



Gesundsein und Gesund- bleiben im Schulalltag

Wissenswertes und Praktisches
zur Lehrer*innengesundheit

Handreichung für gute,
gesundheitsfördernde Schulen

Inhalt

	Vorwort	4
	Eine kleine Leseanleitung ...	5
I	Wissenswertes zur Gesundheit von Lehrer*innen und zur schulischen Gesundheitsförderung	6
1	Andrea Fraundorfer: Gesund unterrichten: Warum die (psychosoziale) Gesundheit von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat	6
2	Christian Scharinger & Lisa Gugglberger: Gesundheitsförderung im Setting Schule: Ein Weg, der sich entwickelt, indem man ihn geht	26
3	Rosemarie Felder-Puig & Robert Griebler: Studienergebnisse zur Gesundheit von Lehrkräften aus Österreich und Deutschland	36
4	Thomas Kapitany, Thomas Niederkrotenthaler & Laurin Koblich-Rathausky: Krise und Burnout im Kontext der Schule	47
II	Die Gesundheit von Lehrer*innen durch salutogene Führung und Schulqualitätsmanagement stärken	62
5	Julia Gerick: Gesundheitsförderlich führen in Zeiten des Wandels	62
6	Andrea Fraundorfer: Gesundbleiben durch QMS: Wie Qualitätsmanagement zur Gesundheit aller an der Schule Beteiligten beitragen kann	74

7	Sonja Schuch: Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Lehrer*innen – Gesund bleiben durch positive Beziehungsgestaltung	93
III	Erfahrungen mit der Stärkung der Lehrer*innen- gesundheit aus der Praxis	106
8	Florian Wallner & Elisabeth Muik: Wohlfühlzone Schule – Psychosoziale Gesundheits- förderung und (Cyber-)Mobbingprävention an Schulen	106
9	Marlies Kranebitter & Doris Schiestl: Projekt „Lehrer*innen-Gesundheit im Fokus: Gestärkt für den Schulalltag“	119
10	Victoria Gönitzer, Laurenz Stain, Siquia Santos Santiago, Julia Felix, Christina Fürst & Sabine Fischer: Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule	137
IV	Tipps und Werkzeuge, um gesund zu bleiben	152
11	Elke Poterpin: So stärken Sie Ihre Resilienz als Lehrer*in	152
12	Karlheinz Valtl: Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Methoden zur Förderung von Lehrer*innengesundheit	175
13	Werner Heinz Kalláy: Die Bedeutung der Psychosomatik für Ihre Gesundheit	195
14	Nadeshda Stürzebecher: Entspannen lernen! Hilfreiche Tipps und Übungen für den Alltag	203
	Impressum	216

Vorwort

Die Herausforderung psychosozialer Gesundheitsförderung an Schulen – eine Gratwanderung

Als Lehrer*in befindet man sich in einem Arbeitsfeld, in dem der Bildung, Erziehung und Gesundheitsförderung von Schüler*innen verständlicherweise viel Beachtung zukommt. Es ist angebracht, sich als Lehrer*in in hohem Maße an den Bedürfnissen, Wünschen und Vorstellungen der Schüler*innen zu orientieren. Auf der anderen Seite haben wir Lehrer*innen eigene Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen, die im Sinne der psychosozialen Gesundheit ebenso Beachtung finden sollen. Die Arbeit als Lehrer*in ist demgemäß ein dauerhafter „(Ent-)Scheideweg“, der einen fordernden Balanceakt in der Hingabe an andere sowie sich selbst gegenüber darstellt.

Diesbezüglich stellt sich die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein sollen, um diesen Balanceakt zu meistern. Einerseits gibt es strukturelle Voraussetzungen, die den Arbeitsplatz, die Führung etc. betreffen. Andererseits bietet auch der persönliche Umgang der Lehrerin bzw. des Lehrers mit den Anforderungen und Belastungen gewisse Möglichkeiten. Das bedeutet auch, dass im Falle einer Erschwerung der strukturellen Bedingungen die eigene Herausforderung größer wird.

Keine festgesetzten Normen regeln den persönlichen Umgang mit der jeweiligen Situation. Es ist die individuelle Auseinandersetzung mit sich und der Welt, die einen umgibt, die es ermöglicht, die Gratwanderung so zu absolvieren, dass sich psychosoziale Gesundheit und Erfüllung einstellen können.

Wir von hepi haben als Lehrkräfte Einblick in die psychosozialen Bedingungen sowie strukturellen Herausforderungen an verschiedenen Schulstandorten. Es ist uns ein Anliegen als NCoC (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheitsförderung, Angebote (in Form von Fortbildung, Vernetzung, Information, Beratung etc.) zu konzipieren und auch umzusetzen, die Lehrer*innen im persönlichen Umgang mit ihrer jeweiligen Situation zu stärken und somit zu ihrer psychosozialen Gesundheit beitragen.

So freut es uns, dass wir mit dieser Publikation einen Diskussionsbeitrag zur Realisierung dieses Anliegens leisten können.

Unser Dank geht an Frau Dr.ⁱⁿ Andrea Fraundorfer, Abteilung Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung des BMBWF, sowie an alle Autor*innen für die Bereitstellung ihrer Expertise.

MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner und das hepi-Team

Eine kleine Leseanleitung ...

Die vorliegende Handreichung zum Thema Lehrer*innengesundheit soll Lehrkräfte, Schulleiter*innen sowie Expert*innen im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung dabei unterstützen, dass alle an der Schule Beteiligten ihre Gesundheit reflektieren, verbessern und nachhaltig stärken können. Die Handreichung möchte auch Impulse für die Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen im Rahmen des neuen Schulqualitätsmanagements geben.

Die Herausgeberinnen haben die Handreichung in vier Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt präsentiert Wissenswertes zur Gesundheit von Lehrer*innen und generell zu Zielsetzungen sowie Maßnahmen der schulischen Gesundheitsförderung. Dazu gehören die Beiträge zur Bedeutung von psychosozialer Gesundheit, zur Gesundheitsförderung im Setting Schule, ebenso der Artikel zu Studienergebnissen zur Gesundheit von Lehrkräften sowie ein Beitrag, der sich insbesondere mit Krise und Burnout im Kontext Schule auseinandersetzt.

Im zweiten Abschnitt geht es einerseits um die salutogene, also gesundheitsfördernde Führung, andererseits auch um den Beitrag des Schulqualitätsmanagements (SQM) zur Erhaltung der Gesundheit von Lehrkräften. Ein eigens entworfener Schulentwicklungsplan gibt Impulse, wie das Thema Lehrer*innengesundheit konkret innerhalb des SQMs aufgegriffen werden kann. Der dritte Artikel in diesem Abschnitt widmet sich der Stärkung der psychosozialen Gesundheit durch positive Beziehungsgestaltung am Schulstandort.

Praxiserfahrungen zur Stärkung der Lehrer*innengesundheit werden im dritten Abschnitt dieser Handreichung dokumentiert. Drei erfolgreiche Projekte – die „Wohlfühlzone Schule“, das „Tiroler Lehrer*innengesundheitsprojekt“ sowie das Projekt „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“ werden vorgestellt. Die Projekte zeigen auf, wie Gesundheitsförderung an der Schule gelingen kann und was es dafür braucht.

Tipps und Werkzeuge, wie man als Lehrer*in gesund bleiben kann, werden im vierten Abschnitt präsentiert. Dazu finden Sie einen Beitrag zur Resilienzstärkung, einen Beitrag zu achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Methoden zur Förderung von Lehrer*innengesundheit sowie einen Beitrag mit Tipps und Übungen, um sich zu entspannen und die eigene Gesundheit zu stärken.

Wir möchten Sie ermutigen, dass Sie sich aus den für Sie interessanten Kapiteln jeweils jene Informationen, Werkzeuge sowie Tipps holen, die Sie gerade als Schulleiter*in, Lehrer*in oder Schulentwickler*in im Bereich der Gesundheitsförderung brauchen können. Wir wünschen Ihnen beim Lesen dieser Handreichung spannende Erkenntnisse und vor allem viele Impulse zur Stärkung der Gesundheit aller Lehrkräfte an Ihrem Schulstandort!

Die Herausgeberinnen

I. Wissenswertes zur Gesundheit von Lehrer*innen und zur schulischen Gesundheitsförderung

1 Gesund unterrichten: Warum die (psychosoziale) Gesundheit von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat

Andrea Fraundorfer

Der (bio-)psychosozialen Gesundheit von Lehrer*innen und Schulleiter*innen wird aufgrund zunehmender Herausforderungen – zuletzt auch durch die Digitalisierung des Lehrens und Lernens (Stichwort „Distance Learning/Teaching“) – derzeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt. So mussten Lehrkräfte ab dem Schuljahr 2020/21 innerhalb von kurzer Zeit ihre Unterrichtstätigkeit in den digitalen Raum verlagern, was nicht bei wenigen Lehrer*innen zu erhöhten Belastungen und damit Stressreaktionen führte. Gesellschaftliche und technologische Entwicklungen wirken sich mitunter rasch auf die Bedingungen von Lehren und Lernen aus und diese zeigen entsprechende Auswirkungen auf Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit von Lehrkräften. Internationale Studien und Expertisen beschäftigen sich mit dem Wohlbefinden und den berufsbedingten Belastungen im Lehrberuf und deren Folgewirkungen.¹

Der Lehrberuf ist – wie andere Berufe, die eine intensive soziale Interaktion verlangen – ein äußerst herausfordernder. Belastungen und Beanspruchungen von Lehrkräften werden seit vielen Jahren intensiv erforscht. Aus arbeitspsychologischer Sicht wird zwischen belastenden Gegebenheiten am Arbeitsplatz (Belastung) und deren nachteiligen Wirkungen auf die Person (Beanspruchung) unterschieden. Der Begriff Beanspruchung trägt dem individuellen Erleben von Belastungen Rechnung.² Potenziell belastende Arbeitsplatzbedingungen können zu mehr oder weniger Stresserleben führen, je nachdem wie sie subjektiv von der Lehrkraft bewertet werden. Stressauslösend wirken demnach Ereignisse oder Anforderungen, die die Anpassungsfähigkeit eines Menschen übersteigen.

Forschungsergebnisse zeigen, dass tatsächlich hohe Belastungen vorliegen, die von Lehrkräften unterschiedlich psychisch verarbeitet und bewertet werden.³ So werden als zentrale Belastungsfaktoren aus Lehrer*innensicht z. B. „schwierige Schüler*innen“ bzw. ungünstige Klassenzusammensetzungen genannt.⁴ Mit Beginn der Pandemie

¹ TALIS 2018; Europäische Kommission/Eurydice 2021, S. 141f

² Das Konzept der Arbeitsbeanspruchung steht für das Ausmaß emotionaler und körperlicher Reaktionen, die aus den Bewältigungsversuchen beruflicher Anforderungen hervorgehen. Es repräsentiert das Stressempfinden der Arbeitenden und resultiert aus der (Nicht-)Übereinstimmung berufsbezogener Anforderungen mit den zur Bewältigung zur Verfügung stehenden Ressourcen (personale, soziale und organisationale Ressourcen).

³ Zur Situation der Sekundarstufenlehrer*innen: siehe Griebler 2017

⁴ Ksienzyk/Schaarschmidt 2005

sind das Unterrichten im Distance Learning/Teaching bzw. die damit verbundenen Gegebenheiten und Einschränkungen ein zentraler Stressor geworden.⁵

Gleich vorweggenommen sei hier die gute Nachricht: Viele berufliche Belastungen lassen sich über konstruktive Beziehungen zwischen den Lehrkräften, einem wertschätzenden Führungsstil seitens der Schulleitung und einem insgesamt guten Schulklima abfedern. Kollegiale Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung seitens der Schulleitung können wesentlich dazu beitragen, dass Herausforderungen, die Lehrer*innen im Unterricht erleben, individuell gut bzw. besser bewältigt werden können. Ähnliches gilt auch für Schüler*innen: Qualitätsvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wirken positiv auf Wohlbefinden und psychosoziale Gesundheit ein.

Die vorliegende Publikation beschreibt die Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf und vor allem Methoden und Instrumente, wie individuell und im Kollegium mit diesen umgegangen werden kann. Die Beiträge zur Lehrer*innengesundheit stellen fundierte Informationen bereit, um sich entweder im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements oder auch individuell vertieft mit Gesundheit und den Möglichkeiten, diese zu stärken, auseinanderzusetzen.

Zur Förderung der Gesundheit von Lehrkräften gibt es eine Reihe von gesundheitsfördernden Initiativen und Fortbildungsangeboten seitens mehrerer Institutionen.⁶ Diese Publikation richtet sich im Rahmen dieser Bemühungen an Lehrkräfte, Schulleiter*innen sowie an beratende Personen an Schulstandorten, die mit der psychosozialen Gesundheit aller an der Schule Beteiligten zu tun haben. Die vorliegende Publikation versteht sich als eine Art Werkzeugkasten und damit als ein Impulsgeber, um sich mit dem Thema Lehrer*innengesundheit sowohl auf systemischer Ebene („Setting Schule“, „Wir als Schulstandort bzw. als Kollegium“) als auch auf individueller Ebene („Ich in meiner Rolle als Lehrkraft“, „Ich als Person“) auseinanderzusetzen.

Wünschenswert ist, dass sich Schulen im Sinne der Gesundheitsförderung aller mit den Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an ihrem Schulstandort kritisch-konstruktiv auseinandersetzen und gemeinsam reflektieren, was zu einer gesünderen Schule beitragen kann, in der sowohl Sie als Lehrkraft gerne unterrichten als auch die Schüler*innen gerne lernen.

⁵ Steiner 2020

⁶ Siehe u. a. die Dokumentation der Veranstaltung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Kooperation mit dem Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) und der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB) im November 2020 zum Thema „Gestärkt und resilient am Arbeitsplatz Schule – Förderung der psychosozialen Gesundheit von Lehrer*innen in Zeiten von Umbrüchen“ unter <https://wohlfuehlzone-schule.at/konferenz2020> (letzter Zugriff 10.05.2021)

Gesundheit – nicht nur ein Zustand, sondern ein komplexer Balanceakt

In dieser Publikation wird der Schwerpunkt auf die psychosoziale Gesundheit gelegt. Diese wird jedoch nicht als Gegenstück zur physischen Gesundheit, sondern als eng mit dieser verwoben gesehen.

Wir gehen von einem Gesundheitsbild aus, das den ganzen Menschen in den Blick nimmt. Auch wenn Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle als Wissensvermittler*innen, Erzieher*innen und Lehrende agieren, stehen diese als „ganze“ Person vor einer Klasse und bringen damit ihre Persönlichkeit, ihr Denken, ihre Haltungen und ihre Emotionen ein. Belastungen, die sich aus der beruflichen Tätigkeit ergeben, wirken also immer auch auf die ganze Person einer Lehrkraft ein und beeinflussen ihr Denken, Fühlen und Handeln. Umgekehrt spüren Schüler*innen intuitiv, wer als Person hinter der Rolle als Lehrkraft vor ihnen steht und wie authentisch die Lehrkraft im Unterricht agiert.

Die WHO verfolgt bereits lange ein Konzept von Gesundheit, das dem neueren Paradigma einer „*biopsychosozialen Medizin*“ entspricht.⁷ Dieser Ansatz sieht den Menschen als eine seelisch-körperliche Ganzheit innerhalb eines sozialen Lebensraums, der sich maßgeblich auf Gesundheit sowie Gesundheitseinstellungen und -verhalten auswirkt. Psychische und physische Vorgänge werden als gleichwertig und gleichzeitig ablaufend angesehen; unsere Emotionen gehen zum Beispiel immer mit hormonellen und neurologischen Prozessen einher. Daher wird auch die Unterscheidung in psychosomatische und rein somatische/körperliche Krankheiten obsolet, da immer beide – also unser psychisches System und unser Körper als die Gesamtheit aller miteinander interagierenden Organsysteme – eng verwoben sind. Unsere Gesundheit und unser Befinden werden stets von unseren sozialen Beziehungen beeinflusst und stehen in enger Verbindung mit den ökonomischen und soziokulturellen Gegebenheiten, die unser Leben mitbestimmen. Wer Zugang zu fundiertem Gesundheitswissen und zu Gesundheitsressourcen und -einrichtungen hat, kann damit auch seine Gesundheit besser steuern.

Gesundheit stellt in dieser Perspektive sowohl das Phänomen als auch die Kompetenz dar, mit Anforderungen von außen (z. B. beruflichen oder familiären Belastungen) und von innen (z. B. Krankheitsdispositionen) weitgehend selbstregulierend umzugehen. Daher wird Gesundheit als ein dynamischer Prozess gesehen, der eine stets aufrecht zu erhaltene Balance zwischen äußeren Anforderungen und inneren Anpassungs- sowie Regulationsprozessen darstellt und damit auch beeinflussbar ist.

⁷ Egger 2017

Wenn man sich mit Gesundheit im Setting Schule auseinandersetzt, ist es zielführend, den Blick einerseits auf unterrichts-, schul- und interaktionsbezogene Belastungssituationen zu richten. Andererseits sind auch die individuellen Bewältigungsmuster und -strategien von Lehrkräften von Bedeutung. Diese können reflektiert und gestärkt werden. Gesundheitsförderung setzt also einerseits am Individuum und andererseits am Arbeitsplatz und den dort herrschenden Arbeitsbedingungen an. In der Gesundheitsförderung spricht man von gesundheitsfördernden Settings und bezeichnet den jeweiligen sozialen Raum – wie hier den Schulstandort – als „Setting“. Der Beitrag von Scharinger/Gugglberger in dieser Publikation wird diesen Ansatz näher erläutern.

Lehrer*innengesundheit wirkt auf Schüler*innengesundheit ein und vice versa

Auch wenn in dieser Handreichung der Fokus auf die Lehrer*innengesundheit gelegt wird, ist auch die Schüler*innengesundheit impliziert mitgedacht. Die Autor*innen gehen davon aus (und das bestätigt die Forschung), dass sich psychosozial gesunde Lehrer*innen durch eine bessere, motivierende und respektvolle Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und durch mehr Engagement und Gerechtigkeit auszeichnen.⁸

So haben Lehrer*innen, die Humor und Spontaneität im Unterricht sowie eine selbstsichere Körpersprache zeigen, bessere Beziehungen zu ihren Schüler*innen. Umgekehrt fühlen sich Lehrkräfte, die positive Rückmeldungen von Schüler*innen bekommen, gesundheitlich wohler und können damit auch anstrengende und belastende Situationen insgesamt besser verarbeiten. Zur Schüler*innengesundheit liegen einige aufschlussreiche Studien vor, wie die MHAT-Studie zu „Mental health in Austrian adolescents“⁹ oder die HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children-Studie).¹⁰ Während der Pandemie verschlechterte sich die psychosoziale Gesundheit der Jugendlichen wesentlich.¹¹

Über die Gesundheit von Schüler*innen Bescheid zu wissen, ist insofern wichtig, als psychosoziale Beeinträchtigungen und Erkrankungen von Heranwachsenden in die Unterrichtssituation hineinwirken und diese erschweren können. Vor allem die

⁸ Bauer o. J.

⁹ Wagner/Zeiler et al. 2017

¹⁰ <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/HBSC.html> (letzter Zugriff Mai 2021). Diese europäische Kinder- und Jugendgesundheitsstudie erfasst den Gesundheitszustand, das Gesundheitsverhalten und auch Belastungen der österreichischen Schüler*innen jeweils im Alter von 11, 13, 15 und 17 Jahren.

¹¹ <https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2021/psychische-gesundheit-verschlechtert-sich-weiter0.html> (letzter Zugriff Februar 2021); vgl. Schlack et al. 2020

sogenannten „externalisierenden Störungen“ wie aggressives, sozial stark abweichendes Verhalten sind für Lehrer*innen im Unterricht belastend. Dies kann sich wiederum auf Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheitszustand der Lehrer*innen auswirken. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, die Probleme der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen und ihnen Hilfestellungen zukommen zu lassen. Hier kommen die psychosozialen Unterstützungssysteme wie Schüler- und Bildungsberatung, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, schulärztlicher Dienst und (bei Perspektivenlosigkeit) das Jugendcoaching ins Spiel, um Schüler*innen zu beraten, zu unterstützen und gegebenenfalls an Expert*innen (Mediziner*innen, Psychotherapeut*innen, Kinder- und Jugendhilfe etc.) weiter zu verweisen.¹²

Was verstehen wir heute unter (psychosozialer) Gesundheit?

Die WHO definiert Gesundheit *“as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community”*¹³. Als zentrale Akteurin im Gesundheitsbereich beschreibt die WHO die psychische/psychosoziale Gesundheit als wesentliche Voraussetzung von Gesundheit: *„Without mental health there can be no true physical health.”*¹⁴ „Mental Health“ wird im deutsch-sprachigen Bereich meist mit psychischer oder psychosozialer Gesundheit übersetzt, letztere betont die soziale Verortung von Gesundheit. Individuelle Gesundheit ist also immer auch geknüpft an Erfahrungen innerhalb sozialer Räume, die das psychosoziale und physische Wohlbefinden fördern bzw. auch beeinträchtigen können.

Unter „psychosozialer Gesundheit“ wird ein dynamischer Zustand verstanden, der es ermöglicht, sich konstruktiv mit den gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen zu können und gleichzeitig auch individuelle Bedürfnisse, Ideen und Wünsche im eigenen Leben zu verwirklichen.

Psychische bzw. psychosoziale Gesundheit stellt demnach eine Balance zwischen einer produktiven Anpassung an gesellschaftliche Herausforderungen und einer mehr oder minder gelingenden Selbstverwirklichung dar. Wie sehr das gelingt, ist häufig von den sozioökonomischen Voraussetzungen und vom Bildungsgrad abhängig. Höhere Bildungsabschlüsse korrelieren mit einem höheren Lebensstandard, einem besseren Zugang zu Gesundheitsleistungen und damit über die Lebensspanne hinweg mit besseren Gesundheitsdaten.

¹² Siehe www.schulpsychologie.at (letzter Zugriff Juni 2021)

¹³ WHO 2018

¹⁴ Koloppa et al. 2013

Fokus auf das, was uns gesund erhält

Gerade in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Lehrer*innengesundheit ist das sogenannte salutogenetische Paradigma von Bedeutung. Es geht bei diesem Ansatz vorrangig um die Frage, was uns gesund erhält und daher weniger darum, was uns krankmacht. Dieses Paradigma richtet den Fokus darauf, wodurch Gesundheitskompetenzen und damit gesundheitsbezogene Einstellungen sowie Verhaltensweisen gestärkt werden können, aber auch, wie das jeweilige Setting so verändert werden kann, dass dieses Menschen gesund erhält (und nicht krankmacht). Damit einher geht ein Gesundheitsverständnis, das Gesundheit als dynamisches Gleichgewicht denkt, das sich zwischen auftretenden Belastungssituationen und wirksamen Bewältigungsstrategien auf körperlicher, psychisch-mentaler und sozialer Ebene bewegt. Um die Gesundheit von Lehrkräften zu stärken, ist es also wichtig, gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen (wieder-)herzustellen und Belastungen durch konstruktive und tragfähige Beziehungen und Kooperationen zu reduzieren.

Häufig wird dieses Gesundheitsverständnis auch mit dem Kohärenzsinn, der vom Medizinsoziologen Aaron Antonovsky definiert wurde, in Verbindung gebracht. Dieser „Sense of Coherence“ betont die Wichtigkeit von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und des Sinnerlebens, wenn wir mit Problemen, Herausforderungen und Krisen konfrontiert sind.¹⁵ Sind die genannten drei Aspekte vorhanden, führen Belastungen zu weniger Stressempfinden. Gerade in Krisenzeiten besteht die Gefahr, dass die genannten Aspekte, dass wir Anforderungen an uns verstehen, handhaben und ihnen einen Sinn verleihen können, nicht mehr ausreichend gegeben sind.

Gesundheit ist eine zentrale Voraussetzung für die Lern-, Bildungs- und Arbeitsfähigkeit eines Menschen. Gelingende Lern- und Bildungsprozesse sowie zufriedenstellende Arbeitsbedingungen und -verhältnisse wirken sich wiederum positiv auf die Gesundheit aus. Wir können das Eine ohne das Andere nicht haben.

Wenn wir also wollen, dass Menschen im Setting Schule gesund bleiben, müssen wir die Verhältnisse, unter denen sie lernen und arbeiten, auch daraufhin überprüfen, ob Menschen dort Anerkennung, Wertschätzung und Sinnhaftigkeit sowie tragfähige Beziehungen erleben. Dazu kann grundsätzlich jeder etwas beitragen. Der Schulleitung kommt jedoch eine besondere Aufgabe zu; die Rolle der Schulleitung in Bezug auf „salutogene (gesundheitsfördernde) Führung“ wird im Beitrag von Julia Gerick in dieser Publikation gesondert thematisiert.

¹⁵ Antonovsky 1997

Hohe Professionsanforderungen an Lehrer*innen

Psychosozial gesund zu bleiben ist vor allem für soziale Berufe, die mit heranwachsenden, unterstützungs- und beratungsbedürftigen Menschen zu tun haben, eine kontinuierliche Herausforderung. Lehrer*innen müssen nicht nur Lernprozesse anleiten, begleiten und unterstützen, sie erziehen auch, beraten, beurteilen und beeinflussen schließlich durch Notengebung und Schullaufbahneempfehlungen die konkreten Lebenschancen.

Pädagogisches Handeln an sich ist ein letztlich nur schwer zu planendes Geschehen, da die konkrete Situation häufig sehr viele rasch zu treffende Entscheidungen erfordert, was auch zu Überforderung (z. B. im Bereich der Unterrichtsdisziplin) führen kann. Unterrichten geht mit einer Vielzahl von Handlungsungewissheiten und Unabwägbarkeiten in der konkreten Unterrichtssituation einher, die aufgrund von in der Ausbildung und im Berufsalltag erworbenen Fähigkeiten täglich neu bewältigt und auch immer wieder reflektiert werden müssen.

Berufliche Belastungen führen jedoch nicht bei allen Lehrenden zu den gleichen Empfindungen und Symptomen von Überforderung, Stress oder Erschöpfungsanzeichen.¹⁶ Auf den Umgang mit schulischen bzw. unterrichtlichen Belastungen wirken vor allem die eigenen Denk- und Handlungsmuster bzw. die Verarbeitungs- und Bewertungsprozesse ein. Aus der Praxis weiß man, dass manche Lehrkräfte mit als „schwierig“ eingeschätzten Klassen und Einzelschüler*innen gut zurechtkommen und andere wiederum weniger gut. Disziplinäre Herausforderungen sowie reale Gegebenheiten (wie Klassengröße, Zusammensetzung der Klasse etc.) werden von Lehrkräften also recht unterschiedlich eingeschätzt. Auch die sozialen und inneren Ressourcen, die jeweils in einem Menschen aktivierbar sind, unterscheiden sich stark. Als Menschen reagieren wir in Belastungs- und Stresssituationen mit unterschiedlichen Emotionen und Bewertungen der erlebten Situationen. Emotionen, die durch Herausforderungen im Beruf entstehen, stehen auch in enger Verbindung mit dem Erfolgserleben im beruflichen Alltag, der Lebenszufriedenheit an sich sowie dem Erleben sozialer Unterstützung.¹⁷ Erfolgserlebnisse im Unterricht oder positive Rückmeldungen von Seiten der Schüler*innen oder auch der Schulführung stärken die eigene Belastungsfähigkeit. Ziel im Sinne der Gesundheitsförderung muss es daher auch immer sein, die Beziehungen in unserem beruflichen Alltag so zu gestalten, dass sie als Ressource und nicht als Gefährdung unserer Gesundheit wirksam werden. Hier zeigt sich einer der Hebel, an dem man ansetzen kann.

¹⁶ Vgl. Schneider 2014, S. 50f

¹⁷ Vgl. Schaarschmidt 2005, S. 22

Die Potsdamer Lehrerstudie von Uwe Schaarschmidt hat bereits vor vielen Jahren gezeigt¹⁸, welche Bedeutung individuelle arbeits- und lebensbezogene Bewältigungsmuster für das Engagement, die Widerstandskraft und den konkreten Arbeitseinsatz von Lehrkräften haben. Nach dem dort entwickelten Analyseschema zeigen sich Muster in der Verarbeitung von Belastungen u. a. in der Bedeutungszuschreibung der Arbeit, in der Verausgabebereitschaft und im Perfektionsstreben als auch in der Distanzierungsfähigkeit (von der beruflichen Rolle), der Resignationstendenz, der offenen Problembewältigung sowie der inneren Ausgeglichenheit. Die Studie zeigt, dass Lehrkräfte die arbeitsbezogenen Belastungen unterschiedlich einordnen und verarbeiten. Es wurde eine inzwischen vielfach verwendete Typologie erstellt, die die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) von Lehrkräften in vier Grundtypen unterteilt: Bewältigungsmuster G (für gesund, leistungsbereit und widerstandsfähig), Muster S (sich schonend und eher geringes Engagement bei vorhandener Widerstandsfähigkeit), Risikomuster A (überhöhtes Engagement bei Einschränkung der Widerstands- und Erholungsfähigkeit) und Risikomuster B (verringertes Engagement mit eingeschränkter Widerstandsfähigkeit bis hin zur Resignation und Erschöpfung). Mit diesem Verfahren kann die psychische Beanspruchung bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen deutlich gemacht und an deren Veränderung gearbeitet werden.¹⁹ Die Autor*innen der Typologie haben ein Training entwickelt, um das eigene Bewältigungsverhalten zu reflektieren, die beruflichen Probleme strukturiert anzugehen, das Selbstmanagement zu klären und zu verändern sowie Entspannung zu lernen und die Kommunikation zu verbessern.

Stress- und Belastungsempfinden können als ein relationales Phänomen verstanden werden: Externe (und interne) Anforderungen stehen jeweils internen (und externen) Ressourcen zur Bewältigung gegenüber. Auffällig ist jedoch, dass das Belastungs- und Stressempfinden insgesamt bei Lehrer*innen zuzunehmen scheint und sich in entsprechenden Krankenstandstagen und Frühpensionierungen zeigt.²⁰

Um auf die Gesundheit von Lehrkräften positiv einzuwirken, reicht es jedoch nicht, an den individuellen Bewältigungsmustern und deren Veränderung anzusetzen. Es braucht einen Setting-Ansatz, der die konkreten Arbeitsbedingungen unter die Lupe nimmt und somit nicht nur das Verhalten einzelner Lehrkräfte, sondern die gegebenen Verhältnisse, unter denen sie ihre herausfordernde Tätigkeit ausüben, zu verändern versucht. Hier muss Schulentwicklung ansetzen. Zahlreiche Publikationen, wie z. B. das Handbuch Lehrergesundheit²¹

¹⁸ Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt/Fischer 2013

¹⁹ Vgl. Schaarschmidt 2005, S. 23f; Schaarschmidt/Fischer 2008, S. 12f

²⁰ Vgl. Bauer 2009; Wesselborg 2017

²¹ DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW 2012

liefern konkrete Methoden und Werkzeuge, wie das Thema Lehrer*innengesundheit innerhalb der Schulentwicklung aufgegriffen werden kann. Uwe Schaarschmidt und Kollegen haben eigene Programme zur Unterstützung von Schulen entwickelt (Programme Denkanstöße und Stärkung für die Schule).²²

Auseinandersetzung mit Anforderungen im schulischen/unterrichtlichen Kontext

Belastungen bestehen im Lehrberuf einerseits aufgrund der hohen sozialen Interaktionsdichte, die Unterrichten mit sich bringt. Als Lehrkraft müssen Sie ständig in Interaktion mit den Schüler*innen sein und brauchen eine starke Präsenz, um einen guten Unterricht zu machen. Wissensvermittlung und Erziehung bedürfen des Aufbaus und des ständigen Pfliegens der Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Schüler*innen. Die Belastungen und Beanspruchungen von Lehrkräften hängen andererseits auch zusammen mit institutionellen Gegebenheiten (Klassengröße, soziale Zusammensetzung der Klassen, Ressourcen am Schulstandort) und Umsetzungsvorgaben (z. B. zu Neuerungen im Schulsystem). Zudem schlagen viele gesellschaftliche Entwicklungen in der Schule auf, sei es durch verändertes, pluralisiertes Erziehungsverhalten von Eltern, sich verändernde Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in einer digitalisierten, konsumorientierten Welt oder durch die heterogene sprachliche und kulturelle Herkunft der Schüler*innen. Fachlehrkräfte sehen sich zudem damit konfrontiert, ihr eigenes Fachwissen ständig am Stand der wissenschaftlichen Forschung auszurichten, was – je nach Unterrichtsfach – auch stete Fortbildung erfordert.

Lehrer*innen sehen ebenso darin Belastungen, dass sich ein Teil der Elternschaft wenig für den Lernerfolg ihrer Kinder einsetzt und andere Teile der Elternschaft überprotektiv bis hin zu einmischend in didaktische Fragen agieren. Zudem ist die gesellschaftliche Anerkennung der geleisteten Arbeit nicht immer gegeben, und Lehrkräfte sind nicht selten zweifelhaften Projektionen von Erwachsenen aus deren eigenen Schulzeit ausgesetzt. Ein weiterer Faktor ist, dass Lehrkräfte häufig beengte Arbeitsplätze im Konferenzzimmer und eine verbesserungswürdige technische Ausstattung am Schulstandort vorfinden. Lehrer*innen sind – wie andere Berufsgruppen mit einem gesellschaftlichen Auftrag – also gefordert, sich immer wieder neuen Professionsanforderungen anzupassen.

²² Vgl. Schaarschmidt/Fischer 2008

Die wichtigsten Belastungssituationen und -faktoren für Lehrkräfte im Überblick sind²³

- ungünstige Klassengröße und -zusammensetzung sowie disziplinäre Herausforderungen,
- störungsvolles und problembelastetes Arbeits- und/oder Unterrichtsklima; hoher Lärmpegel in Klassen,
- Zeitdruck und Häufung von Anforderungen zu bestimmten Zeitabschnitten (Schularbeitszeit, Matura) im Schuljahr,
- (schwelende oder offene) Konflikte und wenig ausgebildete Team- und Kommunikationskultur (Einzelkämpfertum),
- wenig respektvoller, anerkennender und kooperationsfördernder Führungsstil seitens der Schulleitung,
- Anordnungs- statt Kooperations- und Partizipationskultur,
- als unzureichend wahrgenommene Unterstützung und Begleitung durch beratend tätige Professionen in schwierigen sozialen/unterrichtlichen Situationen,
- vermehrte Erziehungsaufgaben und wenig Unterstützung seitens mancher Eltern (oder zu viel Einmischung von Seiten der Eltern),
- Zunahme administrativer Tätigkeiten wie Dokumentationsarbeiten oder Testdurchführungen,
- Abarbeitung zentraler Vorgaben zur Durchführung von Unterricht und Prüfungen sowie zum Erreichen von Schüler*innenleistungen,
- das Verantwortlich-Gemacht-Werden für die Leistungen der Schüler*innen (siehe TALIS-Studie),
- hoher Innovations- und Veränderungsdruck von außen bzw. durch die Notwendigkeit eines evidenzbasierten Schulqualitätsmanagements,
- Umgang mit zunehmender sprachlicher, sozialer und kultureller Diversität,
- Arbeitsintensivierung durch Digitalisierung des Unterrichts; Vermischung von Beruf und Privatleben durch entgrenzte Arbeitszeiten im Home Teaching/Schooling; Veränderungsdruck in Bezug auf den raschen Aufbau von digitalen Kompetenzen für Online-Unterricht.

Die geschilderten (nicht erschöpfend aufgezählten) Professionsanforderungen lassen vermuten, dass Belastungen und Beanspruchungen an Lehrende tendenziell steigen. Empirische Evidenz für die oben genannten, in der Literatur ausführlich beschriebenen Anforderungen an Lehrkräfte findet sich u. a. in der TALIS-Studie. So heißt es darin, dass die Aufrechterhaltung der Unterrichtsdisziplin von Österreichs Lehrer*innen 2018 im Vergleich zu 2008 als viel schwieriger beschrieben wird: *„2018 geben signifikant mehr Lehrpersonen an, am Beginn der Stunde lang warten zu müssen, bis sich die Schüler*innen*

²³ Vgl. dazu die Analysen und Vergleiche im europäischen Kontext im Eurydice-Bericht (European Commission/Eurydice 2021) und TALIS 2018 sowie Ksienzyk/Schaarschmidt 2005; Bauer 2009; Heyse 2011

beruhigen bzw. dass sie viel Zeit wegen Unterbrechungen verlieren.“²⁴ Die Studie hat u. a. die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften hinsichtlich der Bewältigung von unterrichtlichen Situationen anhand von zwölf abgefragten Items untersucht.

Selbstwirksamkeit (der Begriff geht auf den kanadischen Psychologen Albert Bandura zurück) beschreibt die Überzeugung einer Person, herausfordernde oder schwierige Situationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können.²⁵ Dahinter steht die Annahme, dass Persönlichkeitsanteile, Denken und Verhalten in steter Wechselwirkung mit dem sozialen Kontext stehen. Die inneren Überzeugungen, ob und wie Aufgaben bewältigt werden, ändern sich mit dem fachlichen Wissen und den Berufserfahrungen. Dazu gehört auch, dass positive Erfahrungen im Kollegium, z. B. über Kooperation und Austausch, auf die Ausbildung von Selbstwirksamkeit einwirken. Die TALIS-Studie zeigt vor allem die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Bereich Classroom-Management, Unterricht und Schüler*innenmotivation auf. Es finden sich in der Studie Verweise auf Untersuchungen, die zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Schüler*innenleistungen bestehen. Lehrkräfte in Klassen mit hohen Leistungen können demnach eine ausgeprägtere Selbstwirksamkeit vorweisen.²⁶

Gesteigerte Professionsanforderungen zeigen – wie in jedem anderen Beruf auch – Auswirkungen auf die Gesundheit von Lehrer*innen. Umso wichtiger ist es, die Gesundheit von Lehrer*innen im Rahmen der Schulentwicklung zu thematisieren. Für die Schulleitung stellen sich daher Fragen zum Umgang mit den gegebenen Anforderungen und Belastungen. Dazu gehören Fragen der Gestaltung der Arbeitsbedingungen an Schulen, nach dem Ausmaß von Mitsprache, Mitgestaltung und (unbezahltem) Engagement, nach der Bewältigbarkeit an erlebtem Zuviel an Aufgaben und nach Möglichkeiten der Verbesserung kollegialer Zusammenarbeit. Was es vor allem auch braucht, ist die Offenheit, über eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und -erfahrungen zu reflektieren, sowie die Bereitschaft, sich selbst mit den Herausforderungen weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang wird auch von „professional learning communities“, in denen an der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität gearbeitet wird, gesprochen.²⁷

Joachim Bauer, psychosomatischer Arzt und Professor für Psychoneuroimmunologie²⁸,

²⁴ BIFIE 2019, S. 66

²⁵ Vgl. Bandura 1982

²⁶ BIFIE 2019, S. 63f

²⁷ Vgl. Schratz/Paseka/Schrittesser 2011

²⁸ Die Psychoneuroimmunologie ist ein interdisziplinäres Forschungsgebiet und beschäftigt sich mit den Wechselwirkungen zwischen psychischem Erleben und physiologischen Vorgängen, vor allem zwischen Nerven-, Hormon- und Immunsystem. Forschungen zeigen, wie z. B. Stress über komplexe physiologische Interaktionen verschiedener Organsysteme zur Entstehung von Krankheiten beiträgt. Vgl. Schubert 2014.

hat sich über viele Jahre mit dem Thema Lehrer*innengesundheit auseinandergesetzt und Programme zur Lehrer*innengesundheit entwickelt. Bauer konzipiert das magische Dreieck der Lehrer*innengesundheit aus beruflicher Identität (Fachkompetenz, Rolle, Authentizität, ...), Beziehungsarbeit (Beachtung des Beziehungsgeschehens inkl. Erkennen von psychischen Störbildern) und sozialer (kollegialer) Unterstützung.²⁹

Befindet sich der Mensch ständig in Belastungs- und Überforderungssituationen (und damit in Alarmbereitschaft), werden die neurobiologischen Stresssysteme überbeansprucht und aktiviert. Die Selbstregulationssysteme im Menschen werden beeinträchtigt, und die fragile Balance zwischen Anspannung und Entspannung gerät zunehmend aus dem Lot. Langanhaltender, als belastend empfundener Stress wirkt sich massiv auf die psychophysische Verfasstheit des Menschen und damit auf sein Wohlbefinden und seine Gesundheit aus.

Häufig zeigen sich dann psychosomatische Symptome wie Konzentrations- und Schlafstörungen, Herz-Kreislaufsymptome, Magen-Darmstörungen, Schmerzsymptome, chronische Verspannungen, Neigung zu Entzündungen, Bluthochdruck etc. Neuere Erkenntnisse der Psychoneuroimmunologie belegen die enge Verzahnung von Stresserleben und den Reaktionen auf physiologischer Ebene. Demnach sind das vegetative Nervensystem (Zusammenspiel Sympathikus/Parasympathikus) eng mit dem Hormonsystem (z. B. mit der Produktion des Stresshormons Cortisol) und veränderten Aktivitäten des Immunsystems (Immunschwäche, Allergien, Entzündungsneigung) verknüpft.³⁰ Dauerhaftes Stresserleben macht krank und zeichnet verantwortlich für chronische Erschöpfungszustände bzw. Erkrankungen. Es fördert zudem auch den sukzessiven inneren Rückzug vom beruflichen Engagement.

Als Menschen sind wir in jedem Alter auf tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen. In beruflichen Settings, so auch in der Schule, reagieren unsere neurobiologischen Belohnungssysteme, die mit Wohlfühlen einhergehen, auf zwischenmenschliche Zuwendung, Anerkennung und Resonanz. Motivation und Leistungsbereitschaft entstehen nicht ohne Beziehung zueinander.

Wie eine Lehrkraft eine Unterrichtsstunde beginnt oder eine Schulleiterin eine Konferenz einleitet, bestimmt häufig den weiteren Verlauf der sozialen Begegnung zwischen den Beteiligten. Annedore Prengel hat in einer umfassenden Studie untersucht und beschrieben, wie wichtig die Art und Weise, wie Pädagog*innen Lernende ansprechen, für deren Wohlbefinden und Leistungen ist. Anerkennende, verletzende oder ambivalente Handlungsmuster und Sprechweisen zeigen entsprechende Wirkungen auf

²⁹ Vgl. Bauer 2005, S. 20

³⁰ Vgl. Schubert 2014

die Entwicklung und das Lernen von Kindern. Die Anerkennung der Person und der respektvolle Umgang miteinander sind Voraussetzung für gelingendes Lernen, solide Persönlichkeitsentwicklung und demokratisches Grundverständnis.³¹

Da sich die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung auf beide Seiten auswirkt, ist das Herstellen einer konstruktiven Arbeitsbeziehung seitens der Lehrkräfte etwas, das sich über zahlreiche Rückkoppelungsprozesse auf das eigene Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Hier zeigt sich ein zentraler Hebel in der schulischen Gesundheitsförderung, die zuerst das Beziehungsgefüge am Schulstandort reflektiert, um daran anschließend Impulse zu setzen, dieses auf allen Ebenen zu verbessern.

Professionalität und psychosoziale Gesundheit

Viel ist in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften von Professionalität die Rede. An Lehrkräfte werden hohe Professionsanforderungen gestellt. Was ist damit gemeint?

Mit Professionalität sind eine bestimmte Handlungsausrichtung, ein bestimmtes berufsbezogenes Wertesystem sowie Standards der Berufsausübung und der Ausbildung angesprochen. Damit verbunden sind die Selbstthematisierung des Aufgabenprofils und des Berufsethos sowie die ständige Reflexion der eigenen Arbeit.

Kennzeichnend für die Profession der Lehrerin/des Lehrers ist, dass diese Tätigkeit in ein historisch gewachsenes Bildungssystem eingebettet ist, das gesellschaftlichen Notwendigkeiten verpflichtet ist und dem Selbstverständnis als (kindorientierte*r) Pädagoge/Pädagogin teilweise zuwiderläuft. Lehrer*innen müssen nicht nur Wissen vermitteln und Lernprozesse in Gang setzen sowie erziehen, sondern auch die entsprechenden Lernergebnisse und Leistungen beurteilen – und bedienen dadurch auch die institutionellen Selektionsmechanismen. Somit fungieren Lehrkräfte schließlich als Weichensteller für Schullaufbahnen (z. B. durch die Vergabe von Berechtigungen und Schullaufbahneempfehlungen). Dies bringt Widersprüche in der eigenen Berufsrolle mit sich, die viele Lehrer*innen auch als Belastung erleben (z. B. Volksschullehrer*innen, die AHS-Reife bescheinigen bzw. nicht bescheinigen und damit über die weitere Bildungslaufbahn entscheiden).

Pädagogisches Handeln an sich ist letztlich ein nur schwer planbares Geschehen, da es in der konkreten Situation immer wieder zu unerwarteten Situationen und damit zu rasch zu treffenden Entscheidungen kommt (z. B. hinsichtlich „Störungen“ des

³¹ Vgl. Prengel 2013

Unterrichts oder zu verändernder zeitlicher Abläufe). Manche dieser Situationen können zu einer Überforderung (z. B. in Bezug auf Klassenmanagement und Herstellung von Disziplin) führen, was vor allem auch für dienstjüngere Lehrkräfte gilt, die sukzessive ein professionelles Verhaltens- und Führungsrepertoire aufbauen.

Professionalität zeigt sich im kompetenten Umgang mit berufsspezifischen Herausforderungen, sie ist aber nicht alleine von der einzelnen Lehrkraft abhängig, sondern auch von den Rahmenbedingungen, die professionelles Denken und Handeln als Lehrkraft fördern.

So braucht es, um das eigene pädagogische und didaktische Handeln zu reflektieren, entsprechende Zeitfenster, soziale Räume und Unterstützung seitens der Schulleitung und des Kollegiums. Kollegiale Hospitationen sowie enge Kooperationen im Team sind Möglichkeiten, um sich selbst über sein eigenes Tun zu vergewissern und im Austausch mit anderen das eigene Handlungsrepertoire weiterzuentwickeln. Ein weiterer Beitrag der Autorin in dieser Publikation zeigt Möglichkeiten auf, wie Gesundheit und Wohlbefinden im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements thematisiert und entsprechende Maßnahmen gesetzt werden können.

Stärkung der Gesundheitskompetenzen als Führungsaufgabe

Schulleiter*innen sind aufgefordert, für die Entlastung einzelner Lehrer*innen, die bereits Erschöpfungssymptome oder chronische Krankheiten zeigen, zu sorgen. Schulleiter*innen stehen jedoch häufig selbst am Rande ihrer Belastungsgrenzen. Schulärztinnen und Schulärzte – vor allem in Bundesschulen – könnten hier die Schulleitungen stärker dahingehend beraten, welche gesundheitsfördernden Maßnahmen inklusive der Verbesserung von Kommunikation und Kooperation die Balance zwischen Belastung und Bewältigung herstellen könnten.

Damit verbunden ist die Intention, Lehrer*innen (und auch Schüler*innen) ihre eigenen Denkmuster und Bewältigungsstrategien in Bezug auf Gesundheit reflexiv zugänglich – und damit veränderbar – zu machen. Zahlreiche Programme von Krankenkassen und Unterstützungsstrukturen für gesundheitsfördernde Schulen helfen Schulstandorten in der konkreten Umsetzung von „Health Literacy“. Schulleiter*innen, deren Sensibilität und Bewusstsein bezüglich der gesundheitsbezogenen Führungsaufgabe ausgebildet ist, achten darauf, dass die Arbeitszufriedenheit, die Leistungsbereitschaft, das Sinnerleben und die Anerkennung geleisteter Arbeit in einem entsprechenden Ausmaß gegeben sind.

Sinnerleben im Lehrberuf hängt auch damit zusammen, dass Lehrer*innen erfahren, dass ihre unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit bei den Heranwachsenden ankommt, dass

die pädagogischen Beziehungen gelingen und Leistungsbereitschaft bei den Lernenden vorhanden ist. Das Erleben von Anerkennung der geleisteten Arbeit durch die Schulführung trägt ebenfalls stark zum Erleben von Sinn im beruflichen Kontext bei.

Die Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung ist vor allem in krisenhaften Zeiten wichtig. Dem salutogenetischen Ansatz entsprechend brauchen Menschen das Gefühl der Durchschaubarkeit, Machbarkeit und Sinnhaftigkeit ihres Tuns. Damit hängt eine hohe Selbstwirksamkeit zusammen, diese ist aber nicht nur bei Lehrer*innen wichtig, sondern auch bei Schüler*innen, die diese im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung erst aufbauen müssen.

Gesichertes Wissen ist heute, dass ein positives Schul- und damit Beziehungsklima einen günstigen Einfluss auf die Gesundheit von Lehrer*innen und Schüler*innen ausübt. Zu einem gesundheitsfördernden Schulklima gehören neben konstruktiven pädagogischen Beziehungen, die sich durch gegenseitigen Respekt und Anerkennung ausdrücken, die Partizipation aller, ein Vertrauensverhältnis zwischen den Schulpartnern, keine Ausgrenzung und Diskriminierung einzelner Personen oder Gruppen, eine transparente Kommunikations- bzw. Konfliktkultur sowie eine hohe Leistungserwartung bei Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen.

Partizipation und (Selbst-)Empowerment

Aus Sicht der schulischen Gesundheitsförderung ist es wichtig, dass Sie als Lehrkraft ihre Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeziehungen als mitgestaltbar und konstruktiv erleben. Ein gemeinsames Vorgehen am Schulstandort, um die jeweiligen strukturellen, pädagogischen und didaktischen Herausforderungen zu erörtern und gemeinsam Lösungsansätze dafür zu finden, kann zu einer veränderten Wahrnehmung der beruflichen Belastungen beitragen. Eine veränderte Wahrnehmung wiederum bewirkt veränderte (konstruktive) Verhaltensweisen, diese wiederum spiegeln sich in (verbesserten) Beziehungen wider. Programme wie die von Joachim Bauer zur Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte können hier wertvolle Hilfestellungen bieten. Solche Programme thematisieren nach Vorbild professionell begleiteter Balint-Gruppen persönliche Einstellungen im Hinblick auf die berufliche Identität und Identifikation, die Beziehungsgestaltung zu Schüler*innen und Eltern sowie Spaltungstendenzen versus kollegialen Zusammenhalt.³² Gesundheitsstärkung wird dort vorwiegend als Beziehungsstärkung gedacht. Auf Basis neurobiologischer Erkenntnisse, dass schwierige Beziehungskonstellationen die psychophysischen Stresssysteme im Menschen aktivieren, wird versucht, genau diese

³² Vgl. Bauer 2007

schwierigen Beziehungskonstellationen durch begleitete Intervention und intensiver Reflexion zu verändern.

Hier sind Empowerment-Ansätze, die Menschen dazu verhelfen, selbst Reflexivität und Kontrolle in Bezug auf eigene Einstellungen und eigenes Gesundheitsverhalten auszuüben, zentral. Das Konzept der Health Literacy verweist auf diese notwendige Lebenskompetenz, die eng mit Bildung und dem Wissen sowie der Motivation des Einzelnen verknüpft ist. Es geht dabei darum, auf Gesundheitsinformationen und -einrichtungen adäquat zugreifen zu können, in Zeiten sich rasch verändernder Gesundheits- und Wissenschaftserkenntnisse selbständig Urteile fällen und einen gesundheitsfördernden Lebensstil entwickeln zu können.

Mit dem Ansatz von Empowerment sollen die Ressourcen von Einzelnen oder Gruppen gestärkt werden. Empowerment schließt mit ein, dass Menschen die Räume, in denen sie arbeiten, leben und lernen, mitgestalten können (und sich nicht bloß als Empfänger*innen von Anweisungen erleben). Schulisches Qualitätsmanagement mit dem Fokus auf (psychosoziale) Gesundheit kann diesen Ansatz aufgreifen, indem sie eine breite Beteiligung an der Gestaltung von schulischen (Entwicklungs-)Prozessen ermöglicht und die Ressourcen der Einzelnen über soziales Eingebunden-Sein stärkt.

Empowerment zielt darauf ab, dass Menschen die Fähigkeit entwickeln und verbessern, ihre soziale Lebenswelt und ihr Leben selbst zu gestalten und sich nicht gestalten zu lassen. Fachkräfte der Gesundheitsförderung sollen durch ihre Arbeit dazu beitragen, alle Bedingungen zu schaffen, die eine ‚Ermächtigung‘ der Betroffenen fördern und es ihnen ermöglichen, ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben zu führen. Dies gilt für Menschen mit und ohne eingeschränkte(n) Möglichkeiten, für Erwachsene ebenso wie für Kinder. Empowerment beschreibt Prozesse von Einzelnen, Gruppen und Strukturen, die zu größerer gemeinschaftlicher Stärke und Handlungsfähigkeit führen.

Durch den Empowermentansatz sollen Personen(-gruppen) dazu ermutigt werden, ihre eigenen (vielfach verschütteten) personalen und sozialen Ressourcen sowie ihre Fähigkeiten zur Beteiligung zu nutzen, um Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (wieder) zu erobern. [...] Die Förderung von Partizipation/Teilhabe und Gemeinschaftsbildung sind wesentliche Strategien des Empowermentprozesses.³³

Empowerment in der schulischen Gesundheitsförderung bedeutet vor allem, dass Lehrkräfte, Schulleiter*innen, aber auch Schüler*innen darin gestärkt werden, verstärkt Kontrolle über ihren Gesundheitsstatus zu gewinnen. Eine gute Voraussetzung dafür

33 Brandes/Stark 2021

ist, dass Räume geschaffen werden, in denen gemeinsam darüber reflektiert wird, wie mit beruflichen Anforderungen und Belastungen umgegangen wird, sodass sie nicht gesundheitsbeeinträchtigend wirken. Durch das Miteinander-ins-Gespräch-Kommen werden am Schulstandort Änderungsbedürfnisse oder Änderungsbedarfe aufgezeigt. Das offene Ansprechen von Schwierigkeiten und Problemen schafft ein vertrauensvolles und entlastendes Klima im Kollegium.

Im Sinne einer salutogenetisch ausgerichteten Gesundheitsförderung kann die Schule nicht umhin, einen entsprechenden Beitrag zur (bio-)psychosozialen Gesundheit zu leisten, indem sie die einzelne Lehrkraft sowohl als Person als auch in ihrer Professionalität stärkt und Arbeits- und Lernbedingungen so adaptiert, dass diese der Gesundheit zuträglich sind.

Psychosozial gesunde Lehrer*innen haben eine hohe Wirksamkeit als Lehrkraft, sie fördern ein lernförderliches, soziales Klima und zeigen mehr Empathie, Humor und Gerechtigkeit. Eine gute Schule wäre demnach eine, in der Lern- und Arbeitsleistungen hoch sind und die Menschen sich gleichzeitig wohl und gesund fühlen. Tragfähige Beziehungen und gemeinsame Werte, gegenseitige Anerkennung, Unterstützung und Kooperation sowie eine kompetente Schulführung und die Ermöglichung von sinntragenden Bildungserfahrungen sind die wichtigsten Schlüssel dazu.

Der wohl protektivste Faktor scheint nach heutigem Wissensstand die Stärkung der Beziehungen zwischen allen an der Schule Beteiligten zu sein. Gelingende, vertrauensvolle und wertschätzende Beziehungen sind wiederum die Basis für ein gutes Klassen- und Schulklima. Sinnerleben, Anerkennung der geleisteten Arbeit und kollegialer Zusammenhalt sowie gegenseitige Unterstützung sind für die Gesundheit von Lehrkräften zentral. Das Bewusstsein, wie eng Wohlbefinden, Gesundheit sowie Leistungs- und Lernfähigkeit zusammenhängen, muss noch stärker in das Bewusstsein aller mit Bildung befassten Personen verankert werden. Auf die in diesem Beitrag ausgeführten Aspekte, sollte sich Schul- und Unterrichtsentwicklung beziehen, wenn sie die (psychosoziale) Gesundheit der Lehrer*innen und Schüler*innen nachhaltig fördern will.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. hrsg. Alexa Franke, Dgvt-Verlag, Tübingen.
- Bacher, Johann et al. (2016): Psychische und physische Gesundheitsbeeinträchtigungen im Jugendalter. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Linz.
- Bandura, Albert (1982): Self-efficacy in human agency. In: American Psychologist 37 (2), S. 125-139.
- Bauer, Joachim (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. In: Psychotherapie im Dialog (PiD) 3/2009. 10. Jahrgang. S. 251-255.
- Bauer, Joachim/ Unterbrink, Thomas/ Zimmermann, Linda (ohne Jahresangabe): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger-Modell. Selbstverlag der technischen Universität Dresden, Freiburg/Dresden.
- Brandes, Sven/ Stark, Wolfgang (2021): Empowerment/Befähigung. <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/empowermentbefaehigung/> (letzter Zugriff Februar 2021)
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) (2019): TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Hrsg. Schmich, Juliane/ Itzlinger-Bruneforth, Ursula, Leykam Verlag, Graz.
- Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Fonds Gesundes Österreich (FGÖ/BVA-EB, 2020): „Gestärkt und resilient am Arbeitsplatz Schule - Förderung der psychosozialen Gesundheit von Lehrer*innen in Zeiten von Umbrüchen“ unter <https://wohlfuehlzone-schule.at/konferenz2020> (letzter Zugriff Mai 2021)
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2019): Die psychische Gesundheit österreichischer Schülerinnen und Schüler. HBSC-Factsheet 01: Ergebnisse der HBSC-Studie 2018, Wien.
- DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2012): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Carl Link, Köln.
- Dale, Rachel/ Budimir, Sanja/ Probst, Thomas/ Stippl, Peter/ Pieh, Christoph (2021): Mental health during a COVID-19 lockdown over the Christmas period in Austria. <https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2021/psychische-gesundheit-verschlechtert-sich-weitero.html> (letzter Zugriff Februar 2021)

Dür, Wolfgang (2008): Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Verlag Hans Huber, Bern.

Dür, Wolfgang/ Felder-Puig, Rosemarie (Hrsg.) (2011): Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung. Verlag Hans Huber, Bern.

Eder, Ferdinand (2005): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Studien-Verlag, Innsbruck/Wien.

Egger, Josef W. (2017): Theorie und Praxis der biopsychosozialen Medizin. Körper-Seele-Einheit und sprechende Medizin. Facultas, Wien.

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

Griebler, Robert (2017): Schule und Gesundheit. Eine Studie zu den schulischen Determinanten der Lehrergesundheit. Unveröffentlichte Dissertation, Wien.

Heyse, Helmut (2011): Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichung zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung. Klett/Kallmayer, Seelze.

Kolappa, Kavitha/ Henderson, David/Kishore, Sandeep (2013): No physical health without mental health: lessons unlearned? Bulletin of the World Health Organization, Genf. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/271246> (letzter Zugriff Jänner 2021)

Ksienzyk, Bianca/Schaarschmidt, Uwe (2005): Beanspruchung und schulischen Bedingungen. In: Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel 2005, S. 72-87.

OECD (2017): Evidence-based Policy Making for Youth Well-being: A Toolkit, OECD Publishing, Paris.

Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Budrich-Verlag, Opladen.

Schaarschmidt, Uwe (2005) (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2008). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. 3. Auflage. Pearson, Frankfurt/Main.

- Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas W. (2013): Lehrer*gesundheits fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Schlack, Robert/Neuperdt, Laura/Hölling, Heike/De Bock, Freia/Ravens-Sieberer, Ulrike et al. (2020): Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring* 5(4):23–34. DOI 10.25646/7173
- Schmidthermes, Sabine (2009): Resilienzforschung und deren pädagogische Implikationen. Eine Meta-analyse. Rhombos, Berlin.
- Schneider, Stefan (2014): Salutogene Führung. Die Kunst der gesunden Schulführung. Carl Link-Verlag, Köln.
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2011): Pädagogische Professionalität: querdenken – umdenken – neudenken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Facultas, Wien.
- Schubert, Christian (2014): Psychoneuroimmunologie und Psychotherapie. Schattauer-Verlag, Stuttgart.
- Steiner, Mario et al. (2020): COVID-19 LehrerInnenbefragung – Zwischenergebnisse. Was tun, damit aus der Gesundheitskrise nicht auch eine Bildungskrise wird? <https://www.ihs.ac.at/publications-hub/blog/beitraege/lehrerinnenbefragung-zwischenergebnisse/> (letzter Zugriff Februar 2021), Wien.
- Wagner, Gudrun/Zeiler, Michael et al. (2017): Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. Wien.
- Wesselborg, Bärbel (2017): Lehrer*gesundheits im Zusammenhang mit Lehrer-Schüler-Beziehungen – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In: Weyland, Ulrike/ Reiber, Karin (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bonn, S. 247-267.
- WHO (2018): Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Genf. (letzter Zugriff Jänner 2021)

Zur Autorin

Andrea Fraundorfer, Dr.ⁱⁿ phil., war 10 Jahre lang Pflichtschullehrerin, studierte Erziehungswissenschaft und arbeitet seit 2008 im BMBWF. Publikationen in Sammelbänden und Zeitschriften u. a. zu den Themen Innovationen an Schulen, Schulabbruch, Professionalisierung von Lehrer*innen sowie zur psychosozialen Gesundheit

2 Gesundheitsförderung im Setting Schule: Ein Weg, der sich entwickelt, indem man ihn geht

Christian Scharinger und
Lisa Gugglberger

Moderne Gesundheitsförderung versteht Gesundheit als einen Austauschprozess zwischen Person und unmittelbarer Lebenswelt und bezieht sich daher auch immer auf die relevanten Settings einer Gesellschaft. Das Setting Schule ist unter diesem Aspekt nicht nur ein Ort des Lernens und Lehrens, sondern in erster Linie eine zentrale Lebenswelt für Schüler*innen, deren Eltern und vor allem für Lehrer*innen. Wie eng die Verknüpfungen dieser Lebenswelt zu relevanten anderen Settings wie Betriebe, Familien oder Gemeinden sind, veranschaulichen die radikalen Praxiserfahrungen durch die coronabedingten Schließungen bzw. Verlagerungen des Schulsettings.

Gleichzeitig begann die enge Verbindung der Lebenswelt Schule mit dem Thema Gesundheit an ihre Wurzeln zurückzukehren. Seit Jahrhunderten war und ist die Schule ein Ort der Gesundheitserziehung und Prävention, nicht zuletzt unter den Gesichtspunkten von Hygiene und der Vermeidung von ansteckenden Krankheiten. Das Konzept der Gesundheitsförderung versuchte vor diesem Hintergrund den Blick von einer krankheitsbezogenen Betrachtungsweise in eine visionäre Richtung zu lenken, in welcher Gesundheit dort entstehen und gefördert werden kann, „wo Menschen spielen, lernen, arbeiten und lieben“³⁴.

Mag diese Vision angesichts der aktuellen Situation im Frühjahr 2021 einfältig erscheinen, so lohnt dennoch ein Rück- und Ausblick, da er zur Standortbestimmung beiträgt.

