



Gerold Brägger
Norbert Posse
Georg Israel
Redaktion

Bildung und Gesundheit

Argumente für eine gute
und gesunde Schule



Herausgeber

Netzwerk Bildung und Gesundheit – OPUS NRW
bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz
Schule & Gesundheit, Hessen

Vorwort der beteiligten Programme

Der Auftrag der Schule ist trotz schwieriger Rahmenbedingungen unverändert: zukünftige Generationen mit so viel «Wissen» und «Bildung» auszustatten, dass sie in der Lage sind, sich in dieser Gesellschaft zurechtzufinden und die Gesellschaft von morgen aktiv und verantwortungsbewusst zu gestalten. Die einzelne Schule bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags nach Kräften zu unterstützen, das ist die aktuelle Orientierung der Netzwerk-Programme «Bildung/Schule und Gesundheit» Hessens, Nordrhein-Westfalens und der Schweiz.

Eine gute Schule mit nachhaltig positiven Wirkungen lässt sich leichter realisieren, wenn bei ihrer Entwicklung Erkenntnisse aus der Gesundheits- und Bildungsforschung mit berücksichtigt werden – so lautet das Kernargument des vorliegenden Readers, in dem Beiträge führender Expertinnen und Experten versammelt sind. Durch Gesundheitsförderung und Prävention werden Schulen dabei unterstützt, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag wirkungsvoll zu erfüllen und die Schule als gesundheitsförderlichen Arbeitsplatz und Lebensraum zu gestalten. Durch eine gesundheitsbewusste Qualitätsentwicklung werden Lehrpersonen und Schulleitungen zugleich darin bestärkt, sich vermehrt um unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zu bemühen und so Entlastung und Motivation zu finden.

Eine gute, gesunde Schule/Gesundheitsfördernde Schule sieht ihren zentralen Auftrag darin, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen optimal zu fördern und sie beim Aufbau von Schutzfaktoren gegen Gefährdungen zu unterstützen. Getreu dem Motto: «Gute Gesundheit unterstützt erfolgreiches Lernen; erfolgreiches Lernen unterstützt die Gesundheit – Erziehung und Gesundheit sind untrennbar» (Desmond O’Byrne, Leiter der Abteilung für Gesundheitsförderung, WHO/Genf).

Dieser Reader richtet sich in erster Linie an Schulleitungen und interessierte Lehrpersonen – und in zweiter Linie an Netzwerke, Unterstützungsagenturen, Schulträger und Schulaufsicht. Ziel ist es, diesem Personenkreis Argumente für die Verknüpfung erprobter Ansätze der Gesundheitsförderung mit bestehenden oder neuen Formen des schulischen Qualitätsmanagements an die Hand zu geben.

Seitens der drei Programme, die als Herausgeber diese Publikation ermöglichen haben, möchten wir zum Schluss auf Folgendes hinweisen: In den Programmen und Ländern mögen unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Ob «Gute, gesunde Schule» oder «Gesundheitsfördernde Schule», dahinter steht ein gemeinsames Grundverständnis, das mit dem vorliegenden Buch transportiert wird.

Gerne machen wir Sie auch auf den «Instrumente-Band» zu diesem Reader aufmerksam: Gerold Brägger/Norbert Posse: *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES) – Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können* (2007 ebenfalls im h.e.p.-Verlag erschienen). In den beiden Bänden dieses Handbuches finden Sie zahllose theoretische und praktische Anstöße für eine schulische Qualitätsentwicklung, die einem solch umfassenden Verständnis von Gesundheitsförderung und Prävention verpflichtet sind. Den Leserinnen und Lesern werden zusätzlich zu den Argumenten dieses Readers praktische Instrumente in die Hand gegeben, wie sich Gesundheitsförderung mit schulischem Qualitätsmanagement bestmöglich verknüpfen lässt.

Beat Hess

*Programm bildung + gesundheit Netzwerk Schweiz,
Bundesamt für Gesundheit, Bern*

Klaus Spenlen

*Landesprogramm OPUS NRW – Netzwerk Bildung und Gesundheit,
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes
Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf*

Dr. Beate Zelazny

Schule & Gesundheit, Hessen, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden

Inhalt

Vorbemerkungen	9
----------------------	---

Teil A: Die Hintergründe

Norbert Posse/Gerold Brägger.....	19
<i>Wege zur guten, gesunden Schule – Argumente und Handlungskonzepte einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung</i>	
Klaus Hurrelmann/Wolfgang Settertobulte	55
<i>Gesundheitliche Ressourcen und Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen</i>	
Bernhard Badura	97
<i>Auf dem Weg zu guten, gesunden Schulen – Was Schulen von Unternehmen lernen können</i>	

Teil B: Die Dimensionen

Wilfried Buddensiek	177
<i>Lernräume als gesundheits- und kommunikationsfördernde Lebensräume gestalten – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur</i>	
Edwin Stiller	205
<i>Unterrichtsentwicklung neu denken! – Überlegungen aus salutogenetischer Perspektive</i>	
Michael Gasse/Peter Dobbstein.....	233
<i>Lernen in Bewegung bringen</i>	
Hans-Günter Rolff/Katharina Rolff	253
<i>Gesundheitsförderung und Lernqualität – Schulkultur, Schulklima und schulische Leistungen</i>	
Gerold Brägger/Beat Bucher	305
<i>Ressourcenorientierte Personalentwicklung – Integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Führungsaufgabe der Schulleitung</i>	

Bernhard Sieland/Silvia Pfeiffer/Sandra Weber	389
<i>Nachhaltige Gesundheitsförderung – als Entwicklungsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern (auch auf der CD-ROM enthalten)</i>	

Teil C: Die Praxis

*Materialien zu den Beiträgen von Gerold Brägger/Norbert Posse,
Wilfried Buddensiek, Klaus Hurrelmann/Wolfgang Settertobulte,
Edwin Stiller, Bernhard Sieland und Mitarbeitende*

Die Texte aus diesem Teil C finden sich, mit Ausnahme des Beitrags von Wilfried Buddensiek, in extenso nur auf der CD-ROM, die dem Band beiliegt.

Gerold Brägger/Norbert Posse.....	475
<i>Instrumente zur Standortbestimmung einer guten, gesunden Schule</i>	
Wolfgang Settertobulte/Klaus Hurrelmann	495
<i>Empfehlung eines Instruments zur Messung der gesundheitlichen Qualität einer Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler</i>	
Wilfried Buddensiek	507
<i>Werkstattbericht: Das Herforder Modell für den Ausbau guter und gesunder (Ganztags-)Schulen</i>	
Edwin Stiller	545
<i>Denk- und Werkzeuge für eine salutogenetische Unterrichtsentwicklung</i>	
Bernhard Sieland unter Mitarbeit von Silvia Pfeiffer	547
<i>Bedarfsorientierte Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Übungen für Entwicklungs- gruppen zur Diagnose und Förderung der eigenen Person, der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und der Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen</i>	

Vorbemerkungen

Der Weg zur gesunden Schule ist mit vielen guten Vorsätzen gepflastert, dadurch oft holprig. Er ist für manche Schulen selbst das Ziel, und er beginnt immer mit dem ersten Schritt. Wir könnten die Reihe der Kalendersprüche fast beliebig fortsetzen, sie zeigen die oft große Hilflosigkeit von Schulen, ihre eigene Entwicklung in die Hand zu nehmen und sich damit auch bewusst einem möglichen Scheitern ihrer pädagogischen Ideen zu stellen. Für viele Schulen (oder die meisten?!) führt daher der Königsweg über die lange Bank, sie warten ab und trinken Tee und hoffen, dass nach Regen irgendwann auch einmal wieder Sonnenschein und überhaupt bessere Zeiten kommen.

Uns reicht das nicht. Wir wollen Schulen nicht mit klugen Sprüchen trösten, sondern dazu anstoßen und ermutigen, sich bewusst ihrer Verantwortung zu stellen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Die große Unterschiedlichkeit von ähnlichen Schulen (gleiche Schulform, gleiche Größe, gleicher Einzugsbereich, gleiche Schuladministration und damit gleiche Rahmenbedingungen) mag zum einen erschrecken, uns gibt sie eine gehörige Portion Hoffnung und Zuversicht: Wenn sich Schulen bereits «zufällig» und «ungewollt» so auseinanderentwickeln können, wie viel leichter muss es sein, die Entwicklung zu steuern, wenn alle ein gemeinsames attraktives Ziel haben.

Wir schreiben von einem solchen Ziel. Es ist eine Schule, in der erfolgreich Erziehungs- und Bildungsarbeit, aber auch Selbsterziehungs- und Selbstbildungsarbeit geleistet werden, eine Schule, die von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie von Schülerinnen und Schülern gerne besucht wird, weil sie sich dort wohlfühlen und entfalten können, weil sie dort in ihrer Individualität akzeptiert, gefördert und gefordert werden. Es ist eine Schule, in der Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam reflektieren, was sie tun, mit dem Ziel, ihre Professionalität zu erweitern und ihr unterrichtliches Handeln effektiver zu gestalten, also eine Schule, in der Kooperation großgeschrieben wird. Es ist eine «gute und gesunde Schule».

Wozu dieser Reader gut ist

Wer mit der eigenen oder einer fremden Schule arbeitet, um sie auf ihre Qualität hin zu entwickeln, braucht tragfähige Vorstellungen, ein Qualitätsleitbild, auf das hin eine solche Entwicklung sich lohnt. Durch die in diesem Reader gesammelten Beiträge erfahren Sie die Bedeutung der Gesundheitsförderung für die Qualität schulischer Arbeit, Sie lernen Argumente für eine integrierte Qualitäts- und Gesundheitsförderung, Anregungsideen für eine veränderte schulische Praxis und Instrumente für die Entwicklung der eigenen Professionalität kennen.

Wie das Buch aufgebaut ist

Der Reader ist in drei Hauptteile gegliedert: Der erste Teil enthält die *Hintergründe*: eine Darstellung der guten und gesunden Schule in ihren Dimensionen und Wirksystemen und den aktuellen Erkenntnisstand über die Zusammenhänge zwischen Qualität/Leistungsfähigkeit und Gesundheit aus der schulischen und betrieblichen Gesundheitsforschung. Im zweiten Teil werden die *Dimensionen* der Schule exemplarisch vertieft, und der dritte Teil schließlich (dessen Beiträge teils nur auf der CD-ROM enthalten sind, die diesem Band beiliegt) hält Anregungen für die Praxis bereit. Der Band versteht sich als Ergänzung zu den *Instrumenten für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*, einem zweibändigen Handbuch, in dem über die Beispiele dieses Readers hinaus den Schulen konkrete Wege aufgezeigt werden, wie sie durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können.

Wie man mit diesem Buch arbeiten kann

Basis für die in diesem Reader vorgestellten Überlegungen liefern vor allem die Erkenntnisse über den Wirkzusammenhang von Leistung (auch akademischer Leistung) und Gesundheit/Wohlfühlen und über das organisatorische und pädagogische Wirkgefüge des Systems Schule. Der Aufbau des Readers erlaubt verschiedenen Zugänge: das «Lesen von Anfang bis Ende», das Ihnen Einblick in den wissenschaftlichen Hintergrund, die Vertiefung einzelner Dimensionen der Schule und Anregungen für die Praxis der ressourcenorientierten Entwicklung gibt. Sie können aber auch «Querlesen» – zum Beispiel bei einer Sie interessierenden Dimension beginnen und sich dann in Hintergründe und Praxis vertiefen.

Jedes einzelne Kapitel des Readers kann Ausgangspunkt für die Entwicklungsarbeit einer Schule sein: als Basisinformation für ein Lehrerkollegium, als Diskussionsgrundlage innerhalb der Schulleitung oder als Hintergrundinformation für ein Einstiegsreferat einer Startveranstaltung.

Wer an diesem Buch mitgearbeitet hat

Bernhard Badura, Prof. Dr., Fakultät für Gesundheitswissenschaften,
Universität Bielefeld

Gerold Brägger, lic. phil., IQES GmbH – Büro für Schulentwicklung
& Evaluation, Winterthur

Beat Bucher, M. A., Coaching – Organisationsentwicklung – Konzepte,
Luzern

Wlfried Buddensiek, PD Dr., Gesellschaftswissenschaften und Didaktik
des Sachunterrichts – Fakultät für Kulturwissenschaften, Universität
Paderborn

Peter Dobbeltstein, wiss. Referent im Grundsatzreferat «Erziehung und
Unterricht, Schul- und Unterrichtsforschung» des Landesinstituts
für Schule, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Standort Soest

Michael Gasse, Dr., Ministerium für Schule und Weiterbildung, NRW

Klaus Hurrelmann, Prof. Dr., Fakultät für Gesundheitswissenschaften,
Universität Bielefeld

Silvia Pfeiffer, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Psychologie,
Universität Lüneburg

Norbert Posse, Dr., Dipl.-Psych., Erziehungswissenschaftliches Institut,
Abteilung für Weiterbildung und Beratung, Heinrich-Heine-Universität
Düsseldorf

Hans-Günter Rolff, Prof. Dr. em., Institut für Schulentwicklungsfor-
schung, Universität Dortmund

Katharina Rolff, Dipl. Soz.Wiss, Institut für Arbeit und Technik,
Gelsenkirchen

Wolfgang Settertobulte, Dr., Fakultät für Gesundheitswissenschaften,
Universität Bielefeld

Bernhard Sieland, Prof. Dr., Fachbereich Erziehungswissenschaft,
Institut für Psychologie, Universität Lüneburg

Edwin Stiller, Referent für Lehrerausbildung, Ministerium für Schule
und Weiterbildung, NRW

Sandra Weber, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Psychologie,
Universität Lüneburg

Allen Autorinnen und Autoren sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich
für die kompetente und geduldige Kooperation gedankt.

Teil A

Die Hintergründe

In diesem ersten Teil des Readers wird die Basis für die Argumente zugunsten einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung gelegt. Ausgangspunkt aller Überlegungen sind Wunsch und Forderung, die Schulen darin zu unterstützen, dass sie ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag effektiv realisieren können. Die für dieses Handeln relevanten Hintergründe bestehen zum einen in der Definition und im Qualitätsverständnis einer guten, gesunden Schule und in den darauf bezogenen Handlungskonzepten ihrer Entwicklung, zum anderen aber auch in den Ergebnissen der schulischen Gesundheitsforschung und den Forderungen, die sich für die gesundheitsbezogene Qualitätsentwicklung daraus ableiten lassen. Die dritte Hintergrundfolie liefert der Blick über den schulischen «Tellerrand» hinaus in die betriebliche Gesundheitsforschung, deren Erkenntnisse für die Gestaltung der Schule ebenfalls nutzbar gemacht werden können.

- Wege zur guten, gesunden Schule – Argumente und Handlungskonzepte einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung (*Norbert Posse/Gerold Brägger*)
- Gesundheitliche Ressourcen und Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen (*Klaus Hurrelmann/Wolfgang Settertobulte*)
- Auf dem Weg zu guten, gesunden Schulen – Was Schulen von Unternehmen lernen können (*Bernhard Badura*)

Norbert Posse/Gerold Brägger

Wege zur guten, gesunden Schule

**Argumente und Handlungskonzepte
einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung**

Inhalt

Vorbemerkung	21
1 Veränderungen erfolgreich gestalten	23
1.1 In längerfristig angelegten schulinternen Weiterbildungen Beratung, Handlungstrainings und Evaluation verknüpfen	24
1.2 Beratung und die «beratende» Grundhaltung als Merkmal der Veränderungsgestaltung.....	27
1.3 «Beratung von innen»	28
2 Gute, gesunde Schule durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsentwicklung	31
2.1 Das Qualitätstableau der guten und gesunden Schule	32
2.2 Elemente eines integrierten Gesundheits- und Qualitätsmanagements	38
2.2.1 Die IQES-Elemente einer guten, gesunden Schule/ Gesundheitsfördernden Schule im Überblick	41
2.2.2 Bedeutung einer integrierten Qualitäts- und Gesundheitsförderung für die Gestaltung und Entwicklung von Schulen	46
3 Argumente für eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung in Schulen.....	47
Literatur.....	55

Vorbemerkung

Die Ergebnisse der aktuellen Diskussionen um das Bildungssystem und seine Leistungen zeigen es deutlich auf: Wir brauchen und wir wollen eine «andere» Schule. Eine Schule, die vordergründig in den nächsten PISA-, TIMS-, IGLU- oder MARKUS-Studien gut abschneidet, vor allem aber eine Schule, die in der Lage ist, auf die anstehenden Herausforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert adäquat vorzubereiten. Und wir brauchen eine Schule, in der alle Beteiligten gerne und erfolgreich lernen und arbeiten, kurz gesagt, eine Schule, in der Bildung und Erziehung gelingen. Illusion? Es gibt Schulen, die dieser «Illusion» – wir würden lieber von Leitbild sprechen – ein Stück näher gekommen sind, teilweise durch «glückliche Umstände» wie durch die Zusammensetzung des Kollegiums, den «Geist des Hauses» oder Ähnliches, teilweise durch harte Anstrengung.

Wenn wir eine andere Schule wollen, müssen wir die Veränderung der bestehenden Schule konstruktiv in Angriff nehmen. Aber das bedeutet, den Kern der Schule, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag und damit ihren Unterricht in den Blick zu nehmen, ebenso die Grundhaltung, die ein Kollegium insgesamt und die einzelnen Kolleginnen und Kollegen den Schülerinnen und Schülern gegenüber haben: Sind diese nur «Lernopfer», oder sind sie eigenverantwortliche Lerner? Sind sie nur Empfänger der glücklich machenden Gleichungen mit zwei Unbekannten, oder sind sie Partnerinnen und Partner in einem gemeinsam gestalteten Lernprozess, der auch die unbekannten Potenziale der Schülerinnen und Schüler entdecken und fördern hilft? Ebenso gehört dazu das vorherrschende Grundverständnis vom Lehren und Lernen: Besteht das Lernen in der Trias «Zeigen – Erklären – Üben» oder in experimentierenden, die Frage- und Lösungskreativität der Schülerinnen und Schüler nutzenden Lernarrangements? Von Bedeutung ist vor allem auch das Verhältnis, das Kollegium, Schulleitung, Eltern, Schülerinnen und Schüler zu den Anstrengungen haben, die eine gewollte und gezielte Veränderung mit sich bringen, und mitentscheidend sind die Investitionen in Rahmenbedingungen, welche die Gesellschaft für eine solche Veränderung zu übernehmen bereit ist.

1 Veränderungen erfolgreich gestalten

Jede Veränderung, die über den Neuanstrich der Lehrertoilette hinausgeht, produziert Anfragen an die Professionalität der Kolleginnen und Kollegen: Wie halten sie es mit ihrer eigenen Vision von Schule, ihrem pädagogischen Leitbild, ihrem pädagogischen Ethos (und Eros), und welche Formen des kritischen Nachfragens sowohl in Bezug auf ihre eigene Position als auch auf die Grundhaltungen ihrer Kolleginnen und Kollegen haben sie entwickelt? Wie steht es um ihre Bereitschaft, sich permanent auf dem Laufenden zu halten, die eigene Professionalität sowohl in Bezug auf ihr Fach als auch auf ihre Vermittlungskompetenz zu stärken und auszubauen? Und schließlich: Wie weit ist ihre Bereitschaft und sind ihre Fähigkeiten ausgeprägt, im Team zu kooperieren? Diese vier Merkmale der Professionalität, die Michael Fullan¹ den Lehrerinnen und Lehrern in ihren Beichtspiegel geschrieben hat, sind für Veränderungen erfolgskritisch. Sie umfassen weitgehend die Lehrerpersönlichkeit: ihren pädagogischen Enthusiasmus, ihre Reflexionsfähigkeit, ihre didaktisch-methodische Professionalität und ihre Kooperationsfähigkeit.

Wenn Sie mit uns gemeinsam Schule in Richtung auf eine gute, gesunde Schule hin ändern wollen, so werden Sie es zwangsläufig früher oder später mit diesen Dimensionen des Lehrerseins zu tun bekommen. Und Sie werden erleben, dass geplante und gewollte Veränderungen nur dann eintreten, wenn die Kolleginnen und Kollegen auf die folgenden Fragen befriedigende Antworten erhalten:

¹ M. Fullan, Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik (Stuttgart 1999). Bezeichnenderweise heißt dieses Buch im Original *Change forces*.

Kann ich das verstehen und verarbeiten, was von mir verlangt wird oder was mit mir geschieht? (Kognitive Verarbeitungsmuster)

Die Veränderungen und neuen Anforderungen, mit denen die Lehrkraft konfrontiert wird, werden von ihr als sinnvolle, klare und geordnete Information verstanden (Gefühl von Verstehbarkeit – *sense of comprehensibility*).

Kann ich mit meinen Ressourcen und Kompetenzen die Anforderungen handhaben, bewältigen? (Kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster)

Die Lehrkraft nimmt die Anforderungen, die auf sie zukommen, mit den ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen als bewältigbar wahr (Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit – *sense of manageability*).

Kann ich einen Sinn in meinem Tun erkennen, habe ich eine positive Erwartung in Bezug auf die Veränderung meines professionellen Tuns? (Motivationale Komponente)

Die Lehrkraft erlebt die Probleme und Anforderungen, die mit den geplanten Veränderungen verbunden sind, als sinnvoll und findet es lohnenswert, sich dafür einzusetzen (Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit – *sense of meaningfulness*).²

Da genau diese Antworten in der Schule nicht selbstverständlich sind, ist hier auch eine Entwicklung und Veränderung auf Lehrerseite notwendig.

1.1 In längerfristig angelegten schulinternen Weiterbildungen Beratung, Handlungstrainings und Evaluation verknüpfen

Eine Schulentwicklung, die Bildung und Erziehung in den Blick nimmt und sich an der Effektivität des Unterrichts messen lässt, ist somit eng mit der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer verknüpft. Das hat vielfältige Gründe:

² Diese drei Fragen entsprechen den drei Komponenten des Kohärenzsinn nach Antonovsky (1997).

- Schulen hatten bis vor einigen Jahren ein Defizit in den Kooperations- und Führungsstrukturen (und manche Schulen haben diese Defizite heute noch): Organisationsberatungen und Teamentwicklungen haben Schulen darin unterstützt, dieses Defizit zu beheben. Es wurden gemeinsame Zielvorstellungen formuliert, verbindliche Strukturen für die Teamarbeit entwickelt, Mitwirkungsgremien geschaffen, Schulleitungen neu eingerichtet (wie in vielen Schweizer Schulen) oder durch Steuergruppen unterstützt.
- Trotz dieser wichtigen Schulentwicklungsaktivitäten ist Unterricht häufig mehr oder weniger «Privatgeschäft» der einzelnen Lehrpersonen geblieben. «Lehren und Lernen» als Kerngeschäft der Schule ist bisher wenig geprägt durch bewusste Setzungen und pädagogische Vereinbarungen der Schule als Ganzes. Unterricht bleibt das Geschäft der «Einzelkünstler».³ Zum Beispiel zeigt die Evaluation des Luzerner Projekts «Schulen mit Profil», dass die Einführung geleiteter und kooperativer Schulen neben vielen Positivpunkten bisher «wenig Einfluss auf das Unterrichten und Erziehen der Lehrpersonen hat».⁴
- Mit der Einführung von Bildungsstandards als Referenzgrößen für die individuelle und schulische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung kommen nun aber erhebliche Zumutungen auf die Lehrpersonen zu:
 - eine ungewohnte ergebnisorientierte Rechenschaftsverpflichtung,
 - eine Entprivatisierung pädagogisch-didaktischer Alltagspraktiken,
 - erhöhte Beanspruchung und mehr Arbeit (!) durch die Übernahme von Mitverantwortung für die pädagogische Qualität der gesamten Schule.

Wenn diese neuen Herausforderungen produktiv (und das bedeutet in unserem Verständnis auch immer: gesundheitsverträglich und -stärkend) bewältigt werden sollen, dann benötigen Schulen auch neue Ansätze der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung:

³ Durch diesen Begriff ersetzt Michael Schratz den «Einzelkämpfer». Inhaltlich siehe auch Bosen (2004).

⁴ A. Buholzer/M. Roos, Ergebnisse der Begleitevaluation, in: X. Büeler/A. Buholzer, M. Roos (Hrsg.), Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse. Brennpunkte. Zukunftsperspektiven (Innsbruck 2005), S. 87.



Abbildung 1: Integrierende Schulentwicklung⁵

Das herausragende Merkmal einer solchen Schulentwicklung besteht darin, dass hier schulinterne Weiterbildungen, Beratung, Handlungstrainings und Evaluation integrativ miteinander verknüpft werden.

- Da für die Schule Unterricht das zentrale Moment ist, fokussiert die Schulentwicklung das kooperative Lehren und Lernen.
- Trainings, die Lehrpersonen die Möglichkeit geben, das eigene methodische Handlungsrepertoire zu erweitern und Sicherheit durch die Erprobung von Verhaltensweisen zu gewinnen, ergeben die Möglichkeit, das eigene Lehrerhandeln zu professionalisieren.
- Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung (inkl. Auswertung von Schülerfeedbacks) werden konsequent miteinander verknüpft.

⁵ Adaptiert nach S.G. Huber, School Improvement. Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung, in: schul-management, Heft 3/1999, S. 13.

- Alle Entwicklungsmaßnahmen werden systematisch in ihren Effekten beobachtet, wobei die Ergebnisse dieser Selbstevaluationen kontinuierlich in den Entwicklungsprozess zurückfließen.
- Die Schulentwicklung wird unterstützt durch eine spezifische «beratende» Grundhaltung der Protagonisten.

1.2 Beratung und die «beratende» Grundhaltung als Merkmal der Veränderungsgestaltung

Die angesprochene notwendige «Renovierung» der Schule in Richtung auf eine leistungsfähige, individuell fördernde Schule über ein Mehr an Gesundheit und Sicherheit ist ohne Beratung und Begleitung kaum realisierbar. Beratung weist Veränderung nicht an, sondern liefert unter Bezug auf die Lebens- und Arbeitswelt der Beteiligten Entscheidungs- und Handlungshilfen, die den oben genannten Antwortmerkmalen entsprechen. Solche Beratung ist von «außen» einfacher zu realisieren als von «innen», da externe Beraterinnen und Berater nicht unmittelbar von den Veränderungsprozessen selbst betroffen sind und somit auch keine «persönlichen» Interessen an einer bestimmten Entwicklung und ihren Ergebnissen haben müssen.

Beratung verstehen wir im Sinne ihrer ursprünglichen Bedeutung als *Unterstützungssystem in Orientierungs- und Entscheidungsprozessen*. «Gute» Beratung schafft die Basis für «gute» Entscheidungen – und führt somit dazu, die Probleme, die sich für die Rat suchende Schule oft als unlösbar darstellen, zu bearbeitbaren Aufgaben zu machen. «Gute» Beratung stärkt in der Fähigkeit, sich selbst zu helfen, sie «ermächtigt» (*empowerment*). «Gute» Beratung ist pädagogisch, sie ist vorbildlich für die Analyse und Bearbeitung von Problemsituationen, sie orientiert sich an der Zukunft der Schule und ist somit lösungsorientiert. «Gute» Beratung ermöglicht es den Mitgliedern eines Systems, eine «gesunde» Beziehung zu sich selbst und zu den eigenen Problemen aufzunehmen und ist damit «problemvorbeugend». «Gute» Beratung stärkt, wie jede pädagogische Maßnahme, die diese Merkmale erfüllt («guter» Unterricht, Erziehung zur Selbstständigkeit, eigenverantwortliches Arbeiten ...), die Person und Persönlichkeit des Einzelnen – und gehört daher an sich zur Gesundheitsförderung.

Berater und Beraterinnen lassen sich auf idealtypische Weise folgendermaßen charakterisieren: Sie besitzen eine ausgeprägte Offenheit für die Pro-

bleme anderer Menschen und für die Schwierigkeiten in Strukturen von Systemen; aufgrund ihres differenzierten, wissenschaftlich gesicherten Wissens und ihrer reichhaltigen Berufs- und Lebenserfahrung können sie komplexe Probleme strukturieren und differenzieren, ihre Hintergründe aufdecken und Ideen für die Problembewältigung entwickeln. Sie kooperieren durch Anpassung im Tempo und in der Passung der Schritte (durch «Mitgehen»), unterbrechen hinderliche Muster, verhalten sich selbst «lösungsneutral» (also favorisieren nicht ihre eigene Lieblingslösung) dadurch, dass sie die Aufmerksamkeit auf die Lösungsressourcen des Rat suchenden Systems fokussieren und Suchprozesse in Richtung neuer Lösungen anregen.

In der Realität ist der ideale Berater/die ideale Beraterin eine Fiktion, denn nicht jeder ist für jedes Problem seines Beratungsgebietes gleichermaßen kompetent und hat genügend Abstand, um neutral zu bleiben. Oft fehlt auch entsprechendes Expertenwissen, oder die verfügbaren Theorien und Methoden reichen nicht aus, um ein Problem effektiv zu bewältigen. In solchen Fällen kann es leicht vorkommen, dass Beratende fehlendes Wissen mit naivem Alltagswissen oder Vermutungen auffüllen, um die «Erklärungs-löcher» zu überdecken. Und oft bestimmen auch die institutionellen Gegebenheiten, zum Beispiel präzise Zeitvorgaben oder normative Vorgaben, wie weit sich Beratende auf ein Problem einlassen können oder dürfen.

1.3 «Beratung von innen»

Wie bereits angesprochen, ist die Beratung zur Entwicklung einer Schule von innen oft schwieriger als von außen, vor allem, weil es nahezu unmöglich ist, die Inhaltsebene (Interessenebene) von der Beziehungsebene zu trennen. Wenn Entwicklungsberatung trotzdem gelingen soll, müssen einige Rahmenbedingungen erfüllt sein, die diesen Prozess unterstützen.

Beratung im Team: Das schulinterne Beratungsteam (oft nennt sich dieses Team «Steuergruppe», und es ist dann offensichtlich, welche der drei Beratungsfunktionen «informieren», «steuern» und «unterstützen» dominiert) braucht das Mandat des Kollegiums. So wie der individuelle Beratungsprozess freiwillig ist und in der Regel der Rat Suchende der Auftraggeber ist, sollte hier der Auftraggeber für diese Entwicklungsberatung die ganze Schule sein. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass Rollenunklarheiten und die hiermit verbundenen Schwierigkeiten in Bezug auf eine

externe Beratung wesentlich geringer ausfallen. Das Team (die Gruppe) hat den Vorteil, dass die Vermischung von Inhalt und Beziehung relativiert werden kann. Die persönliche Betroffenheit eines Teammitgliedes kann durch die Distanz der anderen aufgefangen, relativiert und «neutralisiert» werden. Und das schulinterne Beratungsteam kann durch eine bewusste und zielorientierte Auswahl der Mitglieder Synergieeffekte schaffen und sich gegenseitig entlasten, während eine einzelne Person aus der Schule schnell überfordert und überlastet sein kann.

Eine tragfähige und realisierbare Vorstellung von der Zukunft der Schule: Die «Vision» ist im eigentlichen Sinne der «Auftragsgegenstand». Das weiter unten vorgestellte und in den *Instrumenten für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen (IQES)* (Brägger/Posse 2007) aufgefaltete Wirkmodell kann die Basis für eine solche Leitvorstellung liefern, die sich schrittweise in Handlungspläne umsetzen lässt. Wobei der erste Schritt darin bestehen sollte, sich auf die Eckpunkte eines solchen tragfähigen Zukunftskonzeptes der eigenen Schule mit dem ganzen Kollegium – idealerweise auch unter Einbeziehung von Eltern, Schülerinnen und Schülern und externen Partnern (vorauslaufende oder weiterführende Schulen, Bildungs- und Ausbildungsstätten) – zu einigen. Gute Argumente für die Entwicklung der Schule in eine Richtung, wie sie oben skizziert ist, finden sich in den folgenden Kapiteln.

Organisations- und Moderationskompetenzen: Dass Entwicklung «von alleine» läuft, ist nicht ganz von der Hand zu weisen, nur die Kontrolle über die Entwicklungsrichtung besteht in diesem Falle nicht. Um diese Kontrolle und Steuerung zu ermöglichen, müssen im Beratungsteam einige Kompetenzen vorhanden sein, die möglicherweise erst angebahnt werden müssen. Ender und Strittmatter (2006) beschreiben in ihrem «Diagnoseinstrument für ein Team-Portfolio» mehr als zwanzig solcher Kompetenzen (hier als «Rollen»), die für eine erfolgreiche Arbeit im Team hilfreich sein können, zum Beispiel «MethodikerIn (Unterrichtsmethoden, Medieneinsatz), ModeratorIn für Kollegiums- bzw. Gruppenprozesse, animateurIn und/oder LeiterIn von Projekten, Schulentwicklungen, StrategIn (Anlage wirksamer sozialer Prozesse, Einmischung in kantonale [kommunale, regionale, Ergänzung durch uns] Vorgänge, Fachperson für Konfliktsituationen, Moderation, Ordnungshilfen, Mediation»⁶ usw.

⁶ B. Ender/A. Strittmatter, Welche Kompetenzen sind bei uns gut besetzt? Diagnoseinstrument für ein Team-Portfolio, in: *journal für schulentwicklung*, Heft 3/2006, S. 53–56.

Ressourcen wie personelle Unterstützung, materielle Ausstattung und ein Zeitbudget: Die «Kompetenzfrage» lässt bereits die Ressourcenfrage anklingen. Wenn bestimmte, als notwendig erachtete Kompetenzen nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind, wo und zu welchem Preis bekommt man sie her? Eine Schule muss auch investieren, um Gewinn zu machen. Ein Teil der Ressourcen kann durch intelligente Strukturierung schulinterner Prozesse freigesetzt werden, ein weiterer Teil wird dadurch gewonnen werden müssen, dass bestimmte Aufgaben für den Zeitraum der Entwicklung hinten anstehen. Das setzt eine sorgfältige Planung voraus und die Entscheidung, was zu welchem Zeitpunkt wichtig und unverzichtbar ist und was aufgeschoben werden oder wegfallen kann.

Ein transparentes Kommunikationskonzept: Beratung und auch Entwicklungsberatung ist immer interaktiv. Wenn sich eine Steuergruppe nur selbst berät und ihre Konzepte im «Giftschrank» lässt,⁷ entstehen Misstrauen und Widerstand. Parallel zu allen Überlegungen und Handlungsschritten gehört die Frage: Wer muss zu welchem Zeitpunkt worüber und durch wen informiert werden?

⁷ K. Doppler/C. Lauterburg, Change Management (Wiesbaden ¹¹2005).