

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2024_4



Health Literacy

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2024_4

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial5

Führungskultur

Larissa Hauser und Cathy Caviezel

Gesundheitsförderung in der Schule – ein systemischer Blick6

Roger Keller und Manuela Keller-Schneider

Die Rolle der Schulleitung für ein gesundes und motiviertes Team16

Julia Mori

Förderung von Wohlbefinden in der Schule und die Rolle der Führungskräfte

Der Whole School Approach im Fokus25

Tamara Rachbauer und Anna Kolbeck

Auswirkungen von Coaching und KI auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Jugendlichen36

Fabian Puchmayr

Gesunde Beziehungen

Schlüssel zur Identitätsentwicklung und Lerngesundheit43

Wiltrud Weidinger und Catherine Lieger

Gesundheitsförderung durch Future Skills

Kompetenzen von Führungspersonen in Schulen und Bildungsorganisationen51

Stephan Gerhard Huber, Jane Pruitt, Nadine Schneider und Christoph Helm

Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024

Erste ausgewählte Ergebnisse zur Einschätzung der aktuellen Arbeitssituation und Arbeitsbelastung von Schulleitungen61

Corinna Fehle
Starker Körper, starker Geist
Über die Bedeutung des schulischen Schwimmunterrichts82

Aus der Praxis für die Praxis

Florian Grundner
„Mental-Health-Day“ an der BHAK/BHAS St. Pölten
Ein Praxiseinblick aus Schüler*innenperspektive89

Eva Baumann
Gesundheitsförderung im schulischen Kontext
Implementierung von ganzheitlicher Gesundheitsförderung an der TFBS für Garten, Raum
und Mode93

Katharina Harrer und Michaela Rossmann
Gesundheitskompetenz partizipativ fördern und gestalten
Wie können Schüler*innen Projekte im Kontext Health Literacy partizipativ entwickeln und
eigenverantwortlich umsetzen?104

Rita Elisabeth Krebs
Wer hat Angst vor GMOs?
Naturwissenschaftliches Grundwissen über Lebensmittel als wichtiger Bestandteil der
Futures Literacy und Health Literacy111

Anita Niederer Lemann
SchUeb – Schulische Uebergangsbegleitung
Was brauchen Kinder und Jugendliche mit psychischen Störungen, um sich in ihren
normalen Schulalltag integrieren zu können?116

Im Gespräch mit

Petra Heißenberger
Die Bedeutung von Health Literacy für die Institution Schule
Im Gespräch mit Thomas Huber121

Martina Raab
Psychische Gesundheit junger Menschen stärken
Im Gespräch mit Ernst Leo „Golli“ Marboe125

Kultur macht Schule

Carmen Sippl
Denkraum Zukünfte III
Hilft „Alles-gut“-Denken der Planetaren Gesundheit?130

<i>Christina Schweiger</i> Sich ein Bild machen <i>Health Literacy im Kunstunterricht</i>	140
Lesen lohnt sich	
<i>Ulrike Schleicher</i> „Das Scheitern am täglichen Laufsteg“	147
<i>Sabine Höflich</i> Durch „Mut und Verantwortung“ zu Resilienz und innerer Stärke	150
<i>Michaela Tscherne</i> Eine Reise zu mehr Selbstbewusstsein	152
Begriffsbox	
<i>Sabine Höflich</i> Gesundheitskompetenz	155
<i>Sabine Höflich</i> Salutogenese	157
<i>Sabine Höflich</i> Health Promoting Schools	159
<i>Sabine Höflich</i> Prosilienz	161
<i>Sabine Höflich</i> Risikokompetenz	163
Impressum	
Impressum	165

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a505>

to be literate – alphabetisiert sein, und kundig. Lerngesundheit, die Alphabetisierung von Schule! Denn schulische Gesundheit bedeutet nicht, sich als Schüler*in jährlich einer Gesundheitsuntersuchung unterziehen, nur Müsliriegel essen und ausreichend ungesüßte Getränke trinken, nicht Haltungsturnen statt Theaterwerkstatt, Reformhausmargarine statt Butter, Käse-Vollkorn-Weckerl statt Leberkäs'-Semmel. Anderen etwas wert und von diesen anerkannt sein, sich Geltung und Gehör verschaffen können, nicht nur für das Leben danach lernen müssen, sondern auch schon im Leben jetzt wirken zu können, auf Unterstützung vertrauen und selbst andere unterstützen können, selbstwirksamkeitserfahren zu sein, all das schafft Vertrauen zur Welt und zur Welt der Schule.

Idem Schulgesundheit – weder skalierbare Größe von Fehlstunden noch von funktionierenden Organen. Schulgesundheit ist Lerngesundheit des Einzelnen im Ganzen. Dem Lernen Raum und Halt geben durch Schaffung pädagogischer Ruhezeiten für die Hausübung oder auch das Streitgespräch, durch gemeinsame Gestaltung eines Kommunikationsraums aus einem nassen Kellerloch, durch Lesecken mit von Schülervertreter*innen ausgewählten Zeitschriften; durch deren selbst organisierte Schulmilchaktion, durch themengerechte Supplierstundenangebote für den kindgemäßen Einsatz. Pädagogik der Ermächtigung für Erleben statt Abschreckungspädagogik – Gesundheitsbewusstsein fördern, dafür die benötigten Kompetenzen vermitteln: Salutogenese – oder Health Literacy als Schulgesundheitskompetenz!

Wenn sich ein Kind als sozial unerwünscht erlebt, als *last preferred co-worker*, als jemand, der stört, anstatt gebraucht zu werden, dann wird es – aus der verlorenen Sicherheit, für andere Menschen wichtig zu sein oder nur so viel zu gelten, wie es kann, nicht so viel, wie es ist – entweder selbst kränkeln oder andere kränken, wenn nicht sogar beides: Kinder, die zwar gehorchen müssen, aber nicht geachtet werden, sie kränkeln selbst und sie kränken andere. Wer dagegen die Selbstwirksamkeitserwartung steigert, macht *Schule mit Gesundheit*.

Schulgesundheit als pädagogische Aufgabe und Lerngesundheit als individualisierender Auftrag sind weniger medizinische als vielmehr soziale Pflicht: Ihre Komponenten sind wertschätzender Dialog, personale Achtung und personale Fordern und Fördern.

Erwin Rauscher (für Herausgeber*innen, Redaktion & Editorial-Board)

Larissa Hauser

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Weiterbildung und Beratung, Zürich

Cathy Caviezel

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Weiterbildung und Beratung, Zürich

Gesundheitsförderung in der Schule – ein systemischer Blick

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a501>

Eine wichtige Voraussetzung, um Schulen lern- und gesundheitsförderlich zu gestalten, sind gesunde und motivierte Mitarbeitende und Schulleitungen, die positive Beziehungen vorleben und fördern. Um die Resilienz der ganzen Organisation zu stärken und nicht nur die von einzelnen Personen, sollte systemisch vorgegangen werden. Ausgangspunkt eines Prozesses zur Betrieblichen Gesundheitsförderung ist eine sorgfältige Analyse der vorhandenen Belastungen und Ressourcen, die massgeschneiderte Problemlösungen auf verschiedenen Ebenen ermöglicht. In Bezug auf den Fachkräftemangel bietet sich Schulen damit auch die Gelegenheit, sich als attraktive Arbeitgeberinnen zu positionieren, die Bindung der bestehenden Mitarbeitenden zur Organisation zu stärken und Kündigungsgedanken zu reduzieren.

Betriebliche Gesundheitsförderung, systemischer Ansatz, resiliente Schule

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.
Aristoteles, 384 – 322 v. Chr.

Gesunde und motivierte Lehrpersonen

Eine wichtige Voraussetzung, damit eine lern- und gesundheitsförderliche Umgebung in der Schule gestaltet werden kann, sind gesunde und motivierte Lehrpersonen. Das Argumentarium «Gesundheit stärkt Bildung» der Allianz Betriebliche Gesundheitsförderung in Schulen zeigt aufgrund verschiedener theoretischer wie auch empirischer Hinweise, wie Gesundheit, Wohlbefinden, Leistungsmotivation und Bildungserfolg der Schüler*innen zusammenhängen mit Merkmalen des Unterrichts und des Schulklimas sowie mit der Gesundheit und dem Wohlbefinden der Lehrpersonen und Schulleitungen (Achermann Fawcett et al., 2018). Es ist also entscheidend, dass Lehrpersonen, wie auch Schulleitende um ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Gesundheit bzw. die der Mitarbeitenden bemüht sind. Das Risiko, ein Burnout zu er-

leiden, ist bei Lehrer*innen im Vergleich zu vielen anderen Berufen überdurchschnittlich hoch. Darauf weisen verschiedene Studien und auch die Berufsorganisationen seit längerer Zeit hin. Gemäss der Nationalfonds-Studie «Burnout im Lehrberuf» (Kunz et al., 2014) leidet ein Drittel der Lehrpersonen an einzelnen Aspekten eines Burnouts. Neben Fachwissen und kognitiven Fähigkeiten beeinflussen gemäss Herzog et al. (2021) auch berufsbezogene Überzeugungen, Motivation und die Kompetenz der Selbstregulation die Professionalität und damit die Gesundheit von Lehrpersonen. Die Autor*innen bezeichnen diese überfachlichen Kompetenzen als «professionelles Selbst», in dessen Zentrum die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Überzeugungen steht. Diese professionelle Entwicklung müsste durch Fort- und Weiterbildungen oder Beratungsangebote über die ganze Berufsbiografie hinweg verbindlich und systematisch begleitet werden.

«Auf die Haltungen der Lehrperson» kommt es an, lautet eine der Kernbotschaften aus der weltbekannten Metastudie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (2012). Die Haltung der Lehrperson ist für die Qualität des Unterrichts entscheidend und bezieht sich weder auf die Berufserfahrung noch auf den Arbeitsaufwand. Es sind die «leidenschaftlichen Lehrpersonen», welche den grössten Einfluss auf die Lernenden haben. Dabei sind Beziehungsqualität, der Umgang mit Fehlern sowie Rückmeldungen und Klarheit der Lehrperson als zentrale Elemente eines gelingenden Unterrichts zu sehen (Zierer, 2015). Das Lernen ist in erster Linie ein sozialer Prozess. Das bestätigt sich auch in einer mehrjährigen Nationalfonds-Studie namens «Wesir» (Well being in school in Switzerland). Die Autor*innen konnten zeigen, dass positive Beziehungen – sowohl zwischen der Lehrperson und den Kindern als auch unter den Schülerinnen und Schülern – als Grundlage für erfolgreiches Lernen gesehen werden können. Diese müssen jedoch von der Lehrperson vorgelebt und gefördert werden (Saxer et al., 2024). Da die Kinder und Jugendlichen einen grossen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, nimmt die Schule als Lernort und Lebensraum eine wichtige Rolle ein. Durch eine positive Gestaltung des Schulalltags sowie des Unterrichts werden Bildungserfolge angeregt und gleichzeitig den Schüler*innen Kompetenzen auf den Lebensweg mitgegeben, die es ihnen erlauben, ein gesundes und erfolgreiches Leben zu führen (Achermann Fawcett et al., 2018).

Psychische Gesundheit und Schulklima

Dieses Bestreben ist angesichts der aktuellen Zahlen um die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz ein wichtiges. So ergab die Auswertung der HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children) von 2022, die alle vier Jahre den Gesundheitszustand von 11- bis 15-jährigen Kindern und Jugendlichen erhebt, dass in der Schweiz 34 Prozent der Befragten Stress in der Schule erleben. Der Anteil gegenüber der Erhebung von 2018 ist um 8 Prozent gestiegen. Auch die Anzahl der Kinder mit einem Burnout in der Schule sowie die Anzahl der Kinder, die der Schule fernbleiben (Absentismus), wächst. Die Zahlen der HBSC-Studie zeigen im Vergleich, dass psychoaffektive Symptome, wie Traurigkeit, Ängstlich-

keit, Nervosität, Einschlafschwierigkeiten und Müdigkeit bereits seit 2002 stetig leicht zugenommen haben. Ein starker Anstieg ist jedoch zwischen den letzten beiden Befragungen (2018/2022) zu verzeichnen (Balsiger et al., 2023). Gemäss dem Bundesamt für Statistik gab es Ende 2022 denn auch eine traurige Premiere: Psychische Störungen, hauptsächlich Depressionen und Angststörungen, waren der häufigste Grund für stationäre Spitalaufenthalte bei den 10- bis 24-Jährigen in der Schweiz – häufiger als Verletzungen, Unfälle oder körperliche Krankheiten (BFS, 2023). Diese Entwicklung hat mehrere Ursachen und ist auch auf die besonderen Umstände in Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie und den damit verbundenen Eindämmungsmassnahmen zurückzuführen.

Gerade in Zeiten grosser Unsicherheit und insbesondere für Kinder und Jugendliche mit herausfordernder persönlicher oder familiärer Situation spielt die Schule als sicherer Ort eine wichtige Rolle. Eine sichere Schulumgebung ist ein wichtiger Schutzfaktor für die psychische und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Ein solcher Ort fördert nicht nur das kognitive Lernen, sondern auch die emotionale Resilienz. So fanden Studien einen positiven Einfluss des Schulklimas auf den Selbstwert, das Selbstkonzept, das Wohlbefinden, den Substanzkonsum, auf Gewalt und Kriminalität, psychiatrische Probleme und Schulschwänzen (Achermann Fawcett et al., 2018).

Gesundheitsförderung – ein systemischer Ansatz

Ein positives Schulklima bzw. eine lern- und gesundheitsförderliche Schulumgebung können allerdings nicht nur durch einzelne Lehrpersonen geschaffen werden. Systemische Verbesserungen durch die Arbeitgebenden sind unerlässlich. Dabei sollten alle im Schulfeld Tätigen berücksichtigt werden, von den therapeutischen Mitarbeitenden und den Betreuungsfachpersonen, die im Zuge der Entwicklungen im Bereich Tagesschulen ihre Position im Gesamtgefüge finden müssen, bis hin zum Hauspersonal und den Klassenassistenten.

Gemäss Hascher (2024) zeigt die Forschung deutlich, dass der wichtigste Faktor für das Wohlbefinden von Lehrpersonen ist, dass sie sich mit anderen zusammen als kooperative Struktur verstehen. Nicht «ich und meine Klasse», sondern «wir und meine Klasse» oder «wir und unsere Schule» beschreibt diese Haltung. Die Möglichkeiten dazu wären vorhanden, denn in Schweizer Klassenzimmern gehen nebst der Klassenlehrperson viele weitere Fachpersonen ein und aus. Das Gefühl, gemeinsam verantwortlich zu sein und sozial unterstützt zu werden, ist für viele Lehrpersonen eine Quelle von Kraft und Wohlbefinden.

Die am Arbeitsort erhaltene Unterstützung ist zudem eine der wichtigsten Schutzfaktoren gegen emotionale Erschöpfung von Lehrpersonen (Achermann Fawcett et al., 2018). Dazu braucht es jedoch gute organisationale Strukturen und Zeitgefässe. Wie können diese Strukturen geschaffen werden? Und wie kann die Gesundheit von Lehrpersonen, wie auch die von weiteren Berufsgruppen und nicht zuletzt die Gesundheit der Schulleitenden gefördert werden?

Anstatt einzelne Mitarbeitende zu empowern oder kurzfristige Notfall-Interventionen durchzuführen, sollte systemisch vorgegangen werden, um die Resilienz (Widerstandsfähigkeit) der Organisation auf längere Sicht zu stärken. Wir sprechen also nicht nur von der resilienten Lehrperson, sondern von der resilienten Schule (Hascher, 2024). Massnahmen der Betrieblichen Gesundheitsförderung (BGF) dienen dazu, proaktiv Belastungen zu verringern und Ressourcen zu stärken. Dabei sollten Belastungen und Ressourcen (eines Individuums oder eines Teams) insgesamt mindestens im Gleichgewicht sein (Ülshöfer & Jensen, 2022). Noch besser ist es, wenn die Ressourcen überwiegen und für allfällige Krisensituationen Bewältigungsreserven geschaffen werden können.

„Schule handelt“ – Stressprävention am Arbeitsplatz

Im Auftrag von Gesundheitsförderung Schweiz koordiniert die Gesundheitsförderungstiftung Radix das Angebot «Schule handelt – Stressprävention am Arbeitsplatz». Dabei werden Schulen jeweils durch eine externe Beratungsperson begleitet. Im Folgenden wird der Prozess von der Erwartungskklärung bis zur Umsetzung von gesundheitsförderlichen Massnahmen in einer Schule beschrieben. Die Schilderungen beziehen sich dabei auf Erfahrungen der Autorinnen aus Schulentwicklungsprozessen im Bereich Mitarbeitenden-Gesundheit.

Schulentwicklung ist kein Wunschkonzert – Erwartungen und Motive klären

Vor dem Start des Programmes «Schule handelt» muss der Schulleitung bewusst sein, dass sie sich auf einen partizipativen Prozess einlässt, der die Mitarbeitenden mit einbezieht und von ihr selbst Veränderungsbereitschaft und eine gewisse Ergebnisoffenheit verlangt. Erfahrungsgemäss kommen selten gänzlich neue Problemlagen zutage, die Karten werden dabei aber im besten Fall auf den Tisch gelegt und es können unter Einbezug aller Beteiligten Lösungen gefunden werden. Wichtig ist daher, dass im Vorfeld eine sorgfältige Klärung der Motive, Erwartungen und Haltungen aller Akteur*innen stattfindet: Möchte man aus einer präventiven und ressourcenorientierten Haltung heraus wissen, wie die Schule resilient und gesund bleiben kann? Oder befindet sich das Team in einer Abwärtsspirale von krankheitsbedingten Ausfällen und Auffangaktionen, die zu kollektiver Erschöpfung führt?

Empfehlenswert zu Beginn eines Prozesses zur Betrieblichen Gesundheitsförderung ist, eine interne Steuergruppe zu ernennen, die den Auftrag erhält, mit der projektleitenden Schulleitung mitzusteuern und in Vertretung des Teams zu verschiedenen Zeitpunkten im Prozess als Soundingboard und Ideengeberin zu fungieren. Ausgangspunkt ist dann eine sorgfältige Analyse der vorhandenen Belastungen und Ressourcen, die massgeschneiderte Problemlösungen überhaupt erst ermöglicht. Im Programm «Schule handelt» wird dazu das standardisierte Online-Befragungstool «Job Stress Analysis» genutzt, welches vor einigen Jahren mit einem evaluierten schulspezifischen Modul ergänzt wurde (Schoch & Keller, 2017).

Liegen die Resultate der Befragung vor, sollten alle Beteiligten die Möglichkeit haben, diese einzusehen und gemeinsam zu diskutieren. Erfahrungsgemäss wird erst in diesem Prozessschritt die Basis für das weitere Vorgehen gelegt. Die vorhandenen Belastungen und Ressourcen müssen von allen verstanden und konkretisiert werden, bevor Ansätze zur Entlastung formuliert werden können. Fragen, die hier diskutiert werden, könnten zum Beispiel sein: Was bedeutet die Belastung durch administrative Pflichten ganz konkret? Wie genau können administrative Prozesse verschlankt werden? Was können wir weglassen, wenn immer neue Projekte dazu kommen? Ist es möglich, Ruhezeiten im Schulhaus zu schaffen? Wie geht der Prozess weiter und welche Möglichkeiten haben interessierte Mitarbeitende, sich dabei einzubringen?

Ohnmacht versus kreative Problemlösung

Nicht alle Belastungen und Problemlagen können aus der Welt geschafft werden. Dem Gefühl der Ohnmacht («wir können ja eh nichts machen») kann mit Ideenreichtum und Offenheit für kreative Lösungsansätze entgegengetreten werden. So können häufig zumindest Teile der Belastung reduziert werden. Wenn tatsächlich kein Handlungsspielraum besteht, ist die transparente und offene Kommunikation durch die Schulleitung hilfreich, damit das Team loslassen und sich wieder nach vorne orientieren kann. Kommuniziert die Schulleitung, welche Abklärungen und Gespräche sie (vergeblich) geführt hat, um mehr Ressourcen zur Entlastung zu erhalten, fördert dies das Verständnis der Mitarbeitenden und sie können eher einen konstruktiven Umgang mit den gegebenen Umständen finden.

Gerade die Schule als Beurteilungsinstanz neigt dazu, mit dem Rotstift auf Fehlendes und Problematisches zu fokussieren. Bei alledem ist es umso wichtiger, die vorhandenen Ressourcen, das Gelingende und die positiven Kräfte im Blick zu behalten und auch für die Lösungssuche zu berücksichtigen.

«Quick Wins» motivieren in längeren Prozessen

Sogenannte «Quick Wins» (rasche Gewinne) tragen dazu bei, dass die Mitarbeitenden für den weiteren Prozess sowohl motiviert und offenbleiben wie auch an Veränderungen und die eigene Selbstwirksamkeit glauben.

Eine sofort realisierbare Lösung wäre zum Beispiel das Umstellen des Teamzimmers und das Aufstellen von Pausenregeln (bauliche Massnahmen kosten viel und sind häufig nicht realisierbar). An gekennzeichneten Tischen wird in der Pause nicht über Schulbelange geredet, andere sollen bewusst für den fachlichen Austausch und Absprachen genutzt werden. So kann den unterschiedlichen Pausenbedürfnissen der Lehrpersonen pragmatisch und zeitnah Rechnung getragen werden.

Mittel- bis längerfristige Massnahmen werden in bestehende Planungen bzw. das Schulprogramm integriert. Gleichzeitig unterstützt ein agiles Mindset Anpassungen an sich veränder-

nde Realitäten und Anforderungen und erlaubt ein pragmatisches Vorgehen. Häufig sind anstehende Themen bereits in Bearbeitung und können gebündelt, terminiert und allenfalls an entsprechende Gremien delegiert werden. Damit die Beteiligten nicht überfordert werden, sollten Schulleitung und Steuergremium unbedingt Prioritäten setzen, wo der Handlungsbedarf und die Dringlichkeit am grössten sind. Wie immer in Schulentwicklungsprozessen ist das Beobachten und Auswerten von Fortschritten in bestimmten zeitlichen Abständen und eine allfällige Anpassung der weiteren Planung wichtig. Zudem entlasten geklärte Verantwortlichkeiten und Erwartungen das System Schule auf allen Ebenen.

Die Verantwortung der Entscheidungsträger*innen

Der Schulbehörde obliegt die übergeordnete Verantwortung für die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben zu Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz. Diese sind in der Schweiz im Unfallversicherungsgesetz UVG und im Arbeitsgesetz ArG festgehalten (Stöckli et al., 2017). Dazu gehört, dass notwendige personelle und finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden – gerade auch bei neuen und zusätzlichen Aufgaben. Als Vorgesetzte der Schulleitenden hat die Behörde ausserdem ein aktives Interesse daran, dass «ihre» Schulleitenden gesund und motiviert bleiben. Deren wertschätzende, einbeziehende und unterstützende Führung ist deshalb wichtig. Angesichts des Fachkräftemangels auf allen Ebenen in der Schule setzen sich inzwischen zahlreiche Schulen auf Behördenebene strategische Ziele in Bezug auf die Schule als attraktive Arbeitgeberin. Dabei wird vermehrt auch die Mitarbeitenden-Gesundheit in den Schulprogrammen verankert. Ziehen Behörden und Schulleitungen dabei am gleichen Strick und agieren mit Veränderungswillen und Einbezug der Mitarbeitenden, können sich daraus nachhaltige und langfristige Verbesserungen ergeben.

Verantwortung und Einflussbereich der Schulleitung

Die Erhaltung und Förderung der Mitarbeitenden-Gesundheit ist eine zentrale Aufgabe von Schulleitenden. Herzog et al. (2021) beschreiben nebst dem Selbstmanagement und der Selbstsorge der Schulleitenden bezogen auf sich selbst zwei weitere Einflussbereiche. Im Bereich Management gestaltet die Führung förderliche Rahmenbedingungen (auch im Hinblick auf die Bereitstellung notwendiger Ressourcen) und legt unterstützende Strukturen und Prozesse im Schulalltag fest.

Im Bereich Leadership vermittelt die Schulleitung eine Vision und fördert die Veränderungsbereitschaft der Mitarbeitenden. Voraussetzungen dafür sind partizipativ angelegte Massnahmen und eine offene und transparente Kommunikation von Entscheidungen. Schoch et al. (2019) empfehlen als Fazit in ihrer Studie zur Lehrpersonen-Gesundheit, genügend Zeit für Teamentwicklung zur Verfügung zu stellen. Um emotionale Erschöpfung bei Lehrpersonen zu reduzieren und positive Emotionen zu fördern, hilft ein salutogener oder transformationaler Führungsstil. Es empfiehlt sich als Führungsperson in regelmässigem Kontakt mit den Mitarbeitenden zu stehen und durch individuelle Rückmeldungen deren Kompetenzerleben zu

stärken. Das Delegieren von Aufgaben und der Einbezug der Mitarbeitenden durch Mitbestimmung und Mitwirkung entlastet die Schulleitung und erfüllt zugleich das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit von Lehrpersonen (Schoch et al., 2019).

BGF als lohnenswerte Investition in die Prävention

Die Gesundheitsförderung und -erhaltung der Mitarbeitenden ist mit den heutigen Rahmenbedingungen im Schulfeld eine Herausforderung, die es lohnt, angenommen zu werden. Auch aus ökonomischer Sicht ist die Investition in präventive BGF-Massnahmen gewinnbringend. Laut Künzli & Oesch (2016) beliefen sich die jährlichen Kosten für berufsbedingte Erkrankungen von Lehrpersonen in der Schweiz im Jahr 2014 auf CHF 37.6 Mio. Dabei machten die indirekten Kosten infolge von Absenzen mit 88% den grössten Anteil aus. Verschiedene Autor*innen nennen einen Return on Investment (ROI) von bis zu 1:6, wenn Lehrpersonen bei psychischen Problemen proaktiv unterstützt werden (Allianz BGF, 2024). Den höchsten ökonomischen Nutzen zeigt offenbar eine Kombination von Interventionen zur Stressprävention, die sich auf die Organisation und das Individuum beziehen (ebd.).

Schulen bietet sich zudem die Gelegenheit, sich als attraktive Arbeitgeberinnen zu positionieren, indem sie die Verbundenheit der bestehenden Mitarbeitenden stärken und so die Kündigungsgedanken reduzieren (Sandmeier & Herzog, 2022). Mit präventiven und langfristig geplanten Massnahmen zur Mitarbeitenden-Gesundheit könnten kurzfristige Ansätze zum Abfedern des Fachkräftemangels, wie die Erhöhung von Klassengrössen und die Einstellung von Personen ohne adäquate Ausbildung kombiniert werden. Gesunde und zufriedene Lehrpersonen und Schulleitungen sind weniger abwesend (Absentismus) oder in ihrer Arbeitsleistung eingeschränkt (Präsentismus) (Ulshöfer & Jensen, 2022).

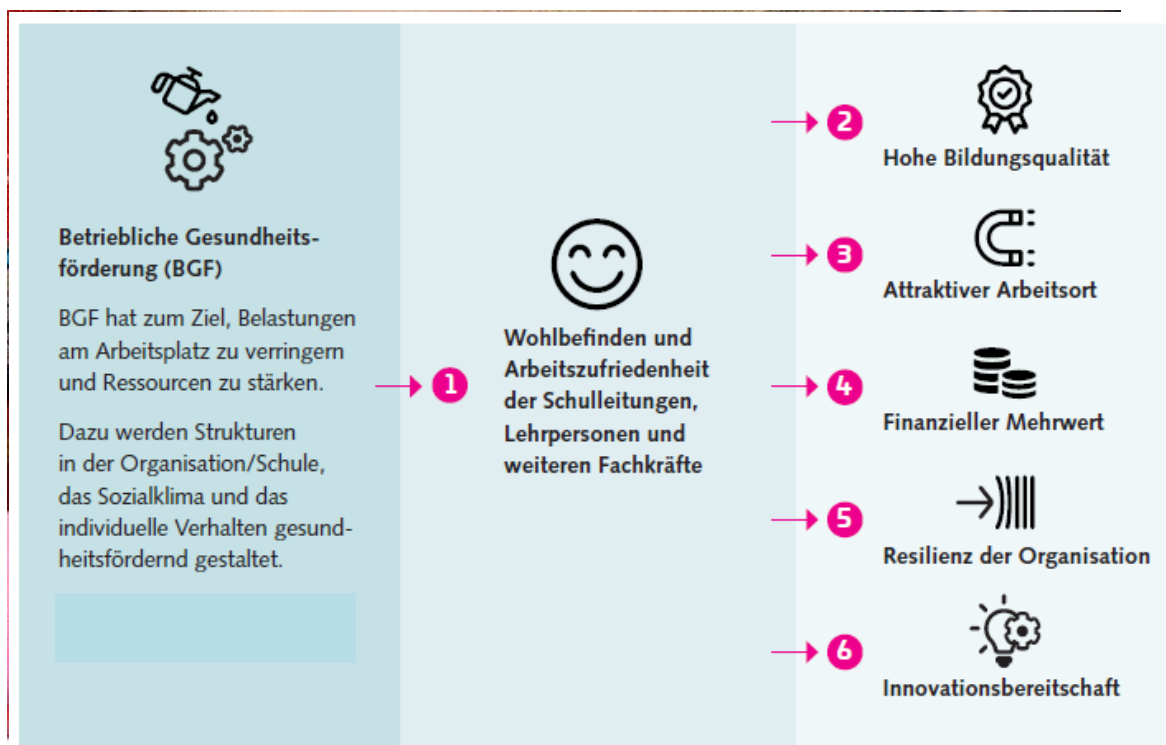


Abb. 1: Sechs gute Gründe für Gesundheitsförderung an Schulen (Allianz BGF, 2024).

Fazit

Schliesslich sind im pädagogischen Kontext die Lehrpersonen entscheidend, welche die vorgegebenen Strukturen mit Leben füllen und die Qualität des Unterrichts verbessern können (Zierer, 2015). Trotz hoher Belastung und vielfältigen Anforderungen sind Mitarbeitende im Schulfeld häufig überdurchschnittlich engagiert und erleben ihre Tätigkeit als sinnstiftend. Es gilt mit vereinten Kräften und auf verschiedenen Ebenen dafür zu sorgen, dass alle Akteur*innen gesund und motiviert im Beruf bleiben können. Damit würde auch ein entscheidender Beitrag zur Förderung der Gesundheit und dem Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen geleistet.

Literaturverzeichnis

Achermann Fawcett, E., Keller, R., & Gabola, P. (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»,* hrsg. von der Allianz BGF in Schulen. Zürich und Lausanne: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud. Zugriff: 22.11.2024. <https://www.radix.ch/de/gesunde-schulen/angebote/allianz-bgf-in-schulen/gesundheit-staerkt-bildung/>

Allianz BGF – Allianz für betriebliche Gesundheitsförderung in der Schule (2024). *Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF) stärkt Schulen*. Zugriff: 15.11.2024.
https://www.radix.ch/media/uy5ffmbn/allianz_bgf_argumentarium.pdf

Balsiger N., Delgrande Jordan M., & Schmidhauser V. (2023). *Gesundheit und Wohlbefinden bei Jugendlichen. Factsheet HBSC 2022*. Lausanne: Sucht Schweiz.

BFS – Bundesamt für Statistik (2023). *Schweizerische Gesundheitsbefragung 2022. Übersicht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff: 04.05.2024.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/psychische.asset.detail.28625352.html>

Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Hascher, T. (2024). Wer sich wohl und zugehörig fühlt, lernt besser. *Uni Aktuell – Das Online-Magazin der Universität Bern*. Zugriff: 22.11.2024.
https://www.uniaktuell.unibe.ch/2024/motivation_und_emotion_beim_lernen/index_ger.html

Herzog, S., Sandmeier, A., & Affolter, B. (2021). *Gesunde Lehrkräfte in gesunden Schulen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kunz Heim, D., Brühlmann, J., Bürgisser, T., Conrad, C., Costantini, D., & Zumstein, B. (2015). *Dokumentation zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen*, hrsg. vom Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH und Bildung+Gesundheit Netzwerk Schweiz. Zugriff: 22.11.2024. [150826 dokumentation zum schutz der gesundheit von lehrpersonen lch fhnw.pdf](#)

Künzli, K., & Oesch, Th. (2016). *Berufsbedingte Krankheitskosten der Lehrpersonen, Schlussbericht*. Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG.

Sandmeier, A. & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel – Fakten, Gründe, Massnahmen*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6979813>

Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2024). The role of teacher–student relationships and student–student relationships for secondary school students' well-being in Switzerland. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100318. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100318>

Schoch, S., & Keller, R. (2017). *Evaluation S-Tool in Schulen – Ein Pilotprojekt in der Deutschschweiz. Schlussbericht zuhanden von Gesundheitsförderung Schweiz*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.

Schoch, S., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2019). *Forschungsprojekt «Führung, Zusammenarbeit und Lehrpersonengesundheit» – Projektbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule.

Stöckli, N., Brühlmann, J., & Fritschi, R. (2017). *Gesundheit von Lehrpersonen. Leitfaden für Schulen, Behörden, Aus- und Weiterbildung*, hrsg. vom Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.

Zugriff: 15.11.24.

https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload/lch/Orientierung/Leitfaeden/Leitfaden_Gesundheit_von_Lehrpersonen.pdf

Ülshöfer C.T., & Jensen, R. (2022). *Job-Stress-Index 2022. Monitoring von Kennzahlen zum Stress bei Erwerbstätigen in der Schweiz. Faktenblatt 72*. Bern: Gesundheitsförderung Schweiz. Zugriff 22.11.24. https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/migration/documents/Faktenblatt_072_GFCH_2022-08_-_Job-Stress-Index_2022.pdf.

Zierer, K. (2015). *Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning*. 2. überarb. Aufl. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

Autorinnen

Larissa Hauser, M.Sc.

Arbeits- und Organisationspsychologin, Dozentin und Beraterin im Bereich Gesundheitsförderung von Lehrpersonen und psychosozialer Gesundheit von Kindern und Jugendlichen an der PHZH. Sie koordiniert zudem das Schulnetz21 – kantonales Netzwerk gesundheitsfördernder und nachhaltiger Schulen im Kanton Zürich.

Kontakt: larissa.hauser-fitze@phzh.ch

Cathy Caviezel, lic. phil.

Psychologin und systemische Organisationsberaterin, Dozentin und Beraterin zu Gesundheits- und Selbstmanagementthemen an der PHZH. Ausserdem Koordinatorin und akkreditierte Beraterin von «Schule handelt – Stressprävention am Arbeitsplatz» für die Volksschulen im Kanton Zürich.

Kontakt: cathy.caviezel@phzh.ch

Roger Keller

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

Manuela Keller-Schneider

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

Die Rolle der Schulleitung für ein gesundes und motiviertes Team

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a503>

Viele Lehrpersonen sind aufgrund der hohen beruflichen Anforderungen zunehmend emotional erschöpft, was negative Auswirkungen auf ihre Gesundheit, die Unterrichtsqualität und die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen hat. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Gesundheitsförderung in Schulen zunehmend an Bedeutung. Aktuelle Forschung fokussiert insbesondere das Führungsverhalten der Schulleitungen und die Zusammenarbeit im Team als zentrale Ressourcen für das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit aller schulischen Akteur*innen. In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie Schulleitungen mit transformationaler Führung sowohl die individuellen Ressourcen der Lehrpersonen fördern als auch die Zusammenarbeit im Team stärken können. Durch dieses Führungsverhalten schaffen sie ein gesundheitsförderndes Arbeitsumfeld, das die Bedürfnisse der Mitarbeitenden berücksichtigt und die Gesundheitsförderung als festen Bestandteil der Schulentwicklung verankert.

Schulentwicklung, soziale Unterstützung, transformationale Führung, Wohlbefinden

Einleitung

Die Vielzahl an Aufgaben und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Anspruchsgruppen führt bei zahlreichen Lehrpersonen zu einer starken Belastung (Schoch et al., 2023). Ein hoher administrativer Aufwand, wenig Pausen, Unterrichtsstörungen sowie Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben führen zu erheblichem Stress und unzureichender Erholungszeit, was sich negativ auf das Wohlbefinden und die Gesundheit auswirken kann. Die hohen Anforderungen haben in den letzten Jahren zu einem Anstieg an emotionaler Erschöpfung geführt (Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020; Sandmeier et al., 2017), die als zentrale Komponente des Burnout-Syndroms gilt (Maslach et al., 1997). Die Erschöpfung von Lehrpersonen hat weitreichende Folgen: Sie beeinträchtigt nicht nur die Unterrichtsqualität (Klusmann et al., 2022) und das Klassenklima (Keller-Schneider, 2019), sondern auch die psy-

chosoziale und schulische Entwicklung sowie die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen (Gran- ziera et al., 2023; Madigan & Curran, 2021; Madigan & Kim, 2021).

Deshalb gewinnt die Gesundheitsförderung in Schulen zunehmend an Bedeutung (Naidoo & Wills, 2019). Ziel ist es, im gesamten Schulsystem Belastungen zu reduzieren und gleichzeitig personale sowie soziale Ressourcen zu stärken, um herausfordernde Situationen besser bewältigen zu können (Achermann Fawcett et al., 2018). Eine zentrale Rolle spielt dabei die Gesundheitskompetenz (Health Literacy) der schulischen Mitarbeitenden. Diese umfasst das Wissen, die Motivation sowie die Fähigkeiten, relevante Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen, zu bewerten und anzuwenden, um im Alltag Entscheidungen zu treffen, die die Lebensqualität erhalten oder verbessern (De Gani et al., 2023; Kickbusch et al., 2016; Sørensen et al., 2012). Das Konzept der Gesundheitskompetenz zielt darauf ab, Schulleitungen und Lehrpersonen zu befähigen und zu motivieren, gesundheitsbezogenes Wissen in konkrete Handlungen umzusetzen, um das Wohlbefinden und die Gesundheit aller Beteiligten im schulischen Kontext zu fördern und ihre Leistungsfähigkeit zu unterstützen.

In der aktuellen Forschungsliteratur liegt der Fokus insbesondere auf dem Führungsverhalten der Schulleitungen und der Teamzusammenarbeit, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

Führungsverhalten der Schulleitung

Dem Führungsverhalten der Schulleitung kommt eine zentrale Rolle für die Qualität der Schule und für Schulentwicklungsprozesse zu (Keller-Schneider & Keller, 2023). Neben administrativen Aufgaben übernimmt die Schulleitung nicht nur direkte Führungsaufgaben in den Bereichen Schulführung und Schulentwicklung, sondern auch indirekte Aufgaben, wie die Sicherung der Unterrichtsqualität, die Unterstützung von Unterrichtsentwicklungsprozessen (Holtappels, 2010), die Professionalisierung der Lehrpersonen (Wissinger, 2013), die Förderung der Teamqualität und Schulkultur (Keller-Schneider & Albisser, 2015) sowie die Förderung der Motivation und Gesundheit der Lehrpersonen (Maas et al., 2022; Schoch et al., 2023).

Die transformationale Führung hat sich in den letzten Jahren als einer der erfolgreichsten Ansätze herauskristallisiert. Im schulischen Kontext gilt sie als ideales Führungsverhalten und wird als besonders relevant für die schulischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts angesehen (Berkovich, 2018; Hallinger, 2003). Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass transformationale Führung eine Reihe positiver Effekte nach sich zieht, etwa auf die Motivation (Eyal & Roth, 2011), das Wohlbefinden (Arnold, 2017) oder das Arbeitsengagement (Chen & Cuervo, 2022).

Transformational führende Personen verändern langfristig die Werte und Motive ihrer Mitarbeitenden, indem sie gemeinsam mit dem Team eine Vision entwickeln, als Vorbilder agieren, zu neuen Ideen und zur Reflexion anregen und die individuelle Entwicklung ihrer Mitarbeitenden fördern (Bass, 1999; Felfe, 2006). In den letzten Jahren hat sich ein Forschungs-

strang etabliert, der zwischen der individuellen und der kollektiven Dimension transformationaler Führung unterscheidet (Kark & Shamir, 2013; Schoch et al., 2021; Wang & Howell, 2010). Individuelle transformationale Führung zielt darauf ab, die individuellen Ressourcen der Lehrpersonen zu fördern, indem sie ihre Selbstwirksamkeit stärkt, das Selbstwertgefühl erhöht und sie befähigt, ihr Potenzial auszuschöpfen (Wang & Howell, 2010). Der Fokus liegt dabei auf der Wahrnehmung der individuellen Kompetenzen und Bedürfnisse und der gezielten Unterstützung jeder einzelnen Person (Kark & Shamir, 2013). Kollektive transformationale Führung hingegen strebt an, die Bedeutung gemeinsamer Ziele zu vermitteln, gemeinsame Werte und Überzeugungen zu entwickeln und kollektive Anstrengungen zur Erreichung dieser Ziele zu fördern. Dies wird durch die Schaffung eines unterstützenden Teamklimas erreicht (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Leithwood et al., 1998; Wang & Howell, 2010).

Die Schulleitung kann dies umsetzen, indem sie soziale Unterstützung vorlebt, beispielsweise durch das Einplanen von Zeit für die Anliegen der Lehrpersonen oder durch die Unterstützung in herausfordernden Situationen. Die soziale Unterstützung durch die Schulleitung hat sowohl eine direkte (Maas et al., 2021) als auch eine indirekte Wirkung, indem sie die Lehrpersonen dazu ermutigt, Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen und sich mit diesen auseinanderzusetzen (Keller-Schneider, 2018). Dies hilft, emotionaler Erschöpfung entgegenzuwirken und fördert somit indirekt eine hohe Unterrichtsqualität (Klusmann et al., 2020) sowie eine positive Unterrichtskultur (Keller-Schneider, 2019).

Zusammenarbeit im Team

Die Schulleitung kann die Verantwortung für die Gesundheit der Lehrpersonen nicht allein tragen – auch das Kollegium spielt eine entscheidende Rolle. Ein zentrales Ergebnis transformationaler Führung ist die Schaffung eines positiven Arbeitsklimas (Wang & Howell, 2010). Soziale Unterstützung im Kollegium ist ein wichtiger Bestandteil eines guten Arbeitsklimas in der Schule (Eckert et al., 2013; Rothland, 2013). Verschiedene Studien zeigen, dass Lehrpersonen die Unterstützung ihrer Kolleg*innen als einen der wichtigsten Faktoren betrachten, um mit arbeitsbezogenen Belastungen und Stress umzugehen (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Studien aus dem außerschulischen Kontext zeigen, dass transformationale Führung mit unterstützendem Verhalten unter den Teammitgliedern einhergeht (Kozlowski et al., 2009; Zaccaro et al., 2001). Erste Untersuchungen sowohl aus dem schulischen als auch dem außerschulischen Kontext deuten zudem darauf hin, dass kollektive transformationale Führung besonders mit gruppenbezogenen Ergebnissen verbunden ist: Sie steht in positiver Beziehung zur sozialen Unterstützung im Kollegium (Schoch et al., 2021), zur kollektiven Selbstwirksamkeit des Kollegiums (Windlinger et al., 2019), zum Wissensaustausch innerhalb des Teams (Dong et al., 2017) und zur Gruppenidentifikation (Wang & Howell, 2010). Kollektive transformationale Führung hilft den Teammitgliedern, ihre Werte mit der Vision und den Zielen des

Teams in Einklang zu bringen, wodurch die Zusammenarbeit zur Erreichung dieser Ziele gefördert wird (Jung & Sosik, 2002; Keller-Schneider & Albisser, 2015). Dies erfordert auch, dass sich die Teammitglieder gegenseitig unterstützen, um Erfolge zu erzielen (Haslam & von Dick, 2010), und kooperieren, was zur Steigerung der Teamqualität beiträgt (Keller-Schneider & Albisser, 2013).

Implikationen für die Praxis

Führungspersonen mit hoher Gesundheitskompetenz sind in der Lage, ihre eigenen Stresssymptome zu regulieren und gleichzeitig eine gesundheitsfördernde Arbeitsumgebung zu schaffen, die das Wohlbefinden ihrer Mitarbeitenden stärkt. Sie erkennen frühzeitig gesundheitliche Risiken wie Stress, Überlastung oder ungesunde Verhaltensweisen und ergreifen rechtzeitig präventive Maßnahmen. Dieser proaktive Ansatz fördert auch die Gesundheitskompetenz der Mitarbeitenden.

Das Führungsverhalten der Schulleitung beeinflusst die Arbeitszufriedenheit, das Commitment und das Wohlbefinden der Lehrpersonen. Um die Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen besser zu verstehen, sollte die Schulleitung regelmäßig den Kontakt zu den Mitarbeitenden suchen und ein offenes Ohr für deren Anliegen haben. Dies kann durch individuelle Rückmeldungen, das Delegieren von Aufgaben oder der Förderung echter Partizipation durch Mitbestimmung und Mitwirkung erreicht werden. Schulleitungen werden jedoch individuell different wahrgenommen (Keller-Schneider & Albisser, 2012), wodurch sie gefordert sind, sich auf die einzelnen Lehrpersonen einzulassen und unterschiedliche Sichtweisen und Bedürfnisse anzuerkennen.

Die Schulleitung kann außerdem zum Wohlbefinden der Lehrpersonen beitragen, indem sie das Team als Ganzes im Blick behält und Rahmenbedingungen für ein unterstützendes Teamklima schafft. Dies gelingt durch das Vorleben von sozialer Unterstützung, indem sie sich Zeit für die Anliegen der Lehrpersonen nimmt oder ihnen in herausfordernden Situationen den Rücken stärkt. Ziel ist es, eine Kultur zu etablieren, in der sich das Kollegium gegenseitig unterstützt und Herausforderungen gemeinsam, im Einklang mit den eigenen Ressourcen, angeht (Keller-Schneider & Schnebel, 2018).

Die Gestaltung einer gesunden Schule heißt, dass Gesundheitsförderung auf die individuellen und kollektiven Ressourcen der Schulmitglieder ausgerichtet ist und unter Berücksichtigung der Wünsche und Erwartungen aller schulischen Akteur*innen geplant und durchgeführt wird. Gesundheitsförderung muss ein integraler Bestandteil der Schulentwicklung sein. Das bedeutet, dass alle Entscheidungen auch im Hinblick darauf getroffen werden, wie sie sich auf die Gesundheit der Schulleitungen, Lehrpersonen sowie der Schüler*innen auswirken.

Literaturverzeichnis

- Achermann Fawcett, E., Keller, R., & Gabola, P. (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»*. Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud.
https://www.radix.ch/media/ox2jfzqj/2018_09_10_allianz_bgf_grundlagen_argumentarium.pdf
- Arnold, K. A. (2017). Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 381–393.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000062>
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*(1), 9–32.
<https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Berkovich, I. (2018). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(6), 888–907. <https://doi.org/10.1177/1741143217714253>
- Chen, S., & Cuervo, J. C. (2022). The influence of transformational leadership on work engagement in the context of learning organization mediated by employees' motivation. *The Learning Organization, 29*(5), 567–585. <https://doi.org/10.1108/TLO-01-2022-0011>
- De Gani, S., Jaks, R., Bieri, U., & Kocher, J. P. (2023). *Health Literacy Survey Schweiz 2019–2021*. Careum. <https://careum.ch/en/node/563#schlussbericht>
- Dong, Y., Bartol, K. M., Zhang, Z.-X., & Li, C. (2017). Enhancing employee creativity via individual skill development and team knowledge sharing: Influences of dual-focused transformational leadership. *Journal of Organizational Behavior, 38*(3), 439–458. <https://doi.org/10.1002/job.2134>
- Eckert, M., Ebert, D., & Sieland, B. (2013). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (pp. 191–211). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_11
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des “Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 50*(2), 61–78. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61>
- Granziera, H., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and student achievement: A multi-level analysis. *Social Psychology of Education, 26*, 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09751-1>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329–352.
<https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Haslam, A. S., & von Dick, R. (2010). A social identity approach to workplace stress. In D. De Cremer, R. von Dick, & J. K. Murnighan (Eds.), *Social psychology and organizations* (pp. 325–352). Routledge.

Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Eds.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (pp. 99–105). Klinkhardt.

Iriarte Redín, C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>

Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational Leadership in Work Groups: The Role of Empowerment, Cohesiveness, and Collective-Efficacy on Perceived Group Performance. *Small Group Research*, 33(3), 313–336. <https://doi.org/10.1177/10496402033003002>

Kark, R., & Shamir, B. (2013). The Dual Effect of Transformational Leadership: Priming Relational and Collective Selves and Further Effects on Followers. In *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* (Vol. 5, pp. 77–101). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-357120130000005010>

Keller-Schneider, M. (2018). Job Demands Appraisals, Classroom Climate, and Team Support Predict Changes in Emotional Exhaustion Among Teachers After Two Years: A Sequential Mediation Model. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 223–242.