Rückblick

Über Jahrhunderte hinweg war die Schule des Präventionisten liebstes Kind. Viele gesundheitlich relevante Themen wurden – meist in Form von Gesundheitserziehung – am Standort Schule be- und verhandelt. Lange Zeit standen dabei ausschließlich krankheitsorientierte Themen und die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Als Ende der 1960er Jahre die Infektionskrankheiten in Europa besiegt schienen, konzentrierte sich die Gesundheitserziehung stark auf Themen des Lebensstils und der Prävention nicht übertragbarer Krankheiten. Die Klassiker der Prävention – Bewegung, Ernährung, Tabakprävention – prägten längere Zeit das Bild der

³⁴ WHO Europe 1986

Gesundheitserziehung und wurden in verschiedensten Unterrichtsfächern verankert. Eine Erweiterung fand dieses Themenfeld durch die HIV/AIDS-Problematik der 1980er Jahre, welche in weiterer Folge die Sexualerziehung und Drogenprävention in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Diskurses rückte.

Vor diesem Hintergrund entstand die Gesundheitsförderung als eine neue Erzählung von Gesundheit, welche die Lebens- und Lernwelt Schule selbst in den Mittelpunkt rückte und vor allem auf die gesundheitsrelevanten Effekte dieser Lebenswelt hinwies. Dabei wurde der Doppelcharakter des Settings Schule herausgearbeitet: Schule kann „krank machen“, kann aber auch einen zentralen Faktor zum Erhalt und zur Förderung der Gesundheit aller an Schule Beteiligten darstellen.

Bei aller organisationsbezogenen Perspektive hält das Grundsatzdokument der Gesundheitsförderung aber auch fest, dass alle Settings – so auch die Schule – einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheit leisten können, indem sie *„durch Information, gesundheitsbezogene Bildung sowie die Verbesserung sozialer Kompetenzen und lebenspraktischer Fertigkeiten [...] den Menschen helfen, mehr Einfluss auf ihre eigene Gesundheit und ihre Lebenswelt auszuüben“*³⁵.

Gleichzeitig mit der theoretischen Konzeption begann die Weltgesundheitsorganisation/ Europe Initiativen zu starten, welche anhand von Modellprojekten diesen Ansatz von Gesundheitsförderung an Schulen umsetzen und erproben sollten. Der angestrebte Paradigmenwechsel lässt sich dabei anhand folgender Punkte skizzieren:

³⁵ WHO Europe 1986

Traditionelle Gesundheitserziehung	„Gesundheitsfördernde Schule“
sieht nur eine begrenzte Einflussnahme der Schule und ihrer Umwelt auf den Gesundheitszustand der Schüler*innen	betrachtet die Gestaltung der Schule und ihres Umfeldes als einen wesentlichen Einflussfaktor auf den Gesundheitszustand der Schüler*innen und Lehrer*innen
betrachtet Gesundheitserziehung unter der verengten Perspektive des Klassenzimmers und einzelner Unterrichtseinheiten	versucht alle Aspekte des Schullebens und der Beziehungen der schulischen Umwelt mit einzubeziehen und begreift die Gesundheitsförderung ausdrücklich als fächerübergreifende Aufgabe
legt den Fokus auf die Bereiche der Hygiene und der physischen Gesundheit und schließt psychosoziale Aspekte weitgehend aus	basiert auf einem salutogenetischen Gesundheitsbegriff, der körperliche, seelische, soziale und ökologische Aspekte zueinander in Beziehung setzt
berücksichtigt nur begrenzt den Zusammenhang zwischen psychosozialen Faktoren und Gesundheitsverhalten	betrachtet die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls als Grundvoraussetzung erfolgreicher Gesundheitsförderung
betrachtet kaum das gesundheitliche Wohlbefinden der Lehrkräfte im schulischen Alltag	wertet die Gesundheit der Lehrer*innen als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Gesundheitsförderung der Schüler*innen
sieht die Hauptfunktion der schulischen Gesundheitsdienste in der Früherkennung durch Reihenuntersuchungen	versucht die schulischen Gesundheitsdienste stärker in den Schulalltag zu integrieren und deren Aufgabenbereich zu erweitern

Tabelle 1: WHO 1993

Als Anfang der 1990er Jahre ein Europäisches Netzwerk *Gesundheitsfördernder Schulen* entstand, welches in weiterer Folge den Begriff der „*Health Promoting Schools*“ prägte, trat Österreich diesem im September 1993 mit 12 Projektschulen offiziell bei. Nicht zuletzt durch diese erfolgreiche Pionierphase gelang es, das Verständnis von Gesundheit im Setting Schule auch in Österreich nachhaltig zu verändern und u. a. eine enge Verbindung zu Aspekten der Schulentwicklung herzustellen. Einen wichtigen Meilenstein stellt der „*Grundsatzterlass Gesundheitserziehung*“ dar, welcher 1997 in Kraft trat und einerseits ein erweitertes Verständnis von Gesundheit vermittelt. Gleichzeitig wird Gesundheitsförderung dadurch „*ein zentraler Bestandteil jeglichen pädagogischen Handelns und sie ist in allen Schularten und Unterrichtsgegenständen zu verwirklichen.*“³⁶

³⁶ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 1997

Die folgenden Jahre waren durch eine starke Resonanz dieses Ansatzes an den Schulen selbst und in der Landschaft der Gesundheitsförderung gekennzeichnet. „Service Stellen Schule“ der Sozialversicherungsträger trugen zur regionalen Stärkung und Verankerung des Themas in der österreichischen Schullandschaft bei, und auch der Fonds Gesundes Österreich unterstützte durch vielfältige Initiativen den Ausbau der schulischen Gesundheitsförderung. Wesentlich war auch das Engagement Pädagogischer Hochschulen sowie regionaler Gesundheitsförderungs- und Public Health Institutionen, welche sich in einigen Bundesländern zu starken Promotoren der schulischen Gesundheitsförderung entwickelten.

Beginnend etwa in den 1990er Jahre und fortlaufend entstanden international verschiedene Initiativen und Studien, die das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule weiterentwickelten. Ihnen ist gemeinsam, dass sie schulische Gesundheitsförderung als komplexes Unterfangen betrachten, das auf verschiedenen Ebenen ansetzen sollte – einerseits Ebenen innerhalb der Schule, die von der Schulleitung über das Lehrerteam bis ins einzelne Klassenzimmer reicht, andererseits Ebenen des Schulsystems von national, über regional zur einzelnen Schule. Schulische Gesundheitsförderung als „*whole school approach*“ (d. h. als *Aufgabe der ganzen Schule*) sollte möglichst breitflächig implementiert werden und dabei möglichst verschiedene Akteur*innen miteinbeziehen. Dadurch soll nicht Gefahr gelaufen werden, dass Gesundheitsförderung in der Schule zu einer Zusatzaufgabe von einzelnen Lehrpersonen wird, sondern sie vielmehr automatisch in allen Prozessen und Entscheidungen des Schulalltags mitgedacht wird. Gesundheitsförderung in die Schule zu integrieren, soll am besten als ein Prozess der Organisationsentwicklung gesehen werden – ähnlich wie das Einführen von Qualitätsstandards.

Verschiedene Evaluationen von Gesundheitsfördernden Schulen haben gezeigt, dass es für die Schulen hilfreich ist, möglichst vernetzt zu sein und die Umsetzung mit zusätzlicher politischer sowie finanzieller Unterstützung voranzutreiben. Weiters ist es notwendig, dass das Lehrer*innenteam inklusive der Schulleitung am selben Strang zieht und dass regelmäßige Reflexion und externe Begleitung die Schule unterstützen.

Thematisch rückte das Handlungsfeld der „psychosozialen Gesundheit“ immer stärker in den Mittelpunkt. Bereits der „Grundsatzerlass Gesundheitserziehung“ wies richtungsweisend auf die Bedeutung der „sozialen Gesundheit“ und den Einfluss, den soziale Organisationen, wie das Setting Schule auf diese haben, hin. Neben klassischen Handlungsfeldern, wie dem der Suchtprävention, erlangten dadurch u. a. Themen der Gewalt- und Mobbingprävention verstärkt an Bedeutung. Im Kern sollte dadurch das Setting Schule nicht „nur“ zu einem sicheren Ort werden, sondern auch zu einem Setting des Wohlbefindens und der Förderung der psychosozialen Gesundheit. Diese wiederum ist eine Grundvoraussetzung für den Lernerfolg und das Erbringen von

Leistung sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch der pädagogischen Teams am Schulstandort.

Gemeinsame Initiativen des Gesundheits- und Bildungssektors – wie u. a. die Initiative „Wohlfühlzone Schule“ – greifen diese enge Verbindung in den letzten Jahren verstärkt auf und verweisen damit darauf, dass Gesundheit und Bildung zentrale Schlüsselressourcen unserer Gesellschaft darstellen.

Trotz der Erweiterung des thematischen Handlungsspektrums bildeten Schülerinnen und Schüler lange Zeit die Hauptzielgruppe im Feld der schulischen Gesundheitsförderung. Dies nicht zuletzt dadurch, dass viele Studien darauf hinwiesen, dass sich das Bild einer unbeschwerten und gesunden Jugendphase immer weniger aufrecht erhalten ließ. So deutete u. a. die größte europäische Kinder- und Jugendstudie, die Health Behaviour in School-aged Children Study (HBSC-Studie), darauf hin, dass einerseits gezielte Interventionen z. B. im Bereich der Sucht- und Gewaltprävention auch positive Wirkungen zeigten, andererseits aber die Belastungen durch schulische Anforderungen weiter stiegen.³⁷

Wissenschaftliche Studien waren es auch, welche die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern verstärkt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückten. Einen Meilenstein bildet in diesem Zusammenhang die im Jahr 2000 gestartete „Potsdamer Lehrerstudie“, welche einerseits auf die problematische Gesundheitssituation der Berufsgruppe hinwies und andererseits eine differenzierte Typologie an Bewältigungsmustern herausarbeitete.³⁸

Gleichzeitig wurde das Erleben sozialer Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung als die wichtigsten entlastenden Bedingungen bestätigt. Die Forschung belegte damit die zwei Gesichter eines gesundheitsorientierten Zugangs: Ein krankheitsorientierter Blickwinkel betrachtet den Lehrberuf als einen hoch belasteten Berufsstand, was sich nicht zuletzt in überdurchschnittlich *häufig psychische Belastungssituationen und einen hohen Anteil an Pensionierungen aufgrund von Dienstunfähigkeit niederschlägt. Aus gesundheitsfördernder Perspektive gibt es hingegen kaum ein Berufsbild, das so viele persönliche Entfaltungsmöglichkeiten und Ressourcen, z. B. eigenverantwortliche, vielfältige und sinnerfüllte Tätigkeit, aufweist.*

Nicht zuletzt trug die erfolgreiche Etablierung des Konzepts der Betrieblichen Gesundheitsförderung dazu bei, „die Schule“ als Arbeitsplatz verstärkt in den Mittelpunkt zu

³⁷ Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz 2018, S. 73ff

³⁸ Schaarschmidt 2009

rücken und als Setting programmatisch zu verankern. Zentraler Ansatzpunkt ist dabei der Befund, dass Lehrerinnen und Lehrer ein gesundes Arbeitsumfeld brauchen, um über längere Zeit ihren Beruf gut und gesund ausüben zu können – umgekehrt sind gute Schulen massiv auf die Gesundheit ihrer Lehrkräfte angewiesen.

Das im Umfeld der Sozialversicherungsträger und deren Service Stellen Schule (die mittlerweile Service Stellen gesunde Schule heißen) entstandene Praxishandbuch „Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer“ stellt einen ersten konzeptionellen Rahmen für die Umsetzung an österreichischen Schulen dar. Seitdem wird das Handlungsfeld vor allem seitens der Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau unter der Marke „Gesunder Arbeitsplatz Schule“ strukturiert weiterentwickelt. Ein österreichweites Netzwerk „Gesunder Arbeitsplatz Schule“ unterstützt Schulen dabei, die Gesundheit von Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern sowie des nicht-unterrichtenden Personals zu fördern.

Als neues Thema ist in den vergangenen Jahren die Gesundheitskompetenz bzw. die „gesundheitskompetente Schule“ hinzugekommen. Das Konzept gibt es zwar etwa so lange wie das der Gesundheitsförderung, Schulen sind aber erst relativ spät in seinen Fokus geraten. Gesundheitskompetenz bezeichnet die Fähigkeit von Personen, Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen, zu bewerten und anzuwenden³⁹; eine gesundheitskompetente Schule unterstützt Schüler*innen, Lehrer*innen und andere Zielgruppen dabei, möglichst einfach an Gesundheitsinformationen zu gelangen und diese zu verstehen. Gesundheitskompetenz soll dabei nicht als Konkurrenz zur Gesundheitsförderung verstanden werden, sondern als Ergänzung des Konzepts. Genauso wie schulische Gesundheitsförderung setzt auch schulische Gesundheitskompetenz in der Organisation an und schließt Lehrer*innen als eine zentrale Zielgruppe mit ein.

Und dann kam ...

Diese dynamische und positive Entwicklung wurde im März 2020 abrupt unterbrochen. Die durch Corona bedingten Schulschließungen führten zu dramatischen Gleichzeitigkeiten im Setting Schule: Einerseits setzte durch die Digitalisierung des Unterrichts ein Modernisierungs- und Beschleunigungsschub ein, andererseits schien sich im Home-Schooling die Zeit zu verlangsamen. Betrachtet man die rein technologischen Aspekte, so erlebte das Setting Schule in den letzten Monaten eine „Disruption“, welche eine OECD Studie wie folgt zusammenfasst: *„Diese Krise hat, was soziale und*

³⁹ Sörensen et al. 2012

*technologische Innovation betrifft, wahrscheinlich mehr gebracht als zehn, 15 Jahre, seitdem wir Schulsysteme beobachten.*⁴⁰

Gleichzeitig wurde die zentrale Bedeutung des sozialen Lebens- und Begegnungsraumes Schule radikal erlebbar. Zwar konnten viele Sprünge in Richtung Distance-Learning gut bewältigt werden, die sozialen Funktionen des Setting Schule konnten aber nicht ersetzt werden. Schule ist eben nicht „nur“ ein Ort des Lernens, sondern vor allem auch ein Platz der Begegnung, dessen Kraft virtueller Unterricht nicht ersetzen kann.

Vor einem völlig anderen Erfahrungshintergrund plädierte der „Grundsatzterlass Gesundheitserziehung“ dafür, Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu betrachten und demnach zu berücksichtigen: *„Ganzheitliche Gesundheitsförderung bezieht sich auf die gegebene Realsituation vor Ort mit ihren Entwicklungschancen, Schwierigkeiten und Grenzen und nicht auf eine erwünschte Idealsituation.“*⁴¹

Hier wirkt die Corona-Krise gleichsam wie ein Verstärker, der Stärken und Schwächen am jeweiligen Schulstandort offenlegt: Wo eine starke Gemeinschaft am Schulstandort besteht, können die Herausforderungen gut bewältigt werden. Wo Schule eher fragmentiert gelebt wird, führt Corona dazu, dass Kontakte brüchig werden und zerfallen. Schulen, die bereits Schritte in Richtung Gesundheitsförderung unternommen haben und gute Lernerfahrungen im Umsetzen von neuen Programmen mitbringen, könnten einen Vorsprung gegenüber Schulen haben, die sich mit den Themen noch nicht auseinandergesetzt haben. Auch der Spalt zwischen digital kompetenten und gut betreuten Gruppen und „bildungs- und schulferneren Zielgruppen“ hat sich noch weiter aufgetan.

Aktuelle Studien weisen in die Richtung, dass viele radikale Umstellungen im Setting Schule von den betroffenen Lehrerinnen und Lehrern großteils gut bewältigt werden konnten. Als zentrale Gesundheitsfaktoren zeigen sich das Ausmaß an sozialer Verbundenheit und erlebter Selbstwirksamkeit. In Krisenzeiten belegt sich daher *„die hohe Relevanz von sozialer Verbundenheit (mit wichtigen Personen und mit Schüler*innen) sowohl für das eigene Wohlbefinden als auch für das Erzielen von Lernerfolgen bei den Schüler*innen.“*⁴² Das Handlungsfeld der psychosozialen Gesundheit und Widerstandsfähigkeit hat in Zeiten von Corona massiv an Bedeutung gewonnen und wird auch zukünftig von höchster Relevanz sein. Zusätzlich werden die Ansätze der Gesundheitskompetenz

⁴⁰ Schleicher 2020

⁴¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 1997

⁴² Universität Wien 2020

und des Krisenmanagements an Schulen in die Praxis der Gesundheitsförderung im Setting stärker zu integrieren sein.

Eine wesentliche Erfahrung für die zukünftige Entwicklung der Gesundheitsförderung ist das faktische Erleben der letzten Monate, wie eng das Setting Schule mit anderen Lebenswelten (Schule, Gemeinde, Familie) verknüpft ist (und welche enorme Bedeutung das Thema Gesundheit für unser Leben hat). Viele Settings sind auf einen gesunden und sicheren Arbeits- und Lernort Schule angewiesen. Dies ist ein Argument mehr, um den Weg der „Gesundheitsförderung im Setting Schule“ weiterzugehen und gangbar zu machen.

Literatur

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (1997): Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Gesundheitserziehung, Rundschreiben Nr. 7/1997 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/1997_07.html (letzter Zugriff 15.3.2021)

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2019): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018, Wien.

Schaarschmidt, Uwe (2009): Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer erhalten und stärken – Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Studie, COPING OG · Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung (Hrsg.), Wien.

Sörensen, Kristine et al (2012): Health Literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. In: BMC Public Health 12/80, Spycher, Stefan (2006): Ökonomische Aspekte der Gesundheitskompetenzen. Konzeptpapier. Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit, Bern.

Universität Wien (2020): Unterrichten unter Covid19 Bedingungen. Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen. Factsheet. Online unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf (letzter Zugriff 28.12.2020)

Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (2011): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. Praxishandbuch, Wien.

WHO/Regionalbüro Europa (1993): Ressource Manual “The European Network of Health Promoting School”, Kopenhagen.

WHO Europe (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Weltgesundheitsorganisation, Genf.

Zu den Autor*innen

Christian Scharinger, Dr., MSc, CAS, Gesundheitssoziologe und Historiker, Organisationsberater und Coach, langjährige Praxis- und Leitungserfahrung in Profit- und Non-Profit-Bereichen, Management und Projektleitung in nationalen und internationalen Gesundheitsförderungs-Projekten. National und international tätiger Referent und Berater.

Lisa Gugglberger, Dr.ⁱⁿ, Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Wien. Expertin für Gesundheitsförderung an der Gesundheit Österreich GmbH, seit Jänner 2021 stellvertretende Abteilungsleiterin der Abteilung Gesundheitskompetenz und Gesundheitsförderung, Lektorin am Institut für Soziologie der Universität Wien.

3 Studienergebnisse zur Gesundheit von Lehrkräften aus Österreich und Deutschland

Rosemarie Felder-Puig und
Robert Griebler

Einleitung und Fragestellung

Vor ungefähr 15 Jahren erregte die Potsdamer Studie zur psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern im deutschsprachigen Raum große Aufmerksamkeit.⁴³ Sie beinhaltete Daten von ca. 16.000 deutschen Lehrkräften und 2.500 Lehramtsstudentinnen und -studenten. Ziel der Studie war, die Belastungssituation von Lehrkräften und den dafür verantwortlichen Bedingungen zu analysieren. Berühmt wurde die Studie u. a. wegen der aus den Daten abgeleiteten Typisierung arbeitsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster bei Lehrerinnen und Lehrern:

- **Muster G (für Gesundheit):** Lehrkräfte mit diesem Muster zeichnen sich durch ein starkes, jedoch nicht exzessives Engagement im Beruf aus, zeigen sich widerstandsfähig gegenüber Belastungen und verfügen über ein generell positives Lebensgefühl.
- **Muster S (für Schonung):** Diese Lehrkräfte zeigen eine ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Belastungen. Charakteristisch ist ein geringes berufliches Engagement bei wenig Auffälligkeiten in den übrigen Bereichen.
- **Risikomuster A (für Anstrengung):** Hier mündet eine hohe berufliche Anstrengung bei teilweiser Selbstüberforderung nicht in ein positives Lebensgefühl. Diese Lehrkräfte sind auch nicht sehr widerstandsfähig gegenüber Belastungen und zeigen vermehrt negative Emotionen.
- **Risikomuster B (für Burnout):** Bei Lehrkräften mit diesem Muster sind permanentes Überforderungserleben, Erschöpfung und Resignation vorherrschend. Sie zeigen ein reduziertes Arbeitsengagement und stark negative Emotionen.

Im Jahr 2005 ließen sich 30 % der untersuchten Lehrkräfte dem Risikomuster A zuordnen. Das Risikomuster B war mit 29 % ebenso deutlich vertreten, während das erwünschte Muster G eher selten zu beobachten war. Das von Schaarschmidt & Co entwickelte Messverfahren AVEM⁴⁴ wurde in der Folge zur Frühdiagnostik von gesundheitlichen Risiken und zur Planung von Interventionen für Lehrkräfte verwendet.

Seitdem ist die Gesundheit von Lehrkräften immer wieder Thema in der bildungspolitischen Diskussion. Es wurden im deutschsprachigen Raum in der Folge einige,

⁴³ Schaarschmidt 2005

⁴⁴ Schaarschmidt/Fischer 2003

allerdings meist nicht repräsentative Studien zur Gesundheit und berufsspezifischen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt.

Dieser Beitrag soll die Ergebnisse von neueren Studien zur Gesundheit von Lehrkräften aus dem deutschsprachigen Raum in kompakter Kürze vorstellen und diskutieren.

Datenquellen

Es gibt bis dato keine neuere, für Österreich repräsentative Studie, in der die Gesundheit von Lehrkräften aus allen Bundesländern und allen Schultypen untersucht wurde. Deshalb müssen wir uns hier auf eine Zusammenschau der Daten aus verschiedenen kleineren, lokal begrenzten oder schultypspezifischen Erhebungen aus Österreich und Deutschland beschränken.

Eine österreichweite Befragung von 3.753 Lehrkräften, die an Hauptschulen, allgemeinbildenden höheren Schulen, Polytechnischen Schulen, Berufsschulen oder berufsbildenden mittleren und höheren Schulen unterrichteten, fand im Jahr 2010 statt.⁴⁵ Dabei wurde den Lehrkräften ein Fragebogen vorgegeben, der Fragen zu ihrer Gesundheit, ihrem gesundheitsrelevanten Verhalten und möglichen individuellen und schulischen Gesundheitsdeterminanten enthielt.

Scheuch und Kolleginnen fassten die Ergebnisse verschiedener deutscher Studien aus den Jahren 2007 bis 2013 zur Gesundheit von Lehrkräften zusammen und werteten im Jahr 2015 Daten der deutschen gesetzlichen Krankenversicherung zu Arbeitsfähigkeit, Langzeiterkrankungen und Dienstunfähigkeit aus.⁴⁶

Im Zuge der Evaluation des Wiener Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen (WieNGS) wurde wiederholt eine Gesundheitsbefragung der Lehrkräfte durchgeführt, zuletzt im Jahr 2017.⁴⁷ Damals nahmen 730 Lehrkräfte aus 68 Wiener Schulen teil, 89 % davon waren weiblich, 54 % unterrichteten in Volksschulen und der Rest in allen anderen Schultypen. Diese Ergebnisse konnten zum Teil mit den Daten einer 2012 stattfindenden Erhebung in WieNGS-Schulen⁴⁸ verglichen werden.

Weitere Studien, die für diesen Artikel herangezogen wurden, sind der österreichische

⁴⁵ Hofmann et al. 2011; Griebler 2017

⁴⁶ Scheuch et al. 2015

⁴⁷ Felder-Puig et al. 2017

⁴⁸ Ramelow et al. 2012

Fehlzeitenreport 2019⁴⁹ sowie eine deutsche⁵⁰ und österreichische⁵¹ Befragung zum Unterrichten in Zeiten von Covid-19.

Die Datenlage zur Gesundheit von österreichischen Lehrerinnen und Lehrern ist mangelhaft, da keine regelmäßigen Erhebungen durchgeführt werden und aktuell nur schultypenspezifische oder lokal begrenzte Ergebnisse vorliegen.

Ergebnisse

Körperliche Gesundheit

Eine negative Bewertung des eigenen Gesundheitszustands ist Studien zu Folge ein sehr guter Indikator für das Vorliegen einer medizinisch diagnostizierten Erkrankung. 91 % der österreichischen Lehrkräfte aus der Befragung im Jahr 2010 gaben an, über einen guten, sehr guten oder ausgezeichneten Gesundheitszustand zu verfügen. In der österreichischen gleichaltrigen Gesamtbevölkerung betrug dieser Wert 84 %. Der subjektive Gesundheitszustand verschlechtert sich bei Lehrkräften wie auch in der Gesamtbevölkerung mit zunehmendem Alter.

In Bezug auf die Anzahl diagnostizierter Erkrankungen unterschieden sich österreichische Lehrkräfte im Jahr 2010 nicht von der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung. Am häufigsten, und zwar zu etwas mehr als einem Drittel, wurden muskuloskelettale Erkrankungen angegeben, gefolgt von Herz-Kreislauf-Erkrankungen und neurologischen bzw. sensorischen Erkrankungen (z. B. Tinnitus, Migräne). Auch bei den deutschen Lehrkräften gehörten muskuloskelettale und Herz-Kreislauf-Erkrankungen – wie in anderen Berufsgruppen – zu den häufigsten Diagnosen.

In der Befragung von Wiener Lehrkräften im Jahr 2017 zeigte sich ein sehr ähnliches Ergebnis wie in der österreichischen Studie aus 2010: 90 % der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, über eine gute, sehr gute oder ausgezeichnete Gesundheit zu verfügen. Das Ergebnis war unabhängig davon, in welchem Schultyp unterrichtet wurde, sondern korrelierte stark mit dem Alter der Lehrkräfte.

In Bezug auf den körperlichen Gesundheitszustand und der Prävalenz von diagnostizierten Erkrankungen unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer kaum von der vergleichbaren Allgemeinbevölkerung.

⁴⁹ Leoni 2019

⁵⁰ Hansen et al. 2020

⁵¹ Spiel et al. 2021

Krankenstand und Frühpensionierung

Gemäß aktuellem österreichischen Fehlzeitenreport betrug die Krankenstandsquote⁵² im Jahr 2019 bei Arbeiternehmerinnen und Arbeitnehmer aus Erziehung und Kunst 2,7 % (2,9 % bei Frauen, 2,4 % bei Männern), während sie insgesamt 3,6 % ausmachte. Es gibt allerdings Branchen, die noch höhere Quoten aufwiesen, wie z. B. das Gesundheits- und Sozialwesen mit 4,2 % oder der Bereich der öffentlichen Verwaltung, Verteidigung und Sozialversicherung mit 4,0 %.

Auch in Deutschland sind Lehrkräfte weniger oft im Krankenstand als die arbeitende Allgemeinbevölkerung. Auch ist deren Anteil krankheitsbedingter Frühpensionierungen kontinuierlich rückläufig, was natürlich auch durch gesetzliche Änderungen mitbedingt ist. Hauptgründe für Frühpensionierungen sind bei deutschen Lehrerinnen und Lehrern psychische und psychosomatische Erkrankungen.

In der österreichischen Studie aus dem Jahr 2010 berichteten 30–40 % der jungen Lehrkräfte (bis 30 Jahre, mehr Frauen als Männer) und 43 % der Lehrkräfte ab 40 Jahren (ähnlich viele Frauen wie Männer), dass sie sich nicht sicher wären oder dass es sogar unwahrscheinlich sei, dass sie bis zum gesetzlichen Pensionsantrittsalter den Lehrberuf ausüben können.

In der Wiener Befragung aus dem Jahr 2017 waren sich 46 % der Volksschullehrkräfte und 35 % der Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Schultypen nicht sicher, ob sie es im Lehrberuf bis zum Pensionsantrittsalter schaffen würden.

Entgegen anderslautender Befunde aus der Vergangenheit sind Lehrerinnen und Lehrer nicht öfter im Krankenstand als andere Berufsgruppen und gehen auch nicht mehr früher in die Pension. Allerdings hegen relativ viele Zweifel, ob sie bis zum gesetzlichen Pensionsantrittsalter arbeiten können.

Gesundheitsförderliches Verhalten

Unter den österreichischen Sekundarschullehrkräften befanden sich 2010 mehr Personen als in der vergleichbaren Allgemeinbevölkerung, die sich ausreichend bewegen, nicht rauchen und normalgewichtig sind.

⁵² wird wie folgt berechnet: Anzahl Krankenstandstage dividiert durch Sollarbeitszeit mal 100

Deutsche Lehrkräfte zeichneten sich im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung durch ein gesundheitsförderlicheres Verhalten und geringer ausgeprägte kardiovaskuläre Risikofaktoren, mit Ausnahme von Hypertonie, aus.

Auch die Wiener Lehrkräfte pflegten 2017 in Bezug auf Bewegung, Ernährung und Rauchen mehrheitlich einen gesunden Lebensstil.

Im Vergleich zur berufstätigen Allgemeinbevölkerung zeichnen sich Lehrerinnen und Lehrer durch einen gesünderen Lebensstil aus. Dies hängt mit ihrer höheren formalen Bildung und einer vermutlich stärker ausgeprägten Gesundheitskompetenz zusammen.

Psychische Gesundheit

In Bezug auf ihre Lebenszufriedenheit befanden sich österreichische Lehrkräfte im Jahr 2010 mit einem Durchschnittswert von 7,26 bei einer möglichen Spannweite von 0 (gar nicht zufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) auf ungefähr demselben Niveau wie die österreichische Gesamtbevölkerung.

Wiener Lehrkräfte stufen im Jahr 2017 ihre Lebenszufriedenheit im Schnitt mit 6,56 ein, was deutlich schlechter ist, als in der vorangegangenen Wiener Befragung im Jahr 2012 und der Befragung der Sekundarschullehrkräfte im Jahr 2010 (siehe Tabelle 1). Weder Geschlecht, Alter noch der Schultyp, in dem unterrichtet wird, hingen im Jahr 2017 mit der Lebenszufriedenheit der Wiener Lehrkräfte zusammen.

Gruppe	Schultypen	Erhebungsjahr	durchschnittliche Lebenszufriedenheit
Österreichische Lehrkräfte	Sekundarschulen ohne Sonderschulen	2010	7,26
Wiener Lehrkräfte	Alle	2012	7,36
Wiener Lehrkräfte	Alle	2017	6,56
Österreichische Gesamtbevölkerung		2010-2017	7,10 – 8,10 (je nach Erhebungsjahr)

Tabelle 1: Wie zufrieden verschiedene Gruppen mit ihrem Leben waren; dargestellt sind Mittelwerte mit einer möglichen Spannweite von 0 (gar nicht zufrieden) bis 10 (sehr zufrieden)

33 % der österreichischen Lehrkräfte klagten im Jahr 2010 über regelmäßige Erschöpfungszustände. Bei jeweils knapp über 10 % traten regelmäßig Schlafprobleme, Nervosität, Antriebslosigkeit oder Gereiztheit auf.

Bei deutschen Lehrkräften kamen in verschiedenen Studien psychische und psychosomatische Erkrankungen häufiger vor als in anderen Berufen, ebenso unspezifische Beschwerden wie Erschöpfung, Müdigkeit, Kopfschmerzen, Angespanntheit, Schlaf- und Konzentrationsprobleme, innere Unruhe oder erhöhte Reizbarkeit. Ebenso zeigte sich bei Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt eine erhöhte Befundhäufigkeit psychischer Erkrankungen.

In der Wiener Studie aus 2017 berichteten 49 % der Lehrkräfte über regelmäßige Erschöpfungszustände, 27 % über Angespanntheit und 22 % über Schlafprobleme.

Hohe emotionale Erschöpfung, gemessen mit dem etablierten „Maslach Burnout Inventory“, stellt (noch) keine klinische Diagnose dar, weist aber auf eine Burnout-Gefährdung hin. Im Jahr 2010 zeigte sich ein Viertel der österreichischen Sekundarschullehrkräfte hoch emotional erschöpft. Eine österreichweite Erhebung aus dem Jahr 2008 mit Menschen in Sozial- und Gesundheitsberufen ergab einen ähnlich hohen Anteil an hoch emotional Erschöpften, nämlich 29 %.⁵³

Deutsche Ergebnisse zur Burnout-Gefährdung von Lehrkräften schwankten zwischen einem Viertel und einem Drittel an hoch emotional Erschöpften. Dem deutschen Stressreport zu Folge lag in der Branche „Unterricht und Erziehung“ die relative Anzahl an körperlich und emotional Erschöpften bei 22 % (was im Branchenvergleich dem zweithöchsten Wert entsprach), während sie in der Allgemeinbevölkerung 13 % für Männer und 20 % für Frauen betrug.

Fast die Hälfte der Wiener Lehrkräfte wies im Jahr 2017 einen hohen Grad an emotionaler Erschöpfung auf. Das ist ein wesentlich schlechteres Ergebnis als bei der Wiener Befragung im Jahr 2012, in der sich 28 % der Lehrkräfte als hoch emotional erschöpft zeigten. Es konnte jedoch – nicht so wie bei der Erhebung mit Sekundarschulkräften im Jahr 2010, wo ältere Lehrerinnen und Lehrer emotional erschöpfter waren als jüngere – kein Zusammenhang mit dem Alter der Lehrkräfte und auch nicht mit dem Schultyp, an dem unterrichtet wird, festgestellt werden.

Die an sich relativ guten Werte zur körperlichen Gesundheit und zum Gesundheitsverhalten werden durch schlechtere Werte bei der psychischen Gesundheit der Lehrkräfte relativiert. Dies ist auf die besondere Rollen- und Beziehungsvielfalt des Lehrberufs, die hohe kommunikative und soziale Fähigkeiten erforderlich macht, zurückzuführen.

⁵³ Scherz/Laburda 2008

Berufsassoziierte Ressourcen und Belastungen

In der österreichischen Studie aus dem Jahr 2010 zeigten sich folgende Faktoren als besonders günstig für die psychosoziale Gesundheit der Sekundarschullehrkräfte:

- eine hohe Selbstwirksamkeit und Distanzierungsfähigkeit;
- eine „transformative“ Schulleitung (innovativ, fürsorglich, strukturiert, ermutigend, ...);
- gute persönliche Beziehungen im Kollegium;
- Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht konzentriert und aufmerksam sind, sich aktiv beteiligen und sich diszipliniert verhalten;
- eine gute Work-Life-Balance.

Als berufsassoziierte Belastungsfaktoren deutscher Lehrkräfte wurden in verschiedenen Studien genannt:

- Zeitdruck,
- Schüllärm,
- zu große Klassen,
- Probleme mit den Schulbehörden und mangelnde Autonomie,
- Leistungsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten und mangelnde Motivation von Schülerinnen und Schülern,
- Problemverhalten von Eltern und
- geringes gesellschaftliches Ansehen des Lehrberufs.

In der Wiener Studie aus 2017 zeigten folgende Faktoren die höchsten Zusammenhänge mit einer eingeschränkten psychischen Gesundheit:

- Überforderung im Lehrberuf,
- sehr hohes Arbeitsengagement,
- undiszipliniertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler,
- Unzufriedenheit mit der Reputation des Lehrberufs in Österreich.

Die in Studien erhobenen Ressourcen und Belastungsfaktoren legen nahe, warum gerade die psychische Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer durch ihre berufliche Tätigkeit beeinträchtigt werden kann. Das Verhalten von Schülerinnen und Schülern als auch die Beziehungen zur Schulleitung und zu den Kolleginnen und Kollegen sind zugleich Ressource als auch Belastung im Lehrberuf.

Psychische Gesundheit der Lehrkräfte in Zeiten von Covid-19

Eine im Oktober 2020 erfolgte Online-Befragung von 2.300 deutschen Lehrkräften verschiedener Schultypen zeigte eine massive Belastung der Lehrerinnen und Lehrer durch die anhaltende Corona-Krise. 90 % gaben an, dass der Schulunterricht im Vergleich zum Vorjahr deutlich anstrengender geworden sei. Um die eigene Gesundheit machten sich 65 % große Sorgen. Acht von 10 Lehrkräften belastete die Unsicherheit der kommenden Monate. 84 % hatten das Gefühl, im Schuljahr 2020/21 mehr zu arbeiten als in den Jahren zuvor.

Laut einer nicht-repräsentativen Befragung von 1.759 Lehrerinnen und Lehrern aller Schultypen aus ganz Österreich zu den Bedingungen des Unterrichts während der Covid-19-Pandemie im Mai 2020, also am Ende des 1. Schul-Lockdowns, fühlten sich die meisten Lehrkräfte wohl dabei, von zu Hause aus zu unterrichten. Es zeigte sich jedoch ein deutlicher Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Arbeitsüberforderung: Je eher sich die Lehrkräfte unter Zeitdruck fühlten und sie ihre Verantwortung belastete, desto niedriger war auch ihr allgemeines Wohlbefinden.

Die Covid-19-Pandemie hat neue, zusätzliche Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer gebracht, die die Belastung verändert, aber nicht unbedingt reduziert hat.

Fazit

Wie aus vielen anderen Befunden und Berichten zur Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern bekannt, zeigen auch die hier präsentierten Daten, dass der Lehrberuf ein psychosozial überdurchschnittlich anstrengender Beruf ist. Zudem stehen Lehrkräfte heute mit ihrer Tätigkeit und der damit verbundenen Verantwortung für die Entwicklung und den Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt zahlreicher, oft auch öffentlich ausgetragener Diskussionen.

Was die Lehrerinnen und Lehrer selbst für sich sowie die Schulleitungen für sie tun können, ist beispielhaft in Tabelle 2 dargestellt oder kann in ausführlicheren Broschüren und Leitfäden nachgelesen werden.⁵⁴

⁵⁴ Schuch 2016

auf individueller Ebene		durch Schulleitung
Korrektur unrealistischer/ überhöhter Ansprüche	Aufarbeitung enttäuschter Erwartungen	Normen, Regeln, Rituale miteinander durchsetzen
Nein-Sagen lernen	Trennung von Freizeit und Beruf	Wertschätzung und Rückhalt geben
individuelle Arbeits- organisation verändern	Stressmanagement- Training absolvieren	Kommunikation und Ko- operation auf allen Ebenen fördern
Entspannungsmethoden lernen	Fortbildungen Konflikt- bewältigung	Materialienaustausch ermög- lichen
Fortbildungen Kommunikation	Fortbildungen Problemlösung	Fortbildungen ermöglichen
sich mit Kolleg*innen austauschen	an Supervision teilnehmen	Unterstützung in der Elternarbeit

Tabelle 2: Mögliche Maßnahmen zur Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Lehrkräften

Dazu gehören auch Maßnahmen, die nicht in der alleinigen Entscheidungsmacht der Schulleitungen stehen, sondern vom Schulerhalter oder einer anderen Schulbehörde organisiert bzw. finanziert werden müssten: mehr administratives und/oder psychosoziales Unterstützungspersonal, Ruhezonen für Lehrkräfte, bessere Schallisolierung oder weniger Vorschriften und Bürokratie.

Unterstützung können auch die Sozialversicherungen bieten⁵⁵, allerdings ist darauf zu achten, dass es dabei nicht nur hauptsächlich um ein „Wie setzt man ein Projekt um?“ oder um Ernährung und Bewegung geht, sondern das angeboten wird, wofür die Lehrkräfte am meisten Hilfe und Begleitung benötigen.

⁵⁵ Scharinger et al. 2020; BVAEB 2020

Literatur

BVAEB (2020): Gesunder Arbeitsplatz Schule. Das BVAEB-Netzwerk. www.bvaeb.at (letzter Zugriff Juni 2021)

Felder-Puig, Rosemarie et al. (2017): Ergebnisse der WieNGS Lehrer*innen-Befragung 2017. IfGP, Wien.

Griebler, Robert (2017): Schule und Gesundheit: Eine Studie zu den schulischen Determinanten der Lehrergesundheit. Dissertation an der Universität Wien.

Hansen, Julia et al. (2020): Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie. IFT-Nord, Kiel.

Hofmann, Felix et al. (2012): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer*innen. Ergebnisse der Lehrer*innenbefragung 2010. Ludwig Boltzmann Institut - HPR, Wien.

Leoni, Thomas (2019): Fehlzeitenreport 2019. Krankheits- und unfallsbedingte Fehlzeiten in Österreich. WIFO, Wien.

Ramelow, Daniela et al. (2017): Ergebnisse der WieNGS-Lehrer*innen-Befragung 2012. Ludwig Boltzmann Institut - HPR, Wien.

Schaarschmidt, Uwe/ Fischer, Andreas W. (2003): AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung. Swets & Zeitlinger, Frankfurt. 2. Auflage.

Schaarschmidt, Uwe – Hrsg. (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Beltz, Weinheim/Basel.

Scharinger, Christian (2020): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. DV-SV, Wien.

Scherz, Eva/ Laburda, Angelika S. (2008): Burnout im Gesundheits- und Sozialbereich. GPA, Wien.

Schuch, Sonja (2018): Lehrer*innen-Gesundheit. GIVE-Servicestelle, Wien.

Spiel, Christiane. et al. (2021): Unterrichten unter Covid19-Bedingungen. Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen. Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf (univie.ac.at) (letzter Zugriff 4.2.2021)

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. – Hrsg. (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Waxmann Verlag, Münster.

Zu den Autor*innen

Rosemarie Felder-Puig, Dr.ⁱⁿ, MSc ist Psychologin und seit den 1990er Jahren als Gesundheitswissenschaftlerin tätig. Ihre Spezialgebiete sind die Erhebung von gesundheitsrelevanten Daten spezifischer Bevölkerungsgruppen und die Bewertung von Maßnahmen auf Basis von Primär- und Sekundärdaten im Gesundheits- und Bildungsbereich.

Robert Griebler, Dr., ist Gesundheitssoziologe und seit 2012 in der Gesundheit Österreich GmbH beschäftigt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Public Health und Strategie Monitoring, Soziale Determinanten der Gesundheit, Messung von Gesundheitskompetenz, Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Lehrpersonen.

4 Krise und Burnout im Kontext der Schule

Thomas Kapitany,
Thomas Niederkrotenthaler
und Laurin Koblich-Rathausky

Das Leben hält so manche Herausforderung bereit. Ob Berufswechsel, Mobbing, das Ende einer Beziehung, der plötzliche Verlust von Angehörigen oder für viele Menschen auch Gewalterfahrungen oder Naturkatastrophen. Und auch wenn man selbst noch keine einzige dieser Situationen durchleben musste, so hatte man sicher mit anderen schwierigen Situationen zu kämpfen, war mit dem Gefühl konfrontiert, nicht mit allem fertig werden zu können.

Aktuell stellt die Covid-19-Pandemie eine besondere Situation dar, die uns in vielerlei Hinsicht einiges abverlangt und unsere Kapazitäten auf eine harte Probe stellt. Realer und potenzieller Verlust von Angehörigen durch die Erkrankung, Einschränkung sozialer Kontakte, Furcht um die Existenz, Sorgen um die eigene Gesundheit und um jene von anderen, Ausgangsbeschränkungen, Isolation, Einsamkeit und konstanter Stress, hervorgerufen durch eine Flut an Informationen über einen andauernden Ausnahmezustand verbinden sich zu mehrfacher Belastung und machen uns allen das Leben um ein Vielfaches schwerer.

Coping – das Bewältigen von Belastungen

Wenn es darum geht, mit der derzeitigen Pandemie oder anderen belastenden Situationen zurechtzukommen, sind Coping-Strategien wichtige Werkzeuge unserer Psyche. Coping bedeutet so viel wie „bewältigen“ und beschreibt im Grunde genommen Strategien und Handlungen, die zum Ziel haben, psychologische, physiologische oder emotionale Last zu reduzieren. Es geht also darum, einen Belastungszustand aufzulösen oder bei einem bestehenden Problem Abhilfe zu schaffen und in jedem Fall Handlungsfähigkeit zu erhalten oder wiederherzustellen. Die Psychologie sieht Coping als jene Prozesse, die es uns ermöglichen, mit den alltäglichen und den nicht so alltäglichen Herausforderungen des Lebens fertig zu werden, ganz unabhängig davon, ob diese intern oder extern ablaufen.⁵⁶ Wenn die eine Person sich eine To-Do-Liste schreibt, um mit dem Start in ein neues Schuljahr gut zurechtzukommen, so wird die andere stattdessen versuchen, Kraft bei ihren Freunden zu tanken, während wieder eine andere sich für eine Weiterbildung anmeldet, bei der sie hofft, neue Fertigkeiten zu lernen, die ihr helfen sollen, den Schulalltag besser zu meistern.

⁵⁶ Snyder 1999

Coping-Strategien sind so vielseitig wie die Personen, die sie anwenden. Trotzdem können sie grob in zwei Kategorien unterteilt werden. Emotionsorientiertes Coping beschreibt jene Formen, bei denen Personen versuchen, anstrengende Emotionen zu regulieren und problemorientiertes Coping, welches darin besteht, das dem Stress zugrundeliegende Problem zu lösen. Dem emotionsorientierten Coping gehören zum Beispiel *Wunschvorstellungen* (sich zu wünschen, die Situation wäre anders), *Soziale Unterstützung suchen* oder *Um Rat fragen* an. Während es sich bei problemorientiertem Coping eben um jede Art von Reaktion handelt, deren Ziel es ist, den Stressor aus der Welt zu schaffen.

Doch was geschieht, wenn die Last einfach zu groß ist? Wenn die eigenen Ressourcen nicht mehr ausreichen? Wenn plötzlich jene Struktur zusammenbricht, die einem zuvor Stabilität gegeben hat? Wenn wir so großem Stress ausgesetzt sind, dass auch bewährte Coping-Strategien versagen? In diesem Fall sprechen wir vom Anfang einer psychischen Krise.

Psychosoziale Krisen

Krisen werden beschrieben als das Resultat eines stressreichen Lebensereignisses, das die Fähigkeit, dieses zu bewältigen, im Moment übersteigt. Als Krise gilt genauer gesagt also eine Reaktion auf ein Ereignis, bei der die Psyche aus dem Gleichgewicht gerät, die normalerweise funktionstüchtigen Coping-Strategien nicht greifen und der resultierende Stress in einer gewissen Beeinträchtigung mündet⁵⁷, oder, wie Sonneck es definiert, es sich um den Verlust des psychischen Gleichgewichts aufgrund einer Überforderung der momentan zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien und Ressourcen durch eine äußere Belastung handelt⁵⁸.

⁵⁷ Flannery & Everly 2000

⁵⁸ Sonneck et al. 2000, S. 32



Abb. 1: Krise

Die gängigen Kategorien an kritischen Ereignissen, welche Auslöser einer Krise sein können, sollen im Folgenden dargelegt werden. Der Verlust körperlicher Integrität, wichtiger Beziehungen oder persönlicher Integrität gehört zu den am häufigsten beschriebenen Ursachen für Krisen. Zu dieser Kategorie zählen Ereignisse wie Gewalttaten, sexueller Missbrauch, schwere Krankheitsdiagnosen, Verlust von engen Bekannten und Familienmitgliedern, aber auch Scheidung, Mobbing etc.

Eine weitere Kategorie ist jene der Veränderungen des sozialen Status. Ein klassisches Beispiel hierfür ist natürlich der Jobverlust, aber z. B. auch unverhoffte Schwangerschaften können unter diesem Banner zusammengefasst werden. Abschließend sind noch Naturkatastrophen und, vielleicht nicht so intuitiv wie die bisher genannten Kategorien, normale Reifungs- und Alterungsprozesse (z. B. Pubertät) zu nennen.⁵⁹

Da normale Reifungsprozesse oder Lebensveränderungen nicht den gleichen Charakter wie die anderen beschriebenen Krisenauslöser haben, ist die Unterscheidung zweierlei Arten von Krisen wichtig. Die sogenannte „Traumatische Krise“ oder auch Verlustkrise hat als Auslöser meist ein, dem Namen entsprechendes, plötzliches, unvorhergesehenes Ereignis. Wohingegen „Veränderungskrisen“ dadurch entstehen, dass eine bevorstehende oder bereits erlebte Veränderung trotz längeren Bemühens nicht in das Leben integriert werden kann. Die beiden Arten unterscheiden sich sowohl in ihren

⁵⁹ Coleman et al. 2004

möglichen Auslösern als auch in ihrem Verlauf. Bei der traumatischen Krise folgt die krisenhafte Reaktionsphase direkt nach dem akuten Schock während Veränderungskrisen sich langsamer entwickeln.⁶⁰

Bricht das Coping-System im Angesicht eines krisenhaften Ereignisses zusammen, kommt es zum Entstehen von Beeinträchtigung und von Symptomen. Darunter finden sich Nervosität und Ängstlichkeit, Gefühle der Trauer, der Niedergeschlagenheit, aber auch Ärger und Wut, Schlafstörungen, wiederkehrende unangenehme Gedanken, Schwierigkeiten sich zu konzentrieren und den Alltag zu bewältigen sowie die Tendenz, sich aus dem alltäglichen Leben zurückzuziehen.⁶¹

Die Gefahren in einer Krise bestehen darin, dass es zum Gefühl der Ausweglosigkeit kommen kann, wenn Probleme nicht lösbar erscheinen, und dass sich Gefühle der Sinnlosigkeit und des Lebensüberdresses entwickeln. Wenn aufgrund des steigenden Drucks in einer psychosozialen Krisensituation die Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit immer weiter zunimmt, so kann es auch dazu kommen, dass Suizid als einziger Ausweg angesehen wird.

Ebenso kann es aber auch zur Aggression gegen andere kommen. Gerade in Beziehungskonflikten und bei Trennungen kann das zum Entstehen von Gewalthandlungen führen. Femizide als Resultat davon sind hier als besonders tragisches Beispiel zu nennen.

Hier wird also deutlich, welche ernsthafte Gefahr in einer Krise entstehen kann und wie entscheidend es dann ist, dass eine betroffene Person rechtzeitig Hilfe sucht und Unterstützung und Krisenintervention erhält. Auch als Angehörige*r, Freund*in oder Kolleg*in ist es wichtig, sich nicht zu scheuen, auf ein Gespräch über bedrohliche Gedanken, wie z. B. an Suizid, einzugehen. Oft wird dadurch erst die Chance eröffnet, dass jemand dann auch professionelle Hilfe sucht. Und das Gespräch über die bedrohlichen Gedanken kann schon eine erste Entlastung bringen.

Gefahr birgt auch eine potenzielle Chronifizierung des Krisenzustandes. Diese kann dann eintreten, wenn für die Bewältigung von Krisen schädigende Strategien, wie Alkohol- oder Drogenmissbrauch oder Rückzug aus sozialen Beziehungen, eingesetzt werden. Die Folge können die Entstehung von chronischer Erkrankung, psychischer Krankheit und Abhängigkeitsentwicklungen sein. Ebenso kommt es zu Chronifizierungen, wenn soziale Notlagen nicht aufgelöst werden können.⁶²

⁶⁰ Sonneck et al. 2000, S. 33f

⁶¹ Flannery & Everly

⁶² Sonneck et al. 2000, S. 38

Traumatische Erlebnisse und Lebensveränderung müssen nicht zwingend zu manifesten Krisen führen. Daher ist es wichtig zu verstehen, warum und wie sich eine Krise entwickelt. Bewältigungsstrategien, wie schon ausgeführt, wie die Erfahrung im Umgang mit Stress, guter sozialer Rückhalt, die Fähigkeit, um Rat zu fragen oder zu wissen, wie man am besten die eigenen emotionalen Ressourcen aufladen kann, tragen dazu bei mit Krisen gut umgehen zu können.

Umgekehrt führen ein hoher Stresslevel im Berufs- und Privatleben, Krankheiten und fehlende Bewältigungsstrategien dazu, anfälliger für eine psychische Krise zu werden. Um das Phänomen der Krise zu verstehen, ist es von zentraler Wichtigkeit, dass die subjektive Bedeutung eines potenziellen Krisenanlasses für die*den Einzelnen ein entscheidender Faktor ist. Darunter versteht man die innere Bedeutung und Bewertung des Ereignisses.⁶³ Sonneck bringt hier zum besseren Verständnis ein Fallbeispiel, bei dem das Kennenlernen eines jungen Mannes für eine 23-jährige Frau einen Krisen Anlass darstellt. Sie nimmt ihre neue Verliebtheit als Versagen wahr, weil sie meint, sie würde ihren derzeitigen Freund verraten. Ein solches Beispiel illustriert sehr gut die Subjektivität von Krisenansätzen und dass auch Ereignisse, die viele als positiv einschätzen würden (bspw. sich verlieben), zu einer psychosozialen Krise führen können.⁶⁴ Abgesehen von dem Aspekt der Subjektivität bei der Entstehung und dem Verlauf von Krisen spielen auch die Reaktionen der Umwelt eine erhebliche Rolle.⁶⁵ Als Risikofaktor nicht zu vernachlässigen sind zudem frühere unbewältigte Krisen, die die Bewältigung eines ähnlichen Krisenanlasses besonders erschweren können, weil alte Verletzungen und Kränkungen reaktiviert werden.⁶⁶

Burnout

Im Gegensatz zu der relativ plötzlichen Überwältigung unserer Ressourcen, die beim Eintritt einer Verlustkrise stattfindet, stellen Burnout-Entwicklungen eine andere Gefahr für unser Wohlbefinden dar. Burnout ist von besonderem Interesse für eine Auseinandersetzung mit den psychischen Risiken und Problemen im Zusammenhang mit Arbeit und Beruf. Es soll daher erörtert werden, wie Burnout spezifisch im Kontext der Schule und des Lehrberufes wirkt. Der Begriff Burnout kann übersetzt werden als „Ausbrennen“ oder „Ausgebrannt-sein“ und wurde in der Psychologie erstmals von Herbert J. Freudenberger verwendet. Er beschreibt Burnout in seinem Artikel von

⁶³ Sonneck et al. 2000, S. 18

⁶⁴ Sonneck et al. 2000, S. 37f

⁶⁵ Ebd., S. 18

⁶⁶ Stein 2020, S. 31

1974 getitelt „Staff Burn-Out“ („Mitarbeiter-Burnout“) als ein Berufsrisiko. Seine Beobachtungen stammen zu einem großen Teil aus dem Kontext von sogenannten „Free Clinics“. Das sind Gesundheitszentren in den USA, die medizinische und psychologische Versorgung für sozial benachteiligte Menschen anbieten, mit einem großen Anteil an ehrenamtlichen Mitarbeitern.

Freudenberger beschreibt Burnout als das Resultat von exzessiver Beanspruchung von Energie und Ressourcen. Was folgt sind psychosomatische Beschwerden wie Verdauungsprobleme, Kopfschmerzen, Anfälligkeit für Krankheiten und so weiter. Außerdem beobachtete er eine reduzierte Leistungsfähigkeit der Betroffenen, bis hin zu totaler Erschöpfung.⁶⁷ So konnten drei zentrale Bestandteile identifiziert werden, die das Krankheitsbild kennzeichnen. Erschöpfung beschreibt das Gefühl emotional ausgelaugt zu sein. Depersonalisierung spielt besonders bei Personen in Sozialberufen eine besondere Rolle, denn hierbei handelt es sich um eine Tendenz zur Gleichgültigkeit und Unempfindlichkeit gegenüber anderen Menschen. Der letzte Bestandteil ist jener von reduzierter persönlicher Leistung.⁶⁸

Um sich einen Überblick über den Verlauf von Burnout zu machen, haben Freudenberger und North (1992) ein 12-Phasen Modell beschrieben (siehe Abbildung 2). Es teilt Burnout in 12 Stadien ein, die jeweils von bestimmten Symptomen oder Tendenzen gekennzeichnet sind:

Stadium 1: Zwang sich zu beweisen – Dieses erste Stadium ist geprägt von erhöhtem Ehrgeiz einerseits und starkem Perfektionismus, der es Betroffenen fast unmöglich macht, sich eine Pause zu gönnen, andererseits.

Stadium 2: Verstärker Einsatz – Besteht als Fortsetzung der ersten Phase darin, Aufgaben hauptsächlich selbst erledigen zu wollen und Schwierigkeiten damit zu haben, Arbeit an Kollegen und Kolleginnen abzugeben.

Stadium 3: Vernachlässigung der eigenen Bedürfnisse – Die große, mitunter selbst-auferlegte Arbeitslast oder auch schlechte Arbeitsverhältnisse werden als normal bewertet. Einige Betroffene beschreiben den Zustand sogar als angenehm. Bedürfnisse nach sozialem Kontakt und Beziehungen werden vernachlässigt.

Stadium 4: Verdrängung von Konflikten und Bedürfnissen – Konflikte mit Arbeitskolleginnen und Kollegen werden nicht wahrgenommen. Auch Spannungen und Streit

⁶⁷ Freudenberger 1974

⁶⁸ Maslach 1993

mit Partner*innen und Freund*innen werden verdrängt. In dieser Phase stellen sich oftmals auch erste physiologische Beschwerden wie Schlafmangel, Kopfschmerzen oder Ähnliches ein.

Stadium 5: Umdeutung von Werten – Abstumpfung und Veränderung der Wahrnehmung treten ein und Beziehungen oder anderes, was einem zuvor wichtig war, verschwinden hinter der Arbeit, die im Vordergrund steht.

Stadium 6: Problemverleugnung – Betroffene verfallen immer mehr dem Zynismus und der Verbitterung. Auch nach außen hin zeigen sich nun Verhaltensweisen wie Ungeduld oder auch erhöhte Aggressivität.

Stadium 7: Rückzug – Das soziale Leben wird als Belastung erlebt und der eigene Zustand als hoffnungslos angesehen. Die Leistung an der Arbeitsstelle ist in dieser Phase schon sehr stark abgesunken.

Stadium 8: Verhaltensänderung – Personen in dieser Phase empfinden jegliche Arbeitsanforderung als Belastung. Ihr Verhalten ist zunehmend von Apathie geprägt und auch paranoide Verarbeitung und Erleben können auftreten.

Stadium 9: Depersonalisation – Dieses Stadium wird am besten beschrieben durch das Gefühl eine Maschine zu sein, die funktionieren muss. Das Leben wird als sinnlos angesehen und eigene Bedürfnisse können kaum noch erkannt und wahrgenommen werden.

Stadium 10: Innere Leere – Mutlosigkeit, Leere, Nutzlosigkeit, Angst und Panik prägen die Gefühlslandschaft von Betroffenen in dieser Phase. Oft wird jetzt auch auf ungesunde Verhaltensweisen wie Alkohol oder Drogenkonsum zurückgegriffen, um die Leere zu füllen.

Stadium 11: Depression – Es stellen sich Symptome von schwerer Depression ein. Darunter fallen das Gefühl von Aussichtslosigkeit und Erschöpfung bis hin zu Selbsthass und Suizidgedanken.

Stadium 12: Völlige Erschöpfung – Der Eintritt dieser Phase bedeutet den körperlichen, psychischen und emotionalen Zusammenbruch der Betroffenen.



Abb. 2: 12-Phasen-Modell des Burnout-Syndroms nach Freudenberger, H. & North, G. (1992)

Mithilfe eines solchen Modells ist es um einiges leichter, Burnout-Erkrankungen in früheren Stadien zu erkennen und schnell zu handeln. Um es allerdings gar nicht so weit kommen zu lassen, ist es wichtig zu verstehen, wie Burnout entsteht.

Erste Trends zeigten sich schon zu Beginn der Forschung auf diesem Gebiet bei Freudenberger selbst in seinem ersten Artikel zu Burnout, in dem er sich hauptsächlich auf seine Erfahrungen und Beobachtungen in einer „Free Clinic“ mit den Herausforderungen eines Sozialberufs bezieht. Bis heute finden sich besonders Berufe mit starkem sozialem Kontakt im Fokus der Burnout Forschung. Von Krankenpflege über Sozialarbeit und dem psychosozialen Tätigkeitsbereich bis hin zum Lehrberuf finden sich immer wieder Anzeichen dafür, dass Personen, die in einem solchen Feld tätig sind, besonderen Stressoren ausgesetzt sind, die zur Entstehung von Burnout beitragen.⁶⁹

Bei den Untersuchungen, welche Faktoren zu Burnout führen, wird klar, dass es sich immer um eine Konstellation aus verschiedenen Aspekten handelt. Zu diesen gehören meist ein hohes Arbeitspensum, häufig schlechte Arbeitsbedingungen und unter

⁶⁹ Freudenberger 1974

Umständen schlechte Beziehungen zu Kolleg*innen. Aber auch Persönlichkeitsfaktoren spielen eine Rolle. So kann es sein, dass – während eine Person an einer beruflichen Aufgabe zerbricht – die andere genau die gleiche Aufgabe als Herausforderung und Möglichkeit sieht und meistern kann. Dies zeigt sich auch darin, dass allein ein größeres Ausmaß an Arbeitszeit nicht direkt mit höheren Burnout-Raten zusammenhängt. Wäre dies der Fall, so müsste man erwarten, dass Vollzeitangestellte ein höheres Risiko hätten als Teilzeitarbeitnehmer*innen. Untersuchungen indizieren hingegen für zweite eine höhere Burnout-Prävalenz. Im Lehrberuf ist eine emotionale Erschöpfung oft das Resultat von emotional anstrengenden Interaktionen mit Schüler*innen, die bei vielen Lehrer*innen zum Berufsalltag gehören. Die vielseitigen Herausforderungen im Lehrberuf tragen dazu bei, dass es zu einer hohen Prävalenz von Burnout (ca. 30 %) in der Lehrer*innenschaft kommt.

Burnout und Krisen im Lehrberuf

Die mentale Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht nur für diese selbst von höchster Bedeutung. Sie beeinflusst sowohl die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems auf einer Makroebene als auch die Lernerfolge bei den Schüler*innen und hat sogar Auswirkungen auf deren psychische Gesundheit.

Herausforderungen des Lehrberufs

Lehrer*innen beschreiben ihren Beruf oft als erfüllend. Viele haben es sich schon vor langer Zeit zum Ziel gesetzt Lehrer*in zu werden. Zugleich zeigt sich jedoch, dass der Lehrberuf besonders vulnerabel für Burnout und andere psychische Belastung zu sein scheint.

Zunehmende Bürokratisierung und standardisierte Tests, die in der Umsetzung oft nicht einfach sind, steigende Klassengrößen, Probleme mit Vorgesetzten, wenn deren Führungsstil wenig respektvoll und anerkennend ist, Mobbing am Arbeitsplatz sowie fehlende Teamkultur sind nur einige der vielen möglichen Risikofaktoren, denen Lehrer*innen ausgesetzt sind.

Von besonderem Interesse sind auch steigende Anforderungen, wenn es um die emotionale und psychische Unterstützung von Schüler*innen geht. Kinder und Jugendliche, die als Flüchtlinge oder Einwanderer nach Europa kommen und oft aus Kriegsgebieten oder wirtschaftlicher Aussichtslosigkeit flüchten, bedürfen zum Beispiel erhöhter Aufmerksamkeit aufgrund von auftretenden Sprachbarrieren. Aber auch auf der emotionalen und psychologischen Ebene können die oft traumatischen Erlebnisse dieser Schüler*innen Herausforderungen für die Lehrerschaft darstellen und auch Sekundär-

traumatisierungen bei den Lehrer*innen sind möglich.^{70 71} Sekundäre oder indirekte Traumata bezeichnen jene Belastungen, die bei Betreuer*innen durch traumatisierte Personen und die Auseinandersetzung mit ihrem Trauma entstehen können. Diese Art von Trauma kann sich ähnlich wie das klassische Trauma mit Albträumen, intrusiven Gedanken oder Depression bemerkbar machen und besitzt ein hohes Chronifizierungsrisiko. Hier zeigt sich wieder, wie wichtig es für Angehörige sozialer Berufe ist, selbst die Möglichkeit zu haben, über das, womit sie im Beruf konfrontiert sind, zu reflektieren und Unterstützung bei der Verarbeitung dabei zu bekommen. Genannt seien hier Supervision, Balint-Arbeit und Coaching.

Mobbing unter Schüler*innen ist ein bereits vielfach diskutiertes Problem. Viel zu wenig untersucht sind allerdings Formen von Mobbing, die Lehrer*innen betreffen. Wie an jedem Arbeitsplatz kann es auch in der Schule dazu kommen, dass es unter Arbeitskolleg*innen zu Mobbing kommt. Allerdings gibt es jüngst auch Studien zum Thema Schüler*innen-zu-Lehrer*innen Mobbing.⁷² Unter Mobbing versteht man jegliches Verhalten, welches das Ziel oder den Effekt hat, die betroffene Person in ihrem Selbstbewusstsein zu unterminieren, persönliches Wachstum einzuschränken oder ihre Würde zu nehmen. Darunter fallen unangenehme Wortmeldungen oder Beleidigungen genauso wie Provokationen und letztendlich auch Gewalt. Lehrer*innen, die Opfer von Mobbing durch ihre Schüler*innen geworden sind, erfahren oft ein Gefühl von Isolation und Scham, welches es für sie schwer machen kann, Unterstützung zu suchen und mit jemandem über ihre Erfahrungen zu sprechen. Das genaue Ausmaß ist schwer zu schätzen, Angaben dazu schwanken in einem Bereich von 15-62 %.⁷³

Nicht zu vernachlässigen sind auch die Effekte der SARS-Cov2-Pandemie, die nun schon seit mehr als einem Jahr den Alltag an Schulen verändert hat. Neben den Auswirkungen von Lockdowns und Sorgen um die eigene Gesundheit sowie um die von Freund*innen und Familie, hat sich für Lehrer*innen beruflich mehr verändert als für viele andere Berufsgruppen. Obwohl mit dem Lehrberuf zwar die Existenzgrundlage nicht gefährdet ist, finden sich trotzdem einige gravierende Auswirkungen der Pandemie auf die psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Studien aus verschiedenen Ländern zeigen erhöhte Werte bei Messungen von Stress, Ängstlichkeit und Depression im Vergleich zu ähnlichen Untersuchungen, die vor 2020 durchgeführt wurden.⁷⁴ Besonders interessant ist außerdem die Beziehung von Burnout und der

⁷⁰ Brouwers & Tomic 2000

⁷¹ Sendera & Sendera 2013

⁷² Garrett 2014; Woudstra et al. 2018

⁷³ Woudstra et al. 2018

⁷⁴ Matiz et al. 2020; Ozamiz-Etxebarria et al. 2021

Selbstwirksamkeitseinschätzung von Lehrer*innen. So hat sich gezeigt, dass eine niedrige Selbstwirksamkeit mit höherem Risiko für Burnout einhergeht. Der Glaube an die eigene Wirksamkeit hängt mit Burnout aber auch mit dem Lernerfolg bei Schüler*innen, Absenzen und professionellem Engagement zusammen.⁷⁵

Junge Lehrer*innen nennen oft die psychische Belastung als Grund für ihren Berufswechsel. Fast 50 % aller Lehrer*innen verlassen den Beruf innerhalb von fünf Jahren nach ihrem Berufseinstieg. Dies ist nicht nur ein Problem für die überlasteten Lehrer*innen, sondern trägt auch zu schlechteren Bildungsergebnissen bei Schülerinnen und Schülern bei. Erklären lässt sich dieser Effekt durch die dadurch resultierende Diskontinuität in der Belegschaft und die Qualität von Lehrer*innen. Der Lehrberuf ist auch mit guter Ausbildung einer jener Berufe, in denen man erst nach einiger praktischer Erfahrung sein volles Potenzial ausschöpfen kann. Wenn also Lehrer*innen so großen Stressoren ausgesetzt sind, dass es schwer für sie ist längere Zeit im Beruf zu bleiben, so stellt dies ein Problem auf individueller wie auch auf struktureller Ebene dar.⁷⁶

Auf der Schulebene führt Burnout zu Problemen in der Teamarbeit, Unzufriedenheit und schlechteren Lernerfolgen bei Schüler*innen und erhöhtem Konfliktrisiko in der Belegschaft.

Krisenintervention

Um eine Krise zu bewältigen, besonders wenn die eigenen Ressourcen nicht ausreichen, braucht es Unterstützung. Woher diese Unterstützung kommt, hängt von der betroffenen Person, der aktuellen Krisensituation und auch besonders vom sozialen Umfeld ab. Viele Krisen werden mithilfe des bestehenden sozialen Netzes überwunden. Verwandte, Freund*innen, Partner*innen oder Arbeitskolleg*innen stellen in vielen Fällen das Rettungsboot dar, das man braucht, um die Krise zu „wetterten“. Wichtig ist also, auf keinen Fall allein mit seinen Sorgen und Problemen zu bleiben, sondern sich an Vertrauenspersonen zu wenden.

Krisen können aber ein Ausmaß annehmen, bei dem es professionelle Unterstützung braucht. Solch eine professionelle Unterstützung sollte rasch und vor allem leicht erreichbar zur Verfügung stehen. Krisenintervention ist nicht als etwas zu verstehen, das die Krise und die Probleme für die Betroffenen einfach löst. So unterschiedlich die Krisenauslöser, Verläufe und Auswirkungen sein können, genauso vielseitig sind

⁷⁵ Brouwers/Tomic 2000

⁷⁶ Hong 2012

auch Ansätze bei der Krisenintervention. Im Grunde geht es allerdings immer darum, Hilfe bei der Selbsthilfe zu leisten und die betroffene Person dabei zu unterstützen, (wieder) handlungsfähig zu werden, um die Krise bewältigen zu können.⁷⁷ Wichtiger Teil davon ist bei der Schaffung von Ressourcen zu unterstützen. Oftmals braucht es auch eine Auszeit, damit Betroffene wieder mehr Zeit für sich haben. Häufig braucht es noch dazu einen Krankenstand, weil die Arbeitsfähigkeit nicht mehr gegeben ist.

Verlorenes wieder zurückzubringen oder den verspürten Schmerz zu unterdrücken, sind nicht Teil einer erfolgreichen Intervention. Ziel sollte stattdessen sein, den Raum zu geben, Gefühle offen ans Tageslicht kommen zu lassen, Empathie und Verständnis zu zeigen und Zuspruch zu bieten.⁷⁸

Eine besonders prekäre Phase stellt in traumatischen Krisen die Schockphase dar. Diese tritt in unmittelbarer Folge des traumatisierenden Ereignisses auf und dauert meist wenige Stunden bis maximal zwei Wochen. In dieser Phase setzen Mechanismen ein, die zum Ziel haben, das Ereignis möglichst fernzuhalten. Betroffene wirken oft unverhältnismäßig ruhig und gelassen. Es kann aber auch zu Gefühlsausbrüchen kommen. Wichtig ist in dieser Phase, Betroffene nicht allein zu lassen und als Unterstützer*in, ob professionell oder als Laie, als „stellvertretende Hoffnung“ einzutreten.⁷⁹

Wenn Gefühle der Ausweglosigkeit und der Verzweiflung in einer Krise sehr stark werden, dann geht es auch darum, ausreichend für die Sicherheit betroffener Personen zu sorgen. Wenn es zu Suizidgedanken kommt, dann ist es entscheidend, dass diese angesprochen werden. Betroffene machen oft direkte, manchmal aber auch nur indirekte Ankündigungen/Andeutungen ihre Suizidgedanken oder -absichten betreffend. Dann ist es wichtig nachzufragen und ein Gespräch darüber zu beginnen. Es kann dann notwendig sein, jemanden rasch zu einer Notfalleinrichtung in der Krisenintervention oder Krankenhausambulanz zu bringen, oder – abhängig von der Gefährdung – zumindest eine andere psychosoziale Anlaufstelle zu vermitteln.

Wer sich an eine Kriseninterventionsstelle wendet, erfährt dort Unterstützung von einem interdisziplinären Team, zusammengesetzt aus Psychotherapeut*innen, Psychiater*innen, Klinischen Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen. Diese Zusammensetzung ist hilfreich, um die verschiedenen Problematiken, die in einer psychosozialen Krise auftreten können, abzudecken.⁸⁰

⁷⁷ Stein 2020, S. 156

⁷⁸ Sonneck 2000, S. 62

⁷⁹ Ebd., S. 63

⁸⁰ Stein 2020, S. 160f

Es gibt mittlerweile glücklicherweise schon einige Angebote zur Krisenintervention. Krisentelefone, wie jenes des Kriseninterventionszentrums Wien, oder auch Onlineangebote stellen besonders leicht zu erreichende Hilfe dar, eine Voraussetzung, die in Krisensituationen von großer Bedeutung ist. Hausärzt*innen, Psycholog*innen sowie Psychotherapeut*innen können ebenso aufgesucht werden. Auch Angehörige und Freund*innen stellen eine äußerst wertvolle Unterstützung für Menschen in Krisen dar, jedoch sollten eigene Grenzen von eventueller Überforderung bei der Hilfestellung unbedingt beachtet werden.⁸¹

81 Kapitany 2019

Literatur

Brouwers, André, & Tomic, Welko (2000): A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), S. 239–253.

Coleman, James/ Kreis, Steve/ Jelinek, Lynette/ Lasky, Rick/ Hiraki, Ron/ Hollins, Leigh/ Shelton, Robert/ Dunne, Thomas/ Shelley, Craig H./ Seidel, Gary/ Smith, Keith D./ Schwering, Jeffrey/ Sault, Bill/ Feeney, Bob/Zoldos, Bob/Linnenkugel, Thomas E./ Stewart, Paul/ Gorrie, Lindsay/ Worth, Scott/ Welch, Jeff A. (2004): Critical incident stress management. *Fire Engineering*, 157(12), S. 22–30.

Flannery, Raymond B./ Everly, George S. (2000): Crisis intervention: a review. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2(2), S. 119–125.

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

Freudenberger, Herbert J./ North, Gail (1992): Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins. Krüger, Frankfurt/Main.

Garrett Lynda (2014): The Student Bullying of Teachers: An Exploration of the Nature of the Phenomenon and the Ways in which it is Experienced by Teachers. *Aigne* 5, 2014, pp.19-40

Hong, Ji Y. (2012): Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching. In: Theory and Practice*, 18(4), S. 417–440.

Kapitany, Thomas (2019): Krisenintervention - Erste Hilfe in Akuten Lebenskrisen aus Professioneller Sicht. In: *Psychiatria Danubina* 31.4: S. 479-482.

Maslach, Christina (1993): Burnout: A multidimensional perspective. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor & Francis. pp.19-32.

Matiz, Alessio/Fabbro, Franco/Paschetto, Andrea/Cantone, Damiano/Paolone, Anselmo Roberto/ Crescentini, Cristiano (2020): Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1–22.

Ozamiz-Etxebarria, Naiara/Berasategi Santxo, Naiara/Idoiaga Mondragon, Nahia/Dosil Santamaría, Maria (2021): The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. In: *Frontiers in Psychology*, 11(January), 1–10.

Sendera, Alice/ Sendera, Martina (2013): Trauma und Burnout in helfenden Berufen. Springer-Verlag, Wien.

Snyder, Charles R. (1999): Coping: The Psychology of What Works. Oxford University Press.

Sonneck, Gernot (2000): Krisenintervention und Suizidverhütung. Facultas Universitätsverlag, Wien.

Stein, Claudius (2020): Spannungsfelder der Krisenintervention. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.

Woudstra, Marit Helen/Van Rensburg, Estie J./ Visser, Maretha/Jordaan, Joyce (2018): Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. In: South African Journal of Education, 38(1), S. 1–10.

Zu den Autoren

Thomas Kapitany, Dr. med., Ärztlicher Leiter und Geschäftsführer, Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin, Psychotherapeut im Kriseninterventionszentrum Wien
www.kriseninterventionszentrum.at

Thomas Niederkrotenthaler, Assoc.-Prof., PhD, MMSc an der Medizinischen Universität Wien, Zentrum für Public Health, Unit Suizidforschung & Mental Health Promotion
www.meduniwien.ac.at/sozialmedizin

Laurin Koblicha-Rathausky, Student der Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Kriseninterventionszentrum Wien

II Die Gesundheit von Lehrer*innen durch salutogene Führung und Schulqualitätsmanagement stärken

5 Gesundheitsförderlich Führen in Zeiten des Wandels

Julia Gerick

Gesundheitsförderung stellt eine wichtige Aufgabe von Schulleiter*innen dar. Im Rahmen dieses Beitrags werden Konzepte und Befunde gesundheitsförderlichen Führungshandelns – insbesondere die transformationale Führung und die salutogene Führung – vorgestellt und Anregungen für die schulische Praxis gegeben. Abschließend wird ein aktueller Blick auf gesundheitsförderliche Führung im Kontext der Digitalisierung geworfen.

5.1 Die Relevanz und Verantwortung von Schulleiter*innen für die Gesundheit von Lehrer*innen

Im Zuge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse sehen sich Schulen mit neuen Herausforderungen und vielfältigen Anforderungen konfrontiert, die zu einem hohen Entwicklungs- und Veränderungsbedarf der Einzelschule führen. Damit einher geht eine Veränderung der Berufsrolle aller an Schule Beteiligten. Zentral ist dabei vor allem der Bedeutungszuwachs der Funktion der Schulleiter*innen. Schulleiter*innen wird in konzeptioneller Hinsicht eine Schlüsselrolle zugewiesen, die sich nicht nur in rechtlicher Hinsicht manifestiert, sondern auch in den letzten Jahren immer häufiger zum Gegenstand empirischer Forschung wurde. Sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene herrscht Konsens, dass Schulleiter*innen einen bedeutsamen Faktor für die schulische Qualitätsentwicklung darstellen. Martin Bonsen formuliert: *„Das Handeln und die Rolle des Schulleiters ist zu einem einflussreichen Faktor für die Qualitätsentwicklung der Einzelschule geworden.“*⁸²

Eine der vielen aktuellen Herausforderungen an Schulen stellt die Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen dar, die als neue Aufgabe von Schulleiter*innen sowie als Qualitätskriterium von Schule stärker in den Fokus rückt⁸³. Dies geschieht vor allem vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der hohen Frühpensionierungs- und Dienstunfähigkeitszahlen von Lehrpersonen sowie der Frage, wie Lehrpersonen möglichst langfristig leistungsfähig erhalten werden können, um schulische Innovationen und Entwicklungsprozesse aktiv mitgestalten zu können. Für die Gesundheitsförderung in der Schule wird Schulleiter*innen eine zentrale Rolle zugeschrieben⁸⁴, vor allem hinsichtlich der Förderung und Sicherung der psychischen

⁸² Bonsen 2003, S. 22

⁸³ u.a. Gerick, 2014

⁸⁴ Bonsen 2005

Gesundheit der Lehrpersonen.⁸⁵ Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement – als gezielte, systematische und nachhaltig wirkungsvolle Steuerung von Gesundheitsförderung – stellen dabei eine originäre Führungsaufgabe dar,⁸⁶ die alle Bereiche des Leitungshandelns betrifft.⁸⁷ Hans-Günter Rolff konstatiert: „*Wer Qualität will, muss also die Gesundheit fördern [...]*“.⁸⁸

Gesundheitsförderliches Führungshandeln – Konzepte und Befunde

Wie sieht gesundheitsförderliches Schulleitungshandeln aus? Hierzu finden sich in der Forschung unterschiedliche Ansätze, von denen im Folgenden drei betrachtet werden.

(a) Zusammenstellungen von Charakteristika gesundheitsförderlicher Führung

In der Literatur finden sich diverse Zusammenstellungen von Charakteristika gesundheitsförderlicher Führung, die sich aus unterschiedlichen Untersuchungen zusammentragen lassen.⁸⁹ Im Rahmen von empirischen Untersuchungen konnten unter anderem die folgenden Faktoren als gesundheitsförderlich ausgemacht werden:⁹⁰

- Integration in den Kolleg*innenkreis und Förderung des Zusammenhalts,
- Feedback und Anerkennung erbrachter Leistung,
- Beteiligung an Entscheidungs- und Planungsprozessen,
- Angebot von individuellen Weiterbildungsmöglichkeiten,
- Vermittlung von Wertschätzung und Schaffen eines Vertrauensklimas,
- Übertragung von Verantwortung auf Einzelne oder Teams,
- Förderung des organisationalen Commitments, d. h. der Identifikation mit der Organisation,
- Schaffung von Kommunikationsmöglichkeiten,
- Integration von Gesundheitsförderung in die Leitlinien der Organisation,
- wertschätzende Kommunikation und konstruktive Fehlerkultur.

⁸⁵ Paulus 2010

⁸⁶ Rudow 2004

⁸⁷ Hundeloh 2010

⁸⁸ Rolff 2005

⁸⁹ Vgl. Gerick 2018a, b

⁹⁰ Vgl. Badura/Münch/Ritter 1998; Schraub/Büch 2010; Stadler/Spieß 2002; Richter/Wegge 2011

Je nachdem, wie Führung ausgefüllt wird, kann sie für die Geführten aber auch ein potenzieller Stressfaktor sein.⁹¹ In unterschiedlichen Studien haben sich unter anderem folgende belastungs- und fehlzeitenfördernde Faktoren des Führungsverhaltens herausgestellt:⁹²

- Konzentration auf die Sachaufgaben und Vernachlässigung der Personalaufgabe,
- autoritäres Führungsverhalten,
- zu geringe Anerkennung der Leistung,
- zu häufige und zu unsachliche Kritik,
- Vorenthalten von Informationen,
- ungerechte Arbeitsverteilung und fehlende Gleichbehandlung der Mitarbeiter*innen,
- unklare und ständig wechselnde Zielvorgaben und Führungsrichtlinien,
- häufiges Einmischen in Delegationsbereiche.

(b) Transformationale Führung

Neben solchen Auflistungen von gesundheits- und belastungsförderlichen Führungsmerkmalen werden auch bewährte Konzepte der allgemeinen Führungsforschung auf ihre gesundheitsförderliche Wirkung hin betrachtet. Am häufigsten wurde dabei das Konzept der transformationalen Führung untersucht.⁹³ Die transformationale Führung stellt ein Führungskonzept dar, das in Zeiten des Wandels auch im Schulkontext an Bedeutung gewonnen hat, da es explizit auf die Umsetzung von Veränderungen in Organisationen ausgelegt ist.⁹⁴ So wird davon ausgegangen, dass eine transformationale Führungsperson „Geführte durch die Entwicklung von Visionen, Zielen und Werten dazu [motiviert], Leistungen zu erbringen, die über die Erwartungen hinausgehen.“⁹⁵ Das Konzept der transformationalen Führung besteht aus fünf Dimensionen:⁹⁶

- **Idealisierter Einfluss (attributed; zugeschrieben)** umfasst die vorbildhaften Verhaltensweisen von Schulleiter*innen, mit denen sie implizit auf die Wert- und Zielvorstellungen des Kollegiums Einfluss nehmen
- **Idealisierter Einfluss (behavior; verhaltensbezogen)** umfasst die hohen Erwartungen von Schulleiter*innen an das Kollegium, die sie auch an sich selbst richten und mit denen sie in einer direkten Kommunikation explizit die Wert- und Zielvorstellungen der Lehrpersonen beeinflussen.

⁹¹ Vgl. Gerick 2018a, b

⁹² Stadler/Spieß 2005

⁹³ Vincent 2011

⁹⁴ Bass/Avolio 1994

⁹⁵ Neuburger 2002

⁹⁶ Vgl. Furtner/Baldegger 2013; Gerick, 2018b; Harazd/van Ophuysen 2011

- **Inspirierende Motivation** meint die Vermittlung einer attraktiven Zukunftsvision, mit denen sich die Kolleg*innen identifizieren können und die von Schulleiter*innen mit Begeisterung und Optimismus vertreten wird. Dabei stellt diese Komponente den emotionalen Aspekt transformationaler Führung dar.⁹⁷
- **Intellektuelle Stimulierung** ist charakterisiert durch die Anregung der Lehrpersonen zu innovativem Denken, Bestehendes kritisch zu hinterfragen und neue Lösungswege zu entwickeln sowie auszuprobieren und nimmt damit eine rationale Ebene transformationaler Führung ein.
- **Individuelle Wertschätzung** wird als emotional-erzieherische Ebene transformationaler Führung betrachtet und meint die systematische individuelle Förderung der Lehrpersonen ausgehend von ihren persönlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Wünschen. Schulleiter*innen verstehen sich dabei als Mentor*innen, die neue Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten anbieten.

Das Konzept der transformationalen Führung erscheint dabei gesundheitsförderliche Potenziale zu beinhalten, da es Merkmale wie individuelle Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung umfasst – alles Faktoren, die sich als wichtige Ressourcen herausgestellt haben. Darüber hinaus ist bekannt, dass Führungspersonen, die transformational führen, das Selbstkonzept von Mitarbeitenden durch die Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartung, Vertrauen und Selbstwert beeinflussen können – ebenfalls wichtige Aspekte für die Erklärung von Wohlbefinden.⁹⁸

Die Dimensionen transformationaler Führung können in gesundheitsförderliche und beanspruchende Komponenten differenziert werden.⁹⁹ Auf der einen Seite stehen die Dimensionen *Idealisierter Einfluss (zugeschrieben)* und *Individuelle Wertschätzung*, die als Komponenten des emotionalen Supports bezeichnet werden können und die u. a. Vertrauen und Respekt enthalten. Von diesen beiden Dimensionen lassen sich gesundheitsförderliche Effekte erwarten. Die drei Dimensionen *Idealisierter Einfluss (verhaltensbezogen)*, *Inspirierende Motivation* sowie *Intellektuelle Stimulierung* dagegen adressieren vor allem den Leistungsaspekt und erscheinen eher fordernd als unterstützend. Daher wird vermutet, dass diese durchaus als beanspruchend erlebt werden können.¹⁰⁰

In einer Untersuchung für den Schulkontext wurde diese differenzierte Betrachtung der Dimensionen und der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung transformationalen Führungshandelns und der subjektiven Gesundheit der Lehrpersonen betrachtet.¹⁰¹

⁹⁷ Furtner/Baldegger 2013

⁹⁸ Franke/Felfe 2011

⁹⁹ Franke/Felfe 2011

¹⁰⁰ Gerick 2018b

¹⁰¹ Gerick 2014

Die Ergebnisse machen auf der einen Seite deutlich, dass einige Dimensionen transformationaler Führung tatsächlich als gesundheitsförderliche Faktoren betrachtet werden können. Vor allem die Wahrnehmung der Dimension Individuelle Wertschätzung, die Aspekte wie Anerkennung, individuelle Unterstützung und Förderung umfasst, steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und in einem negativen Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung von Lehrpersonen. Das bedeutet, je stärker *Individuelle Wertschätzung* wahrgenommen wird, desto geringer fühlen sich Lehrpersonen emotional erschöpft.¹⁰² Eine weitere gesundheitsförderliche Führungsdimension, allerdings weniger stark, stellt die Wahrnehmung der Dimension *Inspirierende Motivation* dar, die Vertrauen, Optimismus, Begeisterung, eine überzeugende Zukunftsvision sowie eine positive Grundstimmung umfasst. Vermutlich ist diese Führungsdimension aus dem Grund so bedeutsam, da sie Anforderungen, die an die Schule gerichtet werden, weniger bedrohlich erscheinen lassen, da Schulleiter*innen das Gefühl vermitteln, dass diese Herausforderungen gemeistert werden können.¹⁰³ Auf der anderen Seite zeigen sich wie erwartet Hinweise darauf, dass die eher leistungsbezogene Dimension *Idealisierter Einfluss (verhaltensbezogen)*, die u. a. die Bedeutsamkeit von Teamgeist und gemeinsamem Aufgabenverständnis und die Betonung der Bedeutung eines Wir-Verständnisses umfasst, eher als beanspruchend wahrgenommen wird.¹⁰⁴

(c) Salutogene Führung

Anders als bei der transformationalen Führung handelt es sich bei der salutogenen Führung um ein Führungskonzept, in dem der Gesundheitsaspekt explizit integriert ist. Dies wird in der Definition des Konzepts deutlich: „Unter salutogenem Leitungshandeln werden die systematische Steuerung der schulischen Prozesse und die systematische Gestaltung der schulischen Strukturen sowie das Führen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter explizitem Einbezug gesundheitsrelevanter Erkenntnisse verstanden. Es umfasst alle Maßnahmen, die die Gesundheit und das Wohlbefinden sowie die Leistungsfähigkeit der schulischen Akteure und die Gesundheit und die Qualität des Systems Schule insgesamt erhalten und fördern.“¹⁰⁵

Direktes salutogenes Leitungsverhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass drei Dimensionen gefördert werden: die Verstehbarkeit, die Bewältigbarkeit und die Bedeutsamkeit. Die nachfolgende Übersicht zeigt, inwiefern gesundheitsförderliches Leitungshandeln in diesen drei Dimensionen unterstützt werden kann.¹⁰⁶

¹⁰² Gerick 2018a, b

¹⁰³ Gerick 2014; 2018a, b

¹⁰⁴ Gerick 2014; 2018a, b

¹⁰⁵ Harazd/Gieske/Gerick 2010, S. 22

¹⁰⁶ Harazd/Gieske/Gerick 2010

Dimensionen	Handlungsmöglichkeiten
Verstehbarkeit	· Transparenz in Entscheidungen · möglichst gute Informations- und Kommunikationswege · klare Aufgaben mit verständlichen Erklärungen
Bewältigbarkeit	· Passung von Aufgabe und Person · individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigen · Selbstwert fördern durch Anerkennung und Feedback
Bedeutsamkeit	· zielorientiertes Handeln · Vermitteln von Visionen · gemeinsame Zielsetzung · Handlungen erläutern/Zielklarheit

Dimensionen der Salutogenese und Handlungsmöglichkeiten für Führung

5.2 Praxisbezogene Hinweise für ein gesundheitsförderliches Führungshandeln

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Führungshandeln mit dem Ziel der Gesundheitsförderung von Lehrerinnen und Lehrern in die schulische Praxis übertragen werden kann.

Mit Fokus auf *transformationale Führung* lassen sich einige Anregungen für die schulische Praxis ableiten:¹⁰⁷

- **Schulleiter*innen für das eigene Führungshandeln sensibilisieren.** Denn gesundheitsförderliche Führung kann nicht nur auf das eigene Führungshandeln bezogen werden, sondern muss sich auch daran messen lassen, was von Seiten der Lehrpersonen wahrgenommen wird, das heißt, was bei ihnen von diesem intendierten Führungshandeln ankommt. Es ist zu vermuten, dass die Wahrnehmung des eigenen Führungshandelns und die Wahrnehmung dessen durch die Lehrpersonen nicht per se übereinstimmen. Vielmehr ist von Wahrnehmungsunterschieden auszugehen, die sich u. a. aufgrund unterschiedlicher Perspektiven ergeben können. Insbesondere im Hinblick auf den Befund, dass sich die in der Dimension Idealisierter Einfluss (verhaltensbezogen) enthaltenen Verhaltensweisen wie die Betonung des Einsatzes für eine Sache sowie von Teamgeist und einem gemeinsamen Aufgabenverständnis als beanspruchend herausgestellt haben, erscheint auch in dieser Hinsicht eine Sensibilisierung notwendig, damit diese Aspekte mit dem nötigen Feingefühl angegangen werden.

¹⁰⁷ Gerick 2018b

- **Sichtbarkeit von Schulleiter*innen erhöhen**, um eine stärkere Wahrnehmung transformationaler Führung zu ermöglichen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es primär um informelle Kontakte geht und nicht unbedingt um formale Situationen, wie z. B. Konferenzen. Vor dem Hintergrund der umfangreichen Aufgaben und Verantwortungsbereiche von Schulleiter*innen ist es allerdings kaum zu erwarten, dass es Schulleiter*innen umfassend gelingen kann, neben der Bewältigung der gestiegenen Anforderungen auch regelmäßig für alle Lehrpersonen sicht- und ansprechbar zu sein. Die Etablierung eines Leitungsteams, in dem es z. B. eine*n Verwaltungschef*in und eine pädagogische Führungsperson gibt¹⁰⁸, verteilt die Führungsaufgaben auf mehrere Schultern und würde es Schulleiter*innen ermöglichen, im Sinne eines „Management by walking around“¹⁰⁹ stärker für die Lehrpersonen präsent zu sein.
- Mit der **Delegation von Aufgaben** lassen sich gleich mehrere Ziele verknüpfen. Zum einen erhöht sie die Transparenz, da Lehrpersonen unmittelbarer an schulischen Prozessen beteiligt sind und stärker mitbekommen, woran auf Schulebene gearbeitet wird. Damit verbunden ist ebenso die Hoffnung einer stärkeren Akzeptanz von Entscheidungen aufgrund der aktiven Mitwirkung sowie eine höhere Arbeitszufriedenheit und Motivation. Zum anderen wird den Lehrpersonen durch die Übertragung von Führungsaufgaben und Verantwortung eine Wertschätzung ihrer Person und ihrer Fähigkeiten sowie Vertrauen entgegengebracht; Aspekte, die sich als gesundheitsförderlich herausgestellt haben. Der durch gelingende Delegationsprozesse entstehende zeitliche Freiraum kann für Schulleiter*innen wiederum für „entwicklungsbezogene Tätigkeiten“¹¹⁰ genutzt werden.
- Aufgrund der spezifischen Situation der Organisation Schule, in der kaum materielle oder finanzielle Anreize möglich sind, sind Anerkennung, Wertschätzung und individuelle Unterstützung mit das Einzige, was Schulleiter*innen als Anreizsystem für Lehrpersonen zur Verfügung steht. Diese **Führungsmittel** sollten Schulleiter*innen in ihrem Handeln stärker, aber immer angemessen, einsetzen und sich zudem darüber im Klaren sein, welche Wirkung sie damit erzielen können. Denn die vorliegenden Befunde weisen darauf hin, dass die Dimension der Individuellen Wertschätzung gesundheitsförderliche Effekte aufweist. In diesem Kontext lassen sich neben der Delegation auch Mitarbeitergespräche und Feedback, u. a. zur Identifizierung individueller Stärken und Bedürfnisse sowie Unterstützungsbedarfe, nennen. Auch ein Mentoring von Schulleiter*innen für Lehrpersonen u. a. zur individuellen Förderung ließe sich anführen. Bonsen et al.¹¹¹ kommen zu der Einschätzung, dass „die persönliche Begleitung, Beratung und gegebenenfalls Unterstützung der Lehrkräfte durch die Schulleiterin und den Schulleiter zentrale Kennzeichen erfolgreichen pädagogischen Führungshandelns [...]“¹¹² darstellen.

¹⁰⁸ Weber et al. 2005

¹⁰⁹ Bonsen 2003, S. 277

¹¹⁰ Bonsen et al. 2002, S. 171

¹¹¹ Bonsen et al. 2002

¹¹² ebd., S. 173

Aus Perspektive der *salutogenen Führung* können die nachfolgenden Fragen dabei unterstützen, salutogenes Leistungshandeln zu fördern:¹¹³

Dimensionen	Kommunikation	Struktur
Verstehbarkeit	Drücke ich mich verständlich und strukturiert aus?	Verfügt die Schule über gute Kommunikationsstrukturen und ist Transparenz gegeben?
Bewältigbarkeit	Wissen die Lehrkräfte, dass sie meine Unterstützung haben?	Sind die Arbeitsabläufe ökonomisch gestaltet und werden Ressourcen optimal eingesetzt?
Bedeutsamkeit	Habe ich eine Begründung gegeben bzw. die Bedeutsamkeit aufgezeigt?	Haben wir ein gemeinsames Ziel bzw. eine Vision, an die wir zielstrebig hinarbeiten?

Beispielfragen für salutogenes Leitungshandeln

5.3 Gesundheitsförderliches Führen digital

Die Pandemiesituation seit Beginn des Jahres 2020 bringt gesamtgesellschaftliche Herausforderungen mit sich, die sich auch stark im Bildungsbereich manifestieren. Die Schulschließungen und die damit verbundene Notwendigkeit, Schule und Unterricht viel stärker als bisher digital unterstützt zu organisieren, bringt auch neue Herausforderungen für das Führungshandeln in Schulen mit sich. Denn nicht alle Schulen konnten bereits an abgeschlossene oder laufende digitalisierungsbezogene Schulentwicklungsprozesse anknüpfen.

Dexter entwickelte im Jahr 2018 ein Modell, in dem sie Führungspraktiken, die die Richtung für die IT-Integration vorgeben, beschreibt (*Leadership practices that set directions for IT integration*).¹¹⁴

Es finden sich verschiedene Parallelen zum Konzept der transformationalen Führung. Nicht nur unter Pandemiebedingungen stellt die Identifikation einer gemeinsamen Vision zur Nutzung von Technologien für das Lehren und Lernen, die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für digital gestütztes Lernen im Kollegium, die Identifikation von Erwartungen sowie die Kommunikation der Ziele und der Gesamtvision innerhalb der Schule zentrale Elemente des Schulleitungshandelns in

¹¹³ Harazd/Gieske/Gerick 2010, S. 25

¹¹⁴ Dexter 2018, S.487

einer digitalisierten Welt dar.¹¹⁵ Damit finden sich unmittelbar Bezüge zu den sich als gesundheitsförderlich herausgestellten Dimensionen der *Inspirierenden Motivation* und der *Individuellen Wertschätzung*. Es zeigt sich somit: Aktuelle Herausforderungen im Kontext der Digitalisierung und der Umgang damit stehen im engen Bezug zu Herausforderungen der gesundheitsförderlichen Führung. Es erscheint angebracht, diese zukünftig stärker gemeinsam zudenken.

Insbesondere die Pandemiezeit hat deutlich gemacht, dass Führung nicht immer vor Ort und in Person stattfinden kann, sondern auch in Schulen das Arbeiten in ‚virtuellen‘ Teams zunimmt. In diesem Zusammenhang kann auf eine Studie von Purvanova und Bono¹¹⁶ Bezug genommen werden, in der die Bedeutung transformationaler Führung in Teams vor Ort (face-to-face) und virtuellen Teams, die also auf Distanz zusammenarbeiten, untersucht wurde. Die zentralen Ergebnisse: Transformationale Führung wirkte sich in virtuellen Teams stärker auf die Teamleistung aus als in Teams vor Ort. Zudem liegen Hinweise darauf vor, dass transformationale Führung besonders unter den uneindeutigeren Kommunikationsbedingungen, die durch die elektronischen Kommunikationsmedien geschaffen werden, für die Teamleistung von entscheidender Bedeutung sind. Transformationale Führung scheint somit unter den aktuellen Herausforderungen im Kontext der Digitalisierung und der Pandemie umso bedeutsamer zu sein.

5.4 Abschluss

Gerade in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels und der damit für Schule verbundenen Herausforderungen spielen Schulleiter*innen eine bedeutsame Rolle für die Erhaltung und die Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens ihres Kollegiums. Diese Erkenntnis sollte auch Eingang in Schulleitungsaus- und -fortbildung finden, um die oben beschriebene Sensibilisierung für die Potenziale schulischer Führung in diesem Bereich zu unterstützen.¹¹⁷ Es wurde deutlich, dass Schulleitungshandeln unmittelbar gesundheitsförderliche Wirkung bei Lehrpersonen entfalten kann, ohne, dass es direkt großer struktureller Veränderungen bedarf, nämlich beispielsweise durch Anerkennung von Geleistetem und Wertschätzung von Engagement im Kollegium – Verhaltensweisen, die selbst im herausfordernden Schulalltag umsetzbar erscheinen¹¹⁸ – ob in Person vor Ort oder virtuell auf Distanz.

¹¹⁵ Dexter 2018; Eickelmann 2020

¹¹⁶ Vgl. Purvanova/Bono 2009

¹¹⁷ Gerick 2018b

¹¹⁸ ebd.

Literatur

Badura, Berhard/ Münch, Eckhard/ Ritter, Wolfgang (1998): Partnerschaftliche Unternehmenskultur und betriebliche Gesundheitspolitik. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Bass, Bernard/ Avolio, Bruce (Hrsg.). (1994): Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, Sage.

Bonsen, Martin (2003): Schule, Führung, Organisation. Waxmann, Münster.

Bonsen, Martin (2005): Schulleitungshandeln als Faktor für Schulgesundheit und Schulqualität. In: Träger der gesetzlichen Schüler-Unfallversicherung in NRW (Hrsg.), Kongress „Gute und gesunde Schule“ – Dokumentation. Düsseldorf. S. 183–192.

Bonsen, Martin/ von der Gathen, Jan/ Iglhaut, Claus/ Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Juventa, Weinheim.

Dexter, Sara (2018): The Role of Leadership for Information Technology in Education. In: Voogt, Joke/ Knezek, Gerald/ Christensen, Rhonda/ Lai, King Wai Chiu (eds.), Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer, Cham. S. 483–498.

Eickelmann, Birgit (2020): Re-Definition der digitalisierungsbezogenen Schulleitungsfunktionen in der Pandemie-Zeit. In Plan BD #02. Fachmagazin des Forums Bildung Digitalisierung.

Franke, Franziska/ Felfe, Jörg (2011): How does transformational leadership impact employees' psychological strain? Leadership, 7 (3), S. 295–316.

Furtner, Marco/ Baldegger, Urs (2013): Self-Leadership und Führung. Springer, Wiesbaden.

Gerick, Julia (2018a): Gesunde Schule. In: Bornemann, Stefan/ Burow, Olaf (Hrsg.): Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Carl Link Verlag, Köln.

Gerick, Julia (2014): Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Waxmann, Münster.

Gerick, Julia (2018b): Gesundheitsförderlich Führen in Zeiten des Wandels – Wie Schulleitungshandeln Lehrergesundheit fördern kann. SchulVerwaltung Österreich.

Harazd, Bea/ van Ophuysen, Stefanie (2011): Transformationale Führung in Schulen. In: Journal for Educational Research Online, 3 (1), S. 141–167.

Harazd, Bea/ Gieske, Mario/ Gerick, Julia (2010): Gesundheitsförderliches Leitungshandeln in der Schule. Hinweise für eine gute und gesunde Schule. In: Prävention in NRW, 41, Unfallkasse Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw_41.pdf (letzter Zugriff 26.4.2021)

Hundeloh, Heinz (2010): Gesundheitsmanagement. In: Peter Paulus (Hrsg.), Bildungsförderung durch Gesundheit. Juventa, Weinheim. S. 227–247

Paulus, Peter (2010): Bildungsförderung durch Gesundheit. Konsequenzen. In Peter Paulus (Hrsg.): Bildungsförderung durch Gesundheit. Weinheim, Juventa. S. 369–372.

Purvanova, Radostina/ Bono, Joyce (2009): Transformational leadership in context: Face-to-face and virtual teams. In: The Leadership Quarterly, 20(3), S. 343–357. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/transformational_leadership_in_context_face-to-face_and_virtual_teams.pdf (letzter Zugriff 26.4.2021).

Richter, Peter/ Wegge, Jürgen (2011): Occupational Health Psychology – Gegenstand, Modelle, Aufgaben. In: Wittchen, Hans-Ulrich/ Hoyer, Jürgen (Hrsg.): Klinische Psychologie & Psychotherapie. Springer, Berlin. 2. Auflage. S. 337–359.

Rudow, Bernd (1994): Die Arbeit des Lehrers. Verlag Hans Huber, Bern.

Schraub, Eva Maria/ Büch, Veronika (2010): Studien zu Führung, Gesundheit und Innovation. In: Sonntag, Karlheinz/ Stegmaier, Ralf/ Ursula Spellenberg (Hrsg.): Arbeit, Gesundheit, Erfolg. Asanger, Kröning. S. 127–144.

Stadler, Peter/ Spieß, Erika (2002): Mitarbeiterorientierte Führung und soziale Unterstützung am Arbeitsplatz. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Dortmund.

Stadler, Peter/ Spieß, Erika (2005): Gesundheitsförderliches Führen. Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin, 40 (7), S. 384–390.

Vincent, Sylvia (2011): Gesundheits- und entwicklungsförderliches Führungsverhalten. In: Badura, Bernhard/ Ducki Antje/ Schröder, Helmut/ Klose, Jens/ Macco, Katrin (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2011. Springer, Heidelberg. S. 49–60.

Weber, Andreas (2005): Landauer Empfehlungen zur Lehrergesundheit. Gesundheitswesen, 67 (1), S 56–58.

Zur Autorin

Julia Gerick, Dr.ⁱⁿ phil., Erziehungswissenschaftlerin, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Braunschweig, Promotion zum Thema Schulleitung und Lehrer*innengesundheit, Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Schulqualität, Digitale Medien in Schule und Unterricht, Lehrer*innengesundheit, Schulleitung, Schulleistungsstudien.

6 Gesundbleiben durch QMS: Wie Qualitätsmanagement zur Gesundheit aller an der Schule Beteiligten beitragen kann

Andrea Fraundorfer

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, in welcher Weise das Thema (Lehrer*innen-)Gesundheit im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulqualität aufgegriffen werden kann. Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen ist, dass eine qualitätsvolle Schule, in der Lehrer*innen gerne arbeiten und die Schüler*innen gerne besuchen, untrennbar mit der psychosozialen Gesundheit und damit dem Wohlbefinden aller verknüpft ist.

Die OECD war einer der ersten internationalen Akteure, die gleichwertig mit *Performance* (Leistungsergebnissen) und *Equity* (Chancengerechtigkeit) das Thema *Well-being* (Wohlbefinden) als zentrale Prämissen guter Schulen darstellte und das Wohlbefinden der Schüler*innen untersuchte.¹¹⁹ Das Thema Wohlbefinden, das eng mit mentaler (also psychosozialer) und auch physischer Gesundheit assoziiert wird, wird damit auch zu einem wichtigen Aspekt von Schulqualität – und das schließt natürlich die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte mit ein.¹²⁰

Wie bereits im Einleitungsbeitrag dargestellt, gewinnt ein Konzept von Gesundheit an Bedeutung, das dem neueren Paradigma einer *biopsychosozialen Medizin* bzw. *Psychologie* entspricht.¹²¹ Dieses Gesundheitsverständnis sieht den Menschen als eine seelisch-körperliche Ganzheit, die in für sie wichtige soziale Lebensräume (Familie, Beruf, Freundschaftsbeziehungen, ...) eingebettet ist. Diese Lebensräume wirken sich stark auf Wohlbefinden und auf Gesundheitseinstellungen sowie -verhalten aus. Gesundheit wird dabei als ein dynamischer Prozess betrachtet, der beeinflussbar ist und eine stete Balance zwischen äußeren Anforderungen und inneren Anpassungs- und Regulationsprozessen darstellt.

Wie Gesundheitsförderung und die Arbeit an einer „guten“ Schule zusammenhängen

Das mit Jänner 2021 schrittweise eingeführte Qualitätsmanagement für Schulen (QMS) führt die bisherigen Instrumente SQA und QIBB zusammen und versteht

¹¹⁹ Vgl. OECD 2017

¹²⁰ Siehe dazu auch die Beiträge im dritten Abschnitt dieser Handreichung, vor allem der Beitrag von Kranebitter/Schiestl sowie von Gönitzer et al. zur Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule

¹²¹ Vgl. Egger 2017

sich als Weiterentwicklung dieser Qualitätsinitiativen. QMS bietet unter anderem Methoden und Instrumente, um mit dem Thema (Lehrer*innen-)Gesundheit in der Schulentwicklung zu arbeiten. Viele Schulen setzen bereits Projekte mit Gesundheitskassen, Pädagogischen Hochschulen und anderen Institutionen zur Förderung der schulischen Gesundheit um.¹²² Neben der Gesundheit von Schüler*innen ist es wichtig, auch die Gesundheit der Lehrer*innen, die zahlreichen Belastungen ausgesetzt sind, zu thematisieren.¹²³ Belege für die Wechselwirkung von Gesundheit und Bildung gibt es zahlreiche;¹²⁴ Gesundheitsförderung an Schulen ist daher kein Selbstzweck, sondern Voraussetzung, dass Lehr- und Lernprozesse gelingen und Leistungsbereitschaft gegeben ist.

Eine Zielsetzung des QMS ist, das Lernen und die Schüler*innen in den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit zu stellen. Es unterstützt dabei, dass schulische Entwicklungsprozesse zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert stattfinden und ein qualitätsvoller Unterricht sichergestellt wird. QMS will dafür die Kooperation zwischen Lehrkräften stärken, um durch mehr Teamarbeit die professionelle Unterrichtsentwicklung zu fördern und Entlastung durch kollegiale Unterstützung zu ermöglichen.

Das QMS bietet einen zeitgemäßen Qualitätsrahmen, der in die Bereiche (1) Qualitätsmanagement, (2) Führen und Leiten, (3) Lernen und Lehren, (4) Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen sowie (5) Ergebnisse und Wirkungen unterteilt ist. Alle Bereiche bieten Ansatzpunkte für die Thematisierung der Gesundheit der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen. So ist im Bereich Führen und Leiten die Auseinandersetzung mit der so genannten *salutogenen (also gesundheitsfördernden) Führung* (siehe Beitrag von Julia Gerick in diesem Band) zentral. Hier steht die Frage im Vordergrund, welche Rolle die Schulleitung spielt, sodass Lehrkräfte keine krankmachenden Arbeitsbedingungen und -beziehungen, sondern kollegiale Unterstützung und gut kooperierende Teams vorfinden. Anerkennung, Wertschätzung, Kommunikation und Zusammenarbeit, aber auch klare Führung, gemeinsame Ziele und Vorgehensweisen sind hier zentral.

Für die Umsetzung nachhaltiger Konzepte zur Stärkung der Lehrer*innengesundheit im Rahmen der Schulentwicklung sollten zunächst einige grundlegende Aspekte berücksichtigt werden. Diese gelten auch, wenn die Gesundheit von Schüler*innen zu einem Schwerpunktthema in der Schulentwicklung wird:

122 Siehe Projekt Wohlfühlzone Schule <https://wohlfuehlzone-schule.at/> (letzter Zugriff Juni 2021) oder Netzwerke zur Gesunden Schule in Niederösterreich und Wien

123 Belastungen von Lehrkräften werden u. a. in der TALIS-Studie beschrieben. Vgl. BIFIE 2019; <https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/talis/talis-2018> (letzter Zugriff Mai 2021)

124 Vgl. Dadaczynski/Paulus 2011, S. 164f

» **Schulen müssen für ihre Standortbedingungen und Verhältnisse passende Maßnahmen entwickeln:** Schulen finden oft sehr unterschiedliche Ausgangs- und Rahmenbedingungen vor, unter denen sie Arbeits- und Lernprozesse gestalten müssen. So können das soziale Einzugsgebiet und die sozioökonomischen Hintergründe der Schüler*innen, die Altersstruktur des Lehrkörpers oder die Größe einer Schule eine zentrale Rolle spielen. Der Gesundheitsstatus der Lehrkräfte hängt meist eng mit der gegebenen Altersstruktur im Konferenzzimmer zusammen. Daher braucht es eine differenzierte Bestandsaufnahme der gesundheitlichen Belastungen am Schulstandort und dementsprechende Interventionen.

» **Gesundheitsförderung an Schulen stellt eine gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften und Schulleiter*innen dar.** Unterstützungssysteme wie der schulärztliche Dienst oder die Schulpsychologie können im Sinne der Gesundheitsförderung beratend wirksam werden. Nicht wenige gesundheitliche Belastungen lassen sich durch gemeinsame Anstrengung, z. B. durch eine verbesserte Kommunikation und Kooperation abfedern. Vor allem Zusammenarbeit, das Teilen und Erleben von gemeinsam Werten und Zielen, gegenseitige Unterstützung und das Erfahren von Gemeinsamkeit und Solidarität stärken die individuelle Belastbarkeit und die Selbstwirksamkeit als Lehrkraft.

» **Es braucht ein starkes Commitment und eine breite Partizipation der an der Schule tätigen Personen.** Gegen den Widerstand der Mehrheit der Lehrkräfte lassen sich keine Veränderungen oder Neuerungen einführen. Es bedarf der Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Maßnahmen und die erwartbaren Wirkungen müssen nachvollziehbar sein. Hier ist die Schulleitung gefordert: Zur erfolgreichen Umsetzung von Maßnahmen im Bereich der Lehrer*innen (und auch Schüler*innengesundheit) braucht es eine breite Zustimmung und die Mitwirkung möglichst vieler Lehrkräfte.

» **Nur gesunde Lehrer*innen können die zahlreichen Herausforderungen, die mit dem Unterrichten und Erziehen einhergehen, langfristig gut bewältigen.** Ein qualitätsvoller Unterricht korrespondiert mit (psychosozial) gesunden Lehrkräften, die nicht nur einen guten Unterricht, sondern vor allem tragfähige pädagogische Beziehungen anbieten. Zur Bedeutsamkeit von konstruktiven Arbeitsbeziehungen für die eigene Gesundheit wurde viel geforscht. Mehrere eigens entwickelte Programme zur Stärkung der Kommunikations-, Problemlösungs- und Kooperationskultur an Schulen sind durch Forschung in ihrer Wirksamkeit bestätigt worden¹²⁵

¹²⁵ Vgl. Schaarschmidt 2013 und o.J.; Bauer o.J.

Anerkennung, gegenseitiger Respekt und Wertschätzung sind wichtige Bedingungen, damit sich Lehrkräfte am Schulstandort wohlfühlen und eine hohe Leistungsbereitschaft zeigen. Die Kunst einer guten Schulleitung ist es unter anderem, die Lehrkräfte auf der Beziehungsebene so zu motivieren, dass sie sich entsprechend der Notwendigkeit der Weiterentwicklung von Schule und Unterrichtsqualität engagieren, ohne aber auszubrennen.

Dies ist ein Balanceakt, denn gerade engagierte Lehrkräfte neigen dazu, sich selbst zu verausgaben und langfristig zu erschöpfen. Auch hier gilt es eine Balance zu halten zwischen Anforderungen, die sich im schulischen Alltag ergeben, und der Ausschöpfung eigener Ressourcen zu deren Bewältigung. Ein Aspekt von Qualitätssicherung ist daher auch, dass Schulleitungen darauf achten, dass die zu leistende Arbeit nicht auf einigen wenigen Engagierten lastet, sondern sich so weit wie möglich alle Lehrkräfte engagieren.

SQM – das Qualitätsmanagement für Schulen als Chance zur Thematisierung von Lehrer*innengesundheit und Wohlbefinden am Schulstandort

Das neue Qualitätsmanagement stellt Instrumente zur Verfügung, die die Planung von konkreten Maßnahmen zur Erreichung gesetzter Ziele zur Stärkung von Lehrkräften unterstützen können. Qualitätsdimensionen und -kriterien wurden bereits zuvor von Gesundheitsexpert*innen für den Bildungsbereich entwickelt.¹²⁶

Das QMS mit seinen Qualitätsdimensionen, Qualitätsbereichen und -kriterien bietet eine Grundlage für die Entwicklung eines Schulentwicklungsplanes (SEP). Sie finden einen solchen modellhaften Schulentwicklungsplan zur Lehrer*innengesundheit am Ende dieses Beitrags.

Der Schulqualitätsrahmen ist in das **QMS-Modell** eingebettet. Es fokussiert auf drei Akteure, die Schulleitung (sie steht für die Schule als Organisation), die Lehrenden-Teams (z. B. Jahrgangsteams, Fachteams, Qualitätsteams) und einzelne Lehrende. Jede Schule kann den Qualitätsrahmen auch dafür nutzen, um die aktuelle Situation in Bezug auf die Gesundheit der Lehrer*innen (aber auch Schüler*innen) zu analysieren, gezielte Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und kontinuierlich voranzubringen.

Im schulischen Qualitätsmanagement geht es häufig um Daten und messbare Outcomes, diese lassen sich leicht quantifizieren, z. B. die Anzahl der Schulabschlüsse.

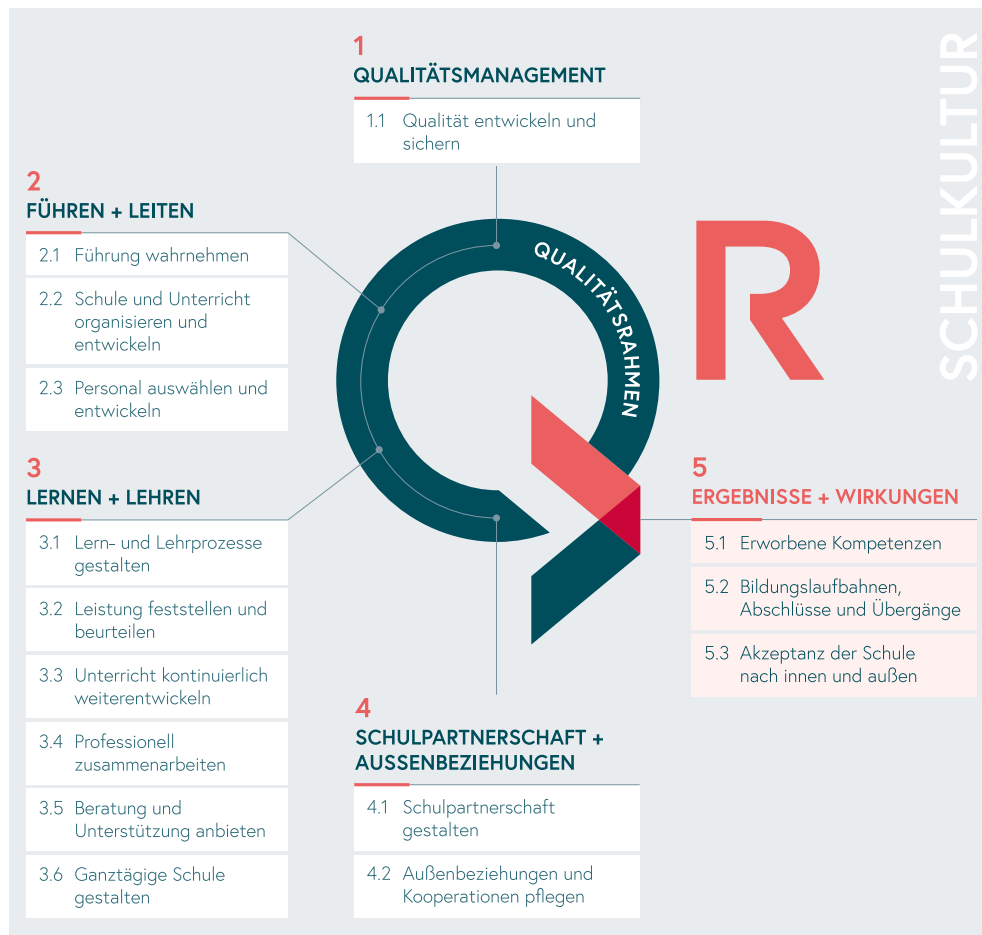
¹²⁶ Vgl. Dadaczynski/Paulus 2011, S. 167f

Woran jedoch erkennt man als Schulleitung bzw. als Lehrkraft, dass die gesundheitsfördernden Maßnahmen im Rahmen des Qualitätsmanagements greifen? Mittels der Einschätzung des eigenen Erlebens der Arbeitsbedingungen bzw. an der subjektiven Befindlichkeit („Wohlbefinden“) kann man die Zielerreichung von gesundheitsfördernden Maßnahmen ebenfalls gut ablesen:

- Zufriedenheit mit Arbeitsprozessen, -bedingungen und -strukturen
- angstfreie, offene und transparente Kommunikation über divergierende Ansichten und Herangehensweisen
- allgemeine Zufriedenheit mit Kommunikationsprozessen und der herrschenden Konfliktkultur im Lehrer*innenteam
- Erleben von insgesamt weniger Anstrengung, Anspannung und Stress
- subjektives Wohlbefinden, positive Gefühle gegenüber der Arbeit in der Schule und gegenüber Schüler*innen
- Sinnerleben und Teilen von gemeinsamen Werten und Zielen im Team
- Erfolgsrückmeldungen von Schüler*innen und/oder Eltern
- konstruktive Arbeitsbeziehungen zwischen den Kolleg*innen
- entspannter, weitgehend störungsfreier Unterricht
- gute Arbeitsbeziehung zwischen Schulleitung und Kollegium; Sicherheit, bei Bedarf (an) gehört und unterstützt zu werden
- weniger psychosomatische Beschwerden und weniger Krankenstandstage

Vieler dieser Einschätzungen sind auch quantitativ durch standardisierte Erhebungsbögen und Instrumentarien messbar.¹²⁷

¹²⁷ Siehe auch: <https://www.iqesonline.net/schulentwicklung/iqes-modell/iqes-handbuch-der-guten-gesunden-schule/> (letzter Zugriff Mai 2021)



Der Schulqualitätsrahmen des schulischen Qualitätsmanagements

Wer sich im Rahmen der Schulentwicklung ausführlicher mit konkreten Werkzeugen und Tipps zur Stärkung der Lehrer*innengesundheit auseinandersetzen möchte, sei auf das umfangreiche *Handbuch zur Lehrergesundheit*¹²⁸ deutscher Gesundheitskassen hingewiesen. Darin finden sich konkrete Anleitungen, wie Gesundheitsförderung im Kontext von Qualitätsentwicklung und -sicherung umgesetzt werden kann.

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, kann es auch hilfreich sein, mit bewährten Instrumentarien zu arbeiten, um Belastungen, die zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen können, am Schulstandort zu erheben. Am bekanntesten ist das *Verfahren AVE*M von Uwe Schaarschmidt und seinem Team zur interventionsbezogenen

¹²⁸ Herausgegeben von DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW 2012 (siehe Literaturverzeichnis)

Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens.¹²⁹ Damit können gesundheitsrelevante Auswirkungen beruflicher Tätigkeiten erfasst werden. Die fundierte Erfassung der Effekte von berufsbezogenen Belastungen und Stresserleben erweist sich als zentral für die schulstandortbezogene Maßnahmenplanung.

Was belastet Lehrkräfte am konkreten Schulstandort und wie kann diesen Belastungen konstruktiv begegnet werden? An welchen Hebeln kann im Team und individuell angesetzt werden, aber auch welche Rahmenbedingungen sind schwieriger oder vielleicht gar nicht zu ändern? Auch mit letzteren ist ein Umgang zu finden, sodass gegebene (und manchmal nicht abänderbare) Arbeitsbedingungen nicht krankmachend wirken.

Mit dem Instrument AVEM können wesentliche Aspekte der Haltungen und Befindlichkeiten in Bezug auf die Tätigkeit als Lehrkraft in elf Dimensionen (z. B. subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit etc.) ermittelt werden. Die Ergebnisse zeigen die Verteilung von vier arbeitsbezogenen Mustern im Kollegium und damit (anonymisiert) das Ausmaß an gesundheitlich gefährdeten Lehrkräften. Schaarschmidt und Kolleg*innen haben im Rahmen des Programms *Denkanstöße!* weitere Analyseverfahren und darauf aufbauend Gestaltungs- und Fördermaßnahmen entwickelt.¹³⁰ Diese Verfahren und die dadurch generierten Ergebnisse stellen eine gute Basis im Sinne einer Ist-Analyse für die Maßnahmenplanung im Rahmen der Schulentwicklung dar.

Auch Wolfgang Bauer hat aufgrund zahlreicher Studien und Projekte mit Schulen ein Coaching-Modell für Lehrkräfte entwickelt, das unter dem Namen „Freiburger Modell“ bekannt wurde.¹³¹ Basierend auf der Annahme, dass schwierige Beziehungskonstellationen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen („schwierige Klassenkompositionen“, disziplinäre Herausforderungen, ...), aber auch zwischen Kolleg*innen oder zur Schulleitung belastende und krankmachende Wirkungen auf Lehrkräfte haben können. Gesundheitsprävention im Lehrberuf muss also Maßnahmen einschließen, die den Umgang mit schwierigen Beziehungssituationen und damit die Beziehungskompetenz verbessern. Hier schließt sich wieder der Kreis: Auch das schulische Qualitätsmanagement zielt auf die Stärkung der professionellen Zusammenarbeit, mit der Herausforderungen am Schulstandort besser bewältigt werden können. Neben Schul- und Klassenklima ist es also auch die soziale (im besten Fall kooperative und unterstützende) Atmosphäre

¹²⁹ Vgl. Schaarschmidt 2013

¹³⁰ Siehe auch: <https://coping.at/index.php?arbeitsbezogenes-verhaltens-und-erlebensmuster> (letzter Zugriff Juni 2021) <https://www.ichundmeineschule.eu/index.php?ueberblick> (letzter Zugriff Mai 2021)

¹³¹ Vgl. Bauer o. J.; <https://lehrer-coachinggruppen.de/freiburger-modell.html> (letzter Zugriff Mai 2021)

im Konferenzzimmer, die die psychosoziale Gesundheit von Lehrkräften beeinflusst. Soziale Eingebundenheit ist – das zeigen vielfältige Forschungsergebnisse – nicht nur für den Lernerfolg von Schüler*innen zentral, sondern auch für das Engagement und die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften.¹³²

In Österreich bieten die Pädagogischen Hochschulen Inter- und Supervisionsgruppen an, die Lehrkräfte insofern in ihrer psychosozialen Gesundheit stärken, als sie dort ihre beruflichen Belastungen reflektieren und neue Perspektiven im Umgang mit schwierigen Situationen entwickeln können.

Einer ausführlichen Ist-Stand-Bestimmung folgt die gemeinsame Zielbestimmung und eine Ressourcenüberprüfung, was realistischerweise am Schulstandort machbar ist. Maßnahmen werden gesetzt und schließlich wird überprüft, ob die erwünschten Veränderungen eingetreten sind.

