

# **Die Rolle der Gesundheitsförderung bei der Entwicklung des Schulsystems**

**Waldemar Kremser**

**Rosemarie Felder-Puig**

**Edith Flaschberger**

**Lisa Gugglberger**

**Wolfgang Dür**

Jänner 2010, Wien





## **Autor/inn/en**

Waldemar Kremser, MA ist Junior Researcher am Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research.

Rosemarie Felder-Puig, Dr.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> MSc ist Senior Researcher am Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research.

Edith Flaschberger, Mag.<sup>a</sup>, Junior Researcher am Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research, ist Dissertantin am Institut für Soziologie der Universität Wien.

Lisa Gugglberger, Mag.<sup>a</sup>, Junior Researcher am Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research, ist Dissertantin am Institut für Soziologie der Universität Wien.

Wolfgang Dür, Univ.-Doz., Mag. Dr., Soziologe ist Leiter des Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research und Dozent an der Universität Wien.

---

---

### **Quotation:**

**Kremser W., Felder-Puig, R., Flaschberger E., Gugglberger L., Dür W.** (2010): „Die Rolle der Gesundheitsförderung bei der Entwicklung des Schulsystems“. Wien. Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research. Working Paper 3.

---

### **Contact:**

**Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research**

**Waldemar Kremser, MA**

Untere Donaustraße 47

1020 Vienna

T.: 01/ 21 21 493 – 10

[office@lbihpr.lbg.ac.at](mailto:office@lbihpr.lbg.ac.at)

<http://lbihpr.lbg.ac.at>

---



# Inhaltsverzeichnis

<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>1 GUTER UNTERRICHT ALS ZIEL VON SCHUL- UND SYSTEMENTWICKLUNG .....</b>	<b>4</b>
1.1 KONZEPTION DES GUTEN UNTERRICHTS.....	4
1.1.1 <i>Elemente des guten Unterrichts.....</i>	5
1.2 ZUSAMMENHANG VON UNTERRICHT UND GESUNDHEIT.....	9
1.3 RESSOURCEN FÜR DEN GANZHEITLICHEN, PERSONENZENTRIERTEN UNTERRICHT.....	13
1.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	15
<b>2 WEGE ZUM GANZHEITLICHEN UND PERSONENZENTRIERTEN UNTERRICHT .....</b>	<b>16</b>
2.1 POLITISCHE EBENE .....	18
2.1.1 <i>Probleme der politischen Steuerung .....</i>	19
2.1.2 <i>Möglichkeiten der politischen Steuerung.....</i>	22
2.1.3 <i>Zusammenfassung .....</i>	25
2.2 ORGANISATIONSEBENE.....	25
2.2.1 <i>Schulautonomie und Qualitätssicherung in Österreich.....</i>	25
2.2.2 <i>Die Rolle der Schulleitung.....</i>	28
2.2.3 <i>Zusammenhänge zwischen Veränderung der schulischen Führungsstruktur und der Qualität des Lehrens und Lernens.....</i>	30
2.2.4 <i>Zusammenfassung .....</i>	32
2.3 DIE EBENE DER BERUFSGRUPPE DER LEHRER/INNEN .....	32
2.3.1 <i>Status quo der Lehrer/innenbildung in Österreich .....</i>	33
2.3.2 <i>Probleme der Lehrer/innenbildung .....</i>	33
2.3.3 <i>Möglichkeiten der Lehrer/innenkooperation .....</i>	34
2.3.4 <i>Zusammenfassung .....</i>	39
<b>3 DIE ROLLE DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG .....</b>	<b>40</b>
3.1 MATERIELLE UMWELT .....	44
3.2 FÜHRUNG.....	44
3.3 PROFESSIONELLE KOOPERATION.....	46
3.4 SOZIALES KLIMA .....	47
3.5 GESUNDHEITSFÖRDERUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG FÜR LEHRER/INNEN .....	47
3.6 IMPLEMENTIERUNG VON GESUNDHEITSFÖRDERUNG AN SCHULEN .....	49
3.7 ZUSAMMENFASSUNG.....	52
<b>4 LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>53</b>



## Zusammenfassung

Im Anschluss an die Erfahrungen aus dem Projekt „Gesunde Schule“ wird in diesem Bericht versucht, die zwei zentralen Reformbewegungen im österreichischen Bildungssystem, die eher leistungsorientierte Schul-/Systementwicklung und die schulische Gesundheitsförderung, auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und Möglichkeiten zu diskutieren, wie sowohl gesundheits- als auch leistungsrelevante Aspekte des schulischen Lebens auf positive und nachhaltige Weise verändert werden können. Ausgangsbasis sind aktuelle erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse, die Hinweise darauf geben, was unter gutem Unterricht verstanden werden kann.

Wichtige Komponenten scheinen ein unterstützendes Klassenklima, eine informierende und nicht kontrollierende Klassenführung und ein individualisierter, an die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin angepasster Unterrichtsstil zu sein. Ein solcher Unterricht kann nicht nur positive Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit, sondern auch auf die Gesundheit von Schüler/inne/n haben. Wir haben ihn als personenzentrierten, ganzheitlichen Unterricht bezeichnet. Personenzentriert deswegen, weil er sich, im Sinne eines adaptiven Unterrichtsstils, an die einzelnen Schüler/innen anpasst. Ganzheitlich, weil er sowohl Leistung als auch Gesundheit als Ergebnis anstrebt und dadurch sich gegenseitig verstärkende Rückkoppelungsmechanismen in Gang setzt.

Diese Unterrichtsform stellt allerdings hohe Ansprüche an Lehrkräfte und kann deswegen nur von gesunden Lehrer/inne/n umgesetzt werden. Dadurch wird die Lehrer/innengesundheit zur wichtigen Ressource für den personenzentrierten, ganzheitlichen Unterricht. Um diese Ressource zu fördern, braucht es unter anderem einen transformationalen Führungsstil der Schulleitung, ein gutes soziales Klima im Lehrkörper und starke Kooperationsstrukturen für professionelle Zusammenarbeit.

Es lassen sich drei Ebenen identifizieren, die für eine flächendeckende Umsetzung des personenzentrierten, ganzheitlichen Unterrichts besonders relevant sind: die politische Ebene, die organisationale Ebene und die Berufsgruppe der Lehrer/innen.

Die politische Ebene ist ein Mehrebenensystem. Es gibt vielfach ebenenübergreifende Aufgaben- und Problemstellungen. Die zentralen Steuerungsmechanismen sind allgemeine Regelungen, Weisungen, Ressourcen- und Personalentscheidungen. Probleme der politischen Steuerung sind eine potentielle Verdichtung von Rechtsvorschriften, welche die Entwicklung lokaler Lösungen erschwert, das Fehlen von Möglichkeiten zur effektiven Beeinflussung des Unterrichtsgeschehens, starke Abhängigkeit von Einzelpersonen bei der Umsetzung der politischen Maßnahmen sowie

weite Wege zwischen politischer Ebene und Einzelschulen, die eine gegenseitige Weiterentwicklung erschweren. Möglichkeiten der politischen Steuerung liegen in der Kontextsteuerung. Der Staat als Supervisor kann Rahmenbedingungen schaffen und einen gemeinsamen Zielhorizont etablieren, den viele Schulen gemeinsam haben. Die Steuerungsmechanismen sind hier die Schaffung gesetzlicher Rahmenbedingungen, Umstellung auf Outputsteuerung (Evaluation, Qualitätskontrolle), finanzielle Unterstützung von Initiativprojekten, Finanzierung zusätzlicher Werteinheiten, die den Schulen für eigene Organisationsentwicklung zur Verfügung gestellt werden, und die Finanzierung von Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrer/innen.

Auf Organisationsebene kann unter anderem durch schulische Qualitätsmanagementsysteme gesteuert werden. Diese werden in Österreich momentan aber noch weitgehend ohne verbindliches Gesamtkonzept und ohne klar geregelte personelle Zuständigkeiten angewendet. Aktuelle Reformvorhaben, die vor allem die Autonomie der Einzelschulen stärken sollen, weisen der Schulleitung eine größere Verantwortung in den Handlungsfeldern Schulorganisation, Schulprofil, Personalmanagement und Qualitätsmanagement zu, was auch die Ansprüche an Schulleiter/innen erhöht und diese Rolle auf der Organisationsebene in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Die Schulleitung hat die Aufgabe dafür zu sorgen, dass Lehrer/innen im Prozess der Umorientierung unterrichtsbezogenen Denkens und Verhaltens unterstützt werden. Sie muss an der Schule dafür sorgen, dass eine gemeinsame Vorstellung über die Zukunft der Schule entwickelt wird und eine kooperative Lehr- und Lernkultur entsteht. Durch das ausgeweitete Aufgabenfeld der Schulleitung wird das Delegieren bestimmter Führungsaufgaben an das Lehrer/innenkollegium wichtig. Das Ziel ist, Initiative und Verantwortungsbewusstsein in den Schulen zu fördern und eine gemeinsame Vision der Zukunft zu entwickeln. Probleme der Steuerung sind hier vor allem, dass die Schulleitung nicht direkt Einfluss darauf nehmen kann, was im Unterricht in den Klassen passiert. Sie kann aber durch Einflussnahme auf vermittelnde Variablen wie Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrer/innen sowie Arbeitsplatzgestaltung indirekt das Unterrichtsgeschehen mitgestalten.

Auf der Ebene der Professionalisierung der Lehrer/innen bieten vor allem Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sinnvolle Interventionsmöglichkeiten. Der traditionelle Weg der Lehrer/innenbildung, der eher einzelne Lehrkräfte anspricht, meistens außerhalb der Schule stattfindet und Aspekte der Teamentwicklung und Kooperation vernachlässigt, scheint wenig effizient zu sein. Das theoretisch Gelernte kann auf Grund von mangelnden Unterstützungsstrukturen im Lehrkörper oft nicht in die Praxis umgesetzt werden. Diese Unterstützungsstrukturen könnten jedoch durch Teambuildingmaßnahmen innerhalb der Schulen geschaffen werden.



Damit wäre es möglich, dass Lehrer/innen einer Schule sich gemeinsam weiterentwickeln und sich gegenseitig entlasten. Das Ziel sind kleine, überschaubare und dauerhafte Bezugssysteme für Schüler/innen und Lehrer/innen, die interne Kooperationsstrukturen festigen. Eine Weiterentwicklung dieser Teams stellen ‚professional learning communities‘ (PLCs) dar. Dabei handelt es sich um Lehrer/innenteams, die durch geteilte Werte und Visionen, kollektive Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen, reflexiven professionellen Dialog, sowie Kooperation und Deprivatisierung der Praxis gekennzeichnet sind. Das Ziel dieser PLCs ist das gemeinsame Lernen auf allen Ebenen des professionellen Alltags. Externe Fortbildungen für Einzelne verlieren an Bedeutung. Der Schwerpunkt liegt darauf, von- und miteinander an praktischen Problemen des Schulalltags zu lernen. PLCs haben nachgewiesenermaßen einen positiven Effekt auf die akademische Leistungsfähigkeit von Schüler/innen. Sie führen zu einer Veränderung des Unterrichts, stärken das Selbstvertrauen der Lehrer/innen, ihren Glauben an Einflussmöglichkeiten auf das Lernen von Schüler/innen und fördern die berufliche Motivation der Lehrkräfte insgesamt.

Aktuelle Studien legen nahe, dass erst mit einem breiteren, nicht „nur“ an Leistungsfähigkeit orientierten Verständnis der anzustrebenden Ziele, Schulen ihre wichtigste Aufgabe – den Unterricht – optimal erfüllen können. Damit wird schulische Gesundheitsförderung zu einem wichtigen Erfolgsfaktor, wenn es um die Verbesserung des österreichischen Bildungssystems geht. Hier gibt es erste Studien, die zeigen, dass Maßnahmen, die sich an den Prinzipien dieses Ansatzes orientieren, nicht nur die somato-psychoziale Gesundheit, sondern auch gleichzeitig die akademische Leistungsfähigkeit fördern.

In Österreich sind bereits einige positive Entwicklungen zu beobachten. Es müsste aber vor allem noch die professionelle Kooperation in den Einzelschulen sowie die Gesundheit und Kompetenz von Lehrer/innen in verstärktem Ausmaß gefördert werden. Erheblicher Forschungsbedarf besteht auch noch in Bezug auf Fragen der Transportabilität und Dissemination von gesundheitsförderlichen Interventionskonzepten sowie Fragen der Innovationsbereitschaft und des Change Managements an Schulen.

# **1 Guter Unterricht als Ziel von Schul- und Systementwicklung**

Erfahrungen aus dem Projekt „Gesunde Schule“ (Dür et al, 2009b) zeigen unter anderem, dass es für die weitere Umsetzung der schulischen Gesundheitsförderung in Österreich notwendig ist, mit Vertreter/innen der Schulentwicklung enger zusammenzuarbeiten und Synergieeffekte mit dem immer wichtiger werdenden Qualitätsmanagement zu suchen. Dies soll sicherstellen, dass Gesundheitsförderung nicht zu einer weiteren, unabhängig von anderen bestehenden Zusatzaufgabe für Schulen wird. Es ist also ein gemeinsamer Nenner zu finden, der diese Reformprojekte miteinander verbindet und Synergien entstehen lässt, ohne zusätzliche Belastungen für alle Beteiligten zu erzeugen.

Als gemeinsamer Nenner bietet sich der schulische Kernprozess des Lehrens und Lernens an. Will man Schulen wirklich nachhaltig und sinnvoll verbessern – und dieses Ziel verbindet Schulentwicklung, Qualitätsmanagement und Gesundheitsförderung – dann muss versucht werden, optimale Voraussetzungen für den Unterricht zu schaffen (Carle, 2000). Dafür muss in erster Linie klargestellt werden, was mit gutem Unterricht überhaupt gemeint sein kann. Darauf aufbauend können dann die notwendigen personalen, finanziellen und kognitiven Ressourcen identifiziert werden, um schließlich die zum Aufbau dieser Ressourcen geeigneten Unterstützungskapazitäten benennbar zu machen. Die Besonderheit dieses Berichts ist es, dass hier nicht versucht wird, die Welt nur aus der Perspektive der Gesundheitsförderungsforschung zu denken, sondern auch Erkenntnisse aus anderen Disziplinen berücksichtigt werden und erst dann überprüft wird, welchen spezifischen Beitrag die Gesundheitsförderung leisten kann bzw. muss, um das gemeinsame Ziel eines guten Unterrichts zu erreichen und nachhaltig zu verankern.

Im ersten Kapitel geht es darum, zunächst eine Definition des optimalen Unterrichts auf Basis erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse zu erarbeiten. Daran anschließend werden die vielfältigen Zusammenhänge zwischen dieser Art des Unterrichts und der Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen beschrieben, um schließlich feststellen zu können, inwieweit ein guter Unterricht auch ein gesunder Unterricht ist bzw. sein kann.

## **1.1 Konzeption des guten Unterrichts**

Die Frage, was guter Unterricht ist, hängt zum einen von der Vorstellung ab, wie Lernen überhaupt möglich ist. Zum anderen kann guter Unterricht immer nur in Hinblick auf die momentanen gesellschaftlichen Anforderungen definiert werden.

Diesbezüglich stellt die moderne Gesellschaft aber ungewisse und zum Teil paradoxe Anforderungen an das Individuum. Schon seit geraumer Zeit lässt sich nämlich

kein abgegrenzter Wissensfundus mehr definieren, der Menschen mit all jenen Informationen ausstattet, die sie benötigen, um mit den auf sie zukommenden Herausforderungen fertig zu werden. Die moderne Gesellschaft verändert sich immer schneller und es besteht eine immer größere Unsicherheit darüber, wie die Gesellschaft von morgen aussieht. Es wird nicht nur immer mehr Wissen produziert, dieses Wissen verliert auch gleichzeitig immer schneller seinen Wert und gilt als überholt. Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund hat sich die Vorstellung eines guten Unterrichts von der Vermittlung fertig geschnürter „Wissenspakete“, die im Sinne einer guten (Allgemein-)Bildung klar abgrenzbare Themenbereiche behandeln, weg bewegt. Es geht verstärkt um die Vermittlung von Kompetenzen, die es den Menschen in den unterschiedlichsten Lebenslagen ermöglichen, auf sinnvolle und positive Weise mit ihrer Umwelt zu interagieren. „Nicht nur das Wissen, sondern der Aneignungsprozess selbst wird Gegenstand des Lernens“ (Schratz/Weiser, 2002, 42).

Parallel zu diesen Entwicklungen, die ihren Ursprung eher auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene haben, hat sich auch die wissenschaftliche Konzeption von Lernprozessen stark verändert. Durch die fruchtbare Verbindung von Neurobiologie, erkenntnistheoretischen Konzepten und den Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis hat sich das Verständnis von Prozessen der Wissensvermittlung stark weiterentwickelt. Dieser Diskurs kann dahingehend zusammengefasst werden, als sich die Vorstellung, dass Lernprozesse durch einen Wissenstransfer von A nach B beschrieben werden können, zu einem Verständnis von Lernen als selbstständige Konstruktionsleistung verschiebt, die, aufbauend auf schon bekannten und vertrauten Themen, neue unbekannte Gebiete erschließt und zu verstehen versucht. Anders ausgedrückt heißt das, dass neue Erkenntnis immer nur (sinnvoll) zustande kommt, wenn Verknüpfungen mit einem schon bestehenden Wissens- und Erfahrungsfundus hergestellt werden (siehe u.a. Vygotsky, 1978; 1987).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen hat sich – vor allem in den Erziehungswissenschaften – ein breiter Diskurs darüber entfaltet, wie ein Unterricht aussehen kann, der sich in seinen Methoden an einem modernen und wissenschaftlich fundierten Verständnis von Lernprozessen orientiert und als Ergebnis kompetente, aktive Mitglieder der Gesellschaft hervorbringt. Die folgenden Ausführungen versuchen die wichtigsten Ergebnisse dieser Diskussion darzustellen.

### 1.1.1 Elemente des guten Unterrichts

Das Unterrichtsgeschehen kann grundsätzlich in drei voneinander konzeptuell unterscheidbare Elemente unterteilt werden. Das primäre Beschreibungsmerkmal des Unterrichts ist die **Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse bzw. die Didaktik**. Damit Prozesse der Wissensvermittlung sinnvoll und effizient stattfinden können,

müssen Lehrer/innen dafür sorgen, dass ein gewisses Maß an Ordnung in der Klasse herrscht und die Unterrichtszeit effektiv genutzt wird. Diese zweite zentrale Aufgabe kann unter dem Begriff der **Klassenführung** subsumiert werden. Schließlich ist auch das Maß an sozialer **Unterstützung** durch Lehrer/innen und Schüler/innen ein wichtiger Aspekt guten Unterrichts, da ein nachhaltiges Lernen immer auch eine emotionale Komponente (z.B. Begeisterung) hat. Auf jeden dieser drei Aspekte soll nun genauer eingegangen werden.

#### **1.1.1.1 Unterstützung durch Lehrer/innen und Schüler/innen**

Jürgen Baumert und andere (2004) bezeichnen die soziale Orientierung des Unterrichts und die Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung durch Lehrer/innen im Sinne emotionaler und motivationaler Unterstützung der Schüler/innen als eine zentrale, fächerübergreifende Dimension der Unterrichtsqualität. Für die Unterrichtssituation sind Beziehungen, die durch Unterstützung und positive Emotionen geprägt sind, eine grundlegende Voraussetzung, um im Klassenzimmer ein konstruktives Lernklima zu schaffen. Prinzipiell hat der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin dabei zwei voneinander unterscheidbare Quellen sozialer Unterstützung im Unterricht: Lehrer/innen und Mitschüler/innen.

Lehrer/innen, als formale Leiter der Klasse, haben durch den in ihrer Rolle verankerten Handlungsspielraum die Möglichkeit, Strukturen zu schaffen, die das Maß an sozialer Unterstützung drastisch erhöhen können. Indem Lehrer/innen beispielsweise Gruppenarbeiten in den Unterrichtsablauf einbauen und gegenseitige Hilfeleistungen unterstützen, tragen sie dazu bei, dass eine Gemeinschaft entsteht, wodurch Konflikte seltener werden und sich die Zufriedenheit mit der Schule insgesamt erhöht. Lehrer/innen können aber nicht nur Strukturen schaffen, die ein unterstützendes Klassenklima fördern. Sie sind auch eine wichtige direkte Quelle sozialer Unterstützung. Diesbezüglich sind besonders das Lob und die Wertschätzung der von Schüler/inne/n erbrachten Leistungen ein wichtiger Faktor. Dadurch steigt nicht nur die Motivation der Schüler/innen, sondern diese lernen auch, sich selbst besser einzuschätzen und ihre Stärken und Schwächen zu erkennen (Danielsen et al., 2009).

Die Unterstützung durch Mitschüler/innen trägt dazu bei, dass Schüler/innen ein Gefühl der Verbundenheit entwickeln. Wird diese positive Grundstimmung dann genutzt, um zu gemeinsam erarbeiteten Lösungen zu kommen und wird den Kindern beigebracht, miteinander auf eine positive Art und Weise umzugehen, dann kann ein gutes soziales Klima auch dazu führen, dass sich eine positive Grundhaltung der Klasse gegenüber der Schule und dem Lernen entwickelt (Danielsen et al., 2009).

### 1.1.1.2 Effektive Klassenführung

Neben der sozialen Unterstützung im Unterricht ist auch die Aufrechterhaltung eines gewissen Maßes an Ordnung sowie die damit erzielbare effektive Nutzung der Zeit ein fächerübergreifendes Qualitätsmerkmal guten Unterrichts. Alle Handlungen der Lehrperson, die diesem Ziel dienen, können als Klassenführung (engl. classroom management) bezeichnet werden. Das Ziel einer guten Klassenführung ist also die Maximierung der effektiven Unterrichtszeit und damit die Maximierung des Lernerfolgs der Schüler/innen (Walberg/Paik, 2000). Von zentraler Bedeutung ist hierfür, dass Lehrer/innen immer den Überblick behalten und bei Disziplinproblemen zwar einerseits zeitnahe und konsistent reagieren, andererseits aber auch dafür sorgen, dass der Unterrichtsfluss nicht unnötig unterbrochen wird (Kounin, 1976). Um all dies zu schaffen, ist es eine der wichtigsten Voraussetzungen, dass der Unterricht auf eine vorausschauende Art und Weise geplant und strukturiert wird.

Nicht zu verwechseln ist effektive Klassenführung allerdings mit einem autoritären Führungsstil, der Schüler/innen durch Bestrafungen und rigide Regeln unter Kontrolle hält. Wenn das Lehrpersonal die Verhaltensregeln für Schüler/innen alleine festlegt, die Einhaltung dieser Regeln streng überwacht und auf als unpassend empfundenen Verhalten mit negativen Sanktionen reagiert, kann dies dazu führen, dass Schüler/innen diese Regeln nur aus Angst vor Strafen befolgen, was aber ein negatives Klassenklima zur Folge hat (Bergin/Bergin, 1999). Das heißt, bei einem autoritären Führungsstil ist zu erwarten, dass die intrinsische Motivation von Schüler/innen sinken wird. Eine niedrige intrinsische Motivation hat wiederum negative Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen.

Effektive Klassenführung zeichnet sich nun dadurch aus, dass einerseits zwar Regeln eingeführt und durchgesetzt werden, dies aber andererseits ohne Rückgriff auf eine autoritäre Machtposition passiert. Wichtig ist dabei zwischen **kontrollierenden und informierenden Verhaltensregulationen** (Kunter et al., 2007) zu unterscheiden. Während kontrollierende Klassenführungsstrategien das Ziel haben, die Schüler/innen unter Zwang zu setzen, versucht man mit informierenden Verhaltensregulationen in einem diskursiven Prozess auf eine Lösung zu kommen. Es wird also (auf eine altersgerechte Art und Weise) versucht, die Kinder von der Notwendigkeit bestimmter Grenzen zu überzeugen und die Sinnhaftigkeit einzelner Regeln zu erklären. Damit soll erreicht werden, dass Jugendliche sich ernst genommen fühlen und das Gefühl bekommen, ihre Umwelt aktiv gestalten zu können. Dieses Autonomieempfinden ist eine der grundlegenden Voraussetzungen für die Entwicklung intrinsischer Motivation und damit für die Leistungsfähigkeit von Schüler/inne/n (Bergin/Bergin, 1999).

### 1.1.1.3 Optimale Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses - Didaktik

Um ein Verständnis dafür zu bekommen, wie sich der Lehr- /Lernprozess optimal gestalten lässt, ist eine grundlegende Vorstellung davon notwendig, wie Lernen überhaupt möglich ist. In den Erziehungswissenschaften unterscheidet man dabei im Groben zwischen drei Denkrichtungen: Dem Behaviourismus, dem Kognitivismus und dem Konstruktivismus. Im **Behaviourismus** ist der **Lernprozess als Reiz-Reaktions-Verknüpfungssystem** definiert. Dadurch treten vor allem auf Wiederholung und Übung basierende Lehr-/Lernprozesse in den Vordergrund. Im **Kognitivismus** wird **Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung** des Gehirns konzeptualisiert, wodurch im Lehr-/Lernprozess vor allem die richtigen Methoden zur Antwortfindung in den Vordergrund treten. Der auf diesen Ideen aufbauende **Konstruktivismus** definiert **Lernen als aktiven Konstruktionsprozess des Individuums**, bei dem Wissen in Beziehung zu früheren Erfahrungen in komplexen, realen Lebenssituationen konstruiert wird. Dabei werden für den Lehr-/Lernprozess vor allem jene Didaktiken als sinnvoll erachtet, die den Lehrer/die Lehrerin als „Coach“ des Lernenden definieren und auf die Bewältigung komplexer Probleme ausgerichtet sind (Baumgartner/Payer, 1994). Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fokus auf das konstruktivistische Bild von Lehr-/Lernprozessen gelegt werden, welches in vielen Fällen als jene Unterrichtsform identifiziert wurde, die am ehesten dazu geeignet scheint, Kinder und Jugendliche auf die komplexen Anforderungen der modernen Gesellschaft vorzubereiten. Wichtig ist zu erwähnen, dass es sich hier keineswegs um eine abgeschlossene Diskussion handelt, sondern zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Standpunkte vertreten werden. Im Rahmen dieses Papiers wird nicht versucht, diesen Diskurs in seiner gesamten Breite darzustellen. Es wird aber eine Position vertreten, die in den Erziehungswissenschaften weit verbreitet ist.

Eine Reihe von empirischen Arbeiten kommt zu der Schlussfolgerung, dass für die optimale Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse keine standardisierten Lösungen bereitgestellt werden können. Dies liegt vor allem daran, dass sich der Unterrichtserfolg erst im Wechselspiel zwischen Lehrmethode und Merkmalen der Schüler/innen erklären lässt. „So hat die Forschung gezeigt, dass ein hochstrukturierter, lehrerzentrierter Unterricht mit vielen strukturierenden Hinweisen und unterstützenden Maßnahmen von selbstbewussten, selbstsicheren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern als bevormundend und demotivierend empfunden werden kann, während diese Art von ‚direkter Instruktion‘ von leistungsängstlichen Schülerinnen und Schülern geschätzt wird und für ihren Lernfortschritt geradezu nötig ist. ... Ein- und derselbe Unterricht kann mal schlecht, mal gut, mal adäquat,

mal inadäquat sein – je nach kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen auf Schülerseite“ (Helmke, 2007, 44).

Neben diesen sich eher auf den Strukturierungsgrad des Unterrichts beziehenden Unterschieden ergeben sich auch noch Unterschiede durch den jeweils individuellen Lern- und Denkstil, dem vorhandenen Vorwissen und der jeweiligen Lebenswelt der Schüler/innen. Anders ausgedrückt besitzt jeder Schüler und jede Schülerin ein individuelles Profil an Persönlichkeitsmerkmalen und Erfahrungen, die ausschlaggebend dafür sind, auf welche Art und Weise die-/derjenige am besten lernen kann. Um ein optimales Lernergebnis zu erreichen, ist es deshalb notwendig, dass Lehrer/innen durch einen breiten Methodenmix dafür sorgen, dass möglichst viele Schüler/innen erreicht werden und die Kontrolle über den Lernprozess schrittweise an die Schüler/innen übergeben werden kann, bis diese schließlich soweit sind, eigenständig Lösungen für komplexe Problemstellungen zu entwickeln (Vermunt/Verloop, 1999). Dabei ist vor allem auch die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft von großer Wichtigkeit. Erst Lehrer/innen, die erkennen, welche Typen von Schüler/innen sie unterrichten und daran die Wahl ihrer Unterrichtsmethoden ausrichten, können das Potential ihrer Klassen voll ausschöpfen. Diese Art des Unterrichtens wird auch unter dem Begriff des **adaptiven Unterrichts** diskutiert (Gruehn, 2000).

### **1.2 Zusammenhang von Unterricht und Gesundheit**

Nachdem nun in groben Zügen geklärt wurde, wie Unterricht sein sollte, damit ein optimaler Lernerfolg bei Schüler/innen erwartbar wird, soll nun anhand von Ergebnissen empirischer Studien die Frage beantwortet werden, inwiefern sich ein solcher Unterricht auf die Gesundheit von Schüler/inne/n auswirkt. Es ist aber kritisch anzumerken, dass die Evidenzen für diese Zusammenhänge bei weitem noch nicht ausreichen, um von einer gesicherten Datenlage sprechen zu können. Deshalb sind die hier angeführten Studienergebnisse als erste Hinweise zu verstehen. An dieser Stelle kann also keine abschließende Darstellung der Fakten geliefert, sondern lediglich eine erste Idee dafür entwickelt werden, wie das Verhältnis von Gesundheit und Unterricht aussehen könnte. Dafür ist es zunächst notwendig, eine ausreichend komplexe Beschreibung der Möglichkeiten zur Herstellung von Gesundheit als „Zustand des vollständigen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur des Freiseins von Krankheit oder Behinderung“ (WHO, 1948) zu formulieren. Dies soll vor allem unter Bezugnahme auf das Grundlagenwerk von Aaron Antonovsky (1979) getan werden. Antonovsky identifiziert darin Salutogenese als jenen Prozess, der für die dauerhafte Herstellung von somato-psychozialer Gesundheit verantwortlich ist. Wichtig ist an dieser Stelle vor allem die grundlegende

Logik des Modells, die sich in praktisch allen modernen Erklärungsmodellen zur Gesundheit wiederfindet. Es wird davon ausgegangen, dass jede soziale Situation für Menschen belastende Aspekte hat und gleichzeitig auch Ressourcen zur Verfügung stellt. Das Verhältnis von Belastungen und Ressourcen ist dabei eine zentrale Determinante für Gesundheit. Diese Determinante wirkt allerdings nicht direkt auf Gesundheit, sondern ‚nur‘ indirekt über die Beeinflussung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale. Antonovsky sieht dabei den Kohärenzsinn, der sich in Abhängigkeit von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit der Situation für das Individuum entwickelt, als zentralen Aspekt, der den Einfluss des Verhältnisses von Belastungen und Ressourcen auf den Gesundheitszustand mediiert. Hier wird der Tatsache Rechnung getragen, dass – ähnlich wie bei der Erklärung für die unterschiedlichen leistungsrelevanten Effekte der gleichen Didaktik bei den einzelnen Schüler/inne/n – die Merkmale der Person auch immer die gesundheitsrelevanten Effekte der sozialen Situation beeinflussen. Speziell für den Unterricht sind die individuellen Komponenten Belastungsempfinden, Kompetenzempfinden und Engagement/intrinsische Motivation relevant.

In Bezug auf die **Ebene der sozialen Beziehungen im Unterricht** zeigt sich, dass - in Übereinstimmung mit Forderungen aus den Erziehungswissenschaften - auch für die Gesundheit der Schüler/innen ein unterstützendes und integratives Unterrichtsklima notwendig sein dürfte (Cole et al., 1997; Gore/Aseltine, 1995). Positive Zusammenhänge gibt es in Studien vor allem zwischen hilfreichem, freundlichem und verstehendem Verhalten auf Seiten der Lehrer/innen und Freude am Unterricht, Selbstsicherheit und betriebenem Aufwand auf Seiten der Schüler/innen (Wubbels/Brekelmans, 2005). Auch Motivation und Engagement von Schüler/inne/n hängen davon ab, wie diese ihre sozialen Beziehungen in der Klasse wahrnehmen (Pintrich/Maehr, 2004). Schüler/innen, die ein ausreichendes Ausmaß an Akzeptanz und Unterstützung durch ihre Mitschüler/innen und Lehrer/innen erfahren, sind dementsprechend auch deutlich seltener von psychosomatischen Beschwerden, Ängsten und Niedergeschlagenheit betroffen. Gleichzeitig weisen sie eine deutlich höhere Lebenszufriedenheit sowie ein höheres Maß an psychischer Stabilität auf (Dür/Griebler, 2007).

In Bezug auf die **Klassenführung** lassen sich in empirischen Studien Hinweise auf den negativen Effekt von kontrolliertem, autoritärem Unterricht auf gesundheitsrelevante Outcomes finden (Assor et al., 2002; Grolnick/Ryan, 1987). Koestner und andere (1984) konnten beispielsweise zeigen, dass die Regulierung von Verhalten in einer kontrollierenden Form die intrinsische Motivation von Kindern negativ beeinflusst. Demgegenüber stehen die Ergebnisse der Studien von Skinner und Belmont (1993) sowie Reeve, Nix und Hamm (2003), die zeigen, dass die von Schü-



ler/inne/n wahrgenommene Unterstützung ihrer Autonomie durch die Lehrkraft keinen Einfluss auf ihr Engagement hatte. Es konnte im Gegenteil sogar gezeigt werden, dass der Grad der Strukturierung des Unterrichts einen positiven Effekt auf ihr Engagement hatte. Kunter und andere (2007) kommen nach einer Durchsicht der diesbezüglichen Literatur zu dem Schluss, dass nicht das Zur-Verfügung-stellen von Wahlmöglichkeiten die zentrale Determinante intrinsischer Motivation ist, sondern das Gefühl, die Aufgabenstellungen bewältigen zu können, was durchaus auch eine Minimierung der Wahlmöglichkeiten notwendig machen kann.

In Bezug auf den **Zusammenhang zwischen didaktischen Prozessen und Gesundheit** und Wohlbefinden kommt Brekelmans (1989, zit. in Wubbels/Brekelmans, 2005) zu dem Schluss, dass Schüler/innen umso motivierter sind, je mehr im Unterricht auf ihre Wünsche und Bedürfnisse eingegangen wird. Auch aus Sicht der Gesundheitsförderung erscheint ein adaptiver Unterricht sinnvoll. Andere Studien zeichnen ein ähnliches Bild. Es gibt einige Hinweise darauf, dass Schüler/innen engagierter, leistungsfähiger und weniger aggressiv sind, sowie eine bessere psychosoziale Gesundheit aufweisen, wenn ihre Lehrer/innen die richtige Mischung aus Empathie und Herausforderung finden (Hughes/Cavell, 1999; Phillips, 1997; Rowan et al., 1997). Des Weiteren spielen Lehrer/innen eine große Rolle bei der Prävention von aggressivem und störendem Verhalten von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. Eine Reihe von empirischen Studien, die das Thema der Einbindung von Schüler/inne/n behandeln, zeigen, dass Schüler/innen, die Gefühle von Verbundenheit, Autonomie und Kompetenz im Unterricht verstärkt erfahren, ein höheres Maß an intrinsischer Motivation erleben, sowohl kognitiv als auch emotional engagierter sind und ein größeres fächerbezogenes Interesse haben (Assor et al., 2002; Deci/Ryan, 2000; Skinner/Belmont, 1993).

Auch zum **Zusammenhang von individuellen schulbezogenen Variablen und Gesundheit** liegen Daten vor. Einige Studien weisen auf einen Zusammenhang zwischen empfundenen schulischen Belastungen und Gesundheit hin. So besteht etwa eine Wechselwirkung zwischen Belastungsempfinden und subjektiver Gesundheit von Schüler/inne/n (Samdal/Dür, 2000), psychischem Wohlbefinden (Mortimore, 1998) bzw. dem Vorkommen von Krankheiten (Steptoe, 1991). Umgekehrt verhält es sich mit Kompetenzempfinden, Engagement und intrinsischer Motivation. Hier gilt, dass je stärker diese Gefühle beim Einzelnen sind, umso positiver sind Gesundheit und Wohlbefinden (Ryan/Deci, 2000).

Es gibt auch Hinweise auf einen direkten **Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Gesundheit**. Ursache-Wirkungs-Beziehungen sind hier in beide Richtungen denkbar. Einerseits kann eine bessere Ausbildung zu einem insgesamt gesünderen Lebensstil führen (Kenkel, 1991), andererseits hat ein schlechter Gesundheitszu-

stand häufig negative Konsequenzen für die akademische Leistungsfähigkeit. Dies gilt vor allem auch für die psychosoziale Gesundheit (Ding et al., 2006; Griebler et al., 2009). Hier deutet sich an, dass eine Form des Unterrichts, die nicht nur Leistung, sondern auch Gesundheit und Wohlbefinden als Ergebnis anstrebt, das Potential hat Interaktionseffekte nutzbar zu machen und dadurch sowohl gesündere als auch leistungsfähigere Schüler/innen hervorbringt.

Besonders interessant erscheinen die **Wechselwirkungen**, welche sich **zwischen Wohlbefinden der Lehrer/innen sowie Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden der Schüler/innen** zeigen. Maslach und Leiter (1999) stellen ein Modell vor, das davon ausgeht, dass bei ausgebrannten Lehrkräften problematische Verhaltensänderungen, besonders im Sozialverhalten und in der Unterrichtsvorbereitung, beobachtet werden können. Diese beeinflussen die Schülerwahrnehmung der Lehrer/innen negativ und haben negative Auswirkungen auf deren Leistungsfähigkeit und Verhalten. Andere Studien stellen ähnliche Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden von Lehrer/inne/n und dem Wohlbefinden sowie der Leistungsfähigkeit von Schüler/inne/n dar. Es scheint, dass das Beanspruchungsniveau und die Selbstwirksamkeit von Lehrer/inne/n sehr wichtig für die Qualität der Lehr- und Lernbeziehungen, die schulischen Leistungen der unterrichteten Schüler/innen (Kokkinos et al., 2005; Caprara et al., 2006) und die Schüler/innen/gesundheit sein können (Sava, 2002). Klusmann und andere (2006) kommen zu dem Ergebnis, dass belastete Lehrkräfte vor allem Defizite in der Adaptionfähigkeit an die Bedürfnisse der Schüler/innen haben. Wie weiter oben dargestellt, ist aber gerade diese Adaptionfähigkeit eine wichtige Voraussetzung für hochwertigen Unterricht.

Diese Ergebnisse zusammengenommen, kann nun die These aufgestellt werden, dass ein Unterricht, der von unterstützenden Beziehungen, respektvollem Umgang miteinander sowie auf die einzelne Person abgestimmte Didaktiken geprägt ist, anscheinend nicht nur einen positiven Effekt auf Leistungsfähigkeit, sondern auch auf Gesundheit hat. Diese Form des Unterrichts soll in weiterer Folge als **personen-zentrierter, ganzheitlicher Unterricht** bezeichnet werden. Personenzentriert deswegen, weil er sich, im Sinne eines adaptiven Unterrichtsstils, an die einzelnen Schüler/innen anpasst. Ganzheitlich, weil er sowohl Leistung als auch Gesundheit als Ergebnis anstrebt und dadurch sich gegenseitig verstärkende Rückkoppelungsmechanismen in Gang setzt.

### **1.3 Ressourcen für den ganzheitlichen, personenzentrierten Unterricht**

Mit Hilfe des erarbeiteten Verständnisses der Verknüpfung von Unterricht und Gesundheit, können nun zwei zentrale Aussagen getroffen werden. Zum einen kann gesagt werden, dass ein aus erziehungswissenschaftlicher Sicht definierter guter Unterricht – ausgehend von den hier behandelten Studien - durchaus auch ein gesunder Unterricht sein kann. Zum anderen zeigt sich durch den Zusammenhang von Lehrer/innen/gesundheit und Unterrichtsqualität die zentrale Bedeutung von Lehrer/innen/gesundheitsförderung für die Erreichung des Ziels eines ganzheitlichen, personenzentrierten Unterrichts. Dieser Aspekt gewinnt an Relevanz, wenn man berücksichtigt, dass in etwa die Hälfte der österreichischen Lehrer/innen von den Anforderungen des Lehrberufs überfordert sind, nur etwa 8 Prozent beschwerdefrei sind und fast 20 Prozent als Burnout-gefährdet angesehen werden müssen (Griebler et al., 2008). Das kann so interpretiert werden, dass bei einer signifikant großen Gruppe österreichischer Lehrer/innen nicht genügend gesundheitliche Ressourcen vorhanden sind, um ihren Unterricht so zu gestalten, wie es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wünschenswert wäre. Denn eines scheint festzustehen: Guter Unterricht stellt äußerst hohe Anforderungen an das Lehrpersonal und kann deshalb nur von gesunden (und gut ausgebildeten) Lehrer/inne/n verwirklicht werden.

Damit gehören jene Faktoren, welche die Lehrer/innengesundheit beeinflussen, zu den wichtigsten Ressourcen, die zur Herstellung eines guten Unterrichts notwendig sind. Diese Faktoren befinden sich aber nicht nur auf der Ebene der Interaktionen im Klassenzimmer, sondern auch auf der Ebene der Schule als Organisation. Dabei treten vor allem Aspekte der materiellen Umwelt, der Kooperation, der Führung und der Infrastruktur als wichtige Determinanten für Lehrer/innengesundheit in den Vordergrund. In Bezug auf die materielle Umwelt scheinen vor allem Raumklima, Luftqualität, Lärmpegel, chemische und biologische Kontaminationen innerhalb des Schulgebäudes (Schimmel, Staubmilben etc.) und die Arbeitsplatzgestaltung die Gesundheit, das Wohlbefinden und das Leistungsvermögen von Schüler/inne/n (Ullne/Tschannen-Moran, 2008) und Lehrer/inne/n (Shendell et al., 2004) zu beeinflussen.

Im Bereich der Führung scheint vor allem ein ‚transformationaler‘ Führungsstil, also eine Schulleitung, die versucht, Lehrer/innen zu motivieren und eine gemeinsame Vision der Zukunft in der Organisation zu etablieren, positive Auswirkungen zu haben. Diesbezüglich konnten vor allem inspirierende Motivierung, intellektuelle Stimulierung und individuelle Wertschätzung als wirksame Führungsstrategien identifiziert werden. Dieser Führungsstil zeigt dann auch nicht nur positive Effekte auf die

Zufriedenheit und Motivation der Lehrer/innen, sondern hat darüber hinaus auch noch (indirekte) Effekte auf Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden der Schüler/innen (Stewart, 2006).

Bei der Qualität der Kooperationsbeziehungen kann zwischen zwei Aspekten unterschieden werden. Das soziale Klima, im Sinne eines freundlichen und respektvollen Umgangs miteinander, hat besonders für die Lehrer/innen/gesundheit positive Auswirkungen (Griebler et al., 2008). Die professionelle Kooperation, im Sinne einer Zusammenarbeit im Lehrkörper, die darauf abzielt, die Unterrichtsprozesse in der Schule zu optimieren, zeigt dagegen besonders in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen sowie die Kompetenzentwicklung der Lehrer/innen positive Auswirkungen (Stoll et al., 2006).

Abschließend ist noch zu sagen, dass natürlich auch ein als positiv erlebter Unterricht, aufgeweckte und interessierte Schüler/innen, die sich diszipliniert verhalten und Erfolgserlebnisse für Lehrer/innen eine wichtige Ressource für Gesundheit und Leistungsfähigkeit sind (Griebler et al., 2008). Es scheint mehr als nachvollziehbar, dass die Gesundheit der Lehrer/innen nicht nur eine wichtige Ressource für guten Unterricht ist, sondern, dass ein guter Unterricht auch eine wichtige Ressource für die Entstehung von Wohlbefinden auf der Seite der Lehrer/innen darstellen kann.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses der Einflussfaktoren und der Auswirkungen eines Unterrichts, der zwar erziehungswissenschaftlich definiert wurde, von dem aber gleichzeitig auch angenommen werden kann, dass er positive gesundheitliche Konsequenzen hat, zeigt sich nun, dass eine leistungsorientierte Schulentwicklung und eine ressourcenorientierte Gesundheitsförderung sehr viele Gemeinsamkeiten aufweisen können. Definiert man als gemeinsames Ziel den ganzheitlichen und personenzentrierten Unterricht, dann lassen sich die Bemühungen der beiden – in Österreich bisher häufig getrennt agierenden – Reformvorhaben zu einem integrativen Ganzen verbinden. Gelingt das, scheint die Erreichung der ‚kritischen Masse‘ von reformorientierten Schulen, die für das Gelingen von nationalen Reformvorhaben notwendig ist, ein Stück näher gerückt.