Keller-Schneider, M. (2019). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrpersonen für das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima, ihre Selbstwirksamkeit, ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Motivation. *Empirische Pädagogik*, 34(9), 432–453. <https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2019-33-4-kap-3-digital/>

Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2012). Einschätzungen der Schulleitungsqualität – eine Frage der individuellen Ressourcen der Einschätzenden? *Empirische Pädagogik*, 26, 160–179.

Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Eds.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (pp. 33–57). Klinkhardt.

Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2015). Teamentwicklung als Strategie der Personalentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Eds.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotential der Personalentwicklung in der Schule* (pp. 152–172). Klinkhardt.

Keller-Schneider, M., & Keller, R. (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Eds.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen: Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (pp. 197–219). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043>

Keller-Schneider, M., & Schnebel, S. (2018). Kooperation lernen. Ein Reflexionsangebot zur Klärung. *Friedrich-Jahresheft* (36), 26–29.

Kickbusch, I., Pelikan, J. M., Haslbeck, J., Apfel, F., & Tsouros, A. D. (2016). *Gesundheitskompetenz. Die Fakten*. WHO-Regionalbüro für Europa. https://lgk-thueringen.de/media/118/who_health_literacy_fakten_deutsch.pdf

Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology, 114*(6), 1442–1460. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>

Kozlowski, S. W. J., Watola, D. J., Jensen, J., M., Kim, B. H., & Botero, I. C. (2009). Developing adaptive teams: a theory of dynamic team leadership. In E. Salas, G. F. Goodwin, & C. S. Burke (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations: cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 113–155). Psychology Press.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. *Organizational Learning in Schools, 34*(2), 67–90.

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education, 24*(2), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education, 25*, 1545–1562. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6>

Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* (3. ed., pp. 191–218). Consulting Psychologists Press.

Naidoo, J., & Wills, J. (2019). *Lehrbuch Gesundheitsförderung* (3. aktualisierte Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85744-000>

Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl., pp. 231–250). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13

Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B., & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39*(1), 75–94. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.1.5000>

Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., & Wegner, M. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support. *Frontiers in Education*, 6:643196.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643196>

Schoch, S., Keller, R., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., & Wegner, M. (2023). Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen – die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung. *Empirische Pädagogik*, 37(2), 192–210. <https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2023-37-2-kap-5-digital/>

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>

Wang, X.-H. F., & Howell, J. M. (2010). Exploring the Dual-Level Effects of Transformational Leadership on Followers. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1134–1144. <https://doi.org/10.1037/a0020754>

Windlinger, R., Warwas, J., & Hostettler, U. (2019). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. *School Leadership & Management*, 40(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1585339>

Wissinger, J. (2013). Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. Eine Analyse institutioneller und struktureller Entwicklungsbedingungen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Eds.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (pp. 185–208). Klinkhardt.

Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451–483. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00093-5](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00093-5)

Autor*innen

Roger Keller, Prof. Dr.

Professor für Gesundheitspsychologie, Leiter des Zentrums Inklusion und Gesundheit in der Schule, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Prävention im schulischen Kontext sowie inklusive Bildung.

Kontakt: roger.keller@phzh.ch

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr.

Professorin für Professionsforschung und Lehrer*innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung angehender, berufseinsteigender und erfahrener Lehrpersonen, Kooperation und Schulentwicklung.

Kontakt: m.keller-schneider@phzh.ch

Julia Mori

Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

Förderung von Wohlbefinden in der Schule und die Rolle der Führungskräfte

Der Whole School Approach im Fokus

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a483>

In der heutigen VUCA-Welt, die durch Volatilität, Ungewissheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist, ist das Wohlbefinden in Schulen wichtiger denn je. Führungskräfte der Schule spielen dabei eine Schlüsselrolle. Der Whole School Approach bietet einen ganzheitlichen Rahmen, der alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einbezieht, um positive Veränderungen in der Schule zu fördern. Dieser Ansatz umfasst alle Aspekte des Schullebens, einschließlich des Lehrplans und der pädagogischen Praktiken, der Lern- und physischen Umgebung, der sozialen Beziehungen und der Organisationsstrukturen. Der Artikel stellt das Modell des Whole School Approach vor, beschreibt die wichtigsten Einflussbereiche und bietet konkrete, praktische Ansätze für die Integration von Wohlbefinden in den Schulalltag.

Wohlbefinden; Führung; Whole School Approach

„Bildung des Geistes ohne Bildung des Herzens ist keine Bildung“
Aristoteles

Wir leben in einer dynamischen und sich ständig verändernden Welt. Der rasche Fortschritt beeinflusst alle Bereiche der Gesellschaft, auch den Bildungssektor und die Art und Weise, wie wir lernen und lehren. Um die Herausforderungen effektiv zu meistern und die sogenannten „Kompetenzen des 21. Jahrhunderts“ zu fördern, müssen Schulen und Bildungsbehörden die Struktur und Ziele des Bildungssystems sowie die Prinzipien des Lehrens und Lernens anpassen. Dadurch stehen Schüler*innen und Lehrkräfte in vielen Schulen vor hohen Erwartungen und einer großen Arbeitsbelastung, was zu geringem Wohlbefinden und erhöhtem Stress führen kann (Ramberg et al., 2020). Daher ist es wichtiger denn je, nicht nur die kognitiven, sondern auch die sozio-emotionalen Aspekte in der Schule zu fördern, um den Mitgliedern der Schulgemeinschaft zu helfen, sich in der Schule wohl zu fühlen und die Herausforderungen im Schulalltag und der heutigen Welt effektiv zu bewältigen.

Warum ist Wohlbefinden in der Schule wichtig?

Das Wohlbefinden in der Schule wird in vielen Ländern zu einem wichtigen Bestandteil der Bildungspolitik. Das Wohlbefinden kann als eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, ein Bildungsziel an sich und eine schützende Ressource zur Bewältigung von Herausforderungen und ungünstigen Situationen in der Schule betrachtet werden (Hascher & Hagenauer, 2020). Das Wohlbefinden von Schüler*innen hängt mit den schulischen Leistungen, dem Selbstwertgefühl, der körperlichen Gesundheit, den sozialen Fähigkeiten und dem Engagement in der Schule zusammen. Auch das Wohlbefinden der Lehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle. Lehrkräfte, die körperlich und geistig fit sind, können einen ansprechenden und qualitativ hochwertigen Unterricht bieten und ein positives Lernumfeld schaffen (Saloviita & Pakarinen, 2021). Zudem bleiben Lehrkräfte, die ein hohes Wohlbefinden und einen gesunden Work-Life-Rhythmus haben, länger im Beruf (Grant et al., 2019). Ebenso kann das Wohlbefinden Schulleiter*innen dabei unterstützen, den Umfang und die Komplexität ihrer täglichen Aufgaben besser zu bewältigen (Beausaert et al., 2023), was wiederum zum Erfolg der Lehrkräfte und damit zu den Leistungen der Schüler*innen beiträgt. Diese Zusammenhänge verdeutlichen, wie wichtig es ist, die sozio-emotionale Entwicklung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu fördern. Eine Schule, die nicht nur die akademischen Leistungen der Schüler*innen und die Effektivität der Lehrpersonen fördert, sondern auch die sozio-emotionalen Aspekte des Schullebens, schafft ein positives und unterstützendes Schulumfeld.

Was ist Wohlbefinden in der Schule?

Wenn wir von Wohlbefinden sprechen, meinen wir, wie gut sich jemand fühlt. Es geht darum, dass man sich überwiegend positiv fühlt und eine Situation, einen Kontext oder das Leben im Allgemeinen als gut bewertet. Wohlbefinden bedeutet nicht, dass man immer glücklich ist oder keine Probleme hat. Das Leben hat positive und negative Aspekte, die nebeneinander existieren. Entscheidend ist, wie man sein Leben wahrnimmt und bewertet. So können Lehrkräfte beispielsweise Freude am Unterrichten ihres Lieblingsfachs haben und sich gleichzeitig Sorgen um die Beziehungen zu ihren Arbeitskolleg*innen machen. Wenn die positiven Aspekte überwiegen und die negativen möglichst gering sind, dann können wir von Wohlbefinden sprechen. Es ist wie ein „positives Ungleichgewicht“ (Hascher & Waber, 2021, S. 17), bei dem die positiven Dinge überwiegen. Positive Erlebnisse müssen explizit erlebt werden. Dazu gehören schöne Erfahrungen in der Schule, wie Freude am Lehren und Lernen, Anerkennung und positive soziale Interaktionen mit Kolleg*innen und Schüler*innen. Schulen tragen eine große Verantwortung für die Schaffung einer Umgebung, die das Wohlbefinden fördert. Dies erfordert jedoch die Zusammenarbeit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft.

Führungskräfte spielen eine Schlüsselrolle bei der Förderung des Wohlbefindens in der Schule. Sie gestalten die Rahmenbedingungen und schaffen eine Kultur, in der sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sicher und unterstützt fühlen. Dazu gehören die Umsetzung von Programmen und Strategien zur Förderung der körperlichen und geistigen Gesundheit, die Schaffung eines positiven und inklusiven Schulklimas sowie die Unterstützung der beruflichen Entwicklung und der Work-Life-Balance der Lehrkräfte. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Führungskräfte kontinuierlich Feedback einholen und bereit sind, auf die Bedürfnisse und Sorgen der Schulgemeinschaft einzugehen. Studien zeigen, dass ein offener Dialog und regelmäßige Kommunikation das Vertrauen stärken und das Wohlbefinden fördern (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Die Führungskräfte der Schule sollten daran arbeiten, eine kollektive Schulkultur aufzubauen, die durch gemeinsame Ziele und Werte gekennzeichnet ist. Werte können den Schulseitigen nicht aufgezwungen werden, sondern entwickeln sich durch Dialog und Erfahrungen in einem sicheren Umfeld. Auch die Anerkennung und Wertschätzung der Arbeit der Lehrkräfte spielen eine wesentliche Rolle. Wenn Lehrkräfte das Gefühl haben, dass ihre Arbeit geschätzt wird, steigt ihre Zufriedenheit und Motivation (Ryan & Deci, 2000). Dies wiederum wirkt sich auf die Qualität des Unterrichts sowie auf das Wohlbefinden und die Leistungen der Schüler*innen aus.

Wie kann das Wohlbefinden in der Schule gefördert werden?

Ganzheitliche Ansätze auf der Ebene der gesamten Schule sind besonders wirksam, wenn es darum geht, ein positives Bildungsumfeld zu schaffen. Ein sogenannter Whole School Approach bezieht alle Mitglieder der Schulgemeinschaft ein, um die Leistung und das Wohlbefinden aller zu fördern. Allen Beteiligten eine Stimme zu geben und sie in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, kann den Aufbau enger und fürsorglicher Beziehungen unterstützen. Der Whole School Approach wird zunehmend genutzt, um die ganzheitliche Umgestaltung von Schulen im Sinne der Nachhaltigkeit zu fördern. Doch was bedeutet dies konkret und wie kann der Whole School Approach in Schulen konkret umgesetzt werden?

Der Whole School Approach kann verwendet werden, um den gesamten Schulkontext zu gestalten, einschließlich des Lehrplans und der pädagogischen Praktiken, der Lehr- und Lernumgebung, der Beziehungen, der organisatorischen Strukturen, der Strategien und Prozesse sowie des physischen Umfelds, so dass jeder Aspekt der Schulkultur die Bedingungen unterstützt, die es den Schüler*innen und dem Schulpersonal ermöglichen, sich in der Schule wohlfühlen (Waters, 2011). Ein zentrales Prinzip des gesamtschulischen Ansatzes ist, dass die verschiedenen Elemente miteinander verbunden sind. Eine Lehrkraft könnte beispielsweise aufgrund einer hohen Arbeitsbelastung Stress empfinden. Als Reaktion darauf gelingt es dieser Lehrkraft dann nicht mehr, eine offene Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen,

was die Klassendynamik stört, das Engagement der Schüler*innen verringert und letztlich die Lernerfahrung insgesamt beeinträchtigt.

Abbildung 1 wurde vom UNESCO-Bericht (2016) „Happy Schools“ inspiriert und stellt einen gesamtschulischen Ansatz zur Förderung eines positiven Bildungsumfelds in der Schule dar. Sie erinnert an ein „Sonnensystem“: Die Sonne in der Mitte steht für das Kernziel, nämlich die Förderung des Wohlbefindens in der Schule, und die Kreise um sie herum, die Planeten, stehen für alle wichtigen Akteur*innen, die an der positiven Veränderung der Schule beteiligt sind. Diese Hauptakteur*innen sind Führungskräfte der Schule (einschließlich Schulleitung, Schulrat), Schulpersonal, Schüler*innen, Familie, Gemeinschaft und Bildungssystem. Die sozialen Beziehungen zwischen ihnen sind ein entscheidender Faktor für die Förderung eines positiven Bildungsumfelds. Schulleiter*innen müssen sicherstellen, dass alle relevanten Stakeholder in den positiven Wandel der Schule einbezogen und unterstützt werden. Sie sind an der Entwicklung der Einflussbereiche beteiligt, die sich gegenseitig beeinflussen und um das zentrale Thema des Wohlbefindens in der Schule kreisen. Dieser Wandel muss im jeweiligen soziokulturellen, politischen, wirtschaftlichen und historischen Kontext betrachtet werden.

Die drei wichtigen Einflussbereiche sind Lehren und Lernen, Balance und Unterstützung sowie das Schulumfeld. Die *erste* Kategorie Lehren und Lernen umfasst Lehr- und Lernansätze, die das Wohlbefinden von Lernenden und Lehrenden steigern können. Zu den verschiedenen Kriterien dieser Kategorie gehört die Bereitstellung nützlicher, relevanter und ansprechender Lerninhalte, was voraussetzt, dass die Inhalte der Lehrpläne aktuelle und relevante Themen widerspiegeln. Die Lehrkräfte sollten dabei unterstützt werden, diese Themen für das Leben der Schüler*innen relevant zu machen. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte müssen das Gefühl haben, etwas erreicht zu haben und Anerkennung und Ermutigung von der Schulgemeinschaft zu erhalten. In der Schule sollte jeder ohne Angst vor Fehlern die Freiheit haben, sich auszudrücken und kreativ zu sein. Die *zweite* Kategorie Balance und Unterstützung bezieht sich auf einen angemessenen und fairen Arbeitsaufwand für Schüler*innen und Lehrkräfte angesichts des zunehmenden Ungleichgewichts zwischen Studium, Arbeit und Freizeit (Familie, Freund*innen, Hobbys und andere Bereiche des Privatlebens). Dies betrifft auch das Kriterium der psychischen Gesundheit und der Stressbewältigung, was für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft von großem Nutzen sein kann. Die Bereitstellung von Zeit für außerschulische Aktivitäten und Schulveranstaltungen trägt nicht nur zur Verbesserung des Wohlbefindens und zum Stressabbau bei, sondern ermöglicht es Schüler*innen und Lehrpersonen auch, gemeinsam zu lernen und zu wachsen, indem sie positive Beziehungen aufbauen und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft entwickeln. Die *dritte* Kategorie Schulumfeld bezieht sich auf kontextuelle Faktoren in Bezug auf die physische Umgebung und die Schumatmosphäre. Zu den Kriterien dieser Kategorie gehören eine demokratische Schulführung, positive Disziplin, Respekt für Vielfalt, ein warmes und sicheres Lernumfeld ohne Mobbing sowie offene Lern- und Spielräume, die eine positivere Schumatmosphäre

ermöglichen. Dieser Rahmen unterstreicht die Bedeutung eines „Bottom-up“-Ansatzes, der eine lokale Anpassung in den Schulen ermöglicht und Initiativen beinhaltet, die für die Schüler*innen und das Schulpersonal relevant sind und auf den Bedürfnissen der Schulen basieren.

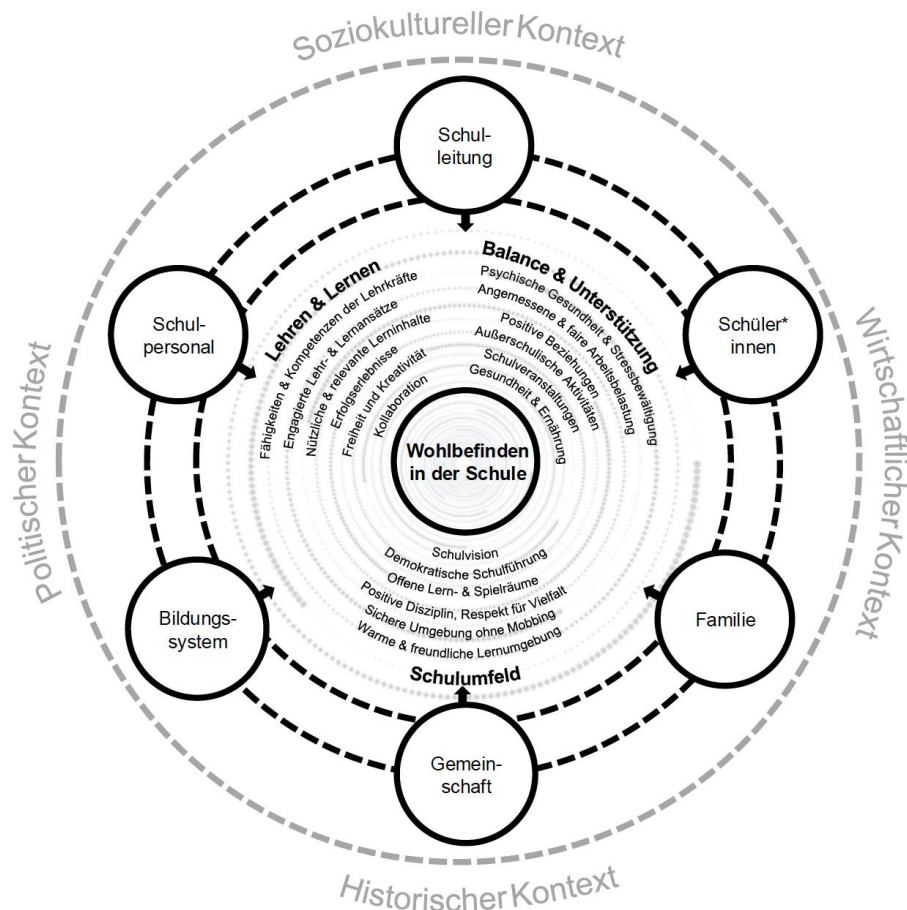


Abbildung 1: Der Whole School Approach zur Förderung des Wohlbefindens in der Schule (eigene Darstellung)

Wie kann der Whole School Approach umgesetzt werden?

Durch die Beteiligung aller ermöglicht der Whole School Approach die schrittweise Integration des Wohlbefindens in alle wichtigen Aspekte des Schullebens und wird zur allgemeinen Lebensweise an der Schule. Die Erkenntnisse aus Bildungsprogrammen, die die gesamte Schule einbeziehen, wie z.B. eine Intervention zur psychischen Gesundheit durch Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Nielsen et al., 2014) und ein positives Bildungspro-

gramm zur Förderung des Wohlbefindens und zur Schaffung eines positiven Schulklimas (Elfrink et al., 2016), zeigen, dass ein gesamtschulischer Ansatz zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden wirksamer ist als eine Initiative mit nur einer Komponente oder einem Stakeholder, vorausgesetzt, sie werden gut umgesetzt, in das Gefüge des Schulkontextes integriert und über die Zeit aufrechterhalten (Cefai et al., 2021). Im Folgenden werden die konkreten Strategien betrachtet, mit denen die drei Einflussbereiche in den Schulen angegangen werden können.

Lehren und Lernen

Wohlbefinden ist ansteckend und muss wie ein Muskel trainiert werden. Das Wohlbefinden der Lehrkräfte und das Wohlbefinden der Schüler*innen beeinflussen sich gegenseitig und sind mit einem anderen Faktor verknüpft, der allgemeiner als Schulqualität bezeichnet werden kann (Hascher & Mori, 2024). Lehr- und Lernprozesse sind daher ein grundlegender Aspekt für Führungskräfte, wenn es darum geht, Schulen zu glücklicheren Orten zu gestalten und die Qualität der Bildungsangebote zu gewährleisten. Die gezielte Unterstützung von Lehrkräften mit Ressourcen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zur Erweiterung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen kann zu engagierteren Lehr- und Lernansätzen führen. Solche Ansätze machen das Lernen nicht unbedingt leichter, sondern tragen dazu bei, eine echte Freude am Lernen zu wecken, die es den Lernenden ermöglicht, in der Schule erfolgreich zu sein. Angesichts der hohen Kosten für die berufliche Weiterbildung können solche Möglichkeiten durch Schulnetzwerke und gegenseitige Unterstützung innerhalb der Schulen entwickelt werden. Diese ermöglichen es den Lehrkräften, Erfahrungen und Informationen auszutauschen, helfen ihnen aber auch, eine regelmäßige und enge Kommunikation zu pflegen. Bei regelmäßigen Treffen können Lehrkräfte Ideen einbringen, wie sie den Unterricht für das Leben und die zukünftigen Bedürfnisse der Schüler*innen relevanter gestalten oder ein positives Klassenklima fördern können, das Fehler als Teil des Lernprozesses wertschätzt. Eine weitere potenziell wirksame Strategie ist die Anerkennung der Leistungen von Lehrkräften und Lernenden (Schübel & Winklhofer, 2022). Wenn beispielsweise Lehrkräfte für ihre wertvollen Beiträge ausgezeichnet werden, führt dies zu einer größeren Wertschätzung ihrer Arbeit und ermöglicht es den Schüler*innen und anderen Akteur*innen in der Schulgemeinschaft, die wichtige Rolle der Lehrkräfte zu erkennen und mehr Respekt für ihren Beruf zu entwickeln. Ebenso kann die Anerkennung von Leistungen der Schüler*innen, insbesondere von kleinen Schritten, in ihren Augen sehr wertvoll sein und sie weiter zum Lernen motivieren.

Balance und Unterstützung

Der Alltag in der modernen Gesellschaft ist von ständigen Veränderungen und schnellen Entwicklungen geprägt, die alle Akteur*innen im Bildungsbereich vor Herausforderungen stellen. Lehrkräfte müssen ihre Kompetenzen erweitern, um das Lernen der Schüler*innen zu unterstützen und sie auf das Berufsleben vorzubereiten; Schüler*innen müssen ein breites Spektrum an Fähigkeiten entwickeln, um an der Gesellschaft teilhaben und einen Beitrag leisten zu können. Die ständige Akzeleration in fast allen Lebensbereichen und neue Erfahrungen erfordern Zeit, die nicht mehr ohne weiteres zur Verfügung steht. Daher kann das Gefühl einer unangemessenen und ungerechten Arbeitsbelastung bei Schüler*innen und Lehrkräfte zu einer Zunahme von Stress und psychischen Problemen führen. Führungskräfte der Schule können hier eine wichtige Rolle spielen, indem sie Maßnahmen ergreifen, um das Wohlbefinden bewusst in das Schulleben zu integrieren (Gangl et al., 2022). Dies kann beispielsweise durch die Einführung kleiner Rituale in bestehende Klassenroutinen (z.B. Motivations-Montag, Reflexions-Freitag, Selbstfürsorge-Check-Ins, Dankbarkeitstafeln, Taten der Freundlichkeit) oder durch praktische Methoden wie Achtsamkeitsübungen oder Meditation geschehen (Eichler & Kratena, 2021). Solche Aktivitäten sind relativ einfach umzusetzen, können aber einen spürbaren Unterschied machen. Der Erfolg der Integration in die Schulgemeinschaft hängt jedoch weitgehend von den Werten und Bedürfnissen der Schule ab, die deutlich machen, welche Verhaltensweisen von den Schüler*innen und dem Schulpersonal erwartet werden. Außer-schulische Programme und Schulveranstaltungen bieten eine zusätzliche Grundlage für die Förderung des Wohlbefindens in der Schule. Sie bringen Schüler*innen, Lehrkräfte und Familien zusammen und fördern positive Beziehungen und ein starkes Zugehörigkeitsgefühl. Es ist daher wichtig, diese Aktivitäten als mindestens ebenso wichtig zu betrachten wie das, was im Unterricht gelernt wird.

Schulumfeld

Schulen haben das bemerkenswerte Potenzial, ein positives Umfeld zu schaffen, in dem sich Schüler*innen und Schulpersonal wohl fühlen und ihr Potenzial entfalten können. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass Schulen als Lern-, physischer und sozialer Raum von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft gemeinsam gestaltet werden. Um eine wärmere und freundlichere Lernumgebung zu fördern, ist eine stärkere Interaktion zwischen den Beteiligten auf Schulebene erforderlich. Ein echtes Lächeln, Interesse füreinander oder bedeutungsvolle Poster an den Schulwänden, die mit den Schüler*innen kommunizieren und sie für verschiedene Themen sensibilisieren, können einige der einfachsten Strategien sein, um ein solches Umfeld zu schaffen. Schulen und Lehrkräfte sollten das Miteinander in den Vordergrund stellen und den Schüler*innen mehr Möglichkeiten zur Interaktion bieten, statt sie miteinander zu vergleichen, sei es hinsichtlich ihrer Leistungen, ihres Verhaltens oder ihres Aussehens. Dieses Gemeinschaftsgefühl kann auch in die Entwicklung neuer Schulregeln oder die Infragestellung bestehender Regeln einfließen, indem Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern

aktiv aufgefordert werden, Vorschläge für die Schulführung einzubringen. Eine Möglichkeit, dies zu fördern, ist die Übertragung von Führungsverantwortung: Schüler*innen könnten für einen Tag die Rollen von Lehrkräften oder der Schulleitung übernehmen, um Ideen und Lösungen für eine bessere Schule einzubringen. Durch die Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Stakeholder wird es den Führungskräften der Schule ermöglicht, unterschiedliche Ansätze zur Gestaltung eines positiven Schulumfelds zu berücksichtigen.

Im Rahmen des SNF-Projekts „Wohlbefinden in der Schule in der Schweiz“ (WESIR; 2021–2025) beschrieben Lehrkräfte und Schüler*innen in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen ihre Vorstellungen einer Traumschule (Mori et al., 2023). Für Lehrkräfte braucht die Traumschule vor allem eines: viel Platz. Sie wünschen sich größere Klassenzimmer und vielfältige Lernumgebungen wie Gruppenräume oder Lernwaben für die individuelle Arbeit der Schüler*innen. Zudem wünschen sie sich mehr Raum für Entspannung und kollegialen Austausch. Auch die Schüler*innen teilen den Wunsch nach mehr Platz, insbesondere für selbstständiges Arbeiten. Sie wünschen sich viel Grünes im Schulhaus und würden einen späteren Schulbeginn bevorzugen. Solche Räume wie Grünflächen im Freien zum Lernen und Spielen ermöglichen den Lernenden, Zeit außerhalb des Klassenzimmers zu verbringen und sich mit der Natur zu verbinden (Jucker & von Au, 2022; Vella-Brodrick & Gilowska, 2022). Offene Entspannungs- und Kreativräume bieten sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräften die Möglichkeit, sich zu entspannen und soziale Kontakte zu knüpfen (Cardellino & Woolner, 2020). Der Unterricht an der Traumschule sollte für die Schüler*innen praxisnäher gestaltet werden, indem sie beispielsweise lernen, wie man Steuern zahlt oder was aktuell in der Welt geschieht. Neben dem regulären Unterricht initiieren die Lehrkräfte und Schüler*innen an der Traumschule gemeinsame Aktivitäten wie Lager und Ausflüge.

Fazit

Das Wohlbefinden spielt eine zentrale Rolle in der Schule und ist eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, positive soziale Beziehungen und die langfristige Gesundheit der Schulgemeinschaft. Die in diesem Beitrag vorgestellten Beispielen verdeutlichen, dass Bildungsqualität und Wohlbefinden in der Schule untrennbar miteinander verbunden sind. Es wird zunehmend anerkannt, dass Exzellenz das Ergebnis von Schulsystemen sein kann, in denen sich Lernende und Lehrende wohlfühlen. Der Whole School Approach bietet einen vielversprechenden Rahmen zur Förderung des Wohlbefindens auf allen Ebenen des Schullebens, indem er die aktive Beteiligung aller Akteur*innen betont und den schulischen Kontext berücksichtigt. Der Beitrag stellt das Sonnensystem-Modell zur Förderung des Wohlbefindens in der Schule sowie die drei Einflussbereiche vor, die zu einem positiven Schulumfeld beitragen. Es wurden Beispiele für konkrete und praxisnahe Strategien erörtert, um Schulen zu Orten zu machen, an denen Schüler*innen und Lehrkräfte gerne sind. Dies erfordert die aktive Mitwirkung aller Beteiligten. Durch die Reflexion bestehender Praktiken und

die Integration des Wohlbefindens in die DNA der Schule können Schulen ein Umfeld schaffen, das sowohl den Bildungserfolg als auch das soziale und emotionale Wohlbefinden aller Mitglieder der Schulgemeinschaft fördert. Wie der Schweizer Bildungsreformer und Pädagoge Pestalozzi betonte, sollte Bildung eine Einheit von Kopf, Herz und Händen sein, um sicherzustellen, dass Bildung eine harmonische Verbindung zwischen intellektueller und emotionaler Entwicklung sowie praktischen Fähigkeiten darstellt. Ein solcher ganzheitlicher Bildungsansatz fördert nicht nur höhere Lernleistungen, sondern auch echte Freude am Lernen und das Wohlbefinden. Nur durch gemeinsame Anstrengungen kann dem Wohlbefinden in den Bildungssystemen und Schulen Vorrang eingeräumt werden.

Literaturverzeichnis

Beusaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P., & Gallant, A. (2023). What about school principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 405–421. <https://doi.org/10.1177/1741143221991853>

Cardellino, P., & Woolner, P. (2020). Designing for transformation – a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(3), 383–402. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297>

Cefai, C., Simões, C., & Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU: Analytical report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/50546>

Eichler, U., & Kratena, K. (2021). Vital4Heart-Studien: Die Wirkung von Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen auf das Stressempfinden und den Aufbau von Resilienz. *#schuleverantworten*, 1(1), 44–57. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a47>

Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: A pilot study. *Health Education*, 117(2), 215–230. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039>

Gangl, S., Schwarz, J., & Lichtenschopf, P. (2022). Aspekte gesundheitsförderlichen Führungshandelns von Schulleitung. *#schuleverantworten*, 2(4), 44–52. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a257>

Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294–312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>

Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2>

Hascher, T., & Mori, J. (2024). Teacher and student well-being: Theoretical reflections and perspectives. In G. Hagenauer, R. Lazarides, & H. Järvenoja, *EARLI Book Series: Motivation and emotion in learning and teaching across educational contexts – Theoretical and methodological perspectives and empirical insights* (pp. 114–127). Routledge.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Jucker, R., & von Au, J. (2022). *High-quality outdoor learning: Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2>

Mori, J., Hascher, T., Schnell, J., Saxer, K. N., Streit, N., & Lauber, M. (2023). *Bericht 2023. Studie zum schulischen Wohlbefinden (WESIR). Ergebnisse Welle 2*. Universität Bern.

<https://doi.org/10.48350/198726>

Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, 115(3/4), 339–356. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0039>

Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816–830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

Schübel, T., & Winklhofer, U. (2022). Anerkennung als pädagogische Aufgabe. Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen. *Journal für LehrerInnenbildung jlb*, 21(4), 26–39.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-02>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Vella-Brodrick, D. A., & Gilowska, K. (2022). Effects of nature (greenspace) on cognitive functioning in school children and adolescents: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1217–1254. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09658-5>

UNESCO. (2016). *Happy Schools! A Framework for Learner Well-Being in the Asia-Pacific*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140E.pdf>

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>



Autorin

Julia Mori, PD Dr. phil., MBA, M.Ed.

Erziehungswissenschaftlerin, Advanced Postdoc und Dozentin an der Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern. Projektleiterin SNF-Projekt „Wohlbefinden in der Schule in der Schweiz“ (WESIR). Autorin und Referentin. Schwerpunkte: Wohlbefinden, Resilienz, Gesundheitsförderung in der Schule und Lehrer*innenbildung, Whole School Approach, Motivation und Lernen, Soziale Beziehungen, Schulentfremdung, Interventionsforschung.

Kontakt: julia.mori@unibe.ch

Tamara Rachbauer

Universität Passau

Anna Kolbeck

Studienreferendarin, Freistaat Bayern

Auswirkungen von Coaching und KI auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Jugendlichen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a490>

Die vorliegende Arbeit untersucht die Auswirkungen von Coaching auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Jugendlichen, gezielt von Schüler*innen in einer 8. Klasse Gymnasium. Durch eine Fragebogenerhebung wurde die Resilienz vor und nach einem Coaching-Programm analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Coaching nicht nur die individuellen Kompetenzen der Jugendlichen stärkt, sondern auch positive Veränderungen im Klassenklima bewirken kann. Zudem wird die Rolle der Künstlichen Intelligenz (KI) im Coaching-Prozess beleuchtet, da KI innovative Möglichkeiten zur Personalisierung von Interventionen und zur Analyse von Daten bietet. Insgesamt zeigt der Beitrag, dass Coaching eine vielversprechende Methode zur Förderung der Health Literacy und des Wohlbefindens von Jugendlichen darstellt. Zukünftige Forschungen sollten die langfristigen Effekte dieser Interventionen weiter untersuchen.

Künstliche Intelligenz, personalisiertes Coaching, Health Literacy, Resilienz

Health Literacy und Coaching im Jugendalter

Gegenwärtig nimmt die Bedeutung der Thematik Health Literacy von Jugendlichen kontinuierlich zu. Die Fähigkeit, gesundheitsrelevante Informationen zu verstehen, zu bewerten und anzuwenden, ist entscheidend für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und die Förderung des Wohlbefindens. Besonders in der Schulzeit, in der Jugendliche vor zahlreichen Herausforderungen stehen, kann Coaching eine wertvolle Unterstützung bieten (Drath, 2021). Der vorliegende Beitrag untersucht die Auswirkungen von Coaching auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Schüler*innen in einer 8. Klasse Gymnasium.

Im Rahmen der Untersuchung wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt, um die Resilienz der Schüler*innen vor und nach dem Coaching zu messen. Diese Erhebung umfasste verschiedene Aspekte der Health Literacy und des Wohlbefindens, wobei die Ergebnisse eine Grundlage für die Analyse der Coaching-Effekte bildeten. Zudem wird in diesem Beitrag auch die Rolle der Künstlichen Intelligenz (KI) im Coaching-Prozess beleuchtet. KI kann dazu beitragen, Coaching-Programme zu personalisieren, Daten effizient zu analysieren und adaptive Lernumgebungen zu schaffen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen zugeschnitten sind.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Auswirkungen von Coaching auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Jugendlichen zu analysieren, verschiedene Ansätze und Theorien zu diskutieren, sowie Vor- und Nachteile dieser Ansätze zu beleuchten. Darüber hinaus wird die Rolle von KI im Coaching-Prozess untersucht, um deren Potenzial zur Verbesserung der Coaching-Interventionen zu erörtern.

Ansätze und Theorien von Coaching im Kontext der Health Literacy

Coaching wird als eine effektive Methode angesehen, um die Gesundheitskompetenz von Schülern zu fördern. Es basiert auf der Annahme, dass die Fähigkeiten zur Lösung von Problemen im Menschen selbst liegen und bietet gezielt Möglichkeiten an, diese Fähigkeiten zu entdecken und deren volles Potential auszuschöpfen (Kolbeck & Rachbauer, 2022). Der lösungsorientierte Ansatz von Coaching zielt darauf ab, die Resilienz von Jugendlichen zu stärken, indem sie lernen, mit Herausforderungen umzugehen und ihre eigenen Stärken zu erkennen.

Ein zentraler Aspekt des Coachings im schulischen Kontext ist die Förderung von Resilienz. Resilienz wird als die Fähigkeit definiert, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen und sich positiv zu entwickeln (Wustmann, 2005). Studien zeigen, dass resiliente Schüler eher in der Lage sind, mit Stress und Herausforderungen umzugehen, was sich positiv auf ihr Wohlbefinden auswirkt (Kumpfer, 1999).

Die Studie von Kolbeck (2024) beschreibt einen ersten praktischen Versuch, die Resilienz aktiv im Unterricht zu fördern und dessen Auswirkungen auf die Leistung von Jugendlichen zu untersuchen. In diesem Ansatz wurde ein Coaching-Programm konzipiert, das über vier Schulstunden durchgeführt wurde und gezielt auf die Stärkung der Resilienz der Schüler abzielte. Die Coaching-Sitzungen umfassten verschiedene Übungen, die darauf fokussierten, das Selbstbewusstsein und die Problemlösefähigkeiten der Schüler zu fördern.

Das Coaching-Programm umfasste mehrere spezifische Übungen, die den Schülern helfen sollten, ihre Resilienz zu entwickeln und ihre Gesundheitskompetenz zu stärken. Die wichtigsten Übungen sind wie folgt:

Einsame Insel: Diese Übung zielte darauf ab, die äußeren Antreiber der Schüler*innen zu identifizieren. Jeder Teilnehmende sollte eine Liste von 16 Dingen erstellen, die er auf eine

einsame Insel mitnehmen würde. Anschließend mussten sie in zwei Entscheidungsphasen jeweils die Hälfte dieser Dinge eliminieren, um am Ende die vier wichtigsten Gegenstände oder Personen zu benennen. Diese Übung half den Schüler*innen zu reflektieren, was ihnen im Leben wichtig ist und wer sie in schwierigen Zeiten unterstützt.

Mein Lebensbaum: In dieser Übung sollten die Schüler*innen einen Baum zeichnen, dessen Wurzeln für wichtige Menschen in ihrem Leben stehen und dessen Krone ihre persönlichen Stärken und Talente repräsentiert. Die Teilnehmenden füllten die Wurzeln mit den Namen von „Herzensmenschen“ und die Krone mit Eigenschaften oder Fähigkeiten, die sie auszeichnen. Diese Übung förderte das Selbstbewusstsein und half den Schüler*innen, ihre positiven Eigenschaften zu erkennen.

Mein Lebensweg: Diese kreative Übung beinhaltete die Visualisierung des eigenen Lebensweges. Die Schüler*innen sollten bedeutende Ereignisse, Herausforderungen und Erfolge in einer Form ihrer Wahl darstellen, sei es als Diagramm, Karte oder Zeichnung. Diese Reflexion erlaubte es den Schüler*innen, ihre bisherigen Erfahrungen zu würdigen und zu erkennen, wie sie persönliche Herausforderungen gemeistert haben.

Warme Dusche: Diese Gruppenübung war darauf ausgerichtet, das Klassenklima zu verbessern und positive Rückmeldungen zu fördern. Jeder Teilnehmende erhielt ein Blatt Papier mit seinem Namen auf dem Rücken. Die Klassenkamerad*innen schrieben anonym positive Eigenschaften oder Komplimente auf die Blätter. Diese Übung stärkte das Gemeinschaftsgefühl und half den Schüler*innen, Wertschätzung von ihren Mitschüler*innen zu erfahren.

Im Rahmen der Studie nahmen 24 Schüler*innen einer 8. Klasse an dem Programm teil, wobei die Teilnehmenden in einer anonymen Befragung ihre Resilienz vor und nach dem Coaching bewerten sollten. Die eingesetzten Fragebögen waren so gestaltet, dass sie verschiedene Dimensionen der Resilienz erfassten, darunter Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung, die Fähigkeit, die Opferrolle zu verlassen, Verantwortung zu übernehmen und Netzwerkorientierung. Die Ergebnisse der Befragung wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet, um ein umfassendes Bild der Auswirkungen des Coachings zu erhalten.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler*innen durch das Coaching nicht nur ihre individuellen Kompetenzen verstärken konnten, sondern auch positive Veränderungen im Klassenklima und im Umgang miteinander bemerkten. Die Schüler*innen berichteten von einem gestärkten Selbstwertgefühl und einer erhöhten Fähigkeit, mit schulischen Herausforderungen umzugehen. Dies deutet darauf hin, dass Coaching nicht nur die Resilienz der Schüler*innen fördert, sondern auch zu einem positiven sozialen Miteinander in der Klasse beiträgt.

Zusammenfassend belegt die Studie, dass Coaching eine effektive Methode zur Förderung der Gesundheitskompetenz und des Wohlbefindens von Schüler*innen ist, indem es ihnen hilft, Resilienz zu entwickeln und soziale Kompetenzen zu stärken. Die Integration dieser spezifischen Übungen in den Coaching-Prozess hat sich als wertvoll erwiesen, um das Selbstbewusstsein der Schüler*innen zu fördern und ein unterstützendes Klassenklima zu schaffen.

Vor- und Nachteile der Coaching-Ansätze

Die Vorteile von Coaching im schulischen Kontext sind vielfältig. Zum einen wird die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen gestärkt, was zu einem höheren Selbstbewusstsein führt. Zum anderen kann Coaching dazu beitragen, soziale Kompetenzen zu fördern und das Klassenklima zu verbessern. Die Übungen, die im Rahmen des Coachings durchgeführt werden, wie z.B. die „Warme Dusche“, stärken das positive Miteinander und tragen zur Entwicklung eines wertschätzenden Klimas in der Klasse bei (Kolbeck, 2024).

Jedoch gibt es auch Herausforderungen und Nachteile. Coaching-Programme sind häufig zeitlich begrenzt und können daher nicht alle Bedürfnisse der Jugendlichen abdecken. Zudem ist die Wirksamkeit von Coaching stark von der Qualität des Coaches und der Akzeptanz der Jugendlichen abhängig. Wenn Jugendliche dem Coaching skeptisch gegenüberstehen, können die gewünschten Effekte ausbleiben (Drath, 2021; Greif, 2014; Wustmann, 2005).

In Anbetracht dieser Vor- und Nachteile wird deutlich, dass die Integration moderner Technologien, insbesondere Künstlicher Intelligenz (KI), eine vielversprechende Möglichkeit darstellt, die Effektivität von Coaching-Programmen zu steigern. KI kann nicht nur dazu beitragen, die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen besser zu identifizieren, sondern auch den Coaching-Prozess durch personalisierte Interventionen zu optimieren (Börner & Wallraff, 2022; Rachbauer & Kolbeck, 2022, 2023). Daher ist es sinnvoll, die Rolle der KI im Kontext des Coachings näher zu betrachten, um zu verstehen, wie sie zur Verbesserung der Health Literacy und des Wohlbefindens von Jugendlichen beitragen kann.

Die Rolle der Künstlichen Intelligenz im Coaching

Integration von KI in Coaching-Interventionen: Künstliche Intelligenz (KI) kann in den Coaching-Prozess integriert werden, um personalisierte Coaching-Pläne zu erstellen und Jugendlichen gezielte Unterstützung zu bieten. Digitale Plattformen, die KI nutzen, können dabei helfen, die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen zu identifizieren und maßgeschneiderte Interventionen anzubieten. KI-gestützte Chatbots könnten Jugendlichen in Echtzeit Unterstützung bieten, indem sie Fragen beantworten und Ressourcen bereitstellen (Cynthia, 2022; Eck, 2023; Rachbauer & Kolbeck, 2022, 2023).

Einsatz von KI zur Analyse von Fragebogendaten: Im Rahmen der Fragebogenerhebung könnte KI verwendet werden, um die gesammelten Daten effizienter zu analysieren. Algorithmen könnten Muster und Trends in den Antworten der Jugendlichen identifizieren, die auf spezifische Bedürfnisse oder Herausforderungen hinweisen. KI könnte auch zur Erstellung individueller Feedbackberichte für Jugendliche verwendet werden, die auf deren spezifischen Ergebnissen basieren und personalisierte Empfehlungen zur Verbesserung ihrer Health Literacy geben (Börner & Wallraff, 2022; Cynthia, 2022; Eck, 2023; Mai, & Rutschmann, 2023; Rachbauer & Kolbeck, 2022, 2023).

Vorhersage des Coaching-Erfolgs: KI-Modelle könnten entwickelt werden, um den potenziellen Erfolg von Coaching-Programmen vorherzusagen. Durch die Analyse historischer Daten über Schüler*innenleistungen und -verhalten könnten diese Modelle helfen, gezielte Interventionen zu planen und Ressourcen effizienter einzusetzen. Solche Vorhersagemodelle könnten auch dazu beitragen, Risikofaktoren für Jugendlichen zu identifizieren, die möglicherweise von Coaching profitieren könnten (Graßmann & Schermuly, 2021).

Adaptive Lernumgebungen: KI kann dazu verwendet werden, adaptive Lernumgebungen zu schaffen, in denen Coaching-Methoden auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnitten werden. Dies könnte dazu beitragen, die Effektivität von Coaching zu erhöhen, indem sichergestellt wird, dass jeder Jugendliche die Unterstützung erhält, die er benötigt. Die Verwendung von KI-gestützten Analysen könnte auch helfen, den Fortschritt der Jugendlichen im Coaching-Prozess in Echtzeit zu überwachen und Anpassungen vorzunehmen, um die Wirksamkeit der Intervention zu maximieren (Börner & Wallraff, 2022; Cynthia, 2022; Eck, 2023; Mai & Rutschmann, 2023; Rachbauer & Kolbeck, 2022, 2023).

Resümee

Die Analyse zeigt, dass Coaching einen positiven Einfluss auf die Health Literacy und das Wohlbefinden von Jugendlichen haben kann. Die Stärkung der Resilienz und die Förderung von sozialen Kompetenzen sind entscheidende Faktoren, die durch Coaching erreicht werden können. Zudem bietet die Integration von KI in den Coaching-Prozess innovative Möglichkeiten, um die Effektivität der Interventionen zu erhöhen. KI kann nicht nur dazu beitragen, die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen besser zu identifizieren, sondern auch den Coaching-Prozess durch personalisierte Interventionen zu optimieren.

Trotz der Herausforderungen, die mit der Implementierung von Coaching-Programmen verbunden sind, überwiegen die Vorteile, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und die Verbesserung des Klassenklimas. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Coaching eine vielversprechende Intervention zur Förderung der Health Literacy und des Wohlbefindens von Jugendlichen ist. Zukünftige Forschungen sollten sich darauf konzentrieren, die langfristigen Effekte von Coaching zu untersuchen und die Implementierung von Coaching-Programmen in Schulen zu evaluieren, um sicherzustellen, dass alle Jugendlichen von diesen wertvollen Unterstützungsangeboten profitieren. Zudem sollte die Rolle von KI in diesem Kontext weiter erforscht werden, um deren Potenzial zur Verbesserung von Coaching-Interventionen vollständig auszuschöpfen.

Literaturverzeichnis

Börner, N. & Wallraff, B. (2022). Künstliche Intelligenz im Coaching. *Coaching-Magazin* (4), 44–48. <https://www.coaching-magazin.de/res/d8eef7346dd69b426ce6c9b8d20856af9d2ba137/coaching-magazin-2022-4-deckblatt.pdf>.

- Cynthia, B. (2022). Emotion, social robots, and a new human-robot relationship. <https://doi.org/10.1145/3512290.3543633>, Stand vom 15. Februar 2024.
- Drath, K. (2021). Die Geschichte des Coachings. In C. Rauen (Hrsg.), *Innovatives Management. Handbuch Coaching* (4. Aufl., S. 17–35). Hogrefe.
- Eck, T. (2023). FHGenie: Fraunhofer-Gesellschaft führt internen KI-Chatbot ein. Fraunhofer-Gesellschaft. <https://www.fraunhofer.de/de/presse/presseinformationen/2023/august-2023/fhgenie-fraunhofer-gesellschaft-fuehrt-internen-ki-chatbot-ein.html> , Stand vom 15. Februar 2024.
- Graßmann, C. & Schermuly C. C., (2021). Coaching With Artificial Intelligence: Concepts and Capabilities: *Human Resource Development Review* 20(1), <https://doi.org/10.1177/1534484320982891>, Stand vom 15. Februar 2024.
- Greif, S. (2014). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 159–177). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kolbeck, A. (2024). Coaching in einer 8. Klasse zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Stärkung der individuellen Resilienz (unveröffentlichte Seminararbeit zur 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien § 18 LPO II).
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 179–224). Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Mai, V. & Rutschmann, R. (2023). Chatbots im Coaching. Potenziale und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Coaching-Begleitern und Assistenten. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 30(1), 45–57. <https://doi.org/10.1007/s11613-022-00801-3>, Stand vom 15. Februar 2024.
- Rachbauer, T. & Kolbeck, A. (2022). Coaching-Konzepte im Kontext von Schule und Schulentwicklung. *#schuleverantworten*, 2(4), 71–77, <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a263>.
- Rachbauer, T. & Kolbeck, A. (2023). Künstliche Intelligenz als Feedbackinstrument in der Lehre und im Coaching. *fnma Magazin*, 2, 42–45, Schwerpunkt: Erfahrungen mit KI in der Lehre.
- Thurmair, K. (2022). Intelligent Coaching Agent for Enhancing Proactive Behaviors in Human Teamwork Using Supervised Learning Algorithm. *American Journal of Artificial Intelligence*, 6(1). <https://doi.org/10.31219/osf.io/ysa3w>, Stand vom 14. Februar 2024.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192–206.
- Wegener, R., Loebbert, M. & Fritze, A. (Hrsg.). (2014). *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01819-1>.

