solchen Veränderungsprozessen der Schulprogrammarbeit sind die Schulleitungen die „gatekeeper“ für Innovation (Neubauer 1999a:81). Infolge von Vernetzungsprozessen können sich die Macht- und Entscheidungsstrukturen der Vorgesetzten zugunsten von Kooperations- und Kommunikationsformen der am Schulleben beteiligten Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler (Neubauer 1999a:91) verändern.

Gestaltungsbedürftig ist also auch das Spannungsverhältnis zwischen „Ökonomie und Herrschaft“ im Sinne des „funktional-rationalen“ und „politisch-herrschaftlichen“ Handelns. Infrastruktureller Bedarf an Angeboten folgt persönlichen, fachlichen und politischen Normsetzungen und Aushandlungen, in denen Interessen und Machtpotenziale eine wichtige Rolle spielen können (Merchel 2001:400). Soll Schule, Gesundheitsförderung und Sozialarbeit ihr Funktionsverständnis und ihre Konzepte insgesamt in Richtung eines sozialräumlichen Ansatzes verändern, bedarf es integrierter Konzepte und der Kooperation institutioneller Akteure (Deinet 1996b:311) und der Ausgestaltung der interkulturellen Kommunikation (Szczyrba 2003:205) in professionellen Handlungskontexten.

Sich den strukturellen Spannungsverhältnissen der Vernetzung stellen und sie als kollektiven Lernprozess methodisch anlegen kann durchaus auch durch problemorientiert ansetzende Verfahren wie Real Time Strategic Change (RTSC) (Danne-miller; James; Tolchinsky 1999) und Whole Systems (Jacobs; Mc Keown 1999) geleistet werden. Diese Verfahren sind auch in sehr großen Gruppen einsetzbar und bieten ein flexibles Instrumentarium, die bestehende Situation zu problematisieren, Unzufriedenheiten zu artikulieren und auf diese Weise Verbesserungen hervorzurufen. Die Verfahren dynamisieren das System, indem Kritik zum Impulsgeber wird.

Vernetzungsprojekte beenden

Regionale Kooperation im Netzwerk ist zwar oftmals auf langfristige Zusammenarbeit angelegt. Dennoch sind projektförmige Kooperationen auf ein definiertes Ziel hin befristet. Im letzten Schritt des Beendens, Abschließens und Abschiednehmens werden inhaltliche, funktionale und soziale Dimensionen berücksichtigt und der Tatsache Rechnung getragen, dass Projektnetzwerke zeitlich definiert und begrenzt sind. Netzwerke können erfolgreich sein, wenn die gegebenen Strukturkonflikte und Spannungsverhältnisse handhabbar gemacht werden und die Netzwerkpartner sich produktiv miteinander in Beziehung setzen, d.h. wenn es ihnen gelingt, offen, transparent, durchlässig und integrativ zu arbeiten. Kooperation und Konkurrenz sind dabei zentrale Dimensionen. Vertrauensbildung und eine Kultur, die Konkurrenz und Kooperation integriert in „co-opetition“, ist ebenso hilfreich wie der Entwurf einer gemeinsamen Vision. Strukturkonflikte, Dilemmata und Spannungsverhältnisse sind soweit als möglich präventiv einzubeziehen und konstruktiv zu gestalten. Zum Abschluss des Vernetzungsprojektes kommt summative Evaluation zum Einsatz. Sie kann kombiniert werden mit offenen Elementen, wie dem Verfahren Open Space (Owen 2001), das am Anfang des Vernetzungsprozesses erste Strukturbildungen ermöglichte. In jedem Fall sollte auch Raum geschaffen werden für Abschlussrituale, die das Projekt nicht nur auf der Sachebene, sondern auch emotional abschließen helfen.

Auf dem Weg zu Netzwerken der Gesundheitsförderung ist Selbstorganisation Ziel und Weg (Rolff 1993:144f). Dabei entscheidet die Implementation über das Ergebnis (Rolff 1993:171). Netzwerk-Kooperationen sollten sich daher nicht nur lose gekoppelt verstehen, sondern sich in Bezug auf ihre soziale Dynamik wie auch auf ihre funktionale Struktur ebenso wie die strukturellen Spannungen der Netzwerkarbeit und als Lernprozess im systemischen Sinne entwerfen.

Literatur:

- Alefelder, Birgit; Balster, Klaus; Dietz, Petra; Graul-Mayr, Petra (2003): Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Projekt landesweite Unterstützungsinitiative „Förderung von Kindern mit mangelnden Bewegungserfahrungen“ 2000-2002. Dokumentation. Hrsg.: Sportjugend NRW im LandesSportBund NRW e.V. Duisburg: Basis Druck.
- Badura, Bernhard; Schnabel, Meik; Wilking, Peter; Zamora, Pablo; Knesebeck, Olaf von (2000): Kooperation und Netzwerksteuerung in kommunalen Gesundheitskonferenzen. In: Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Wettbewerb im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin: Edition Sigma . S. 187-200.
- Bettmer, Franz; Prüß, Franz (2001): Schule und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Auflage. Neuwied; Krefeld: Luchterhand, S. 1532-1539.
- Bruck, Walter; Weber, Susanne (2000): Appreciative Inquiry Summit – der nächste Schritt in der Evolution der Großgruppenarbeit. In: Roswita Königswieser; Marion Keil (Hrsg.): Das Feuer der großen Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 164-178.
- Brumsack, Elfriede (2003): Lernnetzwerk PINN. Personalentwicklung als Aufgabe von Schulleitung. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.) (2003a): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S.176-187.

- Buchen, Herbert; Eikenbusch, Gerhard (2000): Organisationsentwicklung auf dem Weg in die Schule. In: Trebesch, Karsten (Hrsg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart. Klett-Cotta. S. 272-388.
- Czerwanski, Annette (2003b): Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.) (2003a): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 9-18.
- Czerwanski, Annette (2003c): Lernnetzwerke im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.) (2003a): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 19-42.
- Czerwanski, Annette (2003d): Ergebnisse einer Evaluation. Der Nutzen der Lernnetzwerke aus Teilnehmersicht. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 203-222.
- Czerwanski, Annette (Hrsg.) (2003a): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Dannemiller, Kathie D.; James, Sylvia; Tolchinsky, Paul D. (1999): Whole Scale Change. In: Peggy Holman; Tom Devane (eds.): The Change Handbook. Group Methods for Shaping the Future. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publ. pp. 203-216.
- Deinet, Ulrich (1996b): Ganztagskonzepte zwischen „sozialem Ort“ und „pädagogischem Ort“. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.) (1996a): Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster: Votum Verlag. S. 305-314.
- Deinet, Ulrich (1996c): Hilfen für die Kooperation. Motive, Bedingungen, Hemmnisse, „Katalysatoren“. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.) (1996a): Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster: Votum Verlag. S. 320-325.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (1996a): Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster: Votum Verlag.
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2001): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsche Sportjugend (1999): Kommunale Jugendpläne. Die Bedeutung kommunaler Jugendpläne für die Förderung des Sports auf den unteren Ebenen. Arbeitshilfe. Redaktion Rudolf Schmidt; Barbara Lutz. Frankfurt. Schriftenreihe Arbeitshilfen und Anleitungen zu Theorie und Praxis Jugendarbeit Nr. 17.
- Doppler, Klaus (2000): Kommunikation als Schlüsselfaktor der Organisationsentwicklung. In: Trebesch, Karsten (Hrsg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 281-307.
- Erhart, Friederike (2000): Zum Schulprogramm durch Evaluation. Erfahrungen mit der Schulprogrammentwicklung aus Sicht der Berater. In: Zech, Rainer; Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover: Expressum Verlag. Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit. Bd. 7. S. 254-275.
- Evers, Adalbert; Olk, Thomas (1996): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrts-gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fink, Michael; Touts, Beatrix (2003): Lernnetzwerk Hagen. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.) (2003a): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 45-56.
- Frenke-Kulbach, A. (2000): Probleme institutioneller Kooperation bei sexuellem Missbrauch. In: H.-J. Dahme; N. Wohlfahrt (Hrsg.): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin: Edition Sigma. S. 169-183.
- Gampe, Harald; Wichterich, Heiner (1999): Kooperation zwischen Schulen. In: Neubauer, Walter; Gampe, Harald; Knapp, Rudolf; Wichterich, Heiner (Hrsg.): Konflikte in der Schule. Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Neuwied: Kriftel. Luchterhand. S. 219-228.

- Geithner, Silke (2003): Wie kann Netzwerkarbeit innerschulisch fruchtbar gemacht werden? Acht Thesen aus der Praxis für die Praxis. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 223-234.
- Geithner, Silke; Grieger-Kühnel, Hartmut (2003): Lernnetzwerk Pfadfinder. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 188-202.
- Haubrich, Karin; Frank, Kerstin (2000): Vom Aufsuchen zur beruflichen Integration, Evaluationsstudie zum Bundesmodellprogramm „Mobile Jugendsozialarbeit für junge Menschen ausländischer Herkunft“. April 2000. DJI Arbeitspapier Nr. 1-156. S. 218.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Psycho- und soziopsychische Gesundheitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz (Hrsg.), Heft 45. Springer Verlag. S. 866-872.
- Jacobs, Robert W.; Mc Keown, Frank (1999): Real Time Strategic Change. In: Peggy Holman; Tom Devane (eds.): The Change Handbook. Group Methods for Shaping the Future. San Francisco: Berrett-Koehler Publ. pp. 295-312.
- Kraus, Georg; Westermann, Reinhold (1983): Projektmanagement mit System. Organisation, Methoden, Steuerung. Wiesbaden: Gabler.
- Krohn, Gisela; Koch, Hiltrud (2003): Lernnetzwerk Kassel. In: Czerwanski, Annette (Hrsg.) (2003a): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland.“ Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 57-67.
- Maleh, Carole; zur Bonsen, Matthias (2001): Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Weinheim: Beltz.
- Merchel, Jochen (2001): Organisation und Planung von Erziehungshilfen. In: Birtsch, Vera; Münstermann, Klaus; Trede, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag. S. 376-418.
- Neubauer, Walter (1999): Prozessmodell der kooperativen Entscheidungsfindung. In: Neubauer, Walter; Gampe, Harald; Knapp, Rudolf; Wichterich, Heiner (Hrsg.): Konflikte in der Schule. Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand. S. 35-73.
- Neubauer, Walter; Gampe, Harald; Knapp, Rudolf; Wichterich, Heiner (1999): Konflikte in der Schule. Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Oltman, Iris (1999): Projektmanagement. Zielorientiert denken, erfolgreich zusammenarbeiten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Owen, Harrison (2001): Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Paulus, Peter (2000a): Von der Ottawa Charta zur Resolution von Thessaloniki und darüber hinaus. Gesundheitserziehung in der Schule im Wandel zur schulischen Gesundheitsförderung. In: Paulus, Peter; Brückner, Gerhard (Hrsg.): Wege zu einer gesünderen Schule. Handlungsebenen – Handlungsfelder – Bewertungen. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen: Dgvt Verlag. S. 11-24.
- Paulus, Peter (2000b): Schulische Prävention und Gesundheitsförderung. In: Paulus, Peter; Brückner, Gerhard (Hrsg.): Wege zu einer gesünderen Schule. Handlungsebenen – Handlungsfelder – Bewertungen. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen: Dgvt Verlag. S. 25-44.
- Rolf, Hans-Günter (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rolf, Hans-Günter; Buhren, Claus G.; Lindau-Bank, Detlev; Müller, Sabine (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik. 3. Auflage.
- Schiersmann, Christiane; Thiel, Hans-Ulrich (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen: Leske + Budrich.

- Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München, Unterschleißheim.
- Sydow, Jörg (1999): Management von Netzwerkorganisationen. Zum Stand der Forschung. In: Jörg Sydow (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Wiesbaden: Gabler. S. 279-305.
- Sydow, Jörg (2001): Management von Unternehmensnetzwerken – Auf dem Weg zu einer reflexiven Netzwerkentwicklung? In: Howaldt, Jürgen; Kopp, Ralf; Flocken, Peter (Hrsg.): Kooperationsverbände und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit. Wiesbaden: Gabler. S. 79-102.
- Szczyrba, Birgit (2003): Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tuckman, B.W. (1965): Developmental Sequences in Small Groups. Psychological Bulletin 63. pp. 384-399.
- von Lüde, Rolf (1996): Konstruktivistische Handlungsansätze zur Organisationsentwicklung in der Schule. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden, Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand. S. 282-300.
- Weber, Susanne M. (2000): Power to the People!? Selbstorganisation, Systemlernen und Strategiebildung mit großen Gruppen. Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau, Heft 41. S. 63-83.
- Weber, Susanne M. (2002): Vernetzungsprozesse gestalten. Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Großgruppen und Organisationen. Wiesbaden: Gabler.
- Weber, Susanne M. (2003): Zur Evaluation von Großgruppenverfahren am Beispiel regionaler Vernetzung. In: Dewe, B.; Wiesner, G.; Wittpoth, J. (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung, Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung 2002 der DGfE Sektion Erwachsenenbildung. S.110-119.
- Weber, Susanne M. (2004): Transformation und Improvisation. Großgruppenverfahren als Technologien des Lernens im Ungewissen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Marburg.
- Weisbord, Marvin; Janoff, Sandra (1995): Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organizations and Communities. San Francisco: Berrett-Koehler Publ.
- Weisbord, Marvin; Janoff, Sandra (2000): Zukunftskonferenz: Die gemeinsame Basis finden und handeln. In: Roswita Königswieser; Marion Keil (Hrsg.): Das Feuer der großen Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 129-145.
- Weisbord, Marvin; Janoff, Sandra (2001): Future Search. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wenzel, Florian M. (2004): Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in 6 Schritten. In: Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian M. (Hrsg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 177-196.
- Windeler, A. (2001): Unternehmensnetzwerke. Konstitution und Strukturierung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wolff, M. (2000): Orientierung am Sozialraum, an der Lebenswelt, am Gemeinwesen, am Lebensfeld, am Stadtteil? Versuch einer Klärung von Begriffsverwirrungen und -verirrungen in der Jugendhilfe. In: Erev (Hrsg.): Jugendhilfe im Sozialraum. Lippenbekenntnis oder neue Verantwortung für die Sozialverwaltung und freie Träger der Jugendhilfe? Schriftenreihe, Hannover: Schöneworth-Verlag. S. 6-15.
- Zur Bensen, M. (2000): Führen mit Visionen. Der Weg zum ganzheitlichen Management. Niederrhein/Ts.: Falken.

Nationale Allianz „Anschub.de“

Rüdiger Bockhorst

Annähernd 20 Jahre mit unterschiedlichsten Projekten zur Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen liegen hinter uns: Initiativen und Projekte in einzelnen Schulen, beispielsweise zur Zahngesundheit, aber auch bundesweite Maßnahmen wie den Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission BLK in den 1990er Jahren. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, Eltern, Erziehungsbeauftragte sowie eine Vielzahl von Mitarbeitern unterschiedlicher Institutionen haben mit großem Engagement diese Interventionen durchgeführt und unterstützt. Bilanziert man die Erfolge dieser präventiven und gesundheitsförderlichen Maßnahmen und Aktivitäten, dann kann man je nach Blickwinkel zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Fragt man nach der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit in der Einzelschule und nach der Anzahl der erreichten und sich engagierenden Schulen dann muss man feststellen, dass der bisherige Erfolg der schulischen Gesundheitsförderung eher bescheiden ist.



Rüdiger Bockhorst

Bertelsmann Stiftung,
Gütersloh

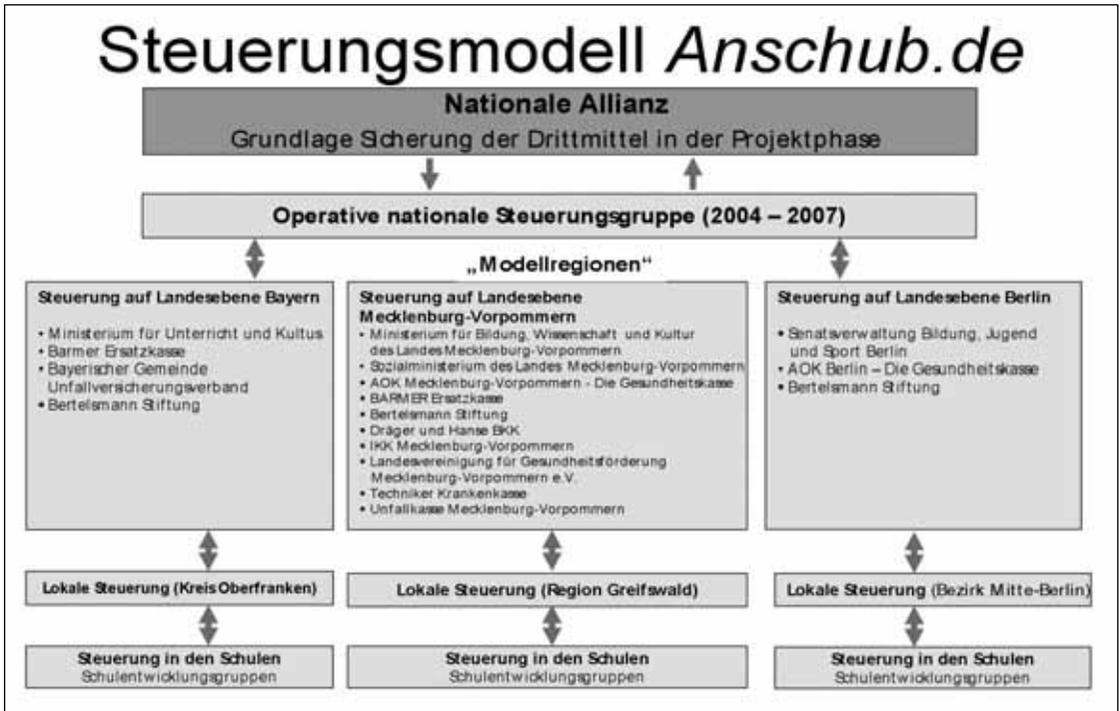
Ursächlich hierfür sind u. a. Mängel in der konzeptionellen Ausrichtung der durchgeführten Projekte und Maßnahmen. Sie haben dazugeführt, dass sie nicht die erwartete Akzeptanz bei den Schulen gefunden haben. Um Gesundheitsförderung und Prävention auf der schulischen Ebene nachhaltig zu verankern, sind – nicht zuletzt aus Sicht der Schulen – folgende Voraussetzungen erforderlich:

- ◆ Für die dauerhafte Verankerung des Themas Gesundheit in der Schule ist eine kontinuierliche programmatische Arbeit erforderlich.
- ◆ Gesundheitsförderung ist ein langfristiger Prozess; notwendig ist ein Zeitraum von mehreren Jahren.
- ◆ Es müssen Unterstützungsstrukturen aufgebaut werden, die sich über mehrere Jahre etablieren und damit die Schulen auch tatsächlich unterstützen können.
- ◆ Die Angebotsstrukturen müssen auf der kommunalen Ebene angeboten werden.
- ◆ Es muss ein hohes Maß an Transparenz über die angebotenen Unterstützungen bestehen.
- ◆ Die gewonnenen Erfahrungen müssen transferierbar und damit für weitere Schulen für die Übernahme in ihren Schulentwicklungsprozess aufbereitet sein.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis hat sich die Bertelsmann Stiftung vor zwei Jahren entschlossen, mit mittlerweile mehr als 40 Partnern das Projekt *Anschub.de* zu initiieren.

Eines der wesentlichen neuen Merkmale dieses Projektes ist die angestrebte Bildung einer nationalen Allianz im Verlauf der nächsten zwei Jahre. Dabei sollen auf nationaler Ebene die Institutionen miteinander kooperieren, die für Schulen zu unterschiedlichsten Themen Unterstützungen bereitstellen. Bewusst offen gelassen ist die Art der Unterstützung. Die Allianzpartner können die unterschiedlichsten Ressourcen (Finanzmittel, Fortbildungen, Beratung, Medien und/oder Materialien) in das Projekt einbringen. Die Kooperation selber soll jedoch koordiniert erfolgen. Ziel der Allianzpartner ist es, ein gemeinsames, abgestimmtes Herangehen an die Schulen auf den Weg zu bringen. Der Grundstein hierfür wurde mit dem Positionspapier des Projektes *Anschub.de* gelegt, dem alle potenziellen Allianzpartner durch die Gabe ihres Logos zustimmten. In einem Zeitraum von etwas mehr als einem Jahr wurde das Positionspapier gemeinsam entwickelt und kontinuierlich zur Diskussion gestellt.

Im Juni 2004 wurde im Rahmen des ersten Alliantreffens die Bertelsmann Stiftung von den Partnern beauftragt, einen Entwurf für den juristischen Rahmen dieser Allianz zu entwickeln. Die mit den potenziellen Allianzpartnern diskutierte Steuerungsstruktur von *Anschub.de* stellt sich wie folgt da:



Die operative Steuerung des Projektes durch die Bertelsmann Stiftung ist vertraglich bis zum 31.12.2007 gesichert. Bis zu diesem Zeitpunkt sollen im Projekt die Strukturen aufgebaut und die Unterstützungsmöglichkeiten der Allianzpartner für die Schulen beschrieben und vertraglich vereinbart werden. Eine Konkretisierung dieses Vorhabens liegt bisher noch nicht vor. Mit den Allianzpartnern wird jedoch kontinuierlich diskutiert wie die dauerhafte Trägerschaft ab dem Jahr 2008 aussehen kann um den Schulen die verlässlichen Strukturen in möglichst vielen Bundesländern darstellen und anbieten zu können.

Man muss festhalten, dass noch eine Reihe von Punkten zu klären ist. Zurzeit dominieren Fragen wie:

- ◆ Gelingt es, mit einer national angelegten Allianz Strukturen bis in die Kommune zu bilden und abzusichern?
- ◆ Haben die qualitativen Anforderungen an die Schulen den gewünschten Erfolg und resultiert daraus gleichzeitig ein qualitativer Anspruch an die Allianzpartner?
- ◆ Wie gestaltet sich die gemeinsame Arbeit von Partnern bei thematischen Überschneidungen?
- ◆ Können die Allianzpartner bildungs- oder gesundheitspolitischen Einfluss nehmen und die konzeptionelle Grundlage von Anschub.de und weiteren Projekten dort etablieren?
- ◆ Können sich das in Entwicklung befindliche Präventionsgesetz und die konzeptionelle Vorgehensweise in den Projekten stimmig zu einander verhalten und können die Handlungsmöglichkeiten der Allianzpartner erhalten werden?
- ◆ Ergeben sich für einige Partner neue Aufgaben?
- ◆ Entwickelt sich die Zusammenarbeit der Allianzpartner positiv, d.h. synergetisch und in ihrer Wirkungsweise damit für sich und die Schulen effektiver?

Diese Fragen gilt es, zu diskutieren und langfristig in den Entwicklungen der großen Projekte im Auge zu behalten. Wichtig erscheint gerade auf dieser Ebene ein kontinuierlicher (regelmäßiger) Austausch der systemisch angelegten Projekte, um ggf. im Projektzeitraum die gewonnenen Erfahrungen konstruktiv einzubringen und die Konzeptionen entsprechend zu optimieren.

Für das Bildungssystem stehen große Innovationen bevor. Alle Schulen in der Bundesrepublik haben den Auftrag, sich zu entwickeln und ihre Qualität zu verbessern. Die Schulentwickler haben sich schon vor langer Zeit auf den Weg gemacht, auf der Ebene der Einzelschule Entwicklungsunterstützung zu leisten. Viele Schulen haben sich bereits im großen Ausmaß verändert und ihren eigenen Weg gefunden. Es ist zu befürchten, dass das Thema Gesundheit in diesem Prozess nicht mit einbezogen ist. Daher sind dringend grundlegende systemische gesundheits- und bildungspo-

litische Strategien erforderlich. Nur so kann das Ziel der qualitativ verbesserten, aber auch gleichzeitig gesunden Lern- und Lebenswelt Schule – die gute gesunde Schule – erreicht werden.

Für die Entwicklung einer in diesem Sinne wirksamen Strategie müssen Erfahrungen gesammelt und den Entscheidungsträgern zugänglich gemacht werden. Dieser grundlegende Wandel im Rahmen der Prävention und Gesundheitsförderung in Schulen ist gerade erst eingeleitet.

OPUS NRW – Netzwerk Bildung und Gesundheit

Georg Israel

Bereits seit Januar 2000 wird mit dem Landesprogramm OPUS – „Netzwerk Bildung und Gesundheit“ in NRW die Gesundheits- und Bildungsqualität der an dem Netzwerk beteiligten Schulen gefördert. Durch die Initiative relevanter Institutionen der Sicherheits- und Gesundheitsförderung konnte in NRW auf der Basis der Ergebnisse der BLK – Modellversuche die begonnene Arbeit fortgesetzt, weiter entwickelt und programmatisch zum Teil auch neu ausgerichtet werden. Mit einer Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, dem Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe, dem Rheinischen Gemeindeunfallversicherungsverband und dem Landesverband der Betriebskrankenkassen Nordrhein-Westfalen wurde im Mai 2003 die zweite Programmphase eingeleitet, mit der zusätzlich zum Schulbereich auch die Kindertageseinrichtungen des Landes einbezogen werden. Die Landesunfallkasse von NRW ist inzwischen ein weiterer Träger des Landesprogramms.



