

GELEBTE SUCHTPRÄVENTION

Ein Konzept zur konsequenten Umsetzung
der Suchtprävention im Schulalltag und ihren
Möglichkeiten und Chancen für den Lehrberuf

GELEBTE SUCHTPRÄVENTION

Ein Konzept zur konsequenten Umsetzung
der Suchtprävention im Schulalltag und ihren
Möglichkeiten und Chancen für den Lehrberuf

Masterthesis

An der
Katholische Stiftungsfachhochschule München
Masterstudiengang Suchthilfe

Aufgabenstellerin:
Dipl. Päd. (Univ.) Anne Lubinski

Vorgelegt von der Studierenden:
Katjenka Wild

Matrikelnummer: 504540
Semester: 6

Beethovenstraße 1
92521 Schwarzenfeld

Schwarzenfeld, 24.09.2012

Gliederung

Einleitung	S . 7
I. Grundlagen und Basiswissen zur Suchtprävention	S . 9
1. Definition Suchtprävention	S . 9
1.1 Die universelle Prävention	S . 10
1.2 Die selektive Prävention	S . 10
1.3 Die indizierte Prävention	S . 10
2. Notwendigkeit der Suchtprävention	S . 11
3. Allgemeine Ziele und Arbeitsfelder der Suchtprävention	S . 13
3.1 Ziele von suchtpräventiven Maßnahmen	S . 14
3.2 Arbeitsfelder der Suchtprävention	S . 14
3.2.1 Arbeitsfeld Kindergarten	S . 15
3.2.2 Arbeitsfeld Vereine	S . 15
3.2.3 Arbeitsfeld außerschulische Jugendarbeit	S . 15
3.2.4 Arbeitsfeld Betriebe	S . 15
II. Suchtprävention an bayerischen Schulen	S . 17
1. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen und Richtlinien des Ministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst	S . 17
1.1 Suchtvorbeugung als Aufgabe der Schule	S . 18
1.2 Grundsätze der Suchtvorbeugung an bayrischen Schulen	S . 18
1.3 Forderungen an die Umsetzung	S . 19
1.3.1 Forderungen an Schulleitung und den Beauftragten für Suchtprävention der Schule	S . 19
1.3.2 Forderungen an das Unterrichtsgeschehen und die Lehrkräfte	S . 20
1.3.3 Forderungen der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern	S . 21

2. Elemente und Ziele	S. 22
2.1 Allgemeine Ziele	S. 22
2.2 Substanzspezifische Ziele	S. 23
2.3 Substanzunspezifische Ziele	S. 24
III. Lebenskompetenz als Schutzfaktor	S. 26
1. Die Bedeutung von Resilienz und Schutzfaktoren	S. 26
2. Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden	S. 29
2.1 Zentrale Entwicklungsaufgaben und ihre Bedeutung	S. 29
2.2 Sozialisationseinfluss des Elternhauses	S. 30
2.3 Sozialisationseinfluss der Gleichaltrigengruppen	S. 31
2.4 Sozialisationseinfluss der Schule	S. 32
2.4.1 Funktionen im Sozialisationsprozess	S. 32
2.4.2 Sozialbeziehungen in der Schule	S. 33
3. Das Konzept der Lebenskompetenzförderung	S. 33
4. Vermittler und Vorbilder psychosozialer Kompetenzen	S. 35
IV. Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren im Lehreraltag	S. 36
1. Aktuelle Situation der Lehrkräfte an bayerischen Schulen	S. 36
1.1 Alltagsanforderungen an bayerische Lehrkräfte	S. 37
1.2 Bewältigungsmuster von Lehrkräften	S. 38
1.3 Gesundheitliche Situation bayerischer Lehrkräfte	S. 42
2. Exogene Belastungsfaktoren an bayerischen Schulen	S. 44
2.1 Aktuelle Reformsituation	S. 44
2.2 Schulpolitische Restriktionen	S. 48
2.3 Rollenvielfalt	S. 49
2.4 Imageverfall	S. 51
2.5 Störendes Schülerverhalten	S. 52
2.6 Alltagsferne Lehrerausbildung	S. 53

3. Endogene Belastungsfaktoren bayerischer Lehrkräfte	S . 54
3.1 Individueller Perfektionismus	S . 55
3.2 Mangelnde Arbeitsökonomie	S . 56
3.3 Unzulängliche Teamfähigkeit	S . 57
4. Strategische Schlussfolgerungen	S . 58
V. Zentrale Ansätze und Grundlagen für eine gesundheitsförderliche Schule	S . 60
1. Ansatz »Coaching«	S . 60
1.1 Der Begriff »Coaching«	S . 60
1.2 Die Rolle des Coaches	S . 60
1.2.1 Arbeitsweise des Coaches	S . 61
1.2.2 Die Person des Coaches	S . 62
2. Neurowissenschaftlicher Ansatz »Gerald Hüther«	S . 62
3. Pädagogischer Ansatz „Jesper Juul“	S . 66
3.1 Grundlegende Überzeugungen	S . 66
3.2 Die Grundwerte	S . 68
4. Argumentation für die Auswahl der Ansätze	S . 69
VI. Das Konzept der »Coaching - Schulen« - Schule im reflektierten Raum	S . 71
1. Der Coachingansatz als zentrales Element der Coaching - Schulen	S . 71
2. Coaching - Module	S . 73
2.1 Schulleiter - Coaching	S . 73
2.2 Lehrkräfte - Coaching	S . 74
2.3 Schwerpunktmodul: Berufliche Selbstreflexion und Supervision	S . 75
2.4 Methodenmodul	S . 77
2.5 Anforderungen an den Lehrkräfte - Coach	S . 78

VII. Konzeptevaluation	S . 79
1. Methodische Vorgehensweise	S . 79
1.1 Expertenevaluation	S . 79
1.2 Leitfadeninterview	S . 80
1.3 Expertenzusammenstellung	S . 81
2. Interviewleitfaden	S . 84
3. Qualitative Auswertung	S . 86
4. Berücksichtigung des Expertenfeedbacks bei einer geplanten Konzeptumsetzung	S . 87
Schluss	S . 89
Literaturverzeichnis	S . 90
Anhang	S . 93

Einleitung

Aufgrund privater und beruflicher Nähe zum Berufsstand der Lehrer hatte ich mich schon im Jahre 2006 entschlossen, über das »Lehrersein in Zeiten des Umbruchs« meine Diplomarbeit zu verfassen. Mit diesem Hintergrundwissen und durch den persönlichen Kontakt mit Lehrern in meinem privaten Umfeld (Lehrer an verschiedenen Schulen, mit unterschiedlich vielen Dienstjahren und in verschiedenen Lebensphasen) wird mir immer wieder die Unzufriedenheit, Frustration und Resignation über die Lehrtätigkeit deutlich. In den letzten sechs Jahren hat sich die Situation und die öffentliche Meinung über Schule nicht etwa entspannt, sondern eher verschärft.

Betritt man als Außenstehender den Raum Schule, begegnet man drei verschiedenen Personengruppen:

- » Schüler wirken genervt, gelangweilt und unbeteiligt. Sie erzählen von Lehrern, die selbst unmotiviert, gereizt, ungerecht und desinteressiert sind an dem, was Schüler bewegt.
- » Lehrer erzählen von unzumutbaren Arbeitsbedingungen, Diffamierung durch die Öffentlichkeit, unerzogenen und faulen Schülern und desinteressierten aber angriffslustigen Eltern. Sie fühlen sich im System Schule unverstanden, hilflos und überfordert.
- » Eltern klagen über ein veraltetes Unterrichtssystem, unmotivierte und desinteressierte Lehrer mit fehlenden Kompetenzen. Sie sind unzufrieden und fühlen sich in ihrer Rolle als Eltern nicht ernst genommen.

So unterschiedlich und widersprüchlich die Sichtweisen sind, haben alle Klagen eins gemeinsam: »Keiner scheint sich im Raum Schule wohl zu fühlen.«

Trotz zahlloser guter Ansätze, wie z. B. Schulsozialarbeit, Projektarbeit, integrativer Schulen und »Modus F«, die in ihren Teilbereichen eine positive Wirkung haben können, verändert sich die negativ besetzte Atmosphäre in den Schulen nicht grundlegend. Das Fatale daran ist, dass Schule für Kinder und Jugendliche eigentlich ein positiv besetzter Raum sein sollte, in dem sie stärkende Erfahrungen und Erkenntnisse für ihr zukünftiges

Leben machen, sich in ihren Stärken und Grenzen ausprobieren und somit einen unterstützenden Reifeprozess durchlaufen können.

Anders formuliert muss Schule der zentrale Ort für den Aufbau von Lebenskompetenzen sein. Diese Zusammenhänge mit ihren eklatanten Auswirkungen wurden mir während des »Suchthilfe – Masterstudiums« immer bewusster, da die Lebenskompetenzen entscheidend beeinflussen, wie Personen Suchtmittel einsetzen.

»Was muss sich also verändern?«, dass Schule und damit auch die Lehrer ihrer zentralen Aufgabe, der Unterstützung und Stärkung von Kindern und Jugendlichen, gerecht werden können, dass sie die Entwicklung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern und die Schule Kinder als Heranwachsende entlässt, die sich das Leben zutrauen.

In meiner Arbeit verwende ich aus Gründen der Einfachheit und besseren Lesbarkeit die männliche Form.

I. Grundlagen und Basiswissen zur Suchtprävention

In einem ersten Schritt möchte ich grundlegende Begrifflichkeiten und Ebenen der Suchtprävention erläutern, da das Feld der Suchtpräventionslandschaft sehr vielfältig ist.

1. Definition Suchtprävention

Das Wort »Prävention« hat seinen Ursprung im Lateinischen »praevenire« für »zuvorkommen, verhüten«.

Prävention bedeutet demnach im allgemeinen Sprachverständnis ein Handeln im Vorfeld, um unerwünschte Entwicklungen, Zustände oder Konsequenzen zu vermeiden (vgl. Sting, S.; Blum, C., 2003, S.25).

Diese vorbeugenden Aktivitäten zielen auf die Verhinderung möglicher oder befürchteter Probleme, Auffälligkeiten oder Abweichungen (vgl. Sting, S.; Blum, C., 2003, S. 25).

Die bislang geltende Unterscheidung nach Gerald Caplan (1964) in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention wird abgelöst. Bei der neuen Klassifikation suchtpreventiver Maßnahmen, aufgestellt durch das US-amerikanische Institute of Medicine, wird Prävention als Handeln vor dem Einsetzen einer Störung oder Krankheit verstanden (vgl. Bühler, A., 2009, S. 2388).

Während sich die bisherigen Unterscheidungen auf die definierte Zielgruppe konzentriert haben, ist das Anliegen der überarbeiteten Klassifikation neben der Betrachtung der Gruppe auch den Lebenskontext im Blick zu haben und zu verbessern.

Diese zeitgemäße Betrachtungsweise der präventiven Arbeit, mit Blick auf Ressourcenorientierung und Verbesserung der Lebensumstände, hat Eingang gefunden in die neuen Definitionen. Das bedeutet einen wichtigen Schritt, weg von der Konzentration und der Bearbeitung des sogenannten »Kranken und Störenden« hin zum »Annehmenden und Fördernden der vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen«.

1.1 Die universelle Prävention

Diese präventiven Interventionen wenden sich an die Allgemeinbevölkerung oder an ausgewählte Gruppen der Gesamtbevölkerung, die mehr oder weniger gefährdet wie auch risikoarme Personen umfassen (vgl. Bühler, A., 2009, S. 2388). Zu diesen präventiven Maßnahmen gehören Schulprogramme, massenmediale Kampagnen und Maßnahmen auf Gemeindeebene sowie am Arbeitsplatz.

Ziel dieser Maßnahmen ist, möglichst breit angelegt Menschen in ihrem Selbstwert und in ihrer Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit zu unterstützen.

1.2 Die selektive Prävention

Selektive Prävention ist ausgerichtet auf Gruppen, die ein erhöhtes Risiko für Substanzprobleme aufweisen ohne sie bereits zu zeigen, z. B. Kinder suchtkranker Eltern (vgl. Bühler, A., 2009, S. 2388). Bei Gruppen dieser Art wird die Lebenssituation und deren Bedürfnisse in den Blick genommen um unterstützend eingreifen zu können. Ziel dieser Interventionen ist die Stärkung der Risikokompetenz und die Entwicklung alternativer Bewältigungsstrategien im Umgang mit belastenden Lebenssituationen. Zusätzlich soll einem riskanten Konsum von Suchtmitteln entgegengewirkt werden.

1.3 Die indizierte Prävention

Die indizierten Ansätze arbeiten mit gefährdeten Personen, die bereits beginnende Symptome einer Substanzstörung ausgebildet haben und/oder durch anderes Problemverhalten auffällig sind, z. B. delinquente Jugendliche (vgl. Bühler, A., 2009, S.2388). Für die Arbeit mit diesen Gruppen ist es entscheidend, die anstehenden Entwicklungsaufgaben, die Lebensziele und Bedürfnisse sowie den sozialen Hintergrund zu würdigen und zu thematisieren.

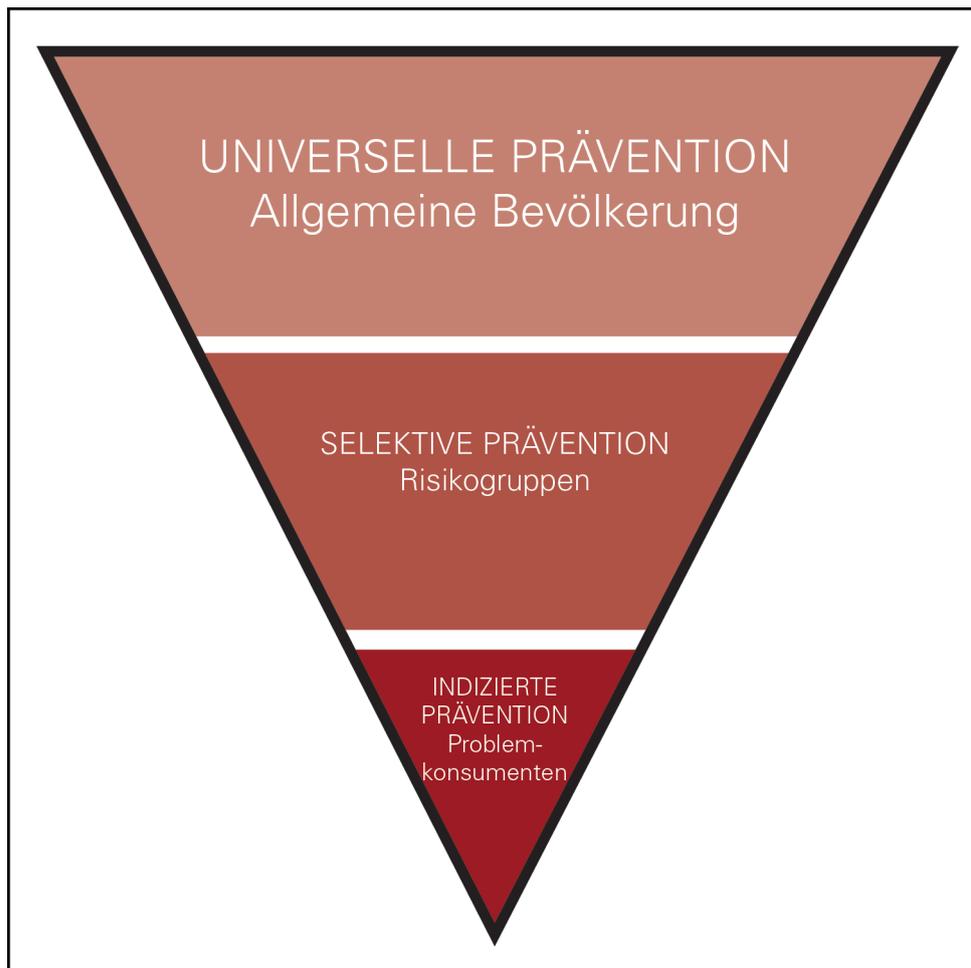


Abb. 1: Neue Klassifikation

2. Notwendigkeit der Suchtprävention

Anhand von zwei ausgewählten Entwicklungsbereichen der letzten Jahrzehnte möchte ich die zunehmende Notwendigkeit von Suchtprävention deutlich machen. Dass Suchtprävention gerade wegen vielfältiger Bemühungen verschiedenster Institutionen auch heute noch große Bedeutung hat, wird deutlich, wenn man die Entwicklungen der letzten Jahre im Suchtbereich betrachtet. Z.B.

- » Das Angebot neuartiger Drogen steigt stetig. Dies wird in den letzten Jahren besonders ersichtlich an der stetigen Erweiterung der Palette des Amphetaminangebots.
- » Die Bestandteile der Suchtmittel und deren Wirkweisen sind für Konsumenten nicht klar zu erkennen.

- » Die Zugangswege für den Erhalt von Suchtmitteln wurden vielfältiger und unübersichtlicher (z. B. durch das Internet)
- » Die Verfügbarkeit von Suchtmitteln ist gestiegen.

Diese Veränderungen, z. T. herbeigeführt durch die Globalisierung, haben zur Folge, z. B.

- » das Ansteigen von risikobereitem Konsumverhalten.
- » erhöhte Morbiditätszahlen.
- » hohe Mortalitätszahlen, bedingt durch Suchtmittelkonsum.
- » mögliche psychische und physische Beeinträchtigungen in der weiteren Entwicklung.
- » Unfälle im Straßenverkehr und am Arbeitsplatz.
- » delinquentes Verhalten, personen- und sachbezogen.
- » Beschaffungskriminalität und deren rechtliche und soziale Konsequenzen.

Aufgrund der Komplexität der Entwicklungen in diesen Bereichen und deren Auswirkungen für die Gesellschaft und den Einzelnen beschränke ich mich an dieser Stelle auf einige wenige Aspekte.

- » Unübersichtlichere und vielfältigere Lebenswelt für den Einzelnen durch Globalisierung und Mobilisierung.
- » Auflösung weitergegebener, geschlechtsspezifischer Rollenverteilung.
- » Wertewandel und die damit einhergehenden Individualisierungstendenzen.

Diese und andere Entwicklungen halten Chancen und Möglichkeiten für jeden Einzelnen bereit. Allerdings bedeutet dies auch, dass jedes Individuum sich und seine Lebenswelt selbst definieren muss. Sich selbst definieren heißt »wie will ich leben«, »was ist mir wichtig im Leben« und »welche Lebensentscheidungen treffe ich«. In der Auseinandersetzung mit den Themen der persönlichen Lebensführung und -gestaltung braucht der Einzelne Kompetenzen wie z. B.:

- » Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein,
- » Selbstwirksamkeit,
- » Realistische Einschätzung und Abwägung von Gefahren und Risiken,
- » Verantwortungsbewusstsein,
- » Entwickeln von realistischen Lebenszielen,
- » Abgrenzung gegenüber anderen.

Diese Lebenskompetenzen sind Bestandteil der Suchtprävention und unterstützen somit Kinder und Jugendliche auch im verantwortungsbewussten Umgang mit Konsummitteln.

Die Entwicklungen und deren Folgen zeigen, dass Suchtprävention, obwohl seit Jahrzehnten praktiziert, an Aktualität und Notwendigkeit zugenommen hat und sich sowohl Inhalte als auch Methoden verändert haben. Diese Weiterentwicklung bedeutet, dass die Suchtprävention heute mit ihren Themen und Botschaften auf die Zielgruppe und deren Bedürfnisse abgestimmt ist.

3. Allgemeine Ziele und Arbeitsfelder der Suchtprävention

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) als Fachbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS) eingerichtet, engagiert sich seit Beginn der 70er Jahre auf Bundesebene im Feld der Suchtprävention (vgl. BZgA, 2004, S. 24).

1993 erstmals und in den vergangenen Jahren immer konzeptionell weiterentwickelt, hat die BZgA Leitlinien zur Prävention von Missbrauch und Sucht vorgelegt (vgl. BZgA, 2004, S. 58).

Grundlage dieser Leitlinien sind aktuelle, wissenschaftliche Erkenntnisse der Suchtprävention, die zusammengeführt werden. Daraus werden u. a. Ziele, vor allem für den Bereich der Primärprävention, abgeleitet und formuliert (vgl. BZgA, 2004, S. 58).

3.1 Ziele von suchtpreventiven Maßnahmen

Übergeordnetes Ziel suchtpreventiver Maßnahmen ist es danach, Menschen zu befähigen, eigenverantwortlich, sozial verträglich und situationsangemessen mit psychoaktiven Substanzen und nicht stoffgebundenen abhängigkeiterzeugenden Angeboten umzugehen.

Dies beinhaltet zum einen, die Risikofaktoren zu vermindern, die den Missbrauch und die Entwicklung von Sucht begünstigen. Zum anderen sollen gesellschaftliche und psychosoziale Schutzfaktoren gefördert werden, die es Menschen ermöglichen, verantwortlich mit psychoaktiven Substanzen umzugehen (vgl. BZgA, 2004, S.58/59).

Diese Ziele werden in zwei Richtungen verfolgt.

- » Die Änderung der Verhältnisse, z. B. Schutzbestimmungen, Reduktion des Angebots und der Verfügbarkeit sowie die Gestaltung gesundheitsförderlicher Lebensumwelten.
- » Der Änderung des Verhaltens, das auf Individuen und Gruppen gerichtet ist, z. B. das individuelle Gesundheitsbewusstsein zu fördern.

Diese Verbindung von verhaltens- und verhältnisbezogenen Zielen hat sich als besonders erfolgversprechend erwiesen, wenn es darum geht, den Einstieg in den Substanzgebrauch zu verhindern bzw. hinauszuzögern und frühzeitig riskante Konsummuster zu reduzieren.

Differenzierte Teilziele sind auf die Belange der unterschiedlichen Zielgruppen ausgerichtet. Die spezifischen Zielsetzungen für die Gruppe der Schüler werde ich in Kapitel II Punkt 2 detailliert erläutern.

3.2 Arbeitsfelder der Suchtprevention

Verschiedene Arbeitsfelder in der Suchtprevention ermöglichen unterschiedliche Spielräume für die Umsetzung präventiver Maßnahmen. Bevorzugte Orte für die Durchführung von Suchtprevention sind z. B. Kindergärten, Schulen, Vereine, Betriebe und Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit. In diesen Arbeitsfeldern ist jeweils ein besonders breiter und erfolgversprechender Zugang zur Zielgruppe gegeben (vgl. Sting, S.; Blum, C., 2003, S. 92).

Zusätzlich nutzt die Suchtprävention die Vorteile von Multiplikatoren, die vertraut mit der Zielgruppe sind, die längerfristig präsent sind und einen bekannten Ansprechpartner im sozialen Netzwerk darstellen. Deshalb wird die Aus- und Fortbildung der Multiplikatoren verstärkt angeboten, um den Empowerment - Prozess zu aktivieren und zu unterstützen.

3.2.1 Arbeitsfeld Kindergarten

Suchtprävention in Kindergärten zielt in erster Linie auf Maßnahmen zur Kompetenzförderung. Dabei können gesundheitsförderliche Einstellungen und Verhaltensweisen sehr früh nachhaltig etabliert werden. Im Arbeitsfeld Kindergarten besteht die Möglichkeit, drei unterschiedliche Zielgruppen zu erreichen. Neben den Kindern wenden sich suchtpreventive Maßnahmen vorrangig an Erzieher und Eltern (vgl. BZgA, 2004, S. 29).

3.2.2 Arbeitsfeld Vereine

Ca. 70% aller Jugendlichen sind zumindest zeitweilig in Vereinen aktiv. Aus diesem Grund bieten sich Vereine als Kooperationspartner an. Dabei nutzt Suchtprävention das Vereinsleben als Ort des sozialen Lernens und die Möglichkeit, Betreuer oder Übungsleiter als qualifizierte Multiplikatoren zu gewinnen (vgl. BZgA, 2004, S.30).

3.2.3 Arbeitsfeld außerschulische Jugendarbeit

Die Suchtprävention in Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit arbeitet vor allem im sekundärpräventiven Bereich. Dies beinhaltet Themen wie »Umgang mit konsumierenden Jugendlichen«, »kritische Reflexion des eigenen Konsums« sowie die Informationen und Hinweise zu Suchtmitteln. Vor allem aber sind die Entwicklung und Förderung hilfreicher Lebenskompetenzen wie z. B. der Umgang mit Gefühlen, die Stärkung der Selbstwirksamkeit fester Bestandteil suchtpreventiver Maßnahmen in diesem Bereich. Auch hier bietet sich die Möglichkeit, haupt- und ehrenamtlich tätige Jugendarbeiter als Mentoren zu nutzen (vgl. BZgA, 2004, S. 30).

3.2.4 Arbeitsfeld Betriebe

Große Bevölkerungsgruppen im späteren Jugend- und Erwachsenenalter sind größten Teils in Betrieben kontinuierlich erreichbar. Hier zielt die betriebliche Gesundheitsförderung auf Maßnahmen, die eine Verbesserung der Gesundheit und des Wohlbefindens am Arbeitsplatz beinhalten, z.B.

gesundheitsgerechte Arbeits- und Arbeitsplatzgestaltung, Förderung einer aktiven Mitarbeiterbeteiligung und Angebote zum gesundheitsgerechten Verhalten.

Bedeutsam sind dabei die Auswirkungen von Suchtmittelmissbrauch auf die allgemeine Gesundheit, die Leistungsfähigkeit und die Arbeitssicherheit sowie die damit verbundenen Kosten und Nachteile. Maßnahmen in der betrieblichen Suchtprävention sind z. B. die Verbesserung des Betriebsklimas, Förderung einer alkoholfreien Betriebskultur, Entspannungstraining und niedrigschwellige Hilfs- und Beratungsangebote (vgl. BZgA, 2004, S. 30).

II. Suchtprävention an bayerischen Schulen

Dem Arbeitsfeld Schule wird im Rahmen der Suchtprävention eine besonders große Rolle zu geschrieben. Schule ist aufgrund der gesetzlich geregelten Schulpflicht (SchpflG) die einzige Institution, die alle Kinder und Jugendlichen in der Zeit der Entwicklung der individuellen Konsummuster gleichermaßen erreicht.

Somit ist Schule neben der Familie eine der elementaren Sozialisationsinstanzen, da in dieser nicht nur eine hohe Anzahl Kinder und Jugendlicher erreicht wird, sondern auch die Verweildauer der Schüler an diesem Ort die Suchtprävention maßgeblich rechtfertigt. Dazu schreibt Hurrelmann:

»DIE JUGENDZEIT WIRD INZWISCHEN VOLLSTÄNDIG DURCH DEN SCHULBESUCH GEPRÄGT.« (Hurrelmann, K., 2004, S.22)

1. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen und Richtlinien des Ministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst

Die Mitverantwortung der Schule für Suchtprävention beruht auf ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag. Im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BAYEUG), in der aktuellen Fassung vom 31.05.2000, wird ganz deutlich hervorgehoben, dass Schule nicht nur eine Einrichtung des Unterrichts, sondern auch der Erziehung ist (vgl. BAYEUG, Artikel 1, Abs.1).

Auf der Basis dieser Pläne entstanden die Richtlinien zur Suchtprävention an den bayerischen Schulen durch das bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Die aktuelle Fassung trat mit der Bekanntmachung vom 02. September 1991 in Kraft.

Durch diese Bekanntmachung erhält Suchtprävention einen festen Platz an bayerischen Schulen.

1.1 Suchtvorbeugung als Aufgabe der Schule

Im Rahmen der ganzheitlichen Erziehung muss sich Schule mit den Gefährdungen aus dem entwicklungspsychologischen Probier- und Neugierverhalten von Jugendlichen, durch den Gruppendruck Gleichaltriger sowie durch Werbung und ungünstige Medienbeeinflussungen auseinandersetzen. Das Ganze findet jeweils im Kontext der individuellen Entwicklung und den aktuellen Entwicklungsaufgaben statt.

Suchtvorbeugung ist somit Teil des stetigen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Ziel der Erziehung muss es sein, Kinder und Jugendliche frühzeitig auf ein eigenverantwortliches, sinnerfülltes Leben vorzubereiten, damit sie die persönlichen und sozialen Anforderungen des Alltags bewältigen können.

Eine weitere unerlässliche Aufgabe der Schule ist es, ihre Möglichkeiten psychosozialer Erziehung voll auszuschöpfen, um die Schüler zu befähigen, sich persönlichen, familiären, schulischen oder beruflichen Problemsituationen zu stellen und ausweichendes Verhalten zu vermeiden.

1.2 Grundsätze der Suchtvorbeugung an bayerischen Schulen

Suchtvorbeugung ist Teil des stetigen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Daraus ergeben sich für alle Schularten in Bayern gleichermaßen konkrete Grundsätze zur Verwirklichung der schulischen Suchtprävention.

In der Bekanntmachung zur Suchtprävention an den bayerischen Schulen werden folgende zentrale Grundsätze benannt:

- » In erster Linie bedeutet Suchtprävention Hilfe zur Entwicklung der Persönlichkeit. Wenn Lehrer diesen Auftrag wahrnehmen und die psychosoziale Entwicklung ihrer Schüler möglichst vielfältig und intensiv fördern, erfüllen sie damit faktisch die Aufgaben der Suchtprävention.
- » Schulische Suchtprävention ist keine sporadische, isolierte und nur auf Drogen ausgerichtete Einzelmaßnahme. Sie ist vielmehr umfassende Aufgabe aller Unterrichtsfächer. Nureinlangfristige und kontinuierliche Erziehung kann positive Einstellungen und Verhaltensweisen aufbauen.

- » Schule soll ein als sinnvoll empfundener Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche sein und dabei den Bedürfnissen nach Freude, Wärme und Geborgenheit entgegenkommen.
- » Die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen werden unmittelbar geprägt durch das Vorleben und das Vorbild der Erwachsenen im Umgang mit Konfliktsituationen sowie dem eigenen Konsumverhalten. Somit ist es eine notwendige Voraussetzung, dass sich Erzieher ihrer Position und Wirkung bewusst sind.
- » Ein weiteres wichtiges Fundament für die Suchtprävention ist der vertrauens- und respektvolle Umgang zwischen Lehrern und Schülern sowie ein gesprächsoffenes Schulklima.

Diese Auswahl an Grundsätzen bilden eine Basis für ein eigenes Selbstverständnis der Suchtprävention an bayerischen Schulen.

1.3 Forderungen an die Umsetzung

Neben den beschriebenen Aufgaben und Grundsätzen aus der Bekanntmachung des Kultusministeriums wird deren Umsetzung im Schulalltag definiert. Zur besseren Übersicht wird in dieser Arbeit die Umsetzung in drei Zuständigkeitsbereiche gegliedert.

1.3.1 Forderungen an Schulleitung und den Beauftragten für Suchtprävention der Schule

Jeder Schulleiter an einer allgemeinbildenden und an einer beruflichen Schule (außer an Grundschulen) hat einen Beauftragten für die Suchtprävention zu benennen und an Schüler und Eltern bekannt zu geben.

Bei der Auswahl ist darauf zu achten, dass diese Aufgabe von einer hauptamtlichen Lehrkraft kontinuierlich und nach Möglichkeit über einen längeren Zeitraum hinweg wahrgenommen werden kann. Außerdem braucht er die Unterstützung und Förderung der Schulleitung und sollte gut vernetzt sein mit Fachstellen. Um seinen Aufgaben gerechtwerden zu können, benötigt er ein zusätzlich bereitgestelltes Stundenkontingent. Außerdem sollte der Beauftragte für Suchtprävention bei den Schülern Achtung und Vertrauen genießen sowie ein besonderes Interesse an pädagogischen Themen vorweisen. Die Aufgaben des Suchtbeauftragten sind vielfältig und sollten unterschiedlichste Personenkreise im Blick haben.

Der Beauftragte für Suchtprävention als Schlüsselperson

Erwerb von Fachkompetenz durch Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, durch Kenntnis einschlägiger Gesetze und Verordnungen und durch das Nutzen vorhandener Materialien zum Thema Suchtprävention.

Der Beauftragte für Suchtprävention als Multiplikator

Er vermittelt das erworbene Wissen in schulhausinternen Fortbildungen an seine Kollegen weiter und informiert dabei über entsprechende Literatur und Lehrmittel. Außerdem sollte er bei Elternabenden, Sitzungen des Elternbeirats oder auch durch Elternbriefe gesicherte Erkenntnisse und Informationen zur Suchtproblematik darstellen.

Der Beauftragte für Suchtprävention als Koordinator

Er hält Kontakt zu entsprechenden Hilfssystemen vor Ort und organisiert verschiedene Veranstaltungen zum Thema Suchtprävention, deren Inhalte ergänzend in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden sollen.

1.3.2 Forderungen an das Unterrichtsgeschehen und die Lehrkräfte

In den verschiedenen Lehrplänen der unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Schularten wird die Thematik »Sucht« aus Sicht mehrerer Fächer angegangen.

Die Lehrkräfte als Multiplikatoren

In der Bekanntmachung »Suchtprävention an den Bayerischen Schulen« wird von den Lehrkräften gefordert, dass sie altersgemäße, sachliche und verantwortungsbewusste Informationen zum Thema Sucht und deren Folgen an die Schüler weitergeben. Dabei soll auf sensationelle Darstellungen, schockierende Schilderungen und einseitige Detailschilderungen verzichtet werden, da diese auf viele, insbesondere gefährdete Jugendliche, eher anziehend wirken können.

Die Bekanntmachung empfiehlt u.a. den Lehrkräften auch, das Thema eher kurz, dafür kontinuierlich aufzugreifen, um nicht Ablehnung und Widerstand zu erzeugen.

Unterrichtsgeschehen in Verbindung mit der Thematik »Sucht«

Nach den Lehrplänen besteht die Möglichkeit, in allen Jahrgangsstufen die Thematik »Sucht« zu behandeln, z. B. in der Grundschule im Rahmen der Heimat- und Sachkunde bei der Thematik »Kind und Gesundheit« und in weiterführenden Schulen in Biologie- und Chemieunterricht, Sozialkunde, Erziehungskunde, Religionslehre und Ethik, Deutsch- und Sportunterricht. Zur Intensivierung wird empfohlen, fächerübergreifend zu arbeiten, Projekttag auszurichten und Medien und Begleitmaterialien zu nutzen.

1.3.3 Forderungen der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern

Zur Unterstützung der schulischen Suchtprävention fordert die Bekanntmachung eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern.

Mit Schülermitverantwortung (SMV)

Alle, von der SMV mitgetragenen Aktivitäten und Veranstaltungen, die ein abwechslungsreiches Schulleben fördern, können suchtvorbeugend wirken. In der Präventionsarbeit liegen die Mitwirkungsmöglichkeiten der SMV in der Initiierung von Ausstellungen, der Aufführung von einschlägigen Theaterstücken, der Mitwirkung bei der Gestaltung von Schulfesten und der Aufnahme der Thematik in der Schülerzeitung.

Mit Erziehungsberechtigten

Sollen die erzieherischen Maßnahmen der Schule Erfolg haben, ist eine enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten unverzichtbar. Die Schule ist auf die Vorarbeit und auf das Vorbildverhalten der Erziehungsberechtigten angewiesen.

In Sitzungen des Elternbeirats, während Elternversammlungen und in Elternbriefen sollen wichtige Informationen zur Suchtproblematik gegeben werden, z. B. Erkennungsmöglichkeiten für Konsum.

Mit außerschulischen Einrichtungen

Nach Möglichkeit sollen in den Unterricht und bei Veranstaltungen Fachleute aus der Praxis einbezogen werden. Dafür kommen vor allem Fachärzte für Psychiatrie, Psychologen, Suchtberater, Vertreter der Justizbehörden und der Polizei in Betracht.

Kritisch betrachtet fällt auf, dass die Bekanntmachung in ihren Grundsätzen zwar die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen und auch den Vorbildcharakter der Lehrer benennt, dass sich dies aber nicht wiederfindet in den konkreten Ausführungen zum Unterrichtsgeschehen und der Lehrplangestaltung. Wichtig wäre, Ausführungen und konkrete Überlegungen aufzuführen, wie die benannten Grundsätze der Lebenskompetenzförderung im Schulalltag gelebt werden können.

2. Elemente und Ziele

Da Suchtentwicklung ein individuelles und multifaktorielles Geschehen ist, sind auch die Ziele und Elemente der schulischen Suchtprävention durch eine große Vielfalt gekennzeichnet. Somit haben alle Elemente und Ziele der schulischen Suchtprävention eins gemeinsam: Mit Hilfe der individuellen Förderung der Persönlichkeit und die Verbesserung der schulischen Lebensqualität sollen sich die Kinder und Jugendlichen Lebens- und Handlungskompetenzen aneignen, die den Missbrauch von Suchtmitteln als Ersatz oder Ausweichfunktion überflüssig und somit wenig wahrscheinlich machen (vgl. Batt, C. 2007, S. 394).

2.1 Allgemeine Ziele

1986 wurde die Ottawa - Charta für Gesundheitsförderung von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verabschiedet. Die darin beschriebenen Handlungselemente und Zielvorstellungen sind auch für die schulische Suchtprävention konstitutiv (vgl. Batt, C., 2007, S. 394):

- » Entwicklung persönlicher Kompetenzen,
- » Unterstützung gesundheitsbezogener Gemeinschaftsaktionen,
- » Schaffung gesundheitsförderlicher Lebenswelten,
- » Neuorientierung der Gesundheitsdienste,
- » Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik.

Die beschriebenen Inhalte machen deutlich, dass suchtpreventive Ziele nicht nur die Aufgabe der Schule oder eines einzelnen Lebensraumes ist, sondern dass die Gesellschaft auf allen Ebenen gefordert ist.

Aufgrund der oben genannten multifaktoriellen Suchtentstehung können die Ziele der schulischen Suchtprävention in zwei große Bereiche aufgeteilt werden. So sind sowohl substanzspezifische als auch substanzunspezifische Ziele entscheidend für die suchtpreventiven Maßnahmen an Schulen.

2.2 Substanzspezifische Ziele

Substanzspezifische Ziele wenden sich dem Bereich der Suchtmittel zu. In Fachkreisen besteht ein weitestgehender Konsens über die Inhalte dieser Ziele (vgl. Batt, C., 2007, S.393).

- » Vermittlung relevanter Informationen zu Suchtmitteln, wie z. B. subjektive Wirkung, Gesundheits- und Abhängigkeitsrisiken,
- » Thematisierung der individuellen Nähe zur Sucht,
- » Erkennen der persönlichen Suchtgefährdung,
- » Einübung angemessenen Verhaltens im Kontakt mit Suchtmitteln,
- » Entwickeln von Verhaltensmöglichkeiten bei problematischem Konsum von Suchtmitteln bei Freunden und Klassenkameraden.

Dieser Bereich lässt sich zusätzlich durch strukturelle Maßnahmen stützen. Dazu gehören z. B. das eingeführte Rauchverbot an Schulen, die Abschaffung von Zigarettenautomaten in der Nähe der Schule, alkoholfreie Schulveranstaltungen, Regelungen zum Umgang mit Drogenfällen in der Schule und schulnahe Beratungsangebote.

Diese Ziele und Maßnahmen sollen die Kinder und Jugendlichen im Alltag auf der Basis von fachlichem Wissen und Kenntnissen zu einem eigenverantwortlichen Umgang mit Konsummitteln befähigen. Dazu gehört das Abwägen von Nutzen und Risiken des Konsums vor dem Hintergrund der aktuellen Situation und der persönlichen Lebensplanung.

2.3 Substanzunspezifische Ziele

Die Schule darf sich als eine der prägenden Entwicklungsinstanzen nicht nur dem Bereich der Suchtmittel zuwenden, sondern muss sich auch anderen Einflussfaktoren, den substanzunspezifischen Zielen, zuwenden. Substanzunspezifische Ziele sind u. a.:

Erwerb sozialer Kompetenzen, wie z. B.

- » Konfliktlösungsmechanismen,
- » Kooperation und die Pflege von Freundschaften,
- » Befriedigende und sinnvolle Freizeitgestaltung,
- » Steigerung der allgemeinen Genussfähigkeit,
- » Fähigkeit zum Wahrnehmen und Formulieren der eigenen Befindlichkeit,
- » Unterstützung der Selbstständigkeitsentwicklung und des Selbstbewusstseins,
- » Hilfe bei der Akzeptanz der eigenen Körperlichkeit und der Gewinnung einer genussvollen Sexualität,
- » Unterstützung der Selbstständigkeitsentwicklung und des Selbstbewusstseins.

Auch bei diesen Zielen besteht die Möglichkeit einer strukturellen Unterstützung z. B. durch

- » die Verbesserung des Schulklimas,
- » die Verschönerung der Schule,
- » eine ansprechende Pausenhofgestaltung,
- » Vernetzung mit Kooperationspartnern wie z. B. Beratungsstellen,
- » Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse über das Lernen in der Unterrichtsgestaltung,
- » Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit.

In diesen beschriebenen Zielen finden sich drei wesentliche Elemente einer wirkungsvollen suchtpreventiven Arbeit an Schulen wieder (vgl. Batt, C., 2007, S. 393/ 394).

Stärkung der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit.

Dazu gehören unter dem Gesichtspunkt der Lebenskompetenz- und Persönlichkeitsförderung u.a. die Erhöhung der Ich-Stärke, der Aufbau von Solidarität innerhalb der Klasse und die Herausbildung der Autonomie des einzelnen Schülers.

Die Erhöhung der Handlungskompetenz im Umgang mit Konsummitteln.

Dazu zählen Elemente wie z. B. die Widerstandsfähigkeit dem Gruppendruck der Peers gegenüber und die Entwicklung einer starken Konfliktfähigkeit.

Die Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen.

Schule als Ort der Gemeinschaft, Unterstützung und des kreativen »sich - Ausprobierens«. Sie ist eine strukturelle Unterstützung der substanzspezifischen und substanzunspezifischen Ziele. Gemeint sind hier besonders die Maßnahmen zum Abbau der konsumbegünstigenden Strukturen in der Schule und im unmittelbaren Umfeld der Schule.

III. Lebenskompetenz als Schutzfaktor

Für alles, was Leben lebenswert macht, z. B. Partnerschaft, Familie, Freundschaften, berufliche Anerkennung, benötigen Menschen Kompetenzen, die man sich als Kind und Heranwachsender aneignen muss. Dazu benötigt jeder Orte, Räume und andere Personen, die ihm helfen, diese Lebenskompetenzen zu erwerben. Neben Familie und Gleichaltrigen zählen Lehrer zu diesen Schlüsselpersonen.

1. Die Bedeutung von Resilienz und Schutzfaktoren

Der Begriff »Resilienz« kommt aus dem lateinischen »resilire« und bedeutet übersetzt »abprallen«. Seinen Ursprung hat das Wort in der Materialkunde und steht dort für »Spannkraft«, »Elastizität« und »Strapazierfähigkeit«.

Das Motto eines internationalen Kongresses zum Thema Resilienz, der 2005 statt fand, beschreibt den Sachverhalt mit Hilfe einer Aussage des Schriftstellers Albert Camus: »Mitten im Winter habe ich erfahren, dass es in mir einen unbesiegbaren Sommer gibt!«. und der Untertitel führt weiter aus: »Gedeihen trotz widriger Umstände« (vgl. Welter - Endlin, R., 2006, S.12).

Das Konzept der Resilienz geht davon aus, dass jede Person auf Schutzfaktoren zurückgreifen kann, die sie in unterschiedlichem Ausmaß vor negativen Auswirkungen ungünstiger oder schädlicher Einflüsse bewahren.

Die Schutzfaktoren beschränken sich in diesem Konzept nicht auf innerpsychische Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern beziehen Umweltfaktoren wie z. B. Bezugspersonen, soziale Netzwerke, Erziehungsstile und schulische Förderung mit ein (vgl. Knoll, N., 2005, S. 136).

Sowohl Personen als auch die Umweltbedingungen sind also an der Entwicklung von resilientem Verhalten beteiligt. Positive und stabilisierende Erfahrungen fördern die Entwicklung von Bewältigungsfähigkeiten. Kinder und Jugendliche, die sich Aufgaben und Belastungen gegenüber gewachsen fühlen und diese positiv bewältigen, gehen aus solchen Erfahrungen gestärkt hervor und verschaffen sich somit gleichermaßen günstige Voraussetzungen, spätere Herausforderungen gut zu meistern.

Untersuchungen zeigen aber auch, dass Kinder durchaus in der Lage sind, selbst regulierend auf ihre Lebensumstände einzuwirken und sich z. B. Kontakte und Beziehungen zu suchen, die ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten entsprechen und ihnen bessere Chancen für ihre Zukunft eröffnen (vgl. Werner, E.; Smith, R., 2001, S. 201).

Die Schutzfaktoren lassen sich somit inhaltlich in zwei große Bereiche untergliedern. Personale und soziale Schutzfaktoren, die wie folgt beschrieben werden.

Personale Schutzfaktoren:

- » Beziehungs- und Konfliktfähigkeit,
- » Kommunikationsfähigkeit,
- » realistische Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Grenzen,
- » hohe Eigenaktivität, den Alltag zu gestalten und sich sinnvoll und zufriedenstellend zu beschäftigen,
- » ausreichende Selbstachtung und ein positives Selbstwertgefühl,
- » die Überzeugung und das Vertrauen, das eigene Leben selbst beeinflussen zu können und sich darin kompetent zu fühlen (Selbstwirksamkeit),
- » aktive Problembewältigungsstile,
- » Erfahrungen in der Bewältigung von Problemlagen,
- » Risikobewusstsein und Risikokompetenz,
- » Genuss- und Erlebnisfähigkeit,
- » Gefühl der Zugehörigkeit und des Verankertseins.

Ebenso kognitive Fähigkeiten wie z. B. Sprachvermögen und Entscheidungsfähigkeit, um Probleme und Konflikte lösen zu können.

Soziale Schutzfaktoren:

- » vertrauensvolles und unterstützendes Verhältnis zu den Eltern,
- » sozial - emotionales Erziehungsklima,
- » stabile emotionale Bezugspersonen,

- » förderliches Klima in den Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule,
- » Zugang zu Information und Bildung,
- » soziale Situation und positive Entwicklungsperspektiven.

Die Bereiche Schule und Kindergarten zählen außerhalb der Familie zu den wichtigsten Lernfeldern kindlicher und jugendlicher Entwicklung, so dass diesen auch in der Ausbildung von Schutzfaktoren eine tragende Rolle zufällt.

Es gibt Hinweise aus der Resilienzforschung, dass die Bildungsinstitution Schule allein schon aufgrund ihrer zeitlichen Präsenz im Leben von Kindern und Jugendlichen wesentlichen Einfluss auf deren Biografie und die Entwicklung von hilfreichen Lebenskompetenzen hat.

Dabei schafft die Schule eine Peersituation, der sich Kinder und Jugendliche nicht entziehen können und somit die Chance bietet, dass Heranwachsende gute und vielfältige soziale Beziehungen in ihrer Peergroup aufbauen können. Somit bietet die Schule gute Chancen zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.

In der Schule wird ein soziales Handlungsfeld bereitgestellt, in dem die Kinder und Jugendlichen Freundschaften schließen und Bindungsverhalten und Beziehungskompetenzen entwickeln. Diese Bindungserfahrungen schaffen die Voraussetzungen, um im späteren Leben unterstützende und tragfähige Beziehungen eingehen zu können. Diese Fähigkeit hat sich als eine entscheidende Grundlage von Resilienz erwiesen.

Das bedeutet, dass Schule zu einem Schutzfaktor kindlicher und jugendlicher Entwicklung wird, wenn sie die Rahmenbedingungen bereitstellt, die den Heranwachsenden dabei hilft, diese Beziehungskompetenz zu entwickeln und zu erproben.

2. Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden

In der Entwicklungspsychologie hat sich der Begriff »Entwicklungsaufgabe« durchgesetzt. Damit sind Lernanforderungen gemeint, die die Jugendlichen zu bearbeiten haben, um Kompetenzen aufbauen zu können. Diese Strategien sind von großer Bedeutung, wenn es darum geht, den Anforderungen des Erwachsenenlebens zufriedenstellend und konstruktiv zu begegnen.

Die Jugendphase ist im Vergleich zu anderen Lebensabschnitten mit einer Vielzahl und einer Dichte von Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet, und somit stehen Jugendliche in dieser Phase unter einem besonders hohen Entwicklungsdruck (vgl. Hurrelmann, K., 2004, S.61).

2.1 Zentrale Entwicklungsaufgaben und ihre Bedeutung

Für die Jugendphase lassen sich vier große Entwicklungsaufgaben benennen.

- » Die Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um eigenständig und selbstverantwortlich den Anforderungen von Schule und Berufsleben gerecht zu werden. Mit Hilfe dieser Kompetenzen erwirbt sich der Heranwachsende eine Grundlage für die eigene ökonomische Basis im späteren Erwachsenenalter.
- » Die Entwicklung der eigenen Identität. Dazu gehört das Akzeptieren der eigenen körperlichen Entwicklung, der spezifischen sexuellen Neigungen und die psychische und soziale Ablösung von den Eltern sowie der Aufbau von Partner- und Liebesbeziehungen.
- » Die Entwicklung eines eigenständigen Werte- und Normensystems, um eine Übereinstimmung des eigenen Verhaltens und Handelns mit kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Normen zu erreichen. Vorrangig geht es dabei um die Entwicklung eines ethischen Bewusstseins, um ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft werden zu können.
- » Die Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster zum kontrollierten und verantwortungsbewussten Umgang mit Konsummitteln und bedürfnisorientierter Lebensgestaltung.

Diese vier großen Entwicklungsaufgaben lassen sich jeweils zwei großen Lernfeldern zu ordnen, der Individuation und der Integration. Gerald Hüther, dessen Ausführungen in Kapitel V näher erläutert werden, bezeichnet diese beiden zentralen Aufgaben von Kindern und Jugendlichen mit »über sich hinanuswachsen« und »in Verbindung sein«.

2.2 Sozialisationseinfluss des Elternhauses

Ein zentrales Merkmal für das Jugendalter ist die Ablösung vom Elternhaus. Dies erfolgt auf verschiedenen Ebenen:

- » Die psychische Ebene. Hier orientieren sich Einstellungen und Handlungen nicht mehr vorrangig an den Eltern, sondern werden an der gleichaltrigen Generation ausgerichtet.
- » Die emotionale und intime Ebene. Hier werden nicht mehr die Eltern als Liebesobjekte gesehen, sondern selbstgewählte Partner.
- » Die kulturelle Ebene. Hier wird ein persönlicher Lebensstil entwickelt, der sich von dem der Eltern unterscheidet.
- » Die räumliche Ebene, z. B. Auszug aus dem Elternhaus.
- » Die materielle Ebene. Durch die wirtschaftliche Selbständigkeit wird die finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus beendet.

Diese Ablösungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen finden zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt (vgl. Hurrelmann, K., 2004, S. 118).

Um diese vielschichtigen Ablösungsprozesse gut bewältigen zu können, braucht es von beiden Parteien einfühlsames Verhalten und gute Kommunikationsfähigkeiten.

Die Eltern – Kindbeziehung durchläuft dabei eine grundlegende Wandlung von einer emotional nahen und schützenden Haltung der Eltern in der Kindheit hin zu einer begleitenden und Selbständigkeit fördernden Haltung im Jugendalter. In dieser Phase schwanken sowohl die Eltern als auch die Jugendlichen zwischen enger Verbundenheit und emotionalem Anlehnungsbedürfnis und Abgrenzung sowie demonstrativer Distanzierung (vgl. Hurrelmann, K., 2004, S. 124).

An dieser Stelle möchte ich deutlich machen, dass die Adoleszenzphase für die Jugendlichen eine Zeit des inneren und äußeren Umbruchs ist, verbunden mit vielen Veränderungen und Unsicherheiten. Diese Zeit ist geprägt bei Jugendlichen durch Austesten, Erfahrungen sammeln und Herausfinden, wer ich bin, was ich brauche und was mir gut tut.

Gleichzeitig geht es um den Erwerb von Lebenskompetenzen für ein eigenständiges und zufriedenstellendes Leben. Dazu braucht es u. a. glaubwürdige Modelle und Vorbilder. Das Elternhaus ist dafür unentbehrliches soziales und emotionales Trainingslager um soziale Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Beziehungsarbeit einzuüben. Es bietet emotionalen Schutz und ist gleichzeitig wichtige Lernmöglichkeit, um die Balance zwischen Unabhängigkeit und Verbundenheit einzuüben (vgl. Hurrelmann, K., 2004, S. 125).

Die Entwicklung einer neuen Balance zwischen emotionaler Nähe und sozialer Eigenständigkeit vermittelt dem Jugendlichen das psychische Rüstzeug, um auch außerhalb der Familie kompetent handeln zu können (vgl. Hurrelmann, K., 2004, S. 125).

2.3 Sozialisationseinfluss der Gleichaltrigengruppen

In dem Maße, wie die Bedeutung der Eltern abnimmt, nimmt die Aufmerksamkeit der Jugendlichen gegenüber freundschaftlichen Beziehungen zu gleichaltrigen Gruppen zu. Die soziale und emotionale Bedeutung der »Peer Group« lässt sich in einigen wesentlichen charakteristischen Merkmalen zusammenfassen.

- » Gleichaltrigengruppen treffen sich außerhalb des Einzugsbereichs der Erziehungsberechtigten in Familie und Schule und definieren sich ausdrücklich als nicht von Erwachsenen initiiert, geleitet und kontrolliert.
- » Die Beziehung zu Gleichaltrigen ist freiwillig und gleichberechtigt. Sie sind in ihren Reaktionen weniger rücksichtsvoll und bedürfen besonders deshalb der Entwicklung sozialer Kompetenzen, wie z. B. Zuverlässigkeit und Solidarität gegenüber meiner Peer, Kooperation und Verhandlungsbereitschaft sowie Konfliktlösungsstrategien.

- » Die Aufgabe von Freundschaften besteht darin, sich gegenseitig zu stützen und zu unterstützen und Konfliktlösungsstrategien zu erlernen. Dazu gehört das Anvertrauen von Geheimnissen und Gefühlen, Diskussionen über wichtige Themen, Loyalität und gemeinsame Aktivitäten.

2.4 Sozialisationseinfluss der Schule

Für das Jugendalter ist die Balance zwischen Integrationsanforderungen und Individuationsprozessen typisch. Die Sozialisationsinstanz Schule übernimmt dabei wichtige Aufgaben der Integration von Jugendlichen in die gesellschaftlichen Strukturen. Parallel dazu ist sie für die Jugendlichen soziales Bezugssystem, mit deren Hilfe die Jugendlichen ihre individuellen Persönlichkeiten aufbauen können.

Die hohe Bedeutung und der große Einfluss der Sozialisationsinstanz Schule bestimmt inzwischen die gesamte Jugendzeit in der heutigen westlichen Gesellschaft. Sie ist praktisch der Arbeitsplatz der Jugendlichen, der über eine lange Spanne der Lebenszeit Intellekt, Emotionen und soziales Verhalten prägt (vgl. Hurrelmann, K., 2004, S. 94).

2.4.1 Funktionen im Sozialisationsprozess

Das gesellschaftliche Lernfeld der Jugendlichen verlagert sich vom Lebensalltag zusammen mit den Eltern in den Lebensraum Schule, in dem sie mit Gleichaltrigen und von ausgebildeten, professionellen Lehrkräften unterrichtet werden. Die Schulen übernehmen dabei vielfältige Funktionen:

- » Wissensvermittlung, intellektuelle und soziale Kompetenzbildung.
- » Soziale Integration, indem sie die Jugendlichen mit den üblichen Normen und Werten vertraut machen und deren Anpassungsbereitschaft gegenüber den gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen fördern.
- » Selektionsfunktion aufgrund der individuellen Leistungen, durch die die Jugendlichen eine Vorstellung von sozialer Reihenfolge und Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg vermittelt bekommen, die auf die Lebensrealität im Arbeitsleben vorbereiten.

2.4.2 Sozialbeziehungen in der Schule

Charakteristisch für die Sozialinstanz Schule sind die stark reglementierten sozialen Beziehungen der Jugendlichen zu professionell ausgebildeten Lehrkräften.

Die Schüler – Lehrerbeziehung ist an einen engen formalen Rahmen gebunden. Die Kommunikation mit den Lehrern läuft fast ausschließlich über das Thema Leistung, die fachspezifisch definiert und bewertet ist.

Die Schule verlangt ein hohes Maß an sozialer Anpassung und der Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und Neigungen zurückzustellen. Jugendliche, die diese Sozial- und Leistungsanforderungen in der Schule nicht erfüllen, haben wenig Möglichkeiten, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung von Schule zu profitieren.

Schule ist zentraler Ort für Beziehungen unter Gleichaltrigen. Durch den Umgang mit diesen werden soziale Beziehungen, z. B. Solidarität, eingeübt.

Der Lebensbereich Schule ist deshalb auf verschiedenen Erfahrungsebenen Lernfeld für das »echte Leben« und stellt somit eine mächtige Sozialisationsinstanz dar. Die Jugendlichen lernen, wie sie sich präsentieren und durchsetzen, wie sie soziale Regeln aushandeln und die Verbindlichkeit dieser Regeln akzeptieren lernen, wie sie Enttäuschungen und Diskriminierung verarbeiten können und Anerkennung und Erfolg erleben.

3. Das Konzept der Lebenskompetenzförderung

Der Ansatz der Lebenskompetenzförderung in der Suchtprävention setzt bei den oben beschriebenen Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden an. Dabei verfolgt dieser Ansatz eine positive ressourcen- und kompetenzorientierte Strategie, ist Teil der Gesundheitsförderung und versucht durch Stärkung von Schutz- und Protektivfaktoren einer Suchtentwicklung gegenzusteuern (vgl. Sting, S.; Blum, C., 2003, S. 76).

Ein weiterer Ursprung dieses Konzepts ist ein verändertes Suchtverständnis, bei dem die Sucht als problematische und zwanghafte Verhaltensstrategie angesehen wird und damit eine positive Entwicklung blockiert.

Mit Hilfe der Lebenskompetenzförderung sollen solche Faktoren und Kompetenzen unterstützt werden, die selbstbestimmtes Handeln und eine positive Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und damit die Entstehung von Suchtverhalten verhindern (vgl. Sting, S.; Blum, C., 2003, S. 77).

Für mein Konzept habe ich den Ansatz der Lebenskompetenzförderung gewählt, weil eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Heranwachsenden die Entwicklung von Lebenskompetenzen ist und dieser Ansatz positive Ressourcen und Potentiale fördert.

Suchtpräventionskonzepte mit dem Inhalt der Lebenskompetenzförderung haben das amerikanische »life skills« – Training von Botwin aus den 80er Jahren zum Vorbild. Mit Hilfe von Trainingsprogrammen wurden die Fähigkeiten der Jugendlichen, sozialem Druck z. B. Drogen zu konsumieren, zu widerstehen (resistance skills) und allgemeine Bewältigungsfertigkeiten im Alltag (general life skills) gestärkt. Üblicherweise sprechen Lebenskompetenzförderungsansätze drei Kompetenzebenen an:

- » Auf der Ebene der allgemeinen gesundheitsfördernden Faktoren geht es vor allem um die Stärkung allgemeiner Bewältigungsstrategien wie Konfliktfähigkeit, soziale Kompetenzen und eine positive Selbsteinschätzung.
- » Auf der Ebene der speziellen suchtpreventiven Faktoren steht die Stärkung, Gruppendruck widerstehen zu können und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu schaffen, im Mittelpunkt.
- » Auf der Ebene des substanz- und suchtspezifischen Wissens geht es um die Vermittlung und Reflektion von sucht- und konsummittelbezogenem Wissen.

Heute besteht auf wissenschaftlicher Ebene allgemeiner Konsens darüber, dass schulische Suchtprävention dem Lebenskompetenzansatz entsprechen sollte (vgl. Hurrelmann, K., 2004, S. 98).

In meinen Ausführungen in Kapitel II habe ich die schulische Suchtprävention detailliert erläutert. Der Inhalt und die Anforderungen, die dort beschrieben sind, entsprechen suchtpreventiv dem Lebenskompetenzansatz. Mit dieser Richtlinie hat sich das Kultusministerium selbstverpflichtet, im Schulalltag diesen Ansatz umzusetzen. Dass diese dem Lebenskompetenzansatz entsprechen sollte, geht auch aus einer Bekanntmachung des Bayerischen Kultusministeriums hervor, in dem die Stärkung der Persönlichkeit Heranwachsender und deren Regulierungskompetenzen pädagogisches Hauptanliegen sind (vgl. Rauscher, E., 2012, S. 1).

4. Vermittler und Vorbilder psychosozialer Kompetenzen

Im Lebensraum Schule ist der Lehrer Vermittler und Vorbild für psychosoziale Kompetenzen. Dabei steht die Vorbildwirkung im unmittelbaren Zusammenhang mit der Person des Lehrers – wie geht er mit Konflikten um, welche Haltung oder Position bezieht er in bestimmten Fragen, wie kommuniziert er, wie authentisch ist er. Dies fordert nicht den Lehrer als perfekten Anwender von Präventionstechniken, sondern als entwickelte Persönlichkeit (vgl. Sting, S.; Blum, C., 2003, S. 97).

Deshalb möchte ich in meiner weiteren Arbeit das Augenmerk auf die Lehrkräfte richten. Die hohe Anforderung an die Lehrkräfte als entwickelte Persönlichkeiten kann zweifelsohne ein dauerhafter Belastungsfaktor sein. Lassen die Arbeitsbedingungen und das Umfeld z. B. zu, dass Lehrer ihren Schülern als authentische Personen mit einem eigenen Standpunkt entgegentreten; haben sie ausreichend Möglichkeiten, sich ihre Gesundheit zu erhalten z. B. durch Supervision, Teamarbeit oder Fortbildungen; wie funktioniert die alltägliche Zusammenarbeit unter Lehrern und mit der Schulleitung? Somit stellt sich die Frage nach der Gesundheitsförderung für Lehrkräfte. Haben sie Möglichkeiten, sich zu entwickeln, sich zu beteiligen und Unterstützung zu erhalten (vgl. Sting, S.; Blum, C., 2003, S. 97).

Zahlreiche Studien zur Lehrergesundheit belegen, dass diese Berufsgruppe gesundheitlich stark belastet ist.

IV. Arbeitsbedingungen und Belastungsfaktoren bayerischer Lehrkräfte

Die Voraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte sich selbst im Schulalltag als authentische Persönlichkeiten erleben, aber auch von Anderen so wahrgenommen werden, verlangt eine Auseinandersetzung mit den Arbeitsbedingungen, der Motivation für die Berufswahl und die innere Haltung der Lehrkräfte in Bayern.

1. Aktuelle Situation der Lehrkräfte an bayerischen Schulen

Der aktuelle Reformprozess im Bildungswesen, ausgelöst z. T. durch Pisa und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), setzt der Lehrerschaft gewaltig zu. Neue Bildungsstandards werden formuliert, neue Lehrpläne entstehen und halten Einzug in den Schulalltag und neue Kompetenzen sind gefordert, sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte. Kollegien müssen Qualitätssicherung betreiben, Schulprogramme schreiben, Leitbilder erstellen und ihre Arbeit evaluieren

(vgl. Klippert, H., 2007, S. 11).

Lehren und Lernen befinden sich im Umbruch und das führt dazu, dass Lehrkräfte und Schulleitungen enorm unter Druck stehen. So muss Schule gestaltet und Unterricht entwickelt werden, Autonomie soll genutzt und mit knappen Ressourcen gehaushaltet werden, Personalentwicklung betrieben und Qualitätssicherung gewährleistet sein; neue Kompetenzen sollen gefördert und in Teams operiert werden, kundenorientiert soll gearbeitet und unternehmerisch gehandelt werden (vgl. Klippert, H., 2007, S. 11).

Ein Großteil der Lehrerschaft ist auf die aktuellen Umbrüche in Schule und Unterricht nicht ausreichend vorbereitet und verfügt nicht über ein angemessenes Handlungsrepertoire zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben und Herausforderungen. Damit läuft die Lehrerschaft massiv Gefahr, in eine chronische Überforderungssituation zu kommen. Gleichzeitig kann diese Situation auch eine Chance zur Veränderung des Gesamtsystems bedeuten. Die Voraussetzung dafür wäre jedoch, den Lehrkräften ein Angebot zur Unterstützung anzubieten und die Bereitschaft der Lehrkräfte, dieses auch anzunehmen.

1.1 Alltagsanforderungen an bayerische Lehrkräfte

Zusätzlich zu den reformpolitischen Anforderungen an die Lehrkräfte sind diese den Alltagsanforderungen von Schule und Unterricht ausgesetzt.

Das Thema Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften ist uralte. Bereits im 13. Jahrhundert wird in einer Schrift beklagt, dass

»DIE SCHLIMMSTEN ÜBEL DES LEHRERBERUFS VERGEBLICHE MÜHE, ÄRGER UND SCHLECHTE BEZAHLUNG SEIEN«.

(Schaarschmidt, U., 2004, S. 17)

Bekräftigt wird diese Aussage in einem Buch aus dem Jahre 1906 mit den Worten:

»DIE ARBEIT DES LEHRERS IST EINE ANERKANNTE ANSTRENGENDE... IN GROSSEN RÄUMEN VORNEHMELICH ZU SPRECHEN, DABEI EINE GROSSE ANZAHL JUGENDLICHER SCHARF IM AUGE HALTEN UND BEHERRSCHEN UND DAZU NOCH IMMER DEN EINZELNEN MITBESCHÄFTIGEN... BEDEUTET EINE SUMME VON ANGRIFFEN AUF DAS NERVENSYSTEM ÜBERHAUPT UND EINZELNE ORGANE (SPRECHWERKZEUGE) IM BESONDEREN, WELCHE... ERSCHÖPFEND WIRKEN. DIE INANSPRUCHNAHME VON AUGE UND OHR WÄHREND DES IMMER WIEDER RUCKWEISE UNTERBROCHENEN BEMÜHENS, DEN GEDANKENLAUF ZAHLREICHER ZU LEITEN, MAG NUN VORGETRAGEN ODER GEPRÜFT WERDEN, DAS ERFORDERT EINEN ARBEITSAUFWAND, VON WELCHEM DER FERNSTEHENDE SICH SCHWER EINE KLARE VORSTELLUNG MACHEN KANN... KOMMT ZU ALLEDDEM NOCH EIN PEINLICH KLEINLICHES VERHALTEN VORGESETZTER, SO IST EINE ÜBERBÜRDUNG GEGEBEN, WELCHE AUF DIE DAUER DER GESUNDHEIT SCHADEN BRINGEN MUSS.« (Hillert, A., Schmitz, E., 2004, S. 4)

Die Anforderungen, denen Lehrkräfte in den letzten Jahrzehnten ausgesetzt sind, haben sich noch deutlich verschärft.

In neueren Studien lassen sich länder- und schulformübergreifend drei zentrale Quellen der Lehrerbelastung identifizieren (vgl. Klippert, H., 2007, S. 17).

Das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden. Eine besondere Brisanz erhalten diese Faktoren, indem sie in der Regel nicht isoliert auftreten, sondern eng ineinander greifen. Da wird die große Klasse vor allem zum Belastungsfaktor durch das gleichzeitig störende Verhalten von Schülern mit der Folge, dass jede Unterrichtsstunde für die betreffende Lehrkraft zu einem Kraftakt wird, der durch die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden noch erhöht wird.

Auch die permanente Präsenz vor der Klasse mit lustlosen und widerspenstigen Schülern, der hohe Lärmpegel im Klassenzimmer, ständiges Reden und stundenlanges Stehen sind hochgradig belastend

(vgl. Klippert, H., 2007, S. 18).

Somit ist die Hauptbelastungsquelle der Lehrkräfte die Durchführung des Unterrichts selbst, der durch problematisches Lernverhalten von Schülern beeinträchtigt wird. Dies zeigt sich in mangelnder Motivation und Konzentration, unzureichender Vor- und Nachbereitung des Unterrichts und die geringe Beteiligung am Unterricht. Gerade für diesen Bereich der Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit Störungen könnte eine Vielzahl von Erleichterungen wirken, wenn Methoden, Techniken sowie Selbstreflexion und Fallbesprechungen kontinuierlich zum Einsatz kämen.

1.2 Bewältigungsmuster von Lehrkräften

Natürlich setzen die beschriebenen Belastungen und Anforderungen nicht allen Lehrkräften in gleicher Weise zu. Dabei ist zu beobachten, dass individuelle Verarbeitungsmechanismen offenbar unterschiedlich sind und dazu führen, dass manche Lehrkräfte krank werden und andere mit den Beschwerden des Schulalltags relativ gut umgehen können. Stress, ob positiv oder negativ, kann demnach durch verschiedene innere Einstellungen, Wünsche und Erwartungen ausgelöst werden (vgl. Klippert, H., 2007, S. 23).

Ob das Alltagsgeschehen besser oder schlechter verkraftet wird, steht im direkten Zusammenhang, wie die eigene Lehrerrolle interpretiert wird.

Uwe Schaarschmidt, Psychologe und Hauptverantwortlicher verschiedener Studien zur Lehrbelastung, hat in den letzten Jahren ein Diagnoseinstrumentarium entwickelt, das Verhaltensdispositionen

identifiziert, die hilfreich oder hinderlich bei der Bewältigung berufsspezifischer Belastungen im Lehrertag sind (vgl. Klippert, H., 2007, S. 23).

Ist einem Lehrer z. B. die Bedeutsamkeit seiner Arbeit bewusst, hat er Ehrgeiz, Engagement, wenig Perfektionsstreben, bewältigt er Probleme offensiv und besitzt Distanzierungsfähigkeit gegenüber dem Alltag in Schule und Unterricht, wird er vergleichsweise gut fertig werden mit den vielen Problemen des Schulalltags und sich sein persönliches Wohlbefinden erhalten können.

Schaarschmidt unterscheidet in seinen Studien zwischen unterschiedlichen Mustern der Belastungsbewältigung. Diese sind ersichtlich in Abbildung 2.

Verhaltensmuster A und B beschreiben die beiden Risikomuster, wogegen die Muster G und S eher gesunderhaltende sind.

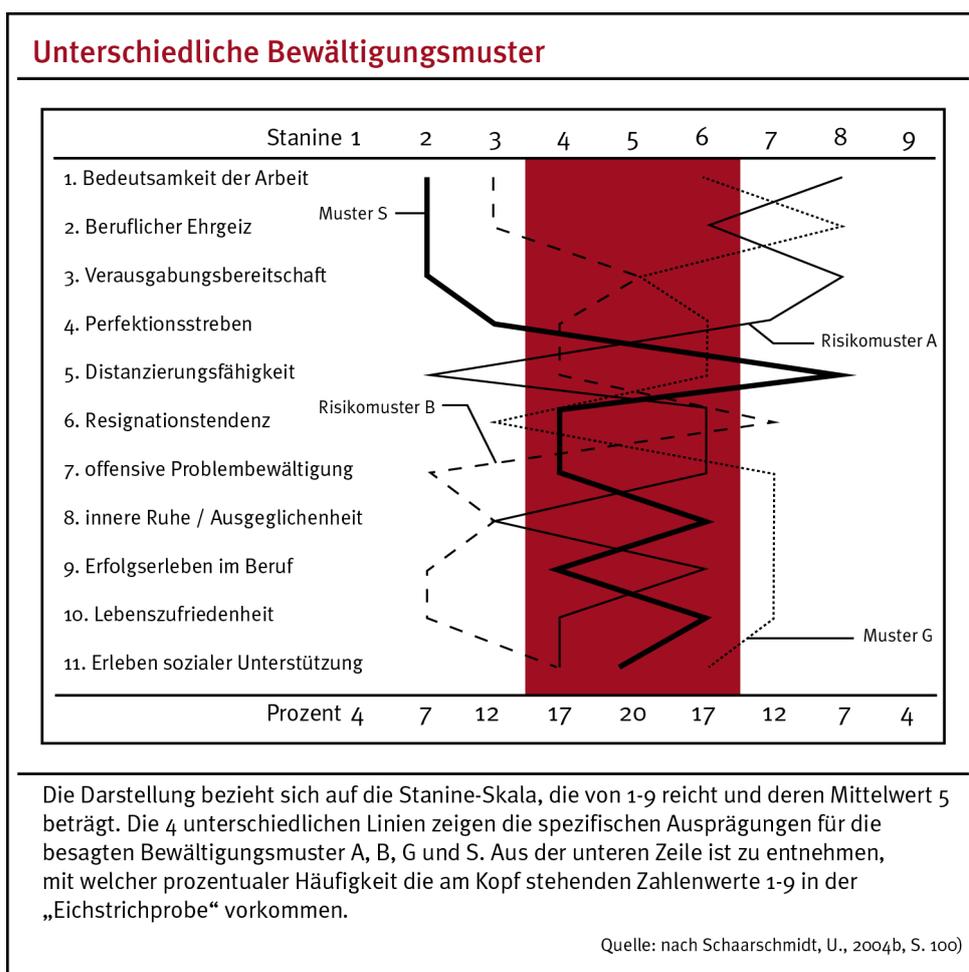


Abb. 2: Unterschiedliche Bewältigungsmuster (vgl. Klippert, H., 2007, S.24)

Bei **Muster G** (G=Gesundheit) sind Verhaltensmuster gesundheitsförderlich. Die betreffenden Lehrkräfte sind

- » beruflich engagiert,
- » identifizieren sich mit ihrer Arbeit,
- » zeigen Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft,
- » tendieren aber nicht zu überzogenem Perfektionismus und Verbissenheit,
- » besitzen Distanzierungsfähigkeit,
- » besitzen eine geringe Resignationstendenz,
- » beugen Misserfolgen mit aktiver Problembewältigung vor,
- » sind innerlich ruhig und ausgeglichen.

Diese Personengruppe zeigt positive Emotionen, hat beruflich Erfolg, erlebt soziale Unterstützung und weist eine hohe Lebenszufriedenheit auf.

Schaarschmidt rechnet dem Muster G 17% der gesamten Lehrerschaft zu (vgl. Klippert, H., 2007, S. 23).

Typisch für **Muster S** (S=Schonung) ist, dass sich die betroffenen Lehrkräfte durch eine eher halbherzige und beiläufige Erledigung ihrer beruflichen Aufgaben Entlastung verschaffen.

Dieser Personenkreis

- » stuft die Bedeutsamkeit der eigenen Arbeit als gering ein,
- » zeigt wenig Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft,
- » hat eine hohe Distanzierungsfähigkeit gegenüber beruflichen Belangen,
- » hat eine niedrige Resignationstendenz.

Die hohen Ausprägungen in den Bereichen innerer Ruhe, Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit und sozialer Unterstützung stehen für ein insgesamt positives Lebensgefühl. Die Kombination von Schonung und Zufriedenheit weisen auf eine relativ geringe Burn - out –Gefahr bei dieser Lehrergruppe hin. Nach Schaarschmidt gehören dem Muster S ca. 23% der Lehrerschaft an (vgl. Klippert, H., 2007, S. 25).

Das Verhalten von **Risikomuster A** steht in Gefahr, krank zu machen.
Die Personen sind

- » hoch engagiert (stärker als Muster G),
- » identifizieren sich mit ihrer Arbeit,
- » haben einen ausgeprägten beruflichen Ehrgeiz und extreme Verausgabungsbereitschaft,
- » können sich schlecht distanzieren,
- » neigen zu Resignation,
- » finden schwer zu innerer Ruhe und Ausgeglichenheit.

Die betreffenden Lehrkräfte neigen dazu, sich selbst zu überfordern und Frustration zu entwickeln. Obwohl es eine hohe Ausprägung in den Bereichen »aktive Problembewältigung« und »Erfolgs erleben im Beruf« gibt, deuten gleichzeitig niedrige Werte bei »Lebenszufriedenheit« und »soziale Unterstützung« darauf hin, dass eine allgemeine Unzufriedenheit und Überforderung im Alltag besteht.

Diesem Muster schreibt Schaarschmidt 30% der Lehrerschaft zu (vgl. Klippert, H., 2007, S. 25).

Charakteristisch für das **Risikomuster B** ist ein geringes Arbeitsengagement.

Die Personen

- » identifizieren sich nur wenig mit ihrer Arbeit,
- » haben wenig beruflichen Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft.

Hier gibt es Ähnlichkeiten zu Muster S. Ganz anders als S mangelt es B jedoch an Distanzierungsfähigkeit. Kritisch sind auch die hohen Werte bei den Dimensionen 9 – 11, die Hinweise auf die Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Situationen geben.

Beruflicher Erfolg, innere Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit und soziale Unterstützung werden nur wenig erlebt. Risikomuster B zeigt Erscheinungen, die den Kern des Burn – out – Syndroms beschreiben: Resignation, Motivationsprobleme, geringe Widerstandsfähigkeit

gegenüber Belastungen und negativen Gefühlen. Nach Schaarschmidts Befunden sind dem Muster B 29% der Lehrerschaft zuzuordnen (vgl. Klippert, H., 2007, S. 25).

Zusammenfassend werden zwei Richtungen deutlich. Zum einen, dass viele Lehrkräfte Gefahr laufen, sich selbst zu überfordern durch die eigenen Ansprüche, Erwartungen und Berufsauffassungen (Risikogruppen A und B).

Zum anderen, dass es sehr wohl möglich ist, im Gleichgewicht zu bleiben und Überforderung, Unzufriedenheit und Resignation vorzubeugen (Muster G).

Mein Konzept beinhaltet als Kernstück die Unterstützung von Lehrkräften in ihren Bewältigungsmustern. Deren Probleme und Belastungen sollen Raum haben und mit Gelassenheit, Kreativität und sozialer Unterstützung bewältigt werden. Mein Konzept soll Mut machen und Wege aufzeigen, wie sich Lehrkräfte couragiert, ideenreich und wirksam entlasten können. Damit der Teufelskreis von Klagen, Anklagen, Rechtfertigen, Verzagen und Resignieren unterbrochen wird, setzt mein Konzept auf die konstruktive Selbsthilfe, denn »Pädagogen investieren ungemein viel Zeit und Energie in das Beklagen von Problemen und in das äußerst kreative Begründen, warum nichts geht. Aber sie investieren wenig oder keine Zeit in das versuchsweise Lösen dieser Probleme.« (vgl. Klippert, H., 2007, S. 10).

1.3 Gesundheitliche Situation bayerischer Lehrkräfte

Der BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband) hat in einer aktuellen Studie ermittelt, dass in den Jahren 2003/2004 mehr als 50% der bayerischen Grund-, Haupt- und Förderlehrer aus gesundheitlichen Gründen vor dem 60. Lebensjahr in Pension gingen (vgl. Klippert, H., 2007, S. 21). Zum Vergleich liegt diese Quote bei anderen Berufsgruppen im öffentlichen Dienst bei nur 29%. Laut Studie verabschiedeten sich weitere 38% der bayerischen Volksschullehrer zwischen dem 60. und 64. Lebensjahr und nur 12% blieben bis zur offiziellen Altersgrenze im Schuldienst (vgl. Klippert, H., 2007, S.23). Ursachen für das Quittieren des Dienstes sind nach den Ergebnissen des Erlanger Arbeitsmediziners Andreas Weber hauptsächlich psychische und psychosomatische Erkrankungen.

Weber untersuchte über 7000 Anträge von Lehrkräften auf Frühpensionierung aus den Jahren 1996 – 1999 und fand heraus, dass jedes 2. Attest der zuständigen Amtsärzte aufgrund von psychischer Angeschlagenheit eine Berufsunfähigkeit bescheinigte. Erst dann folgen mit großem Abstand Beschwerden wie Muskel-, Skelett- oder Herz-Kreislaufkrankungen. Offenbar machen die alltäglichen Belastungen viele Lehrkräfte so krank, dass sie aus dem Dienst ausscheiden müssen.

Eine andere bundesweite Studie von Uwe Schaarschmidt mit rund 8000 befragten Lehrkräften offenbart eine ganze Fülle von Beschwerden. Berücksichtigt man nur die Beschwerden, die auf einer Fünferskala den Wert 3 oder darüber erreichen, so lassen sich die folgenden 12, nach Gewichtung geordneten, Hauptbeschwerden benennen.

- » Abgespanntheit,
- » Übermüdung,
- » Spannungsschmerzen an Nacken, Schultern und Rücken,
- » Vergesslichkeit,
- » Lustlosigkeit,
- » Überforderungserleben,
- » Nervosität,
- » Grübelei,
- » Stimmungsschwankungen,
- » Konzentrationsschwäche,
- » Durchschlafprobleme
- » Zerstreutheit (vgl. Schaarschmidt, U., 2004, S.53).

In dieser Studie fällt auch auf, dass das Beschwerdeniveau der Frauen deutlich über dem der Männer liegt. Dies lässt vermuten, dass Frauen offenbar besonders mit den beschriebenen Belastungsfaktoren zu kämpfen haben. Entweder weil sie mehrfach belastet sind oder weil sie besagte Belastungen nicht so leicht abschütteln oder verdrängen können wie Männer.

Problematisch an dieser Situation ist, dass die grundlegenden Kompetenzen der Lehrtätigkeit wie. z. B. Konzentration, auf den Punkt genau präsent sein und gutes Erinnerungsvermögen in Mitleidenschaft gezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ganze 60% der bundesdeutschen Lehrkräfte mit erheblichen motivationalen und gesundheitlichen Problemen kämpfen.

Dies macht deutlich, dass es um den Gesundheitszustand der deutschen Lehrerschaft nicht zum Besten bestellt ist. Laut Schaarschmidt sind Lehrer häufiger als Vertreter anderer Berufsgruppen Patienten in psychosomatischen Praxen und Kliniken und ihr Anteil der vorzeitigen Pensionierung ist deutlich höher als bei anderen Beamten (vgl. Klippet, H., 2007, S. 22).

Der volkswirtschaftliche Schaden daraus ist enorm. Der BLLV fand heraus, dass das vorzeitige Ausscheiden erkrankter Lehrkräfte den Freistaat Bayern jährlich rund 250 Millionen Euro kostet. Laut BLLV könnten damit zusätzlich 2583 Lehrerstunden finanziert werden (vgl. Klippert, H., 2007, S. 22).

Mein Konzept wirkt diesen Entwicklungen frühzeitig präventiv entgegen und konzentriert sich darauf, was Lehrer brauchen, damit sie trotz der Belastungen und Anforderungen körperlich und seelisch gesund bleiben.

2. Exogene Belastungsfaktoren an bayerischen Schulen

In meinen Ausführungen in Punkt 1 und 1.1 des Kapitels IV habe ich bereits Belastungsmomente, die durch den aktuellen Reformdruck entstanden sind, aufgeführt. In Punkt 2 werde ich die exogenen Belastungsfaktoren differenzierter aufführen und detaillierter darstellen.

2.1 Aktuelle Reformsituation

Der aktuelle Reformprozess verlangt von den Lehrkräften ein hohes Maß an Umdenken und Umgestaltung. Galt bis vor einigen Jahren noch als oberstes Gebot, die Lehrpläne und deren Lerninhalte und –ziele detailliert umzusetzen, so wird neuerdings ein Paradigmenwechsel eingefordert.

Höchste anspruchsvolle Bildungsstandards und Bildungspläne sollen unter dem Motto »vom Input zum Output« umgesetzt werden. Dabei sind das Ziel der neuen Lehr- und Lernkultur weniger die zu behandelnden Inhalte, sondern vorrangig der Erwerb fachspezifischer Kompetenzen, die die Schüler am Ende mit Abschluss bestimmter Bildungsabschnitte erreichen (vgl. Klippert, H., 2007, S. 28).

Die daraus entstehenden Anforderungen an Lehrkräfte sind vielfältig.

Sie sollen

- » Schüler zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen befähigen,
- » durch gezielte Fördermaßnahmen Lernkompetenzen auf- und ausbauen,
- » grundlegende methodische, kommunikative und teamspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden,
- » neue Erkenntnisse der Lern- und Gehirnforschung berücksichtigen und die Lernprozesse entsprechend organisieren und moderieren,
- » Leseleistungen verbessern,
- » den Einsatz neuer Medien und Computer unterstützen,
- » methodisch variabel und kreativ unterrichten,
- » den Umgang mit leistungs- und verhaltensheterogenen Gruppen einfühlsam gestalten,
- » Schülern mehr zumuten und zutrauen und
- » die gängigen Prüfungs- und Bewertungskriterien zielführend umsetzen.

Auch im Bereich des Schulmanagements zeigen sich neue Herausforderungen. Mit dem Schlagwort »Selbständige Schule« wird von Schulleitungen und Kollegien erwartet, dass sie ihre Einzelschule und deren organisatorische, personelle und finanzielle Belange schulintern regeln und verwalten. Dies erfordert ein hohes Maß an zusätzlicher Zeit und Energie. Plötzlich wechseln ganze Schulkollegien von der Fremd- zur Selbstverwaltung und müssen sich in Aufgaben zurechtfinden, die traditionell in der Zuständigkeit von

Schulaufsicht, Schulträgern und Lehrplankommissionen waren. Das belastet und irritiert Lehrkräfte, die auf diese Aufgaben und Anforderungen nicht vorbereitet sind.

Eine konkrete Auswirkung der eben beschriebenen Reformdynamik ist die ausgeprägte Arbeitsverlagerung und Verantwortungsdelegation nach unten. Diese Entwicklung muss grundsätzlich nicht negativ sein, führt aber durch die mangelhafte Vorbereitung der Lehrerschaft auf diese Entwicklung zu einer Vielzahl von Problemen und Belastungen, u. a. durch Planungs-, Konferenz-, Koordinations-, Vorbereitungs- und Evaluationsaufwand.

Das Ziel all dieser Bemühungen und Umstellungen soll die „Verbesserung der Schule“ sein. Die Hauptlast tragen dabei die Schulleiter, denen viel Neues und Aufwändiges zu gemutet wird, z. B.

- » die Entwicklung zukunftsweisender Schulprogramme und Leitbilder sowie deren konsequente Umsetzung im Raum Schule,
- » Personalentwicklung betreiben und effektiv gestalten, um Unterrichtsausfall zu verhindern,
- » knappe Ressourcen effizient nutzen,
- » Kosten – Nutzen – Rechnungen betreiben und Mittelübertragungen regeln,
- » zusätzliche Mittel „organisieren“ und Honorarkräfte daraus finanzieren,
- » Personalentwicklung gewährleisten und mit Stellenplänen haushalten,
- » Mitarbeiter führen und z. B. Zielvereinbarungsgespräche führen,
- » Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit betreiben,
- » Reformvorgaben umsetzen und das Kollegium entsprechend dafür motivieren,
- » mit Behörden und Schulträgern kooperieren und ein regionales Netzwerk aufbauen und pflegen,
- » Demokratie und Partizipation in der Schule leben (vgl. Klippert, H.,

2007, S.31).

Eine zusätzliche Brisanz erhält der laufende Reformprozess durch das Interesse von Politikern, Eltern und Wirtschaftsvertretern, die angesagte Reform möglichst zügig umzusetzen. Druck entsteht durch administrative Vorgaben wie z. B. Erlasse, Vorgaben, Lehrpläne und neue Gesetze sowie Schulvergleiche verschiedenster Art. Die aktuellen Modernisierungstrends in Wirtschaft, Gesellschaft und Berufsleben erzeugen eine neue Anspruchshaltung von Eltern und Betrieben an die Schulen.

Viele Eltern erwarten von der Schule, dass diese die eigenen Kinder nicht nur fachlich fit machen, sondern auch in den Bereichen Arbeits- und Sozialverhalten wirksam Lernfortschritte erzielen. Dieser Erwartungsdruck der Eltern an die betreffenden Lehrer ist bis zu einem gewissen Grad gerechtfertigt, allerdings macht das forsche Auftreten und die Hartnäckigkeit mancher Erziehungsberechtigter eine produktive Zusammenarbeit schwer (vgl. Klippert, H, 2007, S. 36). Es wird gedroht und gefeilscht und mittlerweile auch juristisch interveniert. Dabei wird einseitig Partei ergriffen, die eigenen Kinder generell in Schutz genommen und lediglich als Opfer schulischer Versäumnisse gesehen.

Auch von Seiten der Betriebe werden die Lehrer erheblich unter Druck gesetzt. Als Bildungsabnehmer erwarten die Betriebe selbständige Jugendliche mit entwickelter Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, die Eigeninitiative zeigen, Verantwortung übernehmen, Persönlichkeit besitzen und Probleme kreativ zu lösen verstehen. Die Erwartung an Schule ist offensichtlich. Sie soll die genannten Schlüsselkompetenzen konsequent und wirksam vermitteln, so dass die Schulabsolventen gut gerüstet in die betriebliche Berufs- und Arbeitswelt einsteigen können.

Natürlich sind viele Reformanliegen längst überfällig und dringend erforderlich, jedoch findet die Delegation von Verantwortung und Arbeit nach unten zu einem Zeitpunkt statt, an dem eine Vielzahl von politischen Restriktionen ihre Auswirkungen zeigen.

2.2 Schulpolitische Restriktionen

In Sachen Lehrerbelastungen sind die verschlechterten Arbeitsbedingungen ein ständiges Thema, denn seit vielen Jahren schon kämpft die bundesdeutsche Lehrerschaft mit den gravierenden Einschnitten durch die Bildungspolitik. Dazu gehören die sukzessive Verlängerung der Wochenarbeitszeit, die Anhebung der Klassenmesszahlen sowie finanzielle Kürzungen.

Wochenarbeitszeit

Die landläufige Meinung von Lehrkräften im »Halbtagsjob« ist alles andere als gerechtfertigt. Laut Bildungsbericht des Jahres 2003 liegt

»...DIE DURCHSCHNITTLICHE WÖCHENTLICHE ARBEITSZEIT VON LEHRKRÄFTEN... DEUTLICH ÜBER DER VIELER ANDERER BERUFSGRUPPEN« (Avenuaris, H., 2003, S.141).

Zu diesem Ergebnis kommen mehrere Studien unterschiedlichster Bundesländer. Diese belegen, dass bundesdeutsche Lehrkräfte bei vollem Unterrichtsumfang auf eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit zwischen 45 und 55 Stunden kommen. Rechnet man die Ferienzeiten ab und diese auf die Jahresarbeitszeit um, so ergibt sich ein Arbeitszeitwert, der bei über 40 Stunden pro Woche liegt (vgl. Hillert, A., 2004, S. 79).

Klassenmesszahlen

An bayerischen Schulen ist die Teilung einer Klasse erst ab einer Schülerzahl von 32 zulässig. Dies ist angesichts der Erziehungs-, Integrations- und Förderarbeiten, die geleistet werden müssen, hoch problematisch.

Außerdem sind die neu geforderten Lern- und Moderationsmethoden, die in der Schule Einzug halten sollen, mit einer solchen Schülerzahl fast nicht realisierbar. Zudem sind die räumlichen Gegebenheiten für hohe Schülerzahlen meistens nicht ausreichend.

Finanzielle Kürzungen

Die öffentliche Meinung, dass die schulische Bildungsarbeit wichtig sei, spiegelt sich nicht in der materiellen Ausstattung der Schulen wider. Es mangelt z. B. an Computern und technischem Equipment,

Moderationsmaterialien und -wänden, an Nachschlagewerken, Kopiermöglichkeiten, Regalen und flexibel nutzbaren Tischen und Stühlen. Auch die Schulgebäude selbst sind oft in einem so schlechten Zustand, dass sich weder Schüler noch Lehrer dort wohl oder motiviert fühlen (vgl. Klippert, H., 2007, S. 41).

Aktuelle Kürzungen betreffen auch den Fortbildungsbereich. Trotz Reformstau sorgt man schulpolitisch dafür, dass das Wahrnehmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte unattraktiv wird. Z. B. werden Fortbildungen in die unterrichtsfreie Zeit verlagert und wird die Fortbildungsarbeit zunehmend privat organisiert und finanziert, um die öffentlichen Kassen zu entlasten (vgl. Klippert, H., 2007, S.42). Diese Regelungen bedeuten für Lehrkräfte eine beträchtliche Mehrbelastung; mehr Eigenverantwortung und Eigenentscheidung und führt dazu, dass zahlreiche Lehrkräfte sich aus dem laufenden Fortbildungssystem ausklinken.

2.3 Rollenvielfalt

Mit den aktuellen Reformbewegungen verändert sich auch die Lehrerrolle selbst. Die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte haben sich gravierend gewandelt und ihr Rollenspektrum ist weiter und unbestimmter geworden. Lehrkräfte können sich heute längst nicht mehr auf ihre althergebrachte Rolle als Wissensvermittler und Erzieher zurückziehen, sondern sind immer häufiger z. B. auch Sozialpädagogen, Familienhelfer, Medienexperten, Lernberater und Animateure (siehe Abb.3).

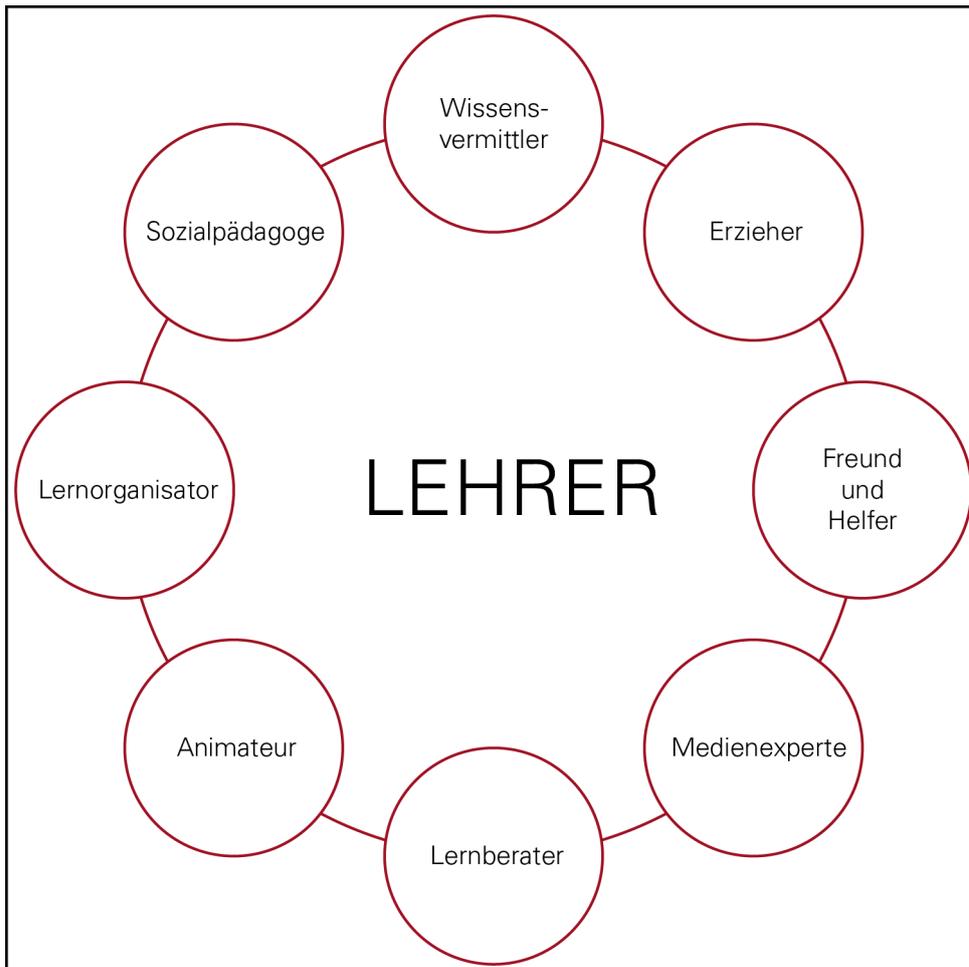


Abb. 3: Wichtige Lehrerrollen (vgl. Klippert, H., 2007, S. 33)

Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass es Rollen gibt, die aus dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte entstehen oder Rollen, die von außen, z. B. Institutionen oder Eltern an die Lehrer herangetragen werden.

Vor allem die zunehmende Sozialpädagogisierung des Lehrberufs verunsichert Lehrkräfte. Was das Elternhaus nicht schafft, sollen die Lehrer auffangen. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es nicht mehr nur, Disziplin und Lernbereitschaft im Unterricht sicherzustellen, sondern immer mehr auch grundlegende soziale, emotionale und moralische Kompetenzen bei den Schülern aufzubauen. Dazu gehören Aufgaben wie z. B. Lernhilfe und Lebensberatung, Gewaltprävention, soziale Integration, Persönlichkeitsstärkung und Konfliktmanagement.

Problematisch ist dabei die Tatsache, dass die gängige Lehrerausbildung

die angehenden Lehrkräfte nicht auf diese Rollenvielfalt vorbereitet. Sie lernen vor allem, was sie zur lehrerzentrierten Wissensvermittlung und Unterrichtsgestaltung benötigen, sie lernen aber zu wenig, wie sie ihren Schülern grundlegende Lernkompetenzen vermitteln und moderieren können (vgl. Klippert, H., 2007, S. 32). Bei der Lehrerausbildung mangelt es auch an dem Bewusstsein und der Vorbereitung der Lehrkräfte in ihren Aufgaben der Lebenskompetenzförderung ihrer Schüler. Diese Lebenskompetenzen werden über andere Wege vermittelt, z. B. über Vorbild sein, und mit den Schülern in Beziehung sein.

Durch diese Vielfalt der Rollen läuft die Lehrertätigkeit Gefahr, in ihren Aufgaben grenzenlos zu werden. Lehrer, die sich für alles und jeden zuständig fühlen laufen praktisch zwangsläufig Gefahr, sich selbst zu überfordern und zum »hilflosen Helfer« (vgl. Klippert, H., 2007, S. 49) zu werden.

2.4 Imageverfall

Bis in die späten 70er Jahre hinein galten Lehrkräfte als Respektspersonen, denen die Schüler gehorchten und die Schulbehörden in Form von Stellen-, Stunden- und Geldzuweisungen Anerkennung zollten.

Diese Sicht hat sich grundlegend gewandelt. Trotz der stetigen Bemühungen, es jedem recht zu machen, wird die Lehrerschaft für Versäumnisse und Verschlechterungen in der Politik und in der Gesellschaft verantwortlich gemacht.

Der Lehrer wird heute verantwortlich gemacht für die sinkende Arbeitsmoral in den Schulen, verwaiste Kinder und Jugendliche, für schlechte Schülerleistungen und häufige Unterrichtsausfälle. Der legendäre »Faule – Säcke – Vorwurf« von Ex – Bundeskanzler Schröder ist dabei nur die Spitze des Eisbergs.

Vor allem die verbreitete Pauschalkritik gegenüber Lehrern trägt dazu bei, dass sich viele Lehrkräfte als missverstandene »Fußabtreter der Nation« fühlen. Die Folgen sind Verunsicherung, Enttäuschung, Verbitterung und Rückzug. Dazu kommt die Bösartigkeit, mit der Medien und Politiker gegenüber der Lehrerschaft vorgehen und die Rigidität der Bildungsbehörden, die schulische Arbeitsbedingungen seit Jahren verschlechtern (vgl. Klippert, 2007, H., s. 42).

Motivation und Innovation der Lehrkräfte werden dadurch blockiert. Die unfaire Verunglimpfung von Lehrkräften in der Öffentlichkeit führt dazu, dass nicht nur der Ruf der Lehrerschaft insgesamt ruiniert wird, sondern den betroffenen Lehrern dadurch auch

»DIE LETZTEN RESTE EINES POSITIVEN SELBSTBILDES«

(Schaarschmidt, U., 2004, S. 148)

verloren gehen.

Dagegen erwarten Eltern und Schulträger im Zuge des freien Bildungsmarktes, dass sich die Schulen und deren Akteure in Eigenverantwortung attraktiv präsentieren. Die Schulen sollen wahrgenommen werden als Servicezentren und die Lehrkräfte als kompetente professionell agierende Bildungsmanager.

Viele Lehrkräfte spüren die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Alltagserfahrung »zwischen den Stühlen zu sitzen« und oft ungerecht diffamiert zu werden, kann durch das Privileg des Beamtenstatus nur noch bei wenigen Lehrern abgeschwächt werden.

2.5 Störendes Schülerverhalten

Eine weitere Belastungsquelle ist das störende Schülerverhalten. Immer mehr Schüler verhalten sich im Unterricht destruktiv. Das bedeutet, dass sie den Ablauf des Unterrichts behindern oder gänzlich stoppen, indem sie Störmanöver starten, die es der betroffenen Lehrkraft unmöglich machen, einen geordneten Stundenverlauf durchzuführen.

Zu diesen Störungen zählen z. B. Arbeitsverweigerung, Konzentrationsmängel und Hyperaktivität, Desinteresse und unsoziales Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrkräften.

Aus Lehrersicht können vier Kategorien von störendem Schülerverhalten unterschieden werden (vgl. Lohmann, G., 2003, S. 13).

- » Verbales Störverhalten – dies beinhaltet Schwätzen, Zwischenrufe, Fäkalsprache und Beleidigungen.

- » Mangelnder Lerneifer – z. B. geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit und Arbeitsverweigerung.
- » Motorische Unruhe – dazu gehören Herumzappeln, Umherlaufen im Klassenraum und Kippen mit dem Stuhl.
- » Aggressives Verhalten – z. B. Wutausbrüche, Angriffe gegen Personen und Sachbeschädigung.

Die meisten Störungen entfallen auf die drei erstgenannten Kategorien. Am häufigsten treten verbale Störungen auf. Aggressive Verhaltensweisen, insbesondere körperliche Gewalt, dagegen selten.

Derartiges problematisches Schülerverhalten hat es auch früher schon gegeben, jedoch hat sich das Ausmaß der alltäglichen Störungen erheblich gesteigert. An diesem Prozess haben natürlich auch die Lehrkräfte selbst ihren Anteil mit ihren eigenen Erwartungshaltungen, Wertevorstellungen, Leistungsansprüchen und ihrem inhaltlichen und methodischen Vorgehen im Unterricht. Deshalb darf kritisch hinterfragt werden, ob sich nicht auch Lehrkräfte in ihren Sichtweisen und in ihren inhaltlichen sowie methodischen Vorgehensweisen intensiver auf die heutigen Schüler und deren Bedürfnisse einstellen müssten.

Dazu bräuchten die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung und in ihrem Berufsalltag die notwendige Unterstützung, um sich entsprechende Kompetenzen aneignen zu können.

2.6 Alltagsferne Lehrerausbildung

Logischerweise wäre es die Aufgabe der Lehreraus- und – fortbildung, die Lehrer praxistauglich auf den Schulalltag vorzubereiten. Das Gegenteil ist der Fall. Experten wie Jürgen Oelker, Professor für Pädagogik und Sachverständiger für Lehrerausbildung sowie Ludwig Eckinger, Vorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung, ziehen ein vernichtendes Fazit über die Lehrerausbildung in Deutschland. Diese sei ineffizient, unterkontrolliert, überorganisiert und beinhalte ein absolut unausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis (vgl. Klippert, H., 2007, S.59).

Die Folge: Lehrer werden für Schulfächer ausgebildet, aber nicht für Schüler. Kompetenzen wie Konflikt-, Diagnose- und Teamfähigkeit werden so gut wie gar nicht vermittelt. Dies birgt die Gefahr,

dass sich Lehrkräfte immer weniger mit ihrer Rolle als Pädagoge identifizieren.

Die angehenden Pädagogen lernen kaum etwas über das Lernen des Lernens, Gruppendynamik, das Motivieren von Schülern, den Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen oder wie man Schüler zum Selberlernen anregen und befähigen kann. Die Konsequenz dieser Praxisferne ist, dass die meisten angehenden Lehrer im Bereich Fachdidaktik kompetent sind, aber weder pädagogisches Handwerkszeug lernen noch ausreichend die Gelegenheit haben, sich in ihrer zukünftigen Lehrerrolle auszuprobieren und zu reflektieren. Eine wirksame Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie Reflexion und Handeln dagegen wäre eine sinnvolle Verbindung zum Aufbau beruflicher Handlungs- und Problemlösungskompetenzen.

Die inzwischen umgesetzten Strukturreformen wie z. B. Bachelor- und Masterabschlüsse sind zwar notwendig und wichtig, haben aber keine bessere Vorbereitung auf die stetigen Schwierigkeiten und Herausforderungen im alltäglichen Lehrerberuf mit sich gebracht.

Insbesondere die zweite Ausbildungsphase der Lehrerbildung hätte eigentlich die Aufgabe, die Referendare auf die Schul- und Unterrichtspraxis im Alltag vorzubereiten. Praktische Fragen und Probleme kommen in vielen Studienseminaren offenbar zu kurz. Stattdessen werden erziehungswissenschaftliche und didaktische Vorgehensweisen sowie Handlungsmuster zur Analyse und Planung des Unterrichts ausführlichst thematisiert. Dies ergaben diverse Befragungen von Referendaren (vgl. Klippert, H., 2007, S.59). Das führt im Schulalltag häufig dazu, dass Referendare in ihren Einsatzschulen Probleme haben, sich auf reale Gegebenheiten und das alltägliche Schulleben einzulassen.

3. Endogene Belastungsfaktoren bayerischer Lehrkräfte

Neben den exogenen Belastungsfaktoren kommen die persönlichen Anteile jedes Einzelnen, die endogenen Belastungsfaktoren, zum Tragen. Während die exogenen Faktoren von außen gleichermaßen auf jeden Lehrer einwirken, sind die endogenen Faktoren individuell verschieden stark ausgeprägt.

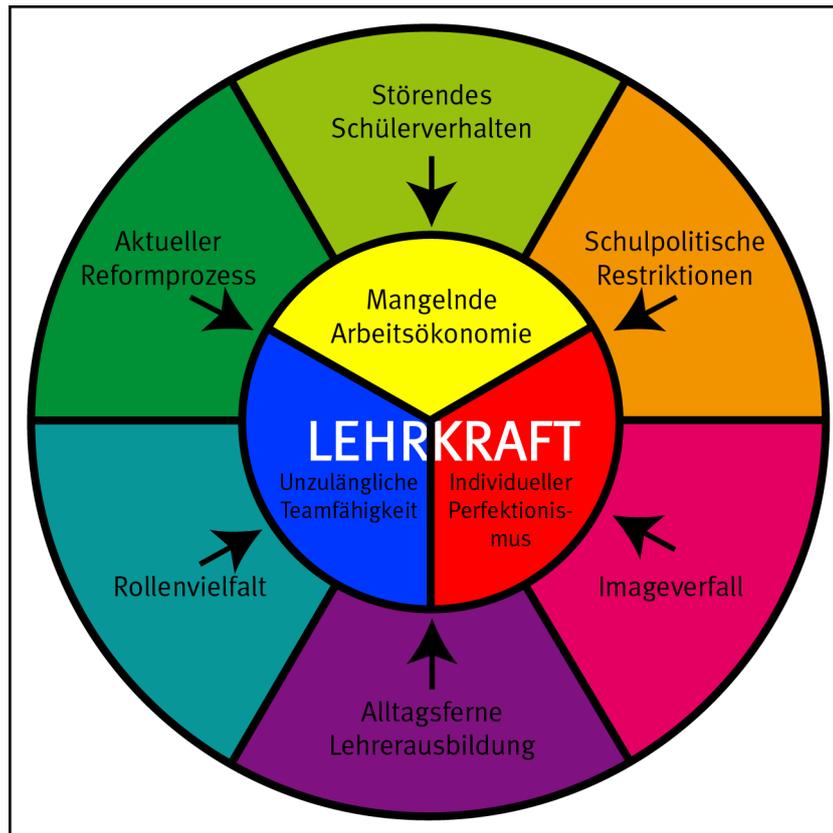


Abb. 4: Exogene und endogene Belastungsfaktoren von Lehrkräften

3.1 Individueller Perfektionismus

Nach Schaarschmidt kann man ca. 30% der Lehrerschaft der Gruppe zuordnen, die das eigene Perfektionsstreben so überziehen, dass dadurch einschneidende persönliche Belastungen oder Krisen resultieren können. Das würde heißen, dass knapp $\frac{1}{3}$ der bundesdeutschen Lehrerschaft täglich den eigenen Ansprüchen mehr oder weniger chancenlos hinterher rennt und damit persönliche Frustrationen produziert. Tragisch dabei ist, dass es sich bei diesen Menschen um die Lehrer handelt, die sich in hohem Maße engagieren und eine hohe Verausgabungsbereitschaft besitzen, die jedoch über zu wenig Distanzierungsfähigkeit verfügen für den Fall, dass Dinge nicht so klappen, wie sie sich das vorgestellt haben. Deshalb fällt es ihnen so schwer, Abstand zu den Problemen in Schule und Unterricht zu halten. Die Folge sind Überforderung und Belastung.

Diese Selbstüberforderung führt im Unterricht dazu, dass die betreffenden Lehrkräfte ihren Schülern Fehler und Lernumwege nicht zugestehen. Stattdessen wird das reibungslose Erreichen vorgegebener Lernziele erwartet. Dies hat zur Folge, dass sich die Schüler häufig wenig

zutrauen und lieber abwarten, bis der Lehrer die Ergebnisse Schritt für Schritt präsentiert.

Sollen Schüler erfolgreich und nachhaltig lernen, so müssen sie Raum und Gelegenheit erhalten, eigene Wege auszuprobieren und dabei unter Umständen auch Fehler oder Umwege zu riskieren. Ebenso braucht es Ermutigung und Anleitung, selbst zu denken und sich selbstbewusst in »Versuch und Irrtum« zu üben. Dies setzt Toleranz, Geduld, Risikobereitschaft und Vertrauen von Seiten der Lehrer voraus, eine Haltung, die Lehrkräften, die auf Perfektion bedacht sind, eher schwerfällt (vgl. Klippert, H., 2007, S.47).

Andererseits kann sich Jeder in dieser Haltung üben. Die Coaching – Bausteine meines Konzepts wollen diese persönliche Entwicklung bei den Lehrkräften fördern und bietet dadurch auch den Schülern eher wieder den Raum, sich auszuprobieren.

3.2 Mangelnde Arbeitsökonomie

Zu den spezifischen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften gehört ein erhebliches Maß an Zeitautonomie. Feste Zeit- und Arbeitsstrukturen sind lediglich für die obligatorische Unterrichtszeit vorgegeben. Diese freie Zeiteinteilung scheint auf den ersten Blick angenehm zu sein, kann aber schnell zur Belastungsquelle werden, denn die persönliche Arbeits- und Zeitplanung muss immer wieder neu entschieden und geregelt werden. Dazu kommt noch, dass ein Großteil der Berufsarbeit von zu Hause aus zu erledigen und zu organisieren ist, was häufig nicht nur schwierig sondern auch lästig und aufreibend sein kann. Der Jahresbildungsbericht 2003 schreibt dazu:

»FÜR DIE TÄTIGKEITEN, DIE LEHRKRÄFTE ÜBLICHERWEISE ZU HAUSE ERLEDIGEN, FEHLEN ZEITLICHE RICHTLINIEN. DIE MEISTEN LEHRKRÄFTE SCHEINEN MIT DIESER UNKLAREN ZEITLICHEN ANFORDERUNG SCHWIERIGKEITEN ZU HABEN, DIE AUCH MIT DEN ZUNEHMENDEN BERUFSJAHREN NICHT GANZ AUFHÖREN. VERMUTLICH IST SOGAR DAVON AUSZUGEHEN, DASS DER HOHE ANTEIL AN FREI BESTIMMBARER ARBEITSZEIT AUCH ZU LATENTEN SCHULDGEFÜHLEN FÜHREN KANN.« (Avenuaris, H., 2003, S 141).

Viele Lehrkräfte laufen offensichtlich Gefahr, ein chronisch schlechtes Gewissen zu kultivieren. Sie sehen sich einer Fülle von Pflichten gegenüber und das führt nicht selten dazu, dass Arbeiten vertagt werden, Entscheidungen lediglich unter Vorbehalt getroffen werden, Abwechslungsmöglichkeiten gesucht und Ersatzbeschäftigungen dazwischen geschoben werden. Die Folgen dieser unzureichenden Arbeits- und Zeitökonomie sind mangelnde Erfolgserlebnisse und Motivationsprobleme. Diese Problematik wird dadurch verstärkt, dass Lehrer häufig den Blick auf das richten, was noch nicht erledigt ist, anstatt ihre bereits geleistete Arbeit anzuerkennen.

3.3 Unzulängliche Teamfähigkeit

Der Lehrer an sich, von seinem Selbstverständnis und seiner berufsspezifischen Sozialisation her, versteht sich selbst als Einzelkämpfer. Er steht alleine vor der Klasse, ist bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung auf sich alleine gestellt, muss Probleme in der Klasse alleine bewältigen und steht als Einzelperson auch Eltern und Schulbehörde gegenüber.

Diese Erfahrungen im Alltag bestärken viele Lehrkräfte in ihrem Misstrauen gegenüber Teamarbeit auf Klassen-, Fach- und gesamtschulischer Ebene. Reinhold Miller schreibt in seinem Buch:

»EIN TEIL DER LEHRERINNEN UND LEHRER HÄLT ÜBERHAUPT NICHTS VON KOOPERATION, BETRACHTET DIE NOTWENDIGEN GEMEINSAMEN TÄTIGKEITEN ALS LÄSTIGE PFLICHT, JA SOGAR ALS ZEITVERSCHWENDUNG UND SIEHT SICH NACH WIE VOR ALS EINZELKÄMPFER/IN... FÜR SIE IST DER GEDANKE, GEMEINSAMES TUN KÖNNTE ENTLASTUNG BEDEUTEN, FREMD.« (Miller, R., 2001, S. 51).

Die skeptische Haltung mancher Lehrkräfte gegenüber Kooperation und Teamarbeit ist insofern berechtigt, als diese Versuche häufig als Belastung erlebt werden. Diskussionen bleiben fruchtlos, jeder will Recht behalten und seine Vorstellungen durchsetzen, keiner hört dem anderen zu, es mangelt an wohlwollender Kompromissbereitschaft, was wiederum zu Missverständnissen und Konflikten führt, es mangelt an konsequenter

Gesprächsleitung und Moderation, Argumente und Beschlüsse werden nicht festgehalten und dies alles ist obendrein noch zeitaufwändig. Diese Defizite machen deutlich, dass es vielen Lehrern an teamspezifischem Wissen mangelt. Es fehlen positive und gelingende Erfahrungen und Beispiele für konstruktive Kooperationsprozesse im Schulalltag. Es reicht nicht aus, die Bereitschaft der Lehrer zur Teamarbeit einzufordern, ohne die nötigen Strukturen in Schulen so zu verändern, dass kontinuierliche und produktive Teamarbeit ermöglicht wird. Das derzeitige Schulsystem arbeitet mit Kontrolle und Druck auf Lehrkräfte, so dass in dieser Atmosphäre die Lehrer sich eher bedeckt und zurückhaltend zeigen, wenn es um ihre Arbeit geht.

Eine verbesserte Kooperationsfähigkeit und –bereitschaft der Lehrkräfte hätte eine Menge Vorteile, z.B. Förderung der Kreativität, arbeitsteilige Vorgehensweise, Stützung des Einzelnen in der Gruppe und eine Vielzahl von Problemlösungsstrategien, die zu einer Entlastung und einer Stärkung des einzelnen Lehrers führen könnten.

4. Strategische Schlussfolgerungen

In meinen Ausführungen in Kapitel IV habe ich versucht deutlich zu machen, dass Lehrkräfte an bayrischen Schulen einer Vielzahl unterschiedlichster Belastungsfaktoren ausgesetzt sind, auf die ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrkräfte mit physischen oder psychischen Beschwerden, bis hin zum vorzeitigen Ausscheiden aus der Lehr-tätigkeit, reagieren.

Es ist kaum möglich, exogene Belastungsfaktoren so zu verändern, dass eine spürbare Verbesserung der Situation der Lehrkräfte an Schulen eintritt. Es macht auch keinen Sinn, dass die Lehrkräfte resigniert Energie verschwenden durch das Bemitleiden ihres Berufsstandes und ihrer Arbeitsbedingungen. Nur eine konstruktive und problemlösende Sichtweise auf die Situation kann dazu führen, dass Lehrer wieder die Erfahrung von Entlastung, Zufriedenheit und Berufserfolg machen können.

Diese Sichtweise kann gelingen, wenn Lehrkräfte lernen, ihren Blick auf das zu richten, was sie selbst beeinflussen können und wo ihre Ressourcen und Potentiale liegen. Das Bewusstsein, das Entwickeln und das Fördern

der persönlichen Ressourcen und Potentiale bietet der einzelnen Lehrkraft die Chance, ihre Haltungen und ihr Verhalten so zu verändern, dass sie sich den Herausforderungen und den Anforderungen des Alltags gegenüber kompetent fühlt. Das würde im Einzelnen bedeuten, dass Lehrkräfte die Erfahrung von

- » Selbstwirksamkeit,
- » sich Situationen gegenüber gewachsen fühlen,
- » authentisch sein,
- » positives berufliches Selbstbild,
- » Selbstwert
- » und Selbstbewusstsein machen können.

Um diese Sichtweise auf die Ressourcen und Möglichkeiten sowie die Förderung einzelner Kompetenzen und Methoden wirksam und konsequent im Raum Schule umzusetzen, braucht es eine kontinuierliche und engmaschige Begleitung der Lehrkräfte.

Bei meinen Überlegungen zu diesem Konzept ist mir durchaus bewußt, dass die momentane Schulstruktur keinen Spielraum zur Verwirklichung lässt. Außerdem fehlt das ausreichende Bewußtsein für die konsequente Umsetzung entsprechender Maßnahmen bei zuständigen Behörden und Entscheidungsträgern.

Wenn wir aber wollen, dass Schule ein Ort wird in dem Menschen ihre Potentiale entfalten können, sich wohlfühlen, wertschätzend begegnen und ermutigende und bestätigende Erfahrungen miteinander machen, geht das nur, wenn wir diesen Überzeugungen konsequent im Raum Schule ihren Platz geben.

V. Zentrale Ansätze und Grundlagen für eine gesundheitsförderliche Schule

1. Ansatz »Coaching«

Die Einsatzfelder des Coachings sind vielfältig. Es kann überall dort zum Einsatz kommen, wo Menschen professionell begleitet und unterstützt werden wollen, z. B. im beruflichen Kontext, in der Beratung oder in der Mitarbeiterführung.

1.1 Der Begriff »Coaching«

»Coaching« kommt aus dem Englischen »to coach« und heißt übersetzt »betreuen, trainieren«. Das Coaching beschreibt den Prozess der Entwicklung von Fertigkeiten (Skills). In der heutigen Bedeutung ist damit oft eine längerfristige Beratung bei der Entwicklung und Umsetzung persönlicher Ziele und Perspektiven gemeint (vgl. Hack, K., 2011, S. 6). Dies schließt auch die Fertigkeit ein, Veränderungen eigenständig bewältigen zu können.

Coaching wird verstanden als professionelle Förderung von persönlichen Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen auf dem Weg zu beruflichen und/ oder privaten Zielen. Der Coach unterstützt Personen dabei, von einem Ist – Zustand in einen Ziel – Zustand zu gelangen.

Für mich ist das Coaching mit seinen beschriebenen Zielen und Arbeitsweisen das passende Instrument, um Lehrern einen Rahmen zur Selbstentfaltung beruflicher und privater Potenziale zu bieten. Dadurch könnten sie in ihrem Schulalltag den Schülern als glaubwürdige und kongruente Vorbilder begegnen, und dadurch könnten sich Schüler Lebenskompetenzen abschauen und aneignen.

1.2 Die Rolle des Coaches

Beim professionellen, lösungsorientierten Coaching gilt: Der Klient ist Experte für sein Thema, der Coach ist Experte für den Prozess.

1.2.1 Arbeitsweise des Coaches

- » Der Coach unterstützt den Klienten durch geeignete Fragen und Impulse, damit dieser passende Lösungen selbst entdecken kann. In diesem Entdeckungsprozess ist der Coach Ermutiger und Anstoßgeber. Er ist Katalysator, der Impulse gibt und Suchprozesse anstößt. Der Klient entdeckt, benennt und verantwortet die Lösungen und Entscheidungen selbst. Ein Coach geht davon aus, dass selbst-erarbeitete Lösungen und Strategien länger und nachhaltiger wirken als Ratschläge und empfohlene Lösungen von anderen.
- » Der Coach respektiert seine Klienten als Experten für ihr Leben und ihre Themen. Er bringt in seiner Arbeitsweise zum Ausdruck, dass er ihnen zutraut, Lösungsstrategien selbst zu entwickeln und umzusetzen und vermittelt dadurch Anerkennung und Wertschätzung ihrer Autonomie und Selbstwirksamkeit.
- » Ein Großteil der Menschen sind sich ihrer mannigfaltigen Ressourcen, die sie zur Verfügung haben, nicht bewusst. Der Coach macht es sich zur Aufgabe, mit dem Klienten gemeinsam vorhandene Ressourcen zu entdecken und zu aktivieren. Ressourcen können in inneren Stärken (Wünsche, Wissen, Werte, Bildung, Gewohnheiten), in körperlichen Merkmalen (Aussehen, Ausstrahlung), in materiellen Ressourcen (finanzielle Mittel, Räume, Besitz) und in Beziehungen zu Partner, Familie, Kollegen und Freunden liegen (vgl. Hack, K., 2011, S. 16).
- » Der Coach versucht in seiner Arbeit den Klienten dabei zu unterstützen, eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten für die Problemlösung zu schaffen. Das Dilemma bei Problemen ist, dass man meint, keine Lösung oder nur eine unattraktive Lösung zu finden. Dadurch erlebt sich der Klient als gefangen und unfrei, bei zwei Lösungsmöglichkeiten hat er einen Konflikt und ab drei Wahlmöglichkeiten kann sich der Klient frei und selbstbestimmt entscheiden (vgl. Hack, K., 2011, S. 18).

Die aufgeführten, zentralen Arbeitsweisen und Haltungen des Coaches möchte ich für die Lehrkräfte nutzen, weil das die Lehrkräfte in ihrem Selbstwert und in ihrem Gefühl für Selbstwirksamkeit fördert und stärkt, und dies in der Art und Weise, wie sie ihren Beruf ausfüllen, deutlich spürbar und erlebbar wird.

1.2.2 Die Person des Coaches

Eine qualifizierte Coachinausbildung und umfassendes professionelles Handeln des Coaches sind Voraussetzung für erfolgreiches Coaching.

Die innere Haltung des Coaches sollte geprägt sein von Wertschätzung und Respekt gegenüber dem Klienten. Er arbeitet aus der Überzeugung heraus, dass alle Menschen das Potenzial zur Weiterentwicklung in sich tragen (vgl. Hack, K., 2011, S. 24). Grundlage jeden Coachings ist Vertrauen, das sich gerade in der Verschwiegenheit gegenüber außenstehenden Personen zeigen sollte.

2. Neurowissenschaftlicher Ansatz „Gerald Hüther“

Gerald Hüther ist Professor für Neurobiologie und leitet die Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung der Psychiatrischen Klinik der Universität Göttingen und des Instituts für Public Health der Universität Mannheim/ Heidelberg.

Gerald Hüther beschäftigt sich u. a. mit dem Einfluss früher Erfahrungen auf die Hirnentwicklung, mit den Auswirkungen von Angst und Stress, mit der Bedeutung emotionaler Reaktionen bei Lernprozessen und der neurobiologischen Verankerung von Erfahrungen.

Auf diesem Gebiet der Neurobiologie ist nicht nur Hüther aktiv, sondern z. B. auch Gerhard Roth. Mein Fokus in dieser Arbeit liegt auf Hüther, da er neurowissenschaftliche Erkenntnisse auf »Schule« anwendet. Die Qualität und Aussagekraft der folgenden Ausführungen beruhen auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, z. B. bildgebenden Verfahren.

In seinem Vortrag »Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt« hält Hüther ein Plädoyer für eine »Potential – Entfaltungsgesellschaft« im Raum Schule.

- » Unter Potential – Entfaltung versteht Hüther »das, was werden könnte, noch nicht da ist, versteckt angelegt ist« und sich unter günstigen sozialen Bedingungen entfalten kann. Damit meint er nicht die oft genannte Ressourcennutzung, die schon vorhandene Fähigkeiten nutzbar macht.

- » Die Neurowissenschaft hat entdeckt, dass die Synapsen und Verschaltungen in unserem Gehirn zeitlebens formbar sind (dynamisches Modell), wenn Lernprozesse von Begeisterung begleitet werden.
- » Die Entwicklungsneurobiologie zeigt, dass die genetischen Anlagen des Menschen anfangs zu einem Überangebot neuronaler Vernetzungsmöglichkeiten im sich entwickelnden Gehirn führten. Von diesem Überangebot werden nur diejenigen Verschaltungsmuster stabilisiert, die im Verlauf der Entwicklung besonders häufig aktiviert und genutzt werden. Das Konzept der nutzungsabhängigen Plastizität impliziert, dass die Strukturierung des Gehirns vor allem durch die individuellen Erfahrungen gelenkt wird. Nur unter günstigen Rahmenbedingungen kann das anfänglich angelegte Potential genutzt und stabilisiert werden. Unter weniger günstigen Bedingungen kommt es nur zur Stabilisierung einfacherer, robusterer Verschaltungsmuster auf Kosten von Komplexität und Kohärenz. Damit Menschen ihr Potential optimaler entfalten können, müssen günstigere Rahmenbedingungen geschaffen werden. Es bräuchte dann eine auf Potentialentfaltung ausgerichtete Beziehungskultur in unseren Familien, Kindergärten und Schulen.
- » Die wichtigsten Erfahrungen, die ein Mensch macht und die in seinem Gehirn in Form komplexer Vernetzungsstrukturen verankert werden, sind die sozialen Erfahrungen. Das menschliche Gehirn ist also ein Konstrukt sozialer Beziehungserfahrungen.
- » Eine von Menschen erlebte Situation wird bewertet und mit einem entsprechenden Gefühl gekoppelt. Z. B. kann es sein, dass Schule ein positives oder negatives Gefühl auslöst. Diese Verbindung wird in einem Netzwerk unseres Gehirns gekoppelt. Ab diesem Zeitpunkt wird im Zusammenhang mit Schule automatisch das dazugehörige gekoppelte Gefühl auftauchen.
- » Durch gekoppelte Kognitionen und Gefühle entstehen innere Haltungen und Einstellungen, die wiederum in komplexen Netzwerken gespeichert werden. Während man früher häufig versucht hat, das Verhalten von Schülern durch Belohnung und Bestrafung zu verändern, geht es nach Hüther darum, die aus den Erfahrungen abgeleiteten Haltungen zu verändern. Diese Abläufe sind bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen identisch.

- » Hüther folgt daraus, dass man Schüler dazu inspirieren muss, neue Erfahrungen zu machen, um daraus neue Haltungen entwickeln zu können. Dazu bräuchte es Lehrer, die Schüler einladen, neue Erfahrungen zuzulassen. Nur ein Lehrer, der selbst inspiriert ist und eine Beziehung zu seinen Schülern hat, kann diese Einladung aussprechen.
- » Hüther sagt, dass es zwei Grundbedürfnisse gibt - Wachsen und Dazugehören. In Abbildung 6 wird dargestellt, dass die Erfüllung der Bedürfnisse »Wachsen und Dazugehören« Einfluss hat auf die Entstehung innerer Haltungen.

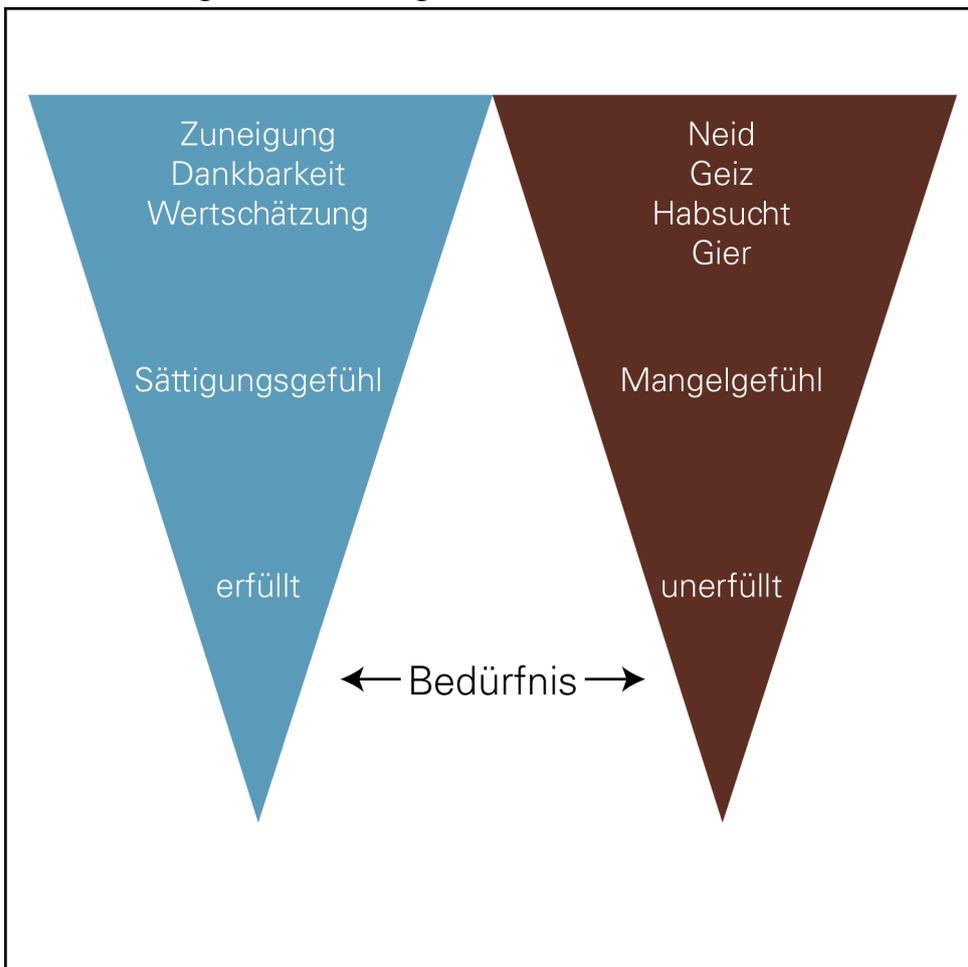


Abb. 5: Bedürfnisse (aus dem Vortrag: »Ohne Gefühl geht gar nichts« von Gerald Hüther)

- » Laut Hüther gehen 40% der Schüler mit Angst in die Schule. Diese Angst entsteht aus einer negativen Selbstzuschreibung, die entstanden ist durch eine negative Erwartungshaltung und durch negative Gefühle. In dieser Angst ist laut Hüther kein Lernen möglich, d. h. Angst muss durch vertrauensvolle Erfahrungen ersetzt werden. Dafür braucht es eine Kultur des Vertrauens und der Ermutigung.

- » Hüther bezeichnet die Großhirnrinde des Gehirns als sogenannten »Werkzeugkoffer«. Darin enthalten ist angeeignetes Wissen. Das Frontalhirn dagegen ist der »Handwerksmeister«. Hier sind Erfahrungen und innere Haltungen und Orientierungen wie z. B. das Selbstbild, die Selbstwirksamkeit, Verantwortung übernehmen, sich in andere Menschen hineinversetzen und Konsequenzen abschätzen, abgespeichert.
- » Das Betriebsklima, die Atmosphäre, die in einer Schule herrscht, bestimmt den Rahmen, in denen Erfahrungen gemacht und dadurch Haltungen entwickelt werden. Der Geist einer Einrichtung bestimmt somit entscheidend die inneren Haltungen und Einstellungen, die dort entstehen.

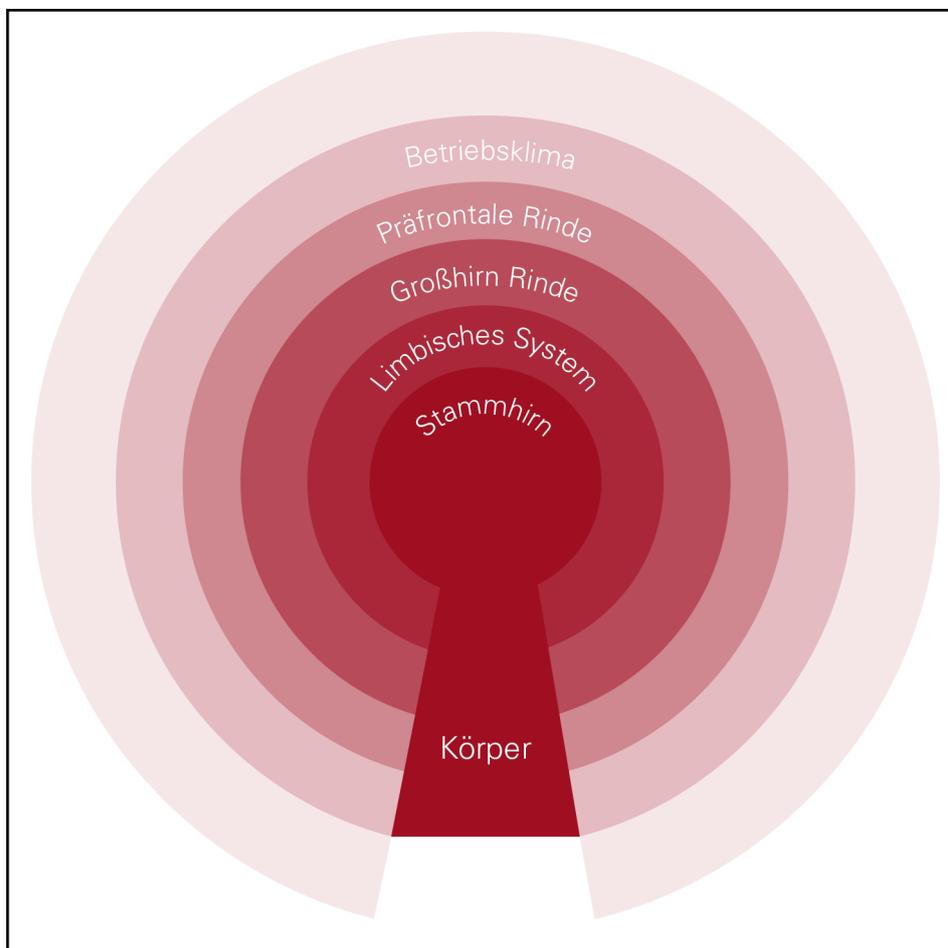


Abb. 6: Betriebsklima (aus dem Vortrag: »Ohne Gefühl geht gar nichts« von Gerald Hüther)

- » Wünschenswert wäre laut Hüther, dass Schüler die innere Haltung »ich bin Gestalter meines Lebens« entwickeln können.

3. Pädagogischer Ansatz „Jesper Juul“

Jesper Juul ist Lehrer, Familientherapeut, Autor und leitet ein Zentrum für Familien sowie Weiterbildung in Dänemark. Jesper Juul schreibt Bücher für Eltern und professionelle Erzieher.

Für meine Konzeptüberlegungen habe ich mich ausschließlich auf die Ansätze Juuls konzentriert, da er zusammen mit Hüther grundlegende Erkenntnisse, Zusammenhänge und Überzeugungen zum Thema »Beziehungskompetenz im Raum Schule« entwickelt hat. In meinen Ausführungen beziehe ich mich u. a. auf einen Vortrag von Jesper Juul »Vom Gehorsam zur Verantwortung« in Zürich 2011.

3.1 Grundlegende Überzeugungen

Jesper Juuls Botschaft wird in zwei zentralen Überzeugungen deutlich:

Die Glaubwürdigkeit

Klinische Erfahrungen und die wissenschaftliche Erforschung der frühen Bindung zwischen Eltern und Säuglingen (Daniel Stern, Peter Fornagy) haben in den letzten Jahrzehnten zu einem Paradigmenwechsel in der Entwicklungspsychologie geführt. Bis dahin ist man von einer »Subjekt – Objekt – Beziehung« ausgegangen, in der das Kind das Objekt ist und die Erwachsenen etwas »mit« und »an« dem Kind tun. Wir wissen heute, dass sich das Kind in einer »Subjekt – Subjekt – Beziehung« am besten entwickelt und sich am wohlsten fühlt, also in einer Beziehung, in der das Kind als selbständige Person begriffen und behandelt wird.

Wir wissen heute auch, dass dem Menschen drei Kompetenzen angeboren sind (vgl. Juul, J., 2012, S. 170).

- » Kinder sind soziale Wesen, d. h. sie haben die Fähigkeit und den Wunsch, soziale Beziehungen einzugehen.
- » Die Reaktionen der Kinder machen immer Sinn. Das beschreibt die Fähigkeit der Kinder, auf die Stimmungen von Erwachsenen entsprechend zu reagieren.
- » Kinder können persönliche Verantwortung in einfachen Bereichen übernehmen.

Die Verantwortung

Persönliche Verantwortung ist die Verantwortung für das eigene Verhalten, die Gefühle, Reaktionen und Werte sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen. Dabei hat der Erwachsene die Verantwortung für die Qualität der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind.

Daraus ergibt sich für Juul die Notwendigkeit, dass Eltern, Lehrer und Erzieher in ihrer Beziehungskompetenz zu Kindern gefordert sind. Jesper Juul beschreibt die professionelle Beziehungskompetenz mit

- » der Fähigkeit, das einzelne Kind wahrzunehmen und das eigene Verhalten darauf abzustimmen ohne dabei die Führung abzugeben.
- » der Fähigkeit, im Kontakt mit Kindern authentisch zu sein (pädagogisches Handwerk).
- » der Fähigkeit und der Bereitschaft sowie der Verantwortung für die Qualität der Beziehung (pädagogische Ethik)(vgl. Juul, J., 2012, S. 178).

Nach Juul setzt sich die berufliche Kompetenz aus der Vermittlungs- und Beziehungskompetenz eines Erziehers oder Lehrers zusammen. Es reicht also nicht aus, dass Lehrer und Erzieher ihr eigenes Spezialwissen über Kinder und Wissensvermittlung haben. Sie müssen Wissen über Beziehungen haben und ihre eigene Kompetenz dazu entwickeln.

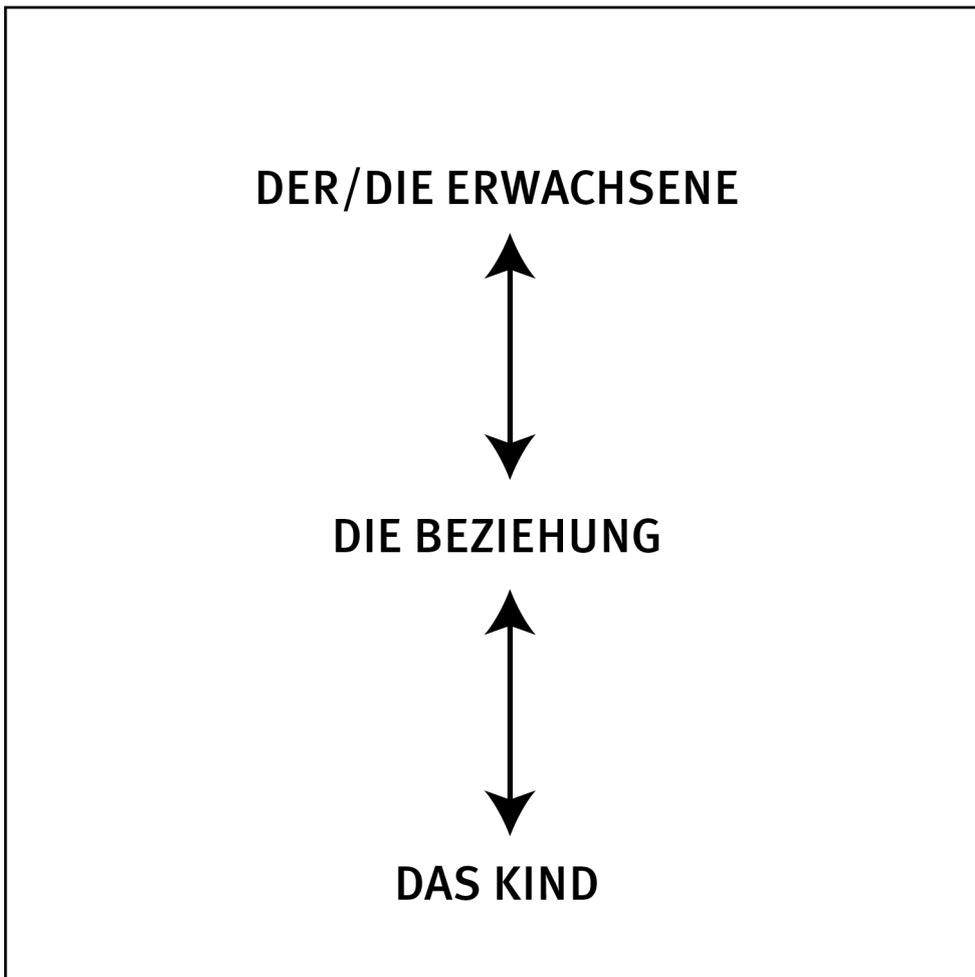


Abb. 7: Beziehungskompetenz (vgl. Juul, J.; Jensen, H., 2012, S. 169)

3.2 Die Grundwerte

Für eine neue Erziehungskultur braucht es nach Juul gelebte Grundwerte in der Erziehung.

- » Gleichwürdigkeit, d. h. alle Partner in der Beziehung haben den gleichen Wert und alle erhalten den gleichen Respekt gegenüber der persönlichen Würde und Integrität.
- » Integrität bedeutet, dass die physischen und psychischen Bedürfnisse und Grenzen aller Familienmitglieder wahrgenommen und geäußert werden. Dies gilt auch für alle Gruppenmitglieder z. B. in einer Schulklasse.
- » Authentizität meint, dass wir aufhören müssen mit dem Versuch, Respekt über Rollen zu erlangen. Stattdessen geht es darum, sich als

Persönlichkeit zu zeigen und dadurch ein gegenseitiges respektvolles Zusammenleben zu ermöglichen.

- » Verantwortung bekommt man übertragen. Wenn wir für uns selbst die Verantwortung übernehmen, entwickeln wir dadurch die Fähigkeit, aktiv Mitverantwortung für andere Menschen und Gemeinschaften zu tragen.

Für die Überlegungen zu meinem Konzept unterstützt Juul die These, dass es Erwachsene braucht, die Beziehungskompetenz aufbauen und Authentizität im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen leben.

4. Argumentation für die Auswahl der Ansätze

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze im Raum Schule implementiert, z.B. Modus F, Profil 21, die »gesunde Schule«. Einige dieser Ansätze wollen organisatorische Strukturen verändern und Verantwortung delegieren; andere Projekte haben das Ziel, das Lernen auf die Bedürfnisse und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen abzustimmen.

Die Schlüsselfunktion für die Umsetzung all dieser Ansätze ist die Person des Lehrers. Dabei wird erwartet, dass sich Lehrkräfte auf die neuen Situationen, Anforderungen, Vorgehensweisen und Haltungen einstellen, diese umsetzen und im Schulalltag leben. Sie bekommen dafür ausschließlich Einweisungen, Material und Vorgaben gestellt.

Ersichtlich ist, dass sich zwar Strukturen, Organisationsabläufe und Vorgehensweisen im Schulalltag verändern, dass sich aber nur geringe Verbesserungen in den Beziehungen, der Atmosphäre in den Schulen und des persönlichen Wohlbefindens aller Beteiligten einstellen.

Meine Überlegungen dazu waren, dass offensichtlich niemand in diesem Changemanagement – Prozess den Blick auf den Lehrer als »Mensch« richtet.

- » Wie geht es einem Lehrer, der zusätzlich zu seinen Anforderungen und Belastungen des Schulalltags mit neuen Ansätzen konfrontiert wird?

- » Welche Gefühle, Ängste, Befürchtungen, Zweifel, Überforderungen aber auch Hoffnungen entstehen?
- » Ich frage mich, wer diesen innerlichen Prozess bei den Lehrern begleitet?

Mein Konzept der Coaching - Schulen setzt bei der Begleitung des Lehrers als Persönlichkeit an, weil all die guten Ansätze nicht ausreichen, um auch den Lehrkräften das Gefühl zu vermitteln, den Anforderungen gewachsen zu sein und sich im Raum Schule als individuelle Persönlichkeiten zeigen zu können. Nur dann haben neue Ansätze wohltuende Auswirkungen auf Beziehungen und Atmosphäre, die im Raum Schule gelebt werden.

Den theoretischen Hintergrund, auf dem mein Konzept basiert, liefern Hüther und Juul als Fachleute in ihren Wissenschaftsbereichen.

Das Coaching dient dabei als Methode zur Durchführung.

VI. Das Konzept der »Coaching - Schulen« - Schule im reflektierten Raum

Meine Motivation, dieses Konzept zu entwickeln, basierte auf den Überlegungen:

- » Wie kann in der Schule eine »Atmosphäre der Potentialentwicklung« für alle entstehen und spürbar werden?
- » Was braucht es, damit Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Schüler untereinander tragfähige, wertschätzende und verlässliche Beziehungen aufbauen und leben können?
- » Welche Atmosphäre brauchen Lehrkräfte in der Schule, um physisch und psychisch gesund bleiben zu können, um Schülern als authentische Persönlichkeiten begegnen können und somit zu Vorbildern für Lebenskompetenzen für Kinder und Jugendliche werden?

1. Der Coachingansatz als zentrales Element der Coaching - Schulen

In Kapitel V »Zentrale Ansätze und Grundlagen für eine gesundheitsförderliche Schule« habe ich bereits ausführlich über die Ziele des Coachings, die Arbeitsweise und die Person des Coaches geschrieben.

Mit dem Konzept der Coaching - Schulen verfolge ich Entwicklungen, Ziele und Veränderungen in drei Bereichen.

Für die Schüler:

- » Schule als Erfahrungsraum für Lebenskompetenzen,
- » Schüler erleben Erwachsene als glaubwürdig und echt,
- » Schüler erleben einen geschützten Raum, in dem sie sich ausprobieren und wachsen können,
- » Schüler erleben Unterstützung in ihrer Identitätsentwicklung,
- » Schüler entwickeln Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen,

- » Schüler entwickeln die Fähigkeit, angemessen mit positiven oder negativen Lebenssituationen umzugehen, ohne auf Suchtmittel zurückgreifen zu müssen,
- » Schüler lernen in einer Atmosphäre der Wertschätzung, Unterstützung und individuellen Förderung,
- » diese Lebenskompetenzen helfen Schülern, auch ohne Suchtmittel Situationen im Leben zu bewältigen.

Für die Lehrkräfte und die Schulleitung:

- » Lehrkräfte, die im Arbeitsalltag ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten, Grenzen, Ressourcen und Potentiale im Blick haben.
- » Lehrkräfte, die (wieder) eine positive Grundhaltung zu ihrer Arbeit und ihren Schülern entwickeln und diese im Schulalltag leben.
- » Lehrkräfte, die dadurch zu glaubwürdigen und echten Vorbildern für Schüler werden.
- » Dadurch werden Lebenskompetenzen vermittelt, wie z. B. die Fähigkeit, Gefühle zu äußern und zu zeigen, negative Gefühle auszuhalten und gut für sich zu sorgen.
- » Es entsteht eine Atmosphäre der Verantwortung, persönlichen und beruflichen Integrität und gegenseitigen Unterstützung.

Für den Staat:

- » Schule stellt sich auf die heutige Lebenssituation von Schülern und Eltern ein.
- » Junge Heranwachsende, die ihre Fähigkeiten und Potentiale kennen und einbringen.
- » Motivierte und gesunde Lehrer.
- » Weniger Personalausfall, dadurch weniger Unterrichtsausfall.
- » Weniger Ausfälle, dadurch weniger Kosten.

2. Coaching - Module

In Abbildung 8 stelle ich die unterschiedlichen Module für Lehrkräfte und Schulleitung in einer Übersicht dar.

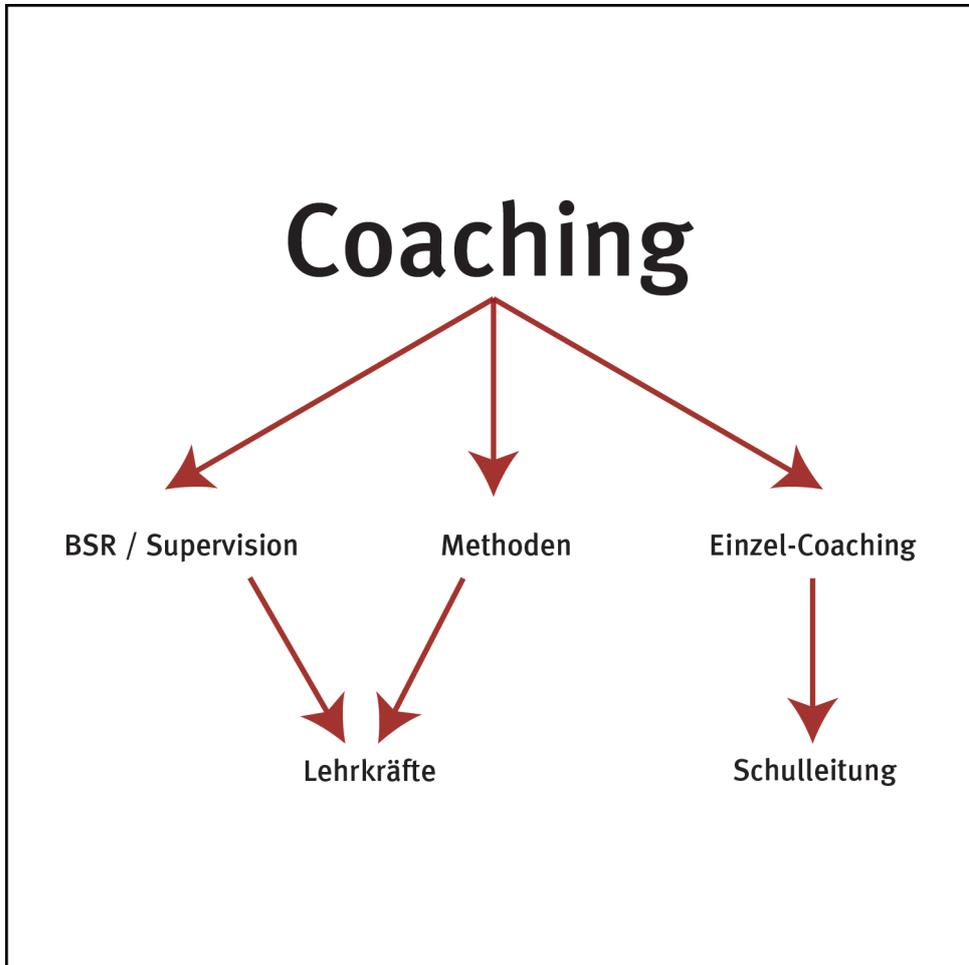


Abb. 8: Aufbau der Coaching Module

2.1 Schulleiter - Coaching

Dem Schulleiter wird ein Coach zur Seite gestellt, der ihn dabei unterstützt, hilfreiche Kompetenzen im Umgang mit seinem Lehrerteam weiter zu entwickeln.

Die eigene Fähigkeit zur Selbstreflexion wird gestärkt und das Gefühl, den Anforderungen als Führungsperson gerecht werden zu können und dabei auch für sich selbst als Person in angemessener Weise zu sorgen, wird unterstützt.

In regelmäßigen Treffen zwischen Schulleiter und Coach werden u. a. folgende Themen in den Blick genommen:

- » berufliches Selbstverständnis als Schulleiter,
- » »Gut für sich sorgen« - emotionale und rationale Entlastungsstrategien (zuverlässige und gute Stellvertretung, Delegation von Zuständigkeiten, innerliche Abgabe von Verantwortung),
- » persönliche Motivation, Erwartungen und Zufriedenheit für sich als Schulleiter,
- » Umgang mit den eigenen Anforderungen und den Erwartungen Anderer,
- » produktiver Umgang mit Stress, Konflikten und der Verantwortung,
- » Gesprächsführung und Moderation,
- » Konfliktmanagement,
- » Förderung und Unterstützung von persönlichen Potentialen,
- » Förderung eines wertschätzenden Betriebsklimas,
- » Führungskompetenzen (Wertschätzung, Anerkennung),
- » achtsamer Umgang mit Widerständen, Ängsten und Überforderung im Kollegium,
- » Würdigung und Unterstützung der Inhalte und Themen des Lehrkräfte - Coachings im Schulalltag (supporting leadership).

2.2 Lehrkräfte - Coaching

Im Gegensatz zum Schulleiter - Coach ist der Lehrkräfte - Coach ein fester Bestandteil des Schulalltags, damit er stets präsent ist. Seine Zuständigkeit bezieht sich ausschließlich auf das Lehrerkollegium, und er ist nicht identisch mit der Person des Schulleiter - Coaches, damit kein Interessenskonflikt entstehen kann.

Lehrkräften in Bayern steht ein reichhaltiges Fortbildungsangebot mit unterschiedlichsten Inhalten, neuen Ansätzen, Methoden und Techniken zur Verfügung. Dabei gestaltet sich oft der Transfer von der Theorie in die Praxis als schwierig, nicht umsetzbar und wenig dauerhaft.

Diese Erfahrungen erzeugen bei Lehrkräften häufig das Gefühl der Unzufriedenheit, der Überforderung und des »Alleingelassenseins«.

Die Aufgabe des Lehrer - Coaches ist die spürbare kontinuierliche Unterstützung der Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag. Somit werden neue Methoden und Ansätze nicht nur initiiert und installiert, sondern in Begleitung des Lehrer - Coaches eingeübt, umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt. Dadurch erleben Lehrkräfte neue Methoden, Eindrücke und Vorgehensweisen nicht als zusätzliche Belastung und Aufgabe und für den Alltag nicht praktikabel, sondern als Chance und Möglichkeit, sich auszuprobieren und ihren »Methodenkoffer« zu bereichern.

In der praktischen Umsetzung bietet der Lehrer - Coach verschiedene Module an, die in regelmäßigen Abständen, für mehrere Stunden, im Schulraum und innerhalb der Unterrichtszeit stattfinden.

Dieser organisierte Rahmen ist notwendig, damit das Angebot des Lehrer - Coaches nicht als zusätzliche Belastung sondern als Chance zur Entlastung erlebt werden kann. Ein zusätzliches Zeitkontingent wird vermieden, da bei

- » Lehrkräften mit mehreren Einsatzorten,
- » Lehrkräften mit langen Anfahrtszeiten,
- » Doppelbelastung von Frauen und Männern im Schuldienst,
- » Lehrkräften ohne klare Trennung von Frei- und Arbeitszeit,

die höhere, zeitliche Belastung zu innerer Abwehr, zu Stress und Desinteresse führen könnte.

2.3 Schwerpunktmodul: Berufliche Selbstreflexion und Supervision

Das Hauptinstrument meines Lehrkräfte - Coachings ist die angeleitete und begleitete »Berufliche Selbstreflexion (BSR) und Supervision«. Diese ist für alle Lehrkräfte der Schule verpflichtend und findet im Wechsel mit dem Methodenmodul in regelmäßigen Abständen und jeweils für mehrere Stunden statt.

In der Supervision haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, Fälle und Situationen aus ihrem Schulalltag einzubringen.

Das können Themen sein, die vom Lehrer als Belastung und Überforderung erlebt werden, die beim Lehrer das Gefühl von Unzufriedenheit auslösen und das Bedürfnis nach Klärung, Bewusstsein und Analyse der Situation hervorrufen.

Dabei ist das Wissen und der Erfahrungsschatz der Gruppe der Außenstehenden zu nutzen, und somit können neue Ideen und Anregungen für die Zukunft entwickelt werden.

Ziele der BSR und Supervision sind u.a.

- » die eigene, persönliche und professionelle Individualität stärken und unterstützen,
- » ein gesundes berufliches Selbstverständnis entwickeln,
- » das Bewusstmachen der persönlichen Integrität,
- » eine Reflexion des beruflichen Handelns vor dem Hintergrund der persönlichen Professionalität,
- » ein Nährboden für Entwicklung von Potentialen,
- » ein authentischer Umgang mit professionellen Bedürfnissen, persönlichen und fachlichen Grenzen,
- » eine spürbare gegenseitige Unterstützung im Alltag,
- » eine Fallbearbeitung zur Reflexion und Unterstützung im fachlichen Handeln,
- » ein »Geist« der Potentiale und Chancen.

Inhalte und Themen des BSR/ Supervisions - Moduls:

- » »Gut für sich sorgen« - ein liebevoller und wertschätzender Umgang mit sich selbst,
- » Wahrnehmung eigener Befindlichkeiten und Bedürfnisse,
- » persönliche Motivation, Erwartungen und Zufriedenheit bei der Ausübung des Lehrberufs,
- » Umgang mit Rollenerwartungen und Verantwortung,

- » produktiver Umgang mit den eigenen Stärken und Grenzen,
- » Abgrenzung und Schutz vor Überforderung und den Erwartungen Anderer,
- » Entlastungsstrategien,
- » Zeitmanagement,
- » Teamfindung und -unterstützung,
- » nutzen und entwickeln von Ressourcen und Potentialen.

Die Themen und Inhalte des Moduls können nach Bedarf und Aktualität in den Blick gerückt werden.

2.4 Methodenmodul

Vorrangig geht es im Methodenmodul darum, dass Lehrkräfte sich sowohl fachliche Methoden und Techniken aneignen als auch die praktische Umsetzung einüben.

Das Modul dient ebenso als Reflexionsfläche der praktischen Erfahrungen mit den erlernten Methoden im Schulalltag.

Mögliche Methoden für den Bereich Schule sind u. a.:

- » Gesprächsführung,
- » Konfliktmanagement,
- » unterstützende Methoden und Techniken für das Unterrichtsgeschehen,
- » Elterngespräche,
- » Gruppendynamik und Gruppenprozesse,
- » neue Anregungen aus anderen Fachrichtungen, z. B. der Neurowissenschaft oder der Pädagogik,
- » Ideenbasar für die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens.

2.5 Anforderungen an den Lehrkräfte - Coach

Der Coach ist Ansprechpartner und Bezugsperson für die Lehrkräfte. Deshalb muss er bestimmte Voraussetzungen und Qualifikationen mitbringen:

- » Grundqualifikation Dipl. Sozialpädagoge, Magister/ Dipl. - Pädagoge, u. ä.,
- » professionelle Coachingausbildung,
- » mehrjährige Berufserfahrung,
- » Zusatzausbildungen, z.B. in Gesprächsführung, Moderation, Kollegiale Fallberatung, Methodentraining, Gruppentraining,
- » Erfahrungen in der Erwachsenenbildung,
- » Erfahrungen im Raum Schule.

Bei der Auswahl der Person des Lehrkräfte - Coaches sollte darauf geachtet werden, dass er von der Lehrergruppe akzeptiert und angenommen wird.

Mein Versuch, Atmosphäre und Beziehungen im Raum Schule konsequent, nachhaltig und kompetenzfördernd zu implementieren lässt sich in einem kurzen Zitat von Albert Einstein zusammenfassen:

*ICH UNTERRICHTE MEINE SCHÜLER NIE;
ICH VERSUCHE NUR, BEDINGUNGEN ZU SCHAFFEN,
UNTER DENEN SIE LERNEN KÖNNEN.*

(ALBERT EINSTEIN)

VII. Konzeptevaluation

Evaluation, vom Lateinischen »valere«, gesund, stark, geeignet sein, bedeutet allgemein die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Prozessen, Projekten und Organisationseinheiten (vgl. Gollwitzer, M.; Jäger, R., 2009, S. 6).

Professionell durchgeführte Evaluationsforschung unterscheidet sich von alltäglicher Bewertung in folgenden Kriterien (vgl. Gollwitzer, M.; Jäger, R., 2009, S.6):

- » auf klar definierten Gegenstand bezogen,
- » von Experten durchgeführt,
- » Bewertung anhand präzise festgelegter und offengelegter Kriterien,
- » Informationsgewinnung durch empirische Datenerhebung,
- » Systematische Informationsbewertung.

Das Endprodukt eines Evaluationsprozesses ist die Rückmeldung verwertbarer Ergebnisse in Form von Daten, Interpretationen und Empfehlungen, um den Evaluationsgegenstand zu optimieren.

1. Methodische Vorgehensweise

Um eine tatsächliche Wirkung und Wirksamkeit meines Konzepts in der Schulpraxis evaluieren zu können, wäre es notwendig, die Inhalte des Konzepts in der Realität zu erproben. Da der vorgegebene Rahmen für die Erstellung der Masterthesis begrenzt ist und die Genehmigung und Bereitstellung der Mittel durch das Kultusministerium erforderlich ist, ist eine Praxisevaluation zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich. Außerdem hätte ich Schulen benötigt, die auf freiwilliger Basis und über einen längeren Zeitraum hinweg bereit gewesen wären, mein Konzept an ihrer Schule umzusetzen.

1.1 Expertenevaluation

Um das Konzept dennoch zumindest ansatzweise auf seine Realisierbarkeit und mögliche Wirksamkeit hin zu überprüfen, lasse ich das Konzept durch Experten beurteilen. Dabei soll das fachliche Wissen und die Praxiserfahrung der Experten, die aus verschiedenen Berufszweigen kommen und mit kritischem Blickwinkel auf die Grundidee des Konzepts

schauen können, für das Konzept genutzt werden. Die Ergebnisse dieser Evaluation fließen in eine Weiterentwicklung des Konzepts ein.

1.2 Leitfadeninterview

Da ich eine Konzeptevaluation mit Experten durchführen werde, habe ich mich für Leitfadeninterviews, basierend auf einer schriftlichen Befragung, entschieden. Beim Leitfadeninterview handelt es sich um die verbreitetste Methode im Zusammenhang mit der Befragung von Experten (vgl. Gläser, J.; Laudel, G., 2006, S. 167).

Aufgrund des Umfangs und der Fülle des Konzepts erscheint mir eine schriftliche Befragung der Experten am besten umsetzbar. Damit bietet sich für die Evaluation auch die Möglichkeit, bei der Beantwortung einzelner Fragen auf die jeweils relevanten Kapitel bzw. Inhalte nochmals zurückgreifen zu können. Ich erwarte mir dadurch detailliertere Antworten als bei einer mündlichen Befragung. Dazu wird das Konzept zusammen mit dem ausgearbeiteten Fragebogen an die Experten verschickt.

Charakteristisch für das Leitfadeninterview sind die vorformulierten Fragen und Themengebiete. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Interviewthematik einzugrenzen, zu steuern und bei der Auswertung eine bessere Vergleichbarkeit zu erhalten.

Voraussetzung für die Erarbeitung der Leitfadenfragen sind fundierte fachliche Kenntnisse wie z. B. eine eigene Praxiserfahrung, die Auseinandersetzung mit dem Stand der wissenschaftlichen Forschung, eine intensive Bearbeitung der Thematik im theoretischen Teil der Masterthesis und die vorab erfolgte Konzeptentwicklung. Das Leitfadeninterview kann mit offenen oder geschlossenen Fragen erstellt werden. Bei offenen Fragen hat der Interviewte die Möglichkeit, auf die Frage frei formuliert zu antworten. Bei geschlossenen Fragen soll dieser aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen.

Für die vorliegenden Interviews verwende ich offene vorformulierte Fragen in einer festen Reihenfolge. Dadurch erhalte ich eine ausführliche Rückmeldung über einzelne Bestandteile des Konzepts und ermögliche den Interviewten, auf die für sie relevanten Themen und Inhalte besonders einzugehen.

1.3 Expertenzusammenstellung

Die Qualität der zu erhebenden Informationen hängt nicht nur von der Auswahl des Erhebungsinstruments ab, sondern maßgeblich auch von der Auswahl der befragten Experten. Gläser und Laudel (2011) geben Leitfragen vor, die bei der Auswahl der Interviewpartner behilflich sein sollen (vgl. Gläser, J.; Laudel, G., 2006, S. 114).

- » Wer verfügt über die relevanten Informationen?
- » Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- » Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?
- » Wer von den Informanten ist verfügbar?

Das von mir geplante Konzept wird verschiedene Bereiche, z. B. Schule, Lehrer und Prävention, betreffen. Deshalb ist es mir wichtig, in der Expertenevaluation alle diese Bereiche zu berücksichtigen.

Für den Bereich Schule und Lehrer plane ich die Befragung eines Schulleiters und eines Lehrers. Für den Bereich der Suchtprävention möchte ich gerne eine Fachkraft, die im Schulbereich tätig ist, gewinnen. Zusätzlich möchte ich einen Mitarbeiter eines Anbieters für pädagogische Weiter- und Fortbildung für die Expertenevaluation gewinnen. Dabei ist mir bei allen Experten wichtig, dass sie sowohl über Theorie- als auch Praxiserfahrung verfügen, einen Änderungsbedarf im Raum Schule sehen und offen für neue Ansätze sind.

In einem ersten Schritt werde ich mögliche, in Frage kommende Personen ansprechen und versuchen, diese für eine Expertenevaluation zu motivieren. Bei einer positiven Rückmeldung werde ich den Experten mitteilen, dass ihre Aufgabe darin besteht, das vorliegende Konzept zu lesen und mit Hilfe eines beigefügten Fragebogens schriftlich zu bewerten. Um einen Anreiz zu schaffen, dass die ausgewählten Experten sich bereit erklären, das Konzept durchzuarbeiten, werde ich den Arbeitsaufwand durch eine genaue und intensive Vorarbeit meinerseits möglichst gering halten. Außerdem werde ich den Experten in Aussicht stellen, dass sie auf die Auswertung und das überarbeitete Konzept zugreifen können.

Schließlich habe ich mich gegen einen Experten aus dem Bereich »schulische Suchtprävention« entschieden, da ich auf keinen zugreifen konnte, der über ausreichend Erfahrung verfügt. Mein Versuch, Experten vom Pädagogischen Institut in München zu gewinnen, scheiterte an Zeitmangel seitens der Experten. Stattdessen konnte ich eine Seminarleitung aus der Referendarausbildung für meine Experten-evaluation gewinnen.

Bei den Experten, die sich letztlich zur Teilnahme an der Evaluation bereit erklärten, handelt es sich um folgende Personen.

Name	Berufliche Vita
Gisela Burger	<p>Aktuelle Funktion: Seit 1990 Seminarleiter für den Bereich Ernährung/ Gestalten in Amberg, Neumarkt und Regensburg.</p> <p>Erfahrungshintergrund: Seit 2000 Abordnung an das Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern. Referent auf regionaler und überregionaler Ebene. Seit 1999 Stadträtin in Neumarkt i. d. OPf.. Seit 2002 Referent des Stadtrates für die Schulen in der Zuständigkeit der Stadt Neumarkt. Seit 2008 Referent des Stadtrates für Schulen und Horte in der Zuständigkeit der Stadt Neumarkt.</p> <p>Persönliche Daten: 56 Jahre, Fachlehrkraft für Ernährung und Gestaltung.</p>
Angela Dausch	<p>Aktuelle Funktion: Seit 1987 Lehrkraft für Hauptschule. Seit 1991 Lehrkraft an der Hauptschule bzw. Mittelschule für Schwarzenfeld. Seit 2006 Teamleitung für die Jahrgangsstufen 5 – 9 an einer „Modus F – Schule“.</p> <p>Erfahrungshintergrund: Seit 2002 verschiedene Weiterbildungen durch Lions – Quest in den Bereichen Gruppendynamik und Konfliktgespräche. 2005 Konfliktlotsenausbildung und bis 2012 Leitung des Projekts „Konfliktlotsen“.</p> <p>Ab 2001 Betreuungslehrkraft für Referendare.</p> <p>Persönliche Daten: 51 Jahre, Lehrkraft für Katholische Religion, Biologie, Mathematik und Kunsterziehung.</p>

Name	Berufliche Vita
Reinhold Fries	<p>Aktuelle Funktion: Seit 2007 Realschuldirektor und Schulleiter der Städtischen Werner - von - Siemens - Realschule München.</p> <p>Erfahrungshintergrund: Lehrtätigkeit an verschiedenen Schularten wie Gymnasium, Realschule und Wirtschaftsschule.</p> <p>Persönliche Daten: 63 Jahre, Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialkunde.</p>
Claus Tonke	<p>Aktuelle Funktion: Seit 1999 Schulleiter der Städtischen Ludwig – Thoma – Realschule in München.</p> <p>Erfahrungshintergrund: Drogenkontaktlehrer (Anfang der 90er Jahre), seit 2002 Zusammenarbeit mit Condrops München an seiner Schule (Projekt „inside@school“), 2003 – 2011 Einführung der Ganztagschule, seit 2003 Erweiterung des Schulprofils durch „Gesunde Ernährung, Bewegung, Förderung der Sprachkompetenz“. 2011 Einführung von „Lernhäusern“. Auszeichnung: „Grüner Apfel 2001“ des Healthy – cities – Projektes der WHO.</p> <p>Persönliche Daten: 59 Jahre, Lehrer für Mathematik und Physik.</p>

2. Interviewleitfaden

Primäres Ziel der Expertenevaluation ist im vorliegenden Fall die Untersuchung und Beurteilung des Konzepts der Coaching – Schulen hinsichtlich seiner Realisierbarkeit und Wirkung in der Praxis.

Das schriftliche leitfadengestützte Interview baut sich wie folgt auf:

- 1) Das vorliegende Konzept setzt als entscheidenden Wirkfaktor auf die Förderung, Unterstützung und Beratung des Lehrers. Wie beurteilen Sie diese Grundidee der Coaching - Schulen?
- 2) In meinem Konzept stelle ich die These auf, dass eine Auseinandersetzung und Reflexion von Rollen und beruflichem Selbstbild der Lehrkraft in der Begegnung mit Heranwachsenden die Lebenskompetenzentwicklung der Schüler positiv beeinflusst. Können Sie diese These unterstützen? Falls ja, warum?
- 3) Für diese Auseinandersetzung und Reflexion nutze ich in meinem Konzept die zwei Module BSR (Berufliche Selbstreflexion) und Supervision. Sind Sie der Meinung, dass die beschriebenen Themen und Inhalte dieser Module dazu geeignet sind?
- 4) Üblicherweise findet BSR und Supervision außerhalb von Schule und über kurze Zeitabschnitte statt. In Coaching - Schulen findet BSR und Supervision engmaschig, kontinuierlich und im Raum Schule statt. Sind Sie der Meinung, dass dieser Unterschied eine Wirkung nach sich zieht? Wenn ja, welche?
- 5) Fast alle suchtpreventiven Konzepte im Raum Schule stellen einen Schulsozialpädagogen als Ansprechpartner für »Alle« (Schüler, Eltern, Lehrer) bereit. Der Coach in Coaching - Schulen ist dagegen ausschließlich im Kontakt mit den Lehrkräften. Was halten Sie davon?

- 6) Glauben Sie, dass es wichtig ist, die Schulleitung in ihren Führungskompetenzen besonders zu unterstützen? Falls ja, weshalb?
- 7) Mit welchen Schwierigkeiten und Widerständen rechnen Sie bei der konkreten Umsetzung des Konzepts?
- 8) Welche kurz- und langfristigen Ergebnisse erwarten Sie bei der Umsetzung des Konzepts
 - a) für die Lehrkräfte?
 - b) für die Schüler?
 - c) für die Schulleitung?
 - d) hinsichtlich der Akzeptanz und Realisierbarkeit im bayerischen Schulsystem.
- 9) Halten Sie die Implementierung des vorliegenden Konzepts in das bayerische Schulsystem für sinnvoll und falls ja, welchen Gewinn sehen Sie darin?
- 10) Möglicherweise wurden bei den vorhergehenden Fragen nicht alle, für Sie wichtigen Aspekte berücksichtigt. Was würden Sie gerne noch hinzufügen?

Der vorliegende Fragebogen an die Experten lässt sich in zentrale Fragestellungen zusammenfassen.

Die Frage 1 behandelt den Themenkomplex hinsichtlich der Grundidee von Coaching – Schulen und deren genereller Realisierbarkeit.

In den Fragen 2 bis 6 werden Meinungen über Inhalte und methodisches Vorgehen abgefragt.

Die Frage 7 beschäftigt sich mit zu erwartenden Schwierigkeiten und Widerständen.

Durch die Fragen 8 und 9 wird die Sinnhaftigkeit und der potentielle Gewinn der Coaching – Schulen behandelt.

Die Frage 10 bietet den Experten die Möglichkeit, die vorformulierten Fragen noch um weitere, für sie wichtige Fragen zu ergänzen.

Die Darstellung des Fragebogens, wie er an die Experten verschickt wurde, ist im Anhang ersichtlich.

3. Qualitative Auswertung

Das Kurzkonzept mit Hintergrundwissen und Expertenfragebogen wurde an die vier beschriebenen Experten verschickt. Zum Zeitpunkt der Auswertung liegen drei beantwortete Fragebögen vor.

Einem Experten ist es aufgrund kurzfristig entstandener zeitlicher Engpässe nicht möglich, fristgerecht den Fragebogen zu beantworten. Sollte der beantwortete Fragebogen vorliegen, findet dies Berücksichtigung auf mögliche Veränderungen im Konzept.

Die Auswertung der Expertenfragebögen orientiert sich an dem Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring.

Mayring benennt als eine mögliche Grundform des Interpretierens die Zusammenfassung.

»ZIEL DER ANALYSE IST ES, DAS MATERIAL SO ZU REDUZIEREN, DASS DIE WESENTLICHEN INHALTE ERHALTEN BLEIBEN, DURCH ABSTRAKTION EINEN ÜBERSCHAUBAREN CORPUS ZU SCHAFFEN, DER IMMER NOCH ÁBBILD DES GRUNDMATERIALS IST.« (Mayring, P., 2003, S. 58)

In Anlehnung an Mayring arbeite ich mit folgenden Auswertungsschritten:

- » Originalaussage (O)
- » Paraphrase (Wiedergabe der Inhalte auf einer einheitlichen Sprachebene) (P)

- » Reduktion auf zentrale Inhalte (R)
- » Zusammenfassende Darstellung zentraler Inhalte aller Experten (Z)

Die einzelnen Auswertungsschritte werden, aufgrund der Fülle und Ausführlichkeit, detailliert im Anhang dargestellt.

4. Berücksichtigung des Expertenfeedbacks bei einer geplanten Konzeptumsetzung

Die Evaluation der Expertenmeinungen hat ergeben, dass alle Experten den Aufbau und Ablauf, die Inhalte und Themen sowie die Methoden und Zielsetzungen positiv bewerten, sodass sich daraus keine konkreten Änderungen innerhalb des Konzepts ergeben.

Die Aussagen der Experten bestätigen mir, dass es bei Lehrkräften und Schulleitungen das Bedürfnis nach Unterstützung gibt und die Bereitschaft, sich persönlich und beruflich weiter zu entwickeln.

Außerdem machen die Experten deutlich, wie sensibel das Thema »die Person und Rolle des Coaches« ist. Mit der Akzeptanz des Coaches im Schulraum hängt maßgeblich der Erfolg der Coaching - Schulen ab. Das hat zur Folge, dass bei der Auswahl des Coaches besonders auf die Qualifikation, die sozialen Kompetenzen und den intensiven Erfahrungshintergrund im Raum Schule geachtet werden muss.

Ebenso bedeutsam ist die Freiwilligkeit und innere Bereitschaft der gesamten Schule, sich einem solchen möglichen Pilotprojekt anzuschließen. Nur diese Freiwilligkeit und Bereitschaft bietet den Boden für Supervision und BSR und deren positiven Wirkungen.

Als große Schwierigkeit wird von den Experten die Klärung der Rahmenbedingungen im Bayerischen Schulsystem beschrieben.

- » Welche Zuständigkeiten gibt es?
- » Wer übernimmt die Kosten?
- » Wie können die Strukturen des Schulalltags mit den Anforderungen einer Coaching - Schule vereinbart werden?

Mir ist bewußt, dass die Klärung der genannten Punkte aufwändig sein wird. Ich möchte jedoch betonen, dass sowohl die rechtlichen als auch die strukturellen Ressourcen vorhanden wären, um das Konzept zu verwirklichen.

Abschließend ist es mir wichtig zu sagen, dass ich von der Offenheit der Experten, sich auf meine Ideen der Coaching - Schulen einzulassen, angenehm überrascht war.

Schluss

Das vorliegende Konzept der Coaching - Schulen ist durch meine intensive Beschäftigung mit den Menschen und deren Bedürfnissen im Raum Schule gewachsen.

Begeistert von der Überzeugung, dass es möglich ist, dass Lehrer als authentische Persönlichkeiten Kindern und Jugendlichen im täglichen Zusammenleben helfen, Lebenskompetenzen aufzubauen und Potentiale zu nutzen, möchte ich den Lehrkräften an bayerischen Schulen etwas anbieten, das ihnen als Menschen gut tut.

Der Ansatz der Lebenskompetenzförderung als Mittel zur Suchtprävention hat als zentralen Ausgangspunkt die Person des Lehrers. Deshalb ist es unerlässlich, dass sich endlich alle Beteiligten im Raum Schule als Persönlichkeiten mit Stärken, Grenzen und Bedürfnissen begegnen können.

Literaturverzeichnis

- AVENARIUS, Hermann: Bildungsbericht für Deutschland. Opladen: 2003
- BATT, Christina: Schule. In: Klein, Michael (Hg.): Kinder und Suchtgefahren. Risiken Prävention Hilfen. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer 2007, S. 390-399
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. In: Das Bayerische Gesetz- und Verordnungsblatt, 2000
- BÜHLER, Anneke: Was wirkt in der Suchtprävention? In: Deutsche Medizinische Wochenschrift, Stuttgart: Thieme 2009, Nr. 134, S. 2388-2391
- BZgA (Hg.): Suchtprävention in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen und Konzeption. Köln, 2004, Band 24, Reihe: Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung
- FRANK, Heike: Lehrer am Limit. Gegensteuern und durchstarten. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2010
- GLÄSER, Jochen und LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch, 2. Aufl. Wiesbaden: VS 2006
- GOLLWITZER, Mario und JÄGER, Reinhold: Evaluation kompakt. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2009
- HACK, Kerstin: Coaching Basics. Menschen begleiten und fördern. 2. Aufl. Berlin: Down to Earth 2011
- HILLERT, Andreas: Das Anti - Burnout - Buch für Lehrer. 5. Aufl. München: Kösel 2004
- HURRELMANN, Klaus: Lebensphase Jugend. eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7. Aufl. Basel: Juventa 2004
- HURRELMANN, Klaus u. a. (Hg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. 3. Aufl. Bern: Huber 2010

KLIPPERT; Heinz: Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2007

JUUL, Jesper: Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. 8. Aufl. Hamburg: Rowohlt 2012

JUUL, Jesper: Ein Apfel für den Lehrer. Wertschätzung - die übersehene Dimension der Schule. 1. Aufl. Baar: Ennetsee 2012

JUUL, Jesper und JENSEN, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2012

KNOLL, Nina u. a. (Hg.): Einführung in die Gesundheitspsychologie. 1. Aufl. Stuttgart: UTB 2005,

Kultusministerielle Bekanntmachung: Suchtprävention an den bayerischen Schulen. In: Amtsblatt der bayerischen Staatsministerien für Unterricht, Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. (Hg.), 1991

LOHMANN, Gert: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen 2003

MAYRING, Philipp: Qualitative Analyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2003

MILLER, Reinhold: Entlastung durch gemeinsames Tun. In: Kretschmann, Rudolf (Hg.): Stressmanagement für Lehrerinnen. Ein Trainingshandbuch. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 51-57

RAUSCHER, Erwin: Schule sind wir. Bessermachen statt Schlechtreden. 1. Aufl. Pölsen: Residenz

SCHAARSCHMIDT, Uwe (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2004

SCHAARSCHMIDT, Uwe: Die Beanspruchungssituation von Lehrerinnen und Lehrern aus differenzialdiagnostischer Perspektive. In: Hillert, Andreas und Schmitz, Edgar (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer, S. 97-109

SINHA, Charlotte: Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulaalltag gestalten. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz 2010

STING, Stephan und BLUM, Cornelia: Soziale Arbeit in der Suchtprävention. 1. Aufl. München: Ernst Reinhardt 2003, Band 2, Reihe: Soziale Arbeit im Gesundheitswesen

WELTER - ENDERLIN, Rosmarie und HILDENBRAND, Bruno (Hg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 3. Aufl. Heidelberg: Carl Auer 2006

WERNER, Emmy und SMITH, Ruth: Journeys from childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery. Ithaca, London: Cornell 2001

DVD/ VORTRÄGE

HÜTHER, Gerald: Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt. Mühlheim: Auditorium Netzwerk 2009

JUUL, Jesper: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Ein Vortrag von Jesper Juul. Männedorf: familivlab 2011

Anhang

Konzept »Coaching - Schulen« Schule im reflektierten Raum

*Ich unterrichte meine Schüler nie;
ich versuche nur, Bedingungen zu schaffen,
unter denen sie lernen können.*

(Albert Einstein)

93/141

Aus der Masterthesis:

»Gelebte Suchtprävention - ein Konzept zur
konsequenten Umsetzung der Suchtprävention im Schulalltag
und ihren Möglichkeiten und Chancen für den Lehrberuf«

entwickelt von
Katjenka Wild, Diplom Sozialpädagogin FH

Gliederung

Einleitung

1. Coachingansatz

1.1 Arbeitsweise des Coaches

1.2 Die Person des Coaches

2. Schulleiter - Coaching

3. Lehrkräfte - Coaching

4. Anforderungen an den Lehrkräfte - Coach

5. Schwerpunktmodul: Berufliche Selbstreflexion
und Supervision

6. Methodenmodul

7. Ziele der Coaching - Schulen

Schlußbemerkung

Einleitung

Bei meinen Überlegungen zu diesem Konzept ist mir durchaus bewußt, dass die momentane Schulstruktur keinen Spielraum zur Verwirklichung lässt. Außerdem fehlt das ausreichende Bewußtsein für die konsequente Umsetzung entsprechender Maßnahmen bei zuständigen Behörden und Entscheidungsträgern.

Wenn wir aber wollen, dass Schule ein Ort wird in dem Menschen ihre Potentiale entfalten können, sich wohlfühlen, wertschätzend begegnen und ermutigende und bestätigende Erfahrungen miteinander machen, geht das nur, wenn wir diesen Überzeugungen konsequent im Raum Schule ihren Platz geben.

In meiner Arbeit verwende ich aus Gründen der Einfachheit und besseren Lesbarkeit die männliche Form.

1. Coachingansatz

»Coaching« kommt aus dem Englischen »to coach« und heißt übersetzt »betreuen, trainieren«. Das Coaching beschreibt den Prozess der Entwicklung von Fertigkeiten (Skills). In der heutigen Bedeutung ist damit oft eine längerfristige Beratung bei der Entwicklung und Umsetzung persönlicher Ziele und Perspektiven gemeint. Dies schließt auch die Fertigkeit ein, Veränderungen eigenständig bewältigen zu können.

Coaching wird verstanden als professionelle Förderung von persönlichen Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen auf dem Weg zu beruflichen und/oder privaten Zielen. Der Coach unterstützt Personen, um von einem Ist – Zustand in einen Ziel – Zustand zu gelangen.

1.1 Arbeitsweise des Coaches

Beim professionellen, lösungsorientierten Coaching gilt, der Ratsuchende ist Experte für sein Thema, der Coach für den Prozess. Der Coach unterstützt den zu Coachenden durch geeignete Fragen und Impulse, die für diesen passenden Lösungen selbst zu entdecken. In diesem Entdeckungsprozess ist der Coach Ermutiger und Anstoßgeber, er ist Katalysator der Impulse gibt und Suchprozesse anstößt. Der zu Coachende entdeckt, benennt

*Coaching ist einfach,
aber nicht leicht.*

Steve de Shazer

und verantwortet die Lösungen und Entscheidungen selbst. Ein Coach geht davon aus, dass selbsterarbeitete Lösungen und Strategien länger und nachhaltiger wirken als Ratschläge und empfohlene Lösungen von anderen.

Der Coach respektiert den Ratsuchenden als Experten für sein Leben und seine Themen. Er bringt in seiner Arbeitsweise zum Ausdruck, dass er ihm zutraut, Lösungsstrategien selbst zu entwickeln und umzusetzen und vermittelt dadurch Anerkennung und Wertschätzung ihrer Autonomie und Selbstwirksamkeit.

Ein Großteil der Menschen sind sich ihrer manigfaltigen Ressourcen, die sie zur Verfügung haben, nicht bewusst. Der Coach macht es sich zur Aufgabe, mit dem zu Coachenden gemeinsam vorhandene Ressourcen zu entdecken und zu aktivieren. Ressourcen können in inneren Stärken (Wünsche, Wissen, Werte, Bildung, Gewohnheiten), in körperlichen Merkmalen (Aussehen, Ausstrahlung), in materiellen Ressourcen (finanzielle Mittel, Räume, Besitz) und in Beziehungen zu Partner, Familie, Kollegen und Freunden liegen.

Der Coach versucht in seiner Arbeit Menschen dabei zu unterstützen, eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten für die Problemlösung zu schaffen. Das Dilemma bei Problemen ist, dass man meint, keine Lösung oder nur eine unattraktive Lösung zu finden. Dadurch erlebt sich der Ratsuchende als gefangen und unfrei, bei zwei Lösungsmöglichkeiten hat er einen Konflikt und ab drei Wahlmöglichkeiten kann sich der zu Coachende frei und selbstbestimmt entscheiden.

Diese aufgeführten, zentralen Arbeitsweisen und Haltungen des Coachings möchte ich für die Lehrkräfte nutzen, weil dadurch die Lehrkräfte in ihrem Selbstwert und in ihrem Gefühl für Selbstwirksamkeit gefördert und gestärkt werden und dies in der Art und Weise, wie sie ihren Beruf ausfüllen, deutlich spürbar und erlebbar wird.

1.2 Die Person des Coaches

Eine qualifizierte Coachinausbildung und umfassendes professionelles Handeln des Coaches sind Voraussetzungen für erfolgreiches Coaching.

Die innere Haltung des Coaches sollte geprägt sein von Wertschätzung und Respekt gegenüber den Ratsuchenden. Er arbeitet aus der Überzeugung heraus, dass alle Menschen das Potential zur Weiterentwicklung in sich tragen. Grundlage jeden Coachings ist Vertrauen, das sich gerade in der Verschwiegenheit gegenüber außenstehenden Personen zeigen sollte.

Der Coach unterliegt der Schweigepflicht, damit er als akzeptierter Berater und Vertrauter in einem geschützten Raum arbeiten kann.

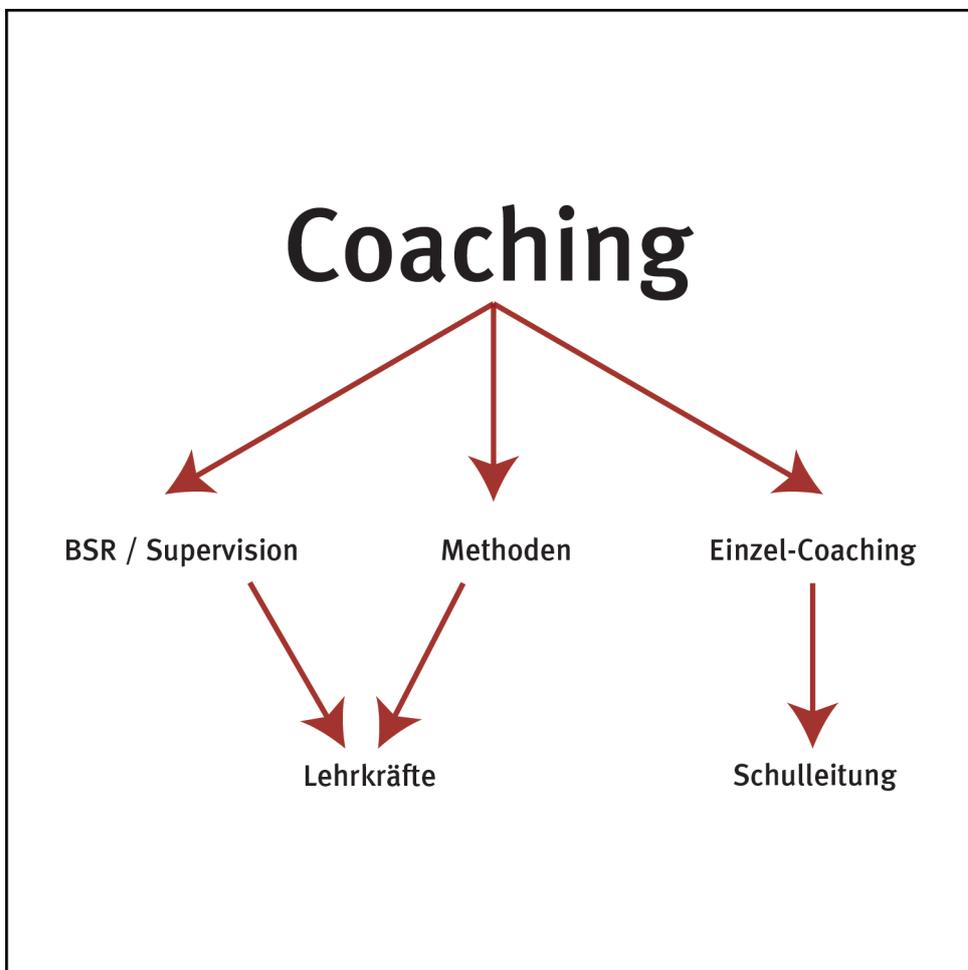


Abb.: Aufbau der Coachingmodule

2. Schulleiter - Coaching

Dem Schulleiter wird ein Coach zur Seite gestellt, der ihn dabei unterstützt, hilfreiche Kompetenzen im Umgang mit seinem Lehrerteam weiter zu entwickeln.

Die eigene Fähigkeit zur Selbstreflexion wird gestärkt und das Gefühl, den Anforderungen als Führungsperson gerecht werden zu können und dabei auch für sich selbst als Person in angemessener Weise zu sorgen, wird unterstützt.

*In dir muss brennen,
was du in anderen
entzünden willst.*

Augustinus Aurelius

In regelmäßigen Treffen zwischen Schulleiter und Coach werden u. a. folgende Themen in den Blick genommen:

- » berufliches Selbstverständnis als Schulleiter,
- » »Gut für sich sorgen« - emotionale und rationale Entlastungsstrategien (zuverlässige und gute Stellvertretung, Delegation von Zuständigkeiten, innerliche Abgabe von Verantwortung),
- » persönliche Motivation, Erwartungen und Zufriedenheit für sich als Schulleiter,
- » Umgang mit den eigenen Anforderungen und den Erwartungen Anderer,
- » produktiver Umgang mit Stress, Konflikten und der Verantwortung,
- » Gesprächsführung und Moderation,
- » Konfliktmanagement,
- » Förderung und Unterstützung von persönlichen Potentialen,
- » Förderung eines wertschätzenden Betriebsklimas,
- » Führungskompetenzen (Wertschätzung, Anerkennung),
- » achtsamer Umgang mit Widerständen, Ängsten und Überforderung im Kollegium,

- » Würdigung und Unterstützung der Inhalte und Themen des Lehrkräfte - Coachings im Schulalltag (supporting leadership).

3. Lehrkräfte - Coaching

Im Gegensatz zum Schulleiter - Coach ist der Lehrkräfte - Coach ein fester Bestandteil des Schulalltags, damit er stets präsent ist. Seine Zuständigkeit bezieht sich ausschließlich auf das Lehrerkollegium und er ist nicht identisch mit der Person des Schulleiter - Coaches, damit kein Interessenskonflikt entstehen kann.

Lehrkräften in Bayern steht ein reichhaltiges Fortbildungsangebot mit unterschiedlichsten Inhalten, neuen Ansätzen, Methoden und Techniken zur Verfügung. Dabei gestaltet sich oft der Transfer von der Theorie in die Praxis als schwierig, nicht umsetzbar und wenig dauerhaft. Diese Erfahrungen erzeugen bei Lehrkräften häufig das Gefühl der Unzufriedenheit, der Überforderung und des »Alleingelassenseins«.

Die Aufgabe des Lehrer - Coaches ist die spürbare kontinuierliche Unterstützung der Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag. Somit werden neue Methoden und Ansätze nicht nur initiiert und installiert, sondern in Begleitung des Lehrer - Coaches eingeübt, umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt. Dadurch erleben Lehrkräfte neue Methoden, Eindrücke und Vorgehensweisen nicht als zusätzliche Belastung und Aufgabe und für den Alltag nicht praktikabel sondern als Chance und Möglichkeit, sich auszuprobieren und ihren »Methodenkoffer« zu bereichern.

In der praktischen Umsetzung bietet der Lehrer - Coach verschiedene Module an, die in regelmäßigen Abständen, für mehrere Stunden, im Schulraum und innerhalb der Unterrichtszeit stattfinden.

Dieser organisierte Rahmen ist notwendig, damit das Angebot des Lehrer - Coaches nicht als zusätzliche Belastung sondern als Chance zur Entlastung erlebt werden kann. Ein zusätzliches Zeitkontingent wird vermieden, da bei

- » Lehrkräften mit mehreren Einsatzorten,

- » Lehrkräften mit langen Anfahrtszeiten,
- » Doppelbelastung von Frauen und Männern im Schuldienst,
- » Lehrkräften ohne klare Trennung von Frei- und Arbeitszeit,

die höhere, zeitliche Belastung zu innerer Abwehr, zu Stress und Desinteresse führen könnte.

4. Anforderungen an den Lehrkräfte - Coach

Der Coach ist Ansprechpartner und Bezugsperson für die Lehrkräfte. Deshalb muss er bestimmte Voraussetzungen und Qualifikationen mitbringen:

- » Grundqualifikation Dipl. Sozialpädagoge, Magister/ Dipl. - Pädagoge, u. ä.,
- » professionelle Coachingausbildung,
- » mehrjährige Berufserfahrung,
- » Zusatzausbildungen, z.B. in Gesprächsführung, Moderation, Kollegiale Fallberatung, Methodentraining, Gruppentraining,
- » Erfahrungen in der Erwachsenenbildung,
- » Erfahrungen im Raum Schule.

Bei der Auswahl der Person des Lehrkräfte - Coaches sollte darauf geachtet werden, dass er von der Lehrergruppe akzeptiert und angenommen wird.

5. Schwerpunktmodul: Berufliche Selbstreflexion und Supervision

Das Hauptinstrument meines Lehrkräfte - Coachings ist die angeleitete und begleitete Berufliche Selbstreflexion (BSR) und Supervision. Diese ist für alle Lehrkräfte der Schule verpflichtend und findet im Wechsel mit dem Methodenmodul, in regelmäßigen Abständen und jeweils für mehrere Stunden, statt.

In der Supervision haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, Fälle und Situationen aus ihrem Schulalltag einzubringen.

Das können Themen sein, die vom Lehrer als Belastung und Überforderung erlebt werden, die beim Lehrer das Gefühl von Unzufriedenheit auslösen und das Bedürfnis nach Klärung, Bewusstsein und Analyse der Situation hervorrufen.

Dabei ist das Wissen und der Erfahrungsschatz der Gruppe der Außenstehenden zu nutzen und somit können neue Ideen und Anregungen für die Zukunft entwickelt werden.

Ziele der BSR und Supervision sind u.a.

- » die eigene, persönliche und professionelle Individualität stärken und unterstützen,
- » ein gesundes berufliches Selbstverständnis entwickeln,
- » das Bewusstmachen der persönlichen Integrität,
- » eine Reflexion des beruflichen Handelns vor dem Hintergrund der persönlichen Professionalität,
- » ein Nährboden für Entwicklung von Potentialen,
- » ein authentischer Umgang mit professionellen Bedürfnissen, persönlichen und fachlichen Grenzen,
- » eine spürbare gegenseitige Unterstützung im Alltag,
- » eine Fallbearbeitung zur Reflexion und Unterstützung im fachlichen Handeln,
- » ein »Geist« der Potentiale und Chancen.

*Willst du ein guter
Leiter sein, dann schau
auch in dich selbst
hinein.*

Wilhelm Busch

Inhalte und Themen des BSR/ Supervisions - Moduls:

- » »Gut für sich sorgen« - ein liebevoller und wertschätzender Umgang mit sich selbst,
- » Wahrnehmung eigener Befindlichkeiten und Bedürfnisse,
- » persönliche Motivation, Erwartungen und Zufriedenheit bei der Ausübung des Lehrberufs,
- » Umgang mit Rollenerwartungen und Verantwortung,
- » produktiver Umgang mit den eigenen Stärken und Grenzen,
- » Abgrenzung und Schutz vor Überforderung und den Erwartungen Anderer,

- » Entlastungsstrategien,
- » Zeitmanagement,
- » Teamfindung und -unterstützung,
- » nutzen und entwickeln von Ressourcen und Potentialen.

Die Themen und Inhalte des Moduls können nach Bedarf und Aktualität in den Blick gerückt werden.

6. Methodenmodul

Vorrangig geht es im Methodenmodul darum, dass Lehrkräfte sich sowohl fachliche Methoden und Techniken aneignen als auch die praktische Umsetzung einüben.

*Der »Handwerkskoffer«
für den Schulalltag.*

Das Modul dient ebenso als Reflexionsfläche der praktischen Erfahrungen mit den erlernten Methoden im Schulalltag.

Mögliche Methoden für den Bereich Schule sind u. a.:

- » Gesprächsführung,
- » Konfliktmanagement,
- » unterstützende Methoden und Techniken für das Unterrichtsgeschehen,
- » Elterngespräche,
- » Gruppendynamik und Gruppenprozesse,
- » neue Anregungen aus anderen Fachrichtungen, z. B. der Neurowissenschaft oder der Pädagogik,
- » Ideenbasar für die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens.

7. Ziele der Coaching - Schulen

Für die Schüler:

- » Schule als Erfahrungsraum für Lebenskompetenzen,
- » Schüler erleben Erwachsene als glaubwürdig und echt,
- » Schüler erleben einen geschützten Raum, in dem sie sich ausprobieren und wachsen können,

- » Schüler erleben Unterstützung in ihrer Identitätsentwicklung,
- » Schüler entwickeln Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen,
- » Schüler entwickeln die Fähigkeit, angemessen mit positiven oder negativen Lebenssituationen umzugehen, ohne auf Suchtmittel zurückgreifen zu müssen,
- » Schüler lernen in einer Atmosphäre der Wertschätzung, Unterstützung und individuellen Förderung,
- » diese Lebenskompetenzen helfen Schülern, auch ohne Suchtmittel Situationen im Leben zu bewältigen.

Für die Lehrkräfte und die Schulleitung:

- » Lehrkräfte, die im Arbeitsalltag ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten, Grenzen, Ressourcen und Potentiale im Blick haben.
- » Lehrkräfte, die (wieder) eine positive Grundhaltung zu ihrer Arbeit und ihren Schülern entwickeln und diese im Schulalltag leben.
- » Lehrkräfte, die dadurch zu glaubwürdigen und echten Vorbildern für Schüler werden.
- » Dadurch werden Lebenskompetenzen vermittelt, wie z. B. die Fähigkeit Gefühle zu äußern und zu zeigen, negative Gefühle auszuhalten und gut für sich zu sorgen.
- » Es entsteht eine Atmosphäre der Verantwortung, persönlichen und beruflichen Integrität und gegenseitigen Unterstützung.

Für den Staat:

- » Schule stellt sich auf die heutige Lebenssituation von Schülern und Eltern ein.
- » Junge Heranwachsende, die ihre Fähigkeiten und Potentiale kennen und einbringen.
- » Motivierte und gesunde Lehrer.
- » Weniger Personalausfall, dadurch weniger Unterrichtsausfall.
- » Weniger Ausfälle, dadurch weniger Kosten.

Nichts kann den Menschen mehr stärken als das Vertrauen, das man ihm entgegen bringt.

Adolf von Harnack

Schlussbemerkung

Meine Motivation, dieses Konzept zu entwickeln, basierte auf den Überlegungen:

- » Wie kann in Schule eine »Atmosphäre der Potentialentwicklung« für alle entstehen und spürbar werden?
- » Was braucht es, damit Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Schüler untereinander tragfähige, wertschätzende und verlässliche Beziehungen aufbauen und leben?
- » Welche Atmosphäre brauchen Lehrkräfte in Schule, um physisch und psychisch gesund bleiben zu können, um Schülern als authentische Persönlichkeiten begegnen können und somit zu Vorbildern für Lebenskompetenzen für Kinder und Jugendliche werden?

*WENN DU WILLST, WAS DU NOCH NIE GEHABT HAST,
DANN TU, WAS DU NOCH NIE GETAN HAST.*

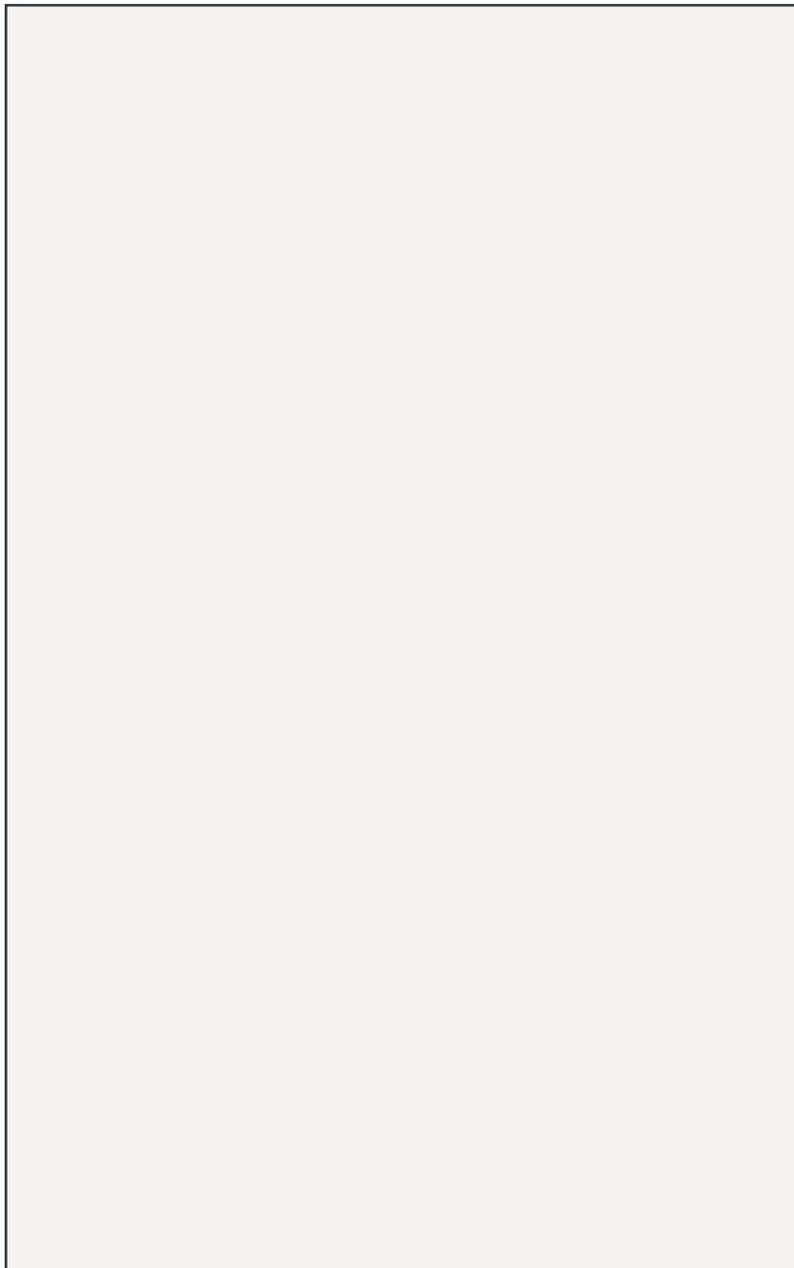
Unbekannt

EXPERTENFRAGEBOGEN ZUM KONZEPT DER COACHING - SCHULEN

1 | 13

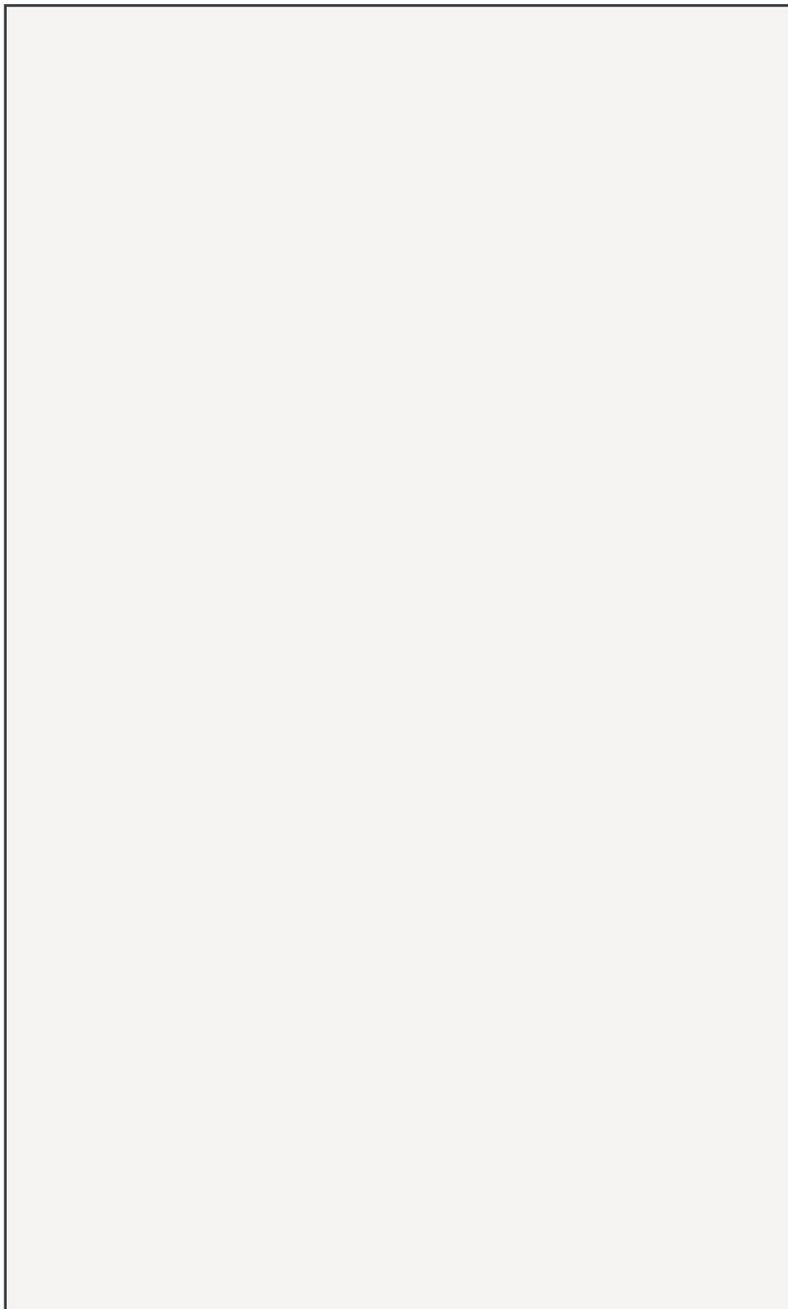
1

Das vorliegende Konzept setzt als entscheidenden Wirkfaktor auf die Förderung, Unterstützung und Beratung des Lehrers. Wie beurteilen Sie diese Grundidee der Coaching - Schulen?



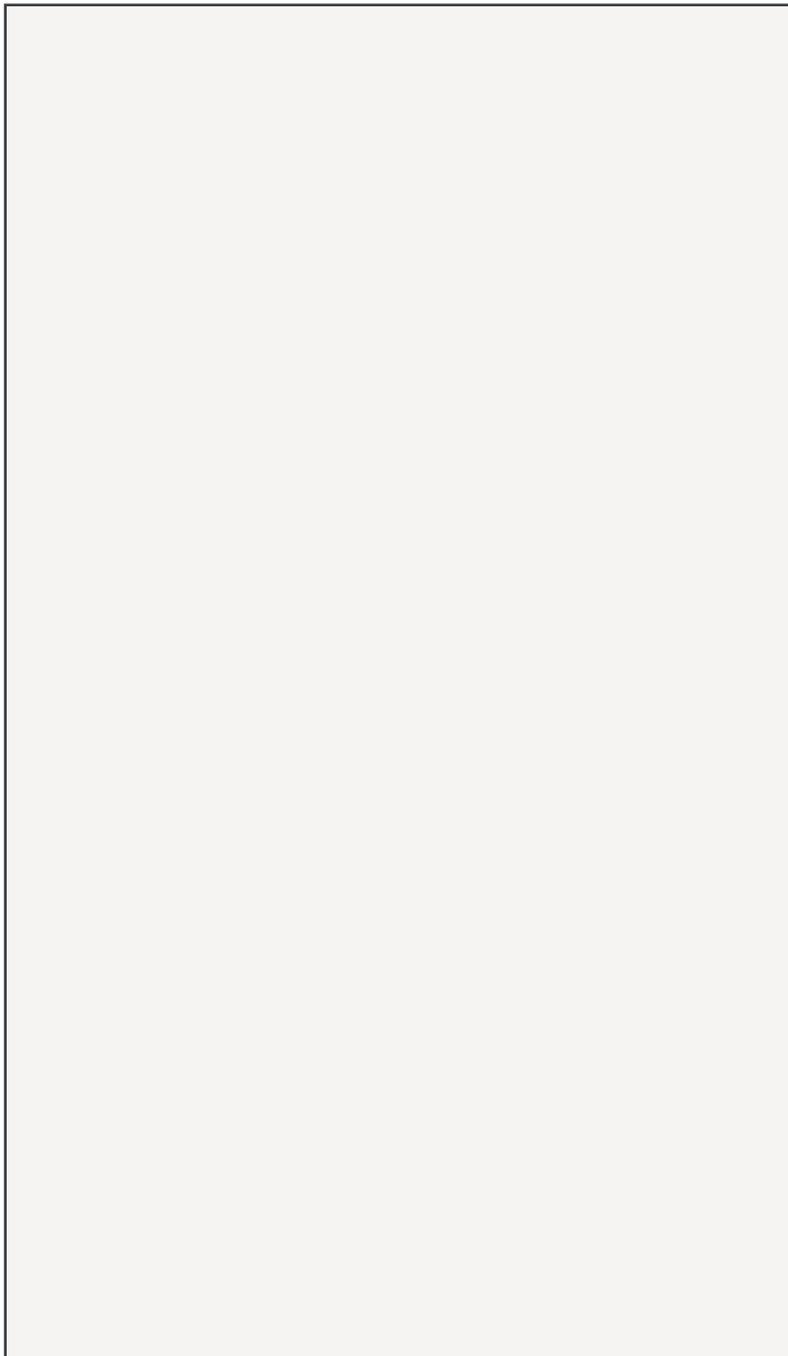
2

In meinem Konzept stelle ich die These auf, dass eine Auseinandersetzung und Reflexion von Rollen und beruflichem Selbstbild der Lehrkraft, in der Begegnung mit Heranwachsenden, die Lebenskompetenzentwicklung der Schüler positiv beeinflusst. Können Sie diese These unterstützen? Falls ja, warum?



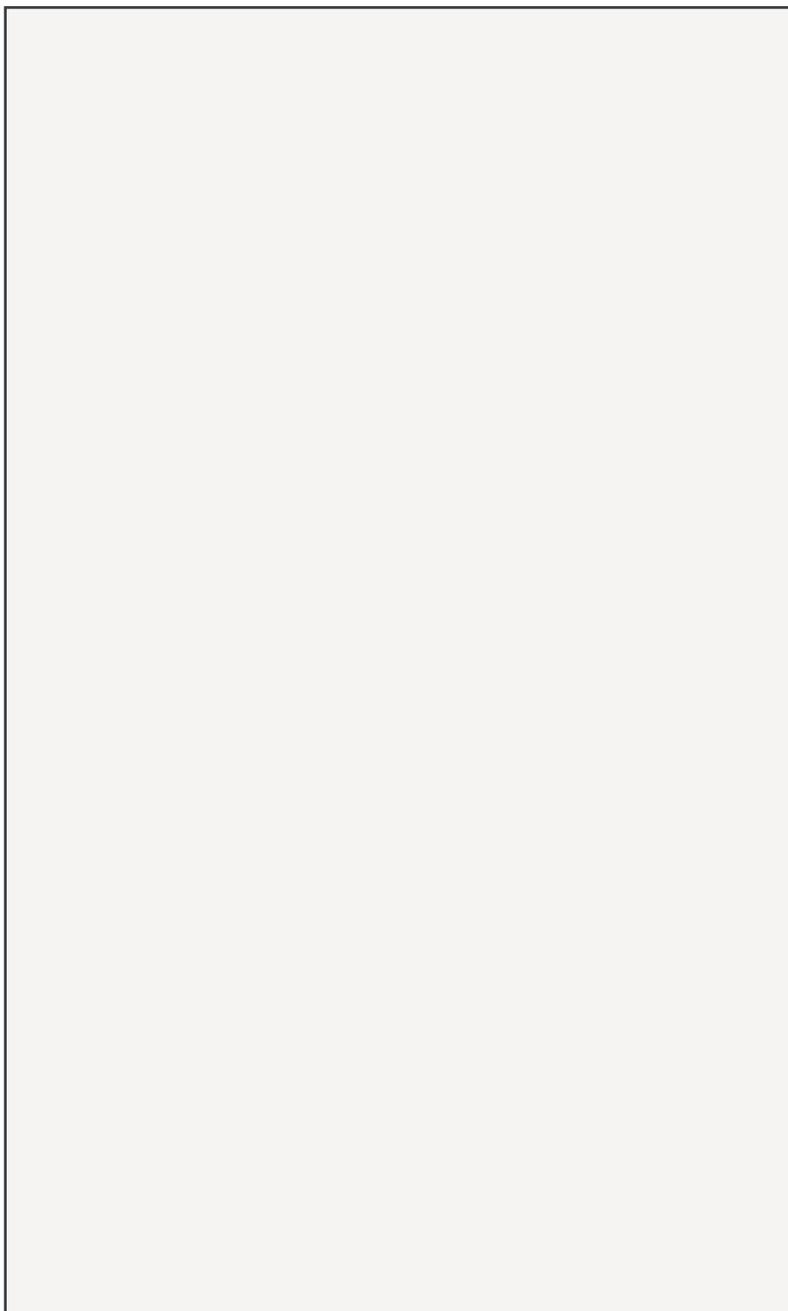
3

Für diese Auseinandersetzung und Reflexion nutze ich in meinem Konzept die zwei Module BSR (Berufliche Selbstreflexion)/ Supervision und Methoden. Sind Sie der Meinung, dass die beschriebenen Themen und Inhalte dieser Module dazu geeignet sind?



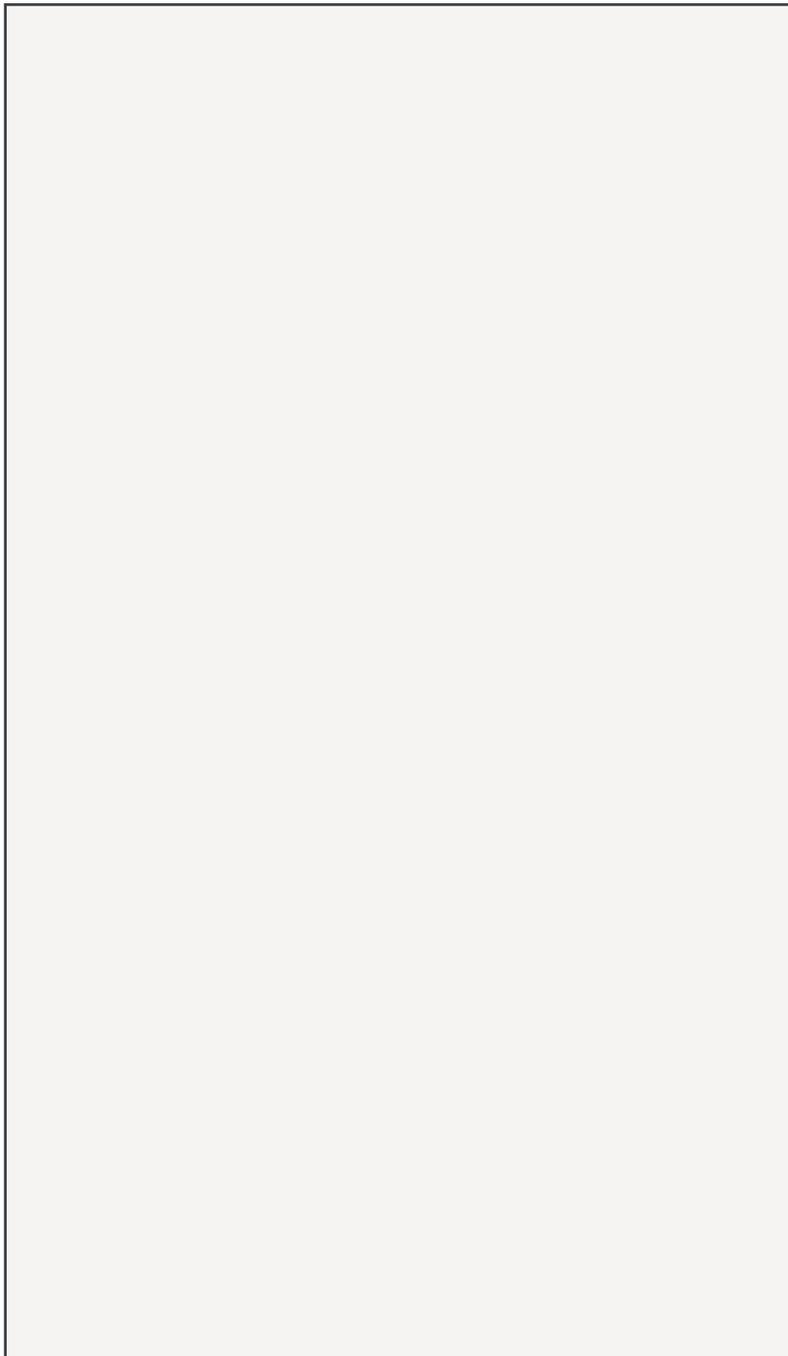
4

Üblicherweise findet BSR und Supervision außerhalb von Schule und über kurze Zeitabschnitte statt. In Coaching - Schulen findet BSR und Supervision engmaschig, kontinuierlich und im Raum Schule statt. Sind Sie der Meinung, dass dieser Unterschied eine Wirkung nach sich zieht und welche?



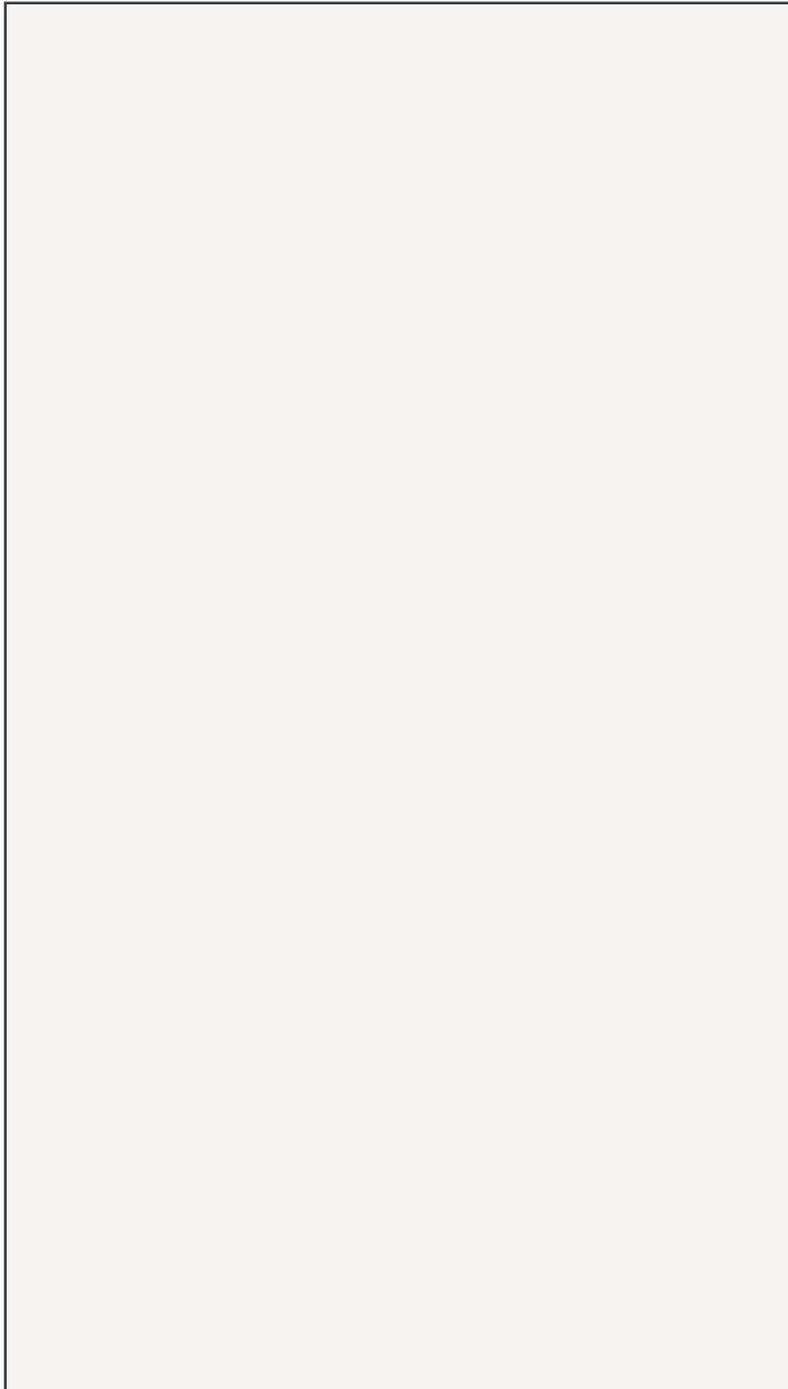
5

Fast alle suchtpräventiven Konzepte im Raum Schule stellen einen Schulsozialpädagogen als Ansprechpartner für »Alle« (Schüler, Eltern, Lehrer) bereit. Der Coach in Coaching - Schulen ist dagegen ausschließlich im Kontakt mit den Lehrkräften. Was halten Sie davon?



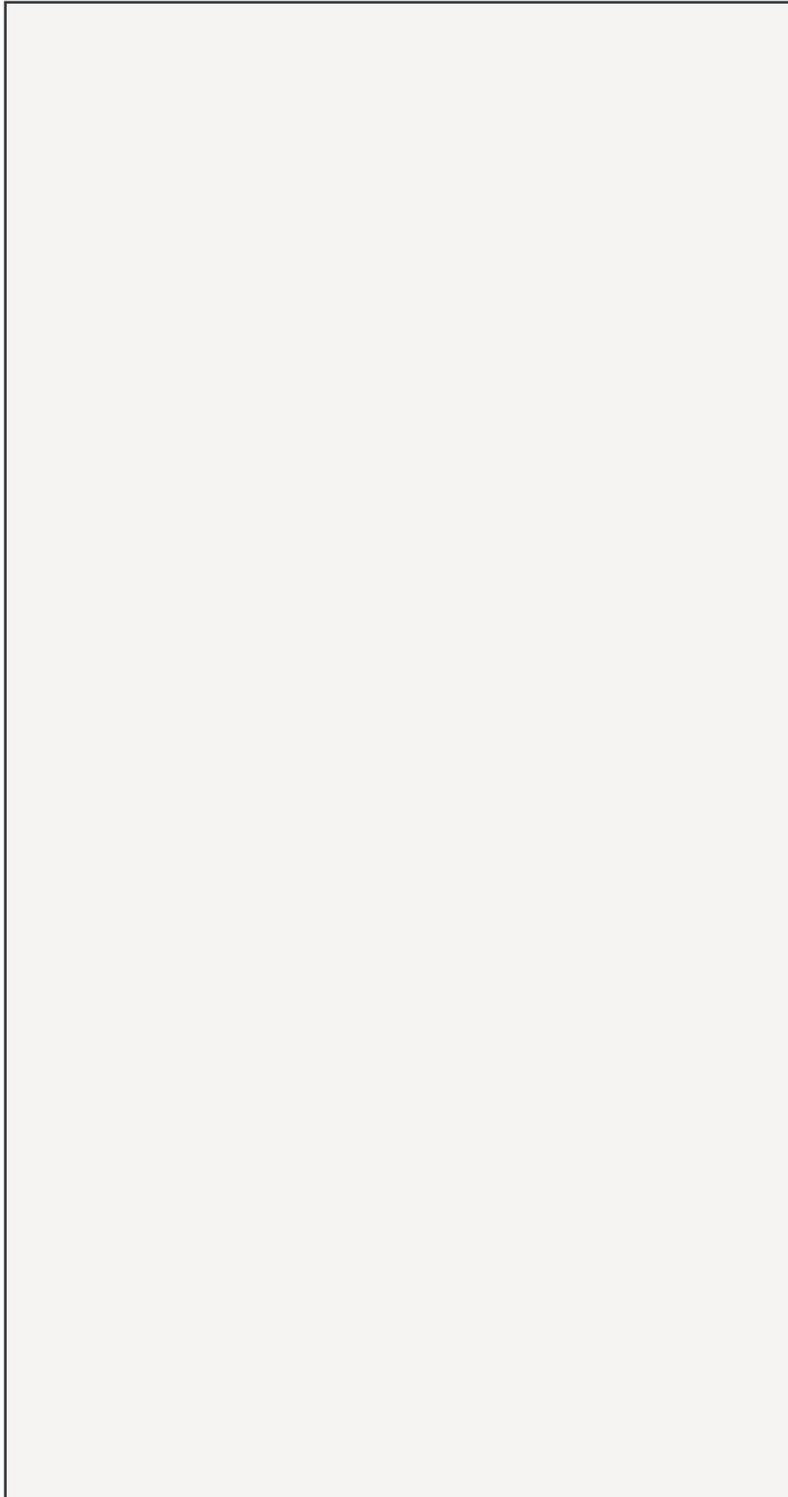
6

Fast alle suchtpräventiven Konzepte im Raum Schule stellen einen Schulsozialpädagogen als Ansprechpartner für »Alle« (Schüler, Eltern, Lehrer) bereit. Der Coach in Coaching - Schulen ist dagegen ausschließlich im Kontakt mit den Lehrkräften. Was halten Sie davon?



7

Mit welchen Schwierigkeiten und Widerständen rechnen Sie bei der konkreten Umsetzung des Konzepts?



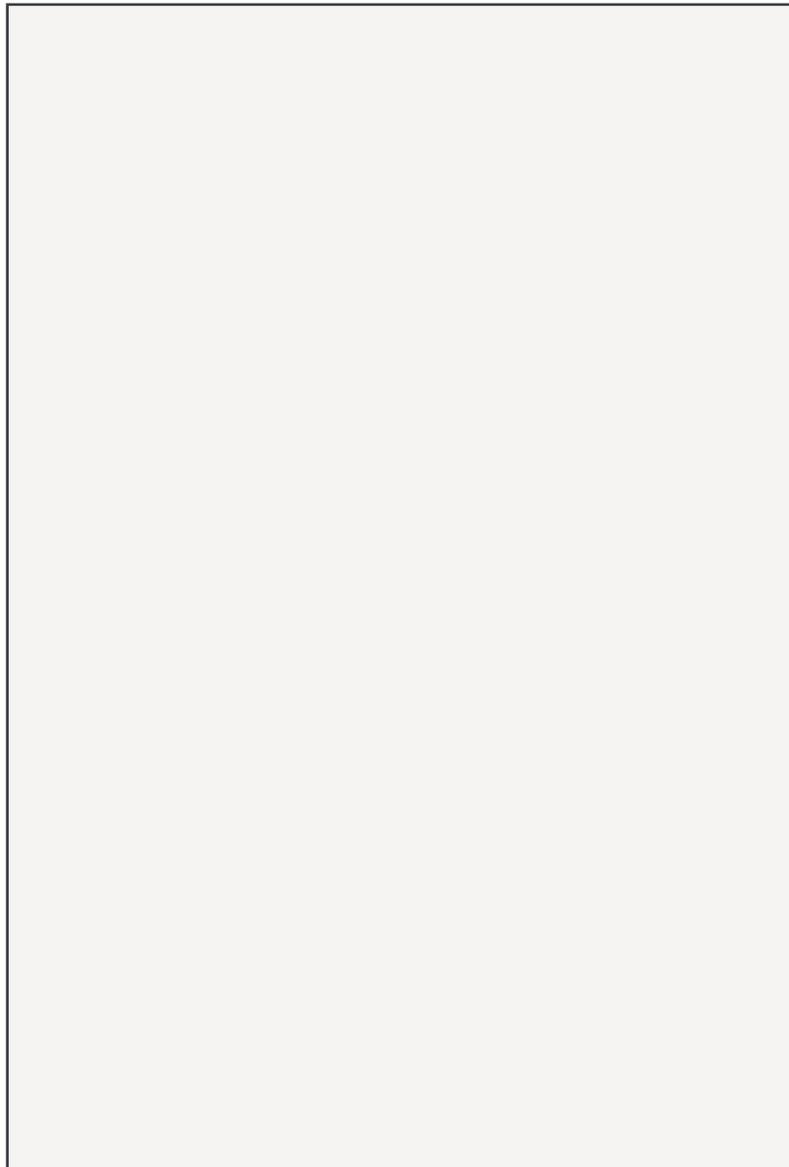
8

Welche kurz- und langfristigen Ergebnisse erwarten Sie bei der Umsetzung des Konzepts

- a) für die Lehrkräfte?
- b) für die Schüler?
- c) für die Schulleitung?
- d) hinsichtlich der Akzeptanz und Realisierbarkeit im bayerischen Schulsystem.

8

zu a)



8

zu b)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide their answer to question 8b. The box is currently blank.

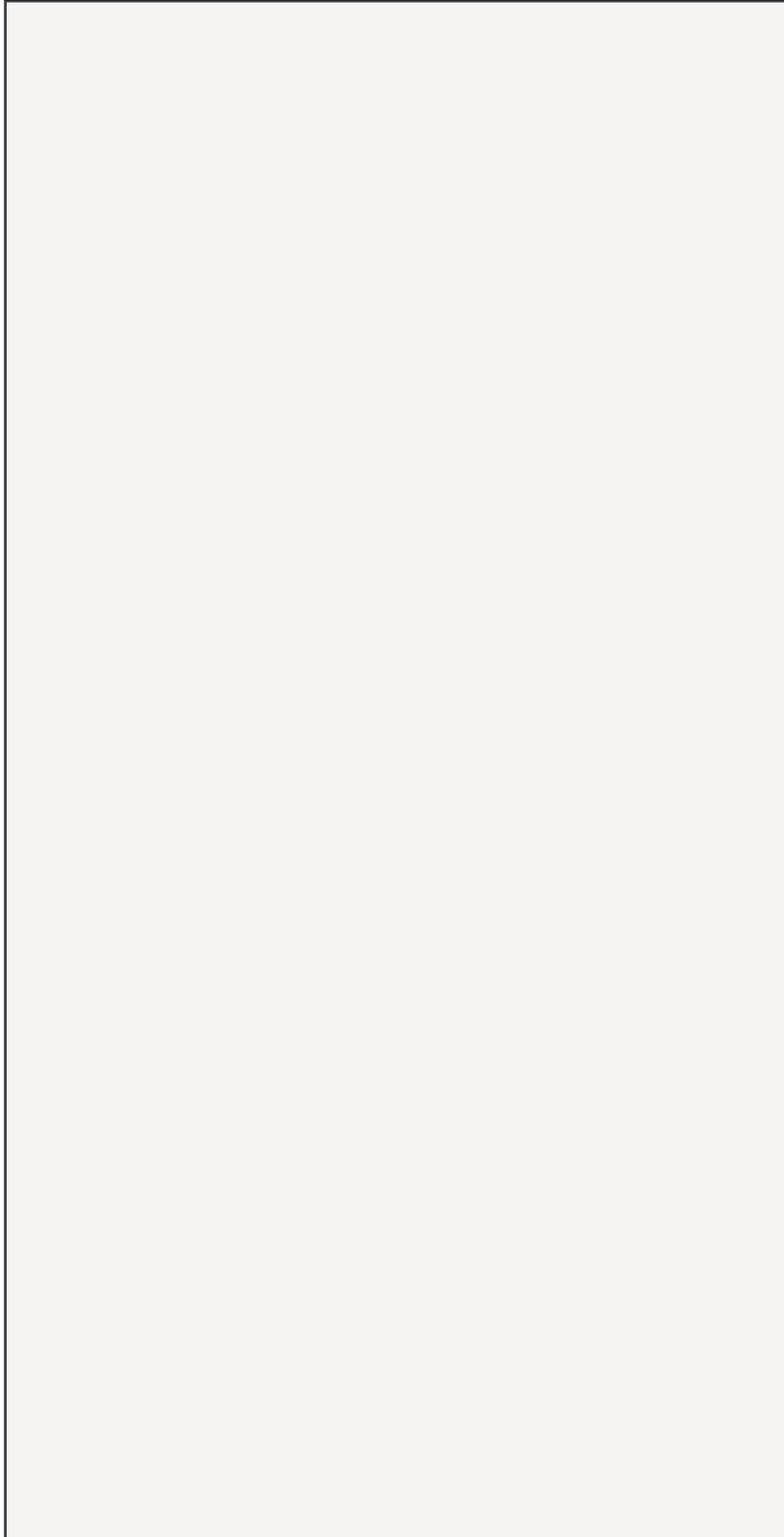
8

zu c)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide an answer to the question.

8

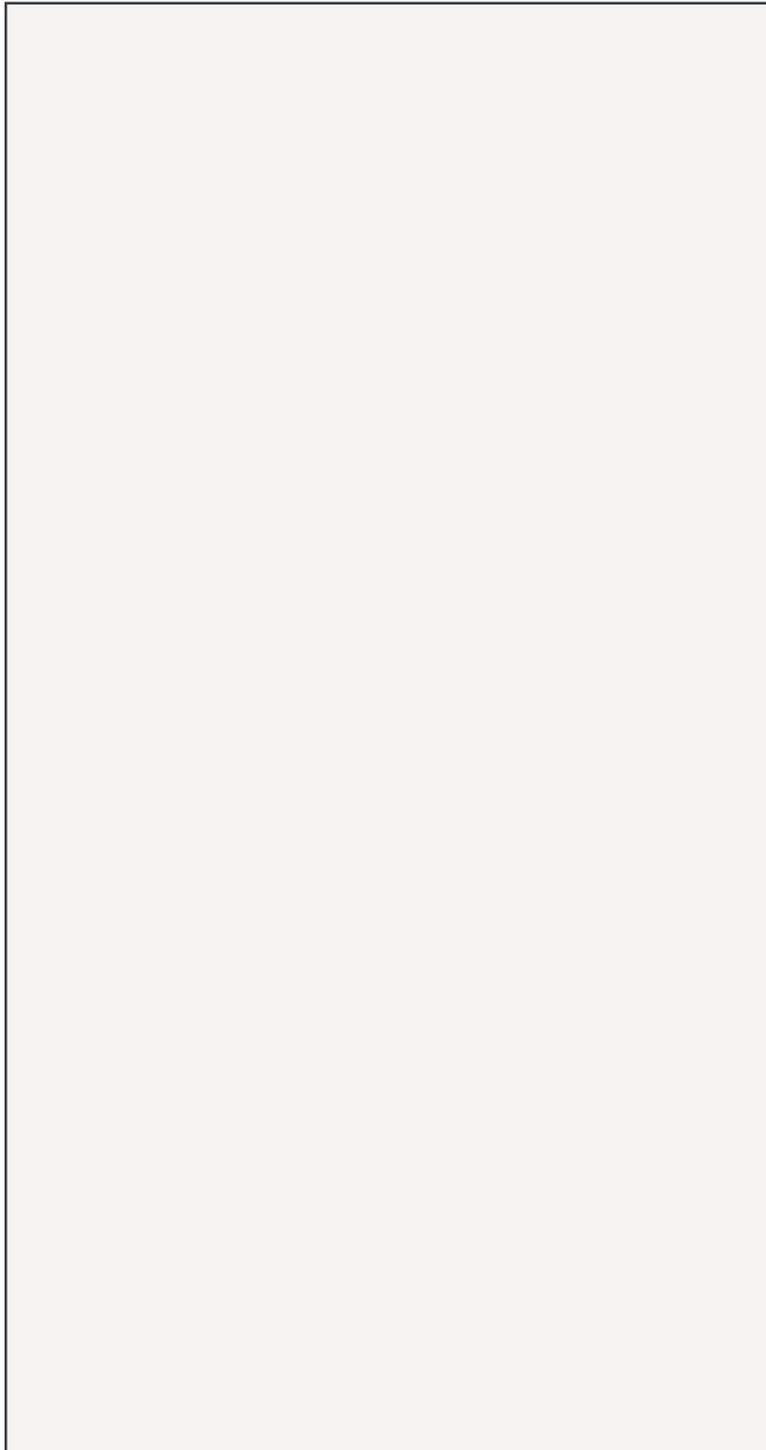
zu d)



12 | 13

9

Halten Sie die Implementierung des vorliegenden Konzepts in das bayrische Schulsystem für sinnvoll und falls ja, welchen Gewinn sehen Sie darin?



10

Möglicherweise wurden bei den vorhergehenden Fragen nicht alle, für Sie wichtigen Aspekte berücksichtigt. Was würden Sie gerne noch hinzufügen?

Auswertung

Frage 1:

Das vorliegende Konzept setzt als entscheidenden Wirkfaktor auf die Förderung, Unterstützung und Beratung des Lehrers. Wie beurteilen Sie diese Grundidee der Coaching - Schulen?

Burger

O: Ich finde die Idee im Prinzip gut; meiner Meinung nach wird die Förderung, Unterstützung und Beratung des Lehrers nur positiv und gewinnbringend sein können, wenn der Coach die von Ihnen beschriebenen Anforderungen mitbringt, besonders wichtig wäre für mich, dass er den Schulalltag und dessen Beziehungs- und Spannungsfelder gut kennt.

P: Prinzipiell gut. Betonung auf die notwendige Qualifizierung des Coaches und dessen Erfahrungshintergrund im Raum Schule.

R: Ein Coach ist gewinnbringend und positiv für den Lehrer.

Dausch

O: Die Grundidee »Coaching-Schule« halte ich prinzipiell für eine gute Sache. Auch als positiv eingestellter, motivierter Lehrer stoße ich gelegentlich an Grenzsituationen. Dann hilft es mir ungemein, jemanden zu haben, mit dem ich über meine Schul-Probleme sprechen kann, denn schon das Reden befreit und öffnet den Blick für Lösungen. Bei einer Coaching Schule ist der Coach präsent. So habe ich umgehend die Möglichkeit zeitnah Unterstützung und Beratung zu finden.

P: Prinzipiell gut. Persönliche Erfahrung zeigt, dass Reden hilft, Lösungen zu entwickeln. Coach ist immer präsent, um zeitnah zu unterstützen und zu beraten.

R: Coach ist gewinnbringend durch Präsenz.

Fries

- O:** Als Grundidee ist das ein interessanter Ansatz, zumal sich diese bei der Personalentwicklung im schulischen Bereich bereits weitgehend durchgesetzt hat. Funktionsträgern und Schulleitungsmitgliedern von Städtischen Schulen in München werden in den ersten beiden Jahren Coaches zur Seite gestellt. Für Lehrkräfte und ihre tägliche Arbeit gibt es das leider nicht.
- P:** Grundidee interessant, das wird in ähnlicher Form an Städtischen Schulen in München für Schulleiter für zwei Jahre schon praktiziert. Fehlt leider bis jetzt für Lehrkräfte.
- R:** Gute Grundidee, die teilweise für Schulleitung in München angeboten wird. Fehlt für Lehrkräfte.

Tonke

O:

P:

R:

- Z:** Die Grundidee der Coaching - Schulen wird von allen Experten als gut und gewinnbringend für die Lehrkräfte bewertet.

Frage 2:

In meinem Konzept stelle ich die These auf, dass eine Auseinandersetzung und Reflexion von Rollen und beruflichem Selbstbild der Lehrkraft, in der Begegnung mit Heranwachsenden, die Lebenskompetenzentwicklung der Schüler positiv beeinflusst. Können Sie diese These unterstützen? Falls ja, warum?

Burger

O: Ja

P: Zustimmung

R: Ja. (fehlende Begründung)

Dausch

O: »Wie man in den Wald hineinruft, so hallt es zurück.«, sagt ein Sprichwort. Eine kritische Selbstreflexion oder die Akzeptanz eines ehrlichen Feedbacks von Schülern, Eltern und Kollegen sollte meiner Meinung nach immer wieder stattfinden. Natürlich ist es leichter die Gründe für ein »Scheitern« bei den anderen zu suchen. Gerade uns Lehrern fällt es oft schwer, Probleme einzugestehen, geschweige denn darüber zu reden.

Wenn ich als Lehrer meinen Schülern zeige, dass ich mich konstruktiver Kritik stelle und wie ich damit umgehe, kann ich Muster für deren Lebenskompetenzen liefern.

Außerdem kann meine positive Grundeinstellung zur Arbeit (Pünktlichkeit, Ordnung,...), mein respektvoller Umgangston mit Schülern und Kollegen sowie mein Umgang mit Alltagsfreuden und -problemen auf Schüler wirken. Ich kann dann als Vorbild dienen, wenn ich authentisch bin - also nichts von den jungen Menschen verlange, das ich selbst nicht leiste- und sie so bei der Entwicklung eigener Lebenskompetenzen unterstützen.

P: Lehrern fällt es schwer, Gründe für Misserfolge bei sich zu suchen,

Probleme einzugestehen und darüber zu reden. Lehrer, die positiv mit Kritik und dem Alltag umgehen sind Vorbilder für die Lebenskompetenzen für die Schüler.

R: Der authentische Lehrer vermittelt Lebenskompetenzen.

Fries

O: Für Lehrkräfte ist das grundsätzlich eine Selbstverständlichkeit, stellt man sich dem nicht laufend, kann man diesen Beruf auf Dauer nicht ausüben, ohne sich in kaum lösbaren Konflikten zu verstricken oder gar krank zu werden. Natürlich beeinflusst unser Rollenverhalten unsere Schülerinnen und Schüler, positiv wie leider auch negativ. Insbesondere Jungen haben heute zu wenig Möglichkeit, männliches Rollenverhalten zu erleben und sich damit kritisch auseinanderzusetzen.

P: Persönliche Reflexion ist Grundvoraussetzung um als Lehrer gut arbeiten zu können und nicht krank zu werden. Das Rollenverhalten wirkt auf die Schüler, sowohl positiv als auch negativ. Wichtige Personengruppe dabei sind die Jungen, denen männliche Rollenvorbilder fehlen.

R: Reflexion Grundvoraussetzung, für Lehrer um gesund zu bleiben. Rollenverhalten des Lehrers hat Wirkung auf Schüler, besonders Jungen benötigen diese.

Tonke

O:

P:

R:

Z: Authentischer Lehrer vermittelt Lebenskompetenzen und sollte deshalb sein Rollenverhalten reflektieren.

Frage 3:

Für diese Auseinandersetzung und Reflexion nutze ich in meinem Konzept die zwei Module BSR (Berufliche Selbstreflexion)/ Supervision und Methoden. Sind Sie der Meinung, dass die beschriebenen Themen und Inhalte dieser Module dazu geeignet sind?

Burger

O: Ja, sind meiner Meinung nach dafür geeignet. Diese Methoden werden ja bereits an verschiedenen Schulen praktiziert.

P: Ja sind passend. Methoden werden an Schulen praktiziert.

R: Die Inhalte sind geeignet.

Dausch

O: BSR und Supervision sind für viele Kollegen geeignete Möglichkeiten, weil diese Methoden den Raum schaffen, in einer vertrauensvollen Situation über Probleme und Schwierigkeiten zu reden. Dabei ist es sicher hilfreich, dass der Coach unparteiisch und unabhängig ist.

P: BSR und Supervision helfen Lehrern bei Problemen und Schwierigkeiten. Wichtig ist Vertrauen, Unabhängigkeit und Unparteilichkeit des Coaches.

R: Themen und Inhalte der Module sind passend.

Fries

O: Methodentraining muss bereits in der Ausbildung eine größere Bedeutung haben. Leider ist ein Lehramtsstudium immer noch zu sehr fachlich überfrachtet. In der beruflichen Praxis gibt es dazu sehr viele Fortbildungsangebote, diese sollten allerdings verpflichtend sein. Für wichtiger halte ich Supervision, die es an Schulen nicht gibt! Deshalb habe ich an meiner Schule so eine Möglichkeit geschaffen. Die Teilnahme ist aber freiwillig, außerhalb

der Dienstzeit und muss selbst bezahlt werden. Besonders Berufsanfänger schätzen der Wert dieser Möglichkeit.

P: Methodentraining braucht festen Platz in der Lehrerausbildung. Entscheidend wäre Supervision, die an Schulen fehlt. Angebot für Supervision an seiner Schule installiert (freiwillig, kostenpflichtig, in der Freizeit).

R: Methodentraining muss Bestandteil der Ausbildung sein. Supervision ist wichtig und fehlt an Schule.

Tonke

O:

P:

R:

Z: Die beschriebenen Themen und Inhalte werden von allen Experten als geeignet beschrieben. Dabei werden beide Module als gleichwertig wichtig beschrieben.

Frage 4:

Üblicherweise findet BSR und Supervision außerhalb von Schule und über kurze Zeitabschnitte statt. In Coaching - Schulen findet BSR und Supervision engmaschig, kontinuierlich und im Raum Schule statt. Sind Sie der Meinung, dass dieser Unterschied eine Wirkung nach sich zieht und welche?

Burger

O: Ich denke, der Vorteil liegt darin begründet, dass auf auftretende Probleme wesentlich kurzfristiger und gezielter reagiert werden kann. Dem Lehrer, der Lehrerin wird dadurch ein Gefühl der unmittelbaren Unterstützung (falls notwendig) vermittelt.

P: Vorteile für den Lehrer durch kurzfristige und gezielte Unterstützung und das Gefühl der unmittelbaren Hilfe.

R: Gefühl der unmittelbaren Unterstützung bei Lehrern.

Dausch

O: Ich denke, dass es ein großer Vorteil ist, wenn ich den Coach ohne langfristige Terminplanungen sofort und jeder Zeit erreichbar vorfinde. Ich kann zeitnah mein Problem loswerden und eine Lösung finden. Anfahrtswege fallen weg, so kann ich auch Zeit sparen. Andererseits kann es für den einen oder anderen ein Hemmschuh sein, dass Kollegen sehen könnten, ich rede mit dem Coach, also muss ich ein Problem haben.

P: Coach ist zeitnah erreichbar. Eventuell negativer Eindruck bei den Kollegen durch Ansprechen des Coaches.

R: Zeitnahe Problemlösung möglich.

Fries

- O:** Grundsätzlich wäre das zu begrüßen. Entscheidend wäre die Akzeptanz des Coaches im Kollegium, aber auch der Schulleitung. Zu untersuchen wäre wie Schüler und Eltern damit umgehen. Externe Mitarbeiter und Partner (so auch Schulsozialarbeiter, Erzieher, etc.) geraten häufig durch ihre Tätigkeit in enorme interne und externe Rollenkonflikte.
- P:** Wäre gut, wobei die Akzeptanz des Coaches entscheidend sein wird und wie dieser mit seiner Aufgabe und Rolle umgeht. Blick sollte auch gerichtet werden auf die Wirkung, die dies auf Schüler und Eltern hat.
- R:** Präsenz und Kontinuität wäre wünschenswert. Steht aber in engem Zusammenhang mit der Akzeptanz und Rolle des Coaches.

Tonke

- O:**
- P:**
- R:**

- Z:** Als Wirkung wird von allen Experten das Gefühl der unmittelbaren Unterstützung des Lehrers als hilfreich beschrieben. Betont wird dabei die Akzeptanz des Coaches.

Frage 5:

Fast alle suchtpreventiven Konzepte im Raum Schule stellen einen Schulsozialpädagogen als Ansprechpartner für »Alle« (Schüler, Eltern, Lehrer) bereit. Der Coach in Coaching - Schulen ist dagegen ausschließlich im Kontakt mit den Lehrkräften. Was halten Sie davon?

Burger

O: Ich würde es besser finden, wenn er auch Ansprechpartner für Eltern, Schüler und Lehrer wäre, um die einzelnen Facetten besser werten zu können.

P: Coach sollte auch Ansprechpartner für Eltern und Schüler sein, um allen Seiten gerecht zu werden.

R: Coach Ansprechpartner für »Alle« in Schule.

Dausch

O: Ein L-Coach wäre wahrscheinlich die Ideallösung, da der Schulsozialpädagoge das gesamte Pensum zeitlich kaum abdecken kann.

Außerdem kann sich der L-Coach ausschließlich auf den Lehrer konzentrieren, d. h. er ist nicht vom eigenen Hintergrundwissen über die Schüler- oder Elternsituation beeinflusst.

P: Ideal, da Schulsozialpädagoge zeitlich ausgelastet ist. Konzentration auf den Lehrer möglich.

R: Ideallösung für eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zwischen Lehrer und Coach.

Fries

O: Ich hielte es für richtig, kann es mir in der Praxis jedoch kaum vorstellen. Präsent in der Schule bedeutet zwangsläufig Kontakt und Auseinandersetzung auch mit Schülern.

P: Richtige Vorgehensweise, aber schwer vorstellbar, ob das in der Praxis so klar zu trennen ist.

R: Gut, wenn auch in der Praxis schwer umsetzbar.

Tonke

O:

P:

R:

Z: Die Ausschließlichkeit des Coaches für die Lehrkräfte wird von zwei Experten als Ideallösung beschrieben. Es gibt allerdings Bedenken, ob dies in der Praxis konsequent umsetzbar ist. Ein Experte würde es bevorzugen, wenn der Coach für Alle im Raum Schule Ansprechpartner wäre.

Frage 6:

Glauben Sie, dass es wichtig ist, die Schulleitung in ihren Führungskompetenzen besonders zu unterstützen? Falls ja, weshalb?

Burger

O: Ich denke, dass eine Unterstützung der Schulleitung sinnvoll ist.

1. Wird der Schulleiter/in entlastet,
2. Ist er während des Studiums in diesem Kompetenzbereich nicht explizit ausgebildet worden.
3. Die Personen, die er »führen« muss und soll, sind sehr unterschiedlich.

P: Unterstützung sinnvoll zur Entlastung, sinnvoll wegen fehlender Ausbildung und wegen Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter.

R: Unterstützung ist hilfreich zur Entlastung und Kompetenzförderung.

Dausch

O: Der Schulleiter ist auch nur ein Mensch. Gerade der Schulleiter muss sich mit zahlreichen Problemsituationen auseinandersetzen. Er soll einerseits den Kollegen vertrauensvoll ein offenes Ohr schenken, andererseits beurteilen. Das kann natürlich schwierig sein.

Ich denke, dass auch ein Schulleiter gelegentlich ein ehrlich gemeintes Feedback über bestimmte Verhaltensmuster und Fallbehandlungen braucht und vertragen muss.

P: Schulleiter muss unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden. Schulleiter muss mit Rückmeldungen über sein Verhalten umgehen können.

R: Schulleiter braucht Führungskompetenz, da er unterschiedlichsten Bedürfnissen gerecht werden muss.

Fries

O: Dies ist unerlässlich, denn selbst bei »guter Grundausstattung« des Führenden ist ständige Reflexion und ständiges Dazulernen unbedingt notwendig.

P: Ständige Reflexion ist unerlässlich für Schulleitung.

R: Unverzichtbar für das Führen von Mitarbeitern.

Tonke

O:

P:

R:

Z: Alle Experten betonen, dass es bei einem Schulleiter unverzichtbar ist, Führungskompetenzen zu unterstützen und weiter zu entwickeln.

Frage 7:

Mit welchen Schwierigkeiten und Widerständen rechnen Sie bei der konkreten Umsetzung des Konzepts?

Burger

O: Ein großes Problem wird die Klärung der Zuständigkeiten (Sozialministerium, Kultusministerium.....?) sein, ferner wer bezahlt den Coach?

P: Problem ist die Klärung der Zuständigkeiten und der Finanzierung.

R: Ungeklärte Rahmenbedingungen.

Dausch

O: Die größte Schwierigkeit bei der Umsetzung des Konzeptes sehe ich in der Finanzierbarkeit. Daran sind schon so viele gute Ansätze für Unterricht und Schule gescheitert.

Zudem setzt ein erfolgreiches Arbeiten mit einem Coach die Bereitschaft eines Kollegen voraus, Probleme einzugestehen und Hilfe anzunehmen. Das kann bei einer verpflichteten Teilnahme schwierig werden. Ein von Grund auf pessimistischer oder bequemer Lehrertyp wird auch dieses Konzept umschiffen.

P: Schwierigkeit der Finanzierung. Eventuell fehlende Bereitschaft bei Lehrern, sich auf das Coaching einzulassen.

R: Unklare Finanzierung. Widerstand bei Lehrern.

Fries

- O:**
1. Es kann zu Konflikten im Kollegium kommen, wenn Coaches und ihre Rolle nicht akzeptiert werden.
 2. Auch Gruppenbildung (Anhänger, Gegner, Gleichgültige) wären denkbar.
 3. Es könnte zu Loyalitätskonflikten innerhalb der Leitungsteams,

aber auch zwischen Kollegium und Schulleitung kommen.

P: Evtl. Konflikte im Kollegium, Gruppenbildung, Loyalitätskonflikte zwischen Kollegium und Schulleitung.

R: Evtl. Konflikte im Kollegium, Gruppenbildung, Loyalitätskonflikte zwischen Kollegium und Schulleitung.

Tonke

O:

P:

R:

Z: Der Hinweis auf ungeklärte Rahmenbedingungen wie z. B. Zuständigkeiten, die Schwierigkeit der Finanzierung und Konflikte und Konflikte innerhalb des Kollegiums.

Frage 8:

Welche kurz- und langfristigen Ergebnisse erwarten Sie bei der Umsetzung des Konzepts

- a) für die Lehrkräfte?
- b) für die Schüler?
- c) für die Schulleitung?
- d) hinsichtlich der Akzeptanz und Realisierbarkeit im bayerischen Schulsystem.

Burger

O: zu a) Auf jeden Fall eine Entlastung der Lehrkräfte, ein Gefühl der Sicherheit und Unterstützung in schwierigen Schulsituationen. Das Gefühl, es ist jemand da, der mich versteht und unterstützt, der meine »Sache« vertritt. Langfristig vielleicht ein Rückgang von Kollegen/innen, die am burn- out- syndrom erkranken.

zu b) Der Coach könnte die Schüler darin unterstützen, Strategien zur Konflikt- und Stressbewältigung zu erlernen und anzuwenden.

Dadurch wäre eine Steigerung der Ausbildungsreife gewährleistet. Große Unterstützung auf dem Weg zum Erwachsenwerden.

zu c) Schulleiter würden spürbar entlastet. Er könnte vermehrt Energie, Zeit und Kraft für die Schulentwicklung an seiner Schule aufwenden.

zu d) kann ich nicht beurteilen, ob es die Akzeptanz des bayerischen Schulsystems steigern würde. Bei den Lehrkräften wahrscheinlich schon, bei den Eltern bin ich mir nicht sicher.

P: a) Entlastung der Lehrkräfte, Gefühl der Unterstützung und des Verständnisses. Langfristig Rückgang von Burn – out erkrankten Kollegen.

- b) Coach unterstützt bei der Entwicklung von Lebenskompetenzen.
- c) Entlastung für den Schulleiter. Freie Energie für Schulentwicklung.
- d) Keine abschließende Beurteilung möglich, bei Lehrkräften eventuell, bei Eltern weniger.

- R:
- a) Entlastung der Lehrkräfte
 - b) Unterstützung beim Erwachsenwerden
 - c) Entlastung
 - d) Akzeptanz bei Lehrkräften

Dausch

- O: zu a) Langfristig gesehen, denke ich, kann über einen Lehrer-Coach eine Basis geschaffen werden, vor allem jungen Lehrern eine gute Hilfe bei Frustrationen zu bieten. Der Beruf des Lehrers ist anstrengend aber auch erfüllend. Ein Lehrer, der mit Freude an seine Arbeit geht, wirkt auf seine Schüler »attraktiver«. Es fällt dem Lehrer dann auch leichter, Stoff zu vermitteln. Unterricht wird spannender und interessanter, weil der Lehrer über die eigene Motivation an die Schüler kommt. Weniger Frust heißt auch weniger krank. Im Hinblick auf die lange Lebensarbeitszeit sicher sinnvoll. Das gilt auch für die Schulung von Kompetenzen. Nur wer selber über Sozial- und Lebenskompetenzen verfügt, kann dies auch authentisch vermitteln.
- zu b) Die Kausalkette geht weiter. Ein motivierter, Schülern gegenüber positiv eingestellter Lehrer erreicht seine Schüler wesentlich leichter. Der Schüler wird da abgeholt, wo er steht. Ein Schüler, der sich verstanden und angenommen fühlt, öffnet sich wiederum leichter den Anforderungen. Seine Leistungen werden besser, die Freude an Schule nimmt

zu. Langfristig gesehen dürfte es dann wesentlich weniger Schulabbrecher und Schulversager geben.

zu c) Jede Schulleitung freut sich über motivierte Lehrerkollegen und Schüler. Der Schulalltag wird problemärmer.

zu d) Alle Neueinführungen stoßen zunächst auf Skepsis. Die Akzeptanz steht und fällt an der jeweiligen Schule auch an der Person des Coaches.

Die Realisierbarkeit sehe ich als das weitaus größere Problem. Wer soll das bezahlen?

- P:**
- a) Langfristig gute Basis für junge Lehrer. Weniger Frustration dadurch mehr eigene Motivation, die eine positive Wirkung auf Schüler hat, dadurch weniger Krankheit bei Lehrern.
 - b) Motivierter Lehrer motiviert automatisch Schüler. Ein Schüler, der sich gesehen fühlt, bringt bessere Leistungen. Langfristig weniger Schulabbrecher und Schulversager.
 - c) Schulalltag wird problemärmer durch motivierte Lehrer und Schüler.
 - d) Akzeptanz abhängig von der Person des Coaches, Finanzierung ist problematisch.
- R:**
- a) Motivierte Lehrer mit positiver Wirkung auf Schüler werden weniger krank.
 - b) Langfristig motivierte Schüler und weniger Schulversager.
 - c) Weniger Probleme im Schulalltag.
 - d) Abhängig von der Person des Coaches.

Fries

- O:** zu a) Kurzfristig eher ein distanzierendes und zurückhaltendes Interesse. Eher Ablehnung, wenn dies zu Mehrarbeit führt. Langfristig könnte ich mir positive Wirkung für Professionalität und Gesundheit vorstellen.
- zu b) Kurzfristige Erwartungen habe ich eher keine. Mittel- bis langfristig könnten die Schüler vermutlich von der vertieften Professionalität ihrer Lehrkräfte profitieren in ihrem Lern- und Sozialverhalten.
- zu c) Motiviertere und weniger gestresste Lehrkräfte wünscht sich jede Schulleitung. Für Schulleitungen wäre das eine Entlastung und eine Möglichkeit zur Professionalisierung des Rollen- und Führungsverhaltens.
- zu d) Die Akzeptanz könnte schwierig werden, da in den letzten 5 - 10 Jahren nahezu alles was in der Schule geschieht, auf den Prüfstand gestellt wurde und wird. Viele Kollegen sehnen sich nach Gelassenheit und mehr Vertrauen in ihre Arbeit. Einer Realisierbarkeit im bayrischen Schulwesen gebe ich derzeit nur bedingt Chancen, Pilotprojekte halte ich für denkbar (Kostenfrage!).
- P:** a) Kurzfristig distanzierendes, vorsichtiges Interesse. Langfristig Unterstützung von Professionalität und Gesundheit.
- b) Kurzfristig keine, langfristig positive Wirkung auf Lern- und Sozialverhalten.
- c) Entlastung für Schulleitung durch motivierte Lehrer. Dadurch Professionalisierung des Rollen- und Führungsverhaltens.
- d) Akzeptanz eher schwierig, da viel auf dem Prüfstand steht an Schulen. Bedürfnis der Lehrer nach Unterstützung wäre da. Als Pilotprojekt denkbar, im gesamten Schulwesen momentan nicht.

- R:
- a) Kurzfristig vorsichtiges Interesse, langfristig Unterstützung der Professionalität und Gesundheit.
 - b) Kurzfristig keine, langfristig positive Entwicklung im Lern- und Sozialverhalten.
 - c) Entlastung und Professionalisierung.
 - d) Aktuell im Schulwesen nicht umsetzbar, aber als Pilotprojekt.

Tonke

O:

P:

R:

- Z:
- a) Positive Wirkung auf Lehrkräfte hinsichtlich Professionalität und Gesundheit.
 - b) Kurzfristige Wirkungen auf Schüler werden nicht benannt. Langfristig positive Entwicklungen im Lern- und Sozialverhalten und dadurch weniger Schulversager. Ein Experte hätte gerne, dass der Coach die Schüler direkt in ihrer Entwicklung unterstützt.
 - c) Alle beschreiben als ein mögliches Ergebnis die Entlastung der Schulleitung.
 - d) Alle Experten halten die Umsetzung im derzeitigen bayerischen Schulsystem für schwierig. Als Pilotprojekt vorstellbar, aber abhängig von der Person des Coaches und der Akzeptanz bei den Lehrkräften.

Frage 9:

Halten Sie die Implementierung des vorliegenden Konzepts in das bayrische Schulsystem für sinnvoll und falls ja, welchen Gewinn sehen Sie darin?

Burger

O: Ich halte die Implementierung des Konzeptes für sinnvoll, wenn entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, so dass möglichst viele Schulen berücksichtigt werden können. Der Gewinn würde meiner Meinung nach, darin bestehen, dass ein professioneller und entsprechend ausgebildeter Partner den Lehrkräften bei Bedarf unmittelbar zur Seite stehen würde, und somit schwierige Situationen gelöst werden können, bevor sie z.B. eskalieren.

P: Implementierung sinnvoll, wenn möglichst viele Schulen berücksichtigt werden. Gewinn durch Unterstützung der Lehrkräfte in schwierigen Situationen.

R: Implementierung an möglichst vielen Schulen ist sinnvoll.

Dausch

O: Sinnvoll halte ich die Implementierung eines Coaches an bayerischen Schule durchaus. Ein motivierter, kompetenter Lehrer erfüllt seine Aufgaben gerne, wirkt auf seine Schüler authentisch und als Vorbild. Damit ist auch der Schüler bereiter, Schule positiv zu besetzen.

Dennoch sollte man nicht vergessen, dass zwar der Schüler Schule positiv erleben kann, sein Umfeld (Eltern, Freunde, Presse) allerdings oft über Negativerfahrungen berichtet oder über Schule schimpft. Er gerät irgendwann in eine Zwickmühle. Schimpfen fällt vielen leider immer noch leichter als loben. Vielleicht oder hoffentlich lindert die Coaching Schule ja langfristig dieses Problem.

P: Implementierung sinnvoll, da Coach die Lehrer unterstützt,

authentisch und Vorbild zu sein. Gefahr, dass negatives Denken über Schule im Umfeld bestehen bleibt.

R: Implementierung unterstützt Lehrer und Schüler. Eventuell fehlendes positives Denken im Umfeld.

Fries

O: Für sinnvoll halte ich die Implementierung, wenn diese von einer breiten Basis in einer Schule getragen wird. Von außen »aufgezwungen« bin ich sehr skeptisch, ob dies gelingen kann. Wie vorher dargestellt, gibt es durchaus Risiken. Der Gewinn könnten zufriedene Lehrkräfte, infolge auch zufriedenerer Schüler und Eltern sein. Ob sich daraus ein größerer Lernerfolg ergäbe, wage ich nicht zu beurteilen, da habe ich leider schon zu viele Reformversuche scheitern gesehen.

P: Implementierung, wenn Idee von Gesamtheit der Schule getragen wird. Gewinn: Zufriedene Lehrer, Schüler und Eltern. Unklar, ob sich das auch im Lernerfolg widerspiegeln würde.

R: Implementierung bei breiter Zustimmung mit Gewinn für alle Beteiligten.

Tonke

O:

P:

R:

Z: Alle halten eine Implementierung für sinnvoll. Es wird betont, dass die Zustimmung der Mehrheit des Kollegiums Voraussetzung ist und an möglichst vielen Schulen umgesetzt werden sollte.

Frage 10:

Möglicherweise wurden bei den vorhergehenden Fragen nicht alle, für Sie wichtigen Aspekte berücksichtigt. Was würden Sie gerne noch hinzufügen?

Burger

O: keine Angabe

Dausch

O: Der Aussage «Keiner scheint sich im Raum Schule wohl zu fühlen» klingt mir zu allgemein. Ich möchte zumindest von mir behaupten, dass ich mich in meinem Beruf und in meiner Schule wohl fühle. Ich habe aber auch das Glück eine Freundin zu haben, die mir jederzeit ihr Ohr schenkt, wenn ich das Gefühl habe, nicht weiter zu kommen. Sie ist sozusagen mein persönlicher Coach. Nach Hilfe zu rufen und diese dann auch anzunehmen, halte ich für eine entscheidende Lebenskompetenz. Von daher würde ich die Impletierung eines Lehrer-Coaches begrüßen, vor allem für die Kollegen, die sich schwer tun, sich anderen gegenüber zu öffnen. Verpflichtende Teilnahme an Supervision und BSR stelle ich mir einerseits schwierig vor, da eine Öffnung nur auf freiwilliger Basis gut und erfolgreich möglich ist. Vielleicht braucht es aber auch zuerst die Verpflichtung, um die Vorteile dieser Methoden zu erkennen und nicht schon im Vorfeld zu verurteilen. Ich denke, Supervision und BSR bzw Coaching sollte unbedingt Bestandteil der Lehrerausbildung werden. Psychologie und Pädagogik werden leider immer noch stiefmütterlich behandelt. Sie sollten in den Zentralbereich des Studiums rücken. So lernen die Studenten bereits für ihren späteren Beruf lebenswichtige Kompetenzen kennen.

P: Es gibt auch Lehrer, die sich in ihrem Beruf und in ihrer Schule wohlfühlen. Die Interviewte nutzt Freundin als persönlichen Coach. Verpflichtende Teilnahme an Supervision und BSR ist eventuell Chance, Vorurteile diesen Methoden gegenüber abzubauen. Coaching sollte unbedingt Bestandteil der Lehrerausbildung sein.

R: Supervision und BSR ist eine Chance für den Lehrer im Schulalltag. Sollte wichtiger Bestandteil der Lehrerausbildung sein.

Fries

O: In ihrer Einleitung zeichnen sie ein sehr düsteres Bild von Schule. Dies trifft aus meiner Sicht nicht auf die Mehrheit der Lehrkräfte, Schüler und Eltern zu. Ich kenne doch auch zahlreiche »best - practice - Beispiele«. Schulen sollten sich besser öffnen und vernetzen, um voneinander zu lernen, vor allem über die Schulformen und Bundesländer hinweg. Der 1. Deutsche Schulleiterkongress im März 2012 in Düsseldorf war ein Lichtblick und gab nützliche Anregungen (Hauptreferat Prof. Hüther!).

P: Aus meiner Sicht ist ein Großteil der Lehrer, Schüler und Eltern zufrieden. Es gibt zahlreiche Beispiele für gelungene Schule. Schulen sollten sich vernetzen und voneinander lernen unabhängig von Schulform und Bundesland. Beispiel dafür ist der 1. Deutsche Schulleiterkongress.

R: Gibt auch Beispiele für gelungenes Zusammenleben in Schule. Schule muss sich vernetzen und voneinander lernen.

Tonke

O:

P:

R:

Z: Supervision sollte Bestandteil der Lehrerausbildung sein. Hinweis auf Beispiele für bereits gelungenes Zusammenleben in Schule. Schulen müssen sich vernetzen, um voneinander zu lernen.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst
und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Katjenka Wild