Einige Publikationen zur Lehrer*innengesundheit beschäftigen sich ausgiebig mit solchen individuellen und systemorientierten Veränderungsansätzen. Dort finden sich auch zahlreiche Materialien und Arbeitshilfen, die für eine Analyse und Maßnahmenplanung zur Stärkung der Lehrer*innengesundheit sinnvoll sind.¹³³

Eine der großen Herausforderungen in einem solchen Entwicklungsprozess ist die Auseinandersetzung mit eigenen und kollektiven Denk- und Verhaltensweisen in Bezug auf gesundheitliche Belastungen und Anforderungen des Lehrberufs. Berufliche Herausforderungen sind für die einen etwas Anspornendes und für die anderen eine Belastung und führen zu vermehrtem Stressempfinden. Als Menschen sind wir sehr verschiedenen, wie wir jeweils mit auftretenden Belastungen umgehen, da uns unterschiedliche Ressourcen zu deren Bearbeitung zur Verfügung stehen. In welcher Weise jedoch über Belastungen wie Zeitdruck, Disziplinstörungen, überbordende Verwaltungsaufgaben oder als schwierig empfundene Schüler*innen bzw. Klassen in einem Konferenzzimmer gesprochen wird, beeinflusst die eigene Einschätzung und Bewertung und damit auch oft auch die Handlungsspielräume. Ob zum Beispiel respektvoll und achtsam über Schüler*innen und Kolleg*innen (oder eben gegenteilig) gesprochen wird, macht einen großen Unterschied und zeigt sich im Atmosphärischen im Konferenzzimmer. Wer schon an unterschiedlichen Schulen gearbeitet hat, weiß, wie unterschiedlich Kommunikationskulturen sein können und wie sehr sich auch die Sicht der Lehrkräfte auf die Schüler*innen unterscheiden kann. In einer Negativspirale können sich Lehrkräfte entweder gegenseitig in der Bestätigung schwieriger Arbeits-

¹³² Vgl. Hagenauer/Raufelder 2020

¹³³ Heyse 2011; DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW 2012; Kretschmann 2012

bedingungen schwächen oder über Positivspiralen in der gemeinsamen Bewältigung der anstehenden Herausforderungen stärken. Viel hängt dabei von der Schulleitung ab, inwieweit diese eine konstruktive Kommunikation im Konferenzzimmer fördert.

Der im Einleitungsbeitrag beschriebene Empowerment-Ansatz („Ermächtigung“, Befähigungsansatz) zielt im Kontext von unter Veränderungsdruck stehenden Schulen auf die Befähigung mit dem konstruktiven Umgang mit Anforderungen und Herausforderungen ab. Schulinterne Lehrer*innenfortbildungen und Coaching für Schulleitungen können hier unterstützen. Die Autoren Brandes und Stark bringen das Gelingen von Empowermentprozessen mit der Entwicklung eines sozialen Klimas und einer „nicht technizistischen“ professionellen Grundhaltung in Verbindung. Diese umfasst u. a.

- Ressourcen- und Stärken-/Fähigkeitenorientierung,
- Prozess- und Zielorientierung,
- Optimismus und Zuversicht,
- Bereitschaft zu gleichberechtigten Arbeitsbeziehungen,
- Bereitschaft, Vertrauen entgegenzubringen,
- Bereitschaft, Verantwortung und Kontrolle abzugeben.¹³⁴

Schulleitungen können zum Empowerment der Lehrkräfte beitragen, indem sie

- entsprechende (Gestaltungs-)Räume bereitstellen sowie Fortbildungen und Supervision ermöglichen,
- die gemeinsame Reflexion von Problemen, Bedürfnissen und Ressourcen anregen,
- gemeinsam ermöglichen, Handlungsspielräume zur Verbesserung der Situation auszuloten,
- zur Erarbeitung von gemeinsam getragenen Entscheidungen und Lösungen ermutigen,
- eine positive Sicht auch auf als „schwierig“ eingestufte Schüler*innen und Eltern ermöglichen,
- partizipative Prozesse und Transparenz von Entscheidungen forcieren,
- ein soziales Klima am Schulstandort fördern, das motivierend und unterstützend für alle an der Schule Beteiligten wirkt.

Als soziale Wesen, die wir Menschen nun einmal sind, können wir Entwicklungen und Maßnahmen nur mittragen, wenn wir uns sozial eingebettet sowie verstanden fühlen und wir den gemeinsamen Bestrebungen um Veränderungen Sinn abgewinnen können. Dies wiederum hält uns gesund und leistungsfähig. Und schließlich brauchen

¹³⁴ Brandes/Stark 2021

wir gesellschaftlich dringend gesunde und engagierte Lehrkräfte, die ihrerseits Heranwachsende darin unterstützen, dass Lern- und Bildungsprozesse unter gesundheitsfördernden Rahmenbedingungen stattfinden.

Im Folgenden finden Sie einen modellhaften Schulentwicklungsplan zum Thema Lehrer*innengesundheit.¹³⁵ Gerne können Sie sich davon leiten lassen, um Ideen für die Erstellung eines eigenen SEP zum Thema Lehrer*innengesundheit zu entwickeln.

135 An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Kollegin im BMBWF, Dr.ⁱⁿ Michaela Jonach, für die vielen Hinweise und Impulse für die Erstellung des Schulentwicklungsplanes im Rahmen des neuen QMS herzlich bedanken.

Schulentwicklungsplan (=SEP) zwischen (der fiktiven) **Hedy Lamarr-Schule** und der **Bildungsdirektion Wien** (zuständiger SQM)

Planungsperiode: Schuljahr 2021/22 bis Schuljahr 2023/24



Ziel: Stärkung der Lehrer*innengesundheit und des Wohlbefindens am Schulstandort

Schulentwicklungsplan – Ziel für den Zeitraum von Schuljahr 2021/22 bis Schuljahr 2023/24

Qualitätsrückblick

Siehe letzten Schulentwicklungsplan. Reflexion der letzten Qualitätsentwicklungsperiode als Teil des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs (BZG) mit der/dem SQM. Der Qualitätsrückblick wird hier im Beispiel-SEP nicht ausgeführt, ist grundsätzlich aber im SEP vorgesehen.

1. Ausgangslage

Unsere Lehrkräfte nehmen seit einigen Jahren eine Zunahme von beruflichen Belastungen wahr. Zudem berichten Kolleg*innen, dass sie aufgrund dieser Belastungen massiven Stress erleben und dadurch häufiger krank werden. Die Krankenstände haben – auch aufgrund einer eher höheren Altersstruktur im Kollegium – in den letzten Jahren zugenommen. Jüngere Kolleg*innen wollen teilweise keine ganze Lehrverpflichtung mehr eingehen, um – wie sie sagen – eine optimalere Work-Life-Balance zu haben. Einige Lehrer*innen wollen zukünftig weniger „Workload“ auf sich nehmen.

Insgesamt ist die Zusammenarbeit im Kollegium relativ gut und auch die Art der Schulleitung erfährt eine hohe Zustimmung. Da wir uns in den letzten Jahren mit dem Wohlbefinden der Schüler*innen und dessen Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft auseinandergesetzt haben, wollen wir uns ab dem Schuljahr 2021/22 stärker dem Thema Lehrer*innengesundheit widmen und die Lehrer*innen im konstruktiven Umgang mit beruflichen Belastungen stärken. Wir nehmen auch die empirischen Befunde, dass (psychosozial) gesunde Lehrer*innen (schüler*innen-)gerechter, engagierter und empathischer unterrichten, zum Anlass, um über die Stärkung der Lehrer*innengesundheit auch das Wohlbefinden der Schüler*innen zu erhöhen.

Letzteres hängt ja eng mit förderlichen Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehungen und einer konstruktiven Klassen- und Schulkultur zusammen.

2. SMARTes Ziel

Bis zum Ende des Qualitätszyklus schätzen 2/3 Drittel der Lehrer*innen ihr Wohlbefinden am Schulstandort sowie ihre psychosoziale Gesundheit als sehr gut bzw. gut ein.

SMART steht für

S = spezifisch und konkret. Was soll genau erreicht werden?

M = messbar. Woran stellen Sie fest, dass das Ziel erreicht wurde?

A = attraktiv. Ist das Ziel motivierend formuliert?

R = realistisch. Ist das Ziel mit den gegebenen Ressourcen in der gegebenen Zeit erreichbar?

T = terminiert. Bis wann soll das Ziel genau erreicht sein?

Indikator/en:

- Erhebungen mittels eines normierten Erhebungsbogens zeigen am Ende des Qualitätszyklus bei 2/3 der Lehrkräfte eine hohe Arbeitszufriedenheit, Kooperations- und Leistungsbereitschaft und damit positive Veränderungen im Bereich des Wohlbefindens.
- Die eigene psychosoziale Gesundheit wird am Ende des Qualitätszyklus von 2/3 der Lehrkräfte als sehr gut oder gut eingeschätzt.
- Die Kooperation zwischen den Lehrkräften hat sich laut Erhebung um 40 % erhöht und um die 65 % der Lehrkräfte erleben einen sozialen Rückhalt im Kollegium.
- Die Schule weist bis zum Ende des Qualitätszyklus um 1/4 weniger Krankenstandstage und 1/5 weniger Frühpensionierungen auf.
- 85 % der Kolleg*innen unter 35 Jahren wollen bis zum Ende des Qualitätszyklus (wieder) eine volle Lehrverpflichtung und kommen mit Doppelbelastungen (z. B. durch Familie und Beruf) laut Erhebung gut zurecht.

3. Bezug zum Qualitätsrahmen (=QR)

QUALITÄTSDIMENSION/EN	2.0 Qualitätsmanagement
Qualitätsbereich/e:	2.3 Personal auswählen und entwickeln
Qualitätskriterien:	Die Schulleitung stellt sicher, dass Strukturen und Angebote für die systematische Einarbeitung neuer Lehrender vorhanden sind. ... plant und steuert, ausgehend von den Kompetenzen der Lehrenden und dem Bildungsangebot der Schule, Personalentwicklungsmaßnahmen.
QUALITÄTSDIMENSION/EN	3.0 Lernen und Lehren
Qualitätsbereich/e:	3.4 Professionell zusammenarbeiten
Qualitätskriterien:	Lehrende und das weitere pädagogische Personal tauschen sich entsprechend der an der Schule geschaffenen Organisations- und Arbeitsstrukturen regelmäßig aus. ... nutzen kollegiales Feedback, um von- und miteinander zu lernen. Die Schulleitung gewährleistet Strukturen, die unterschiedliche Formen der Kooperation unter Lehrenden ermöglichen und fördern. ... schafft Verbindlichkeit und Regelungen hinsichtlich der Zusammenarbeit von Lehrenden und dem weiteren pädagogischen Personal.
Qualitätsbereich/e:	2.5 Beratung und Unterstützung anbieten
Qualitätskriterien:	Lehrende nutzen im Bedarfsfall die Expertise von Personen entsprechender Beratungs- und Unterstützungssysteme. Die Schulleitung sorgt für ein funktionierendes Beratungs- und Unterstützungssystem und stimmt schulinterne und außerschulische Beratungs- und Unterstützungsangebote aufeinander ab.
QUALITÄTSDIMENSION/EN	5.0 Ergebnisse und Wirkungen
Qualitätsbereich/e:	5.3 Akzeptanz der Schule nach innen und außen
Qualitätskriterien:	Lehrende fühlen sich wohl an der Schule und erleben Anerkennung und Wertschätzung durch die Schulleitung, die Kolleg*innen, die Lernenden, die Erziehungsberechtigten sowie die Kooperations-partner*innen. ... schätzen den professionellen und respektvollen Umgang miteinander. ... identifizieren sich mit den Zielen, Ergebnissen und Wirkungen der Schule.

4. Maßnahmen

Maßnahmen sind Mittel und Wege, um die oben genannten Ziele zu erreichen.

Unsere Schule bestellt im ersten Jahr des Qualitätszyklus eine kompetente Vertrauensperson bzw. ein Team, die/das sich um Gesundheitsfragen und Wohlbefinden kümmert und gesundheitsfördernde Maßnahmen koordiniert („Schulgesundheitskoordinator*in“, „Schulgesundheitsteam“). Die Bestellung erfolgt über die Schulleitung unter Einbindung der Kollegenschaft. Der*die Schüler*innen-/ Bildungsberater*in sollte aufgrund seiner Beratungskompetenzen im Team sein, und es erfolgt eine enge Abstimmung mit der Schulärztin.

Als Auftakt wird bis Ende des ersten Semesters des Qualitätszyklus ein pädagogischer Halbtage zum Thema Resilienz und Lehrer*innengesundheit veranstaltet. Die Schulärztin und/oder eine (Schul-) Psychologin begleiten den Prozess.

Schulinterne Lehrer*innenfortbildung zum Thema psychosoziale Gesundheit, Wohlbefinden und Resilienzstärkung wird über den gesamten Qualitätszyklus abgehalten. Diese SCHILF wird vom*von der Schulgesundheitskoordinator*in über die zuständige PH organisiert. Bei Bedarf holen wir uns externe Begleitung, die uns in Gesundheitsfragen berät.

Die Schule nimmt Angebote von anderen Institutionen wahr, die die Gesundheit am Schulstandort thematisieren und verbessern (z. B. Projekte des Fonds Gesundes Österreich, Programme der BVAEB bzw. Gesundheitskassen, Angebote und Materialien der GIVE¹³⁶, Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen, ...). Welche Programme zur Umsetzung kommen, wird im ersten Jahr des Qualitätszyklus entschieden.

Jüngere (bei Bedarf auch ältere) Kolleg*innen werden in besonderen Belastungssituationen von erfahrenen Lehrkräften über den gesamten Qualitätszyklus hinweg beraten und unterstützt. Wenn es die Situation erfordert, arbeiten wir hier eng mit der Schulärztin und der Schulpsychologin zusammen.

Die Schulleitung ermöglicht über den gesamten Qualitätszeitraum hinweg die (freiwillige) Teilnahme an Interventions- und Supervisionsgruppen (buchbar über die Pädagogischen Hochschulen).

Wir tauschen uns bei Bedarf mit anderen, an Gesundheitsförderung interessierten Schulen aus und spielen unsere Erfahrungen in diese Netzwerke ein (z. B. Netzwerke der Gesundheitskassen, WIENGs¹³⁷).

Wir verstärken die Kommunikation, den kollegialen Austausch und die Kooperation auf allen Ebenen, um Belastungssituationen im Schulalltag weitgehend zu minimieren. Und wir sprechen schwierige Situationen sowohl im Unterricht als auch im Kollegium zeitnah an und suchen dafür gemeinsam nach Lösungen.

¹³⁶ GIVE (Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen): <https://www.give.or.at/> (letzter Zugriff Juni 2021)

¹³⁷ z. B. <https://www.gesundheitskasse.at/cdscontent/?contentid=10007825934&portal=oegknportal> (letzter Zugriff Juni 2021); <https://www.wiengs.at/startseite/> (letzter Zugriff Juni 2021)

5. Schulinterne Evaluation

< z. B. Fragebögen, Interviews, Feedbackmethoden, Fokusgruppen. Siehe www.igesonline.net/at. Schulinterne Evaluation überprüft die Wirkung von Maßnahmen, die teils mit hohem Aufwand verbunden sind, und daher evaluiert und reflektiert werden sollen.>

Welche Maßnahmen werden evaluiert?	Wer ist die Zielgruppe der Evaluation?	Was genau wollen Sie von der Zielgruppe wissen?	Welche Instrumente werden eingesetzt?
Auswahl und Bestellung eines*einer Schulgesundheitskoordinator*in oder eines Teams	(Ausgewählte) Lehrer*innen unserer Schule	Welche Aktivitäten/ Maßnahmen wann geplant und umgesetzt wurden	Akkordierte Abstimmung im Kollegium Protokolle über Aktivitäten; Einsatz von standardisierten Erhebungsbögen zur Lehrer*innengesundheit bzw. zum Befinden ¹³⁸
Lehrer*innenfortbildung zum Thema (psychosoziale) Gesundheit und Wohlbefinden	Alle Lehrer*innen unserer Schule	Erkenntnisse aus und Erfahrungen mit den Inhalten der Fortbildung; Kompetenzzuwächse im Sinne des professionellen Umgangs mit Belastungen	Austausch in kleinen Gruppen, Berichte in einer der pädagogischen Konferenzen, Sammlung von wichtigen Informationsmaterialien zum Thema
Unterstützung von jüngeren (oder auch älteren) Kolleg*innen in Belastungssituationen	Dienstjüngere / dienstältere Kolleg*innen	Erfahrung, inwieweit kollegiale Beratung und Begleitung bei der Bewältigung von beruflichen Belastungen hilfreich ist/war	Kurzer Leitfaden und Kurzprotokolle über Zweiergespräche im Tandem (dienstjüngere – dienstältere Kolleg*innen)
Teilnahme an Interventions- oder Supervisionsgruppen	Interessierte Lehrer*innen	Rückmeldung, inwieweit Inter- und Supervision hilfreich waren, z. B. bei schwierigen Klassenkompositionseffekten	Selbstevaluation jeder teilnehmenden Lehrkraft, Austausch in Tandems
Umsetzung eines Resilienzprojekts (oder eventuell eines anderen Gesundheitsprojekts, Entscheidung fällt im ersten Jahr)	Möglichst viele Lehrer*innen am Schulstandort	Wie konnte die eigene Resilienz/Belastbarkeit gestärkt werden? Inwieweit konnten Stressbewältigungskompetenzen gestärkt werden? Inwiefern konnten die eigenen Gesundheitskompetenzen verbessert werden?	Selbstevaluation Online-Fragebogen nach 2 Jahren zur Verbesserung der eigenen (Stress-) Bewältigungskompetenzen Diskussion der Ergebnisse in einer pädagogischen Konferenz
Stärkung der Kommunikation und Kooperation im Kollegium	Alle Lehrende; Schulleitung	Wie konnte die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zur Verbesserung des eigenen Wohlfühlens am Schulstandort beitragen?	Online-Fragebogen nach 2 Jahren, Diskussion der Ergebnisse in einer pädagogischen Konferenz

¹³⁸ Siehe Beitrag von Marlies Kranebitter/Doris Schiestl, dort werden konkrete Erhebungsbögen genannt.

Projektplan zur Erreichung des genannten Zieles:

Folgende Tabelle soll als Teil des Projektmanagements die oben skizzierten Maßnahmen gliedern und in einen zeitlichen Ablauf bringen. Benennen Sie Verantwortlichkeiten, Termine sowie Produkte und Ergebnisse. Unterstützenden Materialien (Projektstrukturplan, Meilensteinplan, ...) finden Sie unter www.link.qms.at.

Was? Maßnahme/Projekt	Wer? Welches Team? Verantwortliche	Bis wann? Ende der Maßnahme/des Projekts	Produkte/Ergebnisse	Erledigt
Bestellung und Auswahl eines*einer Schulgesundheitskoordinator*in oder eines Teams	Schulleitung in Absprache mit Kolleg*innen in einer pädagogischen Konferenz	Bis spätestens Jänner 2022	Personen stehen fest und der Aufgabenbereich ist geklärt	
Abhaltung einer pädagogischen Konferenz als Auftakt zum SEP-Thema	Schulleitung & Schulentwicklungs- sowie Gesundheitsteam	Bis Ende des ersten Semesters des ersten Jahres im Qualitätszyklus	Commitment von 4/5 der Lehrkräfte ist hergestellt; Basisinformation ist gegeben; Zielsetzung ist für alle klar.	
Lehrer*innenfortbildung zum Thema (psychosoziale) Gesundheit und Wohlbefinden	Koordinations- und interessierte Lehrer*innen	Gesamte Projektlaufzeit	Kompetenzaufbau bei Lehrkräften hinsichtlich eigener Belastungsstrategien sowie zum Resilienzaufbau, Inhalte und Erkenntnisse aus der Fortbildung (z. B. zu Resilienz) fließen auch in die Unterrichts- und Teamarbeit ein	
Unterstützung von jüngeren (oder auch älteren) Kolleg*innen in Belastungssituationen	Schulleitung und Koordinations- und Gesundheitsteam	Gesamte Projektlaufzeit	Workload wird besser im Kollegium verteilt und gesundheitliche Bedürfnisse werden besser berücksichtigt (Stundenplan etc.) Belastungen werden besser abgefedert, Life-Work-Balance und die Berufszufriedenheit verbessern sich laut jährlicher Erhebung.	

Organisation bzw. Teilnahme an Interventions- oder Supervisionsgruppen	Interessierte Kolleg*innen	Nach Bedarf und Verfügbarkeit	Bewältigungsstrategien/Cooping-Strategien für schwierige (Unterrichts-) Situationen verbessern sich. Überprüfung mittels Selbsteinschätzung	
Umsetzung eines Resilienzprojekts	Möglichst viele Kolleg*innen, koordiniert durch das Schulgesundheitsteam oder den*die Schulgesundheitskoordinator*in	Bis Ende des Schuljahrs 2022/2023	Resilienz und Coping-Strategien verbessern sich nachhaltig; Kooperation und Unterstützung im Team verbessern sich; subjektives Wohlbefinden steigert sich; Krankenstandstage werden weniger	
Stärkung der Kommunikation und Kooperation am Schulstandort	Schulleitung; Schulentwicklungsteam bzw. alle Lehrer*innen	Gesamte Projektlaufzeit	Verbesserte Zusammenarbeit, funktionierender Schulalltag, weniger Reibungsverluste und Konflikte, mehr Berufszufriedenheit; Überprüfung über jährliche Evaluierung	

Der vorgelegte SEP ist als Vorschlag für eigene Überlegungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung an Schulen zu verstehen. Finden Sie heraus, was an Ihrem Schulstandort gebraucht wird und welche Schwerpunktsetzungen vom Lehrer*innenkollegium mitgetragen werden. Holen Sie sich Unterstützung durch eine*n Schulentwicklungsberater*in bzw. nutzen Sie die Angebote der in Österreich relevanten Institutionen (Sozialversicherungsträger bzw. Gesundheitskassen, FGÖ, GIVE etc.). Weitere Informationen finden Sie zu SMQ unter <https://www.qms.at/>.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg mit den Instrumenten des QMS im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung!

Literatur

Bauer, Joachim/ Unterbrink, Thomas/ Zimmermann, Linda: Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger-Modell. Selbstverlag der technischen Universität Dresden, Freiburg/Dresden (ohne Jahresangabe).

Brägger, Gerold/ Posse, Norbert (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden. Hep Verlag, Bern. IQES-Handbuch der guten gesunden Schule – IQES (iqesonline.net) (letzter Zugriff Mai 2021)

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) (2019): TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Hrsg.: Schmich, Juliane/ Itzlinger-Bruneforth, Ursula. Leykam, Graz. <https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/talis/talis-2018> (letzter Zugriff Februar 2021)

Brandes, Sven/ Stark Wolfgang: Empowerment. <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/empowermentbefachigung/> (letzter Zugriff Februar 2021)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Qualitätsmanagement für Schulen. <https://www.qms.at/> (letzter Zugriff Februar 2021)

Dadaczynski, Kevin/ Paulus, Peter (2011): Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rolle der Schulleitung. In: Dür, Wolfgang/ Felder-Puig, Rosemarie: Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung. Hans Huber Verlag, Bern. S. 164 – 178.

DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2012): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Carl Link, Köln. <http://www.handbuch-lehrergesundheit.de/downloads/Handbuch-Lehrergesundheit.pdf> (letzter Zugriff 26.4.2021)

Dür, Wolfgang (2008): Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Verlag Hans Huber, Bern.

Egger, Josef W. (2017): Theorie und Praxis der biopsychosozialen Medizin. Körper-Seele-Einheit und sprechende Medizin. Facultas, Wien.

Felder-Puig, Rosemarie/ Kuso, Stefanie/ Flaschberger, Edith (2015): Argumente für die Gesunde Schule. Ludwig Boltzmann Institute of Health Promotion Research, Wien.

Hagenauer, Gerda/ Raufelder, Diana (Hrsg.) (2020): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Waxmann, Münster.

Heyse, Helmut (2011): Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung. Kallmeyer/Klett Friedrich Verlag, Seelze.

Košinár, Julia/ Leineweber, Sabine (2010): Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerbildung. Konzepte, Training und Begleitforschung. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

Kretschmann, Rudolf (Hrsg.) (2012): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

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

Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2013): Lehrergesundheit fördern – Schule stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Schaarschmidt, Uwe (o.J.): AVEM: Ein Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens. https://www.psychotherapie.uni-wuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407_AVEM.pdf (letzter Zugriff Februar 2021)

Schneider, Stefan (2014): Salutogene Führung. Die Kunst der gesunden Schulleitung. Wolters Kluwer, Köln.

Service Stelle gesunde Schule/SV (2020): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. Wien. <https://www.bvaeb.at/cdscontent/load?contentid=10008.734788&version=1617897912> (letzter Zugriff Mai 2021)

Sieland, Erhard/ Heyse, Helmut (2012): Schulentwicklung – vom Änderungsbedarf zum Handlungsplan. In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2012): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Carl Link, Köln. S. 151 – 194.

Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter (2013): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. Wien.

Zur Autorin

Andrea Fraundorfer, Dr.ⁱⁿ phil., war 10 Jahre lang Pflichtschullehrerin, studierte Erziehungswissenschaft und arbeitet seit 2008 im BMBWF. Publikationen in Sammelbänden und Zeitschriften u. a. zu den Themen Innovationen an Schulen, Schulabbruch, Professionalisierung von Lehrer*innen sowie zur psychosozialen Gesundheit.

7 Stärkung der psychosozialen Gesundheit von Lehrer*innen – gesund bleiben durch positive Beziehungsgestaltung

Sonja Schuch

7.1 Einführung

Gute Beziehungen sind eine wichtige Ressource von Schulen. Sie unterstützen die psychosoziale Gesundheit ihrer Schüler*innen und Lehrer*innen und ermöglichen dadurch gelingendes Lernen und Lehren. Schulgemeinschaften können auf vielfältige Weise zu einer guten Beziehungsgestaltung beitragen. Bei diesem vielschichtigen Thema ist es sinnvoll, auf mehreren Handlungsebenen anzusetzen. Je umfassender das Thema „Beziehungsgestaltung“ behandelt wird, umso eher können Erfolge verbucht werden. Dabei spielt es eine Rolle, dass Maßnahmen langfristig angelegt werden und der Großteil der Kolleginnen und Kollegen dieses Thema unterstützt bzw. daran mitarbeitet. Der folgende Beitrag fasst die wesentlichen Ansatzpunkte schulischer Beziehungsgestaltung zusammen und gibt praktische Tipps für die Umsetzung.

In der Lebenswelt Schule sind ein Großteil der Beziehungen nicht freiwillig entstanden und Probleme im Umgang miteinander daher nichts Ungewöhnliches. Umso wichtiger ist es, dass am Schulstandort gemeinsam aktiv an der Beziehungsgestaltung gearbeitet wird. Schulgemeinschaft kann auf vielfältige Weise dazu beitragen, dass an der Schule ein respektvolles und tolerantes Klima herrscht und Wert auf gute Beziehungen gelegt wird. Welche Wege eine Schule gehen will und wo sie ihre Prioritäten setzt, hängt von den Herausforderungen und Erfahrungen ab, mit denen sie im Schulalltag konfrontiert ist.

Wesentliche Merkmale guter Beziehungen an Schulen sind eine wertschätzende Grundhaltung, Respekt, gegenseitige Akzeptanz, Vertrauen sowie Gerechtigkeit und Fairness. Gute Beziehungen fördern die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern sowie die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften. Sie sorgen dafür, dass sich alle am Lernort und Arbeitsplatz Schule wohlfühlen. Stabile Beziehungen geben Sicherheit, bieten Hilfe und Orientierung bei Problemen und wirken sich dadurch positiv auf das psychische und soziale Wohlbefinden von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen aus.

Gute Beziehungen sind also eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten und Lernen in der Schule, indem sie zu

- Motivation,
- Lernerfolg,
- positivem Sozialverhalten,
- gutem Klassen- und Schulklima,

- Verringerung von Schulangst,
- positiver Einstellung zur und Identifikation mit der Schule,
- Verminderung von Konflikten und Disziplinproblemen,
- Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern und
- Reduzierung von Schulabbruch und -absentismus beitragen.

7.2 Ansatzpunkte und Überlegungen zu Beginn

In der Lebenswelt Schule stehen viele Menschen miteinander in Beziehung. Dazu gehört in erster Linie die professionelle Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, die Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern und Jugendlichen und die Beziehungen der Lehrer*innen im Kollegium. Ebenfalls von Bedeutung ist die Qualität der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schulleitungen sowie die Beziehung beider Gruppen zu den Eltern und Erziehungsberechtigten. Darüber hinaus sind auch gute Beziehungen zu nichtunterrichtenden Personen, wie z. B. Reinigungspersonal, Schulwart, Schulärztin, wichtig.

Für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen, die auf Sicherheit, Geborgenheit und emotionaler Wärme basieren, lebensnotwendig. Sie brauchen jemanden, der ihnen mit Achtung begegnet und sich für ihre Gefühle und ihr Tun interessiert. Erwachsene können Kindern und Jugendlichen beim Umgang mit ihren Stärken und Schwächen helfen und Orientierung geben. Positives und wertschätzendes Feedback, Ermutigung zu selbstständigem Handeln, gemeinsam erarbeitete Regeln und die Möglichkeit zur Mitbestimmung und sind beispielhafte Ansatzpunkte. Dazu gehören auch geeignete Methoden der Partner- und Gruppenarbeit, die gemeinsames Lernen erleichtern.

Der Umgang mit und Freundschaften zu Gleichaltrigen sind für die soziale und moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr wichtig. Es geht um Solidarität, ähnliche Interessen, gegenseitiges Vertrauen, Zusammenhalt und gegenseitige Hilfe. Die Beziehung zu Gleichaltrigen ist insbesondere im Ablösungsprozess vom Elternhaus von Bedeutung. Lehrer*innen können durch verschiedene Maßnahmen die Klassengemeinschaft und den Gruppenzusammenhalt stärken und Außenseiter*innen dabei unterstützen sich in der Klasse zu integrieren.

Nicht zu vergessen ist die Bedeutung guter Beziehungen im Kollegium – eine wichtige Ressource für die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Kooperation und gegenseitige Unterstützung im Kollegium fördern Motivation und Arbeitszufriedenheit und bieten Rückhalt in schwierigen, pädagogischen Situationen. Für ein gutes Verhältnis zwischen Pädagog*innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ist ein

regelmäßiger Austausch hilfreich. Der sollte nicht nur passieren, wenn es Probleme gibt, sondern auch dazu dienen, über Positives aus dem Schulleben zu berichten. Da Eltern eine sehr heterogene Gruppe sind, braucht es verschiedene Zugänge und Angebote, um die Beziehungen zu stärken und Eltern das Gefühl zu geben, an der Schule willkommen zu sein.

Beziehungsförderung – ein vielschichtiges Thema, das alle Ebenen des Schullebens betrifft

Es liegt in der Natur des Themas, dass schnelle und einfache Lösungen nicht erfolgversprechend sind: Beziehungsarbeit braucht Zeit, Durchhaltevermögen und unterstützende Rahmenbedingungen. Zielführend und kräftesparend ist es, Zusammenhänge mit bereits bestehenden Aktivitäten herzustellen. Viele Bezugspunkte gibt es zu folgenden Themen:

- » Förderung eines guten Schul- und Klassenklimas: Meinungsverschiedenheiten, Beschimpfungen oder körperliche Attacken beeinträchtigen das Klassenklima und verhindern konstruktives Lernen und Arbeiten. Kommunikationsfördernde, konflikt- und gewaltmindernde Maßnahmen stärken respektvolle Beziehungen und ein positives Schulklima. Die Wirkungen sind spürbar und tragen maßgeblich zur Reduktion von Mobbing- und Gewaltvorfällen bei.¹³⁹
- » Soziale Integration in der Klasse fördern: Für das Wohlbefinden der Schüler*innen ist es wichtig, in der Klasse akzeptiert und gut integriert zu sein. Kennenlern-Tage, gemeinsame Feste und Feiern stärken das Zugehörigkeitsgefühl und den Zusammenhalt.
- » Soziales Lernen: Soziales Lernen ist an vielen Schulen bereits gut etabliert. Schüler*innen erarbeiten gemeinsam Verhaltensregeln und lernen diese einzuhalten. Sie trainieren faires Streiten, üben den konstruktiven Umgang mit Konflikten und unterstützen sich gegenseitig. Ihre Beziehungen zueinander werden gestärkt.¹⁴⁰
- » Selbstwertstärkung, Lebenskompetenz- und Resilienzförderung: Diese Maßnahmen zielen darauf ab, persönliche Ressourcen der Kinder und Jugendlichen zu stärken, z. B. Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen, den Umgang mit Stress und Gefühlen sowie die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit. Lebenskompetenzprogramme

139 Mehr dazu <https://wohlfuehlzone-schule.at/> (letzter Zugriff Juni 2021)

140 Weitere Informationen unter www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/soziales_lernen.html (letzter Zugriff Juni 2021)

werden erfolgreich in der schulischen Suchtprävention eingesetzt. Dabei wird die Stärkung persönlicher Ressourcen kombiniert mit Maßnahmen, die die Widerstandsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern fördern, sie bei der Bewältigung von Krisen unterstützen und Alternativen zu Risikoverhalten wie Rauchen oder Alkoholkonsum bieten.¹⁴¹

» **Klassenführung:** Lehrer*innen gehen auf eine Art und Weise mit ihrer Klasse um, die es allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, vom Unterricht zu profitieren. Es geht dabei u. a. um eine konstruktive Arbeitsweise mit heterogenen Lerngruppen und die Reduktion von unerwünschten Störungen. Der Aufbau tragfähiger Beziehungen ist hier besonders relevant.

» **Bewältigung von Lernproblemen:** Es ist der Schule ein Anliegen, Lernprobleme möglichst früh zu erkennen und die betroffenen Schüler*innen zu unterstützen. Verlässliche Beziehungen sind in diesem Prozess eine wichtige Ressource. Bei Bedarf können Beratungssysteme wie die Schüler*innen- und Bildungsberater*innen hinzugezogen werden.¹⁴²

Zeit für die Planung nehmen

Beziehungsarbeit betrifft die gesamte Schule. Es empfiehlt sich daher, Maßnahmen auf mehreren Handlungsebenen zu setzen: auf Ebene der gesamten Schule, auf Unterrichts- und Klassenebene, als fächer- oder klassenübergreifende Angebote in Form von Projekten und Programmen. Je umfassender und vielschichtiger das Thema behandelt wird, umso eher sind positive Veränderungen zu erwarten.

Ein zielgerichtetes Vorgehen, z. B. anhand des Projektmanagementzyklus, hat sich in der schulischen Gesundheitsförderung bewährt. Methoden und Instrumente, die Sie bereits aus der Schul- und Qualitätsentwicklung kennen, sollen auch hier zum Einsatz kommen. Der Vorteil einer strukturierten Vorgehensweise ist, dass sich die Maßnahmen besser nachvollziehen und bei Bedarf adaptieren lassen. Folgende Schritte sind insbesondere zu Beginn relevant:

» Im Kollegium eine **Entscheidung** für das Thema „Beziehungsgestaltung“ herbeiführen. Das Thema kann Gegenstand einer gemeinsamen Konferenz sein. Machen Sie gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen ein erstes Brainstorming anhand folgender Leitfragen:

¹⁴¹ GIVE-Material „Lebenskompetenzen fördern“ und online unter www.give.or.at/angebote/themen/lebenskompetenzen/ (letzter Zugriff Juni 2021)

¹⁴² Mehr dazu www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/EINLEITUNG_SteckbriefeBeratungsprofessionen.pdf (letzter Zugriff Juni 2021)

Was gab es dazu bereits, was gibt es noch immer?

Was ist gut so, wie es ist?

Wo möchten wir Änderungen herbeiführen?

» Es braucht klare **Verantwortlichkeiten**. Klären Sie, wer für das Thema hauptverantwortlich ist und bei welchen Personen die Fäden zusammenlaufen (Teambildung).

» Nehmen Sie sich nun Zeit für eine detaillierte **Bestandsaufnahme**. Diese Fragen sind relevant:

Wo liegen die Erfahrungen im Kollegium?

Was ist bereits fest im Schulalltag verankert?

Wo gibt es immer wieder Klagen?

Was könnte den Prozess möglicherweise behindern?

» Es ist zielführend, hier auch die **Sichtweise** der Schüler*innen, Eltern(-vertreter*innen) und bei Bedarf des nichtunterrichtenden Personals miteinzubeziehen. Fragen Sie auch nach der Einschätzung der zuständigen Kollegin bzw. des zuständigen Kollegen der Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie.

» Legen Sie nun **Schritt für Schritt** fest, wie Sie vorgehen wollen. Wählen Sie jene Bereiche aus, wo es einen hohen Handlungsbedarf gibt. Achten Sie bei der Erstellung des Maßnahmenplans darauf, sich nicht zu viel vorzunehmen und schulische Fixtermine im Blick zu behalten.

» **Externe Unterstützung** kann hilfreich sein, z. B. wenn es um komplexe und verfahrenende Situationen geht oder eine Fortbildung neue Inputs und Anregungen liefern kann.

» Es ist notwendig, **von Zeit zu Zeit innezuhalten** und die bisherige Arbeit zu reflektieren. Es trägt zur Motivation bei, selbst kleine Erfolge sichtbar zu machen und zu feiern.

» Gelangt man fürs Erste an ein erfolgreiches Projektende steht die Frage im Raum: **Wie geht es nun weiter?** Wie kann es uns gelingen, vieles von dem, was in den vergangenen Wochen und Monaten ausprobiert wurde und gut funktioniert hat, beizubehalten? Es ist wichtig, frühzeitig über die Zukunft nachzudenken.¹⁴³

143 Eine Anleitung zum strukturieren Vorgehen und eine Vielzahl an Methoden finden Sie im GIVE-Material „Unterwegs als gesunde Schule. Ein Reiseführer zur schulischen Gesundheitsförderung mit vielen praktischen Tipps und Methoden“: www.give.or.at/material/unterwegs-als-gesunde-schule-ein-reisefuehrer/ (letzter Zugriff Juni 2021)

7.3 Praxistipp: dabei kann die Schulleitung unterstützen

Schulleitungen können die Basis schaffen für ein Schulklima, das Sicherheit gibt, Toleranz und Respekt fördert. Sie tragen wesentlich dazu bei, dass sich Schüler*innen, das Lehrer*innen-Team und nicht unterrichtendes Personal der Schule zugehörig fühlen. Ihre eigene Haltung und Vorbildwirkung sind ein wichtiger Einflussfaktor auf das Schulklima, tragen zu einem höflichen und freundlichen Umgangston bei. Gleichzeitig können sie eine Kultur der (spontanen) Hilfsbereitschaft befördern. Abgesehen von dieser positiven Grundhaltung sind es vor allem folgende Aspekte und Ansatzpunkte, die Sie als Schulleitung anregen oder bei denen Sie unterstützen können:

» Geben Sie als Schulleitung **dem Thema die notwendige Bedeutung** und definieren Sie Beziehungsförderung als wichtige Aufgabe der Schule. Stellen Sie dabei Bezüge zum Schulleitbild und den pädagogischen Zielen Ihrer Schule her. Indem Sie bei Konferenzen dem Thema Beziehungsgestaltung regelmäßig Raum geben, unterstreichen Sie die Wichtigkeit des Themas.

» Sie können die **Bereitschaft zu Veränderungen** anstoßen, indem Sie folgende Fragen mit dem Team diskutieren:

In welchem Bereich gibt es besonders viel Handlungsbedarf?

Was sind unsere Visionen guter Beziehungen?

Welche Veränderungen streben wir an?

Welchen Nutzen versprechen wir uns davon in unserer täglichen Arbeit?

Ein Impulsvortrag oder eine schulinterne Fortbildung kann hier zusätzliche Anregungen liefern und mögliche Skeptiker*innen von der Sinnhaftigkeit Ihrer Vorhaben überzeugen.

» Bei einem langfristigen Prozess ist es nicht unüblich, dass irgendwann die **Motivation und das Engagement** der Beteiligten nachlässt. Die Gründe dafür sind vielfältig. Möglicherweise liegen Konflikte vor oder es wurden die Ziele aus den Augen verloren. Vielleicht sind Dinge unklar oder es mangelt an transparenter Kommunikation? Als Schulleitung spielen Sie eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, in solchen Durchhängephase das Vertrauen in den Prozess und die Sinnhaftigkeit des Tuns zu stärken. Sie können bisher Erreichtes sichtbar machen, rasch auf Konflikte im Team eingehen und noch einmal Ihre gemeinsamen Ziele und Visionen in Erinnerung rufen.

» Investieren Sie in ein **stabiles Lehrer*innenkollegium** und etablieren Sie eine positive Fehler- und Feedbackkultur. Regelmäßige Mitarbeiter*innen-Gespräche sind eine gute Möglichkeit dafür. Nutzen Sie auch digitale Formate z. B. Videotelefonie, Chatfunktionen, digitale Teammeetings für kurze Nachfragen, Abstimmungsgespräche

oder kurzfristig notwendige Besprechungen. Maßnahmen wie kollegiales Feedback, Unterrichtshospitation oder Fallbesprechungen können Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung innerhalb des Kollegiums fördern. Schließlich geht es auch darum, neue Lehrer*innen in der Zeit der Eingewöhnung gut zu unterstützen, beispielsweise durch ein Mentoringsystem.

» Achten Sie auf eine **ausgewogene Aufgabenverteilung** im Kollegium. Verteilen Sie Aufgaben und Verantwortungsbereiche möglichst gerecht. Entlastend kann es sein, Konferenzen und andere Besprechungen möglichst straff zu gestalten. Je größer das Kollegium umso wichtiger wird ein gutes Sitzungsmanagement.

» Schaffen Sie **Partizipationsmöglichkeiten** für Schüler*innen. Sie können abhängig vom Alter verschiedene Aufgaben übernehmen oder aktiv mitgestalten. Das geht von Einsammeln und Austeilen der Arbeitsmaterialien und Botendienste innerhalb der Schule bis dahin, dass Schüler*innen die Schulhomepage betreuen, ältere Schüler*innen jüngere unterstützen oder Schüler*innen Ersthelfer*innen-Dienste übernehmen.

» Ein **sozialer und wertschätzender Umgang miteinander** ist die Basis eines konfliktarmen Schulalltags. Dazu gehören transparente Kommunikation, offene Diskussionen, das Akzeptieren von kontroversen Meinungen und Toleranz gegenüber den anderen. Bloßstellungen, Kränkungen und abwertende Kritik sind unerwünscht. Dennoch kommt es immer wieder vor, dass sich Konflikte nicht so einfach lösen lassen. Schulische Beratungs- und Unterstützungssysteme oder Beratungsstellen für Lehrer*innen-Gesundheit können beispielsweise bei verhärteten Konflikten innerhalb des Kollegiums oder der Schülerschaft helfen. Erstellen Sie eine Liste an Personen und Organisationen, die bei Bedarf kontaktiert werden können.

» Ihre Schule kann eine **Willkommenskultur** etablieren, die neue Lehrkräfte, Eltern/Erziehungsberechtigte und neue Schüler*innen gleichermaßen anspricht. Das können Willkommensfeste, Einführungsgespräche, eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten Informationen und Ansprechpersonen oder eine Führung durch das Schulgebäude sein. Dazu gehört auch eine gute Beschilderung bzw. Wegweiser im Schulgebäude.

» Nicht zuletzt hat die **Gestaltung der Schulräume** einen wesentlichen Einfluss darauf, ob Miteinander-Arbeiten und -Lernen unterstützt wird. Begegnungs- und Rückzugsbereiche, z. B. kleine Nischen oder Sitzgruppen, laden zum Austausch und Miteinanderreden ein. Ein flexibles Mobiliar in den Klassenräumen und im Lehrer*innen-Zimmer ermöglichen ein rasches Gruppieren und Umstellen. Angemessene Arbeitszonen für Lehrer*innen und kleine Besprechungsbereiche oder -räume erleichtern Lehrer*innen die Zusammenarbeit und den Austausch.

7.4 Praxistipp: positive Veränderungen auf Klassenebene erreichen

Wie Lehrer*innen ihren Unterricht gestalten und mit der Klasse umgehen, ist wesentlich dafür, ob Kinder und Jugendliche gerne in die Schule gehen oder eher Unbehagen oder gar Angst empfinden. Gute, vertrauensvolle Beziehungen in der Klasse erleichtern zielführendes Lehren und Lernen. Kooperative Lernformen, eine Unterrichtsstruktur mit klaren Botschaften Ihrer Erwartungen und ein geeignetes Maß an Anforderungen sind Beispiele beziehungs- und gesundheitsförderlicher Unterrichtsgestaltung. Weitere Ansatzpunkte sind:

» **Professionelles Handeln der Lehrperson:** Schüler*innen schätzen eine gute Strukturierung des Unterrichts sowie eine klare Kommunikation von Arbeitsaufträgen, Bewertungsgrundlagen und Notengebung. Besonders wichtig ist für sie, gerecht behandelt zu werden.

» **Fehler- und Feedbackkultur:** Es lohnt sich, die Angst vor Kritik zu überwinden und Feedback als Chance für Weiterentwicklung zu betrachten. Gezielte Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, Erziehungsberechtigten können Ihnen helfen, eine andere Sichtweise zu bekommen und mögliches Verbesserungspotenzial zu erkennen. Abgesehen von spontanem Feedback, das oft zwischen Tür und Angel ausgesprochen wird, eignen sich Maßnahmen wie regelmäßige Halbjahresgespräche mit Eltern und Erziehungsberechtigten oder Planungs- und Zielvereinbarungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern.

» **Fairness fördern:** Erarbeiten Sie gemeinsam mit Ihrer Klasse die wichtigsten Punkte, die für Sie und Ihre Schüler*innen zu einem fairen und respektvollen Umgang miteinander gehören. Achten Sie darauf, dass dieses Verhalten von Ihnen und Ihrer Klasse auch gelebt wird. Das braucht Zeit und es ist nicht ungewöhnlich, dass trotz aller Bemühungen, Konflikte und Streit auftreten. Angebote, wie z. B. Streitschlichterprogramme, Peermediation oder Schulsozialarbeit, können unterstützen, wenn sich Konflikte nicht so einfach lösen lassen. Idealerweise werden derartige Angebote präventiv etabliert, um im Bedarfsfall rasch reagieren zu können.

» **Lernen lernen:** Selbstständiges Lernen oder das Erarbeiten von Inhalten in Gruppen braucht Übung. Schülerinnen und Schüler brauchen Hinweise und praktische Tipps, um herauszufinden, wie sie am besten lernen. Zielorientiertes Arbeiten kann beispielsweise durch Lernzielvereinbarungen unterstützt werden. Auch kooperatives Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften kann Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung von Aufgaben unterstützen. Um gut miteinander lernen zu können, müssen solche Gruppen gründlich vorbereitet werden. Die Auswahl der Gruppenzusammensetzung ist dabei entscheidend, wobei ein heterogenes Leistungsniveau durchaus erwünscht

ist. Lassen Sie Ihre Schüler*innen beispielsweise in Tischgruppen arbeiten, deren Zusammensetzung viertel- oder halbjährlich wechselt. Innerhalb dieser Gruppen können Arbeitsaufträge einzeln, zu zweit oder eben als Gruppe erledigt werden.

» **Gesprächsanlässe schaffen:** Miteinander reden, zuhören und eigene Argumente vorbringen, braucht Übung. Die Schule bietet den idealen Rahmen dafür. Ein weit verbreitetes Konzept sind Gesprächskreise z. B. zu Wochenbeginn oder am letzten Schultag in der Woche. Sie geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, über Persönliches, Erlebnisse und Gefühle zu sprechen. Solche ungezwungenen Gesprächsanlässe können zum Ritual werden, wenn sie regelmäßig stattfinden. Auch Gremien wie ein Klassenrat oder ein Schülerparlament, die der Mitwirkung- und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern dienen, gehören dazu. Sie lernen, eigene Anliegen und Meinungen zu formulieren und andere Sichtweisen und Argumente zu akzeptieren.

» **Förderung der Klassengemeinschaft:** Eine gute Klassengemeinschaft ist nicht nur für die Schüler*innen von Bedeutung, sondern auch für ein gutes Unterrichtsklima relevant. Ein respektvoller Umgang miteinander, gegenseitiger Respekt und gegenseitige Unterstützung sind wesentliche Merkmale einer guten Klassengemeinschaft. Immer dann, wenn neue Schüler*innen aufeinandertreffen oder sich die Klasse längere Zeit nicht gesehen hat, ist es sinnvoll, in soziales Miteinander und positive Beziehungen zu investieren. Maßnahmen wie vertrauensbildende Übungen, gemeinsam erstellte Klassenregeln, ein wechselnder Sitzplan, die Ausbildung von Streitschlichter*innen oder gemeinsame Aktivitäten, bieten gute Gelegenheiten, einander (wieder) näherzukommen und sich besser kennenlernen.

» **Angebote zur Konflikt- und Mobbingprävention:** Konflikte beeinträchtigen den Unterrichtsalltag, rauben Zeit und Energie. Kommunikation braucht Übung, insbesondere der Umgang mit Konfliktgesprächen. Sowohl Sie als auch Ihre Schüler*innen profitieren davon, ein Streitgespräch in Form von Rollenspielen oder den Prozess einer Mediation zu üben. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Programmen und Angeboten, die Schulen auf diesem Weg unterstützen.

» **Lebenskompetenz fördern:** Programme zur Lebenskompetenzförderung enthalten viele Elemente, die der Entwicklung guter Beziehungen dienen. Sie tragen dazu bei, dass junge Menschen einen angemessenen Umgang mit sich, ihren Mitmenschen und Problemen im alltäglichen Leben lernen. In Österreich sind Programme zur Lebenskompetenzförderung gut etabliert und werden in allen Bundesländern angeboten.

7.5 Praxistipp: eine gute Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten etablieren

Eltern haben eine andere Sichtweise darauf, was in Schulen geschieht als Sie. Ihr Eindruck ist von den Erzählungen ihrer Kinder geprägt. Es gehört zu den Aufgaben von Schulen, sich um den Aufbau von guten Beziehungen zu Eltern und Erziehungsberechtigten zu bemühen. Oft ist die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Eltern beeinträchtigt, nicht zuletzt dadurch, dass Kontakt häufig erst dann stattfindet, wenn es bereits Probleme gibt. Dieser negative Gesprächsanlass ist oft kein guter Start für eine tragfähige Beziehung zum Wohle der Kinder. Es lohnt sich daher, aktiv in eine funktionierende Eltern-Lehrer*innen-Beziehung zu investieren und eine gute Basis zu schaffen. Mögliche Ansatzpunkte sind:

- » **Regelmäßige Informationsweitergabe:** Informieren Sie Eltern und Erziehungsberechtigte u. a. über positive Veränderungen, Erfolge der Schülerin bzw. des Schülers, besondere pädagogische Vorhaben oder aktuelle Projekte der Klasse.
- » **Zusammenarbeit fördern:** Dort wo es Sinn macht, können Eltern und Erziehungsberechtigte mit ihrer jeweiligen Expertise Arbeitsgruppen, projektorientierten Unterricht oder andere Aktivitäten der Schule unterstützen. Manche Lehrer*innen haben gute Erfahrungen damit gemacht, Eltern in den Unterricht einzuladen, um ihnen einen Einblick in den Schulalltag zu geben.
- » **Unterstützung beim Lernen:** Sie können Eltern und Erziehungsberechtigten Tipps geben, wie sie ihre Kinder bei Lernschwierigkeiten, Hausaufgaben, Prüfungsangst oder selbstständigen Arbeiten unterstützen können.
- » **Flexible Gesprächsangebote:** Berufstätige oder alleinerziehende Eltern können manchmal angebotene Termine nicht wahrnehmen. Neben dem klassischen Telefonanruf haben gerade im vergangenen Jahr digitale Formate, wie z. B. Videotelefonie an Bedeutung gewonnen.

Literatur

Boynton, Mark / Boynton, Christine (2005): The Educator 's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems. www.ascd.org/publications/books/105124.aspx (letzter Zugriff 29.4.2021)

Bründel, Heidrun / Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Beltz Verlag, Weinheim. S. 25 ff, S. 200, 2010.

Frick, Jürgen (2008): Beziehungsgeschehen und Motivation. Die Bedeutung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. ph/akzente 4/2008, Pädagogische Hochschule Zürich. www.juergfrick.ch/publikationen/Beziehungsgeschehen_und_Motivation_2008.pdf (letzter Zugriff 29.4.2021)

Gläser-Zikuda, Michaela / Fuss, Stefan (2004): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In: Hascher, Tina (Hrsg. 2004): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Haupt Verlag, Bern. S. 27-48.

Göb, Martin / Kahlert, Joachim / Kajanne, Marga / Rechtenbacher, Birgit / Roth, Jürgen / Schuster, Beate / Sigel, Richard / Teschner, Isolde (2002): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Köln. S. 65.

Götz, Thomas / Zirngibl, Anne / Pekrun, Reinhard (2004): Lern- und Leistungsempfindungen von Schülerinnen und Schülern. In: Hascher, Tina (Hrsg. 2004): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Haupt Verlag, Bern. S. 49-66.

Kiper, Hanna (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht. In: Tillack, Carina / Fischer, Natalie / Raufelder, Diana / Fetzter, Janina (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 23. Prolog-Verlag, Immhausen bei Kassel. S. 11-31.

Menges, Robin (2012): Schule als Ort der Menschlichkeit und Professionalität. Jesper Juuls Forderung nach einem Paradigmenwechsel. Lernende Schule 60/2012, S. 35-37.

Niedlich, Sebastian / Bormann, Inka (2018): Elternvertrauen in Schule. Journal für Schulentwicklung. 1/2018, Studienverlag, Innsbruck. S. 11-18.

OECD (2017): PISA 2015 Results Volume III – Students 'Well-Being. Paris: PISA, OECD Publishing. www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf (letzter Zugriff 29.4.2021)

O 'Toole, Catriona (2017): Towards dynamic and interdisciplinary frameworks for school-based mental health promotion. Health Education, Vol. 117, Nr. 5, S. 452-468.

Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Beltz Juventa, Weinheim und Basel. S. 28 ff, S. 42, S. 90, S. 92ff.

Richter, Matthias / Bilz, Ludwig / Melzer, Wolfgang (2016): Schulische und außerschulische Unterstützung als Ressource für die psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In: Bilz, Ludwig / Sudeck, Gordon / Bucksch, Jens / Klocke, Andreas / Kolip, Petra / Melzer, Wolfgang / Ravens-Sieberer, Ulrike / Richter, Matthias (Hrsg. 2016): Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys „Health Behaviour in School-aged Children“. Beltz Juventa, Weinheim und Basel. S. 181-199.

Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 37-47.

Salisch, von Maria (Hrsg. 2013): Peer-Beziehungen in der Ganztagschule.: Vielfalt – Entwicklung – Potenzial. Ergebnisse der Studie zu Peers in Netzwerken. Lüneburg: Leuphana Universität. <http://docplayer.org/16386070-Peer-beziehungen-in-der-ganztagschule-vielfalt-entwicklung-potenzial-ergebnisse-der-studie-zu-peers-in-netzwerken.html> (letzter Zugriff 29.4.2021)

Salisch, von Maria / Seiffge-Krenke, Inge (1996): Freundschaften im Kinder- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. Psychologie in Erziehung und Unterricht, Ernst Reinhardt Verlag, München. 43. Jg.; S. 85-99.

Schaarschmidt, Uwe / Fischer, Andreas W. (2013): Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 46-63.

Schubert, Nele (2014): Klassenlehrer*in sein. Pädagogische Beziehungen gestalten. In: Tillack, Carina / Fischer, Natalie / Raufelder, Diana / Fetzner, Janina (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 23. Prolog-Verlag, Immhausen bei Kassel. S. 201-219.

Schumacher, Lutz (2012): Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen werden und wie sollte es gestaltet werden? In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg. 2012). Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Carl Link, Köln. S. 129-150.

Sieland, Bernhard / Heyse, Helmut (2012): Schulentwicklung – vom Änderungsbedarf zum Handlungsplan. In: DAK-Gesundheit & Unfallkassen NRW (Hrsg. 2012). Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Carl Link, Köln. S. 151- 196.

Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Beltz, Verlag, Weinheim und Basel. S. 49-75, 114.

Weare, Katherine / Nind, Melanie (2011): Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? Health Promotion International, Vol. 26, Nl. S1, i29-i67.

Zinniker, Marion / Kunz Heim, Doris (2017): Bedarfsanalyse von Maßnahmen zur Förderung der Psychischen Gesundheit im Bildungsbereich (BPGb) – Bericht Teilprojekt 1. Prävalenz, Prävention und bestehende Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen. bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz. Bundesamt für Gesundheit. Bern Liebefeld.

Kostenlose Materialien und weiterführende Informationen GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen:

www.give.or.at

Passend zum Thema Beziehungsgestaltung:

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

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

„Psychische Gesundheit fördern“ <https://www.give.or.at/angebote/themen/psychische-gesundheit/>

„Lebenskompetenzen fördern“ <https://www.give.or.at/angebote/themen/lebenskompetenzen/>

„Schul(frei)räume gestalten“ <https://www.give.or.at/angebote/themen/schulfreiraume-gestalten/>

Zur Autorin

Sonja Schuch, Dr.ⁱⁿ rer. nat., Ernährungswissenschaftlerin, Gesundheitsmanagerin und pädagogische Mitarbeiterin bei 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.

III Erfahrungen mit der Stärkung der Lehrer*innen-gesundheit aus der Praxis

8 Wohlfühlzone Schule – Psychosoziale Gesundheitsförderung und (Cyber-)Mobbingprävention an Schulen

Florian Wallner und
Elisabeth Muik

Die Initiative und ihre Leitziele

Die Initiative „Wohlfühlzone Schule“ ist ein Kooperationsprojekt des Fonds Gesundes Österreich mit der Schulpsychologie-Bildungsberatung des BMBWF und basiert auf der Grundlage der Nationalen Strategie schulischer Gewaltprävention. Die drei Leitziele der Initiative bewegen sich rund um das Thema der psychosozialen Gesundheitsförderung und der Prävention von Gewalt und Mobbing an Schulen:

1. Förderung der psychosozialen Gesundheit und des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern
2. Reduktion von (Cyber-)Mobbinghandlungen an Schulen
3. Förderung des Verbleibs von Jugendlichen in Bildungsprozessen (Reduktion der Drop-Out-Rate)¹⁴⁴

Pädagogische Hochschulen und Organisationen aus dem Bereich der Gesundheitsförderung haben die Möglichkeit, hierauf ausgerichtete Projekte einzureichen. Die Initiative und die eingereichten Projekte fokussieren auf die Ermöglichung und Förderung von Maßnahmen, die von Pädagog*innen in die tägliche Unterrichtsarbeit eingebettet werden können. Umrahmt wird dies durch systemische Organisationsentwicklung im Sinne von kooperativen Schulentwicklungsprozessen. Einige Beispiele dieser Maßnahmen sind die Sensibilisierung für die Bedeutung psychosozialer Gesundheit und Mobbingprävention, die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen, förderliche Beziehungsgestaltung, Persönlichkeitsbildung und Stärkung aller Personen. Ebenso bedeutsam sind beispielsweise der Blick auf gruppenspezifische Aspekte, die Ausgestaltung klarer und verstandener Regeln und Vereinbarungen zur Vorbeugung von Übergriffen und Gewalt und die Stärkung prosozialer Handlungen.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Fonds Gesundes Österreich (a) (o.J.): Wohlfühlzone Schule. Vorgeschichte und Ziele. <https://wohlfuehlzone-schule.at/vision> (letzter Zugriff 21.4.2021)

¹⁴⁵ Fonds Gesundes Österreich (b) (o.J.): Wohlfühlzone Schule. Projektdetails. <https://wohlfuehlzone-schule.at/projektdetails> (letzter Zugriff 21.4.2021)

Standortspezifische Schulentwicklung als Mittel der Wahl

Die konkrete Umsetzung der Projekte an den derzeit sechs teilnehmenden Pädagogischen Hochschulen und den von ihnen betreuten Schulen bewegt sich in der Planung, Begleitung und Durchführung partizipativer Schulentwicklungsprozesse über einen Zeitraum von zwei Jahren, die einem akkordierten Aufbau folgen. Durch die pandemiebedingten Herausforderungen wurden die Zeiträume für die Umsetzung allerdings verlängert. Besonderer Wert in der Projektumsetzung wird daraufgelegt, dass theoriegeleitete und evidenzbasierte Maßnahmen an den Schulstandorten in eine Umsetzung gebracht werden. Zugleich geht es darum, Bestehendes und bereits Gelungenes in diese Entwicklungsprozesse zu integrieren – also basierend auf einer Ist-Stand-Erhebung maßgeschneiderte Entwicklungsschritte für die jeweiligen Schulen zu planen. Ziele der Schulentwicklungsprozesse sind die Sensibilisierung, die Gestaltung und Umsetzung konkreter präventiver Maßnahmen sowie der Aufbau von Case-Management-Strukturen.¹⁴⁶

Gerade wenn es um die Prävention von Gewalt und Mobbing an Schulen geht, die im Sinne von Expert*innen-Organisationen spezifischen systemischen Wirkfaktoren unterliegen, ist eine standortspezifische Schulentwicklung nahe an den Bedürfnissen des Standortes. Zu bedenken ist aber, dass bei dieser Vorgehensweise zwei Kompetenzen miteinander verbunden werden müssen: Die fachlich-inhaltliche Kompetenz und die Prozessbegleitungskompetenz. Dies kann entweder durch Doppelbesetzungen in der Beratung (Prozess- und Fachberater*in) oder durch die umfassende Kompetenz von einzelnen Berater*innen sichergestellt werden.¹⁴⁷

Im Zentrum der Schulentwicklungsprozesse steht der Blick auf die Beziehungen, das (Schul-)Klima und die Schulkultur. In diesem größeren Wirkbereich gibt es bestimmte Aspekte, denen im Rahmen der teilnehmenden Projekte größere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Dies sind beispielsweise *„Rahmenbedingungen für ein ressourcenorientiertes und einander stärkendes Klima in der Klasse und Schule [...], das Orientierung, Halt und klare Rahmenbedingungen eines förderlichen Miteinanders setzt“*¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Fonds Gesundes Österreich (c) (2021): Detailinformation Förderschwerpunkt Wohlfühlzone Schule 2021 Endversion. https://wohlfuehlzone-schule.at/sites/wohlfuehlzone-schule.at/files/Detailinformation_Foerderschwerpunkt_Wohlfuehlzone%20Schule_2021_Endversion.pdf (letzter Zugriff 21.4.2021), S. 11ff

¹⁴⁷ Wallner 2021

¹⁴⁸ Fonds Gesundes Österreich (b) (o.J.): Wohlfühlzone Schule. Projektdetails. <https://wohlfuehlzone-schule.at/projektdetails> (letzter Zugriff 21.4.2021)

Hintergrund ist, dass sich die Gestaltung von Beziehungen und ein (lern-)förderliches Schul- und Klassenklima auf das individuelle Wohlbefinden sowie auf die Ermöglichung von Lernerfolg auswirken.¹⁴⁹ Sowohl bei der Förderung der psychosozialen Gesundheit als auch in der Prävention von Gewalt und Mobbing nehmen die Ausgestaltung von Beziehungen, die Art und Weise der wechselseitigen Interaktion, der Umgang mit Konflikten und auch die Anerkennung des „Anders-Seins“ aller Beteiligten einen zentralen Stellenwert ein. Kurz gefasst könnte man sagen, dass die Beziehungen eine besondere Bedeutung für die Ermöglichung eines förderlichen Klimas – für alle Beteiligten – haben.