Georg Israel
Universität Paderborn

Zielsetzung und Intention des Landesprogramms OPUS

Ziel des Landesprogramms ist die gute gesunde Schule und Kindertageseinrichtung. Mit dem Landesprogramm wird auf Daten und Fakten zur gesundheitlichen Lage von Kindern und Jugendlichen reagiert (Hurrelmann 1994). Erkenntnisse der modernen Gesundheitswissenschaften zum Zusammenhang von settingbezogener Gesundheits- und Sicherheitsförderung und personaler wie institutioneller Produktivität werden zum Ausgangspunkt für einen Paradigmenwechsel im Beitrag der Schulen und Kindertageseinrichtungen zur Gesundheit der hier lernenden und arbeitenden Menschen genommen (Bilz; Hähne; Melzer 2003, Rudow 1990, Budenberg-Fischer; Klaghofer 2000, Freitag 1998, Bada; Philippe et al. 2000, Badura 2003).

Mit dem Landesprogramm OPUS sollen Bildung und Gesundheit so aufeinander bezogen werden, dass sie sich wechselseitig nachhaltig stärken. Die PISA – Gutachten zeigen die Schwachstellen der Bildungseinrichtungen in NRW. Mangelnder Schulerfolg und soziale Benachteiligung korrelieren deutlich. Die modernen Gesundheitswissenschaften haben theoretisch wie empirisch die Zusammenhänge zwischen Lern- und Arbeitsproduktivität und gesundheitsförderlicher Lern- und

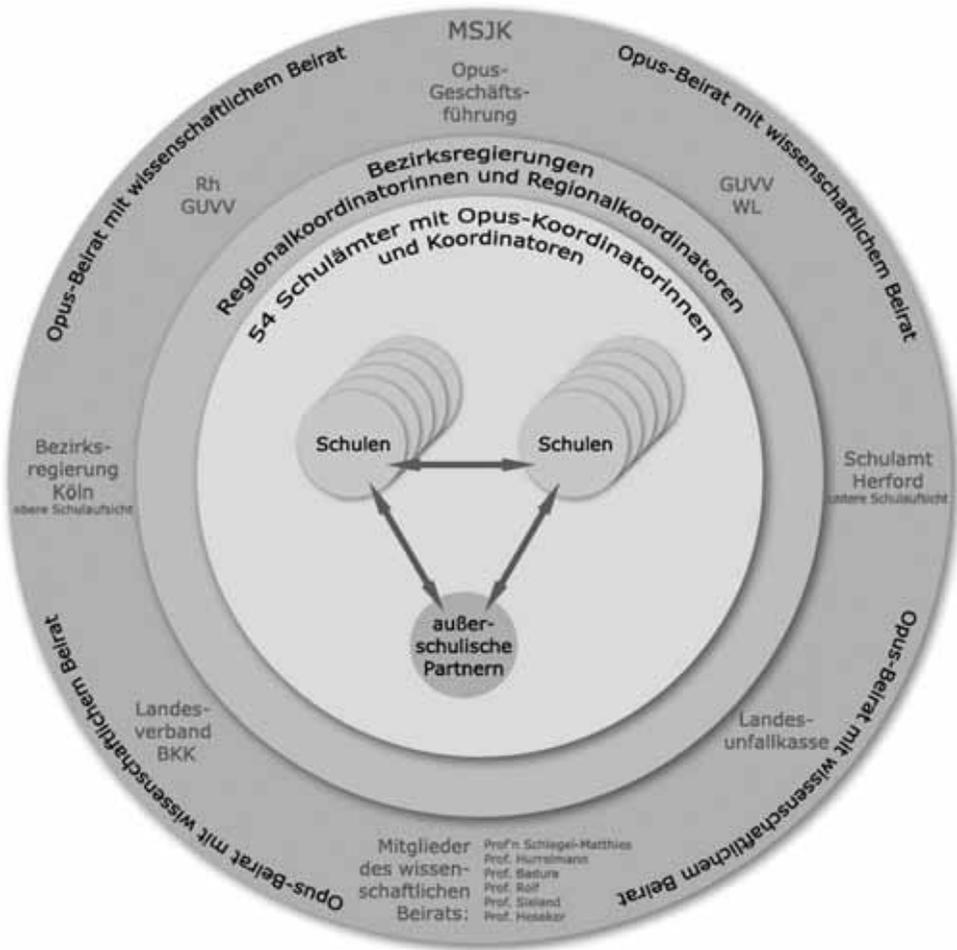
Arbeitsplatzgestaltung aufgezeigt. Gesundheit und Sicherheit werden zu einer wichtigen Voraussetzung für die Lern- und Arbeitsfähigkeit aller Menschen, indem sie die Fähigkeit zur salutogenen Situationsbewältigung (Problemlösung und Gefühlsregulierung) erhöht. Der statistisch gut belegte Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Lebensdauer belegt, dass formalisierte Bildung schon an sich außerordentlich gesundheitsförderlich wirkt (Vuille; Schenkel; Maya 2000).

Mit dem Landesprogramm soll ein Paradigmenwechsel von der traditionellen Gesundheitserziehung zur Gesundheitsförderung einschl. Sicherheitsförderung nach den Empfehlungen der Ottawa-Charta der WHO dauerhaft gesichert werden. Gesundheits- und Sicherheitsförderung werden Teil einer systematischen Qualitätsentwicklung der jeweiligen Einrichtungen (Barkholz; Paulus; Posse; Israel 1998). Es wird davon ausgegangen, dass Konzepte der Gesundheits- und Sicherheitsförderung längerfristig gesehen nur dann erfolgreich sein können, wenn diese sich der vorliegenden Erkenntnisse aus betrieblicher Gesundheitsförderung und Organisationsentwicklung bedienen. Jede einzelne Einrichtung muss als komplexe Organisation mit weit reichenden Chancen für eine gesundheitsförderliche Entwicklung der Strukturen und Prozesse verstanden werden, mit erkennbaren Konsequenzen für das Befinden, die Gesundheit und die Leistungsfähigkeit ihrer Mitglieder (Johannsen 2003). Zu dieser Grundannahme gehört auch, dass Lehrerinnen und Lehrer wie das Personal von Kindertageseinrichtungen, die sich selbst bei ihrer Arbeit wohl fühlen und gerne zur Arbeit gehen, eine notwendige Voraussetzung dafür sind, dass dies auch für Kinder und Schülerinnen und Schüler zutrifft. (Arold; Schaarschmidt 2001, Badura 2004).

Derzeit arbeiten landesweit ca. 550 Schulen und 26 Kindertageseinrichtungen in diesem Netzwerk zusammen. Der flächenhafte Einbezug der Kindertageseinrichtungen beginnt erst ab 2005. Die nebenstehende Darstellung wird sich daher nur auf die Umsetzung des Landesprogramms im Schulbereich erstrecken.

Aufbauorganisation von OPUS NRW

Im Zentrum des Netzwerkes stehen die OPUS-Schulen, die sich gegenseitig und mit Hilfe außerschulischer Partner bei der gesundheitsförderlichen Lern- und Arbeitsplatzgestaltung unterstützen. Das jeweils zuständige Schulamt (zuständig für alle Schulformen) berät auf der lokalen Ebene die Schulen auf diesem Weg, bietet Fortbildung und weitere Unterstützung an, sorgt für einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch und für die Qualifizierung der OPUS-Ansprechpartner. OPUS-Koordinatoren unterstützen die Schulämter bei dieser Aufgabenwahrnehmung. Die Bezirksregierungen koordinieren auf der regionalen Ebene die OPUS-Aktivitäten mit Hilfe von OPUS-Regionalkoordinatoren. Der OPUS-Beirat beschließt die konzeptionelle Ausrichtung des Programms und überwacht die Haushaltsführung der OPUS-Geschäftsführung. Dabei werden die Mitglieder des Beirates durch einen wissenschaftlichen Beirat unterstützt (vgl. www.opus-nrw.de).



Methoden zur Umsetzung des Landesprogramms

Mit dem Landesprogramm sollen Schulen und Kindertageseinrichtungen bei der Planung, Durchführung und nachhaltigen Absicherung von gesundheits- und sicherheitsförderlichen Aktivitäten umfassend beraten und unterstützt werden. Die Programmumsetzung erfolgt in schulamtsbezogenen Netzwerken von Schulen und Kindertageseinrichtungen, in denen

- ◆ die Gesundheitsförderung nach den Empfehlungen der WHO von 1986 (Ottawa-Charta) zur Leitidee der Arbeit gemacht wird,
- ◆ Bildung und Gesundheit aufeinander bezogen und die Entwicklung einer guten gesunden Einrichtung zum Ziel genommen wird,

- ◆ Vernetzung (auch mit externen Partnern) als geeigneter Weg für die Einrichtung angesehen wird, sich in der Entwicklung und Entfaltung der Programme und Profile gegenseitig zu unterstützen,
- ◆ die Fortbildungs-, Informations-, Beratungs- und (finanziellen) Unterstützungsangebote des Netzwerks „Bildung und Gesundheit“ genutzt werden.

In den Netzwerkknoten (Schulämtern) haben die Vertreter der unteren Schulaufsicht die Zuständigkeit für Gesundheitserziehung an allen Schulformen. Zur Unterstützung der Schulaufsicht sind (je nach Größe des Schulamtsbezirks) 1 bis 2 Koordinatorinnen/ Koordinatoren (in der Regel Lehrerinnen und Lehrer) mit dem Aufbau und der Pflege der Netzwerke beauftragt. Dieser Personenkreis erhält dafür im Schnitt eine Unterrichtsstundenentlastung von fünf Stunden. Für ihre Aufgaben werden die Koordinatorinnen/ Koordinatoren kontinuierlich qualifiziert.

Die Aufgabenbeschreibung für die Tätigkeit der OPUS-Koordinatoren soll deren Mitwirkung an der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von OPUS NRW sicherstellen. Im Einzelnen gehören dazu die folgenden Aufgaben:

- ◆ Sicherung der Qualität der Gesundheitsförderung durch Entwicklung eines eigenen Arbeitsplanes mit den Bestandteilen:
 - Beschreibung von Zielen, Strategien, Wegen und Schritten für die Arbeit im regionalen Netzwerk;
 - Abstimmung mit der zuständigen Schulaufsicht im Sinne einer Zielvereinbarung;
 - Vorlage des Jahresendberichts an die zuständige Schulaufsicht und die zuständigen Vertreter bei der Bezirksregierung.
- ◆ Mitwirkung an der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Gesundheitsförderung in Schulen durch Bedürfnisanalyse bei (potenziellen) OPUS-Schulen:
 - Beratung und Unterstützung bei Bestandserhebungen, Projektarbeiten, Reflexions- und Evaluationsarbeiten in OPUS-Schulen, ggf. mit Hilfe weiterer Experten aus dem Bereich von Gesundheitsförderung und Schulentwicklung;
 - Abstimmung mit der Schule im Sinne einer Zielvereinbarung;
 - Umsetzung der jeweils aktuellen Förderrichtlinien und Anregungen zu deren Fortentwicklung.
- ◆ Sicherung der Qualität der Gesundheits- und Sicherheitsförderung durch (Mit-) Arbeit in Arbeitsgruppen:
 - Aufbau und Leitung einer Arbeitsgruppe im Schulamt zur Steuerung des regionalen OPUS-Netzwerks u. a. mit Beteiligung von Vertreter des Schulsports, der Schulentwicklung, der Verkehrserziehung, der Gewaltprävention, der Suchtprävention und anderer Präventionsbereiche;

- Durchführung von drei bis fünf Dienstbesprechungen pro Schuljahr zum Erfahrungsaustausch mit schulischen Schlüsselpersonen (OPUS-Ansprechpartner, Schulleitungen, Schüler- und Elternvertreter);
 - Mitarbeit in den kommunalen Gesundheitskonferenzen und in weiteren gesundheitsorientierten regionalen Angeboten.
- ◆ Durchführung von Qualifizierungsangeboten für an Gesundheitsförderung interessierte Schulen:
 - für die o.g. Schlüsselpersonen aus OPUS-Schulen, ggf. zusammen mit weiteren Experten aus dem Bereich der Gesundheitsförderung;
 - Moderation von Schilf-Tagen in OPUS-Schulen, ggf. mit Moderatoren der Schulentwicklung und anderen Experten.
- ◆ Öffentlichkeitsarbeit:
 - Präsentation von OPUS NRW im Rahmen von Dienstbesprechungen, Veranstaltungen des Schulamtes;
 - Entwicklung und Herausgabe eines Faltblattes, das über das eigene regionale Netzwerk informiert;
 - Pflege der Schulamtsvisitenkarten mit Ankündigungen und Berichten über Fortbildungsveranstaltungen und gelungene Projekte der OPUS-Schulen in der eigenen Region;
 - Beratung und Unterstützung der Schulen bei der Projektdokumentation auf der Homepage von OPUS NRW
 - Entwicklung, Aktualisierung und Verbreitung eines regionalen Wegweisers „Who is who“ der Gesundheitsförderung
 - Durchführung eines öffentlichkeitswirksamen „Marktes der Möglichkeiten“ von OPUS-Schulen und ihren Netzwerkpartnern;

Seit 2003 werden die Aktivitäten der OPUS-Koordinatoren zum Ausbau und der Pflege des Netzwerkes und der Sicherung der Qualität der Gesundheitsförderung kontinuierlich durch die Universität Düsseldorf evaluiert.

Bei der gesundheitsförderlichen Lern- und Arbeitsplatzgestaltung legen die OPUS-Schulen bislang unterschiedliche Schwerpunkte in den Bereichen Organisationsentwicklung, Management, Lehr- und Lerngestaltung, Schulklima, Kooperation, Elternarbeit, Bewegung, Sport und Spiel, Ernährung, Umgang mit Stress etc.

Ungeachtet der thematischen Schwerpunkte empfiehlt das Landesprogramm den OPUS-Schulen die folgenden Arbeitsschritte, in denen die Sicherung einer transparenten Kommunikationskultur, die Partizipation und das Empowerment möglichst aller Beteiligten von gleich bleibend hoher Bedeutung sind:

- ◆ Bestandsaufnahmen und Diagnosen des aktuellen Zustandes;
- ◆ Bestimmung von Entwicklungszielen;
- ◆ Vergabe von Aufträgen an Projektgruppen zur Lösung von Aufgaben;
- ◆ Koordination unterschiedlicher (paralleler) Projekte und Prozesse;
- ◆ Implementation der gesundheitsförderlichen Aktivitäten in mehreren Handlungsfeldern der Schule mit deutlichem Bezug zum Unterricht;
- ◆ Sicherung der Qualität durch interne und/oder externe Reflexion/Evaluation;
- ◆ nachhaltige Sicherung im Schulalltag durch Einbezug ins Schulprogramm.

Die regelmäßige externe Evaluation durch die Universität Düsseldorf stellt den Entwicklungsstand der OPUS-Schulen fest und gibt den einzelnen Schulen Gelegenheit, sich im bestehenden Netzwerk zu verorten.

Schulen können OPUS-Schulen werden, wenn sie

- ◆ einen Beschluss der Schulgremien erzeugen, mit Hilfe gesundheitsorientierter Prinzipien (Salutogenese, Empowerment, Partizipation, Vernetzung, Nachhaltigkeit) die eigene Schule weiterzuentwickeln;
- ◆ die Bereitschaft erklären, die eigene Entwicklungsarbeit im Schulprogramm sichtbar zu machen;
- ◆ die Bereitschaft erklären, eigene gesundheitsfördernde Projekte und die Schulprogrammarbeit zu dokumentieren sowie ihre Erfahrungen anderen Schulen mitzuteilen;
- ◆ bereit sind zur Mitarbeit im regionalen Netzwerk Bildung und Gesundheit;
- ◆ einen schulischen Ansprechpartner (mit Mandat des Kollegiums einschließlich der Schulleitung) benennen;
- ◆ eine schulische Arbeits- oder Steuerungsgruppe (mit Mandat des Kollegiums einschließlich der Schulleitung) gründen;
- ◆ bereit sind, an einer externen und internen Evaluation teilzunehmen.

Die schulischen Ansprechpartner bilden neben der Schulleitung die Schlüsselpersonen in der OPUS-Schule. In dieser Rolle moderieren sie einerseits die schulinterne Steuerungsgruppe und bilden andererseits die (kommunikativen) Brücken zwischen der eigenen Schule, den übrigen Netzwerkschulen und außerschulischen Partnern.

Die Qualität der schulinternen Arbeits- und Steuergruppen ist vor allem abhängig von der Zusammensetzung der Gruppenmitglieder (Chance zur Partizipation aller Beteiligten) und der Klarheit des Mandats der Gruppe. Die Zusammensetzung der Mitglieder sollte nach Interesse, Kompetenz und Akzeptanz erfolgen. Bei fehlendem oder uneindeutigem Mandat agiert die Gruppe ohne offiziellen Rückhalt. Dies kann bedeuten, dass bei Meinungsverschiedenheiten die Legitimität der Steuergruppe in Frage gestellt werden wird.

Chancen des Landesprogramms

Die Chancen für eine erfolgreiche Umsetzung des Landesprogramms liegen in den Organisationsstrukturen in Verbindung mit der personellen Unterstützung der OPUS-Schulen durch Koordinatoren vor Ort. Im Einzelnen wird dadurch möglich:

- ◆ der Aufbau von Steuergruppen für das schulamtsbezogene Netzwerk und gemeinsame Verantwortungen für den Aufbau einer wirksamen Service- und Unterstützungsstruktur für OPUS-Schulen;
- ◆ eine Arbeitsstruktur mit festen Ansprechpartnern auf der lokalen Netzwerkebene mit definierten Aufgabenprofilen, auf Nachhaltigkeit zielende Netzwerkaktivitäten mit einem konstanten Teilnehmerkreis und Synergieeffekte ermöglichender Erfahrungsaustausch über Modelle guter Praxis;
- ◆ die gemeinsame Entwicklung einer regionalen Zielsetzung mit vereinbarten Schwerpunkten bei geklärten Rollen aller Akteure (win-win-Situationen). Vorstellung und Diskussion eigener Beiträge zur schulischen Gesundheitsförderung, gemeinsame schuljahrsbezogene Planungen, die Verabredung von Aktivitäten in einzelnen OPUS-Schulen und deren Auswertung im Netzwerk sowie weiterer Aktivitäten des Netzwerks;
- ◆ die systematische Kooperation mit außerschulischen kommunalen Partnern für Beziehungs-, Fach-, Sach- und Finanzressourcen in regionalen Steuerungsgruppen für das OPUS Netzwerk beim Schulamt, Koordination durch OPUS-Koordinator mit außerschulischen Schirmherren;
- ◆ die Vertretung von OPUS NRW in relevanten Gremien des Bildungs- und Gesundheitsbereichs;
- ◆ die systematische Kooperation mit Netzwerken und Partnern aus dem schulamtsbezogenen Binnensystem, z. B. Sport, Gewaltprävention.

Risiken und Strategien zur Qualitätssicherung

Risiken bei der Umsetzung des Programms lassen sich in personalen, strukturellen und konzeptionellen Bereichen erkennen.

Die am Schulamt tätigen OPUS-Koordinatoren bilden die zentralen Schlüsselrollen im gesamten OPUS NRW. Idealtypisch sind sie Anwalt und Lobbyist für das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule, Förderer und Ermutiger vor allem für schulische Ansprechpartner sowie für weitere Partner Vermittler und Vernetzer als Kommunikationsknoten und Brückenbauer zwischen Schulen und ihren Partnern. Schließlich sollen sie Schulen in inhaltlichen Fragen der Gesundheits- und Sicherheitsförderung sowie der Schulentwicklung beraten können. Für diese Tätigkeiten werden sie ausreichend von ihrem Hauptamt entlastet und qualifiziert.

Offensichtlich werden die Koordinatoren den hohen Ansprüchen nicht alle gleichermaßen gut gerecht. Die heterogenen Entwicklungsstände in den Schulamtsbezirken zeigen das deutlich. Letztlich ist die Besetzung der Koordinatorenstellen

wohl von grundlegender Bedeutung. Problematisch bleibt, dass keine aufgabenbezogene Personalauswahl erfolgte, ein vorhandener Personalstamm für Suchtprävention wurde mit den OPUS-Aufgaben betraut. Stellen neu zu besetzen, fällt wegen geringem Bewerberinteresse schwer, wohl auch deshalb, weil die Tätigkeit als OPUS-Koordinator nicht beförderungsrelevant ist. Hinzu kommt, dass die Schulen bewährtes Personal nur zögerlich bis gar nicht für die Tätigkeit eines OPUS-Koordinators entlasten.

Zur heterogenen Entwicklung tragen die Binnenstrukturen im Schulamt bei. Unterschiedlich intensive Unterstützung der Koordinatoren durch die zuständige Schulaufsicht, hilfreiche bis hindernde Verfahrensregelungen, klare bis unklare Aufgabenerwartungen, ausreichend ausgestattete Arbeitsplätze bis zum Fehlen einfachster Arbeitsmittel bleiben nicht ohne Auswirkungen auf den OPUS-Entwicklungsstand. Trotz vorhandener Zuständigkeitsverordnung bestehen weiter Kommunikations- und Akzeptanzprobleme zwischen Schulamt, Gymnasien und Berufskollegs, die den qualitätsvollen Ausbau der Gesundheitsförderung in diesen Schulformen erschweren.

Die Orientierung an dem Bedarf der Schulen, an der Bestimmung des Entwicklungstempos und an der Auswahl der Themen und Inhalte durch die Schulen selber gehört bislang zu den konzeptionellen Elementen des Landesprogramms. Die Evaluationsergebnisse zeigen aber, dass bei manchen OPUS-Schulen die gesundheitsförderlichen Aktivitäten weiterhin eher als Additum zum Kerngeschäft der Schule, dem Unterricht, verstanden werden. Der Zusammenhang von Bildung und Gesundheit wird so derzeit noch nicht überall befriedigend genug hergestellt.

Die Risiken machen weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung unumgänglich. Zu den Steuerungselementen der notwendigen Qualitätsentwicklung der OPUS-Arbeit gehört ab dem Jahr 2005 die Zertifizierung solcher OPUS-Schulen, die in ihrem Schulalltag den positiven Zusammenhang von Bildung und Gesundheit nachhaltig sichern. Die spätere Projektmittelvergabe wird mit diesen Zertifizierungen verbunden sein. In Verbindung mit Qualitätsstandards auf der Basis von operationalisierten Input-, Output- und Prozessvariablen werden den Schulen eindeutige Orientierungen für ihre diesbezügliche Schulprogrammarbeit und darauf bezogene Selbstevaluation an die Hand gegeben. Das Aufgabenprofil der Koordinatoren wird in Richtung der Qualitätssicherung geschärft. Zu entscheiden wird noch sein, inwieweit die bisherige Orientierung an dem von den Schulen formulierten Bedarf ergänzt wird durch die zentrale Vorgabe von gesundheitsförderlichen Themen, die in Form von „Handlungspaketen“ den Schulen zur Umsetzung angeboten werden.

Literatur

- Arold, H.; Schaarschmidt, U. (2001): Beanspruchungsmuster bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Symposium: Lehrerbelastung – Lehrergesundheit beim Dt. Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie.
- Badura, B. ; Hehlmann, T. (2003): Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation. Berlin: Springer-Verlag.
- Bilz, L.; Hähne, C.; Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheitssituation. In: Hurrelmann, K.; Melzer, W. ; Klocke, A.; Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): Die WHO Jugendgesundheitsstudie – Ergebnisse für Deutschland. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Buddeberg-Fischer, B.; Klaghofer R. (2000): Burnout bei Lehrkräften. Prävention, 4, 23. Jg. S. 108-111.
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Hurrelmann, K. (1994): Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Hurrelmann, K. (1994): Sozialisation und Gesundheit. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Johannsen, U. (2003): Die Gesundheitsfördernde Schule. Möglichkeiten und Grenzen von Gesundheitsförderung durch Organisations- und Schulentwicklung. Justus-Liebig-Universität Gießen: Dissertation.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Gesundheit macht Schule. OPUS NRW – Netzwerk Bildung und Gesundheit. Düsseldorf.
- Rudow, B. (1990): Empirische Untersuchungen zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4 (2). S. 75-85.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U.; Fischer, U. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 46 (4). S. 244-268.



Barbara von Werra
Bundesamt für Gesundheit
der Schweiz, Bern

Programm „bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz“

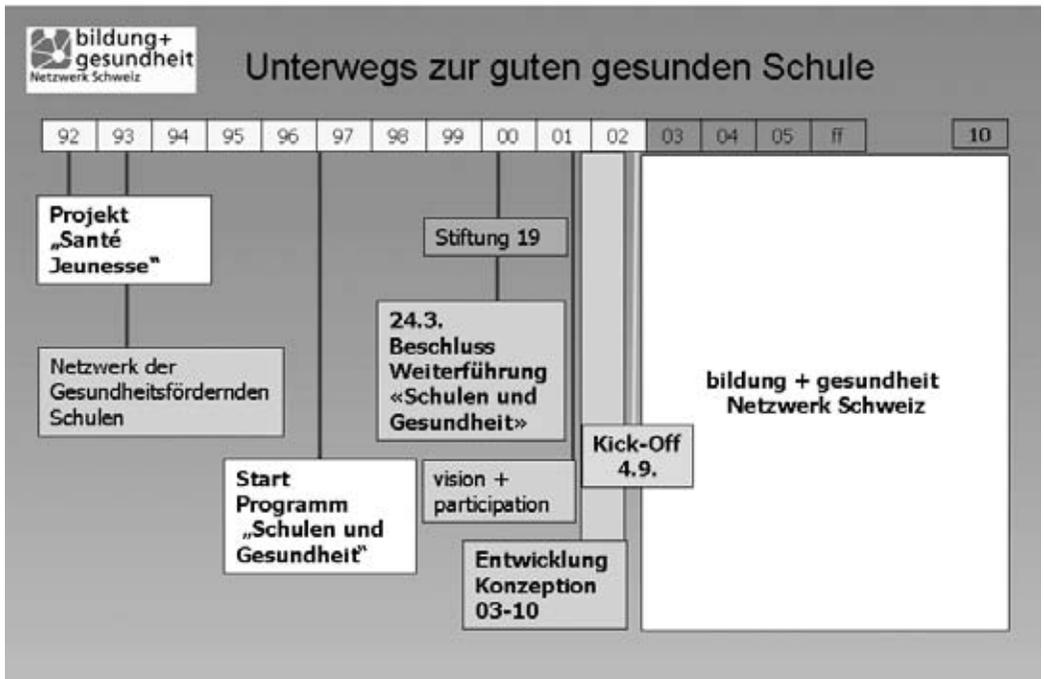
Barbara von Werra

Von der Aidsprävention zum Schweizer Netzwerk „bildung + gesundheit“

In der Schweiz wurden in den letzten Jahren zahlreiche Anstrengungen, die Gesundheitsförderung im Schulbereich zu intensivieren, unternommen und es wurde viel Geld in gesundheitsförderliche und präventive Programme für Kinder und Jugendliche investiert. Dabei arbeiteten die Verantwortlichen – Bundesamt für Gesundheit (BAG) auf Seiten der Gesundheit und die Eidgenössische Kommission der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) auf Seiten der Bildung – zunehmend enger zusammen. Dieser Zusammenarbeit lag von Anfang an die Überzeugung zu Grunde, dass Schule für die Themen Gesundheit, Gesundheitsförderung und Prävention einen sehr hohen Stellenwert hat. Die Schule erreicht die Kinder und Jugendlichen in einer entscheidenden Entwicklungsphase, in der Verhaltensweisen grundlegend ausgebildet und geprägt werden. Dies gilt auch für das Gesundheitsverhalten. Schweizerische und britische Untersuchungen zeigen, dass im Verlauf der Schullaufbahn ein Ausgleich von Gesundheitschancen stattfindet und das Gesundheitsbewusstsein wesentlich und richtungweisend beeinflusst werden kann (Vuille; Schenkel 2004).

1992 initiierte das BAG in Kooperation mit der EDK das Programm „Santé Jeunesse“, in dessen Rahmen bis 1995 vornehmlich Einzelprojekte zur Aidsprävention umgesetzt wurden. Zusätzlich ermöglichte es eine erste Analyse 1997 der laufenden Gesundheitserziehung. Als Folgeprojekt lancierten die beiden Auftraggeber EDK und BAG 1997 das Rahmenprogramm „Schulen und Gesundheit“. Mit diesem Programm gelang es zum ersten Mal, innovative und im Sinne der Verankerung wirkungsvolle Projekte der Gesundheitsförderung und Prävention in und mit Schulen basierend auf der konzeptionellen Grundlage der Ottawa-Charta umzusetzen. Das bis 2002 dauernde Programm unterstützte 32 kantonsübergreifende Projekte mit insgesamt rund 5 Mio. CHF Bundesgeldern. Es löste in den Kantonen, Institutionen und Fachstellen zusätzliche Mittel von rund 20 Mio. Franken aus.

Die Weiterführung und Weiterentwicklung des Rahmenprogramms „Schulen und Gesundheit“ führten basierend auf den Evaluationsergebnissen und einer Stakeholder-Analyse zu einer Neukonzeption der schulischen Gesundheitsarbeit in der Schweiz.



Die Strategie von „bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz“

Im Jahre 2000 beschlossen die beiden obersten Instanzen der Bildung und der Gesundheit in der Schweiz – EDK und BAG – die Fortführung der erfolgreichen Zusammenarbeit bis 2010. Kernstück dieser Kooperation soll das Programm „bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz“ sein. Bestimmend für das neue Programm ist nicht nur die beschriebene Annahme, dass die schulische Sozialisation für die Gesundheit von großer Bedeutung ist, sondern auch die, dass Gesundheitsförderung und Prävention in Schulen nur dann nachhaltig erfolgreich sein können, wenn sie das Kerngeschäft von Schule stärken und die Schulentwicklungsprozesse unterstützen. Ziel des Programms ist somit die „gute gesunde Schule“.

Unter einer guten gesunden Schule ist entsprechend der Sigriswiler Definition vom Juni 2003 ein Schule zu verstehen, „die bei der Verwirklichung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages gezielt gesundheitswissenschaftlich fundierte Interventionen entwickelt und durchführt. Ziel ist die nachhaltige wirksame Steigerung der Schul- und Bildungsqualität im Rahmen der Schulentwicklung. Dabei ist die Gesundheitsqualität von prinzipieller Bedeutung.“

Diese Zieldefinition ist im Wesentlichen identisch mit denen des Programms „OPUS“ und des Projektes „Anschub.de“. Im Unterschied zu diesen Netzwerken ist das schweizerische Netzwerk allerdings ein Netzwerk von Kompetenzpartnern und nicht von Schulen oder engagierten Institutionen.

Diese Kompetenzzentren sind die direkten Ansprechpartner für das Setting Schule. Sie müssen ein Zertifikat erwerben und werden im Auftrag der EDK und des BAG für den Schulbereich zu ihrer Thematik der national und/ oder regional kompetente Ansprechpartner. Die Kompetenzzentren bündeln und koordinieren nicht nur Projekte, Informationen und Dienstleistungen themenspezifisch, sondern bereiten sie auch zielgruppen-, setting- und schulgerecht auf. Sie sind möglichst bei nationalen und erfahrenen Partnern, wie z. B. Fachstellen, Pädagogischen Hochschulen oder Gesundheitsdiensten angesiedelt. So nutzt das Programm „bildung + gesundheit“ bewusst bereits bestehende Strukturen und baut auf Bewährtem auf. Es werden damit Synergien geschaffen und Ressourcen gespart.

Die aktuelle Situation des Netzwerks

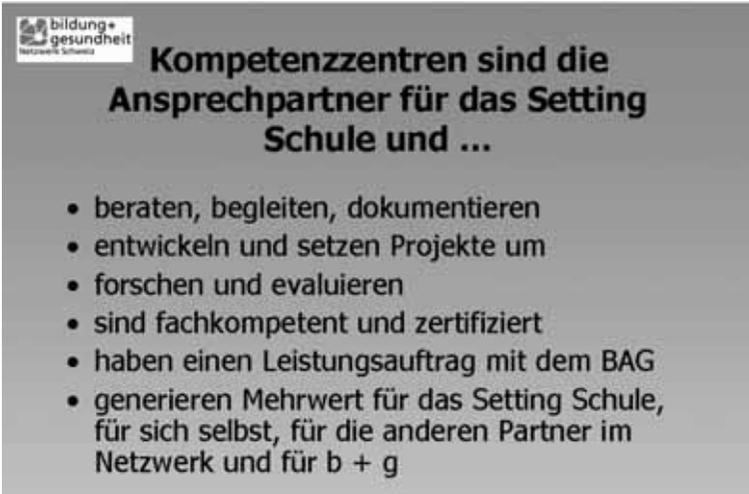
Die bisher vernetzten Kompetenzzentren sind zum Teil bereits zertifiziert oder befinden sich auf dem Weg zur Zertifizierung. Dabei werden drei Phasen unterschieden: Konzeptphase, Aufbauphase, die mit der Zertifizierung abgeschlossen wird, und Etablierungsphase. Die auf der Basis von EFQM formulierten Qualitätskriterien müssen erfüllt sein, damit ein Kompetenzzentrum in die nächste Phase aufgenommen werden kann. Die Kriterien decken die Bereiche Management, Leitbild und Profil, Mitarbeiter, Netzkompetenz und Ressourcen, Reflexion und Innovation, Schulen und andere Kunden bezogene Ergebnisse, Mitarbeiter bezogene Ergebnisse, Netzwerk bezogene Ergebnisse und Schlüsselergebnisse ab.

Die Kompetenzzentren offerieren zum jetzigen Zeitpunkt folgende thematische und weitere Ausrichtung von Dienstleistungen:

- ◆ AHS/PLANeS
Amorix: Bildung und sexuelle Gesundheit; Prävention HIV/Aids;
- ◆ Radix Gesundheitsförderung
Schweizerisches Netzwerk gesundheitsfördernder Schule; diverse auf Gesundheit bezogene Themen; unterstützt Projekte in Schulen;
- ◆ Bundesamt für Sport (BASPO)
Bewegungsförderung; Bewegung, Sport und Spiel;
- ◆ Bfu
Sicherheitsförderung an Schulen;

- ◆ FH Aargau Nordwestschweiz
Ressourcenförderung; Stressprävention und –bewältigung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern;
- ◆ SGE
Ernährung;
- ◆ PH Luzern
Schulklima; Qualifizierung von Schlüsselpersonen; Strukturbildung in Schulen;
- ◆ BEJUNE
EDUPROSE-PROMESCE: Qualifizierung von Lehrpersonen und Multiplikatoren;
- ◆ SFA/ISPA
Prävention des Missbrauchs legaler und illegaler Drogen.

Neben den Kompetenzzentren gibt es weitere Netzwerkpartner, die im Rahmen des Programms den Schulen und ihren Akteuren zu weiteren Themen, wie z. B. risikoreiches Verhalten, Gesundheit und soziales Verhalten, Elternmitarbeit, Konfliktmanagement, Gewaltprävention oder Teamentwicklung, Informationen, Qualifizierungsmaßnahmen oder Projekte anbieten und zur Verfügung stellen.



bildung+ gesundheit Netzwerk Schweiz

Kompetenzzentren sind die Ansprechpartner für das Setting Schule und ...

- beraten, begleiten, dokumentieren
- entwickeln und setzen Projekte um
- forschen und evaluieren
- sind fachkompetent und zertifiziert
- haben einen Leistungsauftrag mit dem BAG
- generieren Mehrwert für das Setting Schule, für sich selbst, für die anderen Partner im Netzwerk und für b + g

Nach fast zweijähriger konkreter Umsetzungsarbeit sind die ersten positiven Resultate sichtbar:

- ◆ Das Netzwerk ist stabil und berücksichtigt die Interessen aller Partner. Vor allem sind die nationalen und gesamtschweizerischen Partner für Bildung und Gesundheit vertraglich verpflichtet im Boot und stehen hinter dem Projekt.

- ◆ Mit dem Netzwerk steht den Schulen und den schulischen Akteuren eine Dienstleistungsstruktur zur Verfügung, die national von den Sektoren Gesundheit und Bildung anerkannt ist und genutzt werden kann.
- ◆ Den Schulen steht mit dem Netzwerk ein für viele Themen kompetenter Ansprechpartner zur Verfügung, der ihre Entwicklung zu „guten gesunden Schulen“ mit qualitativ guten Angeboten zertifizierter Partner unterstützt.

Sichtbares Zeichen dieses gemeinsamen Vorgehens und Handelns wird der „Netzbrief b+g“, der ab März 2005 regelmäßig erscheinen wird. Darin stellen die Partner ihre Produkte und Projekte vor, berichten über Erfahrungen etc. Außerdem gibt es in jeder Nummer einen Fachbeitrag sowie aktuelle Mitteilungen der Programmleitung. Ab März 2005 kann auf der Homepage www.bildungundgesundheit.ch der „Netzbrief b+g“ kostenlos abonniert werden.

Ausserdem erarbeiten diejenigen Netzwerkpartner, die in den Bereichen Forschung über eine eigene Abteilung mit Fachpersonal verfügen, ein gemeinsames Konzept, um Forschung und Entwicklung im Netzwerk zu intensivieren und zu optimieren.

Trotz dieser insgesamt erfolgreichen Arbeit in den letzten zwei Jahren sind sich die Verantwortlichen des Projektes aber auch dahingehend einig, dass der beschrittene Weg in mindest gleich bleibender Qualität fortgesetzt werden muss. Dies ist notwendig, weil die Struktur noch nicht genügend finanziell abgesichert und institutionell verankert ist, um bereits autonom funktionieren zu können.

Bewegung – ein grundlegendes Element der Erziehung und Bildung

Renate Zimmer

In einer „guten und gesunden“ Schule wird auch der Körper nicht vernachlässigt – sollte man meinen. Die schulische Realität und die aktuelle bildungspolitische Entwicklung deuten allerdings in eine andere Richtung:

Nach „Pisa“ ist der Körper erst recht zum Stiefkind bildungspolitischer Entwicklungen avanciert. Es mutet dem außenstehenden Betrachter allerdings paradox an: Einerseits ist eine immense Besorgnis um die Gesundheit von Kindern erkennbar (z. Zt sind es die übergewichtigen, die im Zentrum des Interesses stehen) mit dem Hinweis auf die fatalen Folgen des Bewegungsmangels als Merkmal heutiger Kindheit, andererseits kann aber auch die permanente Anmahnung der Bildungspolitiker, in der Schule müsse wieder mehr gelernt werden, (Fremdsprachen bereits schon im Kindergarten, standardisierte Leistungstest in der dritten Klasse...) nicht übersehen werden.

Gerät nun die Gesundheitspolitik in Konkurrenz zur Bildungspolitik?



**Prof. Dr.
Renate Zimmer**
Universität Osnabrück

Die „Bildung“ ist in Bewegung geraten

Die Debatte um Inhalte schulischer Erziehung und Bildung geht einher mit der Diskussion um die Bedeutung und den Vollzug von Bildung.

Bildung galt schon zu Zeiten Wilhelm von Humboldts als Prozess, in dessen Verlauf alle Kräfte eines Menschen angeregt werden sollen, damit sich diese in der Aneignung der Welt optimal entfalten können.

In der Tradition des Bildungsbegriffs Humboldts wird kindliche Bildung vorwiegend als „Selbstbildung“ aufgefasst, die geprägt ist durch die aktive Aneignung der Welt.

Bildung ist mehr als Wissenserwerb, sie schließt auch emotionale, soziale, ästhetische Kompetenzen ein (von Hentig 1996). Das Kind wird als „aktiv lernender“ (Fthenakis 2003:29) gesehen, allerdings ist es auf eine Umgebung angewiesen, die ihm ausreichend Anregungen und Gelegenheiten zum Lernen ermöglicht.

Wenn auch z. Zt. Rückschritte durch die Gefahr einer zunehmenden Verkopfung des Lernens, einer Verengung des Bildungsbegriffs auf kognitive Förderung und intellektuelle Leistungen zu verzeichnen sind, so ergeben sich doch aufgrund der derzeitigen Diskussion über die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität auch Chancen für eine Aufwertung elementarer Lern- und Erfahrungsbereiche wie sie Bewegung, Spiel und Sport mit sich bringen.

Bewegung – unverzichtbarer Bestandteil der Erziehung und Bildung

Bewegung, Spiel und Sport gehören zu den unverzichtbaren Bestandteilen von Erziehung und Bildung. Ihr Beitrag hinsichtlich der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule kann aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven begründet werden. Gesundheit ist dabei ein wichtiges, aber nicht das einzige Argument:

- ◆ Aus anthropologischer Sicht ist der Mensch ein auf Bewegung und Erfahrung angelegtes Wesen, das des Einsatzes aller Sinne bedarf, um sich ein Bild über die Welt und sich selbst in ihr zu machen.
- ◆ Aus entwicklungspsychologischer Sicht benötigt das Kind vielfältige Gelegenheiten zum Explorieren und Erkunden seiner dinglichen und räumlichen Umwelt über Spiel und Bewegung.
- ◆ Aus lernpsychologischer und neurophysiologischer Sicht bilden Wahrnehmung und Bewegung die Grundlage kindlichen Lernens.
- ◆ Aus gesundheitspädagogischer Sicht ist es unerlässlich, der Vielzahl der Bewegungsmangelerkrankungen, die viele Kinder bereits bei der Einschulung aufweisen, entgegenzuwirken.
- ◆ Aus sozialökologischer Sicht sind Bewegungsangebote notwendig, um die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingten Defizite der heutigen Lebenssituation auszugleichen.
- ◆ Aus der Sicht der Unfallprävention und Sicherheitserziehung ist es unabdingbar, die motorischen Fähigkeiten der Kinder zu trainieren, um Unfällen vorzubeugen.

Auf einige dieser Aspekte soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Bewegung als Wesensmerkmal des Menschen

Der Mensch ist ein auf Bewegung angelegtes Wesen. Er benötigt seinen Körper und seine Bewegung, um sich mit der Umwelt auseinander zu setzen, um sich ein Bild von ihr zu machen und auf sie einzuwirken. Der Körper ist dabei Mittler der Erfahrungen, er ist aber zugleich auch Gegenstand, über den Erfahrungen gemacht werden.

Die trifft auch noch auf Erwachsene zu, ist aber insbesondere für die kindliche Entwicklung von Bedeutung: Das Kind nimmt die Welt weniger mit dem „Kopf“, also mit seinen geistigen Fähigkeiten, über das Denken und Vorstellen auf, es nimmt sie vor allem über seine Sinne, seine Tätigkeit, mit seinem Körper wahr. Durch Bewegung tritt das Kind in einen Dialog mit seiner Umwelt ein, Bewegung verbindet seine Innenwelt mit seiner Außenwelt. Die Welt erschließt sich dem Kind über Bewegung, Schritt für Schritt ergreift es von ihr Besitz. Mit Hilfe von körperlichen Erfahrungen und Sinneserfahrungen bildet es Begriffe; im Handeln lernt es Ursachen und Wirkungszusammenhänge kennen und begreifen. So liefern die kinästhetischen Sinne, der Gleichgewichtssinn, der Tastsinn, das Sehen und das Hören dem

Kind viele Eindrücke über seine Umwelt und über sich selbst in Zusammenhang mit ihr (Grupe 1992).

Der Körper ist die Nahtstelle zwischen dem Kind und der Welt. Es wirkt auf die Welt ein und wird gleichzeitig von ihr beeinflusst. Über Bewegung machen Kinder Erfahrungen mit der materialen und sozialen Umwelt und von sich selbst im Umgang mit ihr. Sie lernen, sich einzuschätzen, und gewinnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie machen Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit und erwerben damit die Voraussetzungen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes (Zimmer 2004a).

Aus anthropologischer Sicht zählt Bewegung zu den Grundbedürfnissen von Kindern, deren Erfüllung für ihre Entwicklung unabdingbar ist und daher auch von jeder Erziehungsinstitution berücksichtigt werden muss.

Bewegung – der Motor der Entwicklung und des Lernens

Lernen geht von der sinnlichen Erfahrung aus: Die Sinne sind die Antennen, mit Hilfe derer Informationen aufgenommen und verarbeitet werden.

Die zunehmende Differenziertheit des Gehirns beruht auf den Wachstumsreizen, die von den Sinnesorganen ausgehen. In der frühen Kindheit werden durch Sinestätigkeit und körperliche Aktivität Reize geschaffen, die die Verknüpfungen der Nervenzellen – die Bildung der Synapsen – unterstützen. Die Verbindungen zwischen den Nervenzellen werden komplexer, je mehr Reize durch die Sinnesorgane zum Gehirn gelangen. Die Plastizität des Gehirns ist groß, es muss jedoch in der Kindheit durch möglichst vielseitige Sinestätigkeiten angeregt werden.

Über Bewegung erwerben sie die Voraussetzungen für die Entwicklung der Sprache, für das Lernen des Schreibens, Lesens und Rechnens. So können z. B. über den Körper und die Sinne grundlegende Raumerfahrungen gemacht werden, diese bilden die Basis für die Entwicklung des Orientierungsvermögens, für die Begriffsbildung und den Umgang mit Zahlen (vgl. Zimmer 2004b:39ff).

Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit gelten als wesentliche Grundlage für erfolgreiches Lernen. Aber: Konzentration ist nur möglich, wenn auch der Körper mitmacht. Wenn der Körper negative Signale aussendet, wenn das Kind also unruhig ist und herumzappelt, ist auch der Geist nicht zum Wachsein bereit. Dann kommt auch im Gehirn keine Lust auf, bei der Sache zu bleiben.

Eine Erklärung für die Steigerung der Aufmerksamkeit durch Bewegung kann in der Förderung der Durchblutung des Gehirns liegen. Bewegung regt allgemein den Stoffwechsel an und nimmt außerdem Einfluss auf die Aktivität der Neurotransmitter. Durch Bewegung werden hormonelle Prozesse beeinflusst, die zum Abbau von Stress und zu einer Steigerung des psychischen und geistigen Wohlbefindens führen (vgl. Hollmann; Löllgen 2002).

Die Bewegungsaktivitäten stören aufmerksames und konzentriertes Arbeiten also nicht, sie schaffen vielmehr die Bedingungen dafür, dass Aufmerksamkeit und Konzentration wiederhergestellt werden kann.

Bewegung fördert den Informationsfluss im Gehirn, die Verknüpfung von Nervenzellen wird unterstützt, das Gehirn wird besser mit Sauerstoff versorgt, Kinder können sich besser konzentrieren, außerdem macht das Lernen einfach mehr Spaß, wenn man sich aktiv und mit Energie mit einer Sache oder einem Problem beschäftigen kann.

Die Botschaft müsste heißen: Den Körper zum Verbündeten zu gewinnen, Bewegungsdrang nicht zu unterdrücken, sondern ihn konstruktiv im Sinne einer Entwicklungsförderung zu nutzen – so macht Lernen Spaß und hält Geist und Körper fit.

Bewegung – die Voraussetzung für Gesundheit und Wohlbefinden

Die körperliche Entwicklung ist insbesondere bei Heranwachsenden auch von dem Maß ihrer körperlich-motorischen Beanspruchung abhängig. Bewegungsmangel gilt als eine der folgenreichsten Zivilisationskrankheiten in allen Altersstufen, bei Kindern und Jugendlichen birgt er jedoch besondere Gefahren, da der heranwachsende Organismus besonders anfällig gegenüber Störfaktoren ist. Ein Mangel an Bewegungsmöglichkeiten in der Kindheit erhöht das Risiko vieler Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems und des aktiven und passiven Bewegungsapparates, oft zeigen sich die Folgen erst im späteren Lebensalter.

Es liegt auf der Hand, dass die Schule diese Risikofaktoren nicht noch verstärken darf, sondern zu ihrer Minderung beitragen müsste. Sitzen – die ungesundeste aller Dauerbelastungen – darf nicht weiter die vorrangige Körperhaltung in der Schule bleiben.

Der Aspekt von Gesundheit und Wohlbefinden umfasst jedoch nicht nur die Reduzierung von Risikofaktoren, die durch Bewegungsmangel bedingt sind. Es gilt auch, die positiven Wirkungen im Sinne der Bildung von Ressourcen zu nutzen, die durch Bewegung Spiel und Sport unterstützt werden können. Dazu gehören die Entwicklung von Selbstwertgefühl und der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes.

Durch Bewegung, Spiel und Sport können bei Kindern und Jugendlichen also unterschiedliche Gesundheitsressourcen unterstützt werden:

Die physischen Gesundheitsressourcen beziehen sich z. B. auf die Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislaufsystems, die Kräftigung der Muskulatur, die Stärkung des Immunsystems, die Verbesserung des Energiestoffwechsels, die Stärkung des Haltungs- und Bewegungsapparates.

Die psycho-sozialen Gesundheitsressourcen umfassen u. a. Vermittlung von Selbstvertrauen auch bei schwierigen Aufgabenstellungen, den Umgang mit Erfolg und Misserfolg, das Gefühl des Angenommenseins in der Gruppe, die soziale Unterstützung.

Sie können dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche mit Belastungen besser umgehen lernen, dass sie Widerstandsfähigkeit entwickeln und mögliche Konflikte besser bewältigen können.

Förderung grundlegender Kompetenzen durch Bewegung, Spiel und Sport

Diese Argumente allein müssten ausreichen, um die Unverzichtbarkeit ausreichender Gelegenheiten für Bewegung, Spiel und Sport in der Schule zu begründen. Und trotzdem sieht die Realität in den meisten Schulen anders aus:

„Stillsitzen ist die Voraussetzung für das Lernen, Konzentration hängt von körperlicher Unbeweglichkeit ab, der Geist kann sich erst dann voll entfalten, wenn der Körper stillgelegt ist“ – wie vielen solcher Vorurteilen begegnen Kinder, wenn sie in die Schule kommen?

Dabei können durch Bewegung, Spiel und Sport in der Schule grundlegende Kompetenzen erworben werden, die zur Bewältigung der Anforderungen in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen befähigen.

Die im Folgenden genannten Basiskompetenzen können zwar nicht nur hier, aber hier ganz besonders gut vermittelt werden:

- ◆ Regeln des sozialen Zusammenlebens anerkennen und einüben
- ◆ Verantwortung für sich und andere übernehmen
- ◆ Die Entwicklung von Selbstwertgefühl unterstützen, zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und einer realistischen Selbsteinschätzung beitragen
- ◆ Den eigenen Körper wahrnehmen und achten, zur Ausbildung von Bewegungsgewohnheiten und Einstellungen und damit auch zu einer gesunden Lebensführung anregen
- ◆ Eine Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit erreichen, die Sinne schulen und zu einer ästhetischen Bildung beitragen; auf diesem Wege neue Perspektiven der Selbst- und Weltwahrnehmung entdecken
- ◆ Strategien der Problemlösung und Konfliktbearbeitung kennen lernen und in sozialen Situationen anwenden
- ◆ Sich in Frustrationstoleranz üben, Durchhaltevermögen steigern, mit Misserfolgen umgehen lernen
- ◆ Toleranz gegenüber fremden Kulturen, anderen Wertmaßstäben und heterogener Leistungsfähigkeit entwickeln

Eine gute und gesunde Schule darf nicht auf die Chancen verzichten, die sich hinsichtlich der Bildung dieser allgemeinen, z.T. aber für das Überleben in der Gesellschaft notwendigen Kompetenzen durch die bewusste Einbeziehung von Bewegung, Spiel und Sport im Lern- und Lebensraum Schule ergeben.

Die Kultur des Körpers fördern

Die o.a. Überlegungen machen deutlich: Bewegen und Lernen müssen in der Schule nicht als Gegensatz betrachtet werden. Hier gilt es auch, die Kultur des Körpers zu fördern und so primäre, unmittelbare Lernerfahrungen zu machen, die mehr sind als „nur“ Sport: Dass nämlich Üben den Erfolg näher bringt. Dass man

selbst verantwortlich ist für das Ergebnis seines Tuns. Und dass Anstrengung die Leistung verbessert.

Die Kultur des Körpers muss nicht in Konkurrenz zur Kultur des Geistes stehen. Beides miteinander zu verknüpfen und damit Synergieeffekte zu erzielen, wäre ein Ziel anstehender Schulreformen. Bewegungsbildung ist eben auch Menschenbildung und die darf auch **durch** und **nach Pisa** nicht auf der Strecke bleiben.

Eine „gute und gesunde Schule“ muss im Unterricht und im gesamten Schulleben mehr Raum für Bewegung und für die Leiblichkeit der Kinder und Jugendlichen schaffen.

Die moderne Gesellschaft befindet sich auf dem besten Weg, durch eine zunehmende technische Mobilität in eine immer stärkere körperliche Immobilität zu geraten. Besorgniserregend ist dabei vor allem, dass Kinder und Jugendliche in diese Immobilität geradezu selbstverständlich hineinsozialisiert werden.

Muss es nicht auch Aufgabe der Schule sein, dieser Entwicklung entgegenzuwirken?

Literatur

- Beckers, E. (1997): Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In: Balz, E.; Neumann, P. (Hrsg.): *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann. S. 15-32.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach Pisa*. Freiburg: Herder.
- Grupe, O. (1992): Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen für die kindliche Entwicklung. In: Altenberger, H.; Maurer, F. (Hrsg.): *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9-38.
- Hentig, H. von (1996): *Bildung*. München: Hanser.
- Hollmann, W.; Löllgen, H. (2002): Bedeutung der körperlichen Aktivität für kardiale und zerebrale Funktionen. In: *Deutsches Ärzteblatt*, 99. S. 20, 1379-1381.
- Zimmer, R (2004a): *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2003): *Handbuch der Bewegungserziehung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2004b): *Toben macht schlau*. Freiburg: Herder.

Die körperliche Fitness von Schülerinnen und Schülern

Klaus Völker

Die Feststellung, dass ein ausreichendes Maß an Bewegung für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unabdingbar ist, wird wohl jeder bestätigen. Ebenso unstrittig ist, dass diese Aussage nicht nur für die körperliche Entwicklung gilt, sondern auch essentielle Beiträge zur geistigen, psychischen und sozialen Entwicklung durch Bewegung geleistet werden. Die Veränderungen in unserer Gesellschaft haben jedoch dazu geführt, dass Bewegung in unserem Alltag nur noch eine untergeordnete Bedeutung besitzt. Schon 1999 wies Bös in einer Veröffentlichung im GEO-Spezial anhand von Bewegungstagebüchern von Grundschulkindern nach, dass im durchstrukturierten und von Terminen bestimmten Kinderalltag nur 2-3 Stunden lang die Chance besteht, sich im Rahmen von sportlichen oder spielerischen Aktivitäten selbst bestimmt auszutoben. Ob dieses Zeitfenster jedoch in dem angesprochenen Sinne auch genutzt wird, bleibt mehr als zweifelhaft. Die Wurzeln für Inaktivität werden nach einer Untersuchung von Reilly et al. (2004) schon weitaus früher gelegt. Eine Beobachtungsstudie von 3-jährigen Kindern über einen Zeitraum von zwei Jahren erbrachte das erschreckende Ergebnis, dass das Bewegungsverhalten dieser Kinder dem von sitzend tätigen Erwachsenen gleicht und dass der durchschnittliche Zeitanteil von anstrengender körperlicher Aktivität/Tag gerade mal 20-25 Minuten betrug.

Als ein wesentlicher Grund für diese Veränderung der Lebenswelt wird die zunehmende Medialisierung unserer Gesellschaft genannt. So ist es in den letzten Jahren zu einem drastischen Anstieg des Fernsehkonsums gekommen. In Untersuchungen von Rolff und Zimmermann (1993), Schmidt (1995) und Kleine (1997) konnte gezeigt werden, dass im Zeitraum zwischen 1988 und 1995 der durchschnittliche Fernsehkonsum von 80 Minuten auf über 110 Minuten/Tag angestiegen ist. Einzelberichte sprechen von weitaus höheren Zahlen. So wird berichtet, dass an regnerischen Wochenenden pro Tag mehr als 5-7 Stunden Fernsehen geschaut wird. Der sich daraus ableitenden Aussage, dass zunehmender Fernsehkonsum auch gleichbedeutend ist mit einer Abnahme der Aktivität sowohl innerhalb als auch außerhalb des Hauses, setzt Kleine in seiner Untersuchung von 1997 einige Daten entgegen. Er konnte zeigen, dass es trotz erheblichen Fernsehkonsums nicht unbedingt zu einer Abnahme der Bewegungszeiten außerhalb des Hauses und der Gesamtaktivität kommt. Erst bei extremem Fernsehkonsum ist ein Einbruch bei den Aktivitäten zu beobachten.



Prof. Dr. Klaus Völker
Westfälische Wilhelms-
Universität Münster

Die nahe liegende Vermutung, dass ein Weniger an Bewegungszeiten auch zu einer Abnahme der Fitness führt, wurde durch eine Reihe von Untersuchungen bestätigt. So berichtet BÖS in seinem oben schon zitierten Artikel darüber, dass bei 10jährigen Grundschulern zwischen den Jahren 1977 und 1991 die Laufleistung im 6-Minuten-Lauf von 1145 auf 981 Meter zurückgegangen ist. Stadt-Kinder schafften im Mittel sogar nur 890 Meter. Auch andere Autoren glaubten nicht nur einen Rückgang der Leistungsfähigkeit sondern auch der motorischen Fähigkeiten allgemein zu beobachten. Dies gipfelte in der provokanten These, Kinder seien heute nicht mehr in der Lage, rückwärts zu gehen. Diese Diskussion löste eine Reihe von Forschungsaktivitäten aus. Es wurden Studien durchgeführt, die versuchten, den angeblichen Rückgang der motorischen Leistungsfähigkeit zu belegen. Kretschmer und Giewald legten 2000 eine Studie vor, in der die Leistungsfähigkeit (ermittelt mit dem AST) bei über 1000 Schülern zwischen 1986 und 2000 verglichen wurde. Auch Dordel stellt 2000 in einem Übersichtsaufsatz die Ergebnisse des KTK einer breit angelegten Querschnittsstudie den Daten aus der Literatur gegenüber. Kretschmer (2001) kam zu dem Ergebnis, dass die motorische Leistungsfähigkeit von Grundschulern heute im Vergleich zu denjenigen vor 15 Jahren nicht dramatisch schlechter ist. Er schloss schlechtere Leistungen im Vergleich zu Grundschulern vor sieben Jahren aus. Er stellte also insgesamt keinen Trend zu schlechteren Leistungen fest. Auch Dordel (2000) sieht keinen eindeutigen Trend, wenn sie anhand der Literaturergebnisse den Leistungsstand von Kindern der letzten 25 Jahre vergleicht. Eine generelle Minderung der motorischen Leistungsfähigkeit ist ihrer Meinung nach nicht nachgewiesen. Diese Meinung wird auch von Gaschler (1999 und 2000) geteilt, der keine eindeutig nachweisbare Zunahme motorisch auffälliger Kinder in den letzten 20 Jahren beobachtet haben will.

Trotzdem wird in diesem Zusammenhang immer wieder auf so genannte weiche Daten verwiesen, die in Diskrepanz zu den oben beschriebenen Ergebnissen stehen. Ein Grund für die erhebliche Diskrepanz mag in dem Betrachtungswinkel liegen. Dordel (2000) weist in ihrem Übersichtsaufsatz darauf hin, dass zwischen der Perspektive des Schularztes und etwa der sportmedizinischen/sportpädagogischen Perspektive häufig Welten liegen. So finden sich bei der Beurteilung von Haltungsschwächen und Haltungsschäden Prozentsätze, die für den schulärztlichen Bereich bei 8,6% liegen, beim sportpädagogischen Bereich zwischen 50 und 65%, für die Koordinationsschwäche schwanken die Angaben zwischen 3,4% und 40% und für die Ausdauerleistung von 0,1 bis 25%.

Die meisten dieser Daten basieren auf nicht repräsentativen Stichproben und sind wegen ihrer unterschiedlichen methodischen Ansätze nicht komplett vergleichbar. Deswegen ist von Metaanalysen, wie sie etwa im 1. Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht 2003 vorgelegt werden, eine etwas härtere Datenlage zu erwarten. Eine Metaanalyse aus 54 Studien mit 53 Autoren aus 20 verschiedenen Ländern ergibt beim Vergleich von 5 Tests auf aerobe Ausdauer, Schnellkraft, Kraftausdauer, Aktionsschnelligkeit und Beweglichkeit für den Zeitraum 1965-2002 folgende Ergebnisse: Der Leistungsrückgang beträgt im Durchschnitt, bezogen auf die letzten 20-30 Jahre, mindestens 10%. Der deutlichste Leistungsrückgang ist bei Ausdauer-

erläufen und bei der Beweglichkeit zu beobachten. Der Einfluss des zunehmenden Körpergewichts auf die Faktoren ist erkennbar, jedoch statistisch nicht signifikant. In ihrem Endbericht „Fitness in der Grundschule“ berichten Bös, Opper und Woll (2002) ebenfalls von Rückgängen der Leistungsfähigkeit in vielen motorischen Bereichen. Diese Daten decken sich auch mit Metaanalysen aus dem europäischen Raum. So wird von Tomkinson et al. (2003) eine Studie vorgelegt, in der 55 Studien zum 20-m-Shuttle-run-Test in 11 Ländern miteinander verglichen werden. In den meisten Untersuchungsländern ist ein Rückgang der Leistungsfähigkeit zu beobachten, der in einer Größenordnung von etwa 0,4 % / Jahr liegt.

Der Rückgang der sportmotorischen Leistungsfähigkeit führt aber auf der anderen Seite auch zu einer Zunahme von Zivilisationserkrankungen schon im Kindesalter. Im 1. Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht wird davon gesprochen, dass 10 % der Kinder eine oder mehrere chronische Krankheiten haben, dass 20 % übergewichtig sind und dass 30 % der Kinder einen übermäßigen Tabak-, Alkohol- und Medikamentenkonsum aufweisen. Auch Ketelhut (2000) bestätigt diese Besorgnis erregenden Ergebnisse. Auch sie spricht bei Grundschulern von 17 % Fettstoffwechselstörungen, von 40-60 % Haltungsschwächen und von 20-40 % Übergewicht. Auch hier sei die Kritik erlaubt, dass diese Daten zum Teil bei nicht repräsentativen Kollektiven erhoben worden sind und damit zwar eine Tendenz erkennen lassen, jedoch für einen sicheren Beweis nicht ausreichen.

Bei der Frage nach der Kompensation dieser Tendenzen setzt sich die Erkenntnis durch, dass Sport allein, etwa in Form des organisierten Sports in Vereinen oder auch als Schulsport, nicht dazu in der Lage ist, all diese Defizite zu kompensieren. Übereinstimmend wird von vielen Autoren darauf hingewiesen, dass eine Integration von Bewegung in den Alltag dringend notwendig sei. Auch einige Schulkonzepte versuchen, einen Beitrag in diese Richtung zu leisten, indem sie zusätzlich zum Sportunterricht Bewegung in den Schulalltag integrieren. Als Beispiel sei das Konzept „Bewegte Schule“ genannt. Dordel (2000) konnte schon in einer Subanalyse ihrer Daten nachweisen, dass die Kinder einer bewegungsfreudigen Schule bessere KTK-Werte aufweisen als die einer bewegungsarmen Schule.

Zur Quantifizierung der Alltagsaktivität 8-10jähriger Schüler führten wir in Zusammenarbeit mit der GUVV Westfalen-Lippe an drei Münsteraner Schulen eine Studie durch, in der wir versuchten, ausgewählte Aspekte des sensomotorischen Status mit dem Grad der Alltagsaktivität zu vergleichen. Neben der Testung der sensomotorischen Leistungsfähigkeit durch apparative wie sportmotorische Testverfahren stand vor allen Dingen die Messung der Alltagsaktivität über so genannte ADL-Monitore (Activity of Daily Living) im Vordergrund. Bei diesen ADL-Monitoren handelt es sich um eine neue Generation von Schrittzählern, die dazu geeignet ist, zuverlässig Schritte zu analysieren und Bewegungsartefakte weitgehend zu minimieren. Die Analyse der ersten Ergebnisse zeigt, dass die Schritte pro Stunde während der Schulzeit geringfügig unter denen der Freizeit liegen und dass am Wochenende weniger Aktivität zu beobachten ist, allerdings mit einer erheblich höheren Varianz.

Schaut man sich die Anteile des Aktivitätsniveaus in Minuten innerhalb einer Stunde an, so liegt in der Schulzeit wie in der Freizeit der inaktive Anteil bei ca. 22%, am Wochenende jedoch bei 27%. Geht man des Weiteren davon aus, dass intensive sportliche Betätigung erst jenseits einer Trittfrequenz von mehr als 40 Schritten / Minute beginnt, so ist der Anteil dieser hohen Intensität an den Stunden kleiner als 5%.

Die Frage, ob der Sportunterricht in der Lage ist, dieses durchschnittliche Aktivitätsniveau der normalen Schulzeit deutlich zu beeinflussen, ist eindeutig mit Ja zu beantworten. Bei der Schulzeit mit Sport sind pro Stunde knapp 700 Schritte zu verzeichnen, bei der Schulzeit ohne Sport sind es etwas mehr als 500 Schritte (Abb. 1).

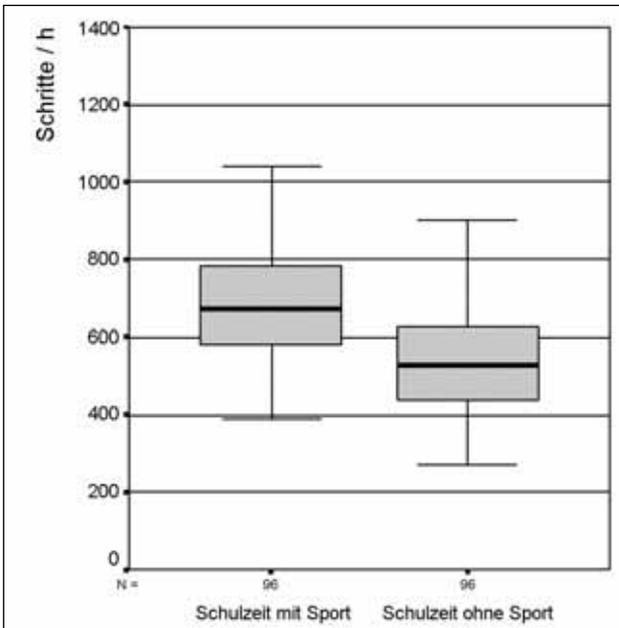
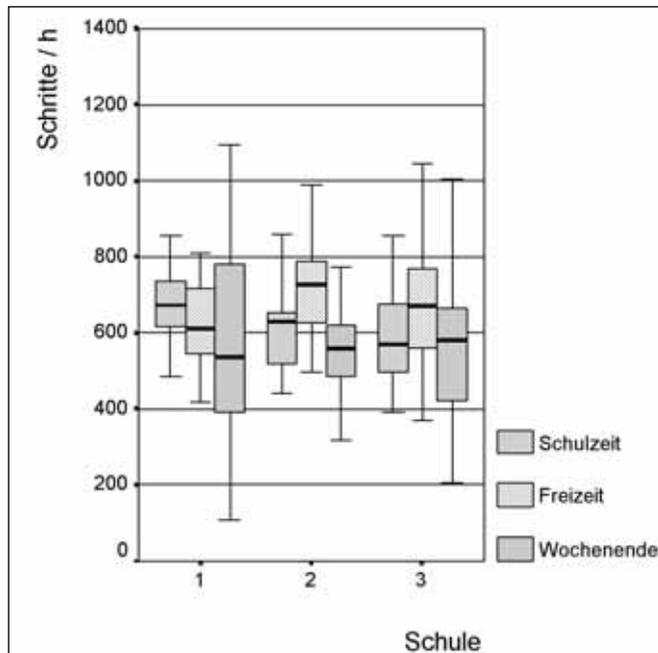


Abbildung 1:
Schritte pro Stunde,
gemessen während der
Schulzeit mit und ohne
Sportunterricht

Die Alltagsaktivitätsmessungen wurden an drei unterschiedlichen Schulen durchgeführt. Schule 1 praktizierte dabei das Konzept „Aktive Schule“. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit sich dieses Konzept auch nachweisen lässt. In der Tat liegt der Anteil der Schritte während der Schulzeit in der Schule mit dem Konzept „Bewegte Schule“ höher als der Anteil in den zwei anderen Schulen, die keine ausgeprägte Akzentuierung in Richtung Bewegung praktizieren. Die Schule mit dem aktiven Bewegungskonzept liegt in einem städtischen Gebiet, die beiden übrigen Schulen in eher ländlicher bzw. stadtnaher Region. Diese Unterschiede in der Schulumgebung finden sich bei den Aktivitäten in der Freizeit wieder. Hier schneidet die städtische Schule am schlechtesten ab, das Schrittniveau liegt sogar unter dem der Schulzeit, während bei den eher ländlichen Schulen das Aktivitätsniveau in der Freizeit deutlich höher ist und das Niveau während der Schulzeit übersteigt (Abb. 2).

Abbildung 2:
Vergleich der
Schulen: Schulzeit,
Freizeit, Wochenende
(Schule 1: Bewegte
Schule, Schulen 2
und 3: normales
Schulkonzept)



Bei der korrelativen Prüfung der Einzelfaktoren zeigte sich, dass das Aktivitätsniveau der Kinder relativ unabhängig von der Anstrengungsbereitschaft ist, die im Sportunterricht, in der Freizeit oder im Vereinssport an den Tag gelegt wird. Auch das Ausmaß der passiven Zeiten vor dem Fernsehgerät oder dem Computer oder die Leseaktivität zeigt keine aussagefähigen Korrelationen zum allgemeinen Aktivitätsverhalten im Alltag. Selbst ein hoher Trainingsumfang im Sportverein hat keinen Einfluss auf das übrige Aktivitätsniveau.

Ekelund et al. (2004) konnten Beziehungen zwischen dem Aktivitätsniveau und gesundheitsrelevanten Parametern nachweisen. So besteht eine inverse Beziehung zwischen der Hautfaltendicke in Millimetern und dem Ausmaß körperlicher Aktivität pro Tag. Bei weniger als 60 Minuten anstrengender Aktivität pro Tag ist die Hautfaltendicke nahezu doppelt so hoch wie bei denjenigen, die mehr als 120 Minuten pro Tag verstärkt aktiv sind. In dieser Untersuchung zeigen sich auch positive Korrelationen zwischen der Alltagsaktivität und dem aeroben Fitnessniveau. Es wurden Korrelationskoeffizienten zwischen 0,59 und 0,66 gefunden, je nachdem, mit welcher Methode die Aktivität erhoben wurde. Die Herzfrequenz als Parameter der internen Beanspruchung zeigte nur für die Mädchen eine positive Korrelation zu gesundheitlichen Werten wie dem Fettgehalt, ansonsten scheint die Herzfrequenz als Parameter der Alltagsbeanspruchung nicht so gut geeignet zu sein.

Es bestehen also nicht nur enge Beziehungen zwischen der körperlichen Aktivität und der Leistungsfähigkeit und gesundheitlichen Parametern, sondern es lässt sich auch die schulische Leistung positiv beeinflussen. Schlaglichtartig sei hier nur auf

Untersuchungen von Kleine aus dem Jahre 1994 hingewiesen, der eine Verbesserung der Verarbeitung des Stress dann feststellen konnte, wenn einer Mathematikstunde eine Sportstunde folgte im Vergleich zu einer Deutschstunde. Auch Shepard (1997) beschreibt eine bessere Konzentrations- und Lernfähigkeit bei Schülern, die 5 Stunden/Woche Sportunterricht hatten. Zirolì und Döring (2003) deuten an, dass in Schulen mit aktivem Sportprofil gesundheitliche Parameter wie etwa die Adipositas kein größeres Problem darstellen.

Die Untersuchungen zeigen, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen der körperlichen Leistungsfähigkeit und dem Niveau der Alltagsaktivitäten besteht, dass zur Aufklärung sämtlicher Determinanten jedoch noch ein erhöhter Forschungsbedarf besteht.

Literatur

- Bös, K. (1999): Geo-Spezial 1.
- Bös, K.; Opper, E.; Woll, A. (2002): Fitness in der Grundschule, Endbericht.
- Dordel, S. (2000): Kindheit heute: Veränderte Lebensbedingungen = reduzierte motorische Leistungsfähigkeit?, Sportunterricht, Schorndorf, 49, Heft 11. S. 341-349.
- Ekelund, U. (2004): Association between objectively assessed physical activity and indicators of body fatness in 9- to 10-y-old European children: a population-based study from 4 distinct regions in Europe (the European Youth Heart Study), *Am J Clin Nutr* 80. S. 584-590.
- Gaschler, P. (2000): Motorik von Kindern und Jugendlichen heute. Eine Generation von „Weicheiern, Schläffis und Desinteressierten?“, Teil 1 in Haltung und Bewegung, 19 (1999) 5-16, Teil 2 in Haltung und Bewegung 20. S. 1, 5-16.
- Ketelhut, K. (2000): Gesundheit und Fitness heutiger Kinder besorgniserregend?. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 51. S. 10, 350.
- Kleine, D. (1994): Sports activity as a means of reducing school stress. *Int J Sport. Psychol* 22. S. 366-380.
- Kleine, W. (1997): Entwöhnen wir unseren Kindern die Bewegung?, *Sportunterricht*, 46. S. 11, 487-493.
- Kretschmer, J.; Giewald, C. (2001): Veränderte Kindheit – veränderter Schulsport? In: *Sportunterricht* 50. S. 2, 36-42.
- Reilly, J. j.; Jackson, D. m.; Montgomery, C.; Kelly, L. A.; Slater, C.; Grant, S.; Paton, J. Y. (2004): Total energy expenditure and physical activity in young Scottish children: mixed longitudinal study. *Lancet* 363. S. 211.
- Rolff, H.-G.; Zimmermann, P. (1993): Kindheit im Wandel, Weinheim, Basel.
- Schmidt, C. (1995): Kinderstudie: Fernsehverhalten von Kindern, Köln.
- Shepard, R. J. (1997): Curricular physical activity and academic performance, *Pediatr Exerc Sci* 9. S. 113-126.
- Tomkinson et al. (2003): Secular Trends in the Performance of Children and Adolescents (1980 -2000). *Sports Med.* 22. S. 4, 285-300.
- Schmidt, W.; Hartmann-Tews, I.; Brettschneider, W.-D.(Hrsg.) (2003): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kapitel 5. Verlag Hofmann, Schorndorf. S. 85-105.
- Zirolì, S.; Döring, W. (2003): Adipositas – kein Thema an Grundschulen mit Sportprofil? Gewichtsstatus von Schülerinnen und Schülern an Grundschulen mit täglichem Sportunterricht, *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 54. S. 9, 248-253.

Sportunfälle – eine Gefahr für die Schülersundheit?

Horst Hübner

Vorbemerkung

Der Sportunterricht besitzt die Aufgabe, die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler durch Bewegung, Spiel und Sport zu fördern und die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen. Ein Blick auf das aktuelle Krankheitspanorama unserer Gesellschaft zeigt, dass die gesundheitsfördernden und sozialen Potentiale des Schulsports einen größeren Stellenwert erhalten werden.



