Helmut Heyse & Bernhard Sieland

Kollegien stark machen − ****Schulen**** erfolgreich entwickeln.

**Bern: hep verlag ag**

Arbeitshilfen zum Buch: <https://www.hep-verlag.ch/kollegien-stark-machen>

Dem Waldarbeiter fiel das Sägen immer schwerer.

Jemand sagte: „Du musst die Säge schärfen, sie ist ja ganz stumpf!“

Er antwortete erschöpft: „Dazu habe ich keine Zeit! Ich muss noch so viel sägen!“

„Wenn ICH fünf Stunden Zeit hätte, einen Baum zu fällen,

würde ich vier Stunden meine Säge schärfen.“

Abraham Lincoln

Sehr geehrte Leserinnen und Leser!

In unserem Buch haben wir eine Reihe von psychosozialen Kompetenzen dargestellt in der Hoffnung, Sie aufmerksam zu machen, wo Sie bereits über stabile Ressourcen für Ihre Alltagsarbeit und die Weiterentwicklung Ihrer Schule verfügen – und an welchen Stellen Sie nachbessern sollten. Diese Arbeitshilfen wollen Sie unterstützen, sich mit dem einen oder anderen Aspekt vertiefend zu befassen. Sie enthalten Zusatzinformationen, Anregungen zur Selbstbeobachtung, Checklisten u.v.m. Sie sollen Diskussionen anregen, für die (Neu-)Bewertung von Routinen und Selbstverständlichkeiten sensibilisieren, zu Übungen für Einzelpersonen, Gruppen und Klassen animieren. Sie können damit auch Entwicklungen/Veränderungen dokumentieren, analysieren und vergleichen.

Intention der Arbeitshilfen:

Unsere Arbeitshilfen richten sich an Lehrerinnen und Lehrer, die sich nicht mit dem Nebeneinander in der Schule abfinden wollen, sondern überzeugt sind, dass sie – trotz widriger externer Arbeitsbedingungen – ihren Arbeitsplatz Schule in gemeinsamer Anstrengung (zumindest annähernd) so gestalten können, dass er für sie selbst und für die Schülerinnen und Schüler zu einem zufriedenstellenden Lern- und Lebensraum werden kann, in dem alle ihre Potenziale weiterentwickeln und von- und miteinander lernen können. In diesem Sinn betrachten wir jeden Interessenten als Entwicklungsbeauftragten seiner Schule, sei diese Person Mitglied der Schulleitung, Funktionsträger/-in im Kollegium oder engagierte Lehrerin oder Lehrer.

Dabei appellieren wir an Ihre Kooperationsfähigkeit und –willigkeit. Die Botschaft des Buches heißt ja: *Kollegien stark machen*; das geht nur zusammen. Neue Ideen aus einem Buch, einer Fortbildung oder einer Erfahrung bleiben oft isoliertes Wissen in den Köpfen Einzelner. Die innerliche Zustimmung der einzelnen Leserinnen und Leser zu den Ausführungen im Buch sollte Widerhall finden in gemeinsamen Aktivitäten Gleichgesinnter. Dazu bieten sich z. B. Start-ups, Steuergruppen, Gesundheitszirkel und andere Kooperationsformen an, die z. T. schon bestehen oder durch „Seelenverwandtschaft“ zusammenfinden. Die Fragen und Checklisten können dazu dienen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Themen für Ihre schulinterne Fortbildung ermitteln, die für alle/viele interessant sind.

Ressourcenstärkung vor Leistungsausweitung:

Mit dem Buch wollen wir dafür werben, dass Schulen den Schwerpunkt auf die Stärkung und Sicherung der internen Ressourcen legen – vor der Ausweitung des Bildungsangebotes. Angesichts ihrer unzulänglichen externen Ressourcen (siehe Einleitung zum Buch) können nur stabile psychosoziale Kompetenzen und gesundheitsfreundliche Arbeitsbedingungen vor Ort gewährleisten, dass Lehrerinnen und Lehrer die Belastungen berufs- und lebensbejahend bewältigen und sich neuen Aufgaben stellen können. Solange die Lehrpersonen durch interne und externe Arbeitsbedingungen permanent überfordert werden (die Zahlen der Frühpensionierungen sprechen dazu Bände), sollte man sie nicht durch die Forderung nach Angebotserweiterungen ohne ausreichenden Ressourcenzuwachs in ihrer Leistungsfähigkeit und psychischen Gesundheit zusätzlich gefährden.

Schulinterne Psychohygiene:

In vielen Schulen gab es über Jahre hinweg wenig Personalfluktuation, abgelöst derzeit von einem umfassenden Personalwechsel. Dadurch besteht bei den „Alten“ ein hoher Gewöhnungseffekt auch an widrige psychosoziale und sachliche Arbeitsbedingungen; man findet sich damit ab: „Das war schon immer so …“. Die neu Hinzukommenden stehen oft vor der Aufgabe (und Chance), diese Schule „neu zu erfinden“, weil Traditionen abgerissen sind. Sie müssen zusammenwachsen und die psychosoziale Kultur dieses Kollegiums gemeinsam neu entwickeln.

Mithilfe der Fragen im Buch und der Checklisten in den Arbeitshilfen können kritische Konstellationen in Bezug auf das Zusammenarbeiten und das Zusammenleben in der Schule entdeckt und gemeinsam angegangen werden. Manche Themen ergeben sich auch aus einem geregelten Vorschlagswesen (Arbeitshilfe 7.1), andere aus „Vorfällen“ in der Schule, wieder andere entstehen rund um einen Schulentwicklungstag. Das kann bei so banalen Dingen anfangen wie einem Ruhe- und Erholungsraum für Lehrkräfte als Ergänzung zum klassischen Lehrerzimmer, einer „schülerfreien“ großen Pause im Lehrerzimmer oder Konferenzen als Kreativzentren (statt Verkündigungstreffen).

„Schwerpunkt des Monats“:

Man könnte z. B. ein Thema aus dem Buch oder aus den Arbeitshilfen zum „Schwerpunkt des Monats“ erklären und sich besonders um diese psychosoziale Kompetenz kümmern. Das muss sich nicht auf das Kollegium beschränken. Im Sinn des Bildungs- und Erziehungsauftrags sollten auch Klassen einbezogen werden. Diese können zum einen ein „Trainingsfeld“ für Sie darstellen, um das eine oder andere zu erproben. Zum anderen entlastet es Sie in Ihrer unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit, wenn auch die Schülerinnen und Schüler ihre psychosozialen Kompetenzen weiterentwickeln.

Ein Monatsprojekt kann wirksamer sein als ein Jahres-Projekt und wird leichter akzeptiert. Ein begrenzter Zeitraum kann zudem vor interessengeleiteter Selbstüberforderung und vor Abnutzungserscheinungen schützen, falls das Thema keinen Anklang findet oder wenige Resonanz erzeugt. Andererseits kann in einer Testphase durchaus ein Ruck durch eine Person, eine Gruppe, eine Klasse oder das gesamte Kollegium gehen, aus dem mehr werden kann.

Wir empfehlen interessierten Lehrpersonen zunächst „kleine“ Maßnahmenpakete als Probelauf von vier bis acht Wochen. Dann sollte sich zeigen, ob die Arbeit an einem ThemaErleichterungen bringt**.** Der Erfolg stärkt die Identifikation mit der Gruppe und mit dem gemeinsamen Anliegen – eine Voraussetzung für weitreichendere Projekte zur Stärkung der psychosozialen Ressourcen.

Persönliche Selbststeuerung:

Ähnlich wie schon Sieland und Heyse (2010) sowie Heyse (2011; 2016) haben wir mit dem Buch und den Arbeitshilfen auch die persönliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen im Blick. Ein Kollegium kann nur so stark sein wie seine Mitglieder, bzw. wie es von diesen und insbesondere vom Führungspersonal gemacht wird. Deswegen sind wir der Überzeugung, dass die Leserinnen und Leser auch für sich selbst von den Ausführungen und Reflexionsangeboten profitieren können.

Verschaffen Sie sich nun mithilfe der Einleitung des Buches und der nachfolgenden Sicht auf die Arbeitshilfen einen Überblick über das Angebot und entscheiden Sie dann, wo Sie wie ansetzen wollen.



Wie entscheiden Sie sich?

Diese Arbeitshilfen sind zum großen Teil aus unserer Arbeit mit Schulen entstanden. Wir sind dankbar für Anregungen, Ergänzungen und Hinweise aus dem Kreis der Leserinnen und Leser, mit denen das Angebot erweitert und noch besser gemacht werden könnte

Sie erreichen uns unter [helmut.heyse@imbdp.de](mailto:helmut.heyse@imbdp.de) oder [sieland@leuphana.de](mailto:sieland@leuphana.de)

Wir haben in diesen Arbeitshilfen Literaturhinweise nur dann vollständig angegeben, wenn sie nicht schon im Literaturverzeichnis des Buches aufgeführt sind.

Die Nutzung der LINKS am Ende der Arbeitshilfen geschieht auf eigene Verantwortung.

Mit der folgenden Übersicht gelangen Sie zu den jeweiligen Arbeitshilfen. Ein Klick auf „Arbeitshilfe“ in der Überschrift der jeweiligen Arbeitshilfe führt zurück zu der Liste.

Übersicht über die Arbeitshilfen

http://mehr.hep-verlag.com/kollegien\_stark\_machen

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Nr.** | Damit sollten wir uns/sollte ich mich befassen | **🡻** |
| 0.1 | [Befragung zu individuellen und kollegialen Entwicklungsschwerpunkten:](#Arbeitshilfe_01) Welche psychosozialen Ressourcen sollten wir im Kollegium stärken? |  |
| 0.2 | [Übersicht über aktuelle Veränderungsmaßnahmen und Projekte an der Schule:](#Arbeitshilfe_02)  Welche „Baustellen“ haben wir derzeit in Arbeit – und welche brauchen wir dringend? Was legen wir ggf. still? |  |
| 1.1 | [Gesundheitszirkel in der Schule:](#Arbeitshilfe_11)Controlling für unsere betriebliche Gesundheitsförderung. |  |
| 1.2 | [Schulinterne Ressourcen: Förderliche Arbeitsbedingungen:](#Arbeitshilfe_12)Wie können wir unsere Arbeitsbedingungen sach- und gesundheitsdienlich  verbessern? |  |
| 1.3 | [Gegen Belastungen- und Stress:](#Arbeitshilfe_13)Was drückt uns besonders? – Wo können wir uns Entlastung verschaffen? |  |
| 2.1 | [Diagnoseinstrumente und vergleichende Gefährdungsanalysen:](#Arbeitshilfe_21)  Wie steht es um unsere Schule?  Worauf können wir aufbauen – was brauchen wir zusätzlich? |  |
| 2.2 | [Umgang mit Widerständen:](#Arbeitshilfe_22)  Änderungsresistenz erkennen, bewerten und damit umgehen. |  |
| 2.3 | [Salutogen führen – gesundheitsorientierte Schulleitung:](#Arbeitshilfe_23)  Führe ich mein Kollegium, mich selbst und meine Klasse gesundheits-  und leistungsförderlich? |  |
| 3.1 | [Leitbilder klären:](#Arbeitshilfe_31)  Was sind meine Wegweiser und Orientierungspunkte? |  |
| 3.2 | [Die Last mit den inneren Antreibern:](#Arbeitshilfe_32)  Leitbilder können zum Gefängnis werden. |  |
| 3.3 | [Unser Schulethos:](#Arbeitshilfe_33)  Wie gestalten wir unsere Schule und unseren Bildungsauftrag? Was gibt uns Sinn und Kraft? |  |
| 3.4 | [Das Wertequadrat:](#Arbeitshilfe_34)  Wie können wir extreme Positionen sozialverträglich annähern? |  |
| 4.1 | [Mentoring und Peer-Coaching:](#Arbeitshilfe_41)  Erfahrungen vermitteln, von- und miteinander lernen. |  |
| 5.1 | [Würdigungskultur und Selbstwertgefühl:](#Arbeitshilfe_51)  Welche Rolle spielen bei uns Dankbarkeit, Anerkennung, Wertschätzung, konstruktive Kritik? |  |
| 5.2 | [Dankbarkeit für das Mögliche:](#Arbeitshilfe_52)  Freude über das Mögliche und dessen Urheber. |  |
| 6.1 | [Prinzipien der Mediation:](#Arbeitshilfe_61)  Wenn zwei streiten schlichtet ein Dritter. |  |
| 7.1 | [Partizipatives Vorschlagswesen:](#Arbeitshilfe_42)  Verbesserungen partizipativ auf den Weg bringen. |  |
| 8.1 | [Teamfähigkeit und die Qualität der Teamarbeit:](#Arbeitshilfe_81)  Wie steht es um unsere Teamfähigkeit? |  |
| 8.2 | [Kollegiale Fallberatung als professionelle Lerngemeinschaft:](#Arbeitshilfe_82)  Erfahrungen austauschen, Problemlösungen verbessern, Knowhow verknüpfen. |  |
| 9.1 | [Hilfen für eine erfolgversprechende Selbststeuerung:](#Arbeitshilfe_91)  WOOP-Methode und HAPA-Modell. |  |
| 9.2 | [Fortbildungsmanagement für nachhaltige Schulentwicklung:](#Arbeitshilfe_92)  Systemische Fortbildung – individuelle Professionalität –  kollegialer Fortbildungstransfer |  |
| 9.3 | [Strategien und Hilfen zur Realisierung von Zielen und Vorsätzen:](#Arbeitshilfe_93)  Ziele formulieren – Vorsätze umsetzen – Haltungen stabilisieren. |  |
| 9.4 | [Ziel- und Leistungsvereinbarungen:](#Arbeitshilfe_94)  Schule besteht auch daraus, Ziele zu vereinbaren.  Wie kann das effizient geschehen? |  |
| 9.5 | [Emotionsregulation und professionelle Emotionsarbeit:](#Arbeitshilfe_95)  Emotionale Kompetenz – eine unendliche Aufgabe. |  |
| 9.6 | [Energiebilanz – Ihr Umgang mit Kraftquellen und Belastungen:](#Arbeitshilfe_96)  Den Energiequellen und Energieräubern auf der Spur. |  |
| 9.7 | [Zeitmanagement:](#Arbeitshilfe_97)  Zeit bekommt man nicht. Man muss sie sich nehmen! |  |
| 9.8 | [Regeneration:](#Arbeitshilfe_98)  Die Kunst des Ausruhens ist Teil der Kunst des Arbeitens.(JOHN STEINBECK) |  |
| 10.1 | [Kooperatives und selbstorganisiertes Lernen:](#Arbeitshilfe_101)  Schülerinnen und Schüler übernehmen Selbstverantwortung für ihr Lernen. |  |
| 10.2 | [Ärgermanagement:](#Arbeitshilfe_102)  Wer sich ärgert, bestraft sich für die Fehler der anderen. |  |
| 10.3 | [Unterrichtsstörungen gemeinsam vorbeugen und bewältigen](#Arbeitshilfe_103)  Unterrichtsstörungen – Herausforderung für Lehrende und Lernende. |  |
|  | [Liste der im Buch aufgeführten LINKs](#Linksbuch) |  |
|  | [Liste der in den Arbeitshilfen aufgeführten LINKs](#LinksAH) |  |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 0.1

Befragung zu individuellen und kollegialen Entwicklungsschwerpunkten

1. Entwicklungsschwerpunkte auf der Basis der Kapitel des Buches

In der Einleitung des Buches haben wir vorgeschlagen, mit Hilfe der Kapitelübersicht einzuschätzen, wie es bei Ihnen selbst, bei Mitgliedern des Kollegiums oder dem gesamten Kollegium um die angesprochenen psychosozialen Kompetenzen und Ressourcen bestellt ist.

Sie finden hier noch einmal die Fragen zu den Kapiteln 3 – 10 sowie ergänzende Fragen zu den Kapiteln 1 und 2.

Wenn Sie Handlungsbedarf sehen, könnten Ihnen die Anregungen in den jeweiligen Kapiteln und in diesen Arbeitshilfen möglicherweise nützen, Defizite zu verringern oder noch besser zu werden.

Tragen Sie in der Tabelle 0.1 hinter den Kapitelüberschriften die Voten 0 – 3 für die einzelnen Bereiche ein (Verbesserungsbedarf – Verbesserungsbedürfnis: 0 = unwichtig 1 = eher unwichtig 2 = eher wichtig 3 = sehr wichtig). Darüber hinaus können Sie einzelne Aspekte farblich markieren.

Sie können anschließend Ihre Einschätzung in die Tabelle 0.2 übertragen bzw. in der Spinnennetzgrafik Abbildung 0.1 visualisieren und damit besser vergleichbar machen.

Tab. 0.1: Kapitelübersicht

|  |  |
| --- | --- |
| Kapitel | 0 - 3 |
| Auf den Wandel antworten |  |
| * Ist unsere Schule in Bezug auf die externen Ressourcen (Personal, Ausstattung, Räume usw.) gut genug aufgestellt, um auf die gesellschaftlichen und lokalen Herausforderungen angemessen zu reagieren? * Arbeiten wir unter schulinternen Arbeitsbedingungen, die uns in unserer Arbeit unterstützen und unserer Gesundheit zuträglich sind? Sind wir offen für Veränderungen? * Können wir uns auf Entwicklungsschwerpunkte einigen und sie gemeinsam verfolgen? | |
| Gelingensbedingungen für Projektarbeit |  |
| * Gehen wir bei der Installierung von Projekten ökonomisch mit unseren personellen, zeitlichen und energetischen Ressourcen um? * Achten wir bei unseren Projekten und Vorhaben auf professionelles Vorgehen? * Wie werden Hindernisse und Widerstände gegen Neuerungen behandelt? * Gelingt es, auch zu „verordneten“ Innovationen Zustimmung und Mitwirkung zu erreichen? * Evaluieren wir unsere Projekte regelmäßig? | |

|  |  |
| --- | --- |
| Leitbilder und Schulethos |  |
| * Haben wir Leitbilder für unsere pädagogische Arbeit, die uns persönlich, aber auch gemeinsam motivieren, an denen wir unser Tun orientieren können und die bei aller alltäglichen Mühe und Routine Sinnerfahrungen ermöglichen? Sind diese Leitbilder handlungsrelevant formuliert? * Kennen die Schülerschaft, das Schulpersonal und die Schüler-Eltern ihre Rollenpflichten? * Ist gut geklärt, was sie von sich selbst und ihren Interaktionspartnern erwarten? * Sind die Erwartungen leistbar? Sehen wir diesbezüglich Verbesserungsbedarf bei der Schülerschaft, im Kollegium, bei der Schulleitung, bei der Akzeptanz seitens der Eltern? * Haben wir uns auf ein Schulethos einigen können, hinter dem alle Mitglieder der Schulgemeinde stehen? * Wird es in Ritualen und Regeln gelebt? Wird es evaluiert? | |
| Interaktion und Kommunikation |  |
| * Wie gehen wir miteinander um? Pflegen wir eine aufbauende Interaktion und wertschätzende Kommunikation? * Reden wir offen miteinander? * Kennen wir die Fallstricke in unserem täglichen Miteinander? * Wissen wir, wie wir unsere Interaktion und Kommunikation zufriedenstellend und gesundheitsfreundlich verbessern können? * Nutzen wir professionelle Feedbackformen wie Blitzlicht und Metakommunikation, wenn die Kommunikation schwierig wird? * Leisten wir gegenseitig Unterstützung bei schwierigen Situationen? * Welche Wünsche haben wir zur Verbesserung unseres Miteinanders in der Klasse und im Kollegium? * Ist uns bewusst, dass Schule auch ein Lernort für Interaktion und Kommunikation ist? | |
| Feedback als kollegiale Ressource |  |
| * Sind wir darin geübt, wertschätzend (auch kritisches) Feedback zu geben und interaktionsfreundlich zu verarbeiten? * Halten wir uns an die Grundprinzipien konstruktiver Kritik? * Sind wir den emotionalen Herausforderungen von Kritik gewachsen? * Bemühen wir uns um eine aufrichtige Anerkennungs- und Wertschätzungskultur – untereinander, mit der Schülerschaft und den Eltern? * Können wir Dankbarkeit für Alltägliches empfinden und zum Ausdruck bringen? * Wie steht es mit unserem Umgang mit Fehlern? * Haben wir ein funktionierendes Fehlermanagement? * Wie können wir die Fehlerrisiken in unseren Arbeitsbedingungen reduzieren? | |
| Konstruktive Konfliktkultur |  |
| * Können wir konstruktiv damit umgehen, dass das Zusammenleben in der Schule auch eine permanente Konfliktquelle ist? * Ist unser Konfliktmanagement befriedigend entwickelt? * Werden Konflikte angesprochen und auf Augenhöhe diskutiert? * Wie oft führen Sachkonflikte zu Beziehungskonflikten, Kränkungen und persönlicher Feindschaft? * Können wir uns gegen destruktive Interaktion im Kollegium wehren? * Gibt es offene oder verdeckte konfrontative Koalitionen und Gruppenkämpfe? * Haben und nutzen wir Regelungen für die Mediation und Streitschlichtung? * Gibt es bei uns Mobbing? * Wissen wir, wie dagegen vorzugehen ist? | |

|  |  |
| --- | --- |
| Mitbestimmung und Partizipation |  |
| * Sind sich alle bewusst, dass Schule nur als Gemeinschaftswerk qualitativ gut und gesundheitsfreundlich funktionieren kann? * Auf welche Weise und in welchem Umfang werden an unserer Schule das Kollegium, die Eltern, die Schülerschaft in Entscheidungen einbezogen? * In welchen Feldern gibt es Nachholbedarf an Partizipation? * Wie lässt sich das Kollegium auf Partizipation ein? * Wie stehen wir zu Macht und Verantwortung? * Haben wir Strukturen zur Beteiligung, Meinungsäußerung und zur Entscheidungsfindung? * Gibt es dazu Verbesserungsbedarf? * Welche Gelingensbedingungen sind für Partizipation zu beachten? | |
| Kooperation und Teamarbeit |  |
| * Ist uns allen klar, dass die Anpassung unseres schulischen Angebotes und die Stärkung unserer Leistungsvoraussetzungen eine Aufgabe ist, die nur in Kooperation und Teamarbeit zu leisten ist? * Können wir uns auf Ziele einigen und Probleme gemeinsam angehen? * Nutzen wir Formen der kollegialen Beratung für Lehrkräfte und Schüler? * Kennen wir die Gelingensbedingungen von Kooperation und Teamarbeit? * Gibt es feste Kooperationsstrukturen für die gemeinsame Schul-Entwicklungsarbeit? * Wie steht es mit der Qualität unserer Konferenzen? | |
| Selbststeuerung – persönliches Verhaltensmanagement |  |
| * Ist jedem Mitglied im Kollegium bewusst, dass die Art und Weise, wie er/sie mit sich selbst umgeht, auch Einfluss auf die Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen hat? * Ist die Selbststeuerung stabil genug, um Emotionen kontrollieren und Konflikte konstruktiv bearbeiten zu können? * Sorgt jede/-r für eine positive Energiebilanz und tägliche Regeneration und vermeidet energetische Überforderung? * Wie können wir Selbststeuerung kollegial unterstützen? * Sind sich alle über die Wirkungen ihrer psychologischen Verträge bewusst? * Gibt es ein Risikobewusstsein für innere Kündigung? | |
| Salutogen unterrichten – entlastende Unterrichtsgestaltung |  |
| * Wie können Unterricht und die Arbeit mit Klassen salutogen gestaltet und organisiert werden? * Was könnte Lehrpersonen entlasten und zugleich die Schülerinnen und Schüler motivieren? * Wie steht es mit der Qualität des Classroom-Managements der Lehrperson? * Stimmen sich die Lehrpersonen einer Klasse ausreichend ab? * Ist den Schülerinnen und Schülern ihre Mitverantwortung für ihren Lernprozess bekannt? * Wissen sie, welche Leistungen und welches Verhalten man von ihnen erwartet? * Ist ihnen bewusst, was sie von sich selbst, den Mitschülern und den Lehrpersonen erwarten? * Haben sie ein motivierendes Leitbild für sich selbst? * Welche Formen von Partizipation stärken Ihre Zufriedenheit und Verantwortungsübernahme? * Braucht die klasseninterne Kooperation, Interaktion und Kommunikation neue Impulse? | |

Tab. 0.2: Entwicklungsschwerpunkte auf der Basis der Kapitel des Buches

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Verbesserungsbedarf – Verbesserungsbedürfnis  0 = unwichtig 1 = eher unwichtig 2 = eher wichtig 3 = sehr wichtig. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Kapitel 1: Wandel |  |  |  |  |
| Kapitel 2: Gelingensbedingungen |  |  |  |  |
| Kapitel 3: Leitbilder und Schulethos |  |  |  |  |
| Kapitel 4: Interaktion und Kommunikation |  |  |  |  |
| Kapitel 5: Feedback als psychosoziale Ressource |  |  |  |  |
| Kapitel 6: Konstruktive Konfliktkultur |  |  |  |  |
| Kapitel 7: Mitbestimmung und Partizipation |  |  |  |  |
| Kapitel 8: Kooperation und Teamarbeit |  |  |  |  |
| Kapitel 9: Selbststeuerung |  |  |  |  |
| Kapitel 10: Entlastende Klassenführung |  |  |  |  |

Abb. 0.1: Dringlichkeit von Verbesserungsbedarf – Verbesserungsbedürfnis

Die Zusammenschau der individuellen „Spinnennetze“ macht auf Stärken und Schwächen bei den psychosozialen Ressourcen im Kollegium aufmerksam.

Sie können mit dieser Grafik individuelle Profile, aber auch Durchschnittswerte von einzelnen Gruppen (z. B. Berufsanfänger/-innen) anschaulich machen.

1. Handlungsfelder zur Förderung guter gesunder Schulen - Stärken und Entwicklungsbedarf

Zusätzlich oder alternativ können Sie anhand der Tabelle 0.3 weitere Bereiche identifizieren, in denen möglicherweise Handlungsbedarf besteht.

Tab. 0.3: Handlungsfelder zur Förderung guter gesunder Schulen - Stärken und Entwicklungsbedarf (Harazd, Gieske & Rolff, 2009).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Qualitätseinschätzung/Zensur (Schulnoten 1-6)  Verbesserungsbedarf: 0 = gar nicht; 3 = dringend | Zensur | Verbesserungs-bedarf? |
| **Schulklima**: Wie sehr haben und erleben Sie …? |  |  |
| gegenseitige Wertschätzung, Respekt und Anerkennung |  |  |
| Vertrauen/offene Kommunikation/Abstimmung/Konsens |  |  |
| freundliche Grundstimmung |  |  |
| **Gemeinsame Ziele und Werte:** Wie sehr haben und erleben Sie…? |  |  |
| geteilte pädagogische Wertvorstellungen |  |  |
| kollektive Ziele für die Schulentwicklung |  |  |
| **Soziale Unterstützung:** Wie sehr haben und erleben Sie …? |  |  |
| Anteilnahme |  |  |
| fachliche Unterstützung, wechselseitige Hilfe |  |  |
| Zusammenhalt auch in schwierigen Situationen |  |  |
| wechselseitige Wertschätzung |  |  |
| Identifikation mit der Schule: Wie sehr erleben Sie …? |  |  |
| sich als Mitglied einer wertvollen Gemeinschaft |  |  |
| Fürsorge um das Wohlergeben der Schule und ihrer Mitglieder |  |  |
| **Schulleitungsteam:** Wie sehr zeigt das SL-Team …? |  |  |
| Mitarbeiterorientierung und Fürsorge |  |  |
| Delegation und Partizipation |  |  |
| Zielorientierung und Zuverlässigkeit |  |  |
| Wertschätzung und Anerkennung |  |  |
| Ermutigung und Förderung |  |  |
| Förderung von Kooperation |  |  |
| Integrität und Authentizität |  |  |

Wo wünschen Sie sich vor allem Fortschritte?

Was haben Sie - als Schule und als Person - bisher dazu unternommen? - Lässt sich das steigern?

Worauf wollen Sie Ihr Engagement in den nächsten acht Wochen bewusst konzentrieren?

Wie viele Mitglieder des Schulpersonals werden sich ebenfalls für diesen Schwerpunkt einsetzen?

Vorschlag**:** Tragen Sie in der Tabelle 0.4 die dringlichsten Veränderungswünsche aus dem Kollegium inhaltlich im „Klartext“ ein: Was sollte in nächster Zeit angegangen werden.

Tab. 0.4: Veränderungswünsche an unserer Schule

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Interne Ressourcen, Organisation, Betriebsabläufe … | Psychosoziale  Leistungsvoraussetzungen … | Anderes: Unterricht,  Elternarbeit … |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 0.2

Übersicht über aktuelle Veränderungsmaßnahmen und Projekte an der Schule

Schulen stehen unter ständigem Anpassungsdruck: Sie müssen auf Anordnungen der Schulbehörden reagieren und Antworten auf Veränderungen in ihrem Umfeld, ihrer Schülerschaft, im Kollegium usw. finden. Darüber hinaus entwickeln Lehrpersonen für sich Unterrichtsprojekte, mit denen sie neue didaktische, methodische, interaktionale und kommunikative Wege mit ihren Klassen erproben. Manchmal ist es gut, sich selbst Rechenschaft über die diesbezüglichen Maßnahmen abzulegen, damit man sich nicht verzettelt oder Zeit, Energie und Arbeitsmotivation des Personals wenig effektiv zersplittert.

Diese Arbeitshilfe soll Sie darin unterstützen. Damit können auch neue Vorhaben kategorisiert werden. Es empfiehlt sich, mehrere Tabellen wie unten (0.5) anzulegen und die Maßnahmen drei Zielrichtungen zuzuordnen:

1. Solche, die die **Erweiterung des schulischen Angebotes** für Schülerinnen, Schüler oder deren Eltern zum Inhalt haben, z. B. Streitschlichter, Schülertandems, Lernangebote ….
2. Maßnahmen, die auf **schulinterne organisatorische Erleichterungen** abzielen, z. B. die Gestaltung des Lehrerzimmers/Ruhezonen, Informationsfluss/Vorschlagswesen oder den Vertretungsplan.
3. Vorhaben, die zum Ziel haben, die **psychosozialen Kompetenzen und Leistungsvoraussetzungen der Lehrpersonen** im Sinne des Buches zu verbessern, z. B. Kooperation, Partizipation, Kollegiale Fallberatung, Team-Supervision …

Sofern Sie ein Lehrpersonen-Forum in Ihrem Intranet haben, könnten diese Fragen auch für eine kollegiumsinterne Umfrage benutzt werden. Andernfalls ist es sinnvoll, die Liste in geeigneter Form auszuhängen, damit alle Mitglieder des Kollegiums Eintragungen vornehmen können.

Prüfen Sie mit dieser Übersicht, wie viele Bälle Ihr Kollegium derzeit in der Luft hält, wer von Ihnen in welchen Projekten engagiert ist, welche Maßnahmen eventuell von Aufwand, Zeit- oder Personalbedarf reduziert werden könnten, um Spielräume für die Stärkung der psychosozialen Ressourcen zu erweitern.

Tab. 0.5: Derzeitige und neue Vorhaben an der Schule

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Maßnahmen für organisatorische Erleichterungen: | Projekt: Effizienzsteigerung von  Konferenzen | Projekt … | Projekt… |
| Worum geht es? |  |  |  |
| Wer ist der Adressat? |  |  |  |
| Was ist das Ziel? |  |  |  |
| Welche Hoffnungen sind damit verbunden?  Welche positiven Folgen erwarten Sie für die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit? |  |  |  |
| Wer ist daran beteiligt? |  |  |  |
| Wie hoch ist der Zeitaufwand (pro Person, insgesamt …)? |  |  |  |
| Wer ist davon betroffen (ohne dass er mitwirkt)? |  |  |  |
| Wo liegen welche Probleme? |  |  |  |
| Auf welche unerwünschten Nebenwirkungen müssen Sie achten? |  |  |  |
| Was läuft zufriedenstellend?  Wo zeigen sich erste Erfolge? |  |  |  |
| Kosten und Nutzen der Maßnahme? |  |  |  |
| Welche Konsequenzen für die Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte und die Mitglieder der Schulleitung sind zu erwarten/erhoffen/befürchten? |  |  |  |
| Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen, z. B. Projekt kürzen, abschließen, ausweiten …? |  |  |  |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 1.1

Gesundheitszirkel in der Schule

Gesundheitszirkel - was versteht man darunter?

Gesundheitszirkel stellen eine Variante von Qualitätszirkeln dar. Letztere sind seit den 80er Jahren in der Wirtschaft/Industrie eingerichtet worden, um die Erfahrungen und Kenntnisse der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Verbesserung der Qualität von Produkten und Betriebsabläufen zu nutzen. Analog dazu haben Gesundheitszirkel in der Schule zum Ziel, die physische und psychische Gesundheit von Lehrkräften und Schulleitungen zu erhalten und zu fördern. Für die Arbeitsweise und die Zusammensetzung finden sich in der Literatur und im Internet[[1]](#footnote-1) diverse Modelle. Nicht alle passen für jede Schule.

Perspektiven für die Schule

Der Gesundheitszirkel befasst sich mit den gesundheitlichen Risiken am Arbeitsplatz Schule unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen Arbeitsbedingungen einerseits und individuellen Voraussetzungen von Personen andererseits. Es geht vorrangig um die Identifizierung und Veränderung/Reduzierung organisatorischer und personenbezogener Belastungsfaktoren an der eigenen Schule sowie um die Verstärkung von Faktoren, die die Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit des an der Schule beschäftigten Personals fördern.

Gesundheitszirkel und Qualitätsmanagement

Zwischen dem Qualitätsmanagement einer Schule und dem Bemühen um Arbeitsbedingungen, die zumindest nicht gesundheitsschädigend sind, bestehen Zusammenhänge. Daher empfiehlt es sich, Gesundheitszirkelarbeit mit dem Qualitätsprogramm zu verknüpfen und aufeinander abzustimmen.

Zusammensetzung eines Gesundheitszirkels

In einem Gesundheitszirkel sollten alle Gruppierungen einer Schule vertreten sein, jedoch nicht mehr als neun Personen. Der Sicherheitsbeauftragte der Schule sollte in jedem Falle beteiligt werden.

Zumindest ein Teil der Mitglieder des Gesundheitszirkels sowie die Leitung sollten über Grundkenntnisse zum Thema Lehrergesundheit und zur Stress- und Belastungsforschung verfügen. Die Leitung sollte zweckmäßigerweise für Moderation ausgebildet sein; sie muss nicht unbedingt zur selben Schule gehören.

Kleinere Schulen können Gesundheitszirkel einrichten, indem sie sich mit benachbarten Schulen zusammentun.

Schulleitung und Gesundheitszirkel

Die Einrichtung eines Gesundheitszirkels muss mit der Schulleitung abgestimmt sein. Frage, ob Schulleitungsmitglieder im Gesundheitszirkel regelmäßig vertreten sein sollen, lässt sich nicht einfach beantworten. Dabei ist abzuwägen, ob es bei Teilnahme der Schulleitung zu einer Konfrontationsstellung kommen oder manche Themen tabuisiert werden könnten. Allerdings ist der Blickwinkel der Schulleitung für die Belastungsanalyse eine wichtige Information, und ohne sie werden auch kaum wirksame Maßnahmen in Gang gesetzt werden können, zumal laut KMK (2012) die Schulleitung verantwortlich für die Gesundheitsförderung ist. Vielfach empfiehlt sich ein Mischmodell, bei dem sich die Schulleitung phasenweise zurückhält.

Verfahrensfragen

Ein Gesundheitszirkel sollte zunächst einige Verfahrensfragen klären, z. B. Häufigkeit der Sitzungen, Protokollierung, Verbindlichkeit einer regelmäßigen Teilnahme, Verschwiegenheitspflicht usw. (vgl. Kapitel 8.3).

Die Häufigkeit und Intensität von Treffen hängen eng mit dem Arbeitsprozess zusammen und unterliegen Schwankungen. Auch die Dauer der Arbeit muss vereinbart werden, z. B. Begrenzung auf ein Schuljahr, ebenfalls die Art der Zusammenarbeit mit anderen Arbeitsgruppen der Schule, etwa der Steuerungsgruppe.

Arbeitsprinzipien

Grundsätzlich könnten folgende sechs Prinzipien handlungsleitend sein:

1. Nur solche Vorhaben in Angriff nehmen, die mit Mitteln der eigenen Schule umgesetzt werden können – allenfalls mit Unterstützung kooperierender Institutionen. Die Senkung der Unterrichtsverpflichtung, die Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern, die Reduzierung von Klassenfrequenzen und dgl. sind wünschenswert, aber mit den Mitteln der Schule nicht erreichbar.
2. Das gesamte Personal in die Arbeit des Gesundheitszirkels einbeziehen.
3. Das gemeinsame Bemühen um gesundheitsförderliche Bedingungen an der Schule und die Reduzierung von Belastungen sollten als Prozess angesehen werden, der kein vorab präzise definierbares Ziel hat. Im Verlauf der Arbeit werden sich Ziele, Ansichten, Prioritäten usw. ändern. Es gilt, zwischen Beliebigkeit und Rigidität flexibel zu bleiben. Deswegen sollten die Ausgangssituation sowie Schritte und Zwischenziele fortlaufend dokumentiert (man vergisst zu leicht, wie es einmal gewesen ist) und evaluiert werden, damit der Prozess nachvollziehbar und kommunizierbar bleibt.
4. Die Gesundheitsförderung der Lehrenden hängt mit der Gesundheitsförderung der Lernenden zusammen. Arbeitserleichterungen für die Beschäftigten dürfen nicht auf Kosten der Schülerinnen und Schüler gehen. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule hat Vorrang. Gut ist, wenn beides zusammenpasst: Engagierte und ausgeglichene Lehrkräfte sind eine wichtige Voraussetzung für gute Unterrichts- und Erziehungsarbeit, und Schülerinnen und Schüler, deren Grundbedürfnisse erfüllt sind, können eher Verantwortung für ihr Lernen und Verhalten übernehmen und den Energiehaushalt des Lehrpersonals schonen.
5. Den Zusammenhang zwischen individuellem Verhalten und institutionellen Arbeitsbedingen beachten: Ob Arbeitsbedingungen eine Belastung oder eine Herausforderung darstellen, hängt auch von den persönlichen Voraussetzungen des Einzelnen, seinen Kompetenzen, Leitvorstellungen, Lebensumständen und seinem Berufsbild ab (psychische Beanspruchung, siehe Kapitel 2.2).
6. Das Umfeld der Schule mit einbeziehen: Schule ist Teil des Gemeinwesens und beeinflusst von gesellschaftlichen und lokalen Interessen. Sie steht in Wechselwirkung mit der Elternschaft, dem Schulträger, Institutionen und Behörden, die unterstützend oder hemmend wirken können.

Vorgehen

Am Beginn der Arbeit des Gesundheitszirkels steht zweckmäßigerweise eine IST-Stand-Analyse, die sich auf psychische Belastungsfaktoren konzentrieren sollte (Arbeitshilfe 1.3). Auf Instrumente dafür wird in der Arbeitshilfe 2.1 und zahlreich in der Literatur zum Qualitätsmanagement hingewiesen.

Nach dieser IST-Analyse finden eine gemeinsame Gewichtung der identifizierten Belastungsfaktoren und anschließend eine Problemanalyse statt (Kapitel 2.1). Auf dieser Basis werden Lösungsvorschläge zur Reduzierung der Belastungen bzw. zur Stärkung gesundheitsförderlicher Faktoren entwickelt.

Umsetzung

Der Erfolg von Gesundheitszirkeln hängt zum einen davon ab, wie zutreffend Belastungsfaktoren diagnostiziert und passende Veränderungsvorschläge praktikabel ausgearbeitet werden; dafür trägt der Gesundheitszirkel die Verantwortung. Zum anderen muss die für die Realisierung notwendige Unterstützung von zuständigen Personen und Institutionen gewonnen werden. Das hängt wiederum ab von der Überzeugungsarbeit des Gesundheitszirkels, der Bereitschaft zu Veränderungen und dem Engagement der Beteiligten für die konkrete Umsetzung der Handlungsschritte.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 1.2

Schulinterne Ressourcen: Förderliche Arbeitsbedingungen

Diese Arbeitshilfe soll Ihre Aufmerksamkeit auf die Arbeitsbedingungen an Ihrer Schule lenken. Wir wissen aus der Forschung zur Lehrergesundheit, dass die materiellen, organisatorischen, räumlichen und personellen/sozialen Bedingungen, unter denen Lehrende und Lernende an der konkreten Schule arbeiten müssen, starken Einfluss auf die Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit haben – insbesondere wenn sie zur Belastung werden.

Gesundheitsförderliche Merkmale eines Arbeitsplatzes (nach Ralf Rosenbrock[[2]](#footnote-2))

Tab. 1.1: Gesundheitsförderliche Merkmale eines Arbeitsplatzes

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Gesundheitsförderliche Merkmale eines Arbeitsplatzes | Trifft bei uns zu | Das könnte  besser sein |
| Ein Klima von Respekt und gegenseitiger Unterstützung |  |  |
| Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume |  |  |
| Transparenz der betrieblichen Zusammenhänge |  |  |
| Möglichkeit zum Weiterlernen und zur eigenen Weiterentwicklung |  |  |
| Anforderungsvielfalt; Variabilität in der Arbeit |  |  |
| Angemessene Anforderungen an Routine, Kreativität und Motorik |  |  |
| Flexible Zeitgestaltung |  |  |
| Soziale Interaktion; Kommunikation und Kooperation |  |  |
| Vorhersehbare und als gerecht empfundene materielle und immaterielle Anreize |  |  |
| Ein technisch sicherer und nach ergonomischen Erkenntnissen gestalteter Arbeitsplatz |  |  |
| Verwertung gesundheitsrelevanter Daten für die Optimierung des Arbeitsplatzes |  |  |
|  |  |  |
| Raum für Ergänzungen |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Gesundheitsförderliche Ressourcen an unserer Schule[[3]](#footnote-3)

Tab. 1.2: Gesundheitsförderliche Ressourcen an unserer Schule

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Auf welche Ressourcen können wir bei  Veränderungen zurückgreifen? | | | | Können wir diese Ressource  gemeinsam ausbauen? | | | |
| 0 = nein - 1= geht - 2 = ganz sicher | 0 | 1 | 2 | Die ist so o.k. | Das liegt nicht in unserer Hand | Das sollten wir angehen |
| Gute Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen, gute Teamarbeit |  |  |  |  |  |  |
| Unterstützung durch die Schulleitung |  |  |  |  |  |  |
| Gemeinsame pädagogische Vorstellungen, die auch handlungsrelevant werden |  |  |  |  |  |  |
| Innovationsklima/Umsetzung von neuen Ideen; "Fehlerkultur" |  |  |  |  |  |  |
| Beteiligung an Entscheidungen ("Partizipation") |  |  |  |  |  |  |
| Transparenz der Entscheidungen |  |  |  |  |  |  |
| Guter Informationsfluss |  |  |  |  |  |  |
| Unterstützende Konferenzen und Besprechungen |  |  |  |  |  |  |
| Gerechte Arbeitsverteilung in der Schule |  |  |  |  |  |  |
| Bedürfnisgerechte Fortbildungs-, Entwicklungsmöglichkeiten |  |  |  |  |  |  |
| Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung; Rückmeldungen zur eigenen Arbeit |  |  |  |  |  |  |
| Erfahrungsaustausch |  |  |  |  |  |  |
| Einbindung externer Fachkräfte, zur Entlastung von nicht-pädagogischen Aufgaben |  |  |  |  |  |  |
| An unserer Schule … |  |  |  |  |  |  |
| * gehen die Schülerinnen und Schüler freundschaftlich miteinander um |  |  |  |  |  |  |
| * gehen die Lehrerinnen und Lehrer freundlich miteinander um |  |  |  |  |  |  |
| * besteht ein guten Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen |  |  |  |  |  |  |
| * spielt Gewalt unter Schülerinnen und Schülern keine große Rolle |  |  |  |  |  |  |
| * treffen sich viele Lehrpersonen auch in der Freizeit |  |  |  |  |  |  |
| * werden Lehrpersonen ermuntert und unterstützt zu kooperieren, Ideen und Materialien auszutauschen ... |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Auf welche Ressourcen können wir bei  Veränderungen zurückgreifen? | Können wir diese Ressource  gemeinsam ausbauen? | | | | | |
| 0 = nein - 1= geht - 2 = ganz sicher | 0 | 1 | 2 | Die ist so o.k. | Das liegt nicht in unserer Hand | Das sollten wir angehen |
| * kann eine Lehrperson bei Problemen mit der Unterstützung der anderen rechnen |  |  |  |  |  |  |
| **An unserer Schule …** |  |  |  |  |  |  |
| * treffen sich die Lehrpersonen regelmäßig, um über Unterricht und Schulentwicklung zu sprechen |  |  |  |  |  |  |
| * werden Schülerinnen und Schülern ermuntert, eigene Gedanken zu entwickeln, auch wenn sie falsch sein könnten |  |  |  |  |  |  |
| * bemühen sich die meisten Lehrerinnen und Lehrer um schwächere Schülerinnen und Schüler |  |  |  |  |  |  |
| * wird viel von den Schülerinnen und Schülern verlangt |  |  |  |  |  |  |
| * geht es den Lehrpersonen mehr darum, dass die Schülerinnen und Schüler gute Ideen haben, als dass sie viel wissen |  |  |  |  |  |  |
| * wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler auch am Wochenende lernen |  |  |  |  |  |  |
| * bemühen sich viele Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler auch persönlich kennen zu lernen |  |  |  |  |  |  |
| * wird auf Disziplin viel Wert gelegt |  |  |  |  |  |  |
| * diskutieren die Lehrpersonen viel mit den Schülerinnen und Schülern |  |  |  |  |  |  |
| * werden Entscheidungen transparent gemacht |  |  |  |  |  |  |
| * besteht ein gutes Verhältnis zwischen Schulleitung und den meisten Lehrpersonen |  |  |  |  |  |  |
| * werden Lehrpersonen bei "Grenzverletzungen" durch Schülerinnen und Schüler und Eltern in Schutz genommen |  |  |  |  |  |  |
| Weitere Ressourcen an Ihrer Schule | | | | | | |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

Der größte Fehler, den wir begehen können, ist, den ersten Schritt nicht zu machen,

weil wir denken, er sei zu unbedeutend. (Quelle unbekannt)

Gesundheitsförderung durch Organisationsveränderungen - Eine Anregung zur kollegialen Gesundheitsförderung in 4 Schritten.

Wie können wir schulische Organisationsstrukturen verändern und positiv nutzen, um Stress und Belastung zu reduzieren und unsere Arbeitszufriedenheit zu erhöhen?

1. Einzelarbeit:

Besinnung auf individuelle Wünsche für Veränderungen an der Schule (siehe diverse vorangehende Arbeitshilfen)

1. Gruppenarbeit: Auswertung

Gibt es gemeinsame Wünsche zur Veränderung der schulischen Arbeitsbedingungen: Was soll sein?

Konzentration auf 1-2 Vorhaben (gewichten; bearbeiten in Teilgruppen unter Beachtung des materiellen, systemischen und personellen Kontextes an der Schule).

|  |
| --- |
| Was/wer hindert uns an einer gesundheitsfördernden Veränderung? |
|  |
| Welche Lösungsversuche wurden mit welchem Erfolg bereits unternommen? |
|  |
| Welche Sachzwänge, Entwicklungen, Traditionen, Regeln ... bestehen in Bezug auf das Problem? |
|  |
| Welche Interessen bestehen auf welchen Seiten, dass alles unverändert bleibt? |
|  |
| Was ist das Positive an der derzeitigen Situation? |
|  |
| Welche positiven und negativen Folgen sind zu erwarten, wenn das Problem gelöst wäre? |
|  |

1. Auf dem Weg zu einer Lösung:

|  |
| --- |
| Wie könnten Lösungen aussehen? (Brainstorming) |
|  |
| Welche Elemente muss eine Lösung haben? |
|  |
| Was muss an Positivem aus der jetzigen Situation bei einer Veränderung erhalten bleiben? |
|  |
| Was darf eine Lösung "kosten" (Geld, psychischer Aufwand, Gewohnheiten, Macht und Einfluss ...)? |
|  |
| Welche Ressourcen haben wir selbst, welche müssen wir uns besorgen? |
|  |
| Wer ist zu beteiligen? |
|  |

1. Das ist im Plenum (Gesamtkonferenz) zu klären:

|  |
| --- |
| Lösungsauswahl und Handlungsplanung: Wer macht was, wann, mit wem? |
|  |
| Was sind Kriterien dafür, dass es besser wird? |
|  |
| Wann machen wir eine Zwischenbilanz? |
|  |
| Wer koordiniert die verschiedenen Aktivitäten? |
|  |

[Arbeitshilfe](file:///E:\aktuell%20in%20Arbeit\Buch%20sieland\Arbeitshilfen\Alle%20Arbeitshilfen%20bis%209.1%20L.%20Jordaan%20%2026.07..docx) 1.3

Gegen Belastungen und Stress

Mit dieser Arbeitshilfe können Sie anhand unterschiedlicher Checklisten Ihre kollegiale und individuelle Belastungs- und Stresssituation ermitteln und auf Ideen kommen, wie Sie Belastungen reduzieren könnten.

1. Kollegiale Belastungssituation

Tab. 1.3: Analyse der Arbeitssituation an unserer Schule (nach Krause, Universität Freiburg/Olten)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Welche Fehlbelastungen machen uns zu schaffen? | | | | Welche Fehlbelastungen könnten wir gemeinsam reduzieren? | | |
| 0=nein - 1=ja etwas - 2=ja sehr | 0 | 1 | 2 | Dagegen könnten wir etwas tun | Das liegt nicht in unserer Hand | Das gehen wir direkt an |
| Schwierige Schüler/Unterrichtsstörungen |  |  |  |  |  |  |
| Hohes Arbeitspensum, zu viele Projekte, Aktivitäten |  |  |  |  |  |  |
| Starker Zeitdruck |  |  |  |  |  |  |
| Fehlende Erholungspausen |  |  |  |  |  |  |
| Rückzugsmöglichkeiten in der Schule |  |  |  |  |  |  |
| Hoher Lärmpegel |  |  |  |  |  |  |
| Zwang, eigene Gefühle zu unterdrücken (z. B. Ärger) |  |  |  |  |  |  |
| Konflikte im Kollegium |  |  |  |  |  |  |
| Konflikte zwischen Schulleitung und Teilen des Kollegiums |  |  |  |  |  |  |
| Unsicherheit (z. B. widersprüchliche Erwartungen seitens Eltern, Schulleitung …) |  |  |  |  |  |  |
| Übernahme zahlreicher, eigentlich nicht-zumutbarer Aufgaben |  |  |  |  |  |  |
| Schlechte räumliche Situation/fehlende Arbeitsplätze |  |  |  |  |  |  |
| Fehlende Lehr- & Lernmittel; Ausstattung |  |  |  |  |  |  |
| Konflikte mit Eltern (bzw. Ausbildern) |  |  |  |  |  |  |
| Konflikte zwischen Arbeit und Privatleben |  |  |  |  |  |  |
| Stundenplan, Vertretung |  |  |  |  |  |  |
| Pausenkonferenzen, Besprechungsorganisation, Terminplanung |  |  |  |  |  |  |
| Große Klassen, Kurse |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Welche Fehlbelastungen machen uns zu schaffen? | | | | Welche Fehlbelastungen könnten wir gemeinsam reduzieren? | | |
| 0 = nein - 1= geht - 2 = ganz sicher | 0 | 1 | 2 | Dagegen könnten wir etwas tun | Das liegt nicht in unserer Hand | Das gehen wir direkt an |
| Informationsfluss im Kollegium bzw. Schulleitung-Kollegium |  |  |  |  |  |  |
| Hohe Ansprüche durch die Schulleitung |  |  |  |  |  |  |
| An unserer Schule … |  |  |  |  |  |  |
| * werden Gespräche über private Dinge vermieden |  |  |  |  |  |  |
| * findet eigentlich **keine** Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern statt |  |  |  |  |  |  |
| * fällt es vielen Lehrerinnen und Lehrern schwer, sich mit den Meinungen der Schülerinnen und Schüler ernsthaft auseinander zu setzen |  |  |  |  |  |  |
| * sind den meisten Lehrpersonen vor allem Ruhe und Ordnung wichtig |  |  |  |  |  |  |
| * zählen nur die Leistungen der Besten |  |  |  |  |  |  |
| Ihre Ergänzungen: |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

Ideensammlung zur Entlastung von Lehrkräften und Schulleitungen durch interne Gestaltung von Schule und Unterricht - Ein Beitrag zur Psychohygiene (Helmut Heyse)

Tab. 1.4: Ideensammlung zur Entlastung

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Entlastende Gestaltungselemente von Unterrichtsorganisation | Machen wir schon | Geht bei uns nicht | Sollten wir probieren |
| Entschleunigung des Schul-Betriebs; Lernen braucht Zeit: Muße statt Hektik |  |  |  |
| Stärkung musisch-künstlerischer und sportlicher Aktivitäten (z. B. Bewegungspausen …) |  |  |  |
| Möglichkeiten für projekthaftes und kontinuierliches Arbeiten, z. B. durch Zusammenfassung von Fächern mit ein bis zwei Wochenstunden zu (Halb-) Tages-Block-, Epochenunterricht, Doppelstunden |  |  |  |
| Kontinuierliches Methodentraining für Schülerinnen und Schüler; Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung für Lernen (selbstorganisiertes, kooperatives Lernen) |  |  |  |
| Entzerrung der unterrichtlichen Belastungen durch Tätigkeitswechsel, z. B. mit anderen Lernformen, kreativen Inhalten, Erholungsphasen, Rhythmisierung des Unterrichts |  |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Außerunterrichtliche Gestaltungselemente | Machen wir schon | Geht bei uns nicht | Sollten wir probieren |
| Kommunikative Gestaltung des Lehrerzimmers als Ort des Wohlfühlens und der Erholung |  |  |  |
| Lernanregende Gestaltung der Klassenräume |  |  |  |
| Sinnvolle Nutzung von unvermeidlichen Springstunden |  |  |  |
| Einrichtung von Arbeitsplätzen für Lehrpersonen („Großraumbüro“, Nutzung der Klassenräume als Arbeitsplatz) |  |  |  |
| Pausen ohne Inanspruchnahme der Lehrerinnen und Lehrer durch Eltern oder Schüler |  |  |  |
| Maßnahmen zur Lärmeindämmung; Einrichtung von Ruhezonen; Rituale |  |  |  |
| Kommunikative Gestaltung des gemeinsamen Mittagessens für die Schüler, z. B. durch Vorlesen |  |  |  |
| Für Sek. I: Einrichtung der Klasse als Arbeitszimmer des Klassen- oder Fach-Lehrers (Schüler kommen zum Lehrer in die Klasse – wie z. B. in Frankreich oder England) |  |  |  |
| Diskurs mit Eltern zur beiderseitigen Erziehungsverantwortung |  |  |  |
| Transparente Vertretungsregelungen |  |  |  |
| Einbeziehung von Eltern und externen Fachkräften in Lernangebote |  |  |  |
| Späterer Unterrichtsbeginn für gesundheitlich gefährdete Lehrpersonen |  |  |  |
| Einsatz gesundheitlich gefährdeter Lehrpersonen in kleineren Lerngruppen, Arbeitsgemeinschaften u. ä. |  |  |  |
| Einsatz von externem Personal für   * Aufsicht und Bereitschaftsdienste in den Pausen, beim Mittagessen, an der Busstation, in Aufenthaltsräumen usw. * die Verkleinerung von Lerngruppen * extracurriculare Angebote |  |  |  |
| Verkleinerung von Lerngruppen für arbeitsintensive Aktivitäten;  Projektarbeit |  |  |  |
| Auflösung des 45-Min-Taktes |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

Kollegialer Belastungscheck

Als Schulleitung können Sie sich mit Tabelle 1.5 einen Überblick über die Auslastung verschiedener Kolleginnen und Kollegen verschaffen. Das könnte Hinweise geben, den unterrichtlichen Einsatz und die Verteilung von Aufgaben und Funktionen zu überdenken.

Tab. 1.5: Überblick über die Auslastung verschiedener Kolleginnen und Kollegen

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Namenskürzel | Unt.-Stdn. | Eingesetzt in … Klassen | Fächerverteilung | Zusatzaufgaben, Sonderfunktionen | Private  Belastungen |
| Beispiel: PM | 26 | 10 | Sport 20, Bio 6 | Lehrersportgruppe, Vertrauenslehrer | Pflege, Vater dement |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

* Gibt es Verzerrungen in der Aufgabenbelastung?
* Wie steht es mit dem Beanspruchungsniveau: Wer wird im Verhältnis zu seiner Leistungsfähigkeit eher überfordert bzw. unterfordert?
* Wie lässt sich der außerunterrichtliche dienstliche Einsatz besser verteilen?

2. Individuelle Belastungssituation

Pflegen Sie etwa Ihren Stress?

Nicht selten versucht man, Stress und Belastungen mit Verhaltensweisen und Strategien zu bewältigen, die am Ende dazu führen, dass die Belastungssituation nicht nur nicht entschärft wird, sondern der Stress zunimmt. Tabelle 1.6 listet solche kontraindizierten Bewältigungsversuche auf.[[4]](#footnote-4)

Tab. 1.6: Pflegen Sie etwa Ihren Stress?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Kontraindizierte Bewältigungsversuche für Stress und Belastungen | Nie | Kommt vor | Oft | Immer |
| Ich ärgere mich über mich selbst, wenn mir etwas nicht gelingt. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich behalte meine Probleme, Sorgen, Ängste … für mich bis es aus mir heraus bricht. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| In schwierigen Situationen verlässt mich mein Humor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich reagiere hektisch, ohne einen Überblick über die Situation zu haben. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich bemerke unangenehme Verhaltensweisen bei mir, wenn ich mich unter Druck fühle. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich konzentriere mich eher auf negative Aspekte in meinem Leben als auf positive. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich neige dazu, über Vergangenes nachzugrübeln. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich fühle mich in neuen, ungewohnten Situationen unwohl. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich erlebe die Rolle, die ich in meiner Organisation spiele, als bedeutungslos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Neue Anforderungen machen mir Angst, ihnen nicht zu genügen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich muss zu Terminen hetzen, um nicht zu spät zu kommen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Wenn etwas nicht so läuft, wie ich es erwarte, werde ich nervös und ärgerlich. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich neige dazu, Probleme anderer lösen zu wollen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Es belastet mich, wenn ich meine eigenen Ansprüche an mich selbst nicht erfülle. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich habe ein schlechtes Gewissen, wenn ich mich hinsetze und eine Stunde nichts mache. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich fühle mich gehetzt, auch wenn ich nicht unter Druck stehe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Statt Pausen zu machen, arbeite ich lieber durch. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich werde ärgerlich, wenn man mich über Gebühr warten lässt. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dummen Bemerkungen mir gegenüber bin ich hilflos ausgeliefert. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich übernehme mehr Aufgaben als ich auf einmal bewältigen kann. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich mache lieber meine eigenen Erfahrungen, als Rat und Hilfe zu suchen bzw. anzunehmen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| **Zwischensumme 1** |  |  |  |  |
| Stresspflege? | nie | kommt vor | oft | immer |
| Ich ignoriere meine eigenen physischen Grenzen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich nehme Aufgaben in Angriff, bevor ich sie sorgfältig durchdacht habe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Meiner Meinung nach ungerechtfertigte Vorwürfe machen mich ganz fertig. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Es ist mir peinlich zuzugeben, wenn ich mich mit Arbeit überfordert fühle. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich suche in Äußerungen schnell nach Vorwürfen oder Kritik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich mache immer wieder mehrere Dinge gleichzeitig. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich vermeide es, Arbeit an andere zu delegieren. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Mein Arbeitsleben hat Priorität vor meinem Familien- und Privatleben. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Trotz Arbeitsbelastung beginne ich Arbeiten, noch bevor ich die Aufgaben nach Prioritäten sortiert habe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Es bedrückt mich längere Zeit, wenn ich Erwartungen anderer nicht erfülle. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich denke, dass ich zu sehr belastet bin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich werde ungeduldig, wenn etwas nicht sofort geschieht oder andere sich ungeschickt anstellen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich finde es schlimm, wenn man in meiner Arbeit Fehler findet. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Es fällt mir schwer, anderen kritische Rückmeldungen zu geben. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Kritik an meiner Arbeit geht mir nah und beschäftigt mich lange Zeit. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| In schwierigen beruflichen, sozialen … Situationen suche ich die Schuld bei mir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich bin empfänglich für „versteckte Appelle“ („Es müsste mal jemand …“). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Fremden gegenüber bin ich unsicher. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ich finde es schwierig, Forderungen und Bitten abzulehnen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| **Zwischensumme 2** |  |  |  |  |
| **Übertrag Zwischensumme 1** |  |  |  |  |
| **Gesamt** |  |  |  |  |
| **Gesamt x Wert (1-4))** |  |  |  |  |
| Gesamtwert |

Ergebnisauswertung

Die Zustimmung „oft“ oder „immer“ zu einer Aussage muss noch nicht auf Stressoren hinweisen, genau so wenig, wie ein „nie“ automatisch ein Schutz vor Stress ist. Entscheidend ist, wie Sie Ihre Antworten im Vergleich zu Ihrem Wertesystem und Ihren Prioritäten einordnen: Der Verstoß gegen Lebensmaximen, „innere Antreiber“ und Leitgedanken kann ebenso Stress auslösende Wirkung haben, wie der ständige Versuch, ihnen zu entsprechen; und wer sich nie über sich selbst ärgert, leidet unter mangelnder Selbstkritik, was unter sozialen und kommunikativen Aspekten ebenfalls Stress bewirken kann.

