



Gesundheitskompetenz in der Schule

Empowerment für Schulleitungen
und Lehrkräfte

Handreichung für professionelle
Gesundheitsförderung im Kontext Schule

Vorwort der Herausgeber*innen

Der Lehrberuf an sich bedeutet eine große Herausforderung: Er bietet einerseits Erfüllung, andererseits bringt dieser auch Belastungen mit sich. Die Gesundheit der Lehrpersonen ist daher ein zunehmend wichtiges Thema innerhalb der schulischen Gesundheitsförderung.

Die vorliegende Handreichung zur Lehrer*innengesundheit ist die Fortsetzung der bereits im Jahr 2021 veröffentlichten Publikation von *hepi* an der PH Oberösterreich. Anlass für eine neuerliche Publikation waren die nun vorliegenden Daten der neuen *Studie zur Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen* (ATPHS). Anhand dieser Daten lässt sich darstellen, wie es um die Gesundheit der Lehrenden und der Schulleitungen steht. Die Publikation stellt einerseits vor, was bereits im Bereich der Lehrer*innengesundheit an Unterstützung angeboten wird. Andererseits zeigen die Beiträge der Expert*innen auf, was aufgrund aktueller Herausforderungen im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung zu tun bleibt und welche Ansätze und Vorgehensweisen hier hilfreich sind.

Der erste Beitrag von Andrea Fraundorfer gibt einleitend einen Überblick über die Entwicklung der Gesundheitsförderung in den letzten Jahrzehnten, über Herausforderungen im Lehrberuf mit ihren Auswirkungen auf die Gesundheit, sowie über neuere Ansätze in der Gesundheitsförderung und die Möglichkeiten, diese im Rahmen des Qualitätsmanagements an Schulen umzusetzen.

Christina Breil und Michael Lillich, die als Forschende am IFGP die Studie zur Lehrer*innen- und Schulleiter*innengesundheit durchgeführt haben, geben in ihrem Beitrag einen kompakten Überblick über die Ergebnisse der genannten Befragung sowie über daraus ableitbare Empfehlungen, die mit Hilfe von Expert*innen erstellt wurden.

Angela Wenig, Julia Felix, Laurenz Stain und Sabine Fischer gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, was Schulleitungen und Lehrer*innen gesund erhält und stellen entsprechende Angebote der BVAEB zur Gesundheitsförderung am „Arbeitsplatz Schule“ vor.

Der empirisch konstatierten Erschöpfung der Lehrkräfte und Schulleitungen widmet sich Ingrid Egger aus (schul-)psychologischer Perspektive mit

konkreten Vorschlägen und Tipps zum konstruktiven Umgang damit. Elke Poterpin stellt daran anschließend Möglichkeiten der Emotionsregulation für den Erhalt der Gesundheit und zur Burnout-Prävention von Lehrkräften vor.

Den Potenzialen der Existenziellen Pädagogik für Gesundheit und Wohlbefinden widmet sich Dominik Buchmeier in seinem Beitrag. Demnach kann die Lehrer*innengesundheit auch durch eine von der Existenzanalyse inspirierte Einstellung zum Leben gestärkt werden.

Zuletzt geben Dominik Weghaupt und Florian Wallner einen Einblick in das Potential der Achtsamkeit (Mindfulness) zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Lehrer*innen. Mindfulness kann die Schulentwicklung in positiver Weise beeinflussen und das Wohlbefinden aller stärken.

Allen Autor*innen, die ihre Expertise mit den Leser*innen teilen, sei an dieser Stelle großer Dank ausgesprochen. Besonderer Dank gilt auch der BVAEB, die die Kosten für die grafische Gestaltung der vorliegenden Handreichung übernommen hat und einen wesentlichen Beitrag zur „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“ leistet, sowie dem Fonds Gesundes Österreich, der die schulische Gesundheitsförderung in Österreich maßgeblich vorantreibt. Danken möchten wir aber auch Dr. Andrea Fraundorfer von der Abteilung *Schulpsychologie, psychosoziale Unterstützung und schulärztlicher Dienst sowie Schüler- und Bildungsberatung* im Bildungsministerium für die Initiative und Begleitung der Handreichung in ihrem Entstehungsprozess.

Letztlich eint alle Beteiligten an der Handreichung die Leidenschaft, sich der Gesundheit der Lehrpersonen im Bildungssystem anzunehmen, diese zu stärken und mit „Rat und Expertise“ zu unterstützen.

Wir wünschen allen Leser*innen eine inspirierende Lektüre, die sie zur Umsetzung und zur Weiterentwicklung der schulischen Gesundheitsförderung ermutigt.

MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner und das Team des Zentrums für Persönlichkeitsbildung der PH Oberösterreich

Inhalt

	Vorwort	2
I	Andrea Fraundorfer: Gesundheitskompetenz an Schulen weiterentwickeln: Neuere Ansätze und Konzepte zur Stärkung der Gesundheit von Lehrkräften und Schulleiter*innen	6
II	Christina Breil/Michael Lillich: Wie gesund sind Lehrkräfte und Schulleiter*innen? Ergebnisse der Austrian Teacher and Principal Health Study	29
III	Angela Wenig, Julia Felix, Laurenz Stain und Sabine Fischer: Was hält Schulleitungen und Lehrer*innen gesund? Lehrer*innengesundheit durch Gesundheitsförderung am „Arbeitsplatz Schule“ stärken	45
IV	Gerlinde Rohrauer-Näf, Ekim San und Lisa Schlee: Schule als Wohlfühlzone: Beiträge des FGÖ und des BMSGPK zur Förderung der psychosozialen Gesundheit in der Schule	55
V	Sonja Schuch: Gesundheit von Lehrer*innen stärken – Tipps und Unterstützungsangebote für Lehrkräfte, Teams und Schulleitungen	64
VI	Ingrid Egger: Kollektive Erschöpfung an der Schule? Mit (beruflichen) Belastungen konstruktiv umgehen lernen	75

VII	Elke Poterpin: Möglichkeiten der Emotionsregulation für den Erhalt der Gesundheit und zur Burnout-Prävention von Lehrkräften	93
VIII	Dominik Buchmeier: Lehrer*innengesundheit durch existenzielle Haltung – Existenzielle Pädagogik und ihre Implikationen für Lehrkräfte	108
IX	Dominik Weghaupt/Florian Wallner: Das Potential der Mindfulness zur Förderung der psychosozialen Gesundheit von Lehrpersonen aus der Perspektive der Schulentwicklung	119
	Impressum	138

I. Gesundheitskompetenz an Schulen weiterentwickeln: Neuere Ansätze und Konzepte zur Stärkung der Gesundheit von Lehrkräften und Schulleiter*innen

Andrea Fraundorfer

1.0 Einleitung

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Entwicklung der schulischen Gesundheitsförderung in den letzten Jahrzehnten. Daran anschließend werden Herausforderungen, zentrale Ansätze und neuere Konzepte für die schulische Gesundheitsförderung mit dem Fokus auf die Lehrer*innengesundheit vorgestellt. Auf welche Weise sich Schulen auf den Weg in Richtung einer „gesundheitskompetenten Schule“ machen können, wird im letzten Abschnitt des Beitrags diskutiert.

Die Bedeutung der Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen für die Qualität des Lehrens und Lernens wurde in den letzten Jahren zunehmend erkannt. In diesem Zusammenhang wird die (mentale) Gesundheit von Lehrkräften auch als eine Voraussetzung für professionelles Handeln im Unterricht und im Umgang mit aktuellen Herausforderungen gesehen. Um qualitativ und beziehungsorientiert unterrichten zu können, braucht es psychisch resiliente Lehrkräfte. Der stärker werdende Fokus auf Lehrer*innengesundheit gründet sich zudem im Sichtbarwerden von massiven beruflichen Belastungen, die sich in steigenden Raten von Erschöpfung, in entsprechenden Krankenstandstagen, Frühpensionierungen oder auch im zunehmenden Wunsch nach Teilzeitarbeit oder Berufsumstieg zeigen. Zahlreiche Akteure in Österreich bieten daher bereits Programme und Fortbildungen zur Stärkung der Lehrer*innengesundheit an.¹ Der Bedarf an Unterstützung von Lehrkräften und Schulleitungen in Bezug auf den Erhalt ihrer Gesundheit und damit ihrer Leistungsfähigkeit ist jedoch anhaltend groß.

Eine zeitgemäße schulische Gesundheitsförderung berücksichtigt idealerweise die gesundheitliche Situation aller an der Schule Beteiligten, also die von Schüler*innen, Lehrkräften, der Schulleitung und dem administrativen Personal. Eine solche Gesundheitsförderung ist partizipativ angelegt, arbeitet an der Minimierung von Belastungen und setzt auf die Stärkung der individuellen und kollektiven Gesundheitskompetenz. In der schulischen Gesundheitsförderung sollten daher sowohl die

¹ wie beispielsweise der Fonds Gesundes Österreich, die Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau und die Gesundheitskassen sowie die Pädagogischen Hochschulen und die Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen

gesundheitlichen Belastungen aufgrund gegebener Lern- und Arbeitsbedingungen als auch die Möglichkeiten der Betroffenen, ihr eigenes Gesundheitsverhalten zu reflektieren und auch zu verändern, thematisiert werden. Klassischerweise wird dies in einem ausgewogenen Verhältnis von Verhaltens- und von Verhältnisprävention angestrebt. Gesundheitsförderung geht jedoch mit dem salutogenen Ansatz über den Präventionsansatz hinaus – wir kommen darauf noch zurück.

Die nun vorliegende *Austrian Teacher and Principal Health Study* (siehe Breil/Lillich in diesem Band) beleuchtet die Datenlage in Österreich und damit die Gesundheitssituation der Lehrkräfte und Schulleitungen. Aufgrund dieser Daten können von den österreichischen Gesundheitsakteuren entsprechende Maßnahmen und maßgeschneiderte Angebote weiter ausgebaut werden. Die in den letzten Jahren intensiviertere intersektorale Vernetzung zwischen Gesundheits- und Bildungseinrichtungen unterstützt diese Maßnahmenentwicklung. Diese basiert wiederum auf zeitgemäßen Konzepten zur Stärkung von Gesundheitskompetenzen auf individueller *und* systemischer Ebene. Mit den nun vorhandenen Daten steht der Umsetzung durchdachter und auf die jeweiligen Bedürfnislagen abgestimmter Programme zur Lehrer*innengesundheit nichts mehr im Weg.

1.1 Schulische Gesundheitsförderung im Zeitraffer

Zunächst möchte ich eine kurze Rückschau auf die Entwicklung der schulischen Gesundheitsförderung bis zum heutigen Tag geben. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zeigen, wie sehr Gesundheitsförderung seit ihrer Entstehung ein dynamisches Feld darstellt, in dem sich gesellschaftliche Herausforderungen mit Bildung und Gesundheit verschränken. Gesellschaftliche und gesundheitspolitische Herausforderungen zeigen sich auch in den Entwicklungsetappen der schulischen Gesundheitsförderung – die Begriffe, die Konzepte und die Methoden sind zwar Änderungen unterworfen, aber das übergeordnete Ziel, das Bewusstsein für gesundheitliche Themen bei allen an der Schule Beteiligten und damit die Gesundheit zu stärken, war von Anfang an gegeben.

Schulische Gesundheitsförderung, die Prävention sowie Gesundheitserziehung und -bildung umfasst, hat sich in mehreren Verlaufswellen entwickelt und zielte zunächst vorwiegend auf Schüler*innen. Ab den späten 1970er Jahren galt es vor allem, Gesundheitsrisiken zu minimieren. Dieser *problemzentrierte Ansatz* fokussierte auf kognitiv-verhaltensbasierte Interventionen, die auf Veränderung des Gesundheitsverhaltens von Schüler*innen (und auch Erwachsenen) hofften. Heute spricht man vom „*Verhaltensbasierten Ansatz in der Gesundheitsförderung*“ (vgl. Paulus 2022, S. 742f). Damals ging man davon aus, mit Aufklärung und Appellen verhindern zu können, dass Heranwachsende sich ungesund ernähren, zu wenig bewegen oder Drogen ausprobieren. Rasch wurde klar, dass der Ansatz seine Schwächen hatte, da eine rein kognitive Einsicht noch kein gesundheitsförderndes Verhalten nach sich zieht. Typisch in dieser Zeit waren Einzelmaßnahmen und Projekte an Schulen, jedoch mit wenig Berücksichtigung der Lebenswelt und der Partizipation der Betroffenen.

In den 1990er Jahren gewann der *„Ansatz der Gesundheitsfördernden Schule“* an Bedeutung. Schule als soziales Setting rückte in den Mittelpunkt und erste Schulnetzwerke entstanden. Einzelprojekte wurden zwar nach wie vor umgesetzt, doch nun kamen die Prinzipien der Partizipation, des Empowerment und der Vernetzung hinzu. Erstmals wurde eine ressourcenorientierte und salutogene Ausrichtung innerhalb der Lebenswelt Schule initiiert. Der verantwortungsbewusste Umgang mit der eigenen Gesundheit wird damit bewusst gefördert. *Verhaltens- und Verhältnisprävention* sind in diesem Ansatz gleichermaßen wichtig; damit kommen die Menschen *und* auch die Lern- und Arbeitsbedingungen in den Blick.

Mit der Einführung des Qualitätsmanagements an österreichischen Schulen erlebte der *„Ansatz der guten, gesunden Schule“* einen Aufschwung. Schulqualität zeigt sich nun auch in gesundheitsfördernden Settings. Die Ausrichtung liegt auf der Unterrichtsqualität, einem konstruktiven Schul- und Klassenklima, positiven Lehrer*innen-/Schüler*innenbeziehungen sowie salutogener Führung. In diesem Ansatz wird die Allianz von Gesundheit und Bildung gestärkt. Das Bewusstsein, dass der Erfolg von Bildungsprozessen eng mit der (psychosozialen) Gesundheit zusammenhängt, nimmt zu. Lehrer*innengesundheit wird häufiger thematisiert, dementsprechend entstehen Programme zur Unterstützung der Lehrkräfte. Institutionenübergreifende Programme wie beispielsweise die *„Wohlfühlzone Schule“* (vgl. FGÖ 2024a) zeigen bereits Erfolge. Die Bereiche Bildung und Gesundheit wachsen damit enger zusammen.

Die Weiterentwicklungen gehen derzeit in Richtung Stärkung der Gesundheit durch Lebenskompetenzen – *„Health Literacy“* steht nun im Fokus. Diese Entwicklung basiert auf einem *„ressourcenbezogenen partizipativen, am Empowerment ausgerichteten Ansatz der Lebenskompetenzförderung“* (Paulus 2022, S. 742). Der genannte Ansatz betont vor allem die Selbststeuerung des Gesundheitsverhaltens, die in Settings wie Schule oder Arbeitsplatz forciert wird. Die Entwicklung und Stärkung von Gesundheitskompetenz(en) im Sinne von Life Skills innerhalb einer *„gesundheitskompetenten Schule“* steht dabei im Vordergrund. Wurden in der schulischen Gesundheitsförderung bisher hauptsächlich Schüler*innen adressiert, geht es in diesem Ansatz um alle an der Schule Beteiligten, also auch um Lehrkräfte, Schulleiter*innen und andere Mitarbeiter*innen am Schulstandort. Der Ansatz der *„Health Literacy“* gilt aber auch für das Setting bzw. die Organisation Schule: Gesundheitskompetent wird eine Schule dann, wenn die Lern- und Arbeitsbedingungen partizipativ analysiert, reflektiert und nach Möglichkeit in gesundheitsfördernder Weise verändert werden. Verknüpft mit salutogener Führung kann der einzelne Schulstandort doch einiges tun, um Gesundheitskompetenzen bei allen Beteiligten zu stärken und auch den Umgang mit Belastungen in reflektierter und kooperativer Weise zu forcieren.

1.2 Setting the Scene: Krisen als Chance für Weiterentwicklungen der schulischen Gesundheitsförderung

Den krisenhaften Entwicklungen der letzten Jahre ist es zu verdanken, dass sich innerhalb der Gesundheitsförderung neue konzeptionelle Ansätze entwickelten, um die Gesundheit in den verschiedenen Lebens-, Lern- und Sozialräumen zu stärken. Krisen sind auch für die schulische Gesundheitsförderung wichtige Lern- und Entwicklungsoptionen, um die Schule als Ganzes weiterzuentwickeln. So entpuppte sich die Pandemie schließlich als Katalysator für viele Entwicklungen im Bildungssystem, vor allem auch in Bezug auf die Sensibilisierung im Bereich psychosozialer Gesundheit. Die Pandemie zeigte in aller Deutlichkeit, dass erfolgreiche Bildungsprozesse eng mit sozialer Einbettung in einen Klassenverband und mit Wohlbefinden verbunden sind. Zugehörigkeit, Freundschaften und wertschätzende Kommunikation hängen wiederum eng mit psychosozialer Gesundheit zusammen – und diese gilt es zu stärken.

Neben der prekär gewordenen Gesundheit der Schüler*innen wurde aber auch die Belastung der Lehrkräfte offensichtlich. Die durch die Pandemie ausgelöste Veränderungskrise brachte allorts latente Problembereiche ans Tageslicht. Krisen zeigen häufig sich bereits abzeichnende Problemlagen auf und treiben damit strukturelle, systemische und persönliche Entwicklungen voran. Solche Veränderungskrisen gehören zum Leben und sind deshalb eine Chance, dass neue Ansätze in der Bewältigung von Herausforderungen entstehen und die konkrete Lebenspraxis verändern. So hat die zuletzt erfahrene Gesundheitskrise neue Ansätze hervorgebracht, die einerseits den engen Zusammenhang zwischen Bildung, Wohlfühlen und Gesundheit aufzeigen. Andererseits wurde durch das pandemische Auftreten einer Zoonose² die Abhängigkeit der Gesundheit der Menschen von ihrem Umgang mit den natürlichen Ökosystemen offensichtlich. Dieser Paradigmenwechsel im Verstehen der Zusammenhänge zwischen Eingriffen in die Natur und menschlicher Gesundheit kristallisiert sich im One Health-Approach (vgl. WHO et al. 2023 und FGÖ 2024b).

Die aktuelle Gesundheitsförderung greift den *One Health-Ansatz* auf und verbindet ihn mit bereits länger bestehenden Konzepten der *Salutogenese*, der *Resilienzstärkung* und des *Well-being*. Nachfolgend werden diese auch für die Schule relevanten Konzepte vorgestellt. Die genannten Ansätze stehen auch in Verbindung mit wichtigen globalen Zielsetzungen, wie beispielsweise den *Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen* (Sustainable Development Goals, vgl. Vereinte Nationen 2023). So zielt das dritte der insgesamt siebzehn Zielsetzungen der UNO darauf ab, ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters zu gewährleisten und ihr Wohlergehen zu fördern. Neben dem Ziel, Armut in der

² Zoonosen sind Infektionskrankheiten, die von Bakterien, Parasiten, Pilzen oder Viren verursacht und wechselseitig zwischen Tieren und Menschen übertragen werden können.

Welt zu reduzieren und dem Anspruch hochwertiger Bildung, der im vierten Nachhaltigkeitsziel formuliert ist, ist das Gesundheitsziel für Bildungseinrichtungen eines der wichtigsten.

Zentral für die (schulische) Gesundheitsförderung ist – entsprechend der noch immer wegweisenden Ottawa-Charta von 1986 (vgl. WHO 1986) – allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer eigenen Gesundheit zu befähigen. Dies wiederum ist im Konzept der **Health Literacy** („Gesundheitskompetenz“) verankert. **Gesundheitskompetenz** umfasst das Wissen, die Motivation und die Fähigkeiten von Menschen, für sie relevante Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und im Alltag anzuwenden.

Gerade in der schulischen Gesundheitsförderung geht es um das Befähigen, also um das „Empowern“ („ermächtigen“) von Lehrkräften und Schüler*innen. Im Sinne dieses Befähigungsmodells soll ermöglicht werden, bewusst auf die eigene Gesundheit zu achten. Damit sollen die eigene Gesunderhaltung als auch die Krankheitsbewältigung besser ermöglicht werden. Gesundheitskompetente Menschen übernehmen Verantwortung für ihre eigene Gesundheit auf der Basis von Wissensaneignung und der Motivation, Sorge für die eigene Gesundheitsbalance zu tragen. Zudem unterstützt ein intaktes und sozial faires Gesundheitssystem Menschen in diesem Prozess mit qualitativ hochwertigen präventiven und kurativen Angeboten.

Im schulischen Kontext ist eine ausgewogene *Verhaltens- und Verhältnisprävention* von großer Bedeutung. Darauf zu achten, dass Lehr- und Lernsettings gesundheitsfördernd sind, gehört demnach zur Verhältnisprävention, also zur Prävention innerhalb der Verhältnisse, in denen Menschen lernen und arbeiten. Für Lehrkräfte geht es in der Verhältnisprävention um die Reflexion von Arbeitsbedingungen und um die Minimierung von professionsspezifischen Belastungen. Dies sollte Teil gesundheitsfördernder Schulentwicklungsprozesse sein. Dass die an Schule Beteiligten ihr eigenes Gesundheitsverhalten reflektieren und bewusst steuern können, fällt unter Verhaltensprävention. Verhalten ist hier ein Überbegriff für die eigenen Einstellungen, Gedanken, Emotionen und Motivationen, mit denen wir auf unsere Gesundheitsbalance bewusst wie auch unbewusst einwirken. Einfluss auf unsere eigene Gesundheit können wir jedoch nur nehmen, wenn wir bewusst zum Anwalt unserer eigenen Gesundheit *und auch* der Natur, von der wir abhängig sind, werden. Gesundheit ist also etwas, auf das wir sowohl individuell als auch in den sozialen Settings einwirken können.

1.3 Der Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung – relevante Lebenswelten im Fokus

Schule ist neben Arbeitsplatz, Gemeinde und anderen Lebens- und Lernräumen eines der wichtigsten Settings in der Gesundheitsförderung. In diesen Settings wird – neben der Familie – das eigene Gesundheitsverhalten maßgeblich geprägt.

Die Idee des Setting-Ansatzes in der Gesundheitsförderung besteht darin, die Menschen dort zu erreichen, wo sie miteinander leben, arbeiten, lernen, spielen und ihre Zeit verbringen. Settings sind als soziale Räume dadurch gekennzeichnet, dass wir darin Zugehörigkeit erfahren („meine Schule“, „mein Grätzl“ etc.) und wichtige Lebenserfahrungen sammeln. Solche Settings eignen sich daher gut für die partizipative Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen, indem Rahmenbedingungen des Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens verbessert und Angebote zur Stärkung der Gesundheit gesetzt werden.

Diese Lebensräume sollten daher – im Sinne einer partizipativen Schulentwicklung – so gestaltet werden, dass sie die Gesundheit fördern, anstatt sie zu beeinträchtigen. So zielt betriebliche Gesundheitsförderung u.a. darauf ab, gesundheitsschädliche Einflüsse durch Arbeitsbedingungen zu minimieren. Solche bestehen heute weniger in Form von schweren körperlichen Arbeiten, Schadstoffbelastungen oder einseitiger Beanspruchung. Vielmehr sind neue Herausforderungen für die Gesundheit am Arbeitsplatz entstanden (vgl. Held et al. 2016). Heute sind es unter anderem die Arbeitsüberlastung, der Zeit- und Leistungsdruck, der Personalmangel oder technologische Innovationen und Weiterbildungsnotwendigkeiten, die vor allem die psychische Gesundheit von arbeitenden Menschen belasten. Die einseitigen Beanspruchungen treten heute auch durch ein Zuviel an Bildschirmarbeit und ebenso durch den stillen Zwang der ständigen Erreichbarkeit über E-Mail und Smartphone auf. Dass wir immer häufiger nicht mehr Herr über die eigene Zeit zu sein scheinen und zudem zu viele Informationen in kurzer Zeit ver- und bearbeiten müssen, trifft nicht nur Lehrkräfte, sondern alle arbeitenden Menschen und bereits auch Schüler*innen.

1.4 Gesundheit als Balance physischer, psychischer, sozialer und sinnbezogener Prozesse in uns

Die WHO (World Health Organization) definiert Gesundheit nicht nur als Abwesenheit von Krankheit, sondern als einen *Zustand des umfassenden körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens*. Mit dieser Definition war auch die Stunde des Well-being-Ansatzes gekommen.

Das WHO-Konzept versteht Gesundheit als einen dynamischen Prozess, der *biopsychosozial* bestimmt ist. Das bedeutet, dass Gesundheit *gleichzeitig* von physiologischen, also körperlich bestimmten Prozessen und von psychischen Vorgängen im Menschen gekennzeichnet ist. Das psychische Erleben ist wiederum eng mit unseren sozialen Erfahrungen und Lebensräumen verknüpft. Soziale Einbettung, emotionales Klima sowie Anerkennung sind Grundvoraussetzungen von umfassender Gesundheit, vor allem aber für den Aspekt der mentalen Gesundheit. Daher ist auch der lebensweltliche Ansatz in der Gesundheitsförderung so zentral.

Wohlbefinden ist ein höchst individueller Zustand, der eng verknüpft ist mit subjektiver Wahrnehmung, mit Gedanken, Bewertungen und Emotionen. Jedes seelisch-mentale Erleben hat wiederum seine physiologische Entsprechung und vice versa.

Gefühle, Emotionen und Gedanken haben also immer auch eine (neuro-)biologische Komponente. Damit stehen psychische und physiologische Prozesse in enger Wechselwirkung; so weiß die Wissenschaft heute sehr genau, dass und in welcher Weise Belastungen und Stresssituationen die Gesundheit nachteilig beeinflussen. Andererseits können positive Emotionen und reflektierte Haltungen auch die Wahrnehmung von Belastungen konstruktiv verändern. Das ist ein relevantes Faktum, das wir in Bezug auf die Gesundheit von Lehrkräften – und in der Beziehungsgestaltung am Schulstandort – mehr berücksichtigen sollten.

Die Bedeutung des reflektierten Umgangs mit Emotionen und eigenen Gedanken für die Balance unserer Gesundheit wird heute stark in der *Positiven Psychologie* thematisiert (vgl. Fredrickson 2011 und PERMA-teach 2023). Wohlfühlen hängt demnach nicht nur von äußeren Umständen ab, sondern spiegelt auch unsere innere psychische Verfasstheit wider. Gesundheit und Wohlbefinden betreffen aber noch weitere Aspekte unseres Mensch-Seins. Bereits Aaron Antonovsky, einer der großen Vordenker der Gesundheitsförderung, hat Sinnerleben und -verstehen als Teil von *Kohärenz* (vgl. Antonovsky 1997) beschrieben. Menschen bleiben dann gesund, wenn sie Sinn erleben, das Erlebte verstehen und einordnen können und auch Transzendenzbedürfnisse befriedigt werden. Damit stehen persönlich bedeutsame Fragen in Zusammenhang: Wie gelingt ein gutes, sinnerfülltes Leben angesichts der anhaltenden Katastrophen in der Welt? Wodurch schöpfen wir Kraft und entwickeln Zuversicht angesichts schwieriger Zeiten? Was vermittelt (Lebens-) Sinn jenseits von Konsum und schnelllebiger Technologie, von digitalen Kommunikationsblasen und gesellschaftlichen Zuspitzungen? Und schließlich stellt sich die Frage, auf welche Weise sich jede*r von uns gesellschaftlich einbringen kann, um der Welt eine humanere Ausrichtung zu geben. All diese Fragen sind zentral für eine zeitgemäße Gesundheitsförderung, die nicht nur auf den Erhalt der Lern- und Arbeitsfähigkeit fokussieren darf, sondern den Menschen als Ganzes in den Blick nimmt. Denn gesund zu bleiben in einer potentiell krankmachenden, bedrohlich erscheinenden Welt und sich weiterhin handlungsfähig zu fühlen, ist eine der wichtigsten Herausforderungen, denen wir uns kollektiv stellen müssen.

In diesem Kontext sind Schulen und damit Lehrkräfte besonders gefordert, Zuversicht, positive Ausrichtung und Sinn durch eine beziehungs- und werteorientierte Bildung zu fördern. Schulen sind und waren immer schon ein Ort, der die Gesundheit aller Beteiligten beeinträchtigen (vgl. Hafener und Prengel 2014) oder eben stärken kann; Letzteres, indem Menschen soziale Sinnzusammenhänge und für sie relevante Bildungs- und persönliche Entwicklungsprozesse erleben. Dies sollten wir in einer gemeinsamen Anstrengung forcieren. Dazu braucht es gesunde und engagierte Lehrkräfte, die ihren pädagogischen Auftrag als solchen wahrnehmen und Heranwachsende in einem gesunden Aufwachsen unterstützen. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass Lehrpersonen ihre beruflichen Belastungen gut bewältigen und sich am Schulstandort wohlfühlen. Eine Analyse der Herausforderungen am Schulstandort ist daher hilfreich, bevor konkrete Maßnahmen zur Stärkung der Gesundheit der Lehrenden geplant werden.

1.5 Belastung und Beanspruchung – zwei Seiten einer Medaille

Dass zum (beruflichen) Leben Herausforderungen und Belastungen gehören, ist evident und auch, dass sich diese jeweils professionsspezifisch zeigen. Lehrkräfte sind beispielsweise durch sozial und leistungsmäßig nachteilig zusammengesetzte Klassen und die damit verbundenen didaktischen und disziplinarischen Herausforderungen belastet. Berufliche Belastungen – und das gilt nicht nur für Lehrkräfte – werden jedoch unterschiedlich wahrgenommen und individuell verarbeitet. Dies lässt sich auf Persönlichkeitsaspekte, auf die konkrete Lebenssituation und auf soziale Ressourcen zurückführen, die mit dem beruflichen Umfeld und dessen Anforderungen interagieren. Fachleute sprechen von positiv oder negativ empfundener „Beanspruchung“, die sich wiederum entsprechend auf das Leistungsverhalten und die Gesundheit auswirken. Beanspruchung ist also die „subjektive Seite“ der objektiv gegebenen Belastungen in einem Arbeitsfeld.

Das folgende Modell zeigt den allgemeinen Zusammenhang von Belastung und Beanspruchung auf:

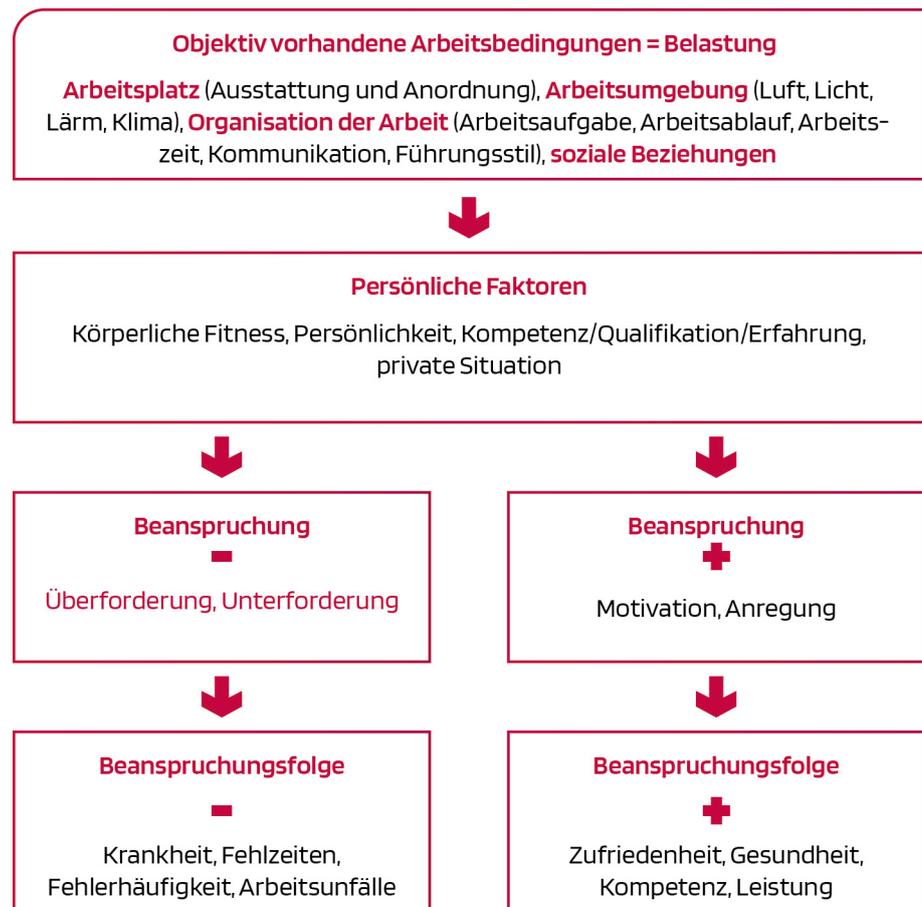


Abb. 1: Modell von Belastung und Beanspruchung (Held et al. 2016, S. 7)

Die in der Fachliteratur vorgenommene Unterscheidung zwischen *objektiv gegebener Belastung* (wie beispielsweise Arbeits- und Zeitdruck) und *persönlich wahrgenommener „Beanspruchung“* ist auch für die Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen relevant.

Das eigene Beanspruchungserleben hängt von den persönlichen Ressourcen sowie von Verarbeitungs- und Bewältigungsmustern ab. Daraus ergibt sich wiederum die Beanspruchungsfolge; beispielsweise wirkt sich Zeit- und Leistungsdruck auf die eine Person motivierend aus, eine andere Person reagiert vielleicht darauf mit einer erhöhten Krankheitsanfälligkeit und erhöhten Fehlzeiten. So verarbeiten Lehrkräfte recht unterschiedlich Belastungen, die mit der eigenen Profession verbunden sind. Disziplinäre und soziale Herausforderungen in der Klasse, Lärm in der Schule, die Vielzahl an bürokratischen Aufgaben, zu leistende Erziehungsarbeit und Beratungstätigkeit, der Einsatz neuer Technologien und digitaler Unterrichtsmedien etc. werden als unterschiedlich „beanspruchend“ und damit überfordernd und potenziell krankheitsfördernd erlebt.

Die Belastungen für Lehrkräfte, aber auch Schulleitungen, sind zahlreich und werden in der ATPHS 2023 detailliert dargestellt. Interessant für Österreich ist der Befund, dass sich vor allem weibliche Lehrkräfte unter vierzig Jahren besonders beansprucht fühlen (vgl. Breil/Lillich in diesem Band). Das könnte damit zusammenhängen, dass die jüngeren Lehrerinnen auch familiäre Pflichten durch Kindererziehung haben und damit eine Mehrfachbelastung erleben.

Richtungsweisende Arbeiten zur Lehrer*innengesundheit greifen die bereits genannte Unterscheidung von objektiv gegebener Belastung und subjektiv erlebter Beanspruchung auf (vgl. Schaarschmidt et al. 2008). Für die Förderung der Gesundheit von Lehrkräften ist es hilfreich, so genannte „*arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*“ in Form eines mehrdimensionalen diagnostischen Verfahrens zu erheben. Dieses kann anschließend für die gesundheitsfördernde Schulentwicklung eingesetzt werden. Die Arbeiten von Schaarschmidt und seinem Team sind aktueller denn je und zeigen, dass es hilfreich ist, wenn Lehrkräfte zur Stärkung ihrer eigenen Gesundheit ihre eigenen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmodi von Belastungen reflektieren lernen und anschließend *gemeinsam* konstruktive Problembearbeitungsstrategien am Schulstandort entwickeln. Damit können zwar objektiv gegebene Belastungen nicht zum Verschwinden gebracht werden, aber durch gemeinsame Reflexion, Neubewertung sowie durch eine intensiviertere Kommunikation und Kooperation können Belastungen im schulischen Alltag abgefedert werden.

2.0 Gesundheit umfassend denken: Neuere Ansätze in der Gesundheitsförderung

Ziel des viel zitierten Setting-Ansatzes in der Gesundheitsförderung ist es, in den jeweiligen sozialen Räumen – wie beispielsweise Schulen – *Gesundheitskompetenzen* zu erwerben und zu vertiefen. Damit wird Bewusstsein für die

(Mit-)Verantwortung für die eigene gesundheitliche Balance geschaffen. Soziale Settings wie Schulen können und sollen die darin lehrenden *und* lernenden Menschen ermächtigen, ihre eigene Gesundheit als etwas wahrzunehmen, auf das sie direkten Einfluss haben. Gesundheitskompetenz zeigt sich schließlich im angewandten Wissen, in (veränderbaren) Einstellungen und im reflektierten Gesundheitsverhalten.

Warum sind die für eine zeitgemäße Gesundheitsförderung gängigen Konzepte gerade für das Setting Schule besonders relevant? Für Lehrkräfte sind diese Konzepte insofern handlungsorientierend, da Schule ein Ort ist, an dem sich gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen besonders stark zeigen. Das gilt natürlich auch für jene Entwicklungen, die sich im Gesundheitsstatus von Lehrer*innen und Schüler*innen zeigen. Schulen und Gesundheitsakteure sind derzeit besonders gefordert, Maßnahmen für die Gesundheitserhaltung bzw. für die Wiederherstellung der Gesundheit *partizipativ* zu entwickeln und *nachhaltig* zu implementieren. Viele gute Einzelprojekte finden keine Fortsetzung und damit keinen Eingang in die systematische Weiterentwicklung von Schule. Eine „Projektitis“ (vgl. Paulus 2022, S. 746) bringt daher die schulische Gesundheitsförderung nicht nachhaltig voran. Vielmehr bedarf es der Anschlussfähigkeit gesundheitsfördernder Konzepte und Maßnahmen an die Qualitätsentwicklung an Schulen. Ziel ist es, *Schulen zu gesundheitskompetenten Settings zu machen* und damit die Resilienz aller zu stärken. Dazu gehört, dass Belastungen, Stressoren und Einflussfaktoren erhoben, gemeinsam reflektiert und in aufeinander abgestimmten Gesundheitsmaßnahmen in ein Gesamtkonzept am Schulstandort integriert werden.

Die in der aktuellen Gesundheitsförderung relevanten Ansätze werden nachfolgend detaillierter dargestellt. Diese Ansätze stellen den konzeptionellen Rahmen dar, innerhalb dessen Aktivitäten, Maßnahmen und systemische Veränderungen am Schulstandort in Angriff genommen werden können. Die Herausforderung für die Schulstandorte ist, die Bedürfnisse und Bedarfslagen vor Ort soweit analytisch zu erschließen, sodass die im Feld vorhandenen Angebote und Programme der Gesundheitsakteure passend in die laufende Schulentwicklung und Qualitätssicherung integriert werden können. Die Beschäftigung mit diesen neueren Ansätzen kann dabei unterstützen, die gesundheitsrelevanten Schwerpunktsetzungen am Schulstandort bewusster zu wählen und vielleicht auch den einen oder anderen Bildungsanlass in diesen neuen Perspektiven zu entdecken.

2.1 One Health- and Planetary-Approach: Zentrale Erkenntnisse, wie alles mit allem verbunden ist und unsere Gesundheit beeinflusst

Einer der neuen Ansätze ist der *One Health-Approach*, der sich direkt aus der Erkenntnis entwickelt hat, dass Zoonosen wie die Corona-Erkrankung uns auch zukünftig bedrohen und zu neuen Pandemien führen könnten. Damit rückt eine ganzheitliche Betrachtungsweise in den Blick, die die Gesundheit des Bodens, die der Pflanzen und der Tiere als eng mit der menschlichen Gesundheit verwoben anerkennt. Erstmals wurde während der letzten Pandemie einer breiteren Öffentlichkeit bewusst, wie abhängig die menschliche Gesundheit von einem ökologisch intakten Boden, von gesunden pflanzlichen und tierischen Lebensmitteln und einem insgesamt gesunden Ökosystem ist. Daraus ergibt sich, dass alle relevanten gesellschaftlichen Sektoren und Disziplinen zusammenarbeiten müssen, um die Gesundheit der Ökosysteme und der damit verbundenen Pflanzen-, Tier- und Menschengesundheit nachhaltig abzusichern.

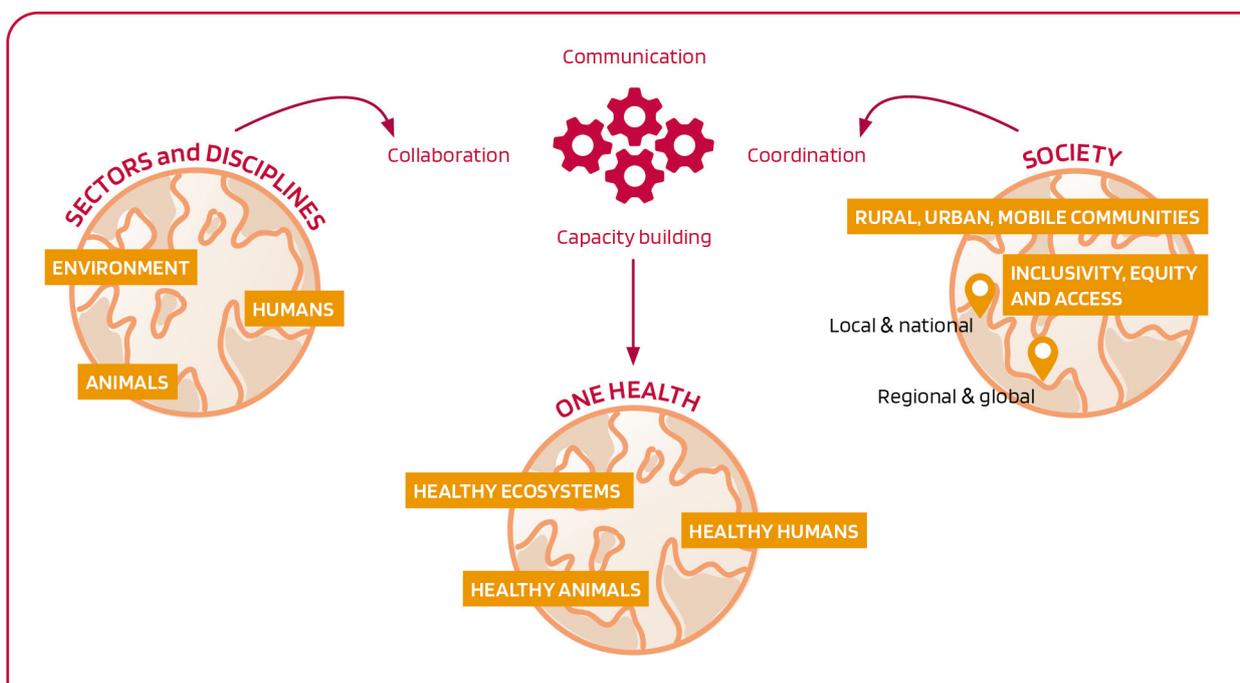


Abb. 2: One Health mit all seinen Zusammenhängen zwischen Natur und Mensch; Quelle: Eigengrafik, inspiriert von FGÖ 2004b

Der Atmosphärenchemiker und Biophysiker James E. Lovelock und die Mikrobiologin Lynn Margulis haben bereits in den 1970er Jahren mit der „*Gaia-Hypothese*“ einen ganzheitlichen Ansatz formuliert. Dieser betrachtet den Planeten Erde als einen Superorganismus, in dem sich die enge Vernetzung und Abhängigkeit zwischen allen Lebewesen und ihrer abiotischen Umwelt zeigt. Indigene Völker wissen noch heute um diese Zusammenhänge und damit um die Wichtigkeit des Erhalts natürlicher Lebensgrundlagen. Die unablässige Abholzung der

Regenwälder zeigt jedoch, wie sehr der Mensch das planetare Gleichgewicht bedroht und damit schließlich unser aller Überleben. Schule ist ein idealer Ort, um solche Zusammenhänge aufzuzeigen und ihre Bedeutung für unsere Gesundheit zu erschließen. Daraus ergibt sich, ökologisches Denken und Handeln auch mit gesundheitsbewusstem Agieren zu verbinden.

Der Mensch ist im Zeitalter des viel zitierten **Anthropozän** der wichtigste Einflussfaktor auf die geologischen, biologischen und klimatologischen Prozesse auf der Erde geworden (vgl. Spektrum der Wissenschaft 2016). In diesem vom Menschen dominierten Zeitalter ist kein Lebensraum mehr sicher vor zivilisatorischen Eingriffen, deren Wechselwirkungen in ihrer Gesamtheit unabsehbare Folgen für den Planeten und damit schließlich für uns selbst und unsere Gesundheit haben.

Eng verbunden mit gefährdeten Ökosystemen ist die massive Klimaveränderung, deren Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit zunehmend ins öffentliche Bewusstsein dringen (vgl. Lehrer et al. 2023). Dieser Ansatz findet sich im Konzept der „*Planetary Health*“, das vor allem auf die Auswirkungen der Klimakrise auf den Planeten und die damit verbundenen Konsequenzen fokussiert. Im Konzept von *Planetary Health* werden damit auch die Folgewirkungen des Klimawandels auf unsere Gesundheit diskutiert. Experten gehen davon aus, dass der Klimawandel global die größte Bedrohung für die menschliche Gesundheit darstellt (vgl. ebenda, S. 39).

So sind beispielsweise länger andauernde Hitzeperioden mit ihren **Folgewirkungen für Herz, Kreislauf, Atemwege und auch für die Schlafqualität** sehr wohl relevant für Lehrpersonen. Stellen Sie sich Lehrkräfte vor, die in überhitzten, oft schlecht klimatisierten Klassenräumen unterrichten müssen und Schüler*innen vorfinden, die aufgrund von andauernder Extremhitze Konzentrations- und Motivationsprobleme zeigen. Solche Bedingungen in Bezug auf Lehren und Lernen haben unweigerlich Auswirkungen auf die Qualität von Lehr- und Lernprozessen.

Vor allem ältere Lehrkräfte könnten in Zukunft noch mehr von Belastungen durch steigende Hitzetage während des Unterrichtsjahres betroffen sein. Die steigenden Gesundheitsrisiken durch Klimawandel werden derzeit noch eher gering wahrgenommen, jedenfalls in Bezug auf psychische Auswirkungen (vgl. ebenda). Auch wenn die Gesundheit von Lehrkräften derzeit von professionstypischen Belastungen mehr betroffen zu sein scheint, sollte für die Entwicklung der schulischen Gesundheitsförderung der Zusammenhang von Klima und Gesundheit stärker Berücksichtigung finden. Der Einbau von Klima- und Lüftungsanlagen an Schulen wäre eine Möglichkeit, um hier entstehende Gesundheitsrisiken für Lehrkräfte und für Schüler*innen zu minimieren. Die Luftqualität in Klassenzimmern ist zudem eine nicht zu unterschätzende Komponente für Konzentrations- und Merkfähigkeit und ist letztlich auch zur Verhinderung der Ausbreitung von Atemwegserkrankungen und Pandemien wichtig.

In Österreich gibt es bereits Schulen, die den *One Health-* und den *Planetary Health-Approach* umsetzen, indem sie die ökologische Ausrichtung mit der schulischen

Gesundheitsförderung verknüpfen. Solche ÖKOLOG-Schulen sensibilisieren für die Zusammenhänge zwischen der Gesundheit von Menschen und Ökosystemen und setzen gezielte Maßnahmen, um ökologische mit gesundheitsstärkenden Aktivitäten zu verknüpfen. Schüler*innen in diesen Vorreiterschulen wird bewusstgemacht, dass die Vielfalt und Resilienz der Ökosysteme eng mit unserer eigenen Gesundheit zusammenhängt. Neben dem relativ jungen Verständnis, wie Zoonosen durch das Eindringen des Menschen in den Lebensraum von Tieren entstehen, gibt es schon länger Evidenz dafür, wie verarmte Böden und industriell hergestellte Lebensmittel die Gesundheit beeinträchtigen (vgl. Grassberger 2021). Gesunde Ökosysteme sind also die Voraussetzung für die physische *und* psychische Gesundheit des Menschen.

Ein konkretes Beispiel, wie die komplexen Zusammenhänge zwischen unserer Gesundheit und der Bioversität in der Natur zu verstehen sind, beschreibt Martin Grassberger in seinem Buch „Das unsichtbare Netz des Lebens“. Darin werden die engen Beziehungen zwischen Landwirtschaft, Biodiversität und Gesundheit von Pflanzen, Tieren und Menschen dargestellt. Grassberger bringt die Vielfalt der Bodenmikroorganismen in Zusammenhang mit unserem mehr oder minder gesunden Darmmikrobiom, das sich in Abhängigkeit von unserer Ernährung entwickelt.

Hier zeigt sich in exemplarischer Weise der *One Health-Ansatz*, wie er in Schulen thematisiert werden könnte: Zunehmend wird klar, dass die industrielle Landwirtschaft mikrobiell verarmte Böden verursacht, die wiederum über die Ernährung unser Mikrobiom im Darm, also die Gesamtheit der lebenswichtigen Mikroorganismen, beeinflussen. Das Mikrobiom wirkt nach neuesten Erkenntnissen wiederum eng mit dem Gehirn zusammen; so findet sich bei depressiven Menschen häufig ein geschwächtes Darmmikrobiom. Unsere Psyche, das Wohlbefinden und die mikrobielle Besetzung des Darms hängen nachweislich zusammen. Chronischer Stress zeitigt auch Auswirkungen auf die Zusammensetzung der unterschiedlichen Gruppen von Mikroorganismen (vgl. Spektrum der Wissenschaft 2022). Solche Zusammenhänge könnte eine gesundheitskompetente Schule aufzeigen und die miteinander eng verwobenen ökologischen und biomedizinischen Prozesse im Sinne von *One Health* bewusstmachen. Das Sensibilisieren für Zusammenhänge zwischen der Bewirtschaftung von Böden, der Ernährungs- und Darmgesundheit und der damit verbundenen psychischen Gesundheit wäre somit einer von vielen Aspekten in der Stärkung des Gesundheitsbewusstseins – sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schüler*innen.

Der *One Health-* und der *Planetary Health-Ansatz* werden uns zukünftig in der Gesundheitsförderung noch intensiver beschäftigen. Für das Setting Schule ergeben sich daraus interessante Bildungsanlässe sowie auch Veränderungsimpulse für eine nachhaltige Schulentwicklung, in der neben Schulleistung und Chancengerechtigkeit auch Wohlfühlen und mentale Gesundheit ein zentrales Thema darstellen (vgl. dazu auch OECD 2017).

2.2 Well-being im Setting Schule: psychosoziales, mentales und emotionales Wohlfühlen als Basis von Gesundheit

Der eingangs bereits erwähnte Ansatz, der für die schulische Gesundheitsförderung und damit auch für die Förderung von Lehrer*innengesundheit zentral ist, ist das Konzept „*Well-being*“, des psychosozialen und mentalen Wohlbefindens. Worin besteht nun seine konkrete Bedeutung für das schulische Setting?

In Bezug auf Lehrkräfte zeigt sich Wohlbefinden vor allem dann, wenn die Schulleitung partizipativ und transparent agiert („*Salutogene Führung*“, vgl. Gerick 2021) und eine konstruktive Kommunikation sowie enge Kooperation am Schulstandort vorhanden sind. Gerade in Zeiten dynamischer und krisenhafter Entwicklungen ist eine salutogen ausgerichtete Schulleitung besonders wichtig. Wohlbefinden ist grundsätzlich mit (Lebens-/Arbeits-)Zufriedenheit und einer positiven Gestimmtheit sowie positiven Emotionen wie Freude und Glück verbunden.

Wann fühlen sich Menschen – besonders Lehrkräfte und Schüler*innen – in einem sozialen Setting wohl? Grundsätzlich entsteht Wohlfühlen am Arbeitsplatz durch gegenseitige Wertschätzung und Unterstützung sowie durch achtsamen Umgang und innerhalb einer konstruktiven Kommunikations- und auch Konfliktkultur. Vertrauen und Empathie sind dabei wichtige Faktoren, ebenso wie emotionale Zugehörigkeit und das Gefühl der sozialen Sicherheit. Anders-Sein wird in einem solchen Setting sozial anerkannt, und Meinungsunterschiede können respektvoll und dialogisch diskutiert werden. Die Schulleitung trägt dazu bei, indem sie tendenzielle Konfliktlinien und Spaltungstendenzen frühzeitig erkennt und zwischen unterschiedlichen Gruppierungen und Interessen vermittelt (vgl. Bauer 2007). Transparente, demokratische Entscheidungen am Schulstandort und eine gelebte Schulpartnerschaft wirken ebenso auf das berufliche Wohlbefinden ein. Das Empfinden von *Well-being* beinhaltet auch, dass alle am Schulleben partizipieren können und *alle* ihren Teil der Verantwortung tragen, damit Lehren, Leiten und Lernen am Schulstandort gelingen.

Zum Wohlfühlen generell gehört auch, dass basale Bedürfnisse, nämlich nach Autonomie, Kompetenzerfahrung und soziale Bezogenheit vorhanden sind (vgl. Ryan/Deci 2017). Dieses Selbstbestimmungsmodell des Wohlbefindens berücksichtigt auch eigene Zielsetzungen im Leben, motivationale Lagen, ebenso die Interpretation und Attribution von Erlebtem und Erfahrenem. Eng hängt damit auch das Konzept der Lebenszufriedenheit zusammen. Diese setzt sich aus Zufriedenheit mit Ausbildung und Beruf, mit der familiären, sozialen und auch materiellen Situation – einschließlich der Wohnsituation – zusammen.

Wohlbefinden stellt insgesamt ein anspruchsvolles Konzept dar, das eine zentrale Bedeutung für die schulische Gesundheitsförderung besitzt. Wie bei allen Ansätzen interagieren auch hier individuelle Komponenten – Persönlichkeitsstruktur, Lebenssituation, Lebensziele sowie intrapersonale und soziale Ressourcen – mit

kontextuellen Bedingungen, wie sie am Schulstandort und durch das Bildungssystem selbst gegeben sind. Schul- und Unterrichts- sowie Personalentwicklung als auch die persönliche Weiterentwicklung greifen idealerweise ineinander, um das Ausgleichen von potentiellen Risiken des Wohlbefindens von Lehrkräften zu ermöglichen.

2.3 Resilienz – psychisches Immunsystem für herausfordernde Zeiten

Eng verbunden mit dem Wohlbefinden ist auch das viel zitierte Konzept der *Resilienz*. Im Sinne der psychischen Widerstandskraft ist Resilienz nicht nur die Fähigkeit, trotz Schwierigkeiten und kritischer Lebensereignisse zuversichtlich gestimmt und handlungsfähig zu bleiben. Sie stellt ebenso die Fähigkeit dar, nach einschneidenden Erfahrungen diese in einer konstruktiven, also wachstumsorientierten Weise in die eigene Persönlichkeit – und damit Lebensgeschichte – zu integrieren. Vielfach wird Resilienz als dynamischer Zustand komplexer Interaktionen innerhalb einer Person sowie eines Individuums und seiner sozialen Umgebung verstanden. Der Gegenpol zur Resilienz wird als Vulnerabilität bezeichnet und verweist auf psychische Verletzbarkeit. Vulnerable Personen neigen stärker dazu, nach kritischen Lebensereignissen psychische Erkrankungen zu entwickeln. Wie auch Resilienz ist Vulnerabilität nichts Statisches, sondern als dynamische Wechselwirkung zwischen personalen und sozialen Faktoren zu verstehen.

Resilienz baut darauf auf, dass jeder Mensch mehr oder minder ausgeprägte innere und soziale Ressourcen zur Verfügung hat, die es in schwierigen Zeiten zu aktivieren gilt. Psychisch widerstandsfähig zu sein, bedeutet vor allem auch, veränderte Denk- und Handlungsmuster aufgrund von Herausforderungen entwickeln zu können. Einerseits braucht es dazu – für Heranwachsende ebenso für Erwachsene – soziale Einbettung, emotionale Zugehörigkeit und belastbare Beziehungen. Andererseits ist auch die Aktivierung innerer Fähigkeiten notwendig, die personale Entwicklungsprozesse durch (kritische) Lebensereignisse und Krisenerfahrungen ermöglichen. Aus der Lebensbiografie Viktor Frankls wissen wir beispielsweise, wie trotz – oder gerade aufgrund – traumatischer Erfahrungen und kritischer Lebensereignisse innere Ressourcen aktiviert werden können. Daraus wurden die Grundlagen für die *Existenzanalyse* geschaffen (vgl. Frankl 2023), die in der so genannten *Existenziellen Pädagogik* ihre Weiterentwicklung findet. Erlebtes zu verstehen und dem Sinn zu entnehmen, zieht sich nicht nur durch das Konzept des Wohlbefindens und der Resilienz, sondern ebenso durch das nachfolgend skizzierte Konzept der Salutogenese.

2.4 Salutogenese: Warum wir uns darauf fokussieren sollten, was uns gesund erhält – und was das für die Gesundheit von Lehrkräften bedeutet

Das oben kurz skizzierte Konzept der *Salutogenese* ist seit Jahrzehnten eines der zentralsten in der (schulischen) Gesundheitsförderung. Dieser Ansatz fragt danach, was Menschen gesund erhält, also unter welchen Voraussetzungen eine gute Gesundheitsbalance möglich ist. Dem gegenüber steht das Konzept der *Pathogenese*, das die Entstehung von Krankheiten durch Mikroorganismen, Umwelteinflüsse und schädigende Einwirkungen auf den Menschen in den Blick nimmt. Dieses Konzept liegt der traditionellen biomedizinischen Ausrichtung unseres Gesundheitssystems zugrunde und hat dort auch seine Berechtigung. In der (schulischen) Gesundheitsförderung geht es jedoch darum, was Lehrkräfte gesund erhält und wodurch ihre *biopsychosoziale* Gesundheitsbalance gestärkt werden kann.

Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky hat im Rahmen des Salutogenese-Konzepts den *Sense of Coherence* (dt. Kohärenzsinn) formuliert, der sich aus drei zentralen Komponenten zusammensetzt:

- der Fähigkeit und dem Gefühl der Verstehbarkeit des Erlebten und Erfahrenen,
- der Überzeugung, das Erlebte und Erfahrene handhaben und damit das eigene Leben bewältigen sowie aktiv gestalten zu können,
- dem Gefühl von Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit dessen, was erfahren und erlebt wird.

Der zweitgenannte Aspekt hängt eng mit der eigenen Selbstwirksamkeit zusammen, inwiefern man sich also fähig fühlt, Herausforderungen und Schwierigkeiten im (beruflichen) Leben zu meistern. Für die Lehrer*innen-gesundheit ist berufliche Selbstwirksamkeit ein wichtiger Faktor, nämlich insofern, als sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung auch in professionellem Handeln in schwierigen oder ambivalenten Situationen zeigt. Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung fühlen sich auch gesünder und belastbarer.

3.0 Gesundheitsförderung am Schulstandort leben – wie kann das gelingen?

Die vorgestellten Ansätze in der schulischen Gesundheitsförderung sind nur so gut wie die gelebte Praxis. Zahlreiche Gesundheitsakteure und auch die Pädagogischen Hochschulen bieten bereits Unterstützung in der konkreten Umsetzung an. Die Schulentwicklungsberatung spielt hier eine zentrale Rolle. Sinnvollerweise wird die Gesundheitsförderung in das schulische Qualitätsmanagement integriert und stellt keine belastende „Zusatzaufgabe“ dar. Im Rahmen des Qualitätsmanagements an Schulen und der damit verbundenen

IQES-online-Plattform³ gibt es bereits zahlreiche Materialien, die für die konkrete Umsetzung der schulischen Gesundheitsförderung verwendet werden können. Wichtig dabei ist vor allem für Schulleitungen: Der Mehrwert für Lehrkräfte muss sichtbar werden, wenn Maßnahmen zur Stärkung der Lehrkräfte gesetzt werden und Wirkung entfalten sollten. Gesundheitsförderung wirkt nur dann, wenn das Commitment der Mehrheit der Betroffenen vorhanden ist und die Maßnahmen von den meisten Personen mitgetragen werden. Vor allem Beziehungsarbeit, die Stärkung der Kooperation im Team und eine anerkennende, motivierende sowie empathische Schulführung sind die Ingredienzen für die Steigerung des Wohlbefindens – und damit der Leistungsbereitschaft – in ohnehin herausfordernden Zeiten.

3.1 Mit den richtigen Fragen Reflexions- und Veränderungsprozesse anleiten

Pädagogische Konferenzen und Tage eignen sich besonders gut für eine Schwerpunktsetzung im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung. Greift man beispielsweise das oben vorgestellte Konzept der *Salutogenese* (mit den Aspekten *Verstehbarkeit, Handbarkeit, Sinnerleben*) für die Stärkung der Lehrer*innengesundheit auf, können für eine erste Analyse am Schulstandort folgende Fragen Ausgangspunkt für gemeinsame Reflexionen im Team sein:

- Erleben wir Lehrkräfte unsere Schulleitung als anerkennend, unterstützend und professionell agierend? Werden Entscheidungen am Schulstandort als transparent und nachvollziehbar erlebt?
- Können wir als Lehrkräfte wichtigen Entscheidungen, dienstlichen Vorgaben und neu hinzukommenden Aufgaben einen Sinn entnehmen, diese nachvollziehen und sie verstehen, sodass diese nicht als unnötige Belastungen empfunden werden?
- Erfahren wir unser Kollegium als hilfsbereit, kooperierend und als wertschätzend agierend? Gibt es einen kollegialen Zusammenhalt und ist Zugehörigkeitsgefühl zur Schule vorhanden?
- Erfahren wir uns als Lehrkräfte als wirksam in unserer Lehrtätigkeit, sodass die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler*innen gut sichtbar werden?
- Erleben wir eine gute Beziehung zu den Schüler*innen und nehmen wir die Gestaltung dieser Beziehung ernst genug?
- Wodurch kann die Kommunikation und die Kooperationsbereitschaft an unserem Schulstandort verbessert werden?
- Was brauchen Schulleitungen, um salutogen führen zu können, und woher schöpfen sie selbst ihre Kraft und ihre Motivation?

3 <https://www.iqesonline.net/at/>

Mithilfe von Fragebögen, die im Bereich Lehrer*innengesundheit zur Verfügung stehen, kann ein Stimmungsbild am Schulstandort bzw. können Wohlbefinden und Gesundheit erfasst werden. Diese Datengrundlage ist dann wiederum Ausgangspunkt für die gemeinsame Reflexion und die konkrete Maßnahmenentwicklung am Schulstandort (vgl. IQES 2023).

Je nach den Ergebnissen der verwendeten Befragungsinstrumente zeigen sich Möglichkeiten, welche Veränderungsimpulse im Sinne des salutogenen Ansatzes am Schulstandort gesetzt werden können. Die Bedürfnisse der Lehrkräfte, ihre Ressourcen und die möglicherweise brachliegenden Potentiale können so in einem gemeinsamen Prozess sichtbar gemacht werden. Eine externe Beratung und Unterstützung durch Gesundheitsfachleute und Schulentwickler*innen ist dabei auf jeden Fall hilfreich (vgl. auch BVAEB 2024, FGÖ 2024a, Österreichische Gesundheitskassen 2024).

Wünschenswert für die kommenden Entwicklungen ist es, die Gesundheit von Lehrkräften und von Schüler*innen in einem engen Zusammenhang zu sehen. Lehrer*innen, die sich gesund und wohl fühlen, unterrichten empathischer und beurteilen auch gerechter (vgl. Bauer et al. 2007). Dass die Schulleitung und deren Führungsstil Relevanz auf das Wohlfühlen, die Gesundheit und das Arbeitsengagement von Lehrkräften hat, findet in einer gesundheitskompetenten Schule volle Berücksichtigung. Für Lehrkräfte ist eine solche Schule ein Setting, wo Belastungen gemeinsam reflektiert, Herausforderungen im Team bewältigt und Problemlösungen mit allen Beteiligten erarbeitet werden. Die Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Personen werden anerkannt, Arbeitsengagement wird gefördert, aber die Beteiligten werden jedoch nicht überfordert und auch nicht alleine gelassen. Kollektive und persönliche Zielsetzungen können geklärt und im gemeinsamen Arbeiten kann Sinn generiert werden. Die an der gesundheitskompetenten Schule beteiligten Personen stehen im Mittelpunkt, und im Rahmen der gemeinsamen Zielausrichtung wird den Bedürfnissen nach Wohlfühlen und gesundheitsförderlichen Rahmenbedingungen auch Rechnung getragen. Schließlich zeigt sich eine gesundheitskompetente Schule darin, dass sowohl Lehrende als auch Schulleiter*innen wie auch Schüler*innen in ihrem persönlichen Wachstum gefördert werden und Schule als gemeinsamer Erfahrungsraum unterschiedlicher Generationen erlebt wird.

3.2 Bewährte Modelle aus dem deutschen Sprachraum für die eigene Schulentwicklung nutzen

Im deutschen Sprachraum werden im Rahmen der oben genannten Gesundheitsförderungsansätze – die *gute, gesunde Schule* bzw. die *gesundheitskompetente Schule* – bewährte Programme wie *Coaching-Gruppen nach dem Freiburger Modell von Joachim Bauer* oder auf dem *AVEM-Verfahren* beruhende Coping-Modelle angewendet. Die Zeit, die in solche Programme investiert wird, wird vielfach belohnt. Dadurch steigen die Arbeitszufriedenheit, die Selbstwirksamkeit und der Zusammenhalt im Kollegium. Gesunde und selbstwirksame Lehrkräfte

entfalten im Unterricht eine entsprechende Wirksamkeit, die sich wiederum auf die Motivation und Lernleistungen der Schüler*innen auswirkt.

So legt beispielsweise das *Freiburger Modell* einen Schwerpunkt auf Beziehungsgestaltung und Kooperation, wobei hier Beziehungen zu Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern gemeint sind. Einer der stärksten protektiven Faktoren gegen Stress sind sozialer Zusammenhalt und gegenseitige Unterstützung. Das Programm ist inspiriert von neurobiologischen Erkenntnissen, die die Bedeutung von konstruktiven und unterstützenden Beziehungen zwischen Menschen zeigen. Menschen und ihre neuronalen Strukturen sind grundsätzlich auf Beziehungsgestaltung und Kooperation angelegt. Programme wie das Freiburger Modell fördern eine bewusste Beziehungsgestaltung *und* den kollegialen Zusammenhalt und beugen damit auch Spaltungstendenzen im Kollegium oder zwischen Schulpartnern vor.

Joachim Bauer sieht daher das „*magische Dreieck*“ der Lehrer*innengesundheit in der *professionellen Identität* (meine Rolle, mein Professionsverständnis als Lehrkraft), in der *Beziehungsarbeit auf allen Ebenen und in der sozialen bzw. kollegialen Unterstützung*, die auch die Schulleitung einschließt (vgl. Bauer 2007, S. 20). Es ist daher sinnvoll, Gesundheitsbewusstsein an allen drei Seiten der genannten Triade zu fördern. So können Lehrkräfte und Teams lernen, innerhalb von Schulentwicklungsmaßnahmen und Gesundheitszirkeln gemeinsam über ihre Wahrnehmungs- und ihre Verhaltensmuster am Arbeitsplatz zu reflektieren. Dabei könnten folgende Fragen von Bedeutung sein: Was belastet uns? Wo(durch) entstehen Überforderung und Stress mit den entsprechenden Auswirkungen auf die eigene Gesundheit? Wie können wir konstruktive Umgangsformen mit Belastungen entwickeln und die Arbeit im Kollegium besser aufteilen? Wo braucht es mehr Kooperation und gegenseitige Unterstützung? Wie können wir Synergien im Team besser nutzen? Was brauchen wir von der Schulleitung, um gut arbeiten zu können? Auch Fragen, in welcher Weise wir über (schwierige) Schüler*innen oder (schwer zu gewinnende) Eltern sprechen, können diskutiert werden. Schließlich braucht es einen Konsens, welche konkreten Maßnahmen gesetzt werden, damit Wohlfühlen und die Resilienz aller gestärkt werden.

Hilfreich ist zudem die Klärung, welche beruflichen Identitätsvorstellungen sowie Arbeitseinstellungen implizit und explizit vorhanden sind: Was bedeutet es für mich, Lehrer*in an dieser Schule zu sein? Wie viel Engagement an der Schule ist für mich gesund, wo sind meine persönlichen und beruflichen Grenzen? Bin ich bereit, mir einzugestehen, dass ich Unterstützung, Supervision, Beratung etc. brauche? Ist mir bewusst, dass ich etwas an den eigenen Haltungen und Reaktionsweisen verändern kann und sich damit die Wahrnehmung von Herausforderungen und Umwelt ändert? Was brauche ich für meine persönliche Resilienzstärkung? Und die vielleicht wichtigste Frage: Was hält mich auf Dauer gesund und was trage *ich* selbst dazu bei?

Zentral für die Stärkung der Lehrer*innengesundheit ist, wie bereits mehrfach betont, dass im Sinne der Qualitätsentwicklung eine systematische Erhebung,

Reflexion und Bearbeitung von Belastungen und Beanspruchungen in Angriff genommen wird. Schulleitungen und Teams erhalten dadurch Evidenzen und Hinweise, welche Maßnahmen sinnvollerweise zu setzen sind (Vgl. dazu den modellhaften Schulentwicklungsplan in: Fraundorfer 2021b, S. 78). Konkrete Maßnahmen beziehen sich auf verbesserte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen oder auf die gerechtere Aufteilung von Arbeitsaufgaben im Team. Im Rahmen der partizipativen Maßnahmenentwicklung können weiters SCHILF- und SCHÜLF-Veranstaltungen, also schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen im Bereich Gesundheitsförderung, in Anspruch genommen und damit die Gesundheitskompetenzen im Team gestärkt werden. Idealerweise gibt es am Schulstandort ein qualifiziertes Gesundheitsteam, das sich beispielsweise aus Schulentwicklungsverantwortlichen, interessierten Lehrkräften, Schulärztin und Schüler- und Bildungsberater*innen (in Sekundarstufenschulen) zusammensetzt. Bei Bedarf kann auch die Schulpsychologie im Sinne der Systemberatung beigezogen werden. Solche Gesundheitsteams können über gemeinsame Fortbildungen mit der Schulleitung wertvolle Impulse für das gesamte Kollegium geben.

4.0 Fazit

Gelingende Gesundheitsförderung an Schulen setzt gleichzeitig bei der Verbesserung von Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen, aber auch bei der Reflexion und Änderung von persönlichen Haltungen und Verhaltensweisen an. Trifft ein praktikables Umsetzungskonzept für eine gesundheitsbewusste Schule mit Selbstsorge für die eigene Gesundheit zusammen, dann unterstützt das die Weiterentwicklung sowohl des Schulstandorts als auch der involvierten Personen. Lehrkräfte erleben sich dann als selbst- sowie gesundheitskompetent und auch als Teil eines kooperierenden Teams, das klar und wertschätzend miteinander kommuniziert und gegenseitige Unterstützung sowie Kooperation ermöglicht. Belastungen können offen kommuniziert werden und ebenso Möglichkeiten im Kollegium zum konstruktiven Umgang damit. So können Ressourcen im Team und eigene Gesundheitsressourcen aktiviert werden. Dass Schulleitungen und Verantwortliche für das Qualitätsmanagement am Schulstandort bei den genannten Prozessen eine initiierende und moderierende Rolle einnehmen, wird – wünschenswerterweise – in absehbarer Zeit in allen Schulen gelebte Realität sein. Es liegt vor allem in der Verantwortung der jeweiligen Schulleitung, die bereits vorhandenen Unterstützungsangebote der regionalen Gesundheitsakteure zu nutzen, um den eigenen Schulstandort in gesundheitsfördernder Weise weiterzuentwickeln und damit die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte und auch der Lernenden zu stärken.

Zur Autorin

Andrea Fraundorfer, Dr. phil., ist ausgebildete Pflichtschullehrerin sowie promovierte Bildungswissenschaftlerin und arbeitet seit 2008 im Bildungsministerium. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem schulische Gesundheitsförderung, Schüler- und Bildungsberatung sowie Verhinderung von frühzeitigem Schulabbruch.

Literatur

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dgvt-Verlag, Tübingen

Bauer, Joachim/Unterbrink, Thomas/Zimmermann, Linda (2007): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Technische Universität Dresden. Universitätsklinikum Freiburg.

BVAEB (2014): Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule. Gesundheit_Arbeitsplatz_Schule

BMBWF/Zentrum Polis (2021): Public Health, 3/2021, Wien

Bundesgesundheitsministerium (2023): Gesundheitskompetenz.
<https://www.bundesgesundheitsministerium.de/gesundheitskompetenz.html> 2024

European Commission (2021): Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being. Eurydice Report. Luxembourg. Publications Office of the European Union.

Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) (2024a): Wohlfühlzone Schule. <https://wohlfuehlzone-schule.at/>

Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) (2024b): One Health. https://www.fgoe.org/One_Health

Frankl, Viktor (2023): Über den Sinn des Lebens. (Neuaufgabe von Trotzdem ja zum Leben sagen – Drei Vorträge; Deuticke 1946.) Beltz, Weinheim, 2023 (7. Aufl.)

Fraundorfer, Andrea (2021a): Gesund unterrichten: Warum die (psychosoziale) Gesundheit von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat. In: Pädagogische Hochschule Oberösterreich/HEPI: Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag. Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer*innengesundheit. Linz. S. 8–27

Fraundorfer, Andrea (2021b): Gesundbleiben durch QMS: Wie Qualitätsmanagement zur Gesundheit aller an der Schule Beteiligten beitragen kann. In: Pädagogische Hochschule Oberösterreich/HEPI: Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag. Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer*innengesundheit. Linz. S. 78–96.

Fredrickson, Barbara (2011): Die Macht der guten Gefühle: Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert. Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Gerick, Julia (2021): Gesundheitsförderlich führen in Zeiten des Wandels. In: Pädagogische Hochschule Oberösterreich/HEPI: Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag. Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer*innengesundheit. Linz. S. 66–77

Grassberger, Martin (2021): Das unsichtbare Netz des Lebens. Wie Mikrobiom, Biodiversität, Umwelt und Ernährung unsere Gesundheit bestimmen. Residenz-Verlag, Salzburg.

Hafeneger, Bruno (2014): Beschämende (Schul-)Pädagogik – Problemhorizont und Lösungswege. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. 1. Praxiszugänge. Opladen; Berlin: Budrich (2014) S. 207–216

Held, Gabriele/Hinz, Andreas/Schlink, Beate (2016): Gesund arbeiten. Wie Sie alle Mitarbeiter leistungsfähig erhalten. <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/leitfaden/gesund-arbeiten/auswirkungen-der-arbeit-auf-die-gesundheit/>

Heller, Jutta (Hrsg.) (2019): Resilienz für die VUCA-Welt. Springer Verlag, Wiesbaden.

Holzer, Peter (2022): Gut Signals and Gut Feelings: Science at the Interface of Data and Beliefs. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. Volume 16 / Article 929332.

Klusmann, Uta/Waschke, Natalie (2018): Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrberuf. Hogrefe, Göttingen.

IQES (2023): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen. <https://www.iqesonline.net/schulentwicklung/gute-gesunde-schule/gute-gesunde-schulen-entwickeln/>

Lehrer, Lena/Hellmann, Lennart/Temme, Hellen/Otten, Leonie/Hübenthal, Johanna/Geiger, Mattis/Jenny, Mirjam/Betsch, Cornelia (2023): Kommunikation zu Klimawandel und Gesundheit für spezifische Zielgruppen. *Journal of Health Monitoring* · 2023 8(S6) DOI 10.25646/11770 Robert Koch-Institut, Berlin

Lovelock, James (1992): Gaia: Die Erde ist ein Lebewesen. Scherz, Bern und München, Wien.

OECD (2017): PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris.

ÖKOLOG (2024): Netzwerk ökologischer Schulen in Österreich. <https://www.oekolog.at/>

Österreichische Gesundheitskasse (2024): Schulische Gesundheitsförderung. www.gesundheitskasse.at

Paulus, Peter (2002): Gesundheitsförderung im Setting Schule. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. 45, 970–975 (2002). <https://doi.org/10.1007/s00103-002-0512-2>

Paulus, Peter (2022): Schulische Gesundheitsförderung von Ottawa bis heute: Chancen und Herausforderungen. *Bundesgesundheitsblatt* 2022 · 65:741–748 <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03550-x>

PERMA-teach (2024): Mit Positiver Psychologie zu psychosozialer Gesundheit. www.permateach.at

RKW Kompetenzzentrum (2016): Wegweiser „Demografiefeste Arbeit“ – Leitfaden 2: Gesund arbeiten. Wie Sie alle Mitarbeiter leistungsfähig erhalten. Eschborn.

Röhrle, Bernd (2023): Wohlbefinden / Well-Being. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i134-1.0>

Ryan, R. M./Deci, E. L. (2017): Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation development and wellness. New York: Guilford Press.

Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2008): Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Pearson Verlag.

Scharinger, Christian (2020): Gesundheitsförderung in Krisenzeiten. Ein Praxisleitfaden. Band Nr. 18. Fonds Gesundes Österreich, Gesundheit Österreich, Wien

Spektrum der Wissenschaft kompakt (2016): Anthropozän. Ein Erdzeitalter für die Menschheit? 6/2016, Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH, Heidelberg

Spektrum der Wissenschaft Kompakt (2022): Das Mikrobiom. 8/2022, Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH, Heidelberg

Vereinte Nationen (2023): Ziele für Nachhaltige Entwicklung. <https://unric.org/de/17ziele/> New York, Nairobi, Genf, Wien

World Health Organization (1986): Ottawa-Charter. Genf. <https://www.who.int/publications/item/WH-1987>

World Health Organization (WHO), Food and Agriculture Organization of the United Nations, United Nations Environment Programme and World Organisation for Animal Health (2023): A guide to implementing the One Health Joint Plan of Action at national level. Geneva. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO

II. Wie gesund sind Lehrkräfte und Schulleitungen? Ergebnisse der Austrian Teacher and Principal Health Study

Christina Breil,
Michael Lillich

1.0 Abstract

Im November und Dezember 2022 haben 4.385 Lehrkräfte und 724 Schulleitungen an einer österreichweiten Online-Befragung zu Gesundheit und Wohlbefinden, der Austrian Teacher and Principal Health Study (ATPHS), teilgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten über starke Ressourcen verfügen, aber auch hohen Belastungen ausgesetzt sind.

Lehrkräfte und Schulleitungen empfinden ihre Tätigkeit als sinnstiftend und verfügen über starke protektive Netzwerke für soziale Unterstützung. Sie zeigen ein hohes Maß an Selbstwirksamkeitserwartungen und bauen gezielt Pausen in ihren anspruchsvollen Arbeitsalltag ein. Auf diese Weise schaffen sie es, ihre Gesundheit trotz der hohen beruflichen Anforderungen zu erhalten. Jedoch sind die Belastungen seit den letzten großen Studien im Jahr 2010 erheblich gestiegen. Mittlerweile zeigen sich bei etwa der Hälfte der Befragten ernst zu nehmende Anzeichen für emotionale Erschöpfung sowie Gefühle der Überforderung. Ähnlich viele verspüren Unsicherheit, ob sie ihren Beruf noch bis zur Pension werden ausüben können. Zudem leiden viele regelmäßig unter körperlichen und psychosomatischen Beschwerden: Bei Schulleitungen treten jede Woche durchschnittlich zwei Beschwerden auf, bei Lehrkräften sind es sogar drei. Am häufigsten berichten die Befragten von Schmerzen im Rücken- und Schulter-/Nackengebiet sowie von Müdigkeit und Erschöpfung. Eine besonders belastete Gruppe sind dabei junge, weibliche Lehrkräfte. Die Ergebnisse der ATPHS wurden zum Anlass genommen, um fundierte Handlungsempfehlungen für die Bildungs- und Gesundheitspolitik, für Institutionen im Bereich der Gesundheitsförderung und auch für die Schulen selbst zu erarbeiten.

1.1 Hintergrund und Methodik

In Österreich gibt es mehr als 130.000 Lehrkräfte und fast 6.000 Schulleitungen (Statistik Austria 2022). Jede und jeder von ihnen trägt eine große Verantwortung, nämlich die Schüler*innen in Österreich zu unterrichten, zu begleiten, zu beurteilen und zu beraten. Diese Anforderungen können den Lehrberuf mit Sinn erfüllen, aber auch hohen Druck erzeugen. Gleichzeitig ist es für die österreichische Gesellschaft besonders wichtig, dass es den Lehrkräften und Schulleitungen gesundheitlich gut geht, damit sie die steigenden Anforderungen bewältigen und Schüler*innen für die Zukunft bestmöglich vorbereiten können. Denn nur wenn es einem selbst gut geht, kann man sich auch gut um andere kümmern.

Seit der letzten repräsentativen Befragung zu Gesundheit und Wohlbefinden von Österreichs Lehrkräften sind über zehn Jahre vergangen. Höchste Zeit also, einmal genauer hinzusehen, was sich seither getan hat und wie es dieser Berufsgruppe heute geht. Zu diesem Zweck haben die Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB) und der Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) das Institut für Gesundheitsförderung und Prävention (IfGP) beauftragt, eine österreichweite Umfrage zu Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte und Schulleitungen durchzuführen. In einem gemeinsamen Gremium mit Vertreter*innen der Bundesministerien für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sowie für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) haben wir einen umfangreichen Fragebogen zusammengestellt, der insgesamt 52 Fragen zu Gesundheit und Wohlbefinden, persönlichkeits- und berufsbezogenen Faktoren sowie schulischen Rahmenbedingungen enthält. Wir wollten durch die Befragung nicht nur wissen, wie es um die psychische und physische Gesundheit der Lehrkräfte und Schulleitungen bestellt ist, sondern auch, welche Faktoren darauf einen Einfluss zeigen.

Im November und Dezember 2022 haben 4.385 Lehrkräfte und 724 Schulleitungen an unserer Online-Befragung teilgenommen. Das sind rund drei Prozent der Lehrkräfte und sogar 35 Prozent der Schulleitungen in Österreich. Wenn Sie dazu gehören, möchten wir uns an dieser Stelle für Ihre Unterstützung bedanken! Im Anschluss an die Befragung haben wir die Daten entsprechend der tatsächlichen Verteilung in der Population gewichtet. Die Stichprobe ist daher repräsentativ und erlaubt es, von den Ergebnissen der Studie auf die Grundgesamtheit der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen zu schließen.

Bei der Datenauswertung haben wir in einem ersten Schritt deskriptive Statistiken berechnet. Das heißt, wir haben uns für jede Frage angesehen, wie sich die Antworten verteilen, und zwar getrennt für Lehrkräfte und Schulleitungen. Diese Ergebnisse haben wir mit Vorstudien verglichen, um herauszufinden, wie sich die Situation in den letzten Jahren entwickelt hat. In einer weiterführenden Analyse haben wir untersucht, wie die einzelnen Ergebnisse zu Gesundheit und Wohlbefinden unserer Umfrage miteinander zusammenhängen. Das Ziel dieser Analysen war es herauszufinden, wie sich das Verhalten der Befragten sowie die Umgebungsfaktoren auf die individuelle Gesundheit und das Wohlbefinden auswirken. Die Ergebnisse haben wir in einem umfassenden Ergebnisbericht veröffentlicht [<https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.785921&version=1708352443>].

Ausgehend von den Ergebnissen haben wir gemeinsam mit Expert*innen aus der schulischen Gesundheitsförderung Handlungsempfehlungen erarbeitet, die zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte und Schulleitungen ergriffen werden könnten bzw. sollten. Diese Handlungsempfehlungen wurden in einem separaten Handlungsbericht veröffentlicht [<https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.785922&version=1708352444>].

1.2 Hauptbefunde

Die Befragung hat zahlreiche Ressourcen, aber auch Belastungen der Lehrkräfte und Schulleitungen in Österreich zutage gebracht. Die wichtigsten Befunde wollen wir nachstehend vorstellen.

1.3 Ressourcen

Ein positiver Befund der Befragung ist, dass die meisten Lehrkräfte und Schulleitungen ihren allgemeinen Gesundheitszustand als mindestens gut bezeichnen (Abbildung 1). Nur zwei bzw. ein Prozent der Befragten schätzen ihre eigene Gesundheit als „schlecht“ ein. Dies sind zwar erfreuliche Zahlen, im Vergleich zur letzten repräsentativen Befragung von Lehrkräften aus dem Jahr 2010 zeigt sich jedoch eine Verschlechterung: Damals bezeichneten 91 Prozent der Befragten ihren Gesundheitszustand als gut oder besser, aktuell sind es nur noch 82 Prozent.

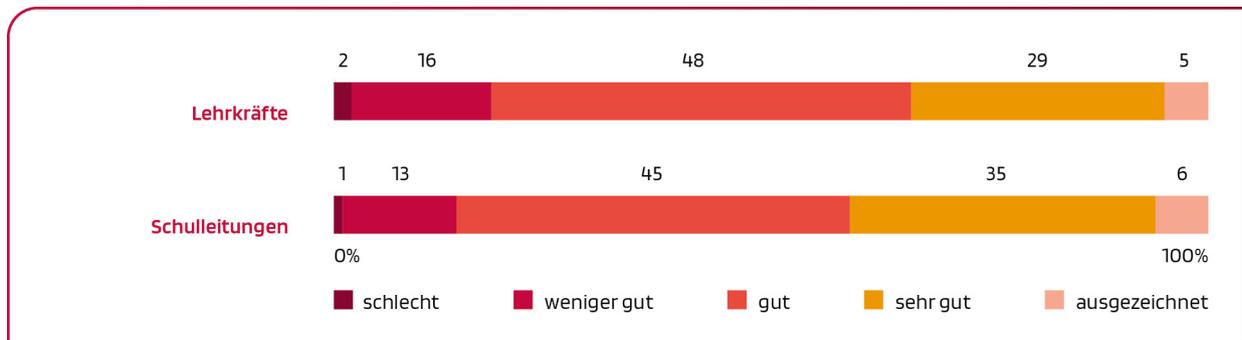


Abb. 1: Allgemeiner Gesundheitszustand

Lehrkräfte und Schulleitungen in Österreich sind im Großen und Ganzen zufrieden mit ihrer Arbeit: Vier von fünf Lehrkräften und drei von vier Schulleitungen sind „eher“ oder „sehr“ zufrieden (Abb. 2). Dass Lehrkräfte mit ihrer Arbeit zufriedener sind als Schulleitungen, ist ein besonders spannender Befund, denn wie Sie weiter unten noch sehen werden, sind Lehrkräfte typischerweise stärker belastet.

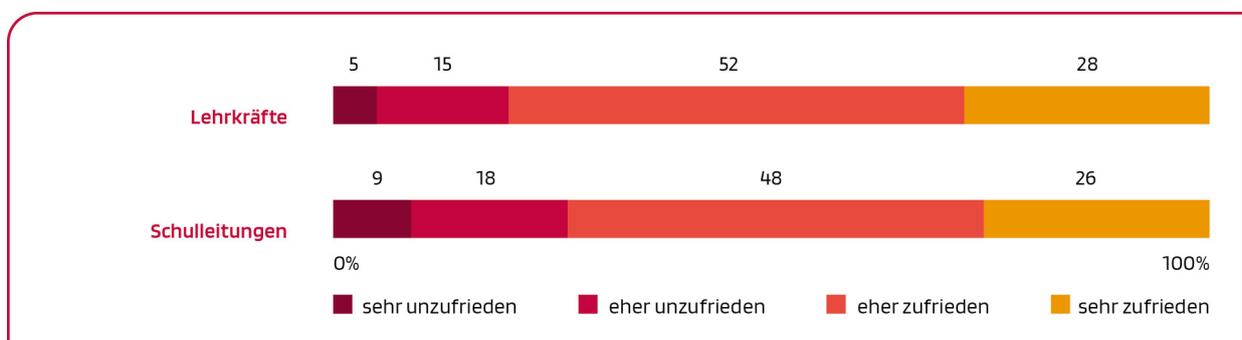


Abb. 2: Arbeitszufriedenheit

Entsprechend der hohen Arbeitszufriedenheit (Abbildung 2) fühlen sich die Befragten durch ihre Arbeit in hohem Maße erfüllt (Abbildung 3). Rund neun von zehn Befragten haben das Gefühl, bei ihrer Arbeit etwas Sinnvolles zu tun, jeweils über 80 Prozent sind stolz und begeistert von ihrer Arbeit und rund drei Viertel fühlen sich durch ihre Arbeit inspiriert. Das Maß an Sinn und Erfüllung durch die Arbeit hat sich damit gegenüber 2010 sogar erhöht (Hofmann u. a. 2010).

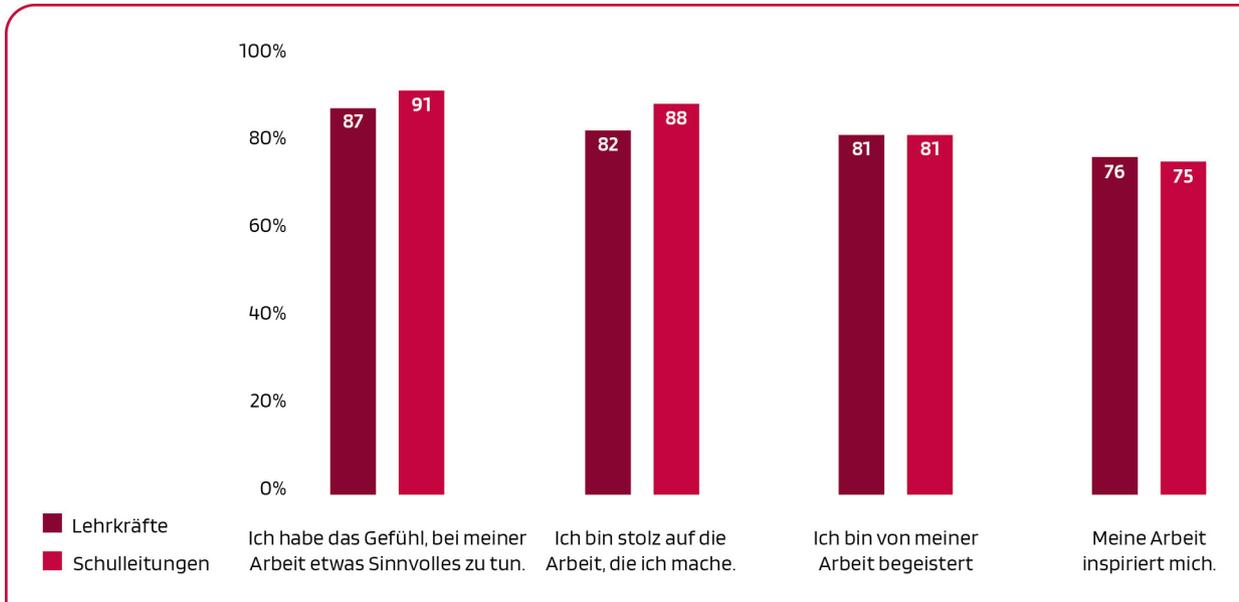


Abb. 3: Sinn und Erfüllung durch die Arbeit

Die Befragung hat auch ergeben, dass Lehrkräfte und Schulleitungen über einige konstruktive Verhaltensweisen verfügen, um mit Stress umzugehen. Solche Verhaltensweisen werden als Coping bezeichnet (Lazarus und Folkman 1984). In der ATPHS wurden drei Arten des Copings erfasst: positives Denken, aktives Stressmanagement und soziale Unterstützung. Letztere ist am stärksten unter Lehrkräften und Schulleitungen vorhanden (Abbildung 4). Jeweils mehr als 80 Prozent der Befragten haben Menschen um sich, die sie wiederaufbauen, wenn sie sich überfordert fühlen, und rund 70 Prozent erhalten von ihrem Umfeld Unterstützung, wenn sie unter Druck geraten. Bei beiden Fragen liegt die Zustimmungsrate bei den Schulleitungen etwas höher als bei den Lehrkräften.

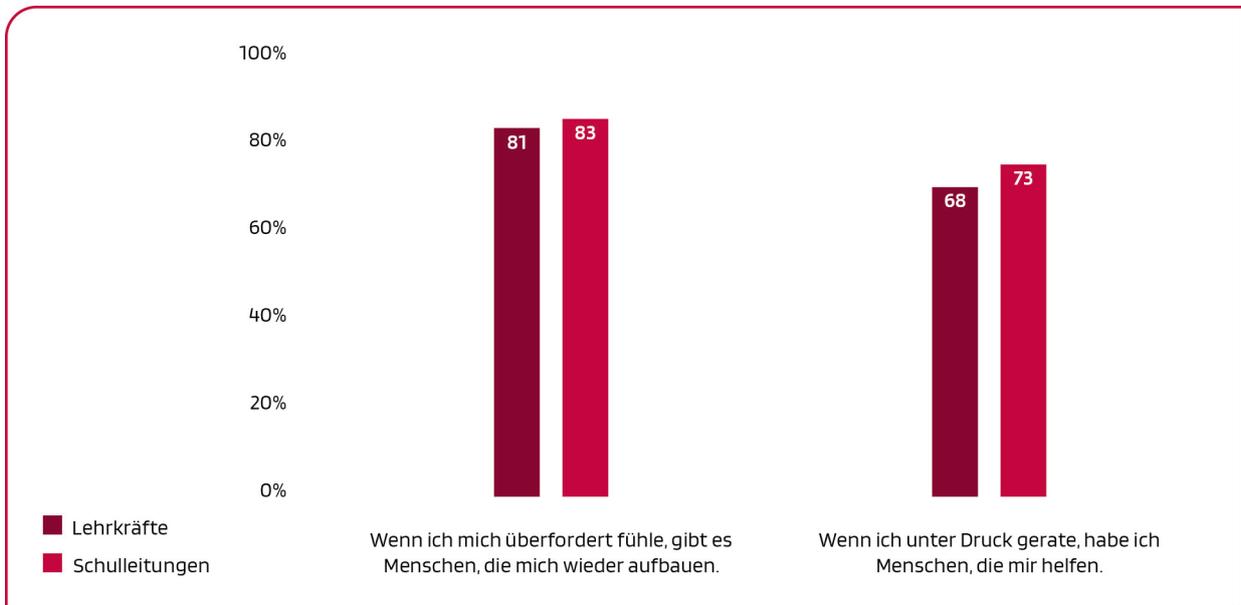


Abb. 4: Soziale Unterstützung

Gerade in stressigen Berufen ist es wichtig, Phasen der Erholung und Entspannung in den Tagesablauf einzubauen. Weit über die Hälfte der Lehrkräfte und Schulleitungen tut dies auch (Abbildung 5). In ihrer Freizeit unternehmen 82 bzw. 86 Prozent der Befragten etwas, um sich zu entspannen und 69 bzw. 74 Prozent nutzen die Zeit, um zu relaxen. Jeweils rund sieben von zehn Befragten organisieren ihre Arbeit zu Hause so, dass sie zwischendurch kleine Erholungspausen einlegen können, und für 65 bzw. 68 Prozent sind bestimmte Erholungstätigkeiten zur festen Gewohnheit geworden. Mehr als die Hälfte, nämlich 57 bzw. 54 Prozent der Befragten, planen Maßnahmen zur Erholung sogar als einen wichtigen Bestandteil in den Tagesablauf ein.

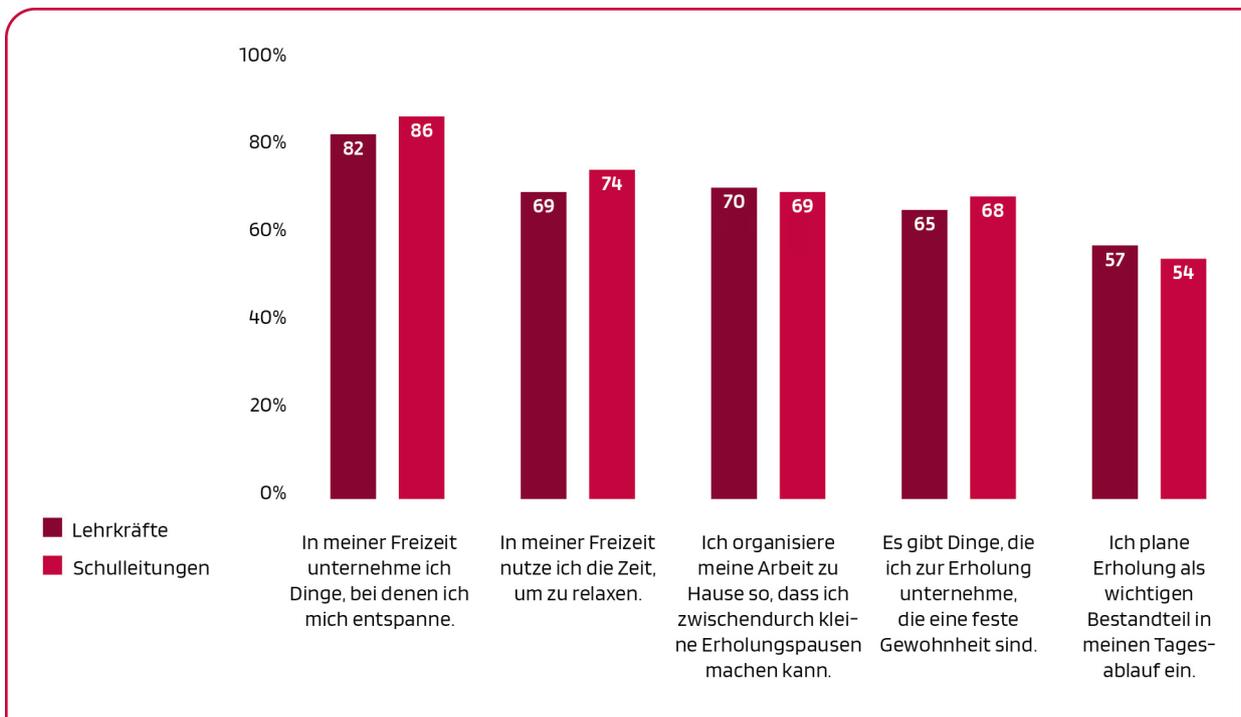


Abb. 5: Erholung und Entspannung

Selbstwirksamkeitserwartungen sind Überzeugungen, einer Sache nicht ausgeliefert zu sein, sondern selbst etwas beitragen zu können, damit sich die eigenen Umstände ändern (Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann 2009). Dabei ist es so, dass kleine Erfolgserlebnisse entscheidend dazu beitragen können, dass eine positive Spirale zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen freigesetzt wird (Wustmann 2004 nach Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann 2009). Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte befinden sich zwar auf hohem Niveau, doch sie haben im Vergleich zu 2010 leicht abgenommen (Hofmann u. a. 2010). Schulleitungen erleben sich durchschnittlich etwas selbstwirksamer als Lehrkräfte (Abbildung 6).

Im Einzelnen stimmen 74 Prozent der Lehrkräfte und 79 Prozent der Schulleitungen der Aussage zu, keine Schwierigkeiten dabei zu haben, ihre Absichten und Ziele zu verwirklichen. 85 bzw. 93 Prozent geben an, dass sie für jedes Problem eine Lösung finden können und 84 bzw. 92 Prozent meinen zu wissen, wie sie mit neuen „Sachen“ umgehen müssen. 75 Prozent der Lehrkräfte und 86 Prozent der Schulleitungen sehen Schwierigkeiten gelassen entgegen, weil sie ihren Fähigkeiten immer vertrauen können.

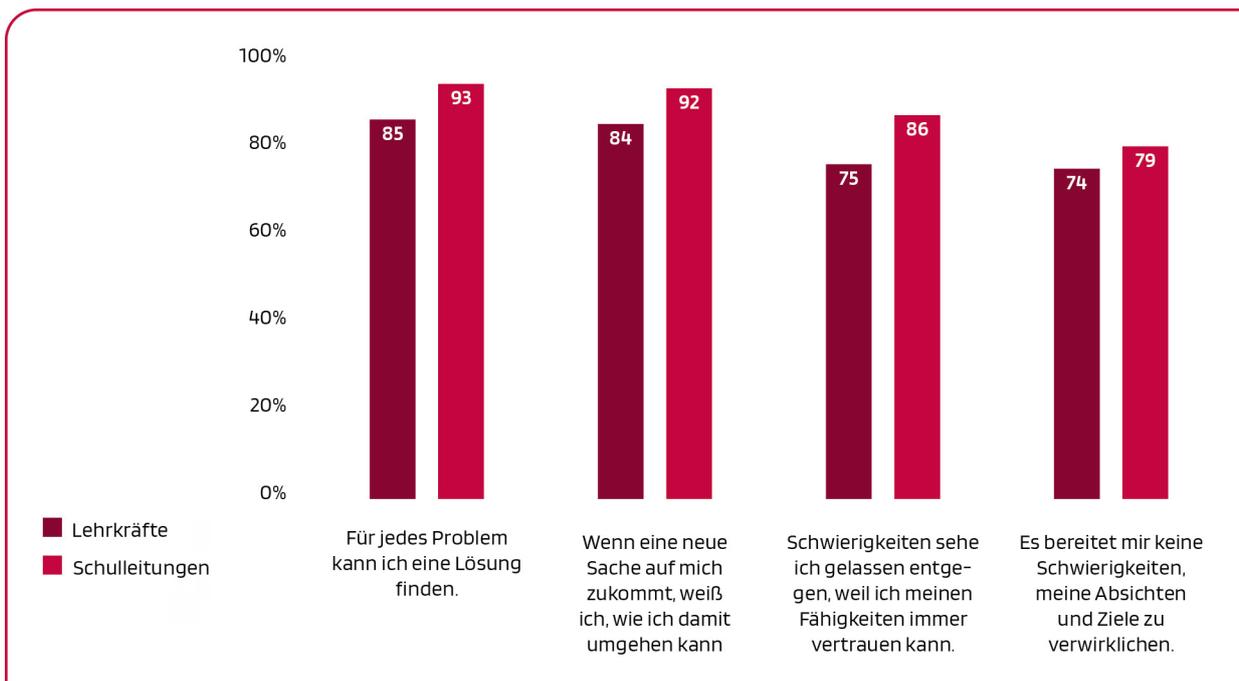


Abb. 6: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen

1.4 Belastungen

Die oben dargestellten Ressourcen der Lehrkräfte und Schulleitungen stimmen zwar positiv – insbesondere, da die Studie gegen Ende der kräftezehrenden Covid-19-Pandemie stattfand – doch sie stehen hohen Belastungen gegenüber. Das größte Warnzeichen in den Studienergebnissen ist das Ausmaß emotionaler

Belastung, dem das Kollegium ausgesetzt ist. Zur Abschätzung der emotionalen Belastung und Burnout-Gefährdung haben wir in der ATPHS drei Fragen gestellt. Diese erfassen, wie stark man sich durch die eigene Arbeit erschöpft, verbraucht und ausgebrannt fühlt. Aus den Ergebnissen haben wir einen Gesamtwert gebildet, der uns Auskunft über das jeweilige Burnout-Risiko gibt. Dieses fällt bei 51 Prozent der Lehrkräfte und bei 44 Prozent der Schulleitungen hoch aus (Abbildung 7). Jeweils weitere 21 bzw. 20 Prozent zeigen ein mittleres Risiko dafür, ein Burnout zu entwickeln. Lehrkräfte sind insgesamt also etwas stärker belastet als Schulleitungen, und hier sind es insbesondere die jüngeren Lehrkräfte, die mit einer hohen emotionalen Erschöpfung auffallen. Der Anteil an hoher emotionaler Erschöpfung liegt bei Lehrkräften unter 40 Jahren bei 62 Prozent und hat sich im Vergleich zur Vorstudie aus dem Jahr 2010 vervierfacht (Hofmann u. a. 2010). In der damaligen Befragung waren jüngere Lehrkräfte noch weniger stark belastet als ältere. Dieses Verhältnis hat sich in den vergangenen Jahren also gedreht. Auch andere Untersuchungen bestätigen diese Beobachtung. So sind regelmäßige Befragungen in der Allgemeinbevölkerung zu ähnlichen Ergebnissen gekommen und zeigen den dringenden Unterstützungsbedarf jüngerer Altersgruppen auf (Arbeiterkammer Österreich 2023; Raml 2023; Wiener Städtische 2023).

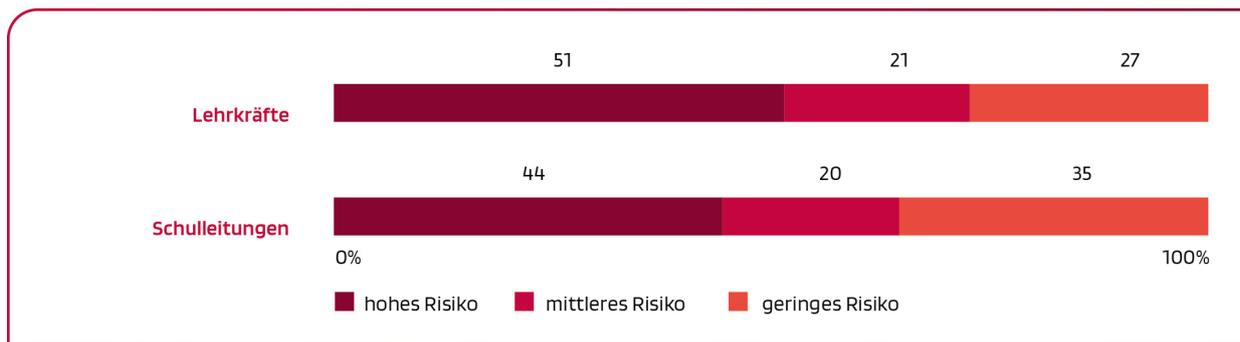


Abb. 7: Emotionale Erschöpfung und Burnout

Angesichts des Ausmaßes an emotionaler Erschöpfung der Befragten ist es wenig überraschend, dass die Hälfte der Lehrkräfte und Schulleitungen die Anforderungen im Beruf als (eher) überfordernd bezeichnet (Abbildung 8). Überforderung entsteht, wenn eine Person mehr Belastungen erlebt, als sie mit den ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen abfedern kann (Aschauer u. a. 2004). Bei jeweils zehn Prozent der Lehrkräfte und Schulleitungen ist die Diskrepanz zwischen Belastungen und Ressourcen so groß, dass sie die Anforderungen sogar als sehr überfordernd erlebt. Bezeichnend ist auch, dass der Anteil an Befragten, die sich unterfordert fühlen, praktisch nicht existiert: Er liegt bei 1,1 Prozent für Lehrkräfte und bei 0,2 Prozent für Schulleitungen. Positiv ist jedoch der hohe Anteil der Befragten, der den eigenen Lehrberuf als herausfordernd empfindet: Er liegt bei jeweils 49 Prozent.

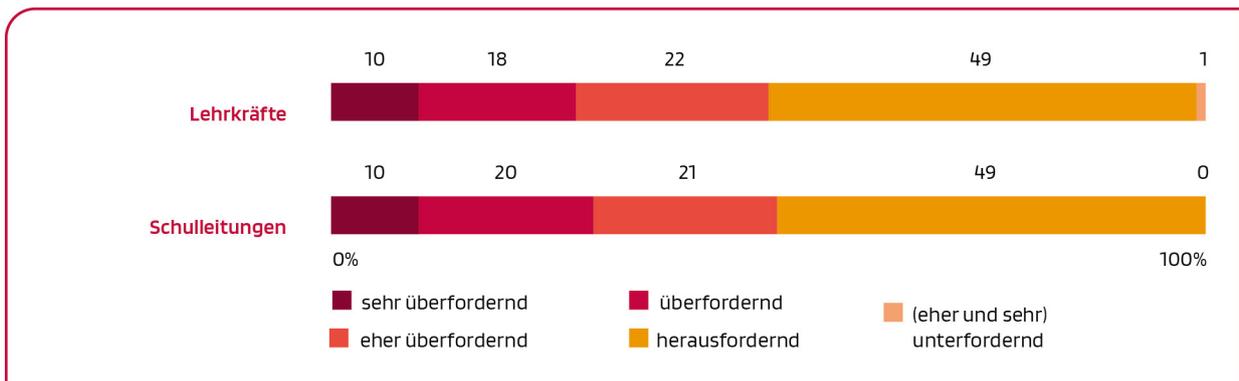


Abb. 8: Anforderungen im Beruf

Unter Work-Life-Balance versteht man die Möglichkeit eines Individuums, arbeitsbezogene Verpflichtungen und Interessen mit jenen im Kontext von Familie und Privatleben vereinen zu können (Delecta 2011). Bei vielen Lehrkräften und Schulleitungen ist das Verhältnis zwischen Arbeit und Privatleben etwas aus der Balance geraten. Jeweils knapp die Hälfte der Befragten (47 bzw. 49 Prozent; Abbildung 9) schaffen Erledigungen zu Hause aufgrund der Anforderungen in der Arbeit oft oder sehr oft nicht. 38 Prozent der Lehrkräfte und 41 Prozent der Schulleitungen finden es aufgrund des Zeitaufwands bei der Arbeit (sehr) oft schwierig, ihren privaten Pflichten nachzukommen, und 34 bzw. 38 Prozent müssen private oder Familienaktivitäten (sehr) oft wegen beruflicher Verpflichtungen ändern. Nach eigenen Angaben leisten Lehrkräfte wöchentlich auch durchschnittlich zehn und Schulleitungen elfeinhalb Mehrstunden. Zum Vergleich: Im Durchschnitt leisteten unselbstständig Erwerbstätige in Österreich im Jahr 2022 6,6 Mehrstunden pro Woche (Klapfer und Moser 2023).

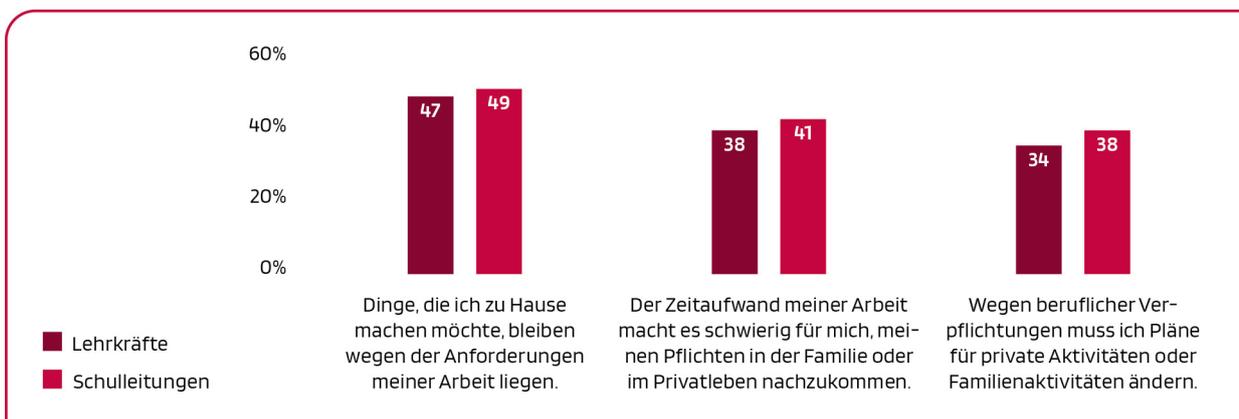


Abb. 9: Work-Life-Balance

Eine gute körperliche und psychische Gesundheit ist eine Voraussetzung für die Berufs- und Arbeitsfähigkeit. Im Rahmen der ATPHS haben wir die Befragten um eine Einschätzung ihrer eigenen Arbeitsfähigkeit gebeten. Die Frage lautete: Glauben Sie, ausgehend von Ihrem jetzigen Gesundheitszustand, den Lehrberuf bis zum Erreichen des gesetzlichen Pensionierungsalters ausüben zu können?

16 Prozent der Lehrkräfte und 10 Prozent der Schulleitungen schätzen dies als unwahrscheinlich ein, während 35 bzw. 30 Prozent sich dessen nicht sicher sind (Abbildung 10). Am größten ist der Anteil derer, die daran zweifeln, bis zum gesetzlich vorgeschriebenen Pensionsantrittsalter arbeiten zu können, bei Frauen und bei Personen unter 40 Jahren. In der Lehrer*innenbefragung aus dem Jahr 2010 gaben, je nach Altersgruppe und Geschlecht, zwischen 6 und 13 Prozent an, es sei unwahrscheinlich, den Beruf bis zum Pensionsantrittsalter ausüben zu können (Hofmann u. a. 2010). Diese Werte sind also niedriger als in der vorliegenden Untersuchung. Insbesondere zeigte sich in der damaligen Befragung, dass die Zweifel daran, bis zum gesetzlich vorgeschriebenen Pensionsantrittsalter arbeiten zu können, mit steigendem Alter zunahm. In unserer Untersuchung ist jedoch die größte Sorge bei Lehrkräften bereits im Alter von 39 und jünger zu verzeichnen.

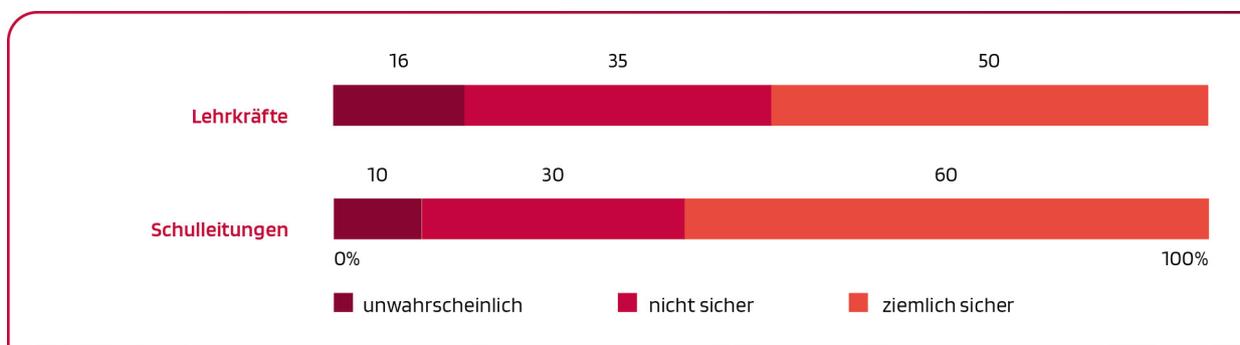


Abb. 10: Arbeitsfähigkeit bis zur Pension

Im Durchschnitt traten bei den Lehrkräften in den sechs Monaten vor der Befragung 2,9 von 13 abgefragten Beschwerden mehrmals pro Woche und öfter auf. Insgesamt litten 44 Prozent von ihnen an drei oder mehr Beschwerden. Im Jahr 2010 bewegte sich dieser Wert zwischen 25 (Hofmann u. a. 2010) und 29 Prozent (Griebler u. a. 2010). Zudem haben über zwei Drittel der Lehrkräfte regelmäßig Rücken-, Kreuzschmerzen sowie Nacken- und/oder Schulterbeschwerden (37 bzw. 36 %; Abbildung 11). Weitere häufige Beschwerden sind (Ein-)Schlafprobleme (28 %) und Energie- und Antriebslosigkeit (24 %). Frauen tragen dabei mit durchschnittlich 3,1 Beschwerden eine höhere Last als Männer (2,2 Beschwerden). Schulleitungen litten in den sechs Monaten vor der Befragung im Durchschnitt unter 2,2 Beschwerden mindestens mehrmals pro Woche. Sie sind damit etwas weniger belastet als Lehrkräfte (Abbildung 11). Dabei leiden 37 Prozent regelmäßig unter drei oder mehr Beschwerden. Müdigkeit und Erschöpfung sind die am weitest verbreiteten Symptome (36 %). Am zweithäufigsten litten die Schulleitungen unter Nacken- und/oder Schulterbeschwerden (31 %) gefolgt von (Ein-)Schlafproblemen (30 %). Auch in dieser Gruppe unterscheiden sich Frauen und Männer: Schulleiterinnen sind mit durchschnittlich 2,4 Beschwerden stärker belastet als Schulleiter (1,9 Beschwerden).

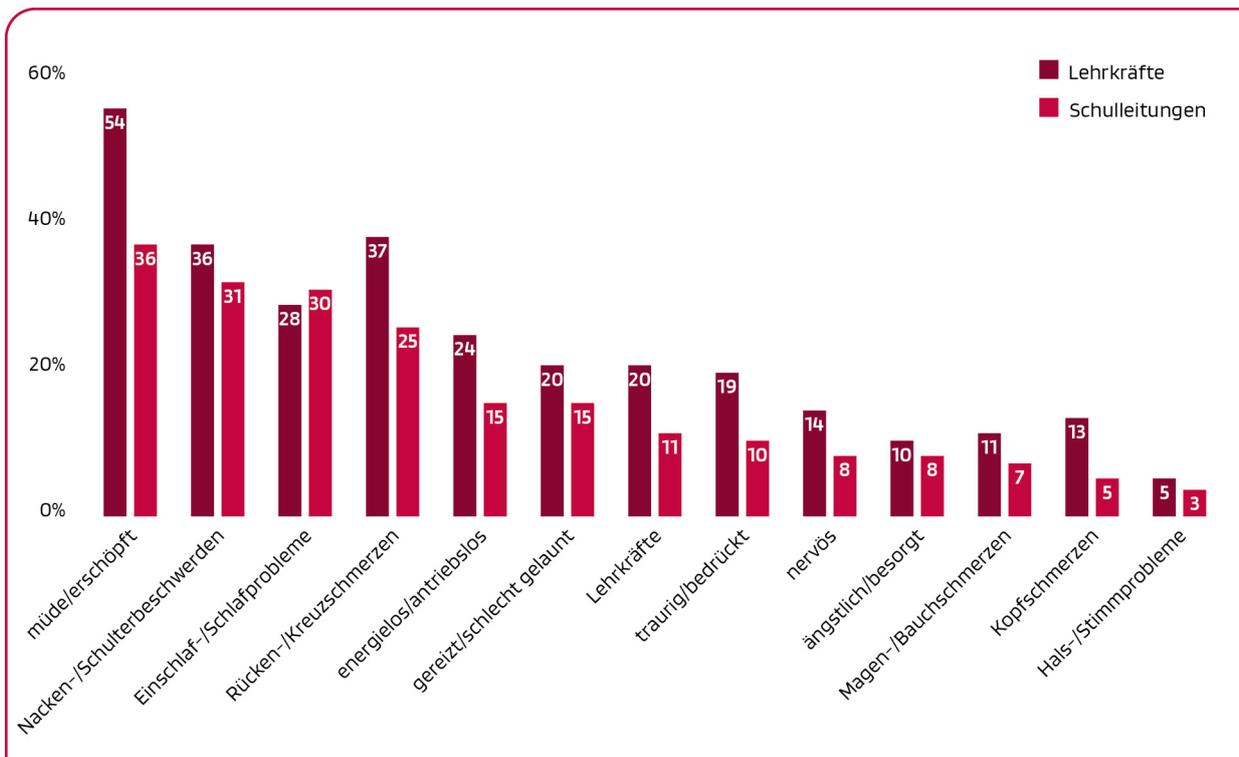


Abb. 11: Beschwerdelast

Die ATPHS-Studie zeigt, dass Lehrkräfte und Schulleitungen starke Ressourcen haben, denen aber hohe Belastungen gegenüberstehen. Beide Berufsgruppen erleben in hohem Maße Sinn und Erfüllung in ihrer Tätigkeit und haben ein starkes Netzwerk für soziale Unterstützung. Durch ein hohes Maß an Selbstwirksamkeitserwartungen und dem gezielten Setzen von Pausen im sonst stressigen Arbeitsalltag schaffen sie es, sich gesund und motiviert zu halten. Die meisten Befragten schätzen ihre eigene Gesundheit als gut ein – allerdings zeigt sich hier bereits eine Verschlechterung gegenüber früheren Studien.

Die Befragung zeigt, dass die ohnehin hohen Belastungen, denen Lehrkräfte und Schulleitungen ausgesetzt sind, in den letzten Jahren nochmals gestiegen sind. Inzwischen zeigen sich bei etwa der Hälfte der Befragten emotionale Erschöpfung und Gefühle von Überforderung sowie Unsicherheit, ob sie den Beruf noch bis zur Pension ausüben können. Zu den besonders vulnerablen Gruppen gehören Lehrkräfte (im Vergleich zu Schulleitungen), Frauen und jüngere Menschen. In der Gesamtbevölkerung haben sich zwar ähnliche Entwicklungen in der psychischen und körperlichen Gesundheit gezeigt wie in der ATPHS, jedoch bleibt unbestritten, dass der Lehrberuf eine emotional sehr herausfordernde Tätigkeit ist und mit einer großen Verantwortung einhergeht: der Bildung, der Erziehung und der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen. Eine höhere Belastung der Lehrkräfte und Schulleitungen ist nicht nur schädigend für die Berufsgruppe selbst, sie kann sich auch negativ auf die Unterrichtsqualität und die Leistungen der Schüler*innen auswirken.

Die Qualität des Unterrichts und die Gesundheit der Lehrkräfte sind untrennbar miteinander verbunden und bilden einen integralen Bestandteil des komplexen

Schulökosystems (siehe Abbildung 12). Neben den Lehrkräften und der Schulleitung spielen auch die Schüler*innen eine entscheidende Rolle, da alle gemeinsam das Schulklima gestalten und gleichzeitig von diesem beeinflusst werden. Ein positives Schulklima fördert Vertrauen und wirkt sich positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden aller Beteiligten aus. Dies hat wiederum indirekte Auswirkungen auf die Beziehungen untereinander sowie auf die Qualität des Unterrichts. Dabei bildet die Schulstruktur den Rahmen, bestehend aus Werten, Regeln und Abläufen, die den Schulalltag prägen. Gesundheitsförderung an Schulen kann demnach nur gelingen, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen gut gesetzt sind. Dazu zählen u. a. geteilte Überzeugungen und gesundheitsförderliche Ziele, eine klare Kommunikation und transparente Entscheidungswege, salutogen führende Schulleitungen sowie eine faire Arbeitsverteilung an den Schulen selbst. Die Gesundheitsförderung der Lehrkräfte sollte integraler Bestandteil dieses strukturellen Rahmens sein und keine Zusatzaufgabe für die Lehrkräfte darstellen. Wenn sie zudem im schulischen Qualitätsmanagement (QMS⁴) mitgedacht wird, kann sie fortlaufend verbessert und an sich verändernde Herausforderungen angepasst werden.

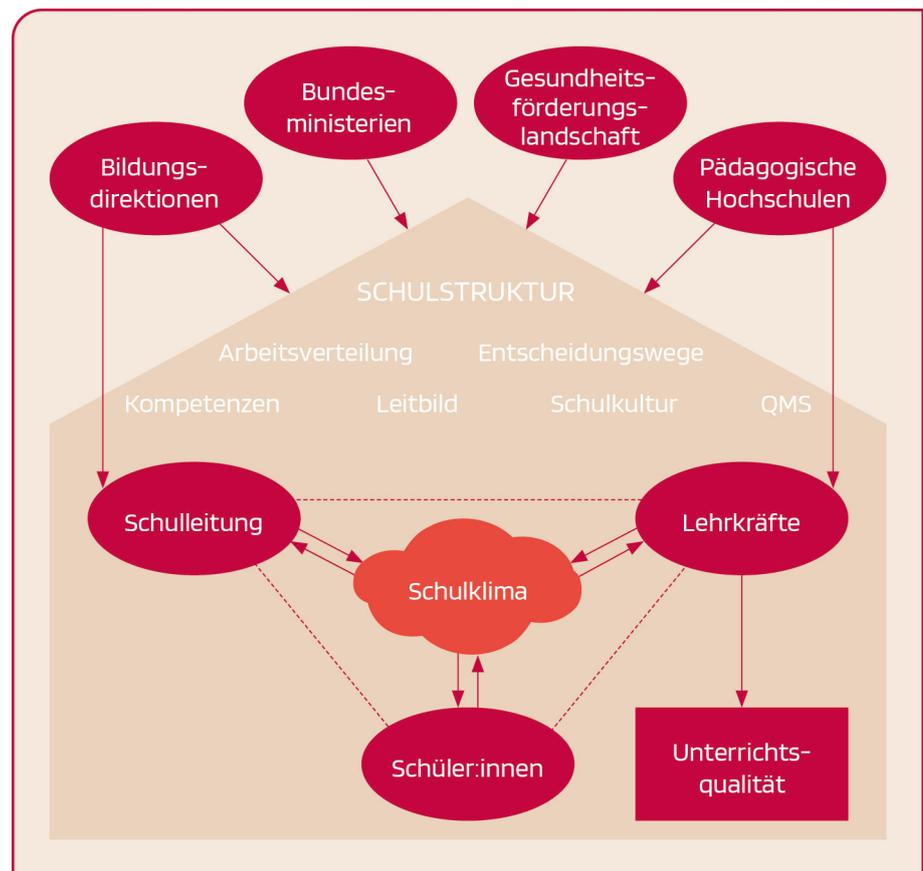


Abb. 12: Ökosystem Schule. Quelle: IfGP. Angelehnt an: Allianz für BGM in der Schule, Schweiz 2019.

4 <https://www.qms.at/>

Das gesamte Ökosystem Schule ist eingebettet in den breiten Kontext aus Politik, Bildungs- und Gesundheitswesen, deren Vertreter*innen maßgeblich auf die schulischen Rahmenbedingungen und die dort Beschäftigten einwirken. Schulische Gesundheitsförderung kann langfristig nur gelingen, wenn die unterschiedlichen Personen(-gruppen) und Organisationen, die an diesem komplexen System beteiligt sind, effektiv zusammenwirken.

1.5 Empfehlungen

Ausgehend von den Ergebnissen der ATPHS wurden in einem Gremium bestehend aus Vertreter*innen der BVAEB, des FGÖ, des BMBWF und des BMSGPK Empfehlungen zur Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens von Lehrkräften und Schulleitungen formuliert. Bei der Erarbeitung der Vorschläge wurden mehrere Perspektiven in einem mehrstufigen Verfahren berücksichtigt. Neben allgemeinen Empfehlungen auf strategischer Ebene richten sich diese an unterschiedliche Personengruppen und Organisationen auf der Steuerungsebene (z.B. Stakeholder im Bereich Bildung und Gesundheit), an die Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen, an Organisationen der Gesundheitsförderung sowie an die Schulen selbst. Die vollständige Sammlung der Handlungsempfehlungen kann im ATPHS-Handlungsbericht⁵ nachgelesen werden. In diesem Beitrag wollen wir beispielhaft einige der Handlungsvorschläge vorstellen.

Um die komplexe Aufgabe der Verbesserung der schulischen Gesundheitsförderung effizient erfüllen zu können, ist es bedeutsam, dass die Akteure im Bildungs- und Gesundheitsbereich ihre bisherige Zusammenarbeit ausbauen. Zu diesen Akteuren zählen insbesondere das Bildungs- und Gesundheitsministerium, die Bildungsdirektionen, die (Träger der) Sozialversicherungen (siehe hierzu auch Abbildung 12) und diverse Gesundheitsorganisationen. Wie oben beschrieben muss die Gesundheitsförderung von Lehrkräften, Schulleitungen und Schüler*innen dabei gemeinsam gedacht werden. Dennoch kommt den Schulleitungen eine Schlüsselrolle zu, da sie wichtige Entscheidungen an den Schulen treffen, die die Gesundheit von Lehrkräften und Schüler*innen maßgeblich beeinflussen können. Der Setting-Ansatz der schulischen Gesundheitsförderung und das Prinzip der salutogenen Führung sollten daher bekannter gemacht werden. Bereits bestehende Angebote zur schulischen Gesundheitsförderung können besser vernetzt und Schulleitungen dazu motiviert werden, an diesen Angeboten teilzunehmen. Um den Bedarf zielgerichtet zu erheben, sind standortspezifische Befragungen und Gesundheitszirkel nötig, die in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden sollten. Flächendeckende, regelmäßige Erhebungen von Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte und Schulleitungen, wie die ATPHS, können wichtige Informationen zu aktuellen Entwicklungen und Bedarfen liefern und die Grundlage für die Weiterentwicklung der Maßnahmen bilden.

⁵ Abrufbar unter: [<https://t.ly/wi4oQ>]

Den für Bildung und Gesundheit zuständigen Bundesministerien kommt die Aufgabe zu, die jeweiligen Verantwortlichkeiten für den Ausbau von Unterstützungsmöglichkeiten zu klären und die finanziellen Mittel der Schulen für die Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen zu gewährleisten. Auch die notwendigen Zeitressourcen für die Umsetzung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen am Schulstandort müssten ausgebaut werden. An allen Schulstandorten sollten gesunde Mahlzeiten für die Schüler*innen und das Personal angeboten werden, wenn möglich sogar gratis. Angesichts der hohen Anforderungen an die Lehrkräfte und der steigenden psychischen Belastung der Schüler*innen sind die Schulen bei der Implementierung nachhaltiger Gesundheitsförderung zunehmend auf die Hilfe von außen angewiesen. Der Bedarf an psychosozialen Unterstützungssystemen in Form von Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Schulärzt*innen usw. muss daher gedeckt bzw. besser koordiniert werden. Auch das administrative Personal an Schulen sollte aufgestockt werden. Zudem kann das Bildungsministerium dazu beitragen, dass die Verantwortlichen für das Qualitätsmanagement für schulische Gesundheitsförderung sensibilisiert werden und die Gesundheitskompetenz aller Beteiligten im Schulsystem gestärkt wird. Um die Lehrkräfte direkt zu entlasten, sollte daran gearbeitet werden, die Klassengrößen so zu dimensionieren, dass gesundheitsförderliches Lehren und Lernen möglich ist. Auch die Vermeidung sozial schwieriger Klassenzusammensetzungen am Schulstandort sowie fachfremden Unterrichtens könnte dazu beitragen, Belastungen von Lehrkräften zu verringern.

Es wäre Aufgabe der Bildungsdirektionen, daran mitzuwirken, arbeitsmedizinische und arbeitspsychologische Betreuung für Lehrkräfte und Schulleitungen auszubauen sowie Schulgesundheitsteams zu etablieren. Gesundheitsförderliche Unterstützungsangebote sollten durch den Dienstgeber möglichst niederschwellig, transparent und offensiv kommuniziert werden. Dazu zählt insbesondere auch das Angebot zur Supervision für Lehrkräfte und Schulleitungen durch die Pädagogischen Hochschulen.

In der Gesundheitsförderungslandschaft gibt es bereits zahlreiche Angebote zur schulischen Gesundheitsförderung. Eine stärkere Bekanntmachung, Vernetzung und Koordination bestehender Angebote und Good-Practice-Projekte ist jedoch notwendig. Bewährte Angebote und solche mit steigendem Bedarf sollten weiter ausgebaut und ausgerollt werden. Dabei kommt sogenannten „Train-the-Trainer-Fortbildungen“ eine besondere Rolle zu, insbesondere für Personengruppen, die direkt mit Lehrkräften und Schulleitungen an der Förderung von deren Gesundheit arbeiten. Bezüglich der durch die ATPHS festgestellten Belastungen sollte ein Fokus auf die Burnout-Prävention sowie den Umgang mit Stress und psychischen Belastungen gelegt werden. Zudem können standortspezifische Erhebungen und Begleitungen dabei helfen, spezifische Bedarfe zu ermitteln und gezielt entsprechende (ganzheitliche) Angebote zu setzen. Gesunde Schulen könnten davon profitieren, miteinander vernetzt zu werden, damit sie Erfahrungen austauschen können. Darüber hinaus sollte die Gesundheitsförderungslandschaft auch andere Zielgruppen, insbesondere die

Eltern, in den Blick nehmen. Wenn diese in den eigenen Erziehungsaufgaben gestärkt und in Gesundheitsthemen besser gebildet werden, könnten Lehrkräfte von diesen Aufgaben weiter entbunden werden.

Schließlich können auch die Schulen selbst aktiv dabei werden, die Gesundheit der dort Beschäftigten zu stärken und Gesundheitsförderung in das Schulsetting zu integrieren. Einen wesentlichen Faktor für die Gesundheitsförderung an Schulen stellt dabei die schulinterne Kommunikation dar. Durch offene und wertschätzende Gespräche zwischen Schulleitung, Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und weiteren Mitarbeitenden kann ein Umfeld geschaffen werden, in dem Sorgen und Probleme frühzeitig aufgedeckt und konstruktiv gelöst werden können. Ein regelmäßiger und ehrlich interessierter Austausch zwischen allen Personengruppen kann zudem dazu beitragen, Anzeichen von Stress und Überlastung rechtzeitig zu erkennen und Gegenmaßnahmen in die Wege zu leiten. Zudem kann eine wertschätzende Kommunikationskultur den Zusammenhalt in der Schulgemeinschaft stärken und ein Gefühl der Zugehörigkeit schaffen – dies allein kann sich bereits positiv auf die psychosoziale Gesundheit auswirken. Um zu gewährleisten, dass auch bei schwierigen Gesprächsthemen konstruktive Lösungen gefunden werden können, ist es wichtig, die individuellen Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten zu stärken. Neben der Teilnahme an entsprechenden Kursen und Workshops kann es helfen, regelmäßig im Team und im Unterricht über diese Fähigkeiten zu reflektieren. Lehrkräfte erfüllen dabei auch eine Vorbildfunktion, indem sie eine wertschätzende und konstruktive Kommunikation vorleben. Damit können sie die Schüler*innen ermutigen, sich untereinander ähnlich zu verhalten.

Teamentwicklungsmaßnahmen sind ein weiterer Baustein für eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre an der Schule. Bei regelmäßig stattfindenden informellen Treffen und gemeinsamen Projekten können Beziehungen aufgebaut und gefestigt werden. Dies stärkt den Zusammenhalt im Kollegium. Zudem ist es wertvoll, gemeinsame Visionen zu entwickeln und umzusetzen. Dazu gehört die gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten und Projekten, ebenso wie geteilte Ziele zur langfristigen Schulentwicklung, Schulkultur und Gesundheitsförderung. Wichtig dabei ist, dass die anfallenden Aufgaben adäquat und gerecht aufgeteilt werden. Die Ergebnisse der ATPHS haben ergeben, dass besonders junge Lehrkräfte auf die Unterstützung und den Zusammenhalt im Kollegium angewiesen sind. Im Rahmen von sogenannten „Professional Learning Communities“ können Lehrkräfte gegenseitig voneinander lernen, das eigene Professionsverständnis zu schärfen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken.

Auch die Kommunikation nach außen, insbesondere zu den Eltern und den Schulerhaltern, sollte von einem offenen und vertrauensvollen Diskurs geprägt sein. Nicht zuletzt können diese Gruppen auf diesem Wege in den gesundheitsförderlichen Ansatz der Schule integriert werden. Im Rahmen von Informationsveranstaltungen und Schulfeiern kann beispielsweise über die Werte und Ziele der Schule informiert und zur Mitwirkung eingeladen werden.

Zu den Autor*innen

Dr. Christina Breil, MSc, Studium der Psychologie u. a. in Salzburg, Berlin und Amsterdam. Promotion zum Thema „Blickkontakt und Sozialverstehen“ an der Universität Würzburg mit Forschungsaufenthalt an der Universität Wien. Seit Juli 2022 als Wissenschaftliche Projektleitung im Bereich Kinder- und Jugendgesundheit am Institut für Gesundheitsförderung und Prävention, u. a. Studienleitung der Austrian Kindergarten Teacher and Assistant Health Study 2024 (AKTAHS). Publikationstätigkeiten in wissenschaftlichen Fachzeitschriften.

Michael Lillich, MA, Studium der Soziologie in Wien. Seit April 2021 als Wissenschaftliche Projektleitung im Bereich Kinder- und Jugendgesundheit am Institut für Gesundheitsförderung und Prävention beschäftigt. Studienleitung der Austrian Teacher and Principal Health Study (ATPHS).

Literatur

Arbeiterkammer Österreich (2023): Arbeitsklima Index Datenbank, Teilindex Psychischer Stress. <http://db.arbeitsklima.at/>

Aschauer, A./Blumberger, W./Harringer, I/Keppelmüller, P./Niederberger, K./Ratzenböck, I. (2004): Psychosoziale Gesundheit am Arbeitsplatz. Linz.

Bengel, Jürgen/Meinders-Lücking, Frauke/Rottmann, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung* 35.

Delecta, Pithalice (2011): Work life balance. *International journal of current research* 3 (4), S. 186–89.

Griebler, Robert/Kremser, Waldemar/Hojni, Markus/Jehle, Katrin (2010): Ergebnisse der WieNGS Lehrer/innenbefragung 2010. Wien: Ludwig-Boltzmann-Institut.

Hofmann, Felix/Griebler, Robert/Ramelow, Daniela/Unterweger, Katrin/Griebler, Ursula/Felder-Puig, Rosemarie/Dür, Wolfgang (2010): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen. Wien: Ludwig-Boltzmann-Institut.

Klapfer, Karin/Moser, Cornelia (2023): Arbeitsmarktstatistiken 2022. Ergebnisse der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung und der Offene-Stellen-Erhebung. Wien: Statistik Austria.

Lazarus, Richard S./Folkman, Susan (1984): Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company.

Lillich, M./Breil, C./Teufel, L. (2024a): Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Pädagog:innen in Österreich. Ergebnisse der ATPHS 2022. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.

Lillich, M./Breil, C. (2024b): Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Pädagog:innen in Österreich. Handlungsempfehlungen der ATPHS 2022. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention

Raml, Reinhard (2023): Austrian Health Report 2023. Wien: IFES.

Statistik Austria (2022): Lehrpersonen inkl. Karentzierte seit 1923/24 nach Bundesland. Wien.

Wiener Städtische (2023): Wiener Städtische Gesundheitsstudie 2023. Wien: Wiener Städtische.

Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz.

III Was hält Schulleitungen und Lehrer*innen gesund? Lehrer*innengesundheit durch Gesundheitsförderung am „Arbeitsplatz Schule“ stärken

Angela Wenig, Julia Felix,
Laurenz Stain und
Sabine Fischer

1.0 Einleitung

Gesundheit am Arbeitsplatz ist ein zentrales Thema für das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit von Mitarbeiter*innen in allen Branchen, aber insbesondere im schulischen Umfeld gewinnt die Gesundheitsförderung zunehmend an Bedeutung. Schon seit den 1990er Jahren zeigen Studien, dass Lehrer*innen im Vergleich zu anderen Erwerbstätigen durch ihre Arbeit signifikant häufiger an Kopfschmerzen, Schlafstörungen oder Mattigkeit und ebenso häufiger an psychosomatischen und psychischen Erkrankungen leiden (Wesselborg/Bauknecht 2022, S. 282). Denn die Belastungen, die der Schulalltag für Schulleitungen und unterrichtendes Personal mit sich bringt, sind stetig im Steigen begriffen und werden angesichts einer sich immer rascher verändernden Umwelt mit neuen Herausforderungen, die aus aktuellen Krisen resultieren, diverser und komplexer. Selbst Lehramtsstudierende weisen schon Belastungen während ihrer Ausbildungszeit auf (APA 2023). Lehrkräfte stehen täglich vor einer Vielzahl an Aufgaben, die ihre physische und mentale Gesundheit beeinflussen, außerdem sind Pädagog*innen in einer besonders gewichtigen Situation: Sie tragen große Verantwortung ihren Schüler*innen gegenüber.

1.1 Zur Ausgangslage: Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Pädagog*innen

Die aktuelle Gesundheitssituation am Arbeitsplatz Schule vermittelt ein durchaus heterogenes Bild: Einerseits sind psychische und physische Belastungen insgesamt gestiegen, andererseits verfügen sowohl Schulleitungen als auch Lehrer*innen über persönlichkeits- und verhaltensbezogene Ressourcen, die vorhandenen belastenden Faktoren gegenüberstehen. Dies zeigen die Ergebnisse der Austrian Teacher and Principal Health Study (ATPHS), die im Auftrag der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB) und des Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) vom Institut für Gesundheitsförderung und Prävention (IfGP) durchgeführt wurde (Lillich/Breil/Teufel 2023). Die Resultate der Studie sollen aktuelle Erkenntnisse über die Gesundheit von Schulleitungen und Lehrer*innen – auf physischer, psychischer und sozialer Ebene – darstellen und damit einen Befund liefern, auf dessen Basis Angebote in den Bereichen Gesundheitsförderung und Prävention entwickelt und ausgearbeitet werden können.

Die Ergebnisse der Studie wurden außerdem dazu herangezogen, Handlungsempfehlungen für zielgerichtete Gesundheitsförderung für Schulleitungen und Pädagog*innen abzuleiten. Die methodische Herangehensweise setzte sich aus Sichtung von Fachliteratur, Expert*inneninterviews und Diskussionsrunden im ATPHS-Steuerungsgremium (BVAEB, FGÖ, BMSGPK und BMBWF) zusammen. Die so ermittelten Handlungsempfehlungen (Lillich/Breil 2024) wurden fünf verschiedenen Ebenen zugeordnet: Strategische Ebene, Steuerungsebene, Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen, Schulleitungen und Akteur*innen in der Gesundheitsförderung.

In den Handlungsempfehlungen finden sich ausgeprägte ressourcenorientierte Ansätze: So werden zum Beispiel eine konzeptionell salutogene Führung genauso wie Stärkungen im Bereich der Kommunikation und Kooperation von psychosozialen Akteur*innen im Setting Schule auf strategischer Ebene angeführt. Um die dafür benötigten Bedingungen zu schaffen, braucht es auf der Steuerungsebene die Installierung von Interventionen zur salutogenen Führung und zur Integration von Gesundheitsförderung in der Ausbildung. Zusätzlich gibt es auf dieser Ebene diverse Vorschläge, die sich auf die Schaffung einer gesundheitsförderlichen Infrastruktur beziehen: Von der Stärkung der Unterstützungssysteme bei psychosozialen Agenden, der Förderung von Umsetzungswissen bei allen Beteiligten über die Implementierung von gesunden Mahlzeiten für Schüler*innen und das gesamte Schulpersonal bis hin zum Miteinbeziehen der Thematik bei räumlichen Neu- oder Umbauten.

Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen sollen laut Handlungsempfehlung unter anderem die arbeitsmedizinische und -psychologische Betreuung von Schulleitungen und Pädagog*innen sowie Schulgesundheitsteams weiter etablieren und die Unterstützungsangebote niederschwellig sowie transparent kommunizieren. In Schulen vor Ort werden die Stärkung von Kommunikation und Information, auch nach außen mit Eltern und Schulerhaltern, sowie der Aspekt der Partizipation betont.

Akteuren in der Gesundheitsförderung wird in den Handlungsempfehlungen der Ausbau von Fortbildungen und Angeboten für Schulleitungen und Pädagog*innen, eine individuelle Prozessbegleitung, Fokussierung auf Themen wie Coping-Strategien, Online-Angebote, zielgruppenspezifische Gesundheitsförderung und Präventionsprogramme zugeordnet (Lillich/Breil 2024).

Die BVAEB als eine solche Akteurin verfolgt mit deren Gesundheitsförderungsprojekten die oben erwähnten Ziele mit Fokus auf die Salutogenese, also die Herangehensweise, die nicht Krankheit, sondern vielmehr die Förderung von Wohlbefinden in den Mittelpunkt stellt (Antonovsky 1997). Dieser Ansatz erfordert von den projektbetreibenden Schulen die Stärkung aller gesundheits-erhaltenden und verbessernden Faktoren, um dabei die Rahmenbedingungen herzustellen, die es Menschen ermöglicht, aktiv an ihrer Gesundheit zu arbeiten und ihr Potential entfalten zu können.

1.2 Eine Initiative für Lehrer*innengesundheit: Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule

Der dynamische Charakter von Gesundheit wird am Arbeitsplatz Schule von Gesundheitsressourcen und sozialem Rückhalt sowie von Gesundheitsbelastungen – inner- wie außerschulisch – geprägt. Denn Gesundheit ist per se kein stabiler Zustand, je nach Ausmaß der drei genannten Faktoren kann die persönliche Verfasstheit sich entweder in Richtung Krankheit oder Gesundheit bewegen (Dachverband der Sozialversicherungsträger 2020, S. 7).

Auf dem Settingansatz basierend (Hartung/Rosenbrock 2022), findet die gesundheitsförderliche Arbeit der BVAEB direkt in der Lehr- und Lernwelt Schule statt. Das Angebot beinhaltet die professionelle Begleitung eines Gesundheitsförderungsprojektes, um die Gesundheit von Schulleitungen, Pädagog*innen und nicht-unterrichtendem Personal nachhaltig und gemäß dem Leitsatz „Stärken stärken, Schwächen schwächen“ prozessual zu unterstützen. Grundlage hierfür bildet ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit, das Körper, Psyche und Soziales inklusiv begreift (Egger 2005) und die Einflussfaktoren auf die Gesundheit gemäß dem Determinantenmodell (Dahlgren/Whitehead 1991) berücksichtigt.

Gesundheitsförderungsprojekte inkludieren neben der Bearbeitung von Belastungen stets auch die Betonung von Ressourcen. Eine ressourcenorientierte Förderung setzt direkt an Resilienzfaktoren an und kann damit dauerhaft zur Stabilisation von Lehrer*innengesundheit beitragen. (Wesselborg/Bauknecht 2022, S. 284).

Im Gesundheitsförderungsprozess werden sowohl verhaltens- als auch verhältnisorientierte Maßnahmen gesetzt, die mit der jeweiligen Schule Schritt für Schritt geplant und ausgewählt werden.

- **Verhaltensorientierte Maßnahmen** streben eine positive Beeinflussung der einzelnen Personen in deren Verhalten an, wie z.B. durch Erlernen von Entspannungs- und Stressabbautechniken, die Anleitung und Werkzeuge für einen ausgeglichenen Lebensstil anbieten.
- Bei **verhältnisorientierten Maßnahmen** stehen alle Faktoren im Fokus, die die jeweiligen Rahmenbedingungen an einem Arbeitsplatz bilden. Beispiele für eine Maßnahme hierfür können Ruheräume für Pausen oder eine verbesserte und gesündere Verpflegung am Schulstandort sein.

Zusammenfassend lassen sich zwei zentrale Zielsetzungen jedes Projektes beschreiben: Einerseits die Sensibilisierung der Teilnehmenden für persönliche und individuelle Gesundheit und andererseits die nachhaltige Implementierung von gesundheitsförderlichen Maßnahmen am Arbeitsplatz.

1.3 Das BVAEB-Netzwerk „Gesunder Arbeitsplatz Schule“

Das österreichweite Netzwerk der BVAEB unterstützt Schulen dabei, die Gesundheit der Schulleitung, der Lehrer*innen sowie des nicht-unterrichtenden Personals zu fördern. Mit einer Anmeldung zur **Netzwerkpartnerschaft** wird die jeweilige Schule Teil des österreichweiten Netzwerks. Dieses bietet Einladungen zu Symposien, Veranstaltungen mit Kooperationspartner*innen und gesundheitsbezogene Fachfortbildungen. Informationen zu aktuellen Themen erreichen die Schule in Form des Gesundheitsförderungs-Newsletters.

Mit zwei konsekutiven Stufen des Netzwerks, der **Silber- und Goldpartnerschaft**, wird den teilnehmenden Schulen ein qualitatives und nachhaltiges Gesundheitsförderungsprojekt ermöglicht.

Die **Silberpartnerschaft** umfasst die Kooperation im Zuge eines gesundheitsförderlichen Projekts mit Planung, Umsetzung und Evaluierung am Schulstandort. Garantiert ist hierbei eine kontinuierliche Begleitung durch BVAEB-Mitarbeiter*innen. Die **Goldpartnerschaft** steht für nachhaltige Verankerung von Gesundheitsförderung und für die Möglichkeit, mit dem BVAEB-Gütesiegel ausgezeichnet zu werden. Diese Netzwerk-Stufe ist gekennzeichnet durch Progression der gesundheitsförderlichen Arbeit am Schulstandort und Vernetzung mit anderen Projektschulen. Ende 2023 waren österreichweit insgesamt 430 Schulen entweder in einer Silber- oder Goldpartnerschaft.

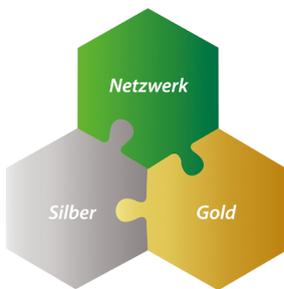


Abb. 1: BVAEB-Netzwerk „Gesunder Arbeitsplatz Schule“
(© BVAEB)

Um den Standard eines Gesundheitsförderungsprojektes abzusichern, werden folgende Leitprinzipien verfolgt:

- Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe: aktive Mitgestaltung von Seiten der Schulleitung,
- Partizipation und Empowerment: Einbindung und Befähigung aller Zielgruppen,
- Internes Projektmanagement: strukturiertes und zielgerichtetes Vorgehen,
- Ganzheitlichkeit: Verhalten und Verhältnisse fördern,
- Evaluierung: Überprüfung der Zielerreichung und Ergebnisbewertung,
- Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit: nachvollziehbare Dokumentation und Nutzbarmachung von Ergebnissen und
- Integration: nachhaltige Verankerung der Gesundheitsförderung.

1.4 Von der Theorie zur Praxis: Die Umsetzung von Gesundheitsförderungsprojekten an Schulen

Die nachfolgende Darstellung soll beispielhaft veranschaulichen, wie Gesundheitsförderung an Schulen erfolgreich umgesetzt werden kann und was diese für an Schulen Beschäftigte leisten kann.

Die **Vorprojektphase** der Silberpartnerschaft legt ein solides Fundament. Dabei werden folgende Schritte durchlaufen: Erstberatung und umfassende Information über den Projektablauf, Zustimmung des Kollegiums im Sinne einer partizipativen Gestaltung mit einer Mehrheit von zumindest zwei Drittel, Etablierung der Projektstruktur inklusive Festlegung von Projektleitung und Gesundheitsteam, Schulung der Projektleitung und des Gesundheitsteams für die bevorstehende Umsetzung im Rahmen einer Fortbildung zur Projektleitung, Festlegung klarer Projektziele und Meilensteine sowie Bekenntnis zur Gesundheitsförderung durch Projektvereinbarung und Charta.

Während der **Diagnosephase** werden die Bedürfnisse der Schule sowie die gesundheitlichen Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz ermittelt. Es werden gemeinsam Lösungsvorschläge erarbeitet, um den Arbeitsplatz gesünder zu gestalten. Je nach Größe des Lehrer*innenkollegiums am Standort werden in dieser Phase verschiedene Modelle angewendet. Die Unterscheidung der Modelle spiegelt sich in der Wahl der Methoden wider: Diverse quantitative und qualitative Instrumente zur Erhebung wie Fragebogen und Gesundheitszirkel werden adaptiv in den Prozess integriert.

Zunächst steht im Fokus dieser Erhebungen: Was hält Schulleitungen und Pädagog*innen gesund? Welche Ressourcen sind vorhanden und werden als gesundheitsförderlich empfunden?

Unter Gesundheitsressourcen werden alle Verhaltensweisen und Strukturen subsummiert, die dabei helfen, vorhandene Belastungen auszugleichen. Am Arbeitsplatz Schule sind diese in den Dimensionen Arbeit (Soziale Unterstützung, Arbeitszufriedenheit, Mitgestaltung), Person (Work-Life-Balance, körperliche/mentale Gesundheitskraft) und außerschulisch (Regenerationsmöglichkeiten, familiäre Integration, soziale Netzwerke) zu finden (Dachverband der Sozialversicherungsträger 2020, S. 8).

Die Auswertungen der ATPHS zeigen, dass die Befragten an Schulen zwar Belastungen ausgesetzt sind, aber über ausgeprägte Ressourcen verfügen (Lillich/Breil/Teufel 2023), ein Faktum, das auch die Praxis-Erfahrungen der Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule bestätigen.

Wie werden nun vorgefundene Ressourcen in der Projektarbeit direkt aufgegriffen?

Ein Beispiel dazu: Die ATPHS Studie zeigt zum Thema Arbeitszufriedenheit sehr positive Resultate: Schulleitungen und Lehrkräfte in Österreich haben im Allgemeinen eine hohe Zufriedenheit mit deren beruflicher Tätigkeit: Vier von fünf Lehrkräften und drei von vier Schulleitungen geben an, „eher“ oder „sehr“ zufrieden zu sein (Lillich/Breil/Teufel 2023). Um diese Ressource weiter auszubauen, bietet die BVAEB Schulen bedarfsorientierte und zielgerichtete Workshops, Seminare und Vorträge an, um sowohl die individuelle Zufriedenheit wie auch das gesamtliche Wohlbefinden eines Teams zu stärken und entwickeln. Ein Gesundheitsförderungsprojekt kann unter

anderem deshalb effektiv zur Steigerung der Arbeitszufriedenheit beitragen, da sich eine Zweidrittelmehrheit der am Schulstandort Beschäftigten für die Silberpartnerschaft entscheidet, partizipativ mitgestaltet und damit im persönlichen wie im schulischen Kontext profitieren kann. Die Analyse, das Sichtbarmachen und die Stärkung von Ressourcen sind ein zentraler Punkt in den Gesundheitsförderungsprojekten der BVAEB. Diese werden, wie in den vorangegangenen Schritten beschrieben, nach Erhebung, je nach Bedarf bearbeitet. Wenn die Ressource „Team“ in der Analyse für den Standort erfasst wurde, kann eine Maßnahme zur weiteren Stärkung dieses Aspektes getroffen werden. Dabei handelt es sich meist um Interventionen, die den Teamzusammenhalt stärken und den gegenseitigen Austausch weiter fördern sollen: Teambuilding-Aktivitäten, gemeinsame Bewegungseinheiten oder ein praxisorientierter Workshop zum Thema „Gesunde Ernährung im Schulalltag“ sind nur Beispiele für die Bandbreite an Möglichkeiten, die sich hier für die jeweilige Schule ergeben.

Der zweite Schwerpunkt in den Erhebungen der Diagnosephase ist die Eruiierung von Belastungen. Hierbei zeigen Ergebnisse aus Gesundheitszirkeln sowie Fragebögen, unabhängig von Schultyp oder Schulgröße, immer wieder Faktoren, die sich sowohl auf körperlicher wie auch auf psychischer Ebene befinden. Beispiele für häufig ermittelte Belastungen sind Bewegungsmangel, Stress und Ernährungsthemen sowie Ausstattung, die nicht den benötigten ergonomischen Erfordernissen entspricht.

Auch hier schließen die ATPHS-Studienergebnisse an und zeigen verschiedene Auswirkungen von Belastungen. So sind die am häufigsten genannten Beschwerden Müdigkeit, Erschöpfung und Rückenschmerzen. Alarmierend auch der Befund zu Burnout: Ein hohes Risiko weisen Lehrer*innen mit 51 Prozent und Schulleitungen mit 44 Prozent auf (Lillich/Breil/Teufl 2023). Diesen Befunden, die oftmals in der Analyse an einem Schulstandort auffindig gemacht werden können, wird in den Maßnahmenplänen für die Umsetzungsphase der gesundheitsförderlichen Projekte gleichwertig zur Ressourcenstärkung Raum gegeben. Mit Workshops, Trainings und Theorieinputs zu Themen wie Burnout-Prophylaxe, Resilienz, gesunder Schlaf, „Bewegter Arbeitsalltag“ und bewegte Pausen werden den Teilnehmer*innen Impulse für einen gesünderen Arbeitsalltag vermittelt und konkrete Verbesserungen angestrebt.

Im Projektzyklus eines Gesundheitsförderungsprojektes folgt auf die Erhebungen der Ressourcen und Belastungen schließlich die **Planungsphase**, in der Maßnahmen beschlossen werden und ein Zeitplan erarbeitet wird. Dieser erstreckt sich über die gesamte Projektdauer von drei Jahren. Dabei wird eine ausgewogene Mischung zwischen den analysierten Schwerpunkten und Förderdimensionen angestrebt. Letztere ergeben eine Kombination aus Handlungsfeldern, wie beispielsweise Arbeitsumfeld, Arbeitsorganisation, Kooperation aller am Arbeitsplatz Schule Beteiligten, Teamkultur, persönliches Gesundheitsverhalten in den Bereichen Bewegung, Ernährung und Stimmtraining – je nach Situation und Bedarf an der jeweiligen Projektschule.

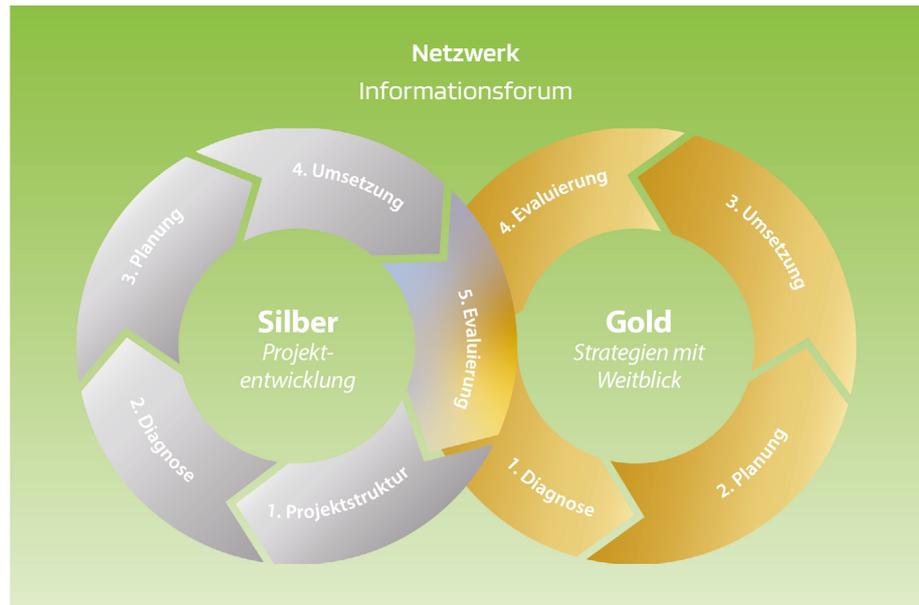


Abb. 2: Projektkreislauf der Silber- und Goldpartnerschaft (© BVAEB)

Damit findet der Übergang in die **Umsetzungsphase** statt: Die Unterstützung der BVAEB inkludiert nicht nur die Begleitung in diesem Projektschritt, sondern auch die Bereitstellung von kostenlosen Workshops, Seminaren und Vorträgen mit Trainer*innen aus einem qualitätsgeprüften Expertenpool und eine finanzielle Förderung für die Umsetzung weiterer gesundheitsförderlicher Initiativen am Standort. Das Angebot basiert auf den Schwerpunkten Bewegung, Ernährung, psychische Gesundheit, Stimme und Tabakentwöhnung. Der Zugang zur Teilnahme an Maßnahmen wird möglichst niederschwellig gehalten: Die Expert*innen suchen den Schulstandort auf und zeitliche Abläufe werden nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausgerichtet. Im Mittelpunkt bleibt hier weiterhin: Nicht nur Belastungen minimieren, sondern gerade auch vorhandene Ressourcen zu stärken – dies macht eine erfolgreiche Umsetzungsphase aus.

Zum Abschluss der dreijährigen Silberpartnerschaft wird eine umfassende **Evaluierungsphase** in Begleitung der BVAEB durchgeführt. Die Auswertung des Projekts findet wieder, je nach Schulgröße, mittels partizipativen Workshops, Gesprächsrunden oder Befragungs-Tools statt. Dabei wird analysiert, inwieweit die geplanten Maßnahmen erfolgreich umgesetzt wurden und ob die definierten Ziele erreicht werden konnten. Danach werden die Möglichkeit und der Übergang zu einer Goldpartnerschaft diskutiert, um die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Strategien an der Schule zu verfestigen. In diesem Rahmen gibt es auch die Möglichkeit, für die erreichten Projektziele und erfolgreich umgesetzten Maßnahmen um das nationale BVAEB-Gütesiegel anzuschauen.

In den folgenden zwei Praxisbeispielen soll dargestellt werden, wie bedürfnisorientierte Gesundheitsförderung ausgestaltet werden kann. Sie sollen detailliert veranschaulichen, wie Ressourcen mittels unterschiedlichster Maßnahmen gefördert und weiterentwickelt werden.

Good Practice Beispiel I zur Ressourcenstärkung aus der BVAEB-Projektarbeit

Ein Bundesrealgymnasium, das mit der BVAEB im Rahmen der „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“ zusammenarbeitet, hatte sich im Rahmen des Projekts für einen Schwerpunkt zur psychischen Gesundheit entschieden. In der Diagnosephase wurde bereits der gute Teamzusammenhalt als wichtigste Ressource, um der Hauptbelastung „Stress“ entgegenzuwirken, identifiziert.

Eine intensive Auseinandersetzung mit den Stressfaktoren, denen das Kollegium dauerhaft ausgesetzt ist, veranlasste die Schule dazu, einen Workshop zur „Stärkung der Resilienz“ durchzuführen. Die dabei gemachten Erfahrungen brachten neue Perspektiven und alltagstaugliche Übungen für alle Teilnehmenden. Besonders hervorgehoben wurden die Praktikabilität der Atemübungen, die Möglichkeit in der Gruppe über Stärken und Schwächen zu reflektieren und der so gewonnene Effekt auf den Zusammenhalt unter den Pädagog*innen. Um dem Bedürfnis nach kurzen Ruhepausen und damit einer verbesserten Entspannung im Schulalltag nachkommen zu können, wurde an der Schule ein Ruheraum zur Verfügung gestellt. Ein positiver Nebeneffekt dieser Maßnahme war, dass sich durch diesen Ruheraum auch die Möglichkeiten zu intensiverem Austausch und gegenseitigen Hilfestellungen bei Stress erhöhten. Durch die verbesserte Abstimmung und damit verbundene klarere Eingrenzung von Werten, die dem Gesamtkollegium wichtig waren, konnten sich die beteiligten Personen außerdem auf die Einführung fixer Gesprächszeiten für Eltern und Schüler*innen einigen. Durch die umgesetzten Maßnahmen konnten insgesamt Aspekte, die die Resilienz stärken, wie Entspannung, Ruhemöglichkeiten, verbesserte Abstimmung und einheitlichere Kommunikation des Kollegiums bekräftigt und nachhaltig etabliert werden. Dadurch wurde der Teamzusammenhalt weiter gefördert und dessen Wichtigkeit umso mehr in den Fokus des Schulalltags gerückt. Ein bewussterer Umgang mit den eigenen Ressourcen wurde in diesem gesundheitsförderlichen Projekt mit passenden Maßnahmen und adaptierten Verbesserungen in der Infrastruktur verankert. Damit wurde eine gelungene Balance zwischen verhaltenorientierter und verhältnisbezogener Gesundheitsförderung geschaffen.

Good Practice Beispiel II zur Ressourcenstärkung aus der BVAEB-Projektarbeit

Eine Volksschule mit neun Lehrkräften, die sich seit 2020 im BVAEB Netzwerk „Gesunder Arbeitsplatz Schule“ befindet, konnte in der Diagnosephase reges Interesse und große Freude an der Durchführung gemeinsamer Freizeitaktivitäten als Ressource definieren.

Ein bereits vorhandenes Bewusstsein um die Wichtigkeit gesunder Ernährung am Arbeitsplatz führte zu der Idee, einen praxisorientierten Workshop zum Thema „Gesunde Ernährung im Schulalltag“ für alle interessierten Pädagog*innen zu organisieren. Ein weiterer Grund für die Entscheidung, diese Maßnahme am Schulstandort

durchzuführen, war der Wunsch, den verbindenden Charakter des Inputs zu nützen und Raum für kommunikativen Austausch abseits des Arbeitsalltags zu geben. Der Workshop „Immunsystem stärken – darmgesund essen für mehr Abwehrkraft im Job“ begann mit einem Wissensinput zu verschiedenen Aspekten der Darmgesundheit. Danach ging es an das gemeinschaftliche Zubereiten von gesunden Gerichten für den Schulalltag. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der umgesetzten Maßnahme war sehr hoch. Die Vermittlung von diätologischem Fachwissen und die gute Stimmung während des Workshops führten zu einem Motivationsschub, weitere gemeinschaftliche Aktivitäten zu planen.

1.5 Schlussbemerkung

Die Ergebnisse der ATPHS bestärken die Relevanz von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und damit das Angebot der BVAEB in der Praxis am Arbeitsplatz Schule. Der Bedarf nach zielgerichteter und zeitgemäßer Gesundheitsförderung ist anhaltend vorhanden, ein Blick auf die Studienergebnisse gibt auch Anlass zur Feststellung, dass dieser stetig wächst. Der Anspruch an erfolgreiche gesundheitsförderliche Projekte sollte auf aktueller Theorie, validen Forschungsergebnissen, aber ebenso auf dem individuellen Bedarf der jeweiligen Zielgruppe am Schulstandort basieren. Gesundheitsförderliche Projektarbeit muss sich neben den Belastungen im selben Ausmaß den vorhandenen Ressourcen widmen und dieses Potential aktiv nutzen. Als Impulsgeber*innen sind engagierte Schulleitungen, Pädagog*innen und auch unterstützende Organisationen dahingehend gefragt, weiterhin flexibel, bedürfnisorientiert und mit Einsatz nachhaltig für einen „Gesunden Arbeitsplatz Schule“ tätig zu sein.

Zu den Autor*innen

Angela Wenig, BA, Julia Felix, BSc MPH, Laurenz Stain, BSc MSc und Sabine Fischer, MBA sind Mitarbeiter*innen der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB) und Projekt- und Prozessbegleiter*innen im Bereich der „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“.

Literatur

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit.

Hrsg. von Alexa Franke. Tübingen, dgvt-Verlag.

APA (2023): Studie zeigt Belastung von Lehramtsstudierenden an Schulen.

<https://science.apa.at/power-search/4697606257511016691> (letzter Zugriff: 7.2.2024)

Dachverband der Sozialversicherungsträger (Hrsg.) (2020): Gesundheitsförderung für

Lehrerinnen und Lehrer. <https://www.bvaeb.at/cdscontent/load?contentid=10008.734788&version=1617897912> (letzter Zugriff, Februar 2024)

Dahlgren, Göran/Whitehead, Margaret (1991): Policies and strategies to promote social equity in

health. Stockholm, Institute for Future Studies.

Egger, Josef W. (2005): Das biopsychosoziale Krankheitsmodell: Grundzüge eines wissenschaftlich begründeten ganzheitlichen Verständnisses von Krankheit. In: Psychologische Medizin

2005/2, S. 3-12, Wien, Facultas.

Hartung, Susanne/Rosenbrock, Rolf (2022): Settingansatz Lebensweltansatz. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention.

Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Köln, BZgA. <https://dx.doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i106-2.0>

Lillich, Michael/Breil, Christina/Teufl, Lukas (2023): Gesundheitsbefragung von österreichischen

Schulleitungen und Pädagog*innen. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.

Lillich, Michael/Breil, Christina (2024): Gesundheitsbefragung von österreichischen Schul-

leitungen und Pädagog*innen: Handlungsbericht. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.

Wesselborg, Bärbel/Bauknecht, Jürgen (2022): Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf.

In: Prävention und Gesundheitsförderung 2/2023, Wiesbaden, Springer.

IV Schule als Wohlfühlzone: Beiträge des FGÖ und des BMSGPK zur Förderung der psychosozialen Gesundheit in der Schule

Gerlinde Rohrauer-Näf,
Ekim San und Lisa Schlee

1.0 Gesundheitsförderungsprogramm „Wohlfühlzone Schule“

Die Schule ist vor allem ein Ort des Lernens, um Wissen, Können und Werte zu entwickeln sowie einen selbständigen Bildungserwerb zu ermöglichen. Soll Schule darüber hinaus auch eine „Wohlfühlzone“ sein, in der sich alle Beteiligten psychosozial wohlfühlen können? Befasst man sich mit den Einflussfaktoren auf gelingendes Lernen und auf eine gesunde psychosoziale Entwicklung, so ist evident, dass das Wohlbefinden in der Schule eine wesentliche Grundvoraussetzung dafür darstellt. Das Schulklima und damit positive Beziehungen zwischen Mitschüler*innen und Lehrer*innen sowie das Vorhandensein von psychosozialen Gesundheits- und Lebenskompetenzen wirken sich auf das konstruktive Verhalten von Schüler*innen, auf deren Lernerfolg, auf die Vermeidung von Absentismus und hohen Dropout-Raten sowie auch auf die langfristige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus. Auch bei Lehrer*innen hängen Schulklima, psychosoziale Gesundheits- und Lebenskompetenzen (eigene und jene der Schüler*innen), Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit eng zusammen. Gezieltes Arbeiten am Schul- und Klassenklima und an den Beziehungen aller an Schule Beteiligten zahlt sich demnach in vielerlei Hinsicht aus (vgl. Ramelow et al. 2013, S. 6).

Als Schulentwicklungsaufgabe sollen Gelingensbedingungen von Bildungserwerb in einem gesundheitsförderlichen institutionellen Rahmen geschaffen werden. Dies bedarf systemischer Schulentwicklung und umfasst Unterrichts-, Professions- und Organisationsentwicklung.

Maßnahmen sind dann nachweislich wirkungsvoll, wenn sie in den Schulentwicklungsprozess integriert und von der Schulleitung unterstützt werden, langfristige Ansätze auf Schulebene umfassen („Whole School Approach“), Weiterbildungsangebote enthalten, die die Lehrkräfte darin schulen, psychosoziale Gesundheit, sozial-emotionale Kompetenzen und Beziehungsgestaltung kontinuierlich im Schulalltag zu fördern, und das Zugehörigkeitsgefühl aller zur Schule stärken (Schuch 2018). Daten belegen, dass psychosoziale Gesundheitsförderungsmaßnahmen in Schulen nachweislich zur Förderung von psychosozialer Gesundheit (z.B. zu erhöhtem Wohlbefinden und reduzierter Stressbelastung), zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen, zur Steigerung der Schulleistungen sowie zu einer Reduzierung von aggressivem Verhalten und Mobbing beitragen können (O’Toole/Darlington 2021).

Der Fokus im Rahmen von schulischen Gesundheitsförderungsmaßnahmen liegt daher auf der Stärkung der professionellen Arbeit von Lehrpersonen im Sinne ihrer fachinhaltlichen und beziehungsgestaltenden Aufgaben. Ziel ist es, ein Klassen- und Schulmanagement zu ermöglichen, das auf Rahmenbedingungen basiert, die die psychosoziale Gesundheit der an der Schule beteiligten Personengruppen stärken.

Der Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung haben daher 2019 die Initiative „Wohlfühlzone Schule“ gemeinsam gestartet. Es handelt sich um ein mehrjähriges Programm, das Ressourcen zur Verfügung stellt, um Schulen in ihrer Entwicklung hin zu mehr psychosozialer Gesundheit und Wohlbefinden strukturiert zu unterstützen und zu begleiten. Die Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB) unterstützt seit 2023 als weitere Kooperationspartnerin die Initiative. Über 90 Schulen wurden in der Pilotphase seit 2019 bei der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich psychosoziale Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention begleitet. Diese Projekte wurden von Pädagogischen Hochschulen und Gesundheitsförderungseinrichtungen umgesetzt.

Pädagogische Hochschulen sowie Einrichtungen mit Expertise in der schulischen Gesundheitsförderung bzw. Primärprävention werden auch ab 2024 in Phase II des Programms wieder eingeladen, Projekte zur Förderung von psychosozialer Gesundheit und Resilienz an Schulen zur Förderung einzureichen und jeweils in einem Bundesland eine Vielzahl von Schulen zu unterstützen und zu begleiten. Gefördert werden Projekte, die die Kompetenzen für die Stärkung psychosozialer Gesundheit und den Umgang mit psychischen Problemen bei Schüler*innen, Schulleitungen, Lehrkräften und dem nicht pädagogischen Personal stärken sowie Schulentwicklungsprozesse umsetzen zur langfristigen Förderung der psychosozialen Gesundheit, Verbesserung des Schulklimas und Stärkung von Know-how und Kapazitäten dafür an Schulstandorten und begleitenden Organisationen.

Wohlfühlzone SCHULE



Abb. 1: Maßnahmen, die durch Förderungen und weitere überregionale Angebote unterstützt werden

Schulübergreifend und an einzelnen Schulstandorten sollen breit Informations- und Sensibilisierungsmaßnahmen unter Verwendung von Materialien der Initiative ABC der psychosozialen Gesundheit (Factsheet, Fibel etc.) sowie Angebote auf der Plattform von <https://wohlfuehl-pool.at/> und weitere Ressourcen mit verlässlichen Informationen (feel-ok, GIVE- Servicestelle etc.) vermittelt werden.

Angebote zum Thema psychosoziale Gesundheit und Resilienz werden direkt an Schulen umgesetzt, diese sollen idealerweise in umfassendere Schulentwicklungsprozesse eingebunden sein oder solche anregen. Niederschwellig bedeutet in diesem Zusammenhang, dass diese den Schulen unbürokratisch und mit wenig organisatorischem Aufwand zur Verfügung gestellt werden sowie auf den jeweiligen Bedarf der Schulen eingehen (z.B. durch Auswahlmöglichkeit bzw. vorherige Bedarfsabfrage). Beispiele dafür sind:

- Workshops, Informationstage und ähnliche Angebote für Schüler*innen
- Lebenskompetenzprogramme mit Trainings für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen
- Weiterbildungen und Angebote für Schulleiter*innen und Lehrkräfte

Schulen sollen darüber hinaus Schulentwicklungsprozesse zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit umsetzen. Qualifizierte Schulentwicklungsberater*innen der Pädagogischen Hochschulen, von Gesundheitsförderungseinrichtungen oder der BVAEB begleiten Schulen bei der Umsetzung ihres individuellen Entwicklungsprozesses. Es soll eine Verbindung hergestellt werden zwischen den Bemühungen, die psychosoziale Gesundheit zu fördern, und den durchzuführenden Entwicklungen in den definierten Qualitätsdimensionen im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems an Schulen (QMS).

Der Schulentwicklungsprozess soll Elemente aufweisen, die in Abbildung 2 dargestellt sind:

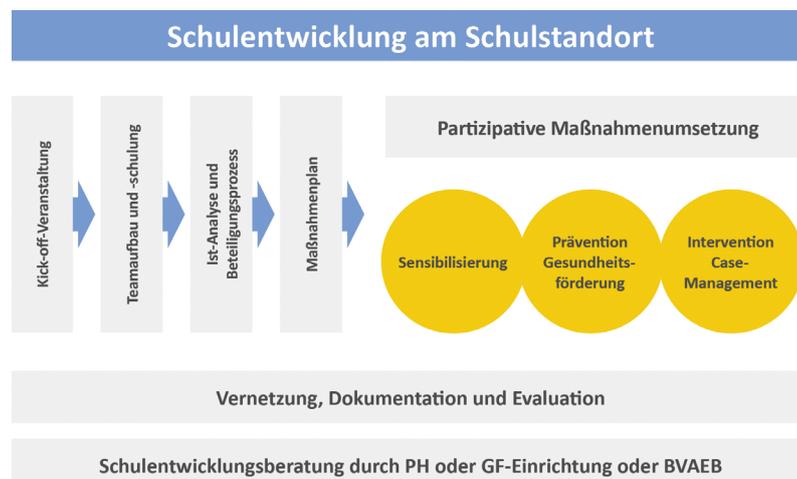


Abb. 2: Maßnahmen Schulentwicklung am Schulstandort

Überregional werden zudem laufend kostenlose Veranstaltungen bzw. Webinare der PPH Burgenland und anderer Einrichtungen veröffentlicht, die für alle interessierten Lehrkräfte und Multiplikator*innen zugänglich sind. Gemeinsam organisieren die Projektpartner BMBWF, FGÖ und BVAEB auch eine Expert*innentagung zum Thema psychosoziale Gesundheit in der Schule, die jährlich unter einem anderen Themenschwerpunkt stattfindet und federführend durch das BMBWF organisiert wird. Programm und Nachlese ist jeweils auf www.wohlfuehlzone-schule.at im Veranstaltungskalender zu finden.

Einzelne Schulen können sich dann beteiligen, wenn eine Pädagogische Hochschule oder Gesundheitsförderungseinrichtung in ihrem Bundesland ein Förderprojekt umsetzt. Auf der Initiativen-Website (www.wohlfuehlzone-schule.at) werden die Projekte sukzessive sichtbar gemacht und wesentliche wissenschaftliche Hintergründe, die Förderprojekte und Förderbedingungen dargestellt.

Darüber hinaus organisiert der FGÖ Seminare zu „Gesundem Führen“ für Schulleiter*innen, die in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen umgesetzt werden. In einem „Train the Trainer“ Weiterbildungsangebot des FGÖ werden darüber hinaus alle zwei Jahre besonders an schulischer Gesundheitsförderung Interessierte in mehreren zweitägigen Modulen im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung weitergebildet.

Mehr Informationen und Kontaktdaten finden Sie auf:
https://wohlfuehlzone-schule.at/fgoe_team

1.1 Initiative „ABC der psychosozialen Gesundheit“: psychosoziale Gesundheit gemeinsam stärken

Um die negativen psychosozialen Auswirkungen der Covid-19 Pandemie zu reduzieren und proaktiv psychosoziale Gesundheit zu stärken, wurden im Jahr 2021 durch das BMSGPK Maßnahmen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und deren Bezugspersonen gestartet. Viele Akteure in Österreich haben im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihre Anstrengungen und Angebote ausgebaut. Für Menschen in der Praxis war es dennoch oft schwierig, niederschwellig Unterstützungsangebote zu finden und einen Überblick über qualitätsgesicherte Informationen, Materialien und Anbieter von Unterstützungsleistungen zu bekommen.

Das Kompetenzzentrum Zukunft Gesundheitsförderung setzt daher seit 2022 im Auftrag des BMSGPK die Initiative „ABC der psychosozialen Gesundheit junger Menschen“ um. Gemeinsam mit vielen qualifizierten Bündnispartnern unterschiedlichster Sektoren engagiert sich die Initiative für die Stärkung der psychosozialen Gesundheit von jungen Menschen und von Bezugspersonen, die mit jungen Menschen arbeiten. Diese werden auf unterschiedlichen Kanälen mit Wissen und qualitätsgesicherten Methoden und Tools unterstützt, zusätzlich werden direkte Angebote zur Sensibilisierung, Weiterbildung und Vernetzung gesetzt.

Die Initiative orientiert sich inhaltlich und methodisch am evidenzbasierten, internationalen Vorbild der ABC: Act-Belong-Commit Kampagne, die ursprünglich

in Australien entwickelt, inzwischen aber auch in anderen Ländern wie Holland und Japan erfolgreich umgesetzt wurde. Kernelemente sind die Vermittlung einfacher, handlungs- und ressourcenorientierter Kernbotschaften aus der positiven Psychologie unter dem Motto: „ACT“, „BELONG“, „COMMIT“, die auf gängigen Modellen wie „PERMA“ aufbauen und mit den Grundprinzipien der Gesundheitsförderung übereinstimmen. Die Botschaften eignen sich für unterschiedlichste Altersgruppen, müssen allerdings zielgruppenspezifisch vermittelt werden. Ein im Rahmen der Initiative entwickeltes Projekt, das direkte Sensibilisierungsmaßnahmen mit Jugendlichen und für Jugendliche umsetzt, wird unter dem Motto „Du bist ok!“ durchgeführt. Folgende drei Kernbotschaften werden vermittelt:

ACT. Achte auf Dich: Tu etwas, das Dir Freude bereitet. Sei aktiv, ob körperlich, mental oder sozial.

Regelmäßige Aktivitäten wirken sich erwiesenermaßen positiv auf Selbstkompetenzen aus. Sie fördern Glücksgefühle und Erfolgserlebnisse, Selbstwirksamkeit, das Selbstvertrauen und die mentale und körperliche Vitalität.

Aktiv sein kann dabei, je nach eigenen Vorlieben, ganz Unterschiedliches bedeuten: sich in ein Buch zu vertiefen, tanzen, Musik hören, sportlich aktiv zu sein, Radfahren, skaten, ein Museum zu besuchen, einen Videoclip gestalten, Schach spielen ... – all das kann dazu beitragen, den eigenen Tag aktiv zu erleben.

BELONG. Bleibe in Kontakt: Unternimm etwas gemeinsam mit anderen. Stärke deine sozialen Beziehungen, um verbunden zu sein.

Ob mit Freundinnen und Freunden, in der Familie, ob mit Schul- und Arbeitskolleginnen und -kollegen, den Nachbarinnen und Nachbarn oder im Verein, es gibt viele Möglichkeiten und Anlässe, um mit anderen etwas zu unternehmen und in Kontakt zu kommen. Soziale Beziehungen vermitteln das Gefühl der Zugehörigkeit, das für unsere psychische Gesundheit und unser Wohlbefinden unerlässlich ist. Das Erleben positiver sozialer Beziehungen fördert den sozialen Zusammenhalt, Vertrauen, solidarisches Handeln und das Gefühl der Verbundenheit. Die Zugehörigkeit zu anderen hilft uns auch zu verstehen, wer wir selbst sind. Sie stiftet Identität und befriedigt das Bedürfnis nach Freundschaft.

Wo wir uns zugehörig fühlen, ist nebensächlich. Wichtig ist, dass wir andere Menschen in unserem Umfeld haben, die uns verstehen und mit uns zusammen sind. Ob im Verein, beim Sport, bei ehrenamtlichen Aktivitäten: Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten und Angeboten, um mit anderen in Kontakt zu sein.

COMMIT. Check dein Umfeld: Engagiere dich für etwas, das dir wichtig ist, und erlebe Sinn.

Sich für etwas zu engagieren bedeutet, Dinge zu tun, die für einen selbst sinnstiftend sind und im Idealfall auch für andere einen Mehrwert bringen.

Das kann bereits durch kleine Gesten passieren: Unterstützung für Freundinnen und Freunde oder Nachbarinnen und Nachbarn, eine Aufmerksamkeit gegenüber Menschen auf der Straße, ein nettes Wort zu jemandem, der es gerade nicht erwartet hat. Möglichkeiten zum gemeinsamen Engagement bieten auch Initiativen und Vereine.

Engagement für andere, Freiwilligenarbeit oder die Beteiligung an demokratischen Prozessen, kann dem Leben einen Sinn und ein Ziel geben und all jenen, die sich einbringen, ein stärkeres Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln. Durch das Engagement für ein Ziel, für andere oder für die Gemeinschaft erfahren wir persönliche Erfolgserlebnisse und Anerkennung. Etwas zu tun, auf das wir stolz sein können, besonders wenn es herausfordernd ist, stärkt das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl und damit die Fähigkeiten zur gemeinsamen, aktiven Bewältigung von Herausforderungen.



Abb. 3: Kernbotschaften der Initiative „ABC der psychosozialen Gesundheit“

In einem sogenannten „Social Franchising“-Ansatz tragen engagierte Bündnispartner in einem Schneeballsystem gemeinsam zur Sensibilisierung und zur Verbreitung von Informationen und Angeboten zur Förderung der psychosozialen Gesundheit von jungen Menschen bei. Organisationen und Lehrpersonen sind dazu eingeladen, die Botschaften und Materialien zu verwenden und weiter zu kommunizieren.

Studien zeigen sowohl eine positive Wirkung der Kernbotschaften zur Förderung der psychosozialen Gesundheit als auch eine positive Wirkung der Methode der Bündnispartnerschaft zur Sensibilisierung für psychosoziale Gesundheit und für die intersektorale Koordination zum Thema psychosoziale Gesundheit (Donovan et al. 2012, 2021).

Informationen zur ABC Initiative
und Möglichkeiten, mitzumachen
finden Sie auf:
<https://wohlfuehl-pool.at/abc>

1.2 Qualitätsgeprüfte Informationen, Tools und Weiterbildungen auf der Plattform WohlfühlPOOL

Pädagog*innen und Personen, die mit jungen Menschen arbeiten, finden im Rahmen der Initiative „ABC der psychosozialen Gesundheit junger Menschen“ auf der Plattform www.wohlfuehl-pool.at unter anderem folgende Angebote:

- **In einer ToolBOX** werden kostenlose qualitätsgesicherte Materialien und Tools mit einer Suchfunktion niederschwellig zugänglich gemacht und laufend mit Unterstützung von Bündnispartnerinnen und -partnern ergänzt. Viele der Tools setzen bislang an der psychosozialen Gesundheit junger Menschen an, aber auch Instrumente zur Unterstützung von Lehrpersonen und Schulleiterinnen und -leitern werden sukzessive ergänzt. Enthalten sind z.B. „Erste Hilfe für die Seele“, „Aktiv gegen Cyber-Mobbing“, TOPSY Toolbox, PERMA-Teach, Material für Suchtprävention und gegen Cybermobbing und Links zu Online-Angeboten wie feelok.at etc. Mehr dazu unter: <https://wohlfuehl-pool.at/toolbox>
- **In einer „Fibel“** für Lehrer*innen und alle, die mit jungen Menschen arbeiten wurden in Form einer Präsentation wissenschaftlich fundierte Informationen & qualitätsgesicherte Tools zur Förderung des Wohlbefindens und der psychosozialen Gesundheit in einem kompakten Informationspaket gebündelt (<https://wohlfuehl-pool.at/infopaket>). Die Präsentation kann als Dokument heruntergeladen oder auch als Video direkt mit einem Sprecher vorgespielt werden.
- **Das „ABC Coaching“** im Rahmen eines Pilotprojekts ist ein Coaching-Kontingent zur Stärkung der psychosozialen Ressourcen und der psychosozialen Gesundheitskompetenz von Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern und deren Bezugspersonen, das digital oder vor Ort angeboten wird. Mehr dazu unter: <https://wohlfuehl-pool.at/coaching>
- **Themenspezifische digitale Weiterbildungen** („ABC-Training“) für Pädagoginnen, Pädagogen und Jugendarbeiter*innen werden über Kooperationspartner*innen (z.B. Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Styria vitalis & Private Pädagogische Hochschule Steiermark, Liga für Kinder- und Jugendgesundheit) angeboten. Mehr dazu unter: https://wohlfuehl-pool.at/news_und_presse
- **Austausch- und Vernetzungstreffen** („ABC-Exchange“) werden mit den Bündnispartnern der Initiative und Interessierten umgesetzt, um sich über Schulen und Bundesländer hinweg zu wichtigen Maßnahmen auszutauschen und abzustimmen. Mehr dazu unter: https://wohlfuehl-pool.at/news_und_presse
- **Kompakte Infos und Tipps auf Social Media** (Facebook, Instagram, LinkedIn) und via Newsletter zu psychosozialen Inhalten und Angeboten aus ganz Österreich unterstützen einen leichten und unterhaltsamen Informationsfluss und bereiten fundiertes Wissen über stärkende Maßnahmen für sich selbst und für Schüler*innen sowie die österreichische Angebotslandschaft auf. Mehr dazu unter: https://wohlfuehl-pool.at/news_und_presse

- **Durch die Schwerpunktsetzung des BMSGPK** hat das Kompetenzzentrum Zukunft Gesundheitsförderung in Kooperation mit dem Fonds Gesundes Österreich darüber hinaus zahlreiche Umsetzungsprojekte initiiert und gefördert, die Lösungen zu aktuellen Themen und Problemen in Schulen und auch im außerschulischen Umfeld entwickeln. Good Practice Projekte werden auf der Plattform aufbereitet. Mehr dazu unter: <https://wohlfuehl-pool.at/leuchtturmprojekte>



Genauere Informationen und Kontaktdaten dazu finden Sie auf der Plattform, im Newsletter und in den Social Media Kanälen der ABC Initiative: www.wohlfuehl-pool.at

Abb. 4: Qualitätsgesicherte, kostenlose Angebote auf der Plattform WohlfühlPOOL

1.3 Daten und Fakten, Strategien und Angebotslandschaft

Das Kompetenzzentrum Zukunft Gesundheitsförderung startete ab 2024 im Auftrag des BMSGPK die Entwicklung eines Aktionsplans zur Förderung der psychosozialen Gesundheit junger Menschen. Zur Vorbereitung auf die Entwicklung des Aktionsplans wurden wesentliche Grundlagen aufbereitet:

- Ein Factsheet „Maßnahmen zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ gibt einen kompakten Überblick über rezente Studienergebnisse zur psychischen Gesundheit junger Menschen sowie zu wirksamen Angeboten und Hilffsystemen in Österreich.
- In einem Factsheet „Strategien zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit von jungen Menschen“ wurden 14 relevante Strategien, zu deren Umsetzung sich Österreich bekannt hat, recherchiert und deren Ziele in Hinblick auf psychosoziale Gesundheit aufbereitet und zusammengefasst.
- Mittels einer Erhebung bei Umsetzerinnen und Umsetzern in ganz Österreich wurden aktuelle, kostenlose Unterstützungsangebote erfasst, die sich direkt an junge Menschen richten. Diese sind in einem Mapping-Bericht zusammengefasst: „Angebote zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“.

Den aktuellen Stand zur Planung und Umsetzung des Aktionsplans psychosoziale Gesundheit für junge Menschen finden Sie auf: <https://wohlfuehl-pool.at/aktionsplan>

Zu den Autorinnen

Gerlinde Rohrauer-Näf, Mag., MPH ist Psychologin und hat ein postgraduelles Public Health Studium an der Medizinischen Universität Graz absolviert. Sie ist stellvertretende Geschäftsbereichsleiterin im Fonds Gesundes Österreich und Abteilungsleiterin des Kompetenzzentrums Zukunft Gesundheitsförderung der Gesundheit Österreich GmbH. Sie befasst sich vor allem mit der Weiterentwicklung von Ansätzen zur Förderung der psychosozialen Gesundheit, Gesundheitsförderung für ältere Menschen in kommunalen Kontexten und Beteiligung im Bereich Gesundheitsförderung. In der Initiative Wohlfühlzone Schule ist sie für strategische Fragen zuständig.

Ekim San, Mag. Dr., ist Klinische und Gesundheitspsychologin und hat das Doktoratsstudium der Angewandten Medizinischen Wissenschaft in Wien absolviert. Im Fonds Gesundes Österreich betreut sie das Themenfeld Psychosoziale Gesundheit und diesbezügliche Förderprojekte und ist Projektleiterin der Initiative Wohlfühlzone Schule.

Lisa Schlee, MSc ist Psychologin und schloss ihr Masterstudium an der Universität Wien mit Schwerpunkt auf Arbeits-, Bildungs- & Gesundheitspsychologie ab. Ihre Arbeitsschwerpunkte als Junior Health Expert im Kompetenzzentrum Zukunft Gesundheitsförderung sind psychosoziale Gesundheitsförderung und Wohlbefinden, Beteiligung und Partizipation von Bürger*innen, Strategieentwicklung, kommunale Gesundheitsförderung, Innovation und Transdisziplinarität in der Forschung.

Literatur

Donovan, Robert J./James, Ray/Jalleh, Geoffrey/Sidebottom, Colby (2012): Implementing Mental Health Promotion: The Act-Belong-Commit Mentally Healthy WA Campaign in Western Australia. In: International Journal of Mental Health Promotion 8/1:33-42

Donovan, Robert J./Koushede, Vibeke J/Drane, Catherine F/Hinrichsen, Carsten/Anwar-McHenry, Julia/Nielsen, Line/Nicholas, Amberlee/Meilstrup, Charlotte/Santini, Ziggi Ivan (2021): Twenty-One Reasons for Implementing the Act-Belong-Commit-‘ABCs of Mental Health‘ Campaign. In: Int J Environ Res Public Health 18/21

O’Toole, C./Darlington, E. (2021): Mental Health Promotion in Schools. State of the art. Factsheet no. 7. Haderslev: Schools for Health in Europe/SHE.

Ramelow, Daniela/Unterweger, Katrin/Gugglberger, Lisa/Felder-Puig, Rosemarie (2013): Die Bedeutung des Schulklimas für die Gesundheit von Schüler*innen und Lehrer*innen. Ludwig-Boltzmann-Institut, Wien

Schuch, Sonja (2018): Gute Beziehungen in der Schule. Beziehungsgestaltung, psychosoziale Gesundheit und Lernerfolg. GIVE-Serviceestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen: Wien.

V Gesundheit von Lehrer*innen stärken – Tipps und Unterstützungsangebote für Lehrkräfte, Teams und Schulleitungen

Sonja Schuch 1.0 Einleitende Überlegungen

Gute und gesunde Schulen brauchen gesunde Lehrerinnen und Lehrer. Erfolgreiche Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer nimmt auf die Herausforderungen am Schulstandort Bezug und besteht aus einem Mix von personen- und organisationsbezogenen Maßnahmen. Lehrer*innen-Gesundheit wird dabei von mehreren Standpunkten aus betrachtet und unterstützt. Positive Bewältigungsstrategien für Herausforderungen im Schulalltag und Maßnahmen zur Förderung der Arbeitszufriedenheit spielen genauso eine Rolle wie gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen und eine positive Beziehungsgestaltung.

Ob Berufseinsteiger oder erfahrene Lehrkraft – jeder profitiert auf seine Weise

Es lohnt sich für alle Beteiligten die Gesundheit von Lehrer*innen in den Fokus zu rücken. Egal ob Berufseinsteiger oder erfahrene Pädagog*in – jede Phase im Leben einer Lehrkraft bringt Herausforderungen mit sich, die durch gesundheitsförderliche Maßnahmen besser bewältigt werden können. Die individuelle Bewertung von Herausforderungen im Schulalltag trägt wesentlich dazu bei, ob diese als Belastung empfunden werden oder bewältigbar erscheinen. Das wiederum hat Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit, auf das Wohlbefinden und die Freude am Beruf.