Autorinnen

Tamara Rachbauer, Dr. phil., MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin an der Universität Passau am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digital Literacy, KI-Literacy, E-Portfolio und Reflexionsfähigkeit unter

<https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Rachbauer/publications> und

<https://www.tamara-rachbauer.info/>

Kontakt: tamara.rachbauer@uni-passau.de

Anna Kolbeck

Seit 2023 Studienreferendarin für Gymnasiallehramt beim Freistaat Bayern und seit 2023 Bachelor of Education B.Ed. (Universität Passau) und freiberuflicher Coach sowie Dozentin für Deutsch als Zweitsprache, davor von 2017 bis 2022 Studentische Hilfskraft beim Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik an der Universität Passau, von 2016 bis 2017 Praktikum in der Lehr:werkstatt, Universität Passau.; Zeitschriftenpublikationen unter

<https://www.researchgate.net/profile/Anna-Kolbeck/research>

Kontakt: ankakolikol@gmail.com

Fabian Puchmayr

Adalbert Stifter Praxismittelschule der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz

Gesunde Beziehungen

Schlüssel zur Identitätsentwicklung und Lerngesundheit

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a500>

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die zentrale Rolle von Beziehungen in der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere bei solchen mit herausforderndem Verhalten. Es wird die Notwendigkeit nährender, spiegelnder und respektvoller Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen betont, die entscheidend für die Förderung von Zugehörigkeit und Akzeptanz sind. Auf Grundlage von Udo Baers' Tridentitätskonzepts wird aufgezeigt, dass positive Beziehungen nicht nur das emotionale und soziale Wohlbefinden unterstützen, sondern auch die Schul- und Lerngesundheit verbessern. Letztlich wird argumentiert, dass die Förderung würdigender Beziehungen für die ganzheitliche Gesundheit und den schulischen Erfolg der Schüler*innen von entscheidender Bedeutung ist, wobei ein qualitätsvolles „Du“ notwendig ist, um ein gesundes „Ich“ zu entwickeln.

Beziehung, Identität, Würde, Gesundheit, herausforderndes Verhalten

„Das Ich wird Ich erst am Du.“
Viktor Emil Frankl

Einleitung

Ziel jeder Pädagogik muss, neben der Erziehung und Bildung, die gedeihliche Entwicklung der anvertrauten Kinder und Jugendlichen sein. Da sich Pädagogik in Beziehungen vollzieht, braucht es für eine würdevolle Entwicklung der Identität würdigende Beziehungen. Insbesondere die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen spielt eine entscheidende Rolle für die Schul- und Lerngesundheit. Gesundheit wird gemäß der Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) nicht nur als die Abwesenheit von Krankheit verstanden, sondern als ein Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens (WHO, 1946, S. 1).

Würdigende Beziehungen fördern dieses Wohlbefinden, indem sie Schüler*innen Zugehörigkeit und Akzeptanz vermitteln.

Im Folgenden wird der Fragestellung nachgegangen, welche Aspekte der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Feld speziell bei Kindern bzw. Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten eine würdevolle Identitätsentwicklung unterstützen können. Nach einer Erhellung des zugrundeliegenden Verständnisses von Identität werden beziehungspädagogische Überlegungen angestellt und das Konzept der Tridentität nach Udo Baer aufgegriffen und mit praktischen pädagogischen Erfahrungen des Autors¹ verzahnt.

Die nachstehenden Ausführungen sollen dazu ermutigen, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und methodisch-didaktisch anzureichern. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich pädagogische Arbeit in komplexen Spannungsfeldern vollzieht, die Lehrkräfte mit vielschichtigen Herausforderungen konfrontieren. Ein bewusster Umgang mit diesen Spannungen und die Förderung von positiven Beziehungen können entscheidend dazu beitragen, die Identitätsentwicklung der Schüler*innen zu unterstützen und die Schul- sowie Lerngesundheit zu verbessern.

Entwicklung der Identität

Identität beschreibt die Gesamtheit der Eigenschaften oder Merkmale einer Person, die diese ausmachen und von anderen Personen unterscheiden. Sie umfasst auch das Selbstgefühl und Selbstverständnis dieser Person, das sich kontinuierlich und in ständiger Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt entwickelt. „Identität betrifft also nicht nur den Personalausweis, die DNA oder den Fingerabdruck, sondern wie sich ein Mensch in seiner Kontinuität erlebt“ (Baer & Koch, 2020, S. 129).

Ein bekanntes Modell zur Beschreibung der Identitätsentwicklung stammt von dem deutsch-amerikanischen Psychoanalytiker Erik H. Erikson, der acht Phasen der Identitätsentwicklung beschreibt, die jeweils durch spezifische Krisen und Aufgaben gekennzeichnet sind.²

Die soziale Umwelt spielt eine zentrale Rolle in der Identitätsentwicklung und kann diese sowohl fördern als auch behindern. „Eine Identitätsentwicklung braucht Würdigung und Achtung, braucht Respekt vor und in den Beziehungen zu anderen Menschen“ (Baer, 2017, S. 176f). Die Schule als prägendes soziales Umfeld ermöglicht Erfahrungen und Beziehungen, die die Identitätsbildung beeinflussen. Eine wertschätzende Schulumgebung fördert nicht nur die Identität, sondern stärkt auch das emotionale, soziale und körperliche Wohlbefinden der Schüler*innen.

Beziehung und ihre Reichweite

Menschliches Leben bzw. Überleben ist auf Beziehung angewiesen. Pädagogik vollzieht sich in Beziehungen. „Jede pädagogische und therapeutische Begleitung von Kindern und Jugendlichen geschieht in und über Beziehungen“ (Baer, 2023, S. 19). Identität lässt sich in sozialer Gebundenheit herauskristalisieren, was die Notwendigkeit würdigender Beziehungen verdeutlicht. Letztlich wird laut Martin Buber (1974, S. 37) der Mensch am Du zum Ich.

Vertrauensvolle Beziehungen sind entscheidend für eine gelingende und von Würde gekennzeichnete Pädagogik. Julius, Uvnäs-Moberg und Ragnarsson (2020, S. 126) betonen, dass pädagogische Interventionen primär auf der Bindungsebene ansetzen sollten, um Probleme im sozial-emotionalen Bereich sowie Lernprobleme tiefgreifend und nachhaltig beheben zu können. Brisch (2015) verdeutlicht die Notwendigkeit von tiefgreifenden Beziehungen im pädagogischen Feld, wenn er meint: „Bindung kommt vor Bildung“ (S. 12). Diese Aussagen werden durch die einflussreiche Hattie-Studie untermauert, die belegt, dass eine positive Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung einen großen Effekt auf den schulischen Lernerfolg hat (Hattie, 2024).

Das Tridentitätskonzept von Baer und Frick-Baer (2017) verdeutlicht, wie menschliche Interaktionen Identität fördern oder schädigen können. Es zeigt, dass die Qualität pädagogischer Beziehungen nicht nur die Identitätsentwicklung, sondern auch die Schul- und Lerngesundheit maßgeblich beeinflusst. Unterstützende und respektvolle Schulumgebungen stärken das emotionale und soziale Wohlbefinden der Schüler*innen, fördern eine positive Lernatmosphäre und steigern den schulischen Erfolg. Würdige Beziehungen sind somit eine zentrale Voraussetzung für die ganzheitliche Gesundheit und das Lernen von Kindern und Jugendlichen.

Das Tridentitätskonzept – Entscheidende Qualitäten der Beziehungsgestaltung

Menschen und insbesondere Kinder und Jugendliche benötigen zur Entwicklung ihrer Identität Beziehungserfahrungen, die sich durch besondere Beziehungsqualitäten auszeichnen. Das Tridentitätskonzept spiegelt diese Qualitäten wider und hat sich „in Therapie, Pädagogik und insbesondere in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen, die Identitätskrisen erfahren haben oder durchleben, als hilfreich erwiesen“ (Baer & Koch, 2020, S. 130). Der Begriff Tridentität setzt sich aus „tri“ (lat. drei) und „Identität“ zusammen und das Konzept beinhaltet die für die Identitätsentwicklung essenziellen drei Qualitäten von Beziehungen: die *nährende*, die *spiegelnde* und die des *Gegenübers* (Baer, 2017, S. 210).

Nähren

Menschen brauchen nährende Menschen. Neben stofflicher Nahrung werden Menschen unter anderem durch Blicke, Klänge, Liebe, Gedanken, Theorien, Wissen, Farben, Kultur, Musik sowie Meinungen und wahrnehmbare Gefühle anderer genährt (Baer, 2020, S. 77). Nähren bedeutet, sich gesehen und geliebt zu fühlen und die Gefühle und Haltung anderer zu spüren. Atmosphären des Zutrauens und Vertrauens wie auch gemeinsame Naturerlebnisse stellen besonders nährende Beziehungserfahrungen dar. Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten sind oft unterernährt, zwangsernährt oder überernährt. Sie sind unterernährt und hungern nach Zuwendung oder wurden mit Lernstoff überversorgt, ohne Wahlmöglichkeit oder Respekt. Dies kann zu oberflächlichem Wissenserwerb, emotionaler Unterversorgung und problematischen Bewältigungsstrategien wie Anpassung, aggressivem Ver-

halten oder Essstörungen führen (Baer & Koch, 2020, S. 131). „Schulische Zwangsernährung mit Lernstoff führt dazu, dass manches ‚eingepackt‘, aber nicht nachhaltig in das Wissen und die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen integriert wird“ (Baer & Koch, 2020, S. 132).

Fehlernährung betrifft Kinder aus allen sozialen Schichten – häufig ersetzt materielle Zuwendung die emotionale. Pädagog*innen spielen eine Schlüsselrolle als Nährende, indem sie Beziehungen gestalten, die Wahlmöglichkeiten bieten und die Selbstbestimmung fördern. So können sie eine gesunde, nachhaltige Entwicklung unterstützen (Baer, 2020, S. 78ff).

*Murat (10 Jahre) zeigt sowohl bei seiner Pflegefamilie als auch in der Schule ein äußerst herausforderndes Verhalten. Er verschlingt Unmengen an Nahrung. Dabei macht er beispielsweise auch vor rohem, tiefgekühlten Fisch oder rohen Eiern nicht Halt. Der Kühlschrank zuhause ist bereits versperrt. Dennoch findet Murat immer wieder mehr oder weniger Essbares, was er sich einverleibt. In der Schule entwendet er die Jausenboxen anderer Kinder; wahrscheinlich ein Versuch, seinen unstillbaren Hunger zu stillen. In der Begleitung von Murat werden tiefgreifende frühkindliche Verletzungen und Fehlernährungen spürbar. Anfangs gibt er sich bei gemeinsamen Aktivitäten im Einzelsetting maßlos. Er kann ein Ende der Begleitzeit kaum akzeptieren und scheut auch nicht davor zurück wegzulaufen, vermutlich um noch mehr emotionale Nahrung vom Gegenüber zu bekommen. Murat erfährt in den gemeinsamen Phasen eine wertschätzende, wohlwollende und verstehende Haltung. Es werden klare Grenzen und Maßnahmen bei Grenzüberschreitungen vereinbart. Er kann aus diversen Nahrungsangeboten wählen und zeigt sich im Laufe der Zeit weniger grenzüberschreitend. So reduzieren sich das Weglaufen und auch das Entwenden der Jausenboxen. Es entsteht der Eindruck, dass Murat die Angebote und gemeinsamen Erlebnisse zunehmend als nährend erlebt. Aber auch eine klärende Helfer*innenkonferenz, an der er teilnimmt, dürfte ihm verdeutlichen, dass ein großes nährendes Netz kontinuierlich gute Nahrung für ihn bereitstellen möchte.*

Spiegeln

Spiegeln ist eine grundlegende Form der Kommunikation und essenziell für die Identitätsentwicklung. Pädagog*innen nehmen das Fühlen, Denken und Erleben von Kindern wohlwollend wahr und reflektieren es empathisch. Dadurch fördern sie nicht nur sichere Bindungen, sondern auch die emotionale Gesundheit der Kinder (Baer & Koch, 2020, S. 132f; Senckel, 2024, S. 31). Hochbelastete Kinder und Jugendliche erfahren oft unzureichende oder verzerrte Spiegelungen, die nur Fehler oder negatives Verhalten betonen. Dies kann zu dem Gefühl führen, wertlos oder „falsch“ zu sein (Baer & Koch, 2020, S. 133). „Hochbelastete Kinder und Jugendliche haben oft zu wenig Spiegelung erfahren. ... Wenn Kinder nicht gesehen werden, dann wissen sie oft nicht, wer sie sind“ (Baer, 2020, S. 81). Für die psychische Gesundheit ist es daher entscheidend, diesen Kindern wahrhafte und konkrete Rückmeldungen zu geben. Indem Pädagog*innen ehrlich spiegeln, wie die Kinder wirken und was ihr Verhalten auslöst, stärken sie das Selbstbewusstsein und tragen zur seelischen Stabilität bei (Baer, 2020, S. 81f).

Nachdem die Computer-Zeit beendet und das Gerät ausgeschaltet wurde, beginnt der sechsjährige Tom zu brüllen und zu toben. Er schleudert die Tastatur samt Maus auf den Boden und flüchtet sich ins Untergeschoß. Während ihm mit Mühe nachgelaufen wird, wirft er mit greifbaren Dingen um sich und startet eine Schimpftirade. Tom erfährt während seines emotionalen Ausbruches folgende Spiegelungen: „Ich sehe, dass du wütend bist! Du rennst weg und wirfst mit Sachen um dich! Du beschimpfst mich!“ Tom reagiert mit weiteren Beschimpfungen und Drohungen auf diese Spiegelungen.

Darauf folgen folgende Verbalisierungen: „Ich glaube, du sagst diese Sachen zu mir, weil du so wütend bist, weil ich den Computer ausgeschaltet habe. Ich verstehe deinen Ärger, aber mich ärgern deine Beleidigungen. Komm, wir gehen zur dicken Matte. Dort können wir den Ärger weghüpfen.“ Tom lässt sich auf das Angebot ein und ändert seine Fluchtroute Richtung dicker Matte. Dort beginnt er schimpfend zu hüpfen.

Das Schimpfen nimmt samt seiner Aufgebrachttheit ab. Noch einmal wird Tom der Spiegel vorgehalten: „Du hüpfst jetzt deinen Ärger raus. Ich glaube es ist schon ganz viel Ärger in der Matte. Ich finde es gut, dass der Ärger in der Matte ist und du mich nicht mehr beschimpfst! Ich kann mir vorstellen, dass du dich schon besser fühlst.“

In der Beratung von Toms Lehrkräften wird die Bedeutung von konkreten, empathischen Spiegelungen für seine Entwicklung besprochen. Dabei wird vereinbart, die Spiegelung nicht auf Toms Unzulänglichkeiten zu reduzieren, sondern seine innere Welt und seine Bemühungen zu spiegeln. Um einen anderen Blick auf Tom zu bekommen und ihn ganzheitlicher zu betrachten, sammeln und notieren die Lehrkräfte Eigenschaften, die sie an Tom schätzen. Tom hat nun die Chance auf essenzielle, authentische Spiegelungen. Der Zerrspiegel rückt in den Hintergrund.

Gegenüber

Kinder und Jugendliche benötigen ein wohlwollendes und respektierendes Gegenüber für ihre Identitätsentwicklung. Dieses Gegenüber ist anders als das jeweilige Kind oder der*die jeweilige Jugendliche, hört mit offenem Ohr zu und übt ehrliche Kritik. Es macht die eigenen Grenzen deutlich, lebt eigene Werte und Maßstäbe, an denen sie sich reiben können. Das Gegenüber akzeptiert deren Anders-Sein und steht ihnen das Recht auf eigene Gefühle und Meinungen zu (Baer & Koch, 2020, S. 133f). „Wenn Menschen sich nicht mit anderen reiben können, dann können sie auch keine eigene Haltung, keinen eigenen Standpunkt, kein eigenständiges Denken und keine Werte entwickeln und schärfen“ (Baer, 2020, S. 84). Reibung schafft Wärme, Gegenüber-Sein und das Gefühl für die eigene Stärke. Viele Kinder und Jugendliche kennen zu wenig Gegenüber, gehen im Elternhaus ins Leere oder erfahren ein entwürdigendes, gewalttätiges Gegenüber. Sie betreten in pädagogischen Institutionen Neuland und erfahren für sie neuartige Gegenüber-Haltungen (Baer & Koch, 2020, S. 134).

„Auch neue Erfahrungen mit dem Gegenüber-Sein sind für viele wie eine Fremdsprache, die sie neu lernen müssen. Sie überschreiten Grenzen. Sie handeln manchmal gewalttätig nach

den Vorbildern, die sie erfahren haben, oder sie lassen andere ins Leere gehen“ (Baer, 2020, S. 85).

Mario (6 Jahre) stürzt beim Zurückgehen vom Spielplatz zur Schule. Er schlägt sich das Knie auf und beginnt lautstark zu schreien. Als die pädagogische Fachkraft ihm zu Hilfe eilen will, läuft Mario vor ihr weg. Er versteckt sich in einem Holzhäuschen am Spielplatz. Es wird spürbar, in welchem Konflikt sich Mario befinden muss. Zum einen hat er Schmerzen und benötigt Trost, zum anderen dürfte er dem Gegenüber nicht trauen bzw. das Gegenüber angstbesetzt sein. Marios Schmerzen und Gefühlswelt werden verbalisiert und ihm Zeit im Häuschen gegeben. Nach wenigen Augenblicken lässt er sich zur Schule begleiten und dort verarztet. Aus Marios Biografie ist zu entnehmen, dass er zahlreiche Erfahrungen mit einem gewalttätigen Gegenüber machte. Er erfährt im pädagogischen Setting kontinuierlich ein würdigendes und wohlwollendes Gegenüber, das Reibung ermöglicht, ihn in seinem So-Sein respektiert und klare Grenzen setzt. Nach einigen Wochen verletzt sich Mario erneut. Anstelle wegzulaufen, lässt er sich von der Lehrkraft trösten und seine Blessuren versorgen.

Conclusio

Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten sind und waren häufig Entwürdigungen ausgesetzt. Ihre Biografien sind vielfach geprägt von Gewalt, Erniedrigung und Beschämung. Zu oft werden bzw. wurden sie vernachlässigt und nicht feinfühlig von einem Erwachsenen begleitet. Udo Baer (2020, S. 16ff) bezeichnet solche Erfahrungen trefflich als „Die vier Monster der Entwürdigung“.

Blickt man als Lehrkraft auf die belasteten Biografien von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten, so wird klar, dass diese unbedingt eine würdevolle Begleitung benötigen, die sich unter anderem durch Authentizität und Feinfühligkeit auszeichnet.

Maßgeblich für eine würdevolle Identitätsentwicklung sind die Bereitschaft und das Vermögen, ein echtes Gegenüber zu sein, welches zu einer verstehenden Haltung des subjektiven Erlebens fähig ist. Das Gegenüber lässt sich auf das fremde wie auch eigene Erleben ein und geht in Resonanz mit diesem. Zwischen beiden entsteht ein Resonanzraum, der als nährend und vertrauensvoll erlebt wird. Vertrauen wird geschenkt, auch wenn dieses seitens der Kinder bzw. Jugendlichen auf die Probe gestellt wird. Gemeinsame zweckfreie Erlebnisse und Kontinuität ebnen den Weg zur Beziehung, die sich zur Bindung weiterentwickeln kann. Das Miteinander ist von differenzierten, wohlwollenden Spiegelungen gekennzeichnet; das kindliche bzw. jugendliche Gegenüber hat so die Chance zu erfahren, wie es auf andere wirkt und wer es letztlich sein kann.

Würdigende Beziehungen, die sich im Sinne der Tridentität durch die Qualitäten des Nährens, Spiegelns und Gegenüberseins auszeichnen, sind unabdingbar für eine würdevolle Entwicklung der Identität. Diese Beziehungen sind nicht nur essenziell für die Identitätsbildung, sondern auch für die Schul- und Lerngesundheit. Eine positive Beziehungsgestaltung trägt ent-

scheidend zur emotionalen und sozialen Gesundheit der Schüler*innen bei und fördert deren Lernmotivation und schulischen Erfolg.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Ich solch ein qualitätvolles Du benötigt, um in Würde reifen zu können. Die Förderung von würdigenden Beziehungen im schulischen Kontext ist somit eine grundlegende Voraussetzung für die ganzheitliche Gesundheit und das Lernen der anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Literaturverzeichnis

Baer, U. (2023). *Kreative Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Ein Lehr- und Praxisbuch*. Berlin: Semnos.

Baer, U. (2020). *Was hochbelastete Kinder brauchen. Praxishandbuch für die Begleitung und Betreuung* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Baer, U. (2017). *Kreative Leibtherapie. Das Lehrbuch* (2. Auflage). Berlin: Semnos.

Baer, U., & Koch, C. (2020). *Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Brisch, K. H. (2015): *Bindung und Bildung: Die Bedeutung der kindlichen Bindungsentwicklung für den Lernprozess*. <https://docplayer.org/54142605-Bindung-und-bildung-die-bedeutung-der-kindlichen-bindungsentwicklung-fuer-den-lernprozess.html>

Buber, M. (1974). *Ich und Du* (8. Auflage). Heidelberg: Lambert Schneider.

Hattie, J. (2024). *Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning: The Sequel“ besorgt von Stephan Wernke und Klaus Zierer*. Bielefeld: wbv Media GmbH.

Julius, H., Uvnäs-Moberg, K., & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik: Das CARE-Programm*. Great Britain: Amazon.

Senckel, B. (2024). Wir und Ich. Der entwicklungsfreundliche Weg zur „Autonomie in sozialer Gebundenheit“. *Zeitschrift Menschen*, 47, 29–35 .

WHO (1946). CONSTITUTION OF THE WORLD HEALTH ORGANIZATION. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

Anmerkungen

¹ Die in diesem Artikel verwendeten Fallvignetten basieren auf realen Situationen, wurden jedoch zur Wahrung der Anonymität der beteiligten Personen anonymisiert.

² Für nähere Ausführungen zum Prozess der Identitätsentwicklung sei auf Erik H. Erikson: Der vollständige Lebenszyklus verwiesen.



Autor

Fabian Puchmayr, BEd M.A.

Sonderpädagoge an der Adalbert Stifter Praxismittelschule der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz; zuvor u.a. Betreuungslehrer für sozial-emotionale Entwicklung, Lehrender an der PH OÖ, agogischer Fachdienst und Regionalleitung in einem Kompetenzzentrum für die Betreuung und Begleitung von Menschen mit kognitiver und Mehrfachbeeinträchtigung; daneben Lehrender an der FH OÖ – Campus Linz.

Kontakt: fabian.puchmayr@ph-linz.at

Wiltrud Weidinger

Pädagogische Hochschule Zürich

Catherine Lieger

Pädagogische Hochschule Zürich

Gesundheitsförderung durch Future Skills

Kompetenzen von Führungspersonen in Schulen und Bildungsorganisationen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a488>

Gesundheitskompetenz wird in der Zukunft eine zentrale Rolle in Forschung und Gesellschaft spielen, besonders im Hinblick auf eine zunehmend digitale Gesundheitsversorgung und komplexe Gesundheitsinformationen. In der Forschung zeigt sich, dass die Förderung von Gesundheitskompetenz in verschiedenen Bereichen neue Fähigkeiten erfordert, die Menschen dabei unterstützen, ihre Gesundheit selbstbestimmt und informiert zu gestalten. Diese Kompetenzen sind ein zentraler Bestandteil der übergeordneten Future Skills. Future Skills sind in der Bildungslandschaft durch die gesellschaftlich wandelnden Einflüsse omnipräsent. Doch was verstehen wir unter dem Begriff Future Skills? Und was heisst das für Führungskräfte in Schulen und Bildungsorganisationen? Mit dem Modell des Future Skills Navigators wird aufgezeigt, welche Kompetenzen Führungspersonen in Schulen/Bildungsorganisationen zukünftig für eine erfolgreiche, gesundheitsfördernde Schulführung benötigen.

Gesundheitsförderung, Gesundheitskompetenz, Health Literacy, Future Skills, überfachliche Kompetenzen, Kompetenzen von Führungspersonen, Future Skills in Schulen und Bildungsorganisationen

Einführung: Gesundheitskompetenz als Teil von Future Skills?

Gesundheitskompetenz wird in Zukunft eine immer wichtigere Fähigkeit sein, da Menschen zunehmend komplexe Informationen zu ihrer Gesundheit verstehen, bewerten und anwenden müssen. In einer Welt, die von Digitalisierung und einer schnell wachsenden Menge an Gesundheitsinformationen geprägt ist, benötigen Menschen spezifische Kompetenzen, um informierte Entscheidungen zu treffen. Gesundheitskompetenz stellt aus unserer Sicht dabei ein mehrdimensionales Konstrukt dar, das sowohl kognitive, soziale und kontextbezogene

Skills umfasst (Jordan, 2023). Nicht nur die zunehmende Digitalisierung, sondern auch andere Anforderungen der Gesellschaft wie steigende Unsicherheiten durch veränderte wirtschaftliche oder politische Gegebenheiten zeigen, dass es ein „neues Set“ von Zukunftskompetenzen braucht, um diese Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Im Bereich der Gesundheit geht es dabei vor allem darum, Menschen darin zu befähigen, Informationen verarbeiten zu können, entscheiden und aktiv in Fragen der Gesundheitsvorsorge und Gesunderhaltung handeln zu können (Soellner & Rudinger, 2018).

Für all jene Menschen, die im Bildungsbereich tätig sind oder eine Bildungsinstitution leiten, hat dies bedeutsame Konsequenzen: Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler*innen etc. Schule hat die Aufgabe, ihre Schüler*innen auf diese veränderte Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. Es geht dabei nicht nur um spezifisches Fachwissen im Bereich Gesundheit, sondern um alle jene Kompetenzen, die man in zweierlei Hinsicht benötigt: um sich agil im System bewegen zu können und um sich selbst und andere gesund zu erhalten. Dies bedeutet, dass sich Unterricht in seiner Ausrichtung und Ausgestaltung ebenfalls ändern muss. Wenn sich Schule und Unterricht verändern müssen, so birgt dies auch für die entsprechenden Führungspersonen neue Herausforderungen, aber auch Chancen. Gefragt sind also zukunftsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, so genannte Future Skills.

Doch, was beinhalten Future Skills wirklich? Die viel zitierten Future Skills umfassen ein breites Spektrum an Fähigkeiten, die über traditionelle akademische Kenntnisse hinausgehen und es Individuen ermöglichen, sich flexibel an neue Situationen anzupassen, kreativ zu denken, Probleme zu lösen und effektiv in multidisziplinären Teams zu arbeiten. Das Set an Skills, die nun notwendig werden für alle oben erwähnten Herausforderungen, unterscheidet sich je nach Framework und Unterkonzept (Kotsiou et al., 2022; Ioannidou & Erduran, 2022; Golowko, 2019; Wippermann, 2020). Im Grunde meinen Future Skills all jene „Kompetenzen, die es Individuen erlauben in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden.“ (Ehlers, 2020, S. 57). Genau diese Betonung der Emergenz eines Handlungskontextes – also die Dringlichkeit zu handeln, ist es, was die Future Skills oder die transformativen Kompetenzen zu überfachlichen Kompetenzen unterscheidet. Future Skills sind zukunftsorientiert und zukunftsrelevant. Konkret untersucht und ausgearbeitet wurden sie von Ulf Ehlers (2020) in der NextSkills-Studie.

Die insgesamt 17 Future Skills aus der gross angelegten NextSkills-Studie verteilen sich beispielsweise in die drei Dimensionen individuell entwicklungsbezogen, individuell objektbezogen und individuell organisationsbezogen (Ehlers, 2020).

Individuell entwicklungsbezogene Skills: Lernkompetenz, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmtheit, Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz, Entscheidungskompetenz, Innovations- und Leistungskompetenz, Ambiguitätskompetenz, Ethische Kompetenz.

Individuell objektbezogene Skills: Design Thinking Kompetenz, Innovationskompetenz, Systemkompetenz, Digitalkompetenz.

Individuell organisationsbezogen: Sensemaking, Zukunfts- und Gestaltungskompetenz, Kooperationskompetenz.

Neben der NextSkills Studie ist die Beforschung der Future Skills ein Hype, sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum. Die Liste der propagierten Skills wandelt sich daher oder unterscheidet sich in kleinen Einzelheiten. Untenstehend ein weiteres Beispiel von Karrierebibel.de, in dem 15 notwendige Future Skills als einfache Liste präsentiert werden.

Flexibilität, Lernbereitschaft, Problemlösungskompetenz, Interkulturelle Kompetenz, Agiles Arbeiten, Technische Kompetenz, Change Management, Kommunikationsfähigkeit, Eigeninitiative, Interdisziplinäres Arbeiten, Resilienz, Emotionale Intelligenz, Kreativität, Informationsverarbeitung, Kritisches Denken (Karrierebibel, 2024).

Auf der Ebene des Unterrichts und der didaktischen Umsetzung machen sich Expert*innen bereits viele Gedanken, wie die geforderten Skills innerhalb eines Schulfaches oder cross-curricular am besten vermittelt werden können. Lehrmittel und Unterrichtsprogramme sind am Entstehen oder bereits auf dem Markt (vgl. dazu Halecker, Moeck & Czilwik 2023; PH Zürich 2024). Welchen Einfluss haben diese Anforderungen an Schule nun an ihre Führungspersonen – Schulleitende, Teamleitungen, Stufenverantwortliche oder Verwaltung? Und welche Überlegungen wurden hierzu bereits angestellt?

Welche Bedeutung haben Future Skills für Führungskräfte und welche gehören dazu?

Für das Verständnis der Diskussion um die Bedeutung von Future Skills für Führungspersonen muss vorangestellt werden, dass insbesondere im unternehmerischen und industriellen Kontext die voranschreitende Digitalisierung als richtungsweisend erachtet wird (Kienbaum et al. 2022; McKinsey Institute, 2018). In der Literatur wurden in den letzten Jahren fünf Schlüsselkompetenzen identifiziert, die eine Leitlinie für die zentralen Anforderungen darstellen, die sowohl heute als auch zukünftig von Führungskräften erwartet werden (Karl, 2023). Diese Entwicklung wird teilweise als „Future Skills Turn“ bezeichnet, was auf eine verstärkte Betonung nicht-funktionaler Kompetenzen hinweist. Im Hinblick auf zukünftige Führungstätigkeiten geht es um die Integration von „überfachlichen, klassischen und transformativen“ Fähigkeiten, die sowohl aus bereits etablierten als auch aus neuen, durch die Digitalisierung geprägten Kompetenzen bestehen können (ebd., S. 337). Future skills sind eben nicht nur digitale und technologische Fähigkeiten, sondern auch Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Herausforderungen der so genannten neuen BANI-Welt (brittle, anxious, non-linear und in-

comprehensible) oder der bis vor kurzem noch beschriebenen VUCA-Welt (volatile, uncertain, complex und ambiguous) bewältigbar machen. Es gilt, mit unvorhersehbaren, unsicheren, beängstigenden, nicht-linearen, teilweise unverständlichen und komplexen Situationen umgehen zu können. Und all dies aus der Perspektive einer Führungskraft, die sich der Bedeutung von Health Literacy bewusst ist. Die Future Leadership Skills, die daraus entstehen, werden im Folgenden allgemein und spezifisch mit Herausforderungen im Kontext Bildung und Schule dargestellt.

Future Leadership Skills

In den letzten zwei Jahren ist die Diskussion über die Future Leadership Skills in Bewegung gekommen. So werden von diversen Autor*innen Sets der notwendigen Kompetenzen von Führungskräften aufgestellt und teilweise in Unterkategorien unterteilt. Flick und Jäger (2020) schlagen acht wesentliche Leadership-Kompetenzen vor, die für Führungskräfte unerlässlich sind. Diese sind Selbstmanagement, Kommunikation, Sichtbarkeit, Empathie, Fehlerkultur, Change und Transformation, Motivation und Coaching. Anna Maria Karl (2023) schlägt ein Set von fünf Hauptskills vor, die sich wiederum unterteilen in Unterskills (siehe Tabelle 1):

Problemlösungsfähigkeit	Kreativität	Unternehmerisches Denken	Anpassungsfähigkeit	Durchhaltevermögen
Außergewöhnliche kognitive Fähigkeiten	Ganzheitliches Denken	Eigeninitiative	Veränderungsbereitschaft	Belastbarkeit
Strukturierte Vorgehensweise	Breite Allgemeinbildung	Eigenverantwortlichkeit	Offenheit gegenüber neuen (technologischen) Entwicklungen	Resilienz
Verantwortungsbewusstsein	Inspirierende und charismatische Persönlichkeit	„Hands-on“-Mentalität	Flexibilität bei sich ändernden Rahmenbedingungen	Offenheit für Feedback
Breite Urteilsfähigkeit	Ausgeprägte Innovations- und Kommunikationsfähigkeit	Pragmatismus	Kommunikationsfähigkeit	Ambiguitätstoleranz
Robustheit	Tiefgreifendes Verständnis von Diversity	Umsetzungsstärke	Motivationskraft	Empathie
Wertorientierung		Empowerment (Befähigung anderer)	Überzeugungsvermögen	Vertrauenswürdigkeit
		Selbstmanagement	Interkulturelle Kompetenz	Respekt
				Integrationsfähigkeit

Tabelle 1: Future Leadership Skills (eigene Darstellung, nach Karl 2023)

Es wird ersichtlich, dass sich die acht Hauptskills von Flick und Jäger (2020) auch in dieser Aufstellung von Karl (2023) in den verschiedenen Unterkategorien wiederfinden. Jene Future Skills, die in der NextSkills-Studie von Ehlers (2020) erarbeitet wurden, lassen sich hier einordnen und für Führungskräfte nutzbar machen. Was allerdings auffällt, ist, dass ein expliziter Bezug zu Health Literacy oder anderen gesundheitsbezogenen Kompetenzen fehlt. Als mehrdimensionales Konstrukt lässt sich dies aber aus unserer Sicht in jedem der fünf Dimensionen sehr wohl mitdenken.

Ein Modell, das uns als besonders hilfreich für den Bildungs- und Schulbereich erscheint, ist jenes der Autoren des Future Skills Navigators (Pechstein & Schwemmler 2023). Pechstein und Schwemmler argumentieren in ihrem Modell mit einer grundsätzlichen Menschlichkeit, die auch als Unabhängigkeit von Technologie und Digitalisierung begriffen werden kann und soll (Pechstein & Schwemmler 2023, S. 50). Future Skills – auch in der Führung – können Mitarbeitenden und Führungskräften Freude und Zuversicht auch in unsicheren Zeiten zurückgeben und ein Katalysator für ein gemeinsames Handeln sein (ebd., S. 51). Sie aktivieren gleichsam für das Anstreben einer positiven Vision, bemächtigen, diese auch umsetzen zu können und haben dadurch positive Auswirkungen auf die Schaffung einer lebenswerten Zukunft (ebd.). Diese bewusste Abwendung vom Primat der Digitalisierung und Technologie und die Nutzbarmachung der sich anzueignenden Skills im Sinne der menschlichen Natur erscheint uns im Angesicht der auch in Schule und Bildung eingekehrten Outputorientierung, Mess-Kultur und Formalisierung verschiedenster Prozesse eine wichtige Botschaft zu sein. Vor allem vor dem Hintergrund der Hauptaufgabe von Schule – Kinder und junge Menschen in Lernprozessen zu begleiten – ist es beinahe schon ein Rückbesinnen auf Vertrauen und menschliche Potenziale, die möglicherweise in der jüngeren Vergangenheit im Deckmantel der Professionalisierung und Qualitätssicherung etwas in den Hintergrund getreten sind.

All das klingt vielversprechend, sowohl die Sets an Future Skills als auch die Begründungen, warum sich Organisationen und Führungspersonen damit beschäftigen sollen. Doch wie kann eine Orientierung an Future Skills für Führungskräfte in Schulen und Bildungsorganisationen konkret aussehen?

Im folgenden Abschnitt wenden wir uns dieser Frage zu und untersuchen anhand des Future Skills Navigators die daraus entstehenden Konsequenzen für Schulleitende, Teamleitende oder andere Führungspersonen in Schule und Bildung.

Future Skills für Führungskräfte in Schule und Bildung entlang des Future Skills Navigators

Das Future Skills Navigator-Modell im Detail

Das Future Skills Navigator Modell unterteilt die Kompetenzen in vier grundsätzliche „Future Skill-Bereiche“. Diese beschreiben den rationalen, den emotionalen, den spirituellen und den transformatorischen Bereich (Pechstein & Schwemmler 2023, S. 57). Die Autoren leiten für diese Bereiche unterschiedliche Skills ab (die sie in weiterer Folge nochmals präzisieren) und kommen so zu einer ähnlichen Einteilung wie auch andere Autor*innen. Die folgende Übersicht zeigt diese Untergliederung, wobei hier immer der Beisatz „Kompetenzen zu...“ mitgedacht werden muss.

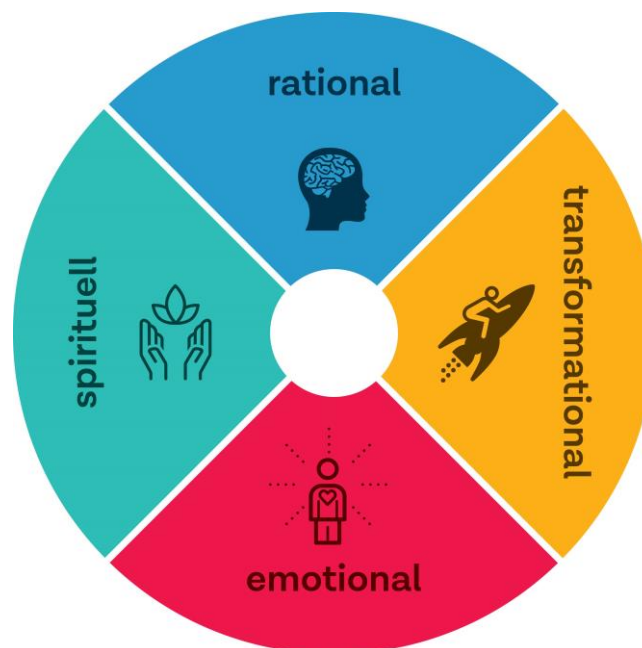


Abbildung 1: Die vier Future Skill-Bereiche (Pechstein & Schwemmler 2023, S. 57)

In weiterer Folge definieren die Autoren unterschiedliche Ebenen, die in der Orientierung oder Implementierung von Future Skills zu Tragen kommen: Ich, du, wir und alle(s). Sie ordnen dabei die oben angeführten Kompetenzen jeweils der Ebene zu, die vor allem damit beschäftigt ist oder sein wird. Das Modell, das daraus entsteht, beschreibt konzentrische Kreise in vier Vierteln, die sich von innen nach aussen zuerst mit dem Ich, danach mit dem Du, mit dem Wir und ganz aussen mit allen oder allem beschäftigt. Im Folgenden wird dieses Modell abgebildet (Pechstein & Schwemmler 2023, S. 61).



Abbildung 2: Future Skills Navigator im Überblick (Pechstein & Schwemmler 2023, S. 61)

Für jeden Skill und jede Ebene bestehen im Future Skills Navigator Anregungen und Umsetzungsvorschläge. Genau aus diesem Grund haben die Autoren das Modell „Navigator“ genannt. Es wird möglich, auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Zielen und Gruppen durch die Landschaft der Future Skills zu „navigieren“. Nehmen wir folgendes Beispiel an: Als Schulleitung merke ich, dass in meinem Schulteam das Bewusstsein für Achtsamkeit, gegenseitige Unterstützung und Gesundheitsförderung nur bedingt ausgeprägt ist. Ich beschliesse daher, mich im emotionalen Bereich mit den Team- und Communitykompetenzen zu beschäftigen. Dies bedeutet vielleicht eine Orientierung an Grundsätzen der psychologischen Sicherheit (vgl. dazu Edmonson, 2020), die Erarbeitung eines Teamkodex oder die (neuerliche) Durchführung von Team-Events oder Restaurant-Roulettes (nach Zufallsprinzip werden zwei Mitarbeitende ausgewählt, die nächste Woche gemeinsam eine Pause verbringen). Dies ist nur ein erstes Beispiel für die Nutzung des Future Skills Navigators. Im Folgenden gehen wir auf die konkreten Herausforderungen und mögliche Szenarien für die Arbeit mit Future Skills aus Sicht der Führung genauer ein.

Die Future Skills für Führungspersonen in Schule und Bildung

Wenn wir die Stimmen von Führungskräften aus Schulen und Bildungsorganisationen hören und ernst nehmen, so zeigen sich die Herausforderungen vielerorts in ähnlichen Dimensionen. Schulleitende, die an Weiterbildungen an der Pädagogischen Hochschule Zürich teilnehmen

men, sind oftmals mit der Überbelastung von Lehrpersonen oder dem extremen Lehrer*innenmangel konfrontiert, durch die gestiegenen gesundheitsbedingten Ausfälle, die starke Fluktuation im Team mit Team- oder Zusammenarbeitsfragen beschäftigt. Auch die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten ist oftmals ein dringendes Thema. Die administrative Last und das Verteilen dieser auf verschiedene Köpfe bei gleichzeitigem Ziehen an einem gemeinsamen Strang stellt viele Schulleitende und die Verwaltung in einer Schulgemeinde teilweise ebenfalls vor grosse Herausforderungen. Welche Kompetenzen aus dem Future Skills Navigator scheinen vor diesem Hintergrund am dringlichsten zu sein? Der Future Skills Navigator ist für die Beantwortung der Fragen eine praxisorientierte und gesundheitsfördernde Umsetzungshilfe.



Abbildung 4: Leuchtturm Tahkuna in Estland | Foto: Catherine Lieger.

Literaturverzeichnis

- Edmondson, A. (2020). *Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Ehlers, U.-D. & Meertens, S. (2020) (Hrsg.). *Studium der Zukunft – Absolvent(innen) der Zukunft. Future Skills zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29427-4>
- Flick, M. & Jäger, M. (2020): *Futureskills for Leadership. Segel setzen für die Führungszukunft*. Freiburg: Haufe Group.
- Golowko, N. (2019). *Future Skills in Education. Knowledge Management, AI and Sustainability as Key Factors in Competence-Oriented Education*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33997-5>
- Halecker, P., Moeck, A. & Czilwik, M. (2023). *Das grosse Buch für Zukunftskids. Wie wir die Zukunftskompetenzen unserer Kinder spielerisch stärken*. Duden. Berlin: Cornelsen.
- Ioannidou, O. & Erduran, S. (2022). *Policymakers' Views of Future-Oriented Skills in Science Education*. *Front. Educ.* 7:910128. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.910128>
- Jordan, S. (2023). Gesundheitskompetenz/Health Literacy. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i065-3.0>
- Karl, A. M. (2023). Future Skills, Future Leaders – Welche Zukunftskompetenzen Führungskräfte heute brauchen. In: C. Kastner et. al (Hrsg). *Innovative Unternehmensführung*. (S. 331–346). Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-40943-2_22
- Karrierebibel (2024). *Future Skills: Liste + Beispiele künftiger Kompetenzen*. <https://karrierebibel.de/future-skills/> [27.11.2024].
- Kienbaum und VDMA Studie (2022). *Future Skills im Maschinen- und Anlagenbau*. https://www.vdma.org/documents/34570/51415166/VDMA_Kienbaum_Studie.pdf
- Kotsiou, A., Fajardo-Tovar, D.D., Cowhitt, T., Major, L. & Wegerif, R. (2022). A scoping review of Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies*, 41:1, 171–186. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522>
- McKinsey Global Institute (2018). *Skill shift: Automation and the future of the workforce*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/skill-shift-automation-and-the-future-of-the-workforce>
- Pechstein, A. & Schwemmler, M. (2023). *Future Skills Navigator. Ein neues Menschsein für die Welt von Morgen. Das erste umfassende Framework für Zukunftskompetenzen*. München: Verlag Franz Vahlen.

PH Zürich, Abteilung Internationale Bildungsentwicklung (2024). Mit Life Skills fit für die Zukunft. <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/international/internationale-bildungsentwicklung/life-skills/> [09.02.2024].

Soellner, R., & Rudinger, G. (2018). Gesundheitskompetenz. In C. Salewski, W. Kohlmann, & M. A. Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 59–72). Bern: Hogrefe.

Stifterverband/McKinsey (2021). *Schule im Wandel. Diskussionspapier Nr. 6. Welche Lehrkräfte braucht das Land?* Zukunft machen. Die Bildungsinitiative. Schule im Wandel | Stifterverband

Wippermann, F. (2020). *Future Skills für Führung und Organisation*. Stuttgart: Schäffer Pöschel Verlag.

Autorinnen

Wiltrud Weidinger, Professorin und Dozentin

Prof. Dr. Wiltrud Weidinger ist im Zentrum Unterricht und transkulturelles Lernen in internationalen Bildungsprojekten und als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich tätig. Im Rahmen ihrer Professur befasst sie sich mit Wirkungswegen von Projekten im Bereich der Life skills, Future skills sowie im Bereich der überfachlichen Kompetenzen. Ursprünglich als Primarlehrerin in Österreich und in der Schweiz, begleitet sie auch Studierende, Lehrpersonen und Organisationen als Beraterin.

Kontakt: wiltrud.weidinger@phzh.ch

Catherine Lieger, Dozentin und Beraterin

Dr. phil. Catherine Lieger ist Dozentin und Beraterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie weist Erfahrung als Lehrperson von 4- bis 8-jährigen Kindern und als Schulleiterin auf sowie in nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten und in der Leitung von Organisationen und deren Begleitung in Transformations- und Changeprozessen. Ausserdem verfügt sie über ein MAS in Teacher Education. Schwerpunkte: Lernen von 4- bis 8-Jährigen, Didaktik im Elementarbereich, Generation Alpha, Professionalisierung von Lehrpersonen, multiprofessionelle Teams, Transitionen.

Kontakt: catherine.lieger@phzh.ch

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Jane Pruitt

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Nadine Schneider

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Christoph Helm

Johannes Kepler Universität Linz, Abteilung für Bildungsforschung

Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024.

Erste ausgewählte Ergebnisse zur Einschätzung der aktuellen Arbeitssituation und Arbeitsbelastung von Schulleitungen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a495>

Dieser Artikel ist der zweite Beitrag, der Einblicke gibt in ausgewählte Befunde des Schulleitungs-Barometers Austria 2024. Im ersten Artikel (#schuleverantworten 2/2024) wurden aktuelle (Aus-)Bildungsreformen und Änderungen im Dienstrecht, Unterrichtsverpflichtung, vorhandene Unterstützung und Lehrkräftemangel thematisiert. Im vorliegenden Beitrag werden Einschätzungen zur aktuellen Arbeitssituation und Arbeitsbelastung von Schulleitungen präsentiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Schulleiter*innen ihre Arbeitssituation positiv einschätzt, insbesondere werden die Zusammenarbeit mit dem Kollegium sowie die eigene Weiterbildung und der eigene Unterricht als bereichernd erlebt. Gleichwohl scheinen zehn bis 30 Prozent eher belastet zu sein im Hinblick auf Tätigkeiten aus den Bereichen Erziehung, Organisation und Verwaltung sowie Qualitätssicherung/Evaluation. Die präsentierten Befunde werden abschließend in die Forschungslage weiterer nationaler und internationaler Studien eingebettet.

Schulleitung, Arbeitssituation, Arbeitsbelastung, Gesundheit

Die große Bedeutung der Schulleitung für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen ist in den letzten Jahrzehnten von den Ergebnissen der internationalen und nationalen Schulforschung überzeugend untermauert worden (vgl. u.a. Hallinger & Huber, 2012; Huber, 2010, 2016a, 2016b; Huber & Mujis, 2010). Auch der Erfolg von Qualitätsmanagement und der Um-

gang mit Innovation hängen in hohem Maße von der Leistung der Schulleitung ab (vgl. Huber & Schneider, 2022). Gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen wie die Umwelt- und Klimadiskussion, Digitalität, Integration von Flüchtlingskindern oder schulischer Personalmangel verlangen den Schulleitungen als (Krisen-)Manager*innen und Führungskräften vor Ort in den Schulen vieles ab.

Bereits frühere Studien zeigten ein erhöhtes Belastungsempfinden bei Schulleiter*innen (Huber, Wolfgramm & Kilic, 2013; Maxwell & Riley, 2016; Welch, Meideros & Tate, 1982; Wiederkehr, 1998), das mit den steigenden Herausforderungen für und damit Anforderungen an Schule und Schulleitung in ihrer Steuerungsfunktion der letzten Jahre insgesamt vermutlich nicht geringer, sondern eher noch größer geworden zu sein scheint.

1. Design des Schulleitungs-Barometers Austria 2024

1.1 Zielsetzung

Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024 befragt Schulleitende in ganz Österreich aus allen Bundesländern und aus allen Schulformen zu ihren Meinungen, Erfahrungen und Perspektiven der Praxis zu aktuellen bildungspolitischen und berufspraktischen Themen von Bildung, Schule und Schulleitung. Auf der Grundlage dieser Expertise aus der täglichen Führungsarbeit sollen Problemfelder ermittelt und Anregungen und Empfehlungen für die Bildungspolitik und Verwaltung/Aufsicht sowie die Schulleitungspraxis entwickelt werden.

Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024 wird vom Lehrstuhl Leadership, Quality Management and Innovation der Johannes Kepler Universität Linz (Univ.-Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber) durchgeführt. Es ist eine Vertiefungsstudie des Schul-Barometers (<https://www.Schul-Barometer.net>) und zugleich Teil der World School Leadership Study (als internationales Forschungsnetzwerk und internationale Studie der World Education Research Association WERA). Es ist in Zusammenarbeit mit der Vereinigung pädagogischer Führungskräfte Austria (VPFA) entwickelt worden unter Mitwirkung der Vertretungen der Direktorenvereine von AHS und BMHS. Gedankt sei hier insbesondere Mag. Georg König, BEd, für seine Expertise und sein Engagement bei der Konzeption und Durchführung der Studie.

1.2 Instrument und Fragestellungen

Im Rahmen einer Online-Fragebogenerhebung wurde die Situation der Schulleitungen in Österreich über geschlossene und einzelne offene Fragen in den Blick genommen.

Die zentralen Fragestellungen des Schulleitungs-Barometers Austria 2024 lauten:

1. Wie stellt sich die aktuelle Arbeitssituation und Arbeitsbelastung von Schulleitungen in Österreich dar?
2. Wie werden aktuelle Entwicklungen und Anforderungen durch die Schulleitungen erlebt und eingeschätzt, wie die aktuellen Bildungsreformen, die Änderungen im

Dienstrecht und der Lehrer*innenbildung, die Ressourcen zur Unterstützung, der Personalmangel und die Gestaltung der Reifeprüfung?

In diesem Artikel wird im Folgenden auf die erste Frage fokussiert.

1.3 Stichprobe

Insgesamt wurden 5.435 österreichische Schulen bzw. Schulleitende per E-Mail zur Befragungsteilnahme über einen verschlüsselten Link eingeladen. Schulleitungen, die mehrere Schulen mit unterschiedlicher E-Mail-Adresse leiten, erhielten den Hinweis, dass die Befragung nur einmalig auszufüllen ist. Insgesamt haben sich 2.151 Schulleiter*innen am Schulleitungs-Barometer beteiligt.

Tabelle 1 stellt die Beteiligungsquote der Schulen nach Bundesland und Schulform gemessen an der Gesamtpopulation der Schulen in Österreich dar.¹

Bundesland	VS	MS	SO	PTS	BS	AHS	BMHS	Gesamt
Burgenland	18,13	31,82	33,33	12,50	0,00	72,73	11,11	22,26
Kärnten	30,04	42,03	4,55	28,57	20,00	43,48	36,00	31,66
Niederösterreich	26,46	34,36	28,13	22,41	18,18	43,33	36,11	29,33
Oberösterreich	48,28	58,85	44,44	34,00	25,00	60,00	51,61	50,05
Salzburg	41,11	49,30	33,33	33,33	36,36	53,57	38,71	42,28
Steiermark	40,86	45,78	31,82	30,00	29,41	62,75	54,90	43,16
Tirol	27,32	45,79	22,22	41,94	27,27	70,37	42,86	33,94
Vorarlberg	42,51	52,54	47,06	41,67	50,00	42,86	35,00	44,44
Wien	42,25	44,53	30,23	50,00	39,13	43,88	49,06	42,79
Österreich	35,76	45,53	30,13	32,08	28,37	52,49	42,78	38,64

Tabelle 1: Beteiligungsquote der Schulen nach Bundesland und Schulform (in Prozent).

Die Beteiligungsquoten wurden nach Schulformen differenziert österreichweit und zusätzlich pro Bundesland ermittelt.

Schulumgebung: 40 Prozent der Schulen befinden sich in städtischer Umgebung (817), 13 Prozent in der Vorstadt/Stadtumlandgemeinde (262) und die restlichen 47 Prozent in ländlicher Umgebung (961).

Geschlechterverteilung: 70 Prozent der teilnehmenden Schulleitungen identifizieren sich als weiblich (1430), 30 Prozent als männlich (608).

2. Ergebnisse: Perspektiven zur aktuellen Arbeitssituation und Arbeitsbelastung von Schulleitungen in Österreich

Im Folgenden werden erste ausgewählte Ergebnisse dazu dargestellt, wie Schulleiter*innen ihre Arbeitssituation und ihr Belastungserleben einschätzen. Die deskriptiven Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden in Form einer prozentualen Häufigkeitsverteilung berichtet. Unterschiede in der Einschätzung der Schulleitungen in Abhängigkeit der Schulform oder des Bundeslandes werden ab einer mittleren Effektstärke ($d \geq 0.50$) berichtet.²

2.1 Durchschnittliche Wochenarbeitszeit

Die Schulleitungen wurden gebeten, ihre Wochenarbeitszeit jeweils in einer durchschnittlichen und einer arbeitsintensiven Schulwoche sowie während der unterrichtsfreien Zeit anzugeben.

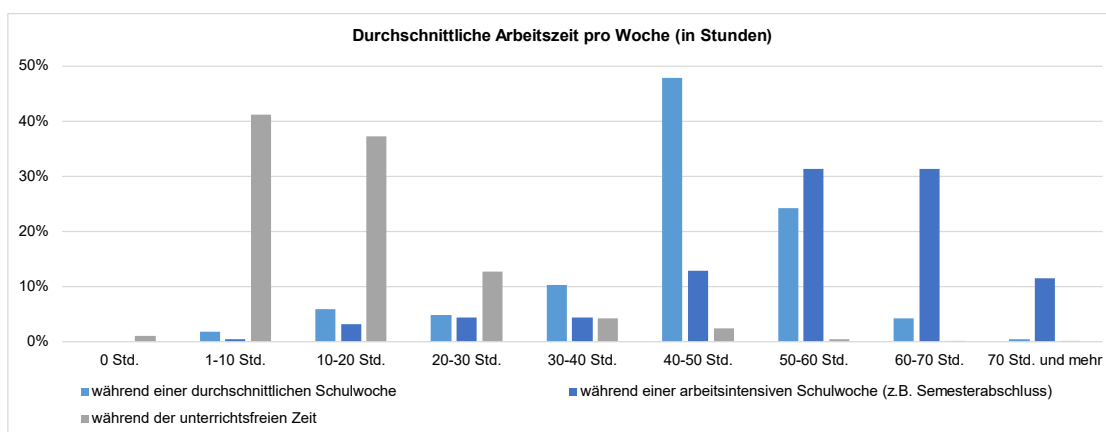


Abbildung 1: Durchschnittliche Arbeitszeit in Stunden pro Woche.

Fast die Hälfte der Schulleitungen gibt an, während einer durchschnittlichen Schulwoche 40-50 Stunden zu arbeiten. Rund 25 Prozent arbeiten 50-60 Stunden, und 10 Prozent arbeiten 30-40 Stunden. Jeweils etwa zwei Prozent der Schulleitungen arbeiten 1-10 Stunden oder 70 und mehr Stunden in einer durchschnittlichen Schulwoche.

Etwa ein Drittel der Schulleitungen gibt jeweils an, während einer arbeitsintensiven Schulwoche 50-60 Stunden oder 60-70 Stunden zu arbeiten. Etwas mehr als 10 Prozent arbeiten 70 und mehr Stunden.

Etwa 40 Prozent der Schulleitungen geben an, während der unterrichtsfreien Zeit durchschnittlich 1-10 Stunden pro Woche zu arbeiten, während mehr als ein Drittel angibt, 10-20 Stunden zu arbeiten.

2.2 Anzahl der Überstunden und ihre Gründe

Im Folgenden werden die Angaben der Schulleitungen zur Anzahl der geleisteten Überstunden, die nicht kompensiert werden konnten und daher als zusätzliche Mehrarbeit gelten, präsentiert.

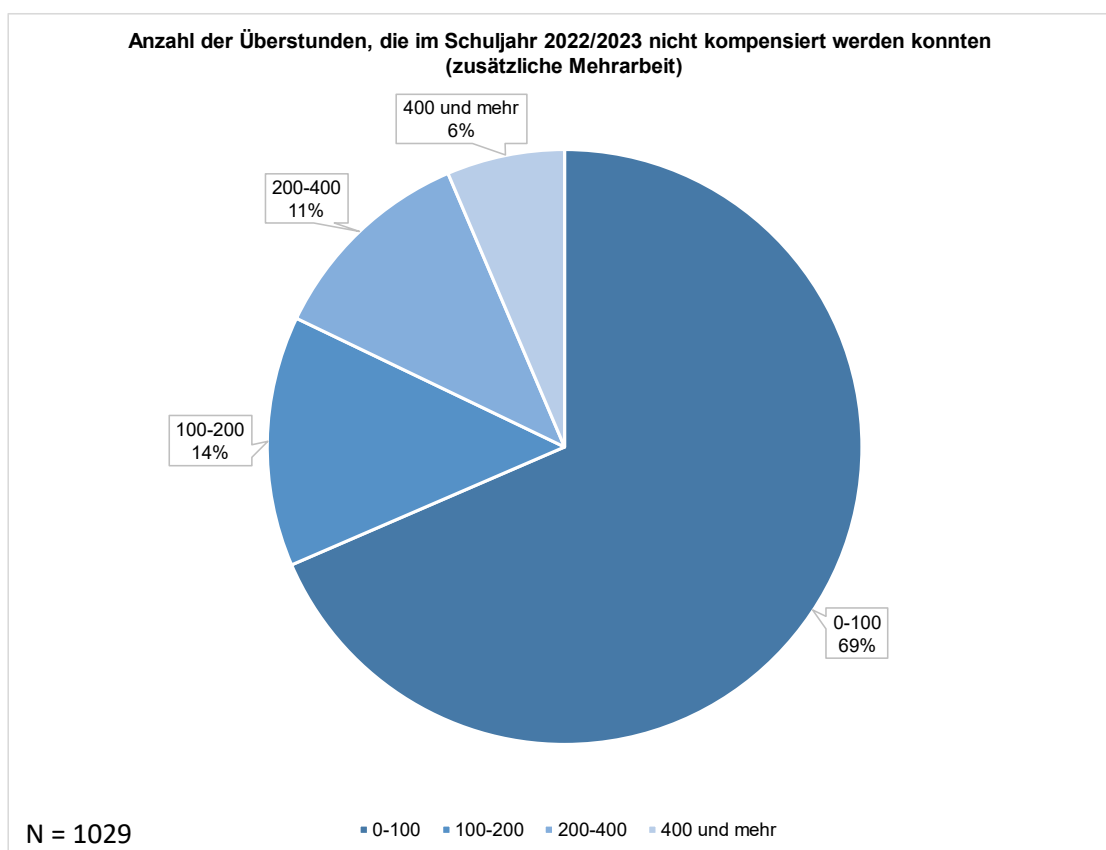


Abbildung 2: Anzahl der nicht kompensierten Überstunden.

Etwas mehr als zwei Drittel der Schulleitungen geben an, im letzten Schuljahr zwischen 0 und 100 nicht kompensierte Überstunden im Sinne von zusätzlicher Mehrarbeit geleistet zu haben. Das verbleibende Drittel leistete 100-200 (14%), 200-400 (11%) oder sogar 400 Überstunden und mehr (6%) im Schuljahr 2022/23. Abweichend von der Gesamteinschätzung

geben Schulleitungen von AHS an, tendenziell mehr Überstunden zu leisten als Schulleitungen anderer Schulformen ($d = 0.60$). Die höchste Anzahl an Überstunden wird von Schulleitungen von AHS und BMHS/FS angegeben.

Die Anzahl der angegebenen Überstunden steht in einem Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Sekretariatsstunden ($r = 0.18$), mit den benötigten Sekretariatsstunden ($r = 0.23$) sowie mit der Differenz der zur Verfügung stehenden und benötigten Sekretariatsstunden ($r = 0.13$).

Gründe für Überstunden

Nachfolgend werden die Einschätzungen der Schulleitungen zu den Auswirkungen vorgegebener Tätigkeiten auf die Anzahl ihrer Überstunden präsentiert. Die abgefragten Tätigkeiten sind den Themenbereichen Bildungsprozesse mit Schüler*innen und Eltern, Personal, Qualitätsmanagement, Organisation sowie Vernetzung der Schule im und mit ihrem Umfeld zugeordnet.

Gründe für Überstunden - Bildungsprozesse mit Schüler*innen und Eltern

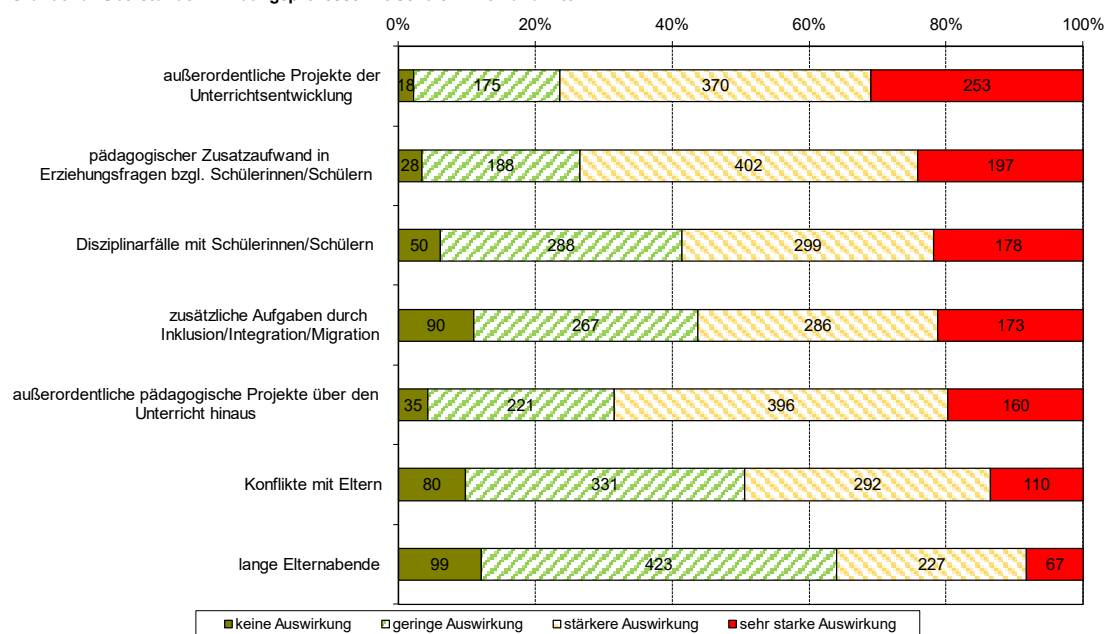


Abbildung 3: Gründe für Überstunden – Bildungsprozesse mit Schüler*innen und Eltern.

Aus dem Tätigkeitsbereich „Bildungsprozesse mit Schüler*innen und Eltern“ ergeben sich vor allem außerordentliche Projekte der Unterrichtsentwicklung sowie pädagogischer Zusatzaufwand in Erziehungsfragen als auswirkungsstarke Gründe für Überstunden. Auch Disziplinarfälle mit Schüler*innen sind hier zu nennen. Schulleitungen von BMHS/FS geben tendenziell geringere Auswirkungen auf die Anzahl der Überstunden in diesem Bereich an, wenngleich die außerordentlichen Projekte der Unterrichtsentwicklung im Vergleich mit Schulleitungen

anderer Schulformen eine stärkere Auswirkung besitzen. Auch bei Schulleitungen von BS/PTS zeigen sich geringere Auswirkungen auf die Anzahl ihrer Überstunden.

Gründe für Überstunden - Personal

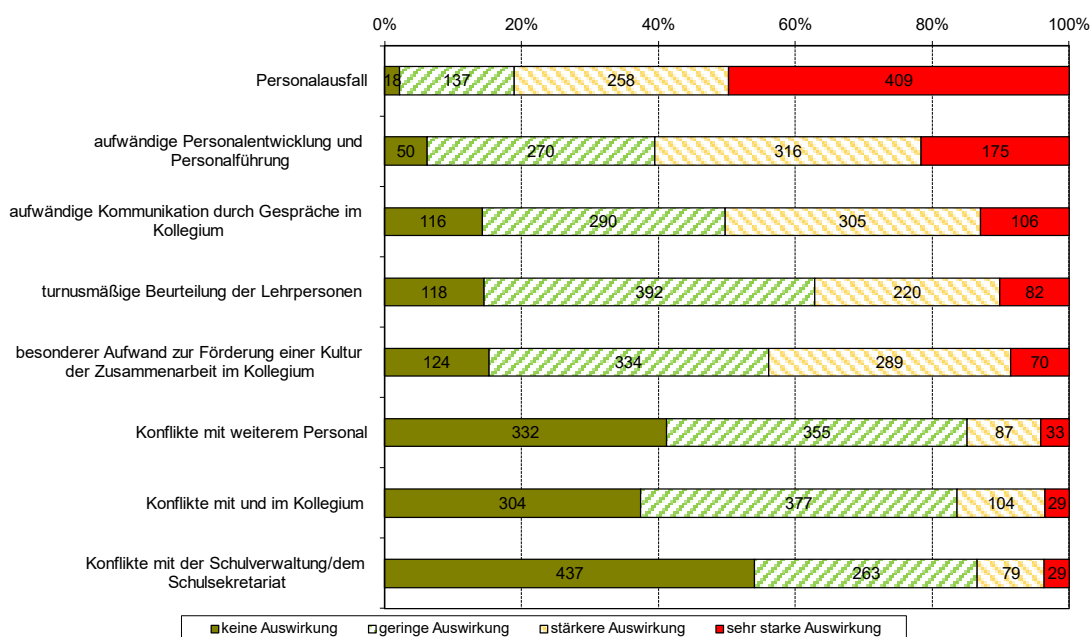


Abbildung 4: Gründe für Überstunden – Personal.

Aus den Tätigkeiten im Bereich „Personal“ hat insbesondere der Personalausfall sehr starke Auswirkungen auf die Anzahl der Überstunden. Aufwändige Personalentwicklung und Personalführung besitzen ebenfalls stärkere Auswirkungen. Schulleitungen von BMHS/FS und AHS geben tendenziell geringere Auswirkungen des Personalausfalls auf die Anzahl der Überstunden an. Bei Schulleitungen von BS/PTS zeigen sich im Vergleich mit Schulleitungen anderer Schulformen geringere Auswirkungen auf die Anzahl ihrer Überstunden aufgrund der turnusmäßigen Beurteilung der Lehrpersonen.

Gründe für Überstunden - Qualitätsmanagement

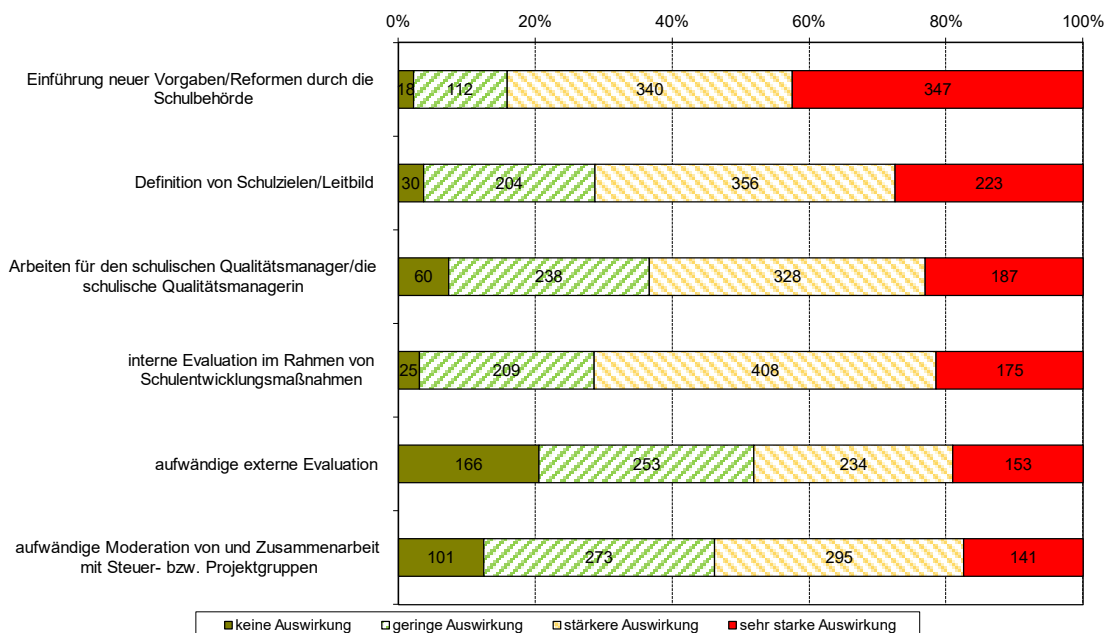


Abbildung 5: Gründe für Überstunden – Qualitätsmanagement.

Aus den Tätigkeiten im Bereich „Qualitätsmanagement“ wirkt sich insbesondere die Einführung neuer Vorgaben/Reformen durch die Schulbehörde auf die Anzahl der Überstunden aus. Die Definition von Schulzielen bzw. eines Leitbildes hat ebenfalls starke Auswirkungen. Abweichungen von der Gesamteinschätzung ergeben sich für Schulleitungen von BS/PTS, die tendenziell geringere Auswirkungen der Arbeiten für den schulischen Qualitätsmanager bzw. die schulische Qualitätsmanagerin auf die Anzahl ihrer Überstunden ausweisen.

Gründe für Überstunden - Organisation

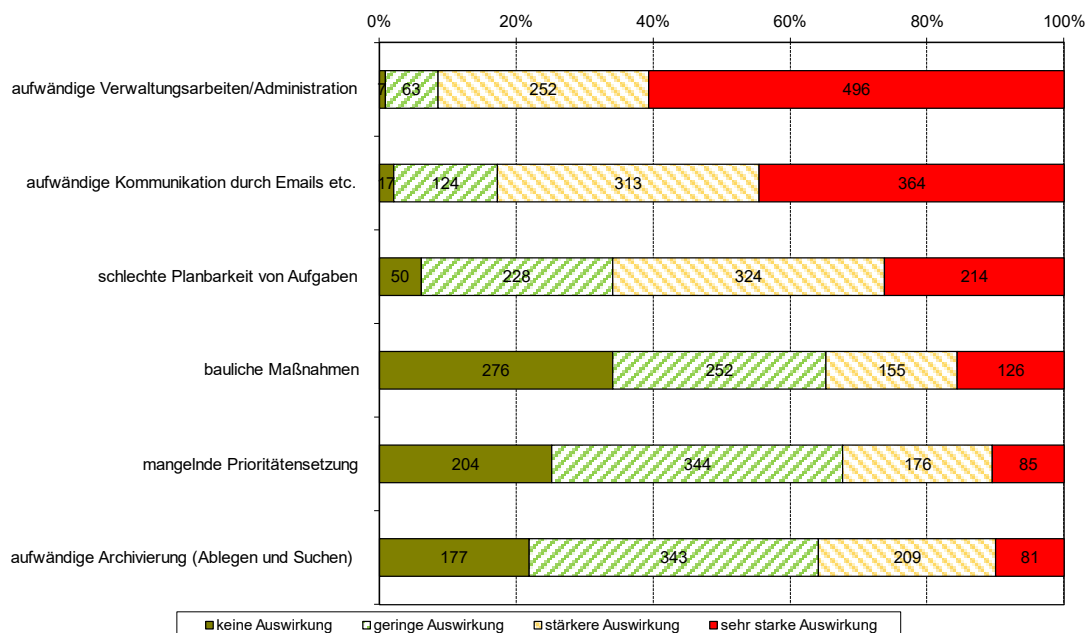


Abbildung 6: Gründe für Überstunden – Organisation.

Als Gründe für Überstunden im Bereich „Organisation“ erweisen sich insbesondere aufwändige Verwaltungsaufgaben/Administration sowie eine aufwändige Kommunikation und die schlechte Planbarkeit von Aufgaben.

Gründe für Überstunden - Vernetzung der Schule im und mit ihrem Umfeld

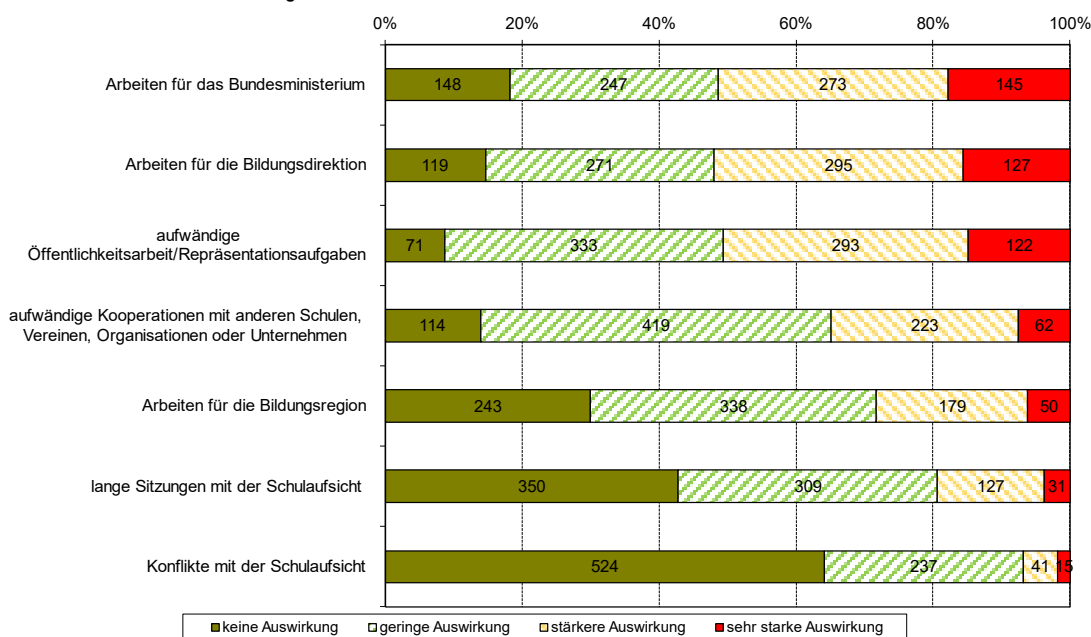


Abbildung 7: Gründe für Überstunden – Vernetzung der Schule im und mit ihrem Umfeld.

Die Tätigkeiten im Bereich „Vernetzung der Schule im und mit ihrem Umfeld“ haben laut den Befragten die geringsten Auswirkungen auf die Anzahl der Überstunden. Hier haben neben Arbeiten für das Bundesministerium und die Bildungsdirektion auch aufwändige Öffentlichkeitsarbeit/Repräsentationsaufgaben starke Auswirkungen. Abweichungen von der Gesamteinschätzung ergeben sich für Schulleitungen von BS/PTS ($d = 0.52$) sowie aus Wien ($d = 0.58$), die tendenziell geringere Auswirkungen der Arbeiten für das Bundesministerium ausweisen. Schulleitungen von BMHS/FS geben in diesem Bereich insgesamt durchschnittlich geringere Auswirkungen auf die Anzahl ihrer Überstunden an.

2.3 Bereichernde und belastende Tätigkeiten

Im Folgenden wird die Wahrnehmung der Schulleitungen zu bestimmten Tätigkeiten dargestellt. Sie gaben an, ob sie die angeführten Tätigkeiten als bereichernd oder belastend empfinden.

Wie empfinden Sie die Tätigkeiten in den folgenden Bereichen?



Abbildung 8: Bereichernde und belastende Tätigkeiten.

Die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums wird von Schulleitungen überwiegend als bereichernd (49%) bzw. als eher bereichernd (35%) empfunden. Auch der eigene Unterricht wird überwiegend als Bereicherung erlebt (32%). Dies gilt auch für die eigene Weiterbildung (27%). Im Gegensatz zu diesen Tätigkeiten wird die Qualitätssicherung/Evaluation als belastend (22%) bzw. eher belastend (41%) wahrgenommen. Gleiches gilt für die Organisation und Verwaltung, welche ebenfalls als belastend (27%) bzw. eher belastend (36%) wahrgenom-

men werden. Im Vergleich mit Schulleitungen anderer Schulformen erleben Schulleitungen der AHS ($d = .60$) und BMHS/FS ($d = .51$) den eigenen Unterricht noch bereichernder.

2.4 Stresserleben

Nachfolgend werden die Einschätzungen der Schulleitungen zum Stresserleben (Perceived Stress Scale adaptiert und übersetzt aus Cohen et al., 1983) vorgestellt.

Bitte geben Sie an, wie oft Sie im letzten Monat bezüglich Ihrer beruflichen Situation folgende Gedanken und/oder Gefühle hatten.

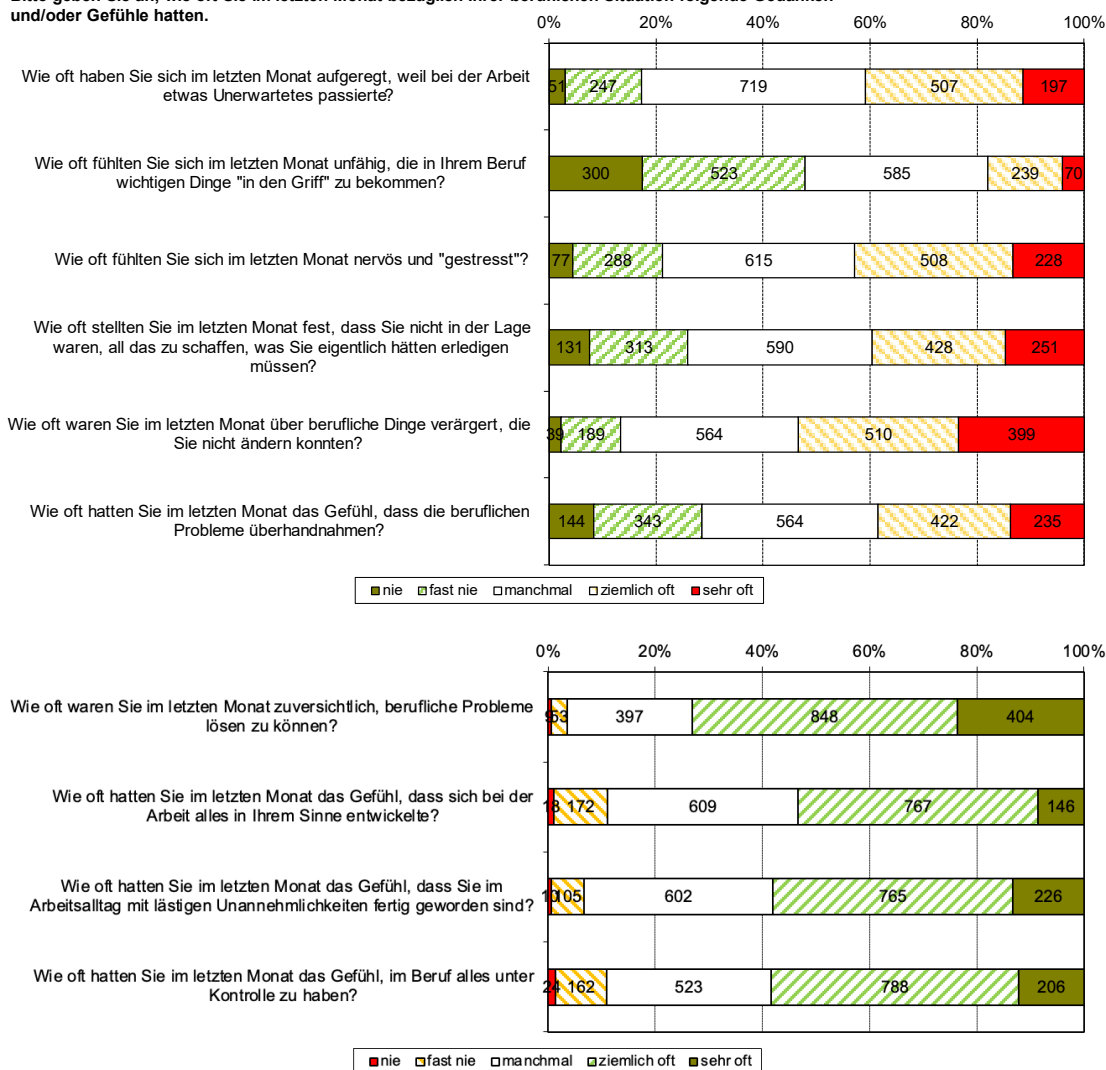


Abbildung 9: Stresserleben der Schulleitungen.

Die Einschätzungen der Schulleitungen zum Stresserleben zeigen ein überwiegend positives Bild. Die Schulleitungen geben mehrheitlich an, ziemlich oft (50%) bzw. sehr oft (24%) zuversichtlich zu sein, berufliche Probleme lösen zu können. Sie hatten zudem im letzten Monat

nach eigenen Angaben ziemlich oft (45%) bzw. sehr oft (13%) das Gefühl, im Arbeitsalltag mit lästigen Unannehmlichkeiten fertig geworden zu sein sowie ziemlich oft (46%) bzw. sehr oft (12%) das Gefühl, im Beruf alles unter Kontrolle zu haben.

Allerdings gibt es auch eine nicht unerhebliche Gruppe, die in Erwartung von Problemen latent angespannt ist und Stress erlebt. 11 Prozent der Schulleitungen regen sich nach eigenen Angaben sehr oft (29% ziemlich oft, 42% manchmal) auf, wenn bei der Arbeit etwas Unerwartetes passiert. 15 Prozent fühlten sich im letzten Monat sehr oft nervös und gestresst (30% ziemlich oft, 36% manchmal). 15 Prozent haben zudem im letzten Monat sehr oft festgestellt, dass sie nicht in der Lage waren, alles zu schaffen, was eigentlich hätte erledigt werden müssen (25% ziemlich oft, 34% manchmal). 14 Prozent hatten im letzten Monat das Gefühl, dass berufliche Probleme überhandnahmen (25% ziemlich oft, 33% manchmal).

2.5 Berufliche Belastung

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Schulleitungen zur beruflichen Belastung (adaptiert aus Enzmann & Kleiber, 1989) präsentiert.

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

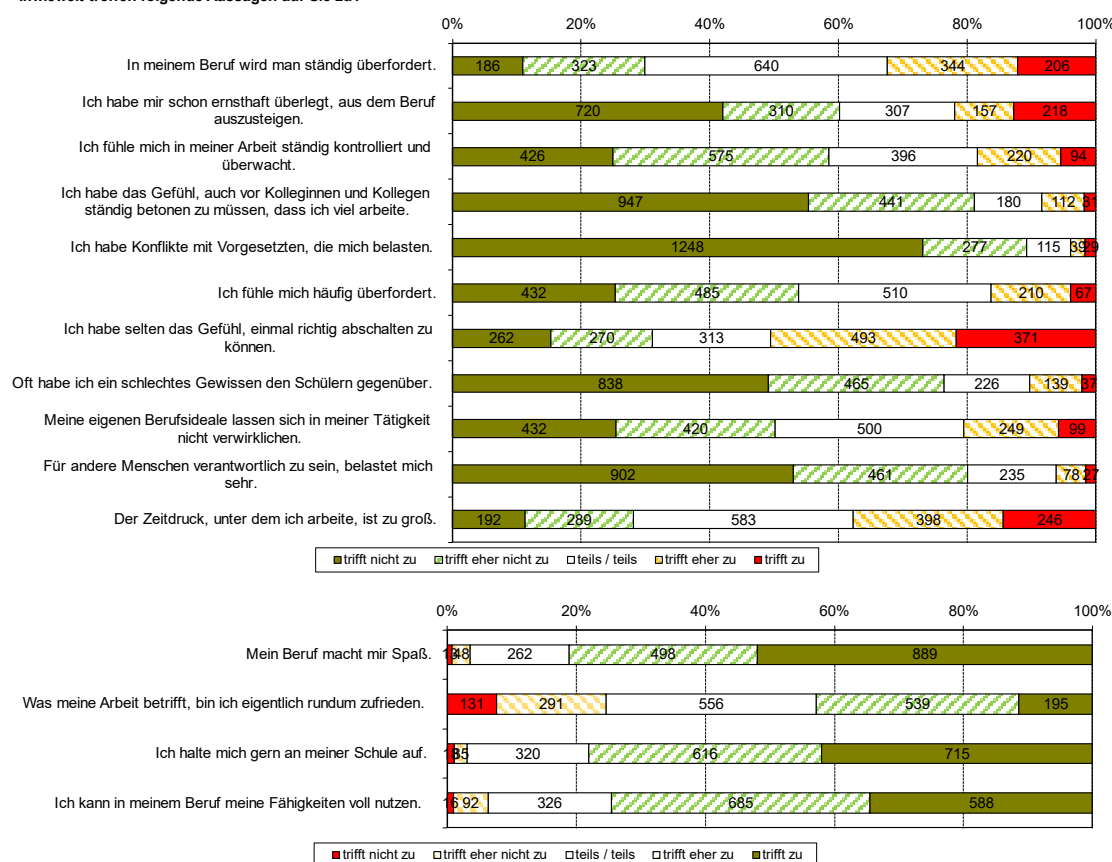


Abbildung 10: Berufliche Belastung der Schulleitungen.

73 Prozent der Schulleitungen stimmen der Aussage, dass es belastende Konflikte mit Vorgesetzten gibt, nicht zu. Außerdem lehnen mehr als die Hälfte (55%) der Schulleitungen die Aussage ab, dass sie vor Kolleg*innen ständig betonen müssen, dass sie viel arbeiten. Jedoch gibt knapp ein Drittel der Schulleitungen an, in ihrem Beruf ständig überfordert zu sein (12% stimmen voll zu, 20% stimmen eher zu). Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet rund zwei Prozent sehr. 14 Prozent stimmen der Aussage zu, dass der Zeitdruck, unter dem sie arbeiten, zu groß ist, für weitere 23 Prozent trifft dies eher zu. Mehr als die Hälfte der Schulleitungen (22% stimmen voll zu, 29% stimmen eher zu) haben selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.

52 Prozent der Schulleitungen geben an, dass ihnen ihr Beruf Spaß macht. Rund 42 Prozent geben an, dass sie sich gerne an ihrem Arbeitsplatz aufhalten. 34 Prozent können nach eigenen Angaben ihre Fähigkeiten in ihrem Beruf voll nutzen.

2.6 Arbeitszufriedenheit

Nachfolgend werden die Einschätzungen der Schulleitungen zu ihrer Arbeitszufriedenheit (adaptiert aus Tennstädt, 1985) dargestellt.

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

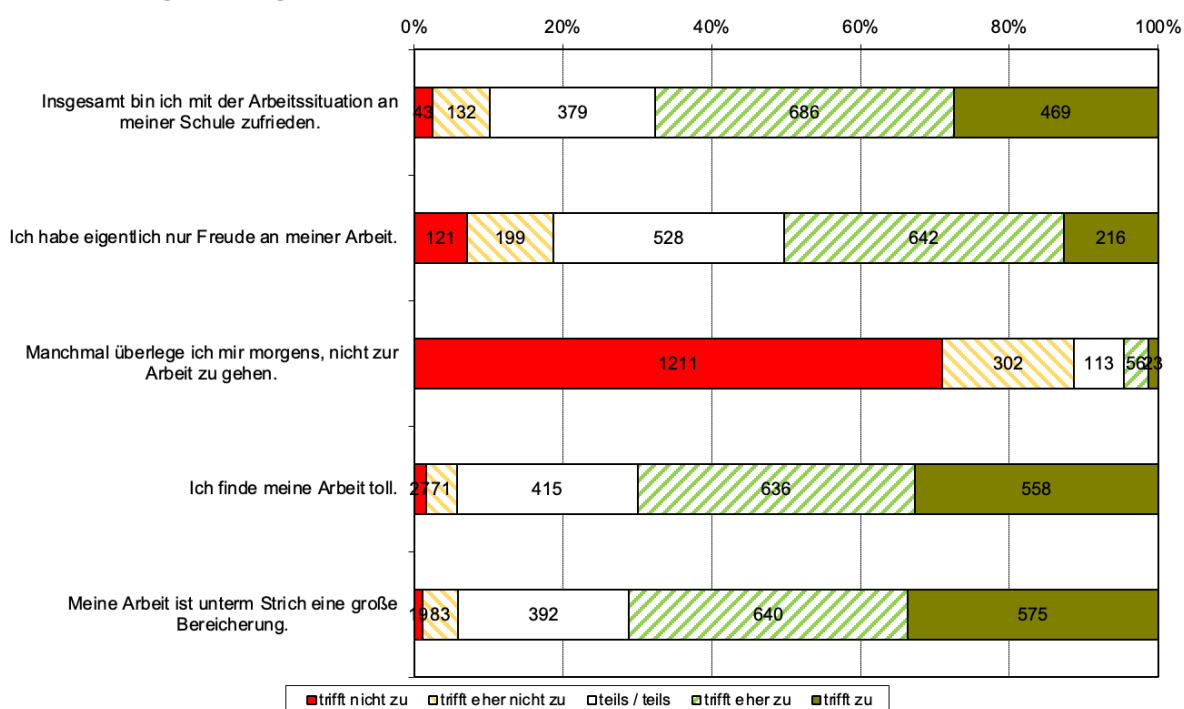


Abbildung 11: Arbeitszufriedenheit der Schulleitungen.

Die Rückmeldungen der Schulleitungen im Bereich der Arbeitszufriedenheit sind mehrheitlich positiv: Mehr als zwei Drittel der Befragten stellen morgens keine Überlegungen an, der Ar-

beit fernzubleiben (77%). Der Aussage „Ich finde meine Arbeit toll.“ stimmen 33 Prozent voll und 37 Prozent eher zu. Rund ein Drittel der Schulleitungen stimmt zu, dass „unterm Strich meine Arbeit eine große Bereicherung“ ist. Insgesamt mit der Arbeitssituation an ihrer Schule zufrieden sind 27 Prozent (volle Zustimmung) bzw. 40 Prozent (eher Zustimmung); drei Prozent sind nicht bzw. acht Prozent eher nicht zufrieden.

2.7 Belastungserleben

Im arithmetischen Mittel ergibt sich für die Schulleitungen folgendes Bild über die drei zuvor berichteten fünfstufigen Skalen³:

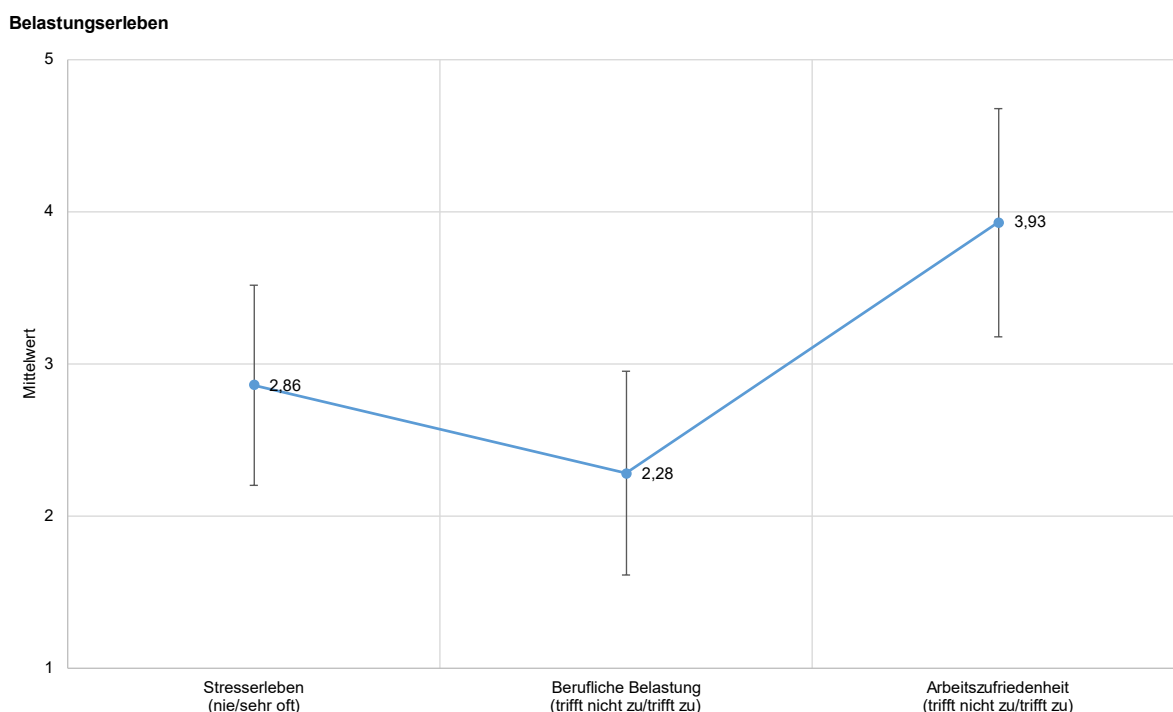


Abbildung 12: Mittelwert der Skalen zum Belastungserleben.

Es zeigt sich im Durchschnitt eine eher hohe Arbeitszufriedenheit der Schulleitenden bei einem mittleren Stresserleben und mittlerer bis niedriger beruflicher Belastung. Es bedarf jedoch einer genaueren Analyse der einzelnen Aussagen, um Belastungsfaktoren oder Risikogruppen zu identifizieren: Immerhin gibt rund ein Drittel der Schulleitungen an, in ihrem Beruf ständig überfordert zu sein (32%), während rund die Hälfte angibt, selten das Gefühl zu haben, einmal richtig abschalten zu können (50%) (siehe Abb. 10).

Hieraus ergibt sich ein Forschungsdesiderat: Es ist es daher weiter zu untersuchen, welche personenbezogenen, organisationalen und systembedingten Faktoren einen Einfluss auf das

Belastungserleben ausüben. Die Ergebnisse hierzu werden in einer weiteren Publikation veröffentlicht werden.

3. Forschungslage

Die Ergebnisse des Schulleitungs-Barometers Austria 2024 bezüglich der aktuellen Arbeitssituation und Arbeitsbelastung von Schulleitungen in Österreich reihen sich ein in die Befunde weiterer Studien (z.B. Borg & Riding, 1993; Boyland, 2011; Dadaczynski, 2012; Dadaczynski & Paulus, 2015; Döbrich, Huck & Roth, 1995; Huber et al., 2013; Maxwell & Riley, 2016; Ostermann & Saueressig, 1994; Welch, Meideros & Tate, 1982; Wiederkehr, 1998).

In der Studie von Weber, Weltle und Lederer (2005) zum krankheitsbedingten frühzeitigen Berufsausstieg von 408 befragten deutschen Führungskräften im Schuldienst zeigte sich, dass die Hauptursachen, die zu Dienstunfähigkeit führten, psychische Erkrankungen wie depressive Störungen und das Burnout-Syndrom waren. Auch Combs, Edmonson und Jackson (2009) fanden in ihren Untersuchungen heraus, dass über ein Drittel der befragten US-amerikanischen Schulleitungen einen moderaten bis hohen Burnout-Level aufweisen. Ein Viertel der von Dadaczynski & Paulus (2016) befragten 4.326 Schulleitenden aus vier deutschen Bundesländern, NRW, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Berlin, geben ein geringes subjektives Wohlbefinden an und 12 Prozent weisen Symptome einer Depression auf. Auffällig ist, dass besonders Schulleitungen, die bezweifeln, ihren Beruf bis zum Pensionsantrittsalter ausüben zu können, im Vergleich zu den anderen Befragten den geringsten Wert an Wohlbefinden aufweisen. Die Austrian Teacher and Principal Health Study (ATPHS), die österreichweit im Jahr 2022 durchgeführt wurde, zeigt ähnliche Ergebnisse. Von den 724 befragten Schulleitenden gaben 64 Prozent an, dass sie sich mit einem mittelmäßigen bis starken Grad an Burnout-Gefährdung bzw. mit emotionaler Erschöpfung konfrontiert sehen (Lillich, Breil & Teufl, 2023). Studien, die die subjektive Belastungssituation von Schulleitungen während der Covid-19 Pandemie in den Blick genommen haben (vgl. Lillich et al., 2023; Sandmeier, Betschart, Perrenoud & Skedsmo, 2021), beschreiben unter anderem eine Zunahme an Arbeitsstunden und ein Viertel der Schweizer (Sandmeier et al., 2021) bzw. knapp die Hälfte der österreichischen (Lillich et al., 2023) befragten Schulleitungen sehen sich mit einer Verschlechterung des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit konfrontiert.

Die Studie von Huber, Wolfgramm und Kilic (2013) untersucht im Mixed-Methods-Design das Tätigkeitsspektrum und Belastungserleben von 5.394 Schulleitungen in der Schweiz, Deutschland, Österreich und Liechtenstein. Die Befunde zeigen, dass Tätigkeiten wie Zusammenarbeit fördern, Vernetzung mit anderen Schulleitenden sowie unterrichts- und schüler*innen-fokussierte Aufgaben zu den Vorlieben von Schulleitenden gehören. Die Handlungsbereiche Organisation mit Verwaltungsaufgaben wie Schulstatistik und Berichtslegung, aber auch Qualitätsmanagement mit Evaluation werden dagegen eher als belastend wahrgenommen. Die Einschätzung eines stressigen Tages hängt insbesondere mit der Einschätzung der Belastung in den Tätigkeitsbereichen Organisation und Verwaltung ($r = 0.64$), Unterricht und Erziehung

($r = 0.61$), Personal ($r = 0.56$) und Repräsentation ($r = 0.44$), aber auch mit der Anzahl an ungeplanten Stunden zusammen ($r = 0.22$). Ungeplante Arbeiten hängen gemäß der Studie stark mit dem Tätigkeitsbereich Personal zusammen ($r = 0.44$). Ungeplante Arbeiten finden zudem vor allem im Büro statt ($r = 0.43$) und weniger während der Zeit im Lehrerzimmer ($r = 0.19$) oder im sonstigen Schulgebäude ($r = -0.25$). Arbeiten, die zuhause verrichtet werden, sind wohl am besten planbar ($r = -0.45$).

Im Vergleich von Belastungssituationen von Schulleiter*innen unterschiedlicher Schularten (Stricker, Iberer & Huber, 2013) zeigt sich zunächst, dass sehr ähnliche Belastungssituationen existieren. Zudem kristallisiert sich heraus, dass insbesondere Schulleitende kleiner Grundschulen hinsichtlich Ressourcen deutlich benachteiligt und besonders belastet sind. Die Wochenarbeitszeit aller befragten Schulleitenden betrug im Durchschnitt 56 Wochenstunden. Deren Beschreibungen lassen den Arbeitsalltag oftmals sehr hektisch wirken. Neben den sachlogischen Herausforderungen im Schulmanagement (Aufgabenfülle, Arbeitsverdichtung, Zeitdruck usw.) dominieren für die betroffenen Schulleitenden in hohem Maße die erheblichen Herausforderungen bei situativen Führungsaufgaben. Die höchsten Belastungen sind dem emotionalen Bereich zuzuordnen. Sie werden von der Mehrzahl der Schulleitenden in ihren subjektiven Bewertungen insbesondere in Verbindung mit Konfliktsituationen und im Bereich „Personal“ geschildert. In der Kombination beider Faktoren können sehr deutlich Domino-Effekte und Belastungs-Kaskaden ausgemacht werden, die für die Schulleitenden dann problematisch werden, wenn diese an die Grenzen ihrer individuellen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten reichen.

Angloamerikanische Studien zeigen auf, dass die alltäglichen Anforderungen des Berufs des bzw. der Schulleitenden, unzureichende Schüler*innenleistungen, schwindende Ressourcen und das Bild von Schulleitung in der Öffentlichkeit (Allison, 1997; Whitaker, 1996) eine zunehmende Ermattung sowie eine verminderte physische und psychische Gesundheit (Brock & Grady, 2002) verursachen und oftmals als Belastungsquellen und Ursachen von Stress angesehen werden können (Friedman, 1995). Es stellte sich auch heraus, dass Stress den wohl größten Einfluss auf Burnout aufweist (Torelli & Gmelch, 1992).

Als Ursachen für das arbeitsbedingte Stresserleben von Schulleiter*innen konnten in vorherigen Studien Faktoren aus folgenden Kategorien identifiziert werden: Arbeitsbelastung, Zeitmanagement (z.B. häufige Unterbrechung, Sitzungen), Soziale Beziehungen (z.B. Konflikte mit Schüler*innen, Kollegium, Behörden; oder Mangel an Unterstützung von Bildungsbehörden, Schulamt, Lehrpersonen usw.), Rollenkonflikt & Rollenambiguität, Mangel an Anerkennung & Respekt, Finanzmanagement/Mangel an Ressourcen, Staatliche und föderale Bestimmungen & Richtlinien, Persönlichkeitscharakteristiken (z.B. Demographie, Coping Strategien, Erfahrung), weitere Arbeitsbedingungen (z.B. Salär, Verantwortung, Lehrtätigkeiten) (Dadaczynski & Paulus, 2015, S. 258).

4. Fazit

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse machen deutlich, welchen Belastungen Schulleiter*innen in ihrer Arbeit ausgesetzt sind und welche Folgen dies mit sich bringen kann. Sie bieten zudem einen Ansatzpunkt, um die Perspektiven der Schulleitungen in ihrer zentralen Verantwortung für die Qualität und Entwicklung ihrer Schule sichtbar zu machen und in die bildungspolitische Diskussion um die Gesunderhaltung bzw. Gesundheitsförderung von Schulleitungen einzubringen. Nicht zuletzt lassen sich aus den Erkenntnissen konkrete Anregungen und Empfehlungen ableiten und mit der Schulaufsicht, den Schulerhaltern und den Schulleitungen weiterentwickeln. Erste Empfehlungen aus der Berufsgruppe der Schulleitungen an die Bildungspolitik zur Reduktion des Belastungserlebens liegen vor, so wurden u.a. gemeinsame Standards durch ein Berufsleitbild, bedarfsgerechte Aus- und Weiterbildungsangebote, Bereitstellung von Unterstützung, insb. auch administrativer Support sowie die Anpassung weiterer Rahmenbedingungen vorgetragen. Auch die Befunde des Schulleitungs-Barometers zeigen: Die Schulleitungen wünschen sich u.a. eine verstärkte Einbeziehung in Entscheidungsprozesse der Bildungsadministration. Vor allem aber hoffen sie auf administrative Entlastungen und Unterstützung, sei es durch Schulsekretariate, Stellvertretungen oder ein mittleres Management innerhalb der Organisation auf der Führungsebene.

Neben den o.g. institutionellen und kontextuellen Bedingungen, auf die (so belastend sie auch sein können) einzelne Personen meist nur geringen oder keinen Einfluss haben, lassen sich persönlich und sozial bedingte Aspekte benennen, die vom Einzelnen weitaus stärker beeinflussbar sind – im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen in der Schule. So können beispielsweise Personen durch gezieltes und bewusstes eigenes Handeln ihre eigenen Ressourcen stärken und Stress und Belastung minimieren. Auf persönlicher Ebene tragen dazu z.B. Maßnahmen der individuellen Gesundheitsförderung und Psychohygiene sowie der Arbeitsorganisation und des Zeitmanagements bei, die die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion voraussetzen.

Auf kollegialer und auch institutioneller Ebene haben insbesondere Schulleitungen als pädagogische Führungskräfte Einfluss durch strategisch verantwortliches Handeln. Um den Herausforderungen, vor denen Schulen stehen, und den damit verbundenen zunehmenden Belastungssituationen für alle schulischen Akteure adäquat zu begegnen und vorhandene Qualität zu erhalten und zu verbessern, ist schulische Strategiearbeit und ein sorgfältig ausbalanciertes, zielorientiertes und ressourcenschonendes Vorgehen von besonderer Bedeutung. Das Richtige richtig tun, Unnützes weglassen und abschaffen (vgl. u.a. Huber et al., 2024; Huber, 2023), – dies gilt für die eigene personenbezogene berufliche Strategie, für die Strategie einer Gruppe (z. B. einer Fachschaft, eines Jahrgangsteams), aber auch für die Strategie einer Schule, einer Bildungsregion und eines Schulsystems.

Literaturverzeichnis

- Allison, D. G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 39–55.
- Borg, M.G. & Riding, R.J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4–21.
- Boyland, L. G. (2011). Job stress and coping strategies of elementary principals: A statewide study. *Current Issues in Education*, 14(3).
- Brock, B. L. & Grady, M. L. (2002). *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Erlbaum.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Combs, J., Edmonson, S. L., & Jackson, S. H. (2009). Burnout among elementary school principals. *ASSA Journal of Scholarship and Practice*, 5, 10–15.
- Dadaczynski, K. (2012). Die Rolle der Schulleitung in der gesunden Schule. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrgesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link.
- Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2015). Healthy Principals – Healthy Schools? A Neglected Perspective to School Health Promotion. In V. Simovska & P. M. McNamara (Hrsg.), *Schools for Health and Sustainability* (S. 253–273). Springer Netherlands. Abgerufen von http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9171-7_12
- Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2016). Wohlbefinden von Schulleitungen in Deutschland. Ausprägungen und Zusammenhänge mit Arbeit und Gesundheit. *Prävention und Gesundheitsförderung* 11(3), 171–176. DOI: 10.1007/s11553-016-0544-3
- Döbrich, P., Huck, W. & Roth, S. (1995). *Zur Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen. R. Asanger.
- Friedman, I. A. (1995). School Principal Burnout: The Concept and Its Components. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 191–198.
- Hallinger, P., & Huber, S. G. (2012). School Leadership that makes a Difference: International Perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359–367. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Huber, S. G. (2010). *School Leadership-International Perspectives* (Bd. 10). Springer Verlag.
- Huber, S. G. (2016a). Germany: The School Leadership Research Base in Germany. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 375–401). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6_18

- Huber, S. G. (2016b). Switzerland: The School Leadership Research Base in Switzerland. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Hrsg.), *A Decade of Research on School Principals* (S. 421–442). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6_20
- Huber, S. G., & Mujs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In S. G. Huber (Hrsg.), *School Leadership-International Perspectives* (S. 57–77). Springer. DOI 10.1007/978-90-481-3501-1_4,
- Huber, S. G., & Schneider, N. (2022). Keine gute Schule ohne ein gutes Führungsteam und engagierte Lehrkräfte. *Schulmanagement (Online-Magazin)*. <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/keine-gute-schule-ohne-gutes-fuehrungsteam-und-engagierte-lehrkraefte>
- Huber, S.G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 259–271). Köln: Wolters Kluwer.
- Lilich, M., Breil, C. & Teufl, L. (2023). *Gesundheitsbefragung von österreichischen Schulleitungen und Pädagog:innen*. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2016). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership* 45(3), 484-502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Ostermann, J., & Saueressig, K. (1994). Objektive Bedingungen schulischer Erziehungshilfe und subjektiv erlebte Belastungen von Schulleiterinnen und Schulleitern. *Sonderpädagogik*, 24(2), 76-80.
- Sandmeier, A., Betschart, S., Perrenoud, O. & Skedsmo, G. (2021). *HEPISCO (Health Promotion In Schools in Times of Covid 19) – Studie. Erste Ergebnisse zur Gesundheit von Schweizer Schulleiter/innen*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5575956>
- Stricker, T., Iberer, U. & Huber, S.G., (2013). Interviewstudie. Belastung als komplexes Gefüge. *b:sl Beruf Schulleitung* 3, 7. Jahrgang, 18–19.
- Tennstädt, K. (1985). Subjektive Aspekte des Lehrerberufs (SAL). In Informationszentrum Sozialwissenschaften (Hrsg.), *ZUMA Handbuch Sozialwissenschaftlicher Skalen*. Informationszentrum Sozialwissenschaften.
- Torelli, J. A. & Gmelch, W. H. (1992). *Occupational stress and burnout in educational administration*. Paper präsentiert im Rahmen der Tagung der American Educational Research Association (AERA) vom 7.-11. April 2006 in San Francisco, USA.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 78, 325–331.
- Welch, I. D., Meideros, D. C. & Tate, G. A. (1982). *Beyond Burnout: How to enjoy your job again when you've just about had enough*. Prentice-Hall. New York: Englewood Cliffs.
- Whitaker, K.S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60–71.

Wiederkehr, R. (1998). *Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Studie im Auftrag der Vereinigung Schulleitungsbeauftragter Schweiz*. Universität Bern, Institut für Pädagogik.

Anmerkungen

¹ Anmerkungen zu Tabelle 1: Angaben in Prozent; 4 Schulleitungen haben keine Angabe zum Bundesland gemacht; VS: Volksschulen, MS: Mittelschulen, SO: Sonderschulen, PTS: Polytechnische Schulen, BS: Berufsschulen, AHS: allgemeinbildende höhere Schulen, BMHS: berufsbildende mittlere und höhere Schulen; Gesamtpopulation der Schulen in Österreich (Stand 2021/22) gemäß <https://www.schulenonline.at/sol/index.jsf>

² Zur Analyse von Mittelwertsunterschieden wurde die Effektstärke Cohen's d (Cohen, 1988) berechnet, welche Anhaltspunkte für die praktische Relevanz der Ergebnisse liefert. Sie gibt an, wie sehr die Mittelwerte von zwei Gruppen, gemessen in Standardabweichungen, auseinanderliegen. Gemäß Cohens Richtlinie zur Interpretation der Effektstärke, welche in der Forschung häufig angewendet wird, gilt ein Effekt $d < 0.20$ als praktisch nicht bedeutsam, $0.20 \leq d < 0.50$ als klein (small), $0.50 \leq d < 0.80$ als mittel (medium), und $d \geq 0.80$ gilt als großer Effekt.

³ Weitere statistische Informationen zu den Skalen:

Skala	N_items	Mittelwert	SD	Cronbachs Alpha	McDonalds Omega
Stresserleben	10	2.86	0.66	0.87	0.90
Berufliche Belastung	15	2.28	0.67	0.88	0.90
Arbeitszufriedenheit	5	3.93	0.75	0.84	0.86

Anmerkungen: N_items = Anzahl der Items pro Skala; SD = Standardabweichung

Autor*innen

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, JKU Linz, Leiter der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement, Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG, Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane sowie Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Zudem ist er Mitglied in diversen Beiräten u.a. bei Stiftungen und Landesakademien sowie bei den 140 deutschen Auslandsschulen der Bundesrepublik. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (<https://www.Schul-Barometer.net>), die World School Leadership Study (<https://WLS.EduLead.net>), den Young Adult Survey Switzerland (<https://www.chx.ch/YASS>) und das World Education Leadership Symposium (<https://WELS.EduLead.net>).

Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net

Kontakt: Stephan.Huber@Bildungsmanagement.net

Jane Pruitt, M.Ed.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber sowie Doktorandin an der Johannes Kepler Universität Linz.

Kontakt: Jane.Pruitt@Bildungsmanagement.net

Nadine Schneider, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.

Kontakt: Nadine.Schneider@Bildungsmanagement.net

Christoph Helm, Univ.-Prof. Dr.

Institutsvorstand der Linz School of Education, Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik und Bildungsforschung, Leiter der Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, JKU Linz. Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Weitere Infos unter <https://www.jku.at/linz-school-of-education/linz-school-of-education/abteilung-fuer-bildungsforschung/>

Kontakt: christoph.helm@jku.at

Corinna Fehle

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Starker Körper, starker Geist

Über die Bedeutung des schulischen Schwimmunterrichts

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a486>

Sportliche Aktivität ist essenziell für die körperliche und mentale Gesundheit. Schwimmen gilt als eine der Sportarten, die allen Altersgruppen empfohlen wird, da sie positive Auswirkungen auf das Herz-Kreislauf-System hat und Stressabbau fördert – in einer Zeit, in der die Adipositasrate steigt und psychische Probleme zunehmen. Studien über körperliche Aktivität und mentale Gesundheit zeigen, dass frühzeitiger Schwimmunterricht das Stressniveau von Schüler*innen wirksam reduzieren kann. Regelmäßiger schulischer Schwimmunterricht führt zudem zu einer verbesserten Bewegungskoordination, was wiederum die motorische Entwicklung von Kindern anregt. Die Rolle der Lehrperson im schulischen Schwimmunterricht nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein, da die Kinder beaufsichtigt, motiviert und unterrichtet werden sollen und das breite Aufgabenspektrum der Lehrpersonen maßgeblich zu einem gelungenen Schwimmunterricht beitragen kann.

Schwimmunterricht, Schwimmen, Sportunterricht, mentale Gesundheit

Sportliche Betätigung spielt eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Kindern. Nicht nur fördert sie die körperliche Fitness, sondern schult auch die motorischen Fähigkeiten. Regelmäßige Bewegung hilft, das Risiko von Übergewicht und chronischen Krankheiten zu reduzieren und trägt zur Verbesserung der allgemeinen Gesundheit bei. Sport stärkt außerdem das Selbstbewusstsein und fördert soziale Fähigkeiten, da Kinder lernen, im Team zu arbeiten und Fair Play zu praktizieren. Zudem kann die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten Stressabbau fördern und die Konzentration sowie das Wohlbefinden steigern (Frick, 2022). Kurzum: Sport ist ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil für ein gesundes Aufwachsen und eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern.

Es gibt jedoch Grund zur Besorgnis: Das Bewegungsniveau von Kindern ist in den letzten Jahren erheblich gesunken. Dies ist zu einem großen Teil auf die COVID-19-Pandemie zurückzuführen, bei der etwa ein Drittel der Kinder Streamingdienste und andere Online-Technologien nutzten, um an Kursen und Unterrichtsstunden teilzunehmen (Neuber et al., 2024, S. 1). Mit dem Rückgang des Aktivitätsniveaus der Kinder haben sich gleichzeitig die körperliche Entwicklung und die psychische Gesundheit verschlechtert, wohingegen die Adipositasrate gestiegen ist (Kulze et al., 2024, S. 63 f.).

Zugleich hat in den letzten Jahren schulischer Schwimmunterricht an Bedeutung gewonnen, um altersgerechte motorische Erfahrungen zu fördern und die körperliche Aktivität bei kleinen Kindern zu entwickeln (Lange et al., 2020, S. 16 f.). In Österreich ist im Lehrplan der Volksschule das Schwimmen im Rahmen des Unterrichtsgegenstands Bewegung und Sport fest verankert. Schwimmen als sportliche Aktivität hat neben positiven Auswirkungen auf physiologische und psychologische Variablen auch günstige Effekte in Bezug auf langfristige und gesunde Lebensgewohnheiten (Burmeister, 2024, S. 8 f.).

Schwimmen und die körperliche Entwicklung bei Kindern

Unter den zahlreichen Breitensportarten bietet Schwimmen die Möglichkeit einer harmonischen Entwicklung des Körpers: Aufgrund seiner dynamischen Eigenschaften ist die Sportart geeignet für Menschen unterschiedlicher Altersgruppen und Fitnessniveaus (Predel et al., 2021, S. 21).

Schwimmen ist eine einzigartige Art der körperlichen Betätigung: Die besonderen Merkmale der Wirkung der Aktivität auf den Körper des Kindes sind mit aktiven Bewegungen in der aquatischen Umgebung verbunden. Im Wasser ist der menschliche Körper einer doppelten Wirkung ausgesetzt, einerseits durch körperliche Übungen, andererseits durch die einzigartigen Eigenschaften der aquatischen Umgebung, in der diese Übungen durchgeführt werden (Dietrich, 2023, S. 140). Das Wasser als Medium trägt und regt somit auch weniger sportliche Kinder zum Bewegen und Spielen an (Baartz et al., 2009, S. 3).

Es kann nicht früh genug mit Schwimmen angefangen werden, denn es wirkt sich positiv auf die Entwicklung aller Körpersysteme aus: Es verbessert die Atmung und die Durchblutung, stärkt die Muskulatur und hat zudem eine positive Wirkung auf die Aktivität des zentralen Nervensystems (Borioni et al., 2022, S. 977). Schwimmen ist als ganzheitliches Gesundheitstraining zu verstehen, da nahezu alle Muskelgruppen aktiviert werden.

Die Förderung der körperlichen Entwicklung eines Kindes ist beim Aufwachsen genauso essenziell wie eine ausgewogene, regelmäßige und vollwertige Ernährung sowie ausreichend Schlaf und häufige Aktivitäten im Freien. Beim Schwimmen, das eine Art der Massage für Haut und Muskeln ist, überwindet das Kind einen erheblichen Wasserwiderstand und das Muskelskelettsystem wird ständig trainiert, was als eine Form von Gymnastik gewertet werden kann (Dietrich, 2023, S. 141).

Beim Schwimmen werden zudem die Schweißdrüsen gereinigt, was zur Aktivierung der Hautatmung und zur Durchblutung der peripheren Organe beiträgt. Die natürliche Position beim Schwimmen ist eine Art schwereloser Zustand, der die Durchblutung anregt und das Herz-Kreislauf-System stärkt (Borioni et al., 2022, S. 981).

Während des Schwimmens befinden sich die Kreislauforgane des Kindes in einem erleichterten Aktivitätszustand aufgrund der horizontalen Position des Körpers. Die Arbeit großer Muskelgruppen in ausladenden Bewegungen, die mechanische Wirkung des Wasserdrucks

auf die Körperoberfläche, die den Blutfluss aus der Peripherie fördert und die Bewegung des Blutes zum Herzen erleichtert – all dies wirkt sich mit dem richtigen Rhythmus der Muskel- und Atmungsorgane auch positiv auf die Aktivität des Herz-Kreislauf-Systems aus. Da beim Schwimmen mithilfe der Geschwindigkeit und Intensität die Belastung des Herzens individuell dosiert werden kann, ist die Sportart eine der wirksamsten Formen der therapeutischen körperlichen Ertüchtigung und trägt auch zur Entwicklung und Stärkung der Gesundheit von denjenigen Menschen bei, die eine geschwächte Herzaktivität haben (Borioni et al., 2022, S. 984 f.). Menschen, die regelmäßig schwimmen gehen, haben gut entwickelte Atemmuskeln und Atmungsorgane, da es eine Übereinstimmung zwischen Atmung und Bewegung gibt: Beim Schwimmen wird saubere, staubfreie und ausreichend mit Feuchtigkeit versorgte Luft eingeatmet. Beim Einatmen tragen die Atemmuskeln außerdem eine zusätzliche Last, da sie den Wasserwiderstand überwinden müssen. Durch die erhöhte Aktivität werden die Atemmuskeln gestärkt und entwickelt und die Beweglichkeit des Brustkorbs und die Vitalkapazität der Lungen erhöht sich (Dincher, 2022, S. 24). Auch wenn es anfängliche Schwierigkeiten beim Schwimmenlernen gibt, wie beispielsweise sich über Wasser zu halten, so erfahren Kinder ihrem Ehrgeiz entsprechend eine Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit durch die Aneignung der grundlegenden Schwimmtechniken (Baartz et al. 2009, S. 3).

Schwimmen und psychische Gesundheit

Schwimmen ist eine Sportart, die in allen Altersstufen empfohlen wird und eine große Zielgruppe hat, da sie sowohl Kinder als auch ältere Menschen anspricht. Aus psychologischer Sicht reduziert Schwimmen mentale Spannungen und Ängste, die durch Alltagsstress verursacht werden, und hilft dabei, Feindseligkeit und Frustration im Leben zu vermeiden (Papadimitriou et al., 2021, S. 1236 ff.). Schwimmen ist eine gute Möglichkeit, um nach einem anstrengenden Tag Stress abzubauen, denn der Kontakt mit Wasser ist beruhigend und hilft dabei, Körper und Geist zu entspannen. Der regelmäßige Rhythmus der Bewegungen beim Schwimmen, das Eintauchen ins Wasser und die Konzentration auf die Technik können mitunter eine meditative Wirkung haben und die allgemeine Gesundheit verbessern, da die Aktivität den gesamten Körper beansprucht (Borioni et al., 2022, S. 981).

Schwimmen ist auch eine gesellige Sportart: Wenn man einmal angefangen hat, ins Schwimmbad zu gehen, lernt man schnell Gleichgesinnte kennen. Das Schwimmbad ist auch ein Ort, an dem Menschen aller Altersgruppen zusammenkommen, was in der gegenwärtigen Gesellschaft immer seltener wird (Beckmann et al., 2020, S. 447). Viele Menschen erleben durch das Schwimmen eine Verbesserung ihrer körperlichen und mentalen Gesundheit und ihres Wohlbefindens, obwohl die Häufigkeit psychischer Störungen wie Depressionen derzeit zunimmt (Dransmann, 2020, S. 68). Traurigkeit, Angst, Sorgen, Gefühle der Hoffnungslosigkeit und Wertlosigkeit sind hier als Schlagworte zu nennen, die die mentale Gesundheit negativ prägen (Bujard et al., 2021, S. 5 ff.).

Kinder im Alter zwischen 10 und 14 Jahren befinden sich in der Übergangsphase von der Kindheit zur Adoleszenz. Diese Phase stellt einen Wendepunkt im Leben der Kinder dar und ist mit psychisch belastenden Problemen verbunden, die zu depressiven Symptomen führen können (Willcox-Pidgeon et al., 2021, S. 172). Der Stress, den ein Kind in die Schule bringt, kann das Schulklima beeinträchtigen und sich auf das Verhalten des Kindes und dessen schulische Leistungen auswirken. Andere häufige Stressfaktoren sind außerdem die Spannungsfelder zu Hause/Schule, bzw. Familie/Freunde (Brockhaus-Dumke, 2017, S. 40). Daher wirkt sich regelmäßige körperliche Aktivität sowohl auf die physiologische als auch auf die mentale Gesundheit positiv aus. Auch eine zunehmende Anzahl experimenteller Studien spricht dafür, dass regelmäßige körperliche Betätigung die mentale Gesundheit fördert (Willcox-Pidgeon et al., 2021, S. 173 ff.). In diesem Sinne ist der schulische Schwimmunterricht von großer Relevanz – vor allem wenn man bedenkt, dass einige Schüler*innen ohne diesen in ihrer Freizeit womöglich wenig bis gar keinen sportlichen Ausgleich haben.

Schulischer Schwimmunterricht

Schulschwimmprogramme konzentrieren sich in der Regel auf formale Schwimmtechniken wie Brustschwimmen, Rückenschwimmen und Kraulschwimmen. Diese Schwimmtechniken beinhalten komplexe Bewegungsmuster, die viel Übung erfordern, um sie effektiv zu erlernen, und denen eine angemessene Anpassung an die Umgebung im Wasser vorausgeht (Borchert, et al., 2017, S. 3 ff.). Zwar besteht ein allgemeiner Konsens darüber, welche Fertigkeiten Kindern beigebracht werden sollten, doch fehlt es an Forschungsergebnissen über die Auswirkungen verschiedener Lernprogramme auf die Schwimmkompetenz und auch darüber, wie bestimmte Schwimmfertigkeiten optimiert werden können, um die Wasserbereitschaft zu erhöhen und Ertrinken zu verhindern (Button et al., 2023, S. 18).

Schulischer Schwimmunterricht sollte stufenweise erfolgen, um schließlich mit einem Bottom-up-Ansatz von den einfachsten zu den komplexesten Fertigkeiten von Schwimmstilen zu gelangen (Borchert et al., 2017, S. 6). Die Fertigkeiten werden häufig stufenweise unter der Annahme vermittelt, dass jede der Fertigkeiten eine Voraussetzung für die nächste ist.

Die Rolle der Lehrperson

Schwimmen ist – wie auch andere Wassersportarten – mit positiven und negativen Assoziationen verbunden und bewegt sich unter anderem zwischen den Spannungsfeldern Kälte/Wärme, Mut/Zaghaftigkeit, Können/Nichtkönnen, basierend auf den individuellen Voraussetzungen und Verhältnissen der Kinder (Rabacher, 2023, S. 139). Der Schwimmunterricht stellt in diesem Zusammenhang für Lehrpersonen eine besondere Herausforderung in Bezug auf Sachkompetenz und Planung dar, da Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen unterrichtet, motiviert und beaufsichtigt werden müssen – dieses breite Aufgabenspektrum zeigt, dass der Schwimmunterricht ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit und Organisationstalent seitens der Lehrpersonen fordert (Baartz et al., 2009, S. 3). Ohne

angemessene Aufsicht und Sicherheitsvorkehrungen kann Schwimmen für Anfänger*innen gefährlich sein; daher kommt Lehrpersonen ein besonderer Stellenwert im schulischen Schwimmunterricht zu: Es gilt, neben fachwissenschaftlichen Kenntnissen und fachdidaktischen Kompetenzen auch, Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Lernenden zu aufzubringen, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und die Ängste und Sorgen der Kinder vor dem Medium Wasser zu berücksichtigen (Rabacher, 2023, S. 147). Einige Kinder können sich anfangs unwohl fühlen oder soziale Ängste haben, die sie daran hindern, am Schwimmunterricht teilzunehmen. Lehrpersonen sollten daher eine positive und unterstützende Lernumgebung schaffen, in der Schüler*innen Selbstvertrauen entwickeln und ihre Ängste überwinden können. Gelingt es Pädagog*innen, diese Rolle mit all ihren Herausforderungen und Chancen erfolgreich auszufüllen, so hat dies ausgesprochen positive Auswirkungen auf den Schwimmunterricht und auf dessen Lernprozesse: „Lehrer*innen, die im Rahmen des Schwimmunterrichts tatsächlich vertrauensvolle und empathische Begleiter*innen sein können und durch ihr Zutrauen das Selbstwertgefühl von Lernenden stärken, sind jedenfalls an transformatorischen Lernprozessen beteiligt.“ (Rabacher, 2023, S. 148)

Fazit

Schwimmen ist eine entspannende Aktivität, die Stress abbaut und das allgemeine Wohlbefinden steigert sowie zu einer verbesserten Koordination beiträgt. Das gelenkschonende Ganzkörpertraining ist geeignet für Menschen aller Altersklassen, die ihre körperliche und mentale Gesundheit stärken möchten. Als lebensrettende Fähigkeit kann sie Ertrinkungsunfällen vorbeugen. Der schulische Schwimmunterricht ist daher von großer Bedeutung: Er stärkt die körperliche Fitness, verbessert die Ausdauer und schult die Koordination der Kinder. Durch frühzeitigen Schwimmunterricht lernen Kinder zudem Teamgeist und soziale Interaktion, was ihre sozialen Kompetenzen fördert. Der schulische Schwimmunterricht ist somit ein wichtiger Bestandteil einer ganzheitlichen Bildung, die Gesundheit und Sicherheit der Schüler*innen in den Fokus rückt: Es ist eine gesamtgesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogische Herausforderung, dass alle Kinder und Jugendlichen schwimmen können (Borchert et al., 2017, S. 47). Eine sorgfältige Planung der Schulschwimmprogramme ist daher notwendig und unabdingbar.

Literaturverzeichnis

ARGE-ÖWR. (2006). Bestimmungen über die österreichischen Schwimmerabzeichen und die österreichischen Rettungsschwimmerabzeichen. <https://www.schwimmabzeichen.at/de/arge>

Baartz, R., Remus, R., & Tempke, D. (2009). *Schwimmen spielend lernen: Elemente für einen sicheren und praxisorientierten Schwimmunterricht in der Schule*. Unfallkasse Nord.

- Beckmann, J., & Beckmann-Waldenmayer, D. (2020). Selbstregulation im Leistungssport. *Sportpsychologie: Grundlagen und Anwendung*, 445–461.
- Borchert, T., Drewicke, E., & Siegel, R. (2017). Zur Organisation des Schwimmunterrichts in der Schule: Befunde aus Brandenburg. *Sportunterricht*, 66(2), S. 42–48.
- Borioni, F., Biino, V., Tinagli, V., & Pesce, C. (2022). Effects of baby swimming on motor and cognitive development: a pilot trial. *Perceptual and motor skills*, 129(4), 977–1000.
- Brockhaus-Dumke, A. (2017). Psychotische Störungen früh erkennen und früh behandeln. *InFo Neurologie & Psychiatrie*, 19(10), 40–52.
- Bujard, M., Von den Driesch, E., Ruckdeschel, K., Laß, I., Thönnissen, C., Schumann, A., & Schneider, N. F. (2021). *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie*. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Burmeister, F. (2024). Der (Schul-) Schwimmpass: Die neuen Abzeichen zwischen Theorie und Praxis. *Praxis in Bewegung Sport & Spiel*, 2024(2), 8–12.
- Button, C., van Duijn, T., Cocker, K., Trotter-Dunn, G., & Seifert, L. (2023). Does a combined swimming pool and open water education programme for children develop adaptable water safety competencies?. *Journal of sport and exercise science*, 7(2), 18–28.
- Dietrich, A. (2023). Bewegen im Wasser ist mehr als Schwimmsport. In *Forum Kinder- und Jugendsport* (Vol. 4, No. 2, S. 139–144). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dincher, A. (2022). *Einfach Sport: Bewegen im Wasser-Schwimmen: Kreativ, kompetenzorientiert und sicher (1. bis 4. Klasse)*. Auer Verlag.
- Dransmann, M. (2020). Ausdauertraining mit adoleszenten Jugendlichen im Sportunterricht. *Hochintensives Intervalltraining vs. extensive Dauermethode: Feldstudie zum ausdauernden Laufen im Sportunterricht*, 63–103.
- Frick, L. Sport und mentale Gesundheit—Warum sich Sport positiv auf das mentale Wohlbefinden auswirkt.
- Kulzer, B., & Schäfer, A. (2024). Prädiabetes: Motivation zu mehr Bewegung lohnt sich. *MMW-Fortschritte der Medizin*, 166(10), 63–67.
- Lange, J., & Volck, G. (2020). Schwimmen und Schwimmunterricht in der Schule: Problemlage und ein Lösungsansatz. *Sportpädagogik-Hannover: Friedrich*, 23(5).
- Mastnak, W. (2024). Fit und aktiv – so früh wie möglich! Gesundheitsförderung durch Sport im Kindesalter. *Grundschule Sport*, 2024(43), 2–5.
- Neuber, N., & Kauer-Berk, O. (2024). Sport und Bewegung sind wichtig für das gesunde Aufwachsen. In *Forum Kinder- und Jugendsport* (S. 1–2). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Papadimitriou, K., & Loupos, D. (2021). The effect of an alternative swimming learning program on skills, technique, performance, and salivary cortisol concentration at primary school ages novice swimmers. In *Healthcare* (Vol. 9, No. 9, 1234). MDPI.
- Predel, H. G., Diebold, K., & Predel, C. (2021). Körperliche Aktivität und Gesundheit. *gynäkologie+geburtshilfe*, 26(2), 19–23.



Rabacher, G. (2023). Über das Zutrauen beim Schwimmen lernen: Physikalische Gesetzmäßigkeiten verstehen und transformative Lernprozesse empathisch begleiten. *R&E-SOURCE*, 10(4), 138–149.

Willcox-Pidgeon, S. M., Peden, A. E., & Scarr, J. (2021). Exploring children's participation in commercial swimming lessons through the social determinants of health. *Health Promotion Journal of Australia*, 32(2), 172–181.

Autorin

Corinna Fehle

Seit 2023 tätig als Lehrende und als Redaktionsleitung des Web-Journals *R&E Source* an der PH Niederösterreich, davor Lehraufträge im Bereich Germanistik/Deutsch als Fremdsprache am Wabash College, University of Oregon, Indiana University und der Universität Tübingen.
Kontakt: corinna.fehle@ph-noe.ac.at

Florian Grundner

HAK St. Pölten, Klausen-Leopoldsdorf

„Mental-Health-Day“ an der BHAK/BHAS St. Pölten

Ein Praxiseinblick aus Schüler*innenperspektive

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a494>

Am Freitag, dem 17. Mai 2024 fand an der HAK St. Pölten der erste Mental-Health-Day statt. Die Schüler*innen spielten bei der Planung und bei der Verwirklichung eine wichtige Rolle. In einer Steuerungsgruppe, die sich aus Schüler*innen, Lehrer*innen, Direktion und externen Spezialist*innen zusammensetzt, wurde dieser Tag bis ins kleinste Detail geplant und auch mit vollem Erfolg durchgeführt.

Mental Health, mentale Gesundheit, Mental Health Day

Seitdem ein Konzept des Mental-Health-Days das erste Mal im Raum stand, wurden wir Schüler*innen miteinbezogen. Das Ziel war es, einen ganzen Tag der mentalen Gesundheit der Schüler*innen der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule (BHAK/BHAS) St. Pölten zu widmen. Durch professionelle Vorträge, sportliche Entspannungsübungen und ärztliche Beratung konnte dieses Ziel erfolgreich erreicht werden.

Erste Anfänge

Das Konzept an sich entstand Ende des Schuljahres 2022/23. Meine Freunde und ich nahmen im Rahmen unseres Unterrichts an einem Businessplan-Wettbewerb teil. Alfred Bröthaler, Benedikt Furtner, Jakob Kerzner und ich entwarfen einen Denkansatz, wie man die mentale Gesundheit der Schüler*innen fördern kann und das gesamte Thema enttabuisiert. Die Direktion unserer Schule verfeinerte die Idee und machte sie schlussendlich auch möglich. Durch die Kooperation der Bertha von Suttner Universität St. Pölten, welche sich auch schon im Vorfeld mit der psychischen Gesundheit Jugendlicher beschäftigte, bot uns Hilfe bei der Umsetzung dieser Idee an, welche wir dankend annahmen.

Planung

Im Schuljahr 2023/24 starteten wir dann richtig durch. Wir bildeten eine Steuerungsgruppe, die aus Lehrer*innen, weiteren Mitschüler*innen, unserer Schulärztin und der Schulsozialarbeiterin besteht. Weiters wurden auch mehrere Expert*innen aus der Universität auf unser Projekt aufmerksam und boten ihre Mithilfe an. Über mehrere Wochen wurde unser erster von vielen Mental-Health-Days geplant. In diesen Meetings konnten wir Schüler*innen uns stets miteinbringen. Wir fühlten uns keineswegs fehl am Platz. Das ganze Team war auf unsere Expertise angewiesen, weil wir als Jugendliche natürlich am besten wussten, was für ein Angebot sich unsere Mitschüler*innen wünschen. Es war uns wichtig, einen Tag zu gestalten, welcher nicht in Vergessenheit gerät. Wir beharrten darauf, etwas Besonderes zu veranstalten, wir wollten uns von anderen Schulveranstaltungen abheben. Uns war die Wichtigkeit des Tages bewusst und wir wollten das Beste daraus machen. Es wurde ein anonymer Fragebogen entworfen und an alle Schüler der BHAK/BHAS St. Pölten ausgeschickt, um unser Angebot so maßgeschneidert wie möglich zu gestalten.

Der erste Mental-Health-Day

Verwirklichung

Auch in der Einteilung und Gestaltung des Tages wurden wir Schüler*innen miteinbezogen. Ich durfte das Buchungssystem, in welchem die Teilnehmer*innen selbst ihren Tag mit Workshops, Vorträgen und Übungen zusammenstellen konnten, entwerfen. Bei Buchungsproblemen, oder wenn Fragen der Schüler*innen aufkamen, war auch ich dafür zuständig. Die Raumeinteilung lag ebenfalls in den Händen der Schüler*innen. Zusammen mit ein paar Lehrer*innen aus der Steuerungsgruppe wurde ein reibungsloser Tagesablauf möglich gemacht. Auch die PR-Kampagne für den Tag wurde von einem Schüler entworfen. Durch Grafiken und Bilder konnten sich die Teilnehmer*innen ein Bild vorab machen.

Durchführung

Während der Vorträge wirkten wir Schüler*innen aus der Steuerungsgruppe als Bindeglied. Wir koordinierten die Vorträge, versorgten die Vortragenden und nahmen selbst am Tag der mentalen Gesundheit teil.



Abbildung 1: Simply Strong Workshop | Foto: David Erber.

Nachbereitung

Nach der Durchführung ersuchten wir die Teilnehmer*innen, einen Feedbackbogen auszufüllen. Dieser sollte die Zufriedenheit mit dem Tag und Wünsche für die Zukunft einholen. Die Rückmeldungen wurden dann wieder im Team besprochen und spielen jetzt einen großen Teil bei der Planung des diesjährigen Mental-Health-Days.

Fazit

Aufgrund der Rückmeldungen der Schüler*innen konnten wir feststellen, dass die Nachfrage für einen solchen Tag der mentalen Gesundheit besteht. Unser System hebt sich, mit anderen Konzepten verglichen, ab. Dies gelingt uns dadurch, dass wir den Schüler*innen nicht ein striktes Programm vorsezen. Wir geben ihnen die Möglichkeit, sich einen Tag nach ihren eigenen Interessen zusammenzustellen.

Abschließend ist zu sagen, dass der Steuerungsgruppe noch viel Arbeit bevorsteht, dass natürlich noch nicht alles perfekt geplant war und abgelaufen ist. Aber auf den Ergebnissen des ersten Tages der mentalen Gesundheit kann man aufbauen. Ich finde es wichtig, dass wir Schüler*innen intensiv an der Gestaltung und Durchführung des Mental Health Days beteiligt



waren bzw. auch weiterhin sind. Denn durch unsere Beiträge und unsere Mitarbeit wurde der Mental Health Day ein großartiger, erfolgreicher Tag.

Autor

Florian Grundner

Seit 2020 Schüler der BHAK St. Pölten

Kontakt: florian.grundner@hakstpoelten.ac.at

Eva Baumann

Tiroler Fachberufsschule (TFBS) für Garten, Raum und Mode, Hall

Gesundheitsförderung im schulischen Kontext

Implementierung von ganzheitlicher Gesundheitsförderung an der TFBS für Garten, Raum und Mode

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a502>

Der Beitrag beschreibt die erfolgreiche Implementierung eines ganzheitlichen Gesundheitsförderungskonzepts an der Tiroler Fachberufsschule für Garten, Raum und Mode (TFBS Garamo). Durch einen systematischen und partizipativen Ansatz wurden nachhaltige Strukturen zur Förderung der Gesundheit aller Schulangehörigen etabliert. Der Fokus liegt dabei auf der Integration von verhaltens- und verhältnisorientierten Maßnahmen sowie der Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Schulkultur. Es wird gezeigt, wie durch die aktive Einbindung aller Beteiligten und eine unterstützende Führungsstruktur langfristige Veränderungen im Schulalltag erreicht werden können.

Gesundheitsförderung, Schulentwicklung, Partizipation, Schulkultur, Lehrkräftegesundheit

Ausgangslage

Die Gesundheit von Lehrkräften und Schüler*innen bildet eine zentrale Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse und das Wohlbefinden der gesamten Schulgemeinschaft (Bauer, 2008). Schulen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein, da sie nicht nur Lern-, sondern auch Arbeitswelten gestalten. Eine gesundheitsförderliche Ausrichtung des Schulalltags erfordert jedoch einen systematischen und nachhaltigen Ansatz (GIVE-Servicestelle, 2018).

Dieser Artikel beleuchtet am Beispiel der TFBS für Garten, Raum und Mode, wie durch gezielte Maßnahmen eine langfristige gesundheitsförderliche Schulkultur etabliert werden kann. Die TFBS für Garten, Raum und Mode ist eine lehrgangsmäßige Berufsschule in Hall in Tirol, die Lernende aus sechs Lehrberufen ausbildet: Gartengestaltung, Floristik, Bodenleger*innen, Tapezierer*innen, Polster*innen, Orthopädienschuhmacher*innen und Bekleidungs-gestaltung.

Teilnahme am Projekt „Lehrer:innengesundheit“

Mit der Bestellung des aktuellen Schulleiters, Michael Radowski, im Jahr 2021 entschloss sich der Lehrkörper, am Projekt „Lehrer*innengesundheit“ der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) teilzunehmen. Dieses wissenschaftlich fundierte Unterstützungsangebot wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Fonds Gesundes Österreich (FGÖ), der BVAEB-Versicherung, der KUF und dem Land Tirol entwickelt. Es zielt darauf ab, die Belastungen und Beanspruchungen von Lehrkräften zu reduzieren, die Arbeitsbedingungen zu verbessern und persönliche Ressourcen im Umgang mit täglichen Herausforderungen zu stärken.

Das Projekt umfasst zwei wesentliche Schritte:

1. **Analyse mit dem IEGL-Instrument**

Das Inventar zur Erfassung der Gesundheitsressourcen im Lehrberuf (IEGL) dient der anonymen Erhebung des Status quo. Die gewonnenen Daten bilden die Grundlage für die Planung und Umsetzung gezielter gesundheitsfördernder Maßnahmen.

2. **Umsetzung gesundheitsförderlicher Maßnahmen**

Aufbauend auf den Ergebnissen werden maßgeschneiderte Interventionen entwickelt, die durch externe Moderator*innen begleitet werden. Diese Maßnahmen reichen von Fortbildungen über die Verbesserung der Arbeitsumgebung bis hin zur langfristigen Evaluation der Wirksamkeit.

Für die Schulen entstehen dabei weder finanzielle noch zusätzliche administrative Aufwände, da das gesamte Rundpaket – von der Ist-Stand-Erhebung über Fortbildungen bis zur Evaluierung – finanziert wird (PH Tirol 2024).

Motiviert durch die positiven Erfahrungen aus dem Projekt „Lehrer*innengesundheit“ und auf Grund der gesundheitlichen Belastungen unserer Lernenden entschloss sich die TFBS Garamo letztes Schuljahr, als bisher einzige Berufsschule, dem Projekt „Miteinander G’sund“ der Österreichischen Gesundheitskasse (ÖGK) beizutreten. Dieses Programm betont, wie wichtig es ist, dass individuelles Verhalten und institutionelle Strukturen im Einklang stehen, um Gesundheit zu fördern und langfristig zu erhalten.

Das Projekt richtet sich an Schulen, die aktiv Verantwortung für die Gesundheit ihrer Schulgemeinschaft übernehmen und die Gesundheitsförderung umfassend und nachhaltig gestalten möchten. Durch „Miteinander G’sund“ konnten an der TFBS Garamo erstmals gezielte Maßnahmen für die Lernenden umgesetzt werden, die auf deren physische und psychische Gesundheit abzielen.

Wirkung und Zukunft

Ein ganzheitlicher Ansatz zur Gesundheitsförderung in Schulen muss das gesamte Setting und alle Beteiligten einbeziehen (Krämer, 2019). Die aktive Partizipation der Schulgemeinschaft und eine unterstützende Organisationskultur sind dabei wesentliche Erfolgsfaktoren

(Saarschmidt & Fischer, 2013). Die Kombination aus Verhaltens- und Verhältnisprävention hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Gesundheit der Schulgemeinschaft (Selye, 1988).

Durch die Teilnahme an beiden Projekten konnten an der TFBS Garamo erste konkrete Maßnahmen umgesetzt werden, die bereits spürbare Verbesserungen für Lehrkräfte und Schüler*innen erzielen. Diese systematische Herangehensweise zeigt, wie eine Berufsschule nicht nur die individuellen Bedürfnisse der Schulgemeinschaft adressieren, sondern langfristig eine gesundheitsförderliche Schulkultur verankern kann.

Implementierung an der TFBS Garamo

Strukturelle Verankerung

Die TFBS Garamo entwickelte einen umfassenden Ansatz zur Gesundheitsförderung, basierend auf einer klaren Organisationsstruktur und den beiden beschriebenen Projekten. Im Zentrum steht ein etabliertes Gesundheitsteam aus Schulleitung, Lehrkräften und der Schüler*innenvertretung. Die Projektleitung durch die Schulleitung gewährleistet die Bereitstellung notwendiger Ressourcen und die Integration in das schulische Qualitätsmanagement. Ein strukturierter Projektmanagementkreislauf ermöglicht die kontinuierliche Anpassung der Maßnahmen an die Bedürfnisse der gesamten Schulgemeinschaft. Die Verankerung im Schulentwicklungsplan und Leitbild etabliert Gesundheit als zentralen Bestandteil der Schulkultur.

Maßnahmen zur Lehrer*innengesundheit

Im Rahmen des beschriebenen Projekts „Lehrer:innen-Gesundheit Tirol – gestärkt für den Schulalltag“ wurden umfassende Maßnahmen implementiert. Ein zentrales Element ist die Schaffung gesundheitsförderlicher Räume. Der neu eingerichtete Ruheraum mit Massagesessel, Meditationskissen und Yogamatten, bietet Lehrkräften die Möglichkeit zur Regeneration während des Schulalltags. Diese Maßnahme folgt den Erkenntnissen von Kretschmann (2012), der die Bedeutung von Erholungsphasen und Rückzugsmöglichkeiten im Schulalltag für die Lehrer*innengesundheit hervorhebt.



Abbildung 1: Lehrer*innenerholungsraum | Foto: Baumann

Die ergonomische Gestaltung der Arbeitsplätze, die Installation eines Trinkbrunnens und die tägliche Bereitstellung von saisonalem Obst unterstützen gesunde Verhaltensweisen im Arbeitsalltag. Wie Saarschmidt und Fischer (2013) betonen, sind solche verhältnispräventiven Maßnahmen grundlegend für eine nachhaltige Gesundheitsförderung im schulischen Kontext.

Das Fortbildungsangebot für Lehrpersonen wurde entsprechend der von Jensen (2014) empfohlenen ganzheitlichen Herangehensweise gestaltet. Workshops zum Thema „Emotionales Immunsystem stärken“ und „Regenerieren statt Kollabieren“ vermitteln praktische Strategien zur Stressbewältigung. Regelmäßige Yoga-Kurse und Rückenfit-Programme fördern die körperliche Gesundheit und Teamzusammengehörigkeit. Besonders innovativ ist das Konzept der „Energiepausen“, bei denen kurze Entspannungsübungen in den Schulalltag integriert werden. Diese Maßnahmen entsprechen den von Holzrichter (2016) beschriebenen Prinzipien der Selbstfürsorge als Basis der Lehrgesundheit

Die psychische Gesundheit der Lehrenden und Lernenden wird durch spezielle Angebote wie „Erste Hilfe für die Seele“ und Achtsamkeitstrainings unterstützt. Diese Ansätze basieren auf den Erkenntnissen von Krämer (2019), der die zentrale Rolle von Achtsamkeit für die psychische Widerstandsfähigkeit im Lehrberuf betont. Ein mehrteiliger Workshop zur Teamentwicklung stärkt zudem die sozialen Ressourcen im Kollegium, was nach Bauer (2008) ein wesentlicher Schutzfaktor gegen berufliche Belastungen ist.