Prof. Dr. Horst Hübner
Bergische Universität
Wuppertal

Der Schulsport besitzt jedoch neben seinen bedeutenden positiven Funktionen auch Risiken und Schädigungspotentiale. Ein verantwortungsvoll betriebener Sportunterricht, der nachhaltige Entwicklungschancen für den Einzelnen beinhaltet und einzigartige Möglichkeiten zum Erwerb lebenslang notwendiger Sicherheitskompetenzen bietet, muss mit dem schulsportlichen Unfallgeschehen zugleich die „zweite Seite der Medaille“ in den Blick nehmen. Vor den Gefahren, die bei allen (Fort-)Bewegungsaktivitäten vorhanden sind, können die Augen nicht verschlossen werden, vielmehr wird von einem gesundheits- und sicherheitsorientierten Schulsport ein professioneller Umgang mit Unsicherheit, Wagnis und Risiko gefordert.¹

Die folgenden Ausführungen bieten empirisch fundierte Einblicke in das schulsportliche Unfallgeschehen und in die Möglichkeiten einer wirkungsvollen Sicherheitsförderung. Das „Risiko im Schulsport“ wird nicht isoliert betrachtet, sondern vorab in die Risikopotentiale anderer gesellschaftlicher Bereiche eingeordnet, in denen es ebenfalls um sichere „Fortbewegung“ geht (S. 256ff). Es folgen „top results“ zu den Unfallschwerpunkten im Schulsport; diese basieren auf repräsentativen Studien in den Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen (S. 261ff). Das dritte Kapitel bilanziert zuerst die enormen Anstrengungen, die in Nordrhein-Westfalen in den vergangenen 18 Jahren für „Mehr Sicherheit im Schulsport“ unternommen wurden, ehe abschließend in einigen „ausblickenden Bemerkungen“ (S. 269ff) für eine differenzierte Betrachtung des „Risikosystems Schulsport“ plädiert wird und Perspektiven skizziert werden.

¹ Überblicke über die sportpädagogische Diskussion zum Umgang mit Bewegungsrisiken finden sich u. a. bei H. Hübner 1999; 2000, P. Neumann 1999 und M. Pfitzner 2001, S. 76-134.

Sichere Fortbewegung in der Risikogesellschaft

Der Bamberger Soziologe Ulrich Beck hat Mitte der 80er Jahre den Begriff Risikogesellschaft geprägt und den „Weg in eine andere Moderne“ analysiert. Eine seiner Thesen markiert die Verallgemeinerung der Risiken für alle Gesellschaftsschichten und für alle gesellschaftlichen Teilsysteme. Ob es nun die atomaren, chemischen und biologischen Waffenarsenale sind oder die Folgen des Ozonlochs, der Erderwärmung und des Elektromogs, die Sicherheit des wissenschaftlich-technischen Fortschritts – der uns so viele angenehme Errungenschaften brachte – ist brüchig geworden. Denn jede Errungenschaft impliziert zugleich risikobehaftete Folgen.²

Die Suche nach Sicherheit nimmt daher zu. Niemals *„in der Geschichte der Menschheit/sind/so gewaltige Anstrengungen unternommen worden, sich gegen Gefahren zu sichern, wie gegenwärtig. Für nahezu alle Bereiche des menschlichen Lebens werden Sicherheitsleistungen produziert und angeboten“* (Smirka 1988:1). Diese Entwicklungen zeigen sich auch in den Funktionssystemen Verkehr, Schule, Heim und Freizeit.

Eine aktive Teilnahme an und Mobilität in den ausdifferenzierten Funktionssystemen basiert auch auf verschiedenen Formen der „Fortbewegung“. Wenn die Menschen sich in früheren Zeiten zu anderen Orten begeben wollten, appellierten sie an spezifische Götter und Heilige und baten diese um Hilfe. Der moderne Mensch besitzt andere Formen des Umgangs mit den Risiken und Unsicherheiten der Fortbewegung.³ Das „Risiko der Fortbewegung“ wird heute – aus einer individuellen kalkulatorischen Grundhaltung heraus – durch den Besitz und die Nutzung technisch „sicherer“ Transportmittel minimiert; diese sind ausgestattet mit diversen Sicherheitssystemen, z. B. mit Airbag, ESP, Gurtstraffern etc. Hinzu kommen spezielle Versicherungen für den Schadensfall und bisweilen auch spezielle Formen eines Sicherheitstrainings.

Den Risiken der Fortbewegung kann nicht vollständig ausgewichen werden; die Mehrheit der „Teilnehmer“ schafft es, unfallfrei über den Versicherungszeitraum und durch die Expositionszeiten zu gelangen, doch ein kleinerer Teil hat es im jeweiligen Beobachtungszeitraum nicht vermocht. Am Ende des Jahres stellen die jeweiligen „Versicherungsträger“ und verantwortlichen Instanzen die (Schadens-)Bilanzen auf.⁴ Häufig finden sich bei der Ex-post-Betrachtung hohe Unfallzahlen, für deren Schadensbegleichung enorme Finanzmittel aufgebracht werden, so dass intern wie

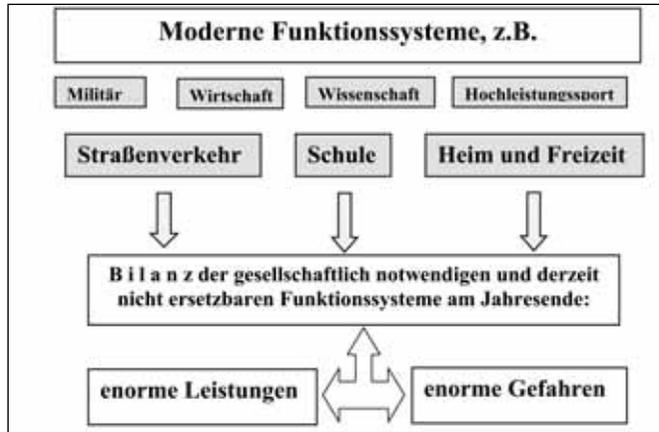
² Gelungene Überblicke über den Risikodiskurs in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen finden sich u. a. bei G. Bechmann 1993 und W. Bonss 1995; vgl. auch W. Krohn; G. Krücken 1993 und W. Krüger 1989.

³ Zum Umgang mit „Unsicherheit und Ungewissheit in der Moderne“ hat Bonss 1995 einen sehr lesenswerten Beitrag vorgelegt.

⁴ Vgl. u. a. Bundesverband der Unfallkassen (BUK), Bayerischer GUVV, Statistisches Bundesamt, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft (GDV), ARAG etc.

öffentlich über Minimierungsstrategien nachgedacht wird. Das Dilemma der öffentlichen Diskussionen besteht jedoch darin, dass die Risiken und Schäden in den Funktionssystemen (Verkehr, Schule, Freizeit) „hartnäckig existieren“ und nur mit sehr hohem Aufwand reduzierbar scheinen – eine Abschaffung der Funktionssysteme selbst oder der relevanten (nicht personalen) Gefahrenträger ist jedoch nicht möglich, da die Teilsysteme gesellschaftlich notwendige Leistungen produzieren, die trotz der Gefahren nicht bzw. noch nicht ersetzt werden können.

Abbildung 1:
Moderne Funktionssysteme – notwendig und gefährlich



Ein kurzer Blick auf die o.a. drei Systeme, in denen besondere Fort- bzw. Bewegungsrisiken bestehen, verdeutlicht das aktuell bestehende Gefährdungsausmaß. Mobilität ist riskant. Jeden Tag benutzen ca. 40 Mio. Personen in Deutschland ein Verkehrsmittel für 1-2 Stunden, mehr als 10 Tote und mehrere tausend Unfälle **pro Tag** sind im **Risikosystem Straßenverkehr** zu konstatieren.⁵ Von den 44 Mio. zugelassenen PKW werden **im Jahr** rund 1,2 Mio. Unfälle von der Polizei erfasst, darunter sind rund 300.000 Verletzte und ca. 4.000 Tote.

Für die Teilnehmer am Kongress „Gute und gesunde Schule“ lässt sich dieses Risiko – mit Blick auf die verbleibenden acht Wochen bis zum Jahresende – veranschaulichen: Statistisch gesehen wird einer der 300 Kongressteilnehmer noch bis zum Jahresende einen Unfall mit Sachschaden erleiden. In einem Jahr werden fünf der 300 Teilnehmer an einem Verkehrsunfall beteiligt gewesen sein.

⁵ Vgl. hierzu die jährliche Ausgabe „Verkehrsunfälle und Verunglückte nach Verkehrszweigen“ im Statistischen Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland (Statistisches Bundesamt) und eine unveröffentlichte Sonderauswertung „Verkehrsunfälle“ (Stand 2003).

Abbildung 2:
Risiken im
Funktionssystem
Straßen-
verkehr



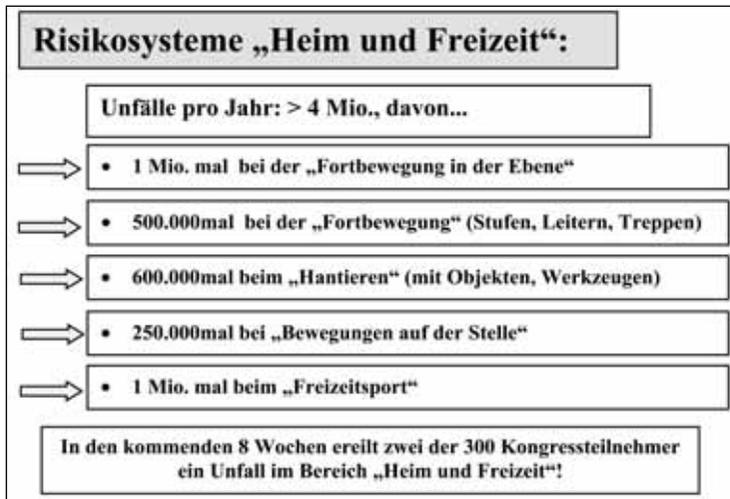
Im Allgemeinen wird heute kaum noch gegen die Behauptung protestiert, dass „Heim und Freizeit“ ebenfalls in hohem Maße mit Schadensrisiken behaftet seien. So beziffert die Bundesanstalt für Arbeitsschutz die Anzahl der alljährlichen Heim- und Freizeitunfälle Mitte der 90er Jahre mit 4,6 Millionen.⁶ Besonders die nähere Aufschlüsselung der Unfallmechanismen ist dabei von hohem Interesse.

Nahezu 40 % der Heim- und Freizeitunfälle vollziehen sich bei der Fortbewegung. Weit über eine Mio. Unfälle, das sind rund ein Viertel der Gesamtzahl, passieren bei der Fortbewegung „in der Ebene“ und rund eine halbe Mio. Unfälle auf „Stufen, Leitern und Treppen“. Bei jedem zweiten Unfall ist ein „Sturz“, der nicht sicher bewältigt werden kann, die zum Unfall führende Bewegung (Henter 1995:104ff).

Statistisch gesehen werden zwei der 300 Kongressteilnehmer in den verbleibenden acht Wochen bis zum Jahresende noch einen Unfall in Bereich von Heim und Freizeit erleiden. In einem Jahr sind es schon 20 Teilnehmer, also jeder 15. Kongressteilnehmer, der sich im Haushalt oder in seiner Freizeit, z. B. beim Sporttreiben, verletzt wird.

⁶ Vgl. die Studien von K. Zeifang/R. Pfeleiderer 1990, K. Zeifang/B. Hötzel 1993, A. Henter 1995. Den Ergebnissen lagen für Deutschland insgesamt 289.164 Kontaktinterviews in 133.822 Haushalten und 9.682 detaillierte Unfallbeschreibungen zugrunde, die in den Jahren 1988 und 1989 durchgeführt worden sind. Die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin hat NFO Infratest im Jahr 2000 und 2001 beauftragt, eine repräsentative Haushaltsbefragung zu Heim- und Freizeitunfällen vorzunehmen. In die nähere Auswertung gingen 129.917 Kontaktinterviews ein, von denen 4.566 Heim- und Freizeitunfälle validiert werden konnten. Die Hochrechnungen ergaben für Deutschland 5.36 Millionen Heim- und Freizeitunfälle (M. Kreileder / M. Holeczek 2002, 38f.). Bei gleicher Unfalldefinition der „alten“ und „neuen“ Studien (ärztliche Behandlung oder mindestens 14-tägige Beeinträchtigung, vgl. A. Henter 1995, 3) läge die Zahl in der neueren Studie lediglich bei 3,24 Mio. Im Folgenden werden die von A. Henter 1995 publizierten Werte berücksichtigt.

Abbildung 3:
Risiken in
den Berei-
chen „Heim
und Freizeit“



Lautstarken Protest erhält zumeist die Behauptung: „Auch die Schule ist ein Risikosystem“. Dieses soll im Folgenden näher belegt werden:

Zur Zeit organisiert das deutsche Schulwesen rund 17,4 Mio. Schülerinnen und Schüler; sie sind, seitdem vor rund 30 Jahren die gesetzliche Schülerunfallversicherung in Kraft trat, mit dem ersten Schultag pflichtversichert. Von den Trägern der öffentlichen Unfallversicherungen, den Gemeindeunfallversicherungsverbänden und Unfallkassen, werden jährlich die gemeldeten Unfälle dargelegt.⁷

In den letzten fünf Jahren registrierten die Unfallversicherungsverbände pro Jahr im Schnitt jeweils 1,6 Mio. Unfälle. Davon passierten auf dem Schulweg rund 140.000 Unfälle mit 106 Toten, wobei diese Unfälle eher dem Verkehrssystem und nicht im engeren Sinne der Schule zugerechnet werden müssen. Das Unfallgeschehen im engeren Sinne, d.h. innerhalb des Schulwesens, verdeutlichen die folgenden Befunde.

Abbildung 4:
Risiken in Teil-
bereichen des
Schulwesens



⁷ Vgl. u. a. für die Bundesrepublik das jeweils im Spätherbst des Folgejahres erscheinende Statistik-Info des BUK 2004 und die Geschäftsberichte der Landesunfallkassen bzw. Gemeindeunfallversicherungsverbände.

Im Bereich der Schule ereignen sich pro Jahr zwischen 1,4 und 1,5 Mio. Unfälle, darunter sind – glücklicherweise – weniger als 20 Todesfälle. Fast die Hälfte der Unfälle, rund 670.000, entfallen auf den Schulsport. Es folgt das Pausengeschehen, dann der übrige Unterricht im Klassenraum. Bei einer Betrachtung der rund 200 Schultage im Jahr werden somit 7.000 Unfälle pro Tag innerhalb der Schulgebäude registriert.

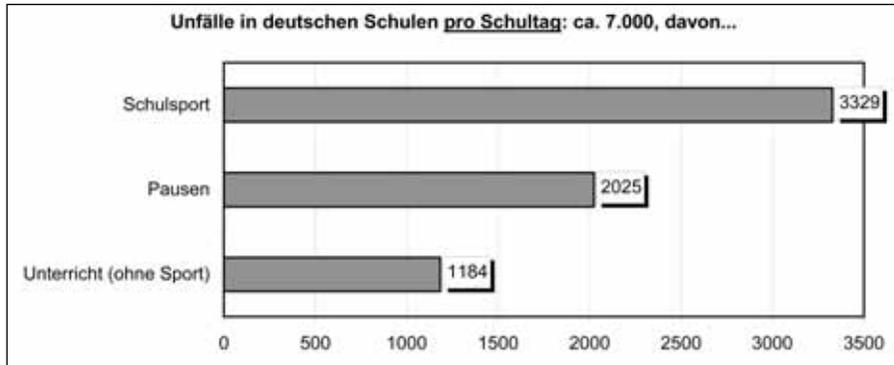


Abbildung 5: Unfälle in deutschen Schulen pro Schultag

Auch in der Schule sind die Unfallzahlen dort, wo die Schüler „im Sitzen“ unterrichtet werden, vergleichsweise gering: Von 1.000 Schülern haben am Jahresende 14 einen Unfall „im Klassenraum“ gemeldet. Pro Schultag sind im Sitzunterricht des deutschen Schulwesens rund 1.200 Unfälle zu registrieren. In den aktivitätsreicheren Pausen ist die Unfallquote nahezu doppelt so hoch (im Jahr: 25 pro 1.000 Schüler), täglich werden deutschlandweit rund 2.000 Pausenunfälle erfasst. In den 2-3 Stunden Schulsport ereignen sich pro Woche genauso viele Unfälle wie im restlichen Unterricht und in den Pausen zusammen. Der Schulsport produziert an jedem Schultag rund 3.300 Unfälle (39 pro 1.000 Schüler).

Die Schule kann – wie die folgende Abbildung zeigt – mit den anderen Risikosystemen Verkehr, Heim und Freizeit „mithalten“.

So zeigt ein Vergleich der 1.000-Mann-Quoten, dass im Bereich von „Heim und Freizeit“ rund 58 von 1.000 Versicherten bzw. Akteuren, also jeder Siebzehnte pro Jahr und im „Straßenverkehr“ jeder 22. von einem Unfall betroffen ist. Im Bereich der Schule vermelden 84 von 1.000 Schülerinnen und Schülern, also rund jeder Zwölfte pro Jahr, einen Unfall.

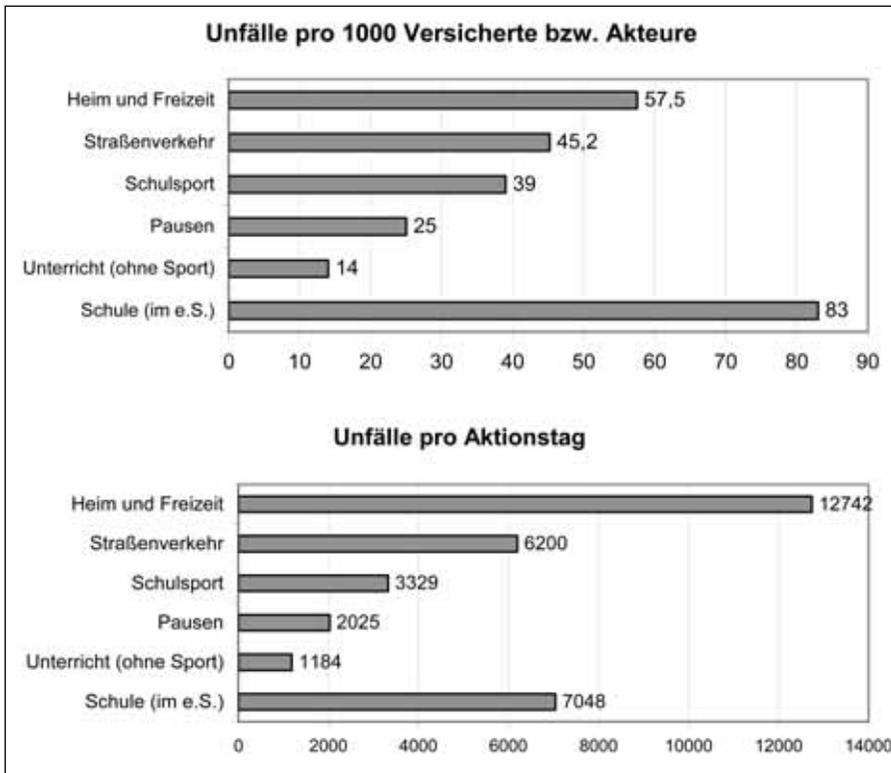


Abbildung 6: Risiken in den Funktionssystemen Schule, Verkehr, Haus und Freizeit im Vergleich

Bei einer Betrachtung der täglich zu registrierenden absoluten Unfallzahlen liegt der Bereich „Haus und Freizeit“ mit nahezu 13.000 Unfällen deutlich vorn. Es folgt der Schulbereich mit gut 7.000 vor dem Straßenverkehr mit rund 6.200 im Jahr 2003 täglich von der Polizei erfassten Unfällen.

Wissenswertes zum schulsportlichen Unfallgeschehen

Die Wuppertaler Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“⁸ hat in den vergangenen zehn Jahren – insbesondere mit den beiden Länderstudien im Freistaat Bayern (vgl. Hübner; Pfitzner 2003 und 2004a) und in Nordrhein-Westfalen (vgl. Hübner; Pfitzner 2001a und 2001b) – vielfältige Erkenntnisse zu den mate-

⁸ Nähere Hinweise finden sich auf der Homepage der Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“ <http://www2.uni-wuppertal.de/FB3/sport/sportsoziologie/forschungsmis.htm>. Vgl. auch M. Pfitzner 2003.

riellen, personellen und organisatorischen Bedingungen des schulsportlichen Unfallgeschehens gewinnen können. Mit schuljahresübergreifenden Befragungen von über 3.500 Unfallschülern und den jeweils unterrichtenden Lehrkräften liegen nun empirisch fundierte Einsichten vor, die zunehmend in den Strategien zur Sicherheitsförderung Eingang finden. Einige relevante Ergebnisse zuerst im Überblick, ehe kurze Ausführungen erfolgen:

„Top results“ des Unfallgeschehens im Schulsport
<ul style="list-style-type: none"> • Unfallrisiken an den Schulen der Sekundarstufe I deutlich erhöht!
<ul style="list-style-type: none"> • Herausragendes Unfallrisiko in den Jahrgängen 7-9! (auf 28% der Schüler entfallen ca. 43 % Unfälle)
<ul style="list-style-type: none"> • Drei Sportspiele (Fußball, Basketball, Handball) sind sehr riskant! (Unfallanteil der 3 Spiele ist doppelt so hoch wie ihr Unterrichtsanteil)
<ul style="list-style-type: none"> • Sportspielkompetenzen der Schüler werden überschätzt; es wird zu schnell zu komplex gespielt!
<ul style="list-style-type: none"> • Die Unfallbewegung ist den Schülern gut bekannt und wird als nicht schwierig wahrgenommen!
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler kennen Bewegungsrisiken kaum, überschätzen ihre motorischen Kompetenzen und werden zu gut bewertet (Note 1+2: > 60 %)
<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheitskompetenzen der Sportlehrer auf den Prüfstand stellen! Lehrerbildung in Fragen der Sicherheitsförderung überdenken!

Abbildung 7: Relevante Ergebnisse aus landesweiten Studien zum schulsportlichen Unfallgeschehen

Die Untersuchung der Unfallrisiken in den jeweiligen Klassen und Jahrgangsstufen zeigt, dass die Klassen 7-9 (NRW) bzw. 6-9 (Bayern) herausragende Risikofaktoren besitzen. In den Klassen 7-9 ist das Risiko, einen Schulsportunfall zu erleiden, am größten. Auf diese drei Jahrgangsstufen, in denen sich ca. 28 % der Schüler befinden, entfallen 43 % aller gemeldeten Schulsportunfälle.

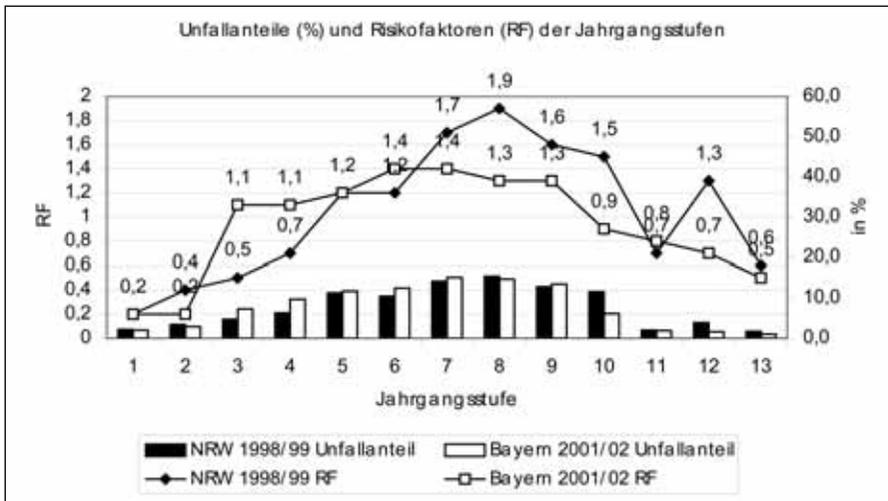


Abbildung 8: Unfallanteile und Risikofaktoren in den Klassen und Jahrgangsstufen

In der Hitliste der riskantesten Sportarten führen – nach der Sammelkategorie „Ballspiele“ – Fußball, Basketball und Handball die Liste der riskanten Schulsportarten in beiden Bundesländern mit klarem Abstand an. Diese drei Sportspiele besitzen einen Unterrichtsanteil (Bayern: 19,4%; NRW: 26,5%), der deutlich unter dem Unfallanteil liegt (Bayern: 38,3%; NRW: 44,1%). Unterdurchschnittliche Risikofaktoren besitzen das Volleyballspiel, das Konditionstraining, das Turnen, die Leichtathletik und das Schwimmen.

Jeder Sportart besitzt ihr eigenes Unfallprofil. Die Sozial- und Aktionsformen, aber auch die Unfallschwerpunkte und Verletzungsprofile zeigen markante Unterschiede. So differieren nicht nur die Unfallprofile zwischen den Individual- und den Ballsportarten deutlich, auch innerhalb der Ballspiele sind sehr bemerkenswerte Unterschiede im Unfallgeschehen feststellbar, was u. a. zu sportartspezifisch profilierten Präventionsstrategien führte (vgl. u. a. Hübner; Pfitzner 2002 und 2004b sowie Pfitzner 2001:215ff und 244ff).

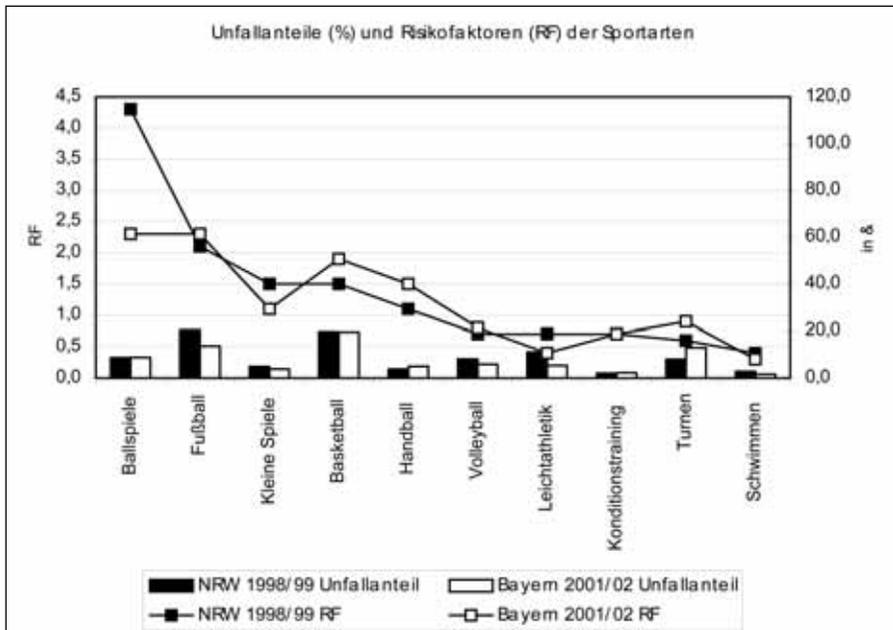


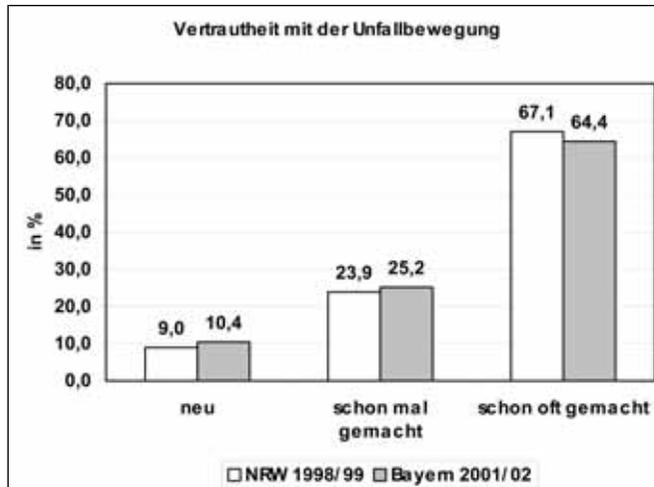
Abbildung 9: Unfallanteile und Risikofaktoren in den Schulsportarten

Das Risiko, an einer Hauptschule einen Unfall im Schulsport zu erleiden, ist im Vergleich zu allen anderen Schulformen deutlich erhöht. Dagegen ist das Unfallrisiko im Sportunterricht der Grundschulen vergleichsweise gering.

Die meisten Unfallschüler besaßen in ihrem letzten Zeugnis die Sportnote „gut“ (Bayern: 47,4% / NRW: 45,4%) oder „sehr gut“ (29,3% / 16,6%). Ausreichende oder mangelhafte Sportnoten finden sich überaus selten (2,5% / 5,6%). Differenzierter werden von den zum Unfallzeitpunkt unterrichtenden Lehrkräften der „motorische Status“ und psychische Dispositionen analysiert, ohne dass daraus vereinfachte Rückschlüsse auf Unfallfaktoren gezogen werden könnten. Auch nach ihrem Schulsportunfall treiben über 90% der Schüler „gerne“ bzw. „sehr gerne“ Sport.

Die differenzierte Untersuchung der Unfallsituation ergab, dass die zum Unfallzeitpunkt unter variablen Bedingungen ausgeübte Bewegung nicht „neu“ war (Bayern: 10,4% / NRW: 9%), sondern überwiegend „schon oft gemacht“ (64,4% / 67,1%) worden ist. Nur 6%-7% der Schüler empfanden die zum Unfall führende Bewegung als „schwierig“ oder „sehr schwierig“, dagegen fast 2/3 als „leicht“ oder „sehr leicht“. Diese Befunde markieren nachhaltig frühere Befunde, dass nicht die spektakulären und schwierigen Bewegungsaufgaben so riskant sind, sondern „Gefährlich ist das vermeintlich Leichte“ (vgl. Hübner; Pfitzner 2000).

Abbildung 10:
Vertrautheit des Un-
fallsschülers mit der
Unfallbewegung



Bei den Sport unterrichtenden Lehrkräften scheint eine differenzierte Sichtweise zu den Ursachen des Unfallgeschehens zu fehlen, denn die von ihnen mit verantworteten methodischen und organisatorischen Faktoren besitzen aus ihrer Sicht so gut wie keinen Stellenwert am Unfallgeschehen (1%). Dagegen führte eine Fehlhandlung des Schülers (Bayern: 72,9%/NRW: 68,6%) oder eines Mitschülers (15,2%/16,5%) zum Unfall, wobei insbesondere die Unkonzentriertheit des Schülers bzw. mangelnde Aufmerksamkeit beim Mitschüler – aus Sicht der Lehrkräfte – eine herausragende Rolle spielen.

Als ein **Zwischenfazit** aus den aktuellen empirischen Studien zum schulsportlichen Unfallgeschehen kann resümiert werden, dass zum einen die Sekundarstufe I besondere Aufmerksamkeit bei den Bestrebungen zur Verringerung der Unfallzahlen und zur Erhöhung der Sicherheit im Schulsport bedarf.

Zum anderen gilt es, die sicherheitstechnischen Bemühungen auch in Zeiten knapper Ressourcen der öffentlichen Hand auf ihrem derzeitigen Niveau zu sichern. Da das Gros der Unfälle allerdings auf das Verhalten der Beteiligten rückführbar ist, stellen sie eine Grundvoraussetzung dar, auf der weitergehende Bemühungen ansetzen müssen.

Schließlich zeigen differenzierte Analysen der Unfallsituationen, dass die (komplexen) Spielsituationen besonders unfallträchtig sind. Diese Befunde rufen die Fragen hervor, ob schulischer Sport**spiel**unterricht angemessene Anforderungen an die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stellt, insbesondere wenn die körperlichen Veränderungsprozesse der Schüler der Sekundarstufe I mit ihren deutlichen Auswirkungen auf die Motorik berücksichtigt werden. Da nachweislich Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsfehler zur Unfallentstehung beitragen, gilt es, tradierte, stark fertigungsorientierte Vermittlungswege der Sportspiele zu hinterfragen und die Unversehrtheit der spielenden Schülerinnen und Schüler als konstitutiv in unterrichtsplanerischen Prozessen zu verankern.

Beiträge zu „Mehr Sicherheit im Schulsport“ in NRW

In Nordrhein-Westfalen existiert seit nunmehr 17 Jahren eine im bundesweiten Vergleich einzigartige landesweite Schwerpunkttinitiative, die sich das Ziel gesetzt hat, „Mehr Sicherheit im Schulsport“ zu erreichen. Die Initiative wird seit 1987 von den Instanzen der staatlichen Schulaufsicht und den Trägern der gesetzlichen Unfallversicherung federführend getragen. Die durchaus erfolgreiche Bilanz der Initiative lässt sich anhand einiger Indikatoren feststellen.



Erfolge im Kontext der landesweiten Initiative:	
Umfangreiche Entwicklung von Fortbildungsmaterialien	✓
Umfangreiche Fortbildung für Lehrer & Schulverwaltung	✓
Kenntnisstand durch Forschungsaufträge erhöht	✓
Durchdachte Konzeptionen zur Sicherheitsförderung	✓
Zahl der Schulsportunfälle konnte reduziert werden	✓

Abbildung 11: Indikatoren für den Erfolg der Initiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“

So konnten im Anschluss an eine „Grundhandreichung“ vier weitere Ergänzungshandreichungen zum Sportbereich Spiele, zum Schwimmen, zum Turnen und zu Maßnahmen bei Unfällen im Schulsport entwickelt und in hoher Auflage flächendeckend an die Sport unterrichtenden Lehrkräfte verteilt werden.¹³ Hinzu kamen spezielle Schriftenreihen, wie die vom GUVV Westfalen-Lippe herausgegebene Reihe „Gesundheitsschutz in Schule und Beruf“ und die von den Unfallversicherungsträgern NRW gemeinsam herausgegebene Schriftenreihe „Prävention in NRW“.

Die Zahl der Lehrerfortbildungsmaßnahmen hat sich mit dem Beginn der landesweiten Initiative nachhaltig erhöht. Vor allem der GUVV Westfalen-Lippe hat sich zwischenzeitig zur größten Fortbildungsinstanz für Lehrkräfte entwickelt. Insbesondere im Verlauf der 90er Jahre sind im Verlauf spezieller Lehrgänge pro Jahr rund 2.000 Lehrkräfte für Fragen der Sicherheitsförderung sensibilisiert worden.¹⁴

¹³ Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) 1987, 1989, 1993, 1995, 1996.

¹⁴ Vgl. u. a. die Zahlen bei H. Hundeloh für den Zeitraum 1985 – 1996 (Hundeloh 1997:44 ff). Im Jahr 2000 wurden rund 1.500 Lehrkräfte vom GUVV WL fortgebildet.

Neben einer Zwischenbilanz nach zehn Jahren, die in Form eines landesweiten Kongresses durchgeführt wurde,¹⁵ sind vor allem zahlreiche Forschungsaufträge zum schulsportlichen Unfallgeschehen und speziellen Aspekten der Sicherheitsförderung nennenswert, mit deren Hilfe das vorhandene Wissen überprüft und vielfältige neue Erkenntnisse erzielt werden konnten (vgl. u. a. Hübner; Pfitzner 2001a und 2001b; Pfitzner 2001; Mirbach 1995).

Zwischenzeitig kann ebenfalls auf eine deutliche Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte zur Förderung der Sicherheit im Schulsport verwiesen werden.

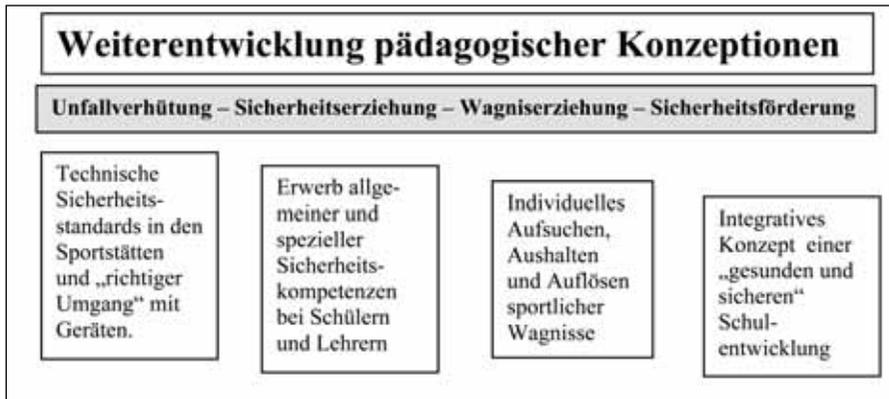


Abbildung 12: Pädagogische Konzepte zur Sicherheitsförderung im Schulsport

Neben dem traditionellen Konzept der Unfallverhütung (vgl. u. a. Hundeloh; Kaup 1997) finden sich weitergehend ausgearbeitete Konzeptionen der Sicherheitserziehung (vgl. Hübner 1999 und 2000) und eines pädagogisch verantwortbaren Umgangs mit Wagnissen (vgl. Neumann 1998, 1999 und 2003) sowie ein integratives Konzept der Sicherheitsförderung (vgl. Hundeloh 2000 und 2002 sowie Hess; Hundeloh 2001). Bemerkenswert ist ebenfalls die Tatsache, dass eine der sechs „pädagogischen Perspektiven“, auf denen der Lehrplan Sport im größten Bundesland basiert, explizit den verantwortlichen Umgang mit „Wagnissen“ thematisiert (vgl. MSWWF 1999a und 1999b).

Bei allen Unschärfen, die sich bei einer genauen Betrachtung der jährlich publizierten Schülerunfallstatistiken zeigen, weisen mehrere Indikatoren auf einen leichten Rückgang der Schulsportunfälle in Nordrhein-Westfalen hin.

¹⁵ Die Ergebnisse sind im Detail bei H. Hübner; H. Hundeloh 1997a, 1997b nachzulesen.

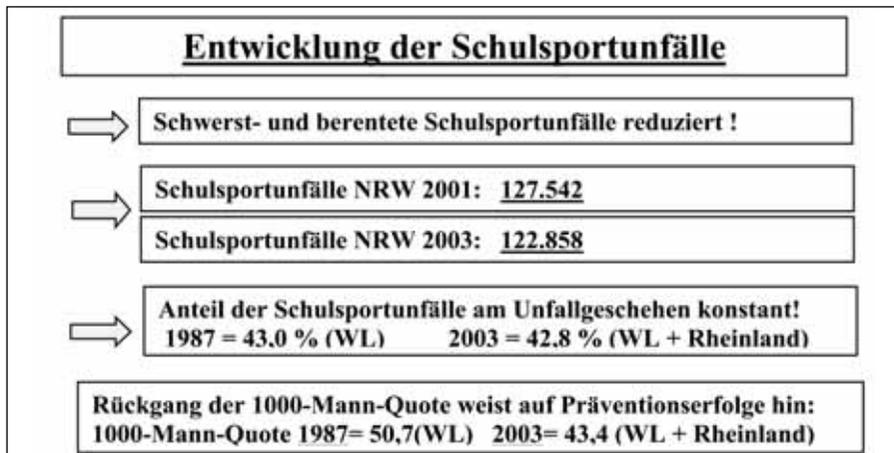


Abbildung 13: Entwicklung des schulsportlichen Unfallgeschehens in NRW

So hat sich neben dem langfristigen Trend eines Rückgangs bei den Schwerstunfällen auch die Zahl der bei den GUVVs in NRW gemeldeten Schulsportunfälle im Zeitraum 2001-2003 um fast 5.000 Unfälle verringert.¹⁶ Der nachhaltige Rückgang der 1.000-Mann-Quote im Bereich des GUVV Westfalen-Lippe zeigt einen von den aktuellen Schülerzahlen bereinigten langfristigen Trend zur Reduktion der Unfallzahlen.

Neben den nennenswerten Erfolgen der landesweiten Initiative bleiben eine Vielzahl von Fragen, von denen die künftige Effizienz einer schulischen Strategie zur Sicherheitsförderung abhängt. Einige von ihnen lauten:

- ◆ Wann werden die vielfältigen neuen Erkenntnisse zum Unfallgeschehen und die verschiedenen Ansätze zur Sicherheitsförderung in neuen bzw. überarbeiteten Handreichungen ausformuliert und in der Aus- und Fortbildung der Sportlehrkräfte konsequent eingesetzt?
- ◆ Entspricht die bisherige Strategie der landesweiten Initiative den gegenwärtigen Trends der Schulentwicklung?
- ◆ Kooperieren die Instanzen von Lehreraus- und Lehrerfortbildung, von Schule, Schulaufsicht und den Trägern der gesetzlichen Unfallverhütung optimal miteinander?
- ◆ Können die Beauftragten für den Schulsport ihre Aufgaben als „field-agents“ in allen Fragen der schulischen Sicherheitsförderung optimal wahrnehmen?
- ◆ Ist es gelungen, die Sportfachschaften an den Schulen zu den wesentlichen Trägern der schulischen Sicherheitsförderung zu machen?

Das abschließende Kapitel wird sich um einige Antworten bemühen.

¹⁶ Weiterreichende Vergleiche sind für Nordrhein-Westfalen nicht möglich, da der Rheinische GUVV erst ab dem Jahre 2001 über eine genauere Statistik der Schulsportunfälle verfügt.

Ausblickende Bemerkungen

Vorab ist festzuhalten, dass ein rationaler Umgang mit dem „Risiko im Schulsport“ unabdingbar ist, denn auch künftig werden wir Bewegungsrisiken gegenüberstehen, und – trotz der bisherigen Erfolge – müssen wir mit einem vergleichsweise hohen Niveau an schulischen Unfallzahlen „leben“.

Abbildung 14:
Schul- und Schulsportunfälle – weiterhin eine Gefahr für die Schülersgesundheit



In Nordrhein-Westfalen startete im Anschluss an das Erscheinen der „Rahmenvorgaben“ und „Lehrpläne für den Sport“ (ab 1999/2000) einerseits und den Arbeiten am Runderlass „Sicherheitsförderung im Schulsport“ (2001/2002) andererseits eine neue Phase. Sie ist bestimmt durch

- ◆ die Integration der vielfältigen Bemühungen zu „Mehr Sicherheit im Schulsport“ in ein stringentes Konzept der „Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport“ bzw. „in der Schule“. Die gegenwärtigen Arbeiten an einem zeitgemäßen neuen „Handlungsprogramm“ sind dabei bemüht, sowohl die praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnisse zu berücksichtigen als auch den Beitrag der Sicherheitsförderung zur Bildungsqualität in einer guten und gesunden Schule stärker zu profilieren.
- ◆ die Suche nach einem effektiveren Einsatz der personellen, finanziellen und materiell-organisatorischen Ressourcen im Kooperationsbereich von Schule, Schulaufsicht und Trägern der gesetzlichen Unfallversicherungen.

Auf dem Weg zu einem neuen Handlungsprogramm sind erste Etappen schon zurückgelegt worden, z. B. mit der Arbeitstagung „Sicherheitsförderung im Schulsport“ (11/2002), mit dem neuen „Moderatorenmanual“ (1/2003) und letztlich mit dem Kongress „Gute und gesunde Schule“ (11/2004).

Der Schulsport wird auch künftig mit den beiden „Seiten der Medaille“, mit den Chancen und den Gefahren der Sport- und Bewegungserziehung, umgehen müssen. Dabei benötigt er, angesichts der bestehenden Risiken, eine überzeugende und nachvollziehbare Argumentation auf kritische Fragen nach seinen Leistungen im Rahmen des Bildungsauftrags und hinsichtlich seiner Bedeutung für die Schulent-

wicklung. Eine stimmige Argumentation sollte dabei zuallererst die „Chancen und Gefahren“ auf den jeweiligen Betrachtungsebenen nicht vermischen.

Das statistisch gesehen vergleichsweise geringe Unfallrisiko aus Sicht des Einzelschülers – in 25 Schuljahren mit jeweils 100 Sportstunden unterliegt er einem Schulsportunfall – ist grundsätzlich anders zu bewerten und zu diskutieren als das Problem, dass im staatlichen Schulwesen täglich 7.000 Schulunfälle zu registrieren sind, von denen rund 3.300 auf den Schulsport entfallen. Wiederum andere Betrachtungspunkte und Maßstäbe stellen sich dem Sport unterrichtenden Kollegium einer Schule, z. B. mit 500-700 Schülern, die bei der Auswertung der gesammelten Unfallbögen zur Kenntnis nehmen müssen, dass in den vergangenen Jahren jeweils 20 bis 30 Schüler im Sportunterricht einen Unfall erlitten haben. Und das Gesamtkollegium dieser Schule wird sich fragen, ob angesichts der rund 50 Unfälle pro Schuljahr Fragen der schulinternen Sicherheit und des Sicherheitsklimas an der Schule einen größeren Stellenwert in der Schul(programm)entwicklung erhalten sollten.

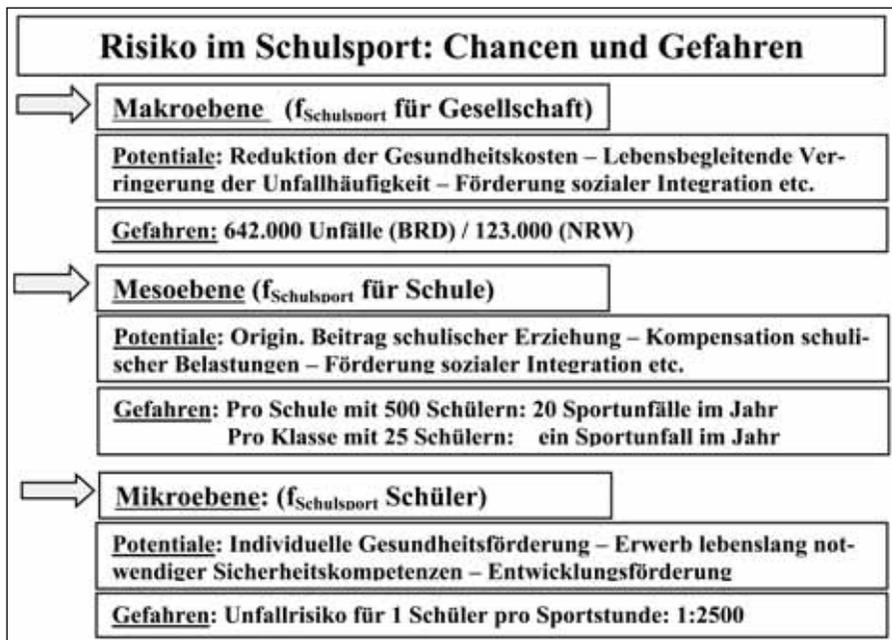


Abbildung 15: Ebenen bei der Betrachtung des Risikos im Schulsport

Dem aufmerksamen Beobachter stellt sich die Frage, ob es an der Zeit wäre, jede der ausdifferenzierten Ebenen auf den Prüfstand zu stellen, um eine „Potential- und Schwachstellenanalyse“ vorzunehmen. Einer derartigen Evaluation hat sich die Initiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“ schon einmal unterzogen. Nach fast zehnjähriger Laufzeit (1987-1996) stellte sie ihre damaligen „Erfahrungen und Erkenntnisse“ auf den Prüfstand. Beachtenswert war dabei, dass alle Instanzen (Schulaufsicht, Schulleitung, Schulen, die Ebenen der Lehreraus- und Lehrerfortbildung) in die selbstkritische Bilanzierung einbezogen und wegweisende Ergebnisse kommuniziert wurden (vgl. Hübner; Hundeloh 1997a und 1997b).

Eine erneute landesweite Analyse zur Optimierung der „Sicherheitsförderung im Schulsport“ könnte zwar erneut für alle Instanzen und Akteure innerhalb des Netzwerkes erfolgen; jedoch erscheint eine Konzentration auf weiterhin defizitäre Bereiche (Lehrerbildung, erste Phase) wie auf die besonders zu gewinnenden Akteure (das Fachkollegium Sport in den Schulen der Sekundarstufe I) dabei vorrangig und aussichtsreich. Ein für das Jahr 2006 konzipierter Folgekongress „Zur Qualität der Sicherheitsförderung im Schulsport“ wäre eine weitere wirkungsvolle Etappe auf dem Weg zu einer „guten und gesunden Schule“.

Literatur

- Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband und Bayerische Landesunfallkasse (BAYERISCHER GUVV) (2004): Geschäftsbericht 2003. München.
- Bundesverband der Unfallkassen (BUK): Schriftenreihen und Materialien. München.
- Bundesverband der Unfallkassen (BUK) (2004): Statistik-Info zum Schülerunfallgeschehen 2003. München.
- Bechmann, G. (1993): Einleitung: Risiko – ein neues Forschungsfeld?. In: Ders. (Hrsg.) (1993): Risiko und Gesellschaft, Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung. Opladen.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M.
- Bonss, W. (1995): Vom Risiko – Unsicherheit und Ungewissheit in der Moderne. Hamburg.
- Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (GUVV WL): Schriftenreihe Gesundheitsschutz in Schule und Beruf. Münster.
- Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (GUVV WL) et al. (Hrsg.) (2001): Sicherheitsförderung im Schulsport, Erläuterungen zum Runderlass. Münster/Düsseldorf.
- Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe (GUVV WL) et al. (Hrsg.) (2003): Moderatorenmanual Sicherheitsförderung im Schulsport. Münster.
- Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe et al.: Schriftenreihe „Prävention in NRW“. Münster/Düsseldorf.
- Henter, A. (1995): Heim- und Freizeitunfälle in Deutschland. Dortmund.
- Hess, B.; Hundeloh, H. (2000): Sicherheitsförderung – ein Baustein der Gesundheitsförderung in der Schule. In: GUV 57.1.1 (Ausgabe November 2001). München.
- Hübner, H. (1999): Mit Bewegungsrisiken umgehen können – eine pädagogische Perspektive für den Schulsport In: Kottmann, L.; Schaller, H.-J.; Stibbe, G. (Hrsg.) (1999): Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Schorndorf. S. 104-118.
- Hübner, H. (2000): Wagnis – Risiko – Sicherheit. Zeitgemäße pädagogische Kategorien für den Schulsport. In: Aschebrock, H. (Red.) (2000): Erziehender Sportunterricht. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Soest. S. 126-148.
- Hübner, H.; Hundeloh, H. (Hrsg.) (1997a): Zehn Jahre „Mehr Sicherheit im Schulsport“ – Erfahrungen und Erkenntnisse zum Unfallgeschehen im Schulsport des Landes Nordrhein-Westfalen. Münster.
- Hübner, H.; Hundeloh, H. (Red.) (1997b): Kongress „Mehr Sicherheit im Schulsport“ – Bilanz und Perspektiven. Münster.
- Hübner, H.; Pfitzner, M. (2000): Gefährlich ist das vermeintlich Leichte. In: Pluspunkt 26/2000/4. S. 10-11.
- Hübner, H.; Pfitzner, M. (2001a): Das schulsportliche Unfallgeschehen in Nordrhein-Westfalen, Münster.
- Hübner, H.; Pfitzner, M. (2001b): Schulsportunfälle in Nordrhein-Westfalen, Die wichtigsten Ergebnisse zum Unfallgeschehen des Schuljahres 1998/99, Düsseldorf/Münster.
- Hübner, H.; Pfitzner, M. (2002): Handball – attraktiv und sicher vermitteln. Band 18 der Schriftenreihe „Gesundheitsschutz in Schule und Beruf“ des GUVV Westfalen-Lippe. Münster.
- Hübner, H.; Pfitzner, M. (2003): Schulsportunfälle im Freistaat Bayern. Ergebnisse zum Unfallgeschehen im Schuljahr 2001/02. Münster.
- Hübner, H.; Pfitzner, M. (2004a): Das schulsportliche Unfallgeschehen in Bayern – Die wichtigsten Ergebnisse des Schuljahres 2001/02. München.
- Hübner, H.; Pfitzner, M. (2004b): Empfehlungen zur Sicherheitsförderung in der Sekundarstufe I. In: Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), (2004), Schulsport in den Klassen 5-10, Schorndorf. S. 156-169.
- Hundeloh, H. (1997): Der Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe und die landesweite Initiative „Mehr Sicherheit im Schulsport“. In: Hübner, H.; Hundeloh, H. (Hrsg.) (1997a). S. 36-50.
- Hundeloh, H. (2000): Sicherheitsförderung im Schulsport. In: Körpererziehung 50 (2000) 5. S. 259-262.
- Hundeloh, H. (2002): Sicherheitsförderung im Schulsport. In: G. Friedrich (Hrsg.): Sportpädagogische Forschung, Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven, Hamburg. S. 186-191.