Direkter Bezug zu Belastungsfaktoren für Lehrer*innen-Gesundheit

Dass im Rahmen des Projekts ein zentraler Fokus auch auf die psychosoziale Gesundheitsförderung der Pädagog*innen gelegt wird, ergibt sich schon aus der thematischen Verortung. Betrachtet man die berufsfeldbezogenen Belastungsfaktoren, so zeigen in dieser Publikation Felder-Puig und Griebler¹⁵⁰, dass in verschiedenen Studien in Deutschland Leistungsschwächen, Verhaltensauffälligkeiten und Motivationsprobleme von Schüler*innen als eine erhebliche Belastung wahrgenommen werden. Auch in einer Wiener Erhebung werden die Aspekte der Überforderung und des undisziplinierten Verhaltens als besonders bedeutsam für die psychosoziale Gesundheit der Pädagog*innen eingeschätzt.¹⁵¹

Auch Luder beschreibt unter Bezugnahme auf eine Schweizer Studie von Keller et al.¹⁵², dass insbesondere auffälliges Verhalten der Schüler*innen, bei dem er zwischen *„alltäglichem auffälligem Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen“*¹⁵³ unterscheidet, ein wesentlicher Belastungsfaktor für Lehrer*innen ist.

In den einleitenden Worten zu dieser Publikation werden darüber hinaus von Fraundorfer¹⁵⁴ ebenfalls disziplinäre Herausforderungen, ein problembelastetes Unterrichtsklima, Konfliktbearbeitung, Führungsstil, die Bedeutung von Partizipationskultur

149 OECD 2018, S. 9

150 Siehe Felder-Puig/Griebler (Studienergebnisse zur Gesundheit von Lehrkräften aus Österreich und Deutschland), in diesem Band

151 Felder-Puig 2017

152 Keller et al. 2018

153 Luder 2019, S. 12

154 Siehe Fraundorfer (Gesund unterrichten: Warum die (psychosoziale) Gesundheit von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat), in diesem Band

und der Wunsch nach multiprofessioneller Vernetzung bei herausfordernden sozialen Situationen aufgezählt. All diese Aspekte und Belastungsfaktoren finden ihren Niederschlag in den Beziehungen – wie sie aufgebaut und jeden Tag aufs Neue gestaltet werden. Diese Beziehungen prägen das Klima an einem Schulstandort. Geht es also um die Reduktion von Belastungsfaktoren, ist es wichtig, diesem Themenfeld besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Soll in diesen Bereichen Entwicklungsarbeit im Sinne einer nachhaltigen Reduktion von Belastungsfaktoren geleistet werden, braucht es standortspezifische Entwicklungsprozesse. Hierbei ist es sinnvoll, sämtliche Aspekte der Beziehungsgestaltung an Schulen zu beleuchten und in die Entwicklung miteinzubinden. Daher bewegen sich die Maßnahmen auch auf drei Ebenen: Person, Gruppe bzw. Klasse und Strukturen bzw. Prozesse.

Ergänzend kann festgehalten werden, dass Maßnahmen, die hierauf ausgerichtet sind (bspw. auf ein positives Klassenklima), auch auf die Ermöglichung schulischen Lernerfolgs Einfluss haben.¹⁵⁵ Je eher die Rahmenbedingungen und die Beziehungen Sicherheit und Halt vermitteln – ohne Angst vor Übertretung persönlicher Grenzen haben zu müssen – desto positiver wird von Schüler*innen das Klassenklima eingeschätzt, was sich auf die Gesundheit und Lebenszufriedenheit auswirkt.¹⁵⁶ Downes et al. beschreiben dies so: *„Research shows that the well-being of schoolchildren plays a decisive role in their scholastic success. Accordingly, a school has to provide an environment that nurtures the well-being of its students.“*¹⁵⁷

Somit ist davon auszugehen, dass gelingende Beziehungen dabei unterstützen, ein breites Spektrum von Gewalthandlungen zu prävenieren und die psychosoziale Gesundheit zu fördern. Auch in der Pisa-Auswertung zum Thema ‚Students Well-Being‘ finden sich mit „School Environment“, „Teachers“ und „Peers“ drei hierfür zentrale Bereiche, die im direkten Einflussbereich der Schule liegen.¹⁵⁸ Es liegt auf der Hand, dass sich diese Faktoren und ein Fokus auf gewaltpräventive und gesundheitsförderliche Beziehungen auch direkt auf herausfordernde Klassensituationen, Überforderungswahrnehmungen im sozialen Kontext und die Bereitschaft der Schüler*innen, Leistung zu erbringen und gerne in die Schule zu gehen, auswirken.

155 OECD 2018, S. 9; Schröder/Wallner 2019

156 HBSC Factsheet Nr.11/2014

157 Downes et al. 2017, S. 16

158 OECD 2017, S. 62

Mögliche Elemente in der Umsetzung

In der Umsetzung wird in den Projekten an nachhaltiger Primärprävention gearbeitet. Zentrale Elemente hierbei sind Beziehungsgestaltung, die Stärkung prosozialer Handlungen und das fürsorgliche Zurückweisen von destruktiven Handlungsweisen, das Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen, klare Regeln und Rahmenbedingungen in Klassen und der Schule selbst, nachvollziehbare, transparente und angemessene Konsequenzen bei Übertreten der Regeln (insbesondere beim Verletzen persönlicher Grenzen) sowie die Ermöglichung des Erlernens konstruktiver Formen der Konfliktaustragung.¹⁵⁹ In weiterer Folge werden nun einige Elemente in ihrer konkreten theoretischen Verankerung und möglichen praktischen Umsetzung beschrieben. Konkret wird auf die persönliche Beziehungsgestaltung der Lehrpersonen und deren Bedeutung, Kommunikationsverhalten und die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie gruppenbezogene und strukturelle Aspekte eingegangen.

Leadership und Führungsverhalten

Leadership kann als Querschnittsmaterie gesehen werden, die in allen Bereichen der Schulentwicklung prozesshaft wirksam wird. Vor diesem Hintergrund ist es von großer Bedeutung, sowohl die Wirkung der Schulleitung als auch das Führungshandeln von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Einschlägige Studien zeigen, dass Führungspersonen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen eine Schlüsselfunktion zukommt. Für Huber sind Schulleiter*innen die zentralen „*Change Agents*“. Sie tragen Verantwortung für die Qualitätsentwicklungsprozesse an den pädagogischen Einheiten.¹⁶⁰ Wie auch an einer anderen Stelle in diesem Text erwähnt bieten und schaffen Schulleiter*innen Raum für prosoziales Verhalten, Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Gefühle erkennen, benennen und ausdrücken zu können oder auch unterscheiden zu können zwischen Wahrnehmung und Bewertung.¹⁶¹

Um dies zu gewährleisten, kann beispielsweise das Konzept des Positive Leadership zur Anwendung gebracht werden. Dieser Ansatz bzw. dieses Modell sind wirksam darin, Führungskräfte unter anderem auch in ihren Ressourcen und in ihrer Resilienz zu stärken. Der Begründer dieses Führungsansatzes, der seinen Ursprung in der Positiven Psychologie hat, ist Martin Seligman.

¹⁵⁹ Alsaker 2017; Juul 2009; Olweus 2006; Wachs et al. 2016; Wallner 2018

¹⁶⁰ Huber 2013, S. 239

¹⁶¹ Alsaker 2017

Führen mit Freude, Führen mit Sinn, stärkenorientiertes Führen – das sind für Ruth Seliger, eine Vertreterin von Positive Leadership, die Prinzipien für gelingendes Leiten. Diese gelten auch für pädagogische Einheiten. Darüber hinaus konkretisiert sie drei Bereiche:

Einerseits geht es darum, sich selbst zu führen, was eine professionelle Reflexion des eigenen Führungshandelns erfordert. Andererseits bedeutet für Seliger das Führen von Menschen, die Kommunikation so zu gestalten, dass die Verbindung miteinander und mit der Organisation und ihren Aufgaben sichergestellt ist, indem Mitarbeiter*innen Orientierung für ihr Handeln gewinnen und sich emotional als Mitglied der Organisation fühlen.¹⁶² Der dritte Bereich bezieht sich auf die Führung der eigenen Organisation – in diesem Fall Schule. Eine Organisation im pädagogischen Feld zu führen, legt für Seliger nahe, den eigenen *„Verantwortungsbereich zu gestalten und Entscheidungen zu treffen, um Komplexität zu bearbeiten. Diese Entscheidungen betreffen einerseits die Arbeit selbst, andererseits aber auch die Organisation mit ihren Prozessen, Strukturen, Werten, Strategien und Perspektiven“*¹⁶³.

Führung im Schulsystem bestimmt das Schulklima maßgeblich mit und kann die damit verbundene Verantwortung auch in Schulentwicklungsprozessen bewusst aufgreifen, reflektieren und gestalten. Seliger sieht Führung als Top-Down-Strategie, welche auch auf Ebene der Schüler*innen durch Lehrpersonen wirksam wird. Für die Entwicklungsprojekte sind daher auch die spezifischen Grundüberlegungen von Schäfer von Bedeutung. Sie ist davon überzeugt, dass der Führungsstil der Lehrperson Einfluss auf die Mobbing-Interaktionen und auf die soziale Struktur der Klasse hat. Ebenso hat die soziale Kultur Effekte auf die Mobbing-Interaktionen. Sie formuliert 4 Kernelemente dieses Führungsstils wie folgt:¹⁶⁴

- Caring – das ernsthafte Interesse an den Schüler*innen
- Competence – didaktische und pädagogische Fähigkeiten
- Monitoring – das Achten auf lernrelevante und soziale Interaktionen/Aktivitäten
- Intervention – angemessenes und sorgsames Eingreifen bei inakzeptablen Verhaltensweisen

Der Aufbau eines gewalt- und mobbingpräventiven Klassenklimas ist also stark mit dem Führungsstil der Pädagog*innen verbunden. Die dargestellten Ansätze bieten einen möglichen Blick hierauf – unter starker Bezugnahme auf die Gestaltung förderlicher Beziehungen.

¹⁶² Seliger 2014, S.63

¹⁶³ Seliger 2014, S. 63

¹⁶⁴ Schäfer 2012, S. 701

Beziehungsgestaltung durch die Lehrpersonen

Beziehungsgestaltung in der Schule kann als eine Folge einzelner, aufeinander Bezug nehmender Interaktionen verstanden werden. Prenzel¹⁶⁵ beschreibt, dass die Beziehungen als förderlich und hilfreich oder auch als hinderlich und belastend wahrgenommen werden können. Dahingehend verhelfen sie entweder (aus gesicherten Bindungen) zur Entfaltung und zu bereichernden Selbstwirksamkeitserfahrungen oder engen im umgekehrten Fall Entwicklungsmöglichkeiten ein. Wichtig hierfür ist die subjektive Einschätzung der Beziehungen – insbesondere von Seiten der Schüler*innen.

Auch Bauer¹⁶⁶ betont die Bedeutung von Resonanz zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen im Sinne einer förderlichen sozialen und emotionalen Erziehung. Er geht hierbei von zwei Seiten dieser Resonanz aus. Eine bezeichnet er als „*verstehende Zuwendung*“, die zweite als „*Führung*“. Beer und Eichhorn¹⁶⁷ beschreiben in diesem Kontext, dass eine gelingende Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auf Persönlichkeitsentwicklung, Lernbereitschaft und die Anzahl von Unterrichtsstörungen einen positiven Einfluss hat. Dies kann in Zusammenhang mit Ausführungen von Bauer gesetzt werden, der darlegt, dass Menschen „*auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen*“¹⁶⁸ sind. Und er führt weiter aus, dass soziale Anerkennung, positive Zuwendung, Wertschätzung und gesehen zu werden, von besonderer Bedeutung für die Motivation zu bestimmten Handlungsweisen sind¹⁶⁹, und dass es bei aggressiven oder übergriffigen Verhaltensweisen (sofern es sich dabei nicht um krankhafte Verhaltensmuster handelt) „*immer um das Bemühen um eine gelingende Beziehung, um die Verteidigung einer Beziehung oder um eine Reaktion auf ihr Scheitern*“¹⁷⁰ geht.

Kommunikationsverhalten und Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen

Das wesentliche Werkzeug zur Gestaltung förderlicher Beziehungen ist Kommunikation. Besonders für die Kommunikation in anspruchsvollen Situationen betont Juul¹⁷¹ die Haltung der Gleichwürdigkeit in der Gestaltung von Beziehungen. Folgt

¹⁶⁵ Prenzel 2013, S. 9f

¹⁶⁶ Bauer 2010, S. 8f

¹⁶⁷ Beer/Eichhorn 2020, S. 774

¹⁶⁸ Bauer 2009, S. 23

¹⁶⁹ ebd., S. 37

¹⁷⁰ Bauer 2009, S. 85f, Herv. i. O.

¹⁷¹ Juul 2009; Juul 2014

man seinen Ausführungen haben Erwachsene dafür eine besondere Verantwortung. Juul ¹⁷² streicht heraus, dass der Prozess („das Wie“) der Interaktion bedeutsamer ist als der Inhalt („das Was“). Dies gilt insbesondere für die implizite und inhärente Beziehungsgestaltung – und damit auch für die Wahrung persönlicher Grenzen. Mit einer persönlichen, authentischen und integren Kommunikation ermöglichen die Erwachsenen, als Menschen mit Emotionen, Bedürfnissen und persönlichen Grenzen wahrgenommen zu werden.¹⁷³ Gelingt es bspw., das Überschreiten persönlicher (oder sozialer) Grenzen auf eine fürsorgliche und nicht bewertende Weise anzusprechen und die konkrete übergreifende Handlung (nicht die Person!) sorgsam zurückzuweisen, kann damit vorgelebt werden, wie auf konstruktive Weise Beziehungen gestaltet werden können – auch und gerade dann, wenn es „schwierig“ wird.

Neben dieser Vorbildwirkung der Erwachsenen geht es besonders darum, mit geeigneten didaktischen und methodischen Settings und Mitteln, soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern. Beispiele hierfür sind prosoziales Verhalten, Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Gefühle erkennen, benennen und ausdrücken zu können oder auch unterscheiden zu können zwischen Wahrnehmung und Bewertung.¹⁷⁴

Eine sich daraus ableitende Frage ist, wie Lehrer*innen ihre Schüler*innen unterstützen können, ein reflexives Selbstverständnis aufzubauen und Zutrauen in sich, ihre Fähigkeiten und auch ihr Gegenüber zu entwickeln. Dafür müssen sie in ihrem Entwicklungsprozess gehört werden und die Möglichkeit haben, Fehler machen zu können, ohne sich ihrer zu schämen oder dafür beschämt zu werden.¹⁷⁵

Gruppenbezogene Maßnahmen

In der Reflexion von Kommunikationsprozessen sind gruppenspezifische Faktoren und deren Einflüsse implizit mitzudenken. Betrachtet man diesen erweiterten persönlichen Rahmen – bspw. auf Ebene der Klassen und Peer-Groups – so werden im Rahmen der Umsetzungsmaßnahmen der Projekte auch gruppenbezogene Prozesse und deren professionelle Begleitung in den Mittelpunkt gerückt. Dies ist eine wichtige Basis für ein Umfeld, das von allen Beteiligten als stärkend wahrgenommen werden kann und das destruktive Gruppendynamiken verhindert oder zumindest erschwert. Hier kann bei der Förderung prosozialer Verhaltensweisen, gemeinsamen Grundwerten, Regeln

¹⁷² ebd.

¹⁷³ Juul 2009

¹⁷⁴ Alsaker 2017

¹⁷⁵ Schröder/Wallner 2019

und würdewahrenden Konsequenzen angesetzt werden. Auf Schulebene kann dies um die gemeinsame Bemühung aller ergänzt werden, einen prosozialen Lern- und Erfahrungsraum zu gestalten.¹⁷⁶ Eine Möglichkeit der umfassenden Betrachtung dieses Aspekts bietet die Implementierung einer Vereinbarungskultur.¹⁷⁷ Ein Leitbild, in dem die Haltung ‚Gewalt und Mobbing haben bei uns keinen Platz‘ transparent gemacht wird, ist hierfür ein wichtiges Element und ermöglicht Orientierung und klare Rahmenbedingungen für alle Schulpartner.¹⁷⁸

Betrachtet man diese Ebene aus der Perspektive der Prävention aggressiven, übergreifigen Verhaltens und der Förderung prosozialer Handlungsweisen, kann dahingehend der Leitsatz gelten: *„In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht „vorgezeigt“ wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist oder es hinnimmt.“*¹⁷⁹

Strukturelle Maßnahmen – Case-Management

In Ergänzung hierzu baut die Initiative „Wohlfühlzone Schule“ bei den geförderten Projekten darauf, dass es auf Schulebene klare und transparente Vorgehensweisen bei Verdacht auf Mobbing gibt bzw. diese aufgebaut werden. Dies schafft einen klaren Rahmen für Lehrer*innen, wie bei Verdachtssituationen vorzugehen ist und welche Schritte in welcher Abfolge unternommen werden. Das stellt klar, wo die Verantwortlichkeiten liegen und welche konkreten Handlungen gesetzt werden (können), um die Situation wieder zu verbessern. Dieser klare Rahmen und das begleitend aufzubauende Unterstützungssystem soll somit auch einer Überforderung in diesen komplexen und herausfordernden Situationen entgegenwirken und Belastungsfaktoren reduzieren.¹⁸⁰

Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Initiative „Wohlfühlzone Schule“ das Ziel hat, psychosoziale Gesundheit der Schüler*innen und Lehrer*innen zu fördern sowie aktive und nachhaltige Prävention von Gewalt und Mobbing zu ermöglichen. Die Vorgehensweise hierbei entspricht einem indirekten Präventionsmodell mit

¹⁷⁶ Luder 2019; Olweus 2006; Schubarth 2019; Wallner 2018

¹⁷⁷ Leimer 2011

¹⁷⁸ Alsaker 2017

¹⁷⁹ Strohmeier/Spiel 2009, S. 275

¹⁸⁰ BMBWF 2018

besonderem Fokus auf die Begleitung von Entwicklungsprozessen. Diese werden ausgehend von einer Ist-Stand-Analyse standortspezifisch gestaltet. Der Blick wird auf die Beziehungsqualität, das Vorleben klarer Haltungen, das Treffen von Regeln und Vereinbarungen und die Personen stärkende Rahmenbedingungen gelenkt.¹⁸¹ In diesem Sinne stehen das Gestalten eines klaren und gewaltpräventiven Rahmens, das Vorleben von prosozialem Verhalten, die Vorbildwirkung von Erwachsenen, deren konkretes Führungshandeln und somit zentrale Wirkfaktoren auf das Klima und die Schulkultur im Mittelpunkt. Die Ansätze der Förderung psychosozialer Gesundheit und der Prävention von Gewalt und Mobbing weisen hierbei eine große Schnittmenge auf – im Bereich der inhaltlichen Ausgestaltung und auch darin, dass diese Aspekte für alle Beteiligten an einer Schule wirken.

181 Fonds Gesundes Österreich (d) (o.J.): Wohlfühlzone Schule. Hintergrundinformationen und Evidenz. (Cyber)mobbingprävention als Schulentwicklungsaufgabe. <https://wohlfuehlzone-schule.at/evidenz> (letzter Zugriff 21.4.2021); Wallner 2018, S.70

Literatur

Alsaker, Françoise D. (2017): Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Hogrefe Verlag, Bern. 2. unv. Auflage.

Bauer, Joachim (2009): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Heyne Verlag, Hamburg. 3. Auflage.

Bauer, Joachim (2010): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In: Pädagogik, 7-8/10, S. 6–9.

Beer, Gabriele/ Eichhorn, Christoph (2020): Beziehungskompetenz von Lehrpersonen – Gute Beziehungen aufbauen. In: Erziehung und Unterricht. November/Dezember 9-10 I 2020, S. 774-782.

BMBWF (Hrsg.) (2018): Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. BMBWF, Wien.

Downes, Paul/ Nairz-Wirth, Erna/ Rusinaité, Viktorija (2017): Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Doi: 10.2766/200506.

Fonds Gesundes Österreich (a) (o.J.): Wohlfühlzone Schule. Vorgeschichte und Ziele. <https://wohlfuehlzone-schule.at/vision> (letzter Zugriff 21.4.2021)

Fonds Gesundes Österreich (b) (o.J.): Wohlfühlzone Schule. Projektdetails. <https://wohlfuehlzone-schule.at/projektdetails> (letzter Zugriff 21.4.2021)

Fonds Gesundes Österreich (c) (2021): Detailinformation Förderschwerpunkt Wohlfühlzone Schule 2021 Endversion. https://wohlfuehlzone-schule.at/sites/wohlfuehlzone-schule.at/files/Detailinformation_Foerderschwerpunkt_Wohlfuehlzone%20Schule_2021_Endversion.pdf (letzter Zugriff 21.4.2021)

Fonds Gesundes Österreich (d) (o.J.): Wohlfühlzone Schule. Hintergrundinformationen und Evidenz. (Cyber)mobbingprävention als Schulentwicklungsaufgabe. <https://wohlfuehlzone-schule.at/evidenz> (letzter Zugriff 21.4.2021)

Huber, Stephan G. (2013): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Band 4. Carl Link Verlag, Köln.

Keller, Roger/ Kunz, André/ Luder, Reto/ Pfister, Liliane (2018): Schulentwicklung für eine inklusive und gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In: Zala-Mezö, Enikő/ Strauss, Nina-Cathrin/ Häbig, Julia (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und

Vielfalt eines Phänomens. Waxmann, Münster. S. 187–204.

Luder, Reto (2019): Auffälliges Verhalten in der Schule. Herausforderungen und Lösungsansätze. In: Feyrer, Ewald/Prammer, Wilfried (2019): Inklusion Konkret. Verstehen und Handeln. http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Dateien_ab_2019/Band6gesamt_corr_Ravelhofer_von_Willi.pdf, (letzter Zugriff 22.4.2021). Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz.

HBSC-Factsheet (2014): Der Stellenwert der Klassengemeinschaft für das Wohlbefinden in Schulen der Sekundarstufe. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=647> (letzter Zugriff 21.4.2021)

Felder-Puig, Rosemarie et al. (2017): Ergebnisse der WieNGS Lehrer*innen-Befragung 2017. IfGP, Wien.

Juul, Jesper (2009): Grenzen, Nähe, Respekt. Auf dem Weg zur Kompetenten Eltern-Kind-Beziehung. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg.

Juul, Jesper (2014): Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. Gräfe und Unzer, München.

Leimer, Christiane (2020): Vereinbarungskultur an Schulen. NCoG für Psychosoziale Gesundheitsförderung, Wien.

OECD (2017): PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en> (letzter Zugriff 28.2.2019)

OECD-Studie (2018): Erfolgsfaktor Resilienz. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. Pisa-Sonderauswertung der OECD. Vodafone Stiftung Deutschland

Olweus, Dan (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Huber, Bern. 4. Auflage.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin und Toronto.

Schäfer, Mechthild (2012): Mobbing im Schulkontext. In: Schneider, Wolfgang/ Lindenberger, Ulman (2012): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim. 7. Auflage.

Schröder, Brigitte/ Wallner, Florian (2019): Gelingende Bildungsprozesse. Ermöglichung durch professionelle Beziehungsarbeit. In: Schulverwaltung aktuell Österreich 4|2019, S. 107-110.

Schubarth, Wilfried (2019): Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. 4. Auflage.

Seliger, Ruth (2014): Positive Leadership: Die Revolution in der Führung. Schäffer/Poeschl Verlag, Stuttgart. 1. Auflage.

Strohmeier, Dagmar/ Spiel, Christiane (2009): Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. BMUKK, Wien.

Wachs, Sebastian/ Hess, Markus/ Scheithauer, Herbert/ Schubarth, Wilfried (2016): Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. 1. Auflage.

Wallner, Florian (2018): Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS), Wien.

Wallner, Florian (2021): Mobbingprävention. Eine Schulentwicklungsaufgabe. In: Schulverwaltung aktuell 2021, Heft 2.

Zu den Autor*innen

Florian Wallner, MMag., Studium der Betriebswirtschaft und Wirtschaftspädagogik, eingetragener Mediator, Lehr-Mediator, zertifizierter Konflikt- & Mobbingberater, Unternehmens- und Organisationsberater, Mitarbeiter an der PH Burgenland, Lehrer an der BHAK und BHAS Wien 10, Lektor an der FH der WKW, Schwerpunkte: Gewalt- und Mobbingprävention, Konflikttransformation, Persönlichkeitsbildung und Peer-Learning-Programme.

Elisabeth Muik, Mag.^a phil., Studium Erziehungswissenschaften und Psychologie, Vertragshochschullehrerin PH Burgenland, Schulentwicklungsberaterin, Leadership in Schulen, Lehrende an der FH Burgenland, Gesellschafterin Carecommunication OG mit den Arbeitsschwerpunkten: Teamentwicklung, Führungskräftecoaching und Leadership.

9 Projekt „Lehrer*innen-Gesundheit im Fokus: Gestärkt für den Schulalltag“

Marlies Kranebitter
& Doris Schiestl

Das im Mai 2017 gestartete Projekt „Lehrer*innen-Gesundheit: Gestärkt für den Schulalltag“ für Tiroler Pflichtschulen hat die Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Kollegien und die Stärkung der persönlichen Ressourcen im Umgang mit den täglichen Arbeitsbelastungen im Fokus. Das Projekt unterstützt Schulleiter*innen und Lehrer*innen dabei, mit sich und den eigenen Ressourcen achtsam umzugehen und dabei die eigene Gesundheit bzw. die Gesundheit der gesamten Schule selbst in die Hand zu nehmen, um das (berufliche und private) Leben gut meistern zu können.

Integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung

Die Grundannahme des Unterstützungsangebotes für Schulen beruht darauf, dass im Rahmen eines partizipativ gestalteten Prozesses mithilfe von Ergebnissen, die unter Anwendung präziser Diagnostikinstrumente ermittelt werden, sinnvolle, maßgeschneiderte Maßnahmen für jede teilnehmende Schule erarbeitet werden können, welche die Gesundheit der Lehrpersonen kurz- sowie langfristig fördern.

Präventionsmaßnahmen für psychosoziale Gesundheit von Lehrpersonen und Schulleitungen

Ausgangspunkt bildet eine breit angelegte Bestandsaufnahme mit dem Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf (IEGL; Schaarschmidt & Fischer, 2013). Sie umfasst neben dem Engagement, der Widerstandskraft und dem Lebensgefühl auch das Erleben gesundheitlicher Beeinträchtigungen der Lehrer*innen sowie die Arbeitsverhältnisse an der Schule. Die Ergebnisse werden im Anschluss von Leitung und Kollegium diskutiert. Speziell ausgebildete Moderator*innen begleiten diesen Prozess. Gemeinsam werden dann die Maßnahmen für die Unterstützung der Lehrpersonen und die gesundheitsförderliche Gestaltung der Arbeitsverhältnisse abgeleitet und umgesetzt. Gesundheitsexpert*innen bringen zusätzliches Knowhow im Rahmen von schulinternen Fortbildungen an die Schule.

Das Projekt

Das Projekt „Lehrer*innen-Gesundheit: Gestärkt für den Schulalltag“ wurde von der PH Tirol beim Fonds für Gesundes Österreich (FGÖ) beantragt, genehmigt und wird seit 2017 von der PH umgesetzt. Das Projekt hat die Verbesserung der psychischen Gesundheit der Tiroler Pflichtschullehrer*innen zum Ziel. Die Lehrenden sollen nicht nur den Bildungsauftrag effektiv erfüllen, sondern dabei auch gesund bleiben, motiviert und gern unterrichten. Dies bedeutet, dass die Qualität der Prozesse und die Gesundheit der Lehrer*innen gleichzeitig, integriert und wechselseitig abhängig gefördert werden.

Das Unterstützungsangebot identifiziert gesundheitsförderliche und krankmachende Arbeitsmuster in der Schule und bietet unterstützende Angebote zur Überwindung veränderbarer Rahmenbedingungen und auf persönlicher Ebene an.

Inzwischen nehmen bereits 71 Tiroler Schulen – davon 51 Volksschulen, 14 Mittelschulen, 3 Allg. Sonderschulen und 3 andere Schulformen (PTS, BAfEB, BSPA) – das Unterstützungsangebot in Anspruch. Fast alle Pflichtschulen setzen das Unterstützungsangebot im Rahmen von SQA (jetzt QMS) um.

Nach der Interessenbekundung durch die Schulleitung klärt das Projektteam der PH Tirol und der BVAEB in Erstgesprächen an den Schulen die Motivation für die Teilnahme am Projekt, Rahmenbedingungen, Konzept und Ablauf. Ist die Resonanz im Kollegium (anonyme Abstimmung mindestens 80 %) positiv, kann die Schule am Projekt teilnehmen.

Die sehr positive Resonanz dieses Projektes in den Schulen, das hohe gesundheitsförderliche Potenzial sowie die produktive Zusammenarbeit aller Partner belegen die Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit dieses Unterstützungsangebots. Sie bestärken das Projektteam der PH Tirol, mit einer dauerhaften Finanzierung das Unterstützungsangebot Lehrer*innen-Gesundheit für alle interessierten Tirol Schulen zu etablieren.

Ziel des Projektes sind verbesserte Arbeitsbedingungen an der Schule und gestärkte persönliche Ressourcen im Umgang mit den täglichen Arbeitsbelastungen (Prävention) der Lehrer*innen sowie die Reduktion der konkreten Belastungen und Beanspruchungen der Beschäftigten an der Schule durch gemeinsame Schlussfolgerungen von Kollegien mit Hilfe von externen Moderator*innen sowie die Umsetzung von standortspezifischen gesundheitsförderlichen Fortbildungen (SCHILF).

Projektaufbau

Das Projekt besteht aus **sechs Modulen**:



Module des Projekts

Im **Modul 1** wurde und wird fachliche Expertise aufgebaut und weiter vertieft, damit den Schulen ein großer Pool an qualifizierten Moderator*innen und Prozessbegleiter*innen mit vielfältigen Kompetenzen zur Umsetzung dieses Projektes zur Verfügung stehen.

Modul 2 konzentriert sich auf das Bewusstmachen von gesundheitsförderlicher Führung. Während die Entwicklung der Bildungsqualität von Schulen unumstritten als wichtige Aufgabe gesehen wird, muss die Gesundheitsförderung auf ihre Bedeutung immer wieder neu aufmerksam machen. Schulleitungen und Mitglieder aus den Steuer-teams werden in vielfältiger Weise vor, während und nach Projektende informiert, sensibilisiert und beraten.

Im zentralen **Modul 3** steht die Frage im Zentrum, wie Schulleiter*innen und Kollegium aus eigener Kraft gesundheitsförderliche Arbeitsverhältnisse an ihrer Schule entwickeln können. Die Ergebnisse des Diagnoseverfahrens IEGL (Inventar zur Erfassung der Ressourcen im Lehrberuf) helfen den Schulen zu erkennen, welche Stärken und Ressourcen, welchen Veränderungsbedarf sie haben und welche Interventionen notwendig sind. Geplant war, das Unterstützungsangebot an 50 Tiroler Allgemeinbildenden Pflichtschulen durchzuführen. Derzeit befinden sich 71 Schulen im Projekt.

Im **Modul 4** geht es um das Priorisieren, Entwickeln, Planen und Durchführen von partizipativ erarbeiteten Maßnahmen zur Verhältnis- und Verhaltensprävention an den Schulen mit externer Unterstützung durch die PH Tirol und weiteren für die Lehrer*innen-Gesundheit zuständigen Partnern.

Die Aktivitäten im **Modul 5** konzentrieren sich auf die Vernetzung der Projektschulen und aller relevanten schulischen Systempartner, um die unterstützenden Maßnahmen nach Projektende zu sichern, aber auch um das Thema der Lehrer*innen-Gesundheit dauerhaft mit dem Konzept der Schulqualität zu verbinden.

Modul 6 beforscht begleitend die Wirkungen der Interventionen an den Schulen, um valide Daten zu den Belastungen und Gesundheitsressourcen der Lehrkräfte in Tirol zu erhalten und um verbesserte und neue Maßnahmen zu entwickeln.

Projektpartner und -struktur



Das Projekt wird von der PH Tirol und von einem Netzwerk (siehe Abb.) – dem Projektträger FGÖ, Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB), Landesstelle Tirol Landesstelle Tirol, der Bildungsdirektion und Sanitätsdirektion des Landes Tirol – finanziell getragen. Im Jahr 2020 schloss sich die Kranken- und Unfallfürsorge (KUF) der Partnerschaft an. Durch die anteilige Finanzierung der Partner wurde erreicht, dass nach Ablauf des Förderzeitraums (Mai 2021) die Fortführung der unterstützenden Maßnahmen finanziell für die nächsten zwei Jahre gesichert ist und das Thema der Lehrer*innen-Gesundheit nachhaltig in den Schul- und Qualitätsentwicklungsprozessen verankert werden kann.

ECKDATEN ZUM PROJEKT	
Geplante Projektdauer	30 Monate: 15. Mai 2017 bis 30. November 2019
Verlängerung FGÖ & Partner	bis 31. Mai 2021
Weiterführung durch Einstieg neuer Geldgeber gesichert	bis Juli 2022
Geplante Anzahl Pilotschulen	50 Schulen, davon 20 MS, 30 andere Schulformen
Anzahl Schulen im Projekt	71 Tiroler APS mit
Projektträger	Fonds für Gesundes Österreich/FGÖ
Antragsteller	PH Tirol
Projektpartner	Versicherungen: BVAEB, Landesstelle Tirol und KUF (seit Juli 2020) Land Tirol (Bildungs- und Landessanitätsdirektion)
Projektleitung	PH Tirol

Eckdaten des Projekts

Konzept und Umsetzung

Wissenschaftlicher Hintergrund

Grundlage bildet die Potsdamer Lehrerstudie zur Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern, die von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt von 1995 bis 2006 durchgeführt wurde. Sie umfasste neben breit angelegten Erhebungen zur Arbeits- und Gesundheitssituation auch die Erprobung verschiedener Interventionen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen entwickelte das Institut COPING (Uwe Schaarschmidt und Andreas W. Fischer) das Diagnoseinstrument IEGL sowie das Unterstützungsprogramm *Denkanstöße!* für Schulen, das seit 2008 im gesamten deutschsprachigen Raum genutzt wird. Sowohl die Potsdamer Lehrerstudie als auch das *Programm Denkanstöße!* sind in der Literatur umfassend dokumentiert.¹⁸²

Verständnis von psychischer Gesundheit

Nach Schaarschmidt & Fischer (2001) ist „Psychische Gesundheit ... mehr als allgemeines Wohlbefinden. Psychisch gesund ist ... ein Mensch, dem es im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt den Anforderungen zu stellen, der über eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt, der Ziele verfolgt, in seinem Tun Sinn erfahren kann und sich sozial aufgehoben fühlt.“¹⁸³ Das Ausmaß der psychischen Gesundheit eines Menschen hängt von dessen persönlichen Ressourcen wie auch Bedingungen seiner Umwelt ab und kann durch gezielte Einflussnahme verbessert werden.

Rahmenbedingungen	Schulische Verhältnisse	Lehrperson selbst
Stundenverpflichtung und Arbeitszeitverteilung	Führung des Kollegiums	Pädagogische und didaktische Fähigkeiten
Personalausstattung, Rechtsform der Anstellung	Verteilung der Aufgaben	Haltungen und Einstellung zu Arbeit und Beruf
Entlohnung	Organisation der Arbeit	Persönliche Arbeitsweise
Baulich-räumliche Ausstattung	Unterricht und außerunterrichtliche Arbeit	Psychische und physische Belastbarkeit
Finanzielle Mittel	Klima im Kollegium	Gesundheitszustand
Pensionsregelung & Möglichkeiten zur Altersteilzeit	Arbeit mit den Eltern	Familie und soziales Umfeld
(teilweise) gesetzliche Vorgaben	Von der Mitwirkung von Schulleitung und Kollegium abhängig	

Quellen der Beanspruchung im Lehrberuf (Fischer, 2017)

¹⁸² Siehe Literaturverzeichnis am Ende des Artikels

¹⁸³ Vgl. Schaarschmidt 2001, 2005

Schulentwicklungsbegleitung durch das Projektteam der PH Tirol

Zur Sensibilisierung der Schulleitungen und ihrer Lehrer*innen für das Thema Gesundheit am Arbeitsplatz Schule nutzt/e das PH-Team die vielfältigen Möglichkeiten und Kontakte seiner Organisation und Systempartner (v. a. Bildungsdirektion, Abt. Schulpsychologie, SQM). Konzept und Umsetzung überzeugten die Schulen schnell.

Den Schulleitungen und Kollegien werden ausführliche schriftliche Entscheidungshilfen zur Verfügung gestellt, bspw. Informationen zum Projekt und Ablauf, FAQs sowie verschiedene Checklisten, Kurzpräsentationen für Schulleitungen (für Erstinformationen für ihre Kollegien), damit sie wissen, worauf sie sich einlassen, was sie erwartet und um gute Entscheidungen zu treffen.

Konkrete Schritte am Schulstandort

Schritt 1 **Interessenbekundung** durch die Schulleitung beim PHT-Projektteam

Schritt 2 **Erstgespräch an Schulen: Sind wir gut dafür gerüstet?** In Form von Workshops mit den Schulleiter*innen und den Mitgliedern der Steuerteams an den Schulen werden gemeinsam mit einer Mitarbeiterin des Projektteams und einer Mitarbeiter*in der BVAEB geklärt:

- Motivation und Interesse für die Teilnahme am Projekt, Ziele
- Voraussetzungen und Rahmenbedingungen (SQA-Entwicklungsplan, Dokumentation, Evaluation, Budgetrahmen)
- Informationen zum Ablauf (Projektvereinbarung, -abwicklung, Zeitraum)
- Beschreibung des Kollegiums (Stimmung ...)
- Aufgaben für Schulleitungen und Steuergruppe
- Fokus Rolle der Schulleitung (Einzelgespräch)

Wenn sich Schulleitungen nach dem Erstgespräch für eine Umsetzung am Schulstandort entscheiden (unterschiedene Checkliste durch Schulleitung) und das PHT-Team und BVAEB-Team zum Schluss kommen, dass die Schule die erforderlichen Voraussetzungen mitbringt, wird ein*e passende*r IEGL-Moderator*in der Schule zugewiesen.

Ablauf an Schulen – Übersicht

Informationen zum Projekt, Nutzen und Aufwand und zu den Zielen
für Schulleitung, Steuerteam und Kollegium

Entscheidung: Ja



Erhebung des Ist-Zustandes an Schulen über eine Online-Befragung

Analyse des Ist-Zustandes an Schulen mit IEGL-Moderator*innen



**Auswertung und Festlegung der notwendigen
schulspezifischen Interventionsmaßnahmen**

unterstützt durch IEGL-Moderator*innen der PH Tirol, Institut für
Schulqualität und berufsbegleitende Professionalisierung –
in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium



**Beratung und
Unterstützung**
von Lehrkräften
bei psychischen
Belastungen

**Begleitseminare
für
Schulleiter*innen
mit ihren
Steuerteams**

**Fortbildungen
für Lehrkräfte
zur Steigerung
ihrer Gesund-
heitskompetenz**

**Förderung der
Zusammenarbeit
durch
schulinternen
Fortbildungen**

Evaluation

durch eine zweite Online-Befragung nach ca. 1 bis 2 Jahren

Ablauf an Schulen – Übersicht

- Schritt 3 **Sensibilisierung** Kollegium durch Schulleitung und Steuerteam
- Schritt 4 **Pädagogische Konferenz:** Ein*e IEGL-Moderator*in stellt das Projekt vor und beantwortet Fragen. Im Anschluss daran findet eine anonyme Abstimmung statt – vor Ort oder via Abstimmungslink (Microsoft Forms).
- 80 % Zustimmung des Kollegiums sind Bedingung für die Teilnahme am Projekt. Werden die 80 % nicht erreicht, sind vielleicht noch andere Maßnahmen im Vorfeld (z. B. Mediation bei tiefen Gräben im Kollegium) zu ergreifen.
- Schritt 5 **Erhebung IST-Stand** zur Analyse der Verhältnisse und der Beanspruchung

Die Erhebung an der Schule erfolgt durch die Firma COPING im Auftrag der PH Tirol. Mit dem auf wissenschaftlicher Grundlage entwickelten Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrberuf (IEGL; Schaarschmidt & Fischer, 2013) wird eine breit angelegte Erhebung der schulischen Verhältnisse unter dem Aspekt Gesundheit vorgenommen. Gegenstand der Analyse sind zum einen die Lehrer*innen selbst, zum anderen die schulischen Bedingungen sowie das Führungsverhalten der Leitung. Um die aktuellen Herausforderungen im Lehrberuf durch Corona-Bedingungen erfassen zu können, wurde der Fragebogen IEGL 2020 um die beiden Merkmale Distance Teaching und Distance Learning erweitert.

Das eigene Ergebnis dieser Analyse erhält jede Lehrperson per Knopfdruck. Sie kann damit – ohne sich anderen offenbaren zu müssen – ihre persönlichen Gesundheitsressourcen erkunden sowie auf mögliche Risiken gesundheitsgefährdender Entwicklungen schließen und entsprechende Schlussfolgerungen ziehen.

Mit dem Fragebogen schätzen die Lehrpersonen einer Schule darüber hinaus die Stärken wie auch die Defizite in den konkreten Arbeitsverhältnissen ein. Diese Aussagen beziehen sich auf die pädagogische Arbeit im engeren Sinne, die sachlichen und organisatorischen Bedingungen und nicht zuletzt die sozialen Beziehungen.

Analyse des Beanspruchungserlebens und der Arbeitsverhältnisse mittels IEGL*

Analyse mittels IEGL

Personenbezogen			Bedingungsbezogen
AVEM	BESL	KFS-S/F	ABC-L/U/V
- Engagement - Widerstandskraft - Lebensgefühl	Psychophysische Beschwerden und Beeinträchtigungen	- Unterstützung - Transparenz - Mitgestaltung - Wertschätzung	- Arbeit mit Schülern und Eltern - Organisation und Kooperation - Äußere Arbeitsbedingungen - Schulbezogene Arbeit zu Hause
Berufliche Bewältigungsmuster	Belastungssymptome	Führungsverhalten	Faktoren, die durch Kollegium & Schulleitung selbst beeinflusst werden können
Beratung & Training			Arbeitsgestaltung

* Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf

Aufbau des Fragebogens IEGL (Fischer, 2017)

Auswertung und Ergebnisse

Alle Einzelergebnisse werden in einem Bericht für die Schule zusammengefasst, der die Grundlage für die Analyse, Interpretation, Diskussion und Ableitung von Schlussfolgerungen durch Leitung und Kollegium bildet. Neben Gesamtdarstellungen erfolgt eine differenzierte Betrachtung nach jenen Merkmalen, die für die Ableitung von Schlussfolgerungen und die Begründung von unterstützenden Maßnahmen bedeutsam sind.

In keinem Fall werden im Schulbericht die Ergebnisse von Einzelpersonen dargestellt, und die Daten werden stets so zusammengefasst, dass sie nicht einer konkreten Person zuordenbar sind. Aus diesen Gründen ist die Anonymität aller Teilnehmenden in vollem Umfang gewährleistet.

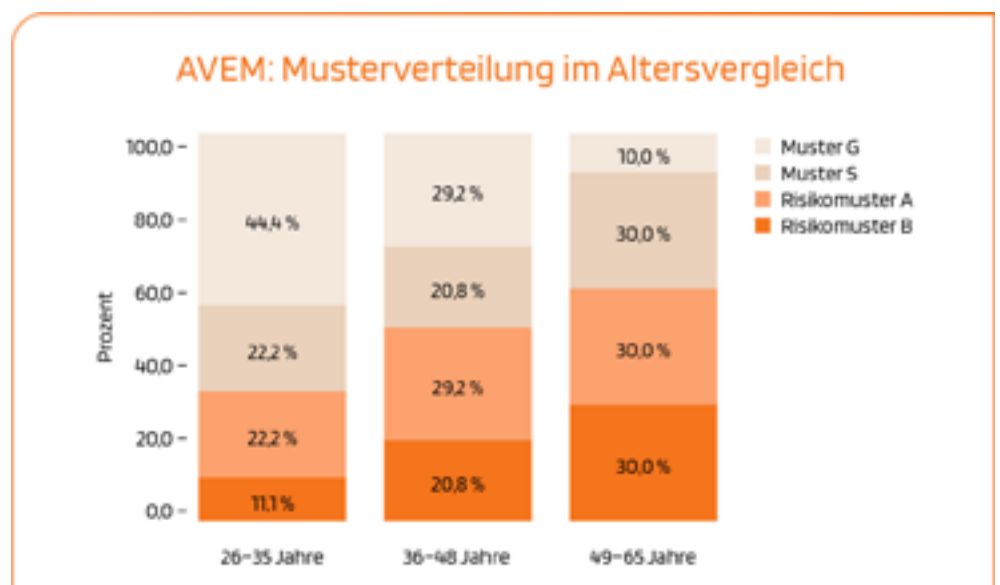
Weiterarbeit mit den Fragebogenergebnissen im Schulbericht

- IEGL-Moderator*innen besprechen den Schulbericht gemeinsam mit der Schulleitung und dem Steuerteam (vor Ort an der Schule oder virtuell).
- Sie geben Hinweise zur Analyse und Unterstützung für die Interpretation.
- Sie planen gemeinsam den Pädagogischen Tag.

Schritt 6

Pädagogischer Tag Ableitung/Umsetzung von Gestaltungs- und Fördermaßnahmen. Das gesamte Kollegium diskutiert die Befragungsergebnisse und erarbeitet gemeinsam Maßnahmen. Ergebnisse sind sowohl Maßnahmen, die selbständig intern umgesetzt werden, als auch Maßnahmen, wofür es externe Unterstützung braucht. Die Präsentation der Befragungsergebnisse, die Moderation und die Dokumentation übernehmen die IEGL-Moderator*innen.

Im Ergebnisbericht für die Schule werden die vorhandenen Bewältigungsressourcen der Lehrer*innen gegenüber der Arbeit sichtbar gemacht.



AVEM: Musterverteilung im Altersvergleich

Abb. re.: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster

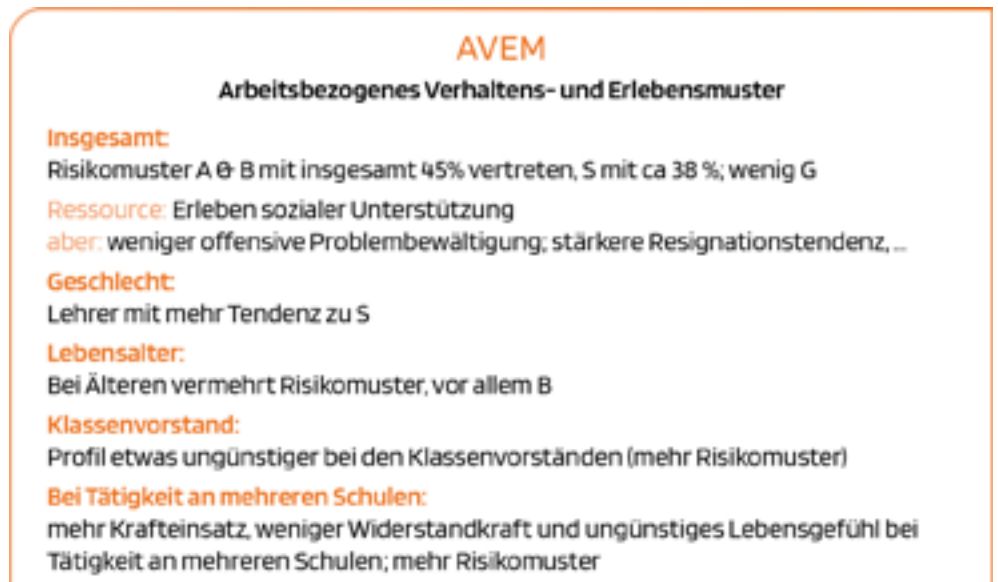
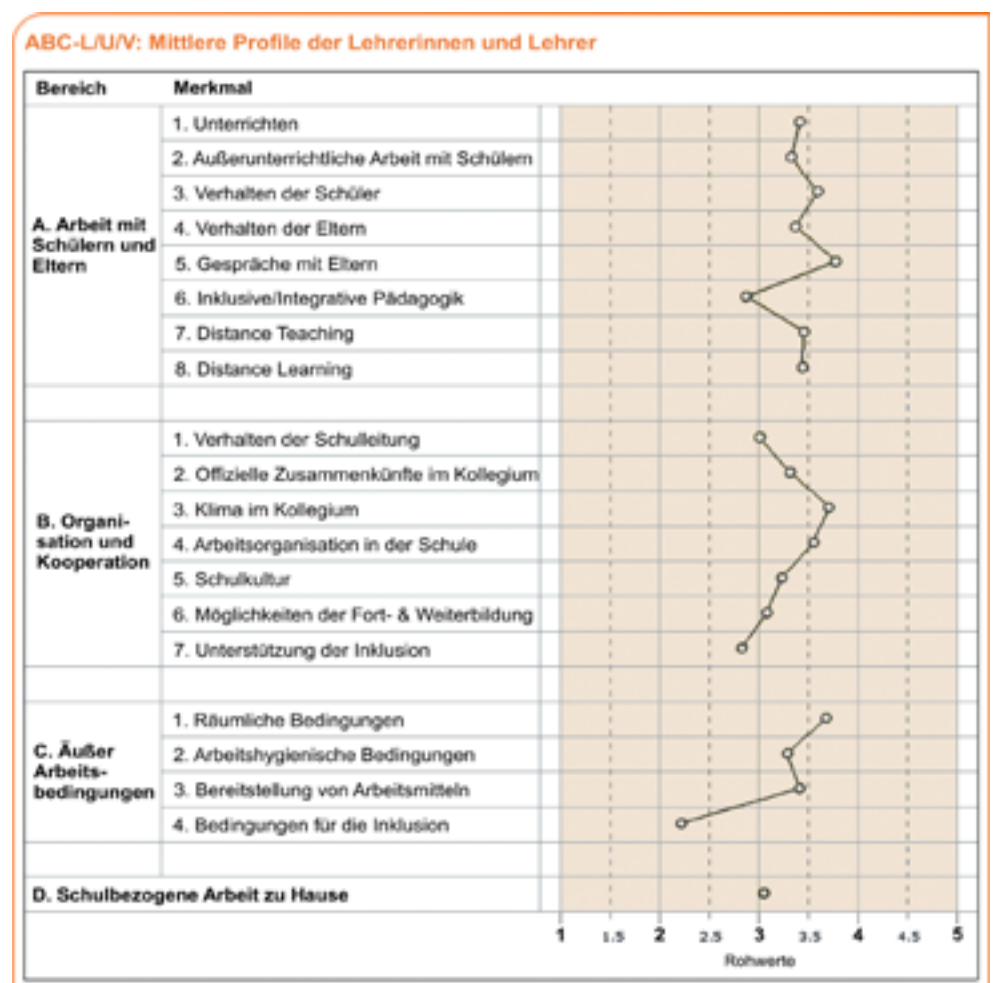
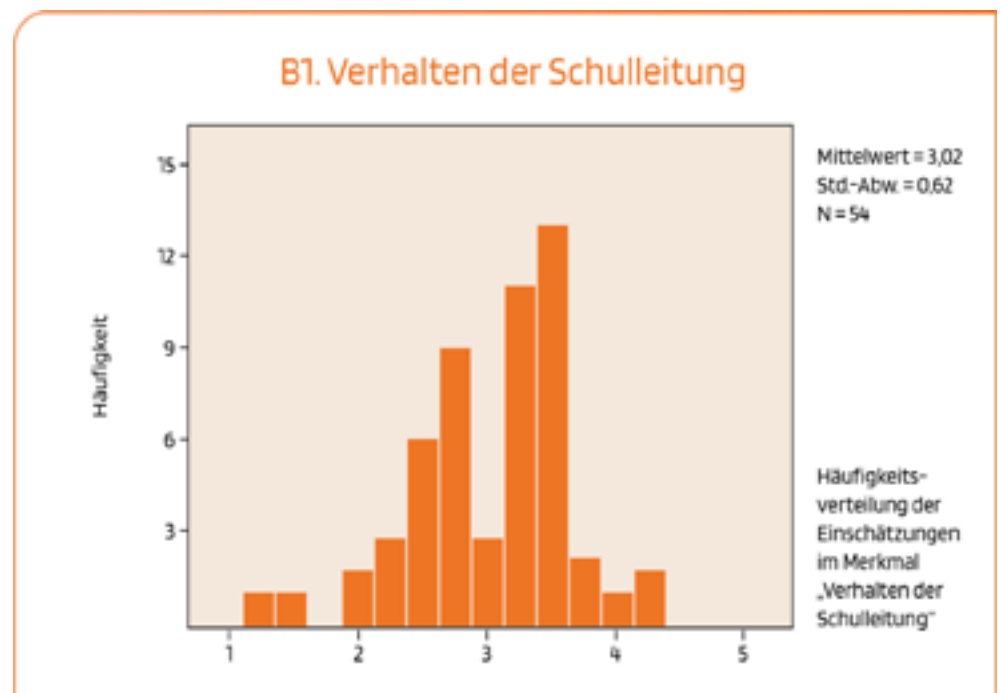


Abb. re.: Mittlere Profile der Lehrerinnen und Lehrer



Auch die Einschätzungen zu den Arbeitsverhältnissen an der Schule werden detailliert dargestellt. Damit können Stärken ins Bewusstsein gerückt und Schwachpunkte aufgezeigt werden. In gemeinsamer Beratung gilt es dann, Entscheidungen über erforderliche Maßnahmen zu treffen.



Beispiele aus der Ergebnisdarstellung eines Schulberichts

Schritt 7 **Maßnahmenplanungs-Workshop** mit Schulleitung, Steuerteam und Mitarbeiter*innen der PH Tirol und BVAEB (wie beim Erstgespräch)

Gesprächsgrundlagen sind Leitfäden, Checklisten und Protokolle (Erstgespräch, Pädagogischer Tag). Das Maßnahmenprotokoll beinhaltet Maßnahmen für interne Verbesserungsmaßnahmen (werden selbstorganisiert an der Schule umgesetzt) und externe Maßnahmen zur Reduktion der Belastungen, zu gewünschten Themenbereichen sowie zur Umsetzung (wer ist dafür verantwortlich und bis wann?). Bei mehrfach genannten externen Unterstützungswünschen liegt eine Priorisierung durch das Kollegium vor.

Ziel ist die Beratung und Hilfestellung beim Konkretisieren des gewünschten Bedarfs an gesundheitsförderlichen Fortbildungen.

Die folgende Übersicht verknüpft Schul-, Unterrichts- und Qualitäts- und Personalentwicklung und bildet eine hilfreiche Checkliste.



Checkliste¹⁸⁴

Schritt 8 **SCHILF – Umsetzung** maßgeschneiderter gesundheitsförderlicher Angebote am Schulstandort mit finanzieller Unterstützung durch BVAEB, KUF und Land Tirol (keine Mindestteilnehmer*innenzahl, freiwillige Teilnahme)

Im Sinne des Qualitätskreislaufts (plan-do-check-act) findet nach 1,5 bis 2 Jahren ein Reflexionsgespräch (PHT und BVAEB) mit Schulleitung und Steuerteam statt. Neben der Bilanzierung wird der Ablauf der Zweitbefragung vereinbart und bei Bedarf eine Integrationsvereinbarung (PHT und BVAEB) mit den Schulen abgeschlossen.

¹⁸⁴ Vereinfacht nach Brägger/Buch o. J., S. 29

Fokus Schulführungskräfte und Unterstützungsangebote für Steuerteams

Weil Schulleiter*innen Schlüsselfiguren gelingender und gesunder Schulen sind, haben sie als Führungspersonen zu einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung eine aktive Führungsaufgabe. Dabei hat die Qualität, Art und Weise der Führung einer Schule einen wesentlichen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Gesundheit und die Arbeitsfähigkeit ihrer Lehrer*innen.

Folgende konkrete Unterstützungsangebote erhalten die schulischen Führungskräfte im Rahmen des Projektes (Prinzip der Freiwilligkeit, keine Pflicht):

- Einzelcoachings: spezielles Schulleiter*innen-Coaching im Umfang von 6 Stunden pro Jahr (Therapeut*in eigener Wahl) (kostenloses anonymes Einzelcoaching für Tiroler Pflichtschullehrer*innen gibt es über mcb (<https://mcb.tirol-kliniken.at/>) aufgrund einer Vereinbarung der Bildungsdirektion mit den Tirolkliniken)
- Beratungsansatz: Hilfe zur Selbsthilfe, bspw. Erstgespräche, Maßnahmenworkshop für Fortbildungen (siehe Checklisten)
- Seminare und Webinare zu gesundheitsförderlichen Führen
- Vernetzung der Projektschulen untereinander: für Leitungspersonen und Mitglieder der Steuerteams
- Hochschullehrgang „Werteorientiertes Führen – Schulentwicklung, die Gesundheit fördert“ (für die Lehrer*innen wurde der HLG „Werteorientiertes Unterrichten – Stärkung des Selbstwertes durch existenzielle Pädagogik“, 12 ECTS, entwickelt)

Das Curriculum für den dreisemestrigen Hochschullehrgang **„Werteorientiertes Führen – Schulentwicklung, die Gesundheit fördert“** wurde in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse Österreich entwickelt und inzwischen zwei Mal erfolgreich durchgeführt (nächster Durchgang Start Oktober 2021). In diesem Hochschullehrgang geht es darum, dass Führungskräfte(-teams) lernen, gesundheitsförderliche Voraussetzungen für Herausforderungen zu schaffen, die den Schulalltag bestimmen. Es geht um Fragen, wie es gelingt, Veränderungsprozesse an der Schule so zu gestalten, dass die Lernergebnisse stimmen und die Menschlichkeit gleichwertig zum Zug kommt oder wie Schulteams so gestärkt werden, dass sie im Spannungsfeld von Steuerung und Eigenverantwortung engagiert arbeiten.

Burnout-Prävention und Gesundheitsförderung ¹⁸⁵

Wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse der Existenzanalyse (EA) werden für Schulen (Schulleitungen und Steuerteams) zugänglich gemacht, damit diese Verfahren der EA zur Burnout-Prävention und Gesundheitsförderung nutzen können. Entsprechend den vier Grundbedingungen der Existenz (Vertrauen, Beziehung, Selbstwert und Sinn) können diese als die vier Säulen der Prävention beschrieben werden, die die Voraussetzungen (Individuum und Organisation) dafür schaffen. Ebenso bekommen die schulischen Führungskräfte ein Wissen darüber, wie sie nachhaltig die eigene Gesundheit und die ihrer Lehrerinnen und Lehrer fördern können (EA-Supervision), um eine gesundheitsfördernde Schulkultur entfalten zu können.

Erfolgs- und Gelingensfaktoren – die 6 Kernelemente

Die externe Analyse der Strukturbedingungen offenbart eine sehr vorteilhafte Ausgangssituation für die Durchführung der Projektaktivitäten.

Die hohe Qualität der Kooperationsbeziehungen an sich stellt ein wichtiges Resultat des Projekts „Lehrer*innen-Gesundheit im Fokus“ dar, ist allerdings gleichzeitig eine Voraussetzung für die hohe Akzeptanz der Projektaktivitäten an den Schulen.

Nach Abschluss der gesamten Evaluationserhebungen lassen sich sechs Kernelemente des Projektkonzepts festhalten, die als besonders zielführend bewertet werden:



Sechs Kernelemente des Projektkonzepts

¹⁸⁵ Vgl. Längle/Künz 2016

1. Hoher Grad der Übereinstimmung der organisationalen Ziele der verschiedenen beteiligten Institutionen untereinander und mit den Projektzielen

Häufig kommt es vor, dass Modellvorhaben scheitern, weil sie nicht genügend institutionelle Unterstützung bekommen. Im Projekt „Lehrer*innen-Gesundheit im Fokus“ gelingt es sehr gut, die relevanten Institutionen zu identifizieren und sie ins Projektgeschehen einzubinden. Durch die Übereinstimmung von organisationalen und Projektzielen ergibt sich ein dauerhaftes Engagement, das den teilnehmenden Schulen und Lehrpersonen zugutekommt.

2. Schulentwicklerischer Ansatz

Das Projekt führt keine isolierten Aktivitäten durch, sondern steuert einen schulentwicklerischen Prozess, der sich gut in die Abläufe des schulischen QMS in den Schulen einfügt. Darüber hinaus ist es von Vorteil, dass die Mechanismen, die durch das Projekt genutzt werden, den Schulen bekannt sind. Sie sind zudem als Qualitätszyklen (Diagnostik-Maßnahmen-Diagnostik etc.) konzipiert, wodurch die zukünftige selbstständige Nutzung durch die Schulen gefördert wird.

3. Hohes Commitment der Kollegien, gewährleistet durch die für die Teilnahme notwendigen Grenze von 80 % Zustimmung

Durch das Projekt „Lehrer*innen-Gesundheit im Fokus“ werden Prozesse ausgelöst, die zum einen mit hoher Sensibilität verbunden sind (da sie die Gesundheit einzelner sowie des gesamten Kollegiums betreffen) und zum anderen das Potenzial haben, die Dynamik der Beziehungen an den Schulen massiv zu verändern. Deswegen sind die Akzeptanz und Mitwirkung des Kollegiums von besonders hoher Bedeutung. Bei den durchgeführten Erhebungen geht die Evaluation gezielt auf diese Frage ein. Dass diese Mitwirkung durch eine so hoch gesetzte Grenze (Zustimmung von 80 % des Kollegiums) zugesichert wird, erscheint nach Analyse des Datenmaterials und der Befragungen berechtigt.

4. Partizipativ erarbeitete Maßnahmen

Hierbei handelt es sich um eine der zentralen Wirkketten des Projekts „Lehrer*innen-Gesundheit im Fokus“: Im Rahmen eines partizipativ gestalteten Prozesses auf Basis von Ergebnissen, die unter Anwendung präziser Diagnostikinstrumente ermittelt

sind, werden durch das Kollegium unter Anleitung sinnvolle, maßgeschneiderte Maßnahmen für die jeweilige teilnehmende Schule erarbeitet. Durch die Einbindung der Lehrpersonen werden Voraussetzungen dafür geschaffen, dass den erarbeiteten Maßnahmen vom Kollegium Wohlwollen, Offenheit zur Veränderung und Commitment entgegengebracht werden und sie somit zur besseren Zielerreichung führen können. Es stellt sich in Bezug auf die Maßnahmenarbeit als wichtig heraus, dass die Lehrpersonen moderierende Unterstützung bekommen, ohne dass ihnen Lösungen vorgegeben werden.

5. Hilfe zur Selbsthilfe

Durch die Leistung von Hilfe zur Selbsthilfe versucht das Projekt Resultate herbeizuführen, die nicht mit dem Projektende vom Standort verschwinden, sondern dauerhaft in die Schulkultur und -führung integriert werden. Zum einen wird dies durch die Anbahnung von Prozessen und konkret durch die Einführung des Zyklus „Diagnostik-Maßnahmen-Diagnostik“ gewährleistet. Zum anderen wird durch das Projekt auf die (Beziehungs-)Strukturen der Schulen eingewirkt und somit nachhaltig der Schulalltag verändert.

6. Hohe Transferfähigkeit

Eine Stärke des Projektkonzepts stellt auch seine hohe Transferfähigkeit dar. Es eignet sich für den Einsatz in allen Schultypen und Einrichtungen von Kindergärten bis Hochschulen (bei der Ausbildung von Lehramtsstudierenden) ohne oder mit nur minimalen Veränderungen. Die Erfahrungen zeigen, dass es sowohl an kleinen wie auch an großen Schulen zu positiven Resultaten führt. Vom gesamten Knowhow können nicht nur die Letztzielgruppen, sondern auch andere Schulentwicklungsprojekte profitieren.

Resümee

Das Projekt gibt vielen Schulen Zuversicht, dass sie etwas Sinnvolles im Bereich der Lehrer*innengesundheit tun und dies mit dem Schulqualitätsmanagement verknüpfen können. Eine qualitätsvolle Schule ist eng mit der Gesundheit der Lehrenden und auch der Schüler*innen verknüpft – beides sollte zukünftig noch mehr in den Blick genommen werden.

Literatur

Brägger, G./Bucher, B. (2008): Ressourcenorientierte Personalentwicklung. Integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Führungsaufgabe der Schulleitung.

Fischer, A. (2017): *Denkanstöße!* Ein Unterstützungsangebot für Schulleitung und Lehrerkollegium. Präsentation für IEGL-Moderatoren. Wampersdorf: COPING.

Längle, A./Künz, I. (2016): Leben in der Arbeit? Existentielle Zugänge zu Burnout-Prävention und Gesundheitsförderung. Wien, facultas.

Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrer*innen. Weinheim und Basel: Beltz.

Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2013): Lehrer*gesundheits fördern - Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim und Basel: Beltz.

Zu den Autorinnen

Marlies Kranebitter, Mag.^a, ist Projektinitiatorin und Projektleiterin des beschriebenen Projekts.

Doris Schiestl, Mag.^a, ist EBIS-Beraterin/Trainerin und IEGL-Moderatorin.

<https://ph-tirol.ac.at/lehrerinnengesundheit>

Eine ausführliche Darstellung zum Programm *Denkanstöße!* und zur Arbeit mit dem Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf IEGL findet sich unter ichundmeineschule.eu.

10 Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule

Victoria Gönitzer, Laurenz Stain,
Siquia Santos Santiago,
Julia Felix, Christina Fürst,
Sabine Fischer

Gesundheit und Bildung hängen unweigerlich zusammen und sind auf mehreren Ebenen miteinander verwoben. So hat nicht nur der Bildungsgrad einen starken Einfluss auf den Gesundheitszustand im Allgemeinen und die Lebenserwartung, sondern auch das Schulleben und die Unterrichtsqualität wirken sich entscheidend auf Lernende wie auch Lehrende aus – und guter, qualitätsvoller Unterricht kann wiederum nur von gesunden Pädagog*innen gestaltet werden¹⁸⁶.

Gesundheit wird nicht nur von genetischen Dispositionen oder anderen unveränderbaren Faktoren, wie Alter oder Geschlecht, bestimmt, sondern neben unserem individuellen Lebensstil und Gesundheitsverhalten vor allem auch durch soziale Netzwerke, Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie allgemeine sozioökonomische, kulturelle und umweltbezogene Verhältnisse beeinflusst.¹⁸⁷ Deshalb wirkt sich auch die Lern- und Arbeitswelt Schule stark auf die Gesundheit von allen an Schulen beteiligten Personen aus – das betrifft die Schulleitungen, die Pädagog*innen sowie das nicht-unterrichtende Personal gleichermaßen wie die Schüler*innen.

Die Bedingungen am Arbeitsplatz können Lehrer*innen – genauso wie in anderen Arbeitswelten – „krank machen“, sie können aber auch ein zentraler Faktor für Gesundheit sein. Genau dieser Ansatz bildet die Grundlage für die „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“. Gemäß dem Grundgedanken „Stärken stärken und Schwächen schwächen“ sollen das gesundheitsbewusste Verhalten des bzw. der Einzelnen gefördert und die Verhältnisse in der Schule, also die Rahmenbedingungen und Abläufe, gesund gestaltet werden. Gesundheitsförderung setzt ihre Hebel sowohl am Lebensstil einer Person als auch an der Umwelt an – also dort, wo Menschen spielen, lernen und arbeiten – und „schafft sichere, anregende, befriedigende und angenehme Arbeits- und Lebensbedingungen“¹⁸⁸.

Die Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau, kurz BVAEB, nimmt sich bereits seit mehr als einem Jahrzehnt der Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule an und begleitet Schulen österreichweit auf ihrem Weg zu einem gesunden Arbeitsplatz.

¹⁸⁶ Siehe z. B. Achermann Fawcett/Keller/Gabola 2018; Dachverband der Sozialversicherungsträger (Hrsg.) 2020

¹⁸⁷ Dahlgren/Whitehead 1991, S. 11

¹⁸⁸ WHO 1986

Im Rahmen eines strukturierten Prozesses werden Schulen bei der nachhaltigen Stärkung der Gesundheit ihrer Schulleitungen, ihrer Pädagog*innen sowie des nicht-unterrichtenden Personals fachlich unterstützt. Ausgangsbasis dafür ist ein einheitliches, biopsychosoziales und dynamisches Verständnis von Gesundheit, das die drei Säulen Körper, Psyche und Soziales inkludiert¹⁸⁹ und im Sinne des Determinantenmodells die vielschichtigen Einflussfaktoren auf die Gesundheit berücksichtigt¹⁹⁰. Dabei geht es sowohl um verhaltens- als auch um verhältnisorientierte Maßnahmen, die im Zuge eines Gesundheitsförderungsprozesses geplant und umgesetzt werden. Gerade die Kombination aus verhaltens- und verhältnisorientierten Maßnahmen bringt dabei die größten Erfolge¹⁹¹, wohingegen die Umsetzung von rein verhaltensorientierten Maßnahmen meist scheitert: „Wenn Beschäftigte dafür sensibilisiert werden, wie sie gesundheitsförderlich leben und arbeiten, die Lebens- und Arbeitsbedingungen jedoch dieses gesundheitsförderliche Verhalten nicht zulassen, werden diese Maßnahmen nicht die gewünschte Wirkung entfalten können.“¹⁹²

Verhaltensorientierte Maßnahmen zielen in erster Linie auf die positive Beeinflussung des Verhaltens der beteiligten Personen ab. Ein Beispiel wäre ein Stressmanagement-Workshop, der die Teilnehmer*innen zu einem konstruktiven Umgang mit ihrem persönlichen Stresserleben befähigen soll. Im Gegensatz dazu verfolgen **verhältnisorientierte Maßnahmen** das Ziel, Rahmenbedingungen und Arbeitsbedingungen positiv zu beeinflussen. Diese sollen bestenfalls gesundheitsförderlich und nicht gesundheitsschädlich oder -belastend gestaltet werden¹⁹³ – das kann beispielsweise von einer gesunden Verpflegung durch das Schulbuffet über Rückzugsräume für Pädagog*innen bis hin zu einer guten Arbeits- und Unterrichtsorganisation sehr viele verschiedene Bereiche betreffen.

Um zu veranschaulichen, wie der Prozess „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“ als Good-Practice-Beispiel erfolgreich umgesetzt werden kann, wird in weiterer Folge dargestellt, wie die BVAEB mit ihren vielfältigen Unterstützungsleistungen Schulen dabei begleiten kann.

189 Siehe z. B. WHO 1948; Egger 2005; Antonovsky 1997

190 Dahlgren/Whitehead 1991

191 Siehe z. B. Prümper/Richenhagen 2011, S. 139

192 Blattner/Mayer 2018, S. 95

193 Blattner/Mayer 2018, S. 93



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

BVAEB-Netzwerk „Gesunder Arbeitsplatz Schule“

Die BVAEB unterstützt Schulen im Rahmen des 2019 gegründeten Netzwerks „Gesunder Arbeitsplatz Schule“ auf 3 verschiedenen Ebenen:

Im Zuge einer **Netzwerkpartnerschaft** werden den Schulen aktuelle und regelmäßige Informationen zu allen Themen der Gesundheitsförderung in Form von Newslettern zur Verfügung gestellt. Außerdem werden regionale Fortbildungen sowie Vernetzungs- und Informationsveranstaltungen organisiert und die Schulen im Sinne eines Informationsforums darüber am Laufenden gehalten.

Eine **Silberpartnerschaft** ist die zweite Kooperationsmöglichkeit für Schulen. Ziel ist die gemeinsame Planung, Umsetzung und Evaluierung eines ganzheitlichen Gesundheitsförderungsprozesses für Schulleitungen, Pädagog*innen sowie das nicht-unterrichtende Personal direkt am Schulstandort. Bei allen Prozessschritten stehen Expert*innen der BVAEB beratend und unterstützend zur Verfügung.

Die **Goldpartnerschaft** zielt auf eine nachhaltige Verankerung von Gesundheitsförderung im Schulalltag ab. Im Fokus steht die Weiterentwicklung – unter anderem durch den Austausch mit anderen Netzwerkschulen. Den Höhepunkt bildet die Auszeichnung mit dem österreichweiten BVAEB-Gütesiegel, wenn engagierte Schulen Gesundheitsförderung langfristig etablieren und die vereinbarten Qualitätskriterien erfüllen.

Mit all diesen Unterstützungsangeboten will die BVAEB Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule als fixen Bestandteil an Schulen verankern und im Zuge dessen Rahmenbedingungen und Arbeitsabläufe in der jeweiligen Schule gesundheitsförderlich gestalten. Gleichzeitig soll das individuelle Gesundheitsverhalten aller an der Schule Tätigen gestärkt werden, da gesunde, gerüstete und starke Lehrkräfte die täglichen Herausforderungen besser bewältigen und so mit Freude und hoher Qualität unterrichten können.

Prozessablauf im Detail

Im folgenden Abschnitt wird der Ablauf eines Gesundheitsförderungsprozesses am Arbeitsplatz Schule anhand einer BVAEB-Silber- und Goldpartnerschaft näher beschrieben und durch die Darstellung eines Praxisbeispiels zu Themenbereichen der psychosozialen Gesundheit verdeutlicht.

Silberpartnerschaft

Entscheidet sich eine Schule dafür, einen längerfristigen Gesundheitsförderungsprozess mit Unterstützung der BVAEB zu initiieren, ist der erste Schritt die dreijährige **Silberpartnerschaft**. Der strukturierte Ablauf der Silberpartnerschaft orientiert sich dabei an den folgenden Schritten des Projektmanagementzyklus:

1. Projektstruktur
2. Diagnose
3. Planung
4. Umsetzung
5. Evaluierung

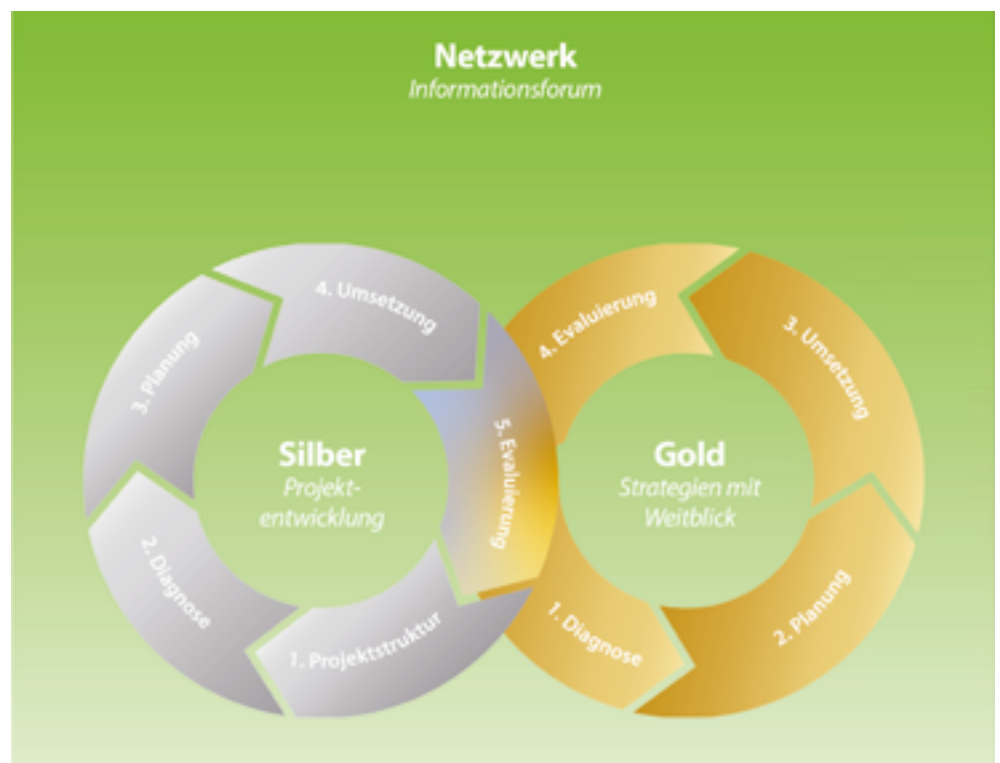


Abb. 2: Projektkreislauf der Silber- und Goldpartnerschaft

1. Projektstruktur – Vorprojektphase

Der Grundstein für die Silberpartnerschaft wird bereits in der Vorprojektphase gelegt und beginnt mit einer detaillierten Beratung und Information der interessierten Schule, im Rahmen derer abgestimmt wird, wie konkret ein Gesundheitsförderungsprozess direkt

am Schulstandort umgesetzt werden kann – dabei werden die individuellen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule mitberücksichtigt. Ganz im Sinne der Partizipation, ein wichtiges Qualitätskriterium in der Gesundheitsförderung¹⁹⁴, erfolgt im nächsten Schritt eine Entscheidungsfindung und Abstimmung mit dem gesamten Kollegium. Für den Start einer Silberpartnerschaft ist eine 2/3-Mehrheit notwendig.

Zur Schaffung der Projektstrukturen wird im Anschluss ein Gesundheitsteam an der Schule gebildet. Dieses besteht aus mehreren interessierten Personen und stellt das Projektteam an der Schule dar. Je nach den Wünschen der Schule werden zusätzlich zu Vertreter*innen der Lehrkräfte auch Personen des nicht-unterrichtenden Personals miteingebunden. Auch Schulerhalter*in, Schularzt oder Schulärztin und Schulpsycholog*innen etc. können miteinbezogen werden. Wichtig ist jedenfalls, dass sich das gesamte Kollegium repräsentativ im Gesundheitsteam abbildet. Auch die Schulleitung sollte im Gesundheitsteam vertreten sein, um Entscheidungen gut mittragen zu können. Eine Person aus dem Gesundheitsteam wird als Projektleitung festgelegt, die das Team intern koordiniert und auch als Ansprechperson für die BVAEB fungiert. In einem von der BVAEB organisierten Basisworkshop werden die Projektleitung bzw. weitere Mitglieder des Gesundheitsteams für die Umsetzung des Gesundheitsförderungsprozesses an der Schule vorbereitet und ausgebildet.

Eine Projektvereinbarung, die die wichtigsten Eckpunkte der Projektplanung wie Ziele und Meilensteine festhält und den Rahmen vorgibt, wird entworfen und unterzeichnet. Zusätzlich bekennt sich die Schule mit der Unterzeichnung einer Charta als Grundsatzdokument zu den Qualitätskriterien und Prinzipien der Gesundheitsförderung.

Praxisbeispiel I: Eine Volksschule konnte im Zuge einer Fortbildungsveranstaltung an einer Pädagogischen Hochschule, bei der die BVAEB als Kooperationspartnerin fungierte, für das Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule sensibilisiert werden. Zudem erfuhren die Teilnehmer*innen von der Möglichkeit der Umsetzung eines Gesundheitsförderungsprozesses an ihrer Schule. Nach einer Erstberatung stimmten ca. 93 % des Kollegiums (25 von 27 Lehrenden) bei der Entscheidungsfindung für einen Prozessstart. Das Gesundheitsteam – bestehend aus der Direktorin, zwei Lehrerinnen, einem Lehrer sowie dem Schulsekretär – hat sich schnell zusammengefunden. Insgesamt waren somit Vertreter*innen aus allen Personen- und Altersgruppen der Schule im Team vertreten. In der Projektvereinbarung wurden die Steigerung der Arbeitszufriedenheit und die Verbesserung der internen Kommunikation als Ziele für den Gesundheitsförderungsprozess festgelegt.

¹⁹⁴ Siehe Fonds Gesundes Österreich o. J.: „Partizipation in Gesundheitsförderungsprojekten ermöglicht es den Zielgruppen und anderen beteiligten Akteurinnen/Akteuren, Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen, indem sie z. B. ihre Themen, ihr Wissen einbringen, wesentliche Projektschritte mitentscheiden oder aktiv an der Projektdurchführung beteiligt sind.“

2. Diagnose

Im Rahmen der Diagnosephase werden die Bedürfnisse und die gesundheitlichen Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz erhoben. Unter Gesundheitsressourcen versteht man „sowohl individuelle als auch schulbezogene Verhaltensweisen und Strukturen [...], die Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, die vorhandenen Belastungen gesund zu bewältigen“.¹⁹⁵ Gemeinsam werden anschließend Lösungsvorschläge erarbeitet, um den Arbeitsplatz gesünder zu gestalten. Abhängig von der Anzahl der Lehrer*innen bzw. dem nicht-unterrichtenden Personal kommen in der Diagnosephase unterschiedliche Modelle und damit einhergehende quantitative wie qualitative Erhebungsinstrumente (z. B. Fragebogenerhebung und Gesundheitszirkel) und Abläufe zum Einsatz. Grundsätzlich wird anhand der Anzahl der Pädagog*innen zwischen Klein- und Großschule unterschieden.

3. Planung

In der Planungsphase wird im Gesundheitsteam mit Unterstützung der BVAEB partizipativ und bedürfnisorientiert an den Zielen und Handlungsfeldern gearbeitet und die Maßnahmenumsetzung geplant. Die Basis dafür bilden die Ergebnisse und Lösungsvorschläge der Diagnosephase. In einem Maßnahmenplan wird der „rote Faden“ für die folgenden drei Jahre des Prozesses erarbeitet und alle geplanten Maßnahmen sowie die dafür zuständigen Personen und die zeitliche Planung schriftlich festgehalten. Alle Maßnahmen sollen dabei helfen, die erhobenen Belastungen am Arbeitsplatz zu reduzieren und Faktoren, die die Gesundheit stärken, weiter auszubauen.

Praxisbeispiel I: In der Diagnosephase fand an der Volksschule als erster Schritt ein Sensibilisierungsworkshop mit der Schulleitung statt, um Ressourcen, Belastungen und Lösungsansätze aus Sicht der Führungsebene zu beleuchten. Im Anschluss waren in einem Gesundheitsworkshop die Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulsekretär gefragt. Im Bereich von Belastungen der psychosozialen Gesundheit ergab sich schnell der Wunsch, die interne Kommunikation zu thematisieren und zu verbessern. Auch der gesundheitsförderliche Umgang mit Schüler*innen sowie Eltern wurde in diesem Zusammenhang als Ziel im Kontext von Kommunikation definiert. Weitere Belastungen wurden im Bereich des Gesundheitsverhaltens identifiziert: Berufsbedingte Rückenbeschwerden und das fehlende Knowhow für eine gesunde und einfach umsetzbare Ernährung im Arbeitsalltag wurden sowohl von der Schulleitung als auch vom restlichen Team angesprochen.

¹⁹⁵ Dachverband der Sozialversicherungsträger (Hrsg.) 2020, S. 8

Mögliche Handlungsfelder

Abgesehen von der standardisierten, einheitlichen Vorgehensweise bei der Initiierung und den bewährten Abläufen und Vorgehensweisen in der Abwicklung der Prozessvorgänge, gestaltet jede Schule selbst die eigentlichen Inhalte für den Gesundheitsförderungsprozess. Dies geschieht in Form der Erhebung von Ressourcen und Belastungen sowie der Entwicklung von Lösungsansätzen in der Diagnosephase und der Planung entsprechender Maßnahmen. Diesem Prinzip liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Pädagog*innen dahingehend befähigt werden sollen, selbst die Expert*innen für die eigene Gesundheit zu sein.¹⁹⁶ Neben der bereits erwähnten Partizipation spielt hier auch das „Empowerment“¹⁹⁷ eine große Rolle. Dies hat logischerweise zur Folge, dass die Beteiligung und die Motivation, mit welcher der Prozess betrieben wird, stark vom Engagement der Pädagog*innen abhängig sind.

Die jeweiligen Inhalte der Maßnahmenumsetzung werden also bedürfnisorientiert und partizipativ von der Schule selbst bestimmt. So können Maßnahmen, die an einer Schule greifen, in anderen Schulen möglicherweise wenig gesundheitsfördernde Wirkung zeigen.

Aus den bisherigen Erfahrungen der BVAEB in der Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule lassen sich die an Schulen vorherrschenden Themen und Handlungsfelder in folgende Kategorien einteilen:

- **Kooperation Schulleitung – Lehrkräfte – nicht-unterrichtendes Personal – Schüler*innen – Eltern:** z. B. Umgang mit (herausfordernden) Schüler*innen und/oder Eltern, Verhaltensvereinbarungen, Pausenkultur etc.
- **Teamkultur:** z. B. Führungsverhalten, gegenseitige Unterstützung, Kommunikation, Mentoring-System etc.
- **Bauliche Ausstattung/Arbeitsumfeld/Lärm:** z. B. Zustand der Möbel, technische Ausstattung, eigene Arbeitsplätze, ausreichend Platz etc.
- **Organisatorische Arbeitsanforderungen im Schulalltag:** z. B. Pausenstrukturen, Arbeitsabläufe, Zeiteinteilung, Optimierung von Konferenzabläufen, Umgang mit administrativen Tätigkeiten etc.
- **Stärkung der psychischen Gesundheit/Work-Life-Balance:** z. B. Umgang mit Stress, Entspannungsmethoden, „Ruhe-Zonen“ für das Kollegium etc.

196 Fonds Gesundes Österreich o. J.

197 Siehe Fonds Gesundes Österreich o. J.: „Empowerment bedeutet Befähigung bzw. ist ein Prozess, mit dem die Fähigkeiten von Menschen gestärkt und aktiviert werden, Herausforderungen zu bewältigen, Bedürfnisse zu stillen, Probleme zu lösen und sich die notwendigen Ressourcen zu verschaffen, um die Kontrolle über die Entscheidungen und Handlungen zu gewinnen, die ihre Gesundheit begünstigen.“

- **Aspekte des Gesundheitsverhaltens von Schulleitungen – Lehrkräften – nicht-unterrichtendem Personal:** z. B. Ernährung, Bewegung, Tabakprävention, Stimmtraining etc.

Themen der psychosozialen Gesundheit spiegeln sich dabei in beinahe allen Themenfeldern wider. Trotzdem ist es im Sinne der Ganzheitlichkeit und eines umfassenden Gesundheitsbegriffs wichtig, alle Facetten und Bereiche im Zuge eines Gesundheitsförderungsprozesses zu beleuchten.¹⁹⁸

4. Umsetzung

In weiterer Folge werden die festgelegten Maßnahmen Schritt für Schritt umgesetzt. Wie bereits erwähnt, ist dabei ein ausgewogenes Verhältnis bzw. eine Kombination aus verhaltens- und verhältnisorientierten Maßnahmen wichtig – nicht nur das Gesundheitsverhalten der Lehrkräfte und dessen Stärkung (z. B. durch Angebote im Bewegungs- und Ernährungsbereich oder im Bereich des Stimmtrainings), sondern auch Rahmenbedingungen, wie das Schulklima, die Teamkultur, die Ausstattung der Schule sowie die Gestaltung des Arbeitsplatzes oder zeitliche Strukturen, spielen demnach eine wichtige Rolle. Anhand von Einzelmodulen, die von Schulen im Rahmen des ganzheitlichen Gesundheitsförderungsprozesses der BVAEB kostenlos in Anspruch genommen werden können, unterstützen Trainer*innen aus einem bewährten Expert*innenpool je nach Bedarf mit Vorträgen, Seminaren oder Workshops aus den Bereichen Ernährung, Bewegung, seelische Gesundheit, Stimmgesundheit und Tabakentwöhnung. Außerdem erhalten die Schulen eine finanzielle Förderung, die bei Erfüllung von festgelegten Qualitätskriterien ebenfalls für die Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen verwendet werden kann.

Praxisbeispiel I: Die Maßnahmenumsetzung an der Volksschule wurde auf Basis der Ergebnisse aus der Diagnosephase mit mehreren Workshops zu verschiedenen Themenbereichen, wie „Gesunder Rücken“, „Entspannung“ oder auch diversen Workshops zur „Gesunden Ernährung“ gestartet, um das Bewusstsein für diese Themen zu schärfen und das Handlungs- und Effektwissen des Teams dazu zu erweitern. Im Kollegium stellte sich zusehends auch Interesse an dem Themengebiet der „Neuen Autorität“ heraus. Es folgte ein Workshop, im Zuge dessen der Referent das gesamte Team für das Thema anhaltend begeistern konnte. Nach und nach zeigte die Schule ein wachsendes Interesse an weiteren Workshops zu Themen wie „Teambuilding“ und „Kommunikation“ oder auch „Stressmanagement“ mit diesem Experten. Die Fortführung der Workshops mit dem Trainer wurde in regelmäßigen

¹⁹⁸ Siehe dazu auch wieder die Grundprinzipien der Gesundheitsförderung, z. B. Fonds Gesundes Österreich (o. J.)

Abständen weitergeführt, da die persönliche Zusammenarbeit die Pädagog*innen derart nachhaltig und wirkungsvoll motivieren konnte. Dabei wurde insbesondere positiv hervor-gehoben, dass der Trainer auf aktuelle Ereignisse oder persönliche Erfahrungen einging und die Pädagog*innen mit vielen praktischen Elementen zu weiteren Terminen motivieren konnte, sodass die Kommunikation des Schulteams sorgfältig und kontinuierlich betrachtet, weiterentwickelt und nachhaltig verbessert werden konnte.

Auch auf der Verhältnisebene wurden Maßnahmen umgesetzt. Dazu gehörte zum einen das Fixieren einer wöchentlichen Kurzkonferenz, die zum verstärkten regelmäßigen Austausch sowie zur Zusammenarbeit untereinander anregte. Weiters wurde ein Mentoring-System etabliert, um den Wissenstransfer und die persönliche Beziehung von Kolleg*innen verschiedener Altersgruppen und unterschiedlicher Erfahrungsschätze zu verstärken.

Da das Thema Vernetzung ein wichtiges Grundprinzip in der Gesundheitsförderung darstellt,¹⁹⁹ werden von der BVAEB regelmäßig Vernetzungstreffen für alle betreuten Schulen veranstaltet. Während der Umsetzungsphase nehmen Schulen an diesen Treffen teil, um sich mit anderen Schulen auszutauschen und aus den Erfahrungen anderer zu lernen. Zusätzlich ist auch immer ein fachlicher Input Teil des Vernetzungstreffens, wodurch sich Schulen auch laufend zum Thema Gesundheitsförderung fortbilden können.

5. Evaluierung

Nach drei Jahren wird der Gesundheitsförderungsprozess gemeinsam mit Expert*innen der BVAEB reflektiert. Der Fokus liegt hier auf den Fragen, ob die geplanten Maßnahmen umgesetzt und die definierten Ziele erreicht werden konnten. Die Ergebnisse werden dem Gesundheitsteam im Rahmen einer Ergebnispräsentation vorgestellt und der mögliche Übergang in die Goldpartnerschaft besprochen.

Praxisbeispiel I: Im Rahmen der Evaluierung des Gesundheitsförderungsprozesses an der Volksschule zeigte sich, dass der Großteil der geplanten Maßnahmen umgesetzt werden konnte. Einige Maßnahmen wurden aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen offen gelassen und auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, andere wurden aufgrund fehlenden Handlungsspielraums als nicht umsetzbar eingestuft. Die Auswirkungen des Gesundheitsförderungsprozesses wurden bewertet und mit Bezug auf die Veränderungen wurden neue Themen und Handlungsfelder in den Prozess aufgenommen. Es zeigte sich, dass die Arbeitszufriedenheit durch die umgesetzten Maßnahmen für alle an der Schule Tätigen deutlich verbessert werden konnte. Zudem wurde der Teamzusammenhalt verstärkt als

¹⁹⁹ Fonds Gesundes Österreich (o. J.)

Ressource angeführt und auch die Kommunikation im Team wurde als wesentliche Verbesserung bewertet.

Gesundheitsförderung an Schulen ist immer mit **Schulentwicklung und Qualitätsmanagement** verbunden, wie der Beitrag „Gesundbleiben durch QMS: Wie Qualitätsmanagement zur Gesundheit aller an der Schule Beteiligten beitragen kann“ von Dr.ⁱⁿ Andrea Fraundorfer in diesem Band gut veranschaulicht. Durch zahlreiche Schnittpunkte (z. B. analoger Ablauf anhand des Projektmanagementzyklus, ähnliche Qualitätskriterien wie Partizipation, Vernetzung etc.) zwischen dem QMS-Prozess und einem von der BVAEB begleiteten Gesundheitsförderungsprozess bieten sich hier gute Unterstützungsmöglichkeiten für Bildungsprozesse sowie für die Entwicklung und Sicherung der Schulqualität.

Goldpartnerschaft

Wenn Schulen nach Abschluss der Silberpartnerschaft bestimmte Kriterien auf allen drei Qualitätsebenen (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität) erfüllen, kann eine 2-jährige **Goldpartnerschaft** mit der BVAEB abgeschlossen werden. In der Goldpartnerschaft geht es darum, Gesundheitsförderung langfristig an Schulen zu implementieren. Der Projektzyklus wird analog zur Silberpartnerschaft weitergeführt (siehe Abb. 2). Solange die Qualitätskriterien von einer Schule erfüllt werden, kann die Goldpartnerschaft in 2-Jahreszyklen immer wieder verlängert bzw. wiederholt werden.

Besonders engagierte Schulen können das BVAEB-Gütesiegel „Gesunder Arbeitsplatz Schule“ beantragen. Damit werden Schulen für ihre Tätigkeiten und ihr Engagement im Bereich der Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz ausgezeichnet. Auch hierzu müssen bestimmte Qualitätskriterien von der Schule erfüllt werden, die erhoben und bewertet werden.

Zudem besteht in der Goldpartnerschaft die Möglichkeit, die an Schulen tätigen Personen zu Gesundheitsmultiplikator*innen zu verschiedenen Themen der Gesundheit und Gesundheitsförderung ausbilden zu lassen.

Multiplikator*innenschulungen

Interessierte Schulleitungen, Pädagog*innen sowie nicht-unterrichtende Mitarbeitende können im Zuge der BVAEB-Goldpartnerschaft an Multiplikator*innenausbildungen teilnehmen. Das erlernte Wissen und dessen praktische Umsetzung kann mit Begeisterung in den Schulalltag getragen werden, wo die Inhalte mit der Zeit einen selbstverständlichen und festen Platz in der Schulkultur finden und so nachhaltig wirken können. Das Erlernte trägt zur Gesundheitsförderung aller Schulbeteiligten bei, da sowohl ausgewählte Übungen für

Erwachsene, als auch Übungen, die gemeinsam mit Schüler*innen durchgeführt werden können, vorgestellt werden. Diese Praxisübungen sind auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der jeweiligen Altersgruppen abgestimmt und gemeinsam durchgeführt stärken sie zusätzlich die wichtige gesundheitsförderliche Ressource des sozialen Miteinanders.

Die Inhalte des Schulungskonzeptes im Bereich der seelischen Gesundheit sind vielfältig – zur Stärkung der seelischen Gesundheit werden Themen wie Atemtechniken, Resilienz und Achtsamkeit, Kognition und Bewältigung von Stress sowie das Thema Selbstwertstärkung behandelt. So kann jede*r Teilnehmer*in etwas Passendes für sich finden, um die eigene Gesundheit zu fördern, zu erhalten, zu stärken und immer wieder zu regulieren – ganz im Sinne des dynamischen Verständnisses von Gesundheit, als ein sich ständiges mehr oder weniger Hin- und Herbewegen auf einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum, wie es der Medizinsoziologe und Gesundheitswissenschaftler Aaron Antonovsky im Rahmen seines Salutogenese-Ansatzes beschreibt.²⁰⁰

Weitere Praxisbeispiele verschiedener Schultypen

Je nach schulspezifischen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen können sich die Prozessabläufe unterschiedlich gestalten. Da die Bedürfnisorientierung ein wichtiger Grundsatz der BVAEB ist, werden vorliegende Schulspezifika (wie personelle, zeitliche, örtliche und organisatorische Rahmenbedingungen) mitberücksichtigt, um so eine bestmögliche Betreuung und Begleitung der Schule durch den Gesundheitsförderungsprozess sicherzustellen.

Die folgenden zwei Praxisbeispiele sollen diese Unterschiede im Ablauf verdeutlichen. Sie zeigen zudem weitere Möglichkeiten auf, wie den Belastungen und Anforderungen an die psychosoziale Gesundheit am Arbeitsplatz Schule erfolgreich begegnet werden kann und welche Ideen und Maßnahmen hier beispielhaft umgesetzt werden können. Wiederum sei erwähnt, dass diese keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Erfolgsgarantie erheben, sondern lediglich versuchen einige Aspekte praxisnah aufzuzeigen.

Praxisbeispiel II: Am Beispiel einer im BVAEB-Prozess befindlichen Mittelschule zeigte sich, dass die kontinuierliche Arbeit an Teamgefüge und sozialem Zusammenhalt weitreichende, positive Auswirkungen auf die psychosoziale Gesundheit der Pädagog*innen haben kann. Da insgesamt 63 Lehrkräfte an der Schule tätig sind, wurde der Ist-Stand in der Diagnosephase mittels einer Fragebogenerhebung analysiert. Zusätzlich wurde mit interessierten Lehrpersonen ein Gesundheitszirkel durchgeführt, um auch auf qualitativer Ebene Ressour-

²⁰⁰ Antonovsky 1997

cen und Belastungen an der Schule sowie mögliche Lösungsansätze zu identifizieren. Neben zahlreichen vorhandenen gesundheitsfördernden Faktoren an der Schule zeigten sich auch einige Belastungen in den Bereichen Teamkultur, Zusammenarbeit und Umgang miteinander sowie in den organisatorischen Abläufen im Schulalltag. In der Maßnahmenumsetzung wurde durch regelmäßige Teilnahmen an Workshops der BVAEB zu Themen wie „Stressmanagement“, „Entspannung“ und „Resilienz“ zunächst das Bewusstsein der interessierten Personen für die Wichtigkeit der psychosozialen Gesundheit am Arbeitsplatz Schule sensibilisiert. Die Inhalte der Workshops wurden von den Teilnehmer*innen weiter verbreitet und im Kollegium wurde angeregt darüber diskutiert. Auf diese Weise stiegen die Informiertheit und das Interesse der bis zu jenem Zeitpunkt noch nicht involvierten Personen. Dadurch konnte ein Multiplikator*innen-Konzept angestoßen werden, welches in weiteren Follow-Up-Terminen weiter gefestigt werden konnte. Auf diese Weise kamen auch beständig neue Ideen und Wünsche nach weiteren Maßnahmen zu unterschiedlichen Themen auf. Nach und nach etablierten sich Fixpunkte in der Teamkultur, beispielsweise eine Nordic-Walking-Gruppe, welche nun auch Jahre später noch regelmäßig zusammentrifft, um gemeinsam Bewegung zu machen. Die Schlüssel zum Erfolg waren im Falle dieser Schule die unmittelbare, klare Kommunikation des Gesundheitsteams mit dem gesamten Kollegium sowie die Begeisterung und der Enthusiasmus, mit welchem die ersten Workshops aufgenommen wurden, wodurch sich der Wunsch nach Weiterführungen schnell verstärkte.

Praxisbeispiel III: Eine Allgemeine Sonderschule entschied sich für den Start eines BVAEB-Gesundheitsförderungsprozesses, um die psychosoziale Gesundheit aller an der Schule Tätigen zu stärken und damit den Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen im Schulalltag einer Sonderschule zu verbessern. An dieser Schule sind nicht nur Pädagog*innen tätig, sondern auch unterstützendes nicht-unterrichtendes Personal wie Schulbegleiter*innen sowie Nachmittagsbetreuer*innen. Für die Beteiligten war klar, dass die gewünschten Ziele nur gemeinsam behandelt und erreicht werden können, weshalb sich im Gesundheitsteam neben interessierten Lehrkräften auch Vertretungen der weiteren Berufsgruppen an der Schule wiederfanden und so das gesamte Team in den Gesundheitsförderungsprozess einbezogen wurde. Auf Grundlage der Ergebnisse aus der Diagnosephase wurde unter anderem ein Achtsamkeits-Workshop für interessierte Pädagog*innen, Kolleg*innen des nicht-unterrichtenden Personals und die Schulleitung durchgeführt. Nach der Veranstaltung setzte die Schulleitung daraufhin die Anregungen und das erworbene Wissen aus dem Workshop nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der Verhältnisebene um. Sie kümmerte sich um kurze Achtsamkeits-Sprüche für den Alltag, um dadurch immer wieder einen Impuls zum Innehalten zu geben und das gesamte Team einzuladen, Achtsamkeit im Alltag zu praktizieren. Dadurch ermöglichte sie allen an der Schule Tätigen mehr Bewusstheit für dieses Thema und bot gleichsam einen Erfahrungsraum dafür. Ferner stärkte die Erfahrung, dass sich die Schulleitung um das Wohlergehen im gelebten Schulalltag einsetzte, das soziale Gefüge und somit die psychosoziale Gesundheit des gesamten Teams. Zusätzlich wurde als verhältnisorientierte Maßnahme gemeinsam ein Ruheraum für die Mitarbeitenden eingerichtet.

Dieser bot allen an der Schule tätigen Personen die Möglichkeit für Kurzentspannungen und Achtsamkeit im oftmals stressigen Schulalltag und wird nach wie vor gut angenommen. Ein derartiger Raum kann als deutlicher, sichtbarer äußerer Anker fungieren, der einladen soll, das Gelernte aus den Achtsamkeits- und Entspannungsworkshops im Alltag umzusetzen.

Besonderheiten in der schulischen Gesundheitsförderung zu Zeiten von Corona

Wie bereits Mag.^a Dr.ⁱⁿ Rosemarie Felder-Puig, MSc und Mag. Dr. Robert Griebler in ihrem Beitrag „Studienergebnisse zur Gesundheit von Lehrkräften aus Österreich und Deutschland“ in diesem Band gezeigt haben, sind durch die COVID-19-Pandemie zusätzliche Herausforderungen im Schulalltag und für alle an Schulen tätigen Personen entstanden. Um die Schulleitungen, Pädagog*innen sowie das nicht-unterrichtende Personal auch in diesen Zeiten mit gesundheitsfördernden Maßnahmen und Angeboten zu unterstützen, hat die BVAEB die Prozessbetreuung „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule“ gänzlich auf eine digitale Form umgestellt. Zusätzlich wurden österreichweit eine Reihe von Impulsvorträgen und Workshops zu Themen der psychosozialen Gesundheit im Online-Format veranstaltet, um den Pädagog*innen Wissen und Fähigkeiten für den Umgang in psychisch belastenden Situationen in die Hand zu geben. Im Rahmen der Fortbildungen konnten Inhalte wie „Die 5 Stufen der Krise – eine psychologische Betrachtung“, „Resilienz – Wege zu mehr psychischer Widerstandskraft“, „Gesundes Führen für Schulleitungen in herausfordernden Situationen“ oder „Kraftquelle: Erholsam schlafen“ vermittelt werden und von Lehrer*innen in ganz Österreich aufgenommen und umgesetzt werden. Die Teilnehmer*innen hatten die Möglichkeit, sich ein Bild zu den Themenbereichen zu machen, um in weiterer Folge an der eigenen Schule vertiefend und personalisiert weiter daran arbeiten zu können. Ferner wurden Online-Symposien – in Kooperation mit den Bildungsdirektionen und Pädagogischen Hochschulen der jeweiligen Bundesländer – und österreichweite PH-Fortbildungsseminare, die großteils online stattgefunden haben, ins Leben gerufen, um die Zielgruppe für die Themen Gesundheit, Gesundheitsförderung, psychosoziale Gesundheit und die Stärkung der Gesundheitskompetenz zu sensibilisieren.

Literatur

Achermann, Fawcett Emilie/ Keller, Roger/ Gabola, Piera (2018): Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wissenschaftliche Grundlage für das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung». Allianz BGF in Schulen. Zürich und Lausanne: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud (Hrsg.) https://www.radix.ch/media/ox2jfqj/2018_09_10_allianz_bgf_grundlagen_argumentarium.pdf (letzter Zugriff Mai 2021).

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Hrsg. von Alexa Franke. dgvt-Verlag, Tübingen.

Blattner, Andrea/ Mayer, Martin (2018): Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Hrsg.: Österreichisches Netzwerk für BGF, Wien. 5. neu bearbeitete Auflage.

Dachverband der Sozialversicherungsträger (Hrsg.) (2020): Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. <https://www.bvaeb.at/cdscontent/load?contentid=10008.734788&version=1617897912> (letzter Zugriff Mai 2021).

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.

Fonds Gesundes Österreich (o.J.): Grundprinzipien der Gesundheitsförderung. https://fgoe.org/Grundprinzipien_der_Gesundheitsfoerderung (letzter Zugriff Mai 2021).

Prümper, Jochen/ Richenhagen, Gottfried (2011): Von der Arbeitsunfähigkeit zum Haus der Arbeitsfähigkeit: Der Work Ability Index und seine Anwendung. In: Seyfried, Brigitte (Hrsg.): Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein. Konzepte – Forschungsergebnisse – Instrumente. Bertelsmann, Bielefeld. S. 135-146.

WHO (1948): Constitution of the World Health Organization. <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf> (letzter Zugriff Mai 2021).

WHO (1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (letzter Zugriff Mai 2021).

Zu den Autor*innen

Victoria Gönitzer, BA MA; Laurenz Stain, BSc MSc; Mag.^a Siquia Santos Santiago; Julia Felix, BSc MPH; Christina Fürst, MA; Sabine Fischer – alle Versicherungsanstalt öffentlich Bediensteter, Eisenbahnen und Bergbau (BVAEB).

IV Tipps und Werkzeuge, um gesund zu bleiben

11 So stärken Sie Ihre Resilienz als Lehrer*in

Elke Poterpin

Einführung

Die seelische Balance und Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern ist häufig stürmischen Herausforderungen ausgesetzt. Bestimmte Gegebenheiten lassen sich oft nicht ändern. Wie wir jedoch darauf reagieren, kann einen Unterschied machen. Wenn wir Missgeschicken und Krisen als unvermeidbare menschliche Erfahrungen begegnen, konstruktiv und flexibel damit umgehen, sie in unser Leben integrieren und im besten Fall daran wachsen, steigern wir unsere Resilienz, unsere Widerstandsfähigkeit weiteren Anforderungen gegenüber.

In diesem Beitrag sollen einfache Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie es gelingen kann, äußeren und inneren Stressoren stärker und stimmiger zu begegnen, um Gesundheit zu erhalten oder wiederzuerlangen. Zu inneren Risikofaktoren zählen überhöhte Selbstkritik, Selbstzweifel, stark ausgeprägte Antreiber, unstimmige innere Überzeugungen sowie körperliche und emotionale Dysbalancen. Was können wir für unsere seelische Gesundheit über den Ansatz der Resilienz tun? Wie können wir unsere Verletzlichkeit schützen, uns weniger gestresst fühlen? Wie können wir unsere mentalen Ressourcen erweitern? Wie finden wir innere Ruhe und Sicherheit, innere Freiheit und Zufriedenheit?

Die neuroplastische Fähigkeit unseres Gehirns ermöglicht, dass jederzeit neuronale Strukturen verändert und neu aufgebaut werden können. Wir können bewusst alte, ungesunde Überzeugungen loslassen und neue stimmige Gewohnheiten schaffen. Wir können uns psychologische Ressourcen, wie z. B. persönliche Stärken, bewusst machen und einsetzen²⁰¹, äußere Ressourcen, Unterstützung durch das Umfeld aktivieren und Strategien zur Bewältigung von Stress, Belastungen und Herausforderungen lernen und anwenden.

Dazu dienen uns nach Graham (2020) fünf Arten von Intelligenz, die uns Menschen innewohnen.²⁰²

1. Mit körperbasierten Werkzeugen wie Atmung, Bewegung, Visualisierung können wir auf die **somatische Intelligenz**, jene, die dem Körper innewohnt, zurückgreifen.
2. Die **emotionale Intelligenz** hilft, mit heftigen Momenten und schwierigen Gefühlen

²⁰¹ Boudrias et al. 2011, S. 372ff

²⁰² Graham et al. 2020, S. 37ff

besser umzugehen. Das Kultivieren positiver Emotionen unterstützt die Offenheit, die Erweiterung des Denk-, Erlebens- und Handlungsspielraums, wodurch flexibler, bewusster und empathischer agiert werden kann, anstatt automatisiert nach alten und überholten Mustern zu reagieren.

3. Wenn wir die **Beziehungsintelligenz zu uns selbst** einsetzen, können wir unsere inneren verschiedenen Anteile erkennen und annehmen und so z. B. inneren Kritikern Gegenspieler zur Seite stellen, innere Erwartungen und Einstellungen wahrnehmen und auf Stimmigkeit prüfen und so unser sicheres, bewusstes, werterkennendes Selbst als Grundlage unserer Widerstandsfähigkeit erleben.

4. Die **Beziehungsintelligenz zu anderen** meint, Wechselbeziehungen mit Menschen herzustellen, die gesund, resonant, produktiv, unterstützend und erfüllend sind.

5. Für **reflexive Intelligenz** braucht es achtsame Selbstwahrnehmung, um im Moment beobachten und wahrnehmen zu können, was in einem selbst und um einen herum vor sich geht. So kann ruhig und entspannt und gleichzeitig aktiv und wachsam in einer stimmigen Balance agiert werden.

Wie diese Fähigkeiten aktiviert werden können, sollen exemplarische Impulse in Kapitel 11.3 verdeutlichen. Zunächst soll der Begriff Resilienz erklärt und für diesen Beitrag definiert werden.

Was bedeutet Resilienz?

Die World Health Organization beschreibt Widerstandsfähigkeit oder Widerstandskraft (resilience) als einen dynamischen Prozess einer gelungenen Anpassung bzw. einer individuellen oder kollektiven Reaktion auf widrige und belastende Umstände und Erfahrungen. Resilienz meint die Fähigkeit, solchen Umständen zu widerstehen, sie zu bewältigen oder sich von ihren Auswirkungen zu erholen sowie den Prozess der Bestimmung von Aktivposten und befähigenden Faktoren.²⁰³

Mit befähigenden Faktoren sind in der psychologischen Fachliteratur Copingstrategien und Ressourcen gemeint. Unter Resilienz wird auch hier die Widerstandskraft von Individuen angesichts belastender Lebensereignisse verstanden. Allerdings gibt es eine Vielzahl von Definitionen und Konzeptionen.²⁰⁴

203 World Health Organization 2013

204 Thun-Hohenstein et al. 2020, S. 7ff

Die meisten Konzepte beziehen sich auf verschiedene Formen des Umgangs mit belastenden Situationen. Eine anschauliche Erklärung der drei Arten der Belastungsbewältigung bietet die Metapher eines Baumes. Dieser kann dem Stressor ‚Sturm‘ auf drei Arten begegnen:

1. mit **Resistenz**, der Stamm könnte dem Sturm bewegungslos trotzen;
2. mit rascher **Regeneration**, die Zweige könnten sich kurzfristig verbiegen und sich nach dem Sturm wieder in die Ausgangslage zurückbewegen;
3. mit **Rekonfiguration**, der Baum nimmt da oder dort eine neue Form an, die künftigen Stürmen weniger Angriffsfläche bietet.²⁰⁵

Auf den Menschen übertragen würde die resistente Form der Resilienz eine psychische Immunität bedeuten, das heißt, das Individuum bleibt hinsichtlich verschiedenster, auch schwerwiegender Belastungen gegenüber stabil und gesund. Resiliente Menschen können aber auch nach kurzfristigem Belastungserleben regenerieren, das heißt nach einiger Zeit ohne größere Schwierigkeiten wieder zu ihrer Ausgangslage zurückfinden. Das System funktioniert aus diesem Blickwinkel nach dem Prinzip der Homöostase, wobei es mit selbstregulativen Fähigkeiten Stabilität erhalten kann. Nach besonderen Belastungen wie traumatischen Erfahrungen kann es erforderlich sein, Verhaltensweisen oder kognitive Prozesse (z. B. Einstellungen) zu verändern. Hier kann eine enorme Anpassungsleistung notwendig sein.

Resilienz kann auch als inhaltliche Dimension verstanden werden, als nachhaltige und generelle Resilienz. Diese sei unabhängig vom aktuellen Stressor. Trotz belastender bzw. traumatischer Ereignisse würde die eigene Lebensenergie, Lebensfreude und die Einschätzung der Sinnhaftigkeit des Lebens erhalten bleiben.²⁰⁶

Meist wird Resilienz jedenfalls als ein komplexes Zusammenwirken psychologischer Elemente beschrieben, das die Bewältigung von Herausforderungen und einen konstruktiven Umgang mit kritischen Situationen ermöglicht sowie die psychische Gesundheit auch unter hohen Anforderungen schützt.²⁰⁷ Von Risiko- und Schutzfaktorenkonzepten abgeleitete Resilienzfaktoren sollen im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

²⁰⁵ Bengel/Lyssenko 2012, S. 25

²⁰⁶ Zautra et al. 2008, S. 41ff

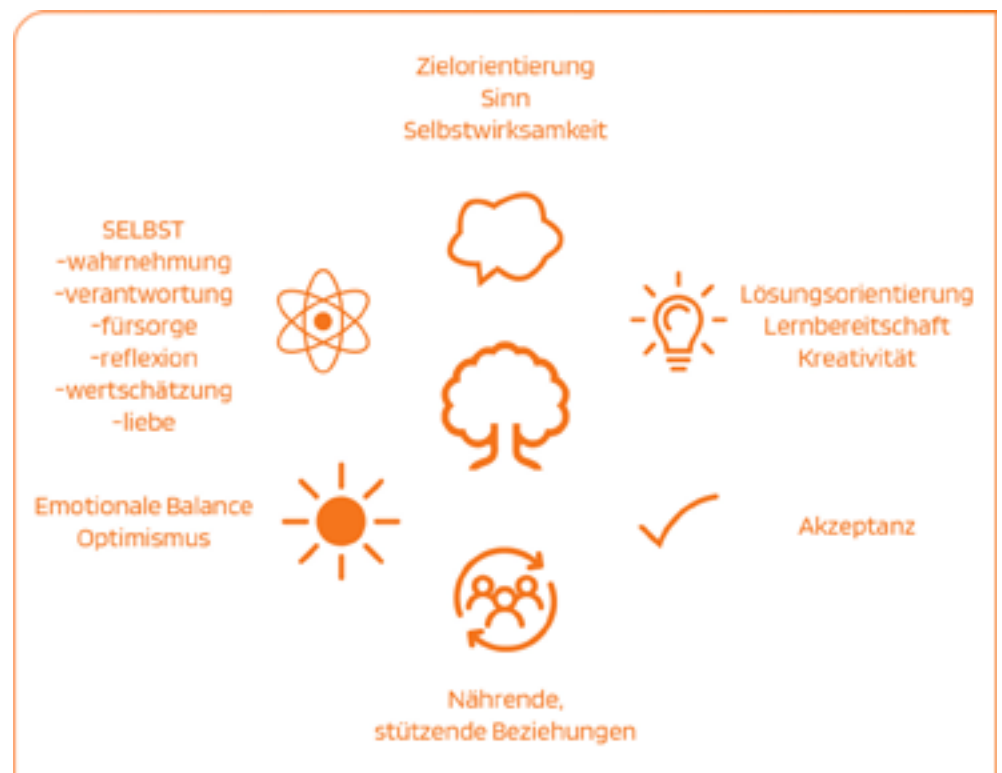
²⁰⁷ Pauls et al. 2016, S. 105ff

Resilienz bedeutet trotz schwerwiegender Belastungen, psychisch gesund zu bleiben und ist nach aktuellem Stand der Forschung²⁰⁸

- keine angeborene Eigenschaft,
- sondern ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess,
- eine situationsabhängige, variable Größe
- und setzt sich multidimensional aus schützenden Facetten zusammen.

Welche Schutzfaktoren erhöhen die Resilienz? Strategien und Werkzeuge

Welche personalen und externalen Ressourcen können nun als schützend für den Erhalt und den Aufbau von Widerstandskraft herangezogen werden? Im Folgenden werden sechs ausgewählte Schlüsselfaktoren näher beleuchtet, die im gesundheitswissenschaftlichen und im pädagogischen Kontext relevant zu sein scheinen:



Ausgewählte Schlüsselfaktoren

²⁰⁸ Wustmann 2018, S. 28ff

Nach einer inhaltlichen Einführung werden jeweils exemplarisch praktische Übungen zur Stärkung dieser Faktoren vorgeschlagen. Weitere Werkzeuge, Übungen und Strategien sind in angeführter Literatur nachzulesen.

Sorgen Sie gut für sich selbst!

„Die schwierigste Zeit in unserem Leben ist die beste Gelegenheit, innere Stärke zu entwickeln.“ „Verbringe jeden Tag einige Zeit mit dir selbst.“

Beide Zitate: Dalai Lama

Gerade Lehrpersonen, die sich aufgrund ihres sozialen Berufes häufig um andere kümmern, vergessen manchmal auf sich selbst, die eigenen Bedürfnisse, Emotionen und Zustände wahrzunehmen und selbstverantwortlich und achtsam mit dem eigenen Selbst umzugehen.²⁰⁹ Wenn wir Selbstreflexion betreiben, kann ein erweitertes Selbstbewusstsein entstehen. Dafür braucht es Selbstzuwendung. Das darf uns unser Selbst wert sein. Weil es persönlicher und weniger sperrig ist, erlaube ich mir als Pädagogin, dich, liebe Leserin, lieber Leser in den Übungen mit dem kollegialen Du anzusprechen.

Übung 1: Sich selbst die beste Freundin, der beste Freund sein ²¹⁰

Stell dir vor, deiner besten Freundin, deinem besten Freund geht es nicht gut. Die beruflichen Herausforderungen sind zurzeit enorm, sie*er leidet unter mangelnder Wertschätzung und auch privat spitzt es sich zu. Dein*e Freund*in spürt immer stärkeres Unwohlsein, fühlt sich überfordert und sieht keinen Ausweg. Wie gehst du mit dieser Person um? Was sagst du zu ihr? Was tust du?

Notiere hier deine Strategien, wie du andere, dir nahestehende Menschen bestmöglich unterstützt:

²⁰⁹ Vgl. Holzrichter 2016

²¹⁰ Dobos et al. 2021, S. 179f

Welche Gedanken gehen dir dabei durch den Kopf? Was fühlst du?

Stell dir nun vor, du selbst wärst in einer ähnlichen Situation. Wie gehst du mit dir selbst um? Was denkst du? Was fühlst du? Was tust du?

Wenn du nun feststellst, dass du dir selbst gegenüber genauso verständnis- und liebevoll wie besten Freundinnen und Freunden gegenüber agierst, darfst du dich über dein Selbstmitgefühl freuen. Solltest du einen Unterschied bemerkt haben, dass du mit dir selbst kritischer, strenger, ungeduldiger, härter und zweifelnder umgehst, dann fühle dich eingeladen, achtsam und neugierig deine Erwartungshaltungen zu beobachten und wahrzunehmen. Notiere hier deine Gedanken und Gefühle:

Hast du Erwartungen an dir selbst wahrgenommen, die mit einem sehr anspruchsvollen Selbstbild, perfektionistischer oder idealisierter Vorstellungen verknüpft sind? Fühlst du dich enttäuscht von dir, weil etwas derzeit nicht so großartig funktioniert, wie du dir das vorgestellt, gewünscht, erwartet hättest? Spürst du dabei eventuell Scham, Sorge, Trauer, Zweifel oder Angst, zum Beispiel nicht zu genügen? Je höher unsere Erwartungen sind, umso bedrohlicher kann sich eine solche Situation anfühlen. Hast du den Eindruck, andere schaffen das besser? An dieser Stelle nimm bitte den Gedanken auf, dass uns die emotionalen Sorgen und Probleme anderer oft in ihrer Tragweite verborgen bleiben, während uns unsere eigenen Schwächen deutlich bewusst sind. Ein wichtiger Schritt ist nun, entsprechende Glaubenssätze und Prägungen ans Licht zu holen, Wahrnehmungsverzerrungen zu korrigieren und überhöhte Selbstkritik

und Erwartungen sowie übermäßige Antreiber durch Selbstmitgefühl und stimmige Gedanken und Affirmationen zu ersetzen oder zu ergänzen.

Wenn du möchtest, setze dich aufrecht und entspannt hin, schließe deine Augen, atme ruhig ein und aus, richte deinen Fokus nach innen. Zähle von fünf rückwärts bis eins und lasse ein inneres Bild der entsprechenden Zahl aufsteigen, zentriere dich. Du übst nun konzentrierte Entspannung und bist ganz bei dir. Lasse nun vor deinem geistigen Auge einen hellblauen Himmel erscheinen. Stelle nun deine Fragen: Welche Glaubenssätze sind hinderlich für mich? Welche sollen losgelassen oder abgeändert werden?

Und weiter: Wie lautet mein stimmiges, freundliches und wertschätzendes Selbstgespräch? Was sage ich als meine beste Freundin, mein bester Freund zu mir selbst? Welche Strategien empfehle und verordne ich mir selbst? Lass alles zu, was kommen mag. Lausche deiner inneren Stimme und halte für dich fest:

Da unser Gehirn Übung braucht, um Neuartiges in den Langzeitspeicher aufzunehmen, ist es empfehlenswert, die stimmigen Sätze immer wieder einige Wochen lang zu wiederholen. Lies deine positiv verstärkenden Formulierungen regelmäßig durch, platziere diese so, dass du immer wieder daran erinnert wirst. Beobachte offen und neugierig, ob sich etwas in deinem Denken, Verhalten und/oder Gefühlszustand verändert. Mache dir jeden kleinen Fortschritt bewusst, und bedanke dich bei dir selbst für deine Selbstfürsorge!

Entspannung und Regeneration

Zu einem Leben, das Anstrengung und Leistung verlangt, gehören auch Pausen und Phasen der Erholung, Ruhe, Entlastung und Entspannung.²¹¹ Belastungen, die die Kräfte übersteigen und die Energiereserven leeren, können ebenso wie lange Phasen der Passivität gesundheitlichen Schaden anrichten. Auf die Balance kommt es an. Um diese herzustellen, nutzen Menschen unterschiedliche Möglichkeiten, wie Ausruhen, Auschlafen, Lesen, Musik hören, Spielen, in die Natur gehen, Sporteln, Tanzen, Singen usw.

Um systematisch und gezielt einen Zustand der Entspannung zu induzieren, gibt es auch einige spezielle Methoden: von progressiver Muskelentspannung über autogenes Training, Biofeedback, Hypnose und Imagination bis hin zur Meditation. Wenn auch die Ursprünge der Richtungen unterschiedlichster Art sind, lassen sich, herausgelöst aus gebundenen Denkweisen, gemeinsame Eigenschaften dieser Entspannungsverfahren finden. Diese sind Wirkkomponenten wie **Stärkung des Bewusstseins, Selbstwirksamkeit, Selbstkontrolle und Selbstregulation**.²¹² Weiters fördern all diese Möglichkeiten die Fähigkeit, im Hier und Jetzt auf bestimmte Objekte oder das innere Erleben zu fokussieren und sich zu **konzentrieren**. Dies ermöglicht, dass körperliche Zustände, Gefühle und **Bedürfnisse besser wahrgenommen** und erfüllt werden können. Auch die **Beruhigung**, das Herabsetzen des allgemeinen Erregungsniveaus an sich, lässt sich bei allen Verfahren über physiologische Parameter erkennen und lässt das subjektive körperliche und emotionale **Wohlbefinden** steigern.

All dies stellt keine außergewöhnlichen Phänomene dar, sondern das sind Fähigkeiten, Zustände und Verhaltensweisen, die in jedem Menschen angelegt sind. Es handelt sich um Ressourcen, die manchmal im Trubel des Alltags überlagert und vergessen werden, die aber durch Bewusstmachung und/oder bestimmte Techniken und Methoden aktiviert werden können. Um Regenerationseffekte zu erzielen, braucht es kontinuierliches Training von Entspannung und ein Implementieren von Erholungsphasen im Alltag.²¹³ Es gilt herauszufinden, was die eigene Seele stärkt und jedem persönlich guttut. Welche Wirkstoffe (Ressourcen und Strategien) beleben und stärken dein seelisches Immunsystem nebenwirkungsfrei?

Ich lade dich ein, folgende Übung in Mischform auszuprobieren. Diese umfasst Elemente der Achtsamkeit, der Meditation und Imagination. Sämtliche Intelligenzen nach Graham (siehe Kapitel) werden dafür eingesetzt und geübt.

²¹¹ Petermann 2020, S. 19

²¹² Petermann 2020, S. 23

²¹³ Eckert/Tarnowski 2017, S. 69ff

Übung 2: Halte an und genieße von A (atme) bis Z (zentriere dich)

Setze dich stimmig, aufrecht und dennoch bequem hin. Der Kopf balanciert auf dem obersten Wirbel. Wir können uns vorstellen, eine unsichtbare Schnur zieht uns am Scheitel etwas nach oben. Es entsteht eine angenehme Dehnung im Nacken, die Abstände zwischen den Wirbeln werden größer. Beide Beine stehen fest am Boden. Die Hände liegen locker auf den Oberschenkeln. Wenn du magst, schließe deine Augen, um nicht mehr abgelenkt zu sein, oder richte deinen Blick auf irgendeinen Punkt.

Beobachte nun deinen Atem – wie er einströmt und wieder ausströmt. Versinke in deinem Atem, wir üben konzentrierte Entspannung, lass deinen Atem geschehen und sei voll präsent, ganz bei dir. Schenke deinem Atem die volle Aufmerksamkeit und beobachte, wo und wie du ihn in den einzelnen Phasen wahrnimmst. **Genieße deinen Atemstrom.**

Lenke nun deine Aufmerksamkeit auf deine Stirn – und entspanne die Muskulatur in diesem Bereich, lass locker, wandere weiter zu deinen Augen, lass auch hier die kleinen Muskeln locker, spüre deine Wangen, lass dein Kiefer fallen, alle Gesichtsmuskeln werden weich, **entspanne**. Spüre in deinen Körper, ob noch irgendwo eine Spannung, ein Druck ist. Wenn du einen Bewegungsimpuls bekommst, gib diesem nach.

Und nun stell dich auf **deine Mitte** ein. Zentriere dich. Du kannst ein Pendel visualisieren. Beobachte, wie es in dir schwingt und lass es nun so lange auspendeln und einschwingen, bis es in deiner Mitte zur Ruhe kommt. Fühl in dich hinein. Was nimmst du wahr?

Nimm wahr, ob noch Reste von Stress in dir zu spüren sind. Wo und wie nimmst du diesen wahr? Wenn du möchtest, konzentriere dich nun auf die **Ausatmung**, die Einatmung passiert von selbst. Spür hin, was genau es ist, was du loszulassen möchtest, das kann ein Gedanke, ein Gefühl, ein Wort, eine Situation sein. Nimm nun das, was in dir aufsteigt ins Bewusstsein und lass es mit der nächsten Ausatmung los. Atme bewusst aus. Wiederhole dies zwei, drei Mal für dich selbst.

Nun konzentriere dich auf die **Einatmung**, das Ausatmen geschieht von selbst. Spür hin, ob es eine Qualität gibt, die du derzeit etwas vermisst, zum Beispiel Leichtigkeit oder Lockerheit, Vertrauen, Hoffnung, Gelassenheit, Humor, inneren Frieden. Nimm diese ins Bewusstsein, atme bewusst dabei ein und lass das entsprechende Wort in dir klingen und wirken. Nimm noch weitere Qualitäten, die dir in den Sinn kommen, in dir auf. So, wie es für dich stimmt.

Wenn du das Gefühl hast, dass es für den Moment gut so ist, wie es ist, dann öffne deine Augen und komm in deinem Tempo mit Recken und Strecken wieder zurück aus deiner Innenwelt.

Wie fühlst du dich nun? Hast du dir selbst Gutes getan? Selbstverantwortung, Selbstfürsorge, Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion, Selbstwertschätzung und Selbstliebe sind Voraussetzungen dafür, mit anderen und allem liebevoll umzugehen und der Welt Gutes zu geben.

Akzeptieren von nicht änderbaren Situationen

„Die letzte der menschlichen Freiheiten besteht in der Wahl der Einstellung zu den Dingen.“
Viktor Frankl

Wie können wir zu mehr Gelassenheit finden und nicht änderbare Situationen und Gegebenheiten annehmen, um uns unnötigen Energieverbrauch durch Ärgern, Ängstigen, Jammern und Grübeln zu ersparen? Wie kann es uns gelingen, Veränderung als Teil des Lebens anzuerkennen?

Übung 3: AHA!

Stelle bitte drei Sessel auf. Der erste Sessel erhält die Beschriftung „negativ/unangenehm/schwierig“, der zweite ein Kärtchen mit dem Wort „neutral“ und der dritte die Bezeichnung „(eher) positiv“. Denke nun an eine Situation aus deinem beruflichen oder privaten Kontext, die großes Unbehagen erzeugt (hat). Setze dich nun auf den „Schwierig-Stuhl“ und erzähle die Gründe deines Unwohlseins aus dieser Perspektive. Lass deine Gedanken und Argumente noch nachwirken und spüre hin: Was fühlst du? Was nimmst du körperlich wahr?

Nun setze dich auf den „neutralen“ Stuhl und lasse die Situation noch einmal vor deinem geistigen Auge ablaufen. Beobachte diese wie eine neutrale außenstehende Person und denke oder sprich das kleine Wörtchen: „Aha.“ „So ist das.“ Spüre nun hin, was du jetzt fühlst und was dein Körper ausdrückt. Hat sich etwas zur ersten Sesselposition verändert? Wenn ja, dann kannst du, wenn du willst, einen Schritt weitergehen und den einen oder anderen positiven Aspekt, den die Situation mit sich bringt oder bringen könnte, am entsprechenden Stuhl formulieren. Wie fühlt sich das an? Wenn dies (noch) nicht möglich ist, ist es auch völlig in Ordnung, im Annehmen der Situation zu bleiben.

Unsere Emotionen umfassen neben der Gefühlskomponente auch einen kognitiven Anteil. Das heißt, Gedanken begleiten die Empfindung, das Gefühl. Wenn wir also unsere Gedanken neutral oder positiv formulieren, bekommt auch das Gefühl eine jeweils andere Färbung.

Achtsamkeit

In manchen Umständen ist das Annehmen nicht änderbarer Gegebenheiten sehr schwierig. Üben lässt sich das Akzeptieren von Ereignissen so wie sie sind, mittels Achtsamkeitsübungen. Mit einer neugierigen, offenen und geduldigen Haltung wird beobachtet, was im Moment ist – ohne zu werten. Mit einfachen Objekten und unaufgeregten Situationen lässt sich gut beginnen. Mit der Zeit kannst du deinen Level steigern und auch dem Alltag und schließlich herausfordernderen Umständen, immer achtsamer begegnen.

Achtsam zu sein bedeutet, mit Sinnen und Gedanken bei dem zu sein, was man tut bzw. was im Moment um einen herum geschieht und ist. In unserem alltäglichen Leben ist häufig unser Körper an einem Ort, unser Geist aber an einem anderen.

Übung 4: Umgebung unter der Lupe

Wende deine Sinne bewusst deiner Umgebung zu. Nimm etwas wahr, das du bisher noch nicht wahrgenommen hast. Vielleicht siehst du etwas, das dir gerade erst auffällt, vielleicht hörst du etwas, das du bisher nicht registriert hast? Vielleicht riechst du etwas oder fühlst etwas auf der Haut? Nach einiger Zeit frage dich, ob sich etwas verändert hat.

Übung 5: Mein Körper im Fokus

Nimm, wo auch immer du gerade bist, das wahr, was du gerade tust. In welcher Körperhaltung tust du dies? Welche Bewegungen führst du aus? Wie nimmst du deine Mimik wahr? Nimmst du das Geschehen rund um dich wahr? Nach einer Weile reflektiere deine Wahrnehmung und dein Erleben.

Durch einfache Achtsamkeitsübungen, z. B. Konzentration auf den eigenen Atem, können Menschen ihre Selbstwahrnehmung sensibilisieren. Uns achtsam auf unseren Körper zu konzentrieren führt dazu, dass wir Körper und Geist zusammenführen, wir präsent im Hier und Jetzt sind. Welche Bilder tauchen in dir auf, wenn du die Augen

schließt? Was passiert gerade in deinem Körper? Was fühlst du und wo genau? Durch Üben ist lernbar, sich in seiner Haut wohlfühlen, seinen eigenen Geist und Körper zu beruhigen, emotionale Intelligenz, Selbstvertrauen und Resilienz zu entwickeln.²¹⁴

„Wenn die Achtsamkeit etwas Schönes berührt, offenbart sie dessen Schönheit. Wenn sie etwas Schmerzvolles berührt, wandelt sie es um und heilt es.“

Thich Nhat Hanh

Offen, lernbereit, kreativ und lösungsorientiert bleiben

„Probleme sind keine Stopp-Schilder, sondern Wegweiser.“

Robert H. Shuller

„Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind.“

Albert Einstein

Ein weiterer Resilienzfaktor ist das Betrachten von Krisen als überwindbare Probleme und das Ersinnen kreativer Lösungen dafür. Es braucht Übung, um gewohnte Pfade verlassen zu können. Eine gute Grundlage für kreatives Denken ist das Erleben positiver Emotionen, weil es Denk- und Handlungsspielräume erweitert (siehe Broaden-and-Build-Theorie, Abschnitt 3.5).

Übung 6: Innere Firma

Versetze dich in einen entspannten Zustand und stelle dich innerlich auf wohltuende emotionale Qualitäten ein (siehe Übung 2). Blicke in Gedanken in einen blauen Himmel und frage nach der Lösung deines konkreten Problems. Lass nun kommen, was kommen will. Lass alles zu, setze keine Grenzen und nimm wahr: Tauchen Wörter, Sätze, Bilder, Szenen in deiner Vorstellung auf? Frage nach: Gibt es noch etwas, das für dieses Problem eine Lösung sein könnte? Wenn nichts mehr hereinfällt, dann notiere deine erhaltenen Lösungsansätze:

²¹⁴ Rechtschaffen/ Kabat-Zinn 2016

Frage nun der Reihe nach die Mitarbeiter*innen deiner "inneren Firma", deinen Verstand, deinen Körper, deine Gefühle, deine Gesundheit, dein Ego, deine Persönlichkeit um seine* ihre Meinung dazu. Stell dir vor, eine Position nach der anderen tritt vor und nimmt Stellung dazu. Wenn alle Aspekte vorgetragen wurden, frag nun deine*n innere*n Generaldirektor*in dazu. Wie lautet der nächste stimmige Schritt zur Lösung?

Übung 7: Bin schon da!

Versetze dich gedanklich ans Ziel und stell dir vor, dein Problem ist bereits gelöst. Tauche in dieses Zielbild tief hinein. Was siehst du? Was tust du? Was fühlst du? Visualisiere dieses Bild immer wieder, um dich mit deiner motivationalen Energie, deiner selektiven Wahrnehmung und deine Handlungen dorthin zu bewegen.

Sich selbst fordern, Ziele verfolgen, Sinn und Selbstwirksamkeit erfahren

„Jeder Mensch hat die Chance, mindestens einen Teil der Welt zu verbessern, nämlich sich selbst.“ (Paul de Lagarde)

„Was du heute denkst, wirst du morgen tun.“ (Tolstoi)

Aktivitäten, die unserem Bedürfnis nach Engagement entsprechen, lösen in unserem Gehirn eine Flut von Neurotransmittern und Hormonen aus, die das Wohlbefinden steigern.²¹⁵ Dies hilft, aufmerksam und präsent zu bleiben und die Aufgaben mit Ruhe, hoher Konzentration und Freude durchzuführen. So gelangen Menschen in den Flow, in ein glückseliges Eintauchen in Tätigkeiten, das unsere kognitiven und sozial-emotionalen Fähigkeiten erweitert.²¹⁶ Für diesen Effekt können nicht nur interessante und freudvolle Freizeitbeschäftigungen Quellen sein, sondern auch berufsbezogene Tätigkeiten.

215 Esch et al. 2017, S. 118f

216 Csikszentmihalyi 2017, S. 73ff

Alle Aktivitäten, die uns im positiven Sinn herausfordern, Lernmöglichkeiten bieten und erstrebenswerte Ziele erreichen lassen, vermitteln Selbstwirksamkeit und fördern ein positives Selbstbild. Wir nähren damit folgende fünf zentrale Quellen für Aufblühen, Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit auf Basis des PERMA-Modells²¹⁷:

- P**ositive Emotions: positive Emotionen wie Freude, Dankbarkeit, Hoffnung usw. erleben, sich wohlfühlen
- E**ngagement: erfüllende, interessante Tätigkeiten ausüben, Flow erleben
- R**elationships: stimmige, authentische Beziehungen leben
- M**eaning: Sinn und Bedeutung finden und leben, sinnvolle Herausforderungen annehmen
- A**ccomplishments: wichtige Aufgaben zielstrebig erfüllen, Erfolge bewusstmachen, stolz und zufrieden sein, Selbstwirksamkeit erfahren

Übung 8: Aufblühen mit PERMA

Schätze auf einer imaginären Skala von 0–10 ein, wie sehr jede der fünf PERMA-Facetten derzeit in den ausgewählten Lebensbereichen (z. B. Freizeit, Beruf) erfüllt ist. Die Blütenblätter der PERMA-Blüte 1 können auch intuitiv anteilmäßig bemalt werden. Wähle nun aus, welchen Bereich du erweitern möchtest und formuliere ein klares konkretes Vorhaben, wie du darin in nächster Zeit wertvolle Ressourcen entwickeln wirst.²¹⁸ Die Satzanfänge in der PERMA-Blüte 2 können Impulse dafür geben, Umstände, Situationen oder Aktivitäten zu identifizieren, in denen und durch die du deine Motivation, dein Wohlbefinden, dein Aufblühen und deine Resilienz anregst.

²¹⁷ Seligman 2014, S. 32ff

²¹⁸ Poterpin 2020, S. 167–178



PERMA-Blüte 1



PERMA-Blüte 2

In folgendem Lebensreich möchte ich aktiv werden:

Diese Aktivität plane ich:

Charakterstärken:

Wenn wir unsere persönlichen Charakterstärken kennen und im Alltag vermehrt einsetzen, verstärken wir unmittelbar, relativ mühelos und energiegewinnend die fünf PERMA-Bereiche und damit auch das Wohlbefinden, die Vitalität und die Resilienz.

Das von Peterson und Seligman entwickelte Stärken-Inventar (VIA-IS)²¹⁹ wurde 2010 in den deutschsprachigen Raum geholt.²²⁰ Jeden Menschen machen demnach drei bis sieben Stärken, die sogenannten Signaturstärken, besonders aus. Es lohnt sich, sich mit diesen auseinanderzusetzen.

Übung 9: Meine Signaturstärken

Unter <https://www.charakterstaerken.org/> kannst du einen Test durchführen und dich über die Charakterstärken informieren.²²¹

Denke nun an eine Situation, in der du eine deiner Signaturstärken verwendet hast. Wie hast du diese Stärke eingesetzt? Wie verlief diese Geschichte? Wie hast du dich dabei gefühlt? Setze dich mit deinen anderen besonderen Stärken ebenso auseinander.

Wie und wo kannst du eine oder mehrere deiner Signaturstärken demnächst wieder in deinem beruflichen und privaten Alltag einsetzen?

Eigene Emotionen wahrnehmen und ausbalancieren, positive Emotionen fokussieren, dankbar, hoffnungsvoll und optimistisch sein

„Nicht, was wir erleben, sondern wie wir empfinden, was wir erleben, macht unser Schicksal aus.“
Marie von Ebner-Eschenbach

Positive Emotionen zu fokussieren bedeutet die Fähigkeit, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges aus einer konstruktiven und optimistischen Perspektive zu betrachten.²²²

²¹⁹ Peterson/Seligman 2004

²²⁰ Ruch et al. 2010

²²¹ https://www.charakterstaerken.org/VIA_Interpretationshilfe.pdf (letzter Zugriff Mai 2021)

²²² Seligman 2014, S. 144ff

Die amerikanische Emotionsforscherin Fredrickson weist Freude, Hoffnung, Dankbarkeit, Zufriedenheit, Interesse, Inspiration, Stolz, Vergnügen, Ehrfurcht und Liebe als die zehn bedeutsamsten positiven Emotionen aus. Da Emotionen auch davon abhängen, wie wir Ereignisse deuten und bewerten, kann der Blick auf das Positive das Innenleben verändern.²²³ Mit der Broaden-and-Build-Theorie wird erklärt, dass positive Emotionen den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsspielraum erweitern und dadurch die Entwicklung von dauerhaften Ressourcen ermöglichen. Menschen können ihr psychisches Wohlbefinden verbessern und Aufwärtsspiralen auslösen, indem sie Erfahrungen mit positiven Emotionen zu geeigneten Zeitpunkten kultivieren.²²⁴ Dies führt bei jenen Menschen zu einem offenen, flexiblen Bewältigungsstil, da sie positive Emotionen bei chronischem Stress aufrechterhalten, zu ihren Problemen innerlich Distanz einnehmen und diese aus mehreren Blickwinkeln betrachten können.²²⁵

Das Erleben positiver Emotionen hat sich in empirischen Studien als schützend dargestellt, wobei es weniger relevant sein dürfte, wie intensiv diese Emotionen empfunden werden. Entscheidend scheint zu sein, dass positive Emotionen regelmäßig erlebt werden. Resiliente Menschen sind in der Lage, angesichts schwerwiegender Lebensereignisse unabhängig von den unangenehmen Gefühlen, die auftreten, angenehme Emotionen zu empfinden. Dies trägt zu einem adäquaten Umgang mit Herausforderungen und zur Erholung bzw. Prävention von Erkrankungen bei.²²⁶

Wie können positive Emotionen nun aktiviert werden? Mit folgender Übung kannst du trainieren, dich über Alltägliches zu freuen und scheinbare Kleinigkeiten zu fokussieren und wertzuschätzen. So stärkst du die „Positiv“-Waagschale und hältst die automatisch aufkommenden schwierigen und oft hartnäckigen Gedanken und Gefühle in guter Balance, ohne diese zu leugnen oder weg zu regulieren.

Übung 10: Drei gute Dinge ²²⁷

Ergänze dein Abendritual mit einer Pflege deines emotionalen Zustands. Halte an einem angenehmen Ort inne und spüre in dich hinein, welche drei – gerne auch vier oder fünf – gute Dinge du an diesem Tag erlebt hast. Gehe dabei verschiedene Lebensbereiche (Freizeit, Freunde, Familie, Beruf, Lebensumstände, in Bezug auf dich selbst)

²²³ Fredrickson 2011, S. 70

²²⁴ Fredrickson 2001, S. 218ff

²²⁵ Moskowitz et al. 2012, S. 502ff

²²⁶ Bengel/Lyssenko 2012, S. 48

²²⁷ Seligman/Brockert 2014, S. 131

durch. Notiere deine positiven Emotionen entweder in ein Tagebuch oder auf ein Blatt Papier, das du in einem besonderen Behälter aufbewahrst:

Wofür bin ich heute dankbar? Was stimmt mich hoffnungsvoll? Wer oder was inspiriert mich? Worüber freue ich mich? Was stimmt mich heiter? Worauf bin ich stolz? Was macht mich zufrieden? Wo und wie spüre ich Liebe?

Führe diese Übung mehrere Tage, idealerweise einige Wochen durch. Bemerkest du eine Veränderung? Hast du Lust dies weiterzuführen oder hier und da alte Notizen wieder zu lesen? Was fühlst du dabei?

Nährende und stützende Beziehungen, um Hilfe bitten, Hilfe annehmen

„Einen sicheren Freund erkennt man in unsicherer Sache.“

Marcus Tullius Cicero

Beziehungen und soziale Eingebundenheit stellen ein zentrales psychologisches menschliches Grundbedürfnis dar.²²⁸ Positive Beziehungen und soziale Unterstützung sind entscheidend für ein gelingendes und zufriedenes Leben. Während Schmerzzentren im Gehirn aktiviert werden, wenn Isolation droht, werden Freude, Sicherheit, Wertschätzung und Liebe erlebt, wenn positive Beziehungen gelebt werden.²²⁹

Starke Beziehungen können in herausfordernden und kritischen Zeiten einen schützenden Effekt auf die Gesundheit und das psychische Wohlbefinden haben. Soziale Ressourcen können die Einschätzung von Stressoren als weniger bedrohlich gestalten, wodurch weniger schwierige Emotionen wie Angst oder Hoffnungslosigkeit auftreten. Auf der kognitiven Ebene scheint die stabile Erwartung, im Notfall entsprechende Unterstützung zu erhalten, einen wertvollen Schutz darzustellen, auf der Handlungsebene dürften vor allem nichtwertende Gespräche entlastend sein.²³⁰

²²⁸ Deci/Ryan 2000, S. 227ff

²²⁹ Esch et al. 2017, S. 141

²³⁰ Bengel/Lyssenko 2012, S. 86ff

Übung 11: Mindmap – Soziales Netz²³¹

Schließe deine Augen und führe dich in einen entspannten Modus. Visualisiere nun dein soziales Netz und bringe dies zu Papier. In die Mitte des Blattes zeichne ein Symbol für dich selbst. Nun füge alle Menschen, mit denen du privat oder beruflich zu tun hast, in einem intuitiv gewählten Abstand dazu.

Betrachte anschließend dein Bild. Was fällt dir auf? Stimmen die Abstände? Sind dir manche Menschen zu nah oder andere zu weit weg? Gibt es einseitige Beziehungen, in denen eine der beiden Personen vorwiegend Energie gibt und die andere empfängt?

Schreibe auf, was dir bewusst geworden ist. Was möchtest du in naher Zukunft konkret tun? Was willst du beibehalten? Wo ist Veränderung angesagt?

Conclusio

„Sei du selbst die Veränderung, die du in der Welt sehen möchtest.“

Gandhi

In der Resilienzforschung wird davon ausgegangen, dass zur positiven Bewältigung einer bestehenden Risikosituation vorhandene Fähigkeiten des Individuums dienen. Dabei geht es nicht darum, Schwierigkeiten und negative Gefühle zu ignorieren. Vielmehr geht es darum, diesen achtsam zu begegnen und zu verstehen, dass Emotionen wie Wellen kommen und gehen, wir Gefühle und Gedanken haben, diese aber nicht sind. Sich selbst immer näher zu kommen, sich zu spüren, Unstimmiges loszulassen und Stimmiges aufzunehmen bedeutet im wahrsten Sinne des Wortes sich zu entwickeln. Das Finden von Antworten in einem bewussten Selbst hat etwas sehr Befreiendes. Ein resilienter Entwicklungsprozess kann kräftezehrend und emotional herausfordernd sein. Auch wenn der Weg schwierig sein kann (aber nicht zwangsläufig muss), kann die Bewältigung mit Hilfe verschiedenster Schutzfaktoren gelingen.²³² Lehrpersonen,

²³¹ Dobos et al. 2021, S. 238

²³² Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 13

die gut für sich selbst sorgen und geduldig und liebevoll mit sich umgehen, schaffen eine gute Basis, um leichter, entspannter und freudvoller zu leben und zu arbeiten. So sind sie wertvolle Modelle für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Du hast nun einige Möglichkeiten kennengelernt oder dir wieder in Erinnerung gerufen, wie Resilienz gestärkt werden kann und wie du zu einem gesunden und glücklichen Leben aktiv beitragen kannst. Wenn du Motivation spürst, schreibe dich in dein privates Fitnessstudio für Resilienz ein, starte mit einer kleinen ausgewählten Übung und führe diese häufig und regelmäßig durch. Bleib dran, bis diese zur Routine geworden ist und neue Nervenverbindungen etabliert sind. Erzähle auch anderen davon, suche dir einen Trainingsbuddy bzw. trage deine Übungen in ein Tagebuch ein. Probiere aus, was dir derzeit guttut!

Die vorgestellten Übungen sind einerseits als präventive und unterstützende Strategien zu verstehen, um Zugänge zu sich selbst sowie adäquate Einstellungen und Haltungen zu entwickeln. In manchen Lebenssituationen reichen diese allein allerdings nicht aus. Dann ist es wichtig und notwendig, auch ärztliche oder therapeutische Hilfe anzunehmen. Das Übernehmen von Selbstverantwortung des Individuums hat sicher seine Berechtigung und auch Systeme, Organisationen, Gesellschaft und Politik sind natürlich gefordert, ihrer Verantwortung gerecht zu werden. Doch auch diese werden letztlich von Individuen gestaltet. Resilienter zu werden bedeutet jedenfalls nicht Selbstoptimierung im Sinne von Selbstaussbeutung, sondern authentischer und mitfühlender mit uns selbst und anderen zu sein. Jede einzelne Person, die ihre Balance zwischen Anforderungen und Belastungen sowie Möglichkeiten und Chancen findet, trägt zu einer Ausrichtung hin zu Glück und Gesundheit in der Gemeinschaft bei.

Literatur

Bengel, Jürgen/ Lyssenko, Lisa (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung, Köln. <https://doi.org/10.4126/38m-005111600> (letzter Zugriff 17.5.2021)

Boudrias, Jean-Sébastien/ Desrumaux, Pascale/ Gaudreau, Patrick/ Nelson, Katia/ Brunet, Luc/ Savoie, André (2011): Modeling the experience of psychological health at work: The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. In: International Journal of Stress Management, 18(4), <https://doi.org/10.1037/a0025353> (letzter Zugriff Mai 2021). S. 372-395.

Csikszentmihalyi, Mihály (2017): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Klett-Cotta, Stuttgart.

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (2000): The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 11(4), https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01 (letzter Zugriff Mai 2021) S. 227-268.

Dobos, Gustav/ Thorbrietz, Petra/ Dobos, Marika (2021): Die gestresste Seele: Naturheilkunde für Körper und Gefühle. Wie Emotionen die Gesundheit beeinflussen. Das 8-Wochen-Programm für mentale Stärke. Scorpio Verlag, München.

Eckert, Markus/ Tarnowski, Torsten (2017): Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm 'Stark im Stress'. Beltz, Weinheim.

Esch, Tobias/ Hirschhausen, Eckart von/ Hüther, Gerald (2017): Die Neurobiologie des Glücks: Wie die Positive Psychologie die Medizin verändert. Georg Thieme Verlag, Stuttgart. 3. unveränderte Auflage.

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

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönna-Böse, Maike (2019): Resilienz. UTB, Stuttgart.

Graham, Linda/ Bongartz, Sabine (2020): Resilienz wirkungsvolle Übungen, um nach Schwierigkeiten, Enttäuschungen und Katastrophen wieder ins Gleichgewicht zu kommen. Arbor Verlag, Freiburg im Breisgau.

Holzrichter, Thuriid (2016): Selbstfürsorge als Basis der Lehrergesundheit: Strategien, Tipps und Praxishilfen. Verlag an der Ruhr.

Moskowitz, Judith Tedli/ Shmueli-Blumberg, Dikla/ Acree, Michael/ Folkman, Susan (2012): Positive Affect in the Midst of Distress: Implications for Role Functioning: Positive affect and role functioning. In: Journal of Community & Applied Social Psychology, 22(6), <https://doi.org/10.1002/casp.1133> (letzter Zugriff Mai 2021) S. 502-518.

Pauls, Nina/ Schlett, Christian/ Soucek, Roman/ Ziegler, Michael/ Frank, Nicole (2016): Resilienz durch Training personaler Ressourcen stärken: Evaluation einer web-basierten Achtsamkeitsintervention. Gruppe. Interaktion. Organisation. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 47(2), <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0315-9> (letzter Zugriff Mai 2021) S. 105-117.

Petermann, Franz (2020): Entspannungsverfahren Das Praxishandbuch. Mit E-Book inside. Beltz, Weinheim.

Peterson, Christopher/ Seligman, Martin E. P. (2004): Character strengths and virtues: A handbook and classification. American Psychological Association; Oxford University Press, Washington, DC, New York.

Poterpin, Elke (2020): Emotionsregulation und Ressourcenstärkung. In: Potzmann, Renate & Pädagogische Hochschule Wien (2020): Hochschuldidaktische Perspektiven: Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung. LIT Verlag, Wien. Sonderband 2, S. 167-178.

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

Ruch, Willibald/ Proyer, René T./ Harzer, Claudia/ Park, Nansook/ Peterson, Christopher/ Seligman, Martin E. P. (2010): Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and Validation of the German Version and the Development of a Peer-Rating Form. In: Journal of Individual Differences, 31(3), <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000022> (letzter Zugriff Mai 2021) S. 138-149.

Seligman, Martin E. P. (2014): Flourish - wie Menschen aufblühen: Die positive Psychologie des gelingenden Lebens. Kösel, München.

Thun-Hohenstein, Leonhard, Lampert, Kerstin/ Altendorfer-Kling, Ulrike (2020): Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 19(1), <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6> (letzter Zugriff Mai 2021) S. 7-20.

World Health Organization (Ed.) (2013): Gesundheit 2020: Rahmenkonzept und Strategie der europäischen Region für das 21. Jahrhundert. Weltgesundheitsorganisation, Regionalbüro für Europa.

Wustmann, Corina (2018): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern: Beiträge zur Bildungsqualität. Cornelsen, Berlin.

Zautra, Alex/ Hall, John/ Murray, Kate & the Resilience Solutions Group. (2008): Resilience. A new integrative approach to health and mental health research. *Health Psychology Review*, 2(1), <https://doi.org/10.1080/17437190802298568> (letzter Zugriff Mai 2021), S. 41-64.

Zur Autorin

Elke Poterpin, Dr.ⁱⁿ, Dipl. Päd.in, Lehramt für Volksschulen, Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien; Doktoratsstudium an der School of Education, Universität Salzburg; tätig an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie, psychosoziale Gesundheit von Lehrer*innen, Coaching.

12 Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Methoden zur Förderung von Lehrer*innengesundheit

Karlheinz Valtl

Dass Lehrer*innen keinen idyllischen Halbtagsjob machen und dass das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen Erwachsene erstaunlich schnell an ihre Grenzen bringen kann – das konnte die Öffentlichkeit im *Home Schooling* während der Corona-Pandemie wiederholt aus nächster Nähe erleben. Viele haben erst dadurch erkannt, wie anstrengend der Lehrberuf ist. Dabei ist das konkrete Unterrichten nur die Schauseite des Berufs, der *point of delivery*, hinter der viele weitere, oftmals kräftezehrende Tätigkeiten stehen.

Auch wenn die meisten Lehrer*innen ihre Arbeit lieben und als persönlich erfüllend erleben, summiert sich diese Komplexität zu einer Belastung, die viele krank macht – ein Problem, das sich zunächst in den Gesundheitsstatistiken niederschlägt, das aber nicht allein auf der medizinischen Ebene gelöst werden kann. Es braucht dazu langfristige Strategien, die neben einer Behandlung der Leiden auch deren Ursachen angehen und die eine systemische Veränderung anstreben, in die alle Akteure mit ihren jeweiligen Ressourcen aktiv eingebunden sind und die den Alltag von Lehrpersonen umfassend transformieren.

Ein solcher Ansatz, der sich in den letzten eineinhalb Jahrzehnten international als sehr erfolgreich herausgestellt hat, ist die Anwendung von Übungsformen und schulkulturellen Veränderungen auf der Basis von Achtsamkeit (*mindfulness*) und Mitgefühl (*compassion*). Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, worum es dabei geht (Teil A), welche Potenziale zur Förderung von Lehrer*innengesundheit dieser Ansatz im Spiegel der aktuellen Forschung hat (Teil B) und welche konkreten Übungen und Programme dafür zur Verfügung stehen (Teil C).

A. Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schulpädagogik²³³

Achtsamkeit und Mitgefühl sind für die Schulpädagogik in dreifacher Weise relevant: 1. als Bildungsziele für die Schüler*innen, damit diese ihre positiven Effekte sowohl aktuell als auch in ihrem weiteren Leben nutzen können, 2. als didaktische Prinzipien, die den Unterricht in allen Fächern bereichern können sowie 3. als Mittel zur Verbesserung von Gesundheit, Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit von Lehrer*innen. In

²³³ Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Jennings 2017; Hawkins 2018; Valtl 2018

diesem Beitrag werden wir fast ausschließlich auf den letzten Punkt fokussieren, auch wenn dadurch einige wichtige Querverbindungen zu den beiden anderen Bereichen ausgeblendet werden.

Achtsamkeit bezeichnet die Fähigkeit von Menschen, ihre Aufmerksamkeit bewusst steuern zu können und sie auf die gelebte Erfahrung des gegenwärtigen Augenblicks zu richten, verbunden mit der Fähigkeit zu selbständiger Emotionsregulation und einer „achtsamen Haltung“, die umschrieben wird mit Begriffen wie Präsenz, Vorurteilslosigkeit, Akzeptanz, Geduld und Mitgefühl. Achtsamkeit verbindet damit drei sonst meist unabhängig voneinander betrachtete Dimensionen, und zwar mentale Fähigkeiten (hier v. a. Aufmerksamkeitsregulation), emotionale Selbstregulation und ethische Haltungen.

Mitgefühl ergänzt Achtsamkeit und kann in unserem Kontext als die Herzqualität von Achtsamkeit betrachtet werden (im weiteren Text ist mit dem Begriff Achtsamkeit jeweils auch Mitgefühl mitgemeint). Mitgefühl ist die Fähigkeit, sich tief einfühlen zu können (sowohl in andere wie in sich selbst), dabei auch leidvolle Erfahrungen (sowohl eigene wie die von anderen) ganz an sich heranzulassen und auf sie nicht mit Abwehr und Härte, sondern mit Verständnis und Fürsorge zu antworten. Mitgefühl ist in dieser entwickelten Form paradoxerweise kein vorübergehendes Gefühl, sondern eine dauerhafte Lebenseinstellung, die einen radikalen Gegenentwurf zu dem in der Konkurrenzgesellschaft vorherrschenden Egoismus darstellt.

Der Begriff Achtsamkeit hat eine lange Tradition, entstammt ursprünglich der buddhistischen Lehre und ist heute ein wissenschaftlicher Fachbegriff von – wie oben bereits angedeutet – relativ komplexer Struktur. Achtsamkeit wird als ein natürliches Potenzial von Menschen angesehen, das sich allerdings erst durch kontinuierliche Übung voll entfaltet. Zu diesen Übungen zählen verschiedene Formen von Meditation sowie Übungen zu Körpergewahrsein, sinnlicher Präsenz und bewusster Lebensführung im Alltag. Diese werden zusammenfassend als *Achtsamkeitspraxis* bezeichnet und sind in Teil C kurz beschrieben.

In den Fokus der Wissenschaft kam Achtsamkeit seit den 1990er Jahren, nachdem festgestellt wurde, dass achtsamkeitsbasierte Trainingsprogramme – wie z. B. das Acht-Wochen-Programm *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) – überraschend positive Effekte selbst bei schwierigen klinischen Zielgruppen zeigen. Dies führte zu zahlreichen wissenschaftlichen Studien sowie zur Entwicklung darauf aufbauender Trainings- und Therapieprogramme sowie schulbasierter Programme für Schüler*innen und entsprechender Weiterbildungsangebote für Lehrer*innen, die heute weltweit Anwendung finden.

B. Der Einfluss von Achtsamkeitspraxis auf die Gesundheit von Lehrer*innen im Spiegel der Forschung

Im Zentrum der Erforschung von Achtsamkeit – sowohl im Bildungsbereich wie generell – stehen seit zwei Jahrzehnten ihre vielfältigen Effekte. Im Folgenden geben wir eine Übersicht über die im weiteren Sinne gesundheitsrelevanten Effekte, aufgeteilt nach Forschungen mit der Allgemeinbevölkerung (Kap.1) und speziell mit Lehrer*innen (Kap. 2).

1. Nicht professionsbezogene Effekte

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Erforschung der gesundheitsbezogenen Effekte von Achtsamkeitspraxis, die allgemein, d. h. unabhängig von Beruf und individueller Lebenslage festgestellt werden können. Diese positiven Effekte sind überraschend zahlreich und liegen v. a. auf den Ebenen von physischer Gesundheit, psychischer Gesundheit und Selbstregulationsfähigkeit.

Effekte auf die physische Gesundheit

Achtsamkeitspraxis

- verbessert die physische Gesundheit durch Harmonisierung von Puls, Blutdruck und Muskelspannung²³⁴ sowie durch Erhöhung der Herzfrequenzvariabilität²³⁵; sie beugt damit Herz-Kreislauf-Erkrankungen sowie in geringerem Umfang Beeinträchtigungen des Bewegungsapparats vor – den beiden häufigsten Krankheitsbildern bei Lehrpersonen,
- verbessert breitbandig die Leistungsfähigkeit des Immunsystems (ein Thema, das in der Corona-Pandemie enorm an Bedeutung gewonnen hat)²³⁶ und hebt das subjektiv empfundene Wohlbefinden²³⁷,

²³⁴ Ditto et al. 2006

²³⁵ Krygier et al. 2013

²³⁶ Valti 2020

²³⁷ Carmody/Baer 2008

- verbessert die Aufmerksamkeitsleistung und andere Gehirnfunktionen (z. B. die für jedes Handeln zentrale Exekutivfunktion)²³⁸ und
- verlangsamt epigenetisch Alterungsprozesse in den Zellen²³⁹ und die Gehirnalterung²⁴⁰.

Effekte auf die psychische Gesundheit

Achtsamkeitspraxis

- reduziert psychische Symptome wie Angst, Depression, Selbstzweifel und Grübeln²⁴¹,
- reduziert Substanzabhängigkeit²⁴² und Essstörungen²⁴³ und
- verbessert die Schlafqualität.²⁴⁴

Gesundheitsrelevante Verbesserungen der Selbstregulation

Achtsamkeitspraxis

- verbessert die Emotionsregulation und fördern die Fähigkeit, Emotionen wahrnehmen, ertragen und ausdrücken zu können²⁴⁵,
- verbessert die kognitive Selbstregulation und das Körperbewusstsein²⁴⁶ und
- verbessert die Fähigkeit, die Perspektive anderer einzunehmen²⁴⁷.

Diese Verbesserungen der Selbstregulationsfähigkeit wirken sich mittelbar auf die Gesundheit aus, indem Stresseffekte verringert, überschießende und situativ unangemessene Reaktionen vermieden und schwierige Interaktionen besser navigiert werden

-
- 238** Goldin/Gross 2010
 - 239** Chaix et al. 2017
 - 240** Goleman/Davidson 2018
 - 241** Hofmann et al. 2010
 - 242** Brewer et al. 2015
 - 243** Kristeller 2015
 - 244** Shallcross et al. 2019
 - 245** Kuyken et al. 2013
 - 246** Schussler et al. 2016
 - 247** Hölzel et al. 2011

können. Die markante Verbesserung der Beziehungskompetenz durch Meditation und Achtsamkeitspraxis wirkt hierbei unterstützend.²⁴⁸

Insgesamt zeigt die Forschung also, dass Achtsamkeitspraxis die physische und psychische Gesundheit der Allgemeinbevölkerung auf breiter Basis fördern kann. Neben diesen vielfältigen positiven Effekten wurden zwar auch in geringem Umfang negative Wirkungen festgestellt, v. a. bei Personen mit psychischen Vorerkrankungen.²⁴⁹ Aber auch diese Personen können, wie die Forschung zeigt, Achtsamkeit gewinnbringend praktizieren, wenn sie entsprechend umsichtig angeleitet werden und geeignete Übungsformen praktizieren.²⁵⁰

Neben diesen allgemeinen Forschungen gibt es auch spezielle Untersuchungen, die sich mit der Zielgruppe der Lehrer*innen befassen und die Effekte von Achtsamkeitspraxis im Lehrberuf aufzeigen. Sehen wir uns die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten im Folgenden an.

2. Professionsbezogene Effekte von Achtsamkeitspraxis bei Lehrer*innen

Effekte auf die physische Gesundheit

Achtsamkeitspraxis

- verbessert das Wohlbefinden von Lehrer*innen im Beruf,²⁵¹
- erhöht die Stressresilienz,²⁵² verringert subjektives Stresserleben und reduziert so die damit verbundenen gesundheitlichen Belastungen im Lehrberuf²⁵³ und
- verringert Burn-out-Häufigkeit²⁵⁴ und Krankheitskosten bei Lehrer*innen.²⁵⁵

248 Sedlmeier 2016

249 Van Dam et al. 2018

250 Kuyken/Baer 2016

251 Schussler et al. 2016

252 Flook et al. 2013

253 Harris et al. 2016

254 Schussler et al. 2016

255 Altnner/Sauer 2013

Effekte auf psychische Gesundheit, Emotionsregulation und Selbstbezug

Achtsamkeitspraxis

- verbessert Selbstmitgefühl und Selbstfürsorge von Lehrer*innen und stärkt damit ihre Fähigkeit, sich in belastenden Situationen selbst zu stabilisieren,²⁵⁶
- verbessert die Fähigkeit zur Desidentifizierung von negativen Gedankenspiralen (die oft am Anfang einer depressiven Entwicklung stehen),²⁵⁷ die Fähigkeit zum Aussteigen aus negativen Reaktionsmustern²⁵⁸ sowie das Selbstwirksamkeitserleben²⁵⁹ und die Stimmungslage im Lehrberuf²⁶⁰, Letzteres insbesondere vermittelt durch eine Verbesserung der Schlafqualität²⁶¹,
- verbessert die Fähigkeit von Lehrer*innen, Gefühle und andere innere Zustände wahrnehmen und mitteilen zu können (was ihre Regulation erleichtert)²⁶² und
- verringert Zustände von emotionaler Erschöpfung und burnout-bedingter Depersonalisation,²⁶³ die ohne Gegenmaßnahmen langfristig zu der oft beobachteten Tendenz zu Abwertung und Demütigung von Schüler*innen führen können²⁶⁴ – was sowohl pädagogisch als auch juristisch äußerst bedenklich ist und keinesfalls hingenommen werden darf.

256 Flook et al. 2013; Shapiro et al. 2016

257 Altner et al. 2018

258 Schussler et al. 2016

259 Taylor et al. 2015

260 Kemeny et al. 2012

261 Crain et al. 2016

262 Schussler et al. 2016

263 Anderson et al. 1999

264 Hafenegger 2013

Effekte auf Belastungsfaktoren und Selbstmanagement im Schulalltag

- Überforderung und Resignation sind bei 60 % aller Lehrer*innen feststellbar.²⁶⁵ Dem wirkt Achtsamkeitspraxis durch eine Förderung der Selbstfürsorge entgegen. Lehrer*innen lernen dadurch u. a., Erregungsspitzen in Stresssituationen besser wahrzunehmen und sich dabei selbst zu regulieren und zu entspannen.²⁶⁶
- Achtsamkeitspraxis verbessert die Fähigkeit, mit Schüler*innen in Konflikten und schwierigen Unterrichtssituationen konstruktiv umgehen zu können. Dadurch wird ein zentraler Belastungsfaktor des Lehrberufs verringert.²⁶⁷
- Achtsamkeitspraxis wirkt der v. a. bei jungen Lehrer*innen zu beobachtenden Tendenz zur Selbstabwertung in Situationen des Scheiterns entgegen. Sie verbessert ihre Fähigkeit, sich auch dann selbst annehmen zu können, ohne die eigenen Fehler zu leugnen.²⁶⁸ Das erhöht die Rate an produktiver Bewältigung dieser Erfahrungen.
- Insgesamt entsteht eine erhöhte Berufs- und Lebenszufriedenheit, die als Folgeeffekt die Gesundheit fördert.²⁶⁹

Effekte auf Kollegialität und Verantwortungsbereitschaft von Lehrer*innen

Achtsamkeitspraxis

- fördert eine selbstbewusstere und freiere Kommunikation sowie Metakommunikation im Kollegium²⁷⁰,
- verbessert Teamgeist und gegenseitige Anteilnahme an persönlichen Lebenslagen und fördert einen fürsorglichen Umgang mit sich und anderen sowie eine anerkennende und weniger konkurrenzorientierte Haltung gegenüber der Expertise von Kolleg*innen,²⁷¹
- fördert die Fähigkeit von Lehrer*innen, sich gegenüber unangemessenen Anforder-

²⁶⁵ Schaarschmidt/Fischer 2013

²⁶⁶ Altner et al. 2018

²⁶⁷ Flook et al. 2013; Vogel 2019

²⁶⁸ Zimmerman 2018

²⁶⁹ Soloway et al. 2011

²⁷⁰ Altner et al. 2018

²⁷¹ Luger-Schreiner 2018; Altner et al. 2018

rungen abzugrenzen, bei gleichzeitig erhöhter Verantwortungsbereitschaft und verringerter Neigung, andere oder „das System“ zu beschuldigen; dies reduziert einerseits die Belastung und erhöht andererseits das Engagement;²⁷²

- begünstigt die Fähigkeit, eigene Schwächen zu zeigen und damit bewusst umzugehen; dies reduziert Überlastung aus Gründen der Selbstdarstellung und fördert einen menschlicheren Umgangston im Kollegium,²⁷³ und sie
- stärkt die Bereitschaft zu einer gesundheitsförderlichen Umgestaltung der Schulkultur in Richtung Entspannung, Entschleunigung, Achtsamkeit, Stille, Flexibilität, Kollegialität und Begeisterung.²⁷⁴

Effekte auf Unterricht und pädagogische Beziehung

Achtsamkeitspraxis

- fördert die Qualität der Beziehung zu den Schüler*innen; diese wird einfühlsamer, freundlicher, fürsorglicher und weniger fordernd (bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Lernziele),²⁷⁵
- fördert Gewahrsein im gegenwärtigen Augenblick und Toleranz von Ungewissheit; diese helfen v. a. jungen Lehrer*innen, mit der Komplexität des Unterrichtsgeschehens besser umgehen zu können,²⁷⁶
- fördert Effizienz und Selbstwirksamkeitserleben; diese machen den Unterricht flüssiger, pointierter und ertragreicher für alle Beteiligten²⁷⁷ und
- fördert sowohl Aufmerksamkeit als auch mentale und körperliche Präsenz von Lehrer*innen; beides sind Grundbedingungen für gelingenden Unterricht, und dieser steigert wiederum Berufszufriedenheit und Gesundheit.²⁷⁸

272 Altner et al. 2018

273 Altner et al. 2018

274 Altner et al. 2018

275 Shapiro et al. 2016; Altner et al. 2018

276 Zimmerman 2018, S. 58

277 Flook et al. 2013; Soloway et al. 2011

278 Flook et al. 2013; Shapiro et al. 2016

Insgesamt zeigen diese Befunde aus dem Berufsfeld von Lehrer*innen, dass viele der professionsbezogenen Effekte von Achtsamkeitspraxis – anders als bei den berufsunabhängigen Effekten – die Gesundheit von Lehrer*innen eher mittelbar verbessern, indem sie ihre Fähigkeit stärken, mit den Herausforderungen und Belastungen des Lehrberufs bewusster, zielführender und mit mehr Selbstfürsorge umzugehen. Lehrer*innen steigern dadurch ihre Fähigkeit, sich selbst zu regulieren, vorhandene Ressourcen zu nutzen und Verbundenheit im Team aufzubauen, sich sowohl abzugrenzen als auch stärker zu engagieren sowie einen verantwortungsvollen Selbstbezug zu kultivieren.

Diese Effekte können dann am besten genutzt werden, wenn Achtsamkeitspraxis in der ganzen Schule angewendet wird (*whole school approach*).²⁷⁹ Die positiven Effekte bei den Lehrer*innen führen auch zu Resonanzeffekten bei den Schüler*innen: Deren Stressbelastung verringert sich messbar in dem Umfang, in dem die Stressbelastung der Lehrer*innen abnimmt.²⁸⁰ Wir sehen also, dass wir mit Achtsamkeitspraxis ein Mittel zur Verfügung haben, das Lehrer*innen und Schüler*innen in gleicher Weise nutzt – eine Eigenschaft, die bei kaum einem anderen schulpädagogischen Thema so eindeutig zu beobachten ist und die dazu beiträgt, dass das Thema Achtsamkeit in der Schulentwicklung von der überwiegenden Mehrzahl der Lehrer*innen gut angenommen wird.

C. Praktische Ansätze zur Förderung von Lehrer*innengesundheit auf der Basis von Achtsamkeit und Mitgefühl

Den Lehrer*innen, die ihre Gesundheit durch Achtsamkeitspraxis fördern möchten, stehen heute viele Angebote zur Verfügung. Das Problem ist weniger das Vorhandensein von Ressourcen als vielmehr die Auswahl und individuelle Akzentsetzung. Der Prozess des Wählens ist jedoch ein notwendiger Teil des Weges, denn die Entscheidung kann nur anhand persönlicher Kriterien getroffen werden, die sich im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema herausbilden.

Im Folgenden finden Sie einige Anregungen für Ihre persönliche Suche, aufgegliedert nach 1. individuell zu nutzenden und 2. schulbasierten Angeboten.

1. Individuelle Wege für einzelne Lehrer*innen

Die in Teil B aufgeführten Effekte resultieren aus einer kontinuierlichen Achtsamkeitspraxis. Sie ergeben sich also aus dem Üben und Tun und nicht primär aus dem

²⁷⁹ Schussler et al. 2016, S. 140

²⁸⁰ Oberle/Schonert-Reichl 2016

Lesen und Nachdenken, auch wenn diese einen wichtigen Beitrag leisten. Der wichtigste Schritt ist daher das Ins-Üben-Kommen und der Aufbau einer kontinuierlichen, idealerweise täglichen Achtsamkeitspraxis.

Wie sieht das konkret aus? Hier ein kurzer Überblick über die wichtigsten Achtsamkeitsübungen:²⁸¹

- **Atemmeditation:** Sie sitzen still auf einem Sessel oder Kissen und fokussieren Ihre Aufmerksamkeit auf die körperlichen Empfindungen des Atmens (z. B. das Heben und Senken der Bauchdecke). Wann immer Sie feststellen, dass Ihre Aufmerksamkeit abschweift, holen Sie sie zur Empfindung des Atems zurück. Gefördert werden damit bewusste Aufmerksamkeitslenkung, Ruhe des Geistes und Präsenz sowie Gelassenheit gegenüber Störungen.²⁸²
- **Body Scan:** Sie machen einen mentalen Spaziergang durch den eigenen Körper (meist im Liegen), bei dem die Aufmerksamkeit für einige Zeit in jeder Region des Körpers verweilt und alles, was dort in diesem Augenblick zu spüren ist, unmittelbar und so differenziert wie möglich erfasst. Gefördert werden damit Einfühlung in sich selbst und (überraschenderweise) auch in andere, Körperbewusstsein, Entspannung und Präsenz.²⁸³
- **Gehmeditation:** Sie gehen an einem ruhigen Ort bewusst und langsam auf und ab oder im Kreis und fokussieren dabei Ihre Aufmerksamkeit auf die körperlichen Empfindungen des Gehens (v.a. das Aufsetzen, Abrollen und Heben des Fußes). Gefördert werden damit Aufmerksamkeitslenkung, Zentrierung auf eine bewusst ausgeführte Aufgabe, Körperbewusstsein und Entschleunigung.²⁸⁴

281 Im Folgenden verweisen wir auf einige leicht zugängliche Anleitungen im Internet (die allerdings nicht immer Ihrem persönlichen Geschmack entsprechen werden). Daneben gibt es zahlreiche CDs mit Begleitbüchern im Buchhandel (siehe Literaturverzeichnis).

282 Anleitung auf Deutsch z. B. Dr. Nils Altner: www.achtsamkeit.com/audio.htm (letzter Zugriff Juni 2021) oder Maren Schneider: www.youtube.com/watch?v=oHskQQLprVc (letzter Zugriff Juni 2021), auf Englisch Prof. Dr. Mark Williams: <https://soundcloud.com/hachetteaudiouk/meditation-four-breath-and-body> (letzter Zugriff Juni 2021)

283 Anleitung auf Deutsch z. B. Dr. Jörg Mangold: <https://achtsamkeitundselbstmitgefuehl.de/downloads/> (letzter Zugriff Juni 2021) oder Maren Schneider: <https://www.youtube.com/watch?v=jOnMvbnNcoq> (letzter Zugriff Juni 2021)

284 Anleitung auf Deutsch z. B. Doris Kirch: www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=OWjtdK5Hl5w (letzter Zugriff Juni 2021) oder Jon Kabat-Zinn: <https://www.youtube.com/watch?v=ffeAqyptmJw> (letzter Zugriff Juni 2021)

- **Metta-Meditation** (Liebende-Güte-Meditation): Nach einer stillen Zentrierung (z. B. durch die Atemmeditation) formulieren Sie innerlich gute Wünsche (wie Glück, Freiheit von Leid, Gesundheit und Frieden) für sich selbst und für andere Personen (die Ihnen unterschiedlich nahestehen). Dabei fühlen Sie diese Wünsche so intensiv wie möglich. Gefördert werden damit positive Emotionen und Haltungen wie Wohlwollen, Fürsorge, Freundlichkeit und Mitgefühl sowie Verbundenheit mit allem Leben.²⁸⁵

- **Achtsames Yoga:** Sie führen einfache Yoga-Übungen im Stehen oder Liegen aus, eher ohne sportlichen Anspruch, dafür aber mit einer klaren Wahrnehmung der einzelnen Haltungen und Bewegungen sowie von Anspannung (und ggf. Schmerz) und Entspannung (und ggf. Wohlgefühl). Gefördert werden damit Körperbewusstsein, Selbstwahrnehmung, Präsenz sowie Containment von angenehmen und unangenehmen Empfindungen.²⁸⁶

- **Achtsames Essen** (als ein Beispiel für Übungen im Alltag): Sie essen langsam und bewusst und nehmen alle sensorischen Erfahrungen möglichst differenziert und tief wahr. Wenn Sie möchten, können Sie eine Kontemplation damit verbinden, die die Herkunft der Speisen, die Rohstoffe, Transportwege, Arbeitsleistungen und das Leid, das in ihnen enthalten ist, in Erinnerung ruft. Gefördert werden damit sinnliche Präsenz, Genussfähigkeit, bewusste Ernährung und globales Bewusstsein.²⁸⁷

Auch wenn die hier dargestellten Achtsamkeitsübungen relativ einfach klingen, so ist es dennoch nicht leicht, eine solche Praxis im Alltag ohne äußere Hilfe aufzubauen und über längere Zeit aufrechtzuerhalten. Die meisten Praktizierenden suchen daher Unterstützung durch Kurse, Handy-Apps, Meditationsgruppen oder Retreats:

- **Kurse**, die auf eine zeitgemäße Weise in Achtsamkeit einführen, sind z. B. die 8-Wochen-Kurse in *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) oder, für pädagogische Berufe besonders empfehlenswert, in *Mindful Self-Compassion* (MSC). Diese Kurse eignen sich speziell für den Einstieg und ermöglichen ein Erlernen der Übungen unter professioneller Anleitung.

285 Anleitung auf Deutsch z. B. Christine Brähler: <https://www.youtube.com/watch?v=4SXimZa45bw> (letzter Zugriff Juni 2021), auf Englisch Margret Cullen: <http://www.compassion-training.org/de/media/player.php?id=a15> (letzter Zugriff Juni 2021)

286 Anleitung auf Deutsch z. B. Dr. Nils Altner: <https://www.youtube.com/watch?v=Eq-udS8OMZc> (letzter Zugriff Juni 2021) oder auf Englisch Livia Walsh: <https://soundcloud.com/ucsdmindfulness/40-min-mindful-movement-standing-postures-by-livia-walsh?in=ucsdmindfulness/sets/mindful-movement> (letzter Zugriff Juni 2021)

287 Anleitung auf Deutsch z. B. Dr. Nils Altner: <https://www.youtube.com/watch?v=rNVs1V5uvkq> (letzter Zugriff Juni 2021)

- **Handy-Apps**, die durch Anleitungen, Klänge und Logbuch die tägliche Praxis unterstützen, sind z. B. *Insight Meditation Timer*²⁸⁸, *Headspace*²⁸⁹ oder die speziell auf die Förderung von Wohlbefinden ausgerichtete *Healthy Minds App*²⁹⁰. Sie helfen, die Motivation zu täglicher Praxis wach zu halten.

- **Meditationsgruppen**, in denen Meditationen praktiziert und z. T. auch gelehrt werden, gibt es praktisch in jeder Stadt sowie als Online-Angebote. Sie unterstützen durch den Rückhalt in der Gruppe das „Dranbleiben“, also die langfristige Kontinuität. Viele von ihnen sind kostenlos und weltanschaulich neutral.²⁹¹

- **Retreats** sind mehrtägige Gruppen- und Einzelangebote in Meditationszentren, die ein tieferes Eintauchen in die Praxis unter Anleitung ermöglichen. Für viele Praktizierende sind sie ein Ort der Vertiefung einer bereits bestehenden Praxis – manche beginnen aber auch damit.

Eine speziell auf pädagogische Berufe ausgerichtete Übersicht über die Angebote im deutschsprachigen Raum wird derzeit auf der Website des *Instituts für Achtsamkeit, Verbundenheit, Engagement* (AVE-Institut) aufgebaut.²⁹²

In Österreich gibt es (neben anderen) eine Reihe von Angeboten, die vom Team des Verfassers in den Projekten *Achtsamkeit in Lehrer*innenbildung und Schule* (ALBUS) und *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl* (PAS) am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien aufgebaut wurden.²⁹³ Dazu zählen:

- **Werkstattprojekt *Das Herz der Schule neu entdecken***: In dieser Veranstaltungsreihe, die sich an Lehrer*innen im Schuldienst wendet, werden einmal pro Monat pädagogisch relevante Themen im Kontext von Achtsamkeit und Mitgefühl praxisnah diskutiert und achtsamkeitsbasierte Übungen und Unterrichtsmethoden praktiziert.²⁹⁴

288 <https://insighttimer.com> (letzter Zugriff Juni 2021)

289 <https://www.headspace.com> (letzter Zugriff Juni 2021)

290 <https://hminnovations.org/meditation-app> (letzter Zugriff Juni 2021)

291 Ein Beispiel eines Online-Angebots für Pädagog*innen ist: <https://ave-institut.de/veranstaltung/achtsamkeitspraxis-fuer-paedagogische-fachkraefte/2021-05-12/> (letzter Zugriff Juni 2021)

292 <https://ave-institut.de/achtsamkeit-fuer-mich/> (letzter Zugriff Juni 2021)

293 Darüber hinaus verweisen wir auf den von uns mitentwickelten Masterlehrgang Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen an der KPH Wien, der nicht speziell für Lehrer*innen konzipiert ist, aber viele pädagogische Themen anspricht; Informationen unter: <https://www.kphvie.ac.at/testseite/hochschullehrgaenge-im-ueberblickold/achtsamkeit-in-bildung-beratung-und-gesundheitswesen.html> (letzter Zugriff Juni 2021)

294 <https://achtsamkeit.univie.ac.at/werkstattprojekt/> (letzter Zugriff Juni 2021). Die Veranstaltung wird derzeit online durchgeführt und nach Corona hybrid am Zentrum für Lehrer*innenbildung.

- **Seminarangebot** *Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule*: In diesem einsemestrigen Seminar für Lehramtsstudierende werden die Grundlagen der Pädagogik der Achtsamkeit vermittelt. Das Schwergewicht liegt auf dem Aufbau einer kontinuierlichen Achtsamkeitspraxis und der Erforschung der eigenen Erfahrung durch *inquiry*.²⁹⁵
- **Meditationsangebot** *Just now*: In dieser offenen Meditationsgruppe kommen alle zwei Wochen Lehrende aller Schularten, Studierende und andere Interessierte zusammen, um gemeinsam angeleitete Meditationen zu praktizieren.²⁹⁶
- **Fortbildungsangebot** *PASo*: In dieser Fortbildungsreihe werden die sonst schulgebundenen Themenangebote des Projekts *PAS Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl* (siehe den folgenden Punkt 2) für einzelne Lehrer*innen und Personen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, geblockt an 3 Wochenenden zugänglich gemacht.²⁹⁷

2. Schulbasierte Wege für Teams und ganze Schulen

Ein derartiger individueller Zugang, wie er in Punkt 1 beschrieben wurde, ist für das Ernten der Effekte von Achtsamkeitspraxis zwar unerlässlich, er ist aber für ihre Implementierung an Schulen nicht immer ausreichend. Es braucht dazu, wie viele Projekte mittlerweile gezeigt haben, in den meisten Fällen auch Veränderungen auf der Ebene der ganzen Schule und des Schulsystems. International gibt es dafür einige vielversprechende Ansätze.²⁹⁸ In Europa ist hier v. a. das enorm erfolgreiche britische *Mindfulness in Schools Project* (MiSP) hervorzuheben²⁹⁹, in Deutschland die Projekte von Nils Altner von der Universität Duisburg-Essen.³⁰⁰

In Österreich hat Helga Luger-Schreiner von der Universität Wien mit ihrem Projekt *PAS Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl* (ehemals *Projekt Achtsame Schule*) ein bisher einzigartiges Angebot zur achtsamkeits- und mitgefühlsbasierten Schulentwicklung vorgelegt und implementiert.³⁰¹ Das Projekt bietet eine Serie von schulinternen Fortbildungen an, die das ganze Kollegium adressieren und aus dem sich jeweils

²⁹⁵ <https://achtsamkeit.univie.ac.at/lehrangebot-uni-wien/> (letzter Zugriff Juni 2021)

²⁹⁶ <https://achtsamkeit.univie.ac.at/just-now/> (letzter Zugriff Juni 2021). Die Veranstaltung wird derzeit online durchgeführt und nach Corona lokal (und ggf. hybrid) am Zentrum für Lehrer*innenbildung.

²⁹⁷ <https://achtsamkeit.univie.ac.at/projektachtsameschule/fortbildungsformate/> (letzter Zugriff Juni 2021)

²⁹⁸ Vgl. Meiklejohn 2012

²⁹⁹ <https://mindfulnessinschools.org> (letzter Zugriff Juni 2021)

³⁰⁰ <http://www.achtsamkeit.com/index.htm> (letzter Zugriff Juni 2021)

³⁰¹ <https://achtsamkeit.univie.ac.at/projektachtsameschule/> (letzter Zugriff Juni 2021)

eine konstante Fortbildungsgruppe bildet. Der Ablauf gliedert sich in drei Phasen, die insgesamt drei Semester umfassen:

- Phase I dient der Entwicklung der Haltungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl und unterstützt die Pädagog*innen im Aufbau einer individuellen Praxis.
- Phase II fördert Kommunikation, Teambewusstsein und Verbundenheit im Kollegium. Durch Arbeit mit individueller und kollektiver Kreativität und achtsamer Beziehungsgestaltung wird in dieser Phase eine Transformation der Schulkultur in Richtung Achtsamkeit und Selbstmitgefühl angebahnt.
- Phase III unterstützt die individuelle und systemische Integration von Achtsamkeit und Mitgefühl und begleitet Lehrpersonen, Klassen, Eltern und Schulleitungen durch maßgeschneiderte Angebote für die einzelnen Standorte (*whole school approach*).

Wie sich aus den Erfahrungen der ersten drei Jahre dieses Projekts gezeigt hat, ist dies ein herausfordernder und Zeit in Anspruch nehmender Prozess, der neben den Themen Achtsamkeit und Mitgefühl auch einige der latenten Themen der jeweiligen Schulen bearbeitet und der nachhaltig Schulklima, Teamgeist, pädagogisches Engagement und Gesundheit von Lehrer*innen und Schüler*innen fördert.

Falls Sie sich entscheiden sollten, einen dieser beiden Wege – den individuellen oder den schulbasierten – zu gehen, sollten Sie in jedem Fall auf Nachhaltigkeit setzen. Nicht der schnelle Erwerb einer oberflächlichen Technik oder eines aufgesetzten pädagogischen Stils sind das Ziel, sondern die langfristige Entwicklung Ihrer Persönlichkeit und Ihrer Schule. Beides ist zugleich herausfordernd und lohnend.

Die Herausforderung, im professionellen Umfeld die eigene *Persönlichkeit* zu entwickeln, kann als Fluch erscheinen, wenn wir ihr ausweichen möchten und uns nach einer Arbeit sehnen, die mit weniger emotionalem Aufwand geleistet werden kann. Sie wird aber zu einem Segen, wenn wir begreifen, dass es ein Teil des Lohns ist, dass wir uns in diesem Beruf als Menschen weiterentwickeln und zu zufriedeneren und gesundheitlich stabileren Lehrer*innen werden können.

Die Herausforderung, die *Schule* zu entwickeln, kann als übergroß und einschüchternd empfunden werden, wenn wir nur auf die Trägheit der beharrenden Momente und auf die zu ihrer Überwindung notwendigen Anstrengungen blicken. In der gegenwärtigen historischen Situation kann aber Schule ohnehin nicht mehr lange so bleiben, wie sie

bisher war,³⁰² und es liegt in der Hand aller Akteure, sie zu einem für alle lebenswerten, gesundheits- und entwicklungsförderlichen Ort zu machen, der den drängenden Aufgaben des 21. Jahrhundert halbwegs gewachsen ist.

Für beides, sowohl Persönlichkeits- wie Schulentwicklung, können Achtsamkeit und Mitgefühl einen wirksamen Beitrag leisten.

302 OECD 2020.

Literatur

Altner, Nils/ Sauer, Sebastian (2013): Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für LehrerInnen. In: Dauber, Heinrich/ Döring-Seipel, Elke (Hrsg.), *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund erhält*. Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, Vandenhoeck & Rupprecht, Göttingen. Band4.

Altner, Nils/ Erlinghagen, Marcel/ Körber, Daniela et al. (2018) Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt, *Gr Interakt Org* 49: 157.

Anderson, Vydia/ Levinson, Edward/ Barker, William/ Kiewra, Kathleen: The effects of meditation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety, and burnout. In: *School Psychology Quarterly*. 1999;14(1):S. 3-25.

Baer, Ruth / Kuyken, Willem (2016): Is mindfulness safe? The practice of mindfulness has many benefits; how can we ensure it is safe? Online: <http://oxfordmindfulness.org/news/is-mindfulness-safe/> (letzter Zugriff Mai 2021)

Brewer, Judson A. / van Dam, Nicholas T. / Davis, Jake H. (2015): Mindfulness and the addictive process. Psychological models and neurobiological mechanisms, In: Ostafin/Robinson/Meier (Eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation*, pp. 185-198.

Carmody, James/ Baer, Ruth A. (2008): Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 31, pp. 23-33.

Chaix, Raphaelle/ Alvarez-López, Maria Jesus/ Fagny, Maud/ Lemee, Laure/ Regnault, Beatrice/ Davidson, Richard J./ Lutz, Antoine/ Kaliman, Perla (2017): Epigenetic clock analysis in long-term meditators. In: *Psychoneuroendocrinology*, 85 (Supplement C), S. 210-214.

Ditto, Blaine/ Eclache, Marie/ Goldman, Natalie (2006): Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation. In: *Ann Behav Med*, 32(3), S. 227-234.

Flook, Lisa/ Goldberg, Simon B./ Pinger, Laura/ Bonus, Katherine/ Davidson, Richard J. (2013): Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Educ.*

Goldin, Philippe R. / Gross, James J. (2010): Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. In: *Emotion*, 10, pp. 83-91.

Goleman, Daniel / Davidson, Richard J. (2018): The science of meditation. How to change your brain, mind and body. 2nd ed., Penguin (1st ed. u.d.T.: *Altered traits. Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. New York: Avery 2017).

Hafeneger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik, Brandes & Apsel. Frankfurt.

Harris, Alex R./ Jennings, Patricia A./ Katz, Deidre A./ Abenavoli, Rachel M./ Greenberg, Mark T. (2016): Promoting stress management and wellbeing in educators: outcomes of the CALM intervention. *Mindfulness*, 7(1).

Hawkins, Kevin (2018): Achtsame Lehrer – achtsame Schule. Ein Weg zu mehr Gelassenheit und Freude im Schulalltag. Arbor, Freiburg (engl. Orig.: Mindful teacher, mindful school. Improving wellbeing in teaching and learning. London: Sage Publishing 2017).

Hofmann, Stefan G. / Sawyer, Alice T. / Witt, Ashley A. / Oh, Diana (2010): The effect of mindfulness based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, pp. 169.

Hölzel, Britta K./ Lazar, Sara/ Gard, Tim/ Olivier, Zev/ Vago, David R./ Ott, Ulrich (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.

Jennings, Patricia (2017): Achtsamkeit im Klassenzimmer. Mit einfachen Strategien eine gute Lernatmosphäre schaffen, Arbor, Freiburg (amer. Orig.: Mindfulness for teachers. Simple skills for peace and productivity in the classroom, W. W. Norton 2015, New York/London).

Kemeny, Margret E./ Foltz, Carol/ Cavanagh, James F./ Cullen, Margaret/ Giese-Davis, Janine, et al.: Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. In: *Emotion*. 2012;12(2): S. 338–350.

Kristeller, Jean L. (2015): Mindfulness, eating disorders, and food intake regulation. In: Ostafin/Robinson/Meier (Eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation*, pp. 199–216.

Krygier, Jonathan R./ Heathers, James A./ Shahrestani, Sara/ Abbott, Maree/ Gross, James J./ Kemp, Andrew H. (2013): Mindfulness meditation, well-being, and heart rate variability: a preliminary investigation into the impact of intensive Vipassana meditation. In: *Int J Psychophysiol*, 89(3), S. 305–313.

Kuyken, Willem / Weare, Katherine / Ukoumunne, Obioha C. / Vicary, Rachael / Motton, Nicola/ Burnett, Richard / Huppert, Felicia (2013): Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomized controlled feasibility study. In: *The British Journal of Psychiatry*, 203, pp. 126–131.

Luger-Schreiner, Helga (2018): Auf dem Weg zu einer Pädagogik der Achtsamkeit. Projekt Achtsame Schule. Video unter: <https://achtsamkeit.univie.ac.at/projektachtsameschule/einblicke/> (letzter Zugriff Juni 2021)

Meiklejohn, John / Philipps, Catherine / Freedman, M. Lee / Griffin, Mary L. / Biegel, Gina / Roach, Andy / Frank, Jenny / Burke, Christine / Pinger, Laura / Soloway, Geoff / Isberg, Roberta / Sibinga, Erica / Grossman, Laurie / Saltzman, Amy (2012): Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. In: *Mindfulness*, Dec. 2012, Vol. 3, Issue 4, pp 291-307.

Oberle, E./ Schonert-Reichl, K. A. (2016): Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. In: *Soc Sci Med*, 159, 3037.

OECD (2020): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens. Online unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (letzter Zugriff Mai 2021)

Schaarschmidt, Uwe/ Fischer, Andreas W. (2013): *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Beltz, Weinheim.

Schussler, Deborah L./ Jennings, Patricia A./Sharp, Jennifer E./ Frank, Jennifer L. (2016): Improving teacher awareness and well-being through CARE: a qualitative analysis of the underlying mechanisms. In: *Mindfulness*, 7(1), 130142.

Sedlmeier, Peter (2016): *Die Kraft der Meditation: Was die Wissenschaft darüber weiß*. Rowohlt, Reinbek.

Shallcross, Amanda J/ Visvanathan, Pallavi D/ Sperber, Sarah H / Duberstein, Zoe T (2019): Waking up to the problem of sleep: can mindfulness help? A review of theory and evidence for the effects of mindfulness for sleep. In: *Current Opinion in Psychology*, Volume 28, p. 37-41.

Shapiro, Shauna L./ Rechtschaffen, Daniel / de Sousa, Sarah (2016): Mindfulness training for teachers. In: Roeser/Schonert-Reichl (Eds.). *Handbook of mindfulness in education*, p. 83-97.

Soloway, Geoffrey, Poulin, Patricia A./ Mackenzie, Corey (2011): Preparing new teachers for the full catastrophe of the twenty-first-century classroom: Integrating mindfulness training into initial teacher education. In: A. Cohan & A. Honigsfeld, *Breaking the mold of preservice and in-service teacher education*, Lanham: Rowman & Littlefield, p. 219-227.

Taylor, Cynthia/ Harrison, Jessica/ Haimovitz, Kyla/ Oberle, Eva/ Thomson, Kimberly/ Schonert-Reichl, Kimberly/ Roeser, Robert (2016): Examining Ways That a Mindfulness-Based Intervention Reduces Stress in Public School Teachers: a Mixed-Methods Study. In: *Mindfulness*, Vol.7(1), pp.115-129.

Valtl, Karlheinz (2018): *Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht*. Wien: Schule im Aufbruch. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/348501063_Padagogik_der_Achtsamkeit (letzter Zugriff Mai 2021)

Valtl, Karlheinz (2020): Achtsamkeitsmeditation stärkt das Immunsystem. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/340226263_Achtsamkeitsmeditation_staerkt_das_Immunsystem (letzter Zugriff Mai 2021)

van Dam, Nicholas T. / van Vugt, Mareike K. / Vago David R. / Schmalzl L. / Saron CD / Olendzki A. / Meissner T / Lazar SW / Kerr CE / Gorchov J / Fox KCR / Field BY / Britton WB / Brefczynski-Lewis JA / Meyer DE (2018): Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. In: *Perspect Psychol Sci.* 2018 Jan; 13(1):36-61. doi: 10.1177/1745691617709589 (letzter Zugriff Mai 2021)

Vogel, Detlev (2019): Achtsamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Ein Überblick zum Forschungsstand und Ergebnisse eigener Forschung. In: Vogel, Detlev / Frischknecht-Tobler, Ursula (Hrsg.). *Achtsamkeit in Schule und Bildung.* Hep, Bern. S. 225-242.

Zimmerman, Aaron (2018): Considering the Prospect of Cultivating Mindfulness in Teacher Education. In: *Issues in Teacher Education*, 27/1/57-72.

Crain, Tori L. / Schonert-Reichl, Kimberly A. / Roeser, Robert W. (2017): Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138–152. <https://doi.org/10.1037/ocp0000043> (letzter Zugriff Mai 2021)

CDs mit Meditationsanleitungen und Achtsamkeitsübungen

Germer, Christopher / Neff, Kristin / Hölzel, Britta (2012): *Achtsames Selbstmitgefühl. Wie man sich von destruktiven Gedanken und Gefühlen befreit.* Arbor, Freiburg (Büchlein mit 2 CDs).

Kabat-Zinn, Jon / Born, Heike (2016): *Achtsamkeit und Meditation im täglichen Leben.* Arbor, Freiburg (Büchlein mit 2 CDs). 6. Auflage.

Kabat-Zinn, Jon / Valentin, Lienhard (2014): *Stressbewältigung durch die Praxis der Achtsamkeit.* Arbor, Freiburg (Büchlein mit 1 CD).

Kabat-Zinn, Jon / Kesper-Grossman, Ulrike (2009): *Die heilende Kraft der Achtsamkeit.* Arbor, Freiburg (Büchlein mit 2 CDs).

Kabat-Zinn, Jon / Hölzel, Britta (2016): *Schmerz. Meditationen zum Umgang mit chronischen Schmerzen.* Arbor, Freiburg (Büchlein mit 1 CD). 2. Auflage.

Williams, Marc / Penman, Danny (2015): *Das Achtsamkeitstraining. 20 Minuten täglich, die Ihr Leben verändern.* Goldmann, München (ausführliches Buch zu Achtsamkeit im Alltag mit CD). 5. Auflage.

Zum Autor

Karlheinz Valtl, Dr.phil., ist Bildungswissenschaftler und lehrt am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Er leitet dort das Projekt *Achtsamkeit in Lehrer*innenbildung und Schule* (ALBUS) sowie zusammen mit Helga Luger-Schreiner das Projekt *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl* (PAS). Gemeinsam mit einer Gruppe von Kolleg*innen entwickelte und leitet er den Masterlehrgang *Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen* an der KPH Wien/Krems (der erste Masterlehrgang zum Thema Achtsamkeit in deutscher Sprache). Darüber hinaus hat er mit Beginn 2021 die wissenschaftliche Leitung der *Weiterbildung Achtsamkeitsbasierte Lehrer*innenbildung* am AVE-Institut in Berlin übernommen.

13 Die Bedeutung der Psychosomatik für Ihre Gesundheit

Werner-Heinz Kállay

Mit dem folgenden Artikel möchte ich Ihnen gerne die Psychosomatik als Hilfe für Ihr Gesundbleiben näherbringen. Sie erlauben, dass ich mich zuerst einmal vorstelle. Ich bin praktischer Arzt in Wien mit psychosomatischer Zusatzausbildung. Die Geschichte, die ich Ihnen jetzt erzähle, handelt von der Begegnung mit einem Arzt, als ich noch ein Zivildienstler war. Ich war auf eigenen Wunsch hin einem Sonderkrankenhaus zugeteilt worden, sah aber, dass mein Job dort vor allem aus Kistenschleppen bestand. Ich freute mich eigentlich auf den Zivildienst, um etwas Neues kennen zu lernen, ich wurde jedoch furchtbar enttäuscht von den dort gemachten Erfahrungen. Nach ein paar Tagen wurde ich krank; mein Frust und ein Virus waren gepaart zur Krankheit geworden. Als ich dem Arzt mein Innenleben offenbarte, fiel er aus allen Wolken: „Was, die Arbeit macht Sie krank? Seelische Gründe? So jung? Schon nach drei Tagen?“ Was ich mir dachte, als ich seine Ordination verließ, war, dass der Arzt keine Ahnung von den Zusammenhängen hatte. Jetzt, mit einer Arzt- und einer Psychosomatik-Ausbildung, sehe ich es nicht viel anders.

Die Psychosomatik

Jeder Mensch macht täglich psychosomatische Erfahrungen und hat auch entsprechende Beschwerden. Der Begriff „Psychosomatik“ ist sehr akademisch und verkürzend. Der Begriff zielt auf das Phänomen, dass die Psyche den Körper beeinflusst – und vice versa. Ein Beispiel: Wir erinnern uns, wie wir unsere Füße in den warmen Sand eines Strandes steckten und die Sonne uns zum Klang des Meeresrauschens wärmte. Schon fühlen wir uns körperlich wohler, nur durch eine rein mentale Erinnerung.

Man hätte das Gebiet auch „Somatopsychologie“ nennen können, der Körper beeinflusst ja auch die Psyche, körperliche Empfindungen verändern wiederum unser Denken. Körper und Psyche wirken wechselseitig aufeinander ein. In dem Moment, wo der Körper den Geist entspannt, entspannt der Geist wiederherum den Körper: Sie liegen im warmen Strand, die Muskeln und auch Ihre Psyche gehen in einen Entspannungsmodus.

Etwas philosophischer formuliert ist das menschliche Leben ein psychosomatisches Mysterium, denn wir leben in einem niemals endenden Wirbel aus psychosomatischen Reaktionen. Unser Verstand erzeugt ständig Gedanken und Motive, die Emotionen und körperliche Empfindungen nach sich ziehen bzw. allgemeine körperliche Empfindungen beeinflussen.

Leider gibt es nicht nur positive Rückkopplungsschleifen zwischen Körper und Verstand, sondern ebenso viele negative.

Das beste Beispiel ist vielleicht der Schmerz. Sie glauben gar nicht, wie schwer es für eine*n Wissenschaftler*in ist, etwas so Einfaches und Körperliches wie Schmerz zu erklären. Vieles wirkt bei der Schmerzentstehung mit. Wir nutzen das in der Medizin z. B. für die Therapie von chronischen Schmerzen: Biofeedback, Entspannungstherapie, Psychotherapie, Spiegeltherapie usw. – lauter Ansätze, die im ersten Moment kaum einen Einfluss auf „harten“ Schmerz zu haben scheinen. Doch sie zielen alle auf die Veränderung des sogenannten Schmerzgedächtnisses. Durch unterschiedliche mentale und psychologische Techniken können Schmerz und seine Wahrnehmung sehr wohl verändert werden.

Die Gedanken in unserem alltäglichen Leben lassen sich kaum von den körperlichen Reaktionen trennen. Genauso wenig können wir den Einfluss dieser körperlichen Reaktionen auf unser Denken wiederum verhindern. Wir können aber lernen, das zu verstehen und bewusster darauf Einfluss zu nehmen.

Man kann keine endgültige Definition der Psychosomatik vornehmen, sie umfasst so viel, was noch Gegenstand der Forschung ist. Ich würde es vielleicht aus meiner heutigen Sicht so beschreiben:

Die Psychosomatik ist die Erforschung und „Erfüllung“ unseres Innenlebens, etwas, was mit der Welt herum über unseren Körper in untrennbarer, wechselseitiger Verbindung als Einheit besteht.

Hier noch ein weiterer Ansatz:

Die Psychosomatik ist die Beobachtung dieser innigen Beziehung von Psyche, Verstand, Körper und Welt sowie die Lehre davon, wie man diese Beziehung positiv beeinflussen kann. Wir nützen in der Psychosomatik vor allem unsere körperlichen Empfindungen, um uns selbst und die Welt rundherum besser zu verstehen, um gesünder zu interagieren und zu leben.

Um ja nicht als psychisch krank stigmatisiert zu werden, als ein „Psycho“, ein „Hypochonder“ zu gelten, der sich alles einbildet und damit unglaublich ist, haben viele ein gespaltenes Verhältnis zur psychosomatischen Erklärung von Krankheiten. Das Verständnis des subtilen Zusammenwirkens unseres Körpers, unserer Psyche und unseres Geistes bzw. Verstandes sind aber wesentlich für unser Gesundsein und Gesundbleiben.

Wann immer wir uns z. B. krank fühlen, haben wir körperliche Beschwerden wie Husten oder Fieber. Dann kommen unsere eigenen Reaktionen darauf hinzu: Wir haben keine Energie, wir machen uns Sorgen, weil wir schon wieder krank sind, wir verspannen uns, weil wir eigentlich gerade keine Zeit zum Kranksein haben, weil so viel zu tun ist. Wir werden dann vielleicht gereizt oder frustriert und wollen die Krankheit von uns wegschieben. Dann kommen aber die Reaktionen der Menschen herum hinzu, wie die Sorgen der Angehörigen, die Empfehlung des Arztes, der uns dieses Mal lieber länger in den Krankenstand schicken will, oder der Chef, der jeden Tag anruft und fragt, wann wir wiederkommen. All das wiederum beeinflusst unser Empfinden, unser Denken und unsere Krankheiten. Wir reagieren natürlich darauf, wir machen uns vielleicht noch mehr Sorgen, unterschwellige Ängste verspannen uns noch mehr und wir bekommen noch mehr Schmerzen.

Man könnte das als psychosoziale und psychosomatische Begleitkomponente all unseres Seins bezeichnen. Das von vornherein zu leugnen und abzulehnen, ist das eigentliche Problem. Es verschwindet nicht, sondern es bleibt bestehen und beeinflusst uns, ohne dass wir es bewusst bemerken.

Von unserem Innenleben, wo Ansprüche von außen, unsere Gedanken und Gefühle sowie abgespeicherte Erfahrungen zusammenkommen, wissen wir meist wenig. Dieser Weg, um sich selbst besser verstehen zu lernen, ist genau das, worum es geht. Erst damit haben wir einen Norden für unseren „psychosomatischen Kompass“. Wie gelangen wir zu mehr Zufriedenheit in unserem stressigen Alltag? Wie können wir mit den täglichen Belastungen anders umgehen lernen? Indem wir uns besser verstehen lernen, mit Hilfe unserer Gefühle und körperlichen Empfindungen. Das ist der erste Schritt hin zu einer gesünderen Umgangsweise mit unseren eigenen Gewohnheitsmustern und Problemlösungsstrategien, wenn diese nicht mehr greifen.

Burnout und Stresserkrankungen

Ein großes Problem der heutigen Zeit ist ja das Phänomen des Burnouts, also das berufliche Arbeiten über die eigenen gesunden Grenzen hinaus, bis es zur Sucht und Krankheit wird. Es bleibt meist lange unerkannt, bis es zu einer ausgewachsenen Krankheit geworden ist, die Tendenz ist steigend. Eine der großen Herausforderungen der heutigen Zeit sind auch die ausufernden und sich wandelnden Arbeitsbeschreibungen. Die Regeln und Konventionen ändern sich. Früher waren Berufe sehr genau definiert und sie veränderten sich nur langsam. Das ist anders geworden. Dass wir uns ständig ändern und anpassen müssen, macht uns allen Stress.

Allem voran möchte ich die viel größeren Erwartungen an das Miteinander, an die soziale Kompetenz, die Empathie, die Qualität der individuellen psychosozialen Interaktion betonen. In manchen Berufen zeigt es sich besonders deutlich, nämlich in allen helfenden, medizinischen, pädagogischen und sozialen Berufen. Gerade die Empathie, das Mit- und Einfühlen in den anderen Menschen ist eine immense Aufgabe der Gegenwart. Diese hohe Qualität in den sozialen Interaktionen ist jedoch in einer von Zeitnot geprägten Zeit nicht immer einlösbar – Sie kennen das vielleicht als Lehrkraft, wenn Sie große Klassen unterrichten.

Burnout und Stresserkrankungen werden immer mehr auch zu einem Phänomen der jungen Generation, nicht nur derjenigen, die schon lange im Berufsleben stehen, sondern auch bei denen, die sich im Aufbau ihres Lebens befinden. Wir brauchen immer längere Ausbildungszeiten, müssen immer mehr Entscheidungen treffen, Familie, Job, Freizeit, Angehörigenpflege unter einen Hut bringen in einer sich immer schneller wandelnden Welt, wo alles verschwimmt. Die Pandemie hat die psychischen Belastungen für viele Menschen erhöht.

Es gibt auch immer mehr Stimmen, ob nicht ein analoges Krankheitsbild auch schon für Schüler*innen, also Kinder und Jugendliche entworfen werden muss, da auch sie schon zunehmend Zeichen von Stress und Überforderung zeigen. Doch es ist plausibel, dass sich diese Probleme auch auf Kinder auswirken müssen. Wenn so viele Menschen im Modus von Stress und Überforderung leben und keinen gesunden Weg für sich mehr finden, wie sollen es dann die Kinder? Wie können wir einen guten (Lebens-) Weg vorzeichnen, wenn wir keinen guten Weg für uns selber finden?

Jeder Lebensabschnitt bringt seine eigenen Herausforderungen und Probleme mit sich. Doch je länger man schon am Leben ist, desto mehr Gelegenheiten gab es und gibt es, sich eine Krankheit oder ein Problem einzufangen, das man vielleicht nicht mehr alleine lösen kann. Burnout kann alle Menschen in einem intensiven Arbeitsleben betreffen.

Burnout bedeutet, dass die Arbeitsbelastung und/oder andere private Belastungen (z. B. eine langandauernde Pflege von Angehörigen) zu groß, die eigenen Batterien zu leer, das Gefühl der Kontrolle über das eigene Leben zu klein und die notwendige Wertschätzung und soziale Anerkennung einen nicht mehr tragen können oder gar verschwunden sind. Man wird von Leistungsdruck oder eben auch negativen Emotionen dominiert. Die Hoffnung, dass es besser wird, ist dann oft nur noch ein illusorischer, schmerzender oder verdrängter Albtraum.

Es fehlt oft der aktuelle Blick für das Ganze, für die Zeit, die wir für uns selbst brauchen würden und für die anstehenden Veränderungen. Burnout verursacht viele

psychosomatischen Begleitreaktionen, die es so früher nicht gab. Viele Menschen werden infolge der Überlastung zynisch oder aggressiv, launisch oder gereizt. Man schläft schlechter, erholt sich schlechter und nimmt ungesunde Gewohnheiten an. Oder man zieht sich zurück, weist alles von sich, wird unnahbar. Zusätzlich können Angststörungen, Panikattacken, (Kopf-)Schmerzen, Verspannungen, Verdauungs-, Blutdruck- und Herzprobleme auftreten. Man kompensiert bis man dekomponiert, also bis man keinen Weg mehr findet, die Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen. Oft sind es erst diese psychosomatischen Begleitreaktionen, weswegen Menschen Hilfe zu suchen beginnen. Dann ist es aber oft noch ein langer Weg, diese Reaktionen als Folge der Überlastung zu erkennen.

Als Hausarzt sehe ich oft den inneren Kampf der Menschen, die sich zusammenreißen, um zu funktionieren. Ja, es ist oft fast unmöglich, zu Menschen durchzudringen, die sich abkapseln, eben, um ihren ungesunden Lebensstil aufrechtzuerhalten. Oft erst wenn die Menschen dekomponieren und nicht mehr können, dringt man zu ihnen etwas durch. Es gibt Statistiken, die besagen, dass in etwa 50 % der Bevölkerung in unseren Breiten an Depressionen, Angststörungen oder Burnout leiden oder gefährdet sind, es zu erleiden. Ich weiß, wie schwer es für jede*n Einzelne*n ist, ein ungesundes Verhalten bei sich zu entdecken, das die halbe Bevölkerung teilt und deshalb als gesund fehlinterpretiert oder gar erwartet wird.

Der erste Schritt ist es, einen guten inneren Gesundheitskompass zu entwickeln, der eine Orientierung gibt. Sie sollten die Ursachen dafür herausfinden, was Sie krank macht bzw. was Ihnen Energie raubt. Um das einschätzen zu können, benötigt man Wissen und manchmal auch eine externe Begleitung. Es braucht zudem (Selbst-)Reflexion, gemeinsame Gespräche mit vertrauten Menschen über auftretende Belastungen und vor allem ein Innehalten.

Zu leben bedeutet, sich in einem dynamischen Gleichgewicht zwischen äußeren Anforderungen, inneren Prozessen und Ressourcen zu bewegen. Es braucht allem voran eine Balance zwischen Anspannung und Entspannung. Dazu muss man sich immer wieder auch selbstreflexive Fragen stellen.

Wo stehe ich im Leben? Was fordert und überfordert mich? Wie geht es mir? Stehe ich zu sehr unter Spannung? Ist es zu viel? Wie sieht die Zukunft aus? Schaut die Zukunft gut aus?

Bin ich zu gereizt oder zu traurig? Was sagen die Menschen um mich? An wen kann ich mich halten, der mir ehrlich sagt, wie er mich sieht, wenn ich mich nicht sehe?

Kenne ich meine Persönlichkeit? Meine Spleene? Meine typischen Fallgruben? Mein „Kopfkino“, also meine kreisenden Gedanken, worin ich mich verliere?

Habe ich die Kontrolle? Oder habe ich nur noch das Gefühl, dass mir die „anderen“ und die Arbeit mein Leben diktieren? Nach dem Motto: „Wie geht´s?“ – „So, wie die anderen wollen!“

Bin ich schon so geladen, dass jedes Wort, das mich auf mich selber zurückwirft, mich der Explosion oder der Implosion näherbringt?

Solche direkten Fragen helfen uns, unseren Kompass auszurichten, also zu sehen, wie es uns geht, wie wir uns fühlen. Ich sage bewusst Kompass und nicht eine exakte Richtung, da jeder Mensch seine einzigartige Biografie hat, seinen eigenen Weg finden und gehen muss, den wohl nur jeder selber erkennen kann. Holen Sie sich professionelle Unterstützung oder gönnen Sie sich ein Coaching. Man kann sich Orientierungen geben lassen, sich helfen lassen, sich aufbauen und beizeiten auch herausfordern lassen, über den Tellerrand hinauszublicken. Wir sind nicht allein damit und wir sind gar nicht so verschieden voneinander. Jedes Problem, das wir haben, hatten und haben Millionen andere. Diesen Erfahrungsschatz sollten wir nutzen. Ein typisches Zeichen vieler psychischer Probleme ist das Unvermögen, sein Innerstes zu erkennen und es anderen vertrauensvoll zu zeigen, damit sie einem helfen. Wir fühlen uns mit unseren Problemen so „anders“, so getrennt und bauen Mauern und Minenfelder um uns herum. Wir fühlen uns alleine inmitten des Stresses.

Wir brauchen Menschen, denen wir uns wirklich öffnen können, die sich nicht vor uns fürchten, sondern zuhören und für uns da sind: Sie sind vielleicht das Wichtigste im Leben. Sie fallen selten vom Himmel, sondern sie sind das Ergebnis vieler guter Gespräche, an denen man gemeinsam gewachsen ist.

Ich kann es nicht genug betonen, dass es für all diese Probleme keine schnellen und billigen Lösungen gibt. Es braucht Einsicht, Zeit, Verständnis, Ruhe und natürlich sinnvolle, bewältigbare Herausforderungen. Ich möchte hier Ihr Basisverständnis weiter ausbauen, Ihren inneren Kompass abstauben und Ihren Umgang damit schulen, damit Sie als Kapitän*in Ihres Schiffes Ihre Häfen sicher erreichen.

Was Sie gegen drohendes Burnout vorbeugend tun können

Tun Sie sich zusammen und geben Sie diesen Themen einen gemeinsam Raum. Reden Sie darüber, machen Sie es zum Thema, nämlich was es mit Ihnen macht, immer mehr und anders die Arbeit machen zu müssen, immer mehr Aspekte und Aufgaben miteinbeziehen zu müssen. Versuchen Sie kein*e Einzelkämpfer*in zu werden. Sie sind nicht alleine. Und lassen Sie sich helfen! Führen Sie bitte keinen Krieg gegen das System! Dieses Gefühl ankämpfen zu müssen, ist oft ein Zeichen der Überforderung und der brennenden Sehnsucht nach Befreiung.

Sehen Sie gerade das Schul- oder Bildungssystem, das Gesundheitssystem oder welchen Bereich auch immer, wie es ist und was entsprechend des „neuen Zeitgeistes“ gut wäre zu verändern. Artikulieren Sie es bitte, gründen Sie Gesprächsgruppen, lassen Sie sich supervidieren und suchen Sie Gleichgesinnte. Machen Sie Therapie, lesen Sie Bücher dazu oder schreiben Sie darüber.

Fazit

Stresserkrankungen wie Burnout sind Teil unserer Zeit, in der sich sehr viel verändert, Arbeitsbelastungen und Verantwortungen in vielerlei Hinsicht ausufern können, die Welt immer mehr zusammenschmilzt und doch auch auseinanderdriftet.

Zunehmender und langanhaltender Stress führt schließlich zur Erkrankung. Mit den Stresserkrankungen gehen oft starke psychosomatische Beschwerden einher.

Wir brennen für eine Sache und können leider dabei auch ausbrennen. Das hat viele Ursachen und so gibt es auch viele Möglichkeiten, es zu bemerken und einzugreifen. Es liegt an Ihnen, das zu sehen, anzuerkennen und zu reagieren. Bleiben Sie aber bitte nicht damit alleine. Sie sind nicht alleine. Wir sind nie alleine, auch wenn es oft so scheint.

Beschäftigen Sie sich mit Ihrem Innenleben, Ihren Einstellungen, Ihren Gefühlen, Ihren körperlichen Beschwerden und dem Grad Ihrer An- und Verspannung!

Seien Sie gut zu sich! Lernen Sie Ihren Körper als „Bio-Feedback“ zu nutzen, um wieder mehr eins mit ihm sein zu können. Denn starker psychischer Stress führt oft dazu, dass wir uns von unserer Körperlichkeit abtrennen wollen, von seinen Bremsen und Limitierungen, um weiterhin besser, schneller zu funktionieren, um noch mehr zu helfen, um noch mehr voranzubringen. Wir wollen dann scheinbar den Körper zur Supermaschine umbauen. So schnell lassen wir uns die Dinge über den Kopf wachsen und sehen nicht, wie allmählich unsere Probleme zu Krankheiten heranreifen.

Ob Pandemie, Klimaerwärmung, Umweltzerstörung, Stress oder Armut: All das sind Probleme, die sich unmittelbar auf unsere Gesundheit auswirken können. Wir können diese Herausforderungen letztendlich nur gemeinsam lösen, doch die ersten Schritte müssen wir stets selber machen.

In der Hoffnung, Sie motiviert zu haben, wünsche ich Ihnen, „es“ anzugehen, dass Sie sich selbst Gutes und Heilsames tun – vor allem jetzt, wo Sie einige Startpunkte dazu kennen und vielleicht einen Norden für Ihren psychosomatischen Gesundheitskompass gefunden haben.

Literatur

Hansch, Dietmar (2021): Erfolgreich gegen Depression und Angst. Springer Verlag, Berlin.

Musalek, Michael/ Poltrum, Martin (2012): Glut und Asche – Burnout. Neue Aspekte der Diagnostik und Behandlung. Parodos Verlag, Berlin.

Köhle, Karl/ Herzog, Wolfgang/ Joraschky, Peter/ Kruse, Johannes/ Langewitz, Wolf/ Söllner, Wolfgang (2018): Uexküll. Psychosomatische Medizin. Theoretische Modelle und klinische Praxis. Urban & Fischer Elsevier, Amsterdam.

Zum Autor

Werner-Heinz Kállay, Dr.med., ist praktischer Arzt in Wien mit Zusatzausbildung in Psychosomatik.

14 Entspannen lernen! Hilfreiche Tipps und Übungen für den Alltag

Nadeshda Stürzebecher

Als Lehrer*innen fühlen wir uns nicht nur beruflich belastet, sondern manchmal auch überlastet. Die psychischen und physischen Auswirkungen von langanhaltenden Belastungen, permanenter Anspannung und Stress sind in dieser Handreichung bereits thematisiert worden. Kaum jemand kennt nicht die psychischen und physiologischen Auswirkungen von Stress.

Doch Sie können viel für sich selbst tun, um eine gute Balance zwischen Anspannung (die wir im Alltag brauchen, um unsere Tätigkeiten auszuüben) und Entspannung (die Seele und Körper zur Regeneration brauchen) zu lernen. Täglich durchgeführte Entspannungstechniken können Sie dabei unterstützen, den inneren Fokus auf Ausgeglichenheit und Entspannung zu richten und aus dieser Quelle mit neuer Energie in den Schultag zu gehen. Bei regelmäßiger Übung stellen sich nachweislich positive Erfolge ein. Probieren Sie es einfach bzw. suchen Sie sich eine*n qualifizierte*n Lehrer*in, die*der Sie bei den Übungen unterstützt!

Die Techniken, die hier vorgestellt werden, sind außerordentlich effektiv. Sie wurden einer ganzheitlichen Philosophie entnommen und von der Autorin, die selbst sowohl als AHS- als auch als Yoga-Lehrerin tätig ist, speziell als Unterstützung von Lehrkräften zusammengestellt. Die vorgestellten Übungen umfassen einfache Bewegungs- und Atemtechniken sowie die hochwirksame Tiefenentspannungstechnik Yoga-nidra und sind im Alltag leicht anwendbare Mittel zur effektiven Stressbewältigung.

Ein erfolgreiches Mittel zum Erlernen von Entspannung ist, im Alltag ein stärkeres Gewahrsein für das, was wir wahrnehmen, empfinden und denken, in Form von Achtsamkeit zu entwickeln. Die drei Komponenten der Achtsamkeit, die sich auch im Schulalltag als wirksam herausgestellt haben, sind: die Beobachterhaltung, Entspannung und der innere Fokus.

- In der neutralen Beobachterhaltung versuchen wir zunächst wertfrei wahrzunehmen, was gerade an Wahrnehmungen, Empfindungen oder Gedanken da ist. Der nächste Schritt ist die Akzeptanz von dem, was sich zeigt. So können wir mit einiger Übung wiederholt auftretende Denk- und Verhaltensmuster erkennen und reflektieren, um uns selbst ein Stück näher kennenzulernen. Das ist die Grundlage für unser zukünftiges Verhalten.
- Durch eine regelmäßige achtsame Entspannung können wir den alltäglichen Stress und Anspannungen lösen sowie uns und unsere Umwelt gelassener wahrnehmen. Wir alle wissen, dass wir im angespannten Zustand eher verschlossen sind. Wenn wir uns

entspannt fühlen, ist der Geist gelöst und offen. Wir kommunizieren dann auch freier und herzlicher. Das ist ein wichtiger Punkt, der auch im schulischen Kontext von großer Bedeutung ist.

- Eine mögliche Wirkung der Entspannung ist die spontane und gelassene Fokussierung des Geistes, mit dem tiefere kontemplative Zustände sowie Kreativität entstehen können.

Durch regelmäßige kurze Achtsamkeitsübungen im Alltag können wir diese Fähigkeit des Gewahrseins kultivieren. Achtsamkeit kann in jeder Position, überall und zu jeder Tageszeit geübt werden. Die Achtsamkeitspraxis verfeinert unser Gewahrsein für das innere und äußere Geschehen und verankert uns im gegenwärtigen Moment.

Die eigene Praxis und Erfahrung auf den folgenden Ebenen bilden die Basis für

- **Körperhaltungen (Āsanas):** Hier geht es um die Schulung der körperlichen Beweglichkeit (Beweglichkeit der Wirbelsäule, Kräftigung und Dehnung der Muskulatur, Gleichgewicht, Koordination, Aktivierung, Belebung und Entspannung). Entsprechend korrekt ausgeführte Körperhaltungen können Haltungsschäden lindern und Stabilität, Vitalität sowie die Gesundheit an sich fördern.
- **Atemtechniken (Prāṇāyāma):** Die bewusste und achtsame Atemregulierung erhöht die Vitalität sowie das Gefühl der Ausgeglichenheit und beruhigt die ständig in uns kreisenden Gedanken.
- **Entspannung und Regeneration:** Die Verbindung von Bewegung, Atem und achtsamem Geist fördert das Entstehen von körperlicher und mentaler Ruhe, Entspannung und Gelassenheit. Tägliche Entspannungsübungen wirken unterstützend für das richtige Funktionieren des Immunsystems. Regelmäßige Entspannungsübungen wirken schlaffördernd. Unser Schlaf wiederum regeneriert unser gesamtes psychophysisches System.
- **Selbstwirksamkeit und Resilienz durch Yoga:** Den eigenen Körper zu spüren und zu erkennen, wie man in Stresssituationen reagiert sowie stresslindernde Methoden zu beherrschen, ist essenziell, um die eigene Selbstwirksamkeit und die psychische Widerstandskraft zu verbessern. Indem wir körperliche Bewegungen und Atemübungen bewusst ausführen, entsteht mehr Lebendigkeit, Ausgeglichenheit und körperliche sowie innere Kraft. Es ist wichtig, diese Fähigkeit beizeiten zu entwickeln, um einen ausgeglichenen Zustand bei Belastungen rasch wiederherstellen zu können.

In Bewegung bleiben

Übung 1: Sūrya Namaskāra – Der Gruß an die Sonne³⁰³



Abb. 1: Darstellung des Bewegungsmusters des Sonnengrußes

Sūrya Namaskāra, auch Sonnengruß genannt, ist eine sehr wirksame und abgerundete Yoga-Übung, die für sich alleine steht und wichtig für die allgemeine Gesundheitserhaltung ist. Sie fördert die Balance aller Organsysteme sowie Flexibilität und Vitalität und wirkt vor allem ausgleichend auf das Nervensystem. Diese Übung besteht aus 12 Körperhaltungen (āsanas), welche als eine dynamische oder langsame Übungsabfolge mehrmals wiederholt werden können.

Mit dem Sonnengruß bringen wir den Kreislauf in Schwung, die Wirbelsäule wird in den verschiedenen Richtungen bewegt und gelockert, alle Muskeln deines Körpers werden gestärkt und gedehnt sowie die Funktion der inneren Organe aktiviert. Die Bewegungen „spiegeln“ sich in der Mitte und bringen uns wieder in die Ausgangsposition für die nächste Wiederholung der Übungsreihe. Der Sonnengruß wird am besten am Morgen vor dem Frühstück geübt und bewirkt ein ausgeglichener und aktivierender Zustand zur Beginn des Tages.

Nachfolgend findet sich eine kurze Beschreibung der Übung. Bei gesundheitliche Einschränkungen suchen Sie sich bitte eine*n erfahrenere*n Yogalehrer*in für das Erlernen der Übung.

Ausgangshaltung³⁰⁴: Im Stehen spüre den ganzen Körper und überprüfe, ob das Gewicht zwischen beiden Fußsohlen gleich verteilt ist. Die Füße sind geschlossen, die Arme neben dem Körper entspannt. Spüre, dass du ausgeglichen und stabil stehst. Be-

³⁰³ Vgl. Saraswati/Satyananda 2010, S. 161-173

³⁰⁴ Hier wird in die Du-Form gewechselt.

obachte für ein paar Augenblicke die spontane natürliche Atmung. Du atmest durch die Nase. Stimme dich gedanklich auf die Übung ein, indem du dir einen Sonnenauf- oder -untergang vorstellst. Behalte diese Wahrnehmung während der ganzen Übung.

1. **Gebetshaltung:** Verfolge den natürlichen Atemfluss für ein paar Atemzüge. Der natürliche Atemfluss gibt den Rhythmus der Übung vor. Wenn du bereit bist, schließe während der nächsten Ausatmung die Handflächen vor dem Brustbein.
2. **Leichte Rückbeuge:** Einatmend hebe die Arme über den Kopf, dehne die Wirbelsäule in die Länge und komme in eine leichte Rückbeuge aus dem Brustraum, lasse dabei den Nacken, die Schultern und Schulterblätter locker.
3. **Vorbeuge:** Ausatmend beuge die Knie, beuge den Rumpf von der Hüfte aus und komme in die Vorbeuge – die Wirbelsäule bleibt gerade, führe die Bauchdecke zu den Oberschenkeln, senke dabei die Arme seitlich und lege die Hände direkt neben die Außenseiten der Füße. Hand- und Fußgelenke sind in einer Linie.
4. **Reiterhaltung:** Einatmend mache einen großen Schritt mit dem rechten Bein nach hinten und lege das Knie ab, senke das Becken nach unten, öffne den Brustraum und bringe den Nacken in die Länge.
5. **Berghaltung/Herabschauender Hund:** Ausatmend drücke die Handflächen in den Boden und führe das linke Bein nach hinten, linken Fuß neben dem rechten und komme in die Berghaltung (auch herabschauender Hund-Position). Bewege dabei das Becken in Richtung Decke, die Bauchwand in Richtung Oberschenkel, die Knie sind leicht angewinkelt, sodass du die Wirbelsäule in die Länge dehnen kannst. Die Ellbogen sind leicht nach außen gedreht, der Brustraum offen, der Nacken in einer Linie mit der Wirbelsäule und der Kopf zwischen den Armen.
6. **Gruß mit acht Punkten:** Halte den Atem an und lege die Knie, Brust und Stirn auf dem Boden ab.
7. **Kobrahaltung:** Einatmend senke das Becken und hebe dabei Brustkorb und Kopf vom Boden ab – die Ellbogen sind parallel zum Körper, die Schulterblätter zusammen, den Brustraum offen und den Nacken entspannt.
8. **Berghaltung:** Ausatmend drücke die Handflächen in den Boden, hebe das Becken in die Höhe und komme in die Berghaltung, so wie in Position 5.
9. **Reiterhaltung:** Einatmend führe mit einem großen Schritt den linken Fuß nach vorne und stelle den Fuß zwischen die Hände, so wie in Position 4.

10. **Vorbeuge:** Ausatmend komme mit dem linken Bein nach vorne und beuge die Knie, die Bauchwand an die Oberschenkel drücken, so wie in Position 3.

11. **Leichte Rückbeuge:** Einatmend richte den Rumpf auf, indem du zuerst die Arme seitlich auf Schulterhöhe hebst und dann den Kopf, Oberkörper und die Wirbelsäule in einer geraden Linie aufrichtest und die Arme über den Kopf führst. Dehne dich in die Länge und komme in die leichte Rückbeuge, so wie in Position 2.

12. **Gebetshaltung:** Ausatmend senke die Arme und lege die Handflächen aneinander vor dem Brustbein, so wie in Position 1.

13. **Ausgangshaltung:** Einatmend senke die Arme locker neben dem Körper.

1.4 **Ausatmend** beginne von vorne, mit dem Unterschied, dass du in Position 4 das linke Bein nach hinten führst und in Position 9 führst du den rechten Fuß als Erstes nach vorne.

Eine Runde ist vollständig, wenn du einmal mit dem rechten und einmal mit dem linken Bein nach hinten geübt hast. Wiederhole 3-mal und steigere die Wiederholungen mit der Zeit. Schließe die Übungsserie in der Rückenlage (śavāsana) für 2-3 Minuten ab und beobachte die Wirkung der Übung. Erlaube, dass Körper und Atem allmählich zur Ruhe kommen.

Übung 2: Supta Udarakarshanāsana (Wirbelsäulendrehung aus der Rückenlage)³⁰⁵



Lege dich auf den Rücken. Beine abwickeln. Arme seitlich auf Schulterhöhe ausstrecken oder die Finger unter dem Nacken versenken. Die Arme sind dabei gebogen und liegen auf dem Boden. Während des Ausatmens den Kopf nach rechts drehen und gleichzeitig die Beine nach Links. Verharre einige Sekunden in der Haltung. Dann während des Einatmens den Kopf und die Beine in die Mitte zurückbringen. Wiederhole in die andere Richtung. Wiederhole fünf bis zehn Runden.



Abb. 2: Wirbelsäulendrehung aus der Rückenlage

³⁰⁵ Vgl. Saraswati/Satyananda 2010, S. 161-173

Atmen Sie sich frei! Die Wichtigkeit des Atmens

Länger anhaltende Belastungen führen zu einer oberflächlichen, flacheren Atmung. Statt einer tiefen, entspannten Atmung atmen wir dann über die Brust- und Schulteratmung. Dadurch bleibt der Körper auf einem hohen Aktivierungsniveau, regeneriert langfristig weniger und verlernt bei anhaltenden Anspannungen mit der Zeit, auf den Ruhemodus umzuschalten.

Durch das autonome Nervensystem reagiert das Zwerchfell auf Stress mit Verspannung und so können auch Spannungen im Wirbelsäulenbereich entstehen. Die Atemübungen unterstützen und stärken das Zwerchfell und erhöhen die Kapazität der Lungen und wirken sich beruhigend auf Nervensystem und Gehirnwellen aus.

Wesentliche Rolle beim Prozess des Atmens spielt das Zwerchfell. Das Zwerchfell steuert rhythmisch den Atemprozess, indem es sich bei der Kontraktion in Richtung Bauchorgane wölbt und dadurch Unterdruck in den Lungen erzeugt, wobei sich der Brustkorb weitet und die Luft in die Lungen hineinströmt. Die Bauchorgane werden sanft massiert und nach unten gedrückt; dabei bewegt sich die Bauchwand leicht und spontan vorwärts. Wenn das Zwerchfell sich entspannt – sich also zurück in Richtung Lungen wölbt – zieht sich der Brustkorb leicht zusammen und die Luft entweicht aus den Lungen. Die Bauchorgane und Bauchwand kommen in ihre ursprüngliche Position zurück. Dieser Prozess wird unbewusst 24 Stunden am Tag durch die Impulse vom autonomen Nervensystem und dem dazu gehörenden Zwerchfellnerv (Nervus phrenicus) durchgeführt. Im Yoga werden die Anspannung und Entspannung des Zwerchfells bewusst genutzt und gesteuert. Das Atmen wird bewusst vertieft und verlängert.

Die Nasenatmung aktiviert das parasympathische, für Entspannung zuständige Nervensystem, während die Mundatmung das sympathische, also für Aktivität stehende Nervensystem anspricht, was zu erhöhter Herzschlagfrequenz und Aktivierung führt. Langanhaltender Stress führt zu dauerhafter Überaktivierung des sympathischen Nervensystems und kann schließlich zu Krankheiten führen. Während der Nasenatmung wird die Luft angefeuchtet und von Unreinheiten gereinigt, bevor sie weiter in den Körper eindringt. Die Luft verläuft in zwei Strömen, die jeweils mit der rechten oder linken Gehirnhälfte verbunden sind. Die Durchblutung des Gehirns wird durch die Nervenenden in den Nasenlöchern angeregt. Vor allem mit Hilfe von der Wechselatmung (nādi-śoḍhana) können diese Ströme ausgeglichen und damit beide Gehirnhälften und das Nervensystem harmonisiert werden.

Der Atem spielt die Hauptrolle in der Yoga-Praxis – er verbindet den Geist mit dem Körper und zieht sich thematisch wie ein roter Faden durch die Übungen. Den Atem in jedem Moment wahrzunehmen, ist eine Praxis der Achtsamkeit, die sich dann im

Laufe der Übung – beginnend mit Körperhaltungen (āsana), Atemübungen (prāṇāyāma) bis hin zu meditativen Zuständen vertieft und verfeinert. Wir sollten die bewusste Wahrnehmung des Atems auch im Alltag aufrechterhalten.

Die Atemübungen sollten eher nüchtern geübt werden. Am besten in der Früh, nachdem du die Körperhaltungen geübt hast. Es geht aber genauso vor dem Mittagessen oder zur Beruhigung vor dem Schlafengehen.

Übung 3: Atemübung – Zwerchfellatmung (Bauchatmung)³⁰⁶

Stufe 1: Natürlicher Atem beobachten – Beobachten und Loslassen

Ausgangsposition: Du liegst bequem am Rücken (in śavāsana), den Körper in einer geraden Linie ausgerichtet. Lege deine Hände auf die Bauchwand. Die Fingerspitzen vom Mittelfinger können sich gegenseitig berühren. Der Körper ist entspannt.

Atme ruhig und spontan weiter, ohne den Atem zu beeinflussen. Die Augen sind geschlossen, dennoch achte darauf, dass du nicht einschläfst! Beobachte die Bewegung der Bauchwand und wie sich die Fingerkuppen der Mittelfinger während der Einatmung leicht auseinander bewegen und während der Ausatmung wieder berühren. Schau dieser Bewegung neutral zu. Der Atem fließt frei und spontan. Die Übung dient als Entspannung und Bewusstwerdung des Atems und kann z. B. vor dem Schlafengehen und während des Tages geübt werden.

Wichtig ist, dass der Atem spontan und natürlich bleibt, ohne jegliche Anstrengung. Übe die Beobachterhaltung und dabei loszulassen, indem du den Atem nicht bewusst zu steuern versuchst.

Stufe 2: Vertiefte Zwerchfellatmung (Bauchatmung) – zur Ruhe kommen

Ausgangsposition wie in Stufe 1. Die Hände können auf die Bauchwand liegen oder neben dem Körper mit den Handflächen nach oben ausgerichtet. Der Körper ist entspannt.

Beobachte die natürliche Atmung für ein paar Atemzüge, ohne einzugreifen. Lasse ihn ganz natürlich fließen. Spüre in die Bewegung des Zwerchfells unterhalb der Lungen hinein. Versuche seine ganze Fläche zu erspüren – nach vorne, zur Seite und auch nach hinten in Richtung Wirbelsäule. Allmählich beginne die Bewegung des Zwerchfells bewusst und achtsam zu vertiefen, jedoch ohne jegliche Anstrengung. Beobachte, wie während der Einatmung die Bauchwand sich spontan nach oben bewegt und während der Ausatmung wieder nach unten sinkt.

³⁰⁶ Vgl. Saraswati/Satyananda 2010, S. 377–379

Beginne die Dauer der Atemzüge mitzuzählen. Für wie lange atmest du ein und für wie lange atmest du aus? Zähle so die Dauer der Atemzüge für 2 bis 3 Minuten.

Vertiefung: Wenn es sich angenehm anfühlt, kannst du die Dauer der Ein- und Ausatmung angleichen, in dem du die Dauer der Ausatmung an die Dauer der Einatmung angleichst, so dass sie gleich lang werden. Das ist das Verhältnis 1:1.

Sobald dieser Atemrhythmus leichtfällt, könntest du versuchen, die Dauer der Ausatmung zu verdoppeln also zum Verhältnis 1:2 übergehen, um dann eine optimale Entspannung des Nervensystems zu erreichen.

Wichtig: Der Atem darf nicht mit Anstrengung ausgeführt werden, da sonst eher mentaler Stress entsteht. Die Atmung soll durchgehend angenehm bleiben.

Übung 4: Die 4-6-Atmungstechnik

Übe nun bewusst die Bauch- und Zwerchfellatmung in einem bestimmten Rhythmus, die sich als sehr beruhigend für unser (sympathisches) Nervensystem herausgestellt hat. Bei dieser Atemübung wird die Spanne der Ausatmung verlängert.

Lege dich – wenn möglich – flach auf den Rücken. Du kannst die Beine anwinkeln, die Füße sollten flach am Boden stehen. Lege deine Hände auf den Bauch. Erst wenn du dich sicher fühlst, wie sich die Bauchatmung anspürt, kann auch im Sitzen oder Stehen geübt werden. Vielleicht muss erst die Gewohnheit verabschiedet werden, den Bauch einzuziehen, denn diese verhindert, dass wir tief atmen.

Atme 4 Sekunden langsam durch die Nase in den Bauch ein. Dabei wölbt sich die Bauchwand durch das Einatmen spontan vor, Brust und Schultern bleiben ruhig. Du kannst die rechte Hand am Bauch halten und die linke auf der Brust, um zu spüren, dass die Brust ruhig bleibt. Dann atmest du 6 Sekunden langsam und hörbar mithilfe der Lippenbremse (also gegen den Widerstand der gespitzten Lippen) aus dem Mund wieder aus. Das Zwerchfell geht dabei wieder zurück, die Bauchwand senkt sich, Schultern und Brust bleiben ruhig.

Auf der nächsten Stufe verlängere die Ausatmung auf das Doppelte, d. h. 4 Sekunden einatmen und 8 Sekunden ausatmen.

Eine Variante ist, beim Einatmen in Tausenderschritten von eintausend bis viertausend zu zählen und dabei den „Magic-Finger-Trick“ anzuwenden und zwar so:

- „Eintausend“ (Einatmen) – berühre den Daumen mit dem Zeigefinger
- „Zweitausend“ (Einatmen) – berühre den Daumen mit dem Mittelfinger
- „Dreitausend“ (Einatmen) – berühre den Daumen mit dem Ringfinger
- „Viertausend“ (Einatmen) – berühre den Daumen mit dem kleinen Finger
- Danach folgt die Ausatmung (entweder bis sechstausend oder bis achttausend):
- „Eintausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen mit dem Zeigefinger
- „Zweitausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen mit dem Mittelfinger
- „Dreitausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen mit dem Ringfinger
- „Viertausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen mit dem kleinen Finger
- „Fünftausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen nochmals mit dem Zeigefinger
- „Sechstausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen nochmals mit dem Mittelfinger
- „Siebentausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen nochmals mit dem Ringfinger
- „Achttausend“ (Ausatmen) – berühre den Daumen nochmals mit dem kleinen Finger³⁰⁷

Höre nun in dich hinein, wie sich Körper und Geist anfühlen. Bleibe noch entspannt liegen und lächle sanft.

Übung 5: Atemübung – Wechselatmung (nādi-śodhana) – Balance herstellen³⁰⁸



Abb.3: Wechselatmung

Ausgangsposition: Bequeme Sitzhaltung. Kann auch auf dem Sessel ausgeführt werden.

Wichtig ist, dass der Rücken aufgerichtet und der Brustraum offen ist, ohne den Rücken auf die Rückenlehne abzustützen. Der Körper ist locker.

Beobachte den natürlichen Atem für ein paar Atemzüge und beginne den Atem leicht zu vertiefen. Zähle die Dauer der Ein- und Dauer der Ausatmung mit. Allmählich beginne die Dauer der Ein- und Ausatmung im Verhältnis 1:1 anzugleichen, in dem du die Dauer der Ausatmung an die Dauer der Einatmung angleichst, sodass sie gleichlang werden.

Hebe die rechte Hand vor dem Gesicht. Lege die Kuppen der Zeige- und Mittelfinger direkt auf das Augenbrauenzentrum. Daumen auf das rechte Nasenflügel und Ringfinger auf das Linke. Die Finger liegen sanft auf die Nasenflügel und schließen sanft abwechselnd die

³⁰⁷ Siehe Atemtechniken von Gary Bruno Schmid 2019, S. 32f

³⁰⁸ Vgl. Saraswati/Satyananda 2010, S. 384–387

Nasenflügel, so dass sie den Atemfluss führen, dennoch kein richtiger Druck auf die Nasenflügel entsteht. Achte darauf, dass der Kopf gerade ausgerichtet bleibt.

Wenn du bereit bist, schließe das rechte Nasenloch und atme durch das linke Nasenloch ein. Zähle die Atemdauer mit.

Öffne das rechte und schließe das linke Nasenloch und atme durch das rechte Nasenloch aus. Die Ausatmung ist so lang wie die Einatmung im Verhältnis 1:1.

Atme durch das rechte Nasenloch ein.

Öffne das linke und schließe das rechte Nasenloch und atme links aus.

Das ist eine Runde. Fahre fort für 6 weitere Runden. Wenn du Zeit hast, kannst du mehrere Runden üben. Je länger man diese Atemübung übt, desto ausgleichender wirkt sie.

Sollte der rechten Arm müde werden, kannst du den rechten Ellbogen mit der linken Hand stützen.

Vertiefung: Sobald dieser Atemrhythmus nach einiger Zeit leichtfällt und du ohne großes Bemühen bis zehn zählen kannst, kannst du versuchen, die Dauer der Ausatmung im Verhältnis 1:2 zu verdoppeln, um dann maximale Entspannung für das Nervensystem zu erreichen.

Wichtig: Der Atem darf nicht mit Anstrengung ausgeführt werden, da sonst eher mentaler Stress entsteht. Die Atmung soll durchgehend angenehm bleiben. Beide Nasengänge sollen frei sein.

Wirkung: Der Atemfluss wird in beiden Nasenlöchern und beiden Gehirnhälften ausgeglichener. Eine beruhigende und ausgleichende Wirkung tritt auf der mentalen und energetischen Ebenen ein.

Übung 6: Atemübung – das Bienensummen (bhrāmarī) – Löse damit Stress und mentale Anspannungen, verbessere deine Stimme³⁰⁹

Ausgangsposition: Bequeme Sitzhaltung. Die Übung kann auch auf dem Sessel ausgeführt werden. Wichtig ist, dass der Rücken aufgerichtet ist und der Brustraum offen, ohne den

³⁰⁹ Vgl. Saraswati/Satyananda 2010, S. 397–398



Abb. 4: Position beim Bienensummen

Rücken auf die Rückenlehne abzustützen. Schließe die Augen. Der Körper ist locker. Die Lippen sind sanft geschlossen, die Zähne bleiben während der ganzen Übung etwas getrennt voneinander.

Beobachte den natürlichen Atem für ein paar Atemzüge und beginne den Atem leicht zu vertiefen.

Hebe die Arme zur Seite an, beuge die Ellbogen und bringe die Hände zu den Ohren. Verschließe mit Zeige- oder Mittelfingern die Ohren. Die vorderen Knorpel oder die Ohrhäppchen können angedrückt werden, ohne die Finger in die Ohren zu stecken.

Richte die Achtsamkeit zur Kopfmittle. Atme durch die Nase ein. Atme langsam und kontrolliert aus, während du ein tiefen, gleichmäßigen Summton wie das Summen einer Biene erzeugst. Das Summen ist sanft, gleichmäßig und hält während der ganzen Atmung aus. Das ist eine Runde.

Wiederhole mindestens 7 Runden.

Wirkung: Löst Stress und mentale Anspannung, hilft Ärger, Ängste und Schlaflosigkeit zu überwinden, regt die Selbstheilungskräfte des Körpers an. Die Stimme wird kraftvoll, und Halserkrankungen werden gelindert. Die Wahrnehmung wird nach innen gelenkt. Die Schwingung des Summtons besänftigt den Geist und das Nervensystem.

Grundlegende Entspannungshaltung: Śavāsana – die „Totenhaltung“

Śavāsana ist eine der wichtigsten Haltungen, die als kurze Entspannungsphase während und nach Bewegungen (āsanas) und zwischen Atemübungen Anwendung findet oder auch als längere Entspannungsübung seine Wirksamkeit entfaltet.

Haltung: in Rückenlage. Der Körper liegt symmetrisch in einer geraden Linie mit den hüftbreit auseinander platzierten Fersen, wobei die Fußspitzen locker zur Seite fallen. Das Becken ist leicht nach oben gekippt, sodass sich der untere Rücken besser entspannen kann. Die Arme ruhen entspannt und ausgestreckt neben dem Körper, berühren ihn jedoch nicht; die Handflächen sind dabei in einer Auswärtsdrehung der Arme nach oben gerichtet. Die Finger sind entspannt. Die Schultern sind locker, die Schulterblätter liegen flach auf dem Boden, das Kinn ist in Richtung Brust gesenkt, damit sich der Nacken dehnen und entspannen kann. Der Kopf ist mittig ausgerichtet. Der Mund und die Augen sind sanft geschlossen.

Obwohl Śavāsana sehr einfach aussieht, sollte die Ausführung der Übung bis ins kleinste Detail untersucht werden, z. B. sollte sichergestellt werden, dass der Körper wirklich symmetrisch liegt. Wenn Spannungen im Körper wahrnehmbar sind, sollte in diese Stellen hineingespürt und die Spannungen sollten bewusst losgelassen werden, damit der Körper vollständig in eine spannungslose Haltung finden kann und die Atmung frei fließt.

Yoga-nidrā („yogische Schlaf“) – die wirkungsvollste Tiefenentspannungstechnik

Diese wichtige Technik sollte unbedingt bei einem* einer qualifizierten Lehrer*in erlernt werden³¹⁰. Das Charakteristische an der Übung ist das Kreisen der Wahrnehmung durch den Körper, und zwar in einer bestimmten, genau festgelegten Abfolge. Die Übung wird in der Śavāsana-Haltung durchgeführt, der Atem wird beobachtet bzw. zeitweilig gelenkt. Yoga-nidrā ist ein bewusster Zustand zwischen Wachen und Schlafen, der eine sehr tiefe Entspannung herbeiführt.³¹¹

Yoga-nidrā löst Spannungszustände im Körper, indem sich der Geist durch die Bewusstwerdung sinnlicher Wahrnehmungen sowie durch das Kreisen der Achtsamkeit bei verschiedenen Körperteilen auf natürliche Weise sukzessiv von äußeren Sinnesreizen abwendet. Die Achtsamkeit wird nach innen gelenkt. Durch die Übung kann sich das sympathische Nervensystem allmählich entspannen und Schlafprobleme können so mit der Zeit behoben werden.

Die vorgestellten Übungen entfalten nur dann ihre volle Wirkung, wenn diese regelmäßig durchgeführt werden. So können wir lernen, mit Belastungen und Stresssituationen besser umzugehen und die Balance zwischen Anspannung und Entspannung gut zu halten.

310 <https://bhavani.at/> (letzter Zugriff Juni 2021)

311 Vgl. Saraswati 2019. Eine qualitative Aufnahme von der Originaltechnik Yoga-Nidrā auf Deutsch finden Sie hier: <https://samatvam-yogaschule.bandcamp.com/album/tiefe-entspannung-satyananda-yoga-nidra> (letzter Zugriff Mai 2021)

Literatur

Saraswati, Satyananda Swami (2010): āsana, Prānyāma, Mudra, Bandha. Yoga Publication Trust, Munger, Bihar, India, 4. Ausgabe.

Saraswati, Satyananda Swami (2019): Yoga-nidrā. Yoga Publication Trust, Munger, Bihar, India

Schmid, Gary Bruno (2019): Selbstheilung stärken. Wie Sie durch Vorstellungskraft Ihre Gesundheit optimieren. Springer-Verlag, Berlin.

Walker, Matthew (2018): Das große Buch vom Schlaf. Die enorme Bedeutung des Schlafs. Goldmann Verlag, München.

Zur Autorin

Nadeshda Stürzebecher, MMag.^a art, ist diplomierte Pädagogin, AHS-Lehrerin in Wien und akkreditierte Lehrerin für Satyananda Yoga®. Spezialisierung für Yoga im Bildungswesen bei RYE (Research on Yoga in Education), London, UK. Mitglied des BYO /EYU (Berufsverband der Yogalehrenden in Österreich) sowie des ESYF (European Satyananda Yoga Family). Sie unterrichtet Yoga und Entspannungstechniken im schulischen Kontext seit 2013. 2016–2018 Mitarbeit im zweijährigen-Forschungsprojekt des BYO „Yoga macht Schule“.

Abbildungen mit der freundlichen Erlaubnis von ©Christina Jagusiak - Satya Live Yoga, Australien

Impressum

Herausgeber

NCoC (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheitsförderung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich
Linz 2021

ISBN

978-3-9504968-1-9

Bezugsadresse

NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung
der Pädagogischen Hochschulen Österreichs
Kaplanhofstraße 40
4020 Linz
Tel.: 0732 7470 8000
E-Mail: ncoc@hepi.at

PDF-Version unter

<https://hepi.at/materialien/publikationen>

Inhaltliche Gestaltung und Redaktion

Dr.ⁱⁿ Andrea Fraundorfer, BMBWF, Abt.I/2
MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner, PH OÖ

Lektorat

Prof.ⁱⁿ Christa Hagler BEd MA, PH OÖ

Grafik/Layout

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