Abbildung 2: Energiepausen Workshop | Foto: Baumann

Projekt „Miteinander G’sund“



Abbildung 3: Projektstart „Miteinander G’sund“ | Foto: Bichler

Das Projekt „Miteinander G’sund“ folgt dem von der GIVE-Servicestelle (2018) empfohlenen Setting-Ansatz und erweitert den Fokus auf die gesamte Schulgemeinschaft. Ein wesentlicher Baustein ist die Gestaltung von „Chillareas“ und Rückzugsräumen für Schüler*innen. Diese Räume wurden partizipativ mit und von den Lernenden entwickelt sowie gestaltet und entsprechen damit den von Saarschmidt und Fischer (2013) formulierten Prinzipien der Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft. Die Einbindung der Lehrlinge unserer Ausbildungsberufe (Tapezierer*innen, Bodenleger*innen, Gartengestalter*innen) wird als wichtige Ressource erachtet.



Abbildung 4: „Chillareas“ gestaltet von den Tapezierer*innen | Foto: Bichler

Innovative Ansätze zeigen sich unter anderem in der Einrichtung von „Erste Hilfe für die Seele“-Notfallboxen, die auf den Erkenntnissen der Stressforschung nach Selye (1988) basieren. Diese Boxen bieten den Schüler*innen verschiedene Bewältigungsstrategien für akute Belastungssituationen und wurden in enger Zusammenarbeit mit den Lernenden entwickelt. Dieser partizipative Ansatz stärkt gemäß Jensen (2014) die Selbstwirksamkeit und das Empowerment der Schüler*innen.



Abbildung 5: „Erste Hilfe für die Seele“-Notfallboxen | Foto: Baumann

Das lange Sitzen während eines Schultages ist für viele unserer Lernenden eine ungewohnte Belastung. Um dem entgegenzuwirken und den natürlichen Bewegungsdrang zu fördern, wurden Sportgeräte wie ein Tischtennistisch, ein Boxsack und ein Basketballkorb bereitgestellt. Dies dient nicht nur der körperlichen Gesundheit, sondern fördert auch die Konzentration und steigert das Wohlbefinden.



Abbildung 6: Tischtennistisch | Foto: Baumann



Abbildung 7: Trinkbrunnen mit Flaschen | Foto: Baumann

Partizipation und nachhaltige Implementierung

Ein Schlüssel zum Erfolg ist die von Holzrichter (2016) geforderte konsequente Einbindung aller Beteiligten. Dies ist durch die Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft gelungen. Die aktive Rolle der Schüler*innenvertretung entspricht dem von Krämer (2019) beschriebenen Ansatz einer „wachen Schule“, in der alle Mitglieder der Schulgemeinschaft Verantwortung für die Gesundheitsförderung übernehmen. Ein zentraler Bestandteil der Gesundheitsförderung an der TFBS Garamo ist die Verankerung von Gesundheit im gemeinsam erarbeiteten Schul-Leitbild. Dieser zweijährige Entwicklungsprozess wurde im Rahmen des „Lehrer*innengesundheitsprojekts“ finanziert und von Dr. Olaf Axel Burow und Dorothee Bürgi begleitet. Die intensive Auseinandersetzung mit den Werten und Zielen der Schule hatte einen wesentlichen Einfluss auf die Schulentwicklung. Das ganzheitliche Menschenbild dient als Grundlage für unser persönliches und pädagogisches Handeln und steht im Zentrum unseres Leitbilds.



Abbildung 8: Leitbildentwicklung | Foto: Baumann

In enger Zusammenarbeit zwischen Kollegium und Schüler*innen wurden Teamprofile entwickelt, die nicht nur die Zusammenarbeit im Lehrkörper stärkten, sondern auch Gesundheitsförderung in den schulischen Alltag integrierten. Dieser Prozess macht Gesundheit nicht nur zu einem Leitprinzip auf dem Papier, sondern erweckt sie an der Schule aktiv zum Leben.

Die Nachhaltigkeit wird durch die von Saarschmidt und Fischer (2013) empfohlene Integration in bestehende Schulstrukturen gesichert. Die Kooperation mit externen Partnern wie der BVAEB, der österreichischen Gesundheitskasse und der pädagogischen Hochschule Tirol erweitert das Angebotsspektrum und entspricht dem von der GIVE-Service Stelle (2018) empfohlenen Vernetzungsansatz.

Evaluation und Weiterentwicklung

Die Evaluation folgt einem mehrstufigen Ansatz mit qualitativen und quantitativen Elementen. Monatliche Reflexionstreffen des Gesundheitsteams ermöglichen zeitnahe Anpassungen. Ein differenziertes Feedback-System mit hoher Rücklaufquote (80%) zeigt die starke Identifikation der Schulgemeinschaft. Die systematische Dokumentation im Qualitätsmanagement-Handbuch unterstützt die evidenzbasierte Weiterentwicklung. Die Evaluationsergebnisse belegen eine hohe Akzeptanz der Maßnahmen und positive Effekte auf die ganzheitliche Gesundheit der Lehrkräfte und Schüler*innen.



Abbildung 9: „Commitment Leitbild“ | Foto: Radowski

Diskussion und Ausblick

Die gesundheitsförderliche Entwicklung und nachhaltige Verankerung im Schulalltag der TFBS für Garten, Raum und Mode konnte nur durch die Beteiligung an den beiden Projekten „Lehrer*innengesundheit“ und „Miteinander G’sund“ ermöglicht werden. Dabei spielten die Expert*innen der Projektpartner, unser Schulleiter, ein motiviertes Gesundheitsteam, der unterstützende Lehrkörper und die kreativen Ideen der Schüler*innen eine zentrale Rolle. Gemeinsam haben sie den Grundstein für eine gesundheitsförderliche Schulkultur gelegt, die bereits erste Erfolge zeigt und kontinuierlich weiterentwickelt wird. Weitere Maßnahmen und Projekte sind in Planung, um die positiven Entwicklungen fortzusetzen. Besonders wirksam erweist sich die Kombination aus verhaltens- und verhältnisorientierten Maßnahmen, die sowohl individuelles Verhalten als auch die strukturellen Rahmenbedingungen verbessern.

Literaturverzeichnis

Bauer, J. (2008). *Lob der Schule*. München: Der Wilhelm Heyne Verlag.

GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. (2018). *Lehrer/innen-Gesundheit*. Wien: GIVE-Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen.

Holzrichter, T. (2016). *Selbstfürsorge als Basis der Lehrergesundheit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Jensen, H. (2014). *Hellwach und ganz bei sich: Achtsamkeit und Empathie in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.



Krämer, S. (2019). *Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz*. Paderborn: Junfermann.

PH Tirol (2024). *Projekt Lehrer:innen-Gesundheit - Gestärkt für den Schulalltag*, <https://ph-tirol.ac.at/lehrerinnengesundheit> [29.11.2024]

Saarschmidt, U., & Fischer, A. (2013). *Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken*. Weinheim/Basel: Beltz.

Selye, H. (1988). *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*. München: R. Piper und Co

Autorin

Eva Baumann, BEd

Seit 2019 Lehrerin an der TFBS für Garten, Raum und Mode, Fachbereich Floristik; stellvertretende Schulleitung, Projektleiterin für Gesundheitsförderung, Absolventin des Hochschullehrgangs für Gesundheitsförderung sowie für Werteorientiertes Führen. Derzeit im Masterlehrgang für existentielle Pädagogik und psychosoziale Beratung.

Kontakt: ev.baumann@tsn.at

Katharina Harrer

Europaschule/Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

Michaela Rossmann

Europaschule/Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

Gesundheitskompetenz partizipativ fördern und gestalten

Wie können Schüler*innen Projekte im Kontext Health Literacy partizipativ entwickeln und eigenverantwortlich umsetzen?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a496>

Rechtliche Grundlagen wie Lehrpläne legen die Förderung von Health Literacy für Schulen nicht nur als eine Option, sondern als Verpflichtung fest. Als zentrale Lebensorte, an denen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit verbringen, prägen Schulen maßgeblich deren gesundheitliche Entwicklung und bieten sich gleichzeitig besonders gut als partizipative Lernorte in der Entwicklung der Gesundheitskompetenz an. Demzufolge können Schüler*innen – als Expert*innen ihres eigenen Erlebens – aktiv zur Gestaltung einer bedarfsgerechten Gesundheitsförderung beitragen. Ausgehend von der Grundannahme, dass Lernende selbst in der Lage sind, Projekte zur Health Literacy zu entwickeln, zu bewerten und zu begleiten, werden in diesem Artikel Chancen, Potenziale und ein Praxisbeispiel für Partizipation in diesem Bereich beleuchtet.

Gesundheitsförderung, Health Literacy, Schulrecht, Partizipation

„Wer ist glücklich?
Wer Gesundheit, Zufriedenheit und
Bildung in sich vereinigt.“
Thales von Milet

Gesundheitsförderung – eine Annäherung

Gesundheitliches Wohlbefinden ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Aktuelle Studien zeigen jedoch alarmierende Tendenzen: Stress, Bewegungsmangel, ungesunde Ernährung und psychische Belastungen treten bei Jugendlichen und Kindern vermehrt auf. Insgesamt zeigt sich eine Verschlechterung im Gesundheitsverhalten von Schüler*innen (Felder-Puig/Teutsch/Winkler, 2023, 10). Bildungseinrichtungen stehen daher vor

der Aufgabe, Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu gesundheitsbewussten und reflektierten Persönlichkeiten zu unterstützen und ihre Gesundheitskompetenz gezielt zu fördern. Dabei rückt auch die methodische Umsetzung in den Vordergrund. Die aktive Partizipation von Schüler*innen könnte hierbei eine Schlüsselrolle spielen.

Im Versuch Gesundheit zu definieren, beschreiben Richter und Hurrelmann (2016, 1f) sie als individuell und sozial produziert, konstruiert und organisiert. Gesundheit ist also wie Krankheit nicht nur von biologischen Faktoren abhängig, sondern wird auch durch individuelle und soziale Einflüsse geprägt, die im kulturellen, gesellschaftspolitischen und ökologischen Kontext gesehen werden müssen.

Im Lehrplan der österreichischen Volks- sowie Mittelschulen (BGBl Nr 134/1963 idF Nr 134/2024 bzw. BGBl II Nr. 185/2012 idF BGBl II Nr 204/2024) wird in Zusammenhang mit „Gesundheitsförderung“ (BMBWF, 2024) die 1948 getroffene Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) von Gesundheit als „physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden“ (WHO, 2020, 1) zitiert. Damit wird offensichtlich, dass im Kontext Schule eine biopsychosoziale Sicht auf Gesundheit anzulegen ist.

Laut WHO soll „Gesundheitsförderung (...) allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigen“ (WHO, 1986), wobei der Begriff „Selbstbestimmung“ eine Betonung von Eigeninitiative und ein Nahelegen von Partizipationsstrukturen im Erwerb von Health Literacy verdeutlicht.

Während sich allgemein betrachtet die zentrale Frage stellt, ob die Förderung und Erhaltung von Gesundheit primär als politische Aufgabe oder als individuelle Verantwortung gesehen werden soll, ist dies für die Schule eindeutig geklärt, da die Gesundheitsförderung nicht nur als übergreifendes Thema (vormals „Unterrichtsprinzipien“) im Lehrplan der Primar- und Sekundarstufe I verankert ist (BMBWF, 2024), sondern selbst in der Verfassung als Aufgabe der Schule festgelegt ist:

Mit der B-VG Novelle (BGBl. I Nr. 31/2005) wurde Art. 14 Abs. 5a in das Bundesverfassungsgesetz eingefügt. Demnach

ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen.

Gesundheitsförderung in der Schule reicht, wie bei Matern (2013, 200) beschrieben, weit über die alltäglichen Aufgaben des Schulbetriebs hinaus und sollte als eine grundlegende Überzeugung betrachtet werden, die die Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse prägt. Die individuelle Gesundheitskompetenz bildet einen zentralen Bestandteil von Health Literacy. Sie umfasst sowohl das Verständnis von Gesundheitsinformationen als auch die Fähigkeit, dieses Wissen im Alltag gezielt anzuwenden, um die eigene Gesundheit zu fördern und zu erhalten.

Damit schafft sie eine entscheidende Grundlage für die Weiterentwicklung von Health Literacy insgesamt. Besonders in schulischen Kontexten lässt sich Health Literacy effektiv fördern, insbesondere wenn nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die aktive Beteiligung der Schüler*innen angeregt wird (Henkel, 2013, 77f).

Schüler*innen partizipativ in den Prozess der Gesundheitsförderung inkludieren

Health Literacy und Partizipation sind eng miteinander verknüpft, da eine hohe Gesundheitskompetenz Menschen ermächtigt, individuelle, informierte Entscheidungen zu ihrer eigenen Gesundheit zu treffen. Daraus abzuleiten ist, dass erfolgreiche Gesundheitsförderung auch im Kontext Schule nur unter Einbeziehung der betroffenen Schüler*innen zielführend sein kann. Was jedoch ist unter Partizipation zu verstehen?

Partizipation aus Sicht der Interessensvertretung der Kinder und Jugendlichen meint, dass sich Kinder und Jugendliche bei Entscheidungen und Prozessen, die sie betreffen, beteiligen und aktiv ihre Lebensbereiche mitgestalten können müssen. Dabei geben Erwachsene einen Teil ihrer Einflussmöglichkeiten ab. Kinder und Jugendliche können damit vermehrt über die eigene Lebensgestaltung mitbestimmen. (Bundesjugendvertretung, 2006, 2)

Gamsjäger/Wetzlhütter (2020, 210) unterscheiden unzureichende, symbolische und ausreichende Partizipation, wobei aus Sicht der Schüler*innen die höchste Form der Partizipation meint, Einfluss auf Entscheidungen nehmen zu können und bei Entscheidungen über ein tatsächliches Stimmrecht zu verfügen.

Ein Modell, um den Übergang von symbolischer oder unzureichender Beteiligung hin zu echter Mitbestimmung und tatsächlicher Einflussnahme zu veranschaulichen, ist die Partizipationsleiter, die verschiedene Stufen der Teilhabe von Betroffenen beschreibt, wobei die höchste Stufe echte Mitgestaltung und Entscheidungsfreiheit umfasst. Diese wird auch mit „Wir überlegen uns Lösungen und setzen eine um“ umschrieben (Meusbürger, 2023, 95).

Ein Blick in die Praxis: Das Schüler*innenparlament als Chance für Partizipation im Kontext Gesundheitsförderung

„Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben.“ (WHO, 1986)

Für echte Schüler*innenpartizipation sind reale Handlungsspielräume notwendig, in denen alle Beteiligten Verantwortung für Veränderungen übernehmen. Durch die Einbeziehung erhalten Schüler*innen nicht nur die Chance aktiv mitzuwirken, sondern können ihre Vielfalt und individuellen Erfahrungen einbringen (Vennemeyer, 2019).

Einer dieser realen Handlungsspielräume in der Europaschule ist das Schüler*innenparlament. Die Europaschule besteht aus einer Primarstufe und Sekundarstufe I, so dass Schüler*innen zwischen sechs und 14 Jahren hier unterrichtet werden. Im Schüler*innenparlament wirken Schüler*innen aller Schulstufen mit und werden dabei zu Expert*innen ihrer selbst. Jede Klasse entsendet Klassensprecher*in und Stellvertreter*in in das Gremium, das sich 14-täglich trifft und von zwei Lehrpersonen mit Arbeitsschwerpunkt Politische Bildung und Demokratieerziehung moderiert wird.

Zu Beginn des Schuljahres 2024/25 wurden die Mitglieder dieses Gremiums nach Ideen, Herausforderungen und Bedarfen, die sie im Moment am meisten beschäftigen, gefragt. Das am häufigsten eingebrachte Thema war die Pausengestaltung, wobei die Schüler*innen der Primaria sich auf die große Pause bezogen, die der Sekundaria auf die Mittagspause zwischen dem Vormittags- und dem Nachmittagsunterricht.

Aufbauend auf das im Unterricht erworbene Wissen zu gesundheitsförderlichen Maßnahmen entwickeln sie im laufenden Schuljahr in einer schulübergreifenden Arbeitsgruppe ihre Vorstellungen einer gelingenden „gesundheitsfördernden Pause“, wobei der Wunsch nach Sport und Bewegung sowie gesunder Ernährung, also zwei fundamentale Bereiche der Gesundheitsförderung, von den Schüler*innen in einem ersten Austausch am häufigsten eingebracht wurde.



Abbildung 1: Ideenausarbeitung im Schüler*innenparlament | Foto: Katharina Harrer.

In einer eigenen Arbeitsgruppe werden Überlegungen formuliert und in weiterer Folge transparent mit Mitschüler*innen und den weiteren Mitgliedern des Parlaments verhandelt.



Abbildung 2: Diskussion im Schüler*innenparlament | Foto: Katharina Harrer.

Von der höchsten Stufe der Partizipation ausgehend überlegen sich Schüler*innen nicht nur mehrere Lösungsvorschläge zu diesem von ihnen gewählten und ins Parlament eingebrachten Thema und verhandeln diese Ideen – sie können im weiteren Prozess ihre ausgearbeiteten Ergebnisse in die Klassen weitertragen. Die konkrete Umsetzung wird anschließend im Kollegium diskutiert und in die gesamtschulische Entwicklung aufgenommen.



Abbildung 3: Konzeptvorstellung im Schüler*innenparlament | Foto: Katharina Harrer.

Literaturverzeichnis

Bundesjugendvertretung (Hrsg.), (2006). *Positionspapier für mehr Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Wien. https://bjv.at/wp-content/uploads/2014/06/bjv_position_partizipation_2006_neu1.pdf, Stand vom 11.11.2024

BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). *Übergreifende Themen*. Wien. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>, Stand vom 11.11.2024.

Felder-Puig, R./Teutsch, F./Winkler, R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. Wien: BMSGPK.

Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). *Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von SchülerInnen*. In: Gerhartz-Reiter, S., Reisenauer, C. (Hrsg.), *Partizipation und Schule* (S. 207–231). Wiesbaden: Springer VS.

Henkel, D. (2013). *Soziale Ungleichheit und Konsum von psychoaktiven Substanzen und Glücksspielen bei Kindern und Jugendlichen: Stand der sozialepidemiologischen Forschung in Deutschland und präventive Schlussfolgerungen*. In Marchwacka, M. (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 49–82). Wiesbaden: Springer.

Matern, S. (2013). *Projektförmig organisierte Gesundheitsförderung in der Grundschule – ein Spannungsfeld zwischen Postulaten und pädagogischer Machbarkeit*. In: Marchwacka, M. (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 189–203). Wiesbaden: Springer.

Meusburger, K. (2023). *Ausmaß und Formen von Beteiligung*. In Quenzel, G. & Beck, M. & Jungkunz, S. (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87–113). Opladen: Budrich.

Richter, M. & Hurrelmann, K. (2016). *Die soziologische Perspektive auf Gesundheit und Krankheit*. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Soziologie von Gesundheit und Krankheit* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.

Vennemeyer, K. (2019). *Inklusion im Politikunterricht Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug*. In Hölzel, T./Jahr, D. (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 35–49). Wiesbaden: Springer.

WHO. (2020). *Constitution of the World Health Organization*. In: Basic Documents, Forty-ninth edition (S. 1-19). Geneva: WHO.

WHO (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf, Stand vom 11.11.2024

Autorinnen

Katharina Harrer, Mag.^a BEd

seit 2019 Praxisschullehrerin an der Praxismittelschule der PH OÖ (Tätigkeit als Praxispädagogin, Mentorin und Schulqualitätskoordinatorin), Mitverwendung an der PH OÖ/Lehrbeauftragte im Bereich Sekundarstufe und Induktion (u.a. Schulrecht), Mitglied der ÖGSR (Österreichische Gesellschaft für Schulrecht), Mitglied der Landesarbeitsgruppe für Inklusion und Sonderpädagogik, Leiterin des Schüler*innenparlament der Europaschule Linz

Kontakt: katharina.harrer@ph-ooe.at

Michaela Rossmann, BEd

seit 2022 Praxisschullehrerin an der Praxisvolksschule der PH OÖ (Tätigkeit als Praxispädagogin, Beratungslehrerin für Hochbegabten- und Exzellenzförderung, Inklusionspädagogin, Schulqualitätskoordinatorin), Mitverwendung an der PH OÖ/Lehrbeauftragte in der Induktion und Schulentwicklungsberaterin, Kinderschutzbeauftragte und Leiterin des Kinderschutzteams der Europaschule Linz

Kontakt: michaela.rossmann@ph-ooe.at

Rita Elisabeth Krebs

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wer hat Angst vor GMOs?

Naturwissenschaftliches Grundwissen über Lebensmittel als wichtiger Bestandteil der *Futures Literacy* und *Health Literacy*

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a492>

Im Zeitalter des Anthropozäns, in dem menschliche Aktivitäten der Umwelt langfristig schaden, wird es immer wichtiger, unsere Ernährungsweisen neu zu überdenken. Verschiedene Unterrichtsansätze bieten Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen und nachhaltige Lösungen zu erkunden. Beispielsweise können genetisch veränderte Organismen (GMOs) als Ausgangspunkt für eine Diskussion verwendet werden: Was sind GMOs? Und welche gesundheitlichen Auswirkungen hat ihr Konsum auf den menschlichen Körper? Es handelt sich hierbei um ein Thema, das vielleicht zukunftsweisend und doch oftmals angst- und vorurteilsbehaftet ist. Durch eine Auseinandersetzung mit GMOs können Schüler*innen nicht nur ihr naturwissenschaftliches Wissen vertiefen, sondern im Sinne der *Futures Literacy* und *Health Literacy* ein kritisches Bewusstsein für moderne (und eventuell zukünftige) Ernährungstechnologien und damit einhergehende Schwierigkeiten und gesundheitlichen Folgen entwickeln.

Futures Literacy, Health Literacy, naturwissenschaftliche Grundbildung, Ernährung, genetisch veränderte Organismen

Was sind GMOs?

Pflanzen wurden durch selektive Züchtung seit Jahrhunderten an die Bedürfnisse der Menschen angepasst; Getreide im Mittelalter hat wenig Ähnlichkeit mit dem Weizen oder Roggen, der heute angebaut wird. Aufgrund von Entscheidungen in der Landwirtschaft wie der Bevorzugung von Monokulturen und durch den Klimawandel bedingte Veränderungen sind diese selektiven Züchtungen jedoch nicht mehr ausreichend, um sicherzustellen, dass Nutzpflanzen ertragreich und schädlingsfrei sind. Zur Abhilfe können natürlich Dünge- und Schädlingsbekämpfungsmittel ausgebracht werden. Andererseits gibt es die Möglichkeit, Pflanzen selbst klimaveränderungs- und schädlingsresistenter zu machen: durch das Herstellen sogenannter genetisch veränderter Organismen (GVO) oder genetically modified organisms (GMOs).

Genetisch veränderte Organismen sind Pflanzen, Tiere oder Mikroorganismen, deren Erbgut gezielt verändert wurde, um bestimmte Eigenschaften zu erzielen, die in der Natur so nicht vorkommen. Dies geschieht durch biotechnologische Verfahren, bei denen Gene aus einer Art in das Erbgut einer anderen eingefügt werden, um z.B. die Widerstandsfähigkeit gegenüber Schädlingen, Krankheiten oder Umweltbedingungen zu verbessern. In der Landwirtschaft werden GMOs häufig eingesetzt, um Erträge zu steigern, den Einsatz von Pestiziden zu reduzieren oder Pflanzen nahrhafter zu machen. Diese gezielten genetischen Modifikationen unterscheiden sich von herkömmlicher Züchtung, bei der über Generationen hinweg gewünschte Merkmale durch Selektion verstärkt werden.

Welche gesundheitlichen Auswirkungen haben GMOs auf den menschlichen Körper?

Die Auswirkungen von genetisch veränderten Organismen auf den menschlichen Körper waren Gegenstand umfangreicher Forschung und Diskussionen und unterliegen strengen behördlichen Regulierungen. Bis heute gibt es keine schlüssigen Beweise dafür, dass die derzeit verfügbaren GMO-Lebensmittel der menschlichen Gesundheit schaden. Potenzielle Gesundheitsbedenken sind, dass transgene Lebensmittel allergische Reaktionen auslösen könnten, insbesondere wenn Gene von bekannten Allergenen in andere Lebensmittel eingeführt werden (Barrell, French & Richter, 2024). In den zwei Jahrzehnten, in denen GMOs auf dem Markt sind, gab es aber keine dokumentierten Fälle von Gesundheitsproblemen, die direkt auf genetisch veränderte Organismen zurückzuführen sind (Dona & Arvanitoyannis, 2009; FDA, 2024).

Was sind Einstellungen zu GMOs?

Die Einstellung der Bevölkerung zu GMOs ist je nach Land verschieden und unterscheidet sich oftmals von der wissenschaftlichen Einschätzung; beispielsweise hielten bei einer Umfrage in den USA 37% der amerikanischen Verbraucher*innen gentechnisch veränderte Lebensmittel für sicher, während 88% der Wissenschaftler diese als sicher einstufen (Cherubino, 2019).

In Österreich herrscht aufgrund weitverbreiteter Bedenken hinsichtlich potenzieller Gesundheits- und Umweltrisiken (z.B. einem möglichen erhöhten Allergierisiko) eine starke negative Haltung gegenüber GMOs vor (Krautgartner, 2022). Das Land ist eine der führenden Kräfte in Europa, die sich gegen den Einsatz von Biotechnologie in der Landwirtschaft stellt (AGES, 2023; Krautgartner, 2022). Deshalb werden in Österreich keine GMO-Lebensmittel verkauft und gleichzeitig Kampagnen für gentechnikfreie Lebensmittel gefördert. Trotz der starken Anti-GMO-Stimmung ist der österreichische und europäische Nutztiersektor stark auf Importe von transgenen Sojabohnen und Sojaschrot angewiesen (vgl. Krautgartner, 2022). Beispielsweise wurde in einer polnischen Studie entdeckt, dass im Jahr 2019 74% der verwendeten Futtermittel transgenen Soja enthielten (Sieradzki et al., 2021).

Wie können GMOs im Unterricht diskutiert werden?

Dieses Thema eignet sich für den fächerverbindenen Unterricht der Sekundarstufe, da es viele naturwissenschaftliche, geopolitische, ethische und gesundheitliche Fragen vereint. Unter anderem können folgende Fragen im Unterricht forschend behandelt werden:

1. Wie entstehen GMOs?

Hierzu können im Biologieunterricht Genetik und genetische Modifikation behandelt werden, um zu erklären, wie GMO-Lebensmittel wie transgene Sojabohnen oder transgener Mais erzeugt werden (siehe Abb. 1).

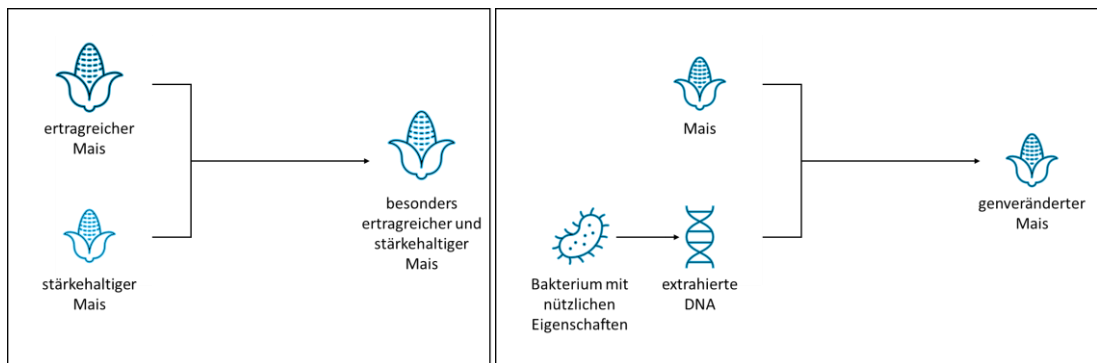


Abbildung 1: Selektive Züchtung von ertragreichem und stärkehaltigem Mais im Vergleich zur Herstellung von transgenem Mais über die Isolierung von spezifischer DNA aus Bakterien (eigene Abbildung, verändert nach Berthold, 2024)

2. Was sind Eigenschaften von GMOs?

Hier können im Biologie- und Chemieunterricht Eigenschaften der Pflanze (Herbizidresistenz, Insektenresistenz, Trocken- und Salztoleranz, veränderte Öleigenschaften) sowie potenzielle negative gesundheitliche Auswirkungen auf den menschlichen Körper (vor allem das potenzielle Allergierisiko) diskutiert werden.

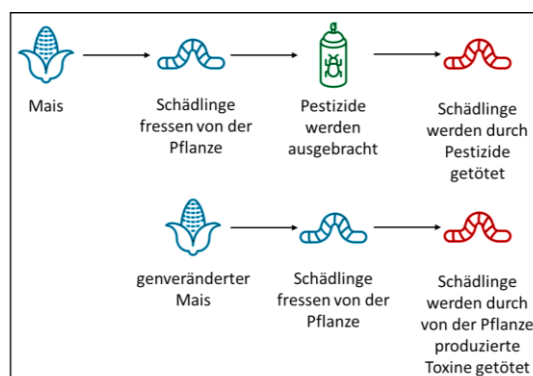


Abbildung 2: Wirkung von herkömmlichen Pestiziden und von transgenem Mais auf Schädlinge (eigene Abbildung)

3. Was sind Vorteile von GMOs?

Die transgene Sojabohne kann aufgrund ihrer veränderten Trockentoleranz in vom Klimawandel veränderten Gebieten angebaut werden, die Herbizidresistenz schützt beim Einsatz von Unkrautbekämpfungsmitteln und die Resistenz gegenüber Insekten minimiert den Pestizideinsatz und somit die Ausbringung von für den Menschen potenziell schädlichen Substanzen. Diese Vorteile können beispielsweise im Geografieunterricht erarbeitet werden.

4. Wie sehen aktuelle gesetzliche Regelungen aus?

Auch hier könnte im Geografieunterricht diskutiert werden, unter welchen Bedingungen der Anbau von GMOs in Europa möglich ist, wie die Einstellung von Österreich ist und welche regulatorischen Vorschriften mit dem Thema verknüpft sind.

Fazit

Das Thema bietet sich auch als Ausgangspunkt für eine längere Projektarbeit an, bei der beispielsweise österreichische Expert*innen, die in die weltweite GMO-Forschung involviert sind, hinzugezogen werden können (z. B. AGES, 2023). Im Hinblick auf eine sich stark verändernde Welt – durch Klimawandel, Wasserknappheit, wachsende Weltbevölkerung und viele weitere Faktoren – sind gentechnisch veränderte Lebensmittel ein Thema, zu dem man sich informieren sollte. Diese Lebensmittel können meist in kargen Bedingungen angebaut werden oder bringen eine eigene Schutzfunktion vor Fressfeinden mit, um so Ernteerträge zu sichern. Im Sinne einer fundierten *Health Literacy* und naturwissenschaftlichen Grundbildung sollen Schüler*innen lernen, wissenschaftlich belegte Informationen über die gesundheitlichen Auswirkungen solcher Technologien einzuordnen und informierte Entscheidungen zu treffen. Zugleich stärkt das Erarbeiten von aktuellen Themen die Zukunftsgestaltungskompetenz und allgemein die *Futures Literacy* (Sippl, Brandhofer & Rauscher, 2023), indem die Schüler*innen lernen, aktiv an der Entwicklung nachhaltiger und innovativer Lösungen für kommende Herausforderungen mitzuwirken.

Literaturverzeichnis

Österreichische Agentur für Gesundheit und Ernährungssicherheit (AGES). (2023). *Möglichkeiten und Risiken der Gentechnik: Gentechnik und GVO*. <https://www.ages.at/pflanze/gentechnik/informationen-zu-gentechnisch-veraenderter-organismen>

Barrell, A., French, M., & Richter, A.. (2024). *What are genetically modified (GM) foods?* Medical News Today. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/324576>

Berthold, E. (2024). *What is genetic modification?* <https://www.science.org.au/curious/earth-environment/what-genetic-modification>

Cherubino, M. A. (2019). *The disparity between scientific consensus and American public opinion of genetically modified organisms and genetic engineering*. Student Publications Student Scholarship, Gettysburg College.

Dona, A., & Arvanitoyannis, I. S. (2009). Health risks of genetically modified foods. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 49(2), 164–175. <https://doi.org/10.1080/10408390701855993>

Krautgartner, R. (2022). *Agricultural biotechnology annual* (Report No. AU2022-0006). U.S. Department of Agriculture, GAIN. <https://apps.fas.usda.gov/newgainapi/api/Report/DownloadReportByFileName?fileName=Agricultural+Biotechnology+Annual+Vienna+Austria+AU2022-0006.pdf>

McFadden, B. R., Rumble, J. N., Stofer, K. A., & Folta, K. M. (2024). U.S. public opinion about the safety of gene editing in the agriculture and medical fields and the amount of evidence needed to improve opinions. *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fbioe.2024.1340398>

Sieradzki, Z., Mazur, M., Król, B. & Kwiatek, K. (2021). Prevalence of Genetically Modified Soybean in Animal Feedingstuffs in Poland. *J Vet Res.*, 65(1), 93-99. <https://doi.org/10.2478/jvetres-2021-0012>

U.S. Food and Drug Administration. (2024). *Agricultural biotechnology*. FDA. <https://www.fda.gov/food/consumers/agricultural-biotechnology>

Sipl, C., Brandhofer, G. & Rauscher, E. (Hrsg.). (2023). *Futures Literacy: Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 13) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>

Autorin

Rita Elisabeth Krebs, Mag. Dr. BA

Promovierte Chemiedidaktikerin, seit Herbst 2024 Mitarbeiterin am UNESCO-Lehrstuhl „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrende an der Fachhochschule Wr. Neustadt und der Universität Wien. Schwerpunkt in Lehre und Forschung: Anthropozän, Sprachbildung, Naturwissenschaftsdidaktik, Nachhaltigkeit.

Kontakt: rita.krebs@ph-noe.ac.at

Anita Niederer Lemann

Krisenintervention LIFE, KJPP Zürich

SchUeb – Schulische Uebergangsbegleitung

Was brauchen Kinder und Jugendliche mit psychischen Störungen, um sich in ihren normalen Schulalltag integrieren zu können?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a504>

Ein Blick in die aktuelle Tagespresse bestätigt: Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten warten oft wochen-, wenn nicht monatelang auf eine Platzierung. Was der breiten Öffentlichkeit weniger bekannt ist, betrifft die schulische Reintegration der Kinder und Jugendlichen, wenn sie gegen Ende oder am Schluss einer (teil-)stationären Behandlung in die öffentliche Schule zurückkehren. Hier setzt die Schulische Uebergangsbegleitung SchUeb an. In der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich wird mit SchUeb ein Angebot geschaffen, das dazu dient, die Klinik, die öffentlichen Schulen sowie die betroffenen Familien miteinander in einer kooperativen und zielorientierten Art und Weise und über die Behandlung hinaus so zu vernetzen, dass auf der Basis möglichst gemeinsamer Wahrnehmungen und Haltungen optimale Rückbeschulungsprozesse gefunden werden können.

Kinder- und Jugendpsychiatrie, Klinikschule, öffentliche Schule, Reintegration, Koordination

Hintergrund

Aktuelle Forschung: schulische Integration nach einer Krise

In der letzten Befragung „Psychische Gesundheit“ in der Schweizer Bevölkerung (Herbst 2022) zeigte sich ein deutliches Bild: Seit der Corona-Pandemie hat die psychische Belastung besonders bei jungen Menschen stark zugenommen (Tuch & Schuler, 2023). Zwischen 25% und 30% der jungen Frauen (15-24 Jahre alt) berichteten über Angst- und Depressionssymptome. Rund 10% der Frauen haben sich im Befragungszeitraum selbst verletzt und 14% berichteten über Suizidgedanken.

Psychische Störungen sind weltweit stark stigmatisiert (Thornicroft et al., 2022). Das bedeutet konkret: In der Normalbevölkerung bestehen falsche Annahmen über psychische Störungen (z.B. bezüglich ihrer Häufigkeit), negative Einstellungen (z.B. der Wunsch nach sozialer Distanz) sowie Diskriminierung (z.B. geringere Chancen, einen Job zu erhalten). Das Hilfe-suchverhalten bei psychischen Störungen wird unter anderem durch solche negativen Einstellungen beeinflusst, besonders bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Werlen et al., 2020a). Entsprechend kann auch die Scham sehr gross sein, wenn jemand tatsächlich psychotherapeutisch-psychiatrische Unterstützung in Anspruch nehmen muss.

Eine frühe Intervention bei Krisensituationen ist besonders bei Jugendlichen zentral. Damit können die Risiken für Suizidversuche, Chronifizierung der Symptome oder Unter- bzw. Abbruch der Schul- und Berufsausbildung reduziert werden. Allerdings ist es ebenso bedeutsam, diese Krisenintervention möglichst nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen zu gestalten, um somit einen „Bruch“ in ihrer Entwicklung zu vermeiden. Dazu gehört auch ein klinikinternes Schulangebot.

Hen und Gilan-Shochat (2022) beschreiben, dass klinikinterne Schulen wesentlich zur Lebensqualität und zum Verhalten des behandelten Kindes, zu seiner Zusammenarbeit mit dem medizinischen Personal und zu seiner persönlichen Verinnerlichung der Krankenhauserfahrung beitragen. Es gehört zu den Hauptaufgaben einer Kliniklehrperson, den Lernenden eine kontinuierliche Ausbildung zu bieten. So hat jedes Kind das Recht, einen angepassten Bildungsdialo g zu führen, auch wenn es zwischenzeitlich nicht in der Regelschule anwesend ist. Dabei liegt der Fokus auf der Förderung der normalen Entwicklung der Schüler*innen.

Die aktuelle Forschung zeigt die Wichtigkeit, Jugendliche nach einer Krise bei der schulischen Reintegration zu begleiten. Soziale Kompetenz ist ein wichtiger Aspekt in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und kann definiert werden als die Fähigkeit, positive Beziehungen zu knüpfen und aufrecht zu erhalten, sowie soziale Situationen zu erkennen und richtig zu interpretieren (Cossu et al., 2015). Das Fehlen prosozialer Strategien führt häufig zu Ablehnung durch Gleichaltrige und damit zu sozialer Ausgrenzung. Bei Kindern mit einer psychischen Erkrankung kann die Ablehnung in der Schule eine antisoziale Entwicklung auslösen oder verschlimmern, während die Akzeptanz durch Gleichaltrige die Auswirkungen dysfunktionaler Verhaltensweisen abfedern kann.

Die systematische Review von Cossu et al. (2015) konnte zeigen, dass die Schulung von Lehrkräften, die sich speziell auf die Verbesserung des Wissens und des Umgangs mit psychischen Erkrankungen bei Schulkindern sowie auf die Verringerung von Vorurteilen und der Stigmatisierung psychischer Erkrankungen konzentrierte, zum Gelingen der sozialen Inklusion beitragen kann. Zudem können oben genannte Massnahmen mithelfen, das Risiko einer starken Stigmatisierung zu vermindern.

Ein zentraler Aspekt bei der schulischen Reintegration betrifft die Kommunikation. In anderen Worten stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise die Kinder und Jugendlichen ihre Schulklasse und ihre Lehrpersonen über die vergangene Krise und den (teil-)stationären Aufenthalt informieren sollen. Rüs ch et al. (2021) zeigen, dass die Offenlegung einer psychischen

Störung oder Krise den Betroffenen sehr gut abgesprochen werden muss. Nicht in allen Kontexten ist eine umfassende Offenlegung sinnvoll. Durch gezielte Informationen kann mit den Betroffenen abgewogen werden, wer im Umfeld wie und zu welchem Zeitpunkt über die Krise oder psychische Störung informiert werden muss.

In der Schweiz besteht aktuell noch wenig Erfahrung mit dem Thema der schulischen Reintegration nach psychiatrisch-psychotherapeutischen Angeboten für Kinder und Jugendliche. Eine Ausnahme bildet das Angebot Link-S der Tagesklinik Münsterlingen. Link-S baut auf der Erkenntnis auf, dass ein Wissens- und Informationsaustausch zwischen Klinik, öffentlicher Schule und betroffenen Eltern elementar ist, damit die Entwicklungsfortschritte über den Beschulungs- und Behandlungsaufenthalt hinaus erhalten und weiter ausgebaut werden können (Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst Thurgau, 2021).

SchUeb = Schulische Uebergangsbegleitung

Was?

Allgemein gilt, dass die kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung multiprofessionell organisiert ist. Während eines (teil-)stationären Behandlungssettings werden die Kinder und Jugendlichen zeitweise ihrem gewohnten Umfeld (Familie, Peers, Schule oder/und Ausbildung, kulturelles und sozioökonomisches Umfeld) entzogen. Aufgrund des Rechts auf Bildung und je nach Alter einer bestehenden Schulpflicht verfügt jedes (teil-)stationäre Angebot der Kinder- und Jugendpsychiatrie über eine interne Klinikschule. Der Schulbesuch gehört zur Tagesstruktur und ist ein Stück Normalität, das die Kinder und Jugendlichen während ihrer Behandlungsdauer darin unterstützt, den Bezug zu ihrem gewohnten Leben und Alltag zu behalten. Der Klinikschulbesuch bildet auch die Schnittstelle zwischen der Schule vor der (teil-)stationären Behandlungszeit und der nachfolgenden Anschlusschule.

Damit die Reintegration nachhaltig ist, bedarf es einer engen Begleitung der Schüler*innen. Diese Nachsorge unterstützt die Patient*innen dabei, in der Therapie, der Klinikschule und im Klinikalltag Erlerntes und Erprobtes im realen Alltag anzuwenden. So wird den Schüler*innen mittelfristig eine aktive Teilhabe an der schulischen und beruflichen Bildung ermöglicht – das Ziel ist eine selbstwirksame Teilhabe.

Wozu?

SchUeb hat zum Ziel, in enger Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst die bestmögliche schulische Perspektive für die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu finden und sie nach der psychiatrischen Behandlung zurück in die Schule zu begleiten. Dies unterstützt die Erhaltung der Therapieerfolge und ermöglicht es, schulische Krisen frühzeitig zu erkennen und abzufedern. Die Leitfragen dazu sind:

- Wie kann das klinische Behandlungsteam zu Lösungen für Probleme beitragen, welche die Schulen mit Kindern und Jugendlichen mit psychiatrischen Auffälligkeiten haben?
- Wie kann kooperatives Denken zwischen Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie gefördert und Synergien weiter ausgebaut werden, um den Erfolg der Behandlung im nachklinischen Setting zu etablieren?
- Wie können realitätsgerechte Erwartungen an die nachklinische schulische Situation erarbeitet und umgesetzt werden?

Wie?

Der Rückbeschulungsprozess hat zum Ziel, die bestmögliche schulische Perspektive für die betroffenen Schüler*innen zu finden und sie nach der psychiatrischen Behandlung zurück in die Schule zu begleiten. Das Angebot umfasst drei SchUeb Bausteine: Prä (vor), Peri (während) und Post (nach) der (teil-)stationären psychiatrischen Behandlung.

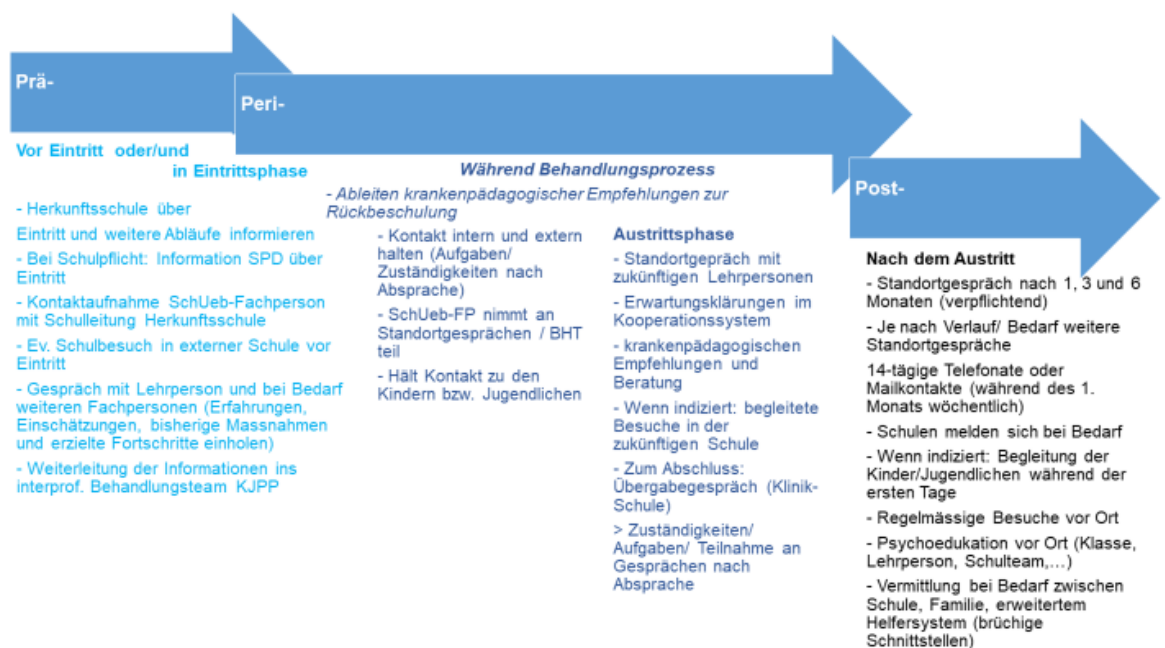


Abbildung 1: SchUeb-Bausteine

Wichtigstes Prinzip für die Zusammenarbeit ist die Kommunikation auf Augenhöhe, d. h. unsere Kooperationsarbeit basiert auf der Grundlage eines positiven, Fähigkeiten- und ressourcenorientierten Menschenbildes. Wir orientieren uns an Werten wie Respekt, Wertschätzung, Vertrauen, (Fehler-)Toleranz und Frustrationsfähigkeit, Befähigung, Delegation sowie Bereitschaft zu lernen und Probleme mit Eigeninitiative anzugehen. Dies bedingt gegenseitige Loyalität, Kongruenz, Mut und Agilität.

Literaturverzeichnis

Cossu, G. et al. (2015). Integrating children with psychiatric disorders in the classroom: a systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11 (Suppl 1 M3), 41–57 .
<https://dx.doi.org/10.2174/1745017901511010041>

Hen, M., & Gilan-Shochat, M. (2022). Exploring the unique professional identity of hospital teachers. *Continuity in Education*, 3(1), pp. 115–126. <https://doi.org/10.5334/cie.46>

Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst Thurgau (2021). Zugriff Oktober 2024.
https://www.stgag.ch/ext/tx_docs/Spitalschulkonzept_TK-KKJ-HausF.pdf

Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst Thurgau (2021). Netzwerk- und Kooperationsangebot Link-S.
https://www.stgag.ch/ext/tx_docs/Link-S.pdf

Rüsch, N., & Kösters, M. (2021). Honest, Open, Proud to support disclosure decisions and to decrease stigma's impact among people with mental illness: conceptual review and metaanalysis of program efficacy. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(9), 1513–1526.
<https://doi.org/10.1007/s00127-021-02076-y>

Schuler, D., Tuch, A. & Peter, C. (2020). *Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2020*. (Obsan Bericht 15/2020). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Thornicroft, G. et al. (2022). The Lancet Commission on ending stigma and discrimination in mental health. *The Lancet*, 400(10361), 1438–1480. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01470-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01470-2)

Werlen, L., Gjukaj, D., Mohler-Kuo, M., & Puhan, M. A. (2020a). Interventions to improve children's access to mental health care: a systematic review and meta-analysis. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, e58. <https://doi.org/10.1017/S2045796019000544>

Werlen, L., Puhan, M. A., Landolt, M. A., & Mohler-Kuo, M. (2020b). Mind the treatment gap: the prevalence of common mental disorder symptoms, risky substance use and service utilization among young Swiss adults. *BMC Public Health*, 20(1), 1470. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09577-6>

Autorin

Anita Niederer Lemann

Seit 2022 als Schulleiterin in der neu eröffneten Krisenintervention „LIFE“ der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (KJPP) der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich, seit 2024 zudem in der Schulleitung der Tagesklinik für Kinder der KJPP tätig. Davor 2018 bis 2022 als Sekundarlehrerin auf der Akutstation der KJPP. Im Rahmen der klinikinternen Weiterentwicklung von Prävention und Ressourcenaktivierung seit Mitte 2024 beim Aufbau der Schulischen Übergangsbegleitung engagiert.