- Hundeloh, H.; Kaup, H. (1997): Sicherheit von Sportstätten und Sportgeräten als Aufgabe der Lehrkraft und der Fachkonferenz Sport. In: Hübner, H.; Hundeloh, H. (Hrsg.) (1997b). S. 72-79.
- Kreileder, M.; Holeczek, M. (2002): Unfallverletzungen in Heim und Freizeit im Jahr 2000, Repräsentativbefragung in Deutschland. Dortmund.
- Krohn, W.; Krücken, G. (Hrsg.) (1993): Riskante Technologien: Reflexion und Regulation, Einführung in die sozialwissenschaftliche Risikoforschung. Frankfurt/M.
- Krüger, W. (1989): „Risiko“ oder „Risiken“ – Zum sicherheitswissenschaftlichen Risiko-Begriff. In: Compes, P. (Hrsg.) (1989): RISIKO – subjektiv und objektiv, IX. Internationales Sommer-Symposium, 26.-28.9.1988 in Mainz, Wuppertal. S. 175-188.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) (1987): Mehr Sicherheit im Schulsport – Teil I, Grundhandreichung. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) (1989): Mehr Sicherheit im Schulsport – Teil II, Ergänzungshandreichung Sportbereich Spiele. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) (1993): Mehr Sicherheit im Schulsport – Teil IV, Ergänzungshandreichung Schwimmen. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) (1995): Mehr Sicherheit im Schulsport – Teil III, Ergänzungshandreichung Turnen. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) (1996): „Was tun, wenn...“? Maßnahmen bei Unfällen im Schulsport. Soest.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (MSWWF) (1999a): Richtlinien für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Sport. Frechen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (MSWWF) (1999b): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Sport. Frechen.
- Mirbach, A. (1995): Schulsportunfälle an Allgemeinbildenden Schulen in Westfalen-Lippe. Münster.
- Pfützner, M. (2001): Das Risiko im Schulsport. Analysen zur Ambivalenz schulsportlicher Handlungen und Folgerungen für Sicherheitsförderung in den Sportspielen. Münster.
- Pfützner, M. (2003): Die Forschungsstelle „Mehr Sicherheit im Schulsport“. In: G. Friedrich (Hrsg.): Sportpädagogische Forschung, Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Hamburg. S. 192-197.
- Neumann, P. (1998): „No risk no fun“ oder: Wagniserziehung im Schulsport. In: Sportunterricht 47 (1998). S. 1, 4-12.
- Neumann, P. (1999): Das Wagnis im Sport, Grundlagen und pädagogische Folgerungen. Schorndorf.
- Neumann, P. (2003): Sicherheitserzieherische Aspekte im Rahmen einer Wagniserziehung im Schulsport. In: N. Gissel; J. Schwier (Hrsg.) (2003): Abenteuer, Erlebnis und Wagnis, Perspektiven für den Sport in Schule und Verein. Hamburg. S. 49-53.
- Smirka, M. (1988): Sicherheit als pädagogisches Problem, Eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit technischem Sicherheitsverständnis – Analyse, Kritik, Perspektive. Münster.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, Informationen aus der Gruppe V C-Verkehr. Wiesbaden.
- Zeifang, K.; Pfeleiderer, R. (1990): Unfallgeschehen in Heim- und Freizeit, Repräsentativbefragung für die Bundesrepublik Deutschland, Schriftenreihe der BAU S 30. Dortmund.
- Zeifang, K.; Hötzel, B. (1993): Unfallgeschehen in Heim- und Freizeit, Repräsentativbefragung für die neuen Bundesländer, Schriftenreihe der BAU S 33. Dortmund.



Abschlussdiskussion



v.l.n.r.: Steffi Klaus (Moderation), Klaus Spenlen (MSJK), Josef Micha (UV-Träger), Rolf-Peter Pack (MSWKS)

Steffi Klaus:

Meine sehr verehrten Damen und Herren, zum Abschluss des Kongresses „Gute und gesunde Schule“ möchte ich die Veranstalter bitten, ein erstes Fazit dieser Veranstaltung zu ziehen. Dies soll im Rahmen einer Diskussionsrunde erfolgen. Hierzu möchte ich die Vertreter der Unfallversicherungsträger und der Ministerien auf die Bühne bitten. Dies sind Herr Rolf-Peter Pack vom Ministerium für Städtebau, Wohnen, Kultur und Sport, Herr Klaus Spenlen vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und Herr Josef Micha, Direktor des Gemeindeunfallversicherungsverbandes Westfalen-Lippe als Vertreter der nordrhein-westfälischen Unfallversicherungsträger. Guten Tag meine Herren.

Sie, Herr Spenlen, haben gestern im Forum „Bildung“ gesagt: „Weg von den Girlanden der Gesundheitsförderung, hin zum Kern der Gesundheitsförderung.“ Vielleicht können Sie, meine Herren, jeder aus seiner unterschiedlichen Perspektive, diesen Kern der Gesundheitsförderung kurz einkreisen.

Klaus Spenlen:

Ich habe es gestern bereits gesagt, was für mich der Kernpunkt ist: Gesundheitsförderung muss mit Schulentwicklung verbunden werden. Wenn ich gestern von „Girlanden“ gesprochen habe, dann meine ich damit die Einzelaktivitäten, bei denen man nicht stehen bleiben darf. Es ist z. B. völlig in Ordnung, mit dem gesunden Frühstück in die schulische Gesundheitsförderung einzusteigen, aber da stehen zu bleiben, das wäre einfach zu wenig und keine nachhaltige Gesundheitsförderung in unserem Sinne.

Steffi Klaus:

Herr Micha, was ist aus Sicht der gesetzlichen Unfallversicherung der Kern der schulischen Gesundheitsförderung?

Josef Micha:

Die Vorträge und Wortbeiträge der Experten in diesen zwei Tagen haben deutlich gemacht, dass sowohl aus bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer als auch aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht Gesundheit ein zentraler Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung sein muss. Noch wichtiger scheint mir aber für eine gesunde und gute Schule etwas zu sein, was ich mit Freude umschreiben möchte. In den Vorträgen ist sehr häufig von Schulfreude, Optimismus und auch Heiterkeit gesprochen worden. Andere Aspekte, die mir wichtig erscheinen für die Realisierung einer guten und gesunden Schule, betreffen die Lehrkräfte, z. B. ihre Rolle als Change Agents oder das Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften. Das ist das, was wir von diesem Kongress ebenso mitnehmen wie die Erkenntnis, dass wir in kleinen Schritten etwas bewegen. Und dies sollte uns mit Optimismus erfüllen.

Rolf-Peter Pack:

Sie werden verstehen, dass ich mich aufgrund meiner beruflichen Herkunft insbesondere für das Thema Bewegung, Spiel und Sport und den Schulsport interessiert habe. Hierzu nehme ich zwei Erkenntnisse mit. Für mich steht eindeutig im Zentrum der schulischen Gesundheitsförderung das Thema Bewegung, Spiel und Sport. Ich habe mich sehr gefreut über den Beitrag von Herrn Prof. Hurrelmann, der gestern deutlich gemacht hat, dass für ihn Bewegung, Spiel und Sport im Zentrum der schulischen Gesundheitsförderung steht. Heute hat Herr Minister Vesper diese noch einmal unterstrichen und verstärkt, indem er die Bedeutung des Sportunterrichts hervorgehoben hat. Der Sportunterricht als das obligatorische Bewegungsangebot für alle Kinder sollte im Zentrum gesundheitsförderlicher Bemühungen stehen. Das Fazit dieses Kongresses lautet deshalb für mich: Eine gute und gesunde Schule muss auch eine bewegungsfreudige Schule sein. Und in einer bewegungsfreudigen Schule ist ein guter Sportunterricht das Herzstück.

Steffi Klaus:

In den letzten zwei Tagen – heute z. B. noch von Herrn Prof. Paulus – haben wir aber auch gehört, dass das Konzept der gesundheitsfördernden Schule immer noch nicht so richtig angenommen wird. Herr Spenlen, warum ist es so schwierig, das Thema Gesundheitsförderung in den Schulen zu etablieren?

Klaus Spenlen:

Ich halte es deshalb für schwierig, weil das Thema Gesundheitsförderung bisher von den Schulen als Additum wahrgenommen worden ist, nach dem Motto „Wenn wir Zeit haben, können wir das auch noch machen.“ Diese Einschätzung wird nicht der Bedeutung der schulischen Gesundheitsförderung gerecht, aber sie ist durchaus ver-

ständig. Angesichts der Aufgaben, die auf Schulen in den letzten Jahren zugekommen sind und die Herr Prof. Böttcher in seinem Vortrag umfanglich verdeutlicht hat, ist der Blick verstellt worden für das, was über die olympische Trias „Höher, Weiter, Schneller“ hinaus geht. Ich persönlich halte das für einen Fehler. Denn Schule ist viel mehr als Deutsch, Mathe und Englisch, mehr als eine Ansammlung von Fächern. Eine Schule hat einen großen Handlungsspielraum, sich ein Profil zu geben, eine eigene Kultur zu entwickeln; für dieses oder jenes Thema. Und wir meinen, Gesundheitsförderung ist ein zentrales Thema, das den Schulen sehr viel bieten kann und das wir gerne den Schulen nahe bringen wollen.

Steffi Klaus:

Wie aber motivieren Sie Lehrkräfte, aber auch Schulleiterinnen und Schulleiter, die – wie Sie gerade beschrieben haben – argumentieren?

Klaus Spelen:

Die größte Schwierigkeit ist, das Ohr der Lehrerinnen und Lehrer für das Thema zu gewinnen. Wenn dies geschehen ist, dann ist es ein Einfaches, überzeugend darzulegen, dass Gesundheitsförderung ihre Arbeitssituation positiv verändern kann und zwar ohne großen Mehraufwand.

Steffi Klaus:

In den Foren wurden aber auch mehr Signale aus der Politik eingefordert. Es müsste, so die Kritik, auch auf „höherer Ebene“ Flagge gezeigt werden. Wie können Sie die Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter dahingehend ermutigen?

Klaus Spelen:

Ich denke, dass es durchaus Signale aus der Politik gibt, wenn auch noch zu wenige. Aber Frau Ministerin Schäfer hat in ihrer gestrigen Rede z. B. deutlich gemacht, dass Lehrergesundheit ein Thema der Schul- und Bildungspolitik ist. Diese Äußerung ist politisch hoch bedeutsam, denn in der Regel geht die Politik bei diesem Thema aus dem Feld, aus Furcht, dass Forderungen an sie gestellt werden können. Sie hat zudem deutlich gesagt, dass ein Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Gesundheitsförderung besteht, dass die Gesundheit von Kindern nicht losgelöst werden kann von den Arbeitsbedingungen an Schulen. In dieser Deutlichkeit ist das bisher – zumindest in Nordrhein-Westfalen – noch nicht gesagt worden. Das sind Signale, die aus meiner Sicht bedeutsam sind und die man auch wahrnehmen sollte.

Steffi Klaus:

Dennoch findet die Diskussion über die schulische Gesundheitsförderung – und das zeigt ja auch dieser Kongress – vornehmlich in einem Expertenkreis statt. Was muss man tun, um dieses Thema auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen?

Josef Micha:

Notwendig ist auf jeden Fall, die Diskussion auch für die Öffentlichkeit zu öffnen und sie einzuladen. Wir haben bei diesem Kongress ganz bewusst Wert darauf gelegt, eine Pressekonferenz nicht nur für die Fachpresse zu machen, sondern wir haben auch die Tagespresse und das Fernsehen eingeladen. Das ist der eine Weg. Ein anderer ist der, ganz bewusst auf die Schulöffentlichkeit zuzugehen. Es wird unsere Aufgabe als Unfallversicherungsträger sein, mit dem Land gemeinsam zu überlegen, wie man in kleinen Schritten die Schulen für die Gesundheitsförderung gewinnt und sie dabei nicht überfordert. Dabei muss immer wieder betont und deutlich gemacht werden, dass Gesundheitsförderung letztendlich die Qualität einer jeden Schule fördert, also Mittel zum allgemeinen Zweck ist. Wenn zu Recht gefordert wird, dass unser Thema in die gesamte Schulentwicklung einfließen muss, dann wäre ich glücklicher gewesen, wenn nicht nur die Ministerin erstmals das Dach dafür gespannt hätte, sondern auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Schulministeriums, die fachlich für die Themen Schul- und Qualitätsentwicklung verantwortlich sind, an diesem Kongress teilgenommen hätten und hier oben mit uns streiten würden. Mein Wunsch ist es deshalb, wenn auch sie an dem nächsten Kongress teilnehmen würden. Ich hoffe, es gelingt uns, sie für eine Teilnahme, aber auch für eine Mitarbeit an der Gesundheitsthematik zu gewinnen.

Klaus Spelen:

Das sollten wir so stehen lassen.

Steffi Klaus:

Herr Prof. Böttcher hat in seinem Vortrag sehr anschaulich dargestellt, dass die Rahmenbedingungen vielfach noch sehr vage sind. Ähnliches war als Kritik in den Foren zu hören. Was muss perspektivisch getan werden, um bessere Rahmenbedingungen zu schaffen?

Klaus Spelen:

Also erst einmal würde ich dieser Kritik zustimmen. Ernsthaft wird Gesundheitsförderung – bundesweit würde ich fast sagen – erst seit dem Jahre 2000 betrieben. Das vorher etwas gemacht worden ist, bestreite ich nicht, systematisch allerdings erst seit wenigen Jahren. Wir stecken also noch in den Anfängen und müssen noch vieles lernen. Auch – wie Herr Micha ja bereits gesagt hat – wie wir unsere Schulen erreichen und ihnen den Benefit einer gesundheitsförderlichen Schulentwicklung verdeutlichen.

Rolf-Peter Pack:

Für den Bereich des Schulsports kann ich sagen, dass wir schon relativ lange auf dem Weg sind. Seit 1987 bemühen wir uns kontinuierlich um ein zeitgemäßes Verständnis von Sicherheits- und Gesundheitsförderung und haben in der Vergangenheit auch geeignete Instrumente entwickelt. Auch in der Partnerschaft mit den Gemeindeunfallversicherungsverbänden sind wir weit fortgeschritten. Wir sind je-

doch alle Lernende in diesem Prozess. Insofern kann ich dem Kollegen Spenlen nur zustimmen. Wir haben nicht die Weisheit mit Löffeln gegessen, sondern lernen kontinuierlich dazu. Diese gilt auch für diesen Kongress. Heute und gestern haben wir wieder einen neuen Anspruch, eine neue Herausforderung kennen gelernt. Ich glaube, wir müssen uns mit unseren Aktivitäten im Bereich der Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport viel stärker als bisher an den Zielen der guten und gesunden Schule orientieren. Schulqualität als leitende Perspektive unserer Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport scheint mir in der Tat die neue Herausforderung zu sein, die sich durch diesen Kongress ergibt. Insofern ist Sicherheits- und Gesundheitsförderung ein langwieriger Prozess, bei dem man immer dazulernt. Ob wir dabei alle Schulen und Lehrkräfte erreichen, bezweifle ich allerdings. Wir haben inzwischen 29.000 Sport unterrichtende Lehrkräfte, genauer Sportlehrkräfte mit Fakultas. Die können wir beim besten Willen nicht alle zu einer Veranstaltung einladen. Das heißt, dass wir immer nach einem Schneeballsystem vorgehen müssen. Wir müssen mit good-practice-Beispielen vorangehen und können Stützpunkte und Netzwerke aufbauen. Ich denke, dass zeigt uns z. B. OPUS NRW: wie man auch in einem so großen Land wie Nordrhein-Westfalen Entwicklungsprozesse vorantreiben kann. Aber die letzte Schule und den letzten Lehrer und die letzte Lehrerin werden wir nie erreichen. Das müssen wir wissen und damit müssen wir auch leben.

Steffi Klaus:

Sie haben es gerade angedeutet: Gesundheitsförderung und die Realisierung der „guten und gesunden Schule“ sind ein unglaublich langwieriger Prozess. Die Frage, die sich mir stellt und sicherlich auch vielen Kolleginnen und Kollegen, die jetzt voller Tatendrang von diesem Kongress wieder in den Arbeitsalltag zurückgehen, ist die: Was ist eigentlich kurzfristig realisierbar?

Klaus Spenlen:

Ich denke, der Kongress hat deutlich gemacht, dass es zur Gesundheitsförderung keine Alternative gibt. Er hat auch deutlich gemacht, dass in Teilbereichen Schulen bereits aktiv sind und erste Schritte auf dem Weg zu einer guten und gesunden Schule unternommen haben. Teamentwicklung oder das Einüben von Kommunikationsmustern sind solche Maßnahmen, die jede Schule bereits morgen starten und umsetzen kann. Ein erster Schritt für Lehrkräfte kann auch sein, dass man die Tür nicht zulässt, um an das von Herrn Prof. Böttcher Gesagte anzuknüpfen: Raus aus der Isolation und mit Kollegen über die Dinge diskutieren, die einen bei der Arbeit belasten. Es wird dann in vielen Fällen schnell deutlich werden, dass diese Belastungen nicht individuell bedingt, sondern systembedingt sind. Aus dieser Erkenntnis könnten sich wiederum Maßnahmen ergeben, wie z. B. Stundenpläne und Organisationsabläufe gesundheitsförderlicher zu gestalten, die unmittelbar ergriffen und umgesetzt werden können.

Rolf-Peter Pack:

Dem würde ich mich nahezu wortgleich anschließen, möchte aber ergänzen, dass die Veränderungen immer bei einem selbst anfangen müssen. Wir müssen nicht immer sozusagen den Bundeskanzler herbeizitiern oder die Schulministerin, sondern die eigene Ausgangssituation, die eigene Einstellung zu dem Thema muss zunächst einmal geprüft und reflektiert werden, um den eigenen Standort zu bestimmen. Von da aus kann der eigene Unterricht und das, was in Schule getan wird, verändert werden. Das ist unglaublich viel. Und dann erst würde ich die nächsten Schritte gehen: mit Kolleginnen und Kollegen kooperieren, um zu versuchen, in kleinen Teams in der Schule etwas zu verändern, um letztlich die Organisationsform Schule zu verändern. Das wäre dann der dritte oder der vierte Schritt. Aber noch einmal: Der erste Schritt wäre für mich der wichtigste.

Josef Micha:

Der Weg ist das Ziel – diese asiatische Weisheit wird offensichtlich vor allem dann gerne zitiert, wenn man an das Ziel nicht zu denken wagt. Ich will ein kleines Beispiel geben: Wenn man sagt, wir brauchen Standards, dann frage ich mich, warum es so schwierig ist, im neuen Schulgesetz klar und deutlich die Verzahnung zwischen Gesundheitsförderung in der Schule und der schulischen Qualitätsentwicklung – oder wie immer ich das nennen will, was Schule will und soll – zu formulieren. Ich sage das ganz bewusst provokativ, weil wir gerade eine leidvolle Diskussion dazu hinter uns haben. Ein zweites Beispiel: In dem vorliegenden Entwurf des neuen Schulgesetzes gibt es eine Liste von Institutionen, die Kraft Gesetzes bei schulischen Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung Stellung nehmen sollen und dürfen. Die Gemeindeunfallversicherungsverbände und die Landesunfallkasse stehen nicht in dieser Liste. Das gibt zu denken und zeigt, dass wir kurzfristig erst einmal über unsere Aufstellung und unsere Partnerschaft nachdenken müssen. Ich formuliere hier keinen Anspruch der Unfallversicherungsträger, aber wenn wir – wie deutlich geworden ist – zumindest unser Engagement und unsere Erfahrung aus dem Gesundheits- und Unfallgeschehen in Schulen einbringen, dann denke ich, ist es ein Gebot der Klugheit, dass der Gesetzgeber solche Quellen nutzt. Das ist die strategische Ebene.

Auf der praktischen Ebene hoffe ich, dass es uns gelingen wird, die personellen und sachlichen Mittel, die wir bisher schon für Schulen zur Verfügung gestellt haben – Herr Pack und Herr Spellen sprachen es an, wir sind neben OPUS in zahlreichen schulischen Projekten eingebunden – auch zukünftig aufzubringen. Vielleicht wird es uns gelingen, stärker flächendeckend aktiv zu werden und Wirkung zu erzeugen. Ich – und hier wiederhole ich mich ganz bewusst – habe eben die Sorge, dass an der Basis nicht genug ankommt. Ich halte auch den letzten Lehrer für das Ziel unserer Tätigkeit, damit auch wirklich alle Kinder erreicht werden. Von daher gesehen komme ich doch zurück auf die Ausrede: Der Weg ist das Ziel.

Klaus Spenlen:

Ich empfehle Ihnen, Ihre Bescheidenheit aufzugeben und Forderungen zu stellen. Das ist überhaupt keine Frage, dass Sie als Unfallkasse nicht nur das Recht haben, dass das ins Gesetz geschrieben wird. Sie sind darüber hinaus Partner der Landesregierung und engagieren sich finanziell. Und das finanzielle Engagement wird dann auf andere Füße gestellt, wenn es dafür eine rechtliche Grundlage gibt. Von daher mein Vorschlag: Bescheidenheit aufgeben. Gestern waren Vertreter des Landtags da: Diese müssen Sie ansprechen, Sie müssen in die Fraktionen gehen und die Möglichkeiten offensiver nutzen, die Sie haben, um so etwas durchzusetzen.

Steffi Klaus:

Steigen wir abschließend in das Zukunftsszenario von Herrn Prof. Böttcher ein. Blicken wir in das Jahr 2015: Welchen Stellenwert wird die schulische Gesundheitsförderung in zehn Jahren einnehmen?

Rolf-Peter Pack:

Wenn ich die letzten Jahre verfolge und die jetzige Entwicklung beobachte, wird der Stellenwert deutlich höher sein als heute. Herr Spenlen hat bereits darauf hingewiesen: Das Jahr 2000 war offenbar ein entscheidendes Jahr für die schulische Gesundheitsförderung in Nordrhein-Westfalen und die Entwicklung seitdem ist sehr dynamisch gewesen. Geht es 15 Jahre weiter mit dieser Dynamik – und der heutige Kongress hat ja noch einmal neuen Schwung gebracht und wichtige Impulse geliefert –, dann denke ich, werden wir das Thema Gesundheitsförderung wirklich vollständig in den Schulen implementiert haben. Ich würde mir aber auch wünschen, dass wir gleichzeitig auch die Idee der Bewegungsfreudigen Schule verstärkt implementieren können. Wir haben im Augenblick etwa 200 Schulen, die sich bereits auf den Weg zur Bewegungsfreudigen Schulen begeben haben oder die es zumindest dokumentiert haben. Ich würde mir wünschen, wir würden in zehn Jahren an die 1.000 Schulen erreicht haben.

Klaus Spenlen:

Die Vorlage hat Herr Prof. Böttcher ja gegeben. Also ich stelle mir vor, dass 2015 an allen Universitäten die Gesundheitsförderung integraler Bestandteil der Lehrerbildung sein wird. Ich stelle mir weiter vor, dass in den Studienseminaren dieses Thema Bestandteil der Ausbildung ist. Und ich stelle mir schließlich vor, dass Schule ein Bewusstsein dafür entwickelt hat, dass Schule mehr ist als Deutsch, Mathe und Englisch.

Josef Micha:

Ich möchte in die Rolle des Bürgers schlüpfen. Fachlich ist alles vorbereitet. Wenn die fachlichen Prämissen stimmen, bin ich optimistisch. Dann sind wir 2015 soweit

wie Herr Prof. Böttcher das beschrieben hat. Allerdings müsste es dann gelingen, dass Schule weniger von der Politik instrumentalisiert wird. Im Moment erlebe ich Schulpolitik mehr als einen Bereich, in dem parteipolitische und ideologische Interessen und Absichten dominieren und fachliche Überlegungen häufig eine zu geringe Rolle spielen. Wenn das so bleibt, denke ich, werden wir weder das von Herr Prof. Böttcher beschriebene Tempo noch die genannten Ziele erreichen. Auf der anderen Seite ist aber auch klar: Die Schule und die Unfallversicherungsträger – auch der Gemeindeunfallversicherungsverband – müssen sich der Politik stellen und benötigen die Unterstützung der Politik.

Klaus Spelen:

Ich würde gerne noch einen Satz hinzufügen. Zu meiner Vision gehört auch, dass die Zusammenarbeit mit den Gemeindeunfallversicherungsveränden, der Landesunfallkasse und der Betriebskrankenkasse auch in zehn Jahren noch Bestand hat und über 2015 fortgesetzt wird.

Steffi Klaus:

Mit diesem prall gefüllten Wunschzettel möchte ich mich bei Ihnen, meine Herren, für Ihre klaren und deutlichen Statements bedanken.



Montag, 15. November 2004

bis 10:00 Uhr	Anreise
10:00 – 10:30 Uhr	Begrüßung und Einführung Lothar Szych (Koordinierungsrat der Unfallversicherungsträger in NRW)
10:30 – 11:30 Uhr	Vortrag 1 Die Schule als Chance oder als Bedrohung? Prof. Dr. Klaus Hurrelmann (Universität Bielefeld)
11:30 – 13:00 Uhr	Mittagspause mit Imbiss
13:00 – 13:30 Uhr	Grüßwort und Statement zur schulischen Sicherheits- und Gesundheitsförderung Ministerin Ute Schäfer (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder)
13:30 – 14:15 Uhr	Vortrag 2 Gesundheitsförderung und Schulqualität Prof. Dr. Hans-Günther Rolff (Universität Dortmund)
14:15 – 14:30	Einführung in die Foren Dr. Gerrit Schnabel (GUVV Westfalen-Lippe)
14:30 – 15:00 Uhr	Kaffeepause
15:00 – 16:30 Uhr	Foren 1-6: Kurzvorträge und Diskussion (siehe Forenübersicht)
16:30 – 16:45 Uhr	Pause
16:45 – 17:30 Uhr	Vortrag 3 Wer Qualität fordert, muss Lehrergesundheit fördern Prof. Dr. Bernhard Sieland (Universität Lüneburg)
ab 19:30 Uhr	Abendprogramm (Abendessen und Kabarettvorstellung „Die Daktiker“)

Dienstag, 16. November 2004

9:00 – 9:30 Uhr	<p>Grußworte und Statement zum Stellenwert von Bewegung, Sport und Spiel in der Sicherheits- und Gesundheitsförderung Minister Michael Vesper (Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport)</p>
9:30 – 10:15 Uhr	<p>Vortrag 4 Psychische Gesundheit – auch ein Problem von Schulen? Prof. Dr. Peter Paulus (Universität Lüneburg)</p>
10:15 – 10:30	Pause
10:30 – 12:00 Uhr	<p>Foren 1-6: Kurzvorträge und Diskussion (2. Durchlauf) siehe Forenübersicht</p>
12:00 – 12:15 Uhr	Pause
12:15 – 13:00 Uhr	<p>Vortrag 5 Die Schule und ihre Zukunft Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)</p>
13:00 – 13:30 Uhr	<p>Fazit und Ausblick Statements der Veranstalter: Josef Micha (UV-Träger), Klaus Spenlen (MSJK), Rolf-Peter Pack (MSWKS)</p> <p>Verabschiedung Lothar Szych</p>
anschließend	Imbiss und Stehkaffee, Abreise

Kongressmoderation: Steffi Klaus, WDR

Künstlerische Begleitung: Peter Paul

Forum 1: Erziehung

(Moderation: A. Michler-Hanneken , M. Rottländer)

Durch Musik(erziehung) Gesundheit fördern?!

Martin Koch (Arbeitskreis Musik in der Jugend, Wolfenbüttel)

Mobbing und Gewalt – auch in der Schule ein Problem?

Lothar Dunkel (Schulpsychologische Beratungsstelle, Münster)

Schulklima und Gesundheit

Prof. Dr. Jean-Claude Vuille (Gesundheitsdienst der Stadt Bern, Schweiz)

Forum 2: Schulgebäude und Freiflächen

(Moderation: A. Menke, M. Kühne)

Lernräume gestalten

PD Dr. Wilfried Buddensiek (Universität Paderborn)

Lärm – ein Lern- und Gesundheitsproblem?

Dr. Maria Klatte (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

Gestaltung von schulischen Freiflächen

Martina Hoff (Landschaftsarchitekturbüro Hoff, Essen)

Sanierungsstau im Schulbau – eine Gefahr für Schulgesundheit und Schulqualität?

Klaus Hebborn (Deutscher Städtetag NRW, Köln)

Forum 3: Bildung

(Moderation: Dr. S. Dieterich, B. Fardel)

Unterrichtsqualität verbessern – Gesundheitsförderliches Lehren und Lernen

Dr. Michael Gasse (Landesinstitut für Schule, Soest)

Soziale Benachteiligung und Schulgesundheit

Klaus Spelen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW)

Englisch und Deutsch – lieber als Gesundheit?

Was wollen Eltern von den Schulen?

Renate Hendricks (Landeselternkonferenz NRW, Bonn)

Forum 4: Schulentwicklung

(Moderation: A. Röhr, R. Gerdon)

Ohne Schulentwicklung keine Sicherheits- und Gesundheitsförderung

Dr. Norbert Posse (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf)

Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität

Dr. Martin Bonsen (Universität Dortmund)

Bewegungsfreudige Schule – Schulentwicklung bewegt gestalten

Dr. Lutz Kottmann (Bergische Universität Wuppertal)

Gesunde Schule – Beispiele aus der arbeitsmedizinischen und sicherheitstechnischen Betreuung von Lehrkräften

Dr. Irmgard Beyerlein (B.A.D.)

Forum 5: Strategien

(Moderation: H. Hundeloh, M. Scharf)

Netzwerkarbeit in der schulischen Gesundheitsförderung

Dr. Susanne Weber (Philipps-Universität Marburg)

Nationale Allianz „Anschub.de“

Rüdiger Bockhorst (Bertelsmann Stiftung, Gütersloh)

OPUS NRW – Netzwerk Bildung und Gesundheit

Georg Israel (Universität Paderborn)

Programm „bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz“

Barbara von Werra (Bundesamt für Gesundheit der Schweiz, Bern)

Forum 6: Bewegung, Sport und Spiel

(Moderation: G. Pielsticker, S. Koslowski)

Bewegung – ein grundlegendes Element der Erziehung und Bildung

Prof. Dr. Renate Zimmer (Universität Osnabrück)

Die körperliche Fitness von Schülerinnen und Schülern

Prof. Dr. Klaus Völker (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Sportunfälle – eine Gefahr für die Schülersgesundheit?

Prof. Dr. Horst Hübner (Bergische Universität Wuppertal)

Referentinnen und Referenten

Dr. Irmgard Beyerlein, B.A.D. Gesundheitsvorsorge und Sicherheitstechnik GmbH
Rüdiger Bockhorst, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Dr. Martin Bensen, Universität Dortmund
Dr. Michael Born, B.A.D. Gesundheitsvorsorge und Sicherheitstechnik GmbH
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
PD Dr. Wilfried Buddensiek, Universität Paderborn
Lothar Dunkel, Schulpsychologische Beratungsstelle, Münster
Dr. Michael Gasse, Landesinstitut für Schule, Soest
Klaus Hebborn, Deutscher Städtetag, Köln
Renate Hendricks, Landeselternkonferenz NRW, Bonn
Martina Hoff, Landschaftsarchitekturbüro Hoff, Essen
Prof. Dr. Horst Hübner, Bergische Universität Wuppertal
Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Universität Bielefeld
Georg Israel, Universität Paderborn
Dr. Maria Klatte, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Martin Koch, Arbeitskreis Musik in der Jugend, Wolfenbüttel
Dr. Lutz Kottmann, Bergische Universität Wuppertal
Josef Micha, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Rolf-Peter Pack, Ministerium für Städtebau, Wohnen, Kultur und Sport NRW
Prof. Dr. Peter Paulus, Universität Lüneburg
Dr. Norbert Posse, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Prof. Dr. Hans-Günther Rolff, Universität Dortmund
Ute Schäfer, Ministerin für Schule, Jugend und Kinder NRW
Prof. Dr. Bernhard Sieland, Universität Lüneburg
Klaus Spenlen, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW
Lothar Szych, Koordinierungsrat der Unfallversicherungsträger in NRW
Dr. Michael Vesper, Minister für Städtebau, Wohnen, Kultur und Sport NRW
Prof. Dr. Klaus Völker, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Prof. Dr. Jean Claude Vuille, Gesundheitsdienst der Stadt Bern, Schweiz
Dr. Susanne Weber, Philipps-Universität Marburg
Barbara von Werra, Bundesamt für Gesundheit der Schweiz, Bern
Prof. Dr. Renate Zimmer, Universität Osnabrück

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Insa Abeling, Gemeinde-Unfallversicherungsverband Hannover
 Birgit Althoff, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
 Günter Andreß, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Peter Ant, Bezirksregierung Arnsberg
 Monika Appler, Bezirksregierung Münster
 Dr. Heinz Aschebrock, Landesinstitut für Schule NRW
 Lothar Bach, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Dr. Klaus Balster, LandesSportBund NRW
 Albert Baurmann, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Udo Beckmann, Verband Bildung und Erziehung NRW
 Sigrid Beer, Pluspunkt Bildung
 Hans-Dieter Beinghaus, Schulamt für den Kreis Siegen-Wittgenstein
 Dr. Lydia Berendes, Ärztekammer Westfalen-Lippe
 Roland Berger, Stiftung „Partner für Schulen“
 Winfried Berlin, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Werner Berndt, Bezirksregierung Münster
 Hildegard Bierbaum, Landesinstitut für Schule NRW
 Ulrike Bleicker, Schulamt für die Stadt Gummersbach
 Renate Boese, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
 Hildegard Bohmann-Müller, Bezirksregierung Arnsberg
 Dr. Heinz-Lothar Borringo, Schulamt für den Ennepe-Ruhr-Kreis
 Herbert Boßhammer, „Schule heute“
 Dr. Gregor Breucker, BKK Bundesverband
 Artur Ernst Broch, Schulamt für den Oberbergischen Kreis
 Astrid Bröker, Wirtschaftsschule des Kreises Steinfurt
 Dr. Monika Broy, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Christiane Brüggershemke, Schulamt für den Kreis Gütersloh
 Christine Brune, Schulamt für die Stadt Bottrop
 Petra Bühring, Deutsches Ärzteblatt
 Evelyn Burkhart, Schulamt für den Rhein-Sieg-Kreis
 Jutta Busch, Bundesverband der Unfallkassen
 Rainer Butt, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Gerd Clarfeld, Schulamt für den Kreis Gütersloh
 Dr. Claudia Czerwinski, Medusana-Stiftung
 Christel Dahmen, Schulamt für die Stadt Herne
 Frank Danscher, Jugendrotkreuz Nordrhein
 Hermann Dechant, Bezirksregierung Arnsberg
 Manfred Degen MdL, SPD-Fraktion im Landtag NRW
 Dr. Achim Deiwick, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Ilona Demberg, Bezirksregierung Detmold
 Karin Deppe, Gymnasium am Markt, Bünde
 Dr. Sven Dieterich, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Dr. Wolfgang Dreisbach, Landesinstitut für Schule
 Ulrike Dreischmeier, Bezirksregierung Detmold

Prof. Klaus Dunker, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Dr. Linde Eck, Schulpsychologische Beratungsstelle der Stadt Münster
Rudolf Ederer, Wolters Kluwer Deutschland
Lars Eggert, Unfallkasse Thüringen
Sönke Eichner, Stadt Radevormwald
Mechtild Engels, Schulamt für den Kreis Mettmann
Barbara Erdmann, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Helmut Etschenberg, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Dr. Johannes Eulerling, LandesSportBund NRW
Gudrun Faller, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Boris Fardel, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Wolfgang Faulenbach, Schulamt für die Stadt Remscheid
Uwe Feder, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Bernd Feldhaus, Bezirksregierung Köln
Dr. Ulrich Fischer, Universität Dortmund
Ulrike Fister, Pluspunkt-Redaktion
Wilfried Flader, Schulamt für die Stadt Hagen
Dr. Elke Frenzel, Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Brigitte Fröhlich, Schulamt für die Stadt Recklinghausen
Sabine Gemmeke, Gemeinschaftsgrundschule Thune
Regina Gerdon, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Bernward Gilles, Bezirksregierung Köln
Dr. Elisabeth Gläßer, Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Trier
Ralph Glaubitt, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Karin Görtz-Brose, Landeselternrat der Gesamtschulen in NRW e.V.
Heidemarie Gofsmann, Bezirksregierung Münster
Bettina Gräber, Grundschule Landsberger Straße, Herford
Silke Groht, Bezirksregierung Arnsberg
Ewald Groth MdL, Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN im Landtag NRW
Wolfgang Gucht, Stadt Düsseldorf
Selda Günaydin, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Maria Günzing, Maschinenbau- und Metallberufsgenossenschaft
Ulrike Häfner, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW
Manfred Hagelstein, Unfallkasse Baden-Württemberg
Wolfgang Hahn, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Michael Hammon, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Norbert Häsel, Schulamt für den Kreis Olpe
Helmut Hausmann, Schulamt für den Rhein-Sieg-Kreis
Dr. Christoph Heidrich, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Eugen Hellwig, Schulamt für den Ennepe-Ruhr-Kreis
Bernhard Herrich, Gymnasium am Markt, Bünde
Wolfgang Heuer, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Friederike Heuwold, Schulamt für die Stadt Essen
Susanne Hielscher, Hauptpersonalrat für Lehrkräfte an Realschulen
Birte Hinz, Unfallkasse Schleswig-Holstein
Susanne Hofmann, Ärztekammer Westfalen-Lippe

Ludger Hohenberger, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Dr. Birgitt Höldke, Bundesverband der Unfallkassen
 Peter Holstein, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Heinz-Gerd Hornen, Bezirksregierung Düsseldorf
 Helga Hudler, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Ralf Huihsen, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Heinz Hundeloh, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Jörg Hütter, Landesverkehrswacht NRW
 Barbara Ihle, Schulamt für den Kreis Mettmann
 Dieter Ihmann, Schulamt für den Kreis Unna
 Barbara Inhoff, Hauptpersonalrat für Lehrkräfte an Sonderschulen NRW
 Jochen Jahn, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Alfred Josefs, Bezirksregierung Münster
 Heike Jütting, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW
 Cornelia Kapteina-Frank, Philologen-Verband NRW
 Helmut Kaup, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Norbert Keusen, Schulamt für den Rhein-Sieg-Kreis
 Heinz-Peter Klein, Landesversicherungsamt NRW
 Prof. Dr. Christa Kleindienst-Cachay, Universität Bielefeld
 Reinhard Klöpping, Gymnasium Blomberg
 Rüdiger Klupsch-Sahlmann, Bezirksregierung Münster
 Dr. Gisbert Knichwitz, Universitätsklinikum Münster
 Michael Kohl, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Matthias Kohl, LandesSportBund NRW
 Wilfried Kölzer, Landschaftsverband Rheinland
 Barbara Konarska, Fraktion Bündnis 90 / DIE GRÜNEN im Landtag NRW
 Siegmar Könen, Bezirksregierung Düsseldorf
 Andreas Kosel, Unfallkasse Rheinland-Pfalz
 Sigrid Koslowski, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Martin Kraft, Deutsche Verkehrswacht
 Renate Krämer, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Lothar Krause, Städt. Gesamtschule Essen
 Birgitt Kreitz-Henn, Schulamt für die Stadt Leverkusen
 Cornelia Krieger, Forum Eltern + Schule
 Heinz Kriete, Bezirksregierung Detmold
 Alfred Krufft, Schulamt für die Stadt Wuppertal
 Dr. Doris Krüpper, Universität Wuppertal
 Horst Kruse, Unfallkasse Freie Hansestadt Bremen
 Bärbel Kruse, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Margret Kühn, Salzmannschule, Duisburg
 Melanie Kühne, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Prof. Dr. Klaus Künzel, Universität Köln
 Prof. Dr. Dietrich Kurz, Universität Bielefeld
 Rita Lackmann, Schulamt für den Kreis Lippe
 Rainer Lagemann, Fraktion Bündnis 90 / DIE GRÜNEN im Landtag NRW
 Ursel Lamers-Heinemann, Schulamt für die Stadt Düsseldorf

Andrea Langhans, Hauptpersonalrat für Lehrkräfte an Grundschulen und Hauptschulen NRW
Horst Laubach, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Rudolf Lensing-Conrady, Förderverein Psychomotorik
Anne Liedtke, Anne-Frank-Schule, Münster
Manfred Lieske, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Michael Link, Landesinstitut für Schule NRW
Doris Löpmeier, Landschaftsverband Westfalen-Lippe
Dr. Hans-Joachim Lösche, Landesinstitut für Schule NRW
Sieglinde Ludwig, Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Patricia Lüning-Klemm, Bundesverband der Unfallkassen
Barbara Manschmidt, Schulamt für den Kreis Minden-Lübbecke
Bernd Marquardt, Verwaltungs-Berufsgenossenschaft
Peter Martin, Hauptschule im Schulzentrum Niederpleis
Dr. Eveline Maslon, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
Jutta Maybaum-Fuhrmann, Landesinstitut für Schule NRW
Dr. Rüdiger Meierjürgen, Barmer Ersatzkasse
Andrea Menke, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Jürgen Mertin, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Josef Micha, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Thomas Michel, Bezirksregierung Arnsberg
Annette Michler-Hanneken, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Dr. Manfred Müller, Verwaltungs-Berufsgenossenschaft
Thomas Müller, Schulamt für den Märkischen Kreis
Martin F. Müller, Architektenkammer NRW
Birgit Müller, Kreisgesundheitsamt Neuss
Helmut Müller, Unfallkasse Rheinland-Pfalz
Elisabeth Müller-Heck, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Uwe Naujokat, Unfallkasse Hessen
Carola Nawrath, Unfallkasse Brandenburg
Monika Nellen-Swiatly, AOK Rheinland
Dirk Neugebauer, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Dr. Heinz-Dieter Neumann, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Günther Neuses, Landesarbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege
Margarete Ong-Brunell, Westfälische Direktorenvereinigung
Wilfried Ossege, Schulamt für den Kreis Steinfurt
Maria-Elisabeth Ott, Bezirksregierung Düsseldorf
Iris Overlöper, Schule am Ring, Wesel
Rolf-Peter Pack, Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW
Gabriele Pappai, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Dr. Rainer Peek, Landesinstitut für Schule NRW
Dieter Peters, Bezirksregierung Münster
Thomas Picht, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Gabriele Pielsticker, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Johannes Plönes, Feuerwehr-Unfallkasse NRW
Manfred Pollmann, Elternrat Hauptschulen NRW e.V.
Roland Portuné, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen

Dr. Friedhelm Possemeyer, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Renate Prahl, Landesinstitut für Schule NRW
 Ina Quack-Bertram, Hauptpersonalrat für Lehrkräfte an Gesamtschulen
 Peter Rademacher, Schulamt für die Stadt Mönchengladbach
 Birgit Rafflenbeul, Natur- und Umweltschutzakademie NRW
 Norbert Rauch, Institut für Lehrerfortbildung
 Thomas Reichert, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
 Dr. Gerwin-Lutz Reinink, Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW
 Martina Reiske, Schulleitungsvereinigung NRW e.V.
 Wolfgang Reuter, Schulamt für die Stadt Essen
 Bernhard Ringbeck, Stadt Münster
 Angelika Röhr, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Helmut Röller, Schulamt für die Stadt Dortmund
 Karl-Heinz Röniger, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Max Rönninger, Unfallkasse Sachsen-Anhalt
 Martina Rotländer, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Carsten Rumpelstin, Rhein-Kreis-Neuss
 Petra Sahlmann, Studienseminar II Gelsenkirchen
 Karin Sannwaldt-Hanke, Schulamt für den Kreis Warendorf
 Klaus Schäfer, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW
 Dorothea Schäfer, Hauptpersonalrat für Lehrkräfte an Gesamtschulen
 Jürgen Schäper, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Manfred Scharf, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Jutta Schattmann, Schulamt für den Kreis Herford
 Renate Scheidt, GGS Simmerath-Kesternich
 Jürgen Scherhans, Schulamt für den Kreis Paderborn
 Wilfried Schimmetat, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
 Dr. Heinz Schirp, Landesinstitut für Schule NRW
 Veronika Schlotmann, Bezirksregierung Düsseldorf
 Walter Schmalenstroer, Bezirksregierung Münster
 Hubertus Schmalor, Landesinstitut für Schule NRW
 Jörg Schmengler, Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege
 Claudia Schmid, Redaktion „Infoplus“
 Manfred Schmidt, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Ulla Schmidt, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
 Marion Schmidtke, Schulamt für die Stadt Köln
 Bernd Schmitt, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Reinhard Schmitz, Bezirksregierung Detmold
 Hermann Schmitz, Schulamt für den Kreis Höxter
 Dr. Gerrit Schnabel, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Klaus Scholz, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Peter Schraml, Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Walter Schulte, Stadt Herford
 Gert Schüßler, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
 Bruno-Eckhard Schwan, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Beate Schweitzer, Grundschulverband, Landesgruppe NRW

Rainer Schweppe, Stadt Herford
 Dieter Schwermer, Schulamt für den Hochsauerlandkreis
 Erwin Semelka, Bezirksregierung Münster
 Gerd Splinter, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Ike Sprenger, Forum Eltern + Schule
 Ruth Springer, Landesinstitut für Schule NRW
 Wolfgang Sprogies, Bezirksregierung Arnsberg
 Wilfried Starke, Schulamt für den Kreis Lippe
 Friedeborg Steffenhagen, Schulamt für den Märkischen Kreis
 Barbara Steffens MdL, Fraktion Bündnis 90 / DIE GRÜNEN im Landtag NRW
 Manfred Sterzl, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Dieter Stradmann, Stadt Duisburg
 Erika Strohmeyer, Bezirksregierung Arnsberg
 Werner Stürmann, Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW
 Anita Stützer, Bezirksregierung Köln
 Lothar Szych, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Anna-Maria Tannerbauer, Realschullehrerverband NRW
 Eva Tatchen, Salzmannschule, Duisburg
 Michael Taupitz, Unfallkasse Schleswig-Holstein
 Prof. Dr. Jörg Thiele, Universität Dortmund
 Hella Thomas, Deutsche Angestellten-Krankenkasse (DAK)
 Werner Thor, Feuerwehrunfallkasse NRW
 Dr. Michael Tiemann, AOK Westfalen-Lippe
 Dr. Maike Tietjens, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster
 Silvia Timmers, Bezirksregierung Münster
 Dr. Gerd Tondorf, Bezirksregierung Münster
 Annette Traud, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Hans-Georg Uhler-Derigs, Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW
 Bernd Vallentin, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
 Chinh van Tran, Bischöfliches Generalvikariat Aachen
 Rolf von Gimborn, Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege
 Elke Vormfenne, Hauptpersonalkommission für Lehrkräfte an Berufskollegs
 Hans-Joachim Wachter, Unfallkasse Baden-Württemberg
 Thomas Wagemann, BKK Landesverband
 Sibylle Wallossek, Bezirksregierung Düsseldorf
 Dr. Martin Weber, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Johannes Weddeling, Schulamt für den Kreis Gütersloh
 Nina Wedderhoff, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
 Holle Weiß, Stadt Gelsenkirchen
 Dr. Klaus-Georg Wey, Bezirksregierung Düsseldorf
 Corinna Wiegatz, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Bernd Wiese, Bezirksregierung Düsseldorf
 Dr. Ulla Wilke-Birkenhauer, Landeselternschaft der Gymnasien in NRW e.V.
 Wilfried Wißmann, Schulamt für die Stadt Bochum
 Thomas Wittstock, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
 Klaus Wolf, Gemeinde-Unfallversicherungsverband Hannover

Jürgen Wolter, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Heiko Wulfert, Landesverband Rheinland-Westfalen der gewerblichen Berufsgenossenschaften
Ernst Wuttke, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Nil Yurdatap, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Peter Zech, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Helmut Zimmermann, Deutscher Sportlehrer-Verband
Werner Zimnik, Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Helmut Zumbült, Bezirksregierung Münster

Organisationsgremium Kongress Gute und gesunde Schule



Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen

Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband

Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe

Boris Fardel, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Regina Gerdon, Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband
Heinz Hundeloh, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Andrea Menke, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Annette Michler-Hanneken, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen
Martina Rottländer, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Dr. Gerrit Schnabel, Gemeindeunfallversicherungsverband Westfalen-Lippe
Nil Yurdatap, Landesunfallkasse Nordrhein-Westfalen

Informationen online unter: www.guteundgesundeschule.de

Besuchen Sie uns im Internet: www.guteundgesundeschule.de