## 1.4 Zusammenfassung

- Ein ganzheitlicher und personenzentrierter Unterricht ist der gemeinsame Nenner von Gesundheitsförderung, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement.
- Guter Unterricht ist gemäß erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen gekennzeichnet durch ein unterstützendes Klassenklima, eine informierende und nicht kontrollierende Klassenführung und einen individualisierten, an die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin angepassten Unterrichtsstil.
- Diese Art des Unterrichts hat auch positive Auswirkungen auf die Gesundheit von Schüler/inne/n. Gesundheit wiederum hat positive Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit von Schüler/inne/n. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Unterrichtsformen, die ganzheitlich – also sowohl Leistung als auch Gesundheit als anzustrebendes Ergebnis definieren – und personenzentriert – also es ermöglichen, auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen einzugehen – sind, auch Interaktionseffekte zwischen Gesundheit und Leistungsfähigkeit nutzbar machen.
- Ein solcher Unterricht stellt hohe Ansprüche an Lehrkräfte und kann deswegen nur von gesunden Lehrer/inne/n umgesetzt werden. Dadurch wird die Lehrer/innengesundheit zur wichtigen Ressource für den Unterricht.
- Um diese Ressource zu fördern, braucht es gute Ausgangsbedingungen in der materiellen Umwelt, einen transformationalen Führungsstil der Schulleitung, ein gutes soziales Klima im Lehrkörper und starke Kooperationsstrukturen für professionelle Zusammenarbeit.

## **2 Wege zum ganzheitlichen und personenzentrierten Unterricht**

Da nun der ganzheitliche und personenzentrierte Unterricht als gemeinsames Ziel von Schulentwicklung und Gesundheitsförderung definiert und auch ein Verständnis dafür entwickelt wurde, welche innerschulischen Faktoren einen direkten Einfluss auf einen solchen Unterricht haben, stellt sich im Folgenden die Frage, auf welche Art und Weise man diesen Unterricht möglichst breitenwirksam und effektiv umsetzen kann. Dabei gilt es vor allem, aus den bisherigen Reformversuchen zu lernen.

Es zeigt sich auf der internationalen genauso wie auf der nationalen Ebene, dass sich die großen Schulreformen der letzten 50 Jahre immer sehr schwierig gestaltet haben und oftmals nicht den gewünschten Erfolg brachten. Es kann hier prinzipiell zwischen zwei Ansätzen unterschieden werden: Der erste Ansatz – die Veränderung von Gesetzen und Verwaltungsstrukturen – versucht, Schule vor allem über eine Einflussnahme der politischen Ebene zu verändern. Der zweite Ansatz – die Veränderung von organisationalen Strukturen, also die Organisationsentwicklung – versucht, mit einem Fokus auf die Einzelschule Veränderungen herbeizuführen. Beide Strategien, die in den meisten Fällen nicht oder nur unzureichend aufeinander abgestimmt waren, haben, gemessen an Indikatoren für schulische Leistungen von Schüler/inne/n, die gesteckten Ziele oft nicht erreicht (Carle, 2000). Smith und O'Day (1991) stellen für die Vereinigten Staaten fest, dass, auch wenn Qualitätsstandards gehoben und mehr und bessere Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, wenig nachhaltiger Wandel in den Klassenzimmern feststellbar ist. Für die Situation in Österreich sprechen die PISA-Ergebnisse und die Daten zur gesundheitlichen Situation von Schüler/inne/n (Dür/Griebler, 2007) und Lehrer/inne/n (Griebler et al., 2008) eine unmissverständliche Sprache. Trotz zahlreicher Reformversuche lässt sich weder für die Leistungsfähigkeit noch für die Gesundheit eine nennenswerte Verbesserung der Situation an österreichischen Schulen feststellen. Zusammengefasst kann das als deutliches Zeichen dafür gesehen werden, dass über Erfolg oder Misserfolg von Schulreformen weder auf politischer noch auf organisationaler Ebene, sondern letztlich in jedem einzelnen Klassenzimmer entschieden wird.

Nichtsdestotrotz erscheint es nicht sinnvoll zu versuchen, in jedes einzelne Klassenzimmer hinein zu intervenieren. Denn einerseits ist es vor dem Hintergrund der Forderung nach einem adaptiven Unterricht nur sehr schwer möglich, spezifische und doch allgemeingültige Regeln für den Unterricht aufzustellen, und andererseits ist es, selbst wenn es gelänge, solche Regeln zu formulieren, noch immer fragwürdig, mit welcher Genauigkeit sie dann in die Tat umgesetzt werden würden. Bisherige Erfahrungen deuten eher darauf hin, dass Lehrer/innen den Unterricht so ges-

halten, wie sie es für richtig halten und sehr empfindlich darauf reagieren, wenn versucht wird, ihre – gesetzlich verbrieft – ‚Methodenfreiheit‘ anzutasten. Der Schluss, den man daraus ziehen kann, ist, dass wenn man es schafft, Lehrer/innen davon zu überzeugen, dass ein ganzheitlicher und personenzentrierter Unterricht, der obigen Definition folgend, wichtig ist, und ihnen gleichzeitig die dafür notwendigen Ressourcen und Strukturen zur Verfügung stellt, eine Schulreform reale Chancen auf Erfolg hätte. Für die Situation in den USA kommen Darling-Hammond und McLaughlin zu einem sehr ähnlichen Schluss: „Die Vision des Lernens, die der Reformagenda der Nation zugrunde liegt, verlangt, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Praxis überdenken, neue Klassenzimmerrollen und Erwartungen zu Schülerergebnissen entwickeln und auf eine Weise zu lehren beginnen, wie sie zuvor nie gelehrt und es wahrscheinlich nie als Studenten erfahren haben. Dabei hängt der Erfolg dieser Agenda ausschließlich vom Erfolg der LehrerInnen ab, die grundlegenden und schwierigen Aufgaben zu bewältigen, die Fertigkeiten und Perspektiven zu lernen, die sich aus der neuen Vision von Schulpraxis ergeben, und dabei zugleich die Praxis und die Überzeugungen bezüglich der SchülerInnen wie der Anweisungen zu vergessen, die ihr bisheriges professionelles Leben geprägt haben. Es existieren erst wenige Gelegenheiten und nur geringfügige Unterstützungen für solche professionellen Entwicklungen in den Umgebungen der Lehrer“ (Darling-Hammond/McLaughlin, 1995, 597 – übersetzt in Carle, 2000, 47). Damit ist – neben der politischen und der organisationalen Ebene – eine weitere Ebene identifiziert, die für die Reformierung des Bildungssystems mit dem Ziel eines ganzheitlichen und personenzentrierten Unterrichts von zentraler Bedeutung ist: die Ebene der Professionsgruppe (professional community) der Lehrer/innen. Es zeigt sich, dass das Bild, das diese Berufsgruppe von sich selbst entwickelt, einen entscheidenden Einfluss darauf nimmt, welche Unterrichtsformen praktiziert werden, was wiederum eine Grundvoraussetzung für das Gelingen von Schulreform ist.

In der jüngeren Vergangenheit hat sich das Verständnis von den Bedingungen für das Gelingen von Schulreformen stark weiterentwickