

Gesundheit

Foto: J. Philipp

berühren		2
bewegen		4
genießen		8
bewahren		10
beachten		14
verwöhnen		18
begreifen		20
beglücken		23
beraten		26



Spotlight

Josef Oberneder &
Katharina Soukup-Altrichter

Sie ist ja bekanntlich mehr als nur die Abwesenheit von Symptomen. Über sie lässt sich trefflich diskutieren: Gesundheit. Prävention und Gesundheitsförderung sind selbst in organisationalen und betrieblichen Kontexten zu fixen Bestandteilen der Personalentwicklung geworden. Die generelle Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Arbeitgeber*in und Führungskraft hat immens an Bedeutung gewonnen und muss im Hinblick auf ihre Fürsorgepflicht immer wieder neu reflektiert werden. Mit der Einrichtung und Gründung des neuen NCoC (National Competence Center) für Psychosoziale Gesundheitsförderung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich setzen wir ein Zeichen für die Entwicklung von Rahmenkonzepten und Präventionsmaßnahmen, die einem salutogenen Gesundheitsbegriff gerecht werden.

Unser aktuelles Magazin gibt einen Überblick und bietet zahlreiche Diskussionsbeiträge zum Thema Gesundheit und Gesundheitsprävention.

Karl Sibelius etwa argumentiert, dass psychosoziale Gesundheit durch gemeinsames Singen, Musizieren und Tanzen gefördert und damit das Gemeinschaftsgefühl und die soziale Toleranz gestärkt werde. Siegfried Kainberger und Martin Leitner beschreiben Einfluss und Auswirkungen von mangelnden körperlichen Aktivitäten auf die kognitive und physische Entwicklung von Kindern. Die Erziehungswissenschaftlerin der Universität Köln, Charmaine Liebertz, argumentiert im Gastbeitrag, dass Lachen die Grundlage für eine Erziehung mit Herz und Humor sei. Mit Humor ließe sich Schwieriges leichter ertragen und mit Frohsinn seien Aufgaben auch leichter zu bewältigen. Die durch das Lachen ausgeschütteten Hormone seien nicht nur für ein körperliches Hochgefühl zuständig, sondern würden auch eine entzündungshemmende Aktivität auslösen.

Mit zahlreichen weiteren Beiträgen aus den Themenfeldern der psychosozialen Gesundheitsvorsorge – Sucht- und Gewaltprävention etwa oder kulturgeschichtlichen Betrachtungen von Gesundheit und Körper wird diese Ausgabe unseres Magazins abgerundet.

Wir hoffen, mit unseren Beiträgen Diskussionen anzustoßen und freuen uns, wenn wir gemeinsam mit Ihnen an der inhaltlichen Weiterentwicklung dieses umfangreichen Themenfeldes arbeiten können.

Josef Oberneder, MAS MBA MSc ist Vizerektor für Hochschulmanagement und Schulentwicklung an der PH OÖ,
Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter ist Vizerektorin für Lehre und Forschung an der PH OÖ.

Ich bin, was ich bin

Psychosoziale Gesundheit durch Musik

■ Gemeinsames Singen, Musizieren, Tanzen fördert nicht nur das Gemeinschaftsgefühl und die soziale Toleranz.

Du holde Kunst, in wieviel grauen Stunden,
Wo mich des Lebens wilder Kreis umstrickt,
Hast du mein Herz zu warmer Lieb' entzunden,
Hast mich in eine beßre Welt entrückt!
Oft hat ein Seufzer, deiner Harf' entflossen,
Ein süßer, heiliger Akkord von dir
Den Himmel beßrer Zeiten mir erschlossen,
Du holde Kunst, ich danke dir dafür!
(Franz von Schober)

Ich hatte Angst! Angst vor diesem runden Etwas, das immer wieder bedrohlich auf mich zurollte und welches ich, wie alle anderen einfach wegzustoßen hatte, am besten auf das gegnerische Tor und am allerbesten hinein, hinein ins Tor, Tor, Tor, Tor! Ich träumte davon, nicht mehr der Übriggebliebene, der, den niemand in seiner Mannschaft haben wollte, zu sein. Ich träumte davon, einmal, ein einziges Mal ein Tor zu schießen, bejubelt und gefeiert, für einen kurzen Moment sogar geliebt zu werden. Tor, Tor, Tor! Ich träumte davon, dass sie alle jubelnd auf mich zu rennen, mich in die Lüfte heben, umarmen, küssen und feiern. Tor, Tor, Tor! Es kam nie dazu. Fußball war für mich gleichbedeutend mit Angst, Versagen, Ausgestoßensein und Scham.

So blieben mir die kleinen Freuden in meiner noch kleineren Volksschulkarriere. Das aufmunternde Lächeln meiner Lehrerin, wenn sie mir im Chor ein Solo zu singen gab, was mir übrigens gar nicht so recht war: Nur nicht auffallen, nur nicht anders sein, dabei sein dürfen und akzeptiert werden, das war mir mehr als genug, einfach da sein dürfen. Ich fühlte, wie mir das Singen in der Gemeinschaft Mut machte. Das gemeinsame Atmen, Tönen und Beieinandersein, Aufeinander hören, miteinander vom Forte in das Piano oder umgekehrt zu wechseln, in schwindelnde Höhen zu schweben oder in die Tiefen hinabzusteigen. Das Singen war meine Streicheleinheit. Beim Singen fühlte und fühle ich mich getragen, angenommen, gemocht und vor allem dazugehörig.

Die schulische Pädagogik untersucht seit langer Zeit, wie gemeinsames Singen und Musizieren nicht nur den sozialen Zusammenhalt der Klasse insgesamt stärken können, sondern sich auch darüber hinaus positiv auf die kognitive, kommunikative und ästhetische, kurz also: auf die psychosoziale Entwicklung einer/s Heranwachsenden auswirken kann. In seinem paradigmatischen Werk Gewaltpräven-

tion durch Musikerziehung (2008) beschrieb Ernst Waldemar Weber eindrücklich, wie sehr verschiedene politische Instanzen die nachhaltige Förderung kreativer und sozialer Schulfächer vernachlässigen, obwohl dies nicht nur aus didaktischer und kunstpädagogischer Sicht nottun würde, sondern vor allem auch aus soziopolitischer. Denn Musik, Tanz und Theater, dies mag die These dieses Essays sein, sind nicht allein ästhetische Bereicherungen des Individuums, sondern vor allem auch eine kognitive und soziale Bereicherung der Gesellschaft. Sie machen nicht nur „klüger“, sondern friedlicher und kommunikativer. Die gemeinsame Beschäftigung einer Klasse mit Musik stärkt das soziale Gefüge, baut schiefe Hierarchien und Marginalisierungstendenzen ab und senkt die Bereitschaft zur Gewalt.

„Die gemeinsame Beschäftigung einer Klasse mit Musik stärkt das soziale Gefüge, baut schiefe Hierarchien und Marginalisierungstendenzen ab und senkt die Bereitschaft zur Gewalt.“

Den zeitgenössischen Beschwerden und Aussagen, es gäbe kaum Beweise dafür, dass Schulfächer wie der Musikunterricht etwas anderes als das ästhetische Wahrnehmungsvermögen fördern, kann Weber eine Anzahl profunder Studien entgegenhalten, die bereits vor Jahrzehnten in großem Umfang durchgeführt – und dann wieder vergessen – wurden. Namentlich erwähnt er hierbei das Nationalfonds-Projekt Bessere Bildung mit mehr Musik, das nicht nur unter der brisanten Prämisse arbeitete, dass der Ausbau des Musikunterrichts nicht nur einen positiven Einfluss auf den sozialen Zusammenhalt selbst sogenannter „Problemklassen“ hat, sondern sich darüber hinaus auch die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und somit auch der Leistungsdurchschnitt der Klasse insgesamt in

allen Fächern signifikant verbessern werde. Das erste Experiment dieser Art wurde in einer dieser „schwierigen Klassen“ durchgeführt, deren Klassenzimmer zu betreten jeder Lehrkraft, auch wenn diese es nicht zugeben mag, Überwindung kostet. Weit unterhalb des Leistungsdurchschnitts schienen die Schülerinnen und Schüler allein in der Lautstärke und im Vermögen, sich pädagogischen Anleitungen und Angeboten zu widersetzen, unübertroffen. Binnen eines Jahres änderte sich dies jedoch dramatisch. Nicht nur lagen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bald merklich über dem Durchschnitt – und dies selbst in den Fächern, die zugunsten des erweiterten Musikunterrichts beschnitten werden mussten – auch hatten sich die kommunikativen und sozialen Muster innerhalb der Klasse und bei jedem/jeder einzelnen Schüler*in so weit verbessert, dass diese jetzt sogar eine Vorbildfunktion innehielten. Dass dies nicht der Einführung eines erweiterten Musikunterrichts allein zu verdanken ist, liegt auf der Hand. Die didaktische Methode sowie die Gestaltung einer freien und nonformellen Lernumgebung spielten bei dem Experiment eine große Rolle und waren maßgeblich für die Öffnung der Schülerinnen und Schüler für das Konzept „erweiterter Musikunterricht“ verantwortlich. Was der engagierte Lehrer, unter dessen pädagogischer Leitung das Experiment stattfand, exemplarisch vorführte, war nicht etwa der spezifische Umgang mit einer bestimmten Art des Musizierens, sondern der spezifische, ruhige und aufgeschlossene Umgang mit den Schüler*innen, sodass diese sich schließlich für die Lerninhalte öffnen konnten.

„Er begann mit der Klasse eine tiefgreifende Bewusstseinsarbeit. Missglückte Musikstunden nahm er zum Anlass für Gespräche, und schließlich gab er den Musikunterricht fast vollständig für stundenlange, ja morgenslange Aussprachen her. Diese Arbeit verlangte von allen Beteiligten viel Durchhaltevermögen, aber die ersten Veränderungen zeichneten sich schon bald ab, zunächst im Gesprächsverhalten der Kinder. Sie entwickelten eine hohe Gesprächskultur und waren bereit, manche Aspekte aus der Geschichte der Klasse aufzuarbeiten.“ (Weber, 2008, S. 10)

Die Klasse, von der berichtet wird, war eine, die nicht nur innerhalb der Klassenstrukturen verbesserte kommunikative Verhaltensweisen aufzeigte, sondern diese auch nach außen projizierte und somit auch andere subtil am Fortschritt teilhaben ließ. In Soziogrammen zeigte sich deutlich, dass sowohl das Konkurrenz- als auch das Außenseiterverhalten deutlich nachließ und die gesamte Klasse im Unterricht eher miteinander zu singen lernte als gegeneinander. Da es im Musikunterricht nun nicht mehr um den Kampf um die besten Noten ging und die „Leistungen“ Einzelner nicht mehr herausgestellt und bewertet wurden, konnte sich ein völlig neues Lernklima ausbreiten, das sich schon bald auch auf die anderen Fächer übertrug. Dies bewies deutlich: Schulisches Lernen ist soziales Lernen, ist ein Lernen miteinander, ist ein Lernen, das nicht allein theoretische Inhalte vermitteln kann, die fachspezifisch gebunden

sind. Und soziales Lernen ist nachweislich auch persönlichkeitsbildend. Es kann helfen, die Wichtigkeit der eigenen Position im sozialen Gefüge wahrzunehmen und dieses selbst mitgestalten zu wollen. Antisozialen Tendenzen, die sich in psychischer und/oder physischer Gewaltbereitschaft manifestierten, sei es gegen Personen oder gegen Sachgegenstände, kann am besten vorgebeugt werden, wenn potenzielle Täter*innen sich selbst als Teil einer kommunikativen und sozial verantwortungsbewusst handelnden Gesellschaft wahrnehmen können, die inklusiv, nicht exkludierend denkt und handelt. Dass sie aber handelt, das ist unerlässlich. Lediglich die gemeinsame Handlung, die Tat und die schöpferische Zuarbeit auf ein gemeinsames Ziel, sei dies eine Theateraufführung oder die Aufführung eines Chors, können proaktiv und im positiven Sinne uniformieren und solidarisieren. Hierzu ist es wichtig, dass die Lehrenden

selbst den Unterricht und die Ziele des Unterrichts nicht etwa als selektiv und/oder kompetitiv (wie etwa den Leistungsvergleich durch Klassenarbeiten) definieren, sondern dass sie die Klasse als ein komplexes Gemeinschaftssystem verstehen lernen, das den gleichen Dynamiken unterliegt, die man auch in außerschulischen sozialen Gefügen beobachten kann. Und wer würde in einer Gesellschaft leben wollen, in der nicht gespielt und gesungen wird? In der es keine Theater gibt? Keine Ziele und keine Verabredungen? Wie könnte eine Gesellschaft eine schöne, friedliche und positiv soziale sein, in der nicht gesungen wird?

Und was hat das alles mit Fußball zu tun? Gar nichts, möchte man glauben und doch sehr viel: Für den einen ist es der Ball, für den anderen die Stimme, das Töpfern, der Tanz, die Geige, der eine will im Kollektiv Schutz und Gemeinschaft erfahren, der andere

herausstechen, bis ans Limit gehen, seine Grenzen ausloten. Alles macht Sinn, aber eben nicht für alle. Der Ball wird nie mein Freund, aber mittlerweile kann ich das gut akzeptieren, weil mein Selbstverständnis und mein Selbstwertgefühl nicht mehr davon abhängen, schön wenn ich dieses „Ich bin, was ich bin, und das ist gut so“ schon in der Schule vermittelt bekommen hätte.

Karl Sibelius, MAS MA PhD ist Leiter des National Centers of Competence für Psychosoziale Gesundheitsförderung.

Literatur

Weber, E. W. (2008). Gewaltprävention durch Musikerziehung. Haldenau: verlag ceterum censeo muri.

Kreativität und divergentes Denken

Die Schule als Ort des Denkens?

■ Kreatives Schaffen als höchste Form des Menschseins steht in enger Verbindung mit divergentem Denken. Schule ist allerdings auf Konvergenz angelegt.

Werfen wir einmal einen soziologischen Blick auf die Institution Schule und den dort üblichen Lernsettings. Seit Bildung schulisch gedacht wird, denken wir in Fächern, Stunden, Noten, Alterskohorten, in Bezug auf das Geschlecht und die Herkunft und in Verhaltenskategorien. Das „hidden curriculum“ (Parsons, 1959) der Schule soll vor allem auf eines vorbereiten: Anpassung durch Nichtdenken. Einzelkämpfertum und Leistungshierarchien. Wir bereiten Schüler*innen auf eine Welt, auch Arbeitswelt vor, die es, so wie vorgegaukelt, gar nicht mehr geben wird. Sie ist einem starken Wandel unterworfen und die Schule hinkt diesem hinterher.

Der Begriff „divergentes Denken“ taucht in der Bildungsdebatte in den letzten Jahren immer öfter auf, meist in Verbindung mit dem Begriff Kreativität. Die Gesellschaft wird in der zukünftigen Entwicklung Menschen brauchen, die in (noch nicht gedachten) Möglichkeiten denken, die kreative Lösungen für sich abzeichnende zivile Herausforderungen finden, vieles muss neu erfunden werden. Schule wird allerdings kaum als Förderin von divergentem Denken verstanden. Das Potenzial der kreativen Fächer wurde bei bildungspolitischen Reformen sträflich vernachlässigt und auch unterschätzt. Die komplexe Wirkung

von kreativen Fächern auf die gesamte Leistungsentwicklung und auch als zentraler Resilienzfaktor. Obwohl die Daten und Fakten zur psychosozialen Gesundheit wirklich Besorgnis und Verantwortungsgefühl zugleich anregen sollten, wird auf die heilsame Wirkung von kreativen Prozessen auf Geist und Seele vergessen – gelebte Kreativität ist ein Lebenselixier (Holm-Hadulla, 2014) – dieser Aspekt wurde kaum in Überlegungen oder Maßnah-

„Das Potenzial der kreativen Fächer wurde bei bildungspolitischen Reformen sträflich vernachlässigt und auch unterschätzt.“

men einbezogen, im Gegenteil sogar: Fächer wie Werken, Musik und Bildnerische Erziehung wurden zugunsten von Wissensfächern zurückgedrängt oder gar gestrichen, unverbindliche Übungen wurden aufgrund von budgetären Kürzungen in den letzten Jahren ebenfalls marginalisiert. Was man nicht messen kann oder muss, wird oft

vergessen. Die Stundenpläne sind voll von Wissensfächern, oft im 50-Minuten-Takt und die häufigste Unterrichtsform ist nach wie vor der Frontalunterricht. Da darf es einen nicht wundern, dass Schulen mit alternativen Konzepten in den letzten Jahren vermehrt meist als private Initiative gegründet werden.

Doch die Aussicht auf die Fortentwicklung der menschlichen Natur hängt davon ab, „ob wir Mittel und Wege zur Bewahrung des Schöpferischen finden“ (Köppel, 1988). Kreativität bewirkt also Evolution und ist insofern eine höchst kritische und wertvolle menschliche Ressource. C. W. Taylor (1988) sieht im kreativen Schaffen eine der höchsten Formen des Menschseins verwirklicht „one of the highest.level performances and accomplishments to which humankind can aspire. (zit. n. Urban, 2004)

Wie müsste denn, wenn wir nun Schule neu denken würden, solch eine aussehen, deren vorrangigstes Ziel die Bewahrung des Schöpferischen ist, eine, die die Verwirklichung des Menschseins fördert? Wenn man diese Form der Bildung denn in Gebäuden denkt, dann würden diese zumindest nicht auf ihre Funktionalität hin beschränkt ausgestattet sein (Tafel, Tische, Stühle, Tablets). Diese Orte müssten wan-

delbar, offen und unsortiert sein. Da müsste es viel an Material und Werkzeug geben, vor allem aber würde keine wie immer definierte Form von Bewertung und Rangordnung den kreativen Prozess, die Entwicklung neuronaler Netzwerke, die Entdeckung von Begabungen stören. Lehrer*innen verstünden die Kunst der Mäeutik und die Menschen sind freundlich und inspirierend zugleich.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine Plaimauer ist Leiterin des Zentrums für innovative Lehr- und Lernkulturen an der PH OÖ.

Literatur

Holm-Hadulla, R. (2014). Was bedeutet Kreativität? Grundlagen und ihre praktischen Konsequenzen. *Television Forschung* 27/2014/1 https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/27_2014-1/Holm-Hadulla-Was%20bedeutet%20Kreativitaet.pdf (15.10.2019).

Urban, K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft.* Münster: LitVerlag.

Auffällig oft sitzen geblieben!

Eine Bewegte Schule als Motor für erfolgreiches Lernen und Gesundheit

■ Sinkende körperliche Aktivität und die damit verbundene Konzentrationsschwäche unserer Kinder hat großen Einfluss auf ihre kognitive und physische Entwicklung.



Foto: pixabay.com

Wie kann man Schule, Lernen und Gesundheit am sinnvollsten miteinander verbinden? Bewegung ist hier ein Schlüsselement, welches sowohl für die Qualität an Schulen von großer Bedeutung ist und auch einen wichtigen Bereich für die Gesundheit darstellt. Der Körper ist die wichtigste Ressource, die sowohl Lehrpersonen und Schüler*innen haben und an Bewegten Schulen wird dieser oft dafür eingesetzt, damit Lerninhalte mit Bewegung verknüpft werden bzw. lernbegleitend möglich ist. Zur Rhythmisierung des Schultags werden sowohl Bewegungspausen (kurze Bewegungselemente im Unterricht) als auch Bewegte Pausen eingesetzt. Damit erfahren die Kinder, dass an den Schulen nicht nur gesessen wird, sondern viele aktive Lernformen ganz natürlich eingesetzt werden. Dadurch können die Lernergebnisse deutlich verbessert werden, wie zahlreiche Studien in den letzten Jahren bestätigt haben. Eine Schule, die eine hohe Qualität haben will, muss sich mit den Bewegungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen und somit den Ablauf in der Schule und den Lebensraum entsprechend gestalten.

An vielen Schulen wird der Grundgedanke der Bewegten Schule bereits gelebt und somit sollen die Kinder und Jugendlichen auch zu einem bewegten und aktiven Lebensstil hingeführt werden. Leider haben wir eine Kultur des Sitzens im Leben und auch in der Schule. Je nach Quelle verbringen wir 50 bis 70 Prozent unserer wachen Zeit sitzend. Übersichtsarbeiten zeigen, dass das Sterblichkeitsrisiko mit jeder zusätzlichen Stunde Sitzen zunimmt, allerdings nicht gleichmäßig: Jeweils ab der vierten und ab der achten Stunde zeigt sich ein sprunghafter Anstieg. In-

teressant ist, dass während des Sitzens so viele schädigende Einflussfaktoren auf den Körper einwirken, dass das Gesundheitsrisiko durch Sport nicht mehr vollständig ausgeglichen werden kann. Während der Immobilität steigt

„Motorische Aktivität bringt dopaminproduzierende Zellen in Schwung und fördert so die Lernleistung.“

schon nach 2 Stunden der Cortisolspiegel an, die Stresshormone erzeugen ein Energiedefizit und verhindern eine optimale Aufnahme von Glucose. Nur muskuläre Beanspruchung kann dieses Energiedefizit verhindern und daher sollten längere Sitzzeiten immer wieder durch körperliche Aktivitäten unterbrochen werden. Noch nach 10 Stunden einer Immobilität ist ein Rückgang des Wachstumsfaktors und Gehirndüngers BDNF im Gehirn nachweisbar.

Laut einer Studie der Uni Wien mit 6600 Teilnehmer*innen, sind unsere Schüler*innen im Schnitt 21,7 h täglich ohne Bewegung und nur 2,3 h in Bewegung. 68,5 % dieser Schüler*innen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren geben an, im Sitzen bereits Rückenschmerzen verspürt zu haben.

Unsere Kinder haben bis zum 15. Lebensjahr ca. 1200 Stunden sitzend in der Schule und ca. 1600 Stunden vor dem Bildschirm verbracht. Während zehnjährige Schüler*innen im Schnitt

täglich schon 9,5 h sitzen, erhöht sich die Sitzzeit bei 14-jährigen Schüler*innen bereits auf 10,5 h täglich. Das Wissen um die Zusammenhänge von zu langen Sitzzeiten auf die Gesundheit unserer Jugend fordert ein radikales Umdenken der Unterrichtsprozesse im Sinne eines bewegten Unterrichts, einer bewegten Didaktik, einer bewegten Pause, im Allgemeinen eines bewegten Schulalltags.

Körperlich fitte und aktivere Kinder übertreffen Gleichaltrige weniger fitte Kinder in vielen kognitiven Bereichen. Körperliche Aktivität führt nicht nur zu einer stärkeren Durchblutung der Muskulatur, sondern auch des Gehirns und es kommt zu einer gesteigerten Bildung von Neuronen sowie zu einer Stärkung der vorhandenen Nervenverbindungen. Bewegung nimmt Einfluss auf die Aktivität und Konzentration der Neurotransmitter Serotonin, Dopamin und Noradrenalin. Motorische Aktivität bringt dopaminproduzierende Zellen in Schwung und fördert so die Lernleistung.

Im Bewusstsein dieser Datenlage muss sich die heutige Schule dahingehend ändern, dass wir den natürlichen Bewegungsdrang unserer Kinder zulassen. Die Erfüllung dieses Grundbedürfnisses ist Voraussetzung für eine umfassende gesunde Entwicklung. Lernen mit Bewegung muss ein didaktisches Grundprinzip werden. Die Beteiligung möglichst vieler Sinneskanäle beim Lernen erleichtert und verbessert das Behalten von Gelerntem. So konnten sich zum Beispiel Schüler*innen, die Vokabel in Kombination mit einer Bewegung lernten, nach 13 Wochen noch an durchschnittlich 16 von 20 Vokabeln erinnern. Die Schüler*innen der Kontrollgruppe, die die gleiche Zeit für das Lernen verwendet hatten, wussten im Durchschnitt von diesen 20 Vokabeln nur noch 3,5.

Lehrpersonen sollten sich bewusst machen, dass Bewegung im Unterricht nicht Zeitverschwendung ist, sondern einen sehr wichtigen Beitrag zur optimalen kognitiven und körperlichen Entwicklung des Kindes leisten kann. Gehen während des Lesens, Aufstehen bei Wortmeldungen, Arbeitszettel nicht austeilen, sondern holen lassen oder Schüler*innen jonglieren lassen, nachdem eine Übung fertig gestellt wurde, das sind einfache Methoden

Bewegung in den Unterricht zu bringen.

Bewegungsverführungen sowohl in der Klasse als auch in den Pausenräumen gehören zur schulischen Grundausstattung. Bewegte Pausen sollten mindestens eine Länge von 20 Minuten haben, damit sie förderliche Effekte auf die psychische und physische Regeneration von Schüler*innen ausüben können. Ergonomische Möbel, Stehpulte aber auch Ruhezone gehören in einer guten Bildungseinrichtung zur Standardausrüstung.

Die Bewegte Schule versucht mit ihrem Schulentwicklungskonzept die Grundlagen, Rahmenbedingungen und die Effektivität des Lernens zu verbessern und damit der zunehmenden Bewegungslosigkeit der Kinder und Jugendlichen entgegenzuwirken. Genauer kann auf der Homepage der Bewegten Schule Österreich www.bewegteschule.at nachgelesen werden. In Oberösterreich haben schon mehr als 200 Schulen ein Gütesiegel der Bewegten Schule Österreich erlangt und sich auf den Weg gemacht, ihren Schüler*innen vermehrt einen bewegten Schulalltag zu ermöglichen. Die Bewegte Schule Österreich ist international in Deutschland, der Schweiz und Südtirol vernetzt.

Es wäre wünschenswert, wenn sich die Grundgedanken der Bewegten Schule sowohl beim lebenslangen Lernen als auch im beruflichen Alltag durchsetzen würden. Die Entscheidungsträger*innen sind gefordert, passende Rahmenbedingungen für eine gesündere und bewegte Gesellschaft zu schaffen. Ebenso muss die Quantität und Qualität von Bewegung und Sport im Schulbereich erhöht werden und darf nicht länger ein Lippenbekenntnis bleiben.

Siegfried Kainberger, BE MSc unterrichtet an der MS Taiskirchen, der BHAk Schärding und ist Mitarbeiter in der Bundeskoordination Bewegte Schule Österreich.

MMag. Martin Leitner ist Fachbereichsleiter für Sport, Bewegung und Gesundheit an der PH OÖ und Mitarbeiter in der Bundeskoordination Bewegte Schule Österreich.

Das Element, aus dem Persönlichkeiten geschaffen werden

Die Bedeutung der Motorik in der psychosozialen Entwicklung

■ Dadurch, dass Kinder etwas über ihren eigenen Körper lernen und das Interesse anderer Personen an ihnen bemerken, werden sie selber zur Person.

Am Spielplatz der Angst

Ein fiktives Gespräch zwischen zwei Damen mittleren Alters auf einer Parkbank bei einem Spielplatz:

Frau A: Wir kennen uns. Ich war mit meinem Sohn vor 30 Jahren oft hier.

Frau B: Ich kann mich erinnern. Heißt Ihr Sohn nicht Markus?

A: Ja, und Ihr Sohn heißt doch Roland. Wie geht es ihm? Er war doch immer so vorsichtig und schüchtern.

B: Es war von aller Anfang an nicht einfach. Ich habe damals Ihren Sohn bewundert und Sie beneidet, wegen seiner Unbekümmertheit, Geschicklichkeit und Fröhlichkeit.

A: Wann haben Sie zum ersten Mal bemerkt, dass er nicht so einfach ist.

B: Schon als Säugling hatten wir Stillprobleme und irgendwie ist er mir zu ruhig vorgekommen.

A: Hat ihr Mann das auch bemerkt?

B: Die beiden hatten bald Probleme. Mein Mann ist sehr sportlich. Er wollte mit Roland immer wild spielen, ihn hochwerfen oder Ähnliches. Mein Sohn hat dabei immer nur geweint. Roland war ihm zu feig. Letztlich ist unsere Ehe auch daran gescheitert, dass ich Roland immer nur schützen wollte und mein Mann konnte ihn nicht akzeptieren, wie er war.

A: Deswegen war Roland plötzlich nicht mehr im Kindergarten!

B: Nein, nicht wegen der Scheidung, sondern weil sich Roland im Kinder-

garten nicht wohlfühlt hat. Es waren ihm die anderen Kinder viel zu wild. Ich habe daher meinen Sohn zu Hause gelassen. Es war eine schwierige Zeit: wenig Geld, alleinerziehend und kaum Freunde. Letztlich waren wir völlig aufeinander angewiesen.

Mit diesem fiktiven Dialog soll veranschaulicht werden, wie stark die Motorik und die psychosoziale Gesundheit ineinander greifen. Der Ausgang dieser Lebensgeschichte/dieses Entwicklungspfades bleibt offen.

Intro

Menschliche Embryonen zeigen bereits in der 10. Woche motorische Reaktionen. Über diese Motorik lernt das Kind sich selbst zu erforschen. Das bedeutet, wir werden nicht als ein fertiges Ich geboren, sondern wir müssen erst lernen, ein Ich zu sein. Dieser Prozess ist von Anfang an untrennbar mit Motorik verbunden. Später lernt das Kind, seine erweiterte Umwelt zu erkennen. „[...] Personen aber sind die wichtigsten Dinge in seiner Umwelt; und durch deren Interesse an ihm – und dadurch, dass es etwas über seinen eigenen Körper lernt – lernt es mit der Zeit, dass es selbst eine Person ist.“ (vgl. Popper & Eccles, 2008, S. 145)

Ich mache Bewegung und Bewegung macht mich

Nichts ermutigt mehr als Erfolg. Gerade in der vorsprachlichen Entwicklungsphase haben Erfolge etwas mit Motorik zu tun (z. B. der erste Schluck an Mamas Brust, Umdrehen, erste Schritte). Die Erfahrung, etwas mit Know-how, Anstrengung und Wollen bewältigt zu haben, wirkt bestärkend darauf, sich auf weitere derartige Aktivitäten heranzuwagen. Die oftmalige Erfahrung, etwas selbst gemeistert zu haben, erzeugt Stabilität im Leben und macht frei von Versagensängsten. Der Erfolg nimmt die Angst vor Neuem und stärkt die Überzeugung, alle „Werkzeuge“ für eine erfolgreiche Bewältigung zu haben, kurzum eine positive Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura, 1997).

Kleinkinder definieren sich zunächst über Bewegung und ein Selbstbewusstsein darüber (vgl. Erikson, 1974). Eltern sehen in erster Linie körperlich-motorische Zustände und erst in zweiter Linie die psychischen Konsequenzen (z. B.: springt nicht runter – mein Kind ist ein Feigling). In einer Kultur, in der Leib-Seele-Trennung gelebt wird, ist die Vorstellung von Einheit der Motorik und Persönlichkeit nur mit Anstrengung vorstellbar.

„Die oftmalige Erfahrung, etwas selbst gemeistert zu haben, erzeugt Stabilität im Leben und macht frei von Versagensängsten.“

Biographische Einflüsse spielen bei der Entstehung dieser Selbstwirksamkeitserwartung eine wesentliche Rolle. Von Vorbildern (Eltern etc.) zu erleben, was es heißt, nicht aufzugeben, ausdauernd zu sein, Pläne zu entwickeln, sich den Mut nicht nehmen zu lassen, mit Misserfolg umgehen zu können etc., ist für Kinder äußerst wichtig. Es muss weiters gelernt werden, das Ergebnis seiner Handlungen mit seinen Erwartungen zu vergleichen. Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet sich somit von der Fremdwirksamkeitserwartung („Die Lehrerin will, dass ich da runterhüpfe, ich will aber nicht.“).

Für die positive Entwicklung von Kindern erweisen sich normative Vorstellungen als die größte Barriere. Üben als grundsätzliches Element im Erwerb motorischer Kompetenzen ist daher, im Gegensatz zu üblichen pädagogischen Vorstellungen, kein Allheilmittel, vor allem dann, wenn Misserfolge dominieren. So ist es niemals die geübte Bewegung an sich, welche die psychosoziale Entwicklung prägt, sondern es sind die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Motorik passiert. Individuelle Voraussetzungen spielen eine entscheidende Rolle, ob

das Üben überhaupt als Möglichkeit existiert oder bestehende Probleme verschärft (z. B. bei minimale Spastizitäten, Dyspraxien).

Schule und Motorik

Die Möglichkeit eines positiven Ausgangs der eingangs beschriebenen Lebensgeschichte darf nicht das Ergebnis von Zufälligkeiten sein. Der reguläre Schulbetrieb aber bietet dazu nur wenig Handreichungen.

Daraus ergeben sich folgende Überlegungen für Bewegung und Sport in der Schule:

- Der gegenwärtige BSP-Unterricht muss in seinem historischen Gewordensein reflektiert werden. „Höher, schneller, weiter“ als Motto in den Fokus zu rücken, widerspricht jeder modernen Vorstellung von Entwicklungsförderung.
- Es ist unbestreitbar, dass das Kind vor allem über seinen Körper in Interaktion mit seiner sozioökologischen Umwelt in Beziehung tritt. „Looser“ zu produzieren, kann nicht das Ziel der Schule sein.
- Kognition, Emotion, Selbstbewusstsein und Willensbildungen spielen im Entwicklungsprozess eine unbestreitbare Rolle. Individuen entstehen durch die individuelle Findung von Wegen und nicht durch kollektives Marschieren.
- Es gibt für jedes Kind die passende Motorik, welche das Interesse anderer Personen an ihm weckt. Sport stellt dabei nur eine Möglichkeit dar.
- Bewegung auf verschiedenen Ebenen (Laufen, Singen, Trommeln, Tanzen, Malen etc.) als grundlegende Erfahrungsmöglichkeit für Körper-Ich und Leibgedächtnis ist ein pädagogisch weitgehend unbearbeitetes Thema.

Dr. Johannes Pögl ist pensionierter Professor für Pädagogische Psychologie an der PH OÖ.

Stephan Stumpner, BEd MEd ist Professor für Fachdidaktik, Bewegung und Sport an der PH OÖ und Mitarbeiter im Zentrum für Innovative Lehr- und Lernkulturen.

Literatur

Bandura, A. (1997). Self efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Erikson, E. H. (1974). Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Popper, K. R., & Eccles, J. C. (2008). Das Ich und sein Gehirn. München: Piper Verlag.



Foto: pixabay.com

Meine Schulsportwoche, meine verlorene Socke und ich

Erfahrungsräume mehrtägiger Schulsportveranstaltungen

■ Sportwochen dienen klassischerweise der Entwicklung von Sportmotorik. Vor allem eröffnen sich Erfahrungsräume, welche Heranwachsende zur Entwicklung eines gesunden Ichs benötigen.

„Fahrt ihr wieder eine Woche auf Urlaub?“, diesen und ähnlichen Verabschiedungsformeln im Umfeld der Schule sind Lehrkräfte ausgesetzt, wenn sie mit der Organisation oder Betreuung von Sportwochen betraut wurden. Aussagen wie diese veranschaulichen das Bild, welches in der Öffentlichkeit vorherrscht. Dieser Umstand veranlasst uns zur Darstellung der Relevanz und Sinnhaftigkeit von Schulsportwochen.



Zunächst einmal bedarf es der Bewusstwerdung jener Argumente, welche Schulen dazu veranlassen, sich gegen die Durchführung einer Sportwoche zu entscheiden. Die finanzielle Belastung der Eltern, die anfallenden Supplierstunden, der zusätzliche Zeit- bzw. Arbeitsaufwand für die betreuenden Lehrkräfte, Verlust von Lernzeiten in den Hauptfächern, der ökologische Aspekt (vor allem bei Wintersportwochen) können als mögliche Gründe aufgezählt werden.

Diese Aspekte dürfen nicht kleingedredet werden, sondern bedürfen einer kritischen Reflexion in den entscheidungsbefugten Gremien der Schule. So gilt es bereits in der Anfangsplanung auf diese Aspekte weitestgehend einzugehen. Exemplarisch dafür sind folgende Möglichkeiten:

- Die anfallenden Kosten sind für Eltern möglichst gering zu halten (z. B. keine zugekauften Programmpunkte, Förderungsangebote von Gemeinden, Ländern und Bund nutzen, Programme für Nicht-Skifahrer*innen bei Wintersportwochen).
- Lokale bzw. regionale Destinationen sind aus ökologischen und ökonomischen Gründen vorzuziehen (wenn möglich Skigebiete mit Naturschnee etc.).
- Die Begleitung übernehmen Lehrkräfte mit hohem Unterrichtsanteil in den teilnehmenden Klassen (natürlich unter Berücksichtigung notwendiger Ausbildungen).
- Die Erstellung eines Konzeptes, in dem Entwicklungsmöglichkeiten der Heranwachsenden aufgezeigt werden.

Innerhalb dieses Rahmens findet Bewegung, Sport, Erziehung und Bildung statt. Der alleinige Bezug auf Sportmotorik erscheint daher bei

unserer anfangs erwähnten Suche als nicht ausreichend (vgl. König & Stibbe, 2016).

Sport und Bewegung kann somit nicht nur als Inhalt angesehen werden, sondern vielmehr als Methode, um Heranwachsende in der Entwicklung eines selbstwirksamen „Ichs“ zu unterstützen.

Die Person an sich ist für ihr Gesundheitsbewusstsein und ihre psychosoziale Gesundheit verantwortlich, weshalb eine fremdgesteuerte Entwicklung nicht möglich erscheint. Derartig komplexe Prozesse bedürfen vielmehr einer Bewusstwerdung und Gestaltung von Erfahrungsbereichen, innerhalb derer sich das Individuum aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Damit wird nachvollziehbar, dass sich ein gesundes „Ich“ nicht nur durch sportliche Tätigkeit an sich ergibt, sondern im Wesentlichen durch eine gezielte und reflektierte Auseinandersetzung mit sich selbst und Anderen in konkreten Situationen. Ein Auftrag an die Schulsportwoche, welche durch ihr spezifisches Setting dafür als besonders gut geeignet erscheint.

Folgende Erfahrungsbereiche ermöglichen somit Entwicklung und bedürfen einer bewussten Gestaltung

1. Selbsterfahrung:

Tägliche Bewegungsangebote verstärken die Wahrnehmung des eigenen Körpers. Der Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung dient nicht nur der Aufrechterhaltung der eigenen Handlungsfähigkeit, sondern macht zudem den Zusammenhang zwischen Bewegung und dem eigenen Wohlbefinden nachvollziehbar. Der soziale Abgleich in der Peergroup führt dabei zu einem Bewusstsein über

die eigenen Fähigkeiten und Schwächen. Pünktlichkeit, passende Ausrüstung und Bekleidung zum richtigen Zeitpunkt, Körperpflege und ja, auch den Ablageort seiner eigenen Socken zu kennen, gelten hierbei als notwendiges Selbstmanagement. Solche Erfahrungen erscheinen als unerlässlich für die entwicklungsnotwendige Ablöse vom Elternhaus.

2. Beziehungserfahrung:

Die erste große Liebe, lebenslange Freundschaft oder Feindschaft nimmt schon mal bei Sportwochen ihren Anfang. Beziehungen werden eingegangen und mit Emotionen belegt. Das spezifische Setting mehrtägiger Veranstaltungen – eine Gruppe verbringt Tag und Nacht zusammen – führt ganz banal dazu, dass sich die Teilnehmenden näher kennen lernen. Daraus ergeben sich sowohl Risiken als auch Chancen (z. B. Lehrer*in-Schüler*in Beziehung).

„Die Person an sich ist für ihr Gesundheitsbewusstsein und ihre psychosoziale Gesundheit verantwortlich, weshalb eine fremdgesteuerte Entwicklung nicht möglich erscheint.“

3. Gruppenerfahrung:

In der erlebten Gemeinschaft von Sportwochen werden nicht nur die aller schönsten Erfahrungen gemacht (z. B. Spaß, Unterstützung, Freundschaft, Abschlussdisko), sondern eben auch die allerschlimmsten (z. B. Ausgrenzung, Überforderung, Bloßstellen, Gruppendruck).

4. Naturerfahrung:

Die Schularbeit in drei Wochen kümmert Lernende beispielsweise wenig. Zu groß ist die Versuchung, die Vorbereitungen aufzuschieben. Bewegung in der Natur erfordert jedoch unmittelbare Reaktionen auf z. B. Regen,

Hitze oder örtliche Gegebenheiten. Der Unmittelbarkeitsaspekt der Natur zeigt unmissverständlich Konsequenzen auf und kann gerade bei Heranwachsenden zu Klarheit führen und daher Akzeptanz besser ermöglichen.

Die Aufgabe von gesundheitsförderlichen Bildungsprogrammen ist somit die Ermöglichung von Erfahrungen aus diesen Bereichen, welche die Heranwachsenden – nach Auffassung der Lehrenden – auch wirklich erleben sollten. Ein Blick auf traditionelle Sportwochen lässt jedoch vermuten, dass diese Erfahrungsräume mitunter ungenutzt, d. h. dem Zufall überlassen werden. Sieht man Sinn und Zweck von mehrtägigen Schulsportwochen nicht nur in sportmotorischen Zielsetzungen, gelten daher die bewusste Gestaltung entwicklungsangepasster Erfahrungsräume, eine permanente Reflexion im gesamten Prozess, ein humanistisches Menschenbild der Lehrkraft, so wie eine von wechselseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Vertrauen geprägten Lehr- und Lernkultur als Bedingung. Unreflektiertes Risikobewusstsein (z. B. „Skilehrergehabe“) oder ein dominanter sportlicher Leistungsbezug stehen diesem Verständnis konträr gegenüber.

Die Entwicklung von Freude über die gemeinsame Bewegung in der Natur, Identität, Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sind somit nicht nur Teilaspekte der psychosozialen Gesundheit, sondern auch mögliche Ziele von Schulsportwochen, ebenso wie das Finden der eigenen Socke.

Stephan Stumpner, BEd MEd ist Professor für Fachdidaktik, Bewegung und Sport an der PH OÖ und Mitarbeiter im Zentrum für Innovative Lehr- und Lernkulturen.

Norbert Zauner, MEd ist Professor für Inklusion in Bewegung und Sport an der PH OÖ und unterrichtet an der Europaschule.

Literatur

König, S. & Stibbe, G. (2016). Facetten eines Erziehenden Sportunterrichts. Theoretische Ansätze, empirische Studien und praktische Konzepte. Berlin: Logos Verlag.

Gelebte Salutogenese

Wo es begann!

■ Seit 1993 wird die Bewegte Schule an der VS Pram entwickelt und viele Impulse gingen in den letzten Jahrzehnten davon aus.

An der Volksschule Pram wird Bewegung nicht nur im BSP-Unterricht großgeschrieben, sondern während des gesamten Schulalltags. Sie war in Oberösterreich eine der ersten Schulen, welche die Bewegung in das Zentrum des Unterrichts bzw. des Schullebens rückte. Schnell findet man die drei Zahnräder der Bewegten Schule in ihrer Umsetzung. Oberstes Prinzip des Rades „Lehren und Lernen“ ist die Rhythmisierung des Unterrichts. Keine 50-Minuten-Einheiten, keine Schulglocke, offene Klassentüren, ... und zwischendurch immer Bewegung.

Die Bewegung der Kinder erfolgt entweder durch Bewegungsimpulse, kurze Bewegungsaufträge wie „Hole dir im Rückwärtsgang ein Buch!“ oder „Gehe 2 Minuten Seilspringen!“ oder durchdachte, einfach umsetzbare Unterrichtsorganisation, die Bewegung bedingt, z. B. kein Austeilen von Hefen oder Büchern.

„Unterricht wird des Öfteren auch im Freien durchgeführt und der wöchentliche Waldtag macht den Kindern besonders Spaß.“

Unterricht wird des Öfteren auch im Freien durchgeführt und der wöchentliche Waldtag macht den Kindern besonders Spaß. Die Natur wird bei diesen Unterrichtsformen besonders intensiv und als großes Ganzes erlebt. Der jahrgangsgemischte Unterricht in der Grundstufe 1 fordert die Pädagogen und bedingt einen offeneren, flexibleren Unterricht. Die Umsetzung gelingt gut durch die Methoden der Lehrwerke „Matherad“ und „Graf Orthos Rechtschreibwerkstatt“. So wird man in Pram dem individuellen Lernen und der Individualisierung gerecht.

Der Pausengestaltung kommt eine zentrale Bedeutung zu. So folgt einer Jausenzeit von mindestens 10 Minuten eine 20-minütige Bewegungspause. Diese findet, sofern das Wetter es zulässt, zumeist im Freien statt. Der

Schulgarten lädt zur Bewegung ein und Kinder können wählen zw. Boulderwand, Nestschaukel, Reck, Sandgrube, Slackline, Hangelleiter und diversen Kleingeräten wie Federball, Boccia etc. Weiters haben die Kinder die Möglichkeit, aus einer Anzahl von Pausengeräten zu wählen. „Es ist nicht unbedingt notwendig, den Kindern die teuersten Spielplatzgeräte zu bieten, da ihnen dadurch Phantasie genommen wird!“, sind sich die Lehrer*innen der VS Pram einig. Balken oder Naturmaterialien, die die Kreativität der Kinder anregen, bieten einen wesentlich höheren Spielwert.

Im Laufe der Zeit hat sich auch der Lern- und Lebensraum Schule an der Volksschule Pram verändert. So entstanden in vorher ungenutzten Nischen gemeinsam mit Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen neue Rückzugsräume wie eine Leseburg, eine Lesetreppe und ein Lesebaumhaus. Die räumliche Strukturierung in Bereiche für Bewegung, Lernen und Rückzug sind für die Kinder von großer Bedeutung.

Auch die Lehrer*innengesundheit wird als wichtig erachtet. So werden wöchentliche Besprechungen vorab festgelegt und nicht in den Pausen durchgeführt. Jeder Lehrerin und jedem Lehrer steht somit eine freie Pause zu, sofern er nicht zur Pausenaufsicht (zweimal pro Woche) eingeteilt ist. Das gesamte Lehrer*innenteam als auch die Schulleitung ist aber immer wieder gefordert, Komfortzonen und alte Denkmuster zu verlassen, den Unterricht neuen Erkenntnissen der Wissenschaften anzupassen und Strömungen der Gesellschaft kritisch gegenüberzustehen bzw. u. U. entgegenzuwirken wie z. B. dem Einsatz digitaler Medien.

Ziel der Bewegten Schule Pram ist, Bewegung im Sinne einer gesundheitsfördernden und bewusstseinsbildenden Schule in den Mittelpunkt nach dem salutogenetischen Ansatz der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zu stellen.

Peter Klein ist Schulleiter der VS Bewegte Schule Pram und LAG-Leiter der Bewegten Schule OÖ.

Warum ich gerne in meine Schule gehe?

Diese Frage stellt mir manchmal mein bester Freund Benni, der leider nicht in meine, sondern in die Nachbarschule geht.

Wenn ich um 7:00 Uhr von zu Hause in die Schule gehe, dann komme ich kurz vor unserer Schule an eingegrabenen Baumstämmen vorbei, über die ich fast jeden Tag balanciere. Das mache ich jedoch nur an regnerischen Tagen. Wenn es schönes Wetter gibt, fahre ich mit dem Fahrrad zur Schule, da ich bei der „Bikeline“ mitmache. Bei diesem Projekt registriert ein Chip auf meinem Helm jede Fahrt, sogar die Höhenmeter werden registriert. Im Internet gibt es ein Schülerranking und am Ende des Jahres bekommen jene Schüler*innen, die die meisten Kilometer und Höhenmeter haben, Preise und Gutscheine.

In der Schule angekommen, geht's sofort in den Turnsaal Völkerball spielen. Ich merke, dass ich durch das viele Laufen bereits etwas müde geworden bin. Um 7:30 beginnt die Schule und unsere Frau Lehrerin lässt uns gleich zu Beginn der Stunde die Arbeitsblätter von der Pausenhalle holen. Das müssen wir aber beidbeinig springend machen. Endlich kann ich mich hinsetzen und das Arbeitsblatt bearbeiten. Nach einiger Zeit bin ich gemeinsam mit zwei anderen Klassenkameraden damit fertig und hätte erwartet, dass wir die nächste Aufgabe bekommen. Doch stattdessen dürfen wir als Belohnung für unser schnelles Arbeiten die Jonglierbälle aus dem Kasten holen und hinten im Klassenraum jonglieren. Das macht mir besonders Spaß, da ich es schon einigermaßen gut kann.

In der nächsten Stunde haben wir einen Gegenstand, bei dem ich immer wieder Schwierigkeiten habe, mich zu konzentrieren, da ich den Unterrichtsstoff als sehr langweilig empfinde. Ich glaube, vielen meiner Klassenkameraden geht es ähnlich. Da steht plötzlich Kevin auf, er ist gemeinsam mit Selin unser „Bewegungsmelder“. Unsere beiden Bewegtcoaches haben in einem Schulkurs die Übungen von einem Lehrer kennengelernt. Kevin fragt, ob wir eine Bewegungspause machen dürfen. Er würde die Übungen vorzeigen. Kevin steht gemeinsam mit Selin nun vor der Klasse und zeigt die Übungen vor, die wir dann nachmachen, es macht sogar unsere Lehrerin mit. Ich bin nachher ganz schön außer Atem und sehe, dass die Stunde nun viel schneller vergangen ist.

Auf Mathematik freue ich mich besonders, denn hier dürfen wir oft unsere Rechenergebnisse beim Boxsack „nachboxen“ oder beim Hangelgerüst hangeln. Manchmal dürfen wir auch in die Pausenhalle rutschen ge-

hen, damit wir wieder besser für die nächsten Rechenaufgaben konzentriert sind. Konzentration und Spaß ist das Wichtigste beim Lernen, das sagt zumindest unser Mathematiklehrer und der hat ja bekanntlich immer Recht).

Das Fach Deutsch ist mein Lieblingsgegenstand. Benni, mein Freund aus der Nachbarschule, kann es nicht glauben, dass wir beim Lesen oft gehen müssen, manche von uns dürfen sogar Ergometer fahren und dabei lesen. Großen Spaß machen mir Gruppenarbeiten im Schulgebäude. Wir können uns selbstständig Räume suchen, z. B. die Bibliothek, die Aula oder einen Gruppenraum, um dort in Kleingruppen Arbeitsaufträge abzuwickeln. Was mir dabei weniger gefällt, ist das anschließende Präsentieren vor der Klasse. Ich habe beim letzten Mal auf die Anweisung des Lehrers etwas unwirsch reagiert. Daraufhin erklärte uns unser Deutschlehrer, dass nur so wirklich jeder mit vollem Einsatz bei der Arbeit ist, denn niemand möchte sich bei der Präsentation vor der Klasse blamieren.

Geschafft-Jausenpause! Die ganze Klasse hat nun gemeinsam unter Aufsicht 5 Min. Jausenpause. Jeder holt seine Jause heraus, oft wird untereinander Jause getauscht. Manchmal entsteht so ein richtiger Wettbewerb um die gesündeste Jause. Anschließend dürfen wir 15 Min. Bewegungspause machen. Meine Freunde und ich gehen natürlich in den Turnsaal und spielen mit den anderen Völkerball. Oft sind da bis zu 60 Schüler*innen aus allen Klassen im Turnsaal. Andere spielen in der Aula Tischtennis, Airhockey, fahren mit den „Wagerln“ oder spielen etwas anderes. Die Mädchen sind oft in der „Sockenzone“, wo gemütliche Sitzgelegenheiten stehen und es etwas ruhiger zugeht. Natürlich gehen wir ins Freie, wenn es schönes Wetter gibt. Auch dort ist mit einer Boulderwand, einer Seilrutsche, einem Fußballplatz oder einem Funccourt für Abwechslung gesorgt.

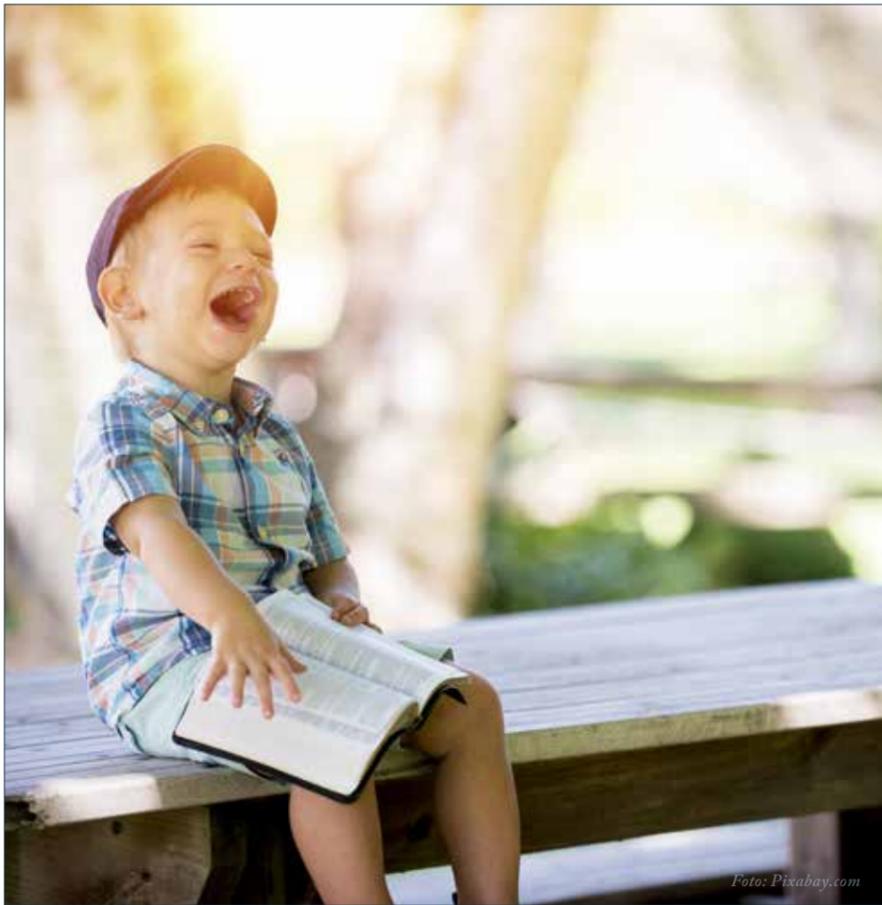
In meiner Schule wird es nie langweilig. Es gibt kaum eine Unterrichtsstunde, wo wir nicht in Bewegung sind. Sogar am Morgen, bevor die Schule beginnt, bewegen sich schon viele Schüler*innen. Vor allem im Frühjahr, wenn das „Pedibus-Projekt“ startet. Hier bleiben die Busse 700 Meter vor der Schule stehen und alle Schüler*innen müssen zu Fuß zur Schule gehen. Unsere Schule nennt sich zu Recht eine „BEWEGTE SCHULE“. Benni würde auch gerne in unsere Schule gehen ...

Ein Schüler der MS Taiskirchen.

Lachen und Lernen

Grundlagen für eine Erziehung mit Herz und Humor

■ Mit Lachen lernt es sich leichter, mit Frohsinn lassen sich Aufgaben besser bewältigen, mit Humor lässt sich auch Schwieriges leichter ertragen.



Unsere Vorfahren lachten wahrscheinlich schon lange, bevor sie zu sprechen begannen. Denn die Sprachzentren liegen in der entwicklungsgeschichtlich jüngeren Hirnrinde, während das Lachen einem älteren Gehirnteil zugeordnet wird. Seit den 70er Jahren beschäftigen sich Gelotologen (griech. gelos: das Lachen) mit den körperlichen und seelischen Auswirkungen des Lachens auf den Homo ridens, den lachenden Menschen. Auslöser hierfür war der Journalist Norman Cousins, der in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts an der Wirbelsäule erkrankte. Als nichts gegen die starken Schmerzen half, verordnete er sich selbst neben der medizinischen Behandlung eine Lachkur. Er sah sich komische Filme an und las witzige Bücher. Nach zehn Monaten soll er keine Schmerzen mehr gehabt haben. Dieser zunächst unglaubliche Behauptung

ging der Stanford-Professor William F. Fry auf den Grund. Er unternahm diverse Selbstversuche und stellte fest, dass die Aktivität der natürlichen Killerzellen während der Lachphase ansteigt. Als er 1964 sein Institut zur Humorforschung gründete, wurde er von vielen Kollegen belächelt. Seine Untersuchungen des Immunsystems erregten jedoch weltweit Aufsehen und heute gilt Fry als der Vater der Gelotologie.

Wenn wir lachen, wird unser Gehirn von Hormonen überschwemmt. Das Dopamin stärkt unsere Aufmerksamkeit und Konzentration, das Serotonin löst eine Art Rauschgefühl aus, und die Endorphine schenken uns ein Gefühl der Zufriedenheit. Wenn wir kräftig lachen, setzt unser Körper darüber hinaus die Botenstoffe (z. B. Adrenalin, Noradrenalin) frei, die nicht nur für ein Hochgefühl sorgen, sondern vor allem entzündungshemmend wirken. Diese im Gehirn startende hormonelle Glückswelle breitet sich beim Lachen im ganzen Körper aus. So erhöht das Lachen nachweislich die Anzahl und die Aktivität von Killerzellen und Antikörpern. Sie sind lebenswichtig für die körpereigene Abwehr von Viren, Bakterien und Tumorzellen. Wissenschaftler der Loma Linda-Universität in Kalifornien unter Leitung von Dr.

Lee S. Berk belegten dies mit einem Experiment. Eine Gruppe Menschen schaute einen lustigen Film an, die andere Gruppe nicht. Bei den lachenden Menschen fanden die Wissenschaftler nach einer Blutprobe eine höhere Aktivität der Killerzellen und des Immunglobulins als bei der zweiten Gruppe. Immunglobuline sind Eiweißkörper, die aus dem Blut in den Speichel gelangen und bereits im Mundraum viele Viren und Bakterien abwehren. Bei Stress und bei negativem psychischem Befinden sinkt die Anzahl der Immunglobuline. Die Folge: Wir sind anfälliger für Infektionen. Ebenso stellte das Team um Dr. Berk fest, dass im Blut nach einem herzhaften Lachanfall vermehrt Zytokine auftreten – insbesondere Gamma-Interferon. Dieses Zytokin, das von unserem Immunsystem produziert wird, wirkt antiviral und hemmt die Vermehrung von Tumorzellen.

Lachen tut uns allen psychisch gut. Es baut emotionale Spannungen ab, verhilft uns zu einem Wechsel der Blickrichtung, bricht eingefahrene Denkmuster auf, entschärft unsere Konflikte, mindert unsere Angst, baut Stress ab, holt uns aus depressiver Verstimmung heraus, bringt uns ins innere Gleichgewicht und fördert somit unser kreatives Denken.

*„Viele Eltern und Pädagog*innen glauben, dass sie sich nur mit Strenge und Ernsthaftigkeit beim Kind Respekt verschaffen und ihre Erziehungsziele erreichen können.“*

Viele Eltern und Pädagog*innen glauben, dass sie sich nur mit Strenge und Ernsthaftigkeit beim Kind Respekt verschaffen und ihre Erziehungsziele erreichen können. Dabei können ein wenig Gelassenheit und Humor im Erziehungsalltag wahre Wunder vollbringen. Ein Lächeln, ein Augenzwinkern und eine witzige Bemerkung re-

lativieren die Erziehungsfronten, und schon nehmen wir die Dinge nicht ernster, als es ihnen zusteht. Wenn Kinder eine humorvolle Atmosphäre in der Familie erleben, lernen sie zugleich voller Zuversicht und Optimismus in die Welt zu ziehen und den Menschen mit Herzlichkeit und Nachsicht zu begegnen. Und je eher ein Kind die positiven Wirkungen des Humors entdeckt, umso leichter wird ihm das Erwachsenenleben mit all seinen ernstesten Anforderungen fallen. Denn Humor hilft Stress zu bewältigen, fördert kreatives und innovatives Denken und weist einen optimistischen Weg aus Konflikten und Krisen heraus. Kinder, die viel zu lachen haben, bauen ihre Aggressionen besser ab, und davon profitiert schließlich die ganze Familie. Eine humorvolle Grundeinstellung fördert des Weiteren die Frustrationstoleranz des Kindes und steigert seine soziale Kompetenz. Außerdem ist ein fröhliches Kind ausgeglichener und bei seinen Mitmenschen viel beliebter als ein Miesepeter.

Eine humorvolle Grundeinstellung fällt jedoch nicht vom Himmel. Wie so oft in der Erziehung ist auch hier unsere positive Vorbildfunktion gefragt. Denn Kinder reagieren sehr sensibel auf die Reaktionen der Erwachsenen. Wenn wir den Albernheiten und ersten Witzen des Kindes keine ermunternde Aufmerksamkeit schenken oder sie gar als sinnlose Zeitverschwendung verpönen, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn das zarte Humorpflänzchen verkümmert. Natürlich können Eltern nicht alle kindlichen Späße aufmerksam beklatschen. Aber mit einem kleinen Augenzwinkern oder einem liebevollen Schmunzeln signalisieren Sie Ihrem Kind: Alles ist in Ordnung, und du kannst dich wohl fühlen. Versteinerte Mienen, eine gekräuselte Denkerstirn und genervte Blicke jedoch verunsichern das Kind.

Eltern und Pädagogen sollten sich selbstkritisch ein paar wichtige Fragen stellen: Wann lasse ich mich vom stressigen Alltagstrott überrollen? Wie viel Stellenwert räume ich ernstesten Gedanken und dramatischen Gefühlen in meinem Leben ein? Wann und welche Lebensbereiche bewerte ich zu schwerwiegend? Könnte ich diese humorvoller betrachten und spielerischer lösen? Habe ich überzogene Ansprüche und Erwartungen an mich und

Literatur

Liebertz, Ch. (2009). Das Schatzbuch des Lachens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine Erziehung mit Herz und Humor. In Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e. V. (Hrsg.). München: Don Bosco Verlag.

meine Mitmenschen? Ist mein Handeln und Denken zu vernunftgeleitet? Wenn ja, welche Gedanken und alltägliche Verrichtungen könnte ich ein wenig leichter nehmen? Neige ich dazu, eigene Schwächen und Unsicherheiten durch mein ernsthaftes Auftreten zu überdecken, anstatt sie mit Humor zu lösen? Eines steht fest: Wenn Eltern über ihre alltäglichen Fehler und Unzulänglichkeiten lachen können, dann haben sie selbst ein besseres Gefühl. Dann wirken und handeln sie souveräner. Diese humorvolle Sicht auf den Alltag macht uns Erwachsene stark für ernste Momente und Entscheidungen.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass Humor und Lachen die Fähigkeit fördern, die eigenen Ressourcen zu erkennen. Nachweislich werden humorvolle und heitere Menschen von ihren Mitmenschen als sympathisch und kompetent wahrgenommen. Und das Wichtigste: Sie fühlen sich wohler! Ihre humorvolle Grundhaltung fördert nämlich die wunderbare Fähigkeit, über sich selbst lachen zu können.

Sie erledigen ihre Arbeitsaufgaben schneller und kreativer als grantige Zeitgenossen. Humorvolle Menschen zeichnen sich durch großen Optimismus aus, aber sie gelten auch als unangepasster. Sie vertreten selbstbewusst ihre eigene Meinung, kennen sehr genau ihre Fähigkeiten, blicken optimistisch in die Zukunft und sind bestrebt, jedes Problem zum Besseren hin zu verändern. Auch Kindern hilft eine humorvolle Grundhaltung, um mit ihren Sorgen und Problemen besser umgehen zu können. Außerdem werden kleine Optimisten von allen gemocht, und die Lehrer*innen trauen ihnen auch mehr zu. Das wiederum stärkt ihr Selbstvertrauen und ihre Leistungsfähigkeit. Kinder, die gerne in die Schule gehen, aufmerksam und mit Freude am Unterricht teilnehmen, erzielen bessere Lernergebnisse. So meint die aktuelle psychologische und neurologische Forschung: Zum Lernen gehört untrennbar das Lachen. Humor fördert das Gedächtnis und den Einfallsreichtum der Kinder, die das heiter Erlebte mit dem Lernstoff in Verbindung

bringen und sich an beides nachhaltig erinnern. An den ohne Spaß gehörten und gesehenen Lernstoff erinnern sich Kinder dagegen viel schwerer. Außerdem stärkt Humor die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Humor ist ein idealer Lernpartner. Denn er hilft Lern- und Schulängste abzubauen, erhöht die Freude am Lernen, die Lernmotivation und die Identifikation mit der Schule. Diese positive Einstellung motiviert zum lebenslangen Lernen. Humor stärkt das positive Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in. Er schafft eine entspannte, angstfreie Lernatmosphäre, in der Fehler und Fragen erwünscht sind. Er weckt das Interesse, erhöht die Aufmerksamkeit und die Konzentrationsbereitschaft. Humor hilft den Lernstoff besser zu behalten, er fördert die sprachliche Intelligenz und Kreativität und steigert Kontaktbereitschaft, Selbstwertgefühl und soziale Kompetenz.

Bei all diesen positiven Meldungen über das Lachen ist es verwunderlich, dass Humor und Schule in einem so

konfliktreichen Verhältnis stehen. Während im Kindergarten noch herzlich gelacht werden darf, so beginnt mit der Schule „der Ernst des Lebens“. Hier herrscht die Faustregel: Wer lernt, lacht nicht! Kein Wunder, dass der Humor in schulpädagogischen Konzepten und Büchern weitgehend ausgeklammert ist. Fragt man jedoch Schüler*innen nach den wichtigsten Eigenschaften einer idealen Lehrperson, so wird Humor meist an erster Stelle genannt. Humor schafft ein angenehmes, angstfreies soziales Lernklima und Kinder, die viel zu lachen haben, können ihre Aggressionen besser abbauen. Davon profitiert die ganze Gruppe und Klasse!

Dr.ⁱⁿ Charmaine Liebertz ist Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Köln und der Deutschen Welle. Sie leitet die Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e. V. (www.ganzheitlichlernen.de) und ist Autorin pädagogischer Fachbücher.

Brainfood

Eine hohe Lebenserwartung bei mentaler Fitness sowie körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit sind wesentliche Lebensziele. Alternative Ernährungsformen, Modediäten und neue Hypes in der Lebensmittelindustrie, Pharmazie und Ernährungsmedizin springen auf diesen Trend auf und bieten spezielle Konzepte, Lebensmittel und Nahrungsergänzungsmittel als „Gehirnnahrung“ an.

Gibt es tatsächlich nährstoffinduzierte Erfolgsstrategien für eine optimale Konzentration, Lernerfolge und geistige Fitness?

Setzt man sich mit den physiologischen Grundlagen auseinander, so wird man mit folgenden Fakten konfrontiert. Das Gehirn beansprucht 25 % der Energie des täglichen Grundumsatzes, obwohl es gewichtsmäßig nur 2 % des gesamten Körpergewichtes ausmacht. Es ist zur optimalen Versorgung auf alle 3 Makronährstoffe Kohlenhydrate (KH), Fett (F) und Eiweiß (EW) angewiesen. Dabei sind Glucose und Omega-3-Fettsäuren (O-3 FS) besonders wichtig, da diese als essentielle Nährstoffe, täglich in einer gewissen Menge zugeführt werden müssen. Diese kann der Körper selber nicht herstellen, und ist deshalb auf die Zufuhr mit der Nahrung angewiesen. Im Falle der Glucose sind das 130 g pro Tag. KH sind der wichtige Treibstoff fürs Gehirn und sollten mindestens 50 % der Gesamtenergiezufuhr ausmachen. Aber auch essentielle Mikronährstoff-

fe sind wesentlich für die Funktion von Gehirn und Nervenzellen. Dazu zählen in erster Linie Vitamin D, B-Vitamine (B1, B6, B12), Eisen, Zink und Jod. Eine besondere Bedeutung kommt auch den kleinsten Eiweißbausteinen zu. Hervorzuheben ist für das geistige „Wohlbefinden“ die Aminosäure Tryptophan. Diese ist für Stimmung, Wohlbefinden und Bildung der Botenstoffe Serotonin und Melatonin unentbehrlich. Reich an Tryptophan sind folgende Lebensmittel: Käse, Sojabohnen, Erdnüsse, Linsen, Hühnerfleisch, Fisch, Haferflocken, Weizen und Reis. Andere essentielle Aminosäuren sind wesentlich für Gehirnleistung und Transport sowie Weiterleitung von Informationen. Tyrosin beispielsweise wird benötigt zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit, während ein weiterer Eiweißbaustein, das Phenylalanin, die Gedächtnisleistung beeinflusst und die Stimmung aufhellt. Gut verfügbare Quellen sind Fisch, Milch und Milchprodukte. Als sogenannte „Schmierstoffe“ haben Fette eine bedeutsame Wirkung auf Gehirn und Nervenzellen. Der Bedarf liegt bei ca 30-35 %. „TRANS Fette“ in Fertigprodukten und Fritierfetten haben hingegen eine ungünstige Wirkung und fördern neurodegenerative Prozesse. Die Omega-3-Fettsäuren, Docosahexaensäure (DHA), Eicosapentaensäure (EPA) und Linolensäure, sind Vertreter der mehrfach ungesättigten Fettsäuren. Diese machen auch 20 % des Fettes im Gehirn aus. Sie schützen das Nervensystem vor al-

tersbedingten Schädigungen und sind Bestandteil der Netzhaut des Auges. EPA und DHA entstehen im Körper aus der α -Linolensäure, die aber mit der Nahrung zugeführt werden muss. Gute Lebensmittelquellen dafür sind hochwertige Pflanzenöle wie Leinöl, Hanföl, Rapsöl, Sonnenblumenöl. Aber auch fettreiche Fische, wie Makrele, Hering oder Lachs. Hier sollte besonders auf Herkunft, Bioqualität und Gütesiegel geachtet werden. Lecithin und Cholin sind weitere Nährstoffe, die im Rahmen von Brainfood diskutiert werden. Diese kommen in Eiern, Sojaprodukten und pflanzlichen Fetten vor. Cholin ist die Vorstufe des Informationsüberträgers Acetylcholin, und ist für die Abspeicherung und Abrufung von Informationen im Gehirn nötig. Als Schutzstoffe für Gehirn- und Nervenzellen fungieren bioaktive Stoffe, in Form von Farbstoffen, Fruchtsäuren, Aromastoffen etc., die als Antioxidantien wirken, die Zellen schützen und freie Radikale abfangen. Mit einer pflanzlich betonten Kost erreicht man die optimale Versorgung. Aber auch Kaffee, Bitterschokolade und grüner Tee haben eine hohe antioxidative Kapazität und das Potenzial, schädliche Radikale zu inaktivieren. Bis zu 4 Tassen Kaffee pro Tag sind laut neuesten Studien für gesunde Personen unbedenklich und schützen vor neurodegenerativen Erkrankungen.

Wie kann nun die Ernährung unser Gedächtnis und unsere geistige Leistungsfähigkeit beeinflussen? Wichtig

ist eine länger anhaltende Energieversorgung durch komplexe Kohlenhydrate und eine gute Kombination aus verschiedenen Nahrungsgruppen zu sich zu nehmen.

Zu „Brainfood“ zählen folgende Lebensmittel:

Brot, Haferflocken, Nudeln, Kartoffeln, Dinkel, Naturreis, Joghurt, Topfen, Milchprodukte, Eier, Fische (Makrele, Hering, Lachs), Pflanzenöle, Kaffee, Beeren, grünes, rotes, gelbes, violetteres Obst und Gemüse, Tee, Nüsse, Linsen, Bohnen, Oliven, Hirse, Trockenfrüchte, Kräuter, 2 Liter Wasser pro Tag.

Günstige Speisenkombinationen: Porridge mit Früchten, Topfen + Leinöl, Fisch + Kartoffeln + Gemüse, Kartoffeln + Ei, Hülsenfrüchte + Kartoffeln, Kartoffeln + Leinöl.

Brainfood ist eine pflanzlich betonte Mischkost, die schmackhaft zubereitet und genussvoll verzehrt werden soll. Mit einer sorgfältigen Auswahl an qualitativ hochwertigen Lebensmitteln, die auch regional verfügbar sind, gewährleistet dies die beste Unterstützung für geistige und körperliche Bedürfnisse.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Wild ist Ernährungswissenschaftlerin und unterrichtet im Bereich Ernährung und Gesundheit an der PHT, Innsbruck.

Körper – Sport – Gesundheit

Der Körper als Fitnessdomäne und als Mittel zur Gesundheitserhaltung

■ Minas Dimitriou analysiert, wie Körperstrategien zur Visualisierung von gesundheitsnormativen Idealen beitragen.

Sowohl bei der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1946) formulierten Definition zur Gesundheit (physical well-being), als auch bei der Deklaration der Ottawa-Charter for Health Promotion (1986) wird dem Körper als unverzichtbarer Bestandteil eines holistischen Kontinuums (Gesundheit als Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens) und als Ressource (physical capacity) einer gesunden Lebensführung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.

Während Fitness, Wellness und andere Körperstrategien einen erheblichen Beitrag zur Visualisierung von gesundheitsnormativen Idealen leisten, avanciert der Körper in der spätmodernen Gesellschaft sowohl zu einer

„So fungiert ein fitter und schlanker Körper als Wirkungsfläche selbstverantwortlicher Fürsorge und ferner als ideales Gesundheitsobjekt.“

gestaltbaren Instanz und permanenten Kultivierungsfläche von Affekten und Sehnsüchten als auch zur Bildfläche sozialen Wandels.

Mit dem Übergang zur „Gesundheitsgesellschaft“ in den 1970er und 1980er Jahren erfuhr der Stellenwert der Gesundheit für die einzelnen Individuen und für die Gesellschaft einen immensen Anstieg. Parallel dazu betonte das aus den USA aufkommende Konzept des Healthismus das Prinzip der Selbstverantwortung für die individuelle körperliche und seelische Gesundheit. Somit gewannen im Rahmen dieser voranschreitenden Individualisierung von Gesundheit der Körper und die körperliche Fitness an Bedeutung. Dabei wird Fitness als eine beständige Bereitschaftshaltung des Körpers nicht nur für vorhandene Lebensanstrengungen, sondern auch für neue Herausforderungen begriffen. Den Körper in Bereitschaft zu halten, impliziert auch, den eigenen Körper kontrollieren zu können. Das Ergebnis

allerdings der Daueraufmerksamkeit auf den Körper zeigt sich nicht mehr in den leistungsorientierten Ebenen des traditionellen Sports, sondern vermehrt in der gesundheitsorientierten und vor allem ästhetisch motivierten Arbeit am eigenen Körper. Bei der Betrachtung von Fitness als Ausdrucksmittel in der gegenwärtigen Codierung von Gesundheit soll der Mensch im Rahmen der Selbstsorge, den Körper in permanenter Aufnahmebereitschaft halten. Diese Entwicklung führt zusammen mit der Konzentration auf Prävention und Lebensweltorientierung auch zur Durchsetzung einer neuen Sozialfigur in der Gesundheitspolitik, nämlich der des „präventiven Selbst“. So fungiert ein fitter und schlanker Körper als Wirkungsfläche selbstverantwortlicher Fürsorge und ferner als ideales Gesundheitsobjekt.

Während Fitness – als zustandsbestimmender, sportbezogener Topos – am besten durch Arbeit am eigenen Körper mit trainings- und leistungssteigernden Maßnahmen zu erreichen ist, rückte in den letzten Dekaden mit Wellness ein neudefiniertes Konzept in den Vordergrund des spätmodernen Lebensstils. Zur übergeordneten Zielsetzung von Wellness zählt die Steigerung des Wohlbefindens, wobei die (Wieder-)Herstellung und Erhaltung des Gleichgewichts zwischen Körper, Geist und Seele in den Praktiken und Techniken des Konzeptes impliziert sind.

In einem permanent wachsenden Gesundheitsmarkt positioniert sich Wellness in den letzten Jahren als führende und oft dominante Branche, die anderen etablierten sportorientierten Praktiken (z. B. Fitness, ostasiatische Körpertechniken etc.) nicht nur Konkurrenz macht, sondern diese auch in bestimmten Marksegmenten (z. B. Tourismus) ersetzt. Auch in Verbindung mit gesellschaftlichen Imperativen, wie glücklich und gesund zu sein, erfährt Wellness eine qualitative Aufwertung und erreicht unter dem Motto der „Biomoralität“ radikale Züge. Hier scheint eine moralische Aufforderung auf, die den menschlichen Körper auf neue Art vereinnahmt. Gesundheitsfördernde Maßnahmen wie regelmäßige körperliche Bewegung, ausgewogene Ernährung und mentales Training spielen eine entscheidende Rolle bzw. stellen ja eine moralische

Verpflichtung dar, damit der Mensch den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen kann. Der spätmoderne Lebensstil wird durch den Kampf gegen den „passiven Körper“ gekennzeichnet. Parallel dazu führt die Orientierung an gesundheitsrelevanten Leistungsprämissen zu normativen Körpervorgaben, wie „normal“/„anormal“, „geeignet“/„ungeeignet“ oder „brauchbar“/„unbrauchbar“, die die individuelle Lebensführung mitbestimmen. Diese Klassifizierungen dienen der Identifikation von devianten, d. h. von den Norm- und Idealformen unterscheidenden Körpern, die in der letzten Dekade häufig Gegenstand sozialer Stereotypisierungen und Stigmatisierungen wurden. Übergewichtige bzw. adipöse Menschen gelten in der öffentlichen Diskussion über Gesundheit und Lebensstil als leistungsunfähige, disziplinierte, unangepasste und faule Individuen und stellen ein Exempel für eine gesellschaftlich inszenierte Ausgrenzung dar. Außerdem wird im Zuge einer zunehmender Marktorientierung des Gesundheitswesens auch der kranke Körper häufig als „gefährlicher Körper“ charakterisiert und kann unter Umständen als Bedrohung der sozialen Ordnung betrachtet werden, weil die zur Therapie und Rehabilitation notwendigen Maßnahmen mit hohen Kosten in Verbindung stehen. Außerdem wird dem Besitzer, der Besitzerin des kranken Körpers vorgeworfen, nicht genug Vorsorge betrieben zu haben.

Zusammenfassend lässt sich in diesem Zusammenhang eine funktionelle Vermengung zwischen Fitness und Wellness unter dem gesellschaftlichen Megatrend ‚Gesundheit‘ feststellen. Aus dieser strukturellen Koppelung entsteht eine neue Interaktionsebene, die sich an wirkmächtigen ästhetischen, gesundheits- und leistungsbezogenen Normen orientiert und Einfluss auf die genuinen Charakteristika der ursprünglichen Systeme (Fitness, Wellness) nimmt. Während Fitness nicht mehr als ‚Zustand‘ oder ‚Status‘ der Gesundheit, sondern als lebenslanger Prozess verstanden wird, entspricht Wellness den Anforderungen zur Maximierung des Wohlbefindens.

Schließlich lässt sich hier erkennen, dass der Mensch in der Spätmoderne dem gesellschaftlichen Credo der Fitness und Wellness unterliegt. Diese Konzepte bilden als Hauptmerkmale gelungenen Selbstmanagements die Kernthese spätmodernen Denkens ab: der Körper als unvollkommenes Projekt.

Dr. Minas Dimitriou ist assoziierter Universitätsprofessor am IFFB Sport- & Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg und Leiter des Universitätslehrganges Sportjournalismus.

ANZEIGE

 **BEWEGTE SCHULE ÖSTERREICH** | **Symposium 2020**

KRAFT.RAUM.SCHULE

25./26.09.2020 – Pädagogische Hochschule OÖ
Bildung und Schule sind wieder in aller Munde – sie sind in Bewegung

Bewegung | sportt zu Bemühungen an – gibt **Kraft**, Mut und Selbstvertrauen
bietet **Raum** für Kreativität – verleiht der **Schule** Flügel

„Es ist der Geist, der sich den Körper baut.“ (F. Schiller)

Körper und Gesundheit in kulturgeschichtlicher Perspektive

■ Die Rede vom perfekten Körper ist nicht neu. Nur die Vorstellungen darüber waren stets sehr unterschiedlich.



Seelenheil. Andererseits nahmen bereits damals Theologen (Bonaventura, Thomas v. Aquin, Franz v. Assisi) eine positive Haltung gegenüber der Körperlichkeit ein. Aber sie wurden nicht genug rezipiert. Im Vordergrund standen im Mittelalter vor allem überhöhte Idealisierung der Reinheit und der Verdacht der Sünde.

dass Körper und Gesundheit endgültig der Privatsphäre entzogen wurden.

„Der Gesundheitszustand der Menschen heute ist um vieles besser als vor hundert Jahren.“

Die öffentliche Verfügbarkeit von Körper und Gesundheit steigerte sich mit der industriellen Revolution. Vorstellungen von Gesundheit waren von nun an zunehmend mit körperlicher Leistungsfähigkeit verbunden. Der Körper wurde als Maschine verstanden. Eugenik und die Selektion „krankler“ Körper gerieten im 19. Jahrhundert zu einer weltweit „seriösen Wissenschaft“, ehe sich der Nationalsozialismus ihrer bemächtigte. Die NS-Rassenlehre benutzte sie im Holocaust zur industriellen Vernichtung „lebensunwerten Lebens“. Adolf Hitler und der NS-Bildungsbegriff hob die körperliche Erziehung (A. Hitler in Mein Kampf: „Ich will eine athletische Jugend“) zu einem bevorzugten Schulfach, während literarische und musische Fächer abgewertet wurden (Ders.: „Ich will keine intellektuelle Erziehung.“).

Aber auch die Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts ist keineswegs frei vor Ideologisierung des Körpers.

Die beiden französischen Soziologen Bourdieu und Foucault machten deutlich, wie sich der gesellschaftliche Druck auf den Männer- und Frauenkörper auswirkt und welche, so Foucault, biopolitischen Mittel genutzt werden, um das angestrebte gesellschaftliche Ideal zu erreichen. Körperliche Funktionstüchtigkeit und körperliche Attraktivität (körperliches Kapital) gelten als Grundvoraussetzung eines gelungenen, am gesellschaftlichen Aufstieg orientierten Lebens. Ständige Sichtbarkeit von schönen Körpern in Werbung und Medium begünstigen „die Benützung des Körpers als Rohstoff im Dienste der Selbstoptimierung“ (Paula Irene Villa). Die Schönheitschirurgie ist paradigmatisch für die problematische Selbstoptimierung. Der Industrie-

zweig der Fitness-Studios hat daraus einen blühenden Wirtschaftszweig kreiert. In Deutschland waren 2006 mehr ca. 7 Millionen Menschen Mitglied in einem Fitness-Studio. Das sind 8,5 % der Bevölkerung und deutlich mehr als Mitglieder bei Fußballklubs. Werbung arbeitet stets mit gesunden, wohlproportionierten Körpern. Selbst die alte religiöse Tradition des Fastens feiert fröhliche Urständ. Gesundheit ist die neue Religion. Heilfasten, Fastentherapie und viele andere Richtungen versprechen Reinigung von Körper und Seele. Tattoos sind nur auf dem Hintergrund der Inszenierung des Körpers zu verstehen. Die Diskussionen um die Einführung eines dritten Geschlechts hat gänzlich neue Dimensionen von Körperlichkeit hervorgebracht.

Die Linke der 1968er trat zwar für sexuelle Befreiung ein, stand aber im Verdacht, Körperlichkeit zugunsten des Intellekts zu vernachlässigen. Das hat sich spätestens seit den Skinheads und rechtsradikalen Gruppen geändert. Dort steht Körperlichkeit hoch im Kurs.

Was kann die Schule tun?

Gesundheitsförderung in der Schule firmiert heute als Erziehung zu Empowerment (Selbstbestimmtes Leben). Studien belegen eindeutige Zusammenhänge zwischen der Kompetenz zum Empowerment und dem Gesundheitszustand. Gesundheitskompetenz (und damit eine Basis für Empowerment) zu entwickeln, könnte z. B. heißen, Ernährung zu verändern, den Körper mit Rhythmus und Bewegung im Alltag vertraut zu machen, Signale von Stress und körperlichen Grenzen zu erkennen, Gefühle des Körpers kennenzulernen und einzusetzen (Bauchgefühl, ...)

Lernen, Verantwortung für sein Leben zu übernehmen heißt auch Verantwortung für seinen Körper und seine Gesundheit zu übernehmen.

Hochschulprofessor DDr. Helmut Wagner lehrt an der Pädagogischen Hochschule OÖ im Fach „Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung“ und leitete 2013–2019 den Fachbereich „Sozialwissenschaftliche, politische, ethische und religiöse Bildung“.

Letzten Sommer konnte man in den Medien lesen: 700.000 Österreicher*innen können nicht schwimmen. Statistiken zeigen: Nur die Hälfte der Unter-19-Jährigen hierzulande kann schwimmen. Oder: 23 % der Mädchen und 30 % der Buben unter 19 Jahren in Österreich sind übergewichtig.

Was ist nur mit unserer Gesundheit los? Wird unsere Gesellschaft immer kranker? Ist die Konsumgesellschaft schuld an der schlechten Gesundheit? Andererseits sagen uns Daten: Der Gesundheitszustand der Menschen heute ist um vieles besser als vor hundert Jahren. Die mittlere Lebenserwartung betrug noch im 19. Jahrhundert nur ungefähr 35 Jahre. 2010 betrug sie für Männer 77 Jahre und für Frauen 82 Jahre. Dank des medizinischen Fortschritts hat sich die Lebenserwartung seit 1871 mehr als verdoppelt.

Die Geschichte von Gesundheit und Körperlichkeit deutlich, wie unterschiedlich die Einstellung Körper im Laufe der Kulturgeschichte gesehen und bewertet wurde.

Der Leitspruch „mens sana in corpore sano“ war ein Leitspruch der populären griechischen und römischen Antike. Die „Olympischen Spiele“ oder das Wort „Gymnastik“ zeugen von der Körperbetontheit dieser Epoche. Andererseits entdecken wir schon bei Platon die Bevorzugung des Geistes gegenüber dem Körper, die in Verbindung mit dem christlichen Glauben Europa eine krasse Missachtung des Körpers (Dualismus) bescherte. Jacques Le Goff („Die Geschichte des Körpers, 2003) zeigte eindrucksvoll den Umgang des Mittelalters mit dem Körper. Einerseits wurde der Körper verachtet und erniedrigt. Seine Missachtung und Erniedrigung war Voraussetzung für das

Dabei wurde der Unterschied der Geschlechter Mann/Frau im Mittelalter weniger thematisiert als der Unterschied des Standes. Andererseits verzichteten Gläubige auch damals nicht auf körperliche Berührungen (Reliquien, Küssen von Bildern). Renaissance und Humanismus emanzipierten mit ihrem Rückgriff auf die Antike den Körper neu. Beispiele aus der Kunst zeigen den Menschen in all seiner Schönheit und Natürlichkeit (Michelangelos Sixtinische Kapelle; da Vinci Tizians Venus ...) Mit der Barockkunst wurde die körperliche Darstellung fortgesetzt und zeigt in der bildenden Kunst kraftvolle Männer und üppige Frauen. Sogar in die religiösen Darstellung wird Körperlichkeit akzeptiert. In Kirchen finden sich Darstellungen der schwangeren Muttergottes, Maria mit dem nackten Jesus, die ihm die Brust reicht. Putti (Nackte Engel ...) zieren die Altäre. Neben der Idealisierung und Moralisierung räumt die Antike und das Mittelalter einen sehr unmittelbaren, unbefangenen Umgang mit dem Körper ein. Gesundheit ist ein nicht regulierter Begriff. Therapeutische Methoden fallen in die Kompetenz von Frauen und Männern, die sich durch Erfolge ausweisen.

In der Aufklärung (mit dem Primat der Vernunft) beginnt sich der Staat des Körpers zu bemächtigen. Nicht mehr die Religion, sondern der Staat bestimmt, was erlaubt und verboten ist. Die Medizin bringt mit der Physiologisierung des Körpers (Entdeckung des Blutkreislaufes und Funktion der Organe) zwar große Fortschritte, bemächtigt sich moralisch bis hin zur tödlichen Verfügung über den Körper (Todesstrafe). Hexenprozesse des 17. Jahrhunderts sind ein Beispiel dafür,

Bewegung im Gewichtsmanagement

Physiologie und Umwelt im Ungleichgewicht

■ Bewegungsmangel ist eines der größten Probleme der Gesellschaft. Vor allem im Gewichtsmanagement ist ausreichende Bewegung ein entscheidender Faktor.



Foto: S. Strumpner

Die positiven Auswirkungen von Bewegung auf die Gesundheit sind bereits seit Jahrhunderten bekannt. Bereits in der Antike wurde von Hippokrates und Galen darauf hingewiesen, dass fehlende körperliche Aktivität der Gesundheit schadet. Mittlerweile existieren eine Vielzahl von Studien die einen Zusammenhang zwischen Bewegungsmangel und 23 verschiedenen Krankheitsbildern zeigen. Neben den negativen Auswirkungen auf das Herz-Kreislauf-System und den Stoffwechsel (z.B.: Diabetes II) erhöht Bewegungsmangel auch das Risiko für orthopädische und psychische Probleme. Laut Welt-Gesundheitsorganisation ist Bewegungsmangel heute bereits die viert-häufigste Todesursache. Zusätzlich beeinflusst Bewegungsmangel auch die kognitive und motorische Entwicklung, womit die Leistungsfähigkeit in der Gesellschaft vermindert wird.

Trotz eines breiten Bewusstseins hinsichtlich der positiven Aspekte ausreichender Bewegung wurde diese nicht zuletzt durch den technischen Fortschritt immer mehr aus dem Alltag verdrängt – manuelle Arbeit in Beruf und Haushalt ist nur noch in geringem Ausmaß notwendig; viele Wege werden mit dem Auto oder elektrisch unterstützt bewältigt und in der Freizeit gibt es ein großes Angebot an inaktiven Beschäftigungsmöglichkeiten. Mitunter fehlt auch eine entsprechende Infrastruktur für eine aktive Freizeitgestaltung. Dementsprechend erreichen bereits eine Vielzahl von Kindern

und Jugendlichen die aktuellen Empfehlungen von 60 Minuten/Tag an körperlicher Aktivität bei mittlerer bis hoher Intensität (entspricht schnellem Gehen oder langsamen Laufen) nicht mehr. Gemeinsam mit Veränderungen in den Ernährungsgewohnheiten führte der Bewegungsmangel auch zu einer Zunahme an Übergewicht und Fettleibigkeit in allen Altersgruppen. Bei Kindern und Jugendlichen ist diese Entwicklung besonders bedenklich, da erhöhtes Körpergewicht in jungen Jahren nicht nur die aktuelle Lebensqualität beeinflusst, sondern auch ein höheres Risiko für Übergewicht und Fettleibigkeit im Erwachsenenalter und den damit verbundenen Gesundheitsrisiken darstellt. Die Prävention von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen gilt daher auch als eine der größten gesundheitspolitischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts.

„Trotz eines breiten Bewusstseins hinsichtlich der positiven Aspekte ausreichender Bewegung wurde diese nicht zuletzt durch den technischen Fortschritt immer mehr aus dem Alltag verdrängt“

Um dieser Entwicklung entgegen zu wirken wurden bereits eine Reihe von Interventionsmaßnahmen auf verschiedenen Ebenen initiiert. Bisher kam es allerdings kaum zu einer Verbesserung der Situation. Fehlende Interventionseffekte spiegeln mitunter auch das unzureichende Verständnis zur Regulierung des Körpergewichts wieder. Oft erfolgt eine einfache Gegenüberstellung von Kalorienzufuhr (Ernährung) und Kalorienverbrauch; übersteigt die Kalorienzufuhr den Verbrauch kommt es zu einer Gewichtszunahme; ist der Kalorienverbrauch höher als die ~zufuhr kommt es zum

Gewichtsverlust. Auch wenn diese Annahme grundsätzlich korrekt ist, weist eine derartige einfache Gegenüberstellung aber einige wesentliche Schwächen auf. Ein grundlegendes Problem ist, dass der Mensch kontinuierlich Kalorien verbrennt, diese aber nur episodisch (während der Mahlzeiten) zuführt. Dadurch ergibt sich ein ständiges Ungleichgewicht zwischen Zufuhr und Verbrauch, wodurch eine exakte Regulierung sehr schwierig ist. Durch die hohe Variabilität im Kalorienverbrauch und der Kalorienzufuhr wird selbst über einen Tag gerechnet kaum ein Gleichgewicht erreicht, wodurch sich entsprechende Gewichtsschwankungen ergeben. Tendenziell kommt es am Wochenende verstärkt zu einer Gewichtszunahme und an Wochentagen eher zu Gewichtsverlusten. Derartige Veränderungen im Körpergewicht beeinflussen auch den Kalorienverbrauch – ein höheres Körpergewicht erhöht den Kalorienverbrauch. Ein einfaches Experiment verdeutlicht diese Tatsache: Beim Tragen eines Rucksacks (erhöhtes Körpergewicht) benötigt man für die gleiche Aktivität mehr Energie als ohne Rucksack (geringeres Körpergewicht).

Auf Grund des recht einfachen Zugangs zu Nahrungsmitteln ist es in der heutigen Zeit auch sehr schwierig die Kalorienzufuhr langfristig zu reduzieren. Dementsprechend ist es notwendig einen ausreichenden Kalorienverbrauch zu gewährleisten. Dies kann entweder mit einem adäquaten Bewegungsumfang erzielt werden oder durch Zunahme des Körpergewichts (Tragen eines Rucksacks). Eine zweijährige, prospektive Studie bei jungen Erwachsenen zeigte auch, einen relativ konstanten wöchentlichen Kalorienverbrauch und ~zufuhr über den gesamten Mess-Zeitraum. Allerdings wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen Veränderungen im Körpergewicht und dem Bewegungsverhalten nachgewiesen. Bei Personen mit Gewichtsverlust zeigte sich eine Zunahme an körperlicher Aktivität, während bei Gewichtszunahme die Aktivität abnahm. Andere Studien zeigen auch einen sehr hohen Bewegungsumfang bei Personen, die ihren Gewichtsverlust über mehrere Jahre halten. Veränderungen im Körpergewicht scheinen daher eher eine Anpassung auf die aktuellen Lebensbedingungen zu sein und weniger das Resultat einer Stö-

rung in biologischen Steuerungsmechanismen.

Durchschnittlicher täglicher Kalorienverbrauch bei Basiserhebung und 2 Jahre später sowie Veränderung in der Bewegungszeit bei Personen mit Gewichtsverlust, Gewichtszunahme und konstantem Körpergewicht [Mittelwerte mit 95% Konfidenzintervall].

Da mit dem technischen Fortschritt die Notwendigkeit für körperliche Aktivität in den letzten Jahrzehnten deutlich reduziert wurde, kommt der Bewegung in der Freizeit eine wichtigere Rolle zu. In der Freizeit gehen die Menschen allerdings meist jenen Betätigungen nach die Ihnen Freude bereiten und oft auch leicht fallen. Dem entsprechend gilt es entsprechende Voraussetzungen für eine aktive Freizeitgestaltung zu schaffen. Bei der Bewegungsförderung, vor allem in jungen Jahren, wird allerdings häufig die Notwendigkeit des Bewegungslernens ignoriert. Eine gute motorische Kompetenz erleichtert das Bewegungslernen und bildet somit die Grundlage für vielfältige Alltagsbewegungen oder sportliche Betätigungen. Zusätzlich wird durch eine hohe motorische Kompetenz das Verletzungsrisiko minimiert. Für eine optimale Entwicklung unterschiedlicher motorischer Fähigkeiten ist allerdings auch eine gezielte Förderung notwendig. Diese erfolgt vor allem durch vielfältige Bewegungserfahrungen mit variablen Schwierigkeitsgraden. Auch die Schule kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten. Die positiven Auswirkungen von Bewegung auf die kognitive Entwicklung und akademische Leistungsfähigkeit sollten ein zusätzlicher Anreiz für die Integration vielfältiger Bewegungserfahrungen, nicht nur im Sportunterricht, sein. Aber auch Möglichkeiten und Freiräume für eine aktive Freizeitgestaltung müssen gewährleistet sein damit Kinder und Jugendliche zu einem aktiven Lebensstil animiert werden, welcher auch im Erwachsenenalter aufrecht erhalten bleibt. Dies ist auch ein wichtiger Schritt zur Risiko-Minimierung einer Vielzahl von Zivilisationskrankheiten, die oft im Altersverlauf auftreten.

Dr. MMag. Clemens Drenowatz ist Hochschulprofessor im Fachbereich Bewegung und Sport an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Die Schule überleben

Ein Lehrer*innenleben lang gesund bleiben

■ Wer freut sich schon bewusst, dass sie/er ungehindert atmen, laufen, essen, sitzen, schlafen, zuhören, reden etc. kann, wenn all diese Handlungen in gewohnter Weise ablaufen?

Über Gesundheit denken wir zumeist nur dann nach, wenn sie abhandengekommen ist.

Unabhängig ob wir an einer psychischen, körperlichen oder kombinierten Erkrankung leiden, ob sie plötzlich oder schleichend auftritt: Anhand neuropsychologischer Erkenntnisse kann aufgezeigt werden, dass die Erhaltung oder Wiedererlangung der Gesundheit des Einzelnen nach bestimmten Mustern abläuft. Das bedeutet freilich nicht, dass wir „ewiges irdisches Leben“ provozieren können, aber die Umsetzung von hoher Resilienz und damit guter Lebensqualität kann in jedem Fall gelingen.

Um physisches und seelisches Gesundsein aufrecht zu halten, bedarf es einer ausgewogenen Fokussierung einerseits auf sich selbst und andererseits auf empathiebezogenes Handeln, um unterstützend auf unser Gegenüber einzuwirken. Diese Auseinandersetzung betrifft jedes Individuum in seinem sozialen und persönlichen Umfeld, vor allem aber auch Menschen, die beruflich mit der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben: u. a. auch Pädagoginnen und Pädagogen. Nicht umsonst wurde schon vor mehr als fünfzig Jahren damit begonnen, Menschen in sozialen Berufen auf ihre Gesundheit und ihre emotionalen Grenzen aufgrund emotionaler Anforderungen im Beruf hin zu untersuchen und gegenüber drohendem Ausbrennen zu stützen.

Neurobiologische Fakten zeigen, dass durch die Ausschüttung der Transmitterstoffe Dopamin und Oxytocin Motivation und Bindung gefördert werden, Cortisol und andere mit ihm zusammenwirkende Hormone für Stress verantwortlich sind.

Aus Sicht des Gehirns läuft das Leben als Lernprozess in andauernder Wechselwirkung mit der Umwelt ab. Grundlagen für ein gelingendes, gesundes Leben sind gute Beziehungen (emotionale Bindungen), aktives Bewirken, ausgewogener Stresshaushalt und Kohärenz (das Gefühl von Stimmigkeit). Werden diese Aspekte beachtet, fühlen wir uns wohl. Wichtig ist bei allem, was wir machen, dass wir einen gesunden Rhythmus zwischen Bewirken und Beziehung, zwischen Aktivität und Ruhepausen, zwischen

Stressaufbau und Stressabbau finden, sowohl in der Gestaltung unseres Alltags als auch in der Planung unserer einzelnen Lebensphasen. Körperliche Bewegung fördert zusätzlich Flow-Erlebnisse, Wohlfühlzustände, die ausgelöst werden vom fließenden Ineinandergreifen von Motivation und Belohnung, von Dopamin und Morphin. Gesunde Ernährung, Aufnahme von sekundären Pflanzenstoffen, Obst, Gemüse (vgl. Ernährungspyramide) unterstützen körperliches und psychisches Gesundsein permanent.

„Über Gesundheit denken wir zumeist nur dann nach, wenn sie abhanden gekommen ist.“

Wie sehr diese Säulen tatsächlich im Leben umgesetzt sind, lässt sich mithilfe einer regelmäßigen Introspektion reflektieren: Wo könnten sich Unregelmäßigkeiten in meinem Leben einschleichen? Erkenne ich anhand möglicher somatischer Symptome eine etwaige Unausgewogenheit in meinem seelischen Befinden? Welche Lebensstränge werden weniger oder gar nicht umgesetzt? Jede*r hat sozusagen ein Zielorgan, also einen Bereich in seinem Körper, der nahezu ein Indikator für anbahnende Schwierigkeiten ist. Es gilt, auf dieses Zielorgan zu achten, die Reaktion dieses Zielorgans als eine Art Muster zu erkennen, beispielweise: Immer wenn ich für eine längere Zeit diese Arbeitshaltung beibehalte, erfahre ich jenes körperliche oder seelische Symptom. Da jeder sein eigenes Zielorgan hat, das sich gleichsam als Erstes meldet, wenn wir uns länger nicht in Kohärenz befinden, sind hier einige Parameter angeführt, die sich in einem Checkup kurz zusammenfassen lassen:

- Herz-Kreislauf-Probleme: Bluthoch- oder Niederdruck, Schwindel, Sehstörungen, Herzrhythmusstörungen, Stiche in der Brust
- Lunge: Luftnot, Hyperventilation, asthmatische Beschwerden, vermehrte bronchiale und sonstige Infekte

- Verdauung: Magenschmerzen, erhöhte Magensäure, Magengeschwür, Durchfälle, krampfartige Beschwerden
- Haut: Jucken, Erröten, verstärkte Neurodermitis, Schwitzen
- Sinnesorgane: Tinnitus, Hörsturz, Schwerhörigkeit, Taubheitsgefühl, Verlust von Geruch und/oder Geschmack, Sehstörungen, Störungen der Sexualität
- Sozialer Rückzug: vermehrtes Misstrauen
- Depressive Grundstimmung: verringerte Motivation, Angst, Verlust des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls, Gereiztheit, Hoffnungs- und Perspektivenlosigkeit, Verlust von Kreativität und Spontaneität, geringe Lebensfreude und -qualität

Schon lange vor den wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Neurobiologie hat der österreichische Psychiater Erwin Ringel festgehalten, dass die ersten Lebensjahre für unsere Entwicklung entscheidend sind. Die Muster bezüglich Bindungs- und Empathiefähigkeit werden sehr früh ausgebildet, Vernetzungen ziehen sich zurück, wenn diesbezügliche Neuronen und Synapsen nicht aktiviert werden. Neu aber ist: Das Gehirn ist plastisch, das heißt es kann sich auch nach den verpassten Möglichkeiten der frühen Kindheit noch verändern, langsam, zäh, aber doch. Es mag nicht in allen Fällen gelingen, aber als Pädagog*innen haben wir immer den Einfluss durch die Spiegelneuronen auf unsere Schüler*innen. Auch deshalb ist unsere eigene Gesundheit so wichtig, die eigene Begeisterung, die eigene Ausschüttung von Oxytocin. Sie findet sich wieder im buchstäblich übertragenen Sinn bei unseren Kindern. Die Gehirne unserer Schüler*innen können sich verändern und das kann auch mit uns als Modell zusammenhängen.

Zum Abschluss eine Erkenntnis aus einer Studie, die ich mit Schulkindern gemacht habe, die mit nur einem halben Herz (Hypoplastisches Linksherz Syndrom) zur Welt gekommen sind und viele traumatische Lebenserfahrungen (zumindest drei Operationen am offenen Herzen, vielmalige Trennungen von den Eltern, existenzbedrohende Lebensphasen, körperliche Schmerzen) in den ersten drei Lebensjahren hatten: Ihre Lebensqualität

(körperlich, emotional, psychosozial, schulisch) war in ihrer Kindheit (6-12 Jahre) schlechter als jene von gesunden Gleichaltrigen. Die Jugendlichen (13-17 Jahre) haben sich in allen Lebensqualitäts-Parametern gesteigert und die gleichen Ausprägungen an Einschätzungen wie gesunde Jugendliche vorgenommen. Das bedeutet: Diese Schüler*innen lernten, mit den Nachteilen, mit denen sie geboren wurden, zu leben, entwickelten resilientes Verhalten und unterschieden sich lebensqualitativ nicht mehr von gesunden Gleichaltrigen. Dieses Lernen von Resilienz hatte auch mit dem Beispiel ihrer sozialen Umwelt zu tun gehabt und in den Fällen, wo Eltern ausgefallen waren, konnten das in vielfacher Weise Lehrer*innen zum Teil abfangen.

Gesundsein kann von jeder*jedem Einzelnen für sich selbst gefördert werden und ebenso auf unser Umfeld Auswirkungen haben.

Mag. Dr. Raphael D. Oberhuber ist Professor für Bildungspsychologie an der PH OÖ und klinischer sowie Gesundheitspsychologe.

Literatur

- Thomashoff, H. O. (2017). Das gelungene Ich. München: Ariston.
- Ringel, E. (1987). Die ersten Jahre entscheiden. Wien: Jungbrunnen.
- Merl, H. (2002). Der Traum vom gelungenen Selbst. Psychotherapie Forum. 145-161.
- Oberhuber R. D. et al. (2019). Health Related Quality of Life for School Aged Hypoplastic Left Heart Syndrome Survivors: A Single Center Study. Association for European Pediatric Cardiology.
- Oberhuber, R. D. et al (2017). Cognitive Development for School Aged Hypoplastic Left Heart Syndrome Survivors: A Single Center Study. Pediatric Cardiology 38(6): 1098-1096.
- Oberhuber, R.D. (2013; überarb. 2. Aufl. 2019). Leben(dig). Gedeihen trotz widriger Umstände. Linz: Roiter.

Gewaltfreie Schule

Prävention als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

■ Das Planen, Entwickeln, Implementieren, Qualitätssichern von präventiven Maßnahmen ist eine hochkomplexe Tätigkeit, die in der Regel in interdisziplinären Teams passiert.

In der Regel sind es spektakuläre Fälle von Gewaltanwendung an Schulen, die in den herkömmlichen Medien bzw. immer mehr über Social Media öffentliche Verbreitung finden und oftmals breite Bestürzung in der Öffentlichkeit auslösen. Reflexartig stellt sich dann meistens die Frage, ob und wie diese konkrete Gewalttat zu verhindern gewesen wäre. Nimmt man zur Beantwortung dieser Frage Bezug auf einschlägige wissenschaftliche Befunde bzw. auf sogenannte „Models of good practice“, zeigt sich, dass uns einfache Rezepte, Schuldzuweisungen und Einzelmaßnahmen meistens nicht wirklich weiterhelfen. Oberflächliche Lösungen (wie z. B. einzelne Workshops in Schulklassen ohne strukturelle Einbindung) sind zwar leicht umsetzbar, haben aber leider nicht die erwünschte nachhaltige Wirkung.

Um Gewaltprävention im Alltag von Schulen erfolgreich zu implementieren, bedarf es einer systemischen Intervention. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat in diesem Zusammenhang den „Setting-Ansatz“ etabliert. Setting heißt wörtlich übersetzt Rahmen oder Schauplatz. Settingorientierte Maßnahmen sind auf die Lebensbereiche ausgerichtet, in denen die Menschen den größten Teil ihrer Zeit verbringen und die von der Struktur her die Gesundheit aller Beteiligten maßgeblich beeinflussen. Diese Ansätze gehen davon aus, dass die Förderung der individuellen Kompetenzen (Verhaltensprävention) wichtig ist, jedoch die Wirkung wesentlich verstärkt wird, wenn z. B. im Setting Schule auch das Klassen- und Schulklima gefördert wird und/oder wenn Lehrkräfte im Alltag kompetenter handeln. Settings gelten als viel wirkungsmächtiger als die individuellen Anstrengungen und Verhaltensweisen einzelner Personen. Nach dieser These ist das Lebensumfeld (Setting) der zentrale Ansatzpunkt, nicht zuletzt im Hinblick auf nachhaltige Wirkungen gewaltpräventiver Maßnahmen. In diesem Sinne gilt es, das Setting Schule als gewaltpräventive Umwelt aktiv zu gestalten.

Einsatz von qualifizierten und kompetenten Multiplikator*innen als Schlüsselstrategie

Aktuelle Konzepte sehen Prävention als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die in ein psychosoziales, kulturel-

les, ökologisches, ökonomisches und politisches Netz eingebettet sein muss (Schmidt & Hurrelmann). Dem Multiplikator*innenansatz kommt hierbei eine vorrangige Bedeutung zu, da mittels Multiplikator*innen (und Schlüsselpersonen) die Präventionsthemen in alle relevanten gesellschaftlichen Felder hineingetragen werden sollen (Blum & Sting). Als Multiplikator*innen sollen hier Personen verstanden werden, die über entsprechende präventive Kompetenzen verfügen und diese in ihren Arbeits- und Lebenswelten einbringen und umsetzen. Die Umsetzung kann sowohl im Rahmen von definierten präventiven Projekten und Programmen geschehen (= expliziter Multiplikator*innenansatz), als auch implizit, in der alltäglichen Praxis, also ohne konkrete präventive „Überschrift“. Multiplikator*innen werden als indirekte Zielgruppe definiert, die durch ihre Arbeit oder ihre Kontakte mit den direkten Zielgruppen präventiv wirken sollen.

„Um Gewaltprävention im Alltag von Schulen erfolgreich zu implementieren, bedarf es einer systemischen Intervention.“

Als Voraussetzungen für den wirkungsvollen Einsatz von Multiplikator*innen sind hochwertige Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen Multiplikatoren in den jeweiligen Arbeitsfeldern bzw. Settings, entsprechende Ressourcen (von personalen über zeitlichen bis hin zu finanziellen Ressourcen) und fördernde Strukturen (Unterstützung im System, klare Aufträge etc.) notwendig.

Eines der besten, umfassendsten und breit ausgerolltesten schulischen Gewaltpräventionsprojekten ist das Programm KIVA in Finnland. Als erfolgsrelevant zeigen sich folgende Faktoren:

- Klares Bekenntnis der gesamten Schule (von allen Beteiligten) zu einem gewaltfreien Klima

- Konkrete Regeln, Transparenz darüber und konsequente Kontrolle bzw. Sanktionierung
- Maßnahmenbündel (Lebenskompetenzförderung bei allen Schüler*innen, Förderung des Klassenklimas, qualitätsgesicherte Intervention im Anlassfall, ...)
- Mix von Offline- und Onlineaktivitäten
- Einsatz von gut ausgebildeten Multiplikator*innen, die nach einem klaren Curriculum handeln.

Masterlehrgang „Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen Handlungsfeldern“

Das Planen, Entwickeln, Implementieren, Qualitätssichern von präventiven Maßnahmen ist eine hochkomplexe Tätigkeit, die in der Regel in interdisziplinären Teams passiert. Zur Förderung der nötigen Kompetenz gibt es in Linz als Kooperationsprojekt der PH OÖ, FH OÖ, JKU und dem Institut Suchtprävention der pro mente OÖ den weltweit einzigartigen Masterlehrgang „Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen Handlungsfeldern“. Im Rahmen dieses Lehrgang Studiums wird auch das KIVA-Programm von Entwicklerin und Leiterin Frau Univ.-Prof. Christina Salmivalli umfassend vorgestellt.

Die Studierenden des Masterlehrgangs erwerben nicht nur theoretische und praktische Kompetenzen zum Thema Sucht- und Gewaltprävention, sondern führen auch ein empirisches Forschungsprojekt gemeinsam durch. Die Studierenden erwerben von der Planung bis zur Berichterlegung einer empirischen Studie alle erforderlichen Kompetenzen und beschäftigen sich mit aktuellen Themen der Gewaltforschung. Von Sommersemester 2018 bis Sommersemester 2020 wird das Thema Hasspostings aus der Sicht von Lehrkräften und Schüler*innen untersucht. Es liegen bereits erste Ergebnisse der Studie aus Sicht von Lehrkräften vor.

Hasspostings im Internet aus Sicht von Lehrkräften

Das Internet und die damit einhergehenden Möglichkeiten spielen im Leben von Jugendlichen eine immer bedeutendere Rolle. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen eine Fülle

von negativen Phänomenen, wie zum Beispiel das (anonyme) Posten von Unwahrheiten über einzelne Personen oder Gruppen auf Webseiten, in Blogs oder sozialen Netzwerken; das Versenden von (anonymen) Emails mit beleidigenden Inhalten über einzelne Personen oder Gruppen; der Aufruf zu Gewalt gegenüber einzelnen Personen oder Gruppen etc. Werden diese negativen Verhaltensweisen gegen soziale oder gesellschaftliche Minderheiten ausgeübt, handelt es sich um Hasspostings.

An der Studie zum Thema Hasspostings nahmen 130 Lehrkräfte teil, davon waren 105 Frauen (83 %) und 21 Männer (17 %). Nach Angabe dieser Lehrkräfte gab es in 57,7 % der Schulen schon einen Hassposting-Vorfall und in 44,6 % der Schulen wurden Hasspostings schon einmal in einem formellen Setting (z. B. einer Konferenz) diskutiert. Hasspostings sind also zweifellos ein relevantes Thema in Schulen. Trotz der Wichtigkeit des Themas, haben nur 23,1 % der Lehrkräfte eine Fortbildung zum Thema Hasspostings besucht. Die Analysen zeigten außerdem, dass es in nur 19,5 % der Schulen eine konkrete Handlungsempfehlung zum Umgang mit Hasspostings gibt. Dass diese beiden Aspekte wichtig sind zeigt sich daran, dass die selbsteingeschätzte Fähigkeit mit Hasspostings umzugehen bei jenen Lehrkräften höher ist, an deren Schulen es eine Handlungsempfehlung gibt oder die schon einmal eine Fortbildung zum Thema besucht haben. Zum Thema Hasspostings gibt es einen deutlichen Professionalisierungsbedarf an Schulen. Die von den Studierenden des Masterlehrgangs durchgeführte ist die erste wissenschaftliche Studie in Österreich, die den Umgang mit Hasspostings bei Jugendlichen in Österreich untersuchte. Die Ergebnisse tragen zu einer evidenzbasierten Prävention von Gewalt im Internet bei.

FH-Profⁱⁿ. PDⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Strohmeier ist seit 2011 Professorin an der Fachhochschule Oberösterreich am Campus Linz.

Dr. Rainer Schmidbauer leitet das Institut Suchtprävention der pro mente OÖ und den Masterlehrgang „Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen Handlungsfeldern“ an der PH OÖ.

IN SEIN

Informieren – Sensibilisieren – Intervenieren

■ Psychosoziale Gesundheitsvorsorge und (Cyber-)Mobbingprävention: Mobbing und Gewalt sind große Herausforderungen für Pädagog*innen und Schulen.

Das Projekt „IN SEIN“ möchte dabei Unterstützung bieten und legt den Fokus auf Prävention (vorbeugen statt reparieren), auf Schulkultur, Beziehungskultur und Lernkultur. Im Rahmen der Projektausschreibung „Psychosoziale Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention an Schulen“ des Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) erhielt die PH OÖ dafür den Förderzuschlag in der Höhe von 50.000 €. Dieses Projekt startet im Jänner 2020 und ist bis 2022 befristet.

Das Projekt beginnt mit der Sensibilisierung für nicht erwünschtes Verhalten und mit dem Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses von schädigenden Handlungsweisen. In der Folge werden auf Basis von bereits vorhandenen ressourcenorientierten Ansätzen am Schulstandort präventive Maßnahmen geplant, organisiert und umgesetzt, die Gewalt oder Mobbing nachhaltig verhindern bzw. erschweren können. Das Projekt versteht niederschwellige Gewalt- und Mobbingprävention als Förderung der psychosozialen Gesundheit aller Beteiligten im Lebensraum Schule.

Projekthintergrund

Im Schuljahr 2017/18 gab es in OÖ 731 Mobbing- und Gewaltvorfälle. Zwei Drittel aller diesbezüglichen Auffälligkeiten waren in Sekundarstufe 1 (NMS, AHS-Unterstufe) zu lokalisieren. Die Schulpsychologie der Bildungsdirektion OÖ verzeichnet in den vergangenen fünf Jahren in diesem Bereich einen Anstieg der Fälle um 14 %. Die PH OÖ bietet bereits

unterschiedliche schulinterne Angebote zu diesen Herausforderungen wie z. B. „Neue Autorität“, „Systemisches Aggressionsmanagement“ oder den „Friedensstifter“ und viele Seminare für die einzelne Lehrperson wie beispielsweise zum Schul- und Klassenklima, zur Kommunikations- und Beziehungsgestaltung oder zu Aggressionsvermeidung oder zum Umgang mit Mobbing.

Angst verhindert Lernen

Da Lernen nur dann gelingen kann, wenn es in einer lernförderlichen Atmosphäre passiert, die von Wertschätzung und Achtsamkeit geprägt ist, orientiert sich die Leitidee des Projekts daran, dass diesem in der Schulentwicklung der nötige Raum gegeben wird.

„Im Schuljahr 2017/18 gab es in OÖ 731 Mobbing- und Gewaltvorfälle.“

Es kommen maßgeschneiderte Maßnahmenpakete zum Einsatz, in denen standortspezifische Konzepte ausgearbeitet werden, die das Lernen der Kinder unterstützen und gleichzeitig die überfachlichen Kompetenzen fördern.

Zentrale Aspekte sind dabei die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, die Bedeutung ressourcenorientierter Beziehungsgestaltung in

Bezug auf die Persönlichkeitsstärkung von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung von Empathiefähigkeit sowie die Ermunterung zum Wechsel der Perspektiven, die Förderung prosozialer Verhaltensweisen in Gruppen, der Aufbau einer Vereinbarungskultur und die mögliche Anpassung von Unterrichtsettings.

In dem Projekt wird der Fokus auf die Prävention (vorbeugen statt reparieren), auf die systemische Entwicklung von Schulen, hier vor allem auf die Entwicklung der Interaktionen der in diesem System agierenden Menschen sowie auf die Nachhaltigkeit gelegt.

Setting

Das Projekt ist für 20–25 Schulen in Oberösterreich geplant. Die Durchführung findet einerseits am Standort der ausgewählten Schulen statt, da diese das unmittelbare Lern-, Tätigkeits- und Begegnungsfeld der Zielgruppen darstellt. Andererseits werden für die am Projekt beteiligten Lehrpersonen Begleitveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule OÖ angeboten.

In der Umsetzungsphase wird ein Schulentwicklungsprozess am Standort durch die Prozessbegleitung in Zusammenarbeit mit Schulleiter*innen sowie Lehrer*innen gestartet. Dabei wird ein Maßnahmenplan zur psychosozialen Gesundheit und zur Prävention von (Cyber-)Mobbing erstellt, umgesetzt und laufend angepasst. Weiters werden schulinterne Koordinator*innen (Multiplikator*innen) als Projektkoordinator*innen am Schulstandort aufgebaut.

Nach einer Bedarfserhebung bzw. Analyse der Situation an der teilnehmenden Schule wird – begleitet durch Prozessberater*innen – eine konkrete Umsetzungsarbeit (Präventionsmaßnahmen, Interventionen) auf den möglichen Ebenen Lehrer*innen-Lehrer*innen, Schüler*innen-Schüler*innen, Schüler*innen-Lehrer*innen oder der Ebene Schule-Eltern geplant. In der anschließenden Umsetzungsphase werden die Schulen durch multiprofessionelle Teams der Hochschule und/oder den Projektpartnern (Institut für Gewalt- und Suchtprävention, Bundeszentrum für Psychosoziale Ge-

sundheit, Kinder- und Jugendanwaltschaft u. a.) unterstützt und begleitet.

Ziele

IN SEIN möchte Pädagog*innen bei der Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen unterstützen und zur Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen und zur professionellen Beziehungsgestaltung beitragen. Im Speziellen sollen gemeinsam Kooperationsstrukturen und multiprofessionelle Interventions- und Unterstützungsstrukturen für den Umgang mit Aggression, Gewalt und Mobbing weiterentwickelt werden und vor allem ein nachhaltiges standortspezifisches Modell für die diesbezügliche Prävention erarbeitet werden.

Wir laden alle Schulen zur Teilnahme an diesem Projekt ein und freuen uns auf die Bewerbungen. Informationen dazu finden Sie auf der Homepage der PH OÖ unter <https://ph-ooe.at/aps/se-angebote.html>.

*Ulrike Friedwagner-Evers, BEd MSc ist pädagogische Mitarbeiterin im Institut für Schulentwicklung 1 der PH OÖ mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung
Mag. Thomas Wahlmüller ist Professor für Elementarpädagogik an der PH OÖ.*



Info

Start up Veranstaltung des Projekts IN SEIN

3. März 2020
09:00–17:00 Uhr

Hauptreferat: Ingrid Brodnig
Journalistin und Publizistin; Digital Champion Österreichs 2017; beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf unsere Gesellschaft

Projektverantwortliche

Mag.^a Gertrud Nachbaur, Ulrike Friedwagner-Evers BEd MSc, Mag. Thomas Wahlmüller

Kontaktmöglichkeit: thomas.wahlmueller@ph-ooe.at

Von der Drogenprävention zur psychosozialen Gesundheit

Existenzielle Pädagogik als wesentliches Fundament

Der folgende Beitrag zeigt die Entwicklung von der Drogenprävention zur Suchtprävention, zur Gesundheitsförderung und schließlich zur Existenziellen Pädagogik auf.

Von der Drogenprävention zur Suchtprävention

Als wir im Jahre 1985 am Pädagogischen Institut in Vorarlberg die ersten Fortbildungen für Lehrpersonen zur Drogenprävention anboten, wussten wir noch nicht so genau, wo der Weg hingehen würde. Zunächst führte er zur Suchtprävention. Denn wir erkannten bald, dass – überspitzt formuliert – das Kennenlernen der verschiedenen (illegalen) Drogen und dann der erhobene Zeigefinger, diese keinesfalls zu konsumieren, bestenfalls diejenigen Jugendlichen abschreckte, die ohnehin nicht gefährdet waren. Suchtprävention hingegen konnte breiter angelegt werden, erstreckte sich über alle möglichen Süchte, stoffliche und nicht-stoffliche (Waibel 1992, S. 13). Daher konnten von den Lehrpersonen auch – zumindest ein Stück weit – eigene Suchterfahrungen reflektiert werden und damit eigene Betroffenheit einfließen. Bei diesem ersten Zwischenstopp brachten wir uns selbst ins Spiel, denn es ging nicht mehr vorrangig um die illegalen Substanzen, sondern bereits um die (konsumierenden) Menschen und damit auch um uns selbst.

Gesundheitsförderung

Da aber Sucht immer noch ein Thema war und ist, das Menschen ins Abseits stellt und sie auf eine „Diagnose“ reduziert, wuchs auch hier die Unzufriedenheit mit diesem Begriff und dem damit implizierten Vorgehen. Dazu kam, dass Präventionskonzepte vorrangig auf „Verhindern“ hinauslaufen und wir damit im pädagogischen Bereich nicht immer reüssieren (Waibel 1992, S. 93). Wir wollten unsere Anstrengungen stattdessen auf eine positive Vision hin ausrichten, nicht darauf, etwas zu vermeiden. Hier kam die Gesundheitsförderung ins Spiel. Für Kinder und Jugendliche – und auf sie war unser Bemühen immer ausgerichtet – war (und ist) Gesundheit allerdings oftmals kein Wert. Sie fühlen sich mehrheitlich gesund und (ernsthafte) Krankheiten liegen für sie oft noch in weiter Ferne. Wir definierten daher Gesundheit noch breiter und lehnten uns an die Ziele der Ottawa Charta der Weltgesundheitsorganisation (WHO) an, wonach Gesundheit einen Zustand körperlichen, seelischen (steht für psychischen) und sozialen Wohlbefindens darstellt. Würde es für ein befriedigendes menschliches

Leben genügen, in allen drei Bereichen eine zufriedenstellende Gesundheit zu erlangen? Nein, denn Gesundheit gewinnt erst dann an Bedeutung, „wenn an ihr entlang Lebensperspektiven entwickelt werden (können)“ (Waibel 2017, S. 9). Deshalb erschien uns auch diese Zwischenstation nach einer Weile unvollständig, weil wir die Definition der WHO trotz ihrer Breite noch als zu wenig tief gehend einschätzten. Denn gesund zu sein, heißt noch nicht, ein erfülltes Leben zu führen und Zufriedenheit zu verspüren (Waibel 2008, S. 211). Gesundheit ist keine Garantie für ein Leben mit „innerer Zustimmung“ (Längle 2013, S. 33). Gesundheit in einem anthropologischen, ganzheitlichen Sinne betrachtet, kann daher der Sinnfrage nicht ausweichen (Waibel 1992, S. 95). Es kann einem Menschen körperlich, psychisch und sozial gut gehen, „aber wenn er nicht zu dem vordringt, was ihn wirklich und letztlich angeht“ (Waibel 2017, S. 9), ist er noch nicht bei den ihm immer wieder umtreibenden existenziellen Lebensfragen angelangt, nämlich bei den Fragen „Wozu soll das alles gut sein?“ und „Wofür möchte ich gelebt haben?“ und „Woraufhin soll mein Leben hinauslaufen?“. Wenn dieses Wozu jedoch gegeben ist, dann entsteht Gesundheit als „Nebenprodukt“. Das spricht nicht gegen Gesundheit, wohl aber dagegen, diese zu einem Fetisch zu machen. Denn wenn Gesundheit hochstilisiert wird, besteht die Gefahr, dass der eigene Selbstwert an die Gesundheit gekoppelt wird. Das wirkt nicht gesundheitsfördernd, sondern krankmachend (Waibel, 2008, S. 213). Es kann daher ein Zeichen von Gesundheit sein, auch krank werden zu dürfen (Waibel, 2017, S. 9). Für unser Anliegen war hingegen wichtig: Geht es den Menschen existenziell gut, werden ihnen die körperliche, psychische und soziale Gesundheit zum Anliegen.

Logotherapie und Existenzanalyse

Konsequenterweise führte uns die nächste Reiseetappe daher zum Wozu, das den Schlüssel zur Sinnfrage bildet und damit zur Logotherapie und Existenzanalyse, basierend auf Viktor Frankl, dem Begründer der Dritten Wiener Schule der Psychotherapie. Für Frankl stand zeitlebens die Sinnfrage des Menschen im Vordergrund. Als Neurose des 20. Jahrhunderts konstatierte er das „existenzielle Vakuum“, das

auch als „innere Leere“ bezeichnet werden kann (Frankl 2002, S. 267). Für ihn war klar, dass „der Mensch nicht interessiert an irgendwelchen inneren Zuständen (ist), sei es Lust oder inneres Gleichgewicht, sondern er {...} sucht einen Sinn, den er zu erfüllen vermöchte ...“ (Frankl, 2002, S. 266). Aber auch mit der Sinnfrage waren wir noch nicht am Ziel angelangt. Wie konnten wir jene Menschen erreichen, die trotz aller Bemühungen keinen Sinn in ihrem Leben sehen konnten, weil ihre Sinnfindung möglicherweise blockiert war?

„Gesundheit ist keine Garantie für ein Leben mit innerer Zustimmung.“

Längle stellte mit dem Konzept der existenziellen Grundmotivationen einerseits die Hindernisse und andererseits die personalen Fähigkeiten dar, mit denen Blockaden bei der Sinnfindung angegangen werden können. Entscheidend für eine geringe Suchtgefährdung sind lebensbejahende Einstellungen und Haltungen zur Welt, zum eigenen Leben und zu sich selbst, wie sie Längle (2013, 71ff.) darlegte. Sich diesen Grundbedingungen zu stellen, stärkt die Person, ganz im Sinne des Slogans: „Kinder stark machen, stark statt süchtig“. Damit bietet die Existenzanalyse nicht nur wesentliche Leitlinien für eine umfassende psychosoziale Gesundheit und insbesondere für eine „existenzielle“ Gesundheit, die m. E. weiter reicht als das von der WHO umschriebene Feld, sondern darüber hinaus auch vertiefte Konzepte zur Persönlichkeitsentwicklung.

Existenzielle Pädagogik

Von hier führte der Weg zu einer Pädagogik, die auf diesen Prämissen aufbaut, denn vor dem Hintergrund von Drogenprävention/Suchtprävention/Gesundheitsförderung ging es uns immer um möglichst konkrete pädagogische Ansatzpunkte. Die Existenzielle Pädagogik orientiert sich an der Person und deren Sinn. Sie stärkt Kinder und Jugendliche, indem sie Grundvertrauen, Grundwert, Selbstwert und Sinn stärkt. Sie will Kinder und Jugendliche ermutigen, ihr Leben selbst

in die Hand zu nehmen. Mittlerweile gibt es auch eine existenzielle Didaktik und darauf aufbauende Schulentwicklungen (Waibel & Wurzrainer, 2016; Waibel, 2019). Ob dies das endgültige Reiseziel ist? Ich weiß es nicht. Jedenfalls ist es eine sehr stabile Basis nach 35 Jahren Wanderschaft ...

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Maria Waibel ist Pädagogin und Psychotherapeutin, lehrte an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen (Österreich, Schweiz), und ist Fachvortragende zum Thema Existenzielle Pädagogik.

Literatur

Frankl, V. (2002). Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Beltz.

Längle, A. (2013). Lehrbuch der Existenzanalyse. Grundlagen. Wien: Facultas.

Waibel, E. M. (1992). Von der Suchtprävention zur Gesundheitsförderung in der Schule. Der lange Weg der kleinen Schritte. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Waibel, E. M. (2008). Lebenskompetenz und Sinn In: Wicki, Werner/Bürgisser, Titus (Hg.) Praxishandbuch Gesunde Schule. Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen. Bern: Haupt (S. 211 – 222).

Waibel, E. M. (2017). Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Weinheim: Beltz/Juventa.

Waibel, E. M. (2019). Person und Sinn orientierte Schulentwicklung – Personale, existenzielle und soziale Fähigkeiten zur Entfaltung bringen. In: Huber, Stephan Gerhard (Hg.) Jahrbuch Schulleitung 2019. Impulse aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Wolters Kluwer (S. 55 – 68).

Waibel, E. M./Wurzrainer A. (2016). Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht. Weinheim: Beltz/Juventa.

Präventionsprogramm PLUS

Sucht- und Gewaltprävention für die Sekundarstufe I

■ Ilse Polleichtner berichtet über eine gelungene Kooperation zwischen Institut Suchtprävention und PH OÖ.

Das Institut Suchtprävention führt seit 2009 in Kooperation mit der PH OÖ das Präventionsprogramm PLUS in der 5.–8. Schulstufe durch. Die Lehrkräfte erhalten ein Manual mit 10 Unterrichtseinheiten pro Schuljahr und werden für die Umsetzung dieser Einheiten in ihren Klassen von Präventionsexpertinnen umfassend geschult und über den gesamten Durchführungszeitraum von vier Schuljahren begleitet. Die österreichweite Evaluationsstudie hat gezeigt, dass PLUS in Zusammenhang mit einem signifikant geringeren Anstieg der Konsumerfahrungen mit Zigaretten und Alkohol im Alter zwischen 13–14 Jahren steht und das prosoziale Verhalten der Jugendlichen fördert (Juen & Polleichtner, 2017).

Konzeption des Präventionsprogramms PLUS

In der schulischen Suchtprävention haben sich in den letzten 20 Jahren Präventionsprogramme etabliert, die dem Lebenskompetenzansatz der WHO (1997) folgen. In Österreich wird seit 2002 das Programm «eigenständig werden» erfolgreich in der Primarstufe durchgeführt und für die Sekundarstufe I steht seit 2009 das Präventionsprogramm PLUS zur Verfügung. PLUS ist ein standardisiertes, universelles sucht- und gewaltpräventives Unterrichtsprogramm für die 5.–8. Schulstufe, das von der ARGE Suchtvorbeugung (Zusammenschluss aller Fachstellen für Suchtprävention in Österreich) konzipiert und in den Jahren 2009–2013 von der Universität Innsbruck evaluiert wurde. PLUS besteht aus insgesamt 40 Unterrichts-

einheiten, die im Zeitraum von 4 Schuljahren von dafür ausgebildeten Lehrkräften in ihren Klassen umgesetzt werden. Das Programm unterstützt Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, anstehende Entwicklungsaufgaben positiv zu bewältigen.

Die Schüle*innen lernen:

- sich selbst und die anderen besser zu kennen und wahrzunehmen;
- effektiv zu kommunizieren und ihre eigenen Bedürfnisse auszudrücken;
- den konstruktiven Umgang mit unangenehmen Gefühlen und Stress;
- das konstruktive Bearbeiten und Lösen von Konflikten und Problemen

„In der schulischen Suchtprävention haben sich in den letzten 20 Jahren Präventionsprogramme etabliert, die dem Lebenskompetenzansatz der WHO (1997) folgen.“

Neben der Förderung der Lebenskompetenzen ist der Aufbau eines positiven Klassenklimas ein zentrales Ziel dieses Programms. Dadurch soll die

Wahrscheinlichkeit der Entstehung von sozial unangepassten und selbst- bzw. fremdschädigenden Verhaltensweisen – insbesondere von Sucht- und Gewaltproblemen – verringert werden.

5. Schulstufe	6. Schulstufe
Die Klasse	Identität
Ich selbst	Umgang mit Stress
Die anderen	Konflikte
Konsum	Helfen und helfen lassen
Miteinander	Medien
7. Schulstufe	8. Schulstufe
Selbstbewusstsein	Werbung
Verantwortung	Alkohol
Freundinnen/Freunde	Streiten
Mädchen und Burschen	Scheitern und verlieren
Nikotin	Freizeit und feiern

Themen des Präventionsprogramms PLUS

In Abbildung 1 sind die Themen des Präventionsprogramms aufgelistet. Jedes Thema umfasst zwei Unterrichtseinheiten. Neben der Schulung von intrapersonalen und interpersonellen Kompetenzen ist pro Schuljahr ein suchtspezifisches Thema verankert. Bei der Gestaltung der Unterrichtseinheiten wurde darauf geachtet, dass die Jugendlichen möglichst aktiv eingebunden und die Inhalte altersadäquat aufbereitet sind.

Schulung der Lehrkräfte als zentrales Moment

Da in den Schulen nur zum Teil in der Stundentafel fixierte Unterrichtseinheiten für «soziales Lernen» zur Verfügung stehen, erfolgt die Umsetzung des Programms vorwiegend im Regelunterricht. Das heißt, die Lehrkräfte müssen die Stunden ihres Fachunterrichts für die Durchführung des Präventionsprogramms verwenden, es gibt für sie seitens der Schulorganisation kaum zusätzliche zeitliche Ressourcen. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, dass sich pro Schulklasse 2–3 Lehrkräfte für die Umsetzung von PLUS verantwortlich zeigen. Diese Zusammenarbeit im Team gewährleistet die Möglichkeit der Arbeitsaufteilung und des Erfahrungsaustausches.

Eine begleitende Schulung unterstützt die Lehrkräfte bei der Durchführung von PLUS. Im ersten Jahr der Umsetzung umfasst die Schulung 2,5 Seminartage (1,5 Tage am Beginn des Schuljahres, 1 Tag am Beginn des 2.

Semesters), in den folgenden Schuljahren gibt es jeweils einen Seminartag zu Schulbeginn. Die Teilnahme an den Schulungen ist für Lehrkräfte, die PLUS in ihren Klassen umsetzen wollen, verbindlich. Diese Schulungen werden in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule OÖ durchgeführt und werden den Lehrkräften für ihre Fortbildungsverpflichtung angerechnet.

Bei den Schulungen erhalten die Lehrkräfte das vorgefertigte Unterrichtsmanual, das aus zehn Unterrichtseinheiten pro Schuljahr besteht. Die Unterrichtseinheiten sind so detailliert beschrieben, dass der Vorbereitungsaufwand der Lehrkräfte minimal gehalten werden kann. In den Schulungen werden zum einen die Grundlagen der Lebenskompetenzförderung vermittelt, andererseits werden die Lehrkräfte auf das praktische Arbeiten mit PLUS vorbereitet. Ziel der Schulungen ist, bei den Lehrkräften eine persönliche Auseinandersetzung mit den psychologischen Grundlagen von PLUS zu bewirken. Wesentlich ist auch, die spezifische Rolle zu verdeutlichen, die Lehrkräfte bei der Umsetzung des Präventionsvorhabens einnehmen. Nur so kann die nötige Klarheit und eine nachhaltige Motivation geschaffen werden, die die kontinuierliche und langfristige Umsetzung des Präventionsprogramms PLUS im eigenen Unterricht möglich macht.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte sind äußerst positiv und so konnten in den letzten 10 Jahren ca. 1.000 Lehrkräfte für die Durchführung von PLUS ausgebildet werden.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ilse Polleichtner ist Lehrende an der PH OÖ und Mitarbeiterin am Institut Suchtprävention.

Literatur

Juen, F., & Polleichtner, I. (2017). PLUS: Österreichisches Präventionsprogramm für die 5.–8. Schulstufe. SuchtMagazin, 6, 21–24.

WHO – World Health Organization (1997). Life skills education in schools. Geneva: World Health Organization.



Foto: S. Stumpner

Lebensqualität

Grundlage und Horizont der Gesundheitsförderung

■ Seit jeher ist der Begriff „Lebensqualität“ mit Wohlbefinden und Gesundheit verknüpft. Für Gerald Koller etwas zu eng gedacht.



Foto: S. Stumpner

Aufgabe jeder Heilkunst und Pädagogik ist es, die Vielfalt des Daseins in die Wirklichkeit der eigenen Existenz zu tragen.
(nach Michael Köhlmeier)

Aufbruch zu einem neuen, alten Paradigma

Seit den diätetischen Konzepten der antiken Griechen ist der Begriff „Lebensqualität“ stark mit Wohlbefinden und Gesundheit verknüpft. Er führt aber auch über diese Zuschreibungen hinaus, weil er das ökologische Umfeld, die soziale Vernetzung und die politischen Grund- und Rahmenbedingungen für individuelles und gemeinschaftliches Leben mit einschließt. In Zeiten umfassender und integrativer Konzepte der Gesundheitsförderung, aber auch vermehrter psychischer Belastungen und ökologischer Bedrohungen tritt er wieder vermehrt in den Vordergrund.

Dieser Artikel plädiert dafür, den Begriff der Lebensqualität verstärkt einzuführen, wenn es um das körperliche, seelische und soziale Wohl von Menschen geht, weil er weniger Missverständnisse und Widerstände hervorruft als der oft einseitig belastete Gesundheitsbegriff. Dies wird umso

bedeutsamer, da die körperlichen Beschwerden in den modernen westlichen Gesellschaften rückläufig, die psychischen Beschwerden und sozialen Isolationserfahrungen jedoch zunehmend sind.

Die Ausgangslage

Die europäische Gesundheitsentwicklung sieht sich vor neue flächendeckende Probleme gestellt: Die Anzahl psychischer Erkrankungen nimmt ebenso drastisch zu wie das Gefühl gesellschaftlicher Isolation: Etwa ein Viertel aller europäischen Jugendlichen klagen über mangelnde soziale Kontakte; 60 % fühlen sich hohem Druck ausgesetzt (Heinzlmayer, 2007). Inzwischen ist EU-weit jeder zweite Krankenstandtag psychisch bedingt, massiv ansteigende Burnout-Phänomene verursachen massive Kosten für die Volkswirtschaft. Scheiternde Partnerschaften, der zunehmende Bedarf an Selbstmanagement in Beruf und Freizeit und ökologische Krisenerwartungen begleiten und verschärfen diesen Prozess.

Die Förderung seelischer und sozialer Gesundheit als die Fähigkeit, die Belastungen des Alltags auszubalan-

zieren, Dauerstress zu vermeiden und die Möglichkeit, in eine Gemeinschaft eingebunden zu sein, zählt daher zu den vorrangigen Zielen der EU-Gesundheitsminister, die diese in einem Weißbuch zur seelischen Gesundheit bereits im Jahr 2005 festgelegt haben. Dabei kommt insbesondere der Bildungsarbeit große Bedeutung zu.

Die Problematik des aktuellen Gesundheitsbegriffs

Der aktuelle, in der Bevölkerung wie auch im Fachdiskurs verankerte Gesundheitsbegriff weist einige Schlagseiten auf, die ihn für die Diskussion insbesondere um mentale und soziale Gesundheitsförderung ungeeignet erscheinen lassen:

Zum Ersten ist er stark individualisiert: Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wird die Gesunderhaltung vorwiegend als individuelle Aufgabe gesehen (ein Phänomen, das nur in westlichen, (post-)modernen Gesellschaften so feststellbar ist). Die soziale und strukturelle Bedingtheit von Gesundsein wird damit in den Hintergrund gedrängt. Gerade aktuelle neurobiologische Forschungen zeigen aber, dass die Gesundheitssysteme des Individuums stark auf soziale Interaktion und das vorgegebene strukturelle Umfeld reagieren. Gesundheit und Krankheit sind somit in wesentlich stärkerem Maße Beziehungsphänomene als dies bislang angenommen wurde.

Zum Zweiten ist der Gesundheitsbegriff in der Bevölkerung weiterhin stark pathologisch geprägt – statt eines salutogenen Aufbruchs hin zu den protektiven Faktoren, die Gesundsein ermöglichen, wird landläufig reflexartig über Krankheiten und Problementwicklungen gesprochen. Auch die Medien verstärken diesen Trend, der den Anliegen der Gesundheitsförderung zuwider läuft. Eine Folge davon sind Widerstände, mit denen sich gesundheitsfördernde Vorhaben konfrontiert sehen: Gerade wenn von „seelischer Gesundheit“ die Rede ist, befürchten Menschen, dass es dabei um oftmals noch marginalisierte Krankheiten geht.

Zum Dritten schließlich sieht sich Gesundheit wiederum verstärkt der Moralisation ausgesetzt: Fitness wird

mit Erfolg gleichgesetzt; was auch dazu führt, dass vermehrt auch junge Menschen gesundheitsbewusst leben – nicht aber, weil sie Gesundsein im Auge haben, sondern erfolgreich sein wollen. Auch in der Abwertung von Schwachen, Beleidigten und Raucher*innen zeigt sich die starke moralische Aufladung des Gesundheitsbegriffs.

Um diesem Trend zu entgehen und die Anliegen der Gesundheitsförderung auf ein umfassendes und möglichst widerstandsfreies Fundament zu stellen, wird vorgeschlagen, den Begriff der Lebensqualität zukünftig stärker in das Zentrum der Argumentation zu stellen.

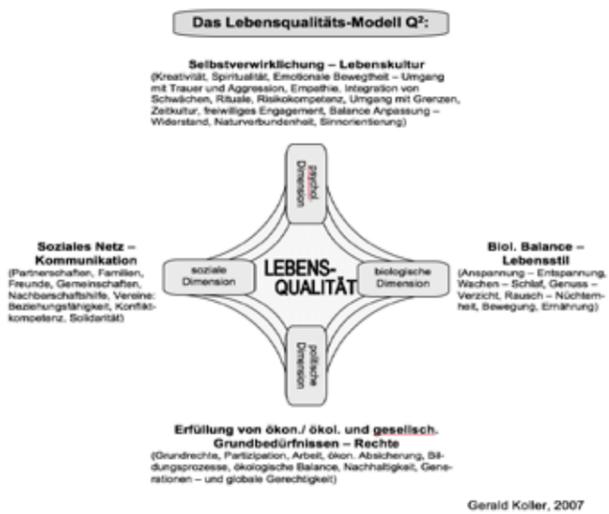
Lebensqualität als Leitbegriff der Zukunft

Von relevanten Zukunftsstudien wird die Diskussion um den Begriff „Lebensqualität“ zunehmend in den Mittelpunkt gerückt. Dabei wird Lebensqualität als Sammlung materieller und immaterieller Werte definiert.

Das Zentrum für Zukunftsstudien, Salzburg (Leitung: Univ. Prof. Dr. Reinhold Popp) vertritt wie viele andere Lebensqualität als ein Konzept, das von quantitativen (materiellen) und qualitativen (immateriellen) Aspekten der Befriedigung von Grundbedürfnissen ausgeht, also der Befriedigung von Bedürfnissen

- nach den notwendigen Ressourcen für den materiellen Wohlstand (Einkommen, Wohnen, Arbeitsbedingungen, Gesundheit, Bildung, Umwelt, ...)
- nach sozialer Identität und Zugehörigkeit (Familie, Nachbarschaft, Freundschaften, Kontakte am Arbeitsplatz)
- nach Beteiligung, Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentwicklung, sinnvoller Arbeits- und Freizeitgestaltung. (Zit. n. Popp, 2007)

Hier setzt das Konzept Lebensqualität an, das die normativen Vorgaben von nachhaltiger Entwicklung mit einer freudvollen und friedlichen Suche nach neuer Orientierung in einer guten und lebenswerten Welt verbindet.



Gerald Koller, 2007

Sie alle dienen der Erweiterung der vier wesentlichen Ressourcen für jede der vier Dimensionen von Lebensqualität:

ne Veränderbarkeit kennen, ist Rhythmus – wie der Herzschlag – bei aller Wiederholung steter Veränderung unterworfen. Daraus entsteht eine Dynamik, aus der Lebensqualität wachsen kann.



Wie das vorhergehende Modell der Integrierenden Medizin und Gesundheitsentwicklung auch biologische und soziale Aspekte in die psychische Entwicklung mit einschließt, so pulsiert der Rhythmus auch in die anderen drei Dimensionen von Lebensqualität.

Alternativnobelpreises sieht auch diesen Prozess als einen des Integrierens.

Resonanz als soziales Potenzial
Die Entdeckung der Spiegelneurone als zentrale Kompassfunktionen für menschliches Überleben und Beziehungsgestalten hat Joachim Bauer beschrieben.

Er zeigt, dass alles Lernen und Entwickeln von Lebensqualität in Resonanz- und Beziehungssituationen. Lebensqualität entsteht also nicht im Individuum allein, sondern – wie es Martin Buber ausdrückt – im „Zwischen, das täglich neu gebaut werden will“.

Bauer beschreibt die Spiegelneurone als das neuronale Werkzeug für einen überindividuellen, intuitiv verfügbaren, gemeinsamen Verständnisraum, der all das beinhaltet, was die Mitglieder einer sozialen Gemeinschaft als mögliches vorstellbares Erleben und Verhalten ansehen. Das System der Spiegelneurone ist einerseits in jedem Individuum präsent, bildet aber gleichzeitig ein gemeinsames Vielfaches. Die Spiegelneurone stellen also einen gemeinsamen sozialen Resonanzraum bereit, weil das, was ein Individuum empfindet oder tut, bei den anderen zu einer spiegelnden Aktivierung ihrer neuronalen Systeme führt.

Die Fähigkeit, Empathie aufzubauen, zu kommunizieren, aber auch Vereinbarungen zu treffen, braucht also als Basiskompetenz die Resonanz. Daraus kann gefolgert werden: Lebensqualität entsteht im füreinander offenen, aufeinander resonierenden Systemen, peer groups oder communities, die entängstigen und Empowerment ermöglichen.

Dr. Gerald Koller ist Rausch- und Risikopädagoge, Gründer des Forum Lebensqualität der Europäischen Gesellschaft für innere Sicherheit und internationaler Fachberater für Gesundheitsförderung.

Q² – das Lebensqualitäts-Modell®

(Beim Österreichischen Patentamt zum Markenschutz beantragt.)

Lebensqualitäts-Bildung ist ein Bündel von Maßnahmen, die auf der Grundlage des Lebensqualitäts-Modell Q² (Koller, 2007) aufbauen.

Dieses Modell schafft Beziehungen zwischen der biologischen, sozialen, psychologischen und politischen Dimension des Lebens.

Die Interaktion zwischen den vier Dimensionen der Lebensqualität wird dem Modell als stetige dynamische Resonanz zugrunde gelegt.

Erst diese dynamische Resonanz zwischen den Dimensionen ermöglicht Austausch und Synergie, da sich keine der Dimensionen ohne die Interaktion mit den anderen nachhaltig entwickeln kann.

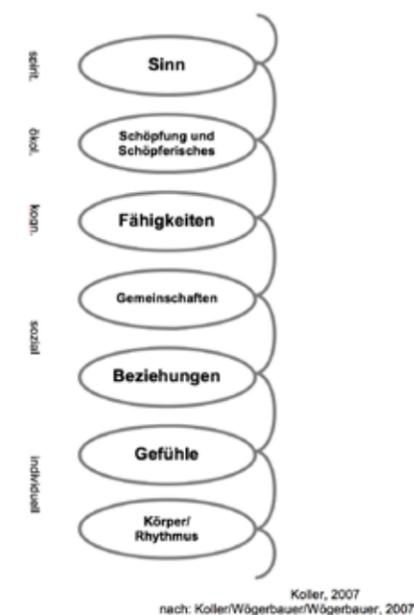
Aufgabe der Lebensqualitäts-Bildung ist es also, alle vier Dimensionen (insbesondere die in den letzten Jahrzehnten mitunter vernachlässigte soziale und politische Dimension) zu fördern und die dynamische Resonanz zwischen ihnen zu ermöglichen. Dabei soll die Existenz von Behinderungen und Beeinträchtigungen in dem einen oder anderen Bereich nicht negiert werden, denn Lebensqualität kann in jeder Befindlichkeit entwickelt werden. Schließlich sagte der Arzt und Jesuit Rössler schon im 19. Jahrhundert: „Gesundheit ist nicht die Abwesenheit von Problemen, sondern der Mut, mit ihnen umzugehen.“

Die vier Potenziale – Bildungsziele zur Lebensqualität

Die hier dargestellten Modelle sollen in der Bildungsarbeit die Auseinandersetzung mit Lebensqualität und der Dynamik zwischen ihren Dimensionen erleichtern.

Entwicklung als lebenskulturelles Potenzial

Seit dem Panta Rhei des Heraklith gilt Entwicklung als Grundlage jeder Kultur, ja, allen Lebens.



Koller, 2007
nach: Koller/Wögerbauer/Wögerbauer, 2007

Die Entwicklung von Selbstwert, Vertrauen, Risikokompetenz etc. bildet nicht nur zentrale Kompetenzen psychischer Lebensqualität, Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft, sondern ist selbst als grundlegende Kompetenz in den Mittelpunkt von Bildungsbemühungen zu stellen.

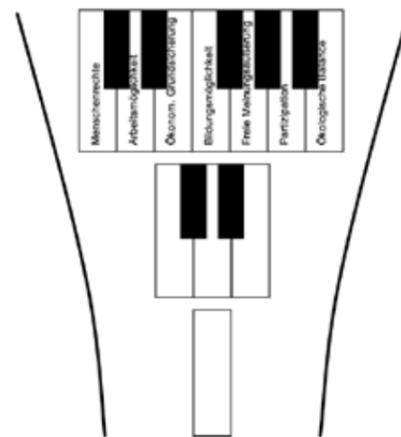
Dabei meint Entwicklung kein lineares Modell funktionaler Abläufe im Sinne des unzulänglichen Ursache-Wirkung-Systems oder der Fortschrittsideologie des Kapitalismus, sondern versteht sich als ein stetes Bewegen von Progression und Regression.

Nach dem Modell der Integrierenden Bildung (Koller, 2007) sind die Aspekte der Lebensqualität in einer Spiraldynamik ineinander verwoben:

Rhythmus als biologisches Potenzial
Im Gegensatz zum Takt funktioneller Abläufe, die keine Flexibilität und kei-

Wesentliche Rhythmen, die biologische Lebensqualität ermöglichen, sind jene von Anspannung und Entspannung und von Genuss und Verzicht.

Ermöglichung als politisch-ökonomisches Potenzial



Erst eine Gesellschaft, die offen und integrativ ausgeglichene ökonomische Verhältnisse herstellt und um ökologische Nachhaltigkeit bemüht ist, kann jene Grundlagen schaffen, auf denen biologisches Wohlergehen, offene Kommunikation und individuelle Lebensentwürfe gelingen.

Das Klaviermodell (Koller, 1994) stellt die sieben Dimensionen als Klaviertasten dar, die miteinander in Resonanz sind und für die Entwicklung von Wohlbefinden bzw. copingstrategies, also die Bewältigung von Krisensituationen, von Bedeutung sind. Je weniger solcher Dimensionen bereitgestellt werden, desto problematischer und krankheitsbedingender ist die Entwicklung.

Der Weg zur Mitgestaltung ökonomischer, ökologischer und politischer Realität führt über die Partizipation Betroffener, Interessierter und von Verantwortungs- und Entscheidungsträger*innen. Der chilenische Ökonom Manfred Max-Neef, Träger des

Literatur

Popp, R. (2007). „Zukunft: Lebensqualität – im Spannungsfeld zwischen Beruf & Freizeit“; Vortrag im Rahmen der 4. Internationalen Werktagung „Europa jugendfrei? widerspruch:macht:hoffnung“, Brixen, 5.9.2007.

Koller, G., Wögerbauer, G., Wögerbauer, H. (2007). *Herzensanliegenheiten. Rückenwind für ein herzgesundes Leben.* Wien: Orac.

Was hat mein Bananensplit mit dem Klima zu tun?

Ernährung und Nachhaltigkeit – ein mehrdimensionales Phänomen

■ Ernährung muss als mehrdimensionales Phänomen gedacht, gelehrt und gelebt werden, um einen nachhaltigen Beitrag für die Zukunft zu leisten.



Tag für Tag treffen wir eine Vielzahl an Ernährungsentscheidungen und Tag für Tag haben diese Entscheidungen weitreichende Auswirkungen, welche nicht nur unsere persönliche Gesundheit, sondern auch die gesamte Umwelt betreffen können.

Gerade in Anbetracht der existierenden Klimakrise stellt sich die Frage, wie es gelingen kann Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft vorzubereiten. Wesentliche Voraussetzung und mitunter ein Ziel des allgemeinen Bildungsauftrages der Schule ist die Entwicklung von Urteilskompetenz zu fördern. Diese ermöglicht Fähigkeiten zu erwerben, um selbstständig Entscheidungen zu treffen, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen und die Auswirkungen des Handelns für Individuum, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt einschätzen und berücksichtigen zu können.

Besonders in den Handlungsfeldern Ernährung und Konsum zeigen sich die Auswirkungen unseres individuellen Handelns sehr deutlich. So gilt unser Ernährungs- und Konsumverhalten und die damit verbundene Produktion unserer Nahrungsmittel als einer der wichtigsten Verursacher für die globalen Umweltveränderungen, wie z. B.: die Änderung der klimatischen Bedingungen oder der Verlust der Biodiversität (Willett et al., 2019).

Die Forderung nach Veränderungen wird immer lauter und dringlicher. Globale Konzepte, wie die UN sustainable development goals (SDGs) und das Pariser Klimaabkommen unterstreichen diese Forderung auf politischer und internationaler Ebene, müssen aber immer auch von Einzelpersonen mitgetragen werden. Die Ba-

sis dafür, ist der Erwerb von fundiertem Wissen und handlungsorientierten Kompetenzen im Lernfeld Ernährung und Konsum, wobei die Vermittlung vom Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt übernommen wird. Die Bedeutung des Faches wird auch durch die Forderungen des Grundsatzes Umwelbildung (BMBWF, 2014) aus dem Jahr 2014 verdeutlicht, welcher das Ziel verfolgt, Themenbereiche der nachhaltigen Entwicklung in den Unterricht aller Schulstufen zu integrieren.

„Unser Ernährungs- und Konsumverhalten ist einer der wichtigsten Verursacher für die globalen Umweltveränderungen“

Eine Aufgabe als Lehrende des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt, sowohl an Schulen wie auch an Hochschulen, ist es Bewusstsein zu schaffen. Bewusstsein dafür, dass jede unserer täglichen, individuellen Ernährungsentscheidungen weitreichendere Auswirkungen haben können, als bisher beachtet. Lange Zeit wurde die Erhaltung der individuellen Gesundheit als Hauptziel der Ernährungswissenschaft gesehen, mittlerweile stehen aber auch die komplexen Zusammenhänge und Auswirkungen unserer Ernährung auf das gesamte System Mensch und Umwelt im Fokus – gemäß dem Motto: gut für mich und den Planeten.

Das dynamische Konzept der Nachhaltigen Entwicklung fordert ein integriertes Verständnis der drei Grunddimensionen indem die Aspekte

Ökologie, Ökonomie und Soziokulturelles gleichzeitig berücksichtigt werden (Haan, 2002). Dieser Anspruch verdeutlicht die Vielschichtigkeit der Thematik und fordert neue Lösungsansätze, um die Zusammenhänge und Wirkungen des eigenen Handelns für Lernende aufzubrechen. Entscheidend ist, dass vor allem Studierende an Hochschulen die bestehende Komplexität erkennen und lernen mehrdimensional zu denken, um die Erkenntnisse in ihre zukünftige Unterrichtsarbeit zur Entwicklung der Urteilskompetenzen der Schüler*innen weitertragen zu können.

Am Unterrichtsbeispiel „Was hat mein Bananensplit mit dem Klima zu tun?“ lassen sich die Zusammenhänge und Auswirkungen unserer täglichen Ernährungsentscheidungen exemplarisch sichtbar machen und anhand der Dimensionen einer nachhaltigen Ernährung (Von Körber, 2014) analysieren. Es zeigt sich, dass nicht nur die Dimension der Gesundheit einen wichtigen Platz im Lernfeld einnimmt, sondern auch weitere Dimensionen wie Ökonomie, Ökologie und Soziokulturelles eine wesentliche Rolle spielen. In der ökologischen Dimension beispielsweise ergeben die Berechnungen von CO₂-Äquivalenten der Zutaten eines Bananensplits einen Wert von 4,6 kg CO₂, das entspricht in etwa einer Autofahrt von 33 km oder dem Verzehr von 300 g Rindfleisch.

Eine Umfrage mit Studierenden des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt ergab, dass hauptsächlich die Dimension der Gesundheit für die Studierenden relevant war und die anderen Dimensionen eine untergeordnete bzw. eine nicht beachtete Rolle einnehmen. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Veränderung, um einerseits die Dringlichkeit der Thematik sichtbar zu machen, andererseits, um zukünftigen Lehrpersonen zu vermitteln, dass Sie als Multiplikator*innen eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Unterricht integrieren müssen. Damit diese Veränderung gelingen kann ist es notwendig, nicht nur punktuell Projekte umzusetzen, sondern eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Inhalten der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung in allen Bildungseinrichtungen zu gewährleisten. Nur so kann, im

Sinne einer Transformativen Bildung, die Fähigkeit erworben werden, Gelerntes in Alltagssituationen anzuwenden und Antwort auf die Fragen wie zum Beispiel „Was hat mein Bananensplit mit dem Klima zu tun?“ gefunden werden.

Mag.^a Maria Magdalena Fritz ist Lehrende an der PH Linz im Fach Ernährung und Haushalt, Mag.^a Marlene Wahl lehrt im gleichen Fach an der PH OÖ.

Literatur

BMBWF, 2014: Grundsatzes Umwelbildung für nachhaltige Entwicklung, https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014_20_ge_umwelt_de.pdf?6cczlv, abgerufen am: 7.3.2019.

Haan, G.d. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1(25), S. 13-20.

Kant, I. (1963). Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam.

TNE, Thematisches Netzwerk Ernährung. (2018). Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung Austria. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage – Poster 2015, http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Berichte%2C_Publikationen_und_Downloads___Publikationen_TNE.

Von Koerber, K. (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. Ernährung im Fokus 9-10, 260-266.

Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., ... Murray, C. J. L. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. The Lancet, 393, 447-492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4).

„Zeig uns deine VWA“

Wir suchen jedes Jahr die beste vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) zum Thema Gesundheit

Ein Preis der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Kooperation mit der Oberösterreichischen Gebietskrankenkasse

Ziel dieses Preises ist es, den Stellenwert der vorwissenschaftlichen Arbeit zu unterstreichen und das Bewusstsein für „Forschung“ und wissenschaftliches Arbeiten bei den Maturierenden zu stärken. Stehen sie doch nach der Reifeprüfung vor dem Eintritt in eine tertiäre Bildungseinrichtung, wo Methode Bestandteil des Studiums ist. Mindestens genauso wichtig ist uns auch die Anerkennung von besonderen Schüler*innenleistungen.

Wenn man einen Preis zum Thema Gesundheit auslobt, dann werden vielfach Arbeiten, die sich mit Krankheiten beschäftigen, eingereicht. Diese Annahme bestätigte sich bisher bei

jedem Durchgang. Diesjährig wird der Preis zum vierten Mal ausgeschrieben und das Jurorenteam wartet wieder mit Spannung auf das kommende Themenspektrum der eingereichten Arbeiten.

Die Jury des VWA-Preises besteht aus vier Vertreter*innen und wird von der PH OÖ, dem National Center of Competence (NCoC) für Psychosoziale Gesundheitsförderung und der OÖGKK besetzt. Die Juror*innen wählen aus den schriftlichen Einreichungen fünf Arbeiten aus, die den vorgegebenen Kriterien am besten entsprechen. Anschließend werden die Finalist*innen eingeladen, ihre VWA in einer öffentlichen Veranstaltung mündlich zu präsentieren und Fragen des Jurorenteams zu beantworten. Danach erfolgen die endgültige Reihung und die Prämierung der Kandidat*innen.

Rund fünfzig Einreichungen pro Wettbewerb zeigen, dass Gesundheit eine wichtige Fragestellung für die jungen Menschen ist. Als Grund für

die VWA-Themenauswahl geben sie in ihren Vorworten gerne ihre eigene Betroffenheit an. Sie schreiben über Zwangsstörungen und Bulimie, weil sie selbst oder ihre Freund*innen betroffen sind, Demenz, Schwerhörigkeit oder Krebs werden thematisiert, wenn ihre Großeltern darunter leiden.

Insgesamt schätzen die Mitglieder der Jury es sehr, wenn sie Arbeiten zu lesen bekommen, in denen die Schüler*innen sich mit altersrelevanten Gesundheitsaspekten beschäftigen oder aktuelle Entwicklungen auf dem Gebiet der Gesundheit aufgreifen. Bisher prämierte VWA'en lassen sich unter Begrifflichkeiten wie Ernährung, Bewegung und Sport oder Auswirkungen von Alkohol, Nikotin und Drogen auf den Körper zusammenfassen. Desgleichen sind Themenbereiche wie die Geschlechts-Identität von Menschen, Chronobiologie oder auch das Phänomen CliniClowns Beispiele dafür, dass Schüler*innen sich mit der Materie des psychosozialen Wohlergehens auseinandersetzen und diesen

Aspekt sehr wohl auch unter das Thema Gesundheit einreihen.

Die Chance, über die schriftliche Einreichung ausgewählt zu werden, erhöht sich, wenn es sich bei der Arbeit um eine kritische, im Sinne von multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema handelt. Wesentlich ist ebenfalls, dass die VWA auf wissenschaftlichen Quellen basiert, deren Auswahlkriterium kritisch reflektiert und referiert wird. Eine altersadäquate Sprache und eine klare Struktur werden als Beleg für die Eigenständigkeit der Arbeit angesehen. Bonuspunkte gibt es immer für eigene empirische Teile, deren hypothesengeleitete Auswertung in die abschließende Zusammenfassung einfließt.

Alle Details zum VWA-Preis 2019/20 finden Sie demnächst auf unserer Homepage.

Mag.^a Judith Prorok leitet das Institut für Fortbildung und Schulentwicklung II an der PH OÖ.

Was stresst Lehrer*innen?

Psychische Stressoren und Bewältigungsstrategien

■ Erhebung im Rahmen von Vernetzungstreffen der Mitglieder der Lehrerarbeitsgemeinschaften der PH OÖ

Stressoren erleben wir in unterschiedlicher Form im täglichen Leben. Belastungen über einen langen Zeitraum können nicht nur die Psyche beeinflussen, sondern zeigen sich auch in körperlichen Symptomen bis hin zu schwerwiegenden Erkrankungen. Wir erleben täglich Stress in der unterschiedlichsten Form. Hier sollten wir aber unterscheiden, welche Formen des Stresses tun uns gut und welche sollen wir eher besser vermeiden.

„Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrer*innen im Zentralraum und in den Städten angeben, mehr an täglichem Stress zu leiden.“

Wie Lehrer*innen Stress erkennen, was sie dagegen tun können und wie sie sich davor schützen können, das waren Schwerpunkte des Vortrages im Rah-

men der jährlichen Vernetzungstreffen der Mitglieder der Lehrerarbeitsgemeinschaften der PH OÖ 2019. Dabei wurde speziell auf Themen eingegangen wie Resilienz (Schutzfaktoren), Copingstrategien und was eigentlich passiert, wenn wir wirklich gestresst sind und was Lehrer*innen ganz persönlich tun können, damit sie sich ihre Gesundheit bewahren.

An den Veranstaltungen in den (damaligen) Fortbildungsregionen nahmen rund 270 Mitglieder teil. 193 Teilnehmer*innen beantworteten nach dem einstündigen Vortrag einen qualitativ/quantitativen Fragebogen zu Stressoren und Belastungen, Ressourcen und individuellen Copingstrategien, zu wünschenswerten Veränderungen und Gegenmaßnahmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrer*innen im Zentralraum und in den Städten angeben, mehr an täglichem Stress zu leiden. Dieser Stress wird überwiegend auf der körperlichen Ebene (166 Nennungen) gefolgt von der psychischen Ebene (87 Nennungen) wahrgenommen. Es folgen die Bereiche der

Verhaltens- und der sozialen Ebenen (76 und 79 Nennungen).

Um von den Stressoren des beruflichen Lebens Abstand zu bekommen, betreiben die befragten Lehrer*innen am liebsten Sport, gefolgt von entspannenden Beschäftigungen und pflegen Kontakte im sozialen Umfeld.

Fragt man nach, was sich im beruflichen Umfeld ändern sollte, damit Überlastungen vermieden werden können, dann sagen die Befragten klar,

dass strukturelle arbeitsorganisatorische Faktoren, Wertschätzung (auch durch die Gesellschaft) und Zeit für Gespräche oft Themen sind, die entgegenwirken können.

Detaillierte Ergebnisse der Studie werden in einem Bericht zusammengefasst und ehest möglich veröffentlicht.

Priv.-Doz.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anna Maria Dieplinger ist Gesundheitssoziologin, Pflege- und Versorgungswissenschaftlerin und u. a. Referentin der PH OÖ.



Foto: S. Stumpner

UN-bedingte Wertschätzung in der Lehrer*innenbildung?

Grundannahmen für Entwicklung und Betrachtung des Selbst

■ Selektive und bewertende Anteile sind aus der Lehrer*innenbildung nicht wegzudenken. Sie sollten jedoch von den Selbsterfahrungsanteilen soweit als möglich entkoppelt sein.

Fähigkeiten, wie sich selbst infrage stellen, offen über eigene Fehler und Stärken sprechen, eigene Schwächen akzeptieren oder Selbstreflexivität, etc. werden eher selten als Kernkompetenzen von Lehrer*innen genannt. Dennoch findet sich angeleitete Selbsterfahrung bzw. Persönlichkeitsentwicklung neuerdings in den gegenwärtigen Curricula der Lehrer*innen Ausbildung. Wie jedoch diese stattfinden soll, wird aber weder genauer beschrieben, noch ist sie an konkreten Bedingungen geknüpft. Aktuell bestehen gesellschafts- bzw. bildungspolitische Forderungen nach einer starken Lehrer*innenpersönlichkeit, die vor allem Sozial- und Reflexionskompetenz mitbringen sollte. Dennoch fehlt auch hier eine theoretische Grundlage, wie diese Kompetenzen ausgebildet werden sollen und von welchen (Rahmen- bzw. Entwicklungs-)Bedingungen diese abhängig sind. Dass die Entwicklungsbedingungen von (angeleiteter) Selbsterfahrung aber fundamentale Konsequenzen in der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit darstellen, soll hier vorwiegend aus systemtheoretischer und humanistisch-psychologischer Perspektive begründet werden.

These 1: Der Organismus (Mensch) selbst-organisiert Wahrnehmungen und Erfahrungen unter Bedingungen.

Wahrnehmungen und Erfahrungen des Organismus (Mensch) sind demnach zwar selbstorganisiert, aber immer auch von externen Bedingungen der Umwelt, wie zum Beispiel von den Bedingungen während einer Lehrveranstaltung, oder von der Wertschätzung der Eltern im Kindesalter etc. abhängig (vgl. Strunk & Schiepek, 2012, S. 80f). Betrachtet man nun die Entwicklungsbedingungen genauer, so bietet hier der Personzentrierte Ansatz klare Kriterien, unter welchen Selbstexploration (in sich hineinhorchen) möglich wird:

These 2: Selbstexploration ist an Entwicklungsbedingungen wie unbedingte, bedingungslose Wertschätzung geknüpft.

Selbstexploration gilt als unabdingbare Voraussetzung für Selbstreflexivität, welche uns unser Handeln intentional leiten lässt. Unbedingte bzw. bedingungslose Wert-

schätzung scheint in einer an Kriterien orientierten Lehrer*innen Ausbildung zunächst einmal keinen Platz zu haben. Es wirkt vor allem deshalb schwierig, zumal es ja u. a. die Aufgabe der Praxisbetreuung und sogar der Mentoren und Mentorinnen (beim Berufseinstieg) ist, die Studierenden inhaltlich zu bewerten und nicht, sie einfach so zu akzeptieren. Das mag in fachspezifischer bzw. didaktischer Hinsicht Sinn machen, da ja Ausbildungen grundsätzlich den Anspruch an Qualität, Leistung und in gewisser

*„Kompetenzmodelle für Lehrer*innen, [...] berücksichtigen viel zu wenig die vorhandenen Persönlichkeitsstrukturen.“*

Weise auch Selektion beinhalten.

Will man aber eine im Ausbildungscurriculum für Lehrer*innen verankerte Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Selbsterfahrung bzw. -betrachtung forcieren, so ist diese an sichere, wertfreie, etc. Bedingungen der Selbstexploration zu knüpfen, um nicht (weitere) inkongruente (= nicht akzeptierte, verzerrt dargestellte) Selbsterfahrungen auszubilden. Unter günstigen Bedingungen lassen sich diese Erfahrungen als Teile des Selbst akzeptieren und kongruente (= selbstaufrichtige, akzeptierte) Persönlichkeitsanteile entwickeln. Hier bieten Grundannahmen der Personzentrierten Theorie sozusagen diesen Schauraum, der eine Betrachtung des Selbst zulässt (vgl. Keil, 2014, S. 8f).

Zum Beispiel eine/ein Studierende/ Studierender erfährt in einem dafür vorgesehenen Setting (Supervision, Coaching oder generell persönlichkeitsbildende Lehrveranstaltungen) bedingungslose bzw. unbedingte Wertschätzung, unabhängig davon, ob nun z.B. eine erfolgreiche Unterrichtsstunde gehalten wurde, der Unterricht missglückt ist oder er/sie sich zwischenmenschlich auch einmal danebenbenommen hat. Sie/er kann offen über sich

selbst sprechen und das mit einem Gefühl der Sicherheit und Vertrautheit mit den Kollegen und Kolleginnen bzw. mit den anleitenden Personen reflektieren (unbedingte Wertschätzung).

These 3: Studierende müssen sich als Person akzeptiert fühlen, um überhaupt eine Bereitschaft zur Veränderung zu entwickeln.

„Ich würde sagen, daß jede echte existenzielle Beziehung zwischen zwei Menschen mit Akzeptieren beginnt“ (Buber, 1984, S. 69). Dieses Zitat entstand in einem Gespräch zwischen Carl Rogers und Martin Buber (1984), indem die beiden unter anderem über Akzeptanz und Veränderung beim In-Beziehung-Treten diskutieren, also mit welcher Haltung sich Menschen in einer „dialogischen Existenz“ (Buber, 1984, S. 57) begegnen. Schlussendlich muss sich, und da sind sich die beiden einig, ein Individuum mit seinen vorhandenen Fähigkeiten vor allem zu Beginn eines Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesses angenommen und in Vertrautheit spüren, um tief verwurzelte Abwehrmaßnahmen abzulegen und dann ein vereinbartes Ziel erreichen zu können (vgl. Rogers, 1984, S. 52 – 71).

Akzeptiert man, dass Studierende mit einer großteils gefestigten Persönlichkeitsstruktur ausgebildet sind, so zeigt sich, dass nicht primär die selbstorganisierte Heranbildung einer für Lehrer*innen geforderten Persönlichkeit (im Sinne einer Ordnung – siehe Abbildung 1) im Vordergrund stehen kann, sondern vielmehr die Ermöglichung einer Art Ordnung-Ordnungs-Übergangs. In diesem steht die Akzeptanz der in der Entwicklung ausgebildeten Ordnungen (Erfahrungen, die sich unter gewissen Bedingungen als Lösungen, Störungen, Probleme, etc. zeigen) im Vordergrund, da sie (diese Ordnungen) irgendwann einmal recht sinnvoll waren, um unter ungünstigen und günstigen Bedingungen das physische und psychische Überleben zu sichern (vgl. Kriz, 2010, S. 107-108).

Kompetenzmodelle für Lehrer*innen, die unter anderem soziale Kompetenz, Reflexivität etc. fordern, berücksichtigen viel zu wenig die vorhandenen Persönlichkeitsstrukturen. Diese verfolgen eher die Entwicklung des Werdenden und nicht die Akzeptanz des Seienden.

Zudem leiten genau die nicht akzeptierten bzw. nicht oder nur verzerrt im Selbst symbolisierten (inkongruenten) Anteile vor allem in Druck-, Stress-, und Angstsituationen unser Handeln fundamental (vgl. Arnold, 2016, S. 72f).

Vor dem Hintergrund des personzentrierten Ansatzes ist Selbstreflexion (nicht Fachreflexion) innerhalb eines Bewertungsprozess nicht zielführend, sondern begünstigt vielmehr inkongruente, mit Angst behaftete Erfahrungen zu manifestieren. Somit schwindet auch die Bereitschaft, sich über mögliche inkongruente Erfahrungen Gedanken zu machen und das auch mit Kollegen und Kolleginnen zu diskutieren.

Markus Steinmann, BEd MSc ist Heilstättenlehrer in einer Kinderpsychosomatik, selbstständiger Trainer und Berater nach IOA® und Lehrender an der PH OÖ mit Schwerpunkt Schulsozialpädagogik.

Literatur

Arnold, R. (2016). Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Keil, W. W. & Stumm, G. (2014). Praxis der Personzentrierten Psychotherapie. Wien: Springer Verlag.

Kriz, J. (2010). Personzentrierte Systemtheorie. In Person, Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung, Wien: Facultas – Universitätsverlag, 14 (2), 99 – 112.

Rogers, C. R. (1984). Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Wien: Franz Deuticke GmbH.

Schiepek, G. & Strunk, G. (2012). Systemische Psychologie. Eine Einführung in die komplexen Grundlagen menschlichen Verhaltens. München: Elsevier GmbH.

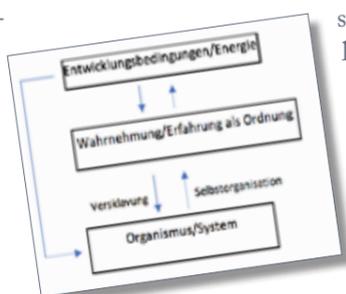


Abbildung 1 Grundmodell der Synergetik (mod. n. Strunk & Schiepek, 2012, S. 81).

Drama macht glücklich

Das Wunder des Spiels

■ Spielen bis am Ende alle Berührungsängste verschwunden sind – ein Essay darüber, wie das Spiel positive Beziehungen ermöglichen kann.

Nicht nur für die Menschen, sondern auch für andere Lebewesen ist das Spiel ein wichtiger und unverzichtbarer Teil der Entwicklung. Spiel ist immer intrinsisch motiviert, ist nicht zweckgebunden, kann ein Ziel haben, muss es aber nicht. Es ist eine selbstbestimmte, natürliche Aktivität des Menschen und anderer Tierarten. Wie Quill (2000, S. 10) es sagt, „Spiel ist der Stoff, aus dem die Kindheit gemacht ist“. Aber Spiel ist auch der Stoff, was im idealen Fall das ganze menschliche Leben begleitet. Spielen verursacht Freude und es ist egal, ob der Mensch alleine oder mit anderen zusammen spielt, mit Gleichaltrigen oder generationsübergreifend, mit Familie und Freunden oder mit Unbekannten. Es ist sogar möglich auch mit artfremden Lebewesen zu spielen, wie zum Beispiel mit unseren Haustieren.

Kurzum, spielen macht glücklich. Neben diesem sehr angenehmen Effekt fördert das Spiel unter anderem die Bewegungsentwicklung, die Fein- und Grobmotorik, die Sprachentwicklung, trainiert das Gleichgewicht, hilft bei der Entwicklung der Emotionsregulation und Frustrationstoleranz sowie der emotionalen und sozialen Kompetenzen, Problemlösungskompetenzen und Handlungskompetenzen.

Ein besondere Spielform ist das Dramaspiel. Kaposi (2008) beschreibt Dramaspiel als eine Art spielerische Tätigkeit in der Gruppe, wodurch eine Phantasiewelt (fiktive Welt) aufgebaut wird. In dieser Welt agieren die Teilnehmer*innen in verschiedenen Rollen, treffen in dieser fiktiven Welt auf wahre Probleme/Konflikte und durch die Lösung dieser Probleme erlangen sie echtes Wissen und Erfahrungen. Zur Dramaspiel gehört nicht nur das Szenische Spiel, sondern auch alle Übungen und Spiele, die die Gruppendynamik und Konzentration sowie Aufmerksamkeit fördern, wie zum Beispiel Kennenlern-, Lockerungs-, Konzentrations- und Assoziationsspiele, sowie Wahrnehmungsübungen und Improvisation.

Gerade im schulischen Kontext kann Dramaspiel sinnvoll eingesetzt werden. Diese Form vom gemeinsamen Spiel beeinflusst die Gruppendynamik und die Individuen in der Gruppe positiv. Es ist immer wieder zu beobachten, wie schnell der zwischenmensch-

liche Umgang in der Gruppe meistens schon nach wenigen intensiven Spieldagen sich verändern kann. Das kann in Bezug auf die Peerbeziehungen unter den Schüler*innen sowie auf die Lehrperson-Schüler*in-Beziehung gerade in einem inklusiven Setting sehr nützlich sein.

Einer der besten Beispiele dafür ist das „Inklusive Landestheaterfestival Dialoge“ in Rostock/Deutschland. Das Festival wird jedes Jahr gemeinsam mit

„Kurzum, spielen macht glücklich.“

Universität Rostock, Theater Schwestern, Volkstheater Rostock und BAF e. V. organisiert und fand 2019 zum sechsten Mal statt. Jedes Jahr eröffnen bekannte inklusive Theatergruppen, wie der RambaZamba aus Berlin oder Theater HORA aus Zürich, das fünf-tägige Festival. Abends gibt es Auftritte von inklusiven Theatergruppen, Filmaufführungen oder Konzerte. Tagsüber arbeiten Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulen der Stadt mit und ohne Förderbedarf in sechs unterschiedlichen Workshops zu einem Thema, wie zum Beispiel „Alice im Wunderland“, zusammen. Am letzten Tag werden dann die Ergebnisse der einzelnen Workshops zu einem Theaterstück zusammengeführt und öffentlich präsentiert.

Jedes Jahr erleben wir das Wunder aufs Neue: Die Schülerinnen und Schüler haben in den sechs Jahren wunderschöne Theaterstücke entwickelt, aber neben dem Endprodukt war die Erarbeitungsphase in den Workshops am wertvollsten, da die Teilnehmer*innen in kürzester Zeit die Berührungsängste verloren. Behinderung und soziale Herkunft waren gar kein Thema mehr. Im Fokus steht immer das Gemeinschaftsgefühl. Die Kinder und Jugendlichen lernen durch das gemeinsame Spiel miteinander zu kommunizieren, die Schwächen und Stärken zu akzeptieren, sich gegenseitig zu helfen und miteinander zu kooperieren. Sie erfahren, wie es ist, einander vertrauen zu können. Die Bühne macht es möglich, dass keine*r sich in der Gruppe alleine fühlt, es gibt keine Einzelkämpfer*innen, niemand wird im Stich gelassen.



Foto: Pixabay.com

Gemeinsam erarbeiten die Schüler*innen ihre eigene Welt, in der alle wichtig sind und alle etwas zu sagen oder zu zeigen haben. Aber viel wichtiger ist, dass die Erfahrungen aus dieser fiktiven Welt in die reale Welt übertragen werden! Die meisten dieser Kinder und Jugendlichen erleben durch dieses Projekt zum ersten Mal Wertschätzung von Gleichaltrigen sowie von Erwachsenen. Vor einem Publikum zu sprechen oder sogar zu tanzen, ist beängstigend, die Angst wird aber gemeinsam besiegt und die Zuschauer*innen zeigen die Anerkennung für diesen Kampf durch ihren Applaus. Und nicht nur auf der Bühne ist die Gruppe eine Einheit, auch in den Pausen bleiben die Kinder und Jugendlichen zusammen und es entstehen Freundschaften, von denen auch einige nach dem Festival Bestand haben.

Es wäre wünschenswert, wenn die Kinder und Jugendlichen solche Erlebnisse im alltäglichen Schulleben erfahren dürften. Schulen sollten mehr Raum für das Spielen geben, auch im Unterricht. Lehrpersonen sollten nicht nur Spielleiter*innen sein, sondern auch Mitspieler*innen. Durch das gemeinsame Spiel ist es für die Lehrperson möglich, die Kinder und Jugendlichen aus einem anderen Blickwinkel zu sehen und neben den gemeinsamen positiven Erlebnissen die Klasse neu kennenzulernen, gemeinsam Spaß zu haben und zu lachen, sich mit der Klasse positiv zu synchronisieren. Synchronisation lässt sich auf den Ebenen der Bewegung, des affektiven und des sprachlichen Ausdrucks sowie der Körperhaltung beobachten“ (Jahnke et

al., 2016). Positive zwischenmenschliche Synchronisation ist „ein Indikator für die Qualität einer Beziehung und auch ein Baustein für die Anbahnung und Aufrechterhaltung gelingender Sozialbeziehungen“ (Jahnke, Julius & Matthes, 2016). Durch die Synchronisation lassen sich die positiven Effekte des Spiels in der Gruppe wissenschaftlich erklären. Ein Grund mehr, das Spiel bewusster in unserem Alltag zu integrieren, da durch diese gemeinsame Tätigkeit positive Beziehungserfahrungen gesammelt werden können – positive menschliche Beziehungen haben einen positiven Einfluss auf die menschliche Psyche.

Dr.ⁱⁿ Erzsébet Matthes ist Professorin für sozial-emotionale Entwicklung am Institut für Inklusive Pädagogik an der PH OÖ.

Literatur

Jahnke, I., Julius, H., Wolfberg, P., Matthes, E., Schade, F., & Neufeld, D. (2016). Integrated Play and Drama Groups for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders (Tagungsband, S. 63). In Ludger Tebartz van Elst, Michele Noterdaeme & Isabel Dziobek (Hrsg.) Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum Freiburg. Frankfurt am Main: Wissenschaftliche Gesellschaft Autismus-Spektrum (WGAS) e.V.

Wer hat an der Uhr gedreht?

Schulalltag und die Sehnsucht nach Muße und Raum

■ Der Begriff „Schule“ geht zurück auf das altgriechische „scholé“, und das bedeutet – Muße.

Die hatte in der ursprünglichen Bedeutung zwar nichts mit dem zu tun, was wir heute unter „Freizeit“ – im Gegensatz zur „Arbeitszeit“ – verstehen. Dennoch müsste nach diesem ursprünglichen Verständnis die durchgetaktete, von Noten- und Leistungsdruck, Ängsten und Zwängen geprägte Schule, wie wir sie heute kennen, eigentlich der „ascholia“ zugerechnet werden, der „Unmuße“.

In Berliner Brennpunktschulen wurde eine ältere Schweizer Studie aus den 90er Jahren neu durchgeführt: Die Zeit für die „Hauptfächer“ wurde um 25 % zugunsten der „Kreativfächer“

gekürzt. Ergebnis: Die Leistung der Schüler/innen verbesserte sich auch in den „Hauptfächern“ signifikant. Und parallel dazu nahmen Aggressivität und Gewaltbereitschaft rasant ab. Das sollte uns zu denken geben, eigentlich.

Die „Tage der Persönlichkeitsbildung“ sind folglich der Frage gewidmet, welche Bedeutung Kategorien wie „Zeit“, „Muße“ und „Raum“ auch heute noch für das Lernen, für das Sich-Bilden, für eine gute Entwicklung der Persönlichkeit, für ein zufriedenes Mensch-Sein haben – und ob sich „Schule“ nicht genau deswegen radikal verändern muss.

Die „Klammer“ der Veranstaltung bilden wie immer zwei keynote-Vorträge, die das breite Spektrum zwischen theoretischen Grundlagen und schulischer Praxis im Zusammenhang mit der Sehnsucht nach Muße und Raum ausleuchten. In den drei Workshop-schienen werden praktische Konzepte, Ideen, Möglichkeiten vorgestellt und zur Diskussion gestellt, wie – und ob – die Sehnsucht nach Muße und Raum auch in unserem Schulsystem möglichst gut gestillt werden kann. Das Abendprogramm am Freitag dient als entspannende inhaltliche Ergänzung des Programms und als weitere Anregung für den persönlichen Austausch

in der Bar oder bei einem Abendspaziergang.

Die „Tage“ sollen somit nicht nur eine informative und lehrreiche Fortbildungsveranstaltung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten sein, sondern zudem eine echte Aus-Zeit, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ganz im Sinne der ursprünglichen Bedeutung von scholé entsprechend genossen werden kann.

Hochschulprofessor Dr. Thomas Mohrs ist Leiter des Zentrums für Persönlichkeitsbildung und Begabungsförderung an der PH OÖ.



Tage der Persönlichkeitsbildung 2020

„Kinder und Uhren dürfen nicht ständig aufgezogen werden. Man muss sie auch gehen lassen.“ (Karlheinz Geißler)

Ort: Seminarhotel Wesenufer

Termin: 17./18. April 2020

Anmeldung im PH-Online der PH OÖ unter der Veranstaltungsnummer **27F0B0B6P5**



Preis des Nationalen Kompetenzzentrums (NCoC) für Psychosoziale Gesundheitsförderung für herausragende Masterarbeiten im Bereich Psychosoziale Gesundheit 2020

Teilnahmeberechtigt sind:

- Masterarbeiten, die an einer österreichischen Pädagogischen Hochschule eingereicht worden sind
- Approbationszeitraum der Masterarbeit: 01.01.2017 bis 30.06.2020
- Benotung der Masterarbeit: „sehr gut“

Allgemeine Anforderungen:

Die Masterarbeit kann sowohl theoretisch als auch empirisch ausgerichtet sein. Inhaltlich soll die vorgelegte Arbeit das Potenzial haben, von besonderer Bedeutung für die Förderung von psychosozialer Gesundheit im pädagogischen Kontext sein.

Beurteilungskriterien:

- Qualität der theoretischen Grundlagen bzw. der methodischen Durchführung
- Wissenschaftlich innovative Aspekte und Neuheitswert der behandelten Thematik
- Relevanz für die Förderung von psychosozialer Gesundheit im pädagogischen Kontext
- Klarheit und Aussagekraft der Sprache und von Grafiken sowie anderen Formen der Dokumentation und Präsentation

Einreichung:

Die Einreichung der Masterarbeit sowie einer Kopie des Masterzeugnisses und einer Kurzzusammenfassung der Arbeit (max. 2 Seiten) soll in elektronischer Form (PDF-Format) an folgende Email Adresse erfolgen: ncoc@psyges.at (Ende der Einreichfrist: 31.07.2020)

Preisverleihung:

Die Entscheidung über die Zuerkennung eines Preises trifft eine Expert*innenjury.

Die Preise für herausragende Arbeiten im Bereich im pädagogischen Kontext sind wie folgt dotiert:

Ein **Masterpreis mit 500 Euro**

Zwei **Anerkennungspreise mit je 300 Euro**

Die Verleihung der Masterpreise findet im Herbst 2020 im Rahmen eines Symposiums an der PH OÖ statt.

Viel Erfolg wünscht im Namen des NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung

Karl Sibelius (Leitung)

Achtsam sein

Das Wunder der Stille

Am Ende zweier in Stille verbrachter Tage meinte ein Teilnehmer in der Schlussrunde, er habe noch nie in seinem Leben einen so tiefen Frieden in sich gefühlt. Und darüber, lieber Karl Sibelius, soll ich schreiben? Über Achtsamkeit, die doch nicht zu laut sein sollte und durch Sprache gar nicht eingeholt werden kann? Ich noch dazu, der ich fünfzig Jahre gebraucht habe, um langsam ein wenig zu verkörpern, was ich immer so gut denken konnte?

Ich glaube, Achtsamkeit heißt, dass wir zu unserer gegenwärtigen Erfahrung in Beziehung treten, worin auch immer sie besteht. Zu etwas in Beziehung zu treten, heißt, sich von ihm weder abzuwenden noch mit ihm zu verschmelzen. Dies zu üben, lehrt uns, dass wir mit allem sein können, auch mit unserem größten Schmerz und mit unseren dunkelsten Gefühlen. Wären wir dieser Schmerz, diese Wut, diese Angst, diese Traurigkeit, dieser verstörende Gedanke, diese Sucht – wir könnten all dies nicht beobachten. Aber wir sind dies nicht. Wir sind frei, weil wir uns in der Haltung der Achtsamkeit all dem von einem Ort der gelassenen Bezogenheit aus zuwenden können.

Am Weg der Achtsamkeit erfahren wir, was geschieht, wenn wir nicht flüchten, sondern wahrnehmen und annehmen, was ist; wenn wir nicht kämpfen, sondern akzeptieren, was ist und wie es ist; und wenn wir nicht starr werden, sondern aus einer inneren Kraft heraus antworten können.

Den Anfang macht die Stille und das Wissen darum, dass es genügt, wahrzunehmen. Die paradoxe und wunderbare Erfahrung, die auf uns wartet, liegt im Staunen darüber, was man

plötzlich alles „machen“ kann, wenn man nichts machen muss.

Bald bemerken wir dann, dass Achtsamkeit mehr ist als Selbstfürsorge, weil die Menschen um uns es bemerken. „Meine Achtsamkeit“, sagte mir eine Pädagogin, „meine Achtsamkeit ist Wellness für meine Schüler, ist das nicht ein Wunder?“ „Nein“, antwortet Bernhard von Clairvaux mit seinem wunderbaren Gedicht, „nein, ein Wunder ist das nicht.“

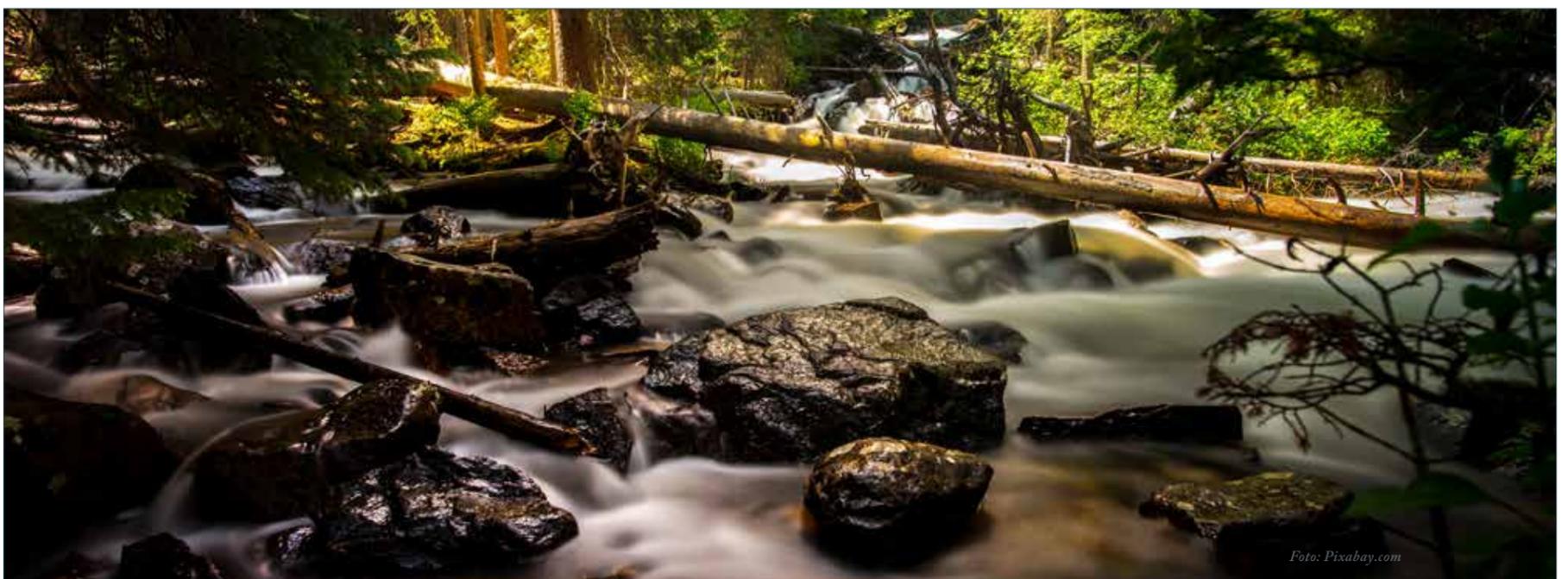
Wenn du vernünftig bist, erweise dich als Schale und nicht als Kanal, der fast gleichzeitig empfängt und weitergibt, während jene wartet, bis sie gefüllt ist.

Auf diese Weise gibt sie das, was bei ihr überfließt, ohne eigenen Schaden weiter. Lerne auch du, nur aus der Fülle auszugießen und habe nicht den Wunsch, freigiebiger zu sein als Gott.

Die Schale ahmt die Quelle nach. Erst wenn sie mit Wasser gesättigt ist, strömt sie zum Fluss, wird sie zur See. Du tue das Gleiche! Zuerst anfüllen und dann ausgießen.

Die gütige und kluge Liebe ist gewohnt überzuströmen, nicht auszuströmen. Ich möchte nicht reich werden, wenn du dabei leer wirst. Wenn du nämlich mit dir selbst schlecht umgehst, wem bist du dann gut? Wenn du kannst, hilf mir aus deiner Fülle, wenn nicht, schone dich.

*a. Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Hans
Neuweg ist Achtsamkeitslehrer und
Universitätsprofessor am Institut für
Pädagogik und Psychologie an der
Johannes Kepler Universität Linz.*



Ein neues Nationales Kompetenzzentrum

NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung

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

Gesundheitsförderliche schulische Lebenswelten schaffen

Die psychosoziale Gesundheit wird durch das schulische Umfeld beeinflusst. Schule ist nicht nur ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche lernen und arbeiten, sondern auch ein Arbeitsplatz für Pädagog*innen sowie Mitarbeiter*innen der Verwaltung.

Damit sich alle wohlfühlen, ihre Fähigkeiten und Strategien mit Belastungen positiv umzugehen (weiter-)entwickeln, braucht es sichere, anregende, befriedigende und angenehme Lern- und Arbeitsbedingungen.

Persönliche Kompetenzen entwickeln

Die Förderung persönlicher Kompetenzen von Schüler*innen erhöht den individuellen Bildungserfolg und verhindert Schulabbruch von Schüler*innen. Maßnahmen zur Förderung der psychosozialen Gesundheit von Lehrkräften und nicht unterrichtendem Personal erhöhen ihre Arbeitszufriedenheit und sind gleichzeitig auch eine Burnout-Prophylaxe.

Seit September 2005 arbeitete im Auftrag des Bildungsressorts das Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS) bundesweit und für alle Schularten, anfangs am Pädagogischen Institut Salzburg, ab 2007 an

der Pädagogischen Hochschule Salzburg, seit 2010 an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich OÖ. Mit der Einrichtung eines Nationalen Kompetenzzentrum (NCoC) für Psychosoziale Gesundheitsförderung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich soll der Bedeutung einer ganzheitlichen schulischen Gesundheitsförderung verstärkt Rechnung getragen werden. Besondere Aufmerksamkeit wird auch auf die Prävention und Intervention von Gewalt- und (Cyber-)Mobbing gerichtet, denn ein Lebensraum Schule, an dem ohne Angst gelebt und gelernt werden kann, ist Grundvoraussetzung für nachhaltige Verbesserung der Bildungschance und Reduktion von Drop-outs.

Abschließend danke an alle Kolleginnen und Kollegen, die am Aufbau und an der Weiterentwicklung des Nationalen Kompetenzzentrums für Psychosoziale Gesundheitsförderung mitwirken. Ich wünsche Ihnen und uns, die wir für die Schulen und die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung haben, dass die Förderung der psychosozialen Gesundheit im Lebensraum Schule verstärkt spürbar wird und die Qualität von Schule und Unterricht dadurch weiter wächst.

Dr.ⁱⁿ Beatrix Haller, BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abteilung Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung



Foto: S. Stumpner

Das Nationale Kompetenzzentrum (NCoC) für Psychosoziale Gesundheitsförderung lädt ein zum

Forum „Lehren in Balance“

- Vorträge, Workshops, Kamingespräche, Begegnungen

Ort: Seminarhotel Schloss Zell an der Pram

Zeit: 19.11.2020, 16:00 Uhr – 21.11.2020, 16:00 Uhr

- Infos und Anmeldung auf www.ph-ooe.at/balance bzw. in PH-Online mit der LV-Nummer: **74F0B0B851** (Anmeldung ab 1. Jänner möglich).

- Kontakt: ncoc@psyges.at

- Leitung: Karl Sibelius, MAS MA PhD



ePOP nun auch interaktiv

Das National Center of Competence (NCoC) für Psychosoziale Gesundheitsförderung hat zusätzlich zur bereits entwickelten Printform von ePOP nun eine eigene App für Mobiltelefone und Laptops weiterentwickelt. Mit ePOP, einem persönlichkeitsorientierten Portfolio, stellt das NCoC Jugendlichen ein Instrument zur Unterstützung ihrer Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung.

Überfachliche personale und soziale Kompetenzen stehen im Mittelpunkt. Lernimpulse, Übungen und Aufgaben sind mit Bildungsstandards verknüpft. In einer speziellen Landkarte werden individuelle Lernzuwächse im

Bereich von Selbst- und Sozialkompetenz abgebildet.

Wie das konkret funktioniert? Die neue App ist für 15 bis 19-Jährige konzipiert. Sie wird gratis downloadbar sein. Wer die App öffnet, sieht verschiedene Kompetenzfelder – darunter Bereiche wie Soziale Verantwortung, Kooperation und Konflikte. In jedem Bereich, der durch Klicken geöffnet wird, finden sich verschiedene Aufgaben. Da werden Jugendliche etwa dazu aufgefordert, Begriffe wie Eskalation und Deeskalation zu definieren oder dazu animiert eine „Mind-

map“ zum Thema Verantwortung zu gestalten. Dabei überlegen sie, für wen und was sie selbst Verantwortung übernehmen können. Die App kann auch im Unterricht eingesetzt werden. Es gibt Aufgaben, die gemeinsam mit Freunden zu bewältigen sind. Auch Videos und Hörtexte sind Teil der App.



„Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne...“ (Hermann Hesse)

Als mir vor wenigen Monaten die Leitung des National Center of Competence für Psychosoziale Gesundheitsförderung anvertraut wurde, war mir bewusst, dass dies eine Aufgabe ist, die man nicht alleine bewältigen kann. Zu komplex, zu vielschichtig, zu groß sind die Herausforderungen in diesem Bereich und so freue ich mich, dass ich innerhalb kürzester Zeit zahlreiche „Wegbegleiter*innen“ finden konnte, die einen innovativen, neuen und aufregenden Pfad mit mir beschreiten wollen. Da wäre zunächst das Kernteam, bestehend aus Pädagog*innen verschiedenster Schulformen, die alle auch aktiv ihren Beruf ausüben, dann meine Kolleg*innen an der PH-Oberösterreich und die vielen Expert*innen aus den unterschiedlichsten Bereichen unserer vielfältigen Bildungslandschaft, die sich alle sofort bereit erklärt haben, uns zu unterstützen. Diese Ausgabe des PH-Magazins enthält viele Beiträge eben dieser Menschen, denen die psychosoziale Gesundheit im pädagogischen Kontext am Herzen liegt und ich darf mich bei jedem einzelnen recht herzlich für ihr Engagement bedanken.

Zu danken ist auch der PH-Oberösterreich, die, angeführt von Vizerektor Josef Oberneder, Ressourcen zur Verfügung stellt, um dem NCoC optimale Arbeitsbedingungen zu ermöglichen und die unter anderem dieses Magazin herausgebracht hat.

Großer Dank gebührt natürlich dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, welches dieses NCoC ins Leben gerufen und unseren Auftrag klar und dennoch nicht einengend definiert hat. Das ist umso wichtiger, da die psychosoziale Gesundheit frei nach Schnitzler ein „weites Land“ ist und wir neben unseren ganz konkreten Angeboten auch darüber nachdenken wollen, wie wir den Menschen selbst stärken und festigen können.

Abschließend ist es uns sehr wichtig, dass wir unseren Dank und unsere Wertschätzung für die großartige Arbeit von Frau Mag.^a Brigitte Schröder und ihrem Team aussprechen. Sie haben mit ihrer Arbeit für das ÖZEPS weit mehr als nur das Fundament für das nunmehr neu gegründete NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung gebaut.

Psychosoziale Gesundheit bedeutet, jemand fühlt sich wohl und kann seine eigenen Fähigkeiten verwirklichen. Psychosoziale Gesundheit bedeutet auch, mit einem normalen Maß an Belastungen im Leben zurechtzukommen, produktiv zu sein und einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Auch in der Lebenswelt Schule spielt psychosoziale Gesundheit somit eine große Rolle.

Und hier komme ich nun zu den Menschen, denen unser größter Dank gebührt: Den Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen, die tagtäglich ihre herausfordernde Arbeit verrichten. Für Sie wollen wir Ansprechpartner sein, wenn es einmal nicht so gut läuft, wenn Ihr persönliches Wohlbefinden, Ihr Selbstwert, Ihre Motivation ins Wanken gerät, oder Themen auftauchen, wo Unterstützung, Beratung, Begleitung angesagt ist.

Ich freue mich auf die Zusammenarbeit

Ihr

Karl Sibelius



National Center of Competence (NCoC) für Psychosoziale Gesundheitsförderung

Die WHO definiert psychosoziale Gesundheit als einen Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens.

Psychosoziale Gesundheit bedeutet, jemand fühlt sich wohl und kann seine eigenen Fähigkeiten verwirklichen. Zudem meint der Begriff auch die Kompetenz, mit einem normalen Maß an Belastungen im Leben zurechtzukommen, produktiv zu sein und einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Auch in der Lebenswelt Schule spielt psychosoziale Gesundheit somit eine große Rolle.

Als bundesweites Kompetenzzentrum mit Sitz an der PH OÖ, soll das NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung allen Pädagogischen Hochschulen ihre Expertise zur Verfügung stellen und einen intensiven Austausch pflegen.



Zentrale Zielsetzungen des NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung

- Die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen in den Bereichen emotionale und soziale Persönlichkeitsbildung sowie Prävention und Intervention von Gewalt und (Cyber-)Mobbing auf Basis aktueller interdisziplinärer Forschungsbefunde.
- Die Durchführung berufsfieldbezogener Forschung zu diesen Themen und darauf basierend praxisrelevante Publikationen für den Schulbereich unter Beachtung des interdisziplinären Dialogs zwischen den Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Unterrichtswissenschaft/Fachdidaktik.
- Die Entwicklung von bundesweiten Konzepten und Formaten zur Qualifizierung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) von Lehrkräften

für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Gesundheitsförderung.

- Der Aufbau und die Weiterentwicklung einer Plattform zur Verbreitung von qualitätsgesicherten Informationen zur „Psychosozialen Gesundheitsförderung“ in der Schule.
- Die Unterstützung und Beratung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Bildungsdirektionen in fachlichen Fragen zur emotionaler und sozialer Persönlichkeitsbildung, Mobbing und Gewaltprävention.
- Die österreichweite Vernetzung der Pädagogischen Hochschulen und Mitwirkung an der Abstimmung von Schwerpunkten und Angeboten zur psychosozialen Gesund-

heitsförderung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

Arbeitsschwerpunkte des Zentrums für Psychosoziale Gesundheitsförderung

- Begleitung und Beratung
- Austausch und Diskurs
- Lehre und Information
- Forschung und Entwicklung
- Erarbeitung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten

Mit den Angeboten will das NCoC Studierende und Lehrende, nicht zuletzt aber auch Schüler*innen und Lehrer*innen aller Schultypen erreichen.

Wir laden herzlich zur Zusammenarbeit ein.

Das NATIONAL CENTER of COMPETENCE für Psychosoziale Gesundheitsförderung ist eine Einrichtung des Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, die österreichweit hochschulartenübergreifend tätig und an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich angesiedelt ist.

Kontakt:

Karl Sibelius, MAS MA PhD
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40/339
A-4020 Linz
ncoc@psyges.at
Tel.: +43 660 131 16 29

Impressum

das magazin der pädagogischen hochschule oö

Eigentümer, Herausgeber und Verleger
© Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
www.ph-ooe.at

Druck
Kontext Druck

Für den Inhalt verantwortlich
Karl Sibelius, MAS MA PhD
Rim Abu Zahra-Ecker, BEd MED
MMag. Martin Leitner

Redaktion
Karl Sibelius, MAS MA PhD

Lektorat
Christa Hagler, BEd MA

Gestaltung, Satz
Josef Philipp