Am Beginn der Berufslaufbahn geht es vor allem darum, mit dem Schulstandort vertraut zu werden und Erfahrungen zu sammeln. Später gilt es die erworbenen Routinen und Strategien von Zeit zu Zeit kritisch unter die Lupe zu nehmen. In jedem Fall profitieren Lehrkräfte davon, das eigene Handeln zu reflektieren, an aktuelle Herausforderungen anzupassen und gemeinsam mit Kolleginnen, Kollegen und der Schulleitung unterstützende Rahmenbedingungen aufzubauen, um eine Balance zwischen Belastungen und Entlastung zu ermöglichen.

In der nachfolgenden Tabelle sind Ansatzpunkte und beispielhafte Maßnahmen dargestellt, die alle das Potenzial haben, die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern zu stärken.

Tab. 1: Ansatzpunkte für Prävention und Gesundheitsförderung für Lehrkräfte

Individuelle Ebene

Der Blick auf sich selbst	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses • Reflexion des eigenen Energiehaushalts • körper- und bewegungsgerechtes Arbeiten
Kompetenzen und Professionalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktbewältigungskompetenzen • Klassen- und Gesprächsführung • Umgang mit unangenehmen, belastenden Emotionen • Umgang mit inneren Antreibern und Stress
Work-Life-Balance	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung von Arbeits- und Erholungszeit • Pausengestaltung und Erholungsaktivitäten • Entspannungsverfahren • Zeitmanagement • Arbeitsorganisation

Organisationsebene

Schulraumgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplatzgestaltung • Raumklimafaktoren (Luft, Licht, Wärme) • Arbeitsumgebung (z.B. Ruhe- und Erholungsräume, Cafeteria, Besprechungsraum, Lehrerzimmer ...)
Professionalisierung & Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote zur Professionalisierung (z.B. SCHILF) • Supervision • Coaching • kollegiale Beratung • Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung im Kollegium
Gesundes Führen	<ul style="list-style-type: none"> • fürsorgliches Schulleitungshandeln • Gesundheitszirkel • schulisches Gesundheitsmanagement
Beziehungsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention von Gewalt und Mobbing • Förderung eines positiven Schulklimas • Förderung einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten

Quelle: mod. nach RUDOW 2011 in SEIDLER, SEIBT 2014 & KLUSMANN, WASCHKE 2018

SCHAARSCHMIDT und FISCHER haben ein Verfahren entwickelt, das sich für gesundheitsbezogene Fragestellungen im Bereich Personalentwicklung und Arbeitsgestaltung eignet: AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) von SCHAARSCHMIDT, U. & FISCHER, A.W. 2008, Hogrefe Verlag.

2.0 Praxistipps – das nehme ich selber in die Hand

IQES-online ist eine Evaluations- und Schulentwicklungsplattform, die Schulen eine enorme Fülle an hilfreichen Materialien zur Verfügung stellt, u.a. zum Thema Lehrer*innen-Gesundheit und Gesunde Schule. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung stellt IQES-online allen Schulen des österreichischen Bildungssystems für die Umsetzung des Qualitätsmanagementsystems zur Verfügung. Informationen zur Einrichtung eines IQES-Schul-Accounts finden Sie hier <https://www.iqesonline.net/at/>

2.1 „Um gesund zu bleiben, brauche ich ...“ – Ein gesunder Lebensstil als Basis

Die individuelle Gesundheit ist eine wesentliche Voraussetzung, um den Alltag gut bewältigen zu können. Essverhalten, körperliche Aktivität, soziale Beziehungen, der Umgang mit Stress und alltäglichen Herausforderungen beeinflussen die Gesundheit und persönliches Wohlbefinden.

Gerade im Unterrichtsalltag kommen Ess- und Trinkpausen manchmal zu kurz. Spontane Gespräche, Vorbereitungen auf die nächste Unterrichtseinheit oder Organisatorisches lassen keine Zeit für eine Pause. Eine ausgewogene und abwechslungsreiche Ernährung ist notwendig, um geistig und körperlich fit zu bleiben. Planen Sie regelmäßige Mahlzeiten und bei Bedarf kleine Snacks für zwischendurch ein. Das wirkt sich positiv auf Ihre Leistungskurve aus. Eine wichtige Ressource ist in diesem Zusammenhang die Zeitgestaltung und das Verpflegungsangebot am Schulstandort.

Mindestens genauso wichtig wie eine gesundheitsförderliche Ernährungsweise sind sportliche Aktivität und Alltagsbewegung. Die positive Wirkung von Bewegung und Sport auf Körper und Geist ist eindeutig belegt. Nutzen Sie das gesundheitsförderliche Potenzial von Bewegung, indem Sie beispielsweise lange Phasen des Sitzens gezielt unterbrechen, sich in besonders arbeitsintensiven Zeiten so richtig auspowern oder durch aktive Mobilität nicht nur für die eigene Gesundheit, sondern auch das Klima einen wertvollen Beitrag leisten.

Tipp: Liebgewordene Gewohnheiten ändern zu wollen, ist manchmal gar nicht so einfach. Es hilft, bewusst kleine Schritte zu setzen und nicht zu viele Veränderungen auf einmal anzustreben.

Stressreiche Phasen, eine hohe Arbeitslast, Konflikte im Alltag oder Zeitmangel können Menschen körperlich und psychisch belasten. Umso wichtiger ist es, dass Sie sich Zeit für Entlastung und Regeneration nehmen z.B. indem Sie Ihrer Lieblingsbeschäftigung nachgehen, regelmäßig Entspannungsübungen durchführen, mit jemandem ein vertrauensvolles Gespräch führen oder den Stressauslösern auf den Grund gehen.

2.2 „Darauf kann ich aufbauen“ – eigene Ressourcen und Kompetenzen bewusstmachen

Als Einstieg in die Thematik und zur Bestimmung des Status quo steht Pädagoginnen und Pädagogen das IQES-Instrument „Selbsteinschätzungsbogen für Lehrpersonen. Individuelles Ressourcen- und Kompetenzen-Profil“ zur Verfügung. Es enthält Reflexionsfragen zu individuellen Verhaltensweisen, Einstellungen und Fertigkeiten, die eng mit dem Lehrerberuf verknüpft sind und die die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften maßgeblich beeinflussen. Dazu zählen:

- Ab- und Umschalten können
- Positiv denken, Leichtigkeit, Humor, Gelassenheit
- Selbstbewusstsein, Ich-Stärke, Selbstaufmerksamkeit

- Balance, Rollenhaushalt, emotionale Kompetenz, Zeitmanagement
- Umgang mit Nichtveränderlichem, Ungerechtigkeiten
- Lärm, Chaos, keine Pausen
- Stressbewältigung
- Fachkompetenz
- Didaktische Kompetenz
- Klassenführung
- Diagnostische Kompetenz
- Beratungskompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Unterstützung
- Schüler*innen als Ressource und Feedbackgeber
- Eltern als Partner
- Haltung gegenüber Lernenden und Schule

Eine umfassende Bestandsaufnahme der eigenen Ressourcen erleichtert es, Ansatzpunkte für eine gezielte persönliche Weiterentwicklung zu identifizieren. Wählen Sie zuerst jenes Thema aus, das Ihnen besonders dringlich erscheint, und überlegen Sie, welche konkreten nächsten Schritte Sie ausprobieren möchten. Manchmal hilft es, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Fragen zur individuellen Gesundheit und persönlichen Ressourcen zu diskutieren, z.B.:



Tool: IQES-online Selbstestimationbogen für Lehrpersonen

- Was bedeutet Gesundheit für mich?
- Um gesund zu bleiben, brauche ich ...
- Wo sehe ich den dringendsten Handlungsbedarf?
- Wo liegen meine eigenen Belastungsgrenzen?
- Was möchte ich erreichen?
- Welche Denk- und Handlungsmuster prägen mein Verhalten?
- Wie kann ich das Ziel erreichen? Wer oder was kann mich dabei unterstützen?
- Besitze ich ausreichend Ressourcen und Strategien?

2.3 „Das entlastet mich“ – Zeitplanung, Unterrichtsgestaltung und Stressbewältigung

Eine gesundheitsförderliche Unterrichtsgestaltung kann Lehr- und Lernprozesse unterstützen und den Umgang mit Unterrichtsstörungen, Disziplinproblemen oder heterogen zusammengesetzten Klassen erleichtern. In einem ersten Schritt können Sie eigene Routinen hinterfragen, hinderliche Denkmuster kritisch betrachten und einen Blick auf das Klima in Ihrer Klasse werfen. Rhythmisierung des Unterrichts, Klarheit in der Aufgabenstellung, Methodenvielfalt und auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Bezug zu nehmen, sind neben gegenseitiger Wertschätzung und Unterstützung wesentliche Merkmale eines gesundheitsförderlichen Unterrichts.

Zeitdruck im Schulalltag von Lehrerinnen und Lehrern ist keine Seltenheit. Prioritäten setzen, auch einmal Nein sagen können und die eigene Aufgabenplanung in

den Blick nehmen sind erste Schritte, die Sie setzen können, um für Entlastung zu sorgen. Nehmen Sie Ihr Ablagesystem in den Blick und achten Sie darauf, dass Sie relevante Unterlagen regelmäßig ablegen oder Dinge, wenn Sie diese nicht mehr benötigen, ausmustern. Planen Sie Pufferzeiten gezielt ein, das hilft flexibel zu bleiben. Checklisten für häufig wiederkehrende Vorgänge erleichtern deren Abwicklung und reduzieren den Vorbereitungsaufwand. Vergessen Sie nicht auf regelmäßige Erholungs- und Bewegungspausen. Diese tragen wesentlich dazu bei, dass Sie danach konzentriert weiterarbeiten können.



Tool: IQUES-online Methodenkoffer
„kooperatives Lernen“

Stress lässt sich nicht immer vermeiden und nicht jede Form von Stress ist schädlich. Ein überschaubares Maß an Anforderungen und alltäglichen Herausforderungen ist für die meisten Menschen motivierend und anregend. Problematisch wird es dann, wenn Stress zur Dauerbelastung wird und Symptome wie Gereiztheit, Bluthochdruck oder emotionale und körperliche Erschöpfung die Folge sind. Für einen konstruktiven Umgang mit Stress hilft es, wenn Sie Ihr eigenes Verhalten in stressreichen Zeiten analysieren, innere Antreiber kritisch hinterfragen, auf Warnzeichen achten und frühzeitig und gezielt auf belastenden Stress reagieren. Um Entspannungs- und Atemübungen im Anlassfall einsetzen zu können, ist regelmäßiges Üben notwendig.



Tool: IQUES-online „ESM –
Embodied Stress Management“

Anhand folgender Fragen können Sie eine kurze Selbstreflexion machen:

- Was machen Belastungen und Stress mit mir?
- Um meinen Unterricht gesundheitsförderlicher zu gestalten, könnte ich ...
- Welche Spielräume habe ich, um Zeitdruck zu reduzieren?

2.4 „Es hilft mir, die Dinge anzusprechen und Rückmeldung zu erhalten“ – Gesprächsführung, Feedback und Bedeutung professioneller Unterstützung

Lehrerinnen und Lehrer müssen im Alltag viele Gespräche führen. Manche davon sind schwierig, konfliktreich und treffen einen unvorbereitet. Angemessen zu kommunizieren und sich deeskalierend zu verhalten, ist nicht immer einfach und braucht Übung. Vermeiden Sie wenn möglich wichtige Gespräche zwischen Tür und Angel zu führen, sondern vereinbaren Sie einen Termin

Eine gute Vorbereitung kann Ihnen helfen, dass herausfordernde Gespräche besser verlaufen. Notieren Sie sich die wichtigsten Punkte, die Sie ansprechen möchten. Sorgen Sie für einen angenehmen und ruhigen Rahmen. Fassen Sie am Ende des Gesprächs kurz zusammen, was vereinbart wurde oder welche die nächsten Schritte sind. Strukturiertes und anlassbezogenes Feedback, z.B. zu neuen Methoden im Unterricht, kann langfristig Ihre Berufszufriedenheit erhöhen. Dies funktioniert dann gut, wenn Sie Feedback regelmäßig einfordern, die Ergebnisse ernst nehmen und entsprechende Maßnahmen setzen. Gezielte



Tool: IQES-online Feedback-
instrumente

Fragen und einfache Methoden, z.B. Punktabfrage, können Sie selbst bei sehr jungen Schüler*innen einsetzen.

Scheuen Sie sich nicht, die eigene Unterrichtspraxis auch mit Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren. Egal ob es sich um einen informellen Austausch im Lehrerzimmer handelt oder einen kollegialen Unterrichtsbesuch. Das fachliche Feedback anderer Lehrkräfte ist eine wichtige Form gegenseitiger Unterstützung und kann Ihnen neue Handlungsoptionen aufzeigen. Eine wertschätzende und respektvolle Grundhaltung sowie das Vermeiden von Kränkungen und Bloßstellung sind wichtige Voraussetzungen für gewinnbringendes Feedback.

3.0 Praxistipps – das kann ich gemeinsam mit Kolleg*innen und Schulleitung optimieren

3.1 „Gesundes Führen“ – wie Schulleitungen Veränderungsbereitschaft erhöhen können

Als Führungskräfte haben Schulleiterinnen und Schulleiter einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit ihres Teams. Lehrer*innen-Gesundheit auf Schulebene zu thematisieren setzt voraus, dass Schule als Organisation verstanden wird, in der neben dem Unterrichten kooperative und organisationsbezogene Aufgaben zu erfüllen sind.

Gesundheitsförderliche Schul- und Qualitätsentwicklung spielen neben der individuellen Ressourcenstärkung eine große Rolle, wenn es darum geht Belastungen zu reduzieren und Lern- und Arbeitsprozesse zu optimieren. Zu den zentralen Ansatzpunkten zählen:

- Verbesserung der Beziehungskultur zwischen Schüler*innen und Lehrkräften
- Stärkung der kollegialen Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung
- Optimierung der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten
- Förderung eines positiven Umgangs mit Heterogenität
- Etablierung einer gesunden Führungskultur als Voraussetzung für Veränderungsbereitschaft

Um Veränderungen auf Schulebene erfolgreich durchführen zu können, braucht es ein Team, das bereit ist, gemeinsam neue Wege auszuprobieren. Eine umfassende Diskussion zu Beginn eines Prozesses kann Konfusion, Angst, Frustration, Widerstand und Misstrauen entgegenwirken.

Starten Sie mit einer gemeinsamen Reflexion der Arbeitsbedingungen und (individuellen) Herausforderungen am Schulstandort. Diese Zeit ist gut investiert und hilft, jene Bereiche zu identifizieren, wo es den dringlichsten Handlungsbedarf gibt. Folgende Reflexionsfragen sind dafür geeignet (mod. nach HEYSE, SIELAND 2018):

- Haben wir Hypothesen über die Entstehung von Problemen und wenn ja, welche?
- Welche Lösungsversuche wurden mit welchem Erfolg bereits unternommen?
- Was passiert, wenn nichts passiert?
- Was ist das Gute an der derzeitigen Situation? Wie können wir das Gute erhalten und die Nachteile verringern?
- Was hindert uns, es anders zu machen?

3.2 „Ein gutes Zusammenleben ist uns wichtig“ – Beziehungsgestaltung, Umgang mit Heterogenität und Entwicklung einer positiven Schulkultur

Unterschiedliche Herkunft, Sprachbarrieren, mangelnde Lernmotivation oder psychische Belastungen sind nur ein paar Beispiele, die zur Heterogenität der Schullandschaft beitragen. Diese Verschiedenartigkeit fordert Schulen heraus und verlangt von Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität und Methodenvielfalt. Wie mit diesen Herausforderungen umgegangen wird, hängt eng mit der Schulkultur zusammen. Sie beeinflusst maßgeblich den schulischen Alltag in den Bereichen Zusammenarbeit, Bewältigung von Aufgaben, Leistungserwartungen, Umgang mit Konflikten und die Art und Weise, wie Entscheidungen gefällt werden. Sie ist geprägt von gemeinsamen pädagogischen Haltungen, Grundüberzeugungen, Werten und einer gemeinsamen Sprache. Eine unterstützende Schulkultur und die Entwicklung guter Beziehungen tragen maßgeblich dazu bei, dass Lehr- und Lernprozesse positiv verlaufen, und sind ein wesentlicher Pfeiler für Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern.

Wichtige Merkmale guter Beziehungen sind eine wertschätzende Grundhaltung, Respekt, gegenseitige Akzeptanz, Vertrauen sowie Gerechtigkeit und Fairness. Kooperation und gegenseitige Unterstützung im Kollegium fördern Motivation und Arbeitszufriedenheit und bieten Rückhalt in schwierigen pädagogischen Situationen. Dazu zählt auch ein regelmäßiger Austausch mit Eltern und Erziehungsberechtigten, nicht nur wenn es Probleme gibt.

Beziehungsgestaltung und die Entwicklung einer unterstützenden Schulkultur brauchen Zeit und die Beteiligung aller, um positive Veränderungen zu erwirken und eine Arbeitsumgebung zu entwickeln, in der sich keiner alleingelassen fühlt. Schulinterne Fortbildungen eignen sich hervorragend dafür, Kommunikationsfähigkeiten aufzufrischen z.B. im Bereich Elterngespräche führen.

Machen Sie im Kollegium und gemeinsam mit der Schulleitung eine Bestandsaufnahme. Folgende Fragen können Sie für diesen Reflexionsprozess nutzen:

- Was wissen wir über unsere Beziehungen am Schulstandort?
- Was verbindet uns – welche gemeinsamen Werte und Haltungen?
- Haben wir stimmige Regeln für ein gutes Zusammenleben und stellen wir deren Einhaltung sicher?



Tool: IQES-online Qualitätsdimension „Schulkultur und Schulklima“

- Was läuft gut und erfüllt uns mit Stolz? Was läuft weniger gut und würden wir gerne ändern?
- Wie kommunizieren wir miteinander? Wie gehen wir mit Ärger und Konflikten um?
- Welche Kommunikationstechniken beherrschen unsere Schülerinnen und Schüler z.B. Aktives Zuhören, Ich-Botschaften?
- Wie begegnen wir der Vielfalt innerhalb unserer Schülerinnen und Schüler? Welche Methoden und Zugänge haben sich bewährt?
- Wie gelingt es uns Rückmeldungen und Erwartungshaltungen positiv und ermutigend zu formulieren?

3.3 „Zusammen geht vieles leichter“ – kollegiale Zusammenarbeit und Zusammenarbeit mit Eltern optimieren

Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung bei Problemen kann für die einzelne Lehrperson sehr entlastend sein. Produktive Teamarbeit fördert u.a. den methodischen Ideenreichtum, unterstützt Reformvorhaben einzelner, erhöht die Problemlösefähigkeit und wirkt gegen Einzelkämpfertum. Wesentliche Gelingensbedingungen für Teamarbeit sind der Wille zur Zusammenarbeit, unterstützende Rahmenbedingungen sowie geeignete Arbeitsräume und gemeinsame Zeitfenster.

Eine andere Art der kollegialen Unterstützung sind kollegiale Beratung und Unterrichtshospitationen. Sie basieren auf gegenseitigem Vertrauen und einer wertschätzenden Grundhaltung. Kollegiale Beratung bietet die Möglichkeit, sich über Ziele, Arbeitsansprüche, schwierige Situationen im Unterricht und bestehende Erwartungen an den Unterricht auszutauschen. Unter Unterrichtshospitation versteht man das gezielte Beobachten des eigenen Unterrichts durch einen Kollegen, eine Kollegin.

Reflektieren Sie gemeinsam mit Ihren Kolleginnen und Kollegen, welche Erfahrungen Sie alle bisher mit kollegialer Zusammenarbeit gemacht haben:

- Eine gute kollegiale Zusammenarbeit bedeutet für uns ...
- Das stört unsere kollegiale Zusammenarbeit ...
- Gute Erfahrungen mit kollegialer Zusammenarbeit gibt es im Bereich ...

Eine positive Zusammenarbeit von Eltern, Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen trägt maßgeblich zu positiven Lernleistungen, Bildungserfolg und einer angenehmen Atmosphäre in der Schule bei. Das wirkt sich wiederum positiv auf die Gesundheit der Pädagoginnen und Pädagogen aus. Eine wirksame Maßnahme ist, regelmäßig Informationen, insbesondere Positives, an die Eltern und Erziehungsberechtigten weiterzugeben. Das verbindet und erhöht die Bereitschaft schulische Anliegen mitzutragen.



Tool: IQES-online Methodenkoffer
Kollegiale Beratung



Tool: IQES-online Elternbefragung
zur Schulqualität

Tragen Sie im Kollegium Ihre positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern zusammen und überlegen Sie, wie Sie gemeinsam dazu beitragen können, dass diese gut funktioniert. Nehmen Sie die Willkommenskultur an Ihrem Schulstandort in den Blick und prüfen Sie, wie Sie die Erreichbarkeit erhöhen können, indem Sie flexible Gesprächsangebote schaffen. Bieten Sie bei Lernschwierigkeiten Ihre Hilfe an und unterstützen Sie mit konkreten Tipps.

Praxisnahe Angebote von GIVE

GIVE-Material „Gesundheit von Lehrpersonen“ <https://www.give.or.at/material/lehrerinnen-gesundheit/>

Schwerpunktthema „Lehrer*innen-Gesundheit“ <https://www.give.or.at/angebote/themen/lehrerinnengesundheit/>

GIVE-Material „Schulen gesund leiten“ <https://www.give.or.at/material/schulen-gesund-leiten/>

Schwerpunktthema „Schulen gesund leiten“ <https://www.give.or.at/angebote/themen/schulen-gesund-leiten/>

Bezugsquelle: GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen: www.give.or.at

Zur Autorin

Sonja Schuch, Dr. rer. nat., ist Ernährungswissenschaftlerin, Gesundheitsmanagerin und Leiterin der GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. Einschlägige Publikationen im Bereich Gesundheitsförderung und Schule, Lehrbeauftragte an Pädagogischen Hochschulen, Vortragende im Bereich Aus- und Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer.

Literatur

Arnold, Heidemarie (2008): Alle Eltern mitnehmen. Eltern sind verschieden und wollen unterschiedlich angesprochen werden. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Chapman, Carolyn/Vagle, Nicole (2014): In heterogenen Klassen alle erreichen. Strategien für motivierenden Unterricht und nachhaltigen Lernerfolg. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Döring-Seipel, Elke/Dauber, Heinrich (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. In: Schulpädagogik Heute (2010), 1. Jahrgang. Prolog-Verlag.

Eichhorn, Christoph (2015): Classroom-Management. Gute Tools, damit es im Unterricht rund läuft. In: Department Bildung, Kultur und Sport Aargau, Department Gesundheit und Soziales Aargau (Hrsg.): Gesundheitsförderung für Lehrpersonen und Schulleitungen. Ein Praxisbuch als Beitrag zur Schulentwicklung. Bern: hep Verlag.

Fraundorfer, Andrea (2021): Gesund unterrichten: Warum die (psychosoziale) Gesundheit von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat. In: NCoC (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheit an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (2021, Hrsg.): Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag. Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer*innengesundheit. Handreichung für gute, gesundheitsfördernde Schulen.

Herzog, Silvio/Sandmeier, Anita/Affolter, Benita (2021): *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Heyse, Helmut/Sieland, Bernhard (2018): *Kollegien stark machen – Schulen erfolgreich entwickeln*. Bern: hep Verlag.

Kapitany, Thomas/Niederkrotenthaler, Thomas/Koblicha-Rathausky, Laurin (2021): *Krise und Burnout im Kontext der Schule*. In: NCoC (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheit an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (2021, Hrsg.): *Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag. Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer*innengesundheit. Handreichung für gute, gesundheitsfördernde Schulen*.

Keller, Gustav (2014): *Professionelle Kommunikation im Schulalltag. Praxishilfen für Lehrkräfte*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Klusmann, Uta/Waschke, Natalie (2018): *Psychologie im Schulalltag. Band 1: Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kretschmann, Rudolf (2001): *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Preuss-Lausitz, Ulf (2013): *Gemeinsam auf den Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen*. In: Preuss-Lausitz (Hrsg.): *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas (2008): *AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster)*. Hogrefe Verlag.

Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2013): *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Schley, Wilfried/Breuninger, Helga (2017): *Kulturentwicklung als nicht delegierbare Leitungsaufgabe*. In: Kantelberg, Katja/Speidel, Valentina: *Change-Management an Schulen. Erfolgreich führen in Veränderungsprozessen*. Köln: Carl Link.

Schulz von Thun, Friedemann (2001): *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schuhmacher, Lutz (2012): *Gelingensbedingungen in Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen werden und wie sollte es gestaltet werden?* In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (2012). *Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link.

Seidler, Andreas/Seibt, Reingard (2014): *Abschlussbericht: Im Lehrberuf gesund und motiviert bis zur Rente – Wege der Prävention und Personalentwicklung*. TU Dresden.

VI Kollektive Erschöpfung an der Schule? Mit (beruflichen) Belastungen konstruktiv umgehen lernen

Ingrid Egger 1.0 Einleitung

Kollektive Erschöpfung, die Hälfte der Lehrkräfte kurz vor oder im Burnout ... Die Befunde der letzten Studien zur Lehrer*innengesundheit sind alarmierend und zeigen dringenden Handlungsbedarf auf.

Die kürzlich erschienenen Ergebnisse der Lehrer*innen- und Schulleiter*innengesundheitsstudie ATPHS machen deutlich, dass die Hälfte der Lehrkräfte eine hohe emotionale Erschöpfung bzw. Burnout-Gefährdung und weiters jede*r Fünfte ein mittleres Risiko aufweisen. Ein interessantes Ergebnis der Studie ist, dass jüngere Lehrkräfte eher erschöpft und Burnout gefährdet sind als ältere. 43 Prozent der Schulleitungen sind in hohem, 21 Prozent in mittlerem Ausmaß emotional erschöpft bzw. Burnout gefährdet. Etwa die Hälfte der Lehrenden (50%) und Schulleitungen (51%) empfindet die Anforderungen im Beruf als überfordernd, jeweils etwa zehn Prozent sogar sehr (vgl. Breil & Lillich Kapitel 2).

Diese die Lehrer*innengesundheit betreffenden alarmierenden Ergebnisse bestätigen Studien aus Deutschland. Wie Wesselborg und Bauknecht (2021) in ihrer Untersuchung aufzeigten, leiden Lehrkräfte im Vergleich zu sonstigen Erwerbstätigen u. a. signifikant häufiger an arbeitsbedingten psychischen Beanspruchungsreaktionen wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen oder Mattigkeit (siehe auch Cramer, Merk und Wesselborg 2014).

1.1 Burnout – Begriffsdefinition

Burnout, was verstehen wir darunter? Burnout ist keine Erfindung der Neuzeit, sondern wurde bereits in Passagen des Alten Testaments in Form von Erschöpfungszuständen bei Moses beschrieben: „Es ist nicht gut, was du tust. Du machst dich zu müde, dazu das Volk auch, das mit dir ist. Das Geschäft ist dir zu schwer; du kannst's allein nicht ausrichten.“ Symptome eines Burnout ähnlichen Zustandes wurden also schon früh beschrieben, der Begriff „Burnout“ wurde erstmals in den 70er Jahren geprägt und umschreibt nach Freudenberg (1974) ein beruflich bedingtes emotionales Erschöpfungssyndrom im Sinne von „Ausgebrannt-Sein“.

Mit Inkrafttreten der neuen internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-11) der WHO im Jahr 2022 wird nun der Begriff Burnout erstmalig im weltweit gängigen Diagnosemanual als eigenständige Diagnose definiert.

Als Kriterien werden Energielosigkeit und Erschöpfung, eine zunehmende geistige Distanz, negative Haltung oder Zynismus zum eigenen Job sowie ein verringertes berufliches Leistungsvermögen angeführt. Darüber hinaus stellt die WHO klar: Burnout ist eine Folge von chronischem Arbeitsstress und bezieht sich ausschließlich auf den beruflichen Kontext – andere Bereiche des Lebens werden als Ursache ausgeschlossen.

Burnout kostet jedoch nicht nur die wertvolle Gesundheit, sondern auch viel Geld: Eine Studie der Johannes-Kepler-Universität Linz beziffert die Kosten der gesamten Behandlungsdauer bei 500.000 von Burnout betroffenen Personen auf 3,9 bis 9,9 Mrd. Euro. Daher ist es sowohl aus individueller als auch volkswirtschaftlicher Sicht mehr als geboten, verstärkt mit präventiven Maßnahmen zur Lehrer*innengesundheit beizutragen.

1.2 Resilienzfaktoren im Lehrberuf

Durch die Forschung der letzten Jahrzehnte sind auch Resilienzfaktoren bekannt, die trotz vorliegender Gesundheitsgefährdungen die psychische oder physische Gesundheit von Lehrkräften schützen können. Dazu gehören positive Interaktionen mit Schüler*innen (Schönwälder, Berndt und Ströver 2003) und die soziale Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium (Ksienzyk, Schaarschmidt 2005). Im Bereich der personalen Resilienzfaktoren gelten die Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer, Jerusalem 2002) sowie die Distanzierungsfähigkeit (Schaarschmidt 2005) als wesentlich.

In ihrer aktuellen Arbeit bestätigen Wesselborg & Bauknecht (2023) die soziale Unterstützung des Kollegiums und der Schulleitung als wichtige Resilienzfaktoren, wobei die soziale Unterstützung durch das Kollegium signifikant höher, die der Schulleitung etwas geringer als bei anderen Erwerbstätigen eingestuft wurde. Überraschend an diesen Befunden wird die hohe Bedeutsamkeit der Kolleg*innen für die Gesundheit in einem beruflichen Bereich gesehen, in dem die Kooperation mit Kolleg*innen eher schwach ausgeprägt ist. Wesselborg und Bauknecht sehen daher die Frage des Schulklimas im Kontext der Gesundheitsförderung im Lehrberuf höchstrelevant. Zentral erscheinen hierbei strukturelle Rahmenbedingungen, die einen partizipativen Führungsstil und eine ausgeprägte Rückmeldekultur, gute Kommunikationsstrukturen und transparente Abläufe gewährleisten. Zur Förderung der kollegialen Beziehungen werden u. a. kollegiale Fallberatung, kollegiale Unterrichtsbesuche und Betriebsausflüge empfohlen. Längsschnittstudien zeigen, dass das wahrgenommene Schulklima vorhersagt, wie zufrieden Lehrpersonen nach einem Jahr Zugehörigkeit an ihrem Arbeitsplatz sind (Malinen und Savolainen 2016). Wesselborg & Bauknecht zeigen auch auf, dass es einem deutlich höheren Anteil der Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen schwerfällt, nach der Arbeit abzuschalten. Dies könnte auf die Zweiteilung des Arbeitsplatzes mit Vorbereitungsarbeit zu Hause zurückzuführen sein, da es für Lehrkräfte in der Regel keinen adäquaten Schreibtischarbeitsplatz in der Schule gibt. Die Trennung von Arbeits- und Privatleben wird dadurch

erschwert. Darüber hinaus ergeben sich somit auch weniger Kontakte zum Kollegium und zur Schulleitung mit spontanen Möglichkeiten der Hilfestellung und des Austausches. Insgesamt kommen die Autoren zum Schluss, dass Programme zur Förderung der Lehrer*innengesundheit zukünftig deutlich über individuelle Maßnahmen hinausgehen und den Arbeitsplatz Schule mit einbeziehen müssen. Dies beginnt bei vermeintlich kleinen Dingen, wie ein ruhiger Pausenraum, die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse bei der Stundenplangestaltung und mehr Austausch im Kollegium (siehe Klusmann 2018).

Nichtsdestotrotz will dieser Beitrag in weiterer Folge Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, wie mit (beruflichen) Belastungen individuell konstruktiv umgegangen werden kann. Dies beginnt dabei, sich und die eigene mentale Gesundheit ernst zu nehmen und für sich zu reflektieren, was Stress für einen bedeutet, wodurch er ausgelöst wird und wie er sich bemerkbar macht. In weiterer Folge ist es das Ziel, die Stresskompetenz zu erhöhen, um vom Opfer zum Akteur zu werden.

2.0 Stress

Wir bezeichnen Stressoren allgemein als Anforderungsbedingungen unserer Umwelt, die zur Auslösung einer Stressreaktion führen. Inhaltlich kann es sich dabei um völlig verschiedene Situationen handeln (Stapel zu korrigierender Arbeiten, Streit zu Hause oder in der Arbeit, verlegter Haustürschlüssel, Auto-unfall, bevorstehende Hospitation, Präsentation, neuer Arbeitsauftrag etc.). Doch nicht jede Anforderung stellt einen Stressor dar und führt automatisch zu körperlichen und seelischen Stressreaktionen. Dies ist nur dann der Fall, wenn wir unsicher sind, ob uns eine Bewältigung der Anforderung gelingen kann. Stress entsteht daher immer erst dann, wenn eine Diskrepanz zwischen der Anforderung einerseits und unseren eigenen Bewältigungskompetenzen andererseits besteht, und beruht auf der subjektiven Einschätzung der Anforderungen und der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen. Für die Stärke des eigenen Stresserlebens spielt es keine Rolle, ob unsere Einschätzungen der Wirklichkeit entsprechen oder ob wir z. B aufgrund falscher Erwartungen oder auch zu hoher Ansprüche an uns selbst oder fehlender bisheriger Erfolgserfahrungen die Anforderungen überschätzen und unsere eigenen Fähigkeiten unterschätzen. Gert Kaluza (2018) spricht in diesem Zusammenhang von der Stresstrias aus den drei Bestandteilen der wahrgenommenen Stressoren, der persönlichen Stressverstärker und der individuellen Stressreaktionen auf körperlicher und kognitiv-emotionaler Ebene.

1. **Ebene der Stressoren:** Hierzu zählen sämtliche äußere Stressfaktoren wie Hitze oder Lärm, physische Stressfaktoren, Zeit- und Leistungsdruck sowie soziale Stressoren wie Mobbing durch Arbeitskolleg*innen.
2. **Ebene der persönlichen Stressverstärker:** Abhängig von unseren persönlichen Einstellungen und Bewertungen empfinden wir eine Situation als mehr oder weniger stressig. Stress fördernd sind beispielsweise eine perfektionistische Haltung, Ungeduld, Einzelkämpfertum sowie erhöhte Kontrollambitionen.

3. **Ebene der Stressreaktion:** Auf die äußeren und persönlichen Stressfaktoren folgen körperliche und psychische Reaktionen. Dazu zählen unter anderem Muskelverspannungen, Tinnitus, Herzrasen, innere Unruhe, Grübeln und Konzentrationsprobleme. Bei dauerhaftem Stress können sie zu psychosomatischen Stressreaktionen und schlimmstenfalls zu Organversagen, Depressionen und Burnout führen.

Die drei Wege der Stressbewältigung

Auf Basis der drei Ebenen der Stressentstehung findet laut Kaluza ein mögliches Stressmanagement auf drei Wegen statt:

- Analyse und Veränderungen der äußeren Stressfaktoren
- Analyse und Veränderung der persönlichen, Stress verstärkenden Einstellungen und Denkweisen
- Abbau der Stressreaktionen und Entwicklung von Strategien zur langfristigen Stressbewältigung, zum Beispiel durch bewusste Entspannung, Erholung und Sport

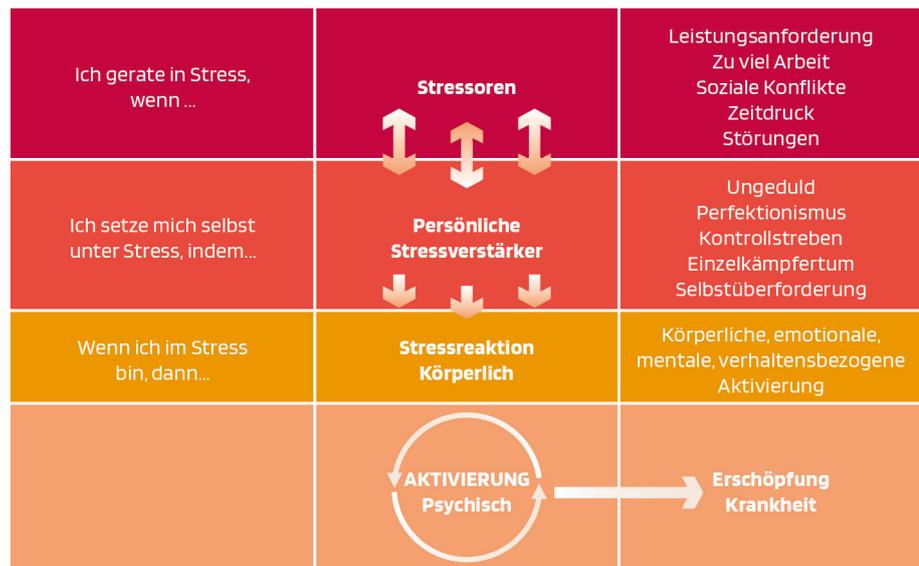


Abb. 1 Die drei Bestandteile des Stressgeschehens (Kaluza 2018, S. 7)

Anregung zur Selbstreflexion: Nehmen Sie sich einen Moment Zeit und denken Sie über Ihr persönliches Stresserleben in der letzten Zeit nach. Ergänzen Sie für sich die Satzanfänge:

- Ich gerate in Stress, wenn ...
- Wenn ich im Stress bin, dann ...
- Ich setze mich selbst unter Stress, indem ...

Ob wir eine Situation als stressend empfinden, hängt also von unseren bisherigen Erfahrungen, den empfundenen Handlungsmöglichkeiten, der Aussicht auf Erfolg und der momentanen Konstitution ab sowie der beigemessenen Wichtigkeit einer Herausforderung. So kann z.B. eine bevorstehende Prüfung als sehr stressreich empfunden werden, wenn wir nicht sicher sind, dass wir die Anforderungen erfüllen werden können. Sie kann jedoch auch als Möglichkeit empfunden werden, das eigene Wissen und Können endlich unter Beweis zu stellen. Wenn Ihnen Ihr*e Vorgesetzte*r eine neue Aufgabe mit den Worten „für dieses äußerst wichtige Projekt benötige ich eine*n ausgewiesene*n Expertin*en“ überträgt, können Sie sich gestresst fühlen, da Sie Angst haben, die Erwartungen nicht erfüllen zu können, oder aber auch geehrt sein und freudig zur Tat schreiten.

Erinnern Sie sich an eine für Sie typische Stressreaktion aus der letzten Zeit: Was ist genau geschehen und wie haben Sie darauf reagiert? Inwieweit kam der Stress in dieser Situation von außen und wie weit haben Sie sich selbst unter Druck gesetzt?

Im Bewusstmachen des eigenen Anteils an Stress geht es nicht darum, sich Selbstvorwürfe zu machen oder womöglich Schuld bei sich zu sehen, z.B. aufgrund von Inkompetenz oder Versagen. Die Erkenntnis des eigenen Stressanteils kann jedoch aus der erlebten einseitigen Abhängigkeit von äußeren Umständen befreien und den Blick auf Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten öffnen, sodass trotz bestehender äußerer Belastungen z.B. im Alltag von Lehrkräften Möglichkeiten gesehen werden, auf das eigene körperliche und seelische Wohlbefinden zu achten. Durch Methoden der kognitiven Umstrukturierung kann es gelingen, positive Anteile an Herausforderungen herauszuarbeiten.

2.1. Analyse der persönlichen Stressfaktoren

Als erster Schritt ist es ratsam, sich etwas Zeit zu nehmen und sich die eigenen alltäglichen Belastungen bewusst zu machen, die naturgemäß nicht nur im Berufsleben stattfinden und sich insgesamt zu einem erhöhten Stressempfinden summieren können. Die folgende Tabelle kann dabei hilfreich sein, sie enthält häufige Belastungen in Beruf und Alltag. Überlegen Sie für sich, welche Belastungen bei Ihnen auftreten, in der Folge gewichten Sie diese mit Punkten (insgesamt 10 Punkte).

Alltägliche Belastungen

In meinem Alltag fühle ich mich belastet durch:

	Ja	Nein	Punkte
Termindruck, Zeitnot, Hetze			
Schwierigkeiten, Berufs- und Privatleben miteinander zu verbinden			
Familiäre Verpflichtungen (z.B. im Haushalt, Pflege von Angehörigen, Kinderbetreuung)			
Unzufriedenheit mit der Verteilung der Hausarbeit			
Soziale/ehrenamtliche Verpflichtungen (z.B. in Vereinen oder Organisationen)			
Gesundheitliche Probleme (z.B. Krankheiten, Folgen von Krankheiten oder chronische Leiden) bei mir oder anderen			
Lange Anfahrten zur Arbeit oder häufige Dienstreisen			
Ehe- oder Partnerschaftskonflikte			
Probleme mit den Kindern (z.B. Erziehung oder Schule)			
Finanzielle Sorgen (z.B. Arbeitslosigkeit, Ratenzahlungen)			
Hohe Verantwortung am Arbeitsplatz (z.B. großes Risiko, einen Schaden zu verursachen)			
Unzufriedenheit mit meinem Arbeitsplatz (z. B. durch Unterforderung, Langeweile, zu viel Routine)			
Unzufriedenheit mit meinen Arbeitsbedingungen oder -zeiten (z.B. Lärm, Hitze, ständig wechselnde Arbeitszeiten)			
Störungen bei der täglichen Arbeit (z.B. ständige Unterbrechungen oder schlechte Planung)			
Ständige Erreichbarkeit (durch E-Mail, Handy etc.)			
Verschiedene Anforderungen am Arbeitsplatz, denen ich nicht gleichzeitig gerecht werden kann			
Hohes Arbeitspensum/Arbeitstempo			
Einführung neuer Arbeitsmethoden und Technologien			

	Ja	Nein	Punkte
Informationsüberflutung oder Informationsmangel			
Persönliche Spannungen am Arbeitsplatz (z.B. mit Kollegen, Vorgesetzten oder Kunden)			
Mangelnde Wertschätzung und Anerkennung der eigenen Arbeitsleistung			
Unstimmigkeiten im Verwandtenkreis			
Häufig wiederkehrende Auseinandersetzungen mit anderen Personen (z.B. Vermietern, Mietern oder Nachbarn)			
Unzufriedenheit mit der Wohnsituation (z.B. Lärm, zu kleine Wohnung, schlechte Lage usw.)			
Zeiteinteilung des Tagesablaufs (z.B. zu wenig oder zu viel Freizeit, zu wenig Schlaf)			
Befürchtung einer drohenden Verschlechterung der bestehenden Lebenssituation (z.B. durch Arbeitslosigkeit oder Krankheit)			
Sonstiges (hier können Sie weitere Belastungen nennen)			

Auswertung:

Gehen Sie die einzelnen Belastungen noch einmal durch und überlegen Sie, wie schwer die jeweilige Belastung in Ihrem Alltag wiegt. Gewichten Sie die Belastungen, die Sie mit Ja angekreuzt haben, mit einem Punktwert: Sie haben insgesamt 10 Punkte zur Verfügung, die Sie auf die verschiedenen Belastungen je nach ihrer Schwere verteilen können. Sie können natürlich auch - im Extremfall - alle 10 Punkte für eine Belastung vergeben. Die anderen Belastungen erhalten dann keinen Punkt. Sie erhalten auf diese Weise eine Rangreihe Ihrer Belastungen.

Meine persönliche Belastungshierarchie

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

©2018 Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Aus: Kaluza, G.: Gelassen und sicher im Stress

2.2 Analyse stressverstärkender Einstellungen und Denkweisen

Sind wir uns unserer persönlichen Belastungsfaktoren bewusst, ist es ratsam, über die eigenen stressverschärfenden Gedanken zu reflektieren. Überlegen Sie im folgenden Fragebogen für sich, wie sehr die Aussagen und Gedanken auf Sie zutreffen. Durch Ihre Gewichtung erhalten Sie ein Ihrer Persönlichkeit entsprechendes Profil Ihrer stressverschärfenden Gedanken.

Checkliste: Stressverschärfende Gedanken

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

		Trifft voll zu	Trifft ziemlich zu	Trifft etwas zu	Trifft nicht zu
1.	Am liebsten mache ich alles selbst.	3	2	1	0
2.	Aufgeben kommt für mich niemals in Frage.	3	2	1	0
3.	Es ist entsetzlich, wenn etwas nicht so läuft, wie ich will oder geplant habe.	3	2	1	0
4.	Ich muss unter allen Umständen durchhalten.	3	2	1	0
5.	Wenn ich mich wirklich anstrenge, dann schaffe ich es.	3	2	1	0
6.	Es ist nicht akzeptabel, wenn ich eine Arbeit nicht schaffe oder einen Termin nicht einhalte.	3	2	1	0
7.	Ich muss den Druck (Angst, Schmerzen etc.) auf jeden Fall aushalten.	3	2	1	0
8.	Ich muss immer für meinen Betrieb da sein.	3	2	1	0
9.	Man muss wirklich hart gegen sich selbst sein.	3	2	1	0
10.	Es ist wichtig, dass ich alles unter Kontrolle habe.	3	2	1	0
11.	ich will die anderen nicht enttäuschen.	3	2	1	0
12.	Es gibt nichts Schlimmeres, als Fehler zu machen.	3	2	1	0
13.	Auf mich muss 100%iger Verlass sein.	3	2	1	0
14.	Es ist schrecklich, wenn andere mir böse sind.	3	2	1	0
15.	Starke Menschen brauchen keine Hilfe.	3	2	1	0
16.	Ich will mit allen Leuten gut auskommen.	3	2	1	0
17.	Es ist schlimm, wenn andere mich kritisieren.	3	2	1	0
18.	Wenn ich mich auf andere verlasse, bin ich verlassen.	3	2	1	0
19.	Es ist wichtig, dass mich alle mögen.	3	2	1	0
20.	Bei Entscheidungen muss ich mir 100% sicher sein.	3	2	1	0
21.	Ich muss ständig daran denken, was alles passieren könnte.	3	2	1	0
22.	Ohne mich geht es nicht.	3	2	1	0
23.	Ich muss immer alles richtig machen.	3	2	1	0
24.	Es ist schrecklich, auf andere angewiesen zu sein.	3	2	1	0
25.	Es ist ganz fürchterlich, wenn ich nicht weiß, was auf mich zukommt.	3	2	1	0

©2018 Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Aus: Kaluza, G.: Gelassen und sicher im Stress

Persönliches Stressverstärkerprofil	
Auswertung der Checkliste »Stressverschärfende Gedanken«	
(1)	Addieren Sie die Punkte zu den Gedanken 6, 8, 12, 13 und 23. Wert 1 =
(2)	Addieren Sie die Punkte zu den Gedanken 11, 14, 16, 17 und 19. Wert 2 =
(3)	Addieren Sie die Punkte zu den Gedanken 1, 15, 18, 22 und 24. Wert 3 =
(4)	Addieren Sie die Punkte zu den Gedanken 3, 10, 20, 21 und 25. Wert 4 =
(5)	Addieren Sie die Punkte zu den Gedanken 2, 4, 5, 7 und 9. Wert 5 =
(6)	Übertragen Sie die errechneten Werte 1 bis 5 in die Grafik.
Halte durch!	Wert 5
Behalte Kontrolle!	Wert 4
Sei unabhängig!	Wert 3
Sei beliebt!	Wert 2
Sei perfekt!	Wert 1
©2018 Springer-Verlag Berlin Heidelberg, Aus: Kaluza, G.: Gelassen und sicher im Stress	

2.3 Stressmanagement – Was können wir tun (vgl. Kaluza 2018)?

Stressmanagement bedeutet nicht, ein anforderungsarmes Leben „in der Hängematte“ zu propagieren. Anforderungen sind ein wichtiger Anteil unseres Arbeits- und Beziehungslebens und stellen Gelegenheiten zur Weiterentwicklung und zum Lernen dar. Um eine Überzeugung von Selbstwirksamkeit aufzubauen, die einen wesentlichen Resilienzfaktor darstellt, benötigen wir insbesondere die Erfahrung, Herausforderungen und schwierige Lebenssituationen meistern zu können.

Stressmanagement strebt daher einen gesunden Umgang mit von außen gesetzten und mit selbst gestellten Anforderungen an. Ziel ist ein die Gesundheit und das Wohlbefinden fördernder Einsatz der eigenen Energie bei der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Alltags. Stresskompetenz bedeutet somit, ein lebendiges Gleichgewicht zwischen Phasen der Auseinandersetzung mit Anforderungen, des Einsatzes und des Engagements einerseits und Phasen der Distanzierung, der Entspannung und Erholung andererseits zu leben. Für eine anregende, entwicklungsfördernde Wirkung von Stressoren kommt es ganz entscheidend auf deren Dosis (d. h. die Häufigkeit, Dauer und Intensität) an. So wie die Entstehung und das Empfinden von Stress individuell ist, müssen auch Strategien zum Stressmanagement auf die einzelne Person zugeschnitten sein und es kann nur ein gefüllter „Kleiderschrank“ an Bewältigungsstrategien angeboten werden – zugreifen und ausprobieren, ob etwas passt, muss jeder selbst.

Bezugnehmend auf Kaluzas Trias kann auf den folgenden drei Ebenen angesetzt werden:

- 1) **Stressoren:** Instrumentelle Stresskompetenz
- 2) **Persönliche Stressverstärker:** Mentale Stresskompetenz
- 3) **Stressreaktion:** Regenerative Stresskompetenz

2.3.1 Instrumentelle Stresskompetenz

Sie besteht aus den vier Komponenten:

Sach- und Fachkompetenzen zur Bewältigung der Leistungsanforderungen:

Selbstreflexion: Was sind die wesentlichen fachlichen Anforderungen, die Sie auf Ihrer jetzigen oder angestrebten beruflichen Position erfüllen müssen? Wo liegen Ihre derzeitigen fachlichen Stärken und Kompetenzen? Wo besteht hingegen Entwicklungsbedarf, was möchten Sie lernen?

Fort- und Weiterbildung benötigt Zeit und wird häufig mit Argumenten wie „ich habe Wichtigeres zu tun“, „ich habe Stress und dafür wirklich keine Zeit“ vom Tisch gewischt. Es müssen jedoch die nötigen Freiräume durch klare Prioritäten, gutes Zeitmanagement, Eigeninitiative und die Unterstützung der Vorgesetzten geschaffen werden, um langfristig zu profitieren und weniger durch berufliche Anforderungen in Stress zu geraten.

Soziales Netz und soziale Unterstützung:

Eine der am besten gesicherten Erkenntnisse der gesundheitspsychologischen Forschung ist, dass gute, tragfähige soziale Netze die Gesundheit schützen. Soziale Beziehungen können als Stresspuffer dienen, u. a. durch ihre schmerzhemmende, angst- und stresslösende Wirkung durch die vermehrte Freisetzung von Oxytocin.

Selbstreflexion: Schreiben Sie auf ein Blatt Papier in die Mitte Ihren Namen in einen Kreis, teilen Sie die restliche Fläche in entsprechende Lebensbereiche (Familie/Arbeit/

Freunde/Nachbarn/Hobbys, u.a.) und notieren Sie jeweils wichtige Personen in Ihrem sozialen Umfeld im jeweiligen Feld mit Namen. Mit der Entfernung zu Ihrem „ICH“-Kreis können Sie die Intensität der Beziehung darstellen. Überlegen Sie nun, welche Beziehungen Sie als positiv und unterstützend empfinden. Zu welchen möchten Sie gerne verstärkt Kontakt aufnehmen? Verbinden Sie diese mit einem Pfeil mit sich selbst und überlegen Sie einen ersten Handlungsschritt.

Selbstbehauptung: Die eigenen Interessen angemessen vertreten:

Die eigenen Interessen, Bedürfnisse und Grenzen angemessen zu wahren und gegenüber anderen zu vertreten, ist ein wichtiger und notwendiger Schutz, um sich selbst vor Überforderung und Stress zu bewahren.

Selbstreflexion: Wie oft denke ich „nein“ und sage „ja“? Wie könnte ich unterdrückten Ärger angemessen ausdrücken? Welche Aufgaben kann ich delegieren, wer könnte mich unterstützen? Setze ich Grenzen wie z.B. feste Sprechzeiten, zeitliche Limits bei Besprechungen, Telefon/Mails nur in Dienstzeiten, Zeiten für private /familiäre Dinge blockieren?

Selbstmanagement: Sich selbst führen

Selbstmanagement stellt in unserer Multioptionengesellschaft die Königsdisziplin dar, um nicht vor (Selbst-)Überforderung und ständigem Zeitdruck unterzugehen. Sie beinhaltet wesentlich die Fähigkeit, sich entscheiden zu können und den Mut zu haben, Prioritäten zu setzen. Es beginnt mit der einfachen Erkenntnis: „Alles geht nicht“ – zumindest nicht auf einmal, fordert auf, die eigenen Werte und Ziele und Lebensperspektiven zu überdenken, und bedeutet auch zu agieren, anstatt nur zu reagieren, sowie dem eigenen Kompass zu folgen, statt immer nur auf äußere Anforderungen und Zwänge zu antworten. Ziele vor Augen und ein positives Zukunftskonzept erhöhen die Stresstoleranz und die Bereitschaft, sich mit unangenehmen, anstrengenden Situationen zu konfrontieren.

Selbstreflexion: Was ist mir wirklich wichtig?

- Stellen Sie sich vor, eine gute Fee gibt Ihnen drei Wünsche: Was würden Sie sich wünschen, wie würde es konkret aussehen, wenn die Wünsche in Erfüllung gehen?
- Nachruf: Welche drei wichtigsten Eigenschaften/Taten/Leistungen sollen in Ihrem Nachruf stehen?
- Jugendträume: Welche Ziele und Ideale hatten Sie als Jugendliche/r, welche haben noch Gültigkeit?

Viele Faktoren tragen zu dem heute so weit verbreiteten „Keine-Zeit“-Syndrom bei. Bitte prüfen Sie anhand der folgenden Liste einmal selbstkritisch, welche Gründe für chronischen Zeitmangel in Ihrem Leben ausschlaggebend sind.

Äußere Faktoren („Zeitfresser“): zu viele Aufgaben; Telefon/ständige Unterbrechungen; zu viele, zu lange, schlecht vorbereitete Besprechungen; mangelnde oder fehlerhafte Informationen, die zu Verzögerungen führen; unklare oder ständig wechselnde Aufgaben; überflüssiger Papierkram; Bürokratie; Verkehrsstau oder lange Fahrtzeiten; unzuverlässige Kolleg*innen; Anderes: ...

Eigene Einstellungen und Verhaltensweisen: Schwierigkeit, Prioritäten zu setzen; Dinge zu perfekt machen wollen; Entscheidungen vor sich herschieben; alles gleichzeitig erledigen wollen; Unangenehmes vor sich herschieben; alles selber machen wollen, nicht delegieren können; nicht Nein sagen können; immer für andere da sein wollen; sich immer wieder Unvorhergesehenes aufdrängen lassen; übersteigerte Suche nach Anerkennung; falscher Ehrgeiz; Angst vor „Leere“; vor dem „Nichtstun“ oder vor Langeweile; zu jeder Zeit, an jedem Ort, für jedermann erreichbar sein wollen; Anderes: ...

Fehler bei der Zeitplanung: Hinausgezögerter Anfang; sich mit Unwichtigem aufhalten, keine klaren Prioritäten; überlange Arbeitszeiten; eine Arbeit nicht abschließen; fehlender oder zu später Schlusspunkt; Verzicht auf Pausen; hastiges und deshalb fehlerhaftes Arbeiten; häufiger Wechsel von einer angefangenen Arbeit zur anderen; zu enger Zeitplan, kein Platz für Unvorhergesehenes; benötigte Zeit für einzelne Aufgaben unterschätzen; Ordnungswahn oder mangelhafte Ordnung; Anderes: ...

2.3.2 Persönliche Stressverstärker: Mentale Stresskompetenz

Wir haben bereits festgestellt, dass Stress zu einem großen Teil in unserem Kopf entsteht. Wie wir Situationen einschätzen und unsere eigenen Kompetenzen bewerten ist entscheidend, ob und in welchem Ausmaß wir Stress spüren. Mentale Stresskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Abstand zu den eigenen häufig automatisierten stressverschärfenden Gedanken zu nehmen sowie das Hinterfragen von als selbstverständlich angenommenen Bewertungen von Situationen und eigenen Kompetenzen, um so Bewegung in den eigenen Kopf zu bringen. Dadurch können Einstellungen und Bewertungen entstehen, die aufbauend, konstruktiv, unterstützend und motivierend wirken. Dies beginnt beim Annehmen der Realität bzw. der Akzeptanz einer Situation wie sie ist. *„Das was ist, das ist, und erst wie ich damit umgehe, ist mein Beitrag zum Leben“* (Laotse, chinesischer Philosoph). Annehmen bedeutet nicht Hinnehmen oder Gutheißen, verhindert aber, dass man sich noch mehr in die Erregung hineinsteigert und ermöglicht so erste konstruktive Bewältigungsschritte. In weiterer Folge geht es durch das Hinterfragen einseitiger Wahrnehmung und Verallgemeinerung von negativen, bedrohlichen Aspekten (persönliche stressverschärfende Denkmuster) darum, die Aufmerksamkeit gezielt auf positive Aspekte, Chancen und den Sinn einer Situation zu lenken und stressvermindernde, förderliche Sichtweisen zu entwickeln – jede Medaille hat zwei Seiten, aus schweren Situationen können wir auch mit persönlichem Wachstum hervorgehen. Anforderungen können immer auch eine Herausforderung zum Lernen und Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung darstellen (Positives-Konsequenzen-Denken). Lassen Sie in Ihrem Kopf möglichst plastische „Erfolgsbilder“ entstehen (wie z.B. ein Skispringer, der im mentalen Training im Kopf immer wieder den erfolgreichen Sprung mit zielsicherer Landung durchgeht). Das kann dazu beitragen, eine Herausforderung weniger negativ zu erleben und stattdessen Kraft, Motivation und eventuell sogar Freude an der Umsetzung zu entwickeln.

Selbstwirksamkeit: Die Überzeugung von der eigenen Kompetenz

Unter Selbstwirksamkeit versteht die kognitive Psychologie die Überzeugung einer Person, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Geprägt wurde der Begriff von dem amerikanischen Psychologen Albert Bandura. Stress entsteht bei einer Diskrepanz der Einschätzung der eigenen Kompetenzen zum vermutet nötigen Ausmaß zur Bewältigung einer Herausforderung. Das zuversichtliche Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Stärken geht deutlich über ein „Ich kann es, ich schaffe es“-Vorsagen hinaus und beruht letztlich auf der Erfahrung, schwierige Situationen im Leben gemeistert zu haben. Hierzu ist es nötig, die Angst vor Misserfolg zu überwinden und sich Situationen in Erinnerung zu rufen, in denen man etwas geschafft hat, von dem man zunächst nicht überzeugt war, dass es gelingen würde.

Selbstreflexion: Welche schwierigen Situationen im Leben haben Sie bereits gemeistert oder durchgestanden? Wie haben Sie das geschafft, welche persönlichen Stärken haben Ihnen geholfen? Worauf sind Sie stolz, was gibt Ihnen heute Mut und Sicherheit? Worauf können Sie sich verlassen? Wie würde eine nahestehende Person Ihre Stärken beschreiben?

Selbstwirksamkeitsüberzeugung und auch die Entwicklung von Resilienz setzen letztlich voraus, dass wir im Leben auch schwierigen Situationen begegnen und durch das Gefühl, selbst etwas Schwieriges geschafft zu haben, überzeugt von unseren Fähigkeiten und unserer inneren Kraft gestärkt hervorgehen. Im mentalen Training kann man sich die Fähigkeit des menschlichen Gehirns zur Antizipation (der gedanklichen Vorwegnahme) zunutze machen und sich ein bestimmtes erfolgreiches Handeln in herausfordernden Situationen oder das angenehme Gefühl nach der Bewältigung einer schwierigen Aufgabe möglichst plastisch und in allen Einzelheiten vorstellen.

Persönliche Stressverstärker

Diese sind eine Übersteigerung an sich normaler menschlicher Bedürfnisse oder Wünsche („Sei perfekt“ – Leistungsmotiv, „Sei beliebt“ – Anschlussmotiv, „Sei unabhängig“ – Autonomiemotiv, „Behalte Kontrolle“ – Kontrollmotiv, „Halte durch“ – Schonungsmotiv). Zur Entschärfung dieser übersteigerten Motive und Stressverstärker ist Selbsterkenntnis zur persönlichen Weiterentwicklung nötig. Wichtig ist zu sehen, dass diese Motive durchaus auch positive Anteile haben, solange sie in „gesundem“ Ausmaß unser Handeln bestimmen.

Selbstreflexion: Welche persönlichen Einstellungen, Verhaltensweisen und übersteigerten Motive bestimmen mein alltägliches Stressempfinden? Was ist Gutes an diesen Einstellungen und Verhaltensweisen? Worin liegt die Übertreibung („zu viel des Guten“)? In welche Richtung möchte ich mich weiterentwickeln und welche konkreten Schritte kann ich dafür tun?

2.3.3 Regenerative Stresskompetenz

„Die Kunst des Ausruhens ist Teil der Kunst des Arbeitens.“ (Steinbeck)

Es ist nötig, für Ausgleich zu sorgen. Hierzu ist es wichtig, die eigenen Erholungsbedürfnisse zu erkennen und ernst zu nehmen. In Zeiten hoher Beanspruchung neigen viele Menschen zu sozialem Rückzug und dazu, ihre Interessen verkümmern zu lassen (z.B. Sport, Hobbys etc.). Dies führt auf längere Sicht zu einem Teufelskreis, da somit die Belastungen und körperliche und psychische Stresssymptome einen immer breiteren Raum im Leben einnehmen und das subjektive Belastungsgefühl zunimmt, während positive Erlebnisse immer seltener werden. Depressive und ängstliche Stimmungslagen nehmen hingegen zu und führen bei fehlendem Ausgleich zur Abnahme der Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Im Sport ist die Erkenntnis etabliert, dass Höchstleistungen auf systematischem Erholungstraining fußen. Wichtig ist auch, nicht umgekehrt in die „Freizeitfalle“ zu tappen, indem die Normen und Kriterien der Arbeitswelt (Leistungsdenken, Perfektionismus, Prestige und Konsumzwang) auf das Freizeitverhalten übertragen werden. Freizeit bedeutet auch, in der freien Zeit mit gutem Gewissen nichts zu tun und sich Zeit für Müßiggang als Voraussetzung zur Selbstbesinnung zu nehmen. Dies bedeutet nicht, durch reines passives Pausieren auf Erholung zu warten. Die moderne Erholungsforschung zeigt, dass man den Erholungsprozess aktiv gestalten kann und sogar muss, um den gewünschten Erholungseffekt zu erzielen. Hierfür ist es wichtig, Signale der Erholungsbedürftigkeit zu erkennen und zu wissen, wovon und wozu man sich erholen will. Welche Form der Erholung die richtige ist, hängt davon ab, welche Form der Beanspruchung im Vorfeld besteht.

Selbstreflexion und Möglichkeiten zur Stressbewältigung:

Wie fühle ich mich nach einem anstrengenden Arbeitstag oder einer langen Arbeitswoche?

- Innerlich unruhig, aufgekratzt, nervös und überreizt: zur Ruhe finden, entspannende Aktivitäten, die die körperliche und seelische Aktivierung reduzieren (systematische Entspannungsübungen, Aufenthalte in der Natur und an Orten der Stille, sportliche Ausdaueraktivitäten, geselliges Zusammensein mit anderen ohne Verpflichtungen).
- Frustriert, schlechte Laune, Nase gestrichen voll: Häufig liegt eine zu einseitige Beanspruchung im Alltag zugrunde, sodass Freizeitaktivitäten ausgleichend zu kurz kommende Interessen und Fähigkeiten stimulieren sollten. Bei vorwiegender „Kopfarbeit“ wäre der Ausgleich eine körperliche Tätigkeit, während bei vorwiegend körperlich stark fordernder Arbeit der Geist angeregt werden sollte. In helfenden Berufen wie auch im Lehrberuf, in denen häufig viele Gespräche und Beziehungsarbeit geleistet werden, aber keine „greifbaren“ Ergebnisse vorliegen, kann ein sinnvoller Ausgleich darin bestehen, etwas mit den Händen zu schaffen und z.B. kreativ tätig zu werden.
- Unausgefüllt, gelangweilt, unterfordert: Wenn durch zu wenige berufliche oder private Herausforderungen ein Mangel an positiven Spannungszuständen

besteht, ist es ratsam, in der Freizeit durch sinnvolle Tätigkeiten (z.B. Ehrenamt) oder das Erlernen eines neuen Hobbys (Sport, Musikinstrument, neue Sprache) für persönlichen Ausgleich zu sorgen.

- Erschöpft, ausgelaugt, fix und fertig: Wenn Ruhepausen bei Daueraktivität gefehlt haben, ist es wichtig, einfach auszuruhen und neue Energie zu tanken mit z.B. einem Vollbad, „Nichtstun“ auf der Couch, Dösen und Körper und Seele baumeln lassen, Erholung in der Natur, ausreichend Schlaf und gutem, nährstoffreichem Essen.

Wesentliche Bausteine der regenerativen Stresskompetenz sind verschiedene **Entspannungsmethoden**, da körperlich zu entspannen und gedanklich abzuschalten grundlegende Bewältigungsmöglichkeiten sind, um in Belastungssituationen genug Kraft und Fokus für Leistung zu haben. Je nach Typ sprechen wir auf unterschiedliche Entspannungstechniken an. Zu unterscheiden wären eher kognitive Methoden wie z.B. Autogenes Training versus eher körperliche Methoden wie z.B. die Progressive Muskelentspannung. Es empfiehlt sich, beide Ansätze zumindest in Kurzform auszuprobieren und sich dann gezielt für das Erlernen einer Methode zu entscheiden, hilfreich ist anfangs der Besuch eines professionellen Kurses. Die gute Nachricht ist, dass jeder Mensch über die Fähigkeit zu entspannen verfügt und sie trainierbar ist. Wie bei jeder Ausbildung anderer Fähigkeiten auch ist jedoch gezieltes, regelmäßiges Training über einen Zeitraum von drei bis vier Monaten nötig, um eine routinierte Entspannungsfähigkeit zu erreichen, die auch in schwierigen Situationen gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Körperlicher Ausgleich durch Sport und Bewegung im Alltag

Bei Stressbewältigung geht es letztlich darum, die Stresshormone wieder abzubauen und stressabbauende Hormone hochzufahren. Wie diverse Studien zeigen, sind Sport und Bewegung für diese Aufgabe geradezu prädestiniert: Durch körperliche Bewegung gelangt vermehrt Sauerstoff in unsere Zellen, und der Stoffwechsel kommt in Fahrt. Während Blutzucker, Blutfette und eben auch der Stresshormonpegel sinken, steigt die Produktion von Glückshormonen wie Endorphine und Serotonin. Diese Hormone machen uns unter anderem deshalb so glücklich, weil sie Stresshormone neutralisieren. Mit Sport schlagen Sie also gleich zwei Fliegen mit einer Klappe.

Geeignet sind vor allem Ausdauersportarten wie Nordic Walking, Laufen, Radfahren oder Schwimmen. Auf Leistung getrimmter Sport kann dagegen ein zusätzlicher Stressauslöser sein.

Wichtig ist, sich eine Sportart zu suchen, die einem liegt und Spaß macht, sich selbst nicht zu überfordern und das Training an das individuelle Leistungsniveau anzupassen. Sport zum Stressabbau muss sich immer gut anfühlen. Der Effekt kann noch gesteigert werden, indem im Anschluss für bewusste Entspannung gesorgt wird. Durch das Wechselspiel aus muskulärer An- und Entspannung wird der Organismus wieder in eine spürbar gesündere Balance gebracht.

Besonders wirksam ist Sport als Stresspuffer, wenn man sich regelmäßig bewegt. Während der Bewegung werden zwar auch Stresshormone wie Adrenalin, Noradrenalin und Cortisol ausgeschüttet, doch genau darauf reagiert der Körper bei regelmäßigem Training, indem er in der Folge geringere Mengen dieser Hormone freisetzt. Diese verminderte Reaktion auf Belastung gilt für alle Lebensbereiche. Der Körper reagiert also auch in alltäglichen Situationen, etwa am Arbeitsplatz oder im Straßenverkehr, weniger empfindlich auf Stressreize.

Zusammenfassend ist Stresskompetenz die Handlungsfähigkeit, selbstorganisiert in herausfordernden Situationen potenzielle Stressoren zu erkennen und proaktiv geeignete Ressourcen einzusetzen, um Ziele zu erreichen und Gesundheit zu stärken. Sie ist aber auch die Fähigkeit, rechtzeitig zu erkennen, dass man in (überfordernden) Stress geraten ist, und gleichzeitig etwas dagegen zu unternehmen, sowie falls nötig, auch professionelle Hilfe anzunehmen.

Zur Autorin

Ingrid Egger, Mag., ist Klinische- und Gesundheitspsychologin, Notfallpsychologin und war über zwanzig Jahre als Schulpsychologin (Beratungsstellenleitung in der Bildungsdirektion NÖ) tätig sowie Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten (zu Bildungspsychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie). Seit 2023 ist sie im Bildungsministerium für die Aufgabengebiete der Schulpsychologie, insbesondere Gesamtsteuerung und Qualitätsentwicklung zuständig.

Literatur

Bengel Jürgen/Lyssenko Lisa (2012): Resilienz und Schutzfaktoren. BZgA-Leitbegriffe
<https://doi.org/10.17623/BZGA:224-i101-1.0>

Cramer, Colin/Merk, Samuel/Wesselborg, Bärbel (2014): Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7 (2014) 2, S. 138–156.

Cramer, Colin/Friedrich, Alena/Merk, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: *Bildungsforschung* (2018) 1, S. 1–23.

Freudenberger, Herbert (1974): Staff Burn-Out. In: *Journal of Social Issues*. Jg. 30, Nr. 1, 1974, S. 159–165.

JKU (2016): Volkswirtschaftliche Analyse der Prävention von Burnout. https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/112/abgeschlossene_Studien/2016_Zwischenbericht_Volkswirtschaftliche_Analyse_der_Praevention_von_Burnout.pdf

Kaluza, Gert (2018): Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen. Berlin Heidelberg, Springer Verlag..

Klusmann, Uta/Waschke, Natalie (2018): Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf. Göttingen, Hogrefe.

Ksienzyk, Bianca/Schaarschmidt, Uwe (2005): Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In: Schaarschmidt Uwe (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. S. 72–87. Weinheim, Beltz Verlag.

Malinen, Olli-Pekka/Savolainen, Hannu (2016): The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Bengel, Jürgen/Lyssenko, Lisa (2022): Resilienz und Schutzfaktoren. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i101-2.0>

Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.)(2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Beltz Verlag.

Schönwälder, Hans-Günter/Berndt, Jörg/Ströver, Frauke (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. 1. Auflage. Bremerhaven, Wirtschaftsverlag NW Verlag für neue Wissenschaft GmbH. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsbericht, Fb 989)

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether [Hrsg.]: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. S. 28–53. Weinheim, Beltz.

Wesselborg, Bärbel/Bauknecht, Jürgen (2021): Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. Präw. Gesundheitsf. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00879-0>

Wesselborg, Bärbel/Bauknecht, Jürgen (2023): Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrberuf. Präw. Gesundheitsf. 18, S. 282–289 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z>

World Health Organization. (2022): ICD-11: International Classification of Diseases (11th Revision). <https://icd.who.int/>

VII Möglichkeiten der Emotionsregulation für den Erhalt der Gesundheit und zur Burnout-Prävention von Lehrkräften

Elke Poterpin 1.0 Einleitung

Lehrerinnen und Lehrer tragen eine enorme Verantwortung in Bezug auf die Bildung und Entwicklung junger Menschen. Während dieser anspruchsvollen Tätigkeit werden die unterschiedlichsten Emotionen bei allen Beteiligten ausgelöst. Freudvolle, motivierende und wertschätzende wie auch beschämende, angstauslösende und frustrierende Empfindungen werden hervorgerufen und wahrgenommen. Wie Lernende und Lehrende ihre Emotionen regulieren, spielt in pädagogischen Prozessen sowie für das persönliche Wohlbefinden eine zentrale Rolle (Hagenauer/Hascher 2018). Auch wenn in der täglichen Arbeit immer wieder positive Emotionen spürbar sind und laut der aktuellen Austrian Teacher and Principal Health Study (ATPHS) (Lillich/Breil/Teufl 2024) 80 Prozent der Pädagog*innen eine hohe Arbeitszufriedenheit aufweisen, ist der pädagogische Beruf mit zahlreichen Belastungsfaktoren verbunden, die zu Burnout und anderen psychischen Störungen führen können (Schaarschmidt/Kieschke 2013) (siehe auch Egger, Kapitel VI dieser Handreichung). Über die Hälfte (51%) der Pädagog*innen zeigen in der ATPHS-Studie eine hohe emotionale Erschöpfung und jede*r Fünfte (21%) weist ein mittleres Burnout-Risiko auf (siehe auch Breil/Lillich, Kapitel II dieser Handreichung).

Um die eigene psychosoziale Gesundheit mittel- und langfristig erhalten zu können, ist es notwendig, systemisch und individuell gesundheitsförderliche Maßnahmen zu ergreifen. In diesem Beitrag sollen Emotionen genauer betrachtet, Emotionsregulationsstrategien für den präventiven Erhalt der Gesundheit von Lehrkräften erläutert sowie praktische Übungen zur Implementierung in den (pädagogischen) Alltag vorgestellt werden.

2.0 Was bedeutet Emotionsregulation?

Ein stimmiger Umgang mit Emotionen ist als zentrale Lebenskompetenz aufzufassen. Effektive Emotionsregulation meint die Fähigkeit, vorhandene Gefühle innerlich zu kontrollieren und sie so auszudrücken, dass sie sowohl der Handlungs- und Interaktionsqualität als auch der Gesundheit dienlich sind (Eckert/Tarnowski 2017). Zu solch adaptiven Emotionsregulationsstrategien zählen kognitives Neu- oder Umbewerten von Erlebtem, Akzeptanz von unveränderlichen Gegebenheiten, problem- und lösungsorientiertes Handeln, zeitweises Ablenken von schwierigen und belastenden Gegebenheiten sowie das Anheben der Stimmung (Barnow et al. 2020).

Berking (2015) stellt das Zusammenspiel folgender Fähigkeiten als förderlich für gelingende Emotionsregulation dar:

- achtsames Wahrnehmen der eigenen Emotionen, begleitender Körperempfindungen sowie Gedanken
- Erkennen, Benennen und Verstehen von Emotionen
- Akzeptieren und Tolerieren aversiver (unangenehmer) Emotionen
- sich selbst in emotional schwierigen Situationen unterstützen können
- bereit sein, sich mit Auslösern aversiver Emotionen zu konfrontieren und
- in der Lage sein, diese zu modifizieren.

Aus positiv psychologischer Sicht ist zusätzlich die Fähigkeit, positive Emotionen zu erleben und zu kultivieren sowie die Balance zwischen unangenehmen und wohltuenden Emotionen zu finden, entscheidend für das Wohlbefinden von Lehrkräften (Fredrickson 2011).

3.0 Was sind Emotionen und welche Bedeutung haben sie in Bezug auf Wohlbefinden und Gesundheit?

Emotionen spielen eine zentrale Rolle in unserem täglichen Leben und beeinflussen unsere Wahrnehmung, unser Denken, unsere physiologischen Reaktionen und unser Verhalten. Um Regulationsstrategien gesundheitsförderlich einsetzen zu können, ist es hilfreich, sich Emotionen als mehrdimensionale Konstrukte vorzustellen, die folgende fünf Aspekte beinhalten:

1. den Gefühlsanteil an sich, den affektiven Kern (Welches Gefühl nehme ich wahr?)
2. einen körperlichen Anteil (Was spüre ich in meinem Körper?)
3. eine kognitive Komponente (Welche emotionstypischen Gedanken zeigen sich?)
4. eine expressive Komponente (Wie zeigt sich mein Gefühl im verbalen und non-verbalen Ausdruck?) sowie
5. einen motivationalen Aspekt (Welches Verhalten wird von dem Gefühl ausgelöst?) (Frenzel/Götz/Pekrun 2021)



Abb. 1: Am Beispiel der Emotion Angst könnten diese Aspekte wie in der Grafik beschrieben sein

Wenn wir die Aufmerksamkeit nach innen lenken und all diese Aspekte achtsam wahrnehmen, können wir zunächst beobachten und akzeptieren, was gerade in uns emotional vorgeht. (z.B.: Aha, ich spüre Kurzatmigkeit, fühle mich unruhig, denke, ich sollte schneller vorankommen, ich fühle Stress und bemerke hektische Bewegungen und Aktionen) (siehe 5.1 Emotionsregulation durch achtsames Innehalten: Vom Reagieren zum Agieren und 5.2 Emotionsregulation durch Akzeptanz von Unveränderlichem).

Dieses offene, gegenwärtige und bewusste Innehalten bewirkt einen Raum, in dem wir entscheiden können, wie wir mit den vorhandenen Zuständen umgehen möchten (siehe 5.3 Emotionsregulation durch emotionale Regulationstechniken).

Wir können auch bei der Veränderung der Aktivität bzw. des Verhaltens ansetzen (z.B.: bewusster und langsamer agieren oder die Tätigkeit unterbrechen). Die nächste Option ist, unsere Gedanken anzupassen (z.B.: „In der Ruhe liegt die Kraft.“ „Eines nach dem andern.“ „Gut Ding braucht Weile.“ „Es muss nicht alles sofort passieren.“ „Ich bitte meine Kollegin um Unterstützung.“ (siehe 5.4 Emotionsregulation durch kognitive Neubewertung oder Umstrukturierung)

Oder wir ändern unseren verbalen und nonverbalen Ausdruck, indem wir die Körpersprache und den Gesichtsausdruck in Richtung Wohlfühl verändern und unsere Kommunikation bewusst aktiv und konstruktiv gestalten (z.B. die Haltung wird verändert, der Körper richtet sich auf, angespannte Gesichtsmuskulatur entspannt sich; statt zu nörgeln und zu schimpfen, kann die Situation offengelegt werden, eine Ich-Botschaft formuliert werden, können (selbst)beruhigende Sätze gesprochen werden).

Bei welchem dieser Aspekte die Regulierung vorhandener Emotionen den Ausgangspunkt findet, es werden sich die anderen Teilaspekte mitverändern, da es sich bei der Emotion um ein komplexes psychophysiologisches Gesamt-konstrukt handelt.



Abb. 2: Am Beispiel der Emotion Neugierde könnte die Beschreibung so aussehen

Das eigene Erleben und Verhalten achtsam im aktuellen Moment wahrzunehmen und schließlich diese gefühlsbezogenen, motivationalen, kognitiven sowie körperlichen Zustände zu reflektieren, sind zentrale Elemente für die Entwicklung von Bewältigungsstrategien (Shapiro et al. 2016). Mit dieser selbstwahrnehmenden und selbstfürsorglichen Haltung kann es gelingen, den „Autopiloten“ auszuschalten, Gedankenkarusselle zu stoppen, typische Reaktionsmuster zu unterbrechen und aktiv bewusste Entscheidungen zu treffen.

Übung:

Denken Sie an eine emotional herausfordernde Situation in Ihrem schulischen Alltag. Lassen Sie die Situation wie einen Film vor Ihrem geistigen Auge erscheinen. Fühlen Sie sich in diese Situation ein. Was nehmen Sie wahr? Welches Gefühl steht im Vordergrund? Welche Reaktionen zeigt Ihr Körper, was denken Sie? Was drücken Sie aus? Wie verhalten Sie sich?

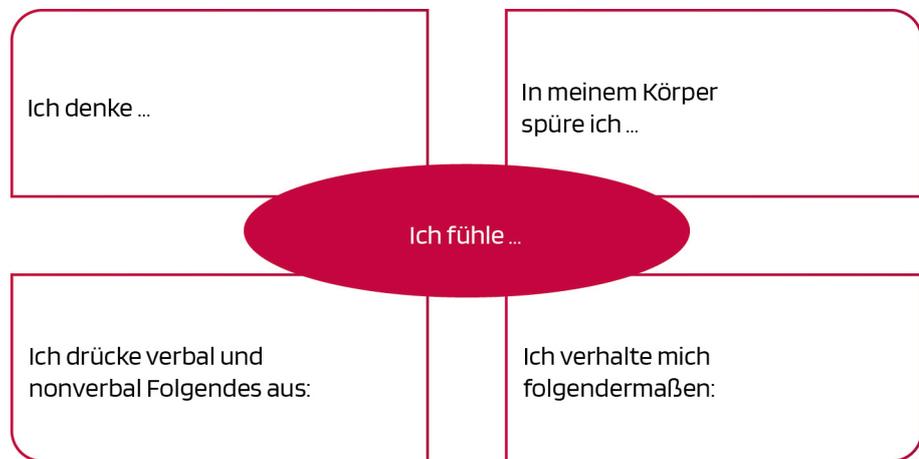


Abb. 3: Diese Darstellung ermöglicht die Auswertung eines persönlichen Stressverstärkerprofils.

4.0 Welche Wirkung zeigt der Negativity Bias?

Das psychologische Phänomen des sogenannten Negativity Bias bezieht sich auf die Tendenz des menschlichen Geistes, negativen Informationen oder Erfahrungen, so auch unangenehmen Emotionen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, sie genauer zu analysieren und sie stärker zu gewichten als dies mit positiven Emotionen geschieht. Dies führt zu einer Verzerrung insofern, als wir das Vorhandensein von Negativem überschätzen.

Diese Neigung hat vermutlich evolutionäre Wurzeln und kann auf die Notwendigkeit zurückgeführt werden, potenzielle Gefahren und Bedrohungen in der Umgebung schnell zu erkennen und darauf zu reagieren. In prähistorischen Zeiten war es überlebenswichtig, auf mögliche Gefahren wie Raubtiere oder feindliche Stämme zu achten. Daher haben Menschen im Laufe der Evolution eine verstärkte Empfindlichkeit für negative Reize entwickelt. Frust, Stress, Ärger, Sorgen, Ängste und Konflikte wecken starke Emotionen und Reaktionen.

Der Negativitätseffekt kann dazu führen, dass Menschen positive Ereignisse oder Chancen übersehen. Dadurch können sich übermäßiges Stressempfinden, Pessimismus sowie Angstzustände zeigen und negative Lebensperspektiven entwickelt werden.

Um das Phänomen des Negativity Bias auszugleichen, können Emotionsregulationsstrategien hilfreich sein, die die Aufmerksamkeit bewusst auf positive Aspekte des Lebens lenken und negative Gedankenmuster durchbrechen, um so eine ausgewogenere Sichtweise zu entwickeln (Tierney & Baumeister 2019).

5.0 Wozu dienen positive Emotionen?

Positive Emotionen haben Vorteile für das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit. Diese zu fokussieren bedeutet die Fähigkeit, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges aus einer konstruktiven und optimistischen Perspektive zu betrachten (Seligman/Brockert 2014). Auch herausfordernde und krisenhafte Situationen können durch einen Perspektivenwechsel (Reframing) eine andere Bewertung und Bedeutung finden, auch wenn die Situation selbst nicht änderbar ist.

Die amerikanische Emotionsforscherin Fredrickson (Fredrickson 2001) weist Freude, Hoffnung, Dankbarkeit, Zufriedenheit, Interesse, Inspiration, Stolz, Vergnügen, Ehrfurcht und Liebe als die zehn bedeutsamsten positiven Emotionen aus. Mit der Broaden-and-Build Theorie wird erklärt, dass durch positive Emotionen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsspielraum erweitert wird. Das bedeutet, dass ein überwiegend emotional positiv gestimmter Mensch offener für neue Ideen, Möglichkeiten und Erfahrungen ist. Dies ermöglicht, flexibler und kreativer zu denken und damit Lösungen für Probleme zu finden. Dieser Zugang trägt in weiterer Folge dazu bei, persönliche Ressourcen aufzubauen (Fredrickson/Branigan 2005). Diese entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen ermöglichen persönliche Entwicklung, fördern soziale Beziehungen, verbessern die Fähigkeit mit Stress umzugehen, fördern Resilienz und stabilisieren Wohlbefinden und Gesundheit. Durch diese Transformation werden Freude, Wertschätzung, Optimismus, Begeisterung, Bedeutsamkeiten, Sinnstiftung ausgelöst, die wiederum mit positiven Empfindungen wie Zufriedenheit, Verbundenheit, Erleichterung, Stolz usw. Hand in Hand gehen. So beginnt der Kreislauf von vorne und eine Aufwärtsspirale des Wohlbefindens wird in Gang gesetzt.

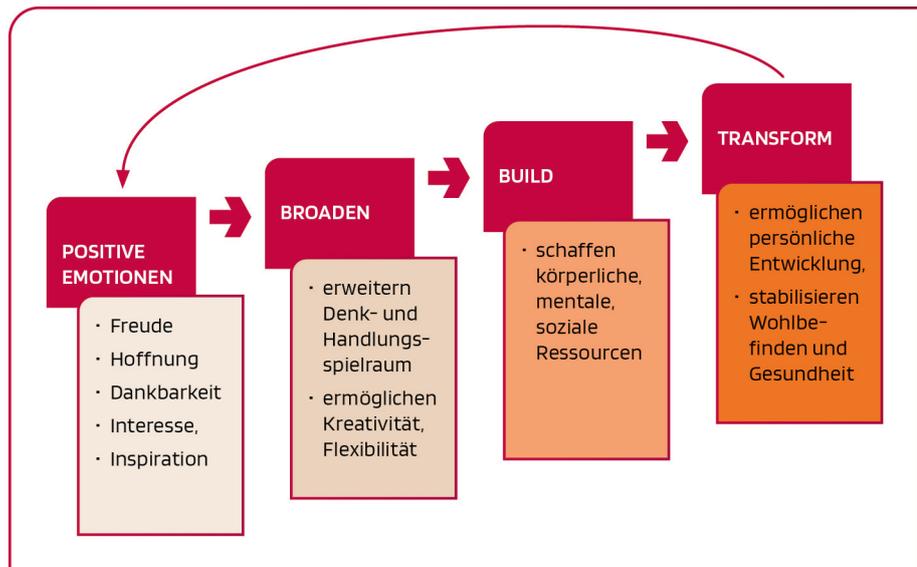


Abb. 4: Broaden-and-Build Theory (Fredrickson 2001)

Die Broaden-and-Build Theorie hebt somit die Bedeutung positiver Emotionen nicht nur für das momentane (hedonistische) Glück hervor, sondern auch für langfristige psychologische, soziale und physische Vorteile. Indem wir positive Emotionen fördern und kultivieren, können wir ein erfüllteres, widerstandsfähigeres und gesünderes Leben führen.

Dies kann durch Aktivitäten, die uns Freude bereiten, Sinn vermitteln, unsere Stärken benötigen und ein Erfolgsgefühl geben, initiiert werden. Diverse Möglichkeiten wie Dankbarkeitspraktiken (z.B. immer wieder drei Dinge aufschreiben, für die ich dankbar bin; Dank jemand anderem gegenüber ausdrücken), das Knüpfen und Pflegen von nährenden Beziehungen zu anderen Menschen sowie die mentale Gestaltung positiver und hoffnungsvoller Zukunftsbilder können zu einer höheren Lebenszufriedenheit beitragen (siehe auch PERMA-Modell, Seligman 2015, PERMA-teach 2024 und Fraundorfer, Kapitel I dieser Handreichung).

6.0 Wie können Emotionen im Sinne der Gesundheit reguliert werden?

Grundlegend für Resilienz und psychosoziale Gesundheit ist die Ausbalancierung von positiven (angenehmen) und negativen (unangenehmen) Emotionen. Alle Emotionen haben ihre wichtige Bedeutung und Funktion. Es geht nicht darum, einen Dauerglückszustand anzustreben. Beim Versuch dem Glück nachzujagen, könnte neuer Stress oder Frustration entstehen. Das gesamte emotionale Spektrum gehört zum Menschsein und zum Leben. Es sollen Wege aufgezeigt werden, die es möglich machen, von widrigen und belastenden Umständen nicht übermannt zu werden. Menschen sollen ihr Potenzial ausschöpfen, mit den Herausforderungen des Lebens fertig werden und einen Beitrag zur Gemeinschaft leisten können. Um emotionale Balance zu erreichen, können schwierige Emotionen reduziert und/oder wohltuende Emotionen vermehrt werden.

6.1 Emotionsregulation durch achtsames Innehalten: Vom Reagieren zum Agieren

In der modernen psychologischen Literatur wird auf die Bedeutung von Achtsamkeit zur Selbstregulierung innerpsychischer Prozesse hingewiesen. So werden durch das Üben von Achtsamkeit Aufmerksamkeitsprozesse, Emotionsregulation und kognitive Flexibilität direkt positiv beeinflusst (Malinowski 2015).

Achtsamkeit ruft eine dezentrierte Bewusstseinsform hervor, in der Gedanken und Emotionen aus einer metakognitiven Perspektive betrachtet werden. Dies bietet die Grundlage, die Verknüpfung zwischen der anfänglichen kognitiven Einschätzung und den automatischen Reaktionen zu lösen. Achtsamkeit öffnet demnach einen Raum, in dem das Individuum beunruhigende Emotionen als vorübergehende statt unveränderliche Ereignisse wahrnimmt. Das Wissen um die Unbeständigkeit aller mentalen Phänomene ermöglicht eine höhere Toleranz und Akzeptanz gegenüber aversiven inneren Zuständen. In diesem Raum können neue Bewertungen des Selbst und der Welt vorgenommen werden. Insofern kann Achtsamkeit ein Schlüsselmechanismus sein, der einer stimmigen Emotionsregulation zugrunde liegt. Achtsamkeit und Neubewertung können als komplementäre Stadien eines positiven Emotionsregulationsprozesses aufgefasst werden (Garland et al. 2015). Mittels Achtsamkeitsübungen wird Menschen die Möglichkeit gegeben, den Fokus nach innen zu lenken und Emotionen, Gedanken sowie Körperempfindungen bewusst wahrzunehmen. Bei regelmäßiger Übung kann ein breiteres und flexibleres Spektrum an kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Bewältigungsfähigkeiten hervorgebracht werden. Diese können sich positiv auf Gelassenheit, Konzentration, Impulskontrolle sowie Empathie und prosoziale Verhaltensweisen auswirken (Rechtschaffen/Kabat-Zinn 2016).

6.2 Emotionsregulation durch Akzeptanz von Unveränderlichem

Diese Emotionsregulationsstrategie bezieht sich auf die Fähigkeit, unveränderliche oder nicht kontrollierbare Aspekte einer Situation oder eines Umstands anzunehmen und zu akzeptieren, anstatt Energie und Ressourcen darauf zu verwenden, gegen sie anzukämpfen, sie zu leugnen oder sich ihnen zu widersetzen. Dies würde belastende Emotionen wie Frustration, Ärger oder Resignation auslösen oder verstärken. Die Akzeptanz der unveränderlichen Realität beinhaltet das Loslassen des Bedürfnisses nach Kontrolle. Das Anerkennen, dass manches nicht in unserer Macht liegt, kann zu einem Gefühl von Gelassenheit und innerer Ruhe führen. Die Akzeptanz von Unveränderlichem beinhaltet aber auch die Fokussierung auf jene Aspekte von Situationen, die wir kontrollieren können. So macht es Sinn und vermittelt ein Wirksamkeitsgefühl, auf jene Dinge konzentriert Energie zu lenken, die wir beeinflussen können. Akzeptanz bedeutet nicht, Passivität oder Resignation gegenüber den Herausforderungen des Lebens zu zeigen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Realität anzuerkennen und konstruktiv mit ihr umzugehen.

6.3 Emotionsregulation durch emotionale Regulationstechniken

Verschiedene Formen von Atemübungen (z.B. bewusste tiefe Bauchatmung – Hände auf Brust und Bauch), Entspannungstechniken (z.B. Progressive Muskelentspannung, Yoga) (siehe auch Schuch, Kapitel V dieser Handreichung) sowie Visualisierungstechniken können angewandt werden. Dabei werden Szenarien imaginiert, die Beruhigung und Distanz zur Emotion schaffen:

Übung:

Protect yourself

Wenn herausfordernde Situationen zu erwarten sind, können Sie sich eine angenehme Schutzhülle mit stimmigen Ausmaßen rund um sich vorstellen, die die Qualität hat, für wohlthuende Botschaften, Situationen und Emotionen durchlässig zu sein, während sie für unangenehme Äußerungen oder Einflüsse von außen abschirmend wirkt. Diese gleiten wie Schnee auf einer warmen Fensterscheibe ab und werden nicht emotional zu nah und persönlich verletzend herangelassen. Diese Methode unterstützt die Distanzierungsfähigkeit und hilft Haltung und Ruhe zu bewahren (Schaarschmidt/Kieschke 2013).

Übung:

Bag back to the sender

Jemand verhält sich unhöflich, angriffslustig, formuliert Vorwürfe oder ähnliches: Nach Prüfen der inhaltlichen Bedeutung und kritischer Selbstreflexion werden jene Anteile, die dem Sender „gehören“ (z.B. dessen morgendlicher Stress), gedanklich in eine Tasche gepackt und diesem zurückgegeben.

Übung:

Dropping Ball

Sie zählen zu jenen Personen, denen es schwerfällt „Nein“ zu sagen? Sie gehen damit immer wieder über Ihre Leistungsgrenze hinaus? Vielleicht hilft folgende Visualisierung: Jemand spielt/wirft Ihnen den Ball mit einer Aufforderungsbotschaft zu (zumindest verstehen Sie diese als solche). Nun obliegt es Ihnen, ob Sie den Ball auffangen oder fallen lassen möchten. Wenn Sie sich für Zweiteres entscheiden, versuchen Sie dieses Bild des davonrollenden Balles eine Weile zu beobachten und auszuhalten. Beobachten Sie, was mit dem Ball weiterhin geschieht. Hebt ihn jemand anderer auf? Bleibt er in einer Ecke liegen? Was geht in Ihnen vor?

Übung:

Passing Clouds

Unangenehme Emotionen werden mental auf eine vorbeiziehende Wolke oder ein Förderband gelegt. Beobachten Sie, ob sich etwas durch die Betrachtung dieses Bildes in Ihnen verändert.

Übung:

Ich als Regisseur

Stellen Sie sich vor, Sie sehen eine herausfordernde Situation auf einer Theaterbühne

dargestellt. Beobachten Sie, was vor sich geht, und nehmen Sie auch sich selbst von außen wahr. Stellen Sie als Regisseur die Situation so um, wie sie für Sie stimmig ist. Was in Ihnen selbst ändert sich dadurch? Welchen Einfluss auf die Gesamtsituation hat dies?

Übung:

Zoom into Space

Betrachten Sie eine herausfordernde Situation von einem schönen Platz im Weltall aus. Beobachten Sie, was durch die Distanzierung auf gedanklicher und emotionaler Ebene passiert.

Diese Techniken können dabei unterstützen, Distanz zu den eigenen Emotionen zu erzeugen, emotionale Spannungen abzubauen und Ruhe und Gelassenheit zu finden. Mit Geduld und Übung können neue Wege, Denk- und Verhaltensweisen begangen und schließlich gefestigt werden.

6.4 Emotionsregulation durch kognitive Neubewertung oder Umstrukturierung

Bei dieser Strategie geht es darum, negative Gedanken zu identifizieren und sie durch neutrale, realistische oder positive Gedanken zu ersetzen.

Beispiel:

- a) Negativer Gedanke: „Ständig vergessen die Kinder die Unterschrift der Eltern.“
- b) Neutraler Gedanke: „Aha, fünf Kinder haben die Unterschrift der Eltern heute vergessen.“
- c) Realistischer Gedanke: „Es ist nicht ungewöhnlich, dass nicht alle Kinder zu Hause an diesen Auftrag denken.“
- d) Positiver Gedanke: „21 von 26 Kindern haben die Unterschrift heute mitgebracht. Fein! Das ist eine große Mehrheit.“

Übung:

Versuchen Sie sich nun die Situation in der Klasse weiter vorzustellen. Wie fühlen Sie sich als Lehrperson, wenn Sie die Varianten a)–d) einzeln durchspielen, was und wie sprechen Sie und wie könnte die Reaktion der Schüler*innen darauf sein?

	Ich fühle ...	Ich spreche Folgendes	Die Reaktion meiner Schüler*innen könnte sein ...
a) Negativer Gedanke			
b) Neutraler Gedanke			
c) Realistischer Gedanke			
d) Positiver Gedanke			

Vielleicht möchten Sie diese Übung mit einem aktuellen Beispiel aus Ihrem beruflichen Alltag durchführen.

Folgenden negativen Gedanken konnte ich identifizieren:

Wie könnte ein neutraler Gedanke lauten?

Wie könnte ein realistischer Gedanke lauten?

Wie könnte ein positiver Gedanke lauten?

6.5 Emotionsregulation durch Ablenkung

Die Strategie der Ablenkung beruht auf dem Versuch, sich vor unmittelbarer Belastung und dem einhergehenden Unbehagen durch schwierige Emotionen oder Erinnerungen zu schützen. Sich anderen Aufgaben, Aktivitäten zu widmen oder sich auf Interessen zu konzentrieren, verschafft (vorübergehend) Erleichterung. Dies kann z.B. durch Musik hören, sportliche und soziale Aktivitäten gelingen und kann bei zu hoher Belastung eine notwendige und sinnvolle Maßnahme sein. Es ist allerdings wichtig zu beachten, dass auf Dauer unbewältigte, auch unterdrückte Emotionen zu einem späteren Zeitpunkt in Form von psychischem Stress oder psychischen Problemen aus dem Unterbewusstsein auftauchen können. Mittel- und langfristig ist es daher hilfreich, belastende Emotionen und Erfahrungen auf konstruktive Weise anzuerkennen, zu verstehen und zu bewältigen, gegebenenfalls über Selbstreflexion, den Austausch mit anderen (Inter- oder Supervision) oder in einem professionellen therapeutischen Setting (Gross 2015).

6.6 Emotionsregulation durch problem- und lösungsorientiertes Handeln

Bei dieser Strategie geht es darum, belastende Emotionen nicht passiv zu erleiden oder zu unterdrücken, sondern die zugrundeliegenden Probleme mit aktiven Maßnahmen anzugehen. Diese implizieren folgende Elemente:

1. Identifikation und klare Benennung des konkreten Problems
2. Planung konkreter Handlungsschritte, wie Mobilisierung von Ressourcen, Einholen von Informationen, Treffen von Entscheidungen
3. Setzen erreichbarer und realistischer Ziele
4. Offenheit, Kreativität und Flexibilität für alternative Lösungswege
5. Fortschritte nach der Umsetzung von Maßnahmen prüfen, reflektieren und gegebenenfalls Anpassungen vornehmen

Diese Emotionsregulationsstrategie ermöglicht durch das proaktive Herangehen das Gefühl der Wirksamkeit und Kontrolle zu stärken und das emotionale Wohlbefinden zu verbessern (Gross 2015).

6.7 Emotionsregulation durch Anheben der Stimmung

Die Stimmung kann angehoben werden, indem wir bewusst nach Ereignissen, Zuständen, Momenten, Erfahrungen usw. suchen, die positive Emotionen hervorrufen. Dies kann im gegenwärtigen Moment sein (z.B.: „Ich bin dankbar für das gute saubere Wasser aus der Leitung.“), zu einem vergangenen Zeitpunkt geschehen sein („Als ich mit meiner Schulklasse auf Lehrausgang war, war ich stolz, dass ...“) oder auch die Zukunft betreffen („Ich bin zuversichtlich und hoffnungsvoll, dass in Kooperation mit dem Team ein Problem gelöst werden kann.“). Das Fokussieren und Kultivieren positiver Emotionen bedeutet eine konstruktive und optimistische Perspektive einzunehmen (Seligman/Brockert 2014).

Übung:

www (What Went Well?)

Heben Sie Ihre Stimmung, indem Sie sich ins Bewusstsein rufen, welche Wohlmomente Sie in den letzten Tagen im Kontext Schule/Arbeit erlebt haben. Was ist gut gelaufen? Verstehen Sie das Fortsetzen folgender Satzanfänge als Impulse:

Dankbar bin ich für ...

Hoffnungsvoll gestimmt hat mich ...

Freude empfunden habe ich ...

Inspiziert hat mich ...

Motiviert hat mich ...

Gelungen ist ...

Stolz kann ich sein auf ...

Mein Beitrag dazu war ...

Übung:

Sich selbst wohlwollend (!) unter der Lupe betrachten

Nehmen Sie sich bewusst ein paar Minuten Zeit für sich selbst und nehmen Sie eine angenehme Position ein. Wenn Sie möchten, schließen Sie die Augen oder richten Sie Ihren Blick auf einen neutralen Punkt. Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit nun auf sich selbst und beobachten Sie Ihre Atemzüge ...

Nehmen Sie mit Ihren Sinnen jetzt wahr,
was Sie hören

was Sie sehen

und was Sie spüren.

Stellen Sie sich nun vor, Sie betrachten sich selbst als wohlwollende*r Mentor*in durch eine Positiv-Lupe. Wenn Sie möchten, können Sie sich auch gedanklich eine Ihnen wohlgesonnene Person an die Seite stellen.

Welche Stärken, positiven Eigenschaften, wertvollen Wesensmerkmale, interessanten Besonderheiten entdecken Sie?

Bleiben Sie einige Zeit in diesen Betrachtungen. Genießen Sie diese Wahrnehmungen und positiven Zuschreibungen (Poterpin/Tulis/Lahmer 2024).

Diese und ähnliche Übungen können als Ritual (auch mit den Schüler*innen) eingeführt werden. Die regelmäßige Auseinandersetzung mit der Bewusstmachung des Positiven über einen längeren Zeitraum verfestigt diesen Blick, sodass diese Haltung als neue Gewohnheit etabliert werden kann. Positive Nebeneffekte wie höhere Selbstwertschätzung, vermehrtes Selbstbewusstsein, höheres Selbstwirksamkeitsgefühl und mehr Motivation stehen in direktem Zusammenhang mit höherer Leistungsfähigkeit, Erfolg sowie psychosozialer Gesundheit.

Abschlussübung:

Blättern Sie nun zur ersten Übung dieses Beitrags zurück. Stellen Sie sich vor, Sie würden diese Situation nun noch einmal erleben. Wäre nun etwas anders? Wenn nein, warum nicht? Wenn ja, was könnte das sein?

7.0 Zusammenfassung

Im Sinne eines gesundheitsförderlichen, salutogenen und ressourcenorientierten Ansatzes sind das Einnehmen positiver Perspektiven bei der Interpretation der (Selbst-)Wahrnehmung ohne Herausforderungen und schwierige Emotionen zu leugnen, das Bewusstwerden der eigenen personalen und sozialen Ressourcen sowie das vermehrte Anwenden dieser im täglichen und beruflichen Leben hilfreich (Schaarschmidt/Kieschke 2013; Storch/Krause 2017).

Wissen um Emotionen, Regulationsstrategien und Übungsmöglichkeiten können Selbstreflexion und Psychohygiene anregen. Sollte sich jemand in emotional schwieriger Situation selbst nicht ausreichend unterstützen können, ist der Weg zu professioneller Unterstützung der wichtigste Schritt zur Selbsthilfe und Wiedererlangung eines besseren Gesundheitszustandes.

Zur Autorin

Elke Poterpin, Mag. Dr., arbeitete ursprünglich als Volksschullehrerin und ist Diplompsychologin. Sie promovierte an der School of Education in Salzburg und ist seit 2013 an der Pädagogischen Hochschule Wien tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Pädagogische Psychologie, psychosoziale Gesundheit, Persönlichkeitsbildung und Resilienz.

Literatur

Barnow, Sven/Pruessner, Luise/Schulze, Katrin (2020): Flexible Emotionsregulation: Theoretische Modelle und Empirische Befunde. In: *Psychologische Rundschau*, 71(3), S. 288–302.

Berking, Matthias (2015): *Training emotionaler Kompetenzen: Mit Online-Material* (3.Aufl.). Springer.

Eckert, Marcus/Tarnowski, Torsten (2017): *Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm „Stark im Stress“*. Beltz.

Fredrickson, Barbara L. (2001): The Role of Positive Emotions on Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. In: *The American Psychologist*, 56(3), S. 218–226.

Fredrickson, Barbara L. (2011): *Die Macht der guten Gefühle: Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert*. Campus-Verlag

Fredrickson, Barbara L./Branigan, Christine (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. In: *Cognition & Emotion*, 19(3), S. 313–332.

Frenzel, Anne C./Götz, Thomas/Pekrun, Reinhard (2021): Emotionen. In: Wild, Elke, & Möller, Jens (Hrsg.). (2021). *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage). Springer.

Garland, Eric L./Farb, Norman A./Goldin, Philippe R./Fredrickson, Barbara L. (2015): Mindfulness Broadens Awareness and Builds Eudaimonic Meaning: A Process Model of Mindful Positive Emotion Regulation. In: *Psychological Inquiry*, 26(4), S. 293–314.

Gross, James J. (Hrsg.). (2015): *Handbook of emotion regulation* (2. Aufl.). Guilford Press.

Hagenauer, Gerda/Hascher, Tina (2018): Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 46(2), S. 141–164.

Lillich, Michael/Breil, Christina/Teufel, L. (2024): *Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Pädagog*innen in Österreich. Ergebnisse der ATPHS 2022*. Wien, Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.

Malinowski, Josie E. (2015): Dreaming and personality: Wake-dream continuity, thought suppression, and the Big Five Inventory. In: *Consciousness and Cognition*, 38, S. 9–15.

PERMA-teach (2024): Mit Positiver Psychologie zu psychosozialer Gesundheit.
www.permateach.at

Poterpin, Elke/Tulis, Maria/Lahmer, Karl (2024): Psychologie in der Elementarpädagogik. Wien,
Westermann Verlag

Rechtschaffen, Daniel/Kabat-Zinn, Jon (2016): Die achtsame Schule: Achtsamkeit als Weg zu
mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler. Arbor Verlag.

Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse
und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: M. Rothland (Hrsg.), Belastung und
Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 81–97). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Seligman, Martin E. P./Brockert, Siegfried (2014): Der Glücks-Faktor: Warum Optimisten länger
leben (10. Aufl.). Bastei Lübbe.

Seligman, Martin E. P. (2015): Wie wir aufblühen: Die fünf Säulen des persönlichen
Wohlbefindens (2. Aufl.). Goldmann.

Shapiro, Shauna/Rechtschaffen, Daniel/de Sousa, Sarah (2016): Mindfulness Training for
Teachers. In: K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), Handbook of Mindfulness in
Education (S. 83–97). Springer New York.

Storch, Maja/Krause, Frank (2017): Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Grundlagen und
Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) (6. Aufl.). Hogrefe.

Tierney, J./Baumeister, R. F. (2019): The power of bad: How the negativity effect rules us and how
we can rule it. Penguin Press.

VIII Lehrer*innengesundheit durch existenzielle Haltung – Existenzielle Pädagogik und ihre Implikationen für Lehrkräfte

Dominik Buchmeier

1.0 Einleitung

„Was braucht **diese*r Schüler*in** jetzt von **mir?**“ – Diese Frage fasst einige wesentliche Punkte zusammen, die in der Existenziellen Pädagogik eine zentrale Rolle spielen: Es geht um die konkrete Situation, die eine Antwort der Lehrperson erfordert. Sie begegnet nicht einem, sondern diesem einen Heranwachsenden, der sich ihr zeigt: unaufmerksam, wissbegierig, trotzig, anhänglich, laut, angepasst etc. Diese Begegnung ist einmalig, sie lässt sich nicht identisch reproduzieren, rezepthaft nachzeichnen oder auf vorgefasste Muster reduzieren. Die/Der Pädagog*in selbst ist Teil der Begegnung und wird als Person integraler Bestandteil des gesamten Geschehens. Gegenseitiges Verstehen geht über die Bezugnahme auf psychodynamische Reaktionsmuster des Kindes hinaus. Dahinter verbirgt sich die „Person“, die die einmalige Potentialität des Kindes erst ausmacht. Im Sinne der Existenzanalyse und ebenso im Sinne nachhaltigen pädagogischen Arbeitens, das die psychosoziale Gesundheit der Pädagog*innen fördern soll, muss die zu Beginn genannte Frage noch um folgende Sichtweise ergänzt werden: „Was brauche **ich** jetzt von **mir?**“

Dialog findet somit nach außen wie auch nach innen hin statt und kann dafür sorgen, dass das Dasein des doppelt in Dialog befindlichen Menschen zu einem erfüllenden Dasein werden kann. Dieses Menschenbild bringt in seiner Umsetzung (in Therapie, Beratung, Pädagogik und letztlich in jeder Form des Umganges mit Menschen) großes gesundheitsförderndes Potential mit sich. Pädagog*innen, die in diesem Geiste arbeiten, sind einerseits gelassener in schwierigen Situationen, andererseits kompetenter im Umgang mit unvorhergesehenen Herausforderungen sowie im Umgang mit sich selbst (d.h. der eigenen Psychodynamik). In der Lehrer*innen-Aus-, Fort- und -Weiterbildung braucht es dafür erstens eine umfassende Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen der jahrtausendealten philosophischen Tradition, die in der deutsch-französischen Existenzphilosophie einen Höhepunkt fand. Dadurch kann die existenzanalytisch geprägte Herangehensweise an den Menschen kennengelernt und fundiert werden. Parallel dazu braucht es ein Übungsfeld, um den phänomenologisch-offenen Blick zu schulen, die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und sich selbst besser kennenzulernen. Somit können Handlungsautomatismen entlarvt und „personiert“ werden, um sie entweder mit Entschiedenheit fortzuführen oder sich von ihnen zu verabschieden.

In diesem Beitrag werden Sie mit Grundlagen Existenzieller Pädagogik vertraut gemacht und erfahren, wie sie in der Praxis umgesetzt werden können, und wo Sie weiterführende Informationen finden.

2.0 Die Grundlagen existenzieller Haltung

Bei Viktor E. Frankl nimmt die Existenzanalyse und Logotherapie ihren Ursprung und damit die Existenzanalyse als anthropologische Forschungsrichtung sowie die Logotherapie als die ihr entsprechende Psychotherapie. Es ist wichtig, zu erwähnen, dass Alfried Längle nach Frankl den Begriff Existenzanalyse „revitalisierte“: Sie wurde durch ihn zur Bezeichnung einer eigenständigen Psychotherapierichtung, die die Logotherapie in sich gewissermaßen integrierte. Personale Existenzanalyse nannte er die zentrale psychotherapeutische Methode, die auch Einfluss auf Supervision, Beratung, Pädagogik etc. nahm (Längle 2014, S. 13ff.).

Einige der Grundfragen der Existenzanalyse lauten folgendermaßen:

- Was ist Person-Sein?
- Was ist Existenz? Was ist Vegetieren?
- Was ist sinnvolles Leben (im existenziellen Sinn)?
- Worum geht es dem Menschen im Grunde? Worum geht es mir im Grunde?

Aus der Existenzanalyse heraus ergeben sich konkrete pädagogische Handlungsfelder: Welche stützenden Maßnahmen sind möglich und nötig, um die seelisch-existenzielle Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu unterstützen und zu fördern, ihnen zu ermöglichen, ein selbstbestimmtes und existenziell erfüllendes Leben zu führen (vgl. Waibel 2017, S. 25ff.)? Somit ergibt sich auch die Frage, wie Lehrkräfte die Bedingungen für die seelisch-existenzielle Gesundheit der Kinder und Jugendlichen (und auch ihre eigene) schaffen können. Was ist dafür erforderlich? Worauf kommt es an?

Um die Haltung Viktor Frankls (und somit die existenzielle Haltung) besser kennenzulernen, empfiehlt sich die Lektüre seines Buches „... trotzdem Ja zum Leben sagen“. Im Kapitel „Ärztliche Seelsorge“ schildert Frankl die Zeit, als er im Konzentrationslager an Fleckfieber erkrankt war und kaum noch Kraft zum Leben hatte. Mit einem Bleistiftstummel kritzelte er auf Zettelchen das Manuskript seines Werks „Ärztliche Seelsorge“, das ihm sehr am Herzen lag und bei der Ankunft im Lager abgenommen worden war. Im Fieberdelir imaginierte er einen angenehm warmen Vortragssaal, in dem er sein Werk vorstellen würde. Nach eigenen Angaben ermöglichte ihm dieses Wissen um eine Lebensaufgabe das Überleben.

Das von Frankl adaptierte Nietzsche-Zitat „Wer ein Warum zu leben hat, erträgt fast jedes Wie.“ beschreibt die Fähigkeit des Menschen zur Selbsttranszendenz: In der entschiedenen Hingabe ist der Mensch in der Lage, ungeahnte Kräfte zu mobilisieren und über sich hinauszuwachsen.

Folgende Fragen ergeben sich daraus:

- Was ermöglicht es dem Menschen, widrigsten Bedingungen zu trotzen?
- Braucht der Mensch die Ausrichtung auf Sinn?
- Wodurch wird die Ausrichtung auf Sinn ermöglicht?
- Was passiert, wenn sie nicht gelingt?

Der Begriff „Existenz“ (lateinisch „existere“) meint dieses „Hervortreten“ des Menschen aus den Gegebenheiten des Daseins in die Richtung entschiedenen Handelns. Franks „Dimensionalontologie“ zeigt den Menschen dreidimensional positioniert, zwischen den Polen „Krankheit-Gesundheit“ (Körper), „Unlust-Lust“ (Psyche) sowie „existenzielle Leere-Erfüllung“ (Person, Geist). Anhand folgender Graphik kann der „existenzielle Sprung“ heraus aus dem Psychophysikum in die Ebene der Person verdeutlicht werden.

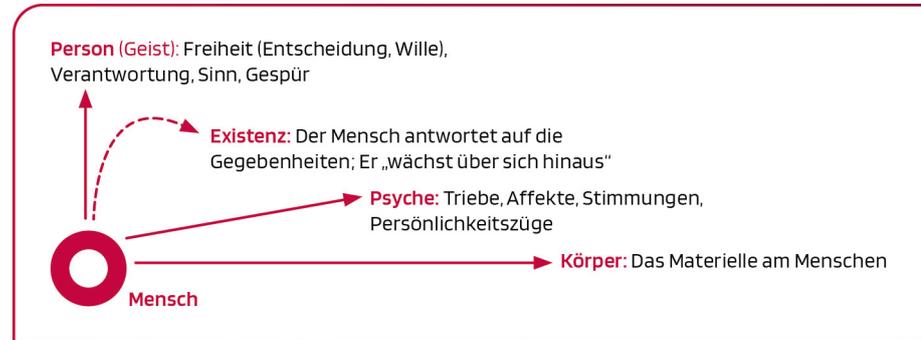


Abb. 1: vgl. Längle 2021, S. 30

Alfried Längle, ein Schüler Viktor Frankls, griff den Begriff „Existenzanalyse“ auf und begründete eine eigenständige psychotherapeutische Schule. Er war es, der in Abgrenzung zu Frankl phänomenologische Analysen in seine Arbeit einfließen ließ. Frankl gelang es häufig, durch einen geschickten Perspektivenwechsel, den Menschen Freiraum zu schaffen und Sinn zu vermitteln. Längle hingegen fokussierte mehr den Prozess des Verstehens (der eigenen Person und des anderen). Dafür braucht es das empathische Mitgehen, die Arbeit mit der Emotionalität und den Blick auf den biographischen Hintergrund. Somit unterschied sich seine Arbeitsweise klar von der Arbeitsweise Frankls. (vgl. Längle 2021, S. 30ff.)

Längle betont die Weltoffenheit der Person, die Fähigkeit des Menschen zum Dialog. Sein dialogisches Menschenbild ist grundlegend für die Existenzanalyse, somit auch für die Existenzielle Pädagogik. Die entscheidende Frage ist nicht „Was brauche ich von der Welt?“, sondern „Was braucht die Welt von mir?“. Der Mensch gibt Antwort. Er ist darin frei und trägt dadurch Verantwortung. Auch aus der Innenwelt erreichen den Menschen Bilder, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken. Hier ist er ebenso gefordert, den passenden Umgang zu finden.

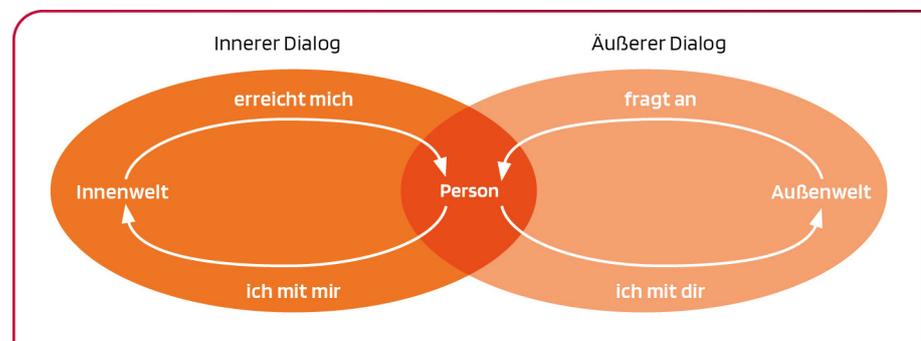


Abb. 2: vgl. Längle 2021, S. 36ff

Das „Basistheorem“ der Existenzanalyse kann durch ein Beispiel verdeutlicht werden: Ein Kind verweigert die Mitarbeit im Unterricht durch demonstratives Schweigen. (Anfrage der Außenwelt) Was nehme ich wahr? Wie erlebe ich die Situation? Welchen Impuls habe ich? Was würde ich am liebsten tun? (Was erreicht mich aus der Innenwelt?) Verstehe ich mein Gegenüber? Wie gehe ich mit mir in dieser Situation um? Wie antworte ich? Es wird deutlich, dass „rezepthaftes“ Vorgehen hier fehl am Platz ist. Ebenso wird deutlich, wie wichtig der Umgang der Lehrperson mit sich ist, gerade in herausfordernden Situationen. Es zeigt sich eine enge Verzahnung des äußeren Dialoges mit dem inneren Dialog. Die Person des betroffenen Menschen ist frei in ihren Antworten und kann kraft ihres Geistes einen für sich stimmigen und somit gesundheitsfördernden Umgang finden.

Man kann den geschilderten Prozess noch genauer beleuchten. Dazu dienen folgende Elemente der „Personalen Existenzanalyse“ (PEA): Die Selbstdistanzierung von den eigenen Gefühlen, die Selbsttranszendenz, um ins Handeln zu kommen, und schließlich die Selbstannahme, nachdem man sich in dieser Weise handelnd erlebt hat. (Längle 2021, S. 124ff.)

Alfried Längle interessierte sich für die erforderlichen Bedingungen, damit ein Mensch auf die Fragen der (Innen- und Außen-)Welt Antworten finden kann, die für ihn „stimmig“ sind. Das Gefühl der „Stimmigkeit“ ist wie ein Wegweiser in Richtung „(existenziell) erfüllendes Dasein“. Die Voraussetzungen für erfüllendes Dasein werden durch die vier Grundmotivationen repräsentiert:

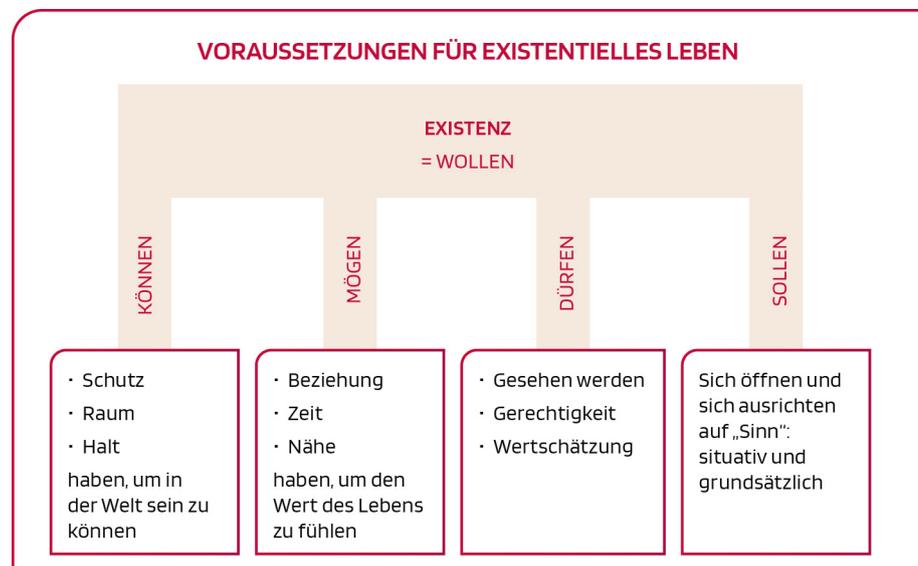


Abb. 3: vgl. Längle 2021, S. 48

Dieses Strukturmodell der Existenzanalyse beschreibt die Bedingungen für ein ganzheitliches „Ja“, ein erfüllendes Leben. Diese Grundmotivationen gelten gleichsam für alle Menschen, für Kinder und Jugendliche ebenso wie für Pädagog*innen. Das Modell beleuchtet die inneren und äußeren Zusammenhänge, in denen der Mensch steht.

1. Grundmotivation: Ausreichend Schutz, Raum und Halt haben, um in der Welt sein zu können.
2. Grundmotivation: Beziehung, Zeit und Nähe fühlen, um in der Welt sein zu mögen.
3. Grundmotivation: Ansehen, Gerechtigkeit und Wertschätzung erfahren, um so sein zu dürfen.
4. Grundmotivation: Im Kontext meines Umfeldes, gestützt auf meine Werte und ausgerichtet auf Zukunft spüren, was meine Aufgabe ist, was ich tun soll.

Versuchen Sie, für folgende Beispiele im Strukturmodell („Tischmodell“) Orientierung bzw. Ansatzpunkte zu finden:

- Ein Volksschüler kommt am ersten Schultag in seine Klasse. Er kennt niemanden, hat noch keinen Platz, wirkt eingeschüchtert und verloren. Was braucht er?
- Eine 14-jährige Schülerin der Unterstufe eines Gymnasiums hat in der Klasse erzählt, dass ihr Vater Staatsmeister im Brustschwimmen ist. Das entspricht nicht der Wahrheit und der Schwindel fliegt auf. Was braucht sie?
- Ein 16-jähriger Schüler einer Handelsschule hat sieben Fünfer im Halbjahreszeugnis. Er geht eigentlich gern zur Schule, der Unterricht interessiert ihn nicht. Was braucht er?

Hier ist es wichtig zu betonen, dass es sich um Verstehenshypothesen handelt, die dazu dienen, das Modell zu erläutern. Für echtes Verstehen bräuchte es phänomenologisches Vorgehen.

Die Phänomenologie beschreibt das Bemühen, eine „Sache“ aus sich heraus zu verstehen bzw. „zu den Sachen selbst“ zu gelangen, wie der Phänomenologe Husserl es formulierte. Sie ist eine wissenschaftlich fundierte Art des „Schauens“, eine Sehschule, die sich um das Erfassen des Wesentlichen annimmt.

Das Wesen eines Menschen ist das, was einen Menschen unverwechselbar zu dem macht, was er ist. Es lässt sich nicht festmachen, es zeigt sich momenthaft wie ein „Durchblitzen“. Der Begriff „Person“ beschreibt in der Existenzanalyse das Einmalige im Menschen. Nach dem lateinischen „personare“ (durchklingen) durchdringt die Person die Ebene des Körpers und der Psyche. Der Mensch zeigt sich uns in seinem Wesen, nicht nur in seinem Verhalten, in seiner physischen Verfassung, seiner Stimmung usw. Eva Maria Waibel bezeichnet die Person als „Fähigkeit zur inneren Resonanz“ (Waibel 2022, S. 21). Diese spezifisch menschliche Fähigkeit ermöglicht, das für uns Wichtige zu erspüren. So kann es dem Menschen gelingen, sich von schwierigen Gefühlen zu distanzieren und besonders in herausfordernden Situationen über sich hinauszuwachsen. Der Mensch löst sich von der Abhängigkeit von inneren wie äußeren Bedingungen und wird zum Gestalter seines Lebens. Dadurch entsteht ein Gefühl der Stimmigkeit, das in der Existenzanalyse eine Voraussetzung für erfüllendes Dasein ist. Es unterscheidet sich vom Empfinden von Freude und Lust vor allem dadurch, dass es die Fähigkeit des Menschen erfordert, Wesentliches durch innere Resonanz erfassen zu können (Längle 2016, S. 48ff.).

Für das Erfassen des Wesentlichen braucht es die phänomenologische Haltung, eine Haltung der Offenheit und Voraussetzungslosigkeit. Die erforderliche „Ausklammerung“ von Vorurteilen, wissenschaftlichem Wissen, Vorerfahrungen o.ä. wird „Epoché“ genannt. Sie gilt es zu üben, etwa in (Gruppen-)Supervision oder (Gruppen-)Selbsterfahrung.

Beispiel für eine phänomenologische Übung zur Selbsterfahrung (in der Gruppe):

- Jede*r sucht sich ein Gegenüber.
- Jede*r findet sich an seinem bzw. ihrem Platz ein, sucht eine bequeme Position und prüft, ob innere Zustimmung gegeben ist, sich auf die Übung einzulassen.
- Die beiden Teilnehmer*innen reichen sich die Hände und bleiben zwei Minuten in Kontakt. Sie dürfen dabei die Augen schließen.
- Jede*r nimmt in Empfang, was sich zeigt. Jede*r richtet die Aufmerksamkeit dabei auf sich, auch auf die andere Person und die gesamte Situation.
- Jede*r nimmt die Haltung eines Beobachters dessen ein, was sie/er im Außen wahrnimmt sowie was an eigenen Gefühlen und Gedanken auftaucht.
- Im Anschluss gibt es drei bis fünf Minuten Austausch über die gemachten Erfahrungen.
- Am Ende gibt es die Möglichkeit, Erfahrungen in der Großgruppe zu teilen.

Die Übung dient dazu, das Einnehmen einer phänomenologischen Haltung zu üben, von Deutungen Abstand zu nehmen, das Erlebte wirken zu lassen und auch die Erfahrungen des Gegenübers in den Verstehensprozess miteinzubeziehen.

Es ist erforderlich, zwischen einem flüchtigen und einem „tief eintauchenden“ Blick zu unterscheiden. Der phänomenologische Blick durchdringt die Oberfläche und führt uns vom Schein zum Sein. Die Aktivität des absichtslosen Schauens verlangt von uns den Mut, dem zu begegnen, was sich spontan zeigt. Es braucht Hinwendung, Geduld und Demut demgegenüber, dass unser Vorwissen auch irreführend sein kann und ein Verstehen sogar erschwert.

In der phänomenologischen Haltung überwindet die/der Pädagog*in die Spaltung von „Lehrer*innensubjekt“ und „Schüler*innenobjekt“. Die Tiefenschau ermöglicht eine Annäherung an die Antwort auf die Frage „Was braucht dieses Kind jetzt von mir?“

So kann es der Lehrperson gelingen, durch das Üben der phänomenologischen Haltung einen stimmigen Umgang mit (herausfordernden) Situationen zu finden. Diese Art des Umganges erfolgt in Übereinstimmung mit der eigenen Person und bezieht somit die eigenen Wahrnehmungen und die aus der Tiefe der Psyche in Empfang genommenen Gefühle mit ein. Dies ist integraler Bestandteil der existenzanalytischen Herangehensweise an die Salutogenese in Psychotherapie, Beratung und Pädagogik.

3.0 Existenzielle Haltung einnehmen durch Fort- und Weiterbildung für Pädagog*innen

Die Existenzielle Pädagogik orientiert sich im Wesentlichen an der Devise „The toolbox is you.“ Im Sinne des existenzanalytischen Person-Konzepts brauchen Pädagog*innen Zugang zur eigenen Person, um die Person des Kindes erreichen zu können. Die eigene Person ist das „Werkzeug“, das wir brauchen, um spüren zu können, wie die für uns richtige Antwort auf die jeweilige Herausforderung lautet. Die „richtige“ Antwort beruht auf vorbehaltloser Wahrnehmung, den eigenen Gefühlen und dem Verstehen dieser vor dem Hintergrund der eigenen Biografie. Außerdem bezieht die „richtige“ Antwort auch das Verstehen des Gegenübers (des Kindes) mit ein sowie den Verstand und moralische Vorstellungen. Wir Menschen sind tatsächlich dazu in der Lage, diese unterschiedlichen Bereiche in unser Handeln zu integrieren. So kommt das Freie im Menschen zum Ausdruck, seine Antwort wird „personal“. Dieser hochkomplexe Vorgang braucht ein geeignetes Setting, damit nicht etwa unsere Psyche (Lust, Unlust, Wut, Ärger, Angst, Ungerechtigkeitsgefühl etc.) aus dieser „primären Emotion“ heraus reagiert und möglicherweise die Beziehung zum Gegenüber dadurch geschädigt wird. Ebenso ist die „richtige“ Antwort nicht das Ergebnis rein rationaler Überlegungen, wenngleich es erforderlich ist, diese in die Antwort zu integrieren. (Waibel 2022, S. 13ff.)

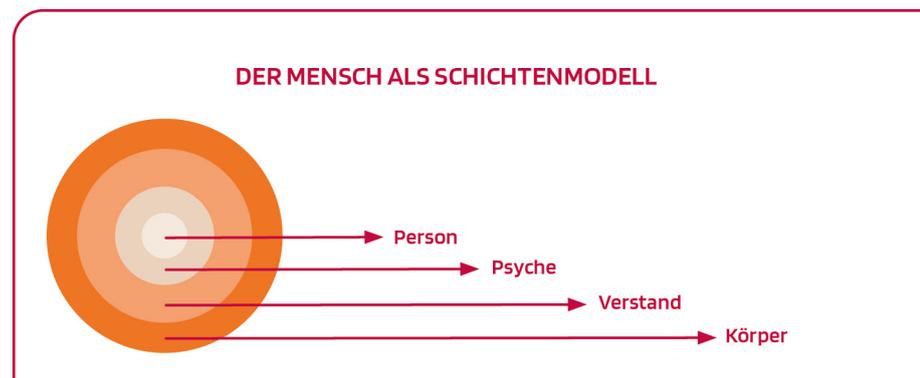


Abb. 4: Schichtenmodell

In der existenzanalytischen Psychotherapie werden Menschen dabei begleitet, die für sich „richtige“ bzw. „stimmige“ Antwort zu finden, wenn innere oder auch äußere Herausforderungen diesen Weg erschweren. In der Krankenbehandlung werden manche Herausforderungen als Krankheit oder als Störung bezeichnet.

Auch in der Pädagogik geht es um die Begleitung von Menschen auf der Suche nach den für sich „richtigen“ bzw. „stimmigen“ Antworten auf die Herausforderungen ihres Lebens. Die Pädagog*innen fokussieren zwar nicht psychische Krankheiten und Störungen im Sinne einer Behandlung, sie sind aber dennoch in unterschiedlichen Kontexten gefordert, Umgang damit zu finden. Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, eigenverantwortlich mit sich und anderen umzugehen und authentisch Stellung zu beziehen.

Die dafür erforderliche Persönlichkeitsentwicklung verlangt von den Pädagog*innen nicht nur die Vermittlung vieler unterschiedlicher Kompetenzen. Sie sind gefordert kraft ihrer Person, sich den Kindern und Jugendlichen zuzuwenden und ihnen ein „echtes Gegenüber“ zu sein, um diese Entwicklung anzuregen.

Der Lehrgang „*Achtsame Pädagogik – von der Kunst des Hinschauens*“ an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ist etwa so konzipiert, dass die Teilnehmer*innen (Pädagog*innen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen) die existenzielle Haltung kennenlernen (neben systemisch orientierten Inhalten) und sich darin üben. Die Lehrgangswochenenden bestehen jeweils aus einem Supervisionsblock und einem Theorieblock (mit integrierten Selbsterfahrungseinheiten). Durch diese Verschränkung wird es möglich, Überlegungen zu den Bedingungen für erfüllendes Dasein (Grundmotivationen) auch im Hinblick auf konkrete pädagogische Herausforderungen zu beleuchten. Auch die eigene Lebenserfahrung, die Bildungsbiografie, Denkmuster und Gewohnheiten werden dabei reflektiert. Der Lehrgang ist darauf ausgerichtet, die ureigene Fähigkeit des Menschen freizulegen, eine „stimmige“ Antwort auf die gestellten Herausforderungen zu finden.

Die Supervision folgt kurz zusammengefasst folgender Struktur:

- den Sachverhalt klären → 1. Grundmotivation
- die darin liegende Emotionalität deutlich machen → 2. Grundmotivation
- den Fallgeber in seinen äußeren und inneren Bedingungen sehen und ihm gerecht werden → 3. Grundmotivation
- den Fallgeber stärken und mögliche Lösungsschritte aufzeigen → 3. und 4. Grundmotivation

Auf der Basis der Fakten soll die primäre Emotion in der Gruppe geborgen und artikuliert werden. Die darauffolgenden Fragen (und Antworten) sollen das Verstehen fördern und somit zur integrierten Emotion führen. Eine Vielzahl an vorerst unkommentierten Ideen, Strategien und Lösungsvorschlägen soll neue Blickwinkel ermöglichen. Der Fallgeber kann im Anschluss dazu Stellung beziehen, mit sich selbst in Übereinstimmung bringen und auswählen.

Folgende Voraussetzungen sollten gegeben sein:

- Alle beteiligten Personen sind bereit, ihre Anliegen, Problemstellungen, Ideen, Gedanken, etc. mit der Gruppe zu teilen.
- Alle sind bereit, am aufgeworfenen Thema ihre Wahrnehmungen, Emotionalität, Gedanken und Überlegungen einzubringen.
- Alle gehen (in der entsprechenden Phase) lösungs- und zukunftsorientiert vor, ohne Probleme zu „wälzen“.
- Vorrang hat die Vielzahl an Ideen und Lösungsansätzen, die Kreativität, nicht ihre vermeintliche Richtigkeit.
- Alle halten sich an die vorgegebenen Schritte und Zeitangaben. Dabei ist ein Zeitwächter behilflich.

Diese Art der Supervision hat das Ziel, dass die Teilnehmer*innen ihre „Person“ als Ressource wahrnehmen, die bei ihren Entscheidungen sehr hilfreich sein kann. Sie lernen dabei zu erkennen, wann sie aufgrund ihrer Psychodynamik reagierten, und wie es sich hingegen anfühlt, wenn Entscheidungen aufgrund innerer Resonanz getroffen werden. Keine Rezepte, Tools oder knifflige Methoden sind hier die Basis pädagogischer Professionalität, sondern die existenzielle Haltung. Das Supervisionssetting erleichtert den Teilnehmer*innen die Selbstdistanzierung: Sie können (auch unangenehme) Gefühle besser aushalten und Impulse kontrollieren. Gestärkt durch die Gruppe gelingt vielen die schon von Frankl beschriebene Selbsttranszendenz: Sie wachsen über sich hinaus und handeln in einer Weise, die ihrem Wesen (ihrer Person) entspricht, sie überwinden psychodynamische Reaktionen wie „Jammern“, „Rechtfertigung“, „Resignation“, „gefühlloses Leisten“ oder ähnliches.

4.0 Fazit

Das dialogische Menschenbild der Existenzanalyse und somit der Existenziellen Pädagogik betont, dass der Mensch doppelt gefordert ist, Antwort zu geben: Der Umgang mit den Herausforderungen im Außen (z.B. Schüler*innenverhalten) ist eng verzahnt mit dem Umgang mit inneren Herausforderungen (eigene Gefühle, Gedanken etc.). Somit hat die pädagogische Haltung auch große Relevanz in Bezug auf die Lehrer*innengesundheit. Der Versuch, pädagogische Herausforderungen zu bewältigen, indem man mechanistische „Tools“ und „Rezepte“ vorgibt, wirkt sich negativ auf die Gesundheit aus, weil die „Person“ (im existenzanalytischen Sinn) darin nicht vorkommt.

Das aktuell sehr präzente Paradigma der Kompetenzorientierung pocht seit über einem Jahrzehnt auf die Standardisierung von Bildungsinhalten, die Einhaltung von Mindestanforderungen, die Vermittlung vorgegebener Unterrichtsinhalte etc. Zudem beschäftigt man sich auch mit „sozialen Kompetenzen“ oder „Gesundheitskompetenzen“, erstellt Raster, Punktesysteme und betreibt Monitoring.

Das Paradigma der Lösungsorientierung widmet sich den Problemfeldern (Gewalt und Mobbing, Suchtverhalten, Lernschwächen, Schulabbruch etc.) und schafft eigene Settings für Beratung und Information, die dabei helfen sollen, Probleme auszumerzen und wieder „auf Schiene“ zu kommen.

Das Paradigma der Seinsorientierung findet sich dort, wo eine Lehrperson vorurteilsfrei einem Kind/Jugendlichen begegnet und zu verstehen versucht, was sich ihr zeigt. Es mag auf den ersten Blick simpel und sogar unprofessionell anmuten, da man ja im Geiste der Seinsorientierung bemüht ist, das (mühsam erlernte) Vorwissen erstmal beiseitezustellen. Wenn man tiefer blickt, ist dieser Vorgang allerdings hochkomplex und fordert ein hohes Maß an Selbstreflexion. Der existenziell geführte Dialog löst die Spannungen, gibt den Menschen in seiner Potentialität frei und eröffnet dadurch ungeahnte Möglichkeiten.

Gerade im Zuge der Herausforderungen durch die Corona-Pandemie (vor allem durch die Erschwerung sozialer Interaktion) wurde deutlich, dass erfüllendes Dasein nicht allein auf der Vermittlung fachlicher Inhalte beruht. Die Existenzielle Pädagogik bietet die empirisch-wissenschaftlich fundierte Struktur der Existenzanalyse, was die Grundbedingungen der menschlichen Existenz angeht. Sie bietet Halt, gerade in herausfordernden Situationen, wenn Pädagog*innen nach scheinbar schnellen Lösungen suchen. Es ist hilfreich, das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass eben diese schnellen, rezepthaften Lösungen (womöglich aus der mittelalterlich verstaubten Werkzeugkiste der schwarzen Pädagogik) häufig die Grundbedingungen gelingender Existenz vernachlässigen. Die verwendeten Begriffe (Beziehung, Zeit, Nähe, Ansehen, Wertschätzung, Schutz, Raum etc.), eingebettet in ein Modell der menschlichen Existenz, ermöglichen die Artikulation diverser pädagogischer Problemstellungen und den professionellen Austausch darüber. Darin sehe ich enormes Potential im Hinblick auf die Professionalisierung pädagogischer Berufe.

Es braucht den Mut der Pädagog*innen, sich als Person (im existenziellen Sinn) zu zeigen und sich als solche in Erziehung und Unterricht einzubringen. Was landläufig oft noch als unprofessionell gilt, ist genau der Schlüssel zu der Form von gesundheitsförderndem Dialog, der psychischen Erkrankungen vorbeugt und diese im therapeutischen Sinn sogar zu lindern oder zu heilen vermag.

Ein vorschnelles „Ich bin Pädagoge, kein Therapeut. Das ist nicht meine Aufgabe.“ verhindert unter Umständen die heilsame menschliche Interaktion, die integraler Bestandteil moderner Pädagogik sein sollte. Wir brauchen Pädagog*innen, die abgesehen von ihren fachlichen (Unterrichts-)Kompetenzen, umfassende Erfahrungen in den Bereichen Phänomenologie, Dialoggestaltung und den Grundbedingungen erfüllenden Daseins haben. Abgesehen von der Professionalisierung der pädagogischen Arbeit bringt die Existenzielle Pädagogik (durch das Einbeziehen der Person) enormes gesundheitsförderndes Potential. Die dafür nötige Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Super- bzw. Intervision muss Teil einer zeitgemäßen Aus-, Fort- und -Weiterbildung von Pädagog*innen sein.

Zum Autor

Mag. Dominik Buchmeier ist Lehrer an einer AHS, Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Psychotherapeut (Existenzanalyse) in freier Praxis. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen „Existenzielle Pädagogik“, konstruktive Konfliktbewältigung und therapeutische Behandlung bzw. Beratung zur persönlichen Entscheidungsfindung. Im Hochschullehrgang „Achtsame Pädagogik – von der Kunst des Hinschauens“ begleitet er Pädagog*innen auf ihrem Weg zur existenziellen Haltung.

Literatur

Frankl, Viktor E. (2018): ... trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München, Penguin Verlag.

Klingler, Daniela (2021): Werte- und sinnorientierte Pädagogik in der Kita – Kinder stärken und begleiten. Mülheim, Cornelsen.

Längle Alfried (2014): Lehrbuch zur Existenzanalyse – Grundlagen. Wien, facultas.

Längle, Alfried (2016): Existenzanalyse – Existentielle Zugänge der Psychotherapie. Wien, facultas.

Längle, Alfried (2021): Existenzanalyse und Logotherapie. Stuttgart, Kohlhammer.

Längle, Alfried/Bürgi, Dorothee (2014): Existentielles Coaching. Wien, facultas.

Waibel, Eva Maria (2017): Erziehung zum Selbstwert – Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Weinheim, Beltz Juventa.

Waibel, Eva Maria (2017): Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung – Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik. Weinheim, Beltz Juventa.

Waibel, Eva Maria (2022): Haltung gibt Halt – Mehr Gelassenheit in der Erziehung: Weinheim, Beltz Juventa.

Waibel, Eva Maria (Hg.) (2020): Wertschätzung wirkt Wunder – Perspektiven Existenzieller Pädagogik. Weinheim, Beltz Juventa.

Waibel, Eva Maria/Wurzrainer, Andreas (2016): Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen – Einblicke in den Existenziellen Unterricht, Weinheim, Beltz Juventa.

IX Das Potential der Achtsamkeitsübung zur Förderung der psychosozialen Gesundheit von Lehrpersonen aus der Perspektive der Schulentwicklung

Dominik Weghaupt,
Florian Wallner

1.0 Einleitung

In diesem Beitrag⁶ soll diskutiert werden, inwieweit das Achtsamkeitskonzept (Mindfulness) und die darin innewohnende Achtsamkeitsübung zur Verhaltensprävention⁷ und der Verhältnisprävention⁸ beitragen kann. Ziel ist ein Einblick in die Potentiale der Achtsamkeitsübung zur Förderung von individuellen (gesundheitsförderlichen) Faktoren und zur Bestärkung von gemeinschaftlichem engagiertem Handeln. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Beitrag auch die Perspektive der Schulentwicklung zur Implementierung von Achtsamkeitsübungen genauer beleuchtet.

1.1 Achtsamkeit – Übungsform, Bewusstseinszustand und Fähigkeit

Mit über 1000 publizierten wissenschaftlichen Artikeln in Fachzeitschriften pro Jahr ist das Achtsamkeitskonzept zu einem der bedeutsamsten interdisziplinären Forschungsthemen geworden. Im Wechselspiel zwischen medialer Öffentlichkeit und wissenschaftlicher Forschung erscheint es wichtig, möglichst klar zu definieren, was Achtsamkeit bedeutet. Zur weiteren Begriffsklärung wird an dieser Stelle zwischen Achtsamkeit als Übungsform (practice), Bewusstseinszustand (state) und Fähigkeit (skill) unterschieden.

1.2 Achtsamkeit als Übungsform (practice)

Die Essenz des Achtsamkeitskonzepts ist die Achtsamkeitsübung. Der zentrale Aspekt dieser Übungsform ist die Wahrnehmung der eigenen

6 Dieser Beitrag basiert auf dem Artikel „Das Achtsamkeitskonzept: Potentiale für die Schulentwicklung in Zeiten multipler Krisen“ von Dominik Weghaupt in der Publikation „Gewaltprävention und psychosoziale Gesundheitsförderung – Maßnahmen und Umsetzung im Rahmen von Schulentwicklung“ des Zentrums für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung, der an manchen Stellen in leicht überarbeiteter Form übernommen wurde.

7 z.B. Stressreduktion und Linderung der emotionalen Erschöpfung

8 z.B. Bewusstheit für dysfunktionale Entwicklungen bzw. Bestärkung im Einsatz für Veränderungsprozesse

Aufmerksamkeitsprozesse und die damit verbundene Bewusstheit für das gegenwärtige Erleben (vgl. Crane/Karunavira/Griffith 2021). Die Übungsvarianten reichen von der fokussierten bis hin zur breiten Aufmerksamkeit (offenes Gewahrsein) (vgl. Eberth/Sedlmeier/Schäfer 2019). Geübt wird dabei mit verschiedenen Inhalten:

- somatische – Atmung und andere körperliche Empfindungen
- mentale – Gedanken/Vorstellungen
- emotionale – Gefühle

Es kann sowohl individuell als auch gemeinschaftlich geübt werden. Die Übungen umfassen Bereiche, die von der persönlichen über die soziale bis hin zur systemischen und ökologischen Dimension reichen (vgl. Sandbothe et al. 2023).

Die Atemraumübung aus Sandbothe et al. (2023)⁹ ein Beispiel einer Achtsamkeitsübung zum Ausprobieren:

Die Atemraumübung besteht aus diesen drei Phasen, die du in deinem eigenen Tempo durchführen kannst. Die Metaphern des Flutlichts und des Scheinwerfers können dir dabei helfen, deine Aufmerksamkeit bewusst zu lenken.

Phase 1: Das Flutlicht einschalten. Lenke es auf deinen gesamten Bewusstseinsstrom. Welche Gedanken, Gefühle, Empfindungen durchqueren gerade diesen Strom? Beobachte sie mit Neugier.

Phase 2: Das Flutlicht ausschalten, den Scheinwerfer einschalten. Fokussiere deine Aufmerksamkeit auf die körperlichen Empfindungen, die mit deiner Atmung verbunden sind. Spüre die Bewegung deines Bauches und Brustkorbs beim Ein- und Ausatmen, die Nasenflügel, die Luft an den Nasenlöchern. Falls du andere Stellen spürst, wo der Atem präsent ist, richte deine Aufmerksamkeit auch dort hin. Bemerkest du, dass du von der Beobachtung der Atembewegung abschweifst, kehre freundlich zu den körperlichen Empfindungen zurück, die du beim Atmen spürst.

Phase 3: Den Scheinwerfer ausschalten, das Flutlicht einschalten. Lenke deine Aufmerksamkeit von den körperlichen Aspekten der Atmung auf deinen gesamten Körper und seine Empfindungen. Spüre, welche Empfindungen neben der Atmung auftauchen. Beachte auch, welche Körperteile den Boden berühren, wie die Luft deinen Körper umgibt und welche Geräusche in dir und in der Umgebung zu hören sind. Lass die Aufmerksamkeit weit und breit werden. Achte darauf, wie sich deine Körperhaltung jetzt anfühlt.

⁹ hier finden Sie eine Audioanleitung zu dieser Übung <https://achtsamkeiten.com/>

1.3 Achtsamkeit als Bewusstseinszustand (state)

Der Begriff Achtsamkeit wird auch verwendet, um einen Bewusstseinszustand zu beschreiben (vgl. Sedlmeier 2022). Achtsamkeit fungiert dabei als psychologische Variable und unterstützt durch den Einfluss auf die Aufmerksamkeitsbewegungen¹⁰ und Wahrnehmungsprozesse¹¹ das Entstehen eines mentalen Zustands, der ein offenes, annehmendes¹² und unvoreingenommenes¹³ Eingehen auf die gegenwärtige Situation, sowie ein dezentriertes¹⁴ Erleben des Momentes ermöglicht.

1.4 Achtsamkeit als Fähigkeit (skill)

Achtsamkeit als Fähigkeit ist eng verknüpft mit der Selbstregulationsfähigkeit. Psychologisch betrachtet ist die Achtsamkeitsübung ein andauernder Selbstregulationsprozess¹⁵ der Aufmerksamkeit, Emotionen und des Selbstbezugs. Mit fortlaufender Übungsdauer verbessert sich diese Fähigkeit zur Selbstregulation und es wird möglich, den mentalen Zustand der Achtsamkeit in verschiedenen Kontexten bewusst zu aktivieren (vgl. Eberth/Sedlmeier/Schäfer 2019).

2.0 Schulentwicklung als Angelpunkt der Förderung psychosozialer Gesundheit

Die Bedeutsamkeit der psychosozialen Gesundheit und deren Förderung auf Ebene der Schüler*innen und der Pädagog*innen ist vielfältig beforscht (siehe bspw. Fraundorfer in dieser Publikation). Es scheint daher wesentlich, Schule als zentralen Ort der psychosozialen Gesundheitsförderung zu betrachten. Dies reicht von der Förderung personaler, emotionaler und sozialer Kompetenzen bis hin zur Prävention von Mobbing und anderen Gewaltdynamiken.

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

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

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

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

14 Bernstein et al. (2015) definieren Dezentrierung als das Herausgetreten-Sein aus einer stark selbstbezogenen (self-related) bzw. egobezogenen Perspektive.

15 Tang/Hölzel/Posner (2015) haben auf Basis neurowissenschaftlicher Befunde zur Achtsamkeitsmeditationsforschung ein Modell zu den Schlüsselmechanismen der Achtsamkeit entwickelt, in dem das Zusammenwirken der Aufmerksamkeitsregulation (attention regulation), Emotionsregulation (emotion regulation) und das Selbstgewahrsein (self-awareness) den Prozess der Selbstregulation steuert.

Ganz besonders hervorzuheben ist diesbezüglich, dass in Schulen die Verbindung des Setting-Ansatzes mit Verhältnis- und Verhaltensprävention auf der Hand liegt (siehe Fraundorfer in dieser Publikation). Dies in eine nachhaltige Umsetzung zu bringen gestaltet sich zugleich als Herausforderung. Es bedarf eines systematischen Vorgehens im Sinne einer umfassenden Schulentwicklung, die mehrere Ebenen miteinander verbindet. Cefai et al. (2021, S. 53) bezeichnen dies als eine erforderliche „quality implementation“. In anderen Bereichen wie bspw. der Gewalt- und Mobbingprävention, ist dies auch als sogenannter „Whole School Approach“ bekannt (Downes/Cefai 2016). Diese Ansätze haben zum Ziel, Prävention im schulischen Kontext umfassend einzubinden und standortspezifisch auszugestalten (vgl. Wallner 2022, S. 16ff.). Dies beinhaltet den Zugang, dass an Schulen bereits auf vielfältige Weise an der Förderung der psychosozialen Gesundheit gearbeitet wird und es in diesen Entwicklungsprozessen essenziell ist, bereits Bestehendes zu würdigen und Vorhandenes sowie noch Fehlendes vorab zu erheben – im Sinne der Ermöglichung einer ‚Passung‘ und sinnstiftenden Erweiterung von Initiativen (vgl. Grossman et al. 2015, S. 98f., vgl. Lindau-Bank 2018, S. 42).

In diesem Sinne können drei Ebenen der Schulentwicklung in Bezug auf das Anliegen der Förderung psychosozialer Gesundheit unterschieden werden. Dies ist einerseits die inhaltliche Ebene, bei der es um ‚fachliche‘ Aspekte der psychosozialen Gesundheitsförderung geht. Die zweite Ebene ist jene der organisationalen Einbettung und bezieht sich auf die Bereiche der Person, der Teams oder Peer-Groups bzw. der Gesamtorganisation. Auf der dritten Ebene findet sich die Notwendigkeit der Ausgestaltung eines systemischen Organisationsentwicklungsprozesses (vgl. Wallner 2024). Diese Entwicklungsrichtungen können im Rahmen des Mehr-Wege-Modells umgesetzt werden. Hierbei können die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung unterschieden werden (vgl. Rolff 2018, S. 17ff.). Wichtig ist hierbei, darauf Bedacht zu nehmen, dass diese drei Bereiche miteinander verwoben sind und die Entwicklung eines Bereichs zugleich Entwicklungsbedarf auf einem anderen integriert (vgl. Bodlak 2018, S. 83ff.).

Diese Bestandteile sind für die Entwicklung einer Schule als Gesamtorganisation bedeutsam. Somit sind sie sowohl in Bezug auf Veränderungsprozesse, die sich primär auf die Zielgruppe der Schüler*innen oder auch auf die Zielgruppe der Lehrer*innen beziehen, relevant. Zugleich ist hier die Frage erlaubt, ob es nachhaltige Veränderungen auf einer dieser Zielgruppenebenen geben kann, ohne die andere einzubeziehen.

An dieser Stelle lohnt somit ein kurzer Überblick über das Drei-Wege-Modell von Rolff (vgl. 2018, S. 17ff.): Organisationsentwicklung betrachtet die Organisation als ganzes System im Sinne einer aktiven und systematischen Planung und Entwicklung. Ausgehend von einer Analyse der Situation werden Interventionen in der sozialen Organisation geplant und umgesetzt. Dies meint konkret Strategien und Maßnahmen, die Veränderung in der Organisation durch strukturelle Umsetzung anstoßen und bewirken sollen. Somit legt dies den Fokus

auf systemische Faktoren mit dem besonderen Blick auf die Befähigung der Veränderung von innen als selbstveränderndes System (vgl. Rolff 2019, S. 303). Diese Organisationsentwicklung fokussiert auch im Kontext der Förderung der psychosozialen Gesundheit eine schulweite Strategie, die in einem partizipativen Vorgehen entwickelt und durch standortspezifische Maßnahmen umgesetzt werden soll. Um eine nachhaltige Verankerung der gewünschten Veränderung zu ermöglichen, bedarf es der Einbindung dieser standortspezifischen Maßnahmen in die Abläufe und Strukturen der Schule. Dies erfordert zur Koordinierung und nachhaltigen Implementierung eine Steuergruppe, die beispielsweise auch von themenbezogenen Projektgruppen unterstützt werden kann (vgl. Huber 2020).

Personalentwicklung hat die gesteuerte und in Übereinstimmung mit den Entwicklungsvorhaben einhergehende Weiterqualifizierung und Professionalisierung der Mitarbeiter*innen zum Ziel. Dies erfolgt bspw. mittels Fort- oder Weiterbildungen in Bezug auf fachbezogene oder überfachliche Kompetenzen. Dies kann das gesamte Kollegium, ausgewählte Personengruppen oder auch direkt die Steuergruppe, die diesbezüglich ein großes Ausmaß an überfachlichen Kompetenzen für ihre Steuerungsaufgabe benötigt, betreffen. Ein am Standort institutionalisiertes Personalmanagement im Sinne gesteuerter Personalentwicklung mittels Mitarbeiter*innengesprächen und Zielvereinbarungen ist hierfür hilfreich (vgl. Rolff 2019, S. 303ff.; vgl. Buhren/Rolff 2019, S. 480ff.).

Nach Rolff (vgl. 2018, S. 19f.) geht Unterrichtsentwicklung weit über die Modernisierung des eigenen Unterrichts im Sinne von Aktualisierung und Methodentraining hinaus. Er beschreibt drei Kernelemente als „Trias der Unterrichtsentwicklung“. Diese sollte systematisch, teamorientiert und schulweit stattfinden. Hier lässt sich eine enge Verschränkung zur Organisationsentwicklung erkennen, da es sich um die „Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf ausgerichtet sind, Unterrichtspraxis im Sinne eines sinnhaften und effizienten Lernens zu optimieren [...]“ (Rolff 2018, S. 20) handelt.

Werden diese drei Elemente umfassender Schulentwicklung gemeinsam betrachtet, zeigt sich, dass alle drei darauf abzielen, Verhaltensmuster und Haltungen – im Sinne der dauerhaften Verankerung neuer Routinen auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund kann auch ein Veränderungsvorhaben zur Entfaltung des Potentials der Achtsamkeitsübung zur Förderung der Psychosozialen Gesundheit von Lehrpersonen als umfassender Schulentwicklungsprozess gedacht werden, der diese drei Ebenen integriert und aufeinander bezieht. Im Kontext der Personalentwicklung kann hier vermehrt individuelles Training und gruppenbezogener Austausch im Vordergrund stehen. Die Unterrichtsentwicklung kann sich die übergreifende und strukturierte Implementierung von zentralen und grundlegenden Praxen niederschwelliger Achtsamkeitsübungen in den Unterricht und die damit verbundene Gesundheitsförderung als Ziel setzen. In Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung kann zum einen die Achtsamkeitsübung als Methode genutzt werden, um eine diesbezügliche Schulentwicklung zu

fördern, und zum anderen bedarf es eben einer solchen Organisationsentwicklung, um auch die Strukturen und Prozesse in den Blick zu nehmen, die einen Entwicklungsprozess im Bereich der Personal-, Unterrichtsentwicklung steuern, und darüber hinaus die nachhaltige Verankerung in die Kultur des schulischen Alltags ermöglichen.

In der weiteren Folge soll das Potential eines achtsamkeitsbasierten Schulentwicklungsprozesses bzw. eines Schulentwicklungsprozesses, bei dem das Achtsamkeitskonzept den ‚fachlichen‘ Inhalt der Personalentwicklung darstellt, genauer diskutiert werden. Aus Platzgründen und der thematischen Fokussierung dieses Beitrags auf die Lehrer*innengesundheit kann hierbei auf die Potentiale hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung nicht genauer eingegangen werden (siehe dazu die Ausführungen in Weghaupt 2024b).

3.0 Die Achtsamkeitsübung als Personalentwicklung zur Förderung von Gesundheit, Wohlbefinden und personbezogenen überfachlichen Kompetenzen

Das Achtsamkeitskonzept fand als gesundheitspsychologische Maßnahme vor ca. 15 Jahren international seinen Einzug in die Lehrer*innenbildung (vgl. Hardar/Ergas 2022). Achtsamkeitsbasierte Programme wie die von Kabat-Zinn und Kolleg*innen entwickelte Mindfulness-based Stress Reduction – MBSR¹⁶ (2011) wurden dabei entweder programmgetreu im Schulkontext umgesetzt oder dienten als Grundlage für die Entwicklung von Programmen für die Lehrer*innenbildung¹⁷ (vgl. Ivztan 2020). Zahlreiche Studien zu Achtsamkeitsinterventionen in der Lehrer*innenbildung zeigen, dass die Achtsamkeitsübung eine der wirksamsten Methoden ist, um die psychosoziale Gesundheit von Lehrpersonen zu stärken (vgl. Kuyken et al. 2022). Meta-Analysen zu diesen Interventionsstudien verweisen auf positive gesundheitspsychologische Effekte bei Lehrer*innen in den Bereichen

- Stressreduktion (Klingbeil/Renshaw 2018),
- Burnout-Prävention (Iancu et al. 2018) und
- Förderung des Wohlbefindens (Zarate/Maggin/Passmore 2019).

Erfahrungsbericht einer Teilnehmerin einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung nach der Veranstaltung:

„Ich war emotional berührt, als mein Kollege sich für die Erfahrungen im Seminar bedankte. Als er sagte, dass er sein Leben nun wieder zurückhabe und dabei Tränen zerdrückte. Das war für mich ein unglaublich ergreifender Augenblick, und seine

¹⁶ <https://www.mbsr-verband.de/>

¹⁷ z.B.: Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) vgl. Jennings (2016), Stress Management and Resiliency Techniques (SMART) vgl. Ragoonaden (2017) Mindfulness-Based Emotional Balance (MBEB) vgl. Cullen/Brito-Pons/Roeser (2020).

Botschaft räsionierte ganz tief in mir. Ich konnte mich richtig hineinföhlen, ich empfand Ähnliches. Ich dachte in dem Moment: Stück für Stück hole ich mir mein Leben zurück. Ich bin dagestanden und konnte mich tief einföhlen. In diesem Augenblick strömte keine Flut an Gedanken durch meinen Kopf. Die Intimität des geäußerten Statements vom Kollegen macht die Situation für mich besonders.“ (Weghaupt 2024a, S. 307)

Die Achtsamkeitsübung als institutionell verankerte Gesundheitsförderung kann bei einem mehrteiligen und langfristigen Angebot auf der individuellen Ebene einen höchst wirksamen Beitrag zur Förderung der Lehrer*innengesundheit leisten (vgl. Galante et al. 2021). Die großen Forschungsprojekte¹⁸ der letzten Jahre konnten zeigen, dass durch ein langfristiges und kontinuierliches Üben der Achtsamkeitsmeditation neben der psychosozialen Gesundheit auch die sozial-emotionalen Kompetenzen von Lehrpersonen gefördert werden.

Erfahrungsbericht einer Teilnehmerin einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung (CARE) nach der Veranstaltung:

Emotionen sind ein so wesentlicher Bestandteil unseres Wesens, dass sie Teil dessen sein müssen, was wir tun und wie wir lehren [...] Wir alle versuchen, uns wie Fachleute zu verhalten, die nicht ständig Emotionen haben, aber wir haben welche. Und warum sollten wir das nicht zugeben, erkennen und respektieren, damit wir besser darauf reagieren können? [...] Es bedeutet, es nicht persönlich zu nehmen, wenn dich jemand ärgert. Achtsamkeit erlaubt mir, mit meinen Emotionen umzugehen, so dass ich ihnen [den Schülern] helfen kann und mir nicht nur Sorgen und Gedanken darüber mache, dass ich vielleicht Emotionen zeigen könnte. (Schussler et al 2016, S. 137 [Übersetzung WD])

Den Forscher*innen aus dem CARE for Teachers Project diente das Modell des Prosocial Classroom (siehe Abbildung 1) als Ausgangspunkt, um den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit, sozial-emotionalen Kompetenzen und Wohlbefinden der Lehrer*innen zu untersuchen. In den Forschungsergebnissen wird deutlich, welche Auswirkungen dieses Zusammenspiel auch auf den Unterricht und die Schüler*innen hat (Roeser et al. 2022). Lehrkräfte mit höheren Achtsamkeitswerten zeigten ein gesteigertes mentales Wohlbefinden und konnten den Schüler*innen emotional mehr Unterstützung bieten (Jennings et al. 2017).

¹⁸ (CARE) <https://createforeducation.org/care/care-program/>; vgl. Jennings et al. 2017; (MYRIAD) <https://myriadproject.org/>; vgl. Kuyken et al. 2022

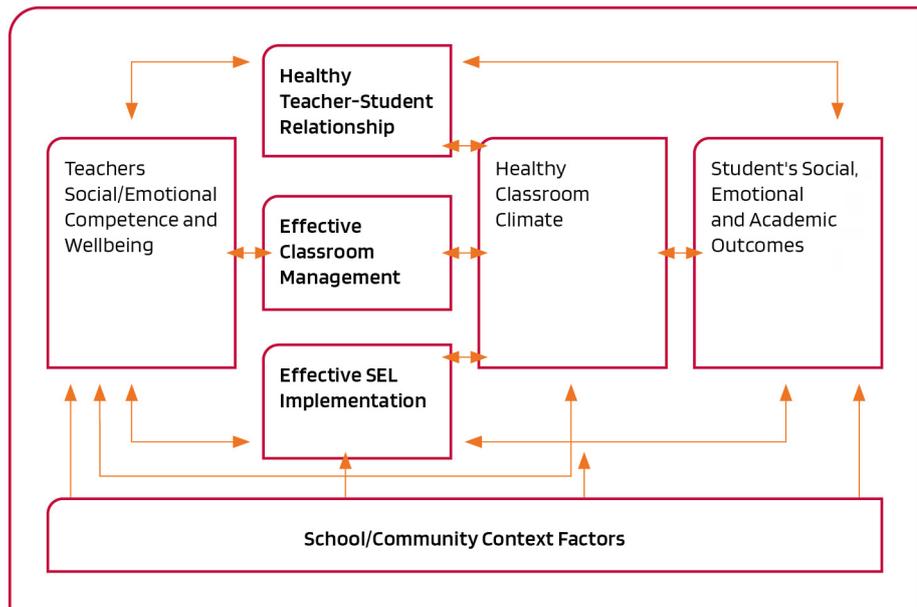


Abb. 1: Prosocial Classroom – Ein Modell der sozialen und emotionalen Kompetenz von Lehrkräften und der Auswirkungen auf den Unterricht und die Schüler*innen (Jennings/Greenberg 2009, S. 494)

Ausgehend von diesen Befunden wird in den letzten Jahren darüber diskutiert, dass durch die Achtsamkeitsübung auch personbezogene überfachliche Kompetenzen gefördert werden und damit der Prozess der pädagogischen Professionalisierung von Lehrpersonen positiv beeinflusst wird (vgl. Ergas/Hadar 2021). Durch die kontinuierliche Achtsamkeitsübung könnten Lehrpersonen ihre basalen Prozesse der Wahrnehmung, Interpretation und Handlungsentscheidung schulen. Die Achtsamkeitsübung ist somit ein systematisches Training für die im Unterrichtshandeln entscheidenden situationsspezifischen Fähigkeiten (PID-Skills)¹⁹ (vgl. Hirshberg et al. 2020).

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, warum die Achtsamkeitsübung die hohe emotionale Erschöpfung bei Lehrpersonen (siehe im Beitrag von Breil und Lillich) lindern kann und zugleich auch die personbezogenen überfachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte gefördert werden. Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die subjektive Perspektive bzw. die Neubewertung?

Wie bereits angesprochen ist die Achtsamkeitsübung ein ganzheitliches²⁰ Wahrnehmungs- und Interpretationstraining, wenn es darum geht, eigene Aufmerksamkeits- und Bewertungsprozesse zu beobachten und zu regulieren. Dabei kommt es zu einer zunehmenden Klarheit gegenüber den situativ auftretenden körperlichen, emotionalen und mentalen Wahrnehmungsinhalten. Hinzu kommt,

¹⁹ Blömeke et al. (2022) konnten zeigen, dass die PID-Fähigkeiten der Lehrpersonen – Wahrnehmung (perception), Interpretation (interpretation) und Entscheidungsfindung (decision-making) – die Kompetenzfacetten waren, die den stärksten Einfluss auf den Lernfortschritt der Schüler*innen hatten.

²⁰ Im Zentrum steht die Beobachtung von körperlichen, emotionalen und mentalen Prozessen.

dass subjektive Interpretationen im gegenwärtigen Moment erkannt werden. In diesem Zusammenspiel wird es möglich, dass neben der habitualisierten Erstreaktion eine alternative Zweitreaktion entsteht. In Summe kann das dann auch zu einer neuen Handlungsentscheidung führen (vgl. Farb et al. 2014). Neben all diesen Prozessen dürfte es aber einen entscheidenden Mechanismus geben, der maßgeblich für die Wirksamkeit der Achtsamkeitsübung verantwortlich ist. Lavy und Berkovich-Ohana (2020) benennen in ihrem *mindful self in school relationships* (MSSR) Modell ‚Dezentrierung‘ als den zentralen Wirkmechanismus der Achtsamkeitsübung (practice) und des Achtsamkeitszustandes (state). Dezentrierung wird definiert als die Fähigkeit, sich aus der stark selbstbezogenen Perspektive herauszubewegen, um die situativ gegebenen Wahrnehmungsinhalte differenzierter zu betrachten (vgl. Bernstein et al. 2015). Hierbei handelt es sich um eine spezifische Form der metakognitiven Wahrnehmung, bei der Gedanken und Erfahrungen als mentale Ereignisse betrachtet werden können, ohne dass darauf eingewirkt werden muss. Erste neurobiologische Erkenntnisse deuten darauf hin, dass in Momenten der Dezentrierung während der Achtsamkeitsübung durch sensomotorische Rückkopplungsschleifen eine implizite Unterscheidung zwischen Selbst und Nicht-Selbst im Wahrnehmungsprozess stattfindet (vgl. Berkovich-Ohana/Jennings/Lavy 2019). Der Aspekt der Sensomotorik betont die Bedeutung der Achtsamkeitsübung als Kern des Achtsamkeitskonzepts, da die genannten Effekte eben nur durch „leibliches Üben“ (Brinkmann 2021) erreicht werden können. Insgesamt wirkt sich diese veränderte Grundierung des Erlebens im Wesentlichen auf alle Lebensbereiche einer Person, die regelmäßig Achtsamkeitsübungen praktiziert, aus. Für Lehrpersonen ist das insbesondere dann von Bedeutung, wenn es um den Umgang mit gesundheitspsychologischen Belastungen sowie um die Realisierung von gelingendem pädagogischen Handeln geht.

4.0 Achtsamkeitsbasierte Organisationsentwicklung: Ein öko-systemischer Transformationsprozess eines regenerativen Schulorganismus

In diesem Abschnitt werden nun zwei Möglichkeiten des Zusammenwirkens von Achtsamkeitsübung und Organisationsentwicklung dargestellt. Zunächst geht es darum: Wie kann es gelingen, dass die Achtsamkeitsübung ein Teil der Schulkultur wird?

Forschungsergebnisse zeigen, dass die nachhaltige „High Quality Implementation“ des Achtsamkeitskonzepts (Baelen et al. 2023, S. 265) an einer Schule am besten gelingt, wenn sie als Whole School Approach angelegt ist (vgl. Sheinman et al. 2018). Das bedeutet, dass die bislang besprochenen Potentiale insbesondere durch die Begleitung eines Organisationsentwicklungsprozesses, wie er unter Abschnitt 2 beschrieben wurde, realisiert werden können. In einem Rückblick auf die letzten zwei Jahrzehnte der Achtsamkeitsforschung im Schulkontext kommen Roeser et al. (2023) zu dem Befund, dass es bislang vor allem an der ‚Nachhaltigkeit‘ scheitert und die (institutionalisierte) Achtsamkeitsübung nach

der eigentlichen Projektlaufzeit nicht weitergeführt werden kann. Strohmaier und Bailey sprechen sich dafür aus, dass es im regulären Schulalltag für die Achtsamkeitsübung Raum- und Zeiteinheiten braucht, damit es zu einer nachhaltigen Implementation kommt (2023). In diesem Sinne kann aus Perspektive systemischer Organisationsentwicklung auf die Bedeutsamkeit von Prozessen zur Strukturentwicklung verwiesen werden. Nur wenn bereits während der Umsetzung des entsprechenden Projekts an bspw. Zeit- und Raumstruktur gearbeitet wird, kann eine kontinuierliche Achtsamkeitsübung von Lehrer*innen und Schüler*innen dauerhaft etabliert werden. Hierbei können die Ressourcen von Steuer- und Projektgruppen in entsprechenden Schulentwicklungsmaßnahmen gekoppelt werden, um ebendiese Prozesse und Strukturen parallel zu erarbeiten und verankern. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass im Setting Arbeitsplatz ein enormes Potential hinsichtlich der Gesundheitsförderung enthalten ist. Gleichzeitig muss aus systemischer Perspektive auch berücksichtigt werden, dass die individuelle Organisationseinheit mit ihren Bemühungen an Grenzen stößt. So verweisen Sellman und Buttarazzi (2019) darauf, dass das Setting Schule neben ermöglichenden Faktoren auch einen großen Teil an Belastungsfaktoren in sich trägt. Eine ausschließliche Fokussierung auf die Achtsamkeitsübung zur Stärkung der individuellen Resilienz greift langfristig wohl zu kurz. Parallel dazu müssen Risiko- und Belastungsfaktoren analysiert und auf unterschiedlichen organisationalen Ebenen bearbeitet werden. Aus organisationspsychologischer Perspektive verweist Sutton (2023) in diesem Sinne darauf, dass die beschriebenen Potentiale des Achtsamkeitskonzepts nur dann zur vollen Entfaltung kommen, wenn auch die erweiterten Strukturen eine solche Entwicklung unterstützen.

Bislang wurde in diesem Beitrag die Achtsamkeitsübung stark auf die individuelle Dimension fokussiert. In weiterer Folge wird die zweite Variante des Zusammenwirkens von Achtsamkeitsübung und Organisationsentwicklung beschrieben. Es soll dargestellt werden, welche erweiterten Möglichkeiten die sozialen (Silveira/Godara/Singer 2023) und öko-systemischen Achtsamkeitsübungen (Sandbothe et al. 2023) hierbei bieten.

Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen könnten Schulen öko-systemische Achtsamkeitsübungen, wie das „Social Presencing Theater“ (Hayashi/Scharmer 2021) oder den „Social Body Scan“ sowie den „Eco Body Scan“ (Sandbothe et al. 2023) einsetzen. Diese Methoden ermöglichen den Menschen, dass sie sich selbst und das System nicht nur gedanklich reflektieren, sondern anteilhaft körperlich spüren und somit auch erweiterte Möglichkeiten des Erkennens und Verstehens einbeziehen können (Scharmer 2019). Ein konkretes Beispiel hierfür ist der von Scharmer und Kolleg*innen entwickelte U-Prozess. Dieser läuft über mehrere Stufen und verwendet an den unterschiedlichen Stufen achtsamkeitsbasierte Übungsformen. Bezogen auf die psychologischen Wirkmechanismen gibt es eine Verbindung zwischen den unter Abschnitt 3 thematisierten individuellen Achtsamkeitsübungen und den sozialen sowie öko-systemischen Achtsamkeitsübungen. Die zentralen Mechanismen und meta-kognitiven Prozesse sind:

- Aufmerksamkeit für Aufmerksamkeit (Meta-Aufmerksamkeit) (Ergas 2017)
- Spüren (Weghaupt 2024c)
- Dezentrierung (Bernstein et al. 2015) und
- Neubewertung (Eberth/Sedlmeier/Schäfer 2019).

Scharmer (2019) demonstriert diese Mechanismen an den vier Arten des Zuhörens:

1. Das Herunterladen entspricht einem Wahrnehmungsmodus, in dem die Zuhörer*innen keine Bewusstheit für ihre Wahrnehmungsfilter und kognitive Verzerrung haben und dadurch nur das gehört werden kann, was die Personen schon wissen.
2. Im faktischen Zuhören (Neugierde) wird es den Personen möglich, eigene Vorurteile und Bewertungen zu unterbrechen und zurückzuhalten. Es passiert eine erste Öffnung, so können auf einer intellektuellen Ebene neue Informationen verarbeitet werden.
3. Für das empathische Zuhören (Mitgefühl) nehmen die Zuhörer*innen auf emotionale Prozesse sensibel Bedacht und Gefühle werden zu einem bewussten Bestandteil im Wahrnehmungsprozess. Die Perspektivübernahme und das Einfühlen in das Gegenüber werden möglich.
4. Im schöpferischen Zuhören (Handlungskraft/Mut) gibt es eine weitere Öffnung, die Scharmer im Englischen mit *open will* bezeichnet. Konkret beschreibt er in dieser vierten Art des Zuhörens einen Prozess der Dezentrierung. Die Zuhörer*innen versuchen sich ihrer eigenen Wahrnehmungsfilter, kognitiven Verzerrungen, emotionalen Regungen bewusst zu sein, um das eigene Ego bestmöglich aus dem Prozess herauszuhalten, damit etwas Neues entstehen kann. Den Zuhörer*innen wird es möglich, aus dem Modus der *ego-system awareness* in einen Modus der *eco-system awareness* zu wechseln (vgl. Scharmer 2019, S. 60–61).

Der Social Body Scan aus Sandbothe et al. (2023), ein Beispiel einer sozialen Achtsamkeitsübung zum Ausprobieren:

Um den Social Body Scan durchzuführen, brauchst du drei Gesprächspartner*innen, also insgesamt vier Personen. Eine*r von euch wird zum „Timekeeper“ ernannt, um den zeitlichen Ablauf zu überwachen. Das Ziel dieser Übung ist es, der sprechenden Person in verschiedenen Haltungen – Neugier, Mitgefühl und Handlungskraft (siehe die vier Arten des Zuhörens nach Scharmer (2019)) – zuzuhören und dann Feedback zu geben. Alle Teilnehmenden sollten in einer meditativen Grundhaltung bleiben, indem sie den Raum für die sprechende Person halten, ohne zu unterbrechen oder zu bewerten, und indem sie ihre eigenen Gedanken und Gefühle aus einer inneren Ruhe und Stille heraus authentisch äußern.

Vor Beginn der Übung legt die Gruppe das Thema fest, das sie während des Social Body Scans erforschen möchte. Dazu formuliert ihr gemeinsam Fragen, die euch wichtig sind.

Die vier Übenen übernehmen jeweils einmal jede Rolle.

- Person 1 beginnt und hat 4 Minuten Zeit, in Ruhe in sich hineinzuspüren und sich mitzuteilen. Person 2 hört mit Neugier zu, Person 3 spürt sich in die sprechende Person mit Mitgefühl hinein, Person 4 nimmt die Gesprächssituation mit dem ganzen Körper wahr.
- Danach folgen nacheinander drei kurze Rückmeldungen: von der ersten Ebene Neugier, von der zweiten Ebene Mitgefühl, von der dritten Ebene Handlungskraft bzw. Bewegungsimpulse. Diese Rückmeldungen dauern jeweils nur 1 Minute – sie werden nicht kommentiert oder diskutiert.
- Dann wechseln die Rollen (Person 2 spricht, Person 3 hört mit Mitgefühl zu, Person 4 hört mit dem ganzen Körper zu, Person 1 hört mit Neugier zu) und so weiter.
- Jede Person übernimmt jede Rolle einmal. Bei Bedarf könnt ihr vor jedem Wechsel eine kleine Pause von etwa 1 Minute machen.
- In den letzten 10 Minuten gibt es die Möglichkeit sich zu den Erfahrungen auszutauschen.

Auch im U-Prozess sind diese vier Arten des Zuhörens nicht nur theoretische Bausteine bzw. praktische Gruppenvereinbarungen. In der Integration von Achtsamkeitsübungen wie dem „Social Body Scan“ wird die leibliche Dimension von Resonanz, das empathische Mitgefühl und die nicht-egoistische Perspektive für die Teilnehmer*innen erlebbar und spürbar. Hinzu kommt, dass in fast allen Methoden des U-Prozesses neben dem konkreten Kontext immer auch die erweiterten global-gesellschaftlichen Kontexte²¹ berücksichtigt werden können.

Erfahrungsbericht eines Hochschullehrenden nach einer einwöchigen achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung (Thüringer Modell):

„Für mich sind in der Woche neue Verknüpfungen zwischen meiner Erfahrung mit Stille und wissenschaftlicher Ethik entstanden. Wenn wir einander in der Stille begegnen, dort Gemeinsames erleben, dann kann ich den Anderen, auch wenn er ganz anders denkt als ich, annehmen, akzeptieren und anhören, weil ich eine gemeinsame Basis mit ihm habe. Kognitive Unterschiede und Auseinandersetzungen sind dann spielerischer, weniger bedrohend. Ich kann dann woanders ruhen in meinem Selbstwert. Ich muss dann nicht mehr unbedingt Recht haben, um mich sicher zu fühlen. Meine Identität ist nicht abhängig von meinem Rechthaben.“ (Altner 2024, S.7-8)

Über einen tiefgehenden sich notwendigerweise in mehreren Schleifen wiederholenden U-Prozess, können Individuen eines Systems zum einen eine Bewusstheit für die Verhältnisse entwickeln und zum anderen erfahren sie durch soziale und öko-systemische Achtsamkeitsübungen eine Bestärkung, um sich für Veränderungsprozesse einzusetzen. In diesem Zusammenspiel kann sich ein Musterwechsel anbahnen, um das Neue, das Entstehende gemeinsam in die Welt zu bringen (vgl. Schley/Schratz 2023, S. 171). In Zukunft könnte hier ein

²¹ Es wird versucht Auswirkung auf den Planet Erde und auf marginalisierte Gruppen in jeder Phase sichtbar zu machen (Sandbothe et al. (2023); Scharmer (2019))

großes Potential darin liegen, dass es zu einer Verflechtung des U-Prozesse mit bereits etablierten Zugängen aus der Schulentwicklungsberatung kommt (siehe dazu Beispiele in Schley/Schratz 2023).

5.0 Resümee

Das Achtsamkeitskonzept und darin eingebettete individuelle, soziale und öko-systemische Achtsamkeitsübungen können in unterschiedlichster Weise im Kontext Schule eingesetzt werden. Als Maßnahme zur Gesundheitsförderung sind die Achtsamkeitsübungen in den bereits entwickelten Programmen²² äußerst wirksam und können von einzelnen Lehrpersonen in Anspruch genommen werden, um Achtsamkeit als meta-kognitive Fähigkeit (skill) aufzubauen. Konkret ermöglicht bzw. fördert Achtsamkeit das Entstehen eines mentalen Zustands, der ein offenes, annehmendes und unvoreingenommenes Eingehen auf die gegenwärtige Erfahrung ermöglicht. Daraus können Gelassenheit, Klarheit und Präsenz oder ein reduziertes subjektives Stressempfinden und gesteigertes subjektives Wohlbefinden entstehen. Darüber hinaus schulen Achtsamkeitsübungen auch Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse. Dies entspricht im Rahmen des pädagogischen Professionalisierungsprozesses einer Förderung personbezogener überfachlicher Kompetenzen und deren situationsspezifischem Einsatz im täglichen Handeln als Pädagog*in.

Aus der Perspektive der Schulentwicklung gibt es in diesem Sinne zwei konkrete Möglichkeiten, wie das Achtsamkeitskonzept über diese individuellen Fortbildungsmaßnahmen hinweg in der Organisationsentwicklung verortet werden kann: Für eine ‚High Quality Implementation‘ von Maßnahmen zur Förderung der psychosozialen Gesundheit (im Kontext der Achtsamkeit) im Sinne eines Whole School Approach bedarf es eines systematischen Prozesses, um an der Veränderung von Handlungsmustern, Strukturen und Schulkultur zu arbeiten²³. Ökosystemische und soziale Achtsamkeitsübungen, die im Rahmen eines U-Prozesses angewandt werden können, bieten im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen weiters erweiterte Möglichkeiten des Erkennens, Lernens und Verstehens. Über solche Lernprozesse einer Organisation kann sich ein tatsächlicher Musterwechsel anbahnen, um das neu Entstehende gemeinsam zu integrieren und zu leben.

22 In Österreich kann hier auf den MBSR-Verband (<https://mbsr-mbct.at/>) verwiesen werden, um ein individuelles, nicht spezifisch auf die Lehrer*innenbildung zugeschnittenes Kursangebot zu finden. Ein konkretes Angebot für Lehrpersonen bietet das ZGMP der PPH Burgenland mit der Modulreihe Achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen in der Schule (ALLS-Individual) an.

23 Mit dem Pilotprojekt Achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen in der Schule (ALLS-Team) wird diese Verknüpfung in den Schuljahren 2023/24 bis 2024/25 von der PPH Burgenland an mehreren Schulen erprobt.

Zu den Autoren

Dominik Weghaupt, Mag. Dr., ist Pädagoge und Bildungswissenschaftler. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter hat er mehrere Jahre an der Universität Wien am Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB) zum Thema Achtsamkeit und pädagogische Professionalität geforscht. Seit 2023 arbeitet er an der PPH Burgenland im Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung (ZGMP) und leitet das Projekt Achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen in der Schule (ALLS).

Florian Wallner, MMag., ist Leiter des Zentrums für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Er ist Betriebswirt und Wirtschaftspädagoge, eingetragener Mediator, Lehr-Mediator, zertifizierter Konflikt- und Mobbingberater, Mobbing(präventions)berater im Ressort des BMBWF sowie Schulentwicklungsberater. Er widmet sich insbesondere der Gewalt- und Mobbingprävention sowie deren praxistauglicher und evidenzbasierter Umsetzung im Rahmen von Schulentwicklung.

Literatur

Altner, Nils (2024): „Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.“ Ergebnisse aus achtsamen phänomenologischen Dialogen mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In: Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Baelen, Rebecca N. et al. (2023): Implementation Reporting Recommendations for School-Based Mindfulness Programs. In: *Mindfulness* 14, 2, S. 255–278. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01997-2>

Berkovich-Ohana, Aviva et al. (2019): Contemplative neuroscience, self-awareness, and education. In: *Progress in brain research* 244, S. 355–385. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.015>

Bernstein, Amit et al. (2019): Metacognitive processes model of decentering: emerging methods and insights. In: *Current opinion in psychology* 28, S. 245–251. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.01.019>

Bernstein, Amit et al. (2015): Decentering and Related Constructs: A Critical Review and Metacognitive Processes Model. In: *Perspectives on Psychological Science* 10, 5, S. 599–617. <https://doi.org/10.1177/1745691615594577>

Blömeke, Sigrid et al. (2022): Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. In: *Learning and Instruction* 79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>

Bodlak, Reinhard (2018): *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Brinkmann, Malte (2021): *Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer.

Buhren, Claus Günter/Rolff, Hans-Günter (2019): Personalmanagement. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (2019). Professionswissen Schulleitung (5. unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.

Cefai, Carmel et al. (2021): A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546.

Crane, Rebecca S. et al. (Hrsg.) (2021): Essential resources for mindfulness teachers. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.

Cullen, Margaret et al. (2020): Mindfulness-Based Emotional Balance. History of development, curriculum, and research. In: Ivtzan, Itai (Hrsg.): Handbook of Mindfulness-Based Programmes. Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy. London, New York: Routledge Taylor & Francis.

Downes, Paul/Cefai, Carmel (2016): How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. doi: 10.2766/0799.

Eberth, Juliane et al. (2019): PROMISE: A Model of Insight and Equanimity as the Key Effects of Mindfulness Meditation. In: *Frontiers in psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02389>

Ergas, Oren/Hadar, Linor L. (2021): Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students' experiences. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 2021, 31, 3, S. 359–377. <https://doi.org/10.1057/9781137587824>

Ergas, O. (2017). Reconstructing 'Education' through Mindful Attention. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137587824>

Farb, Norman A. S. et al. (2014): Mindfulness Interventions and Emotion Regulation. In: Gross, James J. (Hrsg.): *Handbook of emotion regulation*. 2. Auflage. New York: Guilford.

Galante, Julieta et al. (2021): Mindfulness-based programmes for mental health promotion in adults in nonclinical settings: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. In: *PLoS medicine* 18. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003481>

Grossmann, Ralph/Bauer, Günther/Scala, Klaus (2015). *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Hadar, Linor L./Ergas, Oren (2022): Mindfulness for in-service and preservice teachers: an empirical map of the discourse from 2000 to 2020. In: *European Journal of Teacher Education*, S. 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2153669>

Hayashi, Arawana/Scharmer, Otto (2021): *Social presencing theater. The art of making a true move*. Cambridge, MA: PI Press.

Hirshberg, Matthew J. et al. (2020): Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. In: *Learning and Instruction* 66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298>

Hölzel, Britta K. et al. (2011): How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action from a Conceptual and Neural Perspective. In: *Perspectives on Psychological Science* 6, 6, S. 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>

Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.) (2020): *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage.* Köln: Carl Link.

Iancu, Alina Eugenia et al. (2018): The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. In: *Educ Psychol Rev* 30, S. 396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>

Ivtzan, Itai (Hrsg.) (2020): *Handbook of Mindfulness-Based Programmes. Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy.* London, New York: Routledge Taylor & Francis.

Jennings, Patricia A. (2016): CARE for Teachers: A Mindfulness-Based Approach to Promoting Teachers' Social and Emotional Competence and Well-Being. In: Schonert-Reichl, Kimberly A. et al. (Hrsg.): *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice.* New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer. S. 133–148.

Jennings, Patricia A. (2023): Minding the Gap: Attending to Implementation Science and Practice in School-Based Mindfulness Program Research. In: *Mindfulness* 14, 2, S. 314–321. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02062-8>

Jennings, Patricia A. et al. (2017): Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. In: *Journal of Educational Psychology* 109, 7, S. 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Jennings, Patricia A./Greenberg, Mark T. (2009): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. In: *Review of Educational Research* 79, 1, S. 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325>

Kabat-Zinn, Jon (2011): Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. In: *Contemporary Buddhism* 12, 1, S. 281–306. <http://dx.doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>

Klingbeil, David A./Renshaw, Tyler L. (2018): Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. In: *School psychology quarterly* 33, 4, S. 501–511. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000291>

Kuyken, Willem et al. (2022): Effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision on teacher mental health and school climate: results

of the MYRIAD cluster randomised controlled trial. In: Evidence-based mental health 25, 3, S. 125–134. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300424>

Lavy, Shiri/Berkovich-Ohana, Aviva (2020): From Teachers' Mindfulness to Students' Thriving: The Mindful Self in School Relationships (MSSR) Model. In: Mindfulness 11, 10, S. 2258–2273. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01418-2>

Lindau-Bank, Detlev (2018): Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In: Buhren, Claus Günter/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2018): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 40–70

Lindsay, Emily K./Creswell, J. David (2017): Mechanisms of mindfulness training: Monitor and Acceptance Theory (MAT). In: Clinical psychology review 51, S. 48–59. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.011>

Lindsay, Emily K./Creswell, John David (2019): Mindfulness, acceptance, and emotion regulation: perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT). In: Current opinion in psychology 28, S. 120–125. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.004>

Ragoonaden, Karen (2017): smartEducation: Developing Stress Management and Resiliency Techniques. In: LEARNING Landscapes 2, 10, S. 241–255.

Roeser, Robert W. et al. (2023): Beyond All Splits: Envisioning the Next Generation of Science on Mindfulness and Compassion in Schools for Students. In: Mindfulness 14, 2, S. 239–254. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02017-z>

Roeser, Robert W. et al. (2022): Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. In: Journal of Educational Psychology 114, 2, S. 408–425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>

Rolff, Hans-Günter (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus et al. (Hrsg.) (2018): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 12–39

Rolff, Hans-Günter (2019): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (2019). Professionswissen Schulleitung (5. unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz, S. 296–364

Sandbothe, Mike et al. (2023): Achtsamkeiten – Übungen für mich, für uns und für die Welt. Achtsam leben für sich, die Gesellschaft und die Welt: Werkzeugkasten mit individuellen, sozialen und ökologischen Achtsamkeitsübungen. 1. Auflage. Bielefeld: Fischer & Gann.

Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hrsg.) (2024): Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

Scharmer, Claus Otto (2019): Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen. Erste Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Schley, Wilfried/Schratz, Michael (2023): Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht: mit E-Book inside. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Schussler, Deborah L. et al. (2016): Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE. A Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. In: *Mindfulness* 7, 1, S. 130–142 <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>

Sedlmeier, Peter (2022): *The Psychology of Meditation*. Hogrefe Publishing.

Sellman, Edward M./Buttarazzi, Gabriella F. (2019): Adding Lemon Juice to Poison – Raising Critical Questions about the Oxymoronic Nature of Mindfulness in Education and its Future Direction. In: *British Journal of Educational Studies* 20, 2, S. 1–18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1581128>

Sheinman, Nimrod et al. (2018): Preliminary Investigation of Whole-School Mindfulness in Education Programs and Children’s Mindfulness-Based Coping Strategies. In: *Journal of Child and Family Studies* 27, 10, S. 3316–3328. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1156-7>

Silveira, Sarita et al. (2023): Boosting Empathy and Compassion Through Mindfulness-Based and Socioemotional Dyadic Practice: Randomized Controlled Trial With App-Delivered Trainings. In: *Journal of medical Internet research* 25, <http://dx.doi.org/10.2196/45027>

Strohmaier, Sarah/Bailey, Neil W. (2023): Do Not Keep Calm and Carry on: School-Based Mindfulness Programmes Should Test Making Mindfulness Practice Available in the School Day. In: *Mindfulness* 14, 12, S. 3086–3097. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02249-7>

Sutton, Anna (2023): Cultivating Global Health: Exploring Mindfulness Through an Organisational Psychology Lens. In: *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02228-y>

Tang, Yi-Yuan et al. (2015): The neuroscience of mindfulness meditation. In: *Nature Reviews Neuroscience* 16, 4, S. 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>

Wallner, Florian (2022): Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und Umsetzungsmöglichkeiten. In: Rohrauer-Näf, Gerlinde/Haller, Beatrix/Felder-Puig, Rosemarie/Wallner, Florian/Griebler, Robert/Antosik, Jennifer (Hrsg.) (2022): *Initiative Wohlfühlzone Schule – ein Programm zur Förderung der Psychosozialen Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention an österreichischen Schulen. Wissenschaftlicher Hintergrund und Konzept*. Wien: Fonds Gesundes Österreich, Gesundheit Österreich GmbH.

Wallner, Florian (2024): *Schulentwicklung zur Förderung psychosozialer Gesundheit*. In: Wallner, Florian/Muik, Elisabeth/Bodlak, Reinhard (Hrsg.): *Schulentwicklung zur Förderung psychosozialer Gesundheit*. Eisenstadt: Private Pädagogische Hochschule Burgenland. In Druck

Weghaupt, Dominik (2024a): *Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung*. Dissertation. 1. Auflage. Bielefeld: transcript.

Weghaupt, Dominik (2024b): Das Achtsamkeitskonzept: Potentiale für die Schulentwicklung in Zeiten multipler Krisen. In: Wallner, Florian/Muik, Elisabeth/Bodlak, Reinhard (Hrsg.): Schulentwicklung zur Förderung psychosozialer Gesundheit. Eisenstadt: Private Pädagogische Hochschule Burgenland. In Druck

Weghaupt, Dominik (2024c): Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung. Phänomenologische Beschreibung einer Pädagogik der Achtsamkeit. In: Graf, Ulrike/Iwers, Telse/Altner, Nils/Staudinger, Katja (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Verlag Julius Klinkhardt. S. 112–123.

Zarate, Kary et al. (2019): Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. In: Psychology in the schools 56, 10, S. 1700–1715. <https://doi.org/10.1002/pits.22308>

Impressum

Herausgeber

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Zentrum für Persönlichkeitsbildung

ISBN

978-3-9504968-4-0

Redaktion

Dr.ⁱⁿ Andrea Fraundorfer, MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner
und Mag.^a Julia Felix

PDF-Version unter www.hepi.at



Lektorat

Andrea Bannert

Grafik/Layout

Sibylle Exel-Rauth – Grafische Gestaltung
Stuwerstraße 5b
1020 Wien
www.s-e-r.at

Mit freundlicher Unterstützung der BVAEB
Linz/Wien 2024