Die folgenden Anmerkungen können Ihnen – mit aller Vorsicht – eine Orientierung geben, sofern Ihr Antwortprofil ausgeglichen ist. Bei einem Gesamtergebnis, das aus vielen Extremantworten (1 und 4) besteht, können diese Beschreibungen allerdings wenig zutreffen:

40 − 80 Punkte

Sie schätzen sich selbst als ziemlich stressresistent ein und schützen sich vor Stress. Prüfen Sie anhand Ihrer Angaben, ob Kritik und Beunruhigungen Sie überhaupt noch erreichen, oder ob Sie sich Ihrer selbst allzu sicher sind – und dadurch anderen Stress machen.

81 − 120 Punkte

Sie verfügen noch ausreichend über Filter gegen Stressoren, sind aber gefährdet, viele potenziell Stress auslösende Ereignisse nicht abwehren zu können. Versuchen Sie, Kompetenzen im Umgang mit sich, mit Ihrer Arbeit und mit Ihrem sozialen Umfeld zu verstärken, die Ihnen Widerstand gegen Beunruhigung und Sorgen ermöglichen. Hinweise dazu können Sie Ihren eigenen Antworten entnehmen. Wer könnte Ihnen Modell dafür sein; wer kann dabei helfen?

121 − 160 Punkte

Ihre Stressanfälligkeit ist zu hoch: Sie empfinden zu vieles als Bedrohung und sollten die Ansprüche an sich selbst überprüfen. Es empfiehlt sich für Sie, neue Strategien zu entwickeln, um Stressoren etwas entgegen setzen zu können. Erwägen Sie, fremde Hilfe zu suchen?

Wir empfehlen Ihnen folgenden Film von Kelly McGonigal (2013) zum Thema Stress:

<http://www.ted.com/talks/kelly_mcgonigal_how_to_make_stress_your_friend?language=de>

sowie: <http://www.gkm-institut.de/files/ueber-gkm/publikationen/aktuell/Stressmanagementtechniken-Siebecke-Kaluza.pdf>

Stressreduktion: Kontrolle von Erstgedanken und Erstverhalten

Helmut Heyse

Bei Ereignissen, denen wir uns nicht gewachsen fühlen, stellen sich schnell Stressreaktionen ein. Je nach individueller Konstitution bestehen diese kurzfristig in vegetativen (z. B. Herzklopfen), motorischen (z. B. Zittern), emotionalen (z. B. Ärger, Wut, Angst) oder kognitiven (z. B. Konfusion, Vergesslichkeit) Begleiterscheinungen. Langfristig kann es zu Belastungsfolgen wie Erschöpfung, psychosomatischen und psychischen Beschwerden und Erkrankungen kommen.

Gefühle kann man nicht verbieten

Solche Erst-Reaktionen lassen sich nicht „verbieten“, sie können allenfalls durch bestimmte Methoden „gedämpft“ werden. Man kann sich z. B. nicht vornehmen, sich über ein bestimmtes Ereignis oder eine bestimmte Person bzw. ihr Verhalten nicht mehr zu ärgern, wenn man das Ereignis oder Verhalten weiterhin als ärgerlich interpretiert.

Wenn es jedoch gelingt, Ereignisse und den Bezug von Ereignissen zur eigenen Person anders wahrzunehmen, umzudeuten (Perspektivenwechsel) und dadurch andere Verhaltensweisen zu aktivieren, können sich die spontanen Reaktionen ändern. Insofern haben wir es zu einem großen Teil selbst in der Hand, was wir als Belastung und Stress erleben und wie stark wir dies zulassen. Es sind ja nicht die Ereignisse, die Stress machen, sondern wie wir damit umgehen (Seneca).

In den wenigsten Fällen sind wir Stresssituationen passiv ausgeliefert, trotz Gefühlen von Hilflosigkeit, Ärger oder Selbstvorwürfen. Meistens sind Ereignisse mehrdeutig. Selbst wenn wir sehr stark überzeugt sind, dass unsere Sichtweise die richtige ist, gibt es tatsächlich mehrere Deutungsmöglichkeiten.

Distanz kann Stress reduzieren

Obwohl wir manchmal vom ersten Eindruck emotional überwältigt werden, empfiehlt es sich, einen „kühlen Kopf“ zu bewahren und sich klärende, distanzierende Fragen zu stellen, z. B.

|  |
| --- |
| Auf welcher Interpretation des Ereignisses beruht meine Reaktion? |
|  |
|  |
|  |
|  |
| Um wessen Problem (X) handelt es sich hier eigentlich? Betrifft mich X überhaupt? Geht mich X an (beruflich, persönlich)? |
|  |
|  |
|  |
|  |

Für Lehrpersonen ist es manchmal schwer zu akzeptieren, nicht helfen, raten, kommentieren … zu können. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich andererseits auch manchmal von Berufs wegen einmischen, obwohl sie nicht selbst involviert sind, z. B. wenn sich Schüler ernsthaft streiten oder von den Eltern vernachlässigt werden.

|  |
| --- |
| Kann ich, muss ich, will ich X leisten/bewältigen oder darauf reagieren? |
|  |
| Wie wichtig ist (mir) X oder die Situation/Person, von der X ausgeht? |
|  |
| Wann steht X zur Lösung/Bearbeitung an? |
|  |
| Wer könnten sonst noch helfen, unterstützen, beraten … ? |
|  |
| Was passiert, wenn ...? |
|  |
| Kann ich mich damit abfinden und damit leben, keine Lösung zu finden? |
|  |

Mit Hilfe solcher Überlegungen kann in vielen Fällen eine entlastende Sichtweise Platz greifen, können Handlungsaufschub und innerer Abstand gewonnen werden; eine andere Auffassung der Ereignisse, Erwartungen und Situationen wird möglich.

3. Hilfreiche „Filterkompetenzen“ zur Stressvermeidung

Eine distanzierende, entlastende Interpretation von Ereignissen und ein Stress reduzierendes „Erstverhalten“ verlangen bestimmte Kompetenzen.

Tab. 1.7: Filterkompetenzen“ zur Stressvermeidung

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Dazu zählen z. B. | Kann ich | | Gelingt mir nicht | Sollte ich mal probieren |
| **Problembesitz klären** und das Problem da lassen, wo es ist: Angehörige sozialer Berufe neigen dazu, sich Probleme anderer zu eigen zu machen und sich für die Lösung verantwortlich zu fühlen – statt anderen dabei zu helfen, ihr Problem selbst zu bearbeiten oder zu lösen. |  | |  |  |
| **Perspektive wechseln:** Eine Situation in einen anderen Kontext stellen („Reframing“). Ereignisse lassen - insbesondere aus der Sicht des Gegenübers – meist auch eine andere Interpretation zu – und damit andere Gefühle und Reaktionen. |  | |  |  |
| **Überblick behalten** und erst Handeln, wenn der erste Impuls zu spontaner, vielleicht emotionaler oder unüberlegter Reaktion vorbei ist. |  | |  |  |
| **Systemisch denken**: Die meisten Ereignisse sind komplizierter, als man im ersten Moment erfassen kann. Denken in „Entweder-oder“ oder „Schwarz-weiß“ oder „Wenn-dann“ erzeugt Druck, führt zu Verengungen oder Scheinalternativen und verliert die Zusammenhänge aus dem Blick. |  | |  |  |
| **Innere Antreiber kontrollieren**: Unsere – meist nicht bewussten – Lebensmaximen (z. B. „Ich muss es allen recht machen“) haben enormen Einfluss auf unsere Gedanken und Phantasien und bestimmen unser soziales Verhalten; sie machen auch sehr verletzlich. Wer jede Störung im Unterricht als pädagogische Herausforderung oder Bedrohung seiner Lehrerkompetenz interpretiert, macht sich das Leben noch schwerer. |  | |  |  |
| **Auf sich selbst vertrauen**: Wer sich seiner sicher ist, sich auf seine Fähigkeiten verlassen kann, ist eher in der Lage, in potenziell Stress auslösenden Situationen souverän zu reagieren. Dazu bedarf es der ständigen persönlichen und professionellen Weiterentwicklung. |  | |  |  |
| **Unzumutbare Forderungen abwehren** **- Nein sagen:** Die eigenen Kräfte einschätzen und die Grenzen der Kompetenzen und Belastbarkeit abstecken zu können, schützt vor (Selbst-) Überforderung, die mit Belastung und Stress einhergeht. Niemand kann alle Erwartungen erfüllen. |  | |  |  |
| **Grenzen setzen**: Man kann lernen, Grenzüberschreitungen von Personen, die die eigene körperliche und psychische Unversehrtheit bedrohen, verbal abzuwehren. |  | |  |  |
| **„Vier-seitig“ wahrnehmen und kommunizieren**: Wer in jeder Äußerung vor allem auf die Beziehungsbotschaft hört, wer für Appelle übersensibel ist, wer seine eigenen Gefühle und Bedürfnisse nicht in Ich-Botschaften übersetzen kann, ist anfälliger für Stress. „Dumme Bemerkungen“ können manchmal mehr über den „Sender“ selbst aussagen als sie an Appell oder Sachmitteilung enthalten. | |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Dazu zählen z. B. | Kann ich | | Gelingt mir nicht | Sollte ich mal probieren |
| **Meta-Kommunikation üben und anwenden**: Oftmals ist es entlastend, auf eine Äußerung nicht direkt einzugehen, sondern auf eine andere kommunikative Ebene zu wechseln, z. B. auf den Vorwurf: „Da haben Sie mal wieder ...!!“ – mit der Reaktion: „Es ist immer erfrischend, wie direkt Sie Ihre Meinung sagen“. Auch Humor, **aktives Zuhören** oder **Schlagfertigkeit** können diese Wirkung haben und Situationen entspannen. | |  |  |  |
| **Positiv mit sich selbst sprechen**: Positive, ermutigende Selbstgespräche, eine realistisch-optimistische Grundhaltung und Vertrauen in die Selbst-Wirksamkeit können Energie bringen. Wer sich hingegen durch destruktive Selbstgespräche selbst bemitleidet und „ins Leid redet“ („das schaffe ich nie; warum ausgerechnet ich ...“) erhöht sich selbst Belastung und Stress. Auch eine Wahrnehmung mit negativer Optik, die im Schweizer Käse nur die Löcher sieht und den Käse nicht beachtet, macht anfällig für Belastungs- und Stressempfinden. | |  |  |  |
| **Humor einsetzen**: Humor kann Unvereinbarkeiten (Konflikte, Ambivalenzen, Unsicherheiten, Ängste und Widersprüche) spielerisch auf eine „Metaebene“ bringen, verfremden und witzig auflösen – und manchmal kann Humor wieder ein wenig Lust herbeizaubern. | |  |  |  |
| **Sich selbst nicht so wichtig nehmen**: Wenn Sie alle Bemerkungen, Andeutungen, Verhaltensweisen von Kolleginnen und Kollegen auf sich beziehen und gleichzeitig peinlich darauf achten, dass keine – auch humorvollen – negativen Äußerungen gegen oder über Sie gemacht werden, haben Sie an vielen Fronten zu kämpfen. | |  |  |  |
| **Ereignisse zeitlich und mental vorplanen**: Erwartbare schwierige Situationen lassen sich mental vorher durchspielen und reflektieren, so dass der Überraschungseffekt verringert wird und die eigenen Reaktionen kalkuliert, gezielt erfolgen können. (Wenn NN wieder das tut/sagt …, dann…). | |  |  |  |
| Manchmal hilft auch einfach, visuell und auditiv **abzuschalten**. | |  |  |  |

1. Resilienz: Die Ressource für schwierige Lebenslagen

Resilienz ist die mehr oder weniger große Fähigkeit von Einzelpersonen oder Organisationen, mit Druck, Veränderungen, Ungewissheit und Rückschlägen, kurz: mit Krisen im Leben umzugehen. Bildlich ist hohe Resilienz mit einem Schwamm zu vergleichen, der sich nach dem Ausdrücken (= hohe Stressbelastung) wieder entfaltet und bereit ist, viel aufzunehmen (= gute Regeneration).

Eine Person erweist sich als resilient, wenn sie auf Belastung und Stress, Kontrollverlust, Misserfolge rational reagieren, Unlust aushalten und Bedürfnisse aufschieben sowie Beziehungskrisen und Selbstwertangriffe konstruktiv „abfedern“ kann. Das Gegenteil von Resilienz ist die Vulnerabilität. Personen und Organisationen mit erhöhter Vulnerabilität verfügen im Ernstfall nicht über wirksame individuelle und organisationale Bewältigungsstrategien und sind sehr verletzbar.

Wenn Sie herausfinden möchten, wie es um Ihre Resilienz bestellt ist, gehen Sie z. B. auf <http://www.resilience-project.eu/index.php?id=29&L=0>) )

Der Resilienz-Selbsttest besteht aus insgesamt 21 Fragen. 3 Fragen zu jeder der sieben Kategorien oder Entwicklungsbereiche:

1. Wahrnehmung
2. Sein Leben im Griff haben
3. Beziehungen aufbauen und pflegen
4. Akzeptanz und optimistisches Denken (Vertrauen in die Zukunft)
5. Lösungs- und Zielorientierung
6. Gesunder Lebensstil
7. Selbstvertrauen

Wenn Sie in einer der Kategorien einen Trainings- oder Entwicklungsbedarf entdecken, können Sie in der „Selection-Box“ in der entsprechenden Kategorie Übungen dazu finden.

Auch mit der folgenden Tabelle (1.8) können Sie einschätzen, über welche „Notfall“-Kompetenzen Sie derzeit wie gut verfügen (siehe auch Arbeitshilfe 9.5).

Selbstbewertung: 1 = da bin ich ziemlich gut; 3 = da sollte ich an mir arbeiten.

Tab. 1.8: Resilienz - „Notfall“-Kompetenzen ([www.training-sis.de](http://www.training-sis.de/);):

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Hoch-resiliente Personen verfügen über folgende Kompetenzen: | | Sie wollen und können | 1 − 3 |
| Emotionssteuerung | | … Emotionen wahrnehmen und verstehen; ihre Gefühle situativ kontrollieren; Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung empfinden und ausdrücken – auch sich selbst gegenüber. |  |
| Impulskontrolle | | … diszipliniert und reflektiert handeln, sich auf Aufgaben konzentrieren (Langsames Denken), Impulshandlungen und Affekte unterdrücken. Sie zeigen wenig Neigung zu Aufschieberitis. |  |
| Situationsanalyse, Ambiguitäts-toleranz | | … Situationen „neutral“ wahrnehmen und offen lassen (Ambiguitätstoleranz); Kausalanalysen ohne voreilige Schuldzuschreibungen erstellen. Sie überprüfen ihre Wahrnehmung/Vermutung im Einzelfall durch Rückfragen (aktives Zuhören, Ich-Botschaften …). |  |
| (Selbst-)Empathie | | … sich mit ihrer eigenen Gedanken und Gefühlswelt sowie mit der anderer Menschen auseinandersetzen, sich in sie hineinversetzen und mitfühlen. |  |
| Hoch-resiliente Personen haben die Überzeugung, | | | 1 − 3 |
| Realistischer  Optimismus | … dass sich zwar nicht immer alles zur Zufriedenheit aller lösen wird, aber man sich bemühen muss, Situationen zu verstehen, die Handlungsfähigkeit zu erhalten und nach dem höheren Sinn zu suchen (Kohärenz). | |  |
| Zielorientierung | … neuen Herausforderungen gewachsen zu sein. Sie setzen sich Ziele, verfolgen sie auch trotz anfänglicher Rückschläge, können sie aber auch selbstwerterhaltend aufgeben. | |  |
| Selbstwirksamkeit | … dass sie über eigene Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten und soziale Unterstützung verfügen, die wenigstens eine Besserung versprechen. | |  |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 2.1

Diagnoseinstrumente und vergleichende Gefährdungsanalysen

Es stehen verschiedene Fragebogen und Diagnoseinstrumente zur Verfügung, in der Regel in Form von Gefährdungsbeurteilungen. Damit können Schulen ihren IST-Zustand in Bezug auf diverse Arbeitsfelder beurteilen. Die Fragebogen beruhen auf unterschiedlichen theoretischen Modellen.

Je mehr Mitglieder des Kollegiums sich beteiligen, desto aussagekräftiger sind selbstverständlich die Ergebnisse; bei Beteiligungsraten unter 50% kann man die Daten nur schwer interpretieren. Aber bedenken Sie: Die Mühe, sich Diagnosen zu unterziehen, macht nur Sinn, wenn anschließend Schlussfolgerungen gezogen und Verbesserungen und Veränderungen durchgeführt werden, denn: Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett.

Mit den Inventaren, deren Webadressen im Folgenden angegeben sind, lässt sich die Meinung der Kollegien, teilweise auch der Schülerinnen und Schüler sowie der Schüler-Eltern zu bestimmten Merkmalen der jeweiligen Schule, erheben. Teilweise liefern die Instrumente eine automatisierte Auswertung für die Einzelperson sowie für die gesamte Schule; dies ist allerdings möglicherweise mit Kosten verbunden.

Zur Orientierung werden in der Auswertung oft Werte für vergleichbare Schulen angegeben. Allerdings ist diese Form von „Benchmarking“ nicht unproblematisch (Vergleichbar mit Gruppennormen bei den Schulnoten). Denn damit werden oftmals Ergebnisse als „nicht änderungsbedürftig“ eingestuft, weil sie über dem Durchschnitt der Kennwerte von Schulen der entsprechenden Schulform liegen, oder aber als „änderungswürdig“, weil sie darunter liegen. Dies sagt jedoch nichts über den „objektiven“ Qualitätsstand aus, gemessen an einem vereinbarten oder vorgegebenen SOLL-Zustand.

Wenn Sie an einer gründlichen Diagnose interessiert sind, sollten Sie sich verschiedene Fragebogen ansehen und mit dem Gesundheitszirkel bzw. dem Steuerkreis usw. entscheiden, welche Fragebogen Sie in Ihrer Lage für ergiebig halten. Wenn Sie einen der Links öffnen erhalten Sie in der Regel die wesentlichen Informationen zum jeweiligen Verfahren.

|  |
| --- |
| **Inventare zur Qualitätseinschätzung:** <https://www.iqesonline.net/> |
| Checklisten zur Gefährdungsbeurteilung an Schulen  <https://www.ukt.de/attachments/article/93/Checklisten_zur_Gefaehrdungsbeurteilung_an_Schulen.pdf>  <https://www.arbeitsschutz-schulen-nds.de/verantwortung-organisation/gefaehrdungsbeurteilung/erhebungsverfahren/bugis/> |
| Gefährdungsbeurteilung in Schulen und Ausbildungsstätten  [https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW04-05-120\_Gefaehrdungsbeurteilung-in-Schulen-und-Ausbildungsstaetten\_Download.pdf?](https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW04-05-120_Gefaehrdungsbeurteilung-in-Schulen-und-Ausbildungsstaetten_Download.pdf?__blob=publicationFile)  [\_\_blob=publicationFile](https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW04-05-120_Gefaehrdungsbeurteilung-in-Schulen-und-Ausbildungsstaetten_Download.pdf?__blob=publicationFile) |
| Arbeitsschutz in der Schule und Gefährdungsbeurteilung  <https://www.tresselt.de/arbeitsschutz.htm> |
| Sichere Schule <https://www.sichere-schule.de/> |
| Richtlinie zur Sicherheit im Unterricht  <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_09_09-Sicherheit-im-Unterricht.pdf> |

|  |
| --- |
| Beurteilung von Gefährdungen und Belastungen der Beschäftigten am Arbeitsplatz  <https://www.kuvb.de/praevention/dguv-vorschrift-2/gefaehrdungsbeurteilung/> |
| Gefährdungsanalyse an Schulen in Baden Württemberg  <https://www.praevention-schule-bw.de/fileadmin/media/Dokumente/Arbeitsplatzbezogen/Handlungshilfe_A1_Sicherheitsorganisation_01_10_2015.pdf> |
| Schulentwicklungspreis UK-NRW  [https://www.google.de/url?](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiGz_KEzfjZAhUoGZoKHYLyAhAQFghVMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.schulentwicklungspreis.de%2Ffileadmin%2Fdocs%2FSEP_Bewerbungsfragebogen_2016_17.docx&usg=AOvVaw2F84W_A99jI-lxfEBXUU5l)  [sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiGz\_KEzfjZAhUoGZoKHYLyAhAQFghVMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.schulentwicklungspreis.de%2Ffileadmin%2Fdocs%2FSEP\_Bewerbungsfragebogen\_2016\_17.docx&usg=AOvVaw2F84W\_A99jI-lxfEBXUU5l](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiGz_KEzfjZAhUoGZoKHYLyAhAQFghVMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.schulentwicklungspreis.de%2Ffileadmin%2Fdocs%2FSEP_Bewerbungsfragebogen_2016_17.docx&usg=AOvVaw2F84W_A99jI-lxfEBXUU5l) |
| Arbeits- und Gesundheitsschutz in Schulen  <https://www.gew-berlin.de/public/media/KotheGutachtenEndfassung.pdf> |
| Der COPSOQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire) ist ein wissenschaftlich validierter Fragebogen zur Erfassung psychischer Belastungen und Beanspruchungen bei der Arbeit.  [https://www.google.de/url?](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHs7OT0fjZAhXLIJoKHYOQDywQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.copsoq.de%2F&usg=AOvVaw0FomCF3I2gXqOBvyXQ0Q2G)  [sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHs7OT0fjZAhXLIJoKHYOQDywQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.copsoq.de%2F&usg=AOvVaw0FomCF3I2gXqOBvyXQ0Q2G](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHs7OT0fjZAhXLIJoKHYOQDywQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.copsoq.de%2F&usg=AOvVaw0FomCF3I2gXqOBvyXQ0Q2G) |
| IEGL–das Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf (IEGL-2016)  <https://www.ichundmeineschule.eu/downloads/Information_zum_Programm_Denkanstoesse_fuer_Schulen_20160814.pdf> |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 2.2

Umgang mit Widerständen

„Jeder Neuerer hat alle die zu Feinden, die von der alten Ordnung Vorteile hatten, und er hat an denen nur laue Verteidiger, die sich von der neuen Ordnung Vorteile erhoffen.“

(Macchiavelli, Der Fürst, S. 22)

„Widerstand ist der siamesische Zwilling von Veränderung.“ (Klaus Doppler)

„Alle Veränderung macht mich bange.“ (Immanuel Kant, 1778)

„Menschen wehren sich nicht gegen Veränderungen sondern dagegen, verändert zu werden!“

(Paul Senge)

Wir bieten Ihnen hier Gedanken und Grafiken, die es erleichtern sollen, sich konstruktiv mit Widerstand zu befassen.

In der Schule streiten oftmals Kolleginnen und Kollegen, die sich auf Innovationen einlassen wollen oder Änderungen fordern und tragen, mit solchen, die bestimmte Veränderungen nicht mitmachen wollen oder sich grundsätzlich gegen Neuerungen stemmen. Solche Konfrontationen führen schnell zu einem kräftezehrenden Machtkampf zwischen Schulleitung und Kollegium oder zwischen verschiedenen Lagern im Kollegium, der nicht unbedingt etwas mit dem Inhalt der Veränderung zu tun haben muss. Es bilden sich schnell Autostereotype: „Wir sind die Guten, Engagierten, Progressiven“ und Heterostereotype: „Die anderen sind die Bremser, die Ewig-Gestrigen ...“.

Veränderungsbemühungen treffen u. U. in Kollegien auf ein solides Fundament an Beharrlichkeit, gespeist durch Interaktions-Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen, aus Identifikation mit den Berufspflichten und den Besonderheiten der konkreten Schule, Kosten-Nutzen-Überlegungen, Macht- und Hierarchieansprüchen bzw. -ängsten, Wertschätzung, Schulkultur u. a.

Merkmale der Personen und Merkmale der Organisation Schule müssen auf dem Hintergrund der beabsichtigten Veränderung aufeinander abgestimmt werden. Falls dann die Veränderung positiv bewertet und akzeptiert wird, kann es zur Bereitschaft kommen, sich dafür zu engagieren. Die Grafik soll deutlich machen, dass Person, Prozess und System zusammenhängende Wirkfaktoren sind; es reicht nicht, nur eine Prozessvariable zu beachten.

Daneben spielen auch kommunikative Faktoren und der Kohärenzsinn sowie die psychologischen Grundbedürfnisse (Kapitel 4.2) eine Rolle: Vielfach verprellen die missionarischen Eiferer die skeptischen Zauderer, die Querdenker oder die resignierten Reformmüden.

Dass so viele Veränderungsprojekte scheitern (70% in Unternehmen (Beer & Nohria, 2001)), liegt zumeist daran, dass dem Kräftespiel von Bereitschaft und Widerstand zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde (Kapitel 2.3). Eine Schule, in der ohnehin ein konfrontatives Klima herrscht und „Mauscheleien“ die geheime Tagesordnung bestimmen, braucht es keinen offenen Widerstand, um Entwicklungsprozesse zu torpedieren.

Abbildung 2.2[[5]](#footnote-5) zeigt in Anlehnung an Holt u. a. (2007[[6]](#footnote-6)) die Komplexität der Variablen, die bei der Frage nach der Motivation zu beachten sind, sich gegen Veränderung zu wenden, sie hinzunehmen oder sich aktiv daran zu beteiligen.

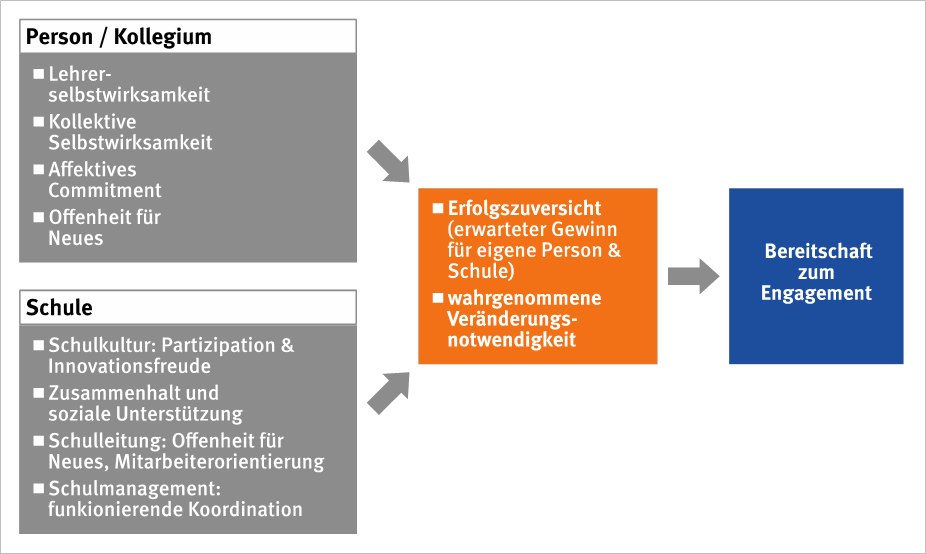


Abb. 2.2: Integratives Bedingungsmodell zur Veränderungsbereitschaft (nach Holt u. a., 2007)

Andererseits sind bei Neuerungen Skepsis bis hin zu Widerstand normal und haben oftmals gute Gründe. Wenn man jede Idee unkritisch verfolgen würde, gäbe es nicht Entwicklung, sondern Chaos. Bedenken müssen verstanden und ernst genommen werden. Erst wenn gute Gründe für eine Veränderung sprechen, wird Bewegung entstehen – sei es, dass eine Veränderung für das Funktionieren des Systems unerlässlich ist, Überdruss an schon lange praktizierten Routinen oder Traditionen besteht, die derzeitige Situation unerträglich ist oder sich ein attraktives neues Ziel auftut. Aber selbst dann wird Änderungsresistenz nicht bei allen abgebaut werden können. Es gibt immer Personen, die am Status quo festhalten wollen, z. B., weil sie davon profitieren oder Angst haben, Macht und Einfluss zu verlieren, oder so wenig ihrer selbst sicher sind, dass sie nicht abschätzen können, ob und wie sie dem neuen Zustand gewachsen sind.

Das Eisberg-Modell (Abbildung 2.3) zeigt, wie schon die Hinweise in Kapitel 2, dass hinter der öffentlich sichtbaren Form von Widerstand massive Ängste verborgen sein können. Dies muss seitens der Protagonisten verstanden und ernst genommen werden.



Abb. 2.3: Eisbergmodell der Persönlichkeit - Hintergründe von Widerstand (Quelle iStock-673383742.jpg)

In Tabelle 2.1 sind häufig genannte Bedenken und Ängste aufgelistet. Wie können Sie damit umgehen, was könnten Sie Personen antworten, die diese Widerstände vorbringen?

Tab. 2.1: Häufig genannte Bedenken und Ängste bei Veränderungsmaßnahmen

|  |  |
| --- | --- |
| Mögliche Beweggründe | Mit welchen Argumenten könnten Sie dagegenhalten? |
| Zweifel an dem Sinn einer neuen Aufgabe: Wozu brauchen wir das überhaupt? |  |
| Zweifel an dem Gelingen: Das schaffen wir sowieso nicht. |  |
| Empfinden ungleich verteilter Belastungen: Immer ich! Warum nicht mal andere? |  |
| Wenig Selbstwertgefühl + Angst vor Scheitern: Ich fühle mich überfordert. |  |
| Fehleinschätzung der Belastungen: Das kann ich mir nicht auch noch zumuten. |  |
| Phantasiemangel, keine Lösungsidee: Ich habe keine Idee, was man da machen könnte. |  |
| Mögliche Beweggründe | Mit welchen Argumenten könnten Sie dagegenhalten? |
| Unsicherheit: Was kommt auf mich zu? Worauf lasse ich mich ein? |  |
| Verteidigung gegen Überrumpelung: Ich muss darüber erst mal schlafen. |  |
| Schlechte Erfahrungen mit früheren Veränderungsprojekten: Erst bekomme ich tolle Versprechungen, dann tun sie nichts. |  |
| Gesichtsverlust: Veränderung bedeutet zugeben, dass man vorher etwas falsch gemacht hat. |  |
| Kontrollverlust: Verlust von Status, Macht und Einfluss. |  |
| Werte-Konflikt: Widerspruch zu bisherigen Normen und Werten, Überzeugungen und Leitbildern. |  |
| Bedrohung: Veränderungen führen zu Gewinnern und Verlierern. |  |
| Beziehungskonflikt: Das Projekt selbst ist ok, aber ich engagiere mich nicht für diese Schulleitung/Klasse/Eltern oder kooperiere nicht mit Kollegen/-in NN. |  |

Planen Sie – vielleicht sogar im Rollenspiel - zu den Einwänden Klärungsgespräche mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern, Eltern …., und stellen Sie sich jeweils drehbuchartig den Ablauf vor.

Auf welche do‘s und don‘ts sollten Sie dabei achten? An welchen Widerständen haben Sie sich schon einmal „die Zähne ausgebissen“?

Sieben Empfehlung zum Umgang und zur Vorbeugung von Veränderungswiderstand (in Anlehnung an Nieskens u.a., 2017).

1. Schaffe ein Bewusstsein von Dringlichkeit

Analysieren Sie aktuelle und zukünftige Anforderungen Ihrer Schule. Identifizieren Sie Risiken und Gefährdungen der IST-Situation und diskutieren Sie Chancen zukünftiger Entwicklung.

**Leitsatz**: Der Zeitpunkt für eine Veränderung ist günstig, wenn die Beibehaltung des Status quo gefährlicher/nachteiliger erscheint als die Reise ins Unbekannte.

2. Entwickle eine Vision für den Wandel

Schaffen Sie eine Vision, die dazu motiviert, den Entwicklungsprozess in Gang zu setzen, ihm eine Richtung zu geben und ihn aufrecht zu erhalten.

**Leitsatz**: Die Vision der Veränderung muss in maximal fünf Minuten so kommuniziert werden können, dass sie verstanden wird und Interesse hervorruft.

3. Kommuniziere die Vision im Kollegium

Nutzen Sie alle möglichen Kanäle und Anlässe, diese Vision publik zu machen, und stellen Sie Bezüge zur Gegenwart und Zukunft heraus. Richten Sie Ihr Handeln an der entwickelten Vision aus; Sie sind als Führungskraft Vorbild. Sammeln und kommunizieren Sie denkbare Strategien zur Umsetzung.

**Leitsatz**: Eine Vision muss gerade zu Beginn ständig kommuniziert und vorstellbar gemacht werden.

3. Schaffe eine Koalition von Veränderungswilligen

Bringen Sie eine Gruppe von Lehrpersonen zusammen, die genug Kraft und Einfluss haben, ein Kollegium von der Notwendigkeit eines Wandels zu überzeugen. Sorgen Sie dafür, dass diese Gruppe als Team zusammenarbeiten, Strategien entwickeln und den Prozess steuern kann.

**Leitsatz**: Die Steuergruppe muss stark sein an Kompetenzen, Informationen, Erfahrungen, Vernetzung im Kollegium.

5. Ermächtige umfassende Handlungsmöglichkeiten

Verändern Sie mit den Betroffenen diejenigen Strukturen, welche bislang noch nicht mit der Vision im Einklang oder ihr entgegenstehen. Sorgen Sie kurzfristig für ermutigende Erfolge. Geben Sie den Beteiligten Handlungsspielräume für die Entwicklung neuer Ideen und Aktivitäten. Ermutigen Sie Verantwortungsübernahme und Kreativität.

**Leitsatz**: Veränderungen sind leichter zu vollziehen, wenn Betroffene zu Beteiligten werden und sich engagieren können.

6. Würdige Erfolge

Kommunizieren und würdigen Sie – auch in Ritualen - sichtbare Fortschritte und Erfolge auf dem Weg zur Vision. Bringen Sie den Aktiven öffentlich Anerkennung und Wertschätzung für ihr Engagement entgegen.

**Leitsatz**: Die Anerkennung und Kommunikation der Erfolge schafft Motivation für den weiteren Weg.

7. Sorge für Nachhaltigkeit

Sichern Sie wertvolle Ergebnisse der Arbeit dauerhaft, z. B. als Regelung im Schulprogramm. Werten Sie Ihre Erfahrungen mit dem Veränderungsvorhaben systematisch aus und dokumentieren Sie diese für zukünftige Prozesse. Ein umfassender Veränderungsprozess ohne nachhaltige Sicherung ist vergleichbar mit einer aufwändigen Dokumenterstellung ohne anschließende Speicherung.

**Leitsatz**: Erfolgreiche Veränderungsprozesse sollen im Langzeitgedächtnis der Schule und als Erfahrung von Selbstwirksamkeit gespeichert werden.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 2.3

Salutogen Führen – gesundheitsorientierte Schulleitung

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter!

In allen Organisationen tragen Führungspersonen eine Schlüsselrolle für den Erhalt und die Förderung von Leistungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und für den Erfolg des Unternehmens. Dies stellt hohe Ansprüche an die Führungspraxis.

Auch in Ihrer Schule wirken sich Ihr Führungsstil, Ihr Umgang mit Macht, Ihre Sozial- und Organisationskompetenz, Ihre „Informationspolitik“, um nur einiges zu nennen,– so oder so - auf die Motivation und Identifikation, auf die psychosozialen Ressourcen und am Ende auf die psychische Gesundheit aller Beteiligten aus. Letztere ist ohnehin in besonders hohem Maß gefährdet; Schaarschmidt geht mit seinen Untersuchungen eindrücklich darauf ein (Schaarschmidt, 2005).

Schule stellt Führungskräfte ständig vor nur begrenzt planbare und prognostizierbare Situationen und fordert Entscheidungen, in denen die Qualität der Aufgabenerfüllung und die Gesund­erhaltung des Personals austariert werden müssen. Sie haben in Ihrer beruflichen Biografie selbst zahlreiche Versuche erlebt, Schule an die immer wieder geänderten Herausforderungen anzupassen. Sie haben dabei die Erfahrung gemacht, dass viele gute Vorsätze und Vorhaben zur Förderung guter gesunder Schulen und guter gesunder Lehrkräfte trotz allem Aufwand vor ihrem erfolgreichen Ende aufgegeben werden oder still versanden.

Diese Vergeblichkeit hat u. a. damit zu tun, dass Veränderungen besondere Aufmerksamkeit und zusätzliche Energie verlangen, alte Gewohnheiten, Prozesse und Strukturen dagegen sehr eingeschliffen sind und quasi automatisch ablaufen. In Kapitel 2 haben wir Gelingensbedingungen für Veränderungsmaßnahmen dargestellt. In Schulen sind die Vorbereitung, Planung und Umsetzung von Vorhaben immer mit Zusatzarbeit verbunden; Freistellungen sind ja in der Regel nicht möglich. Das belastet die Lehrkräfte zumindest anfangs zusätzlich, bis Erleichterungen durch die Maßnahmen sichtbar und spürbar werden.

Die Folgen vergeblicher Änderungsversuche sind schwerwiegend: Enttäuschung, Schuldzuweisungen, Verstärkung von Ohnmachtsgefühlen in einer Opferposition, eine sinnlose Verschwendung knapper Ressourcen für Ihr Berufs- und Privatleben und mangelnde Bereitschaft es nochmal mit besseren Ansätzen zu wagen. Letztlich gilt: Der einzige Erfolgsfaktor, den Sie in der Hand haben, sind Sie selbst. Sie wissen ja: Der einzige Ort auf der Welt, den Sie in eigener Regie verändern können, ist der unter Ihrem Hut!

Wir haben ein paar Aphorismen zusammengetragen, in denen Sie sich vielleicht wiederfinden.

Bedenkenswerte Aphorismen zum Thema „Führen“

* Führen heißt seine Mitarbeiterinnen, sein Team, seine Organisation erfolgreich zu machen!
* Zum erfolgreichen Führen gehört sowohl rationale als auch emotionale Intelligenz. (H. Laufer)
* Einem guten Vorgesetzten kann man sagen, was er hören muss. Einem schlechten muss man hingegen sagen, was er hören will. (S. Siegfried)
* Herrscher und Führungspersönlichkeiten werden oft nur durch eine Kleinigkeit zu solchen, indem sie einfach auszusprechen wagen, was andere sich auch schon lange denken.
* [... freilich ist's auch kein Vorteil für die Herde, wenn der Schäfer ein Schaf ist.](https://www.aphorismen.de/zitat/1104) (Goethe)
* [Das sind die besten Führer, von denen – wenn sie ihre Aufgabe vollendet haben – alle Menschen sagen: "Wir haben es selbst getan."](https://www.aphorismen.de/zitat/14097) (Laotse)
* [Wer seiner Führungsrolle gerecht werden will, muss genug Vernunft besitzen, um die Aufgaben den richtigen Leuten zu übertragen – und genug Selbstdisziplin, um ihnen nicht ins Handwerk zu pfuschen.](https://www.aphorismen.de/zitat/25336) (Th. Roosevelt)
* [Viele muss der fürchten, den viele fürchten.](https://www.aphorismen.de/zitat/26417) (Lamberinus)
* [Wenn deine Taten andere dazu anregen, mehr zu träumen, mehr zu lernen und mehr aus sich zu machen, dann bist du ein Führer.](https://www.aphorismen.de/zitat/42027) (J. Adams)
* [Personalführung ist die Kunst, den Mitarbeiter so schnell über den Tisch zu ziehen, dass er die Reibungshitze als Nestwärme empfindet.](https://www.aphorismen.de/zitat/51757)
* [Merkmal großer Menschen ist, dass sie an andere weit geringere Anforderungen stellen als an sich selbst.](https://www.aphorismen.de/zitat/103011) (M. von Ebner-Eschenbach)
* [Dich selbst lenke mit dem Kopf, andere lenke mit dem Herzen.](https://www.aphorismen.de/zitat/116769)
* [Vorgesetzte verhalten sich zu Führungskräften wie Straßensperren zu Wegweisern.](https://www.aphorismen.de/zitat/135603)
* Nur wenige Führungskräfte sehen ein, dass sie hauptsächlich nur eine einzige Person führen können und auch müssen. Diese Person sind sie selbst. (P. Drucker)
* Du musst jeden Tag entscheiden, wer den Preis für deine Führung zahlt: Du oder deine Leute. (K. Leman)
* (Achtung: Bösartig!) Was ist der Unterschied zwischen einem Zitronenfalter und einem Schulleiter? Es gibt keinen; Zitronenfalter falten auch keine Zitronen.

1. Führungshandeln und kollegiale Verantwortung

Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit sind die Kriterien der Salutogenese (Kapitel 2). In dieser Arbeitshilfe finden Sie einige Empfehlungen, mit denen Sie als Schulleiterin oder Schulleiter unter Beachtung dieser Wirkfaktoren zur Entwicklung einer guten gesunden Schule beitragen können. Allerdings sind Sie darauf angewiesen, dass das Kollegium und die einzelnen Lehrpersonen „mitspielen“ (Zitronenfalter, s.o.). Insofern stehen Schulleitung und Kollegium in einer gemeinsamen Verantwortung für ihre Schule.

Wir betrachten diese Ideen als Aufhänger für eine Schule, miteinander über die psychosozialen Kompetenzen ins Gespräch zu kommen. Die gemeinsame Sorge kommt in Tabelle 2.2 zum Ausdruck:

Tab. 2.2: Das Zusammenspiel von Schulleitung und Kollegium für eine salutogene Schule

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Grundtenor: Verstehbarkeit – Sinnhaftigkeit – Handhabbarkeit von Aufgaben und Regelungen | | | |
| Schulleitung fördert und sorgt  für gesundheitssensible/s/n: … | | Kollegium fördert und sorgt  für gesundheitssensible/s/n: … | |
| Betriebsbezogen, z. B.: | Personbezogen, z. B.: | Personbezogen, z. B.: | Betriebsbezogen, z. B.: |
| Unterrichtsplanung, Verwaltungs-abläufe:   * Arbeitsverteilung * Infrastruktur * schulinterne Arbeitsbedingungen * Ausstattung * Vertretungs-planung * Lehrer-Arbeitsplätze * Lärmschutz * Informationspolitik * Effizienz von  Konferenzen * Partizipation, Transparenz * Zeitmanagement * Außenkontakte * Räumlichkeiten/ Sauberkeit | * Einsatz der Lehrpersonen in Bezug auf Fächer und Klassenzahl … * Passung von Anforderungen und psychischer Leistungsfähigkeit … * Krankheits-/ Rückkehrgespräche und Wiederein-gliederung * Kommunikation und Interaktion * Fehlerkultur * Personal-entwicklung * Fortbildung, Supervision … | Psychosoziale Arbeitsbedingungen:   * Interaktion und Kommunikation * Feedback und Konflikt-Kultur * freundliches Schulklima * Hilfe und Unterstützung - insbesondere in Notlagen * Stressreduktion * gegenseitige Arbeitserleichterungen * Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortlichkeit … | * Salutogener Unterricht * Classroom-Management * Kooperation auf Klassen- und Systemebene * Mitverantwortlichkeit für Schulentwicklung * Nutzen der Vielfalt - Diversität * Synergie * Verständigung über Qualitätsstandards * Kooperation mit Eltern … |

Jeder dieser Faktoren kann positiv im Sinn einer guten gesunden Schule gehandhabt werden; im negativen Fall wird er zu einer chaotischen, krankmachenden und sozialfeindlichen Schule beitragen. Aus informellen Befragungen der Autoren anlässlich von Studientagen geht hervor, dass die gravierendsten Belastungsfaktoren für Lehrpersonen nicht aus der Schülerschaft kommen (25%), sondern aus den internen Angelegenheiten der Schule (Organisation, Verwaltung, Termine 39%) sowie Pausenstress, Informationsfluss, Interaktion und Kommunikation (30%).

In Tabelle 2.3 haben wir Faktoren aufgelistet, an denen Sie mit dem Kollegium ansetzen können. Im Einzelnen geht es um Elemente eines ermutigenden, kompetenten und korrekten Leitungshandelns, das nicht nur das Funktionieren des Schulbetriebs im Blick hat, sondern auch das Wohlergehen der Personen.

Tab. 2.3: Aspekte von Führungshandeln und kollegialer Verantwortung.

|  |  |
| --- | --- |
| Besonderes Augenmerk verdienen z. B. … | Darum sollten wir uns  kümmern |
| die gemeinsame Vision und Philosophie, wie diese Schule den Bildungs- und Erziehungsauftrag in ihr Alltagshandeln „übersetzt“. |  |
| effiziente Kooperation, gemeinsames Handeln und positive Interaktion im Kollegium mit verbindlichen Vereinbarungen zur Arbeitserleichterung und Entlastung von unnötigen Aufgaben. |  |
| gut vorbereitete, ergebnisorientierte, professionell geleitete und moderierte Konferenzen und Dienstbesprechungen. |  |
| der ausgewogene Einsatz der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Unterrichtsfächer, der Zahl der Klassen, in denen sie eingesetzt sind, und die Zuweisung „schwieriger“ Klassen. |  |
| die Rücksichtnahme auf familiäre und gesundheitliche Belange. |  |
| die Transparenz von internen und externen Entscheidungen sowie wertschätzende Partizipation. |  |
| ein institutionalisiertes, partizipatives und funktionierendes Beschwerdemanagement bzw. Vorschlagswesen, mit dem Lehrkräfte und Schulleitungen, Eltern und Schülerinnen und Schüler, straf- und sanktionslos auf Missstände, Schwächen, Mängel, Unzuträglichkeiten aufmerksam machen bzw. Ideen zur Verbesserung entwickeln dürfen. Dies erlaubt, belastende Fehlentwicklungen rechtzeitig zu erkennen und anzugehen. |  |
| die Einrichtung eines Gesundheitszirkels aus Funktionsträgern (Schulleitung, Personalrat, Sicherheitsbeauftragte …) und Vertretern wichtiger Gruppierungen, der im Sinne der KMK (2012) besonderes Augenmerk auf Gesundheitsförderung und Prävention an der Schule legt. |  |
| die Sorge für ein ansprechendes und lernförderndes Ambiente im Schulgebäude, vom Pausenhof bis zum Lehrerzimmer (Sauberkeit, Ordnung und Übersichtlichkeit, auch Lärm und „Verkehrsordnung“ auf Treppen und in Fluren). |  |
| die konzertierte Zusammenarbeit und Verständigung mit Eltern in dem Bewusstsein, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag nur gemeinsam erfüllt werden kann. |  |
| Vereinbarungen mit dem Kollegium zum Vorgehen bei ernsthaften Beziehungsstörungen zwischen Lehrpersonen bzw. zur Schulleitung. |  |
| Einrichtung von funktionalen Lehrerarbeitsplätzen, z. B. auch unter Mitnutzung von Klassenräumen. |  |
| Rückkehrgespräche und Wiedereingliederungsmaßnahmen nach längerer Krankheit. |  |
| unterrichtliche Entlastung gesundheitlich „angeschlagener“ Lehrpersonen; stattdessen Einsatz für entlastende „Hintergrundleistungen“ für Kolleginnen und Kollegen. |  |
| die systematische Förderung und Unterstützung von Fortbildung, Supervision, Kollegialer Fallberatung …. |  |
| ein faires Vorgehen seitens Schulleitung und Kollegenschaft bei Beschwerden über Lehrpersonen oder Lehrer-Schüler-Eltern-Konflikten. |  |

1. Ansatzpunkte für Schulleiterinnen und Schulleiter zu salutogenem Handeln

Schulleitungen sollten sich hin und wieder fragen, was sie selbst zur Stärkung der Ressourcen und Kompetenzen der Lehrpersonen beitragen können, womit sich Gefährdungen und Risikofaktoren für die Qualität der Arbeit und die psychosozialen Ressourcen des Personals reduzieren lassen. Wo sehen Sie in Ihrem persönlichen Handeln Ansatzpunkte, um vermeidbare Energieräuber zu entkräften und Energiequellen zu stärken bzw. zu erschließen?

Tab. 2.4: Ansatzpunkte für salutogenes Handeln an Ihrer Schule

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Im Bereich Organisation, Verwaltung, Information, Kooperation, Partizipation ... | Auf der Beziehungsebene im/mit dem Kollegium, Schulklima ... | Bei der unterrichtlichen, fachlichen, pädagogischen Arbeit |
| Zur Beseitigung von Missständen und zur Verringerung von Risikofaktoren | | |
|  |  |  |
| Zur Stärkung von Kompetenzen und Ressourcen für  Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Arbeitszufriedenheit … | | |
|  |  |  |

Die folgende Tabelle lehnt sich an Harazd u.a. (2009, S. 127 und 128) an.

Tab. 2.5: Fragen zur salutogenen Interaktion und Kommunikation von Schulleitung und Schule

|  |  |
| --- | --- |
| Dimensionen salutogenen  Schulleitungshandelns | Handlungsmöglichkeiten |
| **Verstehbarkeit**:  Drücke ich mich verständlich und strukturiert aus?  Verfügen wir über gute Kommunikationsstrukturen und Transparenz? | Auf Transparenz bei Regelungen und Entscheidungen achten. |
| Offenen Informationsfluss zwischen Schulleitung und Kollegium und im Kollegium fördern. |
| Für Aufgabenklarheit sorgen und Verantwortlichkeiten klären. |
| Verwaltungsanordnungen verständlich erklären/übersetzen. |
| **Bewältigbarkeit**:  Sind genügend Ressourcen für die Aufgaben da und werden sie optimal eingesetzt?  Sind die Arbeitsabläufe/ Infrastruktur ökonomisch und gesundheitsbewusst gestaltet?  Vertraut das Personal meiner Unterstützung und nutzt es diese? | Auf die Passung von Aufgabe und Person achten; Über- und Unterforderung vermeiden; individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigen. |
| Selbstwertüberzeugung der Lehrpersonen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch Anerkennung, Dankbarkeit, Wertschätzung und Feedback fördern. |
| Optimale Arbeitsbedingungen und Organisationsstrukturen schaffen. |
| Kooperationsgelegenheiten ermöglichen, Kooperationsstrukturen unterstützen, Kooperationserfordernisse arrangieren. |
| Infrastruktur für den Austausch von Materialien und Ideen fördern. |
| **Bedeutsamkeit**:  Habe ich mein Vorgehen nachvollziehbar begründet bzw. seine Bedeutsamkeit aufgezeigt, Zielkonflikte geprüft und partnerschaftlich diskutiert?  Haben wir ein gemeinsames Ziel, eine Vision auf die wir zielstrebig hinarbeiten und Fortschritte würdigen und feiern? | Für Visionen begeistern – Menschen „mitnehmen“. |
| Sinnhaftigkeit und Leitbilder von Handlungen und Zielen erläutern. |
| Ziele gemeinsam/partizipativ entwickeln und setzen. |
| Zielorientiert, kontrolliert und diszipliniert handeln. |

Alle Einzelmaßnahmen können allerdings erst dann ihre volle Wirksamkeit entfalten, wenn sie eingebettet sind in ein für alle gleichermaßen geltendes Schulethos. Die Verständigung über Ziele und Werte, gegenseitige Wertschätzung, konstruktive Rückmeldungen, positive Emotionsarbeit, Fehlertoleranz, Förderung und Anerkennung von Engagement und Professionalität, gegenseitiger Respekt und gegenseitige Unterstützung sind Ecksteine für das Schulethos.

1. ****Ein SOLLEN - KÖNNEN – WOLLEN - Check****

Als Führungsperson muss man sich in bestimmten Situationen selbst Rechenschaft ablegen, ob und wie man Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit speziellen Aufgaben beauftragt. Da geht es nicht immer nur darum, deren Potenziale zu nutzen, um eine Aufgabe bestmöglich zu erledigen. Manchmal ist ein Nebenziel, deren Potenziale zu stärken, ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, ihnen aus Resignation herauszuhelfen, sie hervorzuheben und zu würdigen. Dazu ist ein KÖNNEN – WOLLEN – SOLLEN - Check sinnvoll.

* *Kann* die Person, womit ich sie betrauen will? Verfügt sie über ausreichende Kompetenzen, Zeit- und Kraft für den Auftrag – oder würde ich sie überfordern? Wie kann ich sie unterstützen, ihr die erforderlichen Ressourcen bereitstellen?
* *Will* die Person, womit ich sie beauftrage? Nicht immer stoßen gut gemeinte Absichten auf Akzeptanz, insbesondere, wenn die Person die „Absicht riecht“ und verstimmt ist. Gelegentlich müssen das individuelle Anspruchsniveau bzw. das Berufsleitbild problematisiert werden. Aufgaben muss man sich zu eigen machen, sonst werden sie als sinnlose Selbstentfremdung erlebt.
* Nicht immer wollen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, was sie von Amts wegen eigentlich *sollen*. Personen können ihre Identifikation mit den Aufgaben verloren und innerlich gekündigt haben. Die immer gleichförmige Alltagsroutine schläfert manchmal das Bewusstsein für die die Handlungsbreite des Berufsfeldes und die Kreativität der pädagogischen Arbeit ein. Diese Beziehung zwischen WOLLEN und SOLLEN sollte immer mal wieder aufgefrischt werden.

1. ****Salutogene Selbstfürsorge von Schulleiterinnen und Schulleitern****

Die Programmatik der Schule muss eine Balance finden, die den Qualitätsanspruch für die Bildung und Erziehung, das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler sowie die Gesunderhaltung von Lehrkräften und Schulleitung in Einklang bringt - zwischen "Selbstverwöhnung" und "Selbstausbeutung". Letztlich werden nur psychische stabile und unbeeinträchtigte Lehrpersonen auf Dauer eine gute gesunde Schule entwickeln können – und das gilt auch für Schulleitungen.

Deswegen ist es dringend geboten, der Sorge um die Lehrergesundheit auf allen Ebenen von Schule und Schuladministration größeren Stellenwert beizumessen und sie im Schulprogramm zu verankern (KMK 2012).

Die Forderung nach salutogenem, gesundheitsorientiertem Führen gilt nicht nur für das Verhältnis Schulleitung – Kollegium, sondern auch für das Führungspersonal selbst. Führungspersonen sollten die eigene Balance zwischen SOLLEN - KÖNNEN – WOLLEN nicht aus den Augen verlieren. Zu leicht überfordern sie sich angesichts ihrer Leitungs- und Führungsverantwortung und ihrer (leider) bestehenden Unterrichtsverpflichtung.

Leider interessieren sich Lehrkräfte und Schulleitungen (ebenso wie ihre Dienstherren) oft erst dann für gesundheitliche Fragestellungen, wenn die Leistungsergebnisse unbefriedigend oder die Folgen der Überlastung nicht mehr zu übersehen sind. Ein Gesundheitszirkel (Arbeitshilfe 1.1) ist z. B. eine gute Möglichkeit, die Sensibilität und Mitverantwortung für eine gute und gesunde Schule im Kollegium aufrecht zu halten.

Konstruktive Stressbewältigungsstrategien, ein ausgewogenes Verhältnis von Engagement, Erholung und Besinnung, die eigene Weiterentwicklung als Person und Rollenträger sind hilfreiche Bedingungen für die psychische Gesundheit. Der Erwerb neuer Kompetenzen oder die Veränderung von Verhalten sind allerdings nicht leicht zu bewerkstelligen. Sieland hat ein Lernarrangement entwickelt, wie durch systematisches Vorgehen und kooperative Unterstützung in einer kleinen Arbeitsgruppe Verhaltensänderungen leichter und nachhaltiger gelingen können (Sieland & Heyse, 2010). Allein auf sich gestellt, ist die Gefahr zu groß, binnen kurzer Zeit in den alten Trott zurückzukehren; denn Veränderung kostet Kraft, und das Vertrauen, dass die "Taube auf dem Dach" am Ende doch besser sein wird, als "der Spatz in der Hand", ist recht instabil. Dies umso mehr, als sich Erfolge erst allmählich einstellen, Frustrationen jedoch unvermeidlich und unmittelbar zu spüren sind. Es geht nur in kleinen Schritten vorwärts; aber damit beginnt auch der längste Weg zum Ziel.

Auch Supervision ist eine Möglichkeit, sich selbst kritischen Fragen zu stellen, sich an anderen zu spiegeln und Anregungen und Hilfen für die eigene Praxis zu bekommen. Für eine gründliche Analyse empfehlen sich auch systematische Befragungen bis hin zum 360 Grad Feedback.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 3.1

Leitbilder klären

In dieser Arbeitshilfe wollen wir Sie animieren, sich mit Leitbildern auseinanderzusetzen - mit Ihren eigenen und auch mit denen Ihrer Interaktionspartner und des gesamten Kollegiums.

Wer sich seine privaten und beruflichen Handlungsmaxime, Ziele, Wertvorstellungen, Motivationen hin und wieder bewusst macht und sie ggf. an geänderte Lebensverhältnisse und Berufssituationen anpasst, läuft weniger Gefahr, “aus dem Rahmen zu fallen“. Dazu bieten wir Ihnen einige Hilfen an.

Befassen Sie sich in den nächsten Tagen nach und nach mit den folgenden Fragenkatalogen. Vielleicht besteht die Möglichkeit, dies zusammen mit anderen Personen zu tun. Diese können als Spiegel dienen, ungewohnte Perspektiven aufzeigen, auf blinde Flecken aufmerksam machen, Selbstverständlichkeiten in Frage stellen und dazu zwingen, eigene Standpunkte präziser zu fassen. Zudem erliegt man im Dialog weniger der Versuchung, sich mit oberflächlichen Antworten zufrieden zu geben.

1. Meine Berufs- und Lebensleitbilder[[7]](#footnote-7)

Vergegenwärtigen Sie sich, warum Sie Lehrerin oder Lehrer werden wollten, ob und wie sich Ihre Motivation in der Ausbildung verändert hat, welche Ziele Sie sich als Lehrerin oder Lehrer setzen, welchen Modellen Sie folgen, welche Qualitätsmaßstäbe Sie an Ihre Arbeit anlegen. Ihre Vorstellungen von Ihrem Lehrersein haben zentrale Bedeutung für Ihr Tun und Lassen, Denken und Fühlen; sie sind der Untergrund, auf dem Sie die Balance für Ihre psychische Gesundheit erarbeiten und immer wiedergewinnen müssen (Heyse, 2015).

Der folgende Fragenkatalog soll Sie anregen, gleichsam wie in einem „Leitbilder-Buch“ zu blättern (Heyse, 2015).

Tab. 3.1: Meine Leitbilder

|  |
| --- |
| Mein Berufsleitbild |
| Was waren meine Motive, Lehrerin oder Lehrer zu werden? |
| Was gehört für mich zu einer guten Lehrerin, einem guten Lehrer? |
| Von welchem Leitbild, erlebten Vorbild, Modell oder auch Gegenmodell wurde/werde ich beeinflusst? |
| Wer ist so, wie ich sein möchte, bei wem sehe ich Haltungen, Verhaltensweisen usw., an denen ich mich orientiere? |
| Welche Rolle spielen für mich Schule, Unterricht und was damit zusammenhängt (z. B. Lebenserfüllung, Selbstverwirklichung, Broterwerb, gesellschaftliche Verantwortung)? |
| Wie sehe ich mich als Fachlehrer/-in, Klassenlehrer/-in? |
| Wie definiere ich mein Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen? |
| Was erwarte ich vom Führungspersonal (Schulleitung, Schulaufsicht)? |
| Welche Rolle spielen für mich die Eltern von Schülerinnen und Schülern? |
| Welchen Anteil will ich in die Weiterentwicklung meiner Schule einbringen? |
| Wo sehe ich mich beruflich in 5 Jahren? Was möchte ich noch intensiver verwirklichen? |
| Wie steht es mit meiner Bereitschaft, zugunsten der Integration in das Kollegium und in die gemeinsamen Arbeitsprozesse Autonomie abzugeben? |

|  |
| --- |
| Meine Lebensleitbilder |
| Wie verhält es sich mit meinem KÖNNEN – WOLLEN – SOLLEN? |
| Wie passen Ziele und Aufgaben mit den verfügbaren Ressourcen zusammen? |
| Welche Ressourcen möchte ich stärken? |
| Woran orientiere ich mich in meinem Handeln, Denken, Fühlen? |
| Was sind meine ethischen und moralischen Wertvorstellungen? |
| Was sind meine inneren Antreiber? |
| Welche Rollen spielen für mich konkrete Modellpersonen, Verhaltenstypen, bestimmtes Modellverhalten? |
| Wie möchte ich meine beruflichen und privaten Rollen, Anforderungen, Aufgaben, Problemlagen, Krisen usw. angehen und bewältigen? |
| Was möchte ich gern – und was auf keinen Fall – erreichen? |
| Widerstreben sich meine Rollen-Leitbilder? |
| Wie löse ich Rollenkonflikte? |
| In welcher Art und Weise möchte ich mit Anvertrauten, Abhängigen, Freunden, Gegnern usw. umgehen? |

|  |
| --- |
| Was sind meine Ansprüche an meine Rollenpartner, was erwarte ich von ihnen? |
| Wie vertragen sich meine Leitbilder mit denen der Rollenpartner? |
| Wo ist meine Toleranzschwelle gegenüber anderen Leitbildern? |
| Wie möchte ich von anderen gesehen werden, was sollen andere von mir denken? |
| Welchen Ruf möchte ich mir erwerben und welchen möchte ich unbedingt vermeiden? |
| Bin ich daran interessiert, meine Handlungen, Haltungen, Denkkategorien usw. zu evaluieren, Feedback dazu zu bekommen? |
| Achtung! Jetzt wird es ernst! |
| Welche Erwartungen habe ich an mein Leben, an meinen Tod? |
| Wie sieht mein persönlicher Traum von einem gelungenen Leben aus? |
| Welchen Einfluss haben Veränderungen, Verluste, Zugewinne, Hindernisse bei mir selbst und/oder in meinem Umfeld auf meine Vorstellungen von gelingendem Leben? |
| Was sind die wichtigsten Dinge, die ich endlich anpacken sollte? |
| Welche Kraftquellen im Alltag nutze ich? Was müsste ich bewusster tun und lassen? Welche sollte ich zusätzlich nutzen? |
| Welche Rolle spielt für mich der Erhalt von Leistungsfähigkeit, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit? |

|  |
| --- |
| Welches Leitbild sollte ich mal wieder auf Lebbarkeit überprüfen, damit es nicht zum Lei***d***bild wird? |
| Welches meiner Leitbilder wird von Interaktionspartnern besonders kritisiert? |
| Wie entwickle ich meine Orientierungsmuster weiter? |
| Welche wiederholte Auseinandersetzung mit einem Interaktionspartner verweist auf ernsthafte Leitbilddifferenzen zwischen uns? |

Dokumentieren Sie Ihre Gedanken in Ihrem Tagebuch.