Kontakt: anita.niedererlemann@pukzh.ch

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Thomas Huber

BHAK & BHAS, St. Pölten

Die Bedeutung von Health Literacy für die Institution Schule

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a493>



Foto: HAK St. Pölten

Thomas Huber ist Wirtschaftspädagoge und seit fünf Jahren Direktor der BHAK/BHAS St. Pölten. Er ist als Dozent an der Wirtschaftsuniversität Wien und als Vortragender für die Pädagogische Hochschule Niederösterreich tätig. Seine Forschungs- und Tätigkeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Entrepreneurship-Education und in der Schulentwicklung. Die Potenzialentwicklung der Schüler*innen und die Bildung von regionalen Netzwerken mit Partnerbetrieben, Ausbildungseinrichtungen und internationalen Organisationen stehen im Zentrum seiner Aktivitäten. Aktuelle Projekte sind die Weiterentwicklung und Förderung der Schüler*innen-Partizipation durch moderne Methoden der Schuldemokratie, die nachhaltige Förderung des Demokratieverständnisses im Rahmen eines Peer-Coaching-Modells und die Entwicklung der Health Literacy im schulischen Kontext.

Sie sind seit fünf Jahren Schulleiter. Konnten Sie in den letzten Jahren beobachten, dass sich die Bedeutung des Themas Health Literacy verändert hat?

Thomas Huber: Definitiv. Wissen, Motivation und Kompetenzen betreffend der aktiven Beschäftigung mit Gesundheitsthemen haben sich im gesellschaftlichen sowie schulischen Kontext in den letzten 5 Jahren stark verändert. Vor allem im Bereich Mental Health möchte ich



von einer fortschreitenden Enttabuisierung sprechen – man spricht über psychische Probleme und ist eher bereit, sich damit zu beschäftigen.

An Ihrer Schule wird das Thema Health Literacy wirklich gelebt. Welche Aktionen setzen Sie bereits oder planen Sie für die Zukunft für die Lehrpersonen und Schüler*innen an Ihrem Schulstandort?

Wir haben uns im Vorjahr das langfristige Ziel gesetzt, die mentale Gesundheit unserer Schulgemeinschaft nachhaltig zu stärken. Dabei war uns eine nachhaltige wissenschaftliche Begleitung besonders wichtig. Dafür konnten wir die Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten gewinnen. Nach einer umfassenden Befragung aller Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern auf Basis international anerkannter Mental-Health-Indikatoren haben wir uns in einer Kick-Off-Veranstaltung mit den Bedürfnissen aller Mitglieder unserer Schulgemeinschaft aktiv auseinandergesetzt. Langfristig wird es den Mental Health Day jährlich für alle Schuleinsteiger*innen der ersten Klassen geben, damit haben wir diesen Schwerpunkt nachhaltig in unser Curriculum verankert. Weiters beschäftigen wir uns gerade intensiv mit der Gesundheitsförderung unserer Lehrer*innen sowie unserer Verwaltungsbediensteten und planen gemeinsam mit der BVAEB umfangreiche Gesundheitsangebote.

Fürsorge füreinander

Ist die Fürsorge füreinander Thema an Ihrer Schule? Woran erkennt man das?

Gegenseitige Achtsamkeit und Fürsorge ist die Grundvoraussetzung für ein gutes Klima an einer Schule. Das Team der HAK/HAS St. Pölten geht fürsorglich miteinander um – zu diesem Team zählen wir nicht nur unsere Bediensteten, sondern auch unsere Schüler*innen. Man erkennt diese Achtsamkeit und Fürsorge vor allem an der gegenseitigen Unterstützung bei kleinen und großen Problemen – egal ob es sich um die Defizitförderung von Schüler*innen im Rahmen unseres Tutor*innenensystems, um die niederschwellige Vermittlung von politischer Bildung durch unsere Verstärkt-Politisch-Peer-Coaches, um die gegenseitige Unterstützung bei verschiedenen Entrepreneurship-Projekten oder um Hilfe bei kleinen, individuellen Problemen handelt: man merkt die gegenseitige Fürsorge an unserem Schulklima.

An der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist das Thema Care ein großes. In diesem Kontext bemühen wir uns untereinander um einen wertschätzenden Umgang und Dialog. Gibt es dazu Erfahrungen an Ihrer Schule?

Ja, im Rahmen aller Peer-Coaching-Projekte und auch im Rahmen unserer Ausbildungssäule zur Persönlichkeitsbildung und sozialen Kompetenz. Wir versuchen, uns im wertschätzenden Umgang miteinander laufend zu unterstützen und vor allem auch in Konfliktsituationen mit temporären Mediatoren aus dem Schülerinnen- und Lehrerinnen-Team gemeinsam zu wachsen.

Selbstwirksamkeit

Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen dem Thema Health Literacy und der Selbstwirksamkeit von Schüler*innen? Steckt darin aus Ihrer Sicht als Schulleiter eine Chance?

Je selbstbewusster und aktiver sich Schüler*innen um die eigene Gesundheit und um die Gesundheit anderer Mitglieder der Schulgemeinschaft kümmern und je mehr Gesundheitsthemen in der täglichen Kommunikation verankert werden, desto besser ist die Ausgangsposition für einen Schulleiter, die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen durch aktives Zuhören und durch problembezogene, gemeinsame Interventionen die Selbstwirksamkeit von Schüler*innen zu fördern. Schüler*innen, die sich gehört fühlen und die das Gefühl haben, in der Schulgemeinschaft selbstwirksam zu sein, bilden eine perfekte Basis für eine gute Schule.

Die Förderung der Bereitschaft zum Engagement kann mit dem Gefühl, die Kontrolle über sich und die Welt (zumindest ein wenig) zu haben, im Kontext stehen und dadurch einen Beitrag zur Gesunderhaltung leisten. Wie fördern Sie an Ihrer Schule dieses Engagement?

Wir sind das Zentrum für Entrepreneurship Education und Potenzialentwicklung und fördern die unternehmerischen Skills durch gezielte Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen unserer Ausbildung. Wir wollen Menschen mit Rückgrat und aufrechtem Gang ausbilden. Das kann nur gelingen, wenn alle Fachgruppen gemeinsam an diesem Ziel arbeiten und neue Methoden im eigenen Unterricht einsetzen, die kritisches Denken und eigene Kreativität fördern. Eine Schlüsselrolle im Rahmen der Entrepreneurship Education kommt der gegenstandsübergreifenden Förderung von Schlüsselqualifikationen zu. Schüler*innen sollen lernen, die eigenen Potenziale wertzuschätzen, Gelegenheiten zu erkennen, Ideen mit Wert und Nutzen und ein kontrolliertes Risikoverhalten zu entwickeln um im Endeffekt Ideen geplant umsetzen zu können.

Ein neues Lehrer*innen-Bild steht dabei im Zentrum. Dieses Bild ist ein ganz wesentlicher Bestandteil des angestrebten Musterwechsels. Der*Die Lehrer*in ist dabei nicht Wissensvermittler*in, sondern Coach. Entrepreneurship Education fördert so nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit unserer Jugendlichen, sondern ist auch ein aktiver Beitrag zur mentalen Gesundheit.

Wie gehen Sie an der Schule mit Veränderungen um? Werden diese als Problem oder als Chance gesehen?

Als Zentrum für Entrepreneurship Education bekennen wir uns zur laufenden Disruption – ich denke, dass der gesamte Bildungsbereich in einer funktionierenden Wirtschaft das Bekenntnis zur Veränderung ohne Kompromisse leben muss. Alleine die Entwicklungen im Bereich künstliche Intelligenz in den letzten Monaten zeigt uns, dass wir uns verändern müssen, um unsere Schüler*innen so gut wie möglich auf das Leben und die berufliche Tätigkeit vorbereiten zu können. Daher ist Veränderung in unserer Schule immer eine Chance.



Ich bedanke mich für das Gespräch und wünsche viel Kraft und Energie beim der Umsetzung Ihrer Vorhaben!

Autorin

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc

von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; 2022-2024 Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; seit 2024 Vizerektorin für Lehre und Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessur für Schulmanagement; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement und Führung; Mitherausgeberin des Web-Journals **#schuleverantworten**; Herausgeberin des Web-Journals R&E-SOURCE.

Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at

Martina Raab

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Ernst Leo „Golli“ Marboe

Initiator der mental health days und Obmann des Vereins VsUM

Psychische Gesundheit junger Menschen stärken

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a506>



Foto: VsUM

*Ernst Leo „Golli“ Marboe ist freier Journalist, Speaker und Medienexperte. Er verantwortete 30 Jahre TV-Dokumentationen für Sender in ganz Europa, ist Dozent an verschiedenen Hochschulen sowie Gründer des „Vereins zur Förderung eines selbstbestimmten Umgangs mit Medien“ (VsUM). Nach dem Tod seines Sohnes, der sich im Alter von 29 Jahren das Leben nahm, beschloss Marboe durch das Erzählen ein Tabu zu brechen, um weitere Tode zu verhindern: Das Buch „Notizen an Tobias“ erschien 2021 im Residenz Verlag. Als Initiator der mental health days setzt er sich dafür ein, die psychische Gesundheit junger Menschen zu stärken: Dieses „mental health literacy“-Projekt an Schulen zielt darauf ab, das Bewusstsein für psychische Gesundheit zu fördern und bindet die ganze Schulgemeinschaft ein: Schüler*innen, Lehrkräfte, Pädagog*innen und Erziehungsberechtigte.*

Welchen Stellenwert sollte Mentale Gesundheit für junge Menschen haben?

Ernst Leo „Golli“ Marboe: Es gibt keinen Körper ohne Geist, es gibt keinen Geist ohne Körper, es gibt kein Leben ohne Mentale Gesundheit. Das ist kein Teilbereich unseres Lebens: Die Mentale Gesundheit ist in allen Bereichen zu beachten, denke ich. Wir alle beschreiben uns doch über unsere Gefühle; diese Wahrnehmungen sind echte Informationen – auch, wenn sie sich nicht kategorisieren lassen.



Auf Instagram oder TikTok wird eine Scheinwelt präsentiert: Heranwachsende gewinnen hier oft den Eindruck, nicht „gut genug“ zu sein. Übt Social Media in dieser Hinsicht einen negativen Einfluss auf junge Menschen aus?

Junge Menschen beschäftigen sich zwar viel mit Social Media; das Wichtigste ist immer noch die Beziehung zu anderen Menschen. Sie sind gern mit ihrer Peergroup unterwegs. Wir Älteren sind eine Generation, die den Umgang mit Handy und Internet erst hat lernen müssen; von Elternseite und auch an Schulen wird dem Handy eine fast diabolische Bedeutung gegeben, die ich diesem Gerät nicht geben möchte.

Viele junge Menschen sind häufig online: Oft bleiben nicht nur die ersehnten Likes aus, sondern es gilt mitunter auch mit Hasskommentaren umzugehen. Was „macht“ das aus Ihrer Sicht mit den jungen Leuten?

Das Internet ist nur ein Spiegel unseres Alltags und sicher nicht Ursache und Problem: Das hat eher mit unserer Leistungsgesellschaft zu tun. Bei einem Schirennen wie z.B. auf der „Streif“ beachtet man meist nur jene drei, die auf dem Podest stehen und die anderen werden nicht erwähnt; wir betrachten sie sogar als Verlierer*innen, als Loser. Ich denke, unsere Gesellschaft gibt uns das Gefühl, dass – wenn wir nur fleißig genug, wenn wir nur fromm genug wären, wenn wir unsere Talente nicht vergraben würden – wir dann an irgendeinen tollen Ort gelangen. Ich habe aber noch niemanden kennengelernt, der dort je angekommen wäre.

Wie könnte man die Resilienz von jungen Menschen stärken?

Indem wir an unserer Gesellschaft arbeiten: Es braucht eine Verteilungsgerechtigkeit; viele Studien zeigen, dass Menschen, die weniger Geld haben, öfter krank sind. Wir könnten an unserem Beurteilungssystem arbeiten, wo wir endlich auf den einzelnen und die einzelne eingehen und nicht alle gleich machen wie bei der Zentralmatura. Wir könnten über eine andere Fehlerkultur nachdenken; statt „Was muss ich noch optimieren an mir?“ die Frage stellen: „Woran kann ich mich freuen an mir?“ Die Gesellschaft sollte sich weiterentwickeln.

Zur Entstehung der mental health days

Wäre es aus Ihrer Sicht eine Option, ein Fach, das sich der Mentalen Gesundheit widmet, an Schulen zu etablieren?

Mentale Gesundheit gehört für mich zu den Querschnittsmaterien dazu und sollte sich in allen Fächern wiederfinden. Nur: Soll es überhaupt in Zukunft Fächer geben? Ich denke, das ist eine völlig veraltete Struktur. Und wir sollten an einer Schule arbeiten, die den klassischen Klassenverband hinterfragt. Wir sollten vor allem an einer Schule arbeiten, die nicht glaubt, dann gerecht zu sein, wenn man allen die gleichen Aufgaben gibt – unabhängig von Talenten, Herkunft, sozialen Chancen. Nein, wir müssen hin zu einer Individualisierung, wie sie der liberalen Demokratie entspricht. Ich glaube, dass Mentale Gesundheit dann kein großes Thema



mehr sein wird, wenn wir nicht mehr über Sanierung reden. Wir sollten gemeinsam versuchen, an einer Gesellschaft zu arbeiten, in der weniger Menschen seelisch erkranken. Ich glaube, dass es einen Paradigmentwechsel auf viel breiterer Front braucht.

Sie sind Initiator der mental health days. Wie kam es dazu?

Nach dem Tod meines Sohnes Tobias, der sich vor bald sechs Jahren das Leben genommen hat, haben wir uns alle viele Fragen gestellt: „Was haben wir übersehen? Warum haben wir nicht gespürt, dass Tobi nicht einfach nur schlecht drauf war, sondern eine schwere Krankheit hatte?“ Es sollte meiner Ansicht nach in einem Land wie Österreich – mit der Tradition von Sigmund Freud, Alfred Adler, Viktor Frankl, Erwin Ringel – einen Tag geben, an dem sich die ganze Schule damit beschäftigt. Mit den mental health days wollen wir drei Ziele verfolgen: Erstens, einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass man über Gefühle leichter sprechen lernt; zweitens, das Thema sichtbarer machen; und drittens, vor allem die vielen Hilfseinrichtungen bekannter machen, die es in Niederösterreich und den anderen Bundesländern gibt.

Wie gestaltet sich der Ablauf?

Wir sind immer eine Schulstunde mit jedem Jahrgang beschäftigt; in der ersten Klassen Mobbing; zweite Klasse Essstörung und Körperbild, in der dritten Handysucht und Internetabhängigkeit, in der vierten Leistungsdruck und Prüfungsangst, in der fünften Klasse geht es um Sucht mit Schwerpunkt Alkohol, in der sechsten um Depression, in der siebten um Suizidalität und in der achten um Ängste. Es gibt eigens hierfür erstellte Videos und Folien, die gemeinsam mit unserem wissenschaftlichen Beirat konzipiert wurden; unter anderem mit Paul Plener, Vorstand der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Medizinischen Universität Wien; Barbara Buchegger von Saferinternet; Antonia Keßelring von der Telefonseelsorge; außerdem Barbara Haid und Alexander Grabenhofer. Jeder Teilnehmende bekommt einen Flyer in die Hand, wo die wichtigsten Hilfseinrichtungen des jeweiligen Bundeslandes genannt sind. Es gibt einen Künstler, der ein „Graphic Protocol“ kreiert: Ein Plakat, das dann als Erinnerung an der Schule bleibt. Wir gehen dort in Schulen, wo wir alle Kinder ansprechen dürfen; wir wollen auch jene erreichen, die gesund sind – damit sie eben schneller reagieren können, wenn irgend etwas auftaucht; entweder bei ihnen selbst oder bei Freund*innen.

Schreiben als Weg, ein Tabu zu überwinden

Ihr Buch heißt „Notizen an Tobias“: Was hat Sie dazu veranlasst, dieses Buch zu schreiben?

Es war ursprünglich so, dass ich gar kein Buch konzipiert hatte, sondern einfach nur Notizen an meinen Sohn geschrieben habe in den ersten Tagen, beginnend nach seinem Tod. Das war wie ein Tagebuch. Dann habe ich Teile davon zu einem Buch gemacht. Es ging anfangs darum, Notizen an Tobias zu schicken – in eine ferne Welt. Ich bin dann auf den sogenannten „Papageno-Effekt“ gestoßen; diese Erkenntnisse der Forschung der MedUni Wien von



Thomas Niederkrotenthaler und Gernot Sonneck haben mich davon überzeugt, dass es Sinn macht, als Hinterbliebener darüber zu erzählen. Tobias war ein Künstler, der von seiner Kunst nicht gut leben konnte: Durch das Buch möchte ich auch eine Plattform bieten, in der seine Bilder, seine Texte, seine Zeichnungen – zumindest nach seinem Tod – noch ein Publikum finden.

Gibt es für Sie ein Lieblingszitat von Tobias, das Sie mit uns teilen wollen und vielleicht auch anderen Menschen Kraft gibt?

Er hat einen Instagram-Account gehabt, wo er Sinnsprüche gepostet hat; einer davon war: „Die Hoffnung stirbt nicht zuletzt, weil die Hoffnung gar nicht sterben kann.“ Ich denke, dass jeder Mensch, der einen nahestehenden Menschen verloren hat, Sehnsucht hat, diesem Menschen nochmals zu begegnen – so, wie ich es mir wünsche, meinem Sohn nochmals zu begegnen. Ich weiß nicht, wann; ich weiß nicht, wo; ich weiß nicht, wie. Aber wie könnte und sollte ich leben können – ohne diese Hoffnung, die Tobias beschrieben hat?

Was erhoffen Sie sich, dass Eltern beim Lesen Ihres Buches fühlen?

Ich fasse das mal ein bisschen flapsig zusammen: Wenn jemandem die Kraft ausgeht; wenn das Kind einen so nervt und so anstrengt, dann könnten Eltern eine Hundertselsekunde an unser Schicksal denken – und werden wieder Kraft haben.

„Suizid braucht einen gesellschaftlichen Diskurs“. Wie beurteilen Sie das?

Wir reden in unserer Gesellschaft kaum über Suizid. Wir sollten uns – wenn wir wählen gehen – darüber Gedanken machen, mit welcher politischen Gruppe wir glauben, dass wir Bildungssysteme weiterentwickeln können. Wir sollten uns darüber Gedanken machen, ob wir – so, wie wir zur Vorsorge in eine Zahnarztpraxis gehen – nicht auch alle drei Monate zur Psychotherapie gehen und darüber nachdenken sollten: „Wie geht es mir eigentlich?“ Wir können viel tun: Wir sollten nicht darauf warten, dass uns irgendwelche Autoritäten sagen, wie wir uns zu verhalten hätten; nein, wir können alle – jeder und jede einzelne – einen kleinen Stein ins Wasser werfen, der Kreise zieht.

Was sollte man im Umgang mit jungen Menschen beachten, wenn diese Suizidgedanken äußern?

Es ist wichtig, dass wir Menschen, die in eine suizidale Verengung geraten, nicht allein lassen. Mit Worten wie „Hey, ich mache mir Sorgen. Hast Du etwa Suizidgedanken?“ kann man Leben retten! Wir wissen aus der Forschung, dass es eine präventive Wirkung hat, wenn ich von der Überwindung von Krisen erzähle. Und das fußt auf einer sehr naheliegenden und einfachen Erkenntnis: Menschen, die sich das Leben nehmen, wollen nicht „tot sein“; sie wollen nur „so“ nicht weiterleben: Wenn wir also an den Rahmenbedingungen etwas verändern, dann möchten Menschen leben. Denn das Einzige, was man im Umgang mit Menschen, die in einer suizidalen Verengung sind, falsch machen kann, ist, dass man keine Fragen stellt.



Autorin

Martina Raab, Prof. Mag., MA

von 2009 bis 2024 Leiterin der Musikschule Südheide; seit 1997 Lehrtätigkeit als Pädagogin; seit 2024 Leitung der Öffentlichkeitsarbeit & PR an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Zahlreiche Musikvermittlungsprojekte, u.a. in Kooperation mit der Bildungsdirektion NÖ: „Music Upgraded: Wir bringen das ‚Erlebnis Konzert‘ ins Klassenzimmer“; Sprecherin und Verfasserin der Podcastreihe „100 Jahre NÖ“ von radio klassik Stephansdom und dem Haus der Geschichte.

Kontakt: martina.raab@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte III

Hilft „Alles-gut“-Denken der Planetaren Gesundheit?

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a491>

„Alles gut!“ Ob wir die zwei Worte, die uns täglich in diversen Situationen begegnen, als Beschwichtigungsfloskel oder als Affirmation für ein Wunschdenken inmitten turbulenter Zeiten wahrnehmen, könnte Auswirkungen auf die Zukunft haben. Denn *Futures Literacy* als Zukünftgestaltungskompetenz hat nicht nur eine persönliche und eine soziale, sondern auch eine planetare Dimension. Was bedeutet das für den Kulturort Schule, und welche Rolle kann die kulturelle Bildung dabei spielen? Dieser „Denkraum Zukünfte“ beleuchtet das Konzept der Planetaren Gesundheit (*Planetary Health*), welches den Themenschwerpunkt *Health Literacy* mit dem Denkraum des Anthropozäns verbindet: gesunder Planet, gesunder Mensch. Für die Zukünftebildung stellt die planetare Gesundheit daher eine Zielorientierung dar.

„Ende gut, alles gut! bleibt doch mein Trost,
Ob auch die Zeit entgegen, schwach die Kraft.“
Shakespeare, *Ende gut, alles gut*, 5. Akt, 1. Szene1

Die Redewendung „Alles gut!“ (Ausrufezeichen inklusive) steht aufgrund ihres inflationären Gebrauchs ganz oben auf dem Redensarten-Index. Ob man jemandem versehentlich auf die Füße tritt und sich entschuldigt, oder ob man sich freundlich nach dem Befinden eines Mitmenschen erkundigt – die Antwort lautet immer gleich: „Alles gut!“ Kolumnist*innen verorten die damit ausgedrückte „verbale Wellness“ (Kaesler & Wietersheim, 2023) aus „Zwang zur Zuversicht“ entsprechend zwischen Desinteresse und Überforderung (Simon, 2021), weisen aber auf die „wichtige Funktion“ der Floskel hin: „schöner Schein“ und „Trost der Welt“ sei sie, aber auch Ausdruck von „Mundfaulheit“ (Kaesler & Wietersheim, 2023), wenn gleich mit friedfertiger Absicht: „Lügen, wenn sie nicht fromm automatistisch, sondern klug eingesetzt werden, sind das Minimalöl, ohne das die Kriegsmaschine Welt sich nicht anders drehen lässt“ (Droste, 2018). Aber tut es gut, sich mit „Alles gut!“ so ziemlich alles auf Distanz zu halten, was uns an Menschlichkeit begegnen könnte und uns zur Mitverantwortlichkeit auffordert?

Ein „sprachlicher Neophyt“ (Kaesler & Wietersheim, 2023) ist die Redewendung allerdings nicht wirklich; das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS), ein korpusbasiertes Wortinformationssystem, weist auf ihren Ursprung aus „Ende gut, alles gut“ hin, der Übersetzung des Titels von Shakespeares Theaterstück *All's Well That Ends Well*, entstanden zu Anfang des 17. Jahrhunderts. Das DWDS beschreibt die Bedeutung von „Ende gut, alles gut“ entsprechend: „bei glücklichem Ausgang einer Angelegenheit sind die dafür überwundenen Mühen und Schwierigkeiten schnell vergessen“ (DWDS, 2024). In Shakespeares ‚dunkler Komödie‘ geht es um die wundersame Heilung eines todkranken Königs und die Lösung unmöglich scheinender Probleme durch findige Frauen. Um der Klimakrise zu begegnen, könnte sie ein gutes Motto darstellen: „Ende gut, alles gut“ würde bedeuten, sich Mühen zu stellen und Schwierigkeiten zu lösen, um eine Angelegenheit – die planetare Gesundheit – zu einem glücklichen Ausgang zu führen. Wie können wir in der Gegenwart handeln, um eine solche wünschenswerte Zukunft zu gestalten? Die Frage ist zentral für *Futures Literacy* als Zukünftgestaltungskompetenz. Zukünftebildung, so die These dieses Beitrags, sollte entsprechende *Future Skills*² vermitteln, die auf Planetare Gesundheit im Anthropozän ausgerichtet sind.

Planetare Gesundheit im Anthropozän

„Nur wenn die Erde gesund ist, kann auch der Mensch gesund sein.“ (KLUG, o.D.) Diese einfache Logik liegt dem wissenschaftlichen Konzept von *Planetary Health* zugrunde, „das beschreibt, wie die Gesundheit der Menschen von der Gesundheit der Ökosysteme abhängt“ (ebd.). Denn der Planet Erde ist Herberge und Ernährer der Menschheit und allen Lebens. Im Anthropozän, dem ‚Erdzeitalter des Menschen‘, hat menschliches Einwirken zu tiefgreifenden Veränderungen im Erdsystem geführt (vgl. Zalasiewicz et al., 2024), und der Begriff Anthropozän wurde zu einem transdisziplinären Brückenkonzept, um das Verständnis für „die Natur als ein komplexes System“ zu vertiefen, „dem der Mensch als integraler Bestandteil zugehört“ (Horn & Bergthaller, 2019, 6). Das Anthropozän bietet daher auch einen bedeutsamen Denkraum für transformative Bildungsprozesse auf dem Weg zu kultureller Nachhaltigkeit (vgl. Sippl, Rauscher & Scheuch, 2020; Sippl & Rauscher, 2022), die das Verständnis dieser Zusammenhänge und ein Verstehen planetaren Stoffwechselgeschehens fördern.

Die Erdsystemwissenschaften erforschen den menschengemachten Klimawandel mit Blick auf die planetaren Belastungsgrenzen, deren Einhaltung das Wohlergehen der Menschen und allen Lebens, mit dem sie in Netzwerken verbunden sind, sichern würde. Sechs von neun der planetaren Belastungsgrenzen sind jedoch bereits überschritten, mit unabsehbaren Folgen (s. Abb. 1), und das Fortschreiten dieser Entwicklung ist bislang ungebremst. Das Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung³ sieht das „Konzept der planetaren Grenzen [als] ein entscheidendes Instrument, um die Klimakrise zu bewältigen und die Zukunft der Menschheit auf der Erde zu sichern“⁴. Dafür stellt es seit September 2024 den *Planetary Health Check* zur Verfügung, mit aktuellen wissenschaftlichen Daten, die helfen können, Umweltveränderungen zu beobachten, Risiken einzuschätzen, Lösungen zu entwickeln, Daten also, die eine wesentliche Grundlage für politische Entscheidungen liefern.⁵

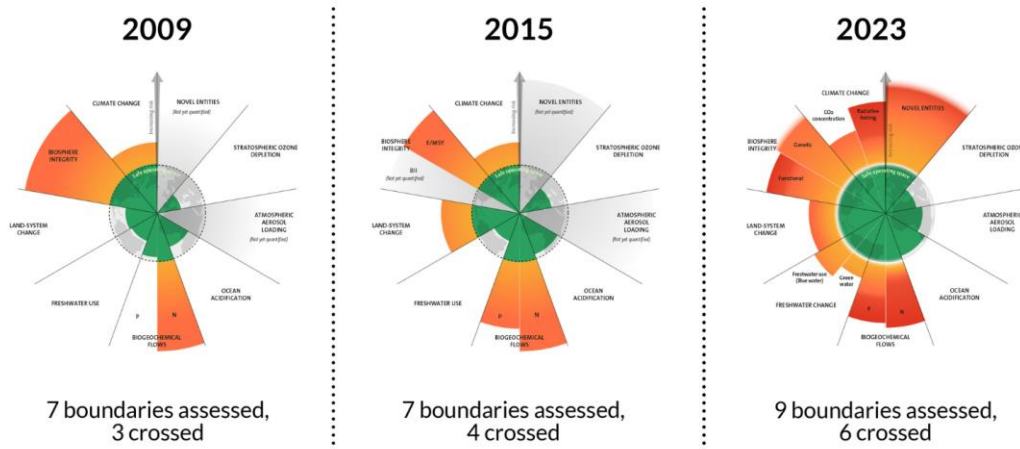
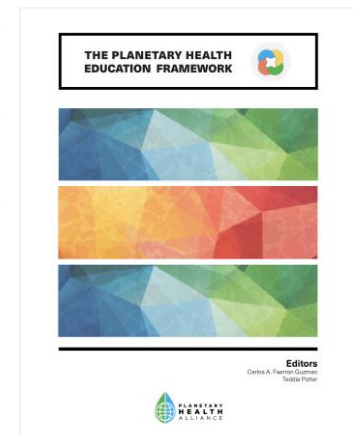
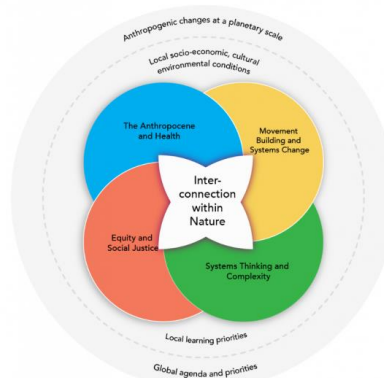


Abbildung 1: Die planetaren Belastungsgrenzen: Sechs von neun hat die Menschheit bereits überschritten. „Die Überschreitung der Grenzen erhöht das Risiko, dass großflächige, abrupte oder unumkehrbare Umweltveränderungen entstehen“, konstatiert die Forschungsgruppe am Stockholm Resilience Centre. | Abbildung: Azote for Stockholm Resilience Centre, Stockholm University. Based on Richardson et al. 2023, Steffen et al. 2015, and Rockström et al. 2009). Licenced under CC BY-NC-ND 3.0, <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html>

Das Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung hat auch die Plattform *klimafolgenonline.com* mitentwickelt, welche „die möglichen Auswirkungen des Klimawandels auf verschiedene Länder und Regionen der Welt auf Sektoren wie Landwirtschaft, Wald und Biodiversität, Tourismus und Gesundheit [...] veranschaulicht“⁶. Als „gesundheitlicher Risikoparameter“ wird etwa die Hitzebelastungstemperatur im Klimamodell angezeigt und damit sichtbar gemacht, dass die Klimaveränderungen und die Ungleichverteilung ihrer Auswirkungen u.a. zu erhöhter Hitzesterblichkeit und Migrationsbewegungen führen werden. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat in Fact Sheets die drastischen Folgen des Klimawandels für die Gesundheit anschaulich zusammengefasst, mit entsprechenden Empfehlungen, wie die Weltgemeinschaft diesen Herausforderungen begegnen kann⁷, und die Planetary Health Alliance (PHA) forscht in einem weltweiten Zusammenschluss von Forschungs- und Regierungsinstitutionen⁸, um Lösungen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu entwickeln.

Hitze, Ernährung, Luft-, Wasser-, Bodenverschmutzung, psychische Gesundheit und Kindergesundheit sind die identifizierten Themenfelder, und transformative Bildung im Gesundheitsbereich ist ein zentrales Handlungsfeld für Planetare Gesundheit.⁹ Im *Planetary Health Education Framework* (Faerron Guzman & Potter, s.d.) sind fünf grundlegende Bereiche identifiziert und beschrieben, in denen Wissen, Werte und Praxis in darauf gründenden Bildungskonzepten für Planetare Gesundheit wirken kann: „(1) interconnection within Nature; (2) the Anthropocene and health; (3) equity and social justice; (4) movement building and systems change; (5) systems thinking and complexity“¹⁰. Diese Bereiche sind anschlussfähig an bestehende Konzepte wie *Future Skills*¹¹ und Bildung für nachhaltige Entwicklung, die in den Lehrplänen und Curricula vielfach bereits verankert sind. Jene thematischen Felder, welche von

der Planetary Health Alliance aufgeführt werden, sind auf der Webseite¹² mit Lernzielen, Lehrmaterialien und Forschungsbeiträgen unterlegt und stehen zur Anwendung frei zur Verfügung. Also ließe sich antworten: „Alles gut!“?



Abbildungen 2–4: Im *GreenComp*, dem Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit, gibt Planetare Gesundheit die Zielorientierung vor. – *The Planetary Health Education Framework* versteht sich nicht als Kompetenzrahmen, sondern modelliert Bildung für Planetare Gesundheit in fünf miteinander verbundenen Bereichen. | Abbildungen: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/161792> (links: *GreenComp*); <https://www.planetaryhealthalliance.org/education-framework-pdf> (Mitte und rechts: *The Planetary Health Education Framework*)

Visionen für eine nachhaltige Zukunft

Die wechselseitige Abhängigkeit und Verwobenheit aller Lebewesen mit ihrer Umwelt – das Grundprinzip der Ökologie – zu verstehen, stellt im Themenfeld der Planetaren Gesundheit die Wissensbasis für nachhaltiges, zukunftsorientiertes Handeln dar. Eine Orientierung, welche Rolle der Kulturort Schule hierbei spielen kann, gibt der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp*. Hier „wird eine Reihe von Nachhaltigkeitskompetenzen identifiziert, die in Bildungsprogramme einfließen können, um Lernende dabei zu unterstützen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die Wege fördern, empathisch, verantwortungsvoll und mit Sorge für unseren Planeten und die öffentliche Gesundheit zu denken, zu planen und zu handeln“ – mit dem Ziel, „die Gesundheit unseres Planeten und unsere öffentliche Gesundheit zu schützen“ (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022, Zusammenfassung und Vorwort, o.S.; vgl. Abb. 2).

Auf Denken, Planen und Handeln sind die vier Kompetenzbereiche „Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“, „Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit“, „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ und „Handeln für Nachhaltigkeit“ des *GreenComp* (ebd., 2) ausgerich-

tet. In jedem der vier Kompetenzbereiche sind drei Teilkompetenzen beschrieben, die wiederum jeweils Beispiele für Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen geben. Jenes Nachhaltigkeitsdenken, das beim „Lernen für ökologische Nachhaltigkeit“ gefördert werden soll, gründet auf dem Gedanken, „dass die Menschen ein Teil der Natur sind und von ihr abhängen“. Die vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen sollen sie befähigen, als Akteur*innen des Wandels „die Zukunft innerhalb der Belastbarkeitsgrenzen unseres Planeten zu gestalten“ (ebd., 13).

Planetare Gesundheit stellt hier also in einer persönlichen, sozialen und planetaren Dimension die Zielorientierung für das Denken, Planen und Handeln für Nachhaltigkeit dar. Diese Zielorientierung trifft zusammen mit der „Kernfrage Kultureller Bildung nach einem guten und menschenwürdigen Leben für alle“ und der „ästhetische[n] Grundfrage“ in diesem Konzept: „Wie wollen wir als Menschen im 21. Jh. zusammen leben, wie wollen wir unsere Kultur(en) gestalten und welche Aufgabe kommt dem einzelnen Subjekt dabei zu?“ (Reinwand, 2012, 113) Sinnliche Wahrnehmung, die in Prozessen ästhetischen Forschens geschult wird, stellt dem Denken, Planen und Handeln für Nachhaltigkeit das (Ein-)Fühlen zur Seite, die Grundbedingung für Empathie (vgl. Breithaupt, 2020, 8).

Futures Literacy findet sich im *GreenComp* als eine Teilkompetenz dem Kompetenzbereich „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ zugeordnet und wird hier (eher ungenau) als „Zukunftskompetenz“ übersetzt (ebd., S. 24). Sie setzt auf Vorstellungskraft, Intuition und Kreativität, um „[a]lternative nachhaltige Zukunftsszenarien [zu] visualisieren, indem alternative Szenarien erdacht und entwickelt und die Schritte identifiziert werden, die erforderlich sind, um eine bevorzugte nachhaltige Zukunft zu verwirklichen“ (ebd.). Wenngleich die Entwicklung von und Auseinandersetzung mit Zukunftsszenarien in der Praxis (z.B. im methodischen Format der Zukunftswerkstatt, vgl. „Denkraum Zukünfte II“, Sippl, 2024) zumeist in partizipativen Settings erfolgt, sind Vorstellungskraft, Intuition und Kreativität innersubjektiv und entfalten sich im Rahmen ästhetisch-künstlerischer Prozesse. Die Handlungsprinzipien kulturpädagogischer Praxis – „Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit“, „Freiwilligkeit“, „Partizipation“, „Lebensweltorientierung“, „Erfahrung von Selbstwirksamkeit“, „Fehlerfreundlichkeit und Stärkenorientierung“, „Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen“, „Offenheit für Vielfalt“, „Zusammenarbeit mit KulturpädagogInnen und KünstlerInnen“, „Öffentlichkeit und Anerkennung“ (Braun & Schorn, 2012, 131–134) – weisen die „Wege der Kreativitätsförderung“ (Balzarek & Szettele, 2021, 2) im schulischen Kontext.

Diese Wege im Unterricht zu beschreiten, um Vorstellungskraft und Kreativität zu fördern, ist eine zentrale Aufgabe von Zukünftebildung sowohl im schulischen als auch im hochschulischen Kontext. Hoch-/Schulischen Führungskräften, welche die organisationalen Rahmenbedingungen schaffen und das methodische Instrumentarium für Zukünftegedanken bereitstellen, zeigen sich die „benefits of Futures Literacy“. Zu diesen zählt die UNESCO – die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur – neben anderen wie Innovationsfreude, Entscheidungsstärke und Resilienz, vor allem auch Leadership: „Futures Literacy diffuses initiative and experimentation throughout the community“.¹³

Zukunftsszenarien für Planetare Gesundheit

„Alles gut!

Kein Wort nun mehr von der vergangnen Zeit!

Am Stirnhaar laß den Augenblick uns fassen“

Shakespeare, *Ende gut, alles gut*, 5. Akt, 3. Szene¹⁴

Das „freie Wörterbuch“ *Wiktionary* gibt zwei Bedeutungen der Redewendung „Alles gut“ an: „[1] als umgangssprachliche Aussage eine Reaktion auf eine Situation, die nicht weiter der Rede wert ist, weil sie nebensächlich ist, oder auf die man nicht genauer antworten oder sich einlassen will, weil die Antwort den Fragenden lediglich beruhigen/ablenken soll: ja, aber/und das ist in Ordnung“ und „[2] als Frage eine Erkundigung nach dem Befinden: wie geht es dir/Ihnen?“¹⁵

Hilft „Alles-gut“-Denken der Planetaren Gesundheit, so lautet die provokante Frage im Untertitel dieses „Denkraums Zukünfte“. Dass Klimawandel und Gesundheit ein Themenfeld ist, das durchaus „weiter der Rede wert ist“ und keineswegs nebensächlich, zeigen die Forschungsergebnisse internationaler Kooperationsprojekte, die sich um die Planetare Gesundheit sorgen und damit auch um die Gesundheit der Menschheit. Jede der in diesem Beitrag kurz vorgestellten und viele weitere Initiativen stellen Bildungsmaterialien zur Verfügung, damit die wissenschaftlichen Daten und Erkenntnisse in Lehr-/Lernkontexten übersetzbar gemacht werden können, in verschiedenen fachlichen Kontexten ebenso wie in fächerübergreifenden und -verbindenden Projekten. Kunst, Musik, Literatur stellen Symbolsysteme zur Verfügung, die bei dieser Übersetzungsarbeit – der „Sprache der Erde“ in die Sprachen [...] der Menschen“ (Probst, 2024, 52) – als Wissenspraxis eine bedeutsame Rolle spielen. Dieses Übersetzen geschieht im Bewusstsein der Bedeutung von hochwertiger Bildung (SDG 4) als zentrales Ziel und als Wegbereiter aller 17 UN-Nachhaltigkeitsziele, wie die Roadmap *Bildung für nachhaltige Entwicklung #BNE2030* festhält.¹⁶



Abbildung 5: Kairos, der Gott des günstigen Augenblicks, in der Darstellung des Francesco de' Rossi (eig. Francesco Salviati, 1510–1563), in den „Szenen aus dem Leben des Marcus Furius Camillus“ (1543–1545) | Foto: Palazzo Vecchio, Florenz

Kairos, in der griechischen Mythologie „der Gott des rechten Augenblicks“ (Hermsen 2023, 8), wird auf ikonischen Darstellungen mit Flügeln am Schulterblatt und an den Füßen dargestellt, eine Waage in der Hand, die „auf das äußerst sorgfältige Abwägen des günstigen Augenblicks, der guten Gelegenheit und der richtigen Argumente [...] verweist“ (ebd., 7), mit kahl geschorenem Kopf und üppiger Stirnlocke: Diese gilt es zu packen, im richtigen Moment, ohne Zaudern und Zögern. Zukunft ist die Zeit, die kommen wird – und damit nicht ein künftiges Geschehen in unerreichbarer Ferne, sondern jeder Augenblick nach dem gegenwärtigen. Im Hier und Jetzt gilt es, Zukunft zu gestalten: So lässt sich mit der niederländischen Philosophin Joke J. Hermsen schließen, die „für ein neues Zeitempfinden“ plädiert (Hermsen 2023).

In kokreativen Prozessen mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte Zukünfte vorstellbar machen und alternative Zukunftsszenarien entwickeln, ist ein beschreitbarer Weg in Richtung *Futures Literacy* als Zukunftsgestaltungskompetenz. Kulturelle Bildung kann dafür inspirierende Impulse anbieten. Planetare Gesundheit ist die Zielorientierung, denn sie ermöglicht ein gutes Leben für alle. Um aus den alternativen Zukunftsszenarien Schritte zu ihrer Verwirklichung abzuleiten, braucht es jedoch nicht nur eine Wissensbasis und ein Verständnis für komplexe Zusammenhänge. Es braucht auch „innere Fähigkeiten“, wie die „Bereitschaft und Kompetenz, Vielfalt anzunehmen und Menschen und Kollektive mit unterschiedlichen Ansichten und Hintergründen einzubeziehen“¹⁷. Zu diesem Aspekt, wie ihn das *Inner Development Goals Framework* beschreibt, dann mehr in der nächsten Folge von „Denkraum Zukünfte“ in [#schuleverantworten](#).¹⁸

Tipp: Methodenmosaik für Zukunftsbildung

Impulse und Formate für Zukunftsbildung bietet das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ / UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf seiner Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>.

Literaturverzeichnis

- Balzarek, Heidelinde & Szettele, Katinka (2021). Entwicklungspotenzial im Kunstunterricht sowie in der Lehrer*innenausbildung. Kreativitätsförderung von ungarischen Hochschulstudierenden. *R&E-Source* 16. <https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a996>
- Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp. Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022. <https://doi.org/10.2760/161792>, JRC128040
- Braun, Tom & Schorn, Brigitte (2012). Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 128–134). Kopaed.
- Breithaupt, Fritz (2020). *Kulturen der Empathie*. 6. Auflage. Suhrkamp. (stw, 1906)
- Droste, Wiglaf (2018). Alles gut? *Junge Welt*, 1. März 2018, <https://www.jungewelt.de/artikel/328182.alles-gut.html>
- DWDS (2024). *Ende gut, alles gut*. Bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/Ende%20gut%2C%20alles%20gut> [9.11.2024]
- Faerron Guzman, Carlos A. & Potter, Teddie (Eds.) (s.d.). *The Planetary Health Education Framework*. Planetary Health Alliance, <https://www.planetaryhealthalliance.org/education-framework-pdf>
- Hermesen, Joke J. (2023). *Kairos. Vom Leben im richtigen Augenblick. Für ein neues Zeitempfinden*. Aus dem Niederländischen von Bärbel Jänicke. HarperCollins.
- Horn, Eva & Bergthaller, Hannes (2019). *Anthropozän zur Einführung*. Junius.
- Kaesler, Dirk & Wietersheim, Stefanie von (2023). „Alles gut!“ Ein neues Sprachphänomen versaut den deutschen Alltag. *Literaturkritik.de*, 2. Februar 2023, <https://literaturkritik.de/alles-gut,29446.html> [9.11.2024]
- KLUG – Deutsche Allianz Klimawandel und Gesundheit e.V. (o.D.). Planetary Health <https://www.klimawandel-gesundheit.de/planetary-health/> [9.11.2024]
- Probst, Simon (2024). *Sinn in der Klimakrise. Über eine planetare Literaturtheorie*. Transcript. (Literary Ecologies, 5)
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108–114). Kopaed.

- Rockström, Johan et al. (2024). Planetary Boundaries guide humanity's future on Earth. *Nature Reviews Earth & Environment* 5, 773–788. <https://doi.org/10.1038/s43017-024-00597-z>
- Simon, Violetta (2021). Gar nichts ist gut! *Süddeutsche Zeitung*, 2. Dezember 2021, <https://www.sueddeutsche.de/panorama/alles-gut-floskel-wiglaf-droste-1.5478171> [9.11.2024]
- Sipl, Carmen (2024). Denkraum Zukünfte II. Zukunftsbildung ist Friedensbildung. *#schuleverantworten* 2024_3, 72–78. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a468>
- Sipl, Carmen & Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag, 2022. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Sipl, Carmen, Rauscher Erwin & Scheuch, Martin (Hrsg.) (2020). *Das Anthropozän lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 9) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.130>
- Wiktionary (2024). Alles gut. https://de.wiktionary.org/wiki/alles_gut [9.11.2024]
- Zalasiewicz, Jan et al. (2024). What should the Anthropocene mean? *Nature* 632, 980–984, 29 August 2024, <https://doi.org/10.1038/d41586-024-02712-y>

Anmerkungen

- ¹ Zitiert aus: Projekt Gutenberg, <https://www.projekt-gutenberg.org/shakespr/endegegut/chap006.html> [9.11.2024], Übersetzung: Wolf Graf von Baudissin.
- ² Vgl. das *Future Skills Framework* von Stifterverband und McKinsey & Company, das 21 Zukunftskompetenzen nennt, vgl. <https://future-skills.net/> [9.11.2024].
- ³ <https://www.pik-potsdam.de/de/startseite>
- ⁴ <https://www.pik-potsdam.de/de/aktuelles/nachrichten/planetare-grenzen-als-schlueselkonzept-um-risiken-fuer-das-erdsystem-zu-mindern>, mit Verweis auf Rockström et al. 2024.
- ⁵ Vgl. <https://www.planetaryhealthcheck.org/>
- ⁶ https://www.klimafolgenonline.com/index_de.html?language_id=de [9.11.2024]
- ⁷ Vgl. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/climate-change-and-health>
- ⁸ Vgl. <https://www.planetaryhealthalliance.org/about-pha>
- ⁹ Vgl. <https://www.klimawandel-gesundheit.de/handlungsfelder-und-projekte/transformativ-bildung/>
- ¹⁰ <https://www.planetaryhealthalliance.org/education-framework> [10.11.2024]
- ¹¹ Vgl. <https://future-skills.net/> [9.11.2024]
- ¹² Vgl. <https://www.planetaryhealthalliance.org/ph-education-materials> [10.11.2024]
- ¹³ UNESCO, The Benefits of Futures Literacy, <https://www.unesco.org/en/futures-literacy/about?hub=404> [10.11.2024]
- ¹⁴ Zitiert aus: Projekt Gutenberg, <https://www.projekt-gutenberg.org/shakespr/endegegut/chap006.html> [9.11.2024], Übersetzung: Wolf Graf von Baudissin.
- ¹⁵ https://de.wiktionary.org/wiki/alles_gut, Hervorhebung im Original [9.11.2024]
- ¹⁶ Vgl. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488> [10.11.2024]
- ¹⁷ Vgl. <https://innerdevelopmentgoals.org/framework/>
- ¹⁸ Die Ausgabe 2025_1 der Zeitschrift *#schuleverantworten* ist dem Thema „Diversität in Gesellschaft und Schule“ gewidmet (vgl. <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/ankuendigungen>).

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte·Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Futures Literacy, wissenschaftliches Schreiben.

Kontakt: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sich ein Bild machen

Health Literacy im Kunstunterricht

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a499>

Ausgehend von der These, dass *Health Literacy* wesentlich mit Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit, Vorstellungskraft, dem Vermögen zum Perspektivwechsel und Empathie in Verbindung steht, wird im Beitrag gezeigt, wie der Kunstunterricht zum Erwerb dieser Kompetenzen beitragen kann. Bei der bildnerischen und rezeptiven Praxis lassen sich innere, d. h. introspektive und äußere, d. h. extraspektive Wahrnehmungen anregen und intensivieren. Sie sind Voraussetzung für Einblicke und Auskünfte über Empfindungen und das eigene Befinden und machen zugleich empfindsam für die physische und psychische Verfasstheit anderer. Sich ein Bild vom eigenen und dem Zustand seiner Umwelt machen zu können, ist ein wichtiger Schritt bei der Entwicklung von *Health Literacy*.

Health Literacy, Kunstunterricht, Wahrnehmungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Vorstellungskraft

„Gesundheit und Verstand, das sind die beiden Lebensgüter.“
Menander (um 341/342 v. Chr. Kephisia – 290/291 v. Chr. unbekannt)

Der griechische Komödiendichter Menander stellt mit der Konjunktion *und* einen Zusammenhang zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Größen her: Die eine betrifft den Körper, die andere den Geist; die eine gilt es zu erhalten, die andere zu erweitern; die eine verlangt Mäßigung, die andere vollen Einsatz. Doch beide verbindet ihre Ausrichtung auf Leistungsfähigkeit: Denn etwas leisten kann nur, wer physisch und psychisch dazu in der Lage ist. Und Gesundheit und Verstand haben noch mehr miteinander gemein: Sie können verlustig gehen. Man kann seine Gesundheit aufs Spiel setzen und seinen Verstand verlieren. Selbst wenn nur eines in Schiefelage gerät, hat das auch Auswirkungen auf das jeweils andere. Wer körperliche Schmerzen hat, kann nicht gut denken. Wem es mental nicht gut geht, wird auch körperliche Reaktionen zeigen.

Es mag in der Natur der Sache liegen, dass man dann verstärkt über (das eigene) Wohlbefinden nachzudenken beginnt, wenn sich dessen Abwesenheit bemerkbar macht. Gesundheit

und Verstand zeigen sich vielleicht am eindrücklichsten ex negativo. Spätestens dann sollte sich *Health Literacy* bemerkbar machen. Sie gründet auf der Fähigkeit, Empfindungen und Eindrücke mit Fakten, Informationen, Empfehlungen und Vorschlägen in Einklang zu bringen für präzise Einschätzungen, logische Schlussfolgerungen und sinnvolle Entscheidungen, die der Erhaltung, Verbesserung oder Wiederherstellung des Wohlbefindens dienen – des eigenen und das von Menschen und Lebewesen, für die man Sorge trägt. *Health Literacy* setzt für gewöhnlich mit einem Nachdenkprozess ein: Was ist nötig, damit es mir oder dem anderen wieder gut, zumindest (schnell) besser geht? Was oder wer wird dafür benötigt? Was kann, soll oder muss ich selbst dazu beitragen? Die Suche nach Antworten beginnt, und sie ist im ersten Schritt meist auf das Finden von Informationen ausgerichtet.

In Zeiten von Digitalisierung und Virtualisierung wird für den Bezug von Informationen primär das Internet bemüht: „Zu medizinischen und gesundheitlichen Themen informiert sich die österreichische Bevölkerung vorrangig mittels digitaler Quellen (Internet und soziale Medien)“ (Griebler et al., 2021, S. 1). Mehr als sechzig Prozent gehen so vor (Steurer, 2024). Schlagwörter werden in eine Suchmaschine eingegeben, die umgehend algorithmenbasierte Ergänzungen sowie kurze Erläuterungen zu den Suchbegriffen anführt. Beispielhaft soll das anhand zweier ‚gängiger‘ Beschwerden, die im Verlauf des Beitrags noch eine Rolle spielen werden, gezeigt werden (Abbildung 1):

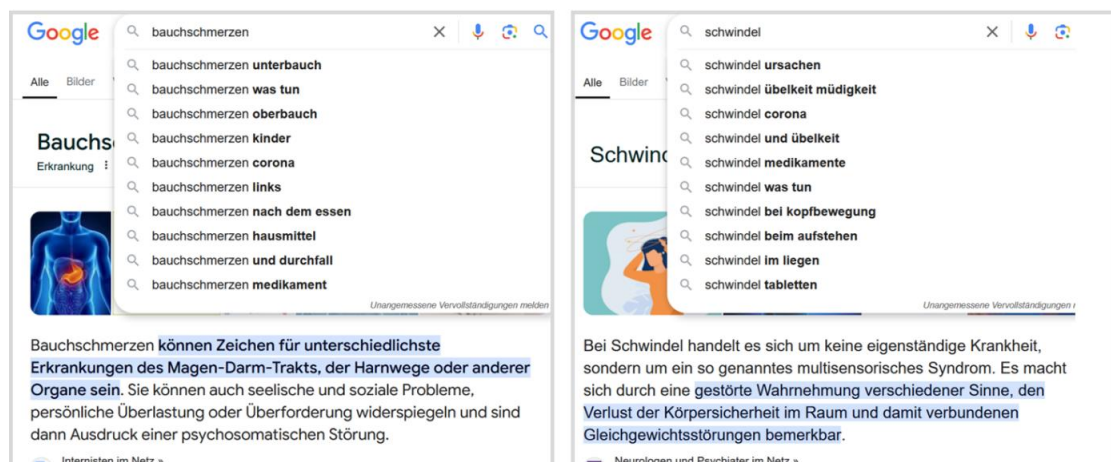


Abbildung 1: Screenshots zu zwei Google-Suchen unter Verwendung der Schlagwörter *Bauchschmerzen* und *Schwindel* | Screenshot: Christina Schweiger am 17. November 2024

Ob und wie sinnvoll bzw. hilfreich ein solches Vorgehen ist, wird von Expert*innen angezweifelt: „Das Internet weiß zwar immer Rat, schürt aber oft unnötig Ängste und kann zu falscher Selbstmedikation führen“ (Sträter, 2022). Ein *confirmation bias* könnte sich einschleichen: ein grundlegender Fehler in der Bewertung von Inhalten, weil just solchen (mitunter unbewusst) der Vorzug gegeben wird, die mit vorhandenen Sichtweisen einhergehen und gefestigte Meinungen und Weltbilder stützen (ebd.). Auf diese Weise läuft man Gefahr, Beschwerden entweder grundsätzlich zu verharmlosen oder überzubewerten. Dass Letzteres ungleich häufiger

der Fall sein dürfte, gibt die Wortkreation *Cyberchondrie* zu erkennen (Eichenberg & Wolters 2013, S. 26). Sie beschreibt eine Form der Hypochondrie, die durch gesundheitsbezogene Recherchen im Internet befeuert wird, was „zu unnötiger Angst, Zeitinvestition und kostenintensiver Konsultation von Ärzten führen [kann]“ (ebd.).

„Ärzte warnen vor falschem Vertrauen in digitale Ratgeber“ (Steurer, 2024), zumal laut einer Studie aus dem Jahr 2021 bei Beschwerden nur in rund vierzig Prozent der Fälle Ärzt*innen oder Expert*innen anderer Gesundheitsberufe (Griebler et al., 2021, S. 2) aufgesucht werden. Diese berichten von der Herausforderung, Fehleinschätzungen ihrer Patient*innen infolge oberflächlicher und unreflektierter Internetrecherchen korrigieren zu müssen (Steurer, 2024).

Auch für den Gesundheitsbereich wird ein Vertrauensverlust wie in der Wissenschaft oder in der Politik konstatiert (Blöbaum, 2022). Diese Entwicklung führt den direkten Konnex zwischen *Health Literacy* und Urteilsfähigkeit vor Augen – und in weiterer Folge die Notwendigkeit, beides in der Schule zu fördern.

Sich ein Bild machen können: Urteilsfähigkeit und *Health Literacy*

Um sich differenziertes Bild von etwas machen zu können und zu einer fundierten Einschätzung zu gelangen, braucht es nicht nur Kenntnisse, sondern auch Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungskraft und das Vermögen zum Perspektivwechsel. Bevor ausgeführt wird, auf welche Weise sich dazu im schulischen Kunstunterricht beitragen lässt, soll anhand eines Beispiels aus der bildenden Kunst gezeigt werden, wie bedeutsam dieser Fähigkeitskomplex im medizinischen Kontext ist. Dazu wurde ein über zweihundert Jahre altes Kunstwerk ausgewählt, das mit den oben erwähnten Google-Suchbegriffen *Bauchschmerzen* und *Schwindel* in Zusammenhang steht. Sein Inhalt ist in gleicher Weise ungewöhnlich wie berührend (Abbildung 2):

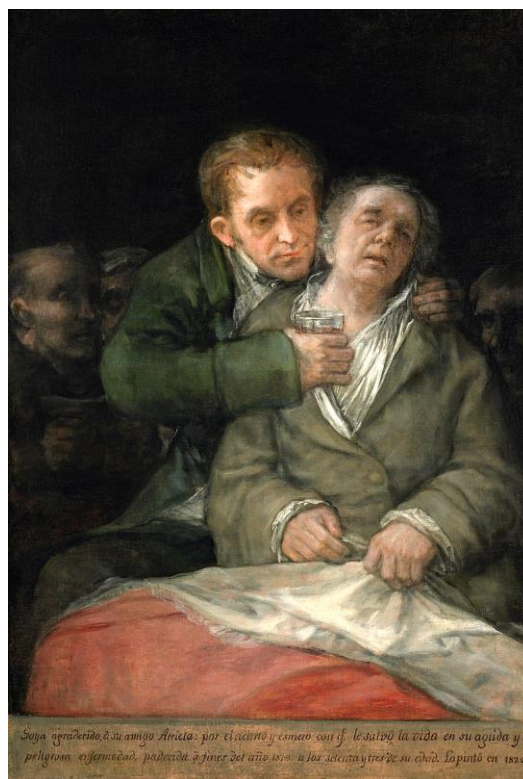


Abbildung 2: Francisco José de Goya y Lucientes (1746 Fuendetodos - 1828 Bordeaux) Selbstbildnis mit Dr. Arrieta, 1820, Öl auf Leinwand, 115 × 77 cm, Minneapolis Institute of Art, Minneapolis | Foto: Wikipedia (gemeinfrei)

Francisco de Goya war Hofmaler des spanischen Königs Karl III. sowie dessen Nachfolger Karl IV. Neben vielen Auftragswerken schuf er auch zahlreiche Bilder aus freien Stücken, zu denen das hier abgebildete Gemälde zählt. Darauf stellt er sich selbst dar, aber nicht kräftig und viril wie auf anderen Selbstportraits, sondern krank und schwach. Er zeigt sich in einem Moment, als er von seinem Arzt Eugenio García Arrieta in eine senkrechte Position gebracht wird, um eine rotbraune Flüssigkeit – wohl Medizin – zu sich nehmen. Den Mund hat er schon leicht geöffnet.

Der Künstler ist völlig hilflos und nicht einmal imstande, das Glas selbst zum Mund zu führen. Kraftlos hängen seine Arme herab. Verzweifelt suchen seine Finger Halt an den Enden einer Decke. Durch seine Krankheit ist sein wichtigstes Werkzeug völlig nutzlos, wo sonst die rechte Hand über Stunden schwungvoll den Pinsel führt, während die linke die Palette hält.

Doch Goya war es vergönnt, seine künstlerische Tätigkeit wieder aufzunehmen. Das Bild selbst ist Zeugnis seiner wiedergewonnenen Schaffenskraft. Dass er sich als Genesener entschied, den erbärmlichen Zustand während seiner Krankheit auf Leinwand zu bannen, lässt erahnen, wie erschütternd und prägend diese Zeit für ihn gewesen sein muss. Aber er wählt für den Blick zurück eine Situation, in der er nicht alleine in seinem Elend und mit seinen düsteren Gedanken war, die sich als schemenhafte Gestalten um ihn scharen und anstarren.

Denn sein Arzt ist bei ihm, stützt und schützt ihn. Und dafür muss Goya ihm sehr dankbar gewesen sein – so sehr, dass er sich mit diesem Bild bei ihm erkenntlich zeigte.

Am unteren Bildrand ist, übersetzt aus dem Spanischen, zu lesen: „Goya in Dankbarkeit, seinem Freund Arrieta: für die Mühe und Aufmerksamkeit, mit der er sein Leben während der schweren und gefährlichen Krankheit rettete, die er Ende 1819 im Alter von 73 Jahren erlitt. Er malte es 1820“ (Kanz, 2005, S. 120). Dieses Gemälde ist somit Ausdruck der vielleicht persönlichsten Danksagung eines bildenden Künstlers an seinen Arzt. Dieser muss nicht nur fundierte medizinische Kenntnisse gehabt, sondern sehr fürsorgend und einfühlsam gehandelt haben. Er verfügte somit über eine hohe *Health Literacy*, die für alle medizinischen und pflegenden Berufe unabdingbar ist. Gerade bei deren Ausübung sind eine gute Beobachtungs- und Vorstellungsgabe, das Vermögen zum Perspektivwechsel, d. h. sich in andere hineinzusetzen, Empathie und Kommunikationsfähigkeit in besonderem Maße erforderlich.

Welche Krankheit Francisco de Goya plagte, ist nicht bekannt. Verbürgt ist nur, dass er schon einmal, im Jahr 1792, schwerkrank war und u. a. an schlimmen Bauchschmerzen und Schwindel sowie einem massiven Seh- und Hörverlust litt. Er kam zwar wieder zu Kräften, aber eine völlige Taubheit blieb zurück (Kanz 2005, S. 120). Diese einschneidende Lebensveränderung hatte klarerweise auch einen großen Einfluss auf seinen künstlerischen (Selbst-)Ausdruck. Bei Goya, der immer schon ein genauer und kritischer Beobachter seiner Zeit und seiner selbst war, intensivierte sich der introspektive (nach innen gerichtete) und extraspektive (auf die Außenwelt bezogene) Blick, den er eindrucksvoll zu visualisieren verstand. Seine Bilder geben schonungslose Sichtweisen und Einsichten in aktuelle persönliche, politische, gesellschaftliche Geschehnisse und Zustände wieder.

Wahrgenommenes sichtbar zu machen, ihm Ausdruck zu verleihen und anderen mitteilen zu können, ist für die grundsätzliche Lebensbewältigung essenziell und überdies hilfreich, wenn man Einblick in seine momentane Befindlichkeit geben will oder muss, weil es einem nicht gut geht und man vielleicht Hilfe benötigt. Deshalb ist es wichtig, diese Fähigkeit in der Schule zu fördern. Auch der Kunstunterricht kann dazu beitragen.

Health Literacy im Kunstunterricht

Die bild-/sprachliche Ausdrucksfähigkeit lässt durch grundsätzliches Fragen und anlassbezogenes Nachfragen gezielt anregen und fördern:

Wie geht es dir und wie fühlst du dich? Kannst du Gründe dafür benennen? Was bräuchte es, damit es dir besser geht? Was kannst du selbst dazu beitragen? Wie, glaubst du, geht es deinen Mitmenschen und anderen Lebewesen? Was kannst du tun, wie kannst du helfen, wenn du merkst, dass es dir bzw. einem anderen nicht gut geht?

Im Kunstunterricht können Stimmungsbilder gezeichnet oder gemalt werden, in denen die Schüler*innen ihre intro- und extraspektiven Wahrnehmungen verbildlichen und im Anschluss darüber sprechen. Auf diese Weise lässt sich eine Auseinandersetzung mit leiblichem

Wahrnehmen, in das körperliche und mentale/emotionale Affekte und Zustände einfließen, anregen. Kinder und Jugendliche lernen (besser) zu ergründen, was in ihnen und anderen vorgeht und wodurch es ausgelöst wird.

Ein Bildbeispiel soll das verdeutlichen (Abb. 3):



Abbildung 3: Visualisiertes Bauchweh eines Achtjährigen, Kreidezeichnung auf Papier, 29,5 x 21 cm | Foto: Christina Schweiger

Ungewöhnlich in sich gekehrt war der sonst so aufgeweckte Achtjährige. Nachgefragt, was los sei, meinte er zögerlich, der Bauch täte ihm weh. Darüber reden wollte er anfänglich nicht, aber er willigte ein, ein Bild dazu zu malen. Entschlossen griff er zur roten Kreide, malte kleine Flächen, die in kräftige Striche übergingen. Darüber zeichnete er einen grünen Fleck, der aber wegen der schwarzen Linien, die dann folgten, in den Hintergrund trat. Am Schluss fügte er noch ein paar beherzte Striche mit gelber Kreide hinzu. Während der Arbeit erzählte er, dass er Rot mochte, wie auch seine kleine Schwester. Überhaupt würde die Vierjährige alles mögen, was er gut fände. Das wäre auch ‚voll ok‘. Aber sie würde immer auch alles haben wollen, was er hätte und es ihm öfters auch einfach wegnehmen. Und wenn sie etwas nicht bekäme, würde sie schreien und hauen. Und manchmal würde er – da stockte er kurz – eben auch zurückhauen. So wie am Vormittag, woraufhin seine Schwester zu weinen anfing und die Mutter alarmiert ins Kinderzimmer kam und ihn schimpfte.

Seine Schilderung lässt vermuten, dass das Bauchweh mit dem Vorkommnis zusammenhing und wohl eine körperliche Reaktion auf eine mentale Stresssituation war in Verbindung mit Frustration, schlechtem Gewissen, vielleicht auch dem Gefühl von Ungerechtigkeit. Das Beispiel zeigt auch, wie wichtig es ist, bereits im Volksschulalter, besser noch im Kindergarten, mit der Förderung von *Health Literacy* zu beginnen.

Fazit

Wir müssen ergründen können, wie, warum und auf welche Weise wir auf äußere und innere Einflüsse reagieren, es uns deshalb gut oder schlecht geht. Wir müssen unseren Körper gut kennen(lernen) und herausfinden, was ihm guttut und womit wir ihm schaden. Dazu ist es nötig, dass wir achtsam sind, in Bezug auf uns selbst und auf andere. Wir müssen zudem lernen, unsere Wahrnehmungen und Empfindungen, wenn es nötig und geboten ist, sie zu teilen, in authentische und nachvollziehbare Worte zu fassen. Dabei kann es helfen, sie auch bildlich zu erfassen. Auf diese Weise können wir erkennen, was vorliegt, um zu verstehen, was (uns) fehlt und was wir und andere brauchen. Wir dürfen uns nicht scheuen, (innere und äußere) Leerstellen auszumachen und klar zu benennen. Mithilfe von *Health Literacy* kann es uns gelingen, sie zu füllen, um gesund zu bleiben oder zu werden.

Literaturverzeichnis

Blöbaum, B. (2022). *Vertrauen, Misstrauen und Medien*. Wiesbaden: Springer VS.

Eichenberg, C. & Wolters, C. (2013). Cyberchondrie – ein modernes Symptom?. *Uro-News* 17, 26-32.
<https://doi.org/10.1007/s00092-013-0407-6>.

Griebler, R. et al. (2021). *FACTSHEET. Österreichische Gesundheitskompetenz-Erhebung 2020*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Wien
<https://oepgk.at/website2023/wp-content/uploads/2023/08/factsheet-hls19-at-bf.pdf>, Stand vom 17. November 2024.

Kanz, R. (2005). Francisco José de Goya y Lucientes, Selbstbildnis mit Dr. Arrieta, 1820. In U. Pfisterer & V. von Rosen (Hrsg.), *Der Künstler als Kunstwerk. Selbstportraits vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (S. 120f.). Stuttgart: Reclam.

Steurer, P. (2024, 6. Mai). Dr. Google, bin ich krank? *Springer Medizin Österreich*.
<https://www.springermedizin.at/allgemeinmedizin/telemedizin/dr-google-bin-ich-krank/27075928>,
Stand vom 17. November 2024.

Sträter, A. (2022, 1. Mai). Cyberchondrie. Wann es problematisch ist, im Internet nach Krankheiten zu suchen. <https://www.quarks.de/gesundheit/medizin/wann-es-problematisch-ist-krankheitssymptome-im-internet-zu-suchen/>, Stand vom 17. November 2024.

Autorin

Christina Schweiger, MMag. Dr.

Leitung des Zentrums Kultur•Schule an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Hochschullehrende in der Erst-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Kunstpädagogik, Publikationen zum schulischen Kunstunterricht mit Schwerpunkt bildende Kunst, Bildkompetenz und Mediendidaktik

Kontakt: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Ulrike Schleicher

Landesberufsschule Laa an der Thaya

„Das Scheitern am täglichen Laufsteg“

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a489>



Michael Schulte-Markwort

Mutlose Mädchen – Ein neues Phänomen besser verstehen – Hilfe für die seelische Gesundheit unserer Töchter

Kösel-Verlag, 2022

ISBN 978-3-466-31177-4

Prof. Dr. med. Michael Schulte-Markwort ist Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. Nach vielen Jahren als Leiter der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie im Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf ist er heute Ärztlicher Direktor der Oberberg Fachklinik Marzipanfabrik Hamburg sowie Ärztlicher Leiter der Praxis Paidion-Heilkunde für Kinderseelen in Hamburg und Berlin. In zahlreichen Stiftungen und Kuratorien vertritt er die seelischen Rechte von Kindern und Jugendlichen.

Mut ist notwendig. Mut ist Abenteuer. Doch was passiert, wenn bei einem jungen Menschen der Mut fehlt? Immer häufiger sieht sich der renommierte Kinder- und Jugendpsychiater mit diesem vor allem Mädchen betreffenden Phänomen konfrontiert. Er identifiziert zahlreiche Gründe, warum gerade Mädchen, die er betreut, ihre Neugier auf das Leben abhandengekommen ist. Seine Erkenntnisse illustriert er anhand von Fallbeispielen. Er richtet den Blick nach vorn und zeigt Lösungsansätze, die Eltern und Töchtern helfen sollen, Mut zu schöpfen und neue Wege einzuschlagen.

Wie unsere Töchter wieder Mut schöpfen und zu neuer Lebenskraft finden

Schulte-Markwort trifft immer öfter auf junge Patientinnen, die auf die Welt mit Mutlosigkeit und Rückzug reagieren. Einige verweigern sogar den Schulbesuch und verwahrlosen. Ein Beispiel: „Manchmal entsteht bei den mutlosen Mädchen in der Auseinandersetzung mit dem ungeliebten Körper eine Trotzreaktion.“ Wenn „der doofe Körper so sperrig ist, dann kann man ihm auch getrost Schaden zufügen“ schreibt der Autor auf S. 111 wie auch „Verwahrlosung ist eine schleichende Aufgabe seiner selbst. Ein autoaggressiver Prozess, der in seiner Intensität und Heftigkeit kaum aufzuhalten ist. Und kaum auszuhalten ist. Die verdrehte Welt der Mädchen spitzt sich immer mehr zu.“

Immer mehr Mädchen erleben die Wirklichkeit als bedrohlich und überfordernd. Haben wir eine Welt geschaffen, die für einen Teil unserer Kinder nicht mehr attraktiv ist? Sind wir die falschen Vorbilder? Haben wir keine lebenswerten Perspektiven geschaffen?

Es zeigt sich, dass die Situation für Mädchen schwieriger ist als für Jungen. „Die Jungen kommen in diesem Buch nicht vor. Das hat zweierlei Gründe: Zum einen geht es um die Würdigung von Mädchen, darum, sie nicht zu übersehen. Was immer noch und immer wieder geschieht“, meint der Autor auf S. 74, wie auch: „Zum anderen besteht der klinische Eindruck, als sei das Thema des Steckenbleibens bei den Jungen etwas anders gelagert. Jungen haben andere Identifikationsmöglichkeiten, die sie letztlich doch schneller in ihr Leben führen.“

Das Buch untersucht, warum gerade junge Mädchen in einer scheinbar so fortschrittlichen und gleichberechtigten Gesellschaft zunehmend an psychischen Belastungen leiden. Schulte-Markwort beschreibt, wie überhöhte Erwartungen, Leistungsdruck und der ständige Vergleich in sozialen Medien zu enormem Stress führen. Mädchen sehen sich oft einem Perfektionsdruck ausgesetzt – sie sollen in der Schule erfolgreich, sozial integriert und attraktiv sein. Dies führe bei vielen zu einem Gefühl der Überforderung und dem Verlust von Selbstvertrauen.

Ein zentraler Aspekt des Buches ist die Rolle von Erziehung und gesellschaftlichen Normen, die Mädchen häufig passiv und gefällig machen, was zu einem Mangel an Mut und Entschlossenheit führt. Schulte-Markwort zeigt auf, dass viele Mädchen Schwierigkeiten haben, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und durchzusetzen. Diese „Mutlosigkeit“ kann zu ernsthaften psychischen Problemen wie Depressionen, Essstörungen, Angststörungen oder Verwahrlosung führen.

Im Buch wird auch betont, wie wichtig es ist, Mädchen frühzeitig zu unterstützen, ihre Stärken zu erkennen, Selbstvertrauen aufzubauen und ihnen die Möglichkeit zu geben, eigenständig Entscheidungen zu treffen. Schulte-Markwort plädiert für eine stärkere Sensibilisierung im Umgang mit psychischen Problemen und für eine Entlastung der jungen Menschen von gesellschaftlichen Zwängen.



In einem Interview des Magazins „Welt der Frau“ gibt Schulte-Markwort auf die Frage „Welche Rolle spielt denn die Schule in all dem? Und welche sollte sie spielen?“ folgende Antwort:

„Schule ist sozusagen der zentrale Alltag von Kindern und Jugendlichen. Sie verbindet das soziale Leben und die kognitiven Anforderungen – hoffentlich optimal – miteinander. Die ‚mutlosen Mädchen‘ nehmen es aber als täglichen ‚Catwalk‘ wahr und in diesem sozialen Gefüge haben sie das Gefühl, nicht mehr zu bestehen. Das ist die eine Seite. Die andere Seite ist, dass es sie nicht lockt. Es ist für sie nicht mehr interessant, mit anderen zusammen zu sein. Dazu kommt, dass sie sich auch selber abwerten, davon ausgehen, sie können nicht mehr lernen und massive Konzentrationsprobleme bekommen.“

Zusammengefasst stellt „Mutlose Mädchen“ eine eindringliche Analyse des seelischen Zustands vieler junger Mädchen in der heutigen Gesellschaft dar und gibt zugleich Anregungen, wie Eltern, Schulen und die Gesellschaft insgesamt dazu beitragen können, diese Mädchen zu stärken und ihnen Mut zu geben.

Das große Potenzial der Schule wird oft unterschätzt. „Wenn die Entscheidung Bestand hat, dass die Mädchen einen Weg zurück in die Schule finden sollen, muss die Schule einbezogen werden“ schreibt Schulte-Markwort auf S. 145 wie auch „Es gehört allerdings nicht immer zum Selbstverständnis einer Schule, sich auch um Schüler zu kümmern, die nicht da sind oder nicht kommen können. Gerade in Zeiten digitaler Medien ist eine Kontaktaufnahme eigentlich kein Problem.“ Auf Seite 147 gibt der Autor folgenden Hinweis: „Gerade die mutlosen Mädchen könnten ein Feld sein, auf dem die Schule sich neu beweist, aus sich herausgeht und sich nicht von vordergründiger Verweigerung geschlagen gibt.“

Schulen müssen sich ihrer Bedeutung und ihrer Möglichkeiten bei diesem neuen Phänomen stärker bewusst werden. „Der Erhalt des sozialen Lebens in der Schule und durch die Schule ist im Rahmen der Behandlung mutloser Mädchen ein Baustein, der bisher noch zu wenig genutzt wird“ sagt der Autor auf S. 149–150, wie auch „Gelingt die Teilhabe am Unterricht aber, signalisiert das den Mädchen, dass sie nicht dumm und abgehängt sind. Das ist ein Gefühl, das sie in der digitalen Welt mitunter täglich erleben.“

Autorin

Ulrike Schleicher

Seit 1999 Direktorin an der Landesberufsschule Laa an der Thaya, davor seit 1985 Lehrerin ebendort. Direktorensprecherin der NÖ Landesberufsschulen, seit 2007 in der Neulehrerbildung an der PH NÖ tätig.

ulrike.schleicher@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Durch „Mut und Verantwortung“ zu Resilienz und innerer Stärke

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a485>



Franz Albel

Durch „Mut und Verantwortung“ zu Resilienz und innerer Stärke

Eine empirische Studie zu Einstellungs-
veränderungen hinsichtlich Bewälti-
gungsstrategien und Problemlösungs-
kompetenzen von Lernenden in der Se-
kundarstufe I

Verlag Dr. Kovač, 2024

Franz Albel ist Beratungslehrer, klinischer Seelsorger und Religionslehrer in der Primarstufe und der Sekundarstufe 1.

Im vorliegenden Buch behandelt der Autor das multidimensionale Konstrukt der Resilienz, der psychischen Widerstandsfähigkeit, und setzt es mit den Inhalten eines Wahlpflichtmoduls für Schüler*innen der siebten und achten Schulstufe namens „Mut und Verantwortung“ (MUVE) in Beziehung.

Die Konzeptionierung des Faches samt Ideen zur Realisierung werden ebenso dargestellt wie eine qualitative Studie zur Erfassung des Erwerbs bzw. der Veränderungen von Problemlöse- und Bewältigungskompetenzen. Dabei kommen die Schüler*innen mit ihren Einstellungen, Erfahrungen und Strategien zu Wort.



Mit Mut und Verantwortung zu Resilienz

Das Buch setzt sich mit der Frage auseinander, wie Kinder und Jugendliche jene innere Stärke entwickeln können, die sie brauchen, um Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen bzw. gestärkt aus Krisen hervorzugehen. Verfasst während der Covid19-Pandemie, beleuchtet es Facetten der psychischen Widerstandskraft von Jugendlichen an einer niederösterreichischen Mittelschule.

Die Studie wird nachvollziehbar dargestellt, das Wahlpflichtfach MUVE in Beziehung mit Resilienzfaktoren gesetzt. Dieses zielt darauf ab, Stärken zu entdecken und darauf aufzubauen, Lösungen zu finden und für sich und andere Verantwortung zu übernehmen sowie im Team zu kooperieren und sich Herausforderungen mit Visionen und Kreativität zu stellen.

Veränderungen in den Bewältigungs- und Problemlösungsstrategien der teilnehmenden Schüler*innen, die in Form von Gruppendiskussionen erfasst wurden, werden thematisiert. Diese Erkenntnisse können Lehrer*innen und Schulleiter*innen ermutigen, die wertvollen Impulse für eine resilienzfördernde Unterrichtsgestaltung aufzugreifen und ihre eigenen bzw. die vielfältigen Stärken am Standort einzusetzen, um dieses offene, projektorientiert gedachte Konzept umzusetzen.

Zielgruppe

Da Ideen zur Umsetzung im Schulalltag formuliert sind, durch die Transkripte Einblicke in die Lebens-, Erfahrungs- und Erlebenswelt von Jugendlichen gegeben werden und die Darlegung der methodischen Vorgehensweise Einblick in Forschungsprozesse ermöglicht, eignet sich das Buch für Lehramtsstudierende ebenso wie für Lehrpersonen, Schulleitungen sowie andere Personen, denen überfachliche Bildung, Lebenskompetenzen bzw. Wege zur Mentalen Gesundheit wichtig sind.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Volks-, Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Forschungstätigkeit in den Bereichen Resilienz, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Eine Reise zu mehr Selbstbewusstsein

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a487>



Daniela Landgraf (Hrg.)

Die Frau, die ich sein will
Herzensbotschaften für Leaderinnen und Frauen,
die mehr vom Leben wollen

Verlagshaus Stopfer, 2024

ISBN 978-3-910258-41-9

Daniela Landgrafs „*Die Frau, die ich sein will*“ ist ein praxisnaher Ratgeber, der Frauen dazu ermutigen möchte, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten und ihre volle innere Stärke zu entfalten. Das Buch bietet sowohl persönliche Einsichten als auch praxisbezogene Übungen und richtet sich an Frauen, die nach mehr Klarheit, Selbstbewusstsein und Erfüllung in ihrem beruflichen und privaten Leben suchen.

Fremdbestimmt oder selbstbestimmt?

Im ersten Abschnitt wird die Leserin dazu angeregt, zu reflektieren, ob sie ein fremdbestimmtes Leben führt oder bereits das Leben lebt, das sie sich wünscht. Es werden Impulse gegeben, wie man das eigene Leben analysieren und durch kleine Veränderungen in eine selbstbestimmtere Richtung lenken kann. Oftmals, so wird aufgezeigt, reicht eine kleine Kurskorrektur, um den eigenen Weg zu finden, denn schon kleine Veränderungen in unserem Denken können eine große Wirkung auf unser Leben haben. Die Übungen und Denkanstöße



in diesem Teil helfen dabei, Klarheit zu gewinnen und erste Schritte zur Veränderung zu unternehmen.

Führung und Selbstführung

Der zweite Teil des Buches konzentriert sich auf das Thema Führung und vermittelt wesentliche Erfolgsfaktoren für ein erfülltes und erfolgreiches Berufsleben. Die Leserinnen erhalten Einblicke in verschiedene Aspekte der Führung, wie die Führung von Mitarbeitenden, aber auch Selbstführung. Landgraf schreibt dazu: „Das Thema Selbstführung ist ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt im Leben für mehr Zufriedenheit, Glück, Erfolg und auch Geld.“ (S. 71) Wichtige Themen sind auch die Bedeutung von Wertschätzung und die Rolle von Struktur und Ordnung im Alltag einer Führungskraft. Das Kapitel betont zudem, wie man Freude an der Arbeit finden und authentisch leben kann – Aspekte, die entscheidend zur Berufszufriedenheit beitragen.

Im dritten Teil geht es um unterschiedliche Sichtweisen auf die Welt und das Verständnis von Dingen, die nicht immer mit dem Verstand zu erklären sind. Hier werden auch spirituelle und nicht greifbare Themen angesprochen, die unser Leben beeinflussen können, ohne dass wir sie vollständig begreifen. Landgraf schreibt, dass sich nicht alles in unserem Leben erklären lässt – und doch hat es Einfluss auf unser Sein. Diese Offenheit für das Unerklärliche regt die Leserinnen an, neue Perspektiven einzunehmen und sich für Phänomene zu öffnen, die ihnen im Alltag oft verborgen bleiben.

Ein besonderer Pluspunkt des Buches ist, dass man die Kapitel unabhängig voneinander in selbst gewählter Reihenfolge lesen kann. Die Leserin kann die Kapitel, die sie gerade besonders ansprechen, auswählen und lesen. Das Werk umfasst sechzehn verschiedene Stimmen – neben der Herausgeberin kommen mehrere Autorinnen und ein Autor zu Wort, die ihre eigenen Erfahrungen und Wege zu einem erfolgreichen Leben teilen. Diese vielfältigen Perspektiven machen das Buch zu einer inspirierenden Lektüre für Frauen, die ihren eigenen Weg gehen möchten.

Fazit

„Die Frau, die ich sein will“ ist eine inspirierende Lektüre, die Frauen auf ihrem Weg zu mehr Selbstbestimmung und innerer Stärke unterstützt und sie dazu ermutigt, ihre Potenziale zu entfalten. Besonders für Schulleiterinnen und Frauen in Führungspositionen bietet das Buch wertvolle Impulse zur Selbstführung und authentischen Führung. Die vielseitigen Perspektiven der Autorinnen und des Autors und der flexible Aufbau machen es zu einem praktischen Begleiter für Frauen auf dem Weg zu mehr Selbstvertrauen.



Autorin

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc

Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
Leiterin des Zentrums Internationales und Qualität. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung. Publikationen im
Bereich Leadership; Schulbuchautorin.

Kontakt: michaela.tscherne@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Gesundheitskompetenz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a479>

Gesundheitskompetenz, *die*. Substantiv, feminin

Health Literacy bzw. Gesundheitskompetenz beschreibt die Fähigkeit, über Information bezüglich Gesundheit zu verfügen, diese zu verstehen bzw. darauf zurückzugreifen, um gesundheitsrelevante Entscheidungen zu treffen.

Dies setzt die Verfügbarkeit von Wissen und Maßnahmen voraus. Personen mit niedriger formaler Bildung, mit Lernschwierigkeiten, psychischen Beeinträchtigungen bzw. chronischer Erkrankung, mit Migrationsgeschichte oder aus armutsgefährdeten Familien sind häufiger benachteiligt. Gründe hierfür sind geringere Gesundheitskompetenz und riskantes Gesundheitsverhalten, wegen fehlender adäquater Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und -prävention.

Inwiefern Wissen letztendlich auch zu persönlichen Entscheidungen führt, ist abhängig von der Motivation und der Kompetenz, dieses auch umzusetzen. Persönliche und biografische Erfahrungen, soziale Umwelten sowie gelebte Praktiken beeinflussen das Verhalten. Um wirkungsvoll Gesundheitskompetenz fördern zu können, gilt es, dies zu berücksichtigen und Ressourcen bzw. Gelingendes im derzeit Praktizierten zu entdecken sowie Familien als wichtige Bezugspersonen anzuerkennen und einzubeziehen.

Gesundheitskompetente Organisationen ermöglichen, dass die individuelle Gesundheitskompetenz entwickelt und gesundheitskompetentes Handeln gestärkt wird. Es bedarf an Mut, Wissen, Bewusstsein und Reflexionsbereitschaft, um sich diesem – bedeutsamen und nicht immer beliebten – Thema anzunehmen, das neben der körperlichen auch die mentale Gesundheit miteinschließt. Gesundheitskompetente Schulen übernehmen dieses in ihr Leitbild, kooperieren mit schulischen und außerschulischen Unterstützungs- und Gesundheitsdiensten, berücksichtigen es bei der Gestaltung des Schulalltages und verfolgen es auch im Unterricht. Nach der Auswahl relevanter Inhalte wird darauf geachtet, diese an unterschiedliche Lernniveaus und Informationsvoraussetzungen anzupassen und für alle zugänglich aufzube-



reiten. Gleichzeitig werden auch Maßnahmen gesetzt, welche die physische wie mentale Gesundheit der Pädagog*innen fördern. Alle Beteiligten sollen begleitet werden, um Informationen verstehen, kritisch bewerten und richtig im Alltag umsetzen zu können.

Individuelle Gesundheitskompetenz beeinflusst die Resilienzentwicklung positiv und Schule kann diese mit gesundheitsförderlichem Handeln in gesundheitsorientierten Kulturen, Strukturen und Praktiken stärken.

Literaturverzeichnis

Kirchhoff, S., Okan, O. (2022). Gesundheitskompetente Schule: Konzeptentwicklung für organisationale Gesundheitskompetenz in der Schule. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03546-7>

Samerski, S. (2024). Lebenswelten und Erfahrungen verstehen. *Sozialpädagogische Impulse*, 2, 16–19

Thun-Hohenstein, L. (2023). *Kinder und Resilienz. Was Krisen mit unseren Kindern machen und wie wir sie davor schützen können*. Ecowing

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Salutogenese

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a497>

Salutogenese, *die*. Substantiv, feminin

Das Wort *Salutogenese* wird abgeleitet von *salus*, lateinisch für Gesundheit und Wohlbefinden, und *genesis*, dem griechischen Wort für Entstehung oder Ursprung. Während die Pathogenese Entstehung und Entwicklung von Krankheiten beschreibt, fokussiert das Konzept der Salutogenese von Aaron Antonovsky (1978) die Stärken und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Ressourcen zu mobilisieren, bei Belastungen mit Stressoren umzugehen und gesund zu bleiben. Dabei werden psychologische, soziale und kulturelle Ressourcen, welche die Gesundheit und das Wohlbefinden eines Individuums fördern, reflektiert.

Das Kohärenzgefühl als ein zentrales Konzept der Salutogenese steht in engem Zusammenhang mit dem subjektiv wahrgenommenen Gesundheitszustand, besonders in Bezug auf Mental Health (psychische Gesundheit). Das Konzept dieses „Sense of Coherence“ (SOC) beschreibt dabei die Fähigkeit eines Individuums, das Leben als bedeutsam, vorhersehbar, verständlich und bewältigbar wahrzunehmen. Die zentralen Komponenten Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit wirken dabei zusammen und stärken einander.

Der affektiv-motivationale Charakter der Bedeutsamkeit lässt das Leben interessant und lebenswert sowie das eigene Tun als sinnvoll erscheinen. Dies fördert die Bereitschaft, sich Herausforderungen zu stellen. Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft und Motivation sind hier bedeutsam. Die Sinnfindung gilt als Fähigkeit, in schwierigen Situationen die Aufmerksamkeit auf eine mögliche Zielerreichung zu richten.

Die kognitive Komponente der Verstehbarkeit reduziert Unsicherheit und Ängste, da Umwelt, Ereignisse und auch das Verhalten von anderen als vorhersehbar angesehen werden bzw. dies für andere und sich selbst nachvollziehbar ist. Die Welt erscheint strukturiert, vorhersehbar und erklärbar, sodass Ereignisse antizipiert werden können.



Sich aktiv mit Herausforderungen auseinanderzusetzen und diese zu bewältigen, erfordert das Gefühl der Handhabbarkeit, um eigene Ressourcen und Stärken zu aktivieren und Hilfsmittel wie auch soziale Unterstützung gezielt zu nutzen.

Diese drei Komponenten dienen als Quelle für Gesundheit und Wohlbefinden.

Um Schule als gesundheitsförderlichen Ort zu erleben, wo Halt gefunden und gegeben wird, braucht es ein gestärktes Ich, ein verlässliches Wir und einen schützenden Rahmen. Ebenso wie die Schüler*innen, wollen Pädagog*innen und andere Professionist*innen ihre Tätigkeit als sinnvoll erleben, Rückmeldung bekommen und Wertschätzung sowie Anerkennung erfahren. Wissen, Reflexion und Kooperation kann Sicherheit im Tun und Verlässlichkeit bzw. Zusammenhalt schaffen. Sich Herausforderungen gemeinsam als Team zu stellen und diese nicht zum Problem einer einzelnen Person zu machen, Veränderungen wahrzunehmen, anzunehmen und Ressourcen stärken- und lösungsorientiert einzusetzen, sind dabei bedeutsame Komponenten, um Situationen als bedeutsam, verstehbar und bewältigbar wahrnehmen zu können.

Literaturverzeichnis

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass.

Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(5), 376-381.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16614325/>

Thun-Hohenstein, L. (2023). *Kinder und Resilienz. Was Krisen mit unseren Kindern machen und wie wir sie davor schützen*. ecowing

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Health Promoting Schools

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a498>

Die *Global School Health Initiative* der WHO, die 1995 ins Leben gerufen wurde, zielt darauf ab, Aktivitäten zur Gesundheitsförderung und Bildung auf lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene zu stärken. Das Konzept der *Health Promoting Schools* basiert auf der Überzeugung, dass Schulen eine zentrale Rolle bei der Förderung der physischen, psychischen und sozialen Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und alle in der Schule Tätigen spielen können. Auch Familien und das nähere und weitere Umfeld sollen dabei einbezogen und die Bedeutung einer Gemeinschaft, die Gesundheit, Entwicklung und Bildung fördert, hervorgehoben werden.

Solche gesundheitsförderlichen Schulen setzen sich systematisch und umfassend für die Förderung der Gesundheit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft ein. Thun-Hohenstein (2013) sieht diese als Kommunikationsorte für das gesellschaftliche Leben und verweist dabei auf die Notwendigkeit der personellen und materiellen Ressourcen, im elementarpädagogischen wie im schulischen Bereich, um frühstmöglich eine solide Basis zu schaffen, welche die Bedeutung sowie die Möglichkeiten gesunder Lebensführung aufzeigt und ein Bewusstsein für die Selbstverantwortung schafft. Gesunde Ernährung und Lebensmittelsicherheit werden dabei ebenso zum Thema wie Anregungen, wie man sich gesund verhält, sowie das Wissen, an wen bzw. wohin man sich bei Krisen wenden kann, um soziale, medizinische wie psychologische Hilfe zu bekommen. Auch die vielfältigen Möglichkeiten für Bewegung und Sport sowie aktiver Freizeitgestaltung und deren Wirkung auf das körperliche wie seelische Wohlbefinden sollen aufgezeigt und erlebt werden. Ebenso wird das Gefühl des sozialen Eingebunden-Seins in eine prosoziale Gemeinschaft sowie der kompetente soziale Umgang miteinander zum Thema.

Es sollen Erfolgserlebnisse sichtbar sowie auch positive Absichten wahrgenommen werden. Wohlfühlen, Anerkennung und Wertschätzung jeder einzelnen Person mit all ihren Stärken und verschiedenen Lebens-, Entwicklungs-, Lern- und Berufswegen, die sich individuell und kreativ entwickeln dürfen und sollen, sind bei der Stärkung von Gesundheit und Resilienz zentral.



Literaturverzeichnis

Thun-Hohenstein, L. (2023). *Kinder und Resilienz. Was Krisen mit unseren Kindern machen und wie wir sie davor schützen*. Ecowing

WHO (2024). *Health promoting schools*. https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_3

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Prosilienz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a478>

Prosilienz, *die*. Substantiv, feminin

Das Konzept der Prosilienz lässt Menschen die transformative Kraft von Problemen erkennen und zur Verbesserung der Situation nutzen.

Unter Prosilienz wird die Fähigkeit verstanden, aufgrund von Alltagserfahrungen und gezielter Förderung der Resilienzfaktoren – Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz sowie Problemlöse- bzw. Bewältigungskompetenz (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022) – bereits im Vorfeld bzw. präventiv Strategien zur Krisenbewältigung zu entwickeln bzw. eine proaktive Haltung bezüglich Veränderung und Herausforderungen aufzubauen (Hoopes, 2017; Thun-Hohenstein, 2013).

So lernen schon Kinder, denen kleinere Probleme begegnen, etwas über sich bzw. das eigene Verhalten bei Herausforderungen kennen, und finden Strategien, mit diesen umzugehen, sie zu bewältigen und Lösungen zu finden. Durch die wiederholte Erfahrung der erfolgreichen Problemlösung können Krisen als herausfordernd und gleichzeitig auch als nützlich erlebt werden. Auf unerwartete Ereignisse reagierend, werden flexibel Ressourcen genutzt sowie Situationen bzw. Umwelten adaptiert. Dabei werden Verbesserungen, Weiterentwicklung bzw. positive Veränderungen angestrebt und es wird nicht versucht, zum vorherigen Zustand wieder zurückzukehren (Thagard, 2013; Thun-Hohenstein, 2023).

Literaturverzeichnis

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2022). *Resilienz* (6. Auflage). utb

Hoopes, L. (2017). *Prosilience: Building your resilience for a turbulent world*. Dara press.

Thagard, P. (2013). Better than resilient – prosilient. *Psychology Today*.

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/hot-thought/201308/better-resilient-prosilient>



Thun-Hohenstein, L. (2023). *Kinder und Resilienz. Was Krisen mit unseren Kindern machen und wie wir sie davor schützen können*. Ecowing.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Risikokompetenz

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i4.a463>

Risikokompetenz, *die*. Substantiv, feminin

Risikokompetenz ist die Fähigkeit, Risiken realistisch einzuschätzen, zu bewerten und angemessen damit umzugehen. Dies umfasst das Erkennen von potenziellen Gefahren, Unsicherheiten und Problemstellungen in verschiedenen Lebensbereichen. Der Abschätzung der Wahrscheinlichkeit des Eintretens von Risiken und deren mögliche Auswirkungen folgt das Treffen von Entscheidungen, um Gefahren zu verringern oder Herausforderungen zu bewältigen. An die Umsetzung von Vorhaben in aktive Handlungen schließen Reflexion und Anpassung an aktuelle Gegebenheiten an.

Risikokompetenz wird im Umgang mit realen Risiken erworben. In diesen wird erlernt, was sicher ist und es entsteht eine realistische Vorstellung, wie riskante Situationen bewältigt werden können und wie sich unbekanntem Situationen anzunähern ist. Dazu bedarf es einer Umgebung, die Risiken etwas erhöht, ohne massiv zu gefährden. Im körperlichen Bereich kann dies ein Steigern von Fallhöhen oder Geschwindigkeit sein, um das Angst- und Aufregungserleben, das durchaus lustbringend sein kann, spürbar zu machen und gleichzeitig Kompetenzerwerb im Bereich motorischer Fähigkeiten, Wahrnehmung, räumlicher Orientierungsfähigkeit, Ausdauer oder körperlicher Widerstandskraft, zu fördern. Durch Spaß, begeisterte Aufregung und Stolz auf den Mut und auf die erfolgreiche Bewältigung von Situationen kann ein positives, realistisches Selbstbewusstsein erworben werden.

Risikokompetenz, die Verantwortungsbewusstsein und Resilienz – die psychische Widerstandsfähigkeit – fördert, ist im sportlichen Bereich bedeutsam, um Neues zu wagen, Leistungen zu steigern und über bisherige Grenzen zu gehen, ebenso wie im kreativen, wenn innovative Ideen und neuartige Lösungen gefragt sind. Auch in Hinblick auf Gesundheit und Prävention spielt diese eine wichtige Rolle. Können Menschen Risiken erkennen, diese angemessen einschätzen und Verhaltensweisen dahingehend abstimmen, wirkt Risikokompetenz als Lebensfertigkeit, um die eigene körperliche, geistige und soziale Gesundheit zu erhalten und auch jene des Umfeldes zu beachten bzw. in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen.



Literaturverzeichnis

Hansen Sandsetter, E. B. (2019). Riskantes Spiel. *Kinder in Europa heute*. 2. 11–12

Kahr, C., & Zeyringer, W. (2024). Lebenskompetenzen wirken suchtpreventiv. *sozialpädagogische Impulse*. 2. 28–30

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (2nd revision). <https://iris.who.int/handle/10665/63552>

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.

2024 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:

Diversität in Gesellschaft und Schule

Einreichungen bis 22. Februar 2025 sind herzlich willkommen unter:

<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. März 2025

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:

www.schule-verantworten.education