1. Bringen Sie Ihre Rollenleitbilder auf den Punkt

Die folgenden Fragen sollen Sie anregen, Ihre Vorstellungen vom WOLLEN und SOLLEN in Ihren verschiedenen Rollen zu vergleichen. Viele Menschen können lebhaft darüber klagen, was sie im Alltagsgeschäft belastet. Sie haben aber keine abrufbereite Vorstellung davon, wie sie leben, wie sie ihre Aufgaben erfüllen möchten. Deshalb kann daraus keine positive Gestaltungskraft erwachsen.

Machen Sie sich doch einmal die Mühe, Kernaussagen zu Ihren Rollen-Leitbildern zu konkretisieren. Prüfen Sie sie auf Machbarkeit, Konflikte bzw. Widersprüche und Korrekturbedarf. Variieren Sie die Tabelle nach Ihren Bedürfnissen.

Tab. 3.2 Ihre Rollenleitbilder

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Mir ist besonders wichtig … | | |
| Berufsleitbild: Aufgaben | |  |
| Berufsleitbild: Personen | |  |
| Familienleitbild Aufgaben | |  |
| Familienleitbild Personen | |  |
| Lebensleitbild | |  |
| Gesundheitsleitbild | |  |
| Ich möchte auf keinen Fall … | | |
| Berufsleitbild: Aufgaben |  | |
| Berufsleitbild: Personen |  | |
| Familienleitbild Aufgaben | |  |
| Familienleitbild Personen | |  |
| Lebensleitbild |  | |
| Gesundheitsleitbild |  | |
| Man erwartet von mir … | | |
| Beruf |  | |
| Familie |  | |
| Lebensleistung |  | |
| Gesundheit |  | |

Nicht nur Leitbilddifferenzen zwischen Menschen führen zu Konflikten; auch Widersprüche zwischen eigenen Leitbildern in den verschiedenen Handlungsfeldern einer Person können zu erheblichen Spannungen führen. Deshalb fügen wir dazu einige Klärungsfragen an.

|  |
| --- |
| Sehen Sie Widersprüche und Konflikte zwischen Leitbildern Ihrer verschiedenen Rollen? |
| Welches Leitbild oder welche Widersprüche grenzen mit Blick auf Ihr Können an Selbstüberforderung und sind daher eher ein Lei***d***bild? |
| Welche positiven und negativen Vorbilder haben Sie für Ihre Leitbilder? |
| Würde eine Tagesreflexion bestimmter Leitbilder eher positive oder negative Gefühle auslösen? |
| In welchen Bereichen ernten Sie Vorwürfe, weil Sie Ihre öffentlich behaupteten Wertvorstellungen nicht realisieren? |
| Kennen Sie verwandte Seelen mit ähnlichen Leitbildern? |

1. Fünf Dinge, die Sterbende am meisten bereuen

Der nächste Vorschlag tritt Ihnen sehr nahe. Er erinnert Sie, dass wir alle sterben müssen. Die Sterbebegleiterin Ware[[8]](#footnote-8) (2013) berichtet in ihrem Buch über fünf Dinge, die Sterbende am meisten bereuen, weil sie sie im Laufe ihres Lebens nicht ausreichend geklärt und berücksichtigt haben. Ich wünschte, ich hätte…

… den Mut gehabt, mir selbst treu zu bleiben, statt so zu leben, wie es andere von mir erwarten!

… nicht so viel gearbeitet.

… den Mut gehabt, meinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen.

… den Kontakt zu meinen Freunden gehalten.

… mir mehr Freude gegönnt.

Welchem dieser Wünsche stimmen Sie in Ihrer heutigen Lebenseinschätzung zu?

|  |
| --- |
| Und Sie? Was würden Sie nach heutigem Stand bereuen? |
|  |
|  |
|  |

* Was hindert Sie, es anders zu machen als bisher?
* Kennen Sie Menschen, an denen Sie sich orientieren können?
* Kennen Sie Personen, mit denen Sie eine Entwicklungspartnerschaft gründen könnten?

1. Und die Moral von der Geschichte?

Wenn Sie im Laufe dieser Arbeitshilfe entdeckt haben, dass manche Ihrer Leitbilder den Tatbestand der Selbstüberforderung erfüllen, sollten Sie an den Grundsatz denken: Machbarkeit geht vor Wünschbarkeit, und mehr tatsächlich erreichbare Anforderungen an sich selbst stellen, die Sie ja hin und wieder überbieten können.

Vielleicht ist diese Entdeckung und die Reduktion auf das Machbare auch hilfreich gegen eine pädagogische Ungeduld, wenn Interaktionspartner Ihre Ansprüche zu wenig oder nicht schnell genug erfüllen.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 3.2

Die Last mit den inneren Antreibern

Seine inneren Antreiber zu kennen, ist ein wichtiges Element eines realistischen Selbstbildes. Sie haben Auswirkungen auf unser Interaktionsverhalten und auf das Verhalten unseres sozialen Umfeldes uns gegenüber. Es macht ja z. B. durchaus einen Unterschied hinsichtlich der Teamfähigkeit, ob jemand sich anderen Meinungen anschließen oder unterordnen kann, oder ob sein Wohlbefinden davon abhängt, dass er Sieger ist, sich durchgesetzt hat. Wer es allen recht machen will, ist leichter handhabbar und manipulierbar als jemand, der sich immer wieder selbst beweisen muss.

Wenn Sie Ihren inneren Antreibern auf die Spur kommen möchten, kann Ihnen diese Webseite nützlich sein:

<https://www.studentenwerk-oldenburg.de/de/beratung/psychologischer-beratungsservice/themen-und-materialien/dokumente-zum-download/349-selbsttest-innere-antreiber/file.html>

Dabei handelt es sich um einen kommentierten Selbsttest zu inneren Antreibern.

In Tabelle 3.3 können Sie anschließend versuchen, einen Ihrer inneren Antreiber genauer unter die Lupe zu nehmen.

Tab. 3.3: Einer meiner inneren Antreiber

|  |
| --- |
| Mein innerer Antreiber und wie es dazu kam. |
| Nehmen Sie sich einen inneren Antreiber vor: |
| Können Sie Hypothesen aufstellen, wie Sie zu der Maxime gekommen sind? |
| Wer hat das von Ihnen (vielleicht stillschweigend und ganz selbstverständlich) gefordert, in welchen Situationen? |
| Wer hat Ihnen diese Forderungen positiv vorgelebt? |
| Wer wurde Ihnen als schlechtes Beispiel dafür vorgeführt? |
| Wann sind Sie sich dieses inneren Antreibers erstmals bewusst geworden? |
| Wann stand Ihnen dieser innere Antreiber selbst im Weg? |

|  |
| --- |
| **Innere Antreiber meiner Interaktionspartner und deren Folgen für Sie selbst** |
| Welche Antreiber erleben Sie bei anderen als besonders negativ? |
| Kennen Sie Situationen, in denen Sie unter den inneren Antreibern Ihres Gegenübers gelitten haben? |

Bei allen Risiken, die die inneren Antreiber für Lebenszufriedenheit, Interaktion und Kommunikation mitbringen, sie haben grundsätzlich auch etwas Positives. Eine sich selbst-verstärkende Funktion innerer Antreiber liegt in der Entlastung des Gehirns im Sinne des Schnellen Denkens. Wir müssen uns nicht in jeder Situation neu fragen, wie wir reagieren sollen; das Grundmuster springt sofort an. Wie in Kapitel 1.3 ausgeführt, gehen wir damit aber auch ein hohes Fehlerrisiko ein. Zudem prägen die inneren Antreiber unsere Interaktion und Kommunikation sowie unser Arbeitsverhalten. Unter

<http://www.shsconsult.de/wp-content/uploads/2017/02/131023_InnereAntreiber_TrainerKit-funal.pdf>

finden Sie eine Darstellung zu den Stärken und Schwächen verschiedener innerer Antreiber. Die Tabelle 3.4 ist ausschnittweise diesem Link entnommen[[9]](#footnote-9).

Tab. 3.4: Innere Antreiber, ihre Stärken und Probleme

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Innerer Antreiber/  Grundbedürfnis | | Stärke einer Person | Kritischer Arbeitsstil unter Stress |
| Beeil dich! /  Kompetenz & Leistung | | Sofort Ergebnislieferung, bearbeitet gleichzeitig mehrere Aufgaben, immerzu beschäftigt | Hohes Redetempo, unterbricht Personen, verliert Übersicht, Fehler, Handeln ohne genügende Vorbereitung |
| Sei perfekt! /  Kompetenz & Leistung | | Fehler beseitigend und exakt, sehr vorausschauend, hohe Planungskompetenz, Blick fürs Detail | Verzögerte Entscheidungen aufgrund von Details und Fehlersuche, hoher Informationsbedarf/-weitergabe, redet sehr lange |
| Sei beliebt! /  Bindung &  Anerkennung | Gutes Einfühlen in Personen und Stimmungen, Intuition in Gruppendynamik, sucht Harmonie | | Ständig Sorgen um Andere, wenig Konzentration auf die Sache, Kritik persönlich nehmend, schnell Zustimmen ohne Prüfen |
| Streng dich an!/ Kompetenz & Leistung | Hoher Enthusiasmus, Begeisterung für Neues, kreativ, sehr engagiert, eigene Leistung stets verbessernd | | Startet immer wieder Neues, ohne Altes zu beenden, verliert eigentliches Ziel aus dem Auge, überfordert sich häufig |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Sei stark! /  Autonomie &  Selbstbestimmung | Hohes Durchhaltevermögengen, sehr belastbar, Ruhe im Notfall, strukturiert-logisches Denken, konstruktiv | Programmatisches Agieren, Probleme sich in Neues zu denken, sachorientiert stoisch, Einzelgänger, Probleme mit Komplexität |
| Sei vorsichtig! /  Kontrolle &  Orientierung | Sehr planvoll, strukturiert, Risiken abwägend, vorausschauend, Folgen abschätzen, Blick aufs Ganze | Ergebnisverzögerung, Probleme zu delegieren, Nacharbeiten und -kontrollieren, Feinsteuern, Irritation bei Planänderung |
| Ich kann nicht! / Lustgewinn &  Unlustvermeidung | Eigenes Wohlbefinden beachtend, vermeidet Überforderung für sich und andere, nimmt Hilfe positiv an | Schnelle Frustration, Resignation und Rückzug bei Überlastung, Hilflosigkeit, wenig Orientierung für Problembewältigung |

Allein, ohne fremde Hilfe ist es außerordentlich schwer, innere Antreiber zu modulieren oder zu beseitigen. Vielleicht nützen Ihnen die folgenden Hinweise etwas, Ihre Antreiber durch eine entlastende Erlaubnis zu entschärfen.

Wenn Sie auf diesem Gebiet einige Trainingsschritte unternehmen, dient das Ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Gutes Gelingen!

Tab. 3.5: Entlastende Erlaubnis

|  |  |
| --- | --- |
| Antreiber | Entlastende Erlaubnis |
| Sei immer perfekt! | Ich erlaube mir, auch einmal Misserfolg zu haben. Ich kann auch mal fünf gerade sein lassen. Ich darf auch mal einen Durchhänger haben. Es muss nicht immer alles so genau sein! |
| Mach immer schnell! | Ich erlaube mir auch mal einen Boxenstopp und 5 Minuten einfach nur zu sein, das Leben zu spüren! Ich muss mir auch mal Zeit lassen. Morgen ist auch noch ein Tag. Ich nehme mir die Zeit, die es braucht. Gut Ding will Weile haben. Ich pflege meine Mañana-Kompetenz (Kapitel 9 und Arbeitshilfe 9.8). |
| Streng dich immer an! | Ich erlaube mir, auch mal gelassen zu sein. Ich kann meine Arbeit auch locker und entspannt tun. Ich muss nicht alles wichtig nehmen. Wenn´s drauf ankommt, kann ich mich anstrengen, aber es kommt nicht immer darauf an. |
| Mach es immer allen recht! | Ich darf auch mal nein sagen. Ich kann mir auch mal helfen lassen. Ich muss nicht immer Rücksicht nehmen. Ich bin genauso wichtig wie die anderen. |
| Sei immer stark! | Ich erlaube mir auch mal müde und hilfsbedürftig zu sein. Meine Gefühle gehören zu mir und sind o.k. Ich darf auch mal Schwäche zeigen. Ich kann Verantwortung teilen und abgeben. Ich muss nicht alles selbst können. |

Führen Sie ein inneres Streitgespräch zwischen Ihrem Antreiber und der Stimme in Ihnen, die die entlastende Erlaubnis vertritt.

Handeln Sie in geeigneten Situationen ganz bewusst im Sinne der entlastenden Erlaubnis.

Nutzen Sie entsprechende Situationen, um Schülerinnen und Schülern die Logik der Erlaubnis nahezubringen.

Suchen Sie Personen, die Ihnen die Erlaubnis attraktiv vorleben. Ertappen Sie einen inneren Antreiber bei der Arbeit, schmunzeln Sie über ihn und schlagen Sie ihm hin und wieder ein Schnippchen!

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 3.3

Unser Schulethos

1. Leitbilder kooperativ und konstruktiv klären

Die schulischen Interaktionspartner begegnen sich mit gegenseitigen Erwartungen, die ihren Ursprung nicht zuletzt in wenig bewussten Leitbildern haben. Ein großer Teil der zwischenmenschlichen Komplikationen im Miteinander einer Schule entsteht dadurch, dass vorausgesetzt wird, diese Erwartungen sind wechselseitig bekannt und werden beachtet (vgl. Kapitel 10.3).

Dass dem nicht so ist, lehrt die tägliche Erfahrung. Deswegen scheint uns die Klärung dieser Erwartungen dringend erforderlich. Schließlich besteht eine gute gesunde Schule darin, dass Lehrpersonen abgestimmt interagieren und sich dabei an einem gemeinsamen Leitbild für die Bildungs- und Erziehungsarbeit orientieren:

„Wo wollen wir mit unseren Schülerinnen und Schülern hin?“

„Wie verstehen wir unseren Auftrag?“

„Welche Werte sind uns wichtig?“

Man nennt das gemeinsame Leitbild gemeinhin „Schulethos“. Ein Schulethos ist die Basis für das pädagogische und kollegiale Handeln der Lehrpersonen gegenüber der Schülerschaft bzw. untereinander, für die Zusammenarbeit mit der Elternschaft und die Weiterentwicklung der Schule. Insofern berührt das Thema viele Kapitel aus unserem Buch sehr zentral. In Tabelle 3.6 stellen wir zunächst Fragen an Sie als Einzelperson sowie an die gesamte Schulgemeinschaft.

Tab. 3.6: Klärungsfragen zum Schulethos

|  |
| --- |
| Klärungsfragen zum Schulethos |
| Hat Ihre Schule ein gemeinsames Leitbild/Schulethos für die Bildungs- und Erziehungsarbeit (wohlgemerkt: nicht Hausordnung!)? |
| Gibt es an Ihrer Schule ein Bewusstsein dafür, dass die Enttäuschung stillschweigender Erwartungen, ungeklärter Vorannahmen und dgl. zu ernsthaften Irritationen für die Beziehungen und die Arbeitsprozesse führen kann? |
| Kennen und akzeptieren alle – Lehrende und Lernende, Schülerinnen und Schüler, anderes Schulpersonal, Eltern - die damit verbundenen Rollenpflichten? Sind die Erwartungen leistbar? |
| Welchen Aussagen des Schulleitbildes stimmen Sie vorbehaltlos zu und handeln selbstverständlich danach? |

|  |
| --- |
| Können Sie Unterschiede in den Leitbildern aushalten, ohne die Personen abzuwerten? Haben Sie Rituale bzw. Routinen zur Klärung von Konflikten durch Leitbild-Differenzen? |
| Welche Forderungen sind mit Ihren eigenen Leitbildern eigentlich nicht zu vereinbaren und verlangen immer wieder Überwindung? |
| Wie geht man an Ihrer Schule mit Verstößen gegen das Schulethos bzw. mit (unvermeidbaren) Differenzen zu den Leitbildern verschiedener Personen oder Gruppen um? |
| Welche Regeln in Ihrer Schulgemeinschaft sollten mal wieder auf persönliche Sinngebung und Akzeptanz geprüft werden? |

1. Ein gemeinsames Schulethos entwickeln

Die Entwicklung eines Schulethos’ ist eine anspruchsvolle Gemeinschaftsarbeit[[10]](#footnote-10). Sie hat zum Ziel, dass für alle auf der Basis des Bildungs- und Erziehungsauftrags verbindlich vereinbart wird, welche Werte dem schulischen Denken und Handeln *an dieser Schule* zugrunde liegen, und wie die Bildungsziele im Miteinander, in Erziehung und Unterricht, durch Leistungsforderungen und bei der Leistungsmessung, in der Elternarbeit, in der kollegialen Kooperation und bei den Antworten auf den Wandel in der Gesellschaft und im schulischen Umfeld (Kapitel 1) erreicht werden sollen.

Man kann auf sehr unterschiedlichen Wegen zu einem Ergebnis gelangen.

Schulethos aus individuellen Leitbildern entwickeln

Es ist mühsam, aber gleichzeitig mit weitreichenden Lernerfahrungen verbunden, aus dem Pool der Berufs- bzw. Schulleitbilder der Personen und Personengruppen an der Schule gemeinsam schulethische Grundsätze zu destillieren. Konkret könnte man daraus ein umfassendes Schulprojekt machen, das die Erwartungen der Personengruppen erhebt (vgl. Kapitel 10.3), daraus stufenweise ein Konzept verfasst, das mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag vereinbar ist, und in mehreren Feedback-Schleifen zu den entscheidenden Kernsätzen und Zielvereinbarungen führt (Arbeitshilfe 9.4).

Partizipation soll sicherstellen, dass alle Anliegen und Visionen zur Kenntnis genommen werden, um daraus eine konsensfähige Mehrheitsmeidung zu bilden. Selbst wenn das Ergebnis der eigenen Meinung nicht voll entspricht, sollten sich möglichst alle Mitglieder aus allen Gruppen der Schulgemeinschaft damit identifizieren können. Das Risiko besteht allerdings darin, dass Trauer und eventuell Kränkungen entstehen können, wenn Beiträge später nicht im Schulethos verankert sind. Der Bildungsauftrag der Schule kann jedoch nicht als ein Potpourri individueller Musikwünsche gehandhabt werden, sondern nur als gemeinsame Orchesterleistung. Deshalb soll das Schulethos sinngebende Schwerpunkte mit Strahlkraft für die verschiedenen Teilaufgaben der Schule herausstellen.

Regeln für den Umgang miteinander und für die Arbeitsabläufe lassen sich leichter und nachhaltiger vereinbaren, wenn es eine gewisse Kongruenz zwischen den individuellen Wertvorstellungen und dem gemeinsamen Leitbild gibt. Das geht nicht ohne Kompromisse zu eigenen Grundsätzen, nicht ohne Rücksicht auf die Grundsätze anderer, mit denen man zusammen leben bzw. arbeiten muss, bzw. auf die Zwänge einer effizienten Arbeitsorganisation. Das Wertequadrat (Arbeitshilfe 3.4) ist eine gute Methode, um extreme Positionen sozialverträglich einander anzunähern. Differenzen sollte man nicht ohne weiteres unter den Teppich kehren; man würde darüber stolpern.

Ein solches Entwicklungsprojekt kann im Gelingensfall eine hohe Identifikation mit der Schule und untereinander bewirken. Es bildet den Rahmen für das gemeinsame Leistungs- und Fortschrittsgedächtnis einer Schule über Generationen hinweg. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei allen Betroffenen und Beteiligten schaffen Erfolgszuversicht für andere notwendige Projekte im Rahmen der Schulentwicklung.

Von guten Beispielen profitieren

Einfacher ist es, sich Formulierungen zum Schulethos vergleichbarer Schulen auf deren Homepage anzusehen und passende Formulierungen daraus zu wählen. In Kapitel 3 finden Sie bereits einige Links; hier sind weitere:

|  |  |
| --- | --- |
| logo | <https://www.conrad-von-ense-schule.de/beispiel-seite/leitidee/>  Mit diesem Piktogramm verdeutlich die Schule zentrale Aspekte:  Lernen im Team (Fußball)  Selbstorganisiertes Lernen (Buch im Arm)  Lernpaten (Beziehungen zwischen den Personen) im geschützten Lernraum – für die Anforderungen der Lebenswelt |
|  | Grüne Schule – Wachsen – Lernen. Leitsätze zum Selbstverständnis der Schule:  <http://www.warnowschule.de/index.php/qualitaetsmanagement/leitsaetze-qm>  Das Piktogramm verweist auf außerschulische Lernorte: Schulwald, Schulgarten, Bienen, Schulteich, Schüler-Eltern-Firma für Naturprodukte |

Andere Schulen schließen sich Landesprogrammen oder Netzwerken von Schulen an und orientieren sich mit ihrem Leitbild an den Grundsätzen dieser Programme, die manchmal auch ideelle und finanzielle Starthilfen für die Schulen vermitteln, z. B.

|  |  |
| --- | --- |
| Europaschulen | <http://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/> |
| Umweltschulen | <http://www.umwelterziehung.de/projekte/umweltschule/> |
| Schulen mit dem Schwerpunkt Bildung und Gesundheit | <https://www.bug-nrw.de/> |
| Buddy-Programm | <https://education-y.de/handlungsfelder/schule/buddy-programm-grundlagen/>  <http://www.wuhlheide.schule-berlin.net/v4/projekte/buddy-projekt> |

Mit diesem Vorgehen kann man schnell Ideen für das eigene Schulethos oder dessen Aktualisierung generieren. Vielleicht lässt es sich ermöglichen, dass z. B. der Steuerkreis benachbarte Schulen mit einem interessanten Schulethos besucht, um konkretere Vorstellungen zu gewinnen.

1. Das Schulethos lebendig halten

Damit ein Schulethos alltagswirksam ist und bleibt, empfiehlt es sich, die Kernaussagen in einigen wenigen Sätzen zu verdichten, vielleicht in Verbindung mit einem eingängigen Logo/Piktogramm. Jedes Mitglied der Schulgemeinde müsste diese Kernaussagen immer parat haben.

Dies erfordert eine Balance zwischen Banalität/Abstraktion mit großem Interpretationsspielraum und zu differenzierten Ausführungen mit kleinteiligen Regelungen und dem Anweisungscharakter einer Hausordnung. Eine gute Möglichkeit, das gemeinsame Schulleitbild mit Leben zu füllen, besteht z. B. darin, hin und wieder, einen Aspekt als „Thema des Monats“ herauszustellen, mit den Klassen zu bearbeiten, in Konferenzen zu diskutieren und in der Elternarbeit zu thematisieren. Eine andere Form, das Leitbild präsent zu halten, könnte darin bestehen, regelmäßig positive Beispiele der Umsetzung herauszustellen und eine Würdigungskultur mit bestimmten Ritualen darauf aufzubauen. Selbstverständlich sollte man bei Interaktionsproblemen und Konflikten immer wieder auf das Schulethos beziehen und in Schülerzeitungen und auf der Homepage darauf aufmerksam machen, allerdings nicht so penetrant, dass man seiner überdrüssig wird.

1. Den Aktualisierungsbedarf klären

Es ist klar, dass die Identifikation mit dem Schulethos und der Konsens hin und wieder überprüft bzw. aktualisiert werden müssen. Zu leicht verlieren die Prinzipien ihre Alltagswirksamkeit. Spätestens wenn die Kernaussagen nicht mehr so recht präsent sind und man sich über Verstöße nicht mehr aufregt, wird es Zeit, sich zu vergewissern, ob das Schulethos noch gültig ist. Auch Personalwechsel oder strukturelle/organisatorische Veränderungen oder Herausforderungen können eine Auffrischung oder Revision des gemeinsamen schulischen Leitbildes erforderlich machen.

Welcher Aspekt sollte bei Ihnen persönlich, im Kollegium bzw. bei Schülern und Eltern mal wieder ins Bewusstsein gerückt werden?

Hinweise zur Leitbildentwicklung finden Sie unter Heyse, H. (2015) und

Schütte, Jan (2018). „Das Leitbild der Schule aktualisieren – Update für einen Kommunikations-Kompass. In: Regenthal, G. & Schütte, J. (Hrsg.). Handbuch Öffentlichkeitsarbeit macht Schule. 55.15. Carl Link: Köln

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 3.4

Wertequadrat

1. Das Wertequadrat als Methode

Das Wertequadrat ist eine Methode, um konfrontatives „Schwarz-Weiß-Denken“ in Bezug auf Wertvorstellungen konstruktiv aufzulösen. Es geht von dem aristotelischen Grundgedanken aus, dass

(1) sich jeder positive Wert durch Übertreibung in einen negativen Wert verwandelt, und

(2) in jedem negativen Wert ein positiver Kern steckt.

Aufbauend auf [Nicolai Hartmann](https://de.wikipedia.org/wiki/Nicolai_Hartmann) (1926) und [Paul Helwig](https://de.wikipedia.org/wiki/Paul_Helwig) (1936)[[11]](#footnote-11) hat Schulz von Thun (1989) das Wertequadrat als Methode vorgeschlagen. Sie soll helfen, den Unbedingtheitsanspruch von Idealen und das stressreiche Ringen um die „Richtigkeit“ von Wertvorstellungen zu überwinden. Sehr schnell gleiten Auseinandersetzungen um Werte, wie sie nun mal bei Fragen z. B. nach Leitbildern oder beim Schulethos unvermeidlich sind, in gegenseitig abwertende und verletzende Diskussionen ab.

Jede menschliche Tugend wird durch Übertreibung oder Rigidität zu einem „Unwert“. So wird z. B. aus übertriebener Sparsamkeit schnell Geiz. Ein an sich positiver Wert behält nur dann seinen angenehmen Charakter, wenn er in antinomischer Spannung zu einem ebenfalls positiven Gegenwert gelebt wird. So sind z.B. Sparsamkeit und Großzügigkeit durchaus kompatibel. Auch Großzügigkeit würde ohne eine gewisse Zurückhaltung im Geldausgeben leicht zu Verschwendung. Die Extremformen Geiz und Verschwendung sind eher nicht miteinander vereinbar.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Positiv-Wert | |  | Negativ-Wert | |
| Sparsamkeit | |  | Geiz | |
| positive Werte ergänzen sich antinomisch. |  | ohne Korrektiv wird aus dem positiven Wert ein Unwert | Unwerte stoßen sich ab - dichotom. |  |
| Großzügigkeit | |  | Verschwendung | |

Abb. 3.1: Das Wertequadrat: Statt dichotomer (= entweder – oder) antinomische Wertvorstellungen (= sowohl – als auch) entwickeln.

Wenn Werte in Frage gestellt werden, werden sie schnell mit dem negativen Gegenwert kontrastiert – ein häufiger Konflikt-Anlass. Da wird dann z. B. der positive Wert „Sparsamkeit“ dem Unwert Verschwendung gegenübergestellt: Wem seine Sparsamkeit vorgeworfen wird, wird sich verteidigen, indem er Verschwendung von sich weist. Das macht die Auseinandersetzungen absurd. Das Gegenteil von Sparsamkeit ist zunächst Großzügigkeit, und die erst wird, wenn sie verabsolutiert wird, zu dem Unwert Verschwendung. Eine Wertediskussion, die den gestrichelten Linien folgt, sollte man tunlichst vermeiden, wenn man zu verträglichen Lösungen kommen will.

Menschen, die Werte antinomisch verstehen, d. h. auf einer Bandbreite von graduellen Unterschieden, werden nicht von der Angst getrieben, ihren sozialisierten Wert, z. B. Sparsamkeit, zu verraten und gleich der Verschwendung zu verfallen, wenn sie sich großzügig zeigen. Sie pflegen eine entlastende Alternative: „Lebe sparsam und auch manchmal großzügig.“ Das eine hat man vielleicht von Kindheit an befolgt, das zweite ist nun eine Aufgabe für die Selbstentwicklung.

Andere Wertequadrate könnten z. B. zwischen Egoismus – Selbstaufopferung als Extremwerten und Selbstfürsorge – Empathie/Engagement als deren positivem Kern differenzieren und Veränderungsprozesse in der gegenseitigen Wahrnehmung fördern.

Mit Hilfe dieser Denkweise kann es gelingen, für jede menschliche Tugend (z. B. Ehrlichkeit) eine modifizierende „Schwestertugend“ zu finden (z. B. Takt und Sensibilität). Ehrlichkeit ohne Takt verkommt zur brutalen Offenheit, Takt ohne Ehrlichkeit führt zur höflichen, unverbindlichen Gleichgültigkeit. Wer zur Verabsolutierung der Ehrlichkeit neigt, braucht als Gegengewicht Takt und Sensibilität; und die, die genau diese Werte „anbeten“, sollten lernen, auch ehrlichen Klartext zu sprechen.

Impuls: Setzen Sie in das Schema der Abb. 3.2 einen kritischen Wert aus den Diskussionen um Ihr Schulethos ein und ergänzen Sie die drei anderen Felder in diesem Sinne.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Positiv-Wert | |  | Negativ-Wert | |
|  | |  |  | |
| positive Werte ergänzen sich  antinomisch |  | ohne Korrektiv wird aus dem positiven Wert ein Unwert | Unwerte stoßen sich ab - dichotom. |  |
|  | |  |  | |

Abb. 3.2: Übung zum Wertequadrat

1. Stigmatisierung

Beim Schnellen Denken unter Praxisdruck geraten leicht alle Beteiligten in wertbezogene Stigmatisierungsprozesse. Stigmatisierung heißt, jemandem eine (in der Regel negative) Eigenschaft zuzuschreiben, mit der man sich selbst von der Person oder deren Charakterisierung distanzieren kann. So kann eine Person schnell als „egoistisch“ etikettiert werden, die lediglich darauf bedacht ist, sich nicht ausbeuten zu lassen. Hingegen wird sich jemand, der offensichtlich egoistisch handelt, selbst eher als hilfsbereit darstellen.

Die inneren Antreiber sind typische Beispiele für rigide Wertvorstellungen. Andere Personen, die einem die Alternative zu den eigenen inneren Antreibern vorleben, verunsichern oder werden etikettierend abgewertet. Gerade diese alternativen Lebensentwürfe könnte man aber für die Ergänzung eigener Einseitigkeiten gut gebrauchen. Man ist allerdings erst dann bereit, von diesen Personen zu lernen, wenn man für deren Leitbilder eine wertvolle Bezeichnung gefunden hat (den konstruktiven Positiv-Wert).

Wenn die Beteiligten nicht aus diesem Muster herausfinden, werden Diskussionen um Leitbilder und Werte außerordentlich mühsam und sind ohne Moderation kaum fruchtbar zu führen.

1. Reframing

Einen anderen Zugang, Werturteile zu relativieren, stellt das „Reframing“ dar; es entspricht dem bekannten Perspektivenwechsel. Der Begriff aus dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP) bezeichnet eine Neuorientierung von Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen in dem Sinn, einem Ereignis oder Sachverhalt, einer Situation … einen anderen Rahmen zu geben, es in einen anderen Kontext zu stellen und es damit anders bewerten zu können.

Jede Münze hat zwei Seiten. Wem es gelingt, morgendliches Glockenläuten der Kirche nebenan nicht als Lärmbelästigung wahrzunehmen, sondern als Zeichen einer halbwegs heilen Welt, heimatlicher Geborgenheit, religiöser Vergewisserung …, kann die objektive Lärmbelastung gemessen in Dezibel anders einordnen und ertragen. Vergleichbares gilt für den sommerlichen Motorradsound.

Hier ein optisches Beispiel: Der „Kippwürfel“ Abbildung 3.3 kann zweifach gesehen werden: Mal ist die linke untere Ecke vorne, der Würfel ruht auf der Unterseite. Diese Ecke kann aber auch kippen; dann „sieht“ man sie hinten unten; der Würfel schwebt auf der Kante. Allerdings bedarf es einer gewissen Gelassenheit in der Wahrnehmung, um diesen Effekt zu erreichen.

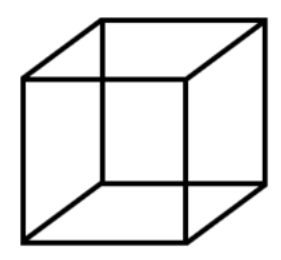


Abb. 3.3: Reframing: Zwei Ansichten vom selben Würfel

Übertragen gilt: Man muss sich mit Gelassenheit darum bemühen, den guten Kern im stigmatisierten Unwert zu erkennen. „Verschwendung“ wird erst verhandelbar, wenn man als ihren positiven Kern, die Großzügigkeit, anspricht.

Eine Wertestruktur, die einen Leitwert verabsolutiert, fördert zugleich die Blindheit für konstruktive Gegenwerte. Besonders augenfällig zeigt sich das Problem gegenseitiger Stigmatisierung, wenn z. B. in einem Kollegium Personen mit Tendenz zur Selbstausbeutung mit Schonungsbedachten zusammentreffen. Eigentlich könnten beide Gruppen voneinander lernen. Durch ihre stigmatisierenden gegenseitigen Fremdbilder pflegen sie jedoch wechselseitige Ablehnung: Die Engagierten sehen in den anderen nur die Faulpelze und die, die mit ihrem Engagement sparsam umgehen, sehen in den anderen nur die übereifrigen Selbstausbeuter oder gar Karrieristen.

Reframing lässt sich gut trainieren, vor allem in sozialen Lernformen. Es kommt vor allem einer konstruktiven Haltung im Konflikt- und Kritikmanagement oder in pädagogischen Kontexten zugute, wo die Trennung zwischen Mensch und Verhalten, zwischen Täter und Tat unerlässlich ist.

Für das Reframing gibt es verschiedene Zugänge:

* Zunächst die Aversion gegen die Person bzw. das Verhalten zulassen und Mitmenschen befragen, ob sie das ähnlich oder anders empfinden.
* Bevor man negativ reagiert sollte man die Erfolgsaussichten und die Folgen für das aversive Verhalten sowie für die Interaktion und Beziehung mit dieser Person einschätzen und abwägen.
* Wenn diese Folgen unerwünscht sind, sollte der Reframing-Prozess, der Perspektivenwechsel einsetzen:
* Wie könnte ich das Gute im Schlechten für mich entdecken und daraus positives Denken und Handeln ableiten?
* Wer könnte mir als Muster dienen, der diesen Perspektivenwechsel selbstverständlich und unverkrampft bewerkstelligen kann?
* Manchmal muss man über den eigenen Schatten springen und sich die innere Erlaubnis erkämpfen, von für richtig gehaltenen, aber einseitigen Wertvorstellungen abzurücken und sie durch Gegenwerte zu ergänzen.

In sozialen Lerngruppen kann man im Rollenspiel ausprobieren, welches alternative Verhalten zu einem passt. Supervision und dgl. sind auch eine Gelegenheit, eigene Leitbilder zu relativieren, z. B. einmal vom ständig hilfsbereiten „Schutzengel“ in die Rolle eines strengen Trainers zu wechseln, der ein bestimmtes Verhalten einfordert, ohne helfend einzugreifen.

Tab. 3.7: Fragenimpulse zum Reframing

|  |
| --- |
| Kennen Sie Menschen bzw. Verhaltensmuster, die Sie irgendwann neu bewertet haben? |
|  |
| Welche der o.g. Strategien haben Sie schon erprobt? |
|  |
| Mit welchen Personen müssen Sie trotz innerer Aversionen zusammenarbeiten? |
|  |
| Wer könnte Sie in diesem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung unterstützen? |
|  |
| Von welchen Personen fühlen Sie sich stigmatisiert und welche Folgen hat das für Sie persönlich sowie für Ihre Arbeits- und Interaktionsqualität? |
|  |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 4.1

Mentoring und Peer-Coaching in der Schule

Wir wollen mit dieser Arbeitshilfe für die Verbreitung von zwei besonderen Lernformaten werben, die hohe Bedeutung für die Qualitätsentwicklung haben, aber als Ressourcen in der Schule ein Schattendasein führen.

1. Mentoring[[12]](#footnote-12)

Dieses Lernformat orientiert sich an dem Motto: „Wenn manche wüssten, was andere wissen, ginge ihnen vieles leichter und besser von der Hand!“

Mentoring steht für den unmittelbaren Transfer von Erfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten zwischen Personen, die sich diesbezüglich auf einem unterschiedlichen Niveau befinden: Ein Mentor, auch Pate genannt, vermittelt durch direkten Austausch und persönliche Anleitung einem „Mentee“ etwas, was dieser lernen soll/will.

In Unternehmen spielt dieses Entwicklungsinstrument inzwischen eine große Rolle; in der Schule liegen in dieser Hinsicht große Ressourcen brach – wenn man einmal von dem Hauptgeschäft von Schule, dem Unterricht absieht, welcher ja selbst ein gigantischer Mentoringprozess zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist.

Mentoring in der Schule findet statt, ist aber nach unserer Erfahrung durchaus ausbaufähig. In der folgenden Übersicht listen wir beispielhaft Bereiche auf, in denen wir Möglichkeiten sehen, einen fruchtbaren Wissenstransfer zwischen den schulischen Akteuren zu etablieren, der wenig Kosten und Organisationsaufwand verlangt. Sie können für sich und Ihr Kollegium in Tabelle 4.1 einschätzen, ob die Anregung für Sie überhaupt in Frage kommt oder bereits praktiziert wird.

Tab. 4.1: Ansatzpunkte und Möglichkeiten für Mentoring in Schulen

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ansatzpunkte und Möglichkeiten für Mentoring in Schulen | Machen wir schon | Geht bei uns nicht | Sollten wir mal drüber nachdenken |
| Patenschaft für Berufsanfänger/-innen oder neue Kolleginnen und Kollegen zum Anleiten und Eingewöhnen |  |  |  |
| Spezialkenntnisse/Befähigungen von Kolleginnen und Kollegen weitergeben (Kapitel 4: kollegiumsinternes Interessen- und Kompetenzregister) |  |  |  |
| Fortbildungsrückkehrer/-innen bieten Workshops/Arbeitsgruppen zum Thema der Fortbildung an |  |  |  |
| Gegenseitige Hospitationen als Mittel gegen Routinefehler und kontraindizierte Gewohnheiten sowie als Anregung für den eigenen Unterricht |  |  |  |
| Schülerinnen und Schüler vermitteln Lehrpersonen Spezialwissen, z. B. IT-Kenntnisse |  |  |  |
| Eltern als Förderpaten für Schülerinnen und Schüler, z. B. für Lesen, Hausaufgaben etc. |  |  |  |
| Ältere Schülerinnen und Schüler kümmern sich um jüngere |  |  |  |
| Eltern mit Spezialwissen, z. B. aus dem Finanz- und Wirtschaftswesen, coachen Lehrpersonen mit entsprechenden Fächern, z. B. Sozialkunde |  |  |  |
| Interkulturelle Diversität: Schule bietet sich als Forum für interkulturellen Austausch an, z. B. Landeskunde, Speisen/Rezepte, Kunst … |  |  |  |
| Mentoring zwischen Schulen: Austausch über Schulprogramm, Schulethos, Entwicklungsprojekte, Möglichkeiten zu Synergie … |  |  |  |
| Lehrpersonen bieten Kurse für Kolleginnen und Kollegen an, z. B. Sport, Yoga, Kochen, IT, Handwerkliches … |  |  |  |
| Ihre Ergänzungen: |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

Wenn Sie bei diesen Ideen noch weitgehend passen müssen, erhebt sich die Frage: Wer oder was hindert Sie, solche Hilfen an Ihrer Schule anzubieten bzw. nachzufragen?

Fehlt es an Informationen über Angebotsmöglichkeiten und Nachfrage?

Fehlt es an einem Wertekonsens?

Fehlt es an Routinen, Patenschaften zu organisieren?

Sind es Gefühle von Peinlichkeit, Hilfe anzubieten oder nachzufragen?

Gab es schlechte Erfahrungen mit Patenschaften oder werden diese befürchtet?

Risiken und Nebenwirkungen von Mentoring und Patenschaften

Jede wirksame Methode hat auch Risiken und Nebenwirkungen. Guter Wille auf beiden Seiten ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Gelingen von Patenschaften. Wie immer gilt es, Gelingensbedingungen zu beachten, die Ergebnisse zu evaluieren und schlimmstenfalls die Maßnahmen zu beenden oder anderes anzufangen. Nennen wir deshalb einige Voraussetzungen, Risiken und Nebenwirkungen.

Der Mentor sollte idealerweise die grundlegenden Kenntnisse kollegialer Beratung und des Coaching kennen, und einschätzen können, wo sein Mentoring an Grenzen kommt.

Damit die Arbeitsbeziehung funktioniert, muss zwischen den Beteiligten Vertrauen herrschen. Beide müssen offen für Neues sein und Kritik vertragen.

Die folgenden Ausführungen gelten für professionell gestaltete Patenschaften unter Lehrpersonen; sie sollten für Eltern bzw. Schülerinnen und Schüler (seien sie Mentoren oder Mentees) entsprechend adaptiert werden.

Zeitliche Befristung:

Mentoring/Patenschaft sollte zeitlich über einen überschaubaren Zeitraum (ca. 3 – 6 Monate) begrenzt sein – mit der Möglichkeit der Verlängerung. Wenn man sich über zu große Zeiträume so eng aneinander binden bzw. verpflichten soll, ohne einander zu kennen, kommt es gern zu Ermüdungserscheinungen und Beziehungskonflikten.

Zielklärung:

Was soll durch das Mentoring erreicht werden? Geht es um punktuelle Hilfe bei fachlichen Problemen, um regelmäßiges Feedback, etwa über den Umgang mit Unterrichtsstörungen … ?

Klare Absprachen:

Mentoring verlangt klare Absprachen, Transparenz und gegenseitige Offenlegung der Erwartungen. Was wird geboten, was ist der Sinn des Mentoring, was wird von dem Mentee erwartet. Wie in Kapitel 9 ausgeführt, sind Enttäuschungen stillschweigender Vorannahmen ein Hauptgrund für Konflikte (siehe Vorschlag für eine vertragliche Vereinbarung weiter unten).

Freiwilligkeit:

Auch wenn Mentoring institutionell etabliert ist, sollte im Einzelfall auf Freiwilligkeit des Mentors abgestellt werden, was die Person des zugeordneten Mentee angeht. Wenn von Beginn an die Chemie nicht stimmt und die Tandembeziehung widerständig ist, dürfte es keine befriedigenden Ergebnisse geben.

Beziehungsprobleme:

Längerfristige Zusammenarbeit wird sich positiv oder negativ auf die zwischenmenschlichen Beziehungen der beteiligten Personen auswirken. Im Grunde können alle Schwierigkeiten, die in Fortbildung, Beratung, Supervision oder Coaching auftreten können, immer auch in Patenschaften auftreten. Hier ist emotionale Kompetenz gefragt, nicht nur der Betroffenen, auch des Umfeldes und der Schulleitung, um Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen und darauf zu reagieren. Umgekehrtist es denkbar, dass die Beziehung zwischen den Beteiligten von beiden Seiten aus als befriedigend erlebt wird, ohne dass auf der Sachebene Kompetenzfortschritte sichtbar werden. Eine gute Beziehung kann ein hilfreiches Element sein, ist aber nicht das Hauptziel von Mentoring.

Bevormundung - Überdosierung:Besonders fachkompetente, motivierte und engagierte Mentoren neigen dazu, zu bevormunden und ihre Hilfeleistungen zu überdosieren. Das kann zu Abwehrreaktionen bei den Mentees führen und das gut gemeinte Projekt ins Gegenteil verkehren.

Ungeeignete Mentoring-Konstellationen:

Nicht selten stellt sich heraus, dass der Entwicklungsbedarf des Mentees über die fachlichen Kompetenzen hinausgeht, und eigentlich grundsätzliche psychosoziale Defizite aufgearbeitet werden müssten. Das kann schnell zu Überforderung des Mentors führen. Dann sollte externe Hilfe hinzugezogen werden. Leider gibt es dieses Verhältnis auch mit umgekehrtem Vorzeichen.

Rollenhaushalt:

Die Grundkonstellation zwischen Mentor und Mentee kennt verschiedene Rollen, z. B.

* **Vorbild:** Der Mentor lässt sich über die Schulter schauen und kommentiert bzw. begründet sein Verhalten (etwa bei Unterrichtsbesuchen).
* **Ratgeber:** Der Mentor assistiert bei Problemlösungen und gibt Feedback als konstruktive Rückmeldung.
* **Kritiker:** Der Mentor greift ein, wenn der Mentee sich unrealistische Ziele setzt bzw. zu viel auf einmal will oder zu zaghaft vorangeht bzw. Fehler macht.
* **Vertreter des Schulethos:** Der Mentor vermittelt und fördert Kompetenzen und Haltungen des Mentees, die seine Arbeitsqualität steigern und die Bindung an das Schulethos stärken.

Beide Personen müssen diese Rollenverteilung akzeptieren, wenn die Arbeitsbeziehung funktionieren soll.

Welche dieser Funktionen können Sie gut ausfüllen?

Welche der genannten Risiken haben Sie in der Rolle als Mentor bzw. Mentee schon erlebt? Welche sind an Ihrer Schule schon vorgekommen?

Wie wurde darauf reagiert, schnell, unaufgeregt und effektiv oder eher nachtragend...?

**Vertrag**: Mentor und Mentee könnten einen Mentoring-Vertrag schließen, der die beiderseitigen Leistungen, Erwartungen, den Arbeitsmodus und eventuelle Abbruchkriterien festlegt.

Tab. 4.2: Vorschlag zum Mentoring-Vertrag

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Mentor | | Mentee | |
| Ich verpflichte mich zu folgenden Leistungen: | | Ich verpflichte mich zu folgenden Leistungen: | |
| Ich erwarte folgende Leistungen vom Mentee… | | Ich erwarte folgende Leistungen vom Mentor… | |
| Ich mache das, weil … | | Ich mache das, weil … | |
| Wir vereinbaren folgenden Arbeitsmodus (Zeitraum, Treffen, Besprechungen …) | | | |
| Im Fall von Zerwürfnissen und unüberbrückbaren Differenzen … | | | |
| Unterschrift |  | |  |

Evaluation:

Die Beteiligten müssen die Qualität des fachlichen Austausches, die Entwicklung ihrer Beziehung und sowie die Erfolgskriterien permanent im Auge behalten. Es gilt, mögliche Fehlentwicklungen aufzuspüren, die Leistungen, Erfolge und Fortschritte zu dokumentieren, die Passung des Tandems zu prüfen. Idealer Weise sollten die beiderseitigen Erfahrungen dokumentiert werden, um sie für künftige Mentoring-Prozesse nutzbar zu machen.

**Fazit**: Die hier beschriebenen Qualitätskriterien orientieren sich an Idealvorstellungen. Das sollte aber nicht als Entschuldigung genutzt werden, mit dem Einsatz von Mentoring so lange zu warten, bis ideale Bedingungen in Sicht sind. Vielleicht starten Sie mit überschaubaren Maßnahmen für einen absehbaren Zeitraum.

Wir sind der Überzeugung, dass Sie durch Patenschaften trotz der Zusatzarbeit für die Vorbereitung und Begleitung beachtliche Qualitätsgewinne und Entlastungen erfahren können.

2. Peer-Coaching[[13]](#footnote-13)

Oft ist eine Verbesserung der Praxis dringend gewünscht oder gar geboten, jedoch steht kein erfahrener Mentor zur Verfügung, er bzw. sie wird abgelehnt, oder man möchte sich nicht auf ein „Meister-Schüler-Verhältnis“ einlassen. In diesem Fall kann man auf die Methode Peer-Coaching (PC) zurückgreifen. Das bezeichnet eine Lernpartnerschaft, in der sich zwei oder mehr Personen mit vergleichbaren Erfahrungen für einen definierten Zeitraum und in Bezug auf ein vereinbartes Thema gegenseitig kollegial beraten bzw. coachen. Dabei müssen die Partner nicht dasselbe Thema wählen. PC ist anwendbar zwischen Schulleitungsmitgliedern, zwischen Lehrpersonen sowie zwischen Schülerinnen und Schülern. Hier liegen vermutlich in vielen Schulen noch größere Ressourcen als beim Mentoring brach. Das Verfahren sollte keinesfalls als weniger effektive Variante im Vergleich zum Mentoring verstanden werden.

Die Besonderheit dieses Lernformates liegt in der doppelten Lernchance: Jeder nimmt mal die Rolle des Coaches ein, der andere berät und anleitet. Mal ist jeder auch selbst in der Rolle des Coachees, d. h. dessen, der beraten wird. Das stärkt den Blick für die Selbst- und Mitverantwortung der Beteiligten. Für die Vorgehensweise empfiehlt sich der Problembearbeitungszyklus (Kapitel 2).

Sieland und Heyse (2010) haben ein solches Lernformat als Kooperative Entwicklungsarbeit zur Stärkung der Selbststeuerung (=KESS) einschließlich der detaillierten Rollenbeschreibungen ausführlich dargestellt. Es ist empfehlenswert, sich auf diese Rollen vorzubereiten, z. B. in einem Workshop anlässlich eines Schulentwicklungstages, damit sie ihre volle Wirkung entfalten können.

Anwendungsbeispiele:

* Peer-Coaching in der Unterrichtsentwicklung, z. B. durch wechselseitige Unterrichtsbesuche zu einem bestimmten Thema, z. B. Classroom-Management, Störungsintervention (Kapitel 10).
* Abstimmung von Maßstäben und Bewertungskriterien bei der Leistungsmessung.
* Konferenzmoderation durch Schulleitungs-Mitglieder.

Auch Schülerinnen und Schüler können sich im Rahmen ihrer Selbststeuerung (Kapitel 10.4) bestimmte Tagesziele setzen, sich gegenseitig coachen und damit ihre Selbst- und Mitverantwortung im Rahmen des Kooperativen Lernens erfahren.

Tab. 4.3: Peer-Coaching zwischen Schülerinnen oder Schülern mit bestimmten Tageszielen durch (Green & Green, 2005[[14]](#footnote-14))

|  |  |
| --- | --- |
| Persönliche Tagesziele und  partnerschaftliche Zielkontrolle | Erreicht? 0%-100% - Kommentar: |
| z. B. heute im Mathe-Unterricht 3 mal melden |  |
| z. B. heute Claudia unterstützen |  |
| z. B. Petra vom Schwätzen abhalten |  |

Vergleichbare Aufgaben sind auch zwischen Lehrpersonen denkbar. Manchmal können Lehrkräfte sogar die Schüler über ihre eigenen Tages-Ziele informieren für ihre Klasse und gemeinsam das Ergebnis bewerten. So können lernende Lehrpersonen zu Modellen werden.

Dieses Lernformat hat weitere Vorteile:

1. Es findet auf Augenhöhe unter vertrauten Personen statt; keiner muss sich als „Schüler“ fühlen.
2. Es eignet sich gut für die Transfersicherung nach einer Fortbildung. Zwei oder mehr Lehrpersonen unterstützen sich gegenseitig bei der Umsetzung des Neuen in ihren professionellen Alltag.
3. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dem Arrangement lernen, realistische Ziele zu setzen, etwaige Hindernisse im Voraus zu bedenken bzw. Misserfolge nachträglich zu verstehen und ihre Selbstwirksamkeitserfahrung zu stärken.
4. Während der Coachee die Hauptverantwortung für seine Zielsetzung und deren Realisation trägt, übernimmt der Peer-Coach eine Mitverantwortung für deren Umsetzung.
5. Es werden nicht nur Problemlösungen gemeinsam entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Mitglieder dieser Lernpartnerschaft lernen zugleich, Lernprozesse bei sich selbst und ihren Interaktionspartnern gründlich zu beobachten, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten zu verstehen und zu steuern. Man kann deshalb im besten Sinne von einer professionalisierenden Lerngemeinschaft sprechen, weil dieses „Meta-Lernen“ auch im Umgang mit Eltern und Schülerinnen und Schülern angewendet und fruchtbar werden kann.

Natürlich gibt es auch methodentypische Schwierigkeiten: Der Rollenwechsel gelingt nicht immer angemessen; man agiert z. B. als Belehrender statt als Berater des anderen, oder es wird vom Ziel her gedacht und Lösungen werden zu früh vorgeschlagen statt gemeinsam entwickelt. Manche Coachees „verlassen“ sich auch auf den Coach und reduzieren eigene Anstrengungen. Deswegen sei hier auf Hilfen hingewiesen[[15]](#footnote-15). (Siehe auch Arbeitshilfe 8.2 sowie die Kapitel 8 und 10).

Literaturhinweis:

Fischer-Epe, M. (2002). Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Lippmann, E. (2004). Intervision – kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 5.1

Würdigungskultur und Selbstwertgefühl

Die meisten Menschen brauchen mehr Anerkennung

als sie verdienen.

Marie von Ebner-Eschenbach

In dieser Arbeitshilfe geht es um den Zusammenhang von Anerkennung, Dankbarkeit und Wertschätzung mit der Entwicklung des Selbstwertgefühls. Wir schließen uns der WHO[[16]](#footnote-16) an, die es für ein wichtiges Bildungsziel der Schule hält, Schülerinnen und Schülern zu einem starken und stabilen positiven Selbstwertgefühl zu verhelfen. Wir ergänzen: Schule sollte auch das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserfahrung der Lehrerinnen und Lehrer stärken. Dies kann z. B. dadurch erreicht werden, dass unsere psychologischen Grundbedürfnisse nach Selbständigkeit/Autonomie, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit, nach Lustgewinn und Unlustmeidung (Kapitel 4.1) wahrgenommen und befriedigt werden.

Leider gehört eine Kultur von gegenseitiger Würdigung, d. h. von Anerkennung, Dankbarkeit und Wertschätzung, wobei auch noch die Fehlerkultur anzufügen wäre, in unseren Schulen nicht zu den täglichen Erfahrungen. Vielmehr dominiert – wie im Buch ausgeführt – eher eine Fokussierung auf Fehler und Unzulänglichkeit. Die häufigen Leistungsvergleiche und Feedbacks zwingen geradezu, sich permanent auch selbst zu bewerten und sich unter erfolgreichen und weniger erfolgreichen bzw. beliebten und unbeliebten Personen zu positionieren. Dadurch wird das Selbstwertgefühl von Lehrpersonen wie von Schülerinnen und Schülern ständig herausgefordert und bei vielen immer wieder in Frage gestellt.

Es genügt für eine Schule oder Lehrperson nicht, sich als Minimalziel vorzunehmen, das Selbstwertgefühl der Mitmenschen nicht zu schädigen, wie es z. B. in der vielfachen Regel: „Wir respektieren einander“ zum Ausdruck kommt. Vielmehr sollten die Überzeugung und das Gefühl von dem eigenen Selbstwert bewusst und erfahrbar gestärkt werden. Die beste Basis, den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen zu einem lebensbejahenden Selbstwertgefühl zu verhelfen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken, besteht darin, an ihrer Schule eine Grundstimmung von Wertschätzung zu schaffen, in der jede/-r sich trotz seiner/ihrer Mängel angenommen- und gewürdigt fühlen kann. Dazu sollte sich jedes Mitglied der Schulgemeinschaft verpflichten – und dies sollte im Schulethos festgeschrieben sein!

Wir wollen Ihnen dazu Anregungen geben.

Selbstwertgefühl und Wertschätzung

Die Bedeutung eines positiven - allerdings auch realistischen - Selbstbildes ist kaum zu überschätzen. Ein vor allem in schweren Zeiten belastbares Selbstwertgefühl stellt eine unverzichtbare Voraussetzung für stabile psychosoziale Kompetenzen und befriedigende Interaktion und Kommunikation dar, für den Umgang mit eigenen und fremden Stärken und Schwächen, für die Auseinandersetzung mit inneren Antreibern, Erfolg und Misserfolg und für die Fähigkeit zur Selbstmotivierung - ohne Selbstüberforderung oder unkollegiale Schonung.

Ein im Grundtenor positives Selbstwertgefühl und eine erfreuliche Zufriedenheitsbilanz sind wünschenswert, damit Menschen sich anstrengen und sich etwas zutrauen. Bei einem schwachen, gar negativen Selbstbild bedeuten zusätzliche Misserfolge oder Frustrationen schnell existenzielle Selbstzweifel; sie verhindern eine produktive Lebensführung. Defizite in der Selbstwertschätzung können dazu führen, dass man Mitmenschen ablehnt und abwertet nach dem Motto: „Wenn ich mich schon nicht toll fühle, wenn ich nicht ok bin, dann kann ich nicht zulassen, dass ihr es seid; ich finde schon eure Fehler und Schwächen.“ Deshalb ist die Wertschätzung- und Dankbarkeitskultur für ein stabiles Selbstbild sehr wichtig

Das Selbstwertgefühl entsteht zum einen in der Interaktion mit Personen, zum anderen in der Auseinandersetzung mit Aufgaben.

Aus der Art und Weise, wie andere mit uns umgehen, schließen wir darauf, was wir von uns selbst halten wollen und halten sollen.

Leider teilen uns die Mitmenschen in der Regel nicht ständig offen und unmissverständlich als Feedback mit, wie sie uns einschätzen und ob sie uns wertschätzen (zum Glück aber auch nicht immer, wenn sie uns geringschätzen). Daher müssen wir aus dem Verhalten der anderen deuten, was sie von uns denken, was sie uns zutrauen, ob sie uns ernst nehmen, lieben, schätzen, loben, ablehnen, meiden, uns lächerlich machen, mobben und was sonst noch interaktional passiert.

Es gibt vielfältige Formen, anderen Achtung bzw. Missachtung auszudrücken. Das kann bei der Kleidung anfangen, geht über die Art und Weise, wie z. B. Informationen gestaltet sind, welche räumliche und materielle Ausstattung am Arbeitsplatz man jemandem zubilligt (man denke an die Situation in vielen Klassenräumen und Lehrerzimmern!) bis hin zu wertschätzenden oder desavouierenden Arbeitsaufträgen.

In unserer Kindheit sind wir dieser Fremdbewertung weitgehend hilflos ausgeliefert; sie prägt unsere Selbstwahrnehmung, unser Selbstbild[[17]](#footnote-17): Wie wir uns selbst einschätzen, wie wertvoll und liebenswert wir uns finden. Die Spanne reicht von selbstverliebt, überheblich, arrogant bis wertlos, nutzlos, verabscheuungswürdig, Selbsthass usw. Dabei spielt selbstverständlich unsere subjektive Wahrnehmung eine ausschlaggebende Rolle, die immer auch mit Fehlbeurteilungen verbunden ist.

Die frühen Erfahrungen können uns lebenslang programmieren. Dabei haben die Menschen je nach Nähe, Beziehung und Situation unterschiedlich starke Wirkungen. Nicht jedes Lob wirkt gleichermaßen aufbauend, nicht jede Ablehnung „wirft uns um“.

Aus den Begegnungen mit den verschiedensten Menschen unseres Umfeldes entwickelt sich ein Selbstbild, das immer unabhängiger von den Fremdbewertungen wird. Es wird zudem gespeist von unseren Erfahrungen von Selbstwirksamkeit in unserem Handeln: Wie erfolgreich wir Aufgaben meistern, wie gut und kreativ wir Probleme lösen, versagen oder scheitern, Belastungen und Stress bewältigen, uns an die eigenen Ziele und Leitbilder halten. Auch der Vergleich mit der Leistungsfähigkeit und den Erfolgen anderer Personen beeinflusst unser Selbstbild als „winner“, „looser“ - oder etwas dazwischen.

So kann es durchaus zu dramatischen Differenzen zwischen Fremdbild und Selbstbild kommen. Generelle oder punktuelle Überschätzung und Unterschätzung sorgen immer wieder für Überraschungen.

Gleichzeitig differenziert sich unser Selbstbild von dem sozialen Selbstbild. Aus den bewussten und unabsichtlichen Rückmeldungen unserer Umgebung entwickeln wir ein soziales Selbstbild. D.h. wir stellen Vermutungen darüber an, wie wir von anderen gesehen werden und versuchen, deren Wahrnehmung so zu beeinflussen, wie wir gesehen werden möchten.

Hier sei wiederum warnend auf die vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten von Interaktion und Kommunikation eindringlich hingewiesen (Kapitel 4).

Wie schätzen Sie die Wertschätzungskultur an Ihrer Schule ein?

Gibt es da Entwicklungs- bzw. Klärungsbedarf?

Wie steht es mit Ihrer persönlichen Bilanz an empfangener Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung?

Worauf beziehen sich diese Rückmeldungen üblicherweise?

Wie gut sind Sie darin, Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung auszudrücken – gegenüber Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Familie, Freunde …?

Welche Anlässe stehen bei Ihnen im Vordergrund?

Vielleicht setzen Sie sich mit Kolleginnen und Kollegen zusammen und probieren, möglichst variantenreiche Formulierungen zu finden, Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung auszudrücken. Sehr leicht nämlich werden diese von den Empfängern missverstanden (vgl. Kapitel 4 und 5) und bewirken das Gegenteil.

Die folgende Tabelle 5.1 zählt Aspekte auf, auf die sich Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung richten können. Sie können sicher noch weitere ergänzen. Ein breites Spektrum an Gelegenheiten vergrößert die Anzahl und die Variabilität entsprechender Äußerungen. Denken Sie an bestimmte Personen und Anlässe und formulieren Sie möglichst glaubwürdig.

Tab. 5.1: Aspekte von Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung

|  |  |
| --- | --- |
| Was können Sie anerkennen? | Formulieren Sie dazu Beispiele: |
| Absichten |  |
| Engagement |  |
| Soziales Verhalten |  |
| Kurzfristige, langfristige Verhaltensfolgen |  |
| Leistungen, Anstrengungen |  |
| Ergebnisse |  |
| Positive personale Eigenschaften/ Merkmale |  |
| Kritik, Fehlerkorrektur, genaues Nachdenken |  |
| Unterstützung für andere |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |
|  |  |
|  |  |

Für welche Aspekte wünschten Sie sich selbst mehr Anerkennung?

Öffentliche Anerkennung – ein Sonderfall

Lehrpersonen geraten immer wieder in eine schwierige Situation, wenn sie Schülerinnen und Schülern vor der gesamten Klasse Anerkennung etc. aussprechen. Vergleichbares trifft auf Schulleitungen in Konferenzen zu. Hier empfiehlt es sich, sensibel zu dosieren und zu bedenken, welche Nebenwirkungen damit bei der Person selbst und bei den anderen aufgerufen werden können. In Kapitel 5.2 sind wir darauf eingegangen.

Um Neid, das Gefühl der Herabsetzung, Peinlichkeit, Scham und andere Nebenwirkungen zu vermeiden, empfiehlt es sich, „großes Lob“ eher unter vier Augen auszusprechen – es sei denn, es handelt sich um eine wirklich außergewöhnliche Angelegenheit. Aus Angst davor sollte man nicht auf öffentliche Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung verzichten, sie aber jedoch nicht durch wahlloses Verteilen entwerten (damit keiner zu kurz kommt). Dann genügen kleine Zeichen von Anerkennung und Bestätigung, durch die sich andere nicht degradiert wähnen müssen. Das öffentliche „große Lob“ sollte man für Anlässe vorhalten, die auch von den anderen Anwesenden als anerkennungswürdig gesehen werden.

Wertschätzend kritisieren

Schwieriger noch als „nebenwirkungsfrei“ zu loben ist, wertschätzend zu kritisieren. Kritik wird zunächst immer als Affront ankommen. In Kapitel 5.3 haben wir Regeln formuliert, die bewirken sollen, dass Kritik konstruktiv formuliert wird und als aufbauende Hilfe aufgefasst werden kann. Eine solche Kritik funktioniert im Grunde nur auf der soeben erwähnten Grundstimmung von Angenommen-Sein. Und dann bedarf es auch nicht jedes Mal der Versicherung von Wertschätzung, wie viele Ratgeber das empfehlen. Im Gegenteil: Zuviel Lob vorab macht misstrauisch, insbesondere wenn der Anlass dies gar nicht erfordert. Dennoch bestimmt der Ton die Gefühlslage, und eine Ich-Botschaft reduziert Widerstand. Auch konstruktive Kritik will geübt sein.

Wir empfehlen eine kleine Trainings-Gruppe wie oben zur Formulierung von Anerkennung.

Erst wenn das problematische Verhalten die Wahrnehmung der Person überlagert und andere Assoziationen in den Hintergrund drängt, wird es kritisch. Dann dürfte wertschätzendes Kritisieren kaum noch möglich sein. Prüfen Sie einmal für sich, bei welchen Kolleginnen und Kollegen bzw. Schülerinnen und Schülern Ihnen nur noch „oh je“ und sonst nichts Positives mehr einfällt, gar spontan Ärger hochsteigt.

Vielleicht können Sie das Wertequadrat nutzen (Arbeitshilfe 3.4), um in dem negativen Bild noch einen guten Kern zu entdecken!?

In der nachfolgenden Tabelle 5.2 können Sie wie oben für Dankbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung einmal probieren, wie Sie formulieren müssten, damit jemand Ihre Kritik als wertschätzend akzeptieren kann.

Tab. 5.2: Formulieren wertschätzender Kritik

|  |  |
| --- | --- |
| Wertschätzende Kritik  in Bezug auf … | Formulieren Sie dazu Beispiele: |
| Absichten |  |
| Engagement |  |
| Soziales Verhalten |  |
| Kurzfristige, langfristige Verhaltensfolgen |  |
| Leistungen, Anstrengungen |  |
| Ergebnisse |  |
|  |  |
| Fehler, Mängel … |  |
|  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |
|  |  |
|  |  |

Die Würdigungskultur

Eine Schule, die ernsthaft daran interessiert ist, die Selbstwerteinschätzung aller von ihr betroffenen Personen zu fördern und zu stärken, sollte an einer Wertschätzungs- und Anerkennungskultur arbeiten.

Wir verstehen darunter das gemeinsame Bemühen der Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen und anderer Beschäftigter,

* durch ihre Interaktion sowie durch ihre verbale und nonverbale Kommunikation,
* durch Rituale und gemeinsames Feiern,
* durch das Empfinden und Mitteilen von Dankbarkeit und Anerkennung,
* durch eine aufbauende Feedback-, Fehler- und Konfliktkultur,
* durch Partizipation und Kooperation

Lern- und Lebensbedingungen in der Schule zu schaffen, die jedem/r Einzelnen eine tragfähige positive Einstellung zu sich selbst ermöglichen, und erlauben, anderen Wertschätzung auszudrücken.

Dazu können Maximen erinnernd beitragen, z. B.:

* Du bist als Teil dieser Schulgemeinde der Kultur von Anerkennung und Wertschätzung verpflichtet, wie sie in unserem Schulethos fixiert ist.
* Fördere und respektiere Dein positives Selbstwertgefühl und das Selbstwertgefühl der anderen!
* Schreite ein, wenn Dein Selbstwertgefühl oder das anderer beeinträchtigt und missachtet wird.
* Achte darauf, dass Dein Selbstwertgefühl nicht das Selbstwertgefühl der anderen bedroht.
* Wenn es etwas zu kritisieren gibt, verletze nach Möglichkeit nicht die Selbstachtung des/der anderen.

Kultur fängt bei jedem Einzelnen an. Prüfen Sie einmal bei Ihrer Tagesreflexion, welche Anlässe es heute gegeben hat, bei denen Sie Anerkennung, Dankbarkeit und Wertschätzung empfangen und anderen gegeben haben bzw. nicht empfangen oder gegeben haben, obwohl das vielleicht angezeigt gewesen wäre. Dasselbe kann man auch für Kritik und Ablehnung machen.

Tab. 5.3: Reflektion Lob und Wertschätzung sowie Kritik und Ablehnung

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Heute selbst gegeben, ausgedrückt: | Lob und Wertschätzung | Kritik und Ablehnung |
| Wem?  (Hatte der / die es besonders nötig?) |  |  |
| Wie, mit welchen Worten? |  |  |
| Wofür? |  |  |
| Wer hätte es eigentlich verdient gehabt, aber nicht bekommen? |  |  |
| **Empfangen:**  **Von wem?** |  |  |
| Von wem leider nicht? |  |  |
| Wie? |  |  |
| Wofür? |  |  |
| **Verhältnis:**  **Geben : Bekommen** |  |  |
| Mein nächster Schritt für die Verbesserung unserer Wertschätzungskultur |  |  |

Schauen Sie sich das Ergebnis näher an:

Geben Sie mehr Lob und Wertschätzung als Kritik?

Empfangen Sie mehr Lob und Wertschätzung als Kritik?

Wie viele Rückmeldungen sind eindeutig und klar, wie viele nur aus Blicken bzw. Gesten erschlossen bzw. für andere zu erschließen?

Wie könnten Sie Ihre Würdigungskultur stärken?

Brauchen Sie andere Maßstäbe, damit nicht nur Extremleistungen gewürdigt werden?

Brauchen Sie mehr Sensibilität, um Anlässe deutlicher zu spüren?

Brauchen Sie neue Ausdrucksformen, die überzeugender wirken?

Brauchen Sie mehr Rituale (z. B. regelmäßiges positives Blitzlicht)?

Sollten Sie bei sich mehr die Selbst- oder die Fremdwertschätzung stärken?

Eine solche Liste könnten auch Schülerinnen und Schüler für die Verbesserung der Würdigungskultur in der Klasse führen.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 5.2

Dankbarkeit für das Mögliche

Statt zu klagen, dass wir nicht alles haben,

sollten wir lieber dankbar sein, dass wir nicht alles bekommen, was wir verdienen.

D. Hildebrandt

Unsere Wahrnehmung und unser Gedächtnis sind „unfair“: Negative Erfahrungen werden dauerhafter abgespeichert und sind schneller abrufbereit als positive. Man denke nur an das Schmerzgedächtnis: Selbst wenn beim letzten Zahnarztbesuch alles in Ordnung war, haben wir beim nächsten Besuch wieder eine Erwartungsangst. In der Phylogenese hatten die skeptischen, misstrauischen Menschen bessere Überlebenschancen. Dankbarkeit und Zufriedenheit waren in einer Welt voller Lebensgefahren eher riskant. Deshalb gilt: Man muss Dankbarkeit bewusst pflegen, und trainieren, positive Ereignisse zu beachten und zu erinnern, wertzuschätzen und Dank auszudrücken. Man bringt ja schon kleinen Kindern mühsam bei, danke zu sagen.

Dankbarkeit als Gefühl:

Dankbarkeit ist ein Gefühl der Freude für etwas – zumindest subjektiv empfundenes - Gutes, das man nicht selbst hergestellt hat. Das kann sich auf Erlebnisse und Interaktionen beziehen, auf Naturereignisse (Frühlingswiese, Vogelgezwitscher), Begegnungen, auf empfangene Hilfe oder Unterstützung. Man kann auch Dankbarkeit empfinden, wenn etwas subjektiv Negatives ausbleibt; Verschonung durch Hochwasser oder das Übersehen oder Herunterspielen eines Fehlers durch andere.

Personen können Gefühle von Dankbarkeit stärken, wenn sie ihre Aufmerksamkeit auf drei Aspekte richten (Abbildung 5.1).

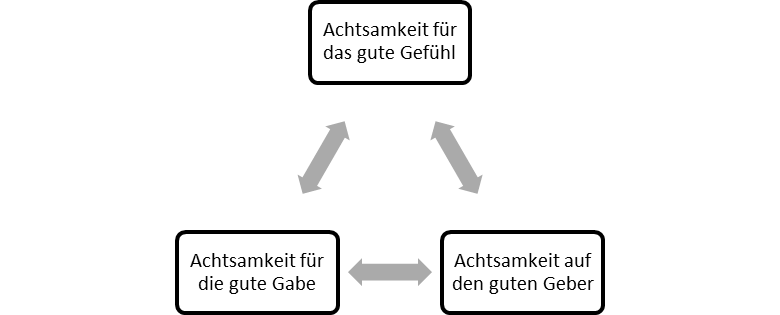


Abb.: 5.1: Dankbarkeit als besondere Form der Aufmerksamkeit

Dankbarkeit als Haltung

Dankbarkeit ist Teil einer grundsätzlichen Lebensorientierung bzw. Haltung, das Positive in der Welt wahrzunehmen und wertzuschätzen (Wood et al., 2010[[18]](#footnote-18)).

Wie betrachten Sie insgeheim die Welt:

Steht Ihnen selbstverständlich zu, was Sie an Gutem erfahren?

Sind andere dafür da, Ihnen Gutes zu tun?

Dankbarkeit als soziale Kompetenz

Dankbarkeit ist Teil personaler und sozialer Kompetenz. Die Fähigkeit, Freude und Dankbarkeit über etwas Gutes zu empfinden und dies anderen „ansteckend“ mitzuteilen, anderen eine Freude zu machen und selbst Dankbarkeit zu akzeptieren, ist ein starker Stabilisator für die eigene positive Stimmung und für zwischenmenschliche Beziehungen. Dankbarkeit ist die Voraussetzung für erfreuliche Fremdwertschätzung, die Bindungen ermöglicht und festigt.

Kleine Erinnerungshilfe:

|  |
| --- |
| Wann haben Sie zuletzt wem und wofür Dankbarkeit expressis verbis zum Ausdruck gebracht? |
|  |
| Wann haben Sie zuletzt und wofür Dankbarkeit empfunden, aber nichts gesagt? |
|  |
| Wofür hätten Sie in der Nachbetrachtung eigentlich wem dankbar sein sollen, haben es aber in der Situation als Selbstverständlichkeit hingenommen? |
|  |
| Wofür hat Ihnen wer in letzter Zeit ausdrücklich gedankt? |
|  |
| War Ihnen das peinlich, haben Sie das ignoriert/abgewimmelt oder fanden Sie das wohltuend und angemessen? |
|  |
| Wann hatten Sie zuletzt von wem und wofür eigentlich Dankbarkeit erwartet, aber – zumindest nicht sichtbar – bekommen? |
|  |
| Wie schätzen Sie Ihre persönliche Dankbarkeits-Kultur ein? Ist die ok? - ausbaufähig? - defizitär?  Gibt es situations- und personenbezogene Differenzierungen? … |
|  |
| Welchen Aspekt von Dankbarkeit möchten Sie stärken? Das Empfinden von Dankbarkeit, den überzeugenden Ausdruck oder die positive Aufnahme von Dankbarkeitsäußerungen? |
|  |
| Wenn Sie sich Ihre Schule vor Augen führen: Wie steht es mit der Dankbarkeits-Kultur im Kollegium, in den Klassen, im Verhältnis Schulleitung-Lehrpersonen, Schule-Eltern, Schule-Schulträger …? |
|  |

Personalisierte Dankbarkeit

Kennen Sie auch Personen, deren Verhalten bei Ihnen immer wieder auf Widerwillen stößt, und denen Sie dankbar wären, wenn … ? Es entlastet die Beziehung, wenn man sich dieser Störung bewusst wird, sie anders bewerten („Reframing“) oder sie ggf. gemeinsam bearbeiten kann.

Wie intensiv wäre Ihre Befriedigung, wenn die Erwartung erfüllt würde?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Um wen handelt es sich da? | Wofür? Was müsste diese Person tun oder lassen? | Befriedigung0 - 10 |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Welche Ideen haben Sie, wie Sie die Situation verbessern können?

Dankbarkeitstagebuch

Ein Dankbarkeitstagebuch kann dabei helfen, Dankbarkeit als soziale Kompetenz zu stärken.

Wenn es Ihnen gelingt, auch Schülerinnen und Schüler ein Dankbarkeitstagebuch schmackhaft zu machen, können viele Konflikte vermieden werden.

|  |
| --- |
| Dankbarkeit erleben: Meine drei guten Erfahrungen an diesem Tag: |
| 1.  2.  3. |
| Wem habe ich das zu verdanken? Was war mein Anteil daran? |
| Achtung! Morgen: Wo kann ich Gutes bewirken oder selbst finden? |

Weitere Anregungen finden Sie in zwei Online-Trainings:

* <https://geton-institut.de/shop/get-on-dankbarkeit/>
* <http://www.5-minuten.com/>

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 6.1

Prinzipien der Mediation

Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer sind häufig als Vermittler bei Konflikten zwischen anderen Personen gefragt, die diese mit ihren Mitteln nicht zu einem guten Ende führen können – oder die sie früher einmal mit nicht mehr hinnehmbaren Kosten für eine Seite oder für die Schulgemeinschaft entschieden haben.

Wer sich als Mediator/-in anbietet oder gebeten wird, sollte sorgfältig prüfen, ob er/sie sich als neutral genug betrachtet, um von beiden Parteien als hinreichend unvoreingenommen akzeptiert werden zu können. Er/sie sollte sich auch darüber im Klaren sein, dass er/sie im Fall des Nichtgelingens einer Schlichtung mitverantwortlich gemacht wird für das Scheitern, und es sich möglicherweise mit einer Seite dauerhaft „verdirbt“.

Es gibt zahlreiche Anleitungen für den Ablauf einer Mediation (z.B. https://inkovema.de). Ausführlich hat C. Wenzel (2008**[[19]](#footnote-19)**) die Bedeutung der Mediation für den schulischen Bereich untersucht.

Im Prinzip folgt die Mediation der klassischen Konfliktbearbeitung, wie sie in Kapitel 6 dargestellt ist. In letzter Zeit hat sich die „Harvard Mediation“ als Modell in den Vordergrund gespielt. Sie folgt vier Prinzipien als Leitfaden für Mediation.

Vier Prinzipien der Harvard Mediation[[20]](#footnote-20)

Unterscheide und trenne Sachprobleme von den Personen!

Wir haben im Buch öfter angemahnt, darauf zu achten, dass einerseits Sachprobleme nicht zu Beziehungskonflikten, andererseits bei Sachproblemen immer auch die menschliche Seite mitbedacht werden sollten. Sobald die Ebenen verschwimmen und vermengt werden, geht es weniger um die Lösung einer Problemlage als um Macht oder Sympathie etc.

Unterscheide Positionen und Interessen!

Beide Seiten eines Konfliktes verfolgen Interessen und Ziele. Beide Seiten nehmen auch Positionen ein, z. B. Macht, Hierarchie, Rechthaben, Überlegen-Sein. In den Begriffen der Transaktionsanalyse könnte man gelegentlich auch von den verschiedenen „Ichs“ sprechen, dem „Eltern-Ich“, „Erwachsenen-Ich“ und „Kind-Ich“.

Die Mediation soll sich strikt auf die Interessen und Ziele konzentrieren, die mit dem strittigen Problem verbunden sind. Das ist nicht leicht, wenn die Beziehung zwischen den Parteien angespannt ist und es eigentlich nur (noch) um Positionen geht.

Ein anschauliches Beispiel ist der Streit zweier Schwestern um eine letzte Apfelsine. Ihre unvereinbare Position: Jede will sie für sich haben, keine will klein beigeben. Ihre Interessen und Ziele: Die eine möchte die Schale abreiben als Aroma für einen Kuchen, die andere möchte sie zu Saft auspressen. Dies ließe sich ohne weiteres vereinbaren. Die Klärung von Interessen („Was möchtest du eigentlich? - Wozu beharrst du auf deiner Position?“) bietet eine Chance für eine einvernehmliche Lösung und erleichtert zudem die Trennung zwischen Person und Problem.

Entwickle viele Optionen/Alternativen/kreative Ideen für eine Lösung!

Es sollte gelingen, dass jeder Problembeteiligte möglichst viele unterschiedliche Sichtweisen, Bewertungen, Erklärungen und Prognosen für das Problem generiert (Perspektivenwechsel). Auf dieser Basis lassen sich viele kreative Lösungen entwickeln, die man gegebenenfalls kombinieren kann, so dass Vorteile auf beiden Seiten möglich werden. Die Mediation muss hier deutlich machen, dass ein Perspektivenwechsel oder Reframing nicht heißt, mit einer anderen Sichtweise einverstanden zu sein. Verstehen bedeutet nicht Zustimmung. Aber Verständnis signalisiert Respekt und kann dazu beitragen, störende Emotionen aus dem Fokus zu nehmen. Der kommunikative Weg dazu ist z. B. das aktive Zuhören (Kapitel 4.5).

Entscheide auf der Basis von neutralen Beurteilungskriterien

Hier geht es darum, „Basarverhandlungen“ und Feilschen zu vermeiden (nach dem Motto: wer zuerst aufgibt, hat verloren). Stattdessen sollten von den betroffenen Personen unabhängige Kriterien für Lösungen gesucht werden, z. B. „gesetzliche Regelungen, ethische Normen etc.“ (<https://inkovema.de>). So kann z. B. der eine das letzte Kuchenstück teilen, und der andere darf sich dann zuerst nehmen. Lösungen, die als Ausdruck von Machtausübung, als willkürlich oder als „verloren haben“ erlebt werden, sollen vermieden werden. Die Beziehung zwischen den Parteien würde zusätzlich belastet und zu neuem Streit führen. Oder als Ultima Ratio: Bei gleichwertigen Lösungsvorschlägen entscheidet das Los. Diese Regel, sich an „objektivierbare“ Maßstäbe zu halten, sollte vorab vereinbart und akzeptiert sein.

Gesprächsebenen der Mediation

In diesem Mediationsstadium muss besonders auf die Interessen Wert gelegt werden, damit nicht unversehens wieder die Positionskämpfe Oberhand bekommen. Für einen Mediator empfiehlt sich daher, sehr genau auf die Ebenen zu achten, auf denen sich das Gespräch bzw. der jeweils Sprechende gerade befindet.

Tab. 6.1: Gesprächsebenen in der Mediation

|  |  |
| --- | --- |
| Ebene | Erkenntnisinteresse |
| Sache/Gegenstand des Konfliktes | * Was ist der Gegenstand des Konfliktes? * Worum geht es? * Was ist das Problem (Perspektivenwechsel!)? * Wie hat sich das entwickelt? * Ist die Sachebene für beide Seiten dieselbe? * Gibt es überhaupt (noch) eine „Sache“, auf die es ankommt?! |
| Gefühle/Positionen/ Beziehungen | * Welche Emotionen sind mit der Sache verbunden; was wird beiderseits emotional ausgelöst; welche Bedeutung hat der Konflikt? * In welcher Beziehung stehen die Kontrahenten? * Welche gegenseitigen Unterstellungen/Vermutungen stehen im Hintergrund/werden geäußert? * Welche und wessen „Gesichter“ müssen gewahrt werden? * Auf welche Historie trifft das aktuelle Problem? * Geht es letztlich nur um Emotionen oder Positionen? * Gibt es die Bereitschaft zum gegenseitigen Perspektivenwechsel? |
| Interessen | * Wer möchte was erreichen? * Wie sieht die Gewinn-Verlust-Rechnung aus? * Warum gibt es überhaupt Streit in der Angelegenheit? * Was ist das jeweilige Ziel? * Wer wäre mit welcher Lösung zufrieden? * Was würde der „Gewinner“ mit seinem „Sieg“ anfangen? |

|  |  |
| --- | --- |
| Lösungen und  Handlungen | * Welche Ideen gibt es, die beiderseitigen Interessen ausreichend zu befriedigen – unabhängig von Gefühlen/Positionen/Beziehungen? * Lassen sich durch Reframing, Perspektivenwechsel, Relativierung etc. Ansätze für eine Annäherung finden? * Welche „objektive“ Regel (vgl. Harvard Mediation) könnte hier angewendet werden? |

Voraussetzung für Mediation: Verständigungs- und Veränderungsbereitschaft

Bei allem interaktionalen und kommunikativen Geschick eines Mediators/einer Mediatorin: Ohne die grundsätzliche Bereitschaft der Konfliktparteien oder ohne externen Druck zur Verständigung und Veränderung von Ansichten, Positionen, Verhaltensweisen usw. wird ihm oder ihr kein Erfolg beschieden sein. Hier gilt die elementare Motivation für Veränderung durch Selbststeuerung: Man hält es nicht mehr aus – oder man weiß was Besseres. Allerdings sind die unmittelbar Beteiligten nicht immer in der Lage, selbst die (langfristigen) Nachteile ihrer Lage zu erkennen und den Nutzen einzuschätzen, den eine Veränderung bedeuten würde. Manchmal verhilft die Zeit zu Erkenntnis und Einsicht; manchmal verhärtet die Dauer eines Konfliktes auch die Positionen.

Wenn sich die Beteiligten auf eine Schlichtung einlassen, muss dies der erste Schritt sein: Die Einsicht zu wecken und zu stärken, dass der Konflikt bzw. ein bestimmter Ausgang gravierende Nachteile hat und andere wichtige Ziele gefährdet – für beide Seiten oder das gemeinsame System - und dass somit eine Verständigung weniger Schaden und mehr Gewinn verspricht als die Fortführung bzw. die Entscheidung um Sieg oder Niederlage. Es gilt: „Der Konsens über die Bedrohlichkeit des Konfliktes ist die Voraussetzung für den Konsens über eine Lösung.“ Deswegen stellt sich die Frage, wer im Kollegium oder von außen diese Erkenntnisse eindringlich vermitteln kann, ohne als Anhänger einer Partei abgelehnt bzw. vereinnahmt zu werden.

Mediation vor dieser Klärung angewendet, verbrennt man das Potenzial dieser Methode.

Leitfaden für schwierige Klärungsgespräche

Tabelle 6.2 enthält einen sehr konkreten Leitfaden für schwierige Klärungsgespräche (in Anlehnung an Henning & Ehinger, 2003[[21]](#footnote-21)), der auch außerhalb von Mediationsprozessen hilfreich sein kann.

Tab. 6.2: Leitfaden für schwierige Klärungsgespräche

|  |  |
| --- | --- |
| Checkliste | Phasen eines kooperativen Klärungsgesprächs |
| Begrüßung Kontaktaufnahme Eröffnung:  Information über Struktur und Verlauf des Klärungsgespräches | * Aufwärmphase, Kontakt zu den Gesprächspartnern herstellen. * Vertrauensbasis schaffen. * Klärung der Rollen und Regeln bei Mediationsgesprächen. * Klärung von Anlass und (wechselseitigem) Anliegen. * Klärung von Erwartungen und Zielen des Gespräches. * Zeitrahmen festlegen; formale Aspekte des Gesprächs. * Motivation, Gesprächsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft erfragen und sichern. |
| Beiderseitige/ gegensätzliche Problemsichten verstehen | * Was wird als Problem gesehen und wie sehen/beurteilen die Beteiligten das Problem; begleitende Gefühle und Reaktionen? * Entstehungszeitpunkt des Problems und zwischenzeitliche Veränderungen der Sachlage und/oder der Problemsicht: * Wann trat das Problem gar nicht, schwächer oder stärker auf? * Wie war der Verlauf in den letzten Wochen? * Was hat sich bisher verändert? * Was klappt trotz des Konfliktes weiterhin gut? * Erklärungsversuche aller Beteiligten zur Entstehung und Aufrechterhaltung des Problems. |
| Gegenseitige Problemsichten erweitern; Reframing, Perspektiven-wechsel … | * Stellenwert und Kontext des Problems in der Beziehung, im Leben der Beteiligten; sekundäre Erscheinungen … * Kosten und Nutzen des Problems, vom Guten des Schlechten. * Was würde fehlen ohne das Problem? * Funktion des problematischen Verhaltens im Zusammenleben der Beteiligten. * Was würde passieren, wenn nichts passiert? * Wie passen die beiderseitigen Reaktionen zusammen, wie verstärken sie sich gegenseitig? * Wie würde ein Rollentausch der Beteiligten aussehen? * Welche Konsequenzen wird das Problem in 2 – 5 Jahren haben? |
| Interessen, Ziele, Wünsche der Beteiligten | * Warum ist das Problem ein Problem? * Wer will was, wie, bis wann und warum erreichen? * Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen? * Die Zauberfrage: Wenn Sie eine Lösung herbeizaubern könnten, wie würde die aussehen? * Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Interessen, Zielbeschreibungen. * von Eltern Kind und Lehrperson. |
| Auf dem Weg zur Lösung | * Bisherige Lösungsversuche/-ideen und deren Nutzen. * Gemeinsames Sammeln von denkbaren, kreativen Lösungswegen (Brainwriting, Kraftfeldanalyse usw.) unter Berücksichtigung der Stärken der Problembeteiligten, aber ohne Rücksicht auf Positionen (Macht, soziale Stellung usw.). * Auswertung unter Berücksichtigung der Norm- und Wertvorstellungen, der Realisierbarkeit und Ressourcen der Beteiligten (Welche Ressourcen haben die Problembeteiligten und wie lassen sich diese noch stärker aktivieren?). * Einigung auf eine Lösung – und wenn auch nur probehalber. |
| Kontrakt, Vereinbarungen, Aufgaben | * Zusammenfassung der Ergebnisse. * To-do-Liste: wer macht was bis wann und wer kontrolliert. * Beobachtungsaufgaben und Verhaltensalternativen für einzelne Beteiligte vereinbaren. * Wann und mit wem erfolgt die Nachbesprechung? |
| Verabschiedung | * Positiver Schlusskommentar und Erinnerung an die gemeinsame Verantwortung in der nächsten Zeit. |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 7.1

Partizipatives Vorschlagswesen

In Schulen gibt es vielfache Anlässe für Unzufriedenheit. In einer Institution, in der die Handlungen vieler Menschen eng miteinander verwoben sind und koordiniert werden müssen, in der durch nicht gelingende Interaktion und Kommunikation Abläufe suboptimal organisiert werden, in der ein fluider Informationsaustausch für qualitätsvolle Arbeit und Arbeitsbeziehungen ausschlaggebend ist – in einer solchen Institution gibt es auch viele Ideen, wie man es besser machen könnte.

Das betrifft die täglichen Widrigkeiten am Arbeitsplatz, etwa die Informationspolitik, Pausenaufsicht, den Vertretungsplan, Konferenzabläufe, Unterrichtseinsatz. Auch zu Unterrichtsmethoden, Mediennutzung, Lärm/Ruhezonen, Leistungsbewertung, Elternarbeit, Organisation, Verwaltung/Sekretariat, Termindruck etc. gibt es eine differenzierte Meinungsvielfalt ebenso wie zu der „Übersetzung“ des Bildungs- und Erziehungsauftrags auf die Bedingungen der konkreten Schule.

In den wenigsten Schulen gibt es ein institutionalisiertes Verfahren, wie Unzuträglichkeiten, Paradoxien, Erschwernisse in Form z. B. eines Beschwerde- und Vorschlagswesens zum Thema gemacht werden können. Vielmehr wird unter der Hand gemunkelt: es gibt Tuschel- und Klagegruppen,– aber auch Problem-Gewinner. Denn ohne dass nicht doch etwas Gutes in dem Schlechten verborgen wäre oder irgendwer mit Einfluss davon Vorteile hätte, hätte man es in der Regel längst abgestellt. Aber „Es müsste mal jemand …“ – „Wir müssten endlich …“ – „Die Schulleitung sollte einmal…“ führt meist zu nichts, weil sich niemand angesprochen und zuständig fühlt, etwas in Gang zu setzen.

Die Interaktionskultur einer Schule wird nicht zuletzt dadurch geprägt, ob und wie die Mitglieder der Schulgemeinschaft in Entscheidungen einbezogen werden (Partizipation, Kapitel 7), ihre Meinung zur Geltung bringen, auf Unzuträglichkeiten hinweisen, Verbesserungsvorschläge einbringen können. Vielfach werden Beschwerden, Verbesserungswünsche oder Hinweise auf Ärgernisse als Angriff auf Machtpositionen und Zuständigkeiten betrachtet und auf die Beziehungsebene verschoben oder als Meinung einer destruktiven Koalition oder einzelner unzufriedener Nörgler abgetan (während sich Beschwerdeführer schnell als Sprachrohr einer leidenden Mehrheit halten und auf Gehör pochen). Derartige Fehldeutungen können erhebliches Konfliktpotential mit Koalitionen und kollegialen „Grabenkämpfen“ entwickeln.

Eine strukturell abgesicherte Partizipation als demokratisches Recht muss immer wieder errungen und dann auch wahrgenommen werden.

Abhilfe könnte ein vereinbartes Verfahren bringen, wie mit Beschwerden oder Wünschen und Hinweisen auf Fehlentwicklungen oder Erschwernisse konstruktiv umgegangen werden soll. Die dichten Kommunikationsmöglichkeiten in der Schule erlauben es wie in kaum einer anderen Institution, in einem geordneten Verfahren partizipative Mitwirkung an Entscheidungsprozessen zu etablieren.

Grundzüge eines Verfahrens für ein Vorschlagswesen in Schulen

Wir beschreiben hier die Grundzüge eines Verfahrens für ein Vorschlagswesen in Schulen als einem strukturellen Beitrag zur Schulentwicklung. Es beinhaltet, dass Ideen zur Abhilfe von Unzuträglichkeiten oder konstruktive Vorschläge zur Verbesserung auf einem Planungstableau veröffentlicht und diskutiert werden. Dies kann analog mithilfe von Flipcharts geschehen, aber auch digitalisiert auf der Internetpattform der Schule. Damit kann einerseits individuelle Entlastung und Ärgerreduktion erreicht, andererseits eine transparente Meinungs- und Willensbildung - und damit auch kollegiale Entspannung ermöglicht werden.

Das Vorgehen erlaubt es zudem, vorab die Rate von Zustimmung oder Ablehnung und damit die Dringlichkeit und Erfolgschancen des Vorschlages abzuschätzen – und ihn in Kooperation qualitativ zu verbessern - bevor z. B. er in einer Konferenz entschieden, zerredet oder abgewimmelt wird.

Unser Vorschlag beruht auf folgendem Grundmuster[[22]](#footnote-22):

1. Richten Sie im Intranet der Schule oder an einer Pinnwand eine Plattform ein, auf der eine Maske für das Einbringen eines Vorschlages wie in Tabelle 7.1 liegt. Alternativen sind entsprechend Ihren Möglichkeiten offen. Die Person, die den Vorschlag einbringt, ist inhaltlich für den Entwicklungsprozess und die Entscheidungsvorbereitung verantwortlich („Kümmerer“) und muss ggf. mit dem Webmaster zusammenarbeiten.
2. In der Maske kann auf einen Mangel hingewiesen werden, an die Einhaltung einer bereits beschlossenen Vereinbarung erinnert, ein Verfahrensvorschlag unterbreitet werden etc. Die Tabelle 7.1 enthält als Beispiel den Vorschlag, eben dieses Vorschlagswesen einzuführen. Die Maske sollte aber immer eine Begründung enthalten nach dem Motto: „Was haben wir davon?“ sowie eine Vision, wie es besser werden könnte, und auch Ideen für erste Schritte und Maßnahmen zur Realisierung.

Tab. 7.1: Beispiel für ein Formular/eine Maske für das Einbringen eines neuen Vorschlages

|  |  |
| --- | --- |
| **Hermann Hurtig schlägt vor:** | **Dialog-Dauer 01.11. − 15.11.2018** |
| **Wir führen ein partizipatives, transparentes Vorschlagswesen an unserer Schule ein** | |
| **Erläuterung/Begründung:** | |
| An unserer Schule ist es schwierig, Verbesserungsvorschläge einzubringen, selbst wenn viele sich über bestimmte Dinge gleichermaßen ärgern. Neue Ideen oder Hinweise auf Unzuträglichkeiten werden eher als Störung empfunden und abgewimmelt.  Mein Vorschlag geht dahin, dass wir ein Verfahren einführen, mit dem jeder namentlich in einem offenen Forum Ideen einbringen, auf Mängel aufmerksam machen und Fehlentwicklungen benennen kann. Ich halte dies für besser, als dass im Untergrund geklagt, gelästert, intrigiert wird. Die öffentliche Diskussion darüber kann den Prozess der Meinungsbildung bündeln und spätere Entscheidungen in Konferenzen vorbereiten – oder überflüssig machen, wenn sich der Vorschlag schon im Vorfeld als unrealistisch oder unwichtig herausstellt. | |
| **Wie soll das ablaufen?** | |
| **Wer einen Vorschlag/Wunsch formuliert** oder einen anderen Beitrag veröffentlicht, begründet ihn wie hier beispielhaft dargestellt. Er vermeidet persönliche Angriffe, Schuldzuweisungen oder herabsetzende Darstellungen. Er stellt dar, welche Vorteile sein Vorschlag hat und wie er umgesetzt werden könnte. Er/sie sollte auch auf potenzielle unerfreuliche Nebenwirkungen hinweisen und die materiellen/psychischen Kosten (Zeit, Energie usw.) benennen. Er/sie betreut mit Hilfe des Webmasters die Intranet-Plattform oder kümmert sich um die Flipchart (s. u.) und um die Modalitäten der Abstimmungen und Rückmeldungen („Kümmerer“). | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Was müssten wir leisten?** | | | | |
| Das Verfahren funktioniert nur, wenn alle regelmäßig die Plattform besuchen und die Pinnwand beachten – und sich an dem Meinungsbildungsprozess aktiv beteiligen, d. h. lesen und kommentieren des Vorschlags innerhalb der angegebenen Dialogdauer - ohne Zwang zu einem gemeinsamen Besprechungstermin. Im Kopf der Maske oben ist angegeben, wie lange die Diskussion über den Vorschlag … gehen soll. Selbstverständlich ist nicht verboten, die Angelegenheit im direkten Gespräch zu thematisieren; dennoch sollten Meinungsäußerungen im Sinn eines Brainwritings in der Maske dokumentiert werden.  *Es gilt die Regel: Wer sich nicht am diesem Prozess beteiligt, stimmt dem Ergebnis zu und wird sich hinterher nicht beschweren.* | | | | |
| **Welchen Vorteil/Gewinn können wir damit erwarten?** | | | | |
| Mein Vorschlag – oder was dann am Ende herauskommt – soll ermöglichen, dass Kolleginnen und Kollegen statt zu klagen, Verbesserungsvorschläge zur Diskussion stellen, ohne dass ihre Ideen oder Kritik vorschnell zerredet oder als „nicht machbar“ abgefertigt werden. Stattdessen kann sich jeder aktiv an einem Entwicklungsprozess beteiligen, seine Meinung dazu sagen bzw. schreiben oder Alternativen einbringen. Die Meinungsbildung wird fundierter, und wir können lösungsorientiert an einer Sache arbeiten, die für manche/viele ein Problem darstellt. Damit erreichen wir möglicherweise auch eine sukzessive Verbesserung des Vorschlages und eine größere Lösungsvielfalt.  Der Entscheidungsprozess wird durch diese Vorklärung rationaler und personunabhängiger. So wird eine Beschlussfassung in der jeweils zuständigen Konferenz schneller möglich, was deren Effektivität erhöht und uns zu größerer Zufriedenheit führt. Zudem besteht die Chance, dass derart getroffene Vereinbarungen eher eingehalten werden. | | | | |
| **Wie kann die technische Umsetzung aussehen?** | | | **Ja** | **nein** |
| **Alternative 1**: Wir bitten unseren IT-Spezialisten, uns eine Plattform mit dieser oder einer ähnlichen Maske im Intranet ausfüllbar zu programmieren. Ich habe das schon mit ihm besprochen; das würde gehen. | | |  |  |
| **Alternative 2**: Wir nutzen ein Papier-Formular wie dieses auf dem Anschlagbrett oder eine Flipchart im Lehrerzimmer; jeder kann dann per Brainwriting seine Ideen hinzufügen. | | |  |  |
| Wer steht dieser Idee für ein Vorschlagsverfahren grundsätzlich positiv gegenüber und beteiligt sich an der weiteren Ausgestaltung? | | | | |
| Ich finde die Idee gut und mache mit | Ich finde es gut, kann aber nicht mitmachen | Keine gute Idee | | |
|  |  |  | | |
|  |  |  | | |
|  |  |  | | |
| **Kommentare, weitere Ideen, Alternativen, weitere Vorteile oder Nachteile …** | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |

1. Selbstverständlich muss dieses Formular je nach Anlass und Zielrichtung abgewandelt werden. Das Kollegium ist gefordert, wie bei einer Metaplan-Runde dazu Stellung zu nehmen. Ein Vorschlag kann in diesem Meinungsbildungsprozess unabhängig von der kostbaren Konferenzzeit eine Entwicklung durchlaufen. Es entschärft oder verhindert eine Auseinandersetzung zwischen einer unrealistischen, missionarischen Änderungseuphorie, den „Rechtgläubigen“, und blockierender Änderungsresistenz, den „ewig Gestrigen“. Es sollen sich auch Personen melden, die bei dem Projekt mitmachen. Dabei kann sich möglicherweise schon herausstellen, dass der Initiator allein bleibt oder nicht genügend „Mitmacher“ findet.
2. Wenn sich ein konkretes Meinungsbild abzeichnet, lädt der Urheber zu einer „Task-Force“ ein. Dazu kann vereinbart werden, dass nur Anliegen und Lösungsvorschläge mit einem gewissen Maß an Zustimmung/Beteiligung (30%, 50%, 80% des Kollegiums?) weiterverfolgt werden. Die „Task-Force“ diskutiert das „Für und Wider“, „Wenn und Aber“ auf dem Boden der Meinungsäußerungen. Sie entwirft einen Handlungsplan und schätzt ab, welche „Kosten“ (Aufwand, Zeit, Geld, Energie, Loslassen von Bisherigem/Gewohnheiten, Machtverlust …) damit verbunden sind und welche flankierenden Maßnahmen zusätzlich notwendig sind. Dazu stehen diverse Metaplan-Methoden zur Verfügung, z. B. Brainwriting, Kraftfeldanalyse (Heyse, 2016).
3. Die Konferenz entscheidet. Es empfiehlt sich, einen Erprobungslauf zu vereinbaren, von dessen Ergebnis das weitere Vorgehen abhängt. Bei organisatorisch weniger aufwändigen oder einfach zu vereinbarenden Veränderungen kann darauf auch verzichtet werden.

Ein vergleichbares System könnte auch für Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden, um deren Mitverantwortung für das Geschehen in der Klasse zu verdeutlichen und die Grundregeln demokratischer Entscheidungsprozesse zu üben.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 8.1

Teamfähigkeit und die Qualität der Teamarbeit

Kooperation und Teamarbeit haben in der Schule einen sehr ambivalenten Stellenwert. Wie im Buch erwähnt, kann man Schule abhalten, ohne dass es zwischen den Lehrpersonen enge Kooperationsverbünde gibt – nicht einmal zwischen den Lehrkräften einer Klasse. Zudem ist die Grundstruktur von Schule nicht von vorn herein auf Zusammenarbeit angelegt: Schülerinnen und Schüler werden hinsichtlich ihrer Leistungen individualisiert, Lehrpersonen beklagen ihre Einzelkämpfersituation und –mentalität. Dass Lehrerinnen und Lehrer normalerweise im Unterricht allein auf sich gestellt sind und über einen großen Freiraum für ihre unterrichtliche Arbeit verfügen, fördert diese Vereinzelung – obwohl der Ruf nach Teamarbeit immer wieder erhoben wird. Dabei wären, zumindest von außen betrachtet, Arbeitsvereinbarungen in vielerlei Hinsicht entlastend (vgl. Arbeitshilfe 9.4).

Kooperation verlangt Investitionen von Zeit, die von der frei verfügbaren Zeit abgeht, und Energie, deren Nutzen sich erst mittelfristig erschließt. Allenfalls in der Schulentwicklung, bei besonderen Projekten (Start-ups), bei fächerübergreifendem, projektorientiertem Unterricht, Doppelbesetzung etc. ist Kooperation eine selbstverständliche Arbeitsform. Dabei gilt gerade in derart komplexen Arbeitsfeldern wie Schule die einfache Regel: Wenn manche Lehrkräfte wüssten, was andere wissen, fiele ihnen vieles leichter. Und das, zumal sie unter verschiedenen Perspektiven mit denselben Schülerinnen und Schülern arbeiten.

In dieser Arbeitshilfe geht es zum einen um Ihre persönliche Kooperations- und Teamfähigkeit, zum anderen um die Frage, wie Kooperation und Teamarbeit in der Schule gestärkt werden können.

Persönliche Kooperations- und Teamfähigkeit

Wir haben in dem Buch auf die Doppelfunktion von Zusammenarbeit hingewiesen: auf den potenziellen Vorteil für die Qualität der Ergebnisse einerseits und die Gelegenheit, psychologische Grundbedürfnisse zu befriedigen andererseits (Kapitel 4.3). Beides verlangt für das Gelingen eine Reihe von personalen und sozialen Kompetenzen, die als „Teamfähigkeit“ gebündelt werden. In Kapitel 8.2 haben wir schon einige Fähigkeiten aufgezählt.

Wir bieten Ihnen hier eine Liste mit Merkmalen von Teamfähigkeit, mit der Sie sich selbst (ehrlich) einschätzen können.

Zusammen mit einem kritischen Freund bearbeitet, dürfte sich der Erkenntnisgrad noch erhöhen. Denn oft sieht man Mängel der Teamfähigkeit eher bei anderen Personen als bei sich selbst. Deshalb sollte man die eigene Teamfähigkeit auch einmal aus der Fremdperspektive einschätzen lassen.

Tab. 8.1: Selbst- und Fremdbewertung der eigenen Teamfähigkeit

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wie steht es um Ihre Teamfähigkeit? 1 = gut – 3 = daran sollte ich arbeiten | Selbst-bewer-tung | Fremd-bewer-tung |
| Ich habe Spaß und Freude daran, mit anderen zusammenzuarbeiten und gemeinsam ein Ziel zu erreichen. |  |  |
| Ich engagiere mich sowohl für die Qualität der Zusammenarbeit im Team als auch für gute Sachergebnisse. |  |  |
| Ich bin bereit, Regeln zu akzeptieren und zu beachten und mich sachdienlich einzuordnen. |  |  |
| Ich mache mich gern sachkundig und lerne von anderen. |  |  |
| Ich habe die Geduld, meine Ansichten zu erklären und andere Meinungen anzuhören, zu respektieren, zu akzeptieren. |  |  |
| Ich nehme empathisch Rücksicht auf Meinungen und Befindlichkeiten anderer. |  |  |
| Ich lege Wert auf wertschätzende Kommunikation und Interaktion, auch mit mir weniger sympathischen Menschen. |  |  |
| Ich bin aufmerksam für gruppendynamische Entwicklungen, z. B. Gruppendruck, Abwertung und Ausgrenzung. Ich kämpfe dagegen an – für andere und für mich selbst. Ich achte auf betroffene Teammitglieder und hole sie, wenn nötig, wieder ins Boot. |  |  |
| Ich kann mit Konflikten produktiv umgehen und als Mediator wirken. |  |  |
| Mir gelingt die Balance zwischen dem Nachweis meiner Selbstwirksamkeit / Durchsetzungsstärke und der Offenheit für andere Meinungen, Lösungen etc. |  |  |
| Ich fühle mich emotional stark genug, Kritik, Widerstand, Unterlegen-Sein, Frustration und Stresssituationen auszuhalten. Ich bin aktiv und passiv psychisch belastbar. |  |  |
| Ich bin bereit und in der Lage, über meine Wirkungen kritisch nachzudenken, mich im Perspektivenwechsel zu sehen. Das betrifft besonders die Achtsamkeit für eigene Dominanz-Bestrebungen. |  |  |
| Ich verfüge über ein ausreichendes Maß an Ambiguitätstoleranz; ich kann Dinge in der Schwebe lassen. |  |  |
| Ich bin bereit, „Kooperationskosten“ (Zeitaufwand, reduzierte Selbstständigkeit, Bindung an die Produktivität der Kooperationspartner usw.) zu tragen. |  |  |
| Ich kann zwischen Einsatzbereitschaft und Selbstverschleiß balancieren. |  |  |
| Man sagt mir Zuverlässigkeit, Verträglichkeit und Kompromissbereitschaft nach. |  |  |
| Ich erlebe die Vielfalt der Meinungen und Talente als Bereicherung. |  |  |

Bezogen auf eine einzelne Sitzung könnten Sie sich diese Fragen stellen:

Tab. 8.2: Bewertung Teamverhalten in einzelnen Sitzungen

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Mein Verhalten in dieser Sitzung - 1 = gut – 3 = daran sollte ich arbeiten | Selbst-bewer-tung | Fremd-bewer-tung |
| Ich habe konstruktiv mit anderen zusammengearbeitet. |  |  |
| Ich bin respektvoll mit Meinungsunterschieden umgegangen. |  |  |
| Ich habe mitgeholfen, wo es nötig war. |  |  |
| Ich habe mich motivierend eingebracht. |  |  |
| Ich habe meine Ideen selbstbewusst vertreten. |  |  |
| Ich habe versucht, pragmatische Kompromisse zu finden. |  |  |
| Ich konnte Kritik annehmen, ohne sie zu persönlich zu nehmen. |  |  |
| Ich habe die übertragenen (Teil-)Aufgaben zuverlässig erledigt. |  |  |
| Ich habe meine Ideen gut vertreten, ohne andere deswegen klein zu machen. |  |  |

Sie können diese Liste selbstverständlich auch auf andere Personen anwenden, mit denen sie zusammenarbeiten. Zudem stellt sie eine Anregung dar, mit Schülerinnen und Schülern an deren Teamfähigkeit zu arbeiten. Es ist leicht erkennbar, dass derlei komplexe Fähigkeiten nicht nur für Teamarbeit hilfreich sind.

Ob und wie sich derartige soziale und personale Kompetenzen tatsächlich zeigen und äußern, hängt von den Herausforderungen in der jeweiligen psychosozialen Situation ab. Je nach persönlicher Kondition, der Teamzusammensetzung und der gemeinsamen Aufgabe werden Team-Kompetenzen mehr oder weniger gefordert und aktiviert. Auch die Rollen, die jemand in kooperativen Strukturen einnimmt (siehe Abb. 8.1), sind durchaus nicht stabil. Zwar besteht eine gewisse Affinität zwischen Person und Rolle; aber wer in der einen Arbeitsgruppe z. B. dominant ist (weil er vielleicht etwas mehr von der Sache versteht, kein anderer diese Rolle beansprucht, er hierarchisch dafür prädestiniert ist …), kann in einem anderen Kontext durchaus sehr zurückhaltend sein.

Insofern sind valide Fremdbewertungen der Teamfähigkeit einer Person erst nach diversen Erfahrungen in verschiedenen Situationen mit unterschiedlicher Zusammensetzung und Aufgabenstellung möglich.

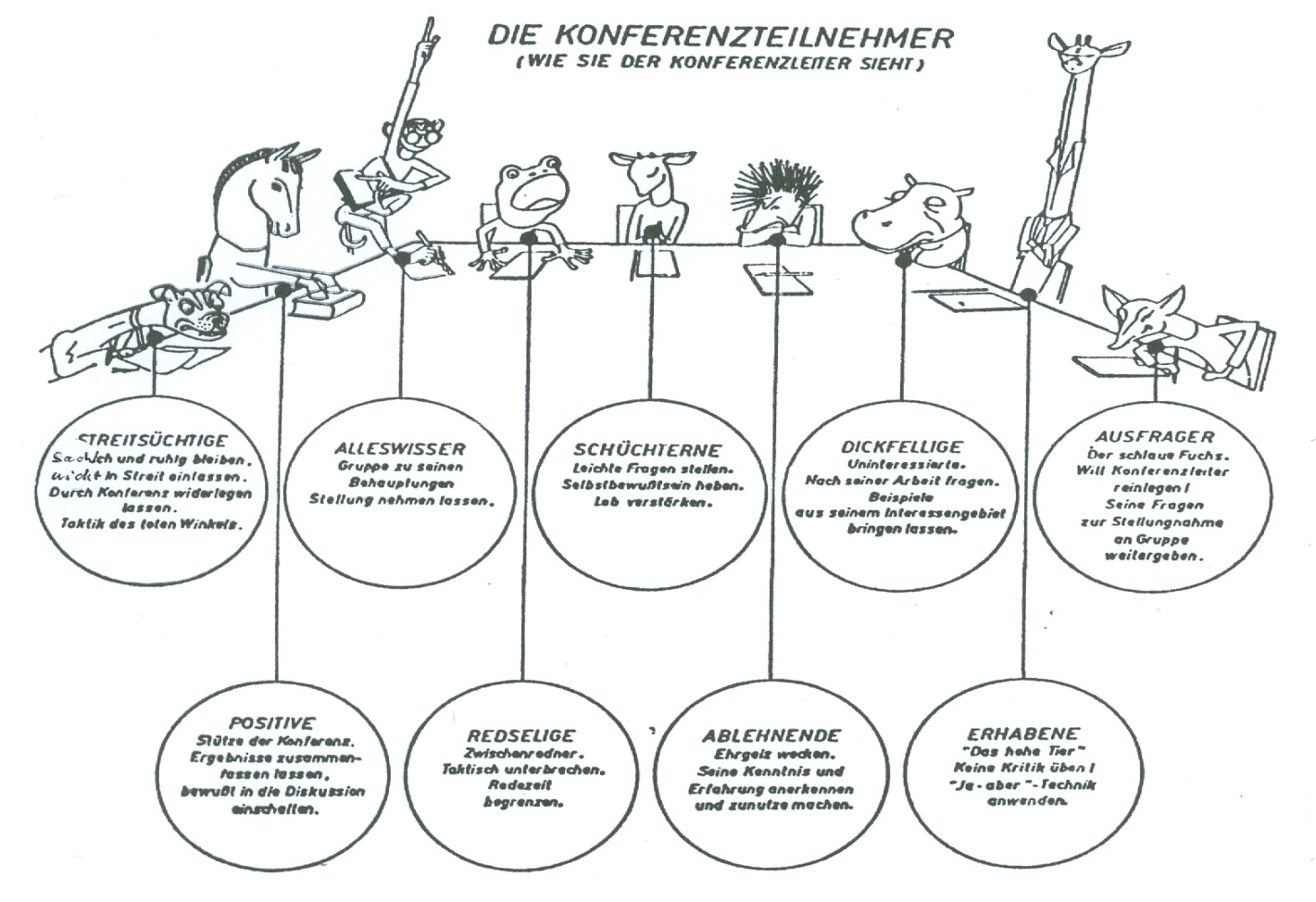


Abb. 8.1: Rollen in Konferenzen (ursprüngliche Quelle nicht zu ermitteln)

Qualitätsanalyse der Kooperation und Teamarbeit

Wie im Buch ausgeführt, haben Kooperation und Teamarbeit keineswegs automatisch einen Leistungsvorteil im Vergleich zu Einzelarbeit. Zur Erinnerung: Kooperation bedeutet, mehrere Personen arbeiten über einen gewissen Zeitraum zusammen an einer Aufgabe. Dabei ist nicht nur die Kompetenz und Bereitschaft zu wertschätzender Interaktion und Kommunikation gefragt. Es gehören auch die Sensibilität und Fähigkeit dazu, den Arbeitsprozess und die Qualität der Zusammenarbeit zu beobachten und zu analysieren. Je schneller die Teammitglieder Schwächen in der Teamarbeit erkennen und beseitigen, desto größer ist die Chance, die Arbeitszufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und den Erfolg der Kooperation zu sichern.

Deswegen sollte man sich als Team regelmäßig Rechenschaft ablegen, wie die gemeinsame Arbeit verläuft, ob die Sacharbeit den Anforderungen entspricht und die sozialen Aspekte die psychologischen Grundbedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfüllen. Beide Aspekte, Sachkompetenz und Teamfähigkeit sollten möglichst bei jedem einzelnen, ganz sicher aber im gesamten Team ausreichend vorhanden sein; denn gravierende Mängel in einem Bereich können durch besondere Stärken im anderen Bereich eher nicht kompensiert werden.

Die folgende Fragenliste kann Sie anregen, entsprechend Ihrer Situation die Arbeit und das Zusammenwirken zu evaluieren. Das könnte mit einem kurzen Check nach jedem Treffen erfolgen (z. B. ein Stimmungsbarometer, Blitzlicht).

Wenn es zu einzelnen Items über mehrere Sitzungen hinweg sehr negative oder sehr unterschiedliche Ergebnisse gibt, sollte dies Anlass für eine metakommunikative Betrachtung Ihrer Teamarbeit sein, vielleicht mit einem externen Beobachter. Dann ist es sinnvoll, einen Aspekt herauszugreifen, auf den Sie in der kommenden Sitzung besonders achten wollen, und dazu eine *positive* Regel zu formulieren. So kann neben der unmittelbaren Verbesserung auch ein Fortschrittsgedächtnis aufgebaut werden, das die gemeinsame Selbstwirksamkeitserwartung stärkt.

Tab. 8.3: Sitzungsbewertung

|  |  |
| --- | --- |
| Bewertung dieser Sitzung - 1 = gut – 3 = daran sollten wir arbeiten | ****1---2---3**** |
| Wir haben engagiert gearbeitet. | **1---2---3** |
| Unsere vereinbarten Arbeitsmodalitäten (zu Pünktlichkeit, Hausaufgaben, Handynutzung etc.) wurden eingehalten. | **1---2---3** |
| Die Stimmung war sachorientiert und interaktional entspannt. | **1---2---3** |
| Jede/-r konnte sich gleichberechtigt einbringen. | **1---2---3** |
| Wir haben Meinungsverschiedenheiten respektvoll und konstruktiv ausgetragen. | **1---2---3** |
| In der Sache sind wir weitergekommen. | **1---2---3** |
| Die Leitung war konsequent und rücksichtsvoll. | **1---2---3** |
| Wir haben aufeinander geachtet. | **1---2---3** |
| Wir konnten pragmatische und befriedigende Kompromisse finden. | **1---2---3** |
| Negative Beobachtungen: |  |
| Es gab ein unangenehmes Dominanzgefälle. |  |
|  |  |
|  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |
|  |  |
| Verbesserungsvorschläge für die kommende Sitzung: |  |

Für Teamarbeit im engeren Sinn werden weitere Kriterien relevant: Wir-Gefühl, Verhaltensregeln, Rollen und Funktionen sowie Strukturen. Von Zeit zu Zeit sollte ein Team darüber reflektieren, ob diese Kriterien noch sachdienlich gegeben sind und die Zusammenarbeit fördern[[23]](#footnote-23). Das betrifft auch die Relevanz der Ziele für die einzelnen Personen (vgl. Arbeitshilfe 9.4) und für die Schulgemeinschaft. Es gibt Konstellationen, bei denen die Aufgabe des Teams infolge anderweitiger Entwicklungen und Ereignisse im Umfeld unversehens einen anderen Stellenwert bekommt. Nicht selten schleichen sich in Teams auch Interaktions- und Kommunikationsformen ein, die nur noch die Bedürfnisse mancher Mitglieder bedienen (und andere nerven), und den Kooperationsprozess insgesamt beeinträchtigen. Und manchmal rückt die Aufgabe in den Hintergrund, weil man sich so gut versteht. (Das Gegenteil gilt aber auch!)

Tab. 8.4: Reflexion der Zusammenarbeit

|  |  |
| --- | --- |
| Generell gilt für unser Team: (1 = gut – 3 = daran sollten wir arbeiten) | **1---2---3** |
| Alle halten sich an die vereinbarten Verhaltensregeln, trotz unterschiedlicher Funktion/Position. | **1---2---3** |
| Es gibt Rollenzuweisungen, die die inhaltliche Arbeit und das Zusammenwirken fördern (z. B. Leitung, Protokoll, advocatus diaboli, Stimmungsaufheiterer …) | **1---2---3** |
| Wir schätzen und nutzen die Vielfalt der Charaktere, Meinungen und Talente. | **1---2---3** |
| Teilnehmerinnen und Teilnehmer vertreten eigene Ideen, ohne andere dabei klein zu machen. | **1---2---3** |
| Wir können Konflikte und Dissens in der Gruppe konstruktiv schlichten. | **1---2---3** |
| Wir verstehen uns auf konstruktive Kritik. | **1---2---3** |
| Wir geben uns hilfreiches Feedback. | **1---2---3** |
| Wir gehen rücksichtsvoll miteinander um, auch wenn Beiträge nicht so ertragreich sind. | **1---2---3** |
| Wir haben große Frustrationstoleranz, wenn mal nicht alles klappt. | **1---2---3** |
| Die Leitung fördert die Sacharbeit und steuert die gruppendynamischen Prozesse sozialverträglich. | **1---2---3** |
| Wir sind uns der kritischen Phasen in Kooperationsprozessen bewusst. | **1---2---3** |
| Wir haben ein Wir-Gefühl entwickelt. | **1---2---3** |
| Negative Beobachtungen: |  |
| Wir blockieren uns häufig gegenseitig. |  |
| Es gibt starke stabile Koalitionen in der Gruppe, die die Arbeit erschweren. |  |
| Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer dominieren die Teamarbeit |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |
|  |  |
| Verbesserungsvorschläge für die kommende Sitzung: |  |

Die Qualitätsanalyse der Teamarbeit

Wenn Sie eigene Fragebogen erstellen, sollten Sie Aspekte herausfinden, in denen große Zufriedenheit herrscht, und gleichermaßen solche, in denen Dissens bzw. Belastung erlebt werden; beides ist wichtig für die Motivation und für positive Entwicklungsarbeit. Mit positiven Fragen wie „Was war heute unser größter Erfolg? – Was ist diesmal nicht passiert?“ kann man das gemeinsame Erfolgsbewusstsein und die Identifikation mit dem Team stärken. Wie mehrfach betont, führt die Kenntnis der Mängel nicht unmittelbar zur Verbesserung – vielleicht nur in die Resignation.

****Das Wir-Gefühl stärken****

**Mit zunehmender Identifikation mit dem Team wächst die Bereitschaft der Mitglieder, sich teamdienlich zu verhalten. Man kann auch durch eine besondere Namensgebung die Bedeutung eines Teams unterstreichen und den Zusammenhalt durch kleine Rituale stärken, z. B. zusammen essen gehen, etwas besichtigen usw. Wichtig ist schließlich, immer wieder hilfreiche Verhaltensmuster im Team bewusst zu machen.**

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 8.2

Die Kollegiale Fallberatung als professionelle Lerngemeinschaft

Wenn du und ich einen Dollar austauschen,

dann hat jeder von uns nach wie vor einen Dollar.

Wenn du und ich *eine* Idee austauschen,

hast du zwei Ideen - und ich auch.

Dan Zadra

Die Kollegiale Fallberatung[[24]](#footnote-24) ist ein in der Schule seit langem bekanntes Verfahren. Es besteht darin, dass eine Gruppe sich ohne externe Experten regelmäßig trifft, um nach einem ritualisierten Ablauf und mit verteilten Rollen gemeinsam über ein Anliegen/Problem eines Gruppenmitgliedes („Fallgeber“) mit dem Ziel zu beraten, zusammen mit ihm Lösungsideen für sein Problem zu entwickeln. Man kann die Kollegiale Fallberatung auch als „professionelle Lerngemeinschaft“ bezeichnen: Anstelle der Alltagspraxis mit ihren Ratschlägen aus dem (vor-)Schnellen Denken heraus, die auch verletzen können, werden hier systematisch Lösungsmöglichkeiten gesammelt, aus denen der Fallgeber Handlungsschritte ableiten kann (siehe auch Heyse, 2016 oder Schlee, 2004[[25]](#footnote-25)).

Die Kollegiale Fallberatung hat einen ausgeprägt kooperativen Charakter: Im Mittelpunkt steht die gemeinsame Problembearbeitung anstelle des oft üblichen Nebeneinanders. Sie bietet allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Chance, von dem Austausch an Ideen und fachlichen Überlegungen für ihr eigenes Verhaltensrepertoire zu lernen, da sie sehr häufig Parallelen zu eigenen Erfahrungen ziehen können. Insofern stellt sie ein Trainingsfeld für sharing (= Probleme für andere verständlich darstellen) und caring (= dosierte Anteilnahme und Unterstützung) dar.

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bietet sie gleichzeitig die Chance, ihre fachlichen sozialen und personalen Kompetenzen sowie ihre Beratungs- und Ersthilfe Kompetenz weiterzuentwickeln. Das betrifft besonders Berufseinsteiger/-innen, aber auch Studierende im Schulpraktikum, Anwärterinnen im Studienseminar usw. Zudem lernen sich die Beteiligten besser kennen und können sich in ihren fachlichen und personalen Kompetenzen besser einschätzen.

Kollegiale Fallberatung ist keineswegs auf Konflikte mit Schülerinnen und Schülern begrenzt; inhaltlich bestehen nur Einschränkungen bei Problemen, die sich in der Vergangenheit abgespielt haben und beendet sind, oder deren Lösung mit rechtlichen Verfahren zusammenhängen, die die betreffende Person nicht beeinflussen kann.

Besondere Kennzeichen des Online-Verfahrens

Weil es manchmal schwierig oder zeitaufwendig ist, gemeinsame Termine zu finden, lässt sich das das Verfahren auch online durchführen (https://www.kobeo-lehrer.de/). Hier kann sich eine Gruppe von Lehrpersonen einer Schule einen virtuellen Lernraum einrichten und sich beraten, ohne jedes Mal gemeinsam anwesend sein zu müssen[[26]](#footnote-26).

Das Online-Verfahren weicht in einigen Punkten von der konventionellen Form ab:

Beratungsvertrag

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schließen gegenseitig einen „Beratungsvertrag“ ab. Darin werden die Modalitäten der Zusammenarbeit festgeschrieben, z. B. unbedingte Vertraulichkeit, die (medialen) Wege gegenseitiger Information (Mail, Chat…), die Art und Weise, wie neue „Fälle“ eingebracht werden usw.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verpflichten sich weiterhin,

* die vorgegebene Ablaufstruktur zu beachten.
* sich aktiv zu beteiligen, nicht „Trittbrett“ zu fahren.
* nur berufsbezogene und offene Problemstellungen einzubringen, d. h. keine abgeschlossenen „Fälle“ oder solche, die juristisch in der Schwebe sind und nicht mehr der eigenen Regie unterliegen.
* Respekt zu zeigen, auch wenn Probleme vielleicht abwegig oder exotisch erscheinen.

Dieser „Beratungsvertrag“ sollte als Prozess betrachtet werden, der mit zunehmender Praxiserfahrung überdacht und bei Bedarf modifiziert werden kann.

Zehn Schritte der Kollegialen Beratung nach dem KOBEO-Konzept

Wir folgen hier dem Ablauf der KOBEO-Plattform.

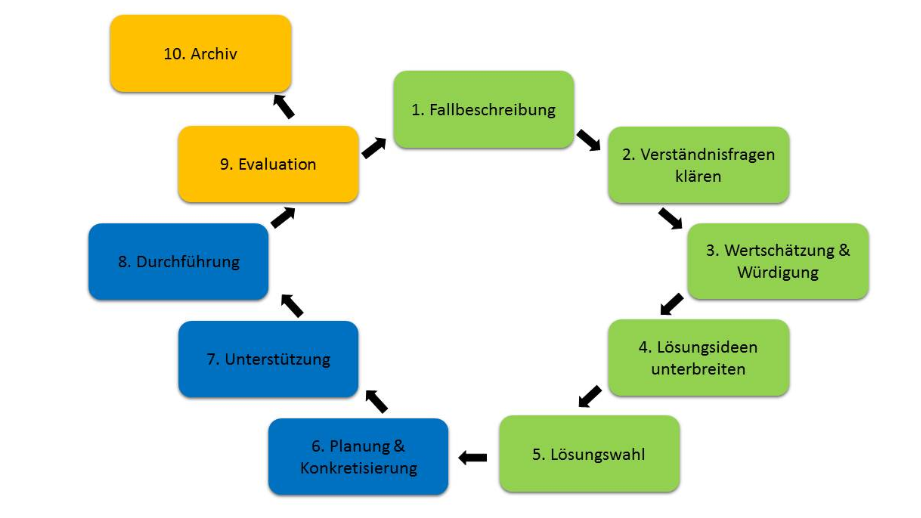


Abb. 8.2: 10 Schritte der Kollegialen Beratung nach dem Kobeo-Konzept

|  |
| --- |
| Fallbeschreibung |
| Der Fallgeber beschreibt das Problem unter Einbezug von eingeblendeten Leitfragen, schätzt die Wichtigkeit/Dringlichkeit seines Anliegens ein und setzt ein Datum, bis zu welchem die Beratung abgeschlossen sein soll.  Beispiel: Die Berufsschüler einer Klasse für metallverarbeitende Berufe arbeiten 3 Monate vor der Prüfung im Unterricht nicht mit. Der Fallgeber möchte mithilfe seiner Kolleginnen und Kollegen herausfinden:   * Warum tun sie das? * Wie kann ich cool bleiben? * Wie kann ich die Schülerinnen und Schüler herausfordern? * Wer könnte ihnen wirkungsvoller die Gefahr aufzeigen, wenn meine Warnung vor einem ungenügenden Abschluss weiterhin nicht fruchtet?   (Hintergrund: In der ländlichen Umgebung gibt es nur einen größeren Arbeitgeber, einen metallverarbeitenden Betrieb. Viele SuS haben diesen Ausbildungsgang gewählt, um nicht wegziehen zu müssen.) |
| Verständnisfragen zur Klärung des Sachverhaltes |
| Die Berater stellen Verständnisfragen zur Fallbeschreibung, ohne dass bereits auf andere Schritte vorgegriffen wird oder Diskussionen entstehen. Der Fallgeber beantwortet die Fragen.  Beispiel: Was hat der Fallgeber schon ausprobiert, um die SuS zum Mitmachen zu motivieren? |
| Wertschätzung und Würdigung durch Appell an Selbstwirksamkeitserfahrungen |
| Alle Teammitglieder können dem Fallgeber spiegeln, wie sie sich selbst beim Lesen des „Falles“ fühlen, wo sie Verständnis bzw. Mitgefühl empfinden. Hier werden keine Lösungsideen vorgebracht oder eigene Erfahrungen mitgeteilt.  Zusätzlich sollen die personalen Stärken des Fallgebers erkannt und gewürdigt werden, z. B. allein schon dafür, dass sich der Fallgeber mit dem Problem an die Kollegen wendet. Sofern der Fallgeber bekannt ist, kann man auch auf dessen bisherige Erfolge hinweisen oder auf Ressourcen, die bei der Lösung des anstehenden Problems nützlich sein können (z. B. seine Empathie, seine guten Fähigkeiten, etwas zu erklären). Damit soll er an seine eigenen Selbstwirksamkeitserfahrungen erinnert werden.  Achtung! Bei KOBEO wird durch die Programmierung sichergestellt, dass nur Berater, die auch einen Beitrag zur Wertschätzung und Erinnerung an Selbstwirksamkeitserfahrungen geschrieben haben, Lösungsvorschläge unterbreiten können. |
| Lösungsideen mit Perspektivenwechsel unterbreiten |
| Die Berater formulieren Lösungsvorschläge.  Beispiel: „Vor dem Hintergrund Deiner Problemsicht und den ergänzenden Ideen sowie aus meinem Verständnis des Sachverhaltes würde ich als Fallgeber aus den und den Gründen folgendes versuchen. – Kannst Du dir das vorstellen?“ |
| Lösungswahl |
| Der Fallgeber kann Rückfragen stellen, wie ein Vorschlag gemeint ist. Wenn er nach seinem Eindruck ausreichend viele Lösungsvorschläge erhalten hat, kann er 1-3 dieser Vorschläge durch Anklicken auswählen und damit weiterarbeiten. |
| Planung und Konkretisierung |
| Selbst bei gelungenem Perspektivenwechsel mit ausreichender Empathie kann ein Lösungsvorschlag noch recht abstrakt oder auch nicht 100% passend sein. Daher kann der Fallgeber jeden ausgewählten Lösungsvorschlag für sich weiter konkretisieren und modifizieren. Er soll mitteilen, was er bis wann davon umsetzen möchte und bis wann er den Beratungsteilnehmern Rückmeldung über den Fortgang der Angelegenheit geben will. |
| Unterstützung bei der Durchführung |
| Die Berater werden aufgefordert zu überlegen und zu schreiben, wie sie den Fallgeber bei der Umsetzung der einzelnen Lösungen unterstützen werden. Da die Durchführung im beruflichen Alltag des Fallgebers und seiner Kolleginnen und Kollegen stattfindet, kann dies sofort umgesetzt werden.  Beispiel: Eine nette SMS, die an geplantes Verhalten erinnert und motiviert, bevor der Fallgeber wieder in der „Problem-Klasse“ unterrichtet, oder ein gemeinsamer Kaffee nach Schulschluss, wenn der Fallgeber sein geplantes Verhalten realisieren konnte.  Diese Unterstützung kann auch noch deutlich weiter gehen: Z. B. wenn sich der Fallgeber vornimmt, auf ein bestimmtes Verhalten der SuS nun immer mit bestimmten Verstärkern zu reagieren, kann es sinnvoll sein, dass andere Lehrpersonen, die diese Schüler ebenfalls unterrichten, sich dem anschließen. |

|  |
| --- |
| Evaluation für alle Beteiligten |
| Nachdem die vom Fallgeber festgelegte Frist für die Erprobung der Lösungsvorschläge abgelaufen ist, wird der Fallgeber durch ein Pop-up auf der Plattform gebeten, seine Erfahrungen mit den Vorschlägen zu evaluieren.  Beispiel: Was hat bei der Umsetzung gut oder weniger gut geklappt?  Ist der Fall ausreichend gelöst oder soll er erneut bearbeitet werden?  Wenn ja, dann kann man neue Lösungsvorschläge erbitten bzw. aus dem bestehenden Pool andere Lösungsideen erproben. |
| Archiv als Interventionslexikon für das Kollegium |
| Ist ein Thema ausreichend bearbeitet, wird es in das Archiv verschoben. Hier kann weiterhin auf das Thema mit allen Schritten des Beratungsprozesses zugegriffen werden. So entsteht ein „Interventionslexikon“, auf das alle und zumal die Berufseinsteiger zurückgreifen können. |

Wie diese Schrittfolge zeigt vermittelt das Verfahren nicht nur inhaltliche Lösungsvorschläge. Es ist – wie oben ausgeführt - auch ein Beratungstraining und Lernfeld für die Berater. So kann davon ausgegangen werden, dass KOBEO auch eine präventive Wirkung hat.

Vorteile und Nachteile der KOBEO-Plattform

Aufgrund der asynchronen Kommunikationsform auf der KOBEO Plattform können die Gruppenmitglieder zeitversetzt an einem oder sogar mehreren Fällen und Problemlagen gleichzeitig arbeiten. So verkürzt sich auch gegenüber der konventionellen kollegialen Beratung die Wartezeit bis zur Bearbeitung eines (möglicherweise dringenden) Falles.

Für den Fallgeber ist u. U. schon das Niederschreiben sorgenvoller Gedanken und der Zwang, eine für andere verständliche Darstellung der Problemsicht zu verfassen, ein Akt expressiven, klärenden Schreibens (Horn & Mehl, 2004[[27]](#footnote-27)). Dabei kann der Fallgeber seine Gefühle von Wut und Hilflosigkeit authentisch ausdrücken - ohne Rücksicht auf professionelle Gepflogenheiten. Würde er sie nur „herunterschlucken“ stiege die Gefahr, dass er in der realen Interaktion zu impulsiv reagiert oder dass sich aus seinem Problemdruck durch Grübeln ein wiederkehrendes daily hassle entwickelt.

Die Berater haben die Möglichkeit, die Fallbeschreibung mit dem gesamten Wirkungsgeflecht auf sich wirken zu lassen und müssen nicht sofort antworten. Fragen, wertschätzende Worte und Lösungsideen, die ihnen erst später einfallen, können immer noch ergänzt werden. Durch die schriftliche Dokumentation besteht eine dauerhafte Verfügbarkeit zum erneuten Nachlesen, Reflektieren und zum Transfer in den Alltag.

Selbstverständlich ist die Online-Beratung auch mit Einschränkungen verbunden: Da keine Gestik und Mimik übertragen werden, erfordert es besondere Kompetenzen, schriftlich auszudrücken, was sonst über ein freundliches Lächeln und zustimmendes Nicken vermittelt werden kann, z. B. emotionale Unterstützung und Wertschätzung. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass Sachebene und Beziehungsebene so gut wie möglich getrennt werden, beim Schreiben und mehr noch beim Lesen: Welche Botschaft auf der Sachebene entnehme ich dem Beitrag und welche Beziehungsbotschaft ist für mich damit verknüpft?

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.1

Hilfen für eine erfolgversprechende Selbststeuerung:

Die WOOP-Methode und das HAPA-Modell

In dieser Arbeitshilfe stellen wir zwei Methoden vor, die helfen können, Vorsätze oder Vereinbarungen, die eine konsequente Selbststeuerung verlangen, erfolgreich umzusetzen[[28]](#footnote-28). Sie sind sehr flexibel einsetzbar, wenn es darum geht, Gewohnheiten zu verändern oder zu stabilisieren, angefangen bei der Korrektur von Ernährungsgewohnheiten über die Kommunikation im Unterricht oder in Konfliktgesprächen bis hin zur Bereitschaft, Regeln und Vereinbarungen mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen einzuhalten oder im Classroom-Management lang gepflegte Routinen aufzugeben.

Was hilft Personen, Vorsätze, Ziele oder Vereinbarungen in die Tat umzusetzen?

Der Umstieg vom gewohnheitsmäßigen „weiter so“ zu einem sehr bewusst gesteuerten anderen Verhalten ist in der Regel nicht einfach. Die alten Verhaltensmuster sind eingeschliffen, die neuen ungewohnt. Man will oder soll die Komfortzone der Gewohnheiten verlassen und Neues wagen. Wer gibt schon gerne den Spatz in der Hand auf, wenn er nicht sicher sein kann, ob er die Taube auf dem Dach fangen kann? (Dazu auch Arbeitshilfe 9.3.)

Jeder kennt Vorsätze oder Verabredungen, die gar nicht oder nur unvollständig und halbherzig realisiert wurden, so dass sie sich nicht bewähren konnten. Bereits der Entwicklungsprozess von einem Vorsatz bis zu der tatsächlichen Inangriffnahme einer Verhaltensänderung braucht disziplinierte Selbststeuerung. Und danach ist eine mehr oder weniger lange Durststrecke zu überwinden, bis sich die erwarteten Erfolge einstellen, die dann – hoffentlich - befriedigender erlebt werden als die vorherigen Gewohnheiten. Vielfach ist ja auch von vorn herein zweifelhaft, ob genügend Änderungsmotivation für die Umsetzung aufgebracht werden kann oder ob die Umstände das überhaupt erlauben. Man begnügt sich dann gern mit einer „Vorsatzbefriedigung“, d. h. das Formulieren von Vorsätzen oder Verabredungen wirkt allein schon hinreichend befriedigend, und nicht erst deren Realisierung.

Wer sich selbst motivieren will (oder von Berufs wegen muss), etwas Neues zu wagen, oder Eltern, Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schüler bei Veränderungsprozessen begleitet/berät, kann sich an den beiden folgenden Methoden orientieren. Sie tragen dazu bei, Verhaltensänderungen mit größerer Aussicht auf Erfolg in Angriff zu nehmen. Sie helfen auch im Nachhinein zu verstehen, warum Veränderungsprozesse gescheitert sind und was man beim nächsten Mal anders machen sollte.

Zum besseren Nachvollziehen der WOOP-Methode und des HAPA-Modells empfehlen wir Ihnen:

* Denken Sie an eigene Vorsätze in der Vergangenheit und erinnern Sie Beispiele für Vorhaben oder Versprechungen von Kolleginnen, Kollegen, Eltern, Schülerinnen und Schülern, deren Umsetzung Ihnen bzw. den anderen nicht gelungen ist. Welche der aufgeführten Schritte bzw. Phasen und Bedingungen wurden möglicherweise nicht genügend geklärt, so dass das Vorhaben scheiterte?
* Wenden Sie die Empfehlungen auf einen Vorsatz an, den Sie in nächster Zeit unbedingt umsetzen möchten. Worauf sollten Sie besonders achten?

1. WOOP: Mentales Kontrastieren nach G. Öttingen[[29]](#footnote-29)

Der Kern des „Mentalen Kontrastierens“ besteht darin, sich einen Vorsatz/Wunsch und seine positiven Folgen möglichst lebhaft vorzustellen und zu fantasieren wie es sein würde, wenn der Zustand bereits erreicht ist. Im Unterschied zu schlichtem positiven Denken, bei dem oftmals der Vorsatz schon für hinreichende Befriedigung sorgt und keine Energie für die Umsetzung mobilisiert, wird bei WOOP dieses Ziel in Beziehung gesetzt – mental kontrastiert – mit dem derzeitigen, unbefriedigenden IST-Zustand und mit personinternen Widerständen sowie externen Hindernissen, die sich der Realisierung der Wunschvorstellung entgegenstellen (könnten). Im Durchspielen der Hindernisse bekommen diese einen anderen Stellenwert. So wird aus dem verlockenden Eis ein problematisches Hindernis für‘s Abnehmen. Deswegen gehört zum „Mentalen Kontrastieren“ auch die Vorstellung von der Überwindung denkbarer Schwierigkeiten.

Oettingen konnte in vielen Untersuchungen nachweisen, dass dieses „Mentale Kontrastieren“ Personen dazu motiviert, sich angesichts ihrer Lebenssituation nicht nur realistische Ziele für sich selbst zu setzen. Es bestärkt sie vor allem darin, etwas zu tun, um diese auch zu erreichen. Den Erfolg führt sie auf eine Intensivierung der Motivation zurück. Sie wird aufgrund der mental vorweg imaginierten positiven Konsequenzen des geänderten Verhaltens und vorgestellten erfolgreichen Bewältigung der Hindernisse gleichzeitig erhöht und stabilisiert.

Die Vorstellungsübungen dienen darüber hinaus der Stärkung des Vertrauens in die Selbstregulation und Selbststeuerung sowie in die Selbstwirksamkeit:

* Ich will das Verhalten ausführen!
* Das Verhalten führt zu substanziellen Erfolgen!
* Ich überwinde die Hindernisse!
* Ich kann das Verhalten ausführen!

G. Öttingen empfiehlt dazu vier Schritte (Tabelle 9.1)[[30]](#footnote-30):

1. **W**ish
2. **O**utcome
3. **O**bstacle
4. **P**lan

Diese vier Schritte können auch als Leitfaden in der Beratung von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern oder Eltern dienen.

Die WOOP-Methode befasst sich nicht inhaltlich damit, wie man z. B. eine Klasse zur Ruhe bringt oder was man z. B. tun muss, um selbst ruhig und gelassen zu werden; Ideen dazu entstehen bereits bei der Imagination. Es geht hier zunächst nur um die Intensivierung und Stabilisierung der Motivation, einen Vorsatz nicht nur zu fassen, sondern auch alles zu tun, ihn umzusetzen und die inneren und äußeren Widerstände planvoll zu bewältigen.

Tab. 9.1: WOOP-Methode

|  |  |
| --- | --- |
| Wish = Vorsatz, bisheriges Verhalten zu ändern:  „Ich will es!“ | Sie haben sich vorgenommen, ein bestimmtes Verhalten zu ändern oder neu zu lernen. Konzentrieren Sie sich ganz auf diesen Vorsatz/Wunsch. Stellen sie sich dazu wiederholt lebhaft eine Situation vor, in der Sie sich bereits wunschgemäß verhalten, so, als sei Ihr Vorsatz bereits normale Verhaltensweise, z. B.:  *In der Klasse Unruhe bricht aus. Ich lasse mich nicht wie sonst immer irritieren und aus der Fassung bringen, sondern erinnere ruhig und entschieden an die Einhaltung der vereinbarten Regeln. Wenn einige immer noch unruhig sind, bleibe ich dennoch besonnen und behalte den Überblick!*  Trainieren und optimieren Sie diese Vorstellung häufig und detailreich. |
| Outcome = Gewinn:  „Das neue Verhalten lohnt sich sehr!“ | Malen Sie sich wiederholt ein paar Minuten lang verschiedene Szenen aus, in denen Sie Ihr neues Verhalten zeigen, und achten Sie besonders auf die positiven Folgen. Wie sieht der Gewinn für Sie selbst und die Beteiligten aus? Je wohler Sie sich fühlen und je zufriedener Sie mit Ihrem neuen Verhalten und seinen Folgen sind, desto stärker wird dies motivieren und ermutigen, die Verhaltensänderung in Angriff zu nehmen. Trainieren und optimieren Sie diese Vorstellung. Ihre Start-, Ausdauer- und Durchhaltemotivation wird umso stärker, je befriedigender Sie sich positive kurz- und langfristige Folgen vorstellen können. |
| Obstacle = Haupt-Hindernis:  „Was könnte mich an der Verwirklichung hindern? | Vergegenwärtigen Sie sich jetzt das größte Hindernis, das Ihre erfolgreiche Verhaltensänderung torpedieren könnte, z. B.:  *Die Klasse reagiert nicht. Ich falle in meine alten Muster, bin wütend und betroffen und zeige das deutlich.*  Setzen Sie sich mental auf einen Regiestuhl und schauen Sie sich diverse Szenen an, wie das Wunsch-Verhalten durch Ihre Unentschlossenheit, Unsicherheit … oder äußere Umstände vereitelt wird. |
| Plan = Umsetzungs-Management:  „Ich kann es!“ | Stellen Sie sich nun vor, wie Sie Ihr Hindernis wirksam überwinden. Schreiben Sie einen „Wenn-dann-Plan“ auf, z. B.:   * *Ich frage Kolleginnen und Kollegen, wie die es schaffen, die Ruhe zu bewahren, und befolge deren Ratschlag.* * *Ich unterdrücke sehr bewusst erste Impulse des Schnellen Denkens und kontrolliere meine Gefühle. Dann wiederhole ich ruhig die Aufforderung und erläutere nochmals die Vereinbarung bzw. frage nach, warum das jetzt nicht funktioniert.*   Öttingen verweist darauf, dass die lebhafte Vorstellung eines bereits erfüllten Verhaltens-Wunsches und seiner attraktiven Verhaltensfolgen sowie die mentale Überwindung von Widerständen und Hindernissen auch Ideen produziert, was man tun muss, um dahin zu gelangen.  Wiederholen Sie diese Vorstellung von der erfolgreichen Überwindung dieser und anderer Hindernisse, bis Sie davon überzeugt sind, dass Sie Ihren Vorsatz realisieren können. |

1. Das Prozessmodell für den Aufbau und die Stabilisierung gesundheitlichen Handelns (Health-Action-Process-Approach = HAPA) Schwarzer (1992)

Während WOOP ein rein mentales Konzept ist, bezieht das folgende Modell von Schwarzer auch die Handlungs- bzw. Umsetzungsphase ein. Es bezieht sich auf den im Buch erwähnten Rubikon (S. 206).

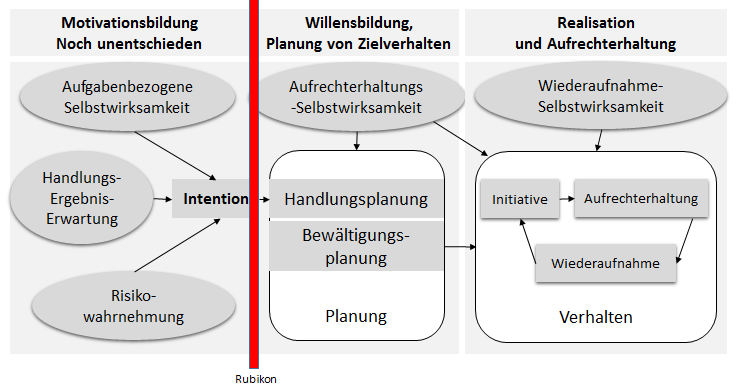


Abb. 9.1: Das HAPA-Prozessmodell (Schwarzer, 1992)

Schwarzer[[31]](#footnote-31) hat 1992 das HAPA-Modell zum Aufbau und zur Stabilisierung gesundheitlichen Handelns entwickelt. Es umfasst drei Phasen der Selbststeuerung: (1) die *motivationale Phase*, in der eine Absicht, Intention entsteht, etwas zu verändern, (2) die *volitionale* Phase, in der der Veränderungswille gestärkt und das Vorhaben geplant werden, und (3) die *aktive* Phase der Handlung und Umsetzung.

Im Folgenden werden diese Phasen anhand von Leitfragen/Statements genauer dargestellt. Diese werden absichtlich in der ICH-Form formuliert, um deutlich zu machen, dass es bei der Selbststeuerung um persönliche Entscheidungen geht, die einem niemand abnehmen kann.

1. Phase: Motivationsbildung

Der erste Schritt zu einem Veränderungsprozess besteht in einem Vorsatz, einer Absicht oder Intention, etwas anders zu machen als bisher. Dies erfordert eine **Klärung der Motivation und des Änderungsdruckes** (z. B. Änderungsbedürfnis – Änderungsbedarf, vgl. Kapitel 9.3):

* Warum will ich etwas ändern?
* Muss ich nur etwas ändern, weil das andere erwarten?
* Was sind die Risiken, wenn ich nichts ändere - für mich selbst, für andere, für meine Aufgaben?
* Warum will ich gerade dies ändern?
* Wie wichtig, notwendig und dringlich ist mir das Vorhaben?
* Warum muss ich mich jetzt darum bemühen?
* Welche Nachteile hat mein bisheriges Verhalten?

Ebenso sollte man sich Gedanken machen, welche **Folgen** man von einem positiven **Ergebnis der Veränderung** erwartet:

* Welche Chancen eröffnen sich durch das Erreichen des Zieles?
* Welche positiven Folgen hätte das für mich, für meine Aufgaben?
* Wie würden andere im Umfeld davon profitieren (oder leiden)?
* Mit welchen (unbeabsichtigten) Nebenwirkungen muss ich rechnen?
* Was ist der Preis für meinen Vorteil? Überwiegt er die „Kosten“?
* Lohnt sich die Anstrengung?

Schließlich gilt es, die **Zuversicht in die Selbstwirksamkeit** zu klären und zu stärken:

* Traue ich mir zu, den Veränderungsprozess zu bewältigen und mein Ziel zu erreichen, obwohl dies nicht leicht sein wird?
* Bin ich bereit, Hindernisse zu überwinden und Belastungen zu ertragen, Einschränkungen zu akzeptieren und trotz Rückfällen/Rückschritten oder Enttäuschungen durchzuhalten?

Diese Fragen sind nicht belanglos. Wer in dieser Phase ambivalent reagiert (einerseits- und andererseits, vielleicht, mal sehen) oder sich immer noch ein „Hintertürchen“ offen hält, dürfte nicht genügend Motivation mitbringen, die Mühen einer Verhaltensänderung auf sich zu nehmen und durchzuhalten. Erst wer mental den „Rubikon“ überschritten hat (vgl. Kapitel 9.3) und nicht mehr zurück will oder kann, ist stark genug, sein Vorhaben gegen innere und äußere Widerstände durchzusetzen und zu verteidigen.

2. Phase: Willensbildung und Planung

In dieser Phase geht es um die Konzipierung eines **Drehbuches** für den Veränderungsprozess. Dabei können die Ideen und Erfahrungen anderer Personen sehr hilfreich sein (vgl. KESS, z. B. Kapitel 8.4). Man sollte dieses Drehbuch immer wieder gemeinsam durcharbeiten wie einen schwierigen Text, und sich nicht mit der erstbesten Idee zufrieden geben.

Entsprechende Fragen sind z. B.:

* Was muss ich im Dienste des Vorsatzes tun bzw. lassen?
* Welche Situationen gibt es, in denen der Vorsatz relevant wird?
* Kann ich die bewusst herstellen?
* Sollte ich sie vermeiden?
* Gibt es Alternativen dazu?
* Welche Hindernisse stellen sich vermutlich in den Weg (vgl. Kapitel 2.2)?
* Wie kann ich damit umgehen?
* Was/wer kann mir bei Rückfällen, Mutlosigkeit, Irrwegen … helfen?
* Wie kann ich mich belohnen, wenn ich erfolgreich war?
* Mit welchen Entschuldigungen und Verhaltensmustern neige ich zum Aufschieben der Umsetzung trotz günstiger Gelegenheiten, und wie kann ich die entkräften?
* Wen kann ich „einspannen“, mich zu mahnen, zu ermutigen und zu korrigieren?

Auch in dieser Phase muss man sich seines Glaubens an die Selbstwirksamkeit versichern:

* Traue ich mir das zu?
* Schaffe ich das?
* Welche externen Bedingungen können das Vorhaben unterstützen?

Denn im Verlauf der Planung tun sich Details auf, die man bei der Vorsatzbildung nicht immer im Blick hatte. Es sei hier auf den Problembearbeitungszyklus hingewiesen (Kapitel 2). Eine penible Planung erleichtert wie beim Hausbau die Ausführung.

3. Phase: Realisation und Aufrechterhaltung

Wenn die Planung sorgfältig abgeschlossen ist, kann man sich der Realisierung des Vorsatzes zuwenden. Dabei geht es neben den ersten Umsetzungen des Drehbuches um die langfristige Stabilisierung der neuen Verhaltensweisen – vorausgesetzt, man vertraut auch weiterhin auf seine Selbstwirksamkeit. Wenn man mit einer längeren Durststrecke rechnen muss, bis sich das neue Verhalten stabilisiert hat, ist die Unterstützung durch Partner besonders hilfreich.

* Ich bereite mich mental auf Situationen vor, in denen ich bewusst anders als bisher agieren/denken/fühlen will.
* Ich suche zunächst Gelegenheiten, in denen ich das neue Verhalten leicht zeigen kann, bevor ich mich in kritische Situationen begebe.
* Ich aktiviere Langsames Denken und kontrolliere meine Reaktionen.
* Ich registriere erfolgreiche und misslungene Selbststeuerungsversuche.
* Ich belohne mich für Erfolge und analysiere Misslingen.
* Ich bin aufmerksam für Nebenwirkungen, innere und äußere Widerstände.
* Ich bin offen für Variationen, wenn die Planung nicht umsetzbar ist.
* Ich lasse mich von Rückfällen nicht entmutigen.
* Ich widerstehe Versuchungen zur Aufschieberitis.
* Ich suche nach Feedback von Interaktionspartnern für das neue Verhalten.
* Ich erinnere mich immer wieder mal an meine Änderungsmotivation und schöpfe Energie zum Weitermachen.
* Ich bin mir sicher, auch Durststrecken auszuhalten.

In jeder Phase kann ein Vorhaben scheitern, denn es kommen sehr viele Faktoren gleichzeitig ins Spiel, die nicht immer alle gleichermaßen Beachtung finden. Das kann dazu führen, dass die Vorhaben und Pläne scheitern oder versanden. Deshalb sollte man den Veränderungsprozess durch soziale Lernformen (KESS) absichern oder optimieren.

Ein Test, ob eine Person hinreichend gerüstet ist, ein Veränderungsprojekt durchzuhalten, besteht darin, phasenbezogen ihre Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugung anzuzweifeln oder gar zu versuchen, ihnen das Vorhaben auszureden. Dafür kann man auf offensichtliche Probleme hinweisen, Verlockungen, Zweifel und Unsicherheiten des „inneren Schweinehundes“ des Akteurs selbst aufgreifen und verstärken oder hypothetisch Lösungen für Hindernisse erfragen (Was machst Du, wenn …). Dies empfiehlt sich vor allem bei tiefgreifenden Lebensveränderungen, die hohe Anforderungen an die Selbststeuerung stellen. Gelingt es dem Akteur, sein Vorhaben zu verteidigen, stärkt ein solcher Impfansatz den Willen und die Überzeugung, den Vorsatz realisieren zu wollen und zu können. Falls nicht, sollte die Person ihr Vorhaben sehr kritisch überdenken.

Wenn Sie – wie eingangs empfohlen – nun an misslungene eigene Vorsätze bzw. Beratungsversuche zur Stärkung der Selbststeuerung denken: Welche Schritte im WOOP-Konzept bzw. im HAPA-Modell haben Sie zu wenig beachtet?

Wie können Sie diese Schritte bei neuen Vorhaben gezielter klären?

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.2

Fortbildungsmanagement für nachhaltige Schulentwicklung

In dieser AH befassen wir uns mit Möglichkeiten, wie ein Kollegium die Effektivität seiner schulinternen Fortbildung und die Wirkungen der Teilnahme einzelner Lehrpersonen an externen Fortbildungsmaßnahmen für die Schule steigern kann. Immerhin sind der Erhalt und die Steigerung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer auf berufsbegleitende Fortbildung angewiesen, auch wenn deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtsqualität sowie für die Gesundheitsförderung derzeit etwas aus dem Blick gerät. Allerdings gibt es leider auch erdrückende Belege für die eingeschränkte Wirksamkeit von Fortbildung, sowohl in der Industrie (Gris, 2007[[32]](#footnote-32)) als auch im pädagogischen Kontext (Lipowsky & Rzejak, 2012[[33]](#footnote-33)).

Es gilt inzwischen als gesichert, dass ein zentraler Grund für die mangelnde Effizienz darin besteht, dass Themen und Fortbildungsangebote unsystematisch und zusammenhanglos genutzt werden. Vielfach wird die Teilnahme an externer Fortbildung auch als großzügiges Zeichen der Dankbarkeit oder als Erholungsangebot verstanden. Allein schon die Bezeichnung Fortbildungs**urlaub(**!) signalisiert die Schieflage.



Karikatur von G. Noebel (www.Schulpsychologie.de)

In weiten Teilen der Schullandschaft steht die systemische Funktion von Fortbildung noch weit hinter individuellen Fortbildungswünschen zurück. Die Teilnahme an externen Angeboten wird noch kaum unter dem Aspekt geplant, welche Kenntnisse und Fähigkeiten für die Weiterentwicklung der Schule benötigt werden, und individueller „Fortbildungs-Gewinn“ wird zu wenig für die Schule „ausgeschlachtet“. Das gilt selbst für schulinterne Studientage etwa zur Lehrergesundheit: Workshops zum individuellen Entspannungstraining z. B. tragen nur sehr indirekt zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Richtung gute gesunde Schule bei.

Inzwischen schließen regelmäßige Qualitätsanalysen an Schulen jedoch auch das Fortbildungsmanagement ein. Jede Schule sollte sich fragen: Wie nutzen wir die verfügbaren Fortbildungsressourcen, dass sie individuellen Lernbedarf unterstützen und zugleich Gewinn für die systemische, kollegiale Bildungs- und Erziehungsarbeit bringen? Letztlich geht es um eine mittelfristige Planung und Organisation der Fortbildung an der Schule, mit der der individuellen Professionalisierung, der programmatischen Weiterentwicklung der Schule und dem Kompetenzspektrum des Kollegiums Rechnung getragen werden kann.

1. Mittelfristige Planung und Organisation der Fortbildung:

Schulen sollten u. E. eine mittelfristige (2-4 Jahre) Fortbildungsplanung [[34]](#footnote-34) verfolgen, mit der ad-hoc-Bedürfnisse durch strategische Perspektiven ersetzt, zumindest ergänzt werden – was nicht bedeutet, auf aktuelle Entwicklungen nicht reagieren zu dürfen.

Zwei Auswahlkriterien müssen abgewogen werden:

* Der **Bedarf** anKnowhow an der Schule, der sich u. a. aus dem Schulethos, dem Schulprogramm, neuen Herausforderungen sowie den Ergebnissen von Qualitäts- oder Gefährdungsanalysen ergeben kann. Hier sollte es um wenige Themenbereiche gehen, die periodisch vertiefend aufgegriffen werden.
* Daneben können auch individuelle **Bedürfnisse** berücksichtigt werden, sofern die Ressourcen dafür reichen. Allerdings dürfte es zunehmend strittig sein, ob angesichts der prekären Personalsituation in Schulen Dienstzeit für sehr persönliche Fortbildungswünsche in Anspruch genommen und dem Kollegium zugemutet werden darf, dadurch entstehende Fehlzeiten auszugleichen. „Nice-to have-Fortbildung“ ist wohl eher Privatsache. Allerdings muss dann seitens der Schule darauf geachtet werden, dass der individuelle State-of-the-art gewährleistet ist. Eine Grundhaltung, die leider immer noch anzutreffen ist. „Das habe ich in meiner Ausbildung nicht gelernt, das muss ich nicht wissen/können – und wenn der Dienstherr nicht dafür sorgt, muss ich es auch nicht“, ist für eine gute gesunde Schule nicht hinnehmbar.

Für Fortbildung gibt es unterschiedliche Lernformate; sie ist nicht begrenzt auf Studientage und Kurse. Zu Fortbildung zählen u. E. auch

* Besuche in anderen Schulen mit interessantem Schulprogramm,
* kollegiale Unterrichtshospitation,
* fachbezogene Konferenzen mit externen Referentinnen und Referenten,
* Mentoring/Peer-Coaching (Arbeitshilfe 4.1) für bestimmte Aufgaben, z. B. IT, Schulleitung, Anti-Mobbing, Drogen, Inklusion …,
* Kollegiale Fallberatung, Teamsupervision, KESS, Arbeitsgemeinschaften, Start-ups …,
* Nutzung von Online Angeboten (Arbeitshilfe LINKS),
* Lektüre, wie z. B. unser Buch zur Stärkung der kollegialen Ressourcen ... und dort aufgeführte Literatur.

Wie beurteilen Sie die Auswahl der Fortbildungsthemen an Ihrer Schule?

Wie werden gemeinsame und individuelle Bedarfe/Bedürfnisse gewichtet?

Welche Lernformate sollten mehr oder weniger genutzt bzw. besser kombiniert werden?

1. Effizienzsteigerung durch Fortbildungstransfer

Die Transferforschung hat wichtige Stellschrauben für die Effizienz von Fortbildungen ermittelt. Im Wesentlichen geht es um die Intensität der Vorbereitung, die Professionalität der Durchführung und den Transfer des Lerngewinns in den schulischen Alltag. Sieland und Heyse (2010, Kapitel 8.6) haben dazu spezielle Hinweise gegeben.

Vorbereitung auf eine Fortbildung:

Klärungsfragen auf Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer z. B.:

* Was soll im Zentrum stehen: fachliche Kenntnisse, z. B. IT im Unterricht, (psychosoziale) Handlungskompetenzen (z. B. Interaktion und Kommunikation, Elternarbeit, Konferenzgestaltung, Classroom-Management …), Organisation der Arbeitsbedingungen (z. B. Betriebsabläufe, Einrichtung von Arbeitsplätzen, Gestaltung des Lehrerzimmers …)?
* Welche spezielle Fragestellung/Aufgabe soll später mit Hilfe der Fortbildung besser behandelt werden können?
* Mit welchen Lernzielen gehen Sie als Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst in die Fortbildung? Welchen Lerngewinn möchten Sie mitnehmen?
* Für externe Veranstaltungen:
* Sollten mehrere Kolleginnen und Kollegen teilnehmen, um den Gewinn für die Schule zu stärken?
* Wie soll der Erkenntniszuwachs in das Kollegium getragen werden?
* Wie können die Referentinnen und Referenten vorab entsprechend „gebrieft“ werden?

Können Sie sich mit diesen Aspekten anfreunden?

Wie könnten diese realisiert werden?

Klärungsfragen für Fortbildungsträger und deren Referentinnen und Referenten z. B.:

* Wie erfahren Sie etwas über die Lernziele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. den Bedarf der Schule?
* Was konkret sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Ihrer Mitwirkung mitnehmen?
* Was soll anschließend anders sein?
* Wie soll sich der ideale Teilnehmer nach dem Seminar verhalten?
* Wie bereiten Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Schwierigkeiten vor, den Lerngewinn in den Alltag zu übertragen? Mit welchen Hindernissen sollten diese rechnen?
* Wie können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Nachhinein mit Ihnen Kontakt halten (z. B. Internetforum …)?
* Referentinnen und Referenten könnten z. B. für die angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Internet-Plattform einrichten, auf der diese vorab Fragen stellen und ihre Lernziele nennen und im Nachhinein Kontakt halten können.

**Klärungsfragen für die Schulleitung:**

* Ist den Teilnehmerinnen und Teilnehmern klar, welchen Gewinn sich die Schule aus der Fortbildung erwartet?
* Wie können Sie die Bedingungen für den späteren Transfer günstig gestalten (Konferenz, Arbeitsgruppen, Intranet, Peer-Coaching …)?

Während der Durchführung:

Klärungsfragen auf Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

* Was bedeuten die Fortbildungsinhalte für Sie und Ihre Schule? „Übersetzen“ Sie parallel zum Fortbildungsgeschehen die neuen Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten in Ihren konkreten Alltag.
* Welche Strategien zum Transfer in die Praxis sind Ihnen verfügbar?
* Was bräuchten Sie noch? Wer müsste an der Schule unterstützend was leisten?

Klärungsfragen auf Seiten der Referentinnen und Referenten

* Wie handlungsnah ist die Fortbildung – oder geht es vorwiegend um Kenntnisse und Informationen?
* Wie gut können Sie auf die Lernziele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingehen?
* Wie unterstützen Sie die Anwendungsplanung?
* Wie bereiten Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Hindernisse und Widerstände/Rückfälle beim Transfer vor?

Nach der Fortbildung:

Nach der Fortbildung soll sichergestellt werden, dass die neuen Erkenntnisse möglichst vielen Mitgliedern der Schulgemeinschaft zugutekommen können: Wie fließen die neu erworbenen Erkenntnisse in die Schulpraxis ein[[35]](#footnote-35)?

Klärungsfragen auf Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

* Welche Unterstützung benötigen Sie, um das Gelernte im Kollegium publik zu machen?
* Gibt es Verbündete?
* Würden Sie ein Internet-Forum zur Nachbereitung mit den Referentinnen und Referenten nutzen?

Klärungsfragen auf Seiten der Referentinnen und Referenten

* In welcher Form stehen Sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bzw. deren Schulen nachträglich zur Verfügung?

Klärungsfragen für die Schulleitung:

* Kurzgespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern: Wie war es?
* Konferenzbericht: Welchen Nutzen können wir aus der Fortbildung ziehen?
* Planung von mittelfristigen Anwendungsvorhaben im Kollegium.

Abschließende Evaluation

Fortbildung ist aufwändig und soll möglichst für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft Früchte tragen. Die übliche Zufriedenheitsabfrage am Fortbildungstag selbst hat keinen Vorhersagewert für die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse. Deswegen sollte es einen vereinbarten Anwendungsprozess geben, der nach etwa drei Monaten unter Einbeziehung auch der Vorbereitung und Durchführung der Fortbildung evaluiert wird.

Vielleicht liefert eine Nachbetrachtung der letzten Fortbildungsteilnahmen einigen Aufschluss:

* Wer hat zu welchen Themen, mit welchem Auftrag und mit welchen Folgen für sich und die Schule an einer außerschulischen Fortbildung teilgenommen?
* Erinnern Sie sehr erfolgreiche Studientage: Woran lag die Effizienz?
* Welche Schulentwicklungstage der letzten Zeit waren besonders ergiebig bzw. eher nutzlos? Woran lag das?
* Welche Anwendungsstrategien wurden genutzt, um die Ergebnisse für viele fruchtbar zu machen?
* Müssen bestimmte Themen vielleicht mehrfach und aus verschiedenen Perspektiven angeboten werden, um den Nutzen zu mehren?

Die Evaluation kann sich auch auf das gesamte Fortbildungsmanagement Ihrer Schule beziehen

* Woran orientiert sich die mittelfristige Fortbildung?
* In welchem Verhältnis stehen an Ihrer Schule die bedarfsabhängige systemorientierte Fortbildung zu Kernthemen und die individuelle Fortbildung zu Wunschthemen?
* Wie geht die Schulleitung mit individuellen Fortbildungswünschen der Lehrerschaft um?
* Werden Lehrkräfte mit kollegialem Lernauftrag in Fortbildungen entsendet?
* …

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.3

Strategien und Hilfen zur Realisierung von Zielen und Vorsätzen

Der Vorsatz ist ein Pferd, das oft gesattelt,

aber selten geritten wird.

Aus Mexiko

Einen Veränderungsbedarf bzw. ein Veränderungsbedürfnis in die Tat umzusetzen, verlangt eine Korrektur der intuitiven Selbstregulation, d. h. bewusste Selbststeuerung. Im Grunde genommen geht es in der Schule ständig um Veränderungen und Zielsetzungen, z. B.

* einen vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrag auf die konkrete Schulsituation zu übersetzen und zu erfüllen,
* sich als Lehrpersonen, Schulleiterin, Schulleiter, Schülerin oder Schüler eigene Ziele zu setzen und sie nach Möglichkeit zu erreichen (Selbststeuerung),
* anderen, insbesondere Schülerinnen und Schülern (aber nicht nur), Ziele vorzugeben (Lernziele) und sie dabei zu unterstützen oder
* sich mit Fremdsteuerung zustimmend oder verweigernd auseinanderzusetzen, egal in welcher Funktion.

Es gehört zum Bildungsauftrag der Schule, bei den Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Selbststeuerung zu stärken und die dazu erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu trainieren. Viele gute Vorsätze scheitern nicht deswegen, weil sie eigentlich nur halbherzig gemeint waren oder die Ressourcen nicht ausreichen, sondern weil Strategien nicht bekannt sind oder angewendet werden, mit denen die erfolgreiche Umsetzung wahrscheinlicher werden könnte (Sieland & Heyse, 2010).

|  |
| --- |
| Erinnern Sie sich an Vorsätze, die im Sande verlaufen sind, oder an eigene und fremde Ziele, die trotz guten Willens unerreicht geblieben sind?  Notieren Sie sie hier. Vielleicht können Ihnen die nachfolgenden Ausführungen Hinweise geben, warum die Umsetzung damals nicht geklappt hat. |
|  |

Absicherung von Vorsätzen durch geeignete Formulierungen

Vorsätze zur Verhaltensänderung lassen sich danach unterscheiden, ob sie ein konkretes Verhalten bzw. definierte Handlungen zum Gegenstand haben, z. B. „3 x in der Woche 30 Minuten Joggen“, oder ob sie sich auf eine bestimmte Haltung, Einstellung oder Grundsatzentscheidung beziehen (z. B. „mehr auf meine eigenen Gefühle Rücksicht nehmen“), wobei zunächst noch nicht klar ist, was dies für das konkrete Handeln bedeutet[[36]](#footnote-36).

Wir beschränken uns hier auf die sehr konkreten Handlungsziele und geben Hinweise, wie sie formuliert werden sollten, damit die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, sie tatsächlich zu realisieren. Denn ein häufiger Grund dafür, dass es bei einer Vorsatzbefriedigung bleibt (Kapitel 8.4), liegt bereits in der Art und Weise, wie ein Vorsatz oder ein Ziel beschrieben sind.

Die Tabelle 9.2 soll Ihnen helfen, Ihr Veränderungsziel so zu formulieren, dass es wirklich handlungsrelevant werden kann.

Tab. 9.2: Kriterien für die Zielformulierung

|  |  |
| --- | --- |
| Ziel-Kriterien | Kriterien für eine effiziente Zielformulierung |
| Formulieren Sie ein **positives** Verhaltensziel und/oder einen **positiven** Zielzustand (Haltungsziel): | Vorsätze und Ziele müssen positiv formuliert sein. Nur etwas nicht mehr zu wollen, funktioniert als Ziel nicht, solange keine Verhaltensalternative, kein Ersatz benannt und akzeptiert ist. Denn das derzeitige Verhalten erfüllt ja einen Zweck; und wenn man sich mit dem nicht auseinandersetzt, stört er immer wieder neues Verhalten.  Z. B.: “Ich konzentriere mich bewusst auf wirklich sinnvolle oder wichtige Aufgaben (- statt zu allem „Ja“ zu sagen und in Aktivismus zu ertrinken).“  Formulieren Sie zusätzlich die angestrebten positiven Folgen des Zielzustandes, z. B. „*Ich gewinne dadurch Zeit für Menschen, die mir wichtig sind, und für mich selbst, und kann das Leben mehr genießen.“* (siehe auch oben Haltungsziele) |
| Relevanz, Sinnhaftigkeit | Das Ziel bzw. das Ergebnis soll für Sie und Ihr Leben eine Bedeutung haben. Bei selbstgesetzten Zielen dürfte das in der Regel zutreffen – es sei denn, das Ziel ist sehr banal; aber dann werden Sie die Prozedur schon nicht bis hierher durchgehalten haben. Es geht um eine Kosten-Nutzen-Analyse: Was gebe ich auf, was habe ich von meinem derzeitigen Verhalten – und was gewinne ich – und zu welchem Preis?  Möglicherweise hilft Ihnen die Entscheidungsbilanz unten in Tabelle 9.2.  Bei fremdgesetzten Zielvorgaben, Zielvereinbarungen oder unvermeidbaren Verhaltensänderungen, die notwendig sind, um bestimmte höhere/andere Ziele zu erreichen, spielt die Werthaltigkeit/Bedeutsamkeit eine tragende Rolle: Wer sich nicht mit einem fremdgesetzten Ziel anfreunden oder damit identifizieren kann, muss sich psychisch noch mehr anstrengen als bei eigenen Vorhaben. |
| Verhalten: Spezifisch, konkret, operationalisiert | Beschreiben Sie möglichst konkret was Sie tun, um den Vorsatz in Handlung umzusetzen.  Z. B.: „Ich mache mich mit verschiedenen Formen von Zeitmanagement vertraut und wende sie konsequent an. Ich sortiere Aufgaben und Anforderungen nach dem Kriterium: ,Was passiert, wenn ich das jetzt nicht mache und Nein sage?‘ und lasse nur gravierende Nachteile für mich oder andere als Ausnahme zu.“  Die einzelnen Verhaltensweisen, die zum Ziel führen sollen, werden nicht alle unbedingt Begeisterung auslösen. Man kann sich mit unangenehmen Handlungen eher anfreunden, wenn man sie immer wieder in den Zusammenhang mit angestrebten Zielzuständen stellt. Bei kleinen Kindern macht man dies intuitiv: „Du willst doch groß und stark werden – dann musst Du auch den Spinat essen.“ |

|  |  |
| --- | --- |
| Evaluation, Kontrolle | Wie können Sie feststellen, ob Sie die Zielhandlungen ausgeführt haben und dem Zielzustand näher gekommen sind?  Z. B.: „Ich habe einen Zettel in der Tasche oder auf dem Smartphone, auf dem ich unmittelbar eine Strichliste führe, ob ich meinen Vorsatz eingehalten habe (wenn möglich, mit Stichwort zum Inhalt). Abends nehme ich mir von 19:15 bis 19:30 Zeit für einen Tagesrückblick. Ich belohne mich für gelungenes Zeitmanagement mit Punkten. Bei 50 Punkten gönne ich mir ….  Ich analysiere, warum ich wem gegenüber und in welcher Sache meinem Vorsatz untreu geworden oder einer Versuchung erlegen bin.“ |
| In eigener Regie durchführbar, handhabbar | * Ist es ein Ziel für Sie selbst, oder müssen andere aktiv werden, damit Sie Ihren Vorsatz umsetzen und das Ziel erreichen, z. B., indem die Ihnen weniger aufhalsen? * Verfügen Sie über die notwendigen Ressourcen? * Können Sie etwaige Hindernisse selbst bewältigen oder sind Sie von anderen abhängig? … |
| Terminlich umgrenzt | Nehmen Sie sich für den Veränderungsprozess einen überschaubaren, realistischen Zeitraum vor, z. B. 3 bis 6 Monate: „*Ich fange an am … und werde die o. g. Zielhandlungen bis zum ... konsequent durchführen.*“  Weniger als 3 Monate sind für die Änderung eines konkreten Verhaltens in der Regel nicht ausreichend; Haltungsziele brauchen länger. Langfristige Vorhaben sollten in Zwischenziele als Meilensteine unterteilt werden. |

Welche dieser Kriterien für Zielformulierungen haben Sie bei misslungenen Vorsätzen in der Vergangenheit zu wenig beachtet?

Die folgende Tabelle 9.3 soll beispielhaft eine Kosten-Nutzen-Analyse bzw. eine Entscheidungsbilanz nachzeichnen.

Tab. 9.3: Entscheidungsbilanz am obigen Beispiel „Aktivismus“

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Verhalten | Vorteile | Nachteile |
| Bisher: Aktivismus  Habe 1000 Dinge gleichzeitig in Arbeit, menge überall mit; ohne mich geht nichts. | Zahlreiche Kontakte, Lob und Dankbarkeit von Mitmenschen; Aktivismus macht mir meine Fähigkeit bewusst; ich bin gefragt und wichtig, erfahre Selbstbestätigung und Selbstwirksamkeit, lerne ständig dazu. | Zu viel Arbeitseinsatz, planloses Agieren, aktions-süchtig, oberflächlich, kann nicht Nein-Sagen, kaum Besinnung auf das Wesentliche, keine Muße, immer abgelenkt, immer auf dem Sprung, ständig in Betrieb, nie Zeit, Stress bei Untätigkeit; Angst, nicht gefragt zu sein; Selbstüberforderung … |
| Neu: Reflektiertes Engagement  Erst denken und die Bedeutsamkeit abklären – dann über Handeln entscheiden. Bewusste Selbststeuerung gegen übereiltes Ja-Sagen bzw. Sich-Anbieten. Tägliche Erfolgskontrolle … | Entlastung von Dauerbereitschaft und Stress, mehr verfügbare Zeit für andere (Partner, Kinder, Freunde …) oder mich selbst (Lesen, Regeneration, Hobby), Besinnung auf das Wesentliche, Vermeiden von Überforderung … | Weniger Selbstbestätigung durch erfolgreiche Unternehmungen und gelungene Aktionen; weniger Fremdverstärkung, Anerkennung, Dankbarkeit, Verlust von Kontakten; Kritik bis Geringschätzung von anderen, Enttäuschung bislang umsorgter Menschen … |

Tab. 9.4: Meine persönliche Entscheidungsbilanz zu meinem Vorsatz: Tragen Sie hier die Entscheidungsbilanz zu Ihrem persönlichen Vorsatz ein

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Verhalten | Vorteile | Nachteile |
| Bisheriges Verhalten |  |  |
| Neues Verhalten |  |  |
| Gewichtung | Vorteile: neu : alt | Nachteile: neu : alt |

Wenn Sie sich die erwarteten Vorteile Ihrer geplanten Verhaltensänderung nicht als größer und attraktiver vorstellen können, als die Ihres jetzigen Verhaltens, und wenn die vermutlichen Nachteile nicht geringer sind als derzeit, wird aus Ihrem Vorsatz wohl nichts werden.

Stärkung Ihrer persönlichen Veränderungsabsicht

Verhaltensänderungen sind mit Anstrengung verbunden und unterliegen mancherlei Gefährdung. Wir haben in Arbeitshilfe 9.1 die WOOP-Methode und das HAPA-Modell vorgestellt, mit denen Selbststeuerung gestärkt werden kann.

Es geht im Wesentlichen um dreierlei:

1. Die Aversivität, Bedrohlichkeit, Gefährdung des IST-Zustandes: Sind das derzeitige Verhalten, die momentane Situation, so aversiv, bedrohlich, schädigend …, dass es nicht mehr auszuhalten ist und eine Alternative her muss?
2. Die Attraktivität des Zielzustandes: Gibt es ein Verhalten, ein Ziel, das (unabhängig von der IST-Situation) so erstrebenswert ist, dass es die Mühen einer Verhaltensänderung, einer Lebensumstellung lohnt?
3. Kann ich die Anstrengung durchhalten, das Ziel zu erreichen, d. h. innere und äußere Widerstände überwinden und mir neue Gewohnheiten/Routinen aneignen?

Die Motivation, die Mühen auf sich zu nehmen, gewinnt man aus der Auseinandersetzung mit den Zielen und dem erhofften Gewinn aus dem neuen Verhalten bzw. dem erstrebten SOLL-Zustand. Zur weiteren Absicherung könnten folgende Fragen und Anregungen dienen (Arbeitshilfe 9.1):

* Stellen Sie sich das Ergebnis Ihres Vorhabens wiederholt lebhaft vor, um dessen Attraktivität zu pflegen, z. B. bei einer Tagesreflexion (s. o.). Wie wird es sein, wenn …. Dies ist auch ein starker Impuls, nicht in der Vorsatzbefriedigung stecken zu bleiben.
* Wie sieht Ihr Logo aus, Ihre Assoziation für die Zielbindung (siehe oben (1))
* Spüren Sie schon bei der Vorstellung eine Vorfreude, wie Sie sich fühlen werden, wenn Sie Ihren Vorsatz realisiert haben?
* Kann dieses gute Gefühl Ihre Veränderungsmotivation stärken?
* Können Sie sich den Verzicht auf Ihr derzeitiges Handeln (= x) vorstellen und ihn akzeptieren?
* Stellen Sie sich Situationen vor, in denen bislang sofort (x) „angesprungen“ ist. Wie kriegen Sie die „Kurve“, anders zu reagieren?
* Haben Sie Ihr Vorhaben auf grundsätzliche Erreichbarkeit geprüft?
  + Ist Ihre berufliche und private Situation so gestaltet, dass Sie die Spielräume haben, sich anders zu verhalten?
  + Verfügen Sie über die notwendigen psychosozialen Ressourcen wie Frustrations- und Ambiguitätstoleranz oder zur konstruktiven Bewältigung von Stress, sozialen Widerständen, Kritik?
  + Reichen Ihre zeitlichen und energetischen Reserven und Ihre Kompetenzen (KÖNNEN und WOLLEN) für die neuen Verhaltensweisen?
* Können Sie Gelegenheiten aufsuchen, in denen Sie bewusst (x) unterlassen müssen und stattdessen gemäß Ihrem Vorsatz handeln?
* Welche Entschuldigungen fallen Ihnen ein, wenn Sie rückfällig werden oder bewusst gegen den Vorsatz verstoßen? Wie können Sie diese entkräften?
* Wie belohnen Sie sich für Erfolg?
* Wie verzeihen Sie sich Fehler und Rückfälle, ohne Ihr Ziel aus den Augen zu verlieren?
* Wie würden Sie es anstellen, nach einem Rückfall wieder neu zu starten?
* Wie könnte Sie ein kritischer Freund unterstützen, damit Sie dem Vorsatz treu bleiben?
* Jedes Verhalten „bedient“ bestimmte Werte/Haltungen: Welche Werte/Haltungen werden durch Ihr derzeitiges Verhalten befriedigt?
* Welche Werte/Haltungen soll das angestrebte Ziel/Verhalten realisieren?
* Verspüren Sie Zielkonflikte zwischen Ihren verschiedenen Rollen, Leitbildern, inneren Antreibern …, so dass die Konzentration auf das Ziel mit einem anderen wichtigen, vielleicht sogar übergeordneten Interesse kollidiert?

Wie sehr traut Ihnen ein kritischer Freund trotz Ihrer Alltagsverpflichtungen die Verhaltensänderung zu? Bitten Sie einen kritischen Freund, Ihnen Ihren Vorsatz und Ihren guten Grund dafür auszureden, indem er Ihnen nachweist, dass Sie es nicht schaffen werden, Ihr Ziel zu erreichen und es sich eigentlich auch nicht lohnt (Impfansatz). Wenn der Sie davon überzeugen kann, überdenken Sie Ihr Vorhaben, bilanzieren nochmals Vor- und Nachteile, verändern Sie die Strategie …. Schließen Sie sich einer kollegialen Lerngruppe an (KESS …). In einer Lerngemeinschaft, die gemeinsame Interesse und Werte verfolgt, wird Ihr Vorhaben gestärkt.

Sofern es Ihr geplantes Verhalten erlaubt, sollten Sie zum Trainieren auf Anlässe achten, in denen Sie von alt auf neu umschalten können und müssen; je häufiger, desto selbstverständlicher wird das neue Verhalten. Wer sich z. B. angewöhnen möchte, regelmäßig Regenerationspausen einzulegen, sollte sich nicht eine 60 Minuten Pause pro Tag vornehmen, sondern viele Male kurze Auszeiten nehmen, z. B. sechs 10-Minuten-Pausen. Das erleichtert es, sich „Pausen-Machen“ anzugewöhnen.

Welche weiteren Prüffragen fallen Ihnen ein, wenn Sie an früher erlebte Umsetzungsschwierigkeiten denken?

Die folgende Tabelle 9.5 fasst entscheidende Aspekte zusammen.

Tab. 9.5: Checkliste zur Stabilisierung von Selbststeuerung.

|  |
| --- |
| Verhaltensvorsatz: |
| Ich werde dieses Verhalten steigern: |
| Ich werde dieses Verhalten reduzieren: |
| Angestrebtes Ergebnis: |
| Damit will ich erreichen:  für mich:  für andere: |
| Berührte Werte/Haltungen: |
| Bei dem Vorhaben spielen für mich folgende Werte eine Rolle:  Mein Handeln soll folgende Haltung zum Ausdruck bringen. Diese behält ihren Sinn, auch wenn sich nicht gleich ein Erfolg einstellt. |
| Satz vom guten Grund: |
| Wie überzeuge ich meinen inneren Schweinehund und Kritiker/Skeptiker/Gegner, warum mein Ziel für mich und ggf. auch für ihn/sie gut und wertvoll ist und der nächste Verhaltensschritt fällig ist und nicht aufgeschoben werden darf – nach dem Motto: „Mit einem überzeugenden und überzeugten „Warum?“ im Herzen ist fast jedes „Wie“ zu ertragen“? |
| Vorstellungstest |
| Können Sie sich selbst anschaulich und befriedigend vorstellen, wann, wo und wie oft Sie Ihren Verhaltensvorsatz realisieren? |
| Verbindliche Entscheidung: |
| Schließen Sie einen Vertrag mit sich selbst ab, z. B. Sieland & Heyse (2010, Teil 2 S. 92) |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.4

Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Schulisches Handeln und Interagieren von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulaufsicht etc. besteht zu einem wesentlichen Teil daraus, dass man sich selbst Ziele setzt (Arbeitshilfe 9.3) und darüber hinaus gemeinsame Ziele in der Schulgemeinde „aushandelt“, anderen Ziele setzt oder bestimmte Leistungen einfordert.

* Da sprechen sich z. B. Lehrpersonen einer Klasse ab, wie sie ihre Unterrichtsmethoden aufeinander abstimmen, fächerübergreifenden Unterricht praktizieren, psychosoziale Kompetenzen fördern oder wie sie mit bestimmten Schülerinnen und Schülern konzertiert umgehen.
* Schule erwartet von den Schüler-Eltern bestimmte Leistungen, damit die Arbeit an dem gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsziel koordiniert wird.
* Lehrerinnen und Lehrer setzen Schülerinnen und Schülern Lern- und Verhaltensziele im Rahmen des Lehrplanes oder handeln sie für das Zusammenleben in einer Klasse aus.
* Eine Schulgemeinschaft verständigt sich auf ein Schulethos mit bestimmten Haltungen, Regeln und daraus abgeleitetem Verhalten.
* Eine Schulleiterin verabredet mit Berufsanfängern, offene Unterrichtsformen auszuprobieren und sie organisatorisch darin zu unterstützen.
* Ein Kollegium setzt sich zum Ziel, z. B. das Programm „mindmatters“ an der Schule einzuführen.
* Eine Schule soll kraft administrativer Anordnung …
* …

Es ist eine Binsenerfahrung, dass solche Zielsetzungen bzw. -vereinbarungen aus den verschiedensten Gründen oft nicht einmal kurzfristig tragen, und daraus Enttäuschung und die Suche nach Schuldigen erwachsen. Da dann oft destruktive Emotionen ins Spiel kommen, lohnt es sich, von Anfang an systematisch an der Qualität von Zielvereinbarungen zu arbeiten. Denn jeder missglückte Versuch reduziert die Motivation, sich auf derartige gemeinsame Unternehmungen einzulassen, und schwächt die Überzeugung von Selbstwirksamkeit.

Wir wollen in dieser Arbeitshilfe den Gründen für Scheitern nachgehen und Hinweise geben, wie die Bindung an gemeinsame Ziele verbessert und aufrechterhalten werden kann.[[37]](#footnote-37)

Vergegenwärtigen Sie sich einmal, mit wem in der Schule Sie explizite Zielvereinbarungen unterhalten und in welcher Sache.

In welche Zielvereinbarungen sind Sie eingebunden?

Welche davon liegen Ihnen besonders am Herzen und welche behandeln Sie als eher lästige Pflichtübungen?

Wie steht es mit der Zielbindung der Partner?

Welche Vereinbarungen werden größtenteils ernst genommen – welche eher vernachlässigt?

Wir empfehlen, sich für die weitere Bearbeitung eine schwächelnde Ziel- und Leistungsvereinbarung zu vergegenwärtigen und genauer anzusehen. Vielleicht stoßen Sie auf Gründe, warum sie nicht wunschgemäß beachtet wird. Sie können damit auch eine neue Zielvereinbarung mit anderen entwickeln.

Ziele und Leistungen vereinbaren

Im Folgenden machen wir auf Aspekte und Risiken aufmerksam, die beim Aushandeln von Ziel- und Leistungsvereinbarungen beachtet werden sollten.

Professionell gestaltete Zielvereinbarungen beinhalten:

1. Eine sorgfältige Beschreibung des Problems bzw. des IST-Zustandes.
2. Bestimmung eines Zieles (SOLL-Zustand), das durch gemeinsame Leistungen angestrebt wird. Siehe Kapitel 2 und Arbeitshilfe 9.3. Dazu gehören überzeugende Begründungen, warum und für wen das Vorhaben wichtig ist, welche Vorteile es hat und was passieren würde, wenn man darauf verzichtet. Dabei ist besonders auf die Begrifflichkeit und ihre Konnotation zu achten (Kapitel 4).
3. Ausarbeitung eines Interventionsplanes.
4. Eine möglichst detaillierte und interpretationsarme Beschreibung der Pflichten und Leistungen der Partner - und welche negativen Folgen es haben wird, wenn die individuellen Leistungen nicht erbracht werden.
5. Die Sicherstellung von individuellen Kompetenzen und Ressourcen sowie der schulinternen Ressourcen und Arbeitsbedingungen, die dazu erforderlich sind. Ggfs. muss das Vorhaben entsprechend angepasst werden.
6. Die Klärung von Verantwortlichkeiten und „stillschweigenden“ Erwartungen im Sinne des psychologischen Vertrags (siehe Exkurs unten und Kapitel 9.8).
7. Die Institutionalisierung von Evaluation und Controlling für den Prozessablauf und die individuellen Beiträge.
8. Absprachen über Zwischenbilanzen bzgl. Zufriedenheit, Sachstand, Nebenwirkungen und Veränderungszwänge.

Wählen wir als Beispiel, dass sich einige Lehrpersonen auf einen konzertierten Umgang mit einem „schwierigen“ Schüler verständigen wollen.

1. Zunächst muss der IST-Zustand abgeklärt werden: Worin besteht das „Schwierig-Sein“ des Schülers? Schon an dieser Frage werden sich erhebliche Unterschiede auftun, weil z. B. die subjektiven Wahrnehmungen der Lehrpersonen nicht übereinstimmen (vgl. Kapitel 10.5). Möglicherweise ergibt sich hier auch schon ein Lösungsansatz, wenn die Lehrpersonen ihre jeweilige Interaktion mit dem Schüler auf den Prüfstand stellen. Es kann sich z. B. herausstellen, dass nicht der Schüler das Problem ist, sondern eine Lehrer-Schüler- Interaktionsstörung aus vergangener Zeit, durch elterliche Einflussnahme u. ä.
2. Danach geht es um eine Einigung darüber, was denn das Ziel der gemeinsamen Intervention sein soll. Für wen, warum und mit welchem Ergebnis wollen wir was unternehmen; welches „Wunder“ wünschen wir uns? Das Spektrum kann von klasseninternen Hilfen für den Schüler (Binnendifferenzierung, Umsetzen[[38]](#footnote-38)), nervlicher Entlastung von Kolleginnen und Kollegen, ruhigem Arbeiten der Klasse bis zu externer Therapie gehen. Gibt es einen tragfähigen Kern gemeinsamer Visionen? Es ist keineswegs von vorn herein ausgemacht, dass alle dasselbe Ziel verfolgen. So könnte z. B. eine Lehrkraft klassenbezogene Maßnahmen wünschen, eine andere schülerbezogene, aber externe Hilfen fordern, und eine dritte – die besonders leidet – an ihrer psychischen Belastbarkeit arbeiten.
3. Als dritter Schritt folgt die Ausarbeitung einer konzertierten Vorgehensweise. Was soll im Einzelnen durch wen geschehen? Wer macht was, wann, mit wem? Dazu muss reflektiert werden:

* Sind diese Schritte für den Einzelnen zumutbar und nachvollziehbar sinnvoll?
* Welches Wissen haben wir, wie man Personen und Verhalten beeinflusst?
* Welche Ressourcen stehen uns begleitend zur Verfügung?
* Wie sieht unsere Kooperation diesbezüglich aus?
* Stehen Aufwand/Kosten und die zu erwartenden Vorteile in einem vernünftigen Verhältnis?

1. Vorsorglich sollte eingeplant werden, welche Probleme, Hindernisse, Widerstände auftreten könnten – individuelle, objektive, soziale (Kapitel 2.2).
2. Wer hat die Koordination des Arbeitsprozesses? Wer kontrolliert in welchen Abständen, ob die Zielvereinbarung gut einzuhalten ist, ob ausreichende Fortschritte erkennbar sind, und ab wann ein Umsteuern nötig wird?
3. Welchen Plan B haben wir notfalls parat?

Welche dieser Punkte wurden in der von Ihnen ausgewählten schwächelnden Ziel- und Leistungsvereinbarung zu wenig geklärt?

Dieser detaillierte Aushandlungsprozess mag aufwändig erscheinen. Der Vorbereitungsaufwand wird jedoch aufgewogen durch eine geringere Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen, nachträglichem Klärungsbedarf, Konflikten bei der Umsetzung.

Aus der Forschung um den psychologischen Vertrag (Kapitel 9.8) wissen wir, dass mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen beiderseits „selbstverständliche“ Erwartungen verbunden sind, über die man normalerweise gar nicht redet, weil sie eben selbstverständlich erscheinen. Da sie aber nur dem Erwartungsträger bekannt sind, nicht aber dem Gegenüber, besteht eine gewisse Garantie, dass sie enttäuscht werden. Die Folgen davon kann sich jeder je nach den zwischenmenschlichen Beziehungen ausmalen.

Wir empfehlen, dass Sie bei einer künftigen Ziel- und Leistungsvereinbarung einmal den Vorschlag in Tabelle 9.6 ausprobieren.

Tab. 9.6: Grundmuster einer expliziten Ziel- und Leistungsvereinbarung

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Gemeinsames Ziel der Vereinbarung: | | |
| Vertragspartner | Selbstverpflichtung: | Erwartete Leistungen der Partner: |
| 1: Name | Weil mir dieses gemeinsame Ziel wichtig ist, verpflichte ich mich zu folgenden Maßnahmen und Leistungen:  1. …  2. …  3. … | Ich erwarte dafür von meinen Vertragspartnern (oder einzeln aufführen, wenn differenzierte Komplementär-Leistungen vereinbart sind) folgende Leistungen:  1. …  2. …  3. … |
| Vertragspartner 2: usw. |  |  |
| Wir unterstützen uns gegenseitig und machen uns auf Klärungsbedarf, positive und negative Entwicklungen, Erfolge, Versäumnisse … sowie etwaigen Änderungsbedarf aufmerksam. Wir treffen uns regelmäßig freitags um … Uhr zu einer Bilanz der vergangenen Woche.  Unterschriften | | |

Exkurs: Verantwortung

Es gehört zu den Risikofaktoren von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, dass sich die Beteiligten vorschnell mit Absichtserklärungen zufriedengeben, ohne dass explizit Pflichten und Verantwortlichkeiten geklärt sind. In dem Gefühl von Einigkeit wird oft davon ausgegangen, dass jede/-r weiß, was er/sie tun soll und was man von ihm/ihr erwartet. Dies zählt zu den Hauptgründen, warum Vereinbarungen in gegenseitigem Frust beendet werden oder versickern.

Wer sich auf eine gemeinsame Entwicklungsarbeit einlässt, übernimmt Mitverantwortung, d. h. „ein Stück Haftung für das Gelingen oder jedenfalls für das kunstgerechte Bemühen um den Aushandlungsprozess und die Auftragserfüllung …“ (Strittmatter, 2015, S. 70). In Interaktionen sind zwar ohnehin alle verantwortlich für das eigene Verhalten und was daraus absehbar folgt; in Entwicklungsprozessen besteht darüber hinaus eine differenzierte Verantwortlichkeit. Zunächst gilt: Die Beteiligten tragen Selbstverantwortung für die Erfüllung der übernommenen bzw. übertragenen Pflichten und Leistungen. Darüber hinaus sind sie mitverantwortlich für den Fortgang der gemeinsamen Arbeit, d. h. z. B. die Anpassung an veränderte Umstände. Des Weiteren tragen sie auch Mitverantwortung für den Arbeitsprozess der anderen, z. B. durch Nachfragen und Feedback, Erinnerung, Ermunterung, Unterstützung, Anerkennung, konstruktive Kritik usw. Auf Schwächen und Fehlleistungen der anderen nicht zu reagieren, bedeutet, mitverantwortlich für das gemeinsame Scheitern zu werden. Grob lassen sich fünf Bereiche unterscheiden: Mitverantwortung für Diagnose, Planung, Durchführung, Ergebnis-Kontrolle und die Folgen der Entwicklungsarbeit. Der Problembearbeitungszyklus in Kapitel 2 beschreibt die Arbeitsphasen, in denen sich die Prozessbeteiligten ihrer jeweiligen Mitverantwortung stellen müssen.

Risikofaktoren für Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Wie eingangs erwähnt, ist die Stabilität von Vereinbarungen keineswegs zuverlässig. Wir machen hier auf einige Risikofaktoren aufmerksam, deren Beachtung vielleicht die Tragfestigkeit von gegenseitigen Verpflichtungen erhöhen kann.

Abnutzung: Die Macht der Gewohnheit

Vereinbarungen können auf Dauer schwächeln, insbesondere wenn sie anfangs erfolgreich waren. Dann schwindet die Aufmerksamkeit, alte Routinen erobern sich ihren Einfluss zurück, der ursprüngliche Konsens löst sich auf, das Ziel verschwimmt bzw. verliert an Wichtigkeit, der Nutzen ist nicht mehr bewusst oder man wird blind für die eigenen Anstrengungen zum gemeinsamen Ziel. Deswegen sollten standardmäßig in Zielvereinbarungen Evaluation und Controlling integriert, an Zwischenchecks konkretisiert und mit Personen verbunden werden.

Kompetenzen und Ressourcen

Jedem schulischen Akteur ist bekannt, dass administrativ angeordnete Innovationen, Reformen, Antworten auf den Wandel (Kapitel 1) umsetzt werden sollen, ohne dass die Lehrpersonen darauf hinreichend vorbereitet und dafür ausreichend ausgebildet werden. In der Regel fehlen auch die erforderlichen externen, systemischen Ressourcen (Kapitel Einleitung). Es ist nicht verwunderlich, dass die Vorgabe bzw. Vereinbarung von Zielen und Leistungen dann scheitert.

Begriffliche/semantische Unklarheit

Nicht nur bei „hochkarätigen“ Ziel- und Leistungsvereinbarungen kommen Wertbegriffe mit Selbstverständlichkeitscharakter zum Zug. Respekt, Toleranz, Wertschätzung etc. klingen eindeutig, unterliegen aber für die konkrete Handlungsorientierung vielfältiger Interpretation. Die Grenzen sind fließend, ab wann ein Verhalten als eindeutiger Verstoß gegen derartige Wertsetzungen angesehen wird. Wenn nicht feste Kontrollzyklen vorgesehen werden, ob sich die Beteiligten noch auf dem Boden der Ziel- und Leistungsvereinbarungen befinden und die intendierten Haltungen noch verbindlich sind, können diese bis zu einem Punkt von Beliebigkeit (ver-)kommen.

Begriffliche bzw. semantische Unklarheit entsteht bisweilen auch durch die Zielformulierung (Arbeitshilfe 9.3). Sie kann dazu führen, dass die Beteiligten meinen, das Richtige zu tun oder zu denken, die Partner aber andere Vorstellungen davon haben. Deswegen haben wir oben plädiert, sehr sorgfältig Pflichten und Erwartungen zu klären. Ansonsten kann es passieren, dass sich zwischen dem schriftlich oder mündlich Vereinbarten und dem nach Ansicht der Beteiligten Gemeinte eine tragische Diskrepanz auftut.

Persönliche Entwicklung

Personen lernen, wechseln ihre Meinungen, bekommen neue Informationen, entwickeln sich. Da kann es dazu kommen, dass sich die Bindung an die vereinbarten Ziele und Leistungen lockert, weil man inzwischen eine andere Sichtweise auf die Dinge hat und frühere Selbstverständlichkeiten infrage stellt. Deswegen sollte ein Kollegium in gewissen Zeitabständen fragen, ob man sich dem gemeinsamen Ziel und den vereinbarten Leistungen noch verpflichtet fühlt. Diese Erinnerung an den „Rütlischwur“ und die Leistungszusagen könnten ritualisiert und mit einer gegenseitigen Vergewisserung bekräftigt werden.

Diskrepanz zwischen WOLLEN und KÖNNEN

Manche Ziel- und Leistungsvereinbarungen hat man zwar engagiert verabredet, muss sie jedoch reduzieren, weil man unbedacht zu viele Verpflichtungen übernommen hat, unvorhergesehene Aufgaben übernehmen muss, Energien für Lieblingsprojekte reservieren möchte. Man kann nicht beliebig viele Bälle in der Luft halten!

Überlegen Sie für die ausgewählte „schwächelnde“ Zielvereinbarung oder für eine, die Ihnen am Herzen liegt:

* Fühlen sich alle an die gemeinsamen Ziele ausreichend gebunden?
* Sind attraktive Zwischenziele für erste Fortschrittserfahrungen festgelegt?
* Sind die Beiträge der Einzelnen präzise formuliert und leistbar?
* Werden die vereinbarten Verhaltensregeln ausreichend befolgt?
* Sind die Verantwortlichkeiten geklärt und werden sie wahrgenommen?
* Gibt es ein Controlling, das Erfolge wie Qualitätseinbußen registriert?
* Braucht es ein Update für das gemeinsame Ziel, die individuellen Beiträge?

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.5

Emotionsregulation und professionelle Emotionsarbeit[[39]](#footnote-39)

Menschen beeinflussen sich durch die Emotionalität ihrer Interaktion und Kommunikation. Wir reagieren gegenseitig nicht nur auf explizite Botschaften wie Sachinformationen, Appelle, Selbstmitteilungen (Exkurs, S. 87), sondern unmittelbar auch auf Gefühle, Stimmungen, Affekte des Gegenübers. Gleichzeitig rufen solche Botschaften Gefühle im Empfänger wach, insbesondere wenn die Beziehungsebene ins Spiel kommt.

Dabei ergibt sich eine interaktive Schwierigkeit: Emotionen reagieren in der Regel schneller als der Verstand (auch wenn man Situationen kennt, in denen man erst später merkt, was da passiert ist). Das Schnelle Denken (Exkurs, S. 30) ist sofort bereit, darauf einzugehen – besonders gern, wenn man aus anderen Zusammenhängen voreingestellt ist: Ärger im Lehrerzimmer macht empfänglich für Ärger in der Klasse; und davon kann die ganze Klasse angesteckt werden. Es ist dann gut, wenn man gelernt hat, sich zu bremsen, die Situation zu analysieren, sich Handlungsaufschub zu gönnen, Perspektiven zu wechseln. Kurz: Langsames Denken kann vor Eskalation retten.

Wir sind unterschiedlich versiert darin, unsere Emotionen situationsangemessen zu regulieren; die eine bleibt auch in schwierigen Lagen „cool“, ein anderer lässt seinen Gefühlen freien Lauf. Von Lehrerinnen und Lehrern wird erwartet, dass sie in ihrer Interaktion und Kommunikation die spontanen emotionalen Reaktionen kontrollieren, auf Gefühlsbotschaften der Schülerinnen, Schüler und deren Eltern - meist wohl deeskalierend - einwirken und auf deren emotionale Befindlichkeit so positiv eingehen, dass pädagogische Einflussnahme möglich ist. Das verlangt harte professionelle Emotions*arbeit*[[40]](#footnote-40)**.** Nicht zuletzt deswegen klagen Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufen deutlich häufiger über die Belastung durch Emotionsarbeit (vgl. Copsoq[[41]](#footnote-41)).

Wie reagieren Ihre Interaktionspartner für gewöhnlich auf die Art, wie Sie mit Ihren Gefühlen umgehen?

Emotionsarbeit hat verschiedene Facetten. Es kann je nach Situation darum gehen,

* Gefühle bei sich und anderen wahrzunehmen, zu erkennen und zu verstehen,
* eigene und fremde Gefühle gezielt zu beeinflussen,
* unangenehme Gefühle auszuhalten,
* Gefühle bewusst auszudrücken oder zurückzuhalten,
* mit Gefühlen anderer Menschen sozialverträglich umzugehen, insbesondere mit negativen Gefühlen,
* ein Gefühl zu simulieren – und es damit vielleicht bei sich und anderen zu aktivieren.

Die Betonung von Emotionsarbeit liegt auf –*arbeit[[42]](#footnote-42)*. Emotionale Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, Emotionen systematisch gegen spontane Bewältigungsgewohnheiten zu steuern bzw. diese zu kontrollieren, will erworben und bewusst praktiziert sein. Angesichts der Einflusszone von Lehrpersonen auf andere Menschen verlangt dies systematisches Training (Berking, 2010).

Magic Circle: Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre spontane Emotionsregulation

Emotionale Kompetenz zählt zu den Bildungszielen und Lebenskompetenzen (WHO, 1994). Sie sollte deswegen von jeder einzelnen Lehrerin und jedem einzelnen Lehrer nicht nur überzeugend vorgelebt, sondern auch gezielt vermittelt werden. Dazu können u. a. die Anregungen dieser Arbeitshilfe in angepasster Form genutzt werden. Eine spezielle Methode, mit Schülerinnen und Schülern an ihren Emotionen zu arbeiten, haben Bender & Dunkel (2003) entwickelt: das Konzept „Magic circle“ [[43]](#footnote-43).

Dabei setzen sich 3-4 Schülerinnen und Schüler in einen Kreis und berichten, was passiert ist, als sie einmal bestimmte Emotionen heftig erlebt haben, z. B. „Als ich mal fürchterlich wütend war“. Sie können so erfahren, dass man mit seinen Gefühlen in sich selbst und in seinem äußeren Verhalten ganz unterschiedlich umgehen kann - mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen. Eine geschickt gelenkte Reflexion darüber kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie einem inneren und äußeren Drehbuch folgen. Wie in einer Filmsequenz ergibt sich eins aus dem anderen – oder gleichzeitig. Mit dieser Perspektive können sie prospektiv alternative Drehbücher planen („Wenn ich mal wieder wütend bin, achte ich darauf, dass…!“) und zunächst in der Vorstellung durchdenken (Arbeitshilfe 9.1) und in der Realität erproben.

Gefühle bei sich und anderen wahrnehmen, erkennen und verstehen

Die folgende Tabelle 9.7 benennt aus der Vielzahl denkbarer Gefühle einige, die in der Schule eine gewisse Rolle spielen. Sie finden jeweils eine Gefühlsbezeichnung und darunter eingerückt den Namen des komplementären Gefühls.

Tab. 9.7: Ihre Gefühlsregulation

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Gefühle und ihr komplementäres Pendant | | | | |
| Wie zufrieden sind Sie damit? 1 = daran sollte ich arbeiten – 3 = ist ganz ok 🡻 | | | | |
| Wie gut können Sie das Gefühl regulieren/steuern? 1 = gar nicht – 3 = habe ich im Griff 🡻 | | | |  |
| Wie stark erleben Sie das? 1 = oberflächlich – 3 = sehr intensiv 🡻 | | |  |  |
| Wie oft erleben Sie dies? 1 = selten – 3 = fast täglich 🡻 | |  |  |  |
| Freude und Zufriedenheit |  |  |  |  |
| Traurigkeit |  |  |  |  |
| Gelassenheit und Zuneigung |  |  |  |  |
| Ärger, Wut |  |  |  |  |
| Mut, Sicherheit und Neugier |  |  |  |  |
| Angst, Besorgnis |  |  |  |  |
| Entspannung |  |  |  |  |
| Stress |  |  |  |  |
| Zustimmung und Vorfreude |  |  |  |  |
| Abneigung, Unlust |  |  |  |  |
| Zuversicht, Stolz, Optimismus |  |  |  |  |
| Niedergeschlagenheit, Depression |  |  |  |  |
| Ihre Ergänzungen: |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Gefühle analysieren

Gefühle treten selten „chemisch rein“ auf, sondern meist als „Cocktail“ unterschiedlicher Emotionen. Auf eine Unterrichtsstörung kann eine Lehrperson z. B. Unwillen über den Schüler empfinden, gleichzeitig Angst, die Situation nicht wieder in den Griff zu kriegen, Sorge um die willigen Schüler, die davon abgelenkt werden, und Ärger über sich selbst, überhaupt zu reagieren. Jedes dieser Gefühle kann je nach Situation dominieren und handlungsrelevant werden, jedes motiviert zu unterschiedlichen Handlungen; dies gilt es zu komponieren.

Nehmen Sie sich für Ihre Tagesreflexion eine typische Situation vor und versuchen Sie, den „Emotionenmix“ zu entwirren.

|  |
| --- |
| Was war los? |
| Welche Emotionen waren beteiligt? |
| Welches Gefühl war dominant? |
| Was war der erste Handlungsimpuls? Was taten Sie wirklich? |
| Was folgte dann? |
| Welches Gefühl konnten/mussten Sie bewusst ignorieren? |
| Welches Gefühl fiel am Ende „unter den Tisch“? |
| Wie ging es am Ende aus? Für Sie? Für die Situation? Für die Klasse? |
| Anmerkungen: |

Eine solche Situation befriedigend zu bestehen, erfordert einige Teilkompetenzen von Emotionsarbeit. Schätzen Sie ein, wie gut Sie darüber verfügen:

Tab. 9.8: Einschätzung Teilkompetenzen Emotionsarbeit

|  |  |
| --- | --- |
| Wie gut ist es Ihnen gelungen, Gefühle … | 1 = eher nicht – 3 = gut |
| zu identifizieren? |  |
| zu verstehen? |  |
| distanziert zu betrachten und abzuwägen? |  |
| zu verbergen? |  |
| in den Hintergrund zu drängen? |  |
| auszuhalten, ohne direkt zu agieren? |  |
| anderen gegenüber zu artikulieren/erkennbar zu machen? |  |
| angemessen in Aktivitäten umzusetzen? |  |

Wägen Sie ab, wo Sie Nachbesserungsbedarf sehen (Berking, 2010). Vergleichbare Fähigkeiten sind erforderlich, mit den Emotionen anderer Personen umzugehen, sie zu erkennen, auszuhalten oder zu beeinflussen.

Auf - insbesondere negative - Gefühle anderer Menschen sozialverträglich reagieren.

Emotionsarbeit läuft im Wesentlichen darauf hinaus, mit eigenen Emotionen so umgehen zu können, dass andere Personen in ihrer Leistungsfähigkeit, Zufriedenheit und Gesundheit gefördert, zumindest nicht gefährdet – vielleicht sogar in ihrer Emotionsregulation und Emotionsarbeit unterstützt werden. Sie besteht gleichermaßen darin, sich von den eigenen Emotionen und denen anderer Menschen nicht selbstschädigend überwältigen zu lassen. Die Kenntnis der Zusammenhänge und die Modellwirkung der Lehrkraft sind eine Chance, Schülerinnen und Schülern Emotionsarbeit zu vermitteln.

Tab. 9.9: Schätzen Sie Ihre Emotionsarbeit ein

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wenn es drauf ankommt, kann ich … | 1 = eher nicht  – 3 = gut | Da sollte ich besser werden |
| positive Emotionen (Dankbarkeit, Freude …) offen zeigen und sogar andere damit anstecken. |  |  |
| negative Emotionen (Ärger, Aggression …) offen zeigen, mich dadurch „entlasten“, aber auch andere damit anstecken. |  |  |
| Gefühle bei anderen, insbesondere Schülerinnen und Schülern, wahrnehmen und richtig deuten. |  |  |
| den Ausdruck von eigenen Emotionen unterdrücken und neutral bleiben oder gar ein gegenteiliges Gefühl zeigen. |  |  |
| bei negativen Gefühlsäußerungen anderer ruhig und sachlich bleiben. |  |  |
| beim Gegenüber Aufregung, Wut … reduzieren. |  |  |
| Mitgefühl und Anteilnahme glaubhaft zeigen (caring). |  |  |
| trotz starker eigener Emotionen für die Gefühle der Interaktionspartner sensibel bleiben. |  |  |
| gespannte Situationen/Interaktionen mit Humor auflösen. |  |  |
| für gute Stimmung sorgen. |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Zu diesen Fragen sollten Sie auch ein Feedback der Klasse bzw. Ihrer Kolleginnen und Kollegen einholen, denn man über- bzw. unterschätzt schnell seine Emotionsarbeit.

Emotionales Tagesprofil

Mit einem emotionalen Tagesprofil können Sie den Schwankungsverlauf Ihrer Emotionen nachvollziehen.

Tab. 9.10: Emotionales Tagesprofil

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tagesprofil: Notieren Sie über eine Woche jeweils zwei emotionale Höhe- und Tiefpunkte eines Tages | | | | | |
| Anlass für  positives Gefühl | Art des Gefühls | Intensität  1-10 | Anlass für  negatives Gefühl | Art des Gefühls | Intensität  1-10 |
| Anerkennung von X | Stolz/Dankbarkeit | 5 | unerledigte Aufgaben | Angst | 8 |
| Spaziergang mit Y | Genuss und Nähe | 6 | Gespräch mit Schüler-Eltern | Ärger | 7 |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

Wie schätzen Sie Ihr Emotionsspektrum ein?

Gibt es große Schwankungen?

Sind Sie mit Ihren Gefühlen einverstanden?

Stimmungsbarometer

In einer Liste wie Tabelle 9.11 können Sie Ihre Tätigkeiten, Aufgaben, Pflichten und Situationen zusammenstellen, die in einer normalen Woche auf Sie zukommen. Variieren Sie die Liste nach Ihren Bedürfnissen. Machen Sie sich bewusst, welche Stimmung dabei überwiegt und welche Stressoren wie stark beteiligt sind.

Tab. 9.11: Stimmungsbarometer

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Stimmung in der Regel: 1 = sehr gut - 6 = sehr schlecht 🡻 | | 🡻 Stress: 1 = gering – 6 = sehr hoch | |
| Berufliche Angelegenheiten: |  |  | Was stresst dabei? |
| Wege von und zur Arbeit |  |  |  |
| Unterrichten, ggf. nach Klassen und Fach |  |  |  |
| Vorbereitung und Nachbereitung |  |  |  |
| Klassenarbeiten bewerten, ggf. nach Klassen und Fach |  |  |  |
| Konferenzen, Besprechungen usw. |  |  |  |
| Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen |  |  |  |
| Pausen im Lehrerzimmer |  |  |  |
| Kontakte mit Schulleitung / Eltern / Lehrpersonen |  |  |  |
| Elterngespräche |  |  |  |
| Sonstiges:... |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Stimmung in der Regel: 1 = sehr gut - 6 = sehr schlecht 🡻 | | 🡻 Stress: 1 = gering – 6 = sehr hoch | | |
| Private Angelegenheiten: |  |  | Was stresst dabei? | |
| Haushalt, Kochen, Einkaufen, Büroarbeiten ... |  |  |  | |
| Mahlzeiten |  |  |  | |
| Körperpflege, Sport, Fitness … |  |  |  | |
| Zeit für mich selbst für Besinnung, Hobbies... |  |  |  | |
| Zeit für/mit Lebenspartner |  |  |  | |
| Zeit für die Kinder |  |  |  | |
| Zeit mit Freunden |  |  |  | |
| Ehrenamt |  |  |  | |
| Behördengänge, Arzt … |  |  |  | |
| Schlafen |  |  |  | |
| Familiäre Verpflichtungen (Pflege …) |  |  |  | |
| Sonstiges:... |  |  | |  |
|  |  |  | |  |
|  |  |  | |  |

Eigene und fremde Gefühle beeinflussen: Basiskompetenzen emotionaler Kompetenz

Berking (2010) unterscheidet sieben Basiskompetenzen, die es erlauben, den Umgang vor allem mit starken negativen Gefühlen zu verbessern. Wenn man sie beherrscht, gelingt es, sich in emotional belastenden Situationen gesundheitsdienlich sowie sach- und sozialadäquat zu verhalten, und damit einen Beitrag zum Erhalt des eigenen psychischen Wohlergehens und dem der anderen zu leisten (vgl. auch Heyse, 2016).

Diese Basiskompetenzen sind: Muskel- und Atementspannung, bewertungsfreie Wahrnehmung, Akzeptieren und Tolerieren von negativen Gefühlen, effektive Selbstunterstützung, Analysieren und Regulieren.

Wir fassen sie hier in drei Punkten zusammen.

1. Deeskalation

Muskel- und Atementspannung sollen die erste Erregung unter Kontrolle bringen und damit die physiologischen/hormonellen Reaktionen (z. B. Adrenalinausschüttung) unserer emotionalen Steuerungszentrale (Amygdala) beruhigend beeinflussen. Dazu eignen sich Entspannungstechniken wie Progressive Muskelentspannung nach Jacobson (PMR) oder Autogenes Training, auch die Entspannungsübung in Arbeitshilfe 9.8. Es geht darum, zu sich zu kommen, statt außer sich zu geraten. Das schließt ein, sich erst einmal bewusst zu werden, dass man erregt ist.

Ankern

Erregungskontrolle kann man sich auch durch Meditation und mentales Training oder „Ankern“ aneignen. Wenn Gefühle zu stark werden und die Gefahr wächst, dass man sich z. B. zu Impulshandlungen mitreißen lässt oder von einem negativen Gefühl überwältigt zu werden, hilft es, ein „Gegengefühl“ als einen „mentalen Anker“ zu aktivieren, das die Intensität des ursprünglichen Gefühls reduziert und Stabilität verleiht.

So können Angst und innere Unruhe abgeschwächt werden, wenn man es schafft, sich z. B. intensiv an einen friedlichen, Sonnenuntergang am Meer im letzten Urlaub zu erinnern und die sentimentale Stimmung nachzuerleben oder an eine rasante Skiabfahrt – inklusive der damals verspürten Körperempfindungen.

Das gelingt selbstverständlich nicht auf Anhieb, sondern muss in Ruhe vorbereitet, „geankert“ werden, z. B. mit folgender Vorgehensweise: Nehmen Sie sich fünf Minuten Zeit, sich mit allen Sinnen in ein lebhaftes Vorstellungsbild zu versetzen. Das kann die Erinnerung an eine erlebte Szene sein, aber auch eine neu erfundene Szenerie, die Sie mit Gelassenheit, Ruhe, Entspannung, Selbstsicherheit, Stärke usw. verknüpfen. Je intensiver Sie diese Vorstellungen mit allen Sinnen imaginieren und erleben, desto stabiler wirken sie als Anker gegen den Sog des unerwünschten Gefühls.

Wenn Sie diese Übung noch 5 mal zwei Minuten lang, am Folgetag 5 mal eine Minute und danach 5 x 15 Sekunden machen, gelingt es Ihnen sicher, im Ernstfall dieses Gegengefühl wachzurufen und damit Ihren spontanen, aufwühlenden Gefühlscocktail wirksam zu entschärfen und dem Langsamen Denken eine Chance zu geben!

Tab. 9.12: Ein lebhaftes positives Gefühl als Anker gegen …

|  |  |
| --- | --- |
| Lebhafte Vorstellungsbilder | Körperreaktionen:  Was tat/tut sich dabei in meinem Körper (Muskelspannung, Atmung …)? |
| **Sehen:** Was habe ich in der damaligen Situation gesehen? Was stelle ich mir vor, um ruhiger … zu sein (Licht, Luft, Stimmung, Temperatur …; wer war dabei …?) |  |
| **Hören:** Was habe ich gehört bzw. was höre ich in dieser Szene? (Rauschen, Flirren, Zikaden …) |  |
| Fühlen: |  |
| Schmecken: |  |
| Riechen: |  |

Die Wirkung können Sie noch absichern, wenn Sie den ruhevollen Gedanken und das wohlige Gefühl verknüpfen mit einem kleinen körperlichen Signal, z. B. sich selbst in der Faust den Daumen drücken. Mit diesem willkürlichen Zeichen können Sie in kritischen Interaktionen Ihren Anker leichter aktivieren. Es ist auch wirksam bei zwanghaftem Nachsinnen über eine Angelegenheit, die einem nicht aus dem Kopf geht (Grübeln).

Personen, denen Muskel- und Atementspannung nicht hinreichend gelingt, haben kaum Chancen, ihre Aufmerksamkeit auf Aspekte zu lenken, die Ruhe und Besonnenheit bringen könnten.

1. Perspektivenwechsel

Entspannt fällt es leichter, die Situation bzw. das Ereignis distanziert wahrzunehmen - wie wenn man die spontanen Emotionen bewusst „beiseite stellt“; so, als ginge es einen nicht wirklich etwas an. Dann kann man zulassen und akzeptieren, dass man diese negativen Gefühle wie Ärger, Angst, Wut, Verzweiflung, Empörung, Schuldgefühl usw. empfindet, ohne sich dafür zu schämen. Aber man kann sich dann fragen, warum jetzt dieses überhaupt Gefühl auftaucht – und nicht ein anderes. Gefühle haben einen Sinn und eine Funktion. Angst z. B. soll uns auf die Gefahr von Verletzung oder Krankheit aufmerksam machen. Ärger und Wut dienen der Selbstbehauptung und „Revierverteidigung“, der Durchsetzung eigener Ziele und Wünsche. Die Besinnung darauf ermöglicht einen anderen Blick auf die Situation und schützt davor, sich in dem negativen Gefühl zu verlieren. Denn beides, sich verbissen gegen negative Gefühle zu wehren oder sich ihnen blind zu überlassen, wird die Aktivität der Amygdala eher noch verstärken und den Stress erhöhen. Am Ende resultiert die Angst vor der Angst. Die Stresshormone verschwinden nicht ohne weiteres; sie legen eine Spur für das nächste Mal.

Zu einer distanzierten Wahrnehmung der kritischen Situation gehört z. B. auch, vermeintliche Kausalzusammenhänge zu hinterfragen: Statt die Opferrolle einzunehmen: „Du ärgerst mich!“ wird die Person zum Gestalter ihrer Emotionen: „Ich ärgere mich über dich!“. Sie übernimmt damit Selbstverantwortung für die Qualität, Dauer, Intensität und Handlungskonsequenzen ihrer Gefühle. Ein Wechsel der Perspektive ermöglicht, die Situation noch einmal zu überdenken und vielleicht Zusammenhänge und Deutungsalternativen zu erkennen, die beim ersten Blick übersehen wurden. Man wird vom Betroffenen zum neutralen Beobachter oder unvoreingenommenen Wissenschaftler. Nicht immer sind die Dinge so, wie sie scheinen.

1. Lösungssuche

Der entspannte Blick ermöglicht es, die Gestaltungshoheit über die Gefühle zurück zu bekommen. Langsames Denken kann Alternativen entdecken und damit andere handlungsleitende Emotionen, vielleicht sogar freundliche Gefühle aktivieren. Manchmal gelingt es, die Emotionen mit der Vernunft zu verknüpfen und zu erkennen, was qualitätvolles, professionelles Handeln erfordern würde und sich wie die Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit der Beteiligten erhalten und verbessern ließe.

Negatives Rezept für die perfekte Aufregung

Wenn jemand lernen will, eskalierende negative Gefühle zu steuern, ist es eine gute Idee, sich zunächst das Gegenteil möglichst konkret vorzustellen: Was muss jemand tun oder lassen, um sich perfekt in Aufregung und Sorgen oder Niedergeschlagenheit zu versetzen und fast darin zu „ertrinken“ (Kopfstandtechnik; Heyse, 2011)? Denken Sie sich ein Drehbuch aus mit detaillierten Anweisungen für die perfekte Aufregung, Angst usw. Das kann man übrigens mit Klassen sehr anregend gestalten.

Grübelstopp

Irritierende Ereignisse, die sich nicht ad hoc klären oder beseitigen lassen, führen bei nicht wenigen Menschen zum Grübeln. Grübeln heißt, sich mit einer kritischen Situation intensiv auseinanderzusetzen, sodass die Emotionen stark ansteigen; sie lässt einen nicht mehr los: „Was könnte der/die gemeint haben? – Was wird aus dem folgen, was ich getan/gesagt habe? – Was sollte ich tun, damit …?“

Daraus ergibt sich mitunter ein Teufelskreis von Verzweiflung über das Grübeln, bei manchen auch ein Grübelzwang. Grübeln fokussiert die Aufmerksamkeit auf die negativen Emotionen, allerdings mit dem Schwerpunkt krampfhafter Analyse. Für die Lösungssuche ist da wenig Raum. Man stelle sich die Prüffrage „Denkst du noch (problemlösend) oder grübelst (panikst) du schon?“

Spezielle Übungen zum Grübelstopp finden Sie im Online-Training „Stark im Stress“ von Eckert und Tarnowski (2018)[[44]](#footnote-44). Die Wirkung des Trainings wird intensiviert, wenn Sie sich mit einer Lehrperson austauschen, die es ebenfalls nutzt.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.6:

Energiebilanz - Ihr Umgang mit Kraftquellen und Belastungen

Mit den folgenden Checklisten, können Sie private und berufliche Belastungsfaktoren und Energieressourcen klären, mit Kolleginnen und Kollegen vergleichen und Konsequenzen daraus ziehen. Bedenken Sie: Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Leistungsfähigkeit sind wie ein Girokonto; man kann nicht immer nur abheben, man muss auch regelmäßig einzahlen!

Meine persönliche Energiebilanz

(nach Sieland; Heyse, (2011)

In Tabelle 9.13 finden Sie eine Möglichkeit, sich gleichermaßen mit Ihren **Belastungen/Energieräubern** wie mit Ihren **Energiequellen** auseinanderzusetzen und eine „Energiebilanz“ zu erstellen. Tragen Sie bitte ein:

Was sind Ihre Energieräuber (= Belastung und Stress), wo hausen die?

Was sind Ihre Energiequellen (= Freuden, Erholung …), wo sprudeln die?

Tab. 9.13: Energiebilanz

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Energieräuber | Wo hausen die?[[45]](#footnote-45)\* | Energiequellen | Wo sprudeln die?\* |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

\*Bereich: Beruf, Privatleben, Verband, Politik usw.

Leitfragen für die Auswertung Ihrer Energiebilanz

* Wie verhalten sich Energieräuber und Energiequellen quantitativ und qualitativ zueinander?
* Aus welchen Bereichen (Schule, Sie selbst, Familie...) kommen die Belastungen (Energieräuber) und woher kommen die positiven Energien?
* Erkennen Sie Schwerpunkte und Einseitigkeiten?
* Gibt es positive Energien aus der Schule?

Leitfragen zu Ihren Energieräubern:

* In welchen Zusammenhängen stehen Ihre Belastungen mit Fach- und Sachproblemen, Gesundheit, sozialen Beziehungen, Arbeitsmenge, unrealistischen Zielen, Erwartungen, unzureichenden Kompetenzen...?
* Wo können Sie selbst Ihre Belastungen verändern oder reduzieren?
* Wo sind Sie auf die Veränderungen von Bedingungen oder Hilfen von außen angewiesen?

Leitfragen zu Ihren Energiequellen:

* Sind die positiven Energien eher erfolgs- und leistungsbetont (z. B. es gelingt etwas) oder erlebnisgefärbt (z. B. Musik, Landschaft, Kunst...)?
* Suchen Sie diese Energiequellen aktiv und bewusst geplant auf – oder sind es eher Ereignisse, die Ihnen von anderen geschenkt werden oder „zufällig passieren“?
* Wie gestalten Sie Ihre Erholungsphasen?
* Wo sehen Sie Defizite?
* Wo wollen/wo können Sie etwas verändern?
* Welche Hürden sind dafür zu überwinden?
* Wer kann Ihnen dabei helfen?

Weitere Beobachtungen an mir über Ärgern, Genießen … Vertrauen Sie Ihre Gedanken Ihrem Tagebuch an.

Was mir gut tut – meine Lebenselixiere (nach Sieland)

Tab. 9.14: Meine Lebenselixiere

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Wie wichtig sind Ihnen diese Lebenselixiere? | | | | | Wer in Ihrer Umgebung gibt Ihnen diese Lebenselixiere? | | | Wem Ihrer Umgebung geben Sie diese Lebenselixiere? | | |
|  | ++ | + | - | — | wer | Bereich\* | Ausmaß 1 - 5 | wer | Bereich\* | Ausmaß 1 - 5 |
| (An-) Gehört werden |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Akzeptiert werden |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Berufliche Anerkennung |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Berufliche Heraus-forderung |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Emotionale Bestätigung |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Emotionale Heraus-forderung |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Gemeinsame soziale Realitäten |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Bekommen Sie ausreichend Lebenselixiere?

Was überwiegt: Beruf, Familie …?

Geben Sie genug?

Bekommen Sie mehr als Sie geben?

Geben Sie mehr, als Sie bekommen?

Externale Verletzungen, Erschwernisse, Beeinträchtigungen

Tabelle 9.15 listet Belastungsfaktoren auf, die im Lehrerberuf durchaus häufig sind. Im ersten Teil geht es um externale Verletzungen, Erschwernisse, Beeinträchtigungen, im zweiten Teil um internale Belastungsfaktoren, z. B. ungünstige eigene Verhaltensweisen und persönliche Risikofaktoren.

Tab. 9.15: Meine Belastungsfaktoren

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. Externale Verletzungen, Erschwernisse, Beeinträchtigungen … | | | | |
| 1 = wenig; 2 = ziemlich 3 = stark | Trifft nicht zu | Trifft zu  1, 2, 3 | Belastet mich nicht | Belastet mich 1, 2, 3 |
| Anhaltende oder immer wiederkehrende Überbeanspruchung durch Arbeitsmenge, Qualitätsforderungen, Zeitdruck und Reformen |  |  |  |  |
| Diskrepanz zwischen Zielvorgaben einerseits und Arbeitsbedingungen und Arbeitsmitteln andererseits |  |  |  |  |
| Überforderung durch elterliche und gesellschaftliche Erwartungen |  |  |  |  |
| Praxisferne, widersprüchliche Vorschriften und  Vorgaben; bürokratische Behinderungen fachlicher Arbeit |  |  |  |  |
| Unzureichende Erholungsmöglichkeiten, Pausen |  |  |  |  |
| Schlechtes Ansehen des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit und in der Politik |  |  |  |  |
| Länger andauernde Missachtung bzw. Nichtberücksichtigung persönlicher und beruflicher Bedürfnissein der Schule |  |  |  |  |
| Demütigung, Behinderungen und Ungerechtigkeiten, Mobbing, Intrigen, Nichtbeachtung und Kränkungen durch Kollegen, Schüler, Eltern ... |  |  |  |  |
| ... und durch Vorgesetzte |  |  |  |  |
| Fehlende soziale Unterstützung/Rückhalt im Kollegium und außerhalb bei Problemen mit Schülern und Eltern; mangelnde Gesprächsmöglichkeit |  |  |  |  |
| Widersprüchliche Rollenerwartungen bzw. Rollenunklarheit |  |  |  |  |
| Ausbleibende Rückmeldung über Leistungen und Erfolge |  |  |  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Die Unterscheidung von *Zutreffen* und *Belastung* soll deutlich machen, dass nicht alle Widrigkeiten auch gleichzeitig eine Belastung darstellen müssen (siehe psychische Beanspruchung, Kapitel 2.2).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. Ungünstige eigene Verhaltensweisen und persönliche Risikofaktoren | | | | |
| 1 = manchmal; 2 = oft; 3 = meistens | trifft nicht zu | trifft zu 1, 2, 3 | belastet mich nicht | belastet mich 1, 2, 3 |
| Unzureichende Kompetenzen zur Erfüllung der Anforderungen |  |  |  |  |
| Andauernde Erfolglosigkeit durch unrealistische persönliche Zielsetzungen mit mangelhafter Flexibilität zur Anpassung |  |  |  |  |
| Überhöhtes eigenes Anspruchsniveau und Überengagement; Aufopferung bis an die Grenze der körperlichen und psychischen Leistungsfähigkeit |  |  |  |  |
| Verinnerlichte Imperative (z. B. es allen Recht machen zu wollen; immer Nr. 1 sein) |  |  |  |  |
| Einseitige Perspektive auf Mängel bei den Arbeitsbedingungen |  |  |  |  |
| Ungünstige Bewältigungsstrategien für Stresssituationen und Belastungen (Flucht, Rückzug, Selbstvorwürfe; Grübeln ...) |  |  |  |  |
| Hilflosigkeit in Problemlagen und sozialen Konfliktsituationen |  |  |  |  |
| Ungünstige Erklärungsmuster für Erfolg und Leistung (Glück, Zufall) und Misserfolg (eigenes Versagen) |  |  |  |  |
| Vorwiegende Motivation: Vermeiden von Fehlern und Misserfolgen |  |  |  |  |
| Diskrepanz zwischen persönlichen Werten und institutionellen Vorgaben |  |  |  |  |
| Konfliktfördernde und beziehungsbelastende Kommunikationsgewohnheiten |  |  |  |  |
| Mangelhafte Nutzung von Erholungsphasen; schwache Distanzierungsfähigkeit |  |  |  |  |
| Verlust von Selbstwert, Selbstachtung |  |  |  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Intrapsychische Schutzfaktoren

Welche Energiequellen und Schutzfaktoren haben Sie zur Verfügung, um die externalen und internalen Belastungsfaktoren zu bewältigen?

Tab. 9.16: Schutzfaktoren gegen Motivationsverlust und Unzufriedenheit, psychische und körperliche/psychosomatische Beschwerden …

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Intrapsychische Schutzfaktoren | | | |
| Das habe ich 1 = wenig; 2 = ausreichend; 3 = ausgeprägt 🡻 | | | |
| Ich bedauere, dass ich das nicht oder zu wenig habe 🡻 | | |  |
| Daran muss ich arbeiten 🡻 | |  |  |
| Realitätsangemessenes Vertrauen in die eigene Kompetenz |  |  |  |
| Häufige Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Erfolg |  |  |  |
| Positive Strategien und Erfahrungen für die Bewältigung von Stress und Belastungen |  |  |  |
| Bewusste Erholung und Entspannung; Ausgleich für Belastungen und Anforderungen |  |  |  |
| Aktive Suche nach und Erfahrung von sozialer Unterstützung |  |  |  |
| Reflektierte Offenheit für Feedback |  |  |  |
| Realistisches Verhältnis zwischen Zielvorstellungen, eigenen Leistungsansprüchen und Kompetenzen – unter den gegebenen Arbeitsbedingungen |  |  |  |
| Begeisterung; Identifizierung mit den Aufgaben; Engagement (sofern nicht mit Selbstausbeutung, unrealistischen Zielen und anschließender Enttäuschung verbunden) |  |  |  |
| Fähigkeit zur Distanzierung und zum inneren Abschalten |  |  |  |
| Fähigkeit, Anforderungen zu gewichten, Prioritäten zu setzen |  |  |  |
| Wirkungsvolles Zeitmanagement/Arbeitsorganisation |  |  |  |
| Nein sagen können und (unzumutbare) Forderungen zurückzuweisen |  |  |  |
| Delegieren, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten klären |  |  |  |
| Gefühlskontrolle; Reaktionskontrolle |  |  |  |
| Gefühl, Situationen, Ereignisse, Entwicklungen … kontrollieren zu können |  |  |  |
| Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen und zur Selbstentwicklung |  |  |  |
| Übereinstimmung des eigenen mit dem institutionellen Wertsystem |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.7

Zeitmanagement

Wofür verwende ich eigentlich meine Zeit?

Bei Angehörigen von Berufen, deren Arbeitszeit nicht oder nur zum Teil fest geregelt ist, und die wie Lehrerinnen und Lehrer darüber hinaus einen Teil der Arbeit am häuslichen Arbeitsplatz ableisten, verwischen sich schnell die Grenzen von Arbeitszeit und privater Zeit. Diese Personen benötigen eine disziplinierte Selbstorganisation, um sich nicht einerseits selbst durch Arbeit auszubeuten, andererseits ihre Aufgaben nicht zu vernachlässigen. Selbstorganisation bedeutet, die privaten und beruflichen Anforderungen inhaltlich und zeitlich sachgerecht, ökonomisch und gesundheitsverträglich zu planen und zu koordinieren. Das umfasst u. a. ein funktionierendes Zeitmanagement und eine „Infrastruktur“ der Informations- und Datenverwaltung. Vor allem aber Selbstdisziplin, ohne die alle Planung hinfällig ist.

Tab. 9.17: Meine derzeitige Zeitverwendung

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Meine derzeitige Zeitverwendung | | |
| Sind Sie damit zufrieden? Künftig mehr (+/++) oder weniger (-/--) 🡻 | | |
| Derzeit Wochenstunden (geschätzt) 🡻 | |  |
| **SU** = Arbeit in der Schule, für Schule und Unterricht. |  |  |
| **HF** = Hausarbeit, Kochen, Besorgungen, Familienpflichten (z. B. Hausaufgabenbetreuung, Fahrdienste für Kinder) |  |  |
| **Fam** = Entspanntes Beisammensein mit Familie, Partner |  |  |
| **NT** = Öffentliche, gesellschaftliche Tätigkeiten, Nebentätigkeiten (Politik, Berufsverband, Verein, Kirche) |  |  |
| **Reg** = Zeit für mich selbst, Essen, Regeneration, Freizeit, Hobby, Sport, entspanntes Nichtstun, Schlafen |  |  |
| **AA** = Aktuelle Aufgaben (Erledigung anfallender Aufgaben nach Bedarf, z. B. Arztbesuch) |  |  |
| **VZ** = Verlorene Zeit, lustloses Herumtrödeln, unzufriedenes Nichtstun, nicht den Anfang finden, Rumsurfen, TV-Zappen, unbefriedigende Vermischung von Aktivitäten |  |  |
| Summe: | 168? |  |

Zeitmanagement

„Zeitmanagement“ klingt ziemlich technokratisch und erweckt den Anschein, als sei es mit einer detaillierten Zeitplanung getan. Selbstverständlich geht es nicht ohne einen Plan; er erleichtert die Selbstdisziplinierung. Hinter dem Problem, mit Zeit nicht so umzugehen, wie man es eigentlich möchte oder wie es für eine erfolgreiche Aufgabenerfüllung notwendig wäre, stecken aber weiter reichende Fragestellungen. Da geht es um Wertbezüge zu der jeweiligen Tätigkeit, um momentane oder grundsätzliche Motivation, um Kompetenzen und Emotionen und um Abwägen von Bedeutsamkeit und Priorität. Bevor man sich nicht darüber Rechenschaft abgelegt hat, wird ein Plan nur der Vorsatzbefriedigung dienen.

Es besteht z. B. ein Zusammenhang zwischen der Zeit, die Sie sich für eine Aufgabe nehmen, und den Kompetenzen, die Sie dafür haben, sowie den Emotionen, die Sie mit der Arbeit verbinden. Leider ist die Korrelation nicht eindimensional. Es kann sein, dass Sie mehr Zeit als notwendig aufwenden für Tätigkeiten, die Ihnen liegen und auch noch Spaß machen und Sie sich darin „verlieren“ (Flow), oder gerade weniger, weil sie Ihnen gut von der Hand gehen. Auf der anderen Seite bringen Sie vielleicht für Aufgaben, die weniger „Ihr Fall sind“, mehr Zeit als gewollt auf, um sie gut zu machen - oder aber Sie haken sie schnell ab, weil Sie sie nicht mögen. Manchmal stürzt man sich in eine eigentlich nebensächliche Aufgabe und flieht vor einer anderen wichtigen Arbeit (Aufschieberitis, Kapitel 9). Sich diese Zusammenhänge klar zu machen, kann manches Zeitproblem auflösen.

Ein erster Diagnoseschritt ist z. B. zu dokumentieren, was man mit seiner Zeit anfängt, wo die Zeit geblieben ist. In der nachfolgenden Tabelle können Sie über eine Woche grob festhalten, wie Sie Ihre Zeit tatsächlich nutzen.

Zeitdokumentation[[46]](#footnote-46)

Bitte tragen Sie eine normale Woche lang in die Felder der Tabelle ein, was Sie in den Zeitabschnitten wie lange gemacht haben. Als Kürzel können Sie wieder die folgenden Bezeichnungen verwenden:

**SU** = Arbeit in der Schule, für Schule und Unterricht.

**HF** = Hausarbeit, Kochen, Besorgungen, Familienpflichten (z. B. Hausaufgabenbetreuung, Fahrdienste für Kinder)

**Fam** = Beisammensein mit Familie, Partner

**NT** = Öffentliche, gesellschaftliche Tätigkeiten, Nebentätigkeiten (Politik, Berufsverband, Verein, Kirche)

**Reg** = Zeit für mich selbst, Essen, Regeneration, Freizeit, Hobby, Sport, entspanntes Nichtstun, Schlafen

**AA** = Aktuelle Aufgaben (Erledigung anfallender Aufgaben nach Bedarf)

**VZ** = Verlorene Zeit, lustloses Herumtrödeln, unzufriedenes Nichtstun, nicht den Anfang finden, Rumsurfen, TV-Zappen, unbefriedigende Vermischung von Aktivitäten

Tab. 9.18: Meine Wochenzeit

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
| Vor-mittag (Stdn.) |  |  |  |  |  |  |  |
| 12:00 − 13:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| 13:00 − 14:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| 14:00 − 15:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| 15:00 − 16:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| 16:00 − 17:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| 17:00 − 18:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| 18:00 − 19:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| 19:00 − 20:00 |  |  |  |  |  |  |  |
| nach 20:00 (Stdn.) |  |  |  |  |  |  |  |

Zusammenfassend können Sie jetzt anschaulich Ihre Zeitverwendung in einer normalen Woche in Zeitleisten darstellen. Addieren Sie zunächst, wie viel Zeit Sie für welche Ihrer Aufgaben verwenden. Vielleicht fällt Ihnen dabei schon auf, was Sie anders gewichten sollten, oder warum Sie für einen Bereich viel Zeit verwenden, obwohl Sie das eigentlich gar nicht wollen.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| SU | HF | Fam | NT | Reg | AA | VZ |
|  |  |  |  |  |  |  |

Zur Veranschaulichung empfehlen wir, die Ergebnisse in eine Wochen-Zeitleiste einzutragen. (Eine Woche = 168 Std. Jedes Feld entspricht rund 10 Stunden.)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  | |  |  | |  |  | |  | | |  |  |  |  |  |  |  |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SU | | | | | HF | | | Fam | | | NT | | VZ | AA | Reg | | | | | | |

Beispiel: Die Person hat 50 Stdn. für den Beruf (SU) aufgewendet, 15 Stunden für Haushalt und Familienpflichten, 20 Stdn. für die Familie/Partnerschaft usw.

Meine persönliche Wochenzeit:

Tragen Sie hier Ihre relative Zeitverwendung ein.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | |

Prüfen Sie, ob das Ergebnis zu Ihrer Zufriedenheit ausfällt. Entspricht dies dem, was Sie sich wünschen und für richtig halten?

Wo wollen Sie etwas ändern?

Wer kann Ihnen dabei helfen (z. B. ein KESS-Team)?

Auf was müssten Sie dann verzichten?

Gibt es Anhaltspunkte für eine interessierte Selbstgefährdung (Kapitel 9)? …

Sie können hier eintragen, welche Zeitbudgets Sie *eigentlich* für Ihre derzeitige Lebenssituation für vernünftig halten.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | | | | | | | | | | | | | | | | |

Sie können diese Zeitleiste variieren und z. B. auf einen Tag begrenzen oder sehr differenziert nur z. B. den Zeitanteil für den Beruf hinsichtlich verschiedener Einzeltätigkeiten analysieren (Unterricht, Vorbereitung, Korrekturen, Elternarbeit, Konferenzen usw.).

Kurztagebuch: Fünf Minuten pro Tag, die sich lohnen!

Wenn Sie Genaueres über Ihren Umgang mit Zeit erfahren wollen, hier ein Kurztagebuch, das Sie über zwei Wochen führen sollten, um nicht zufällige Ereignisse überzugewichten. Legen Sie sich eine entsprechende Kladde oder eine Datei an. Wir empfehlen, mindestens die ersten beiden Antworten täglich zu notieren.

1. Das Wichtigste, was ich heute (endlich) erledigt habe:

2. Das Wichtigste, was ich heute aufgeschoben habe – und warum:

3. Aus welcher positiven Erfahrung habe ich heute etwas gelernt?

4. Aus welcher negativen Erfahrung habe ich heute etwas gelernt?

5. Für welche Ziele, Werte, Anliegen, Rollen, habe ich heute (keine) Zeit gehabt?

6. Welche Erkenntnisse, Entscheidungen oder Ideen waren mir heute wichtig?

Tab. 9.19: Meine Zeitvernichter

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 0 = kommt nie vor - – 3 = passiert regelmäßig | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Wenn ich eigentlich arbeiten will, lasse ich mich leicht ablenken und stören (Telefon, Partner, Kinder …) oder ich fange zwischendurch was anderes an. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Obwohl ich intensiv gearbeitet habe, habe ich oft letztlich nichts wirklich geschafft. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Bei Besprechungen mit Kollegen oder Eltern lasse ich mich leicht zum Plaudern verführen und bin am Ende nicht zufrieden. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Für zeitintensive Aufgaben habe ich keine Zeit, weil ich 1000 andere Sachen vorher anfange. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ich verzettele und verliere mich gern in Kleinigkeiten, statt mich zunächst auf die große Linie zu konzentrieren. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Meine eigene Zeitplanung und Termine halte ich nicht ein, weil ich immer noch was anderes dazwischen schiebe oder ich nicht realistisch geplant habe. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ich kann schlecht Nein sagen, obwohl mich das immer wieder in Druck bringt. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Mein Schreibtisch sieht chaotisch aus; ich brauche viel Zeit zum Suchen und Finden. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Wegen mangelnder Absprachen mit Kollegen mache ich mir zusätzliche Arbeit und Zeitverlust. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ich delegiere ungern und mache die Dinge lieber selber, obwohl es andere auch könnten. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Ich gehe bei komplexen Arbeiten nicht planvoll und systematisch vor, sondern fange irgendwo an und habe am Ende mehr Aufwand. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Anzahl x Punktwert = meine Punktzahl: \_\_\_\_ |  |  |  |  |
| Auswertung:  0 − 13 Punkte: Ehrlich? Das ist optimal  14 − 21 Punkte: Das ist schon sehr ordentlich; weiter so.  22 − 28 Punkte: Sie bemühen sich, aber da ist noch viel Spielraum  29 − 33 Punkte: Sie haben eigentlich keine Zeitplanung und lassen sich treiben.  Bevor Sie mit sich zu hart ins Gericht gehen, sollten Sie sich fragen, ob der eine oder andere Zeitvernichter vielleicht Ihnen und anderen durchaus sympathisch ist. Andererseits könnte die Liste auch helfen, an bestimmten ärgerlichen Zeitvernichtern zu arbeiten. Wie wäre es mit einer künftigen „Not to do Liste“? Die Gründung einer KESS-Gruppe (Sieland & Heyse, 2010) könnte Sie dabei unterstützen. | | | | |

Perfektion kostet Zeit − aber muss alles immer perfekt sein?

Prinzipien der Zeitplanung

1. Wenn Sie Ihre Aufgaben und Verpflichtungen tages- oder wochenweise inhaltlich vorplanen, schätzen Sie gleichzeitig, wieviel Zeit Sie realistisch dafür jeweils benötigen werden. Verplanen Sie aber nur 60 % der verfügbaren Zeit fest. Lassen Sie 20% Spielraum für Verzögerungen und unverhoffte Schwierigkeiten. Weitere 20% dienen als Reserve für spontane Aktivitäten, die unabweisbar sind, z. B. Wasserrohrbruch reparieren, oder auf die man plötzlich Lust bekommt – und dann ohne schlechtes Gewissen angeht. D. h., wenn Ihnen am Tag neben Beruf und Schlafen 8 Std. verfügbare Zeit bleiben, verplanen Sie nur 5 Std. fest. Mit diesem „Polster“ können Sie stressfrei gegen den Zeitplan verstoßen. Falls Sie die Reservezeit nicht brauchen, können Sie Tätigkeiten von anderen Tagen vorziehen oder nacharbeiten.

Die ALPEN-Methode von Seiwert kann Ihnen dabei möglicherweise helfen: https://de.wikipedia.org/wiki/ALPEN-Methode

1. Lassen Sie nicht von der Tyrannei des Dringlichen beherrschen. Dringlichkeit ist sehr relativ – und in der langfristigen Zeitperspektive vielleicht gar nicht so bedeutsam. Aber das vermeintlich Dringliche raubt uns vielfach die Energie für das wirklich Wichtige, Normale und Angenehme.
2. Ein gewisser Herr PARETO hat ein nach ihm benanntes Prinzip beschrieben. Es besagt als Faustregel grob, dass bei vielen Tätigkeiten 80% des Endergebnisses mit nur 20% des am Ende insgesamt benötigten Zeitaufwands erreicht werden. Für die restlichen 20% der Arbeit, den „Feinschliff, die „perfekte“ Ausführung“ werden dann aber 80% der Zeit verbraucht. Das mag merkwürdig und extrem klingen, aber es lässt sich an vielen Alltagsarbeiten nachvollziehen – beim Putzen, Anstreichen, Rasenmähen, Kochen, Korrigieren, Klassenarbeiten vorbereiten und Bücher schreiben: Das Grobe geht schnell – die Feinarbeit dauert. Das kann man vielfach für das Zeitmanagement nutzen: Erst mal die Grobarbeit machen und ein Fundament herstellen – dann bei Gelegenheit die Feinarbeit. Im Übrigen: Muss immer alles perfekt sein?
3. Sie kennen sicher die gestöhnte Klage: „Wenn das hier vorbei ist, dann gönne ich mir …“. Das ist gesundheitlich und vielfach auch sachlich kontraindiziert. Nach dem Stress haben Sie vermutlich ohnehin Pause. Wichtig wäre hingegen, sich während der Stressphase Pausen, Entspannung und Erholung zu verschaffen. Sie brauchen Rekreation **in** der Stresssituation selbst, damit der Stress Sie nicht auffrisst. Dann können Sie mit frischer Energie effektiver weiterarbeiten.
4. Zeitplanung und Zeitmanagement können auch auf ein ganzes Schuljahr erfolgen. In zahlreichen Schulen werden Jahrespläne für die Routineveranstaltungen erstellt, was es gerade Lehrerinnen und Lehrern mit familiären Verpflichtungen erlaubt, vorzusorgen. Nicht wenige Lehrkräfte stöhnen über die Häufung von Korrekturen bzw. Klassenarbeiten vor den Ferien und am Schuljahresende. Diese Termine stehen allerdings bereits mindestens ein Jahr vorher fest, so dass man nicht alles auf den „letzten Drücker“ kommen lassen muss. Allerdings: Korrekturen regelmäßig in die Schulferien zu verlegen bedeutet, auf einen Teil der Erholung zu verzichten und die im Schulbetrieb ohnehin knappe Zeit für Familie/Partner auch dann noch zu reduzieren.

Zeit bekommt man nicht – man muss sie sich nehmen! [[47]](#footnote-47)

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 9.8

Regeneration

Leben und arbeiten kosten Energie; Lehrerinnen und Lehrer können davon Lieder singen. Unser Energiehaushalt funktioniert wie ein Giro-Konto: Wer abhebt, sollte auch für Einzahlungen sorgen und Überziehungen vermeiden; die gehen wirklich an die Substanz. Wer klug ist, sollte darüber hinaus eine Reserve für außergewöhnliche Belastungen vorhalten, um nicht Insolvenz anmelden zu müssen: Erschöpfung – Krankheit – Dienstunfähigkeit.

In der Arbeitshilfe 9.6 haben Sie sich Gedanken zu Ihren eigenen Energiequellen gemacht und festgestellt, dass es zahlreiche aktive und passive Möglichkeiten gibt, Energie aufzutanken. Haben Sie auch eine Vorstellung davon, welche Kraftquellen in Ihrem Kollegium bzw. in der Schülerschaft für gewöhnlich gepflegt und genutzt werden?

* Registrieren Sie bei sich selbst und bei Ihren Mitmenschen Zeichen für mangelnde Erholung, physische und psychische Erschöpfung?
* Wie zeigt sich bei Ihnen, im Kollegium und in den Klassen mangelnde Erholung beim Umgang mit Mitmenschen und Aufgaben?
* Kennen Sie Mitmenschen, die sich nach Ihrem Eindruck besonders gut oder schlecht erholen?
* Was können Sie von beiden Gruppen lernen?
* Kennen Sie Mitmenschen, die ihr Energie-Konto ständig überziehen oder es gar nicht – zumindest beruflich – nutzen?

In dieser Arbeitshilfe wollen wir auf Möglichkeiten aufmerksam machen, wie Sie Ihre Regenerationsbilanz verbessern und anderen diesbezüglich raten können.

Da stellen sich zunächst grundlegende Fragen:

Kennen Sie überhaupt wirksame Regenerationsstrategien?

Verausgaben Sie sich so stark, dass Sie glauben, keine Zeit und Kraft zur Regeneration erübrigen zu können?

Vertrauen Sie darauf, dass Sie das alles schon schaffen; nur Schwächlinge brauchen Erholung?

Vielleicht sollten Sie die Arbeitshilfe 9.6 (Energiebilanz) oder das Kapitel 9.6 zur interessierten Selbstgefährdung noch einmal anschauen.

Regeneration kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Man sollte täglich dafür sorgen, das Konto wieder aufzufüllen. Dafür eignen sich z. B. (Nicht-)Aktivitäten wie in Tabelle 9.20 aufgeführt − vorausgesetzt, man kann dabei Gedanken an die Arbeit wirklich abschalten:

Tab. 9.20: Regenerationsstrategien

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Regenerationsstrategien | Beispiele | Mache ich schon | Wirksam?  0 − 10 | Sollte ich probieren |
| Anstrengungsarme Aktivitäten, Entspannung | Fernsehen, Musik hören, Lesen, Schlaf, Sauna, Liegestuhl … |  |  |  |
| Soziale Aktivitäten | Tanzkurs, Restaurant, Spieleabend mit Kindern oder Freunden, Verein, Ehrenamt … |  |  |  |
| Physische Aktivitäten | Sport, Gärtnern, Auto-Basteln … |  |  |  |
| Kreative Aktivitäten | Musik, Malen, Theater spielen, Texte schreiben, Nähen, Basteln … |  |  |  |

Neben bewusst geplanten Erholungs-Aktivitäten spielen unscheinbare Regenerations-Möglichkeiten im Alltagsgeschäft eine maßgebliche Rolle:

* Pausen und effektive Pausennutzung, z. B. mit einer gepflegten Tasse Kaffee/Tee mit Blick aus dem Fenster, ohne Störung durch Kolleginnen und Kollegen, PC oder Handy,
* eine bewusste Achtsamkeitsübung,
* Kenntnis und kompetente Anwendung von Entspannungstechniken (siehe unten: Mañana-Kompetenz, Entspannung für Zwischendurch),
* ein unaufgeregter small talk bzw. ein kurzes sharing und caring mit Personen, an denen einem etwas liegt,
* Ruhephasen/-zonen in der Schule als kurzzeitige „Boxenstopps“ und vieles mehr.

In der Schule sind Pausen oftmals nicht wirklich erholsam. Der Lärm im Lehrerzimmer, Ansprache durch Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler, Reibereien an der Kaffeemaschine, „kleine Dienstbesprechungen“, Streit um den Arbeitsplatz am gemeinsamen Tisch, Klagen über ungehörige Schülerinnen und Schüler sind nur einige Facetten, die den Pauseneffekt zwischen den Unterrichtsstunden zunichtemachen. Manche Schulen haben zumindest *eine* schülerfreie Pause eingeführt, in der Schülerinnen und Schüler nicht ans oder ins Lehrerzimmer kommen dürfen, um Banalitäten abzufragen.

Engagement, verantwortliche Arbeitsmoral, Empathie, Kümmern … sind „Verschleißteile“, die gewartet und gelegentlich inspiziert werden müssen. Dabei bewirken regelmäßige kleinere Pausen mehr als wenige größere (die dann oft auch noch zu spät kommen).

An Wochenenden, freien Tagen, in den unterrichtsfreien Zeiten ergeben sich zahlreiche weitere Möglichkeiten, sich zu erholen, längerfristig abzuschalten, den Alltag hinter sich zu lassen. Problematisch ist allerdings, dass viele Menschen genau diese Zeiten nicht zum Energietanken nutzen, sondern sich z. B. durch ehrgeizige sportliche Aktivitäten noch mehr verausgaben. Deswegen sollte man sehr kritisch den Erholungswert beliebter Aktivitäten hin und wieder überprüfen. Erholung kommt nicht von selbst; man muss sie bewusst planen.

Wir sehen Ihre Boxenstopps aus?

Nehmen Sie regelmäßig kleine Auszeiten oder nur bei dringendem Bedarf und wenn es schon fast zu spät ist?

Schaffen Sie als Schulleitung Regenerationsmöglichkeiten für Ihr Kollegium, für die Schülerschaft?

Wir machen Sie auf drei Methoden aufmerksam, mit denen Sie Ihre Regenerationsbilanz aufwerten können:

1. Die Mañana-Kompetenz

Oft spürt man, dass die Energiereserven schwinden. Es ist aber noch Arbeit zu tun, die (dringend) erledigt werden muss. Dann entscheiden sich viele Personen für das Weiterarbeiten, obwohl der Akku leer ist. Ein Smartphone würde jetzt streiken! Das schlechte Gewissen verantwortungsbewusster Personen verhindert gern erholsame Pausen und drängt zum „weiter so“! Das liegt z. T. auch daran, dass diese Personen keine attraktiven und wirksamen Formen von Kurzerholung parat haben, auf die sie sich freuen könnten. Die Pausenaktivität sollte fast so erfreulich sein wie das Weiterarbeiten, um es hinter sich zu bringen. Die Chance zu erfahren, dass es nach einer Erholungspause effektiver weitergehen kann, wird verpasst und deshalb immer weniger in Betracht gezogen. (Wenn Sie sich hier angesprochen fühlen, dann werfen Sie bitte auch einen Blick in Kapitel 9.6 zur interessierten Selbstgefährdung.)

Eine Haltung, sich *im* Stress zu erholen, und nicht erst, wenn alles erledigt ist und man ohnehin entspannen kann, wird oft als Faulheit, Willensschwäche oder Aufschieberitis gebrandmarkt. Man braucht aber Entspannung *in* der Stresssituation, nicht nachher.

Wirksame typ-affine Kurzerholung

Frank und Storch (2013[[48]](#footnote-48)) haben vorgeschlagen, sich eine „Mañana-Kompetenz“ anzueignen. Sie besteht darin, zu spüren, wann man eine Erholungspause braucht, entsprechende Prioritäten zu setzen und sich die Pause tatsächlich zu gönnen. Dazu sollte man wissen, auf welche Weise man sich persönlich am besten regeneriert. Die Autoren differenzieren Personen nach Empfindungs-Typen, für die bestimmte Erholungsweisen besonders wirksam sind, weil sie deren Parasympathikus besonders leicht ansprechen.

Tab. 9.21: Meine effektiven Mañana-Zonen

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Bewerten Sie folgende Aussagen nach folgendem Punkteschema:  0 Punkte = trifft gar nicht zu  1 Punkt = trifft selten zu | 2 Punkte = trifft mittelmäßig zu  3 Punkte = trifft häufiger zu  4 Punkte = trifft genau zu | |
| Typenbereich | | Ausprägung |
| Wärmeneigung | | Wärmeneigung |
| Im Urlaub bevorzuge ich warme Länder. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Ich friere schneller als andere (ohne Wärmflasche bin ich nur ein halber Mensch). | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Ich reagiere äußerst empfindlich auf fehlende Wärme. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Summe Wärmeneigung 🡺 | |  |
| Sportneigung | | Sportneigung |
| Sport war in der Schule eines meiner Lieblingsfächer. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Wenn ich mich nicht genug bewege, fühle ich mich unwohl. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Mich so richtig auszupowern ist für mich der beste Weg zum Abschalten. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Summe Sportneigung 🡺 | |  |
| Erregbarkeit | | Erregbarkeit |
| Die Badewanne ist mein Lieblingsort (Ich dusche gerne ausgiebig). | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Auch leichte Berührungen erlebe ich sehr intensiv. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Emotional bin ich eher dünnhäutig. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Summe Erregbarkeit 🡺 | |  |
| Aktivierbarkeit | | Aktivierbarkeit |
| Stundenlanges Liegen im Liegestuhl ist nicht mein Ding. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Wenn mir etwas gefällt, will ich es sofort in die Tat umsetzen. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Am besten schalte ich ab, wenn ich einer einfachen Tätigkeit nachgehe. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Summe Aktivierbarkeit 🡺 | |  |
| Sozialer Rückhalt | | Sozialer Rückhalt |
| Umringt von Freunden und Familie fühle ich mich richtig wohl. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Ich übernehme gern Verantwortung für andere. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Ich kann schlecht alleine sein. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Summe sozialer Rückhalt 🡺 | |  |
| Intellektuell-musischen Betätigung | | Intellektuell-musische B. |
| Ich verfüge über eine ausgeprägte Vorstellungskraft. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Ästhetik in Architektur und Natur sind mir ein Lebensbedürfnis. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Beim Genuss anspruchsvoller Literatur/Musik kann ich gut abschalten. | | 0 ----1 ----2 ----3 ----4 |
| Summe intellektuell musische Betätigung 🡺 | |  |

Auswertung: Meine Mañana-Zone

Machen Sie im jeweiligen Mañana-Typenbereich (Tortenstück) auf der gepunkteten Linie an der Stelle ein Kreuz, die der Summe Ihrer Punktzahl (min. 0 max. 12) entspricht. Verbinden Sie nun Ihre sechs Kreuze und schraffieren Sie die neu entstandene Fläche. Das ist Ihre ganz individuelle „Mañana-Zone“. Die Punktezahl selbst ist nicht als gut oder schlecht anzusehen; die Werte zeigen lediglich an, wie gut sie in dem jeweiligen Bereich Ihren Parasympathikus aktivieren können und wie gut gezielte Mañana-Maßnahmen in diesem Typ-Bereich vermutlich wirken. Es geht jetzt darum, wann und wie Sie diese Mañana-Kompetenz gezielt in Ihr Leben einfließen lassen, damit Ihr Parasympathikus regelmäßig seine Chance bekommt.

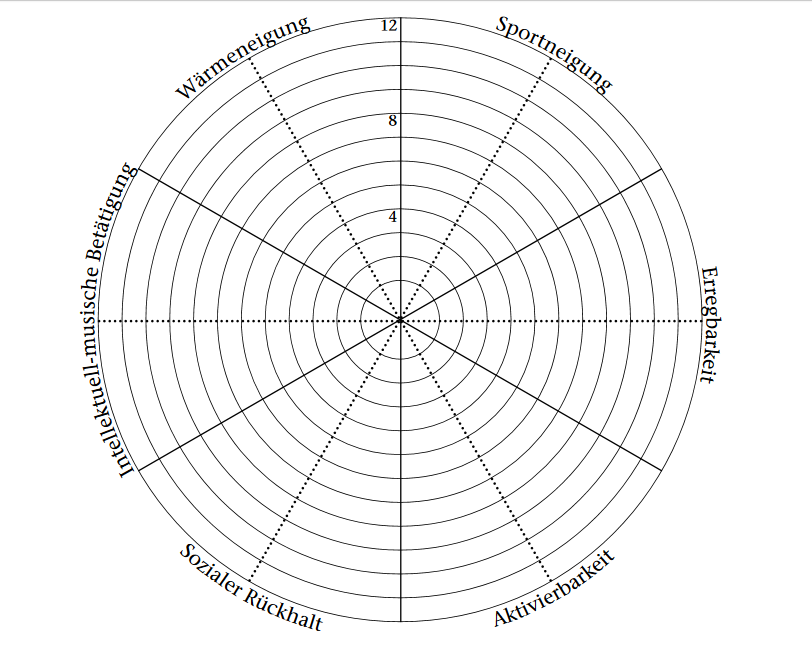


Abb. 9.2: Spinnennetz für die Mañana-Zone

(Den vollständigen Text mit vielen handfesten Anregungen finden Sie unter: Frank & Storch, 2013).

1. Entspannung ohne Aufwand

(Helmut Heyse)

Es gibt sehr bekannte Programme zur körperlichen und mentalen Entspannung, z. B. das autogene Training oder die Progressive Muskelrelaxation von Jacobson. Beide sind nicht so leicht zu lernen und bedürfen großer Übung bis zur routinemäßigen Anwendung.

Hier wird Ihnen vorgeschlagen, eine kleine Übung zu probieren, die Ihnen auch ohne größeren Aufwand während des Unterrichts, in Konferenzen usw. Entspannung bringen kann.

Eine vollständige Entspannung ist nur im Liegen möglich, weil man sonst umfällt. Daher sind in aufrechter Haltung oder beim Sitzen immer Muskeln unter Spannung. Ohne dass wir uns dessen bewusst sind, spannen wir aber auch Muskelpartien an, die wir im Moment nicht brauchen. Wenn wir uns darauf konzentrieren, merken wir, dass wir z. B. die Schultern hochziehen, den Nacken anspannen, Gesichtsmuskeln innervieren – insbesondere die Stirn -, obwohl es momentan dafür eigentlich keinen Grund gibt. Sicherlich müssen wir unsere Halsmuskeln benutzen, um den Kopf aufrecht zu halten, aber vielleicht ist es im Moment nicht notwendig, den Kopf auch noch anzuheben oder schräg zu stellen.

Solche Anspannungen kosten zusätzlich Energie und schaukeln sich manchmal zu regelrechten Verspannungen auf. Wenn es gelingt, überflüssige Muskelarbeit zu vermeiden, macht sich dies als Entspannung wohltuend bemerkbar.

Wie sollten Sie vorgehen?

Konzentrieren Sie sich auf eine bestimmte Körperpartie oder Muskelgruppe und spüren Sie, ob Sie dort eine Anspannung feststellen, die nicht notwendig ist, etwa in der Stirn. Wenn Sie eine solche Verspannung spüren, lassen Sie sie los. Registrieren Sie das wohltuende, entspannende Gefühl.

Fangen Sie am besten mit dem Gesicht an: Konzentrieren Sie sich auf Ihr Gesicht – Stirn, Kiefer, Lippen, Kinn, Augenbrauen … Schon während Sie Ihre Aufmerksamkeit darauf richten, können Sie spüren, dass Muskeln plötzlich nachgeben. Versuchen Sie, gespannte Muskeln bewusst loszulassen.

Fahren Sie fort mit Hals, Schultern, Händen, Armen, Bauch, auch Gesäß, Beine, Füße. Aber vermeiden Sie, die Antagonisten zu enervieren! Eine verkrampfte Hand sollte locker gelassen, aber nicht gerade, flach gestreckt werden; das fordert unnötig die Strecker-Muskeln.

Ein weiterer Schritt kann die Atmung erreichen. Atmen Sie gerade flach und hektisch anstatt ruhig und tief?

Sie können diesen „Körpercheck“ in nahezu jeder Situation durchlaufen und prüfen, wo Sie gerade Energie vergeuden. Mit ein wenig Übung wird dies schnell und unauffällig gehen. Sie sollten es jedoch in Situationen trainieren, wo es „nicht so drauf ankommt“, etwa wenn Sie allein am Schreibtisch sitzen oder im Auto fahren. Dann können Sie gewisse Routinen entwickeln, die Ihnen in der Ernstsituation sehr schnell Entspannung bringen.

Vielleicht können Sie sich angewöhnen, zwischendurch immer mal wieder „nachzusehen“, was Ihre Muskelgruppen so machen.

Bei manchen Menschen lässt sich eine nahezu schlagartige Entspannung erreichen, wenn Sie sich auf einen Punkt am Übergang der Brustwirbel zum Halswirbel konzentrieren. Probieren Sie es aus und finden Sie Ihren persönlichen „Hot Spot“.

1. Kleine Konzentrationsübungen für Sie und Ihre Schulklassen: Übungen für zwischendurch

Unter [www.5-minuten.com](http://www.5-minuten.com) finden Sie Vorschläge für Ihre Aufmerksamkeitslenkung. Sie sind wegen ihres geringen Zeitbedarfs gut geeignet für regenerative Pausen. Das gilt auch für die folgenden Übungen.

Neben den inhaltlichen Anregungen geht es primär darum, das Umschalten von Pflichterfüllung auf Regeneration und zurück möglichst mehrfach am Tag zu praktizieren und in Ihren (Unterrichts-) Alltag als routinemäßigen „Boxenstopp“ zu etablieren.

1. **Hilfreiche Gefühle schnell und zuverlässig abrufen können**

* Erinnern Sie sich jetzt an eine Situation, in der Sie ein angenehmes Gefühl erlebt haben (siehe dazu Arbeitshilfe 9.5 Ankern).
* Erleben Sie dieses Gefühl jetzt noch einmal nach.
* Nehmen Sie dieses hilfreiche Gefühl noch ein wenig mit und machen mit dem weiter, was Sie gerade tun wollten.

1. **Fremdwertschätzung**

Wagen Sie heute mal ein kleines Experiment!

* Sagen Sie Mitmenschen, die Sie sonst weniger beachten, ein nettes Wort oder erwischen Sie diese dabei, wenn denen etwas gelingt.
* Achten Sie darauf, wie Ihre Umwelt auf Ihr Experiment reagiert. Was verändert sich?
* Ziehen Sie Bilanz: Wie geht es Ihnen? Fiel es Ihnen schwer? Wie war es für Sie, es trotzdem zu tun? Wie ging es Ihnen mit den Reaktionen Ihrer Umwelt?

1. **Refraiming negativer Erlebnisse üben!**

Wenn wir uns über Situationen oder Ereignisse ärgern, über sie traurig, frustriert oder ängstlich sind, können wir uns kaum vorstellen, dass sie einen Sinn für uns oder unser Leben haben könnten.

* Erinnern Sie sich an eine Situation aus Ihrer Vergangenheit, die damals unangenehm war - die aber aus heutiger Sicht Ihr Leben positiv beeinflusst hat.
* Versuchen Sie sich in der nächsten unangenehmen Situation, die Sie nicht verändern können, vorzustellen, dass Sie irgendwann vielleicht einmal sagen werden: „Dafür war´s also gut!“

Kurze Übungen dieser Art finden Sie unter

<http://lehrergesundheit.eu/flyer/Plakat%20SIS-%C3%9Cbungen.pdf>

<http://lehrergesundheit.eu/flyer/SIS-Neue-Uebungen.pdf>

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 10.1

Kooperatives und selbstorganisiertes Lernen

Wir haben in Kapitel 10.4 das selbstorganisierte kooperative Lernen angesprochen. Das bezieht sich auf einen Unterricht, der Schülerinnen und Schülern Spielräume bietet, sich (kooperativ) Lernwege zur Lösung von Aufgaben auszudenken und sich in Arbeitsgruppen zu organisieren, Informationen zur Lösung bzw. für Teillösungen zusammenzutragen und zu verknüpfen[[49]](#footnote-49). Dabei können die Kinder und Jugendlichen die Erfahrung machen, dass sie selbst für ihr Lernen zuständig und (mit-)verantwortlich für ihre Lernergebnisse sind. Bei der Auswertung solcher Lernerfahrungen können sie erkennen, dass sie mit Disziplin, Anstrengung, Kooperation und Kommunikation, d. h. mit Selbststeuerung, zu guten Ergebnissen kommen und auf dem Weg dahin voneinander profitieren können.

Salutogener Unterricht soll die Möglichkeiten für selbstorganisiertes, kooperatives Lernen ausweiten und damit unterschiedlichen Lernbedürfnissen, Lerntypen und Lernwegen gerecht werden. Auch Hattie (2013) kommt mit seiner großen Studie „Lernen sichtbar machen“ zu dem Schluss, dass kooperatives Lernen den Lerngewinn steigert. Gleichzeitig bedeutet diese Art zu unterrichten eine Entlastung für Sie als Lehrerinnen und Lehrer, weil Sie zwar möglicherweise mehr Vorbereitungsarbeit für den Unterricht haben, aber im Unterricht selbst eher als Lernberater wirken können denn als Dirigent.

In dieser Arbeitshilfe wollen wir den Aspekt der Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler genauer betrachten – eingeengt auf unterrichtliche Fragestellungen. Wir erheben hier nicht den Anspruch, das Verhaltensmanagement von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf außerschulische Lebensbereiche zu behandeln - wenngleich sich auch dafür positive Nebeneffekte einstellen können.

Wir beziehen uns im Folgenden auf die Lebenskompetenzen der WHO (1994; Kapitel 10.2), auf den Kohärenzsinn (Kapitel 2.4) sowie auf die psychologischen Grundbedürfnisse (Kapitel 4.3). Wer als Lehrerin oder Lehrer die psychosozialen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler stärken möchte, muss den Unterricht so gestalten, dass neben den fachlichen Unterrichtsinhalten eben diese Kompetenzen angesprochen, vermittelt und trainiert werden. Das bedeutet mitunter Selbstüberwindung, entsprechende Unterrichtszeit zu reservieren, und das Vertrauen, dass diese Zeit gut investiert ist. Es sei an die kleine Anekdote aus der Einleitung erinnert:

Dem Waldarbeiter fiel das Sägen immer schwerer. Jemand sagte:

*„Du musst die Säge schärfen, sie ist ja ganz stumpf!“ Er antwortete erschöpft: „Dazu habe ich keine Zeit! Ich muss noch so viel sägen!“*

und die Kommentierung von Abraham Lincoln:

*„Wenn ICH fünf Stunden Zeit hätte, einen Baum zu fällen, würde ich vier Stunden meine Säge schärfen.“*

Psychosoziale Kompetenzen zur Selbststeuerung für Schülerinnen und Schüler

Lebenskompetenzen der WHO:

* Sich selbst kennen und sich wertschätzen – trotz bekannter eigener Schwächen,
* eigene Gefühle regulieren können,
* Stress bewältigen können und Resilienz zeigen,
* kritisch und kreativ denken können,
* durchdachte Entscheidungen treffen können,
* Probleme lösen können,
* empathisch sein,
* kommunizieren können,
* Beziehungen aufbauen und aufrechterhalten können.

Verfügen Sie selbst über diese Kompetenzen, so dass Sie diese attraktiv vorleben und überzeugend vermitteln können?

Brauchen Sie selbst ein kleines Vortraining?

Welche dieser Kompetenzen, benötigen Ihre Schülerinnen und Schüler besonders? Wählen Sie eine aus, die Sie für einige Zeit und vielleicht in Absprache mit anderen Lehrkräften Ihrer Klasse in den Mittelpunkt stellen wollen.

Nur einige dieser Lebenskompetenzen lassen sich in Lerneinheiten vermitteln – und das auch nur ergänzend zu dem alltäglichen Erfahrungsstrom aus Interaktion, Kommunikation und der Auseinandersetzung mit Lerninhalten. So kann z. B. mit dem magic-circle (Arbeitshilfe 9.5) der Umgang mit den eigenen Gefühlen gezielt angesprochen werden. Auch Stressbewältigung, Kommunikation, Beziehungspflege, kreatives Problemlösen sind durch Instruktion und Training systematisch zu verbessern. Im Wesentlichen jedoch entwickeln sich diese Fähigkeiten in einem menschenfreundlichen, wertschätzenden, intellektuell anregenden Umfeld, in dem konstruktive Konflikt- und Fehlerkultur gelebt und eingefordert werden. Ein entsprechend ausgerichtetes Schulethos kann dies für alle sichtbar machen.

In einem derartigen Lern- und Lebensraum achtet ein jeder auch die psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci & Ryan (2008), und zwar aktiv als Fürsorge gegenüber anderen und als Verpflichtung für das eigene Handeln. D. h., die Unterstützung, Achtung und Förderung der Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und Autonomie anderer müssen ergänzt werden durch Bemühen um die eigene Leistungsfähigkeit, ein soziales Netz und die persönliche Balance von Autonomie und Integration.

Salutogener Unterricht ist darüber hinaus bemüht, sich an dem Kohärenzsinn (Antonovsky, 1997) als einer emotional und kognitiv stabilisierenden Grundhaltung zu orientieren. Diese umfasst drei Überzeugungen:

* Ereignisse stehen in einem Zusammenhang, sind – zumindest prinzipiell – verstehbar,
* ich kann mit der Situation umgehen, bin nicht ohnmächtig total ausgeliefert,
* Anforderungen und Ereignisse haben eine Bedeutung, „machen Sinn“ (auch wenn ich den vielleicht noch nicht sehe).

Diese Überzeugungen als Lebenseinstellung zu entwickeln, zu festigen und für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen, bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer selbst eine permanente geistige und emotionale Anstrengung in ihrer Interaktion und Kommunikation sowie für die didaktisch-methodische Aufbereitung des Lehrstoffes.

Methodische Arrangements für kooperatives und selbstorganisiertes Lernen

Kooperatives und selbstorganisiertes Lernen bietet im Vergleich zu überwiegend lehrerzentriertem Unterricht ein Vielfaches an Gelegenheiten, Lebenskompetenzen zu trainieren und von anderen abzuschauen. Auch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und Autonomie können mit diesen Lernformen ungleich häufiger gemacht werden – allerdings nicht immer nur mit positiven Vorzeichen. Gruppenarbeit kann auch ausgrenzen – eine besondere Herausforderung für die Lehrpersonen.

Besonders die methodischen Arrangements des Konzeptes SOL von Herold und Landherr (2003; [www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf](http://www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf)) eignen sich als Lernfeld für Selbststeuerung. Das Gruppenpuzzle[[50]](#footnote-50) z. B. fordert eine Vielzahl an personalen und sozialen Kompetenzen. Jedes Mitglied ist eingebunden in eine gemeinsame Aufgabenlösung und mitverantwortlich für die Qualität.

Der Mix aus

(1) Einzelarbeit von „Experten“ zur Informationssammlung und Erarbeitung eines Sachverhaltes,

(2) Gruppenarbeit zur Vertiefung und zur Abstimmung der Experten untereinander für die Präsentation des Expertenwissens sowie

(3) der Vermittlung des Wissens in der gemischten Expertenrunde

nutzt zudem das Prinzip „Lernen durch Lehren“.

Ein weiteres methodisch-didaktisches Element dieses Unterrichts ist das „Sandwichprinzip“[[51]](#footnote-51). Damit wird ein Unterricht bezeichnet, der nach einem einführenden Lehrervortrag („Advance Organizer“) einen systematischen Wechsel von kooperativen und individuellen Arbeitsphasen vorsieht (Abbildung 10.1). Ein persönliches Lerntagebuch zu den SOL-Arbeitseinheiten mit dem Schwerpunkt auf der „Evaluation des Lernprozesses“ vertieft die Erfahrungen mit dieser Art zu lernen und kann für die Lehrpersonen zur Lernberatung genutzt werden. (Der Vorschlag aus dem Flyer unter [www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf](http://www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf) könnte unseres Erachtens ergänzt werden mit persönlichen Bemerkungen zu den sozialen Erfahrungen in der Gruppe.)

Zusätzlich ist ein Bewertungsbogen vorgesehen, in dem sich jedes einzelne Mitglied selbst und die Gruppe sich gemeinsam als Team in Bezug auf ihre Kooperationsleistung einschätzen können.

Lehr-Lernvereinbarung am Anfang des Schuljahres mit jedem Schüler und jeder Schülerin betonen ihre Selbstverantwortung für das Erreichen der persönlichen Ziele. Die Angaben sollen von der Lehrkraft bestätigt werden. Diverse Arbeitsvorlagen für Lehrkräfte ergänzen die Darstellung des selbstorganisierten Lernens.

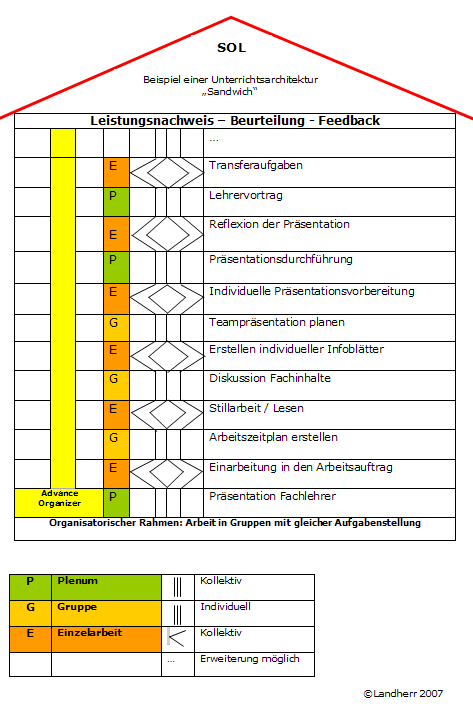


Abb. 10.1: Sandwichprinzip

Den Lernprozess selbst steuern mit Logbüchern

Selbstorganisiertes, kooperatives Lernen sollte dicht von Selbstbeobachtung und Selbstbewertung begleitet werden, um den Gewinn für die Selbststeuerung tatsächlich zu erreichen und das Lernfortschrittsgedächtnis anzureichern. Dieses Ziel lässt sich u. a. durch die systematische Arbeit mit „Schülerlogbüchern“**[[52]](#footnote-52)** sowie durch Lerntandems von Schülerinnen und Schülern absichern. In Analogie zu Logbüchern in der Seefahrt dokumentieren Schülerlogbücher die Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler. Sie können nach Art einer Lose-Blatt-Sammlung für jede Schulform und –stufe zusammengestellt werden.

Logbücher - auch Lernbegleiter genannt – können eine Vielfalt von Materialien enthalten, angefangen von Informationen zur Schule und für das schulische Zusammenleben, Vordrucke für die Kommunikation mit Eltern, Formulare für die Selbsteinschätzung in Bezug auf den persönlichen Lernprozess, Tages- und Wochenziele usw., z. B.[[53]](#footnote-53)

* die wichtigsten Regeln für das Zusammenleben in der Schule,
* die Jahrestermine,
* das Wochenziel des Schülers,
* die Ziele in einzelnen Fächern/Unterrichtsabschnitten, Hilfen zur Zielbestimmung,
* die Arbeitsplanung, Hilfen zur Planung der eigenen Arbeit,
* die Anforderungen,
* Raum für Selbsteinschätzung,
* Raum für das Feedback der Lehrkräfte,
* Rubriken für den Informationsaustausch mit den Eltern,
* Vorlagen für Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräche,
* Zertifikate.

Solche Logbücher sind durchaus ambivalent zu sehen. Einerseits unterstützen sie den individuellen Lernprozess, andererseits enthalten sie eine Menge sehr persönlicher Daten, die auch gegen die Schülerin, den Schüler verwendet werden können. Deshalb muss für alle klar und transparent geregelt sein, wer Zugang dazu hat bzw. wer zur Einsicht berechtigt ist. Sie benötigen eine gute Einführung sowohl für die Schülerinnen und Schülern als auch für die Lehrpersonen. Der Aufwand lohnt eigentlich nur, wenn eine Schule komplett oder zumindest eine Reihe von Lehrpersonen mit Schülerlogbüchern arbeiten. Es empfiehlt sich die Kontaktaufnahme mit Schulen, die diese Methode bereits nutzen.

Schüler-Tandems zur Stärkung der Selbststeuerung

Green & Green[[54]](#footnote-54) (2007) schlagen vor, die Selbststeuerung für selbstorganisiertes, kooperatives Lernen durch Schüler-Tandems zu unterstützen. Tandemarbeit in der Schule kennt unterschiedliche Wege, z. B. Tandems von älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern im Sinn einer Tutorenschaft. Aber auch gleichaltrige Kinder und Jugendliche können sich gegenseitig stärken, korrigieren, beraten. Das Autorenteam beschreibt die Vereinbarung und kooperative Kontrolle von selbst gewählten Tageszielen zum Lernverhalten im Unterricht, zum Beziehungsverhalten und zur Emotionsregulation in Schüler-Tandems. Die folgende Tabelle 10.1 vermerkt die Tagesziele eines Schülers, die sein Tandempartner für erreichbar hält und deren Durchführung er mit im Auge behält.

Tab. 10.1: Förderung von Selbst-, Sozial- und Lernkompetenz für Schülerinnen und Schüler

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Meine Tagesziele: | Persönliche Zielsetzung und  partnerschaftliche Kontrolle | Ziele erreicht? 0% - 100% |
| Ziel im Unterricht | z. B. Ich werde mich heute im Deutsch-Unterricht 2 x melden! |  |
| Ziel für die Gemeinschaft | z. B. Ich werde heute Claudia bei den Mathe-Aufgaben meine Hilfe anbieten |  |
| Ziel für die  Emotionskontrolle | z. B. Ich werde heute 2 x die neue Achtsamkeitsübung einsetzen! |  |
| Erkenntnisse aus meinen heutigen Erfahrungen und Vorschläge für neue Tagesziele: | | |

So lassen sich zumindest bei älteren Schülerinnen und Schülern möglicherweise KESS-Team-analoge Formen institutionalisieren (Kapitel 8.4). Wenn Schülerinnen und Schüler z. B. ihre Wochen- bzw. Tagesziele planen und evaluieren oder soziale Erfahrungen im Kooperationsverbund machen und mit einem Tandempartner besprechen, ergeben sich viele Möglichkeiten der Optimierung, der wechselseitigen Lernberatung und des konstruktiven Feedbacks. Dabei besteht eine doppelte Lernchance: Die Selbst- und Fremdsicht der Tandempartner erlaubt ihnen, nicht nur aus den eigenen Lernerfahrungen, sondern auch aus denen ihres Partners Schlüsse für sich ziehen zu können. Zudem erhöht die gegenseitige „Veröffentlichung“ ihrer Lern- und Verhaltensziele durch den sozialen Vergleich deren Verbindlichkeit und vielleicht die Anstrengungsbereitschaft.

Welche der hier dargestellten Ansätze zu selbstorganisiertem, kooperativem Lernen würden Sie gerne mit Ihren Schülerinnen und Schülern erproben? Wieviel Mehraufwand wären Sie für den Anfang bereit zu tragen? Mit welchen Qualitätsgewinnen und Entlastungseffekten könnten Sie im Gegenzug rechnen?

Mit wem aus dem Kollegium könnten Sie sich selbst ein „Start-up“ vorstellen. Wie können Sie kollegiale Beratung nutzen, besonders bei der Einführung dieser Methode? Welche Lernziele möchten Sie dabei für sich selbst voranbringen?

Können Sie sich vorstellen, Tagesziele mit einem Tandem-Partner aus dem Kollegium zu formulieren, umzusetzen und gemeinsam zu evaluieren?

Hinweis auf weitere LINKs

* <http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/MaterialienIPN/Logbuchbericht_2009.pdf>

<http://www.ganztaegig-lernen.de/Qualit%C3%A4t%20in%20der%20Praxis/Lernkultur/individualisiertes-und-kompetenzorientiertes-lernen-das-logbuch-de>

<http://www.jeetzeschule.de/unterricht/logbuch-der-schueler/>

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 10.2

Ärgermanagement

Wie oft ärgern Sie sich?

Wahrscheinlich täglich - mal mehr oder weniger intensiv - von leichter Gereiztheit bis hin zum „schwarzen" Ärger - auch über sich selbst - oft über Kleinigkeiten - oft aber auch über wirklich wichtige Dinge: Ungerechtigkeiten, Provokationen, Ohnmacht ...?

Man kann sich über alles ärgern - ist aber nicht dazu verpflichtet!

In dieser Arbeitshilfe haben Sie Gelegenheit, Ihre Ärgergewohnheiten zu analysieren und vielleicht zu verändern. Möglicherweise regt sie auch dazu an, mit Interaktionspartnern über deren Ärgerbewältigung zu sprechen. Denn es geht ja darum, die eigenen Ärgerreaktionen zu steuern und zugleich möglichst zielführend auf die Betroffenheit des Gegenübers zu reagieren. Schauen Sie dazu auch nochmal in die Arbeitshilfe 9.5.

.

Da man Ärger - wie alle Emotionen – äußerst schwierig allein modifizieren kann, empfehlen wir Ihnen, ein Peer-Coaching (s. Arbeitshilfe 4.1) mit Vertrauten zu vereinbaren. Ein kritischer Freund kann von außen oft etwas rationaler auf Ihre Emotionen blicken. Dann fällt es auch leichter, ein neues Drehbuch für das Verhalten in Situation zu entwickeln, in denen Sie sich bisher regelmäßig geärgert haben.

Tab. 10.2: Mein persönlicher Ärger

|  |
| --- |
| Was sind Ihre Ärgeranlässe? |
| Ärger über sich selbst?  Ärger über andere, wen besonders und wann? |
| Ärger über Sachverhalte, Situationen? |
| Ärger darüber, dass Sie sich über bestimmte Dinge/Personen ärgern? |
| Ärger über Ihre destruktive Ärgerbewältigung (Wut, Schreien, Essen …)? |
| Ärger, Sie sich mehr über durch Sie selbst nicht veränderbare Angelegenheiten (Zugverspätung, Politik …) oder mehr über beeinflussbare Angelegenheiten? |
| Mein „Lieblingsärger“: |
| Gibt Ihnen diese Zusammenstellung zu denken? Was besonders? |

Was ist Ärger?

Ärger stellt sich ein, wenn jemand sich gestört, blockiert, enttäuscht, angegriffen, missachtet usw. fühlt. Ärger verengt Aufmerksamkeit, Denken und Handeln, sorgt für Aufregung, führt zu Störungen in unserer Interaktion und Kommunikation. Ärgern ist als ausgesprochen negatives Gefühl eine besondere Form von Stress, eine Art Selbstbestrafung für eigenes Verhalten oder für das Verhalten anderer Menschen. Eine niedrige Ärgerschwelle und ungünstige Ärgerbewältigung können auf Dauer zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen, zumal wenn durch fortgesetztes Grübeln immer wieder dieselben emotionsgeladenen Gedanken aktiviert werden.

Ärger hat wie alles auch positive Seiten. Er setzt Energien frei und zwingt uns, uns mit dem Verhalten anderer oder mit der Interaktion auseinanderzusetzen. Er kann ein emotionales Signal sein, das uns auf vielleicht schwierig werdende Ereignisse vorbereitet und auf Veränderungsbedarf in unserem Denken, Fühlen, Tun hinweist.

Ärger auf drei Ebenen

Ärger spielt sich hauptsächlich auf drei Ebenen ab: auf der physiologischen (Hormone …) und der kognitiv-emotionalen Ebene (Gedanken, Gefühle, Bewertungen usw.) sowie im Verhalten (Stimme erheben, Weinen ...). Die Ebenen bedingen einander und bestimmen Intensität, Dauer, Begleiterscheinungen unseres Ärgers und unserer Ärgerbewältigung. Daher lässt Ärger sich auch nicht einfach willentlich abstellen: „Ich ärgere mich nicht mehr“ richtet sich zunächst nur an ein Gefühl. Gefühle aber unterliegen nicht unmittelbar unserer Kontrolle. Im Gegenteil: „Anti-Ärger-Befehle“ selbst ausgesprochen oder von wohlmeinenden Freunden bekommen, führen fast immer zur Steigerung der Ärgerintensität und am Ende zu Ärger darüber, dass man sich ärgert.

Im Hintergrund von Ärger steht, dass ein Ereignis als aversiv interpretiert und bewertet wird. An dieser subjektiven Wahrnehmung muss man ansetzen (Reframing, Arbeitshilfe 3.4).

Nehmen Sie sich ein oder zwei typische Ärgernisse vor und überlegen Sie anhand der Fragen: (Der Erkenntniswert dieser Impulse lässt sich im Peer-Coaching/KESS-Team erheblich steigern!)

|  |
| --- |
| Warum ärgert mich gerade das? |
| Wie wichtig ist (mir) dieser Anlass?  Welchen Stellenwert hat er für mich, meine Beziehung, für die Situation? |
| Gibt es eine andere Sichtweise (Perspektivenwechsel), die mich nicht ärgern würde? |
| Was wäre für mich wirklich schlimm, viel schlimmer als dieser Anlass?  Was wäre schlimmer - persönlicher „worst case“? |
| Welche Rolle wird der heutige Ärger in 3 Monaten noch für mich spielen? |

|  |
| --- |
| Ist die Ärgerintensität dem Anlass angemessen? |
| Was mache ich eigentlich, wenn ich mich ärgere? |
| Was wäre, wenn dieser Ärger nicht mehr auftauchen würde? |
| Wovon hält mich dieser Ärger ab?  Wie schadet mir der Ärger? |
| Was könnte ich statt mich zu ärgern, auch noch tun? |
| Welche mittel- und langfristigen Folgen wird meine übliche Form, Ärger zu zeigen und damit umzugehen, haben: für mich selbst, für die Beziehung zu den Beteiligten, für die Sache, das Anliegen? |

Niemand kann zurückgehen und einen völlig neuen Anfang machen,

aber jeder kann jetzt starten und ein völlig neues Ende schaffen!

Dan Zadra

Wie können Sie sich „richtig“ ärgern?

„Richtig“ ärgern heißt zunächst, die Erregung so zu dämpfen, dass der problemlösende und Folgen reflektierende Verstand die Oberhand behält und Impulsreaktionen vermieden werden. Fragen Sie sich selbst als NN in der 3. Person: Warum ist NN (nicht „bin ich“) heute so gereizt und ärgerlich über die Situation? Dadurch weiten sich Ihr Blick und Ihr Verständnis. Sie erkennen weitere Faktoren im beruflichen und privaten Bereich, die die aktuelle Ärgerintensität mitbeeinflussen.

Dazu hier weitere Anregungen:

* Vergegenwärtigen Sie sich noch einmal eine häufige Ärgersituation: Wer ist beteiligt? Worum geht es? Wie ist das Umfeld?
* Versuchen Sie einen Perspektivenwechsel; könnte die Situation auch anders gesehen/interpretiert werden, so dass es keinen Grund zum Ärgern gibt?
* Wie würde eine andere Person die Situation erleben?
* Man muss nicht jede Störung als pädagogische Herausforderung definieren, man kann auch mal „fünf gerade sein“ lassen.
* Trennen Sie die Fakten von Ihren Vermutungen. Versuchen Sie, Worte, Handlungen … zu beschreiben, ohne gleichzeitig zu deuten oder zu bewerten, warum die Person dies oder jenes gesagt, getan, unterlassen … haben könnte.
* Denken Sie an die vier Ebenen der Kommunikation: Unterscheiden Sie, ob sich das Verhalten eines anderen an Sie richtet (Beziehung oder Appell) oder eher Ausdruck dessen Befindlichkeit ist. Prüfen Sie, wer das Problem hat - und lassen Sie es da.
* Erinnern Sie sich an Ihre emotionale Kompetenz: Bemühen Sie sich, Ihren Ärgerdruck zu regulieren und nicht zu zeigen - gerade wenn Sie ihn lebhaft spüren. Dazu sollten Sie vorsorglich Achtsamkeitsübungen, Entspannung (s. u.) usw. trainiert haben (siehe auch Arbeitshilfe emotionale Selbststeuerung 9.5). Das bringt Ruhe in Ihr Gefühlsleben und schützt Sie vor nachträglichem Ärger über Ihr Spontanverhalten. Besser ist es meist, trotz Gefühlswallung mit ruhigen - eher unterkühlten - Reaktionen und „Ich-Botschaften“ dem Gegenüber eine Chance zu geben, den Ärgeranlass beizulegen.
* Trainieren Sie, sich Zeit- und Handlungsaufschub zu verschaffen und das Ärger auslösende Ereignis später distanzierter zu analysieren: „Das Problem ist zu wichtig, wir sollten morgen nochmal neu ansetzen, um es gut zu klären.“ So können Sie die Situation und Ihre Reaktionen überdenken und vielleicht für einen erfreulichen Ausgang sorgen. Klären Sie bis zur nächsten Runde:
  + Was war hier los?
  + Welches Signal war das?
  + Was könnte passieren?
  + Wer muss - was tun?
* Lernen Sie, sich auf „Knopfdruck“ entspannen zu können (Arbeitshilfe 9.8).

Eine solch „nüchterne“ Betrachtungsweise von Situationen verlangt Übung und Distanz zu sich selbst. Sie vermag jedoch, die Zahl Ärger auslösender Ereignisse zu reduzieren. Aber alles ganz „cool“ zu betrachten, wird nicht gelingen - und sollte es auch nicht. Gelegentlich ist es ja ganz authentisch, seinem Ärger freien Lauf zu lassen; es kann jedoch zu gegenseitiger Eskalation führen.

Kopfstandtechnik

Oft kommt man auf gute Ideen zur Veränderung eigener Reaktionen, wenn man beschreibt, was man alles tun könnte oder was passieren müsste, um eine Situation und die Reaktionen darauf noch schlimmer zu machen. Wir nennen dies die „Kopfstandtechnik“ (Heyse, 2011; Arbeitshilfe 9.5).

Was Ihren Ärger angeht:

Malen Sie sich zum einen aus, was passieren müsste, damit Ihr Ärger noch mehr herausgefordert würde. Damit können Sie vielleicht bestimmte Ärgernisse relativieren.

In einem zweiten Schritt können Sie mental Ihre Reaktionen eskalieren: Was fällt Ihnen ein, wie Sie Ihrem Ärger noch mehr „Luft verschaffen“ könnten?

Sie können sich auch eine andere Person vorstellen, die ihren Ärger möglichst noch intensiver erlebt als Sie selbst. Also: Was muss jemand denken, fühlen und tun, damit er Sie in der Ärgermeisterschaft noch übertrifft?

Wir empfehlen, Ihre Ideen aufzuschreiben; sie verflüchtigen sich schnell. Aber sie werden noch gebraucht.

Wenn Sie jetzt mental umschalten, gelingt es Ihnen möglicherweise ein alternatives Drehbuch zu schreiben, in dem der Schauspieler sich möglichst positiv-modellhaft verhält. Achtung: In der Regel genügt es nicht, genau das Gegenteil in das Drehbuch zu schreiben, weil z. B. „nicht brüllen“ noch keine Handlungs-Alternative bedeutet. Könnte dies ein Modell für Sie werden?

Tab. 10.3: Kopfstandtechnik „Ärger“

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Kopfstandtechnik | Zur Ärgersteigerung musst du unbedingt … | Zur Ärgerdämpfung musst du unbedingt … |
| daran denken, dir sagen... |  |  |
| dir ausmalen ... |  |  |
| dich mit allen Sinnen konzentrieren auf... |  |  |
| folgendes tun bzw. lassen … |  |  |
| auf keinen Fall darfst Du … |  |  |

Diese Kopfstandtechnik erfordert eine gewisse Arbeit im Detail, aber es wird Ihnen sicherlich Spaß machen – insbesondere in Kooperation mit einem kritischen Freund oder in der Klasse. Vielleicht geben Ihnen die folgenden Fragen eine Hilfestellung:

1. Aufschaukeln von Ärger erkennen und beeinflussen:
   * Wie entsteht Ärger bei Ihnen und woran merken Sie ihn zuerst?
   * Wie könnten Sie die Entstehungsphase hemmend oder fördernd beeinflussen?
2. Ärger-Höhepunkt:
   * Was macht sich Ihr Ärger-Höhepunkt innerlich und äußerlich bemerkbar?
   * Wie könnten Sie den Höhepunkt positiv oder negativ mitgestalten?
3. Abkling-Phase:
   * Woran merken Sie innerlich und äußerlich, dass der Ärger abklingt?
   * Wie könnten Sie das Abklingen positiv oder negativ mitgestalten?
4. Evaluation:
   * Aus dem Ärger lernen.
   * Den Notfallplan für die nächste Runde verbessern.

Tab. 10.4: Beispiele Ärgerbeschleunigung und –abmilderung

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Phase | Ungünstiges Verhalten | Günstiges Verhalten |
| Anstieg | Grübeln, nur mit Rechtgebern sprechen. | Tägliche Maßnahmen zur Stimmungsstabilisierung und sich Belastungen von der Seele reden. |
| Höhepunkt | Bewertende Wahrnehmung: schreckliche Folgen vergegenwärtigen, provokante Stimme, Gesicht beachten. | Bewertungsfreie Wahrnehmung durch Achtsamkeitsübungen. |
| Abklingen | Weiter Grübeln - alleine und in Grübelgruppen.. | Konzentration auf das befreiende Gefühl. |
| Evaluation | Entfällt meist, Selbstvergewisserung: ich musste so handeln. | Mut, das Unangenehme nochmals durchzugehen und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln für den eigenen „Notfallplan“. |

Formulieren Sie daraus Ihren Notfallplan zur idealen Ärgerbewältigung mit klaren Empfehlungen zum Tun und Unterlassen. Welche der Maßnahmen würden Sie auch Lehrkräften, Eltern oder Schülerinnen und Schülern empfehlen?

Lohnt es sich daraus mal ein „Thema des Monats“ für die gesamte Schule zu machen?

Wenn alles nicht hilft

Es gibt Situationen, in denen kognitives Umstrukturieren nicht gelingt, weil man z. B. selbst zu sehr betroffen ist, und man dennoch seinen Ärger nicht zeigen darf (Emotionsarbeit), um größeren Ärger zu vermeiden oder sein „Gesicht nicht zu verlieren“. Da muss man dann seinen Ärger für den Moment herunterschlucken und ihn später angemessen verarbeiten. Mit sozialer Unterstützung und durch „drüber Reden“ gelingt dies vielfach einfacher und effektiver, als mit sich allein.

Zur Vertiefung nutzen Sie auch folgende Arbeitshilfen

Arbeitshilfe 3.4 Wertequadrat

Arbeitshilfe 4.1 Mentoring und Peer-Coaching

Arbeitshilfe 9.5 Emotionale Selbststeuerung und Emotionsregulation

Arbeitshilfe 9.8 Regeneration

Hier noch einige Adressen zum Thema:

Material für den Unterricht über Ärgerbewältigung: <http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Helden_module_pdf/M4_d/M4%20A1%20Aggressivitaet%20-%20Aergerbewaeltigung%20-%20Fleischmann%20-%20deutsch%20-%20Vollversion.pdf>

<https://pdfs.semanticscholar.org/presentation/a759/114efb8f834638f9acb68600ccb7c147bb48.pdf>

<https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3054/pdf/Roth_Reichle_Beziehungsorientierte_Intervention_bei_Kindern_im_Grundschulalter_2007_Heft_56_05_W_D_A.pdf>

<https://d-nb.info/964709740/34> Zorn in Partnerschaften

<http://www.verhaltenswissenschaft.de/Psychotherapie/Verhaltenstherapie/Stressimpfungstraining/stressimpfungstraining.htm#Stressimpfungstraining>

Seip, M. (2007). Situationsspezifische Erfassung von Ärger und Ärgerbewältigung. Konstruktion und Überprüfung eines Verfahrens. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

[Arbeitshilfe](#Übersicht) 10.3

Unterrichtsstörungen gemeinsam vorbeugen und bewältigen

Unterricht ist ein Unterfangen, in dem sehr unterschiedliche Leitbilder von unmittelbar Beteiligten und mittelbar Betroffenen zusammentreffen über das, was seine Qualität ausmacht. Lehrerinnen und Lehrerversuchen, die Forderungen des Bildungs- und Erziehungsauftrags, der Lehrpläne und der Schuladministration passend für die konkret vor ihnen sitzenden Schülerinnen und Schüler und kongruent zu ihrem Berufsleitbild umzusetzen. Gleichzeitig sind sie bestrebt, (z. T. nur vermutete) Erwartungen der Schülerinnen und Schüler selbst sowie von Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungsmitgliedern zu erfüllen und bei alldem auch noch für eine lernfreundliche, entspannte aber anregende Klassenatmosphäre zu sorgen. Alles zusammen stellt eine Anforderung dar, deren Erfüllung nicht immer zur Zufriedenheit der Beteiligten gelingt und deren Ergebnis nicht von allen gleichermaßen wertgeschätzt wird.

Unterricht: Herausforderung für die psychosozialen Kompetenzen

Dieses komplexe Unterrichtsgeschehen in einer Zwangsgemeinschaft ist zudem – je nach Fach, Unterrichtsinhalt, Methodik etc. - selbst ziemlich störanfällig. Wo Menschen miteinander zu tun haben, können nicht immer gleichzeitig alle Interessen und Bedürfnisse erfüllt werden, bedarf es der Balance von Rücksichtnahme, Respekt und Achtsamkeit und von Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit. Das wiederum ist abhängig von subjektiver Wahrnehmung der Beteiligten. Allein schon die Komplikationen „normaler“, unbelasteter Interaktion und Kommunikation (Kapitel 4) stellen ein erhebliches Störungspotenzial dar. Bedenkt man dazu weitere Variablen wie das Alter der Schülerinnen und Schüler, den Zeitfaktor eines Schultages mit abnehmender Konzentrationsfähigkeit auf beiden Seiten, psychophysiologische Einflüsse (Luft, Lärm, Stress, Angst …) dürfte es offensichtlich sein, dass ein störungsfreier Unterricht illusorisch ist.

Fazit: Unterricht bedeutet für Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen eine kaum zu überschätzende Herausforderung für ihre psychosozialen Kompetenzen (🡪 Kapitel Einleitung).

**Anregung**: Erstellen Sie für Ihre konkrete Situation eine sehr persönliche Vektorengrafik (Soziogramm) mit den förderlichen und erschwerenden (rot) Einflussfaktoren auf Ihr unterrichtliches und pädagogisches Handeln (Abb. 10.2). Welche Personen und Gegebenheiten (z. B. Regelungen an der Schule, Arbeitsbedingungen…) unterstützen Sie mental, praktisch oder fachlich in Ihrem täglichen Tun und Ihren Zielen, welche sind hinderlich oder gar kontraproduktiv? Der Komplexität des Soziogramms sind keine Grenzen gesetzt: Sie können auch Verbindungen zwischen den Personen und Faktoren eintragen sowie Rückwirkungen, die von Ihnen ausgehen.

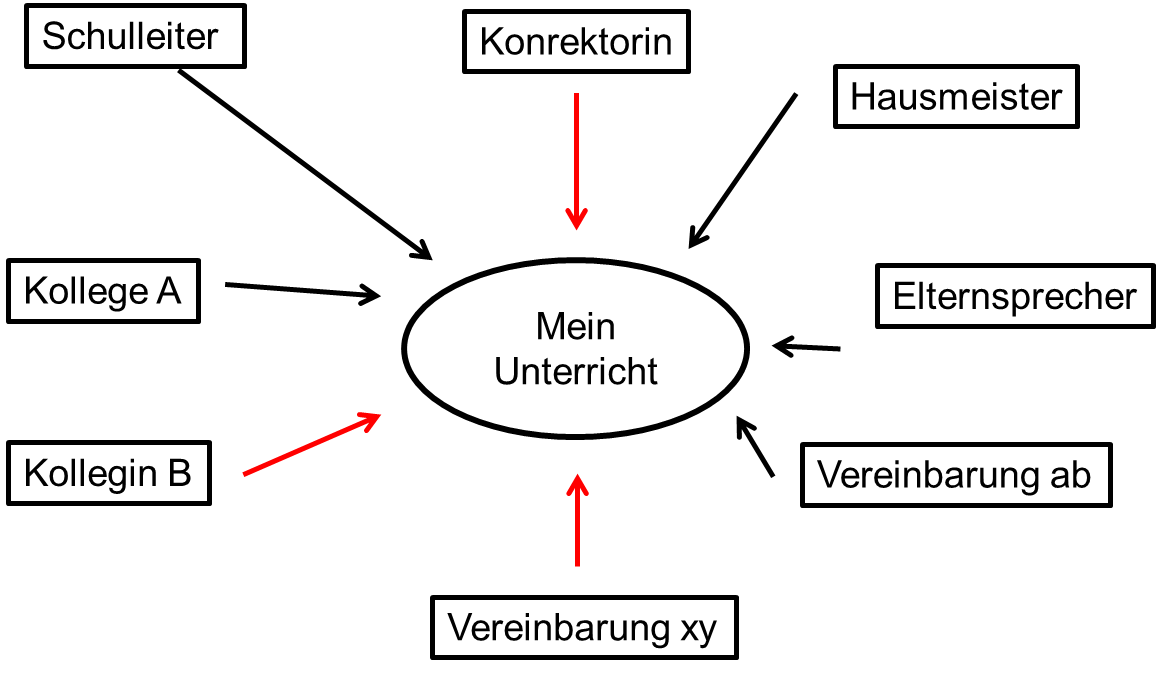


Abb. 10.2: Beispiel für ein Soziogramm

Alternativ könnte auch eine übersichtliche Tabelle diesen Zweck erfüllen, z. B.:

Tab. 10.5: Einflussfaktoren auf meinen Unterricht in Klasse xy

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Förderliche Personen/Faktoren | Hinderliche Personen/Faktoren | Was könnte ich tun? |
| BB zieht mit mir an einem Strang, dass die Klasse den Schüler GH nicht ausgrenzt. | NN lässt alles durchgehen – ich muss es dann korrigieren. |  |
| Die Klasse ist hell und luftig; macht Spaß da zu arbeiten. | Wenn die Klasse vom Sport kommt, geht nichts mehr. |  |

Sie können eine solche Analyse für alle Klassen erstellen, in denen Sie unterrichten. Wenn Sie dies zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen aus den Klassen unternehmen, ergeben sich sicherlich interessante Gespräche über die Sichtweisen, Leitbilder, pädagogischen Überzeugungen usw., und vielleicht mündet dies in konzertiertem Handeln.

So können Sie z. B. in einer Brainwriting-Anordnung[[55]](#footnote-55) zusammentragen, was für Sie persönlich und für die anderen eine ärgerliche Unterrichtsstörung darstellt, wie oft das vorkommt und wie gravierend das erlebt wird, wer daran beteiligt ist - aber auch, welche Ereignisse Ihnen Freude und Motivation verschaffen. Tabelle 10.6 könnte als Muster dienen, sich darüber auszutauschen.

Tab. 10.6: Beispiele für irritierende bzw. erfreuliche Ereignisse.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Bitte jeweils zur Person (A, B …) eintragen:  Häufigkeit: H0 = nie; H3 = täglich  Störwert: S0 = keiner; S3 = sehr stark | A | B | C | Häufig  beteiligte Schüler-innen und Schüler | Dafür  typische  Unterrichts-situationen |
| Irritierende Ereignisse |  |  |  |  |  |
| Akustische Störungen: Nebengespräche, Kommentare, vordrängende Gesprächsbeiträge, Geräusche … | H:  S: |  |  |  |  |
| Motorische Störungen: hypermotorisches Verhalten am Sitzplatz, Herumlaufen, Nebentätigkeiten |  |  |  |  |  |
| Aggressionen der Schülerinnen und Schüler untereinander (raufen, toben, schlagen, spotten …) |  |  |  |  |  |
| Aggression, Provokationen gegenüber Lehrperson (motzen, schimpfen, Gesten, Körperkontakt, drohen …) |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Bitte jeweils zur Person (A, B …) eintragen:  Häufigkeit: H0 = nie; H3 = täglich  Störwert: S0 = keiner; S3 = sehr stark | A | B | C | Häufig  beteiligte Schüler-innen und Schüler | Dafür  typische  Unterrichts-situationen |
| Fortsetzung: Irritierende Ereignisse |  |  |  |  |  |
| Geistige Abwesenheit, offene Verweigerung,  Trödeln … |  |  |  |  |  |
| Ignorieren vereinbarter Regeln (Zuspätkommen, Weglaufen …) |  |  |  |  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| **Erfreuliche Ereignisse:** Schülerinnen und Schüler |  |  |  |  |  |
| … arbeiten interessiert mit |  |  |  |  |  |
| … ermahnen sich gegenseitig zur Ordnung |  |  |  |  |  |
| … bedanken sich bei der Lehrperson |  |  |  |  |  |
| … helfen sich gegenseitig |  |  |  |  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

Ergibt sich aus der Übersicht ein Muster? Gibt es bestimmte Zusammenhänge zwischen Unterricht und Ereignissen? Sind immer wieder dieselben Schülerinnen und Schüler beteiligt? Sind Sie sich in der Einschätzung der Ereignisse einig? Wie erklären Sie Differenzen?

Es sei an die Ausführungen im Buch (Kapitel 10) erinnert: Die Etikettierung eines Vorkommnisses als Störung ist weitgehend eine subjektive Einschätzung. Versuchen Sie nach Ihren Diskussionen eine Unterrichtsstunde lang die Perspektive einer Kollegin, eines Kollegen einzunehmen, der ganz andere Ansichten zu Störungen hat wie Sie.

Qualitätvolles Handeln-Müssen

beginnt mit dem Verstehen-Wollen!

R. Winkel 2009

Schwierige Situationen haben einen Stammbaum und ein Umfeld

Man ist in kritischen Lagen geneigt, kausale Zusammenhänge zu konstruieren, um Ansatzpunkte für eine Lösung bzw. eine Bewältigung zu finden (Schnelles Denken). Jeder hat erlebt, dass das nicht immer zu richtigen Ergebnissen führt, schon gar nicht, wenn andere Personen mit ihren Interesse und Bedürfnissen „mitspielen“. Mit zunehmender Lebens- und Berufserfahrung wächst zwar die Handlungssicherheit. Aber selbst wenn eine Situation subjektiv befriedigend „entschärft“ werden konnte, sei dahingestellt, ob die Zusammenhänge zutreffend gedeutet wurden und die Maßnahmen effektiv waren oder nur oberflächlich Entspannung gebracht haben. Der Schüler, der beim Schwätzen „erwischt“ wurde, war vielleicht nur der, der sich gegen Tritte vom Nachbarn unter dem Tisch gewehrt hat. „Die/der hat aber angefangen“ gehört ja zur schulischen Standardkommunikation.

Nicht nur, dass man als Lehrperson bei irritierenden Ereignissen oft nur das sichtbare Ende wahrnimmt und die Vorgeschichte – der Stammbaum - zunächst verborgen bleibt – auch die Zusammenhänge mit Umfeldvariablen werden in der Regel erst durch Langsames Denken deutlich. Dinge sind nicht immer so, wie sie erscheinen – das könnte ein pädagogischer Warnruf für den Hinterkopf sein.

Machen Sie sich doch einmal gemeinsam die Mühe aufzuschreiben, welche Gründe es haben kann, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht das tun, was Sie von ihnen erwarten, und damit Ihren Lehrprozess „stören“. Sie können das abstrakt, theoretisch machen oder bezogen auf bestimmte Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsstunden, Lehrpersonen, Fächer, Methoden, Unterrichtsinhalte ….

Wir bieten Ihnen hier ein paar Anregungen: Könnte es sein, dass die Schülerinnen und Schüler Ihnen mitteilen wollen, dass …

* der Unterricht langweilig und uninteressant ist?
* sie momentan ganz andere Lern-, Lebens-und Beziehungsprobleme haben?
* sie Ihre Normen für unterrichtliches Verhalten für fragwürdig halten?
* sie auf eine andere Weise lernen möchten?
* ihnen der Sinn für das Thema abgeht?
* sie erst mal ein Problem mit Ihnen besprechen wollen?
* sie ein Beziehungsproblem mit Ihnen haben?

Wählen Sie häufige Unterrichtsstörungen aus und versuchen Sie, die erlebte Provokation in einen Wunsch der Schülerinnen und Schüler zu übersetzen. Denken Sie an Ihre eigene Schulzeit. Wie haben Sie und Ihre Klasse damals entsprechende Wünsche artikuliert?

Abgestimmt handeln

Ein weiterer Schritt in der kooperativen Unterrichtsanalyse schließt sich an, wenn sich die Gruppe darüber austauscht (auch hier wieder mit Metaplan-Methoden), was jede/r Einzelne im Fall eines irritierenden Ereignisses unternimmt, welche inneren und äußeren Reaktionen er/sie zeigt. Dies kann nicht nur das eigene Handlungsrepertoire ergänzen, vielleicht wird man auch aufmerksam darauf, wo man unversehens zur Stabilisierung eines unerwünschten Verhaltens beiträgt (siehe z. B. auch Arbeitshilfe 1.3, Stresspflege).

Wir plädieren im Sinne einer Stärkung der psychosozialen Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern dafür, abgestimmt und solidarisch zu handeln, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, deren Verhalten immer wieder zu Störungen führt. Selbst wenn nicht alle gleichermaßen betroffen sind, sollten doch weniger belastete Lehrpersonen keine Arrangements mit Schülerinnen und Schülern treffen, die auf Kosten von Kolleginnen und Kollegen gehen.

Wir haben eine Liste von Störungsinterventionen zusammengetragen. Womit können Sie ergänzen und welche Erfolge haben Sie damit?

Tab. 10.7: Störungsinterventionen

|  |  |
| --- | --- |
| Im Klassenraum | Erfolg? |
| Reaktionen ohne den Unterricht zu unterbrechen: |  |
| Blickkontakt, Fixieren, Stimme heben, Augenbrauen heben, Mine verfinstern |  |
| Ignorieren |  |
| Redefluss unterbrechen |  |
| Körperliche Zuwendung, auf die betreffende Person zugehen |  |
| Nur den Namen nennen |  |
| Mit Namen ansprechen, ermahnen (lass das) |  |
| Indirektes Ansprechen, d. h. im Redefluss eine Ermahnung einbauen „… es hören jetzt *alle* zu …“ |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |
|  |  |
|  |  |
| Mit Unterbrechung des Unterrichts: |  |
| Innehalten und die Situation reflektieren: Was passiert hier gerade? Was mache ich gerade? Was fühle ich? |  |
| Ich-Botschaft, Befindlichkeit mitteilen |  |
| Störung ansprechen, aber nicht in Diskussion verwickeln lassen: Was ist los? |  |
| Streitschlichten, besänftigen |  |
| Aufforderung: Lass das bitte! |  |
| Tadel, Androhen von Konsequenzen |  |
| Gespräch nach der Stunde ankündigen |  |
| Einziehung von Gegenständen |  |
| Eintragung ins Klassenbuch |  |
| Umsetzung in der Klasse |  |
| Handlungsaufschub erwirken |  |
| An Regeln erinnern |  |
| Rituale anstoßen |  |
| Metakommunikation, aktives Zuhören |  |
| Konfliktgespräch mit der Klasse |  |
| Änderung des Unterrichtsinhaltes, der Methodik |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
| Außerhalb des Unterrichts |  |
| Klärungsgespräch mit Betroffenen und Beteiligten, ggf. mit Mediation |  |
| Trainingsraum (Kapitel 10.5) |  |
| Gespräch mit den Eltern etc. |  |
| Einschalten schulinterner/externer Beratung (Schulpsychologie, Sozialarbeit) |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |
|  |  |
|  |  |

Lassen Sie sich von Ihren Kolleginnen und Kollegen anregen!

Erproben Sie in der kommenden Woche bei passender Gelegenheit drei Reaktionen, die Sie bislang noch nicht im Repertoire hatten.

Ein Gramm Prävention nutzt mehr

als eine Tonne Intervention!

Verfasser unbekannt.

Unterricht störungsarm arrangieren

Jede Störung, jede Unterbrechung kosten Zeit und psychische Energie, beeinträchtigen den Lehr-Lernprozess, verlangen Emotionsarbeit, belasten Beziehungen, frustrieren …. Man sollte sie vermeiden. Das geht am besten mit einem Unterricht, der so vorbereitet und gestaltet ist, dass er wenig Ansatzpunkte für Schülerinnen und Schüler bietet, sich psychische und physisch „auszuklinken“.

Die folgende Tabelle 10.8 enthält Anregungen für eine Gestaltung von Unterricht, der Störungsanlässe vermeidet. Welche davon nutzen Sie schon oder möchten Sie einmal erproben - vielleicht sogar im Start-up, um die „konzertierte“ Wirkung auf die Klasse zu erproben?

Tab. 10.8: Störungsprävention

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Vorschläge zur Prävention von Unterrichtsstörungen | Mache ich schon | Passt nicht | Könnte ich versuchen! |
| Regeln und Organisation: |  |  |  |
| Regelmäßige Lüftungspausen (Funktionsbeauftragung eines Schülers, einer Schülerin) |  |  |  |
| Größengerechte Bestuhlung |  |  |  |
| Mobiliar lärmreduziert ausrüsten (Filz u. ä.) |  |  |  |
| Methodengerechte Sitzordnung |  |  |  |
| Lärmampel oder Vergleichbares einführen; nonverbale Stoppsignale |  |  |  |
| Rituale bei Schul- und Stundenanfang zur Konzentration; Signal für Arbeitsbeginn |  |  |  |
| Lernfreundliche Klassenausgestaltung |  |  |  |
| Für Sauberkeit sorgen (Funktionsbeauftragung eines Schülers, einer Schülerin) |  |  |  |
| Ruhezonen und Leseecken für Schülerinnen und Schüler, die schnell arbeiten |  |  |  |
| Regeln für das Miteinander gemeinsam entwickeln |  |  |  |
| Regeln für das Verhalten im Unterricht gemeinsam entwickeln |  |  |  |
| Sich mit anderen Lehrkräften der Klasse auf einheitliche Verhaltensregeln und Routinen verständigen |  |  |  |
| Eingeführte Regeln ernst nehmen, als Lehrperson nicht selbst dagegen verstoßen; Einhaltung konsequent einfordern |  |  |  |
| Regeln für spezielle Situationen und Probleme erarbeiten; Funktionen für bestimmte Aufgaben zuordnen |  |  |  |
| Rituale für Verhalten vereinbaren und einüben, z. B. Gong für Ruhe und Stille |  |  |  |
| Anreize für die Klasse zur Einhaltung der Regeln und Konsequenzen für Verstöße klarstellen |  |  |  |
| Klassenraum, Geräte, Materialien usw. für reibungslosen Ablauf vorbereiten |  |  |  |
| Unterbrechungen des Lehr- und Lernprozesses durch organisatorische Arbeiten vermeiden, z. B. Einsammeln, Tische umräumen, lange Ermahnungen, Diskussionen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern … |  |  |  |
| Vorschlags- und Beschwerdemanagement einführen (Arbeitshilfe 4.2) |  |  |  |
| Partizipation an Unterrichtsinhalten ermöglichen |  |  |  |
| Streitschlichtung institutionalisieren |  |  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |  |  |
|  |  |  |  |
| Vorschläge zur Prävention von Unterrichtsstörungen | Mache ich schon | Passt nicht | Könnte ich versuchen! |
| Lehrerverhalten im Unterricht |  |  |  |
| Geringfügige Störungen ignorieren und nebenbei nonverbal beenden (siehe Liste oben) |  |  |  |
| Konsequent Handeln, nicht mal so, mal so, je nach eigener Laune |  |  |  |
| Differenziertes Spektrum an Reaktionsmöglichkeiten erarbeiten |  |  |  |
| Aufmunternde Stimme, Mimik, Gestik, Körpersprache |  |  |  |
| Inhalte anregend präsentieren, dafür motivieren, interessieren |  |  |  |
| Methoden und Medien variieren |  |  |  |
| Schülerinnen und Schüler zur Eigenverantwortung führen (Arbeitshilfe 10.1) |  |  |  |
| Aufgaben für die Einzel- und Gruppenarbeit detailliert ausarbeiten und klar formulieren |  |  |  |
| Zusatzaufgaben bereithalten für schnelle Schülerinnen und Schüler |  |  |  |
| Anerkennung für Regelbeachtung und kooperatives Verhalten |  |  |  |
| Arbeitsphasen ohne Leistungskontrolle vorsehen |  |  |  |
| Präsenz zeigen; Augen auch „hinten“ haben, |  |  |  |
| Eigene Ergänzungen: |  |  |  |
|  |  |  |  |

Guter Unterricht ist eine Koproduktion!

Helmke, 2007

Gemeinsam mit der Klasse den Unterricht verbessern

Schmidt (2017) hat die Methode „**Ko**operation zwischen **L**ehrkraft und **K**lasse (KOLK-Feedback[[56]](#footnote-56))“ entwickelt und evaluiert, die wir im Buch Kapitel 10.5 und 10.6 erwähnt haben. Sie eignet sich zur Behebung von Störungen ebenso wie zu ihrer Prävention. Zur Anwendung gibt es vier Materialien:

* Ein Einführungsvideo, mit Hilfe dessen die Klasse das Verfahren kennenlernt.
* Eine Abstimm-Box mit Münzen als Erhebungsmethode für die Zufriedenheit mit dem Unterricht.
* Ein Auswertungsplakat für das visuelle Dauer-Feedback in der Klasse.
* Ein Gesprächsleitfaden für die Auswertungsgespräche.

Am Ende einer jeden Woche beurteilen die Schüler und ihre Lehrkraft ihre Zufriedenheit mit dem Unterricht: *„Wie beurteilst du die Zusammenarbeit zwischen Euch als Klasse und Eurer Lehrkraft in der letzten Woche: nicht gut – eher nicht gut – mittel- eher gut – sehr gut.“*

Dazu legt jeder einen Chip in die entsprechende Öffnung der Abstimmungsbox. Der Chip für die Lehrperson hat eine andere Farbe. Am Montag der folgenden Woche steht das Antwortprofil sowie das Urteil der Lehrperson (Kreis) auf dem Auswertungsplakat, und alle Beteiligten überlegen, wie es zu den Urteilen gekommen sein könnte.

Abb. 10.3: Beispiel KOLK-Auswertungsplakat

Nach sieben bis zehn Wochen kann man das Verfahren anhand des Leitfadens gemeinsam evaluieren:

Was hilft uns in der Zusammenarbeit im Unterricht? Z. B.: Die Lehrkraft

* formuliert Ich-Aussagen zu positiven Beiträgen der Schülerinnen und Schüler,
* fragt danach, welche ihrer Verhaltensweisen die Schülerinnen und Schüler als hilfreich empfanden,
* fragt danach, welches Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern die übrige Klassengemeinschaft als hilfreich empfunden hat.

Um die Antworten differenziert nachvollziehen zu können, sollten offene Fragen gestellt werden: *“Was haben andere getan, was für euch und die Zusammenarbeit hilfreich war? - Wie genau war das hilfreich? - Was daran war anders als in der letzten Woche? - Was könnten andere aus der Klasse noch weiter zur Zusammenarbeit beitragen? - Was denkt ihr darüber?“*

Anstelle direkter Wünsche an die Gegenseite stärken offene Fragen die Autonomie und die Kreativität der Beteiligten. „*Wie seht ihr das? - Wie könnten wir das verbessern? - Wer müsste dazu was genau beitragen?“*

Besonders wichtig ist die Konkretisierung möglicher Verbesserungsschritte, z. B. mit folgenden Fragen: *„Wie stellt ihr es euch vor, wenn wir noch einen Schritt besser in unserer Zusammenarbeit sind? - In Woche vier gab es eine positivere Einschätzung als in Woche 3. - Worin bestanden eurer Meinung nach der Unterschied zwischen Woche 3 und Woche 4? - Wie könnte noch ein weiterer Schritt auf dem Weg aussehen?“*

Neben der jeweiligen Bewertungskurve werden Erklärungen und Lösungsvorschläge von Woche zu Woche auf dem Auswertungsplakat festgehalten, um die Veränderungen zu visualisieren. So kann man prüfen, ob sich Vorschläge in der nächsten Unterrichtsbewertung positiv niedergeschlagen haben. Entscheidend ist, dass die Erkenntnisse über hilfreiche Verhaltensweisen und Fortschritte in Erinnerung gehalten werden. Darüber hinaus bietet es sich an, die Erprobung neuen Verhaltens in Tandems von Schülerinnen und Schülern mit Selbst- und Fremdbeobachtung umzusetzen. Erfolgreiche Verhaltensänderungen könnten zudem Anlass sein, sich gegenseitig zu bedanken.

Diese Erläuterungen mögen für eine erste Einschätzung der Methode ausreichen. Selbstverständlich kann man eine Wiederholung oder Fortsetzung vereinbaren.

Wir sehen folgende Vorteile:

* Die zeitliche Distanz zwischen den Unterrichtsereignissen und ihrer Bewertung sowie zwischen der Bewertung und dem Auswertungsprozess stützt das problemlösende Langsame Denken der Beteiligten.
* Die Abstimmungskurve zeigt allen Beteiligten, wie viele den Unterricht anders bewerten als sie selbst.
* Das Verfahren stärkt das eigene Rollenverständnis, die Mitverantwortung für Verhaltensweisen und ihre unterschiedlichen Folgen sowie die Analysefähigkeiten der Beteiligten gegen einseitige Schuldzuschreibungen.
* Wenn die Lehrperson auch die Problemlösefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördern will, hat diese Methode eine positive Doppelfunktion und ihr Zeitaufwand ist schon „eingepreist“.
* Die Lösungsvorschläge der Schülerinnen und Schüler können auch im Intranet der Schule bzw. in der kollegialen Fallberatung anderen Lehrkräften bekannt gemacht werden, sodass sie diese erproben können.

Literatur und Links:

Lohmann, G. (200712. Aufl.). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten, Berlin: Cornelsen Scriptor

**Nolting, H.-P. (201210. Aufl.).** Störungen in der Schulklasse. Weinheim: Beltz

**Winkel, R. (2013).** Unterrichtsstörungen. Essen: Reihe: Praxishilfen GEW

* <http://www.sotaschu.fn.schule-bw.de/schule/mehrinfos/schulprofile/Unterrichtsstoerungen.pdf>
* <https://www.kreis-soest.de/bildungsregion/reg/inkl/inklusion.php.media/138358/Handout_Workshop_3_Unterrichtsstoerungen.pdf>
* <https://www.schuldekan.info/resources/ecics_95.pdf>
* <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/Sommersemester_2012/Karla_Trimborn_Unterrichtsstoerungen.pdf>
* <http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-tr/Daun/Allgemeines_Seminar/Konflikte_in_der_Schule.pdf>
* <http://www.fachdidaktik-einecke.de/7_Unterrichtsmethoden/8_profession_umgang_mit_stoerungen.pdf>
* <http://www.guterlehrer.de/Unterrichtsstoerung.html>

[Links aus dem](#Übersicht) [Buch](#Übersicht)

Alle Links geprüft am: 20.06.2018

|  |
| --- |
| Links aus dem Buch |
| [www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK\_Lehrerbildung\_Standards\_Bildungswissenschaften\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf) |
| <http://www.roland-schaefer.de/totespferd.htm> |
| [www.handbuch-lehrergesundheit.de](http://www.handbuch-lehrergesundheit.de) |
| [www.global-ethic-now.de/gen-deu/0e\_weltethos-im-alltag/0e-pdf/beispiel\_schulethos.pdf](http://www.global-ethic-now.de/gen-deu/0e_weltethos-im-alltag/0e-pdf/beispiel_schulethos.pdf) |
| <https://www.gesamtschule-aachen-brand.de/unsere-schule/schulprofil/schulethos/> |
| <http://igs-kastellaun.de/paedagogisches-konzept/regeln/schulethos/> |
| [www.realschule-am-oberen-schloss.de/?page\_id=860](http://www.realschule-am-oberen-schloss.de/?page_id=860) |
| <https://jk-schule.de/konzept-und-schulprogramm/> |
| [www.pantucek.com/seminare/200709avalon/cizek\_kommunikationspsychologie.pdf](http://www.pantucek.com/seminare/200709avalon/cizek_kommunikationspsychologie.pdf) |
| [www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407363206.pdf](http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407363206.pdf) |
| <http://wordpress.nibis.de/stslgso/kooperation-mit-den-eltern> |
| <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/miteinan.pdf> |
| <https://www.jbt.de/limo-technik-fuer-mehr-souveraenitaet/> |
| [www.meinunterricht.de/blog/feedback-methoden-unterricht-schule](http://www.meinunterricht.de/blog/feedback-methoden-unterricht-schule) |
| [www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konflikt/8035](http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konflikt/8035) |
| <https://www.dguv-lug.de/berufsbildende-schulen/psychische-belastungen/konflikte-loesen/> |
| <http://www.schulpsychologie.at/schuelerberatung/lehrgang/M5-soziale_konflikte.pdf> |
| <https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/ganztag_bd27_web.pdf> |
| <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/soziale_stadt/partizipation/download/Handbuch_Partizipation.pdf> |
| <https://www.igs-goe.de/fileadmin/redaktion/documents/Literatur_ueber_IGS/Vogelsaenger_Vogelsaenger__Partizipation.pdf> |
| [www.kobeo-lehrer.de](http://www.kobeo-lehrer.de) |
| <https://www.mahara.at/artefact/file/download.php?file=44713&view=2612> |

|  |
| --- |
| <https://www.asu-arbeitsmedizin.com/Archiv/ASU-Heftarchiv/article-639969-110576/interessierte-selbstgefaehrdung-von-der-direkten-zur-indirekten-steuerung-.html> |
| [www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf](http://www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf) |
| <http://buckhorn.de/1924.html> |
| [www.training-sis.de](http://www.training-sis.de). |
| <http://www.gesetze-im-internet.de/arbschg/index.html> |
| <https://www.gesetze-im-internet.de/bbg_2009/BBG.pdf> |
| <http://www.companyrestructure.com.au/pdf/Cracking%20the%20code%20of%20change.pdf> |
| <http://www.miteinandern.de/fileadmin/dokumente/2015/01_magic-circle-konzeptheft-1508-72dpi.pdf> |
| <https://www.arbeitsschutz-schulen-nds.de/verantwortung-organisation/gefaehrdungsbeurteilung/erhebungsverfahren/bugis/> |
| [www.copsoq.de](http://www.copsoq.de) |
| <http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_3_keeping_teaching_attractive_EN.pdf> |
| <https://www.researchgate.net/profile/Joachim_Broecher/publication/321707219_Trainingsraum_Kritik_Bedenken_zu_einem_fragwurdigen_Modell_schulischer_Disziplinierung/links/5a7b39c3458515c95de42078/Trainingsraum-Kritik-Bedenken-zu-einem-fragwuerdigen-Modell-schulischer-Disziplinierung.pdf> |
| <https://www.manana-kompetenz.de/images/mananatest.pdf> |
| [www.dgfp.de/hr-wiki/Personalmanagement\_als\_Erwartungsmanagement\_-\_Der\_psychologische\_Vertrag.pdf](http://www.dgfp.de/hr-wiki/Personalmanagement_als_Erwartungsmanagement_-_Der_psychologische_Vertrag.pdf) |
| [www.iqesonline.net](http://www.iqesonline.net) |
| <http://igs-kastellaun.de/paedagogisches-konzept/regeln/schulethos/> |
| <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf> |
| <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf> |
| <https://jk-schule.de/konzept-und-schulprogramm/> |
| <https://www.asu-arbeitsmedizin.com/Archiv/ASU-Heftarchiv/article-639969-110576/interessierte-selbstgefaehrdung-von-der-direkten-zur-indirekten-steuerung-.html> |
| <https://geton-training.de/dankbarkeit.php> |
| <https://ldk.aau.at/> |
| <http://www.no-mobbing.org/mobbing_report.pdf> |
| [www.mentalhealthpromotion.net/resources/miteinan.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/miteinan.pdf) |
| <http://www.schure.de/2047002/npersvg.htm> |
| <http://www.realschule-am-oberen-schloss.de/?page_id=860> |
| [www.ichundmeineschule.eu/downloads/Information\_zum\_Programm\_Denkanstoesse\_fuer\_Schulen\_20160814.pdf](http://www.ichundmeineschule.eu/downloads/Information_zum_Programm_Denkanstoesse_fuer_Schulen_20160814.pdf) |
| <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/q26/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=3&numberofresults=4&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen&doc.part=X> |
| <http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Lehrer-Selbstwirksamkeit/lehrer-selbstwirksamkeit.htm> |
| <https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/363/1/PT_9004398_WirkLehr_Autorenbeschreibung.pdf> |
| [www.stadtentwicklung.berlin.de/soziale\_stadt/partizipation/download/Handbuch\_Partizipation.pdf](http://www.stadtentwicklung.berlin.de/soziale_stadt/partizipation/download/Handbuch_Partizipation.pdf) |
| <https://www.global-ethic-now.de/gen-deu/0e_weltethos-im-alltag/0e-pdf/beispiel_schulethos.pdf> |
| <http://www.martin-wellenreuther.de/content/Das%20Trainingsraum-Programm.pdf> |
| <https://life-coaching-club.com/tools/lebens-kompetenzen/> |
| <https://www.gesunde-schulen-zuerich.ch/globalassets/gesundeschulenzuerich/tagung-2013/lebenskompetenzen_au_phzh.netzversion.2013.pdf> |

[Linkliste aus den Arbeitshilfen](#Übersicht)

Alle Links geprüft am: 20.06.2018

|  |  |
| --- | --- |
| **Nr.** | Links sortiert nach den Arbeitshilfen |
| 0.1 | [**Befragung zu individuellen und kollegialen Entwicklungsschwerpunkten:**](#Arbeitshilfe_01) |
| **0.2** | [**Übersicht über aktuelle Veränderungsmaßnahmen und Projekte an der Schule:**](#Arbeitshilfe_02) |
| **1.1** | [Gesundheitszirkel in der Schule:](#Arbeitshilfe_11)<http://www.infoline-gesundheitsfoerderung.de/ca/j/hej/> |
| **1.2** | [Schulinterne Ressourcen: Förderliche Arbeitsbedingungen:](#Arbeitshilfe_12)<http://www.dnbgf.de/materialien/?tx_news_pi1%5B%40widget_0%5D%5BcurrentPage%5D=6&cHash=b2b251b7f5a4c2c53b19035e955f8ffb> <https://www.bug-nrw.de/service/download/>  <https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/Landesprogramm/IQES-BuG-Screening-AS.pdf> |
| **1.3** | [Gegen Belastungen- und Stress:](#Arbeitshilfe_13) <http://www.ted.com/talks/kelly_mcgonigal_how_to_make_stress_your_friend?language=de>  <http://www.gkm-institut.de/files/ueber-gkm/publikationen/aktuell/Stressmanagementtechniken-Siebecke-Kaluza.pdf>  <https://www.friedrich-verlag.de/shop/herausforderung-lehrergesundheit>.  <http://www.resilience-project.eu/index.php?id=29&L=0>  [www.training-sis.de](http://www.training-sis.de/) |
| **2.1** | [**Diagnoseinstrumente und vergleichende Gefährdungsanalysen:**](#Arbeitshilfe_21)  <https://www.iqesonline.net/>  <https://www.ukt.de/attachments/article/93/Checklisten_zur_Gefaehrdungsbeurteilung_an_Schulen.pdf>  <https://www.arbeitsschutz-schulen-nds.de/verantwortung-organisation/gefaehrdungsbeurteilung/erhebungsverfahren/bugis/>  [https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW04-05-120\_Gefaehrdungsbeurteilung-in-Schulen-und-Ausbildungsstaetten\_Download.pdf?](https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW04-05-120_Gefaehrdungsbeurteilung-in-Schulen-und-Ausbildungsstaetten_Download.pdf?__blob=publicationFile)  [\_\_blob=publicationFile](https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/BGW%20Broschueren/BGW04-05-120_Gefaehrdungsbeurteilung-in-Schulen-und-Ausbildungsstaetten_Download.pdf?__blob=publicationFile)  <https://www.tresselt.de/arbeitsschutz.htm>  <https://www.sichere-schule.de/>  <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_09_09-Sicherheit-im-Unterricht.pdf>  <https://www.kuvb.de/praevention/dguv-vorschrift-2/gefaehrdungsbeurteilung/>  <https://www.praevention-schule-bw.de/fileadmin/media/Dokumente/Arbeitsplatzbezogen/Handlungshilfe_A1_Sicherheitsorganisation_01_10_2015.pdf>  [https://www.google.de/url?](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiGz_KEzfjZAhUoGZoKHYLyAhAQFghVMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.schulentwicklungspreis.de%2Ffileadmin%2Fdocs%2FSEP_Bewerbungsfragebogen_2016_17.docx&usg=AOvVaw2F84W_A99jI-lxfEBXUU5l)  [sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiGz\_KEzfjZAhUoGZoKHYLyAhAQFghVMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.schulentwicklungspreis.de%2Ffileadmin%2Fdocs%2FSEP\_Bewerbungsfragebogen\_2016\_17.docx&usg=AOvVaw2F84W\_A99jI-lxfEBXUU5l](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiGz_KEzfjZAhUoGZoKHYLyAhAQFghVMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.schulentwicklungspreis.de%2Ffileadmin%2Fdocs%2FSEP_Bewerbungsfragebogen_2016_17.docx&usg=AOvVaw2F84W_A99jI-lxfEBXUU5l)  <https://www.gew-berlin.de/public/media/KotheGutachtenEndfassung.pdf>  [https://www.google.de/url?](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHs7OT0fjZAhXLIJoKHYOQDywQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.copsoq.de%2F&usg=AOvVaw0FomCF3I2gXqOBvyXQ0Q2G)  [sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHs7OT0fjZAhXLIJoKHYOQDywQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.copsoq.de%2F&usg=AOvVaw0FomCF3I2gXqOBvyXQ0Q2G](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHs7OT0fjZAhXLIJoKHYOQDywQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.copsoq.de%2F&usg=AOvVaw0FomCF3I2gXqOBvyXQ0Q2G)  <https://www.ichundmeineschule.eu/downloads/Information_zum_Programm_Denkanstoesse_fuer_Schulen_20160814.pdf> |
| **2.2** | [**Umgang mit Widerständen:**](#Arbeitshilfe_22)  [www.handbuch-lehrergesundheit.de](http://www.handbuch-lehrergesundheit.de) |
| **2.3** | [**Salutogen führen – gesundheitsorientierte Schulleitung:**](#Arbeitshilfe_23) |
| **3.1** | [**Leitbilder klären:**](#Arbeitshilfe_31) |
| **3.2** | [**Die Last mit den inneren Antreibern:**](#Arbeitshilfe_32)  <https://www.studentenwerk-oldenburg.de/de/beratung/psychologischer-beratungsservice/themen-und-materialien/dokumente-zum-download/349-selbsttest-innere-antreiber/file.html>  <http://www.shsconsult.de/wp-content/uploads/2017/02/131023_InnereAntreiber_TrainerKit-funal.pdf> |
| **3.3** | [**Unser Schulethos:**](#Arbeitshilfe_33)  <http://gsg.intercoaster.de/ic/page/60/leitbild.html>).  <https://www.conrad-von-ense-schule.de/beispiel-seite/leitidee/>  <http://www.warnowschule.de/index.php/qualitaetsmanagement/leitsaetze-qm>  <http://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/>  <http://www.umwelterziehung.de/projekte/umweltschule/>  <https://education-y.de/handlungsfelder/schule/buddy-programm-grundlagen/> |
| **3.4** | [**Das Wertequadrat:**](#Arbeitshilfe_34) |
| **4.1** | [**Mentoring und Peer-Coaching:**](#Arbeitshilfe_41)  <https://karrierebibel.de/mentoring-mentorenprogramm-mentee/>  <http://www.coaching-globe.net/detail/article/peer-coaching.html>  <https://www.jbt.de/kollegiale-beratung-10-goldene-regeln/>  <https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Veranstaltungen/EK-Alumniarbeit/2017/Moderation-Kollegiale-Beratung.pdf> |
| **5.1** | [**Würdigungskultur und Selbstwertgefühl:**](#Arbeitshilfe_51)  <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> |
| **5.2** | [**Dankbarkeit für das Mögliche:**](#Arbeitshilfe_52)  <https://geton-institut.de/shop/get-on-dankbarkeit/>  <http://www.5-minuten.com/> |
| **6.1** | [**Prinzipien der Mediation:**](#Arbeitshilfe_61)  <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-437-0.volltext.frei.pdf>  https://www.berufsstrategie.de/bewerbung-karriere-soft-skills/konfliktloesung-harvard-konzept-methode.php |
| **7.1** | [**Partizipatives Vorschlagswesen:**](#Arbeitshilfe_42) |
| **8.1** | [**Teamfähigkeit und die Qualität der Teamarbeit:**](#Arbeitshilfe_81)  <https://karrierebibel.de/teamfaehigkeit/>  <https://www.hamm.de/fileadmin/user_upload/Medienarchiv/Gesundheit_Soziales/Kinderbuero/Dokumente/Sekundarstufe_I/Sek_I_Beobachtungsbogen_Teamfaehigkeit.pdf>  <https://www.erzieherin-online.de/medien/artikel/fachartikel/Wir_Gefuehl_staerken.pdf>  <https://www.einstellungstest.de/sozial-kommunikative-kompetenz-teamfaehigkeit/> |
| **8.2** | [**Kollegiale Fallberatung als professionelle Lerngemeinschaft:**](#Arbeitshilfe_82)  https://www.kobeo-lehrer.de  <http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0116/jordaan_eckert_tarnowski.pdf> |
| **9.1** | [**Hilfen für eine erfolgversprechende Selbststeuerung:**](#Arbeitshilfe_91)  [https://](https://www.youtube.com/watch?v=n51KIsc3Hd0)[www.youtube.com/watch?v=n51KIsc3Hd0](http://www.youtube.com/watch?v=n51KIsc3Hd0)  <https://www.youtube.com/watch?v=0B8Xmjjn19w>  <https://www.youtube.com/watch?v=bziew0_qOMY>  <http://woopmylife.org/get-up-and-woop-de/> |
| **9.2** | [**Fortbildungsmanagement für nachhaltige Schulentwicklung:**](#Arbeitshilfe_92)  <http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET_Dgf_2012/Vortrag_Prof_Lip.pdf>  [http://www.grundschule-petersfehn.de/home/unsere\_schule.pdf.](http://www.grundschule-petersfehn.de/home/unsere_schule.pdf.%3c) |
| **9.3** | [**Strategien und Hilfen zur Realisierung von Zielen und Vorsätzen:**](#Arbeitshilfe_93)  <http://www.zrm.ch/>  <http://majastorch.de/download/artikel/artikel_bildungplus_20090401.pdf>  [www.majastorch.de/download/Storch-Motto-Ziele\_2014.pdf](http://www.majastorch.de/download/Storch-Motto-Ziele_2014.pdf)  https://www.springer.com/cda/content/document/cda\_downloaddocument/9783658064747-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1470815-p177013700  <http://www.kreative-impulse.de/mottoziel.pdf> |
| **9.4** | [**Ziel- und Leistungsvereinbarungen:**](#Arbeitshilfe_94) |
| **9.5** | [**Emotionsregulation und professionelle Emotionsarbeit:**](#Arbeitshilfe_95)  <https://www.boeckler.de/pdf/v_2016_04_18_nuebling.pdf>  [www.training-sis.de](http://www.training-sis.de)  [www.sis-schule.de](http://www.sis-schule.de).  http://wirtschafts-psychologie.blogspot.com/2015/12/emotionsarbeit-definition.html  <http://www.lehrergesundheit.eu/kontakt.php> |
| **9.6** | [**Energiebilanz – Ihr Umgang mit Kraftquellen und Belastungen:**](#Arbeitshilfe_96) |
| **9.7** | [**Zeitmanagement:**](#Arbeitshilfe_97)  <https://www.zeitblueten.com/news/zitate-zeit/>  [https://www.aphorismen.de/suche?](https://www.aphorismen.de/suche?f_thema=Zeit)  [f\_thema=Zeit](https://www.aphorismen.de/suche?f_thema=Zeit)  <https://www.gew-berlin.de/lib/Boschuere_Zeitmanagement_GEW.pdf>  <https://www.betzold.de/blog/zeitfresser-im-lehrerberuf/>  <https://www.zeit.de/karriere/2012-08/zeitmanagement-stress>  https://karrierebibel.de/zeitmanagement/  https://www.dtv.de/\_files\_media/title\_pdf/leseprobe-34251.pd |
| **9.8** | [**Regeneration:**](#Arbeitshilfe_98)  [www.5-minuten.com](http://www.5-minuten.com)  <http://lehrergesundheit.eu/flyer/Plakat%20SIS-%C3%9Cbungen.pdf>  <http://lehrergesundheit.eu/flyer/SIS-Neue-Uebungen.pdf>  www.manana-kompetenz.de/images/mananatest.pdf |
| **10.1** | [**Kooperatives und selbstorganisiertes Lernen:**](#Arbeitshilfe_101)  <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gestaltlehrlern/projekte/sol/fb1/03_grundlagen/links/>  [www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf](http://www.ganztaegig-lernen.de/media/sol.pdf)  <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Logbuch%20Basis.pdf>  <https://www.lehrer-online.de/artikel/fa/lernstrategie-logbuch-fuer-lernende/>  <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=logbuch0>  <http://www.ev-schule-zentrum.de/fileadmin/zentrum/Texte_PDF_Bilder_Zentrum/Logbuch_komplett_2013_2014_new.pdf>  <http://www.kolk-feedback.de><http://vielfalt-lernen.zum.de/wiki/Gruppenpuzzle_(Methode)>  <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gestaltlehrlern/projekte/sol/fb1/03_grundlagen/sandwichprinzip/index.html>  <http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/MaterialienIPN/Logbuchbericht_2009.pdf>  <http://www.ganztaegig-lernen.de/Qualit%C3%A4t%20in%20der%20Praxis/Lernkultur/individualisiertes-und-kompetenzorientiertes-lernen-das-logbuch-de>  <http://www.jeetzeschule.de/unterricht/logbuch-der-schueler/>  https://www.mindmatters-schule.de/ |

|  |  |
| --- | --- |
| **10.2** | [**Ärgermanagement:**](#Arbeitshilfe_102)  <http://www.grimus.or.at/helden/outcome/Helden_module_pdf/M4_d/M4%20A1%20Aggressivitaet%20-%20Aergerbewaeltigung%20-%20Fleischmann%20-%20deutsch%20-%20Vollversion.pdf>  <https://pdfs.semanticscholar.org/presentation/a759/114efb8f834638f9acb68600ccb7c147bb48.pdf>  <https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3054/pdf/Roth_Reichle_Beziehungsorientierte_Intervention_bei_Kindern_im_Grundschulalter_2007_Heft_56_05_W_D_A.pdf>  <https://d-nb.info/964709740/34> Zorn in Partnerschaften  <http://www.verhaltenswissenschaft.de/Psychotherapie/Verhaltenstherapie/Stressimpfungstraining/stressimpfungstraining.htm#Stressimpfungstraining> |
| **10.3** | [**Unterrichtsstörungen gemeinsam vorbeugen und bewältigen**](#Arbeitshilfe_103)**:**  <http://www.kolk-feedback.de/>  <http://www.sotaschu.fn.schule-bw.de/schule/mehrinfos/schulprofile/Unterrichtsstoerungen.pdf>  <https://www.kreis-soest.de/bildungsregion/reg/inkl/inklusion.php.media/138358/Handout_Workshop_3_Unterrichtsstoerungen.pdf>  <https://www.schuldekan.info/resources/ecics_95.pdf>  <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/Sommersemester_2012/Karla_Trimborn_Unterrichtsstoerungen.pdf>  <http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-tr/Daun/Allgemeines_Seminar/Konflikte_in_der_Schule.pdf>  <http://www.fachdidaktik-einecke.de/7_Unterrichtsmethoden/8_profession_umgang_mit_stoerungen.pdf>  <http://www.guterlehrer.de/Unterrichtsstoerung.html> |

1. siehe z. B. <http://www.infoline-gesundheitsfoerderung.de/ca/j/hej/>; auch Heyse, 2011, 2016 [↑](#footnote-ref-1)
2. nach ROSENBROCK: Gegenwärtige und künftige Herausforderungen für eine gesunde Arbeitswelt. Vortrag auf der 2. Konferenz des Deutschen Netzwerkes für Betriebliche Gesundheitsförderung (DNBGF) am 28. März 2006 in Bonn, Gustav-Stresemann-Institut. (http://www.dnbgf.de/materialien/?tx\_news\_pi1%5B%40widget\_0%5D%5BcurrentPage%5D=6&cHash=b2b251b7f5a4c2c53b19035e955f8ffb) [↑](#footnote-ref-2)
3. siehe dazu auch: <https://www.bug-nrw.de/service/download/>

   <https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/Landesprogramm/IQES-BuG-Screening-AS.pdf> [↑](#footnote-ref-3)
4. Quelle: Helmut Heyse (2011). Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung. Seelze: Klett-Kallmeyer S. 60 – 63 Nach einer Idee von Hindle, T. 1998: Reducing Stress. DK Publishing. N.Y. Download-Material/Arbeitshilfen: <https://www.friedrich-verlag.de/shop/herausforderung-lehrergesundheit>. [↑](#footnote-ref-4)
5. Grafik Abb. 2.2 entnommen: Schumacher, L., Sieland, B. & Nieskens, B. (2013). Handlungsempfehlung zur Gestaltung von Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in Schulen. Wissenschaftliche Expertise. Demnächst verfügbar unter: [www.handbuch-lehrergesundheit.de](http://www.handbuch-lehrergesundheit.de)  S. 31. [↑](#footnote-ref-5)
6. Holt, D.T., Armenakis, A.A., Feild, H.S., & Harris, S.G. (2007). Readiness For Organizational Change. Journal of Applied Behavioral Science 43 (2), S.232-255. [↑](#footnote-ref-6)
7. entnommen mit Ergänzungen aus: Heyse, H. (2016) [↑](#footnote-ref-7)
8. Ware (201311. Auflage) Fünf Dinge, die Sterbende am meisten bereuen. München: Arkana Verlag [↑](#footnote-ref-8)
9. Autoren dieses Beitrags: Mathias Hofmann, Louisa Reisert, Dr. Gerlind Pracht, betonen, dass mit Blick auf empirische Belege zum Zusammenwirken dieser Aspekte noch weiterer Forschungsbedarf besteht. [↑](#footnote-ref-9)
10. Ein lehrreiches Beispiel findet sich auf der Webseite des Geschwister-Scholl-Gymnasiums in Pulheim (<http://gsg.intercoaster.de/ic/page/60/leitbild.html>). [↑](#footnote-ref-10)
11. Hartmann, N. (1925). Ethik. Berlin-Leipzig: de Gruyter

    Helwig, P. (1936). Charakterologie. Leipzig: Teubner [↑](#footnote-ref-11)
12. <https://karrierebibel.de/mentoring-mentorenprogramm-mentee/> [↑](#footnote-ref-12)
13. <http://www.coaching-globe.net/detail/article/peer-coaching.html> [↑](#footnote-ref-13)
14. Green, N. & Green. K. (2005). Kooperatives lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Velber: Kallmeyer [↑](#footnote-ref-14)
15. <https://www.jbt.de/kollegiale-beratung-10-goldene-regeln/>

    <https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Veranstaltungen/EK-Alumniarbeit/2017/Moderation-Kollegiale-Beratung.pdf> [↑](#footnote-ref-15)
16. <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [↑](#footnote-ref-16)
17. Und es prägt selbstverständlich auch das Bild, das wir uns von den anderen machen (Fremdbild). [↑](#footnote-ref-17)
18. Wood, Alex M. & Froh, Jeffrey J., & Geraghty, Adam W.A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. Clinical Psychology Review, 30(7), 890-905 [↑](#footnote-ref-18)
19. Wenzel (2008): <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-437-0.volltext.frei.pdf> [↑](#footnote-ref-19)
20. Fisher, R., Ury, W., Patton, B. 2018: Das Harvard-Konzept: Die unschlagbare Methode für beste Verhandlungsergebnisse - Erweitert und neu übersetzt. München: DVA. Z. B.: https://www.berufsstrategie.de/bewerbung-karriere-soft-skills/konfliktloesung-harvard-konzept-methode.php [↑](#footnote-ref-20)
21. Henning, C. & Ehinger, W. (2003). Das Elterngespräch in der Schule. Donauwörth: Carl-Auer Verlag [↑](#footnote-ref-21)
22. siehe auch Heyse & Sieland (2018a) [↑](#footnote-ref-22)
23. Zur Vertiefung empfehlen wir:

    <https://karrierebibel.de/teamfaehigkeit/>

    <https://www.hamm.de/fileadmin/user_upload/Medienarchiv/Gesundheit_Soziales/Kinderbuero/Dokumente/Sekundarstufe_I/Sek_I_Beobachtungsbogen_Teamfaehigkeit.pdf>

    <https://www.erzieherin-online.de/medien/artikel/fachartikel/Wir_Gefuehl_staerken.pdf>

    <https://www.einstellungstest.de/sozial-kommunikative-kompetenz-teamfaehigkeit/> [↑](#footnote-ref-23)
24. Wir beschreiben hier eine Online-Version [www.kobeo-lehrer.de](http://www.kobeo-lehrer.de). Diese setzt nicht voraus, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer Schule sind, macht es aber leichter. [↑](#footnote-ref-24)
25. Schlee, Jörg (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart [↑](#footnote-ref-25)
26. <http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0116/jordaan_eckert_tarnowski.pdf> [↑](#footnote-ref-26)
27. Horn, A. B., & Mehl, M. R. (2004). Expressives Schreiben als Copingtechnik: Ein Überblick über den Stand der Forschung. Verhaltenstherapie, 14 (4), 274-283. [↑](#footnote-ref-27)
28. Ergänzend gehen wir in Arbeitshilfe 9.3 auf das Problem der Zielformulierung als strategischem Element von Verhaltensänderungen ein. [↑](#footnote-ref-28)
29. Öttingen, G. (2017). Psychologie des Gelingens. München: Droemer-Knauer.

    Ausführlich können Sie Beispiele verfolgen unter

    [https://](https://www.youtube.com/watch?v=n51KIsc3Hd0)[www.youtube.com/watch?v=n51KIsc3Hd0](http://www.youtube.com/watch?v=n51KIsc3Hd0)

    <https://www.youtube.com/watch?v=0B8Xmjjn19w>

    <https://www.youtube.com/watch?v=bziew0_qOMY>

    <http://woopmylife.org/get-up-and-woop-de/> [↑](#footnote-ref-29)
30. Die Anfangsbuchstaben der vier Schritte ergeben in der englischen Bezeichnung das Akronym WOOP. [↑](#footnote-ref-30)
31. Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy: Thought control of action (pp. 217–243). Washington: Hemisphere.

    Schwarzer, R. (2004) Psychologie des Gesundheitsverhaltens: Einführung in die Gesundheitspsychologie. Göttingen: Hogrefe

    Knoll, N. ,Rieckmann, N. ,Scholz, U. (Hrsg.) (2011), Eführung in die Gesundheitspsychologie (2., aktualisierte Aufl.), Stuttgart: UTB Verlag. [↑](#footnote-ref-31)
32. Gris, R. (2007). Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Frankfurt: Campus [↑](#footnote-ref-32)
33. Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner. Wann gelingt der Rollentausch. Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildung. <http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET_Dgf_2012/Vortrag_Prof_Lip.pdf> [↑](#footnote-ref-33)
34. [http://www.grundschule-petersfehn.de/home/unsere\_schule.pdf.](http://www.grundschule-petersfehn.de/home/unsere_schule.pdf.%3c) Auf den Seiten 43ff finden Sie ein Beispiel für eine Fortbildungsplanung. [↑](#footnote-ref-34)
35. Für die Phase der Anwendungssicherung finden Sie Hinweise in der Arbeitshilfe 9.3 sowie in Heyse & Sieland (2012). [↑](#footnote-ref-35)
36. Hier sei hingewiesen auf das Züricher Ressourcen-Modell (ZRM) sowie auf die PSI-Persönlichkeitstheorie.

    <http://www.zrm.ch/>

    <http://majastorch.de/download/artikel/artikel_bildungplus_20090401.pdf>

    [www.majastorch.de/download/Storch-Motto-Ziele\_2014.pdf](http://www.majastorch.de/download/Storch-Motto-Ziele_2014.pdf)

    <http://www.kreative-impulse.de/mottoziel.pdf>

    Zum Thema PSI: https://www.springer.com/cda/content/document/cda\_downloaddocument/9783658064747-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1470815-p177013700 [↑](#footnote-ref-36)
37. Die Fragenkataloge der Arbeitshilfe 9.3 eignen sich auch für die Absicherung von Ziel- oder Leistungsvereinbarungen mit anderen Personen. [↑](#footnote-ref-37)
38. Es mag banal klingen, aber manches störende Verhalten hängt z.B. zusammen mit unpassendem Mobiliar (zu groß, zu klein) oder beengender Sitzordnung. [↑](#footnote-ref-38)
39. Diese Arbeitshilfe steht in Verbindung zu den Arbeitshilfen 1.3, 5.1, 5.2, 9.1, 10.2 [↑](#footnote-ref-39)
40. Eckert, M., Ebert, D., & Sieland, B. (2012). Unterrichtshandeln von Lehrkräften und Schülern verbessern durch Förderung emotionaler Kompetenzen. In U.W. Kliebisch & M. Balliet (Hrsg.), Lehrerhandeln (S. 175-189). Hohengehren: Schneider Verlag.

    Eckert, M., Ebert, D., & Sieland, B. (2012). Emotionale Kompetenzen in der Erziehung. In Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B. und Rausch, A. (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB) S. 658 - 662 [↑](#footnote-ref-40)
41. <https://www.boeckler.de/pdf/v_2016_04_18_nuebling.pdf> [↑](#footnote-ref-41)
42. Im Internet findet sich eine interessante Definition von Emotionsarbeit im beruflichen Bereich als „bezahlte Arbeit, bei der eine Regulation der eigenen Gefühle erforderlich ist, um nach außen in Stimme, Mimik und Gestik ein bestimmtes Gefühl zu vermitteln, unabhängig davon, ob dies mit der inneren Einstellung im Einklang steht.“ (http://wirtschafts-psychologie.blogspot.com/2015/12/emotionsarbeit-definition.html) [↑](#footnote-ref-42)
43. https://www.miteinandern.de/fileadmin/dokumente/2015/01\_magic-circle-konzeptheft-1508-72dpi.pdf [↑](#footnote-ref-43)
44. Eckert, M. & Tarnowski, T. (2018). Stress und Emotionsregulation. Trainingsmanual zum Programm: Stark im Stress. Weinheim: Beltz Link zum Training: [www.training-sis.de](http://www.training-sis.de) der Code für die kostenlose Nutzung lautet GF2018. Für dieses Training gibt es auch eine Variante für Schülerinnen und Schüler [www.sis-schule.de](http://www.sis-schule.de). Unter <http://www.lehrergesundheit.eu/kontakt.php> finden Sie den Informations-Flyer zum Training [↑](#footnote-ref-44)
45. \* in meiner Schule, bei Schülern und Schülerinnen, im Kollegium, in mir selbst, in Familie, Freizeit, ... [↑](#footnote-ref-45)
46. Hier finden Sie weitere Hinweise zum Umgang mit Zeit:

    <https://www.zeitblueten.com/news/zitate-zeit/>

    [https://www.aphorismen.de/suche?](https://www.aphorismen.de/suche?f_thema=Zeit)

    [f\_thema=Zeit](https://www.aphorismen.de/suche?f_thema=Zeit)

    <https://www.gew-berlin.de/lib/Boschuere_Zeitmanagement_GEW.pdf>

    <https://www.betzold.de/blog/zeitfresser-im-lehrerberuf/>

    <https://www.zeit.de/karriere/2012-08/zeitmanagement-stress>

    Zeitmanagement könnte durch eine tägliche Zeitreflexion gestärkt werden:

    https://karrierebibel.de/zeitmanagement/ [↑](#footnote-ref-46)
47. <https://www.dtv.de/_files_media/title_pdf/leseprobe-34251.pdf> Seneca hat sich dazu tiefgründig und amüsant geäußert. [↑](#footnote-ref-47)
48. Aus: Frank, G. & Storch, M. ( 2013). Die Mañana-Kompetenz. Entspannung als Schlüssel zum Erfolg. München: Piper. https://www.manana-kompetenz.de/images/mananatest.pdf [↑](#footnote-ref-48)
49. Unter <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gestaltlehrlern/projekte/sol/fb1/03_grundlagen/links/>

    finden Sie eine Linkliste für selbst organisiertes Lernen.

    Wir machen darüber hinaus aufmerksam auf das Programm Mind-Matters, das aus gesundheitlicher Perspektive ebenfalls auf die Selbststeuerung von Schülerinnen und Schülern abzielt. https://www.mindmatters-schule.de/ [↑](#footnote-ref-49)
50. <http://vielfalt-lernen.zum.de/wiki/Gruppenpuzzle_(Methode)> [↑](#footnote-ref-50)
51. <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gestaltlehrlern/projekte/sol/fb1/03_grundlagen/sandwichprinzip/index.html> [↑](#footnote-ref-51)
52. <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Logbuch%20Basis.pdf>

    <https://www.lehrer-online.de/artikel/fa/lernstrategie-logbuch-fuer-lernende/> [↑](#footnote-ref-52)
53. Anregungen dazu z.B. in:

    <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=logbuch0>

    <http://www.ev-schule-zentrum.de/fileadmin/zentrum/Texte_PDF_Bilder_Zentrum/Logbuch_komplett_2013_2014_new.pdf> [↑](#footnote-ref-53)
54. Green, N. & Green, K. (2007). Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch: Stuttgart: Klett Kallmeyer [↑](#footnote-ref-54)
55. Machen Sie es tatsächlich schriftlich, damit Sie mit den Ergebnissen arbeiten können. Sich mündlich gegenseitig zu berichten, mag momentan entlasten, ändert aber meist nichts, außer „gut, dass wir mal drüber geredet haben“. [↑](#footnote-ref-55)
56. <http://www.kolk-feedback.de/> [↑](#footnote-ref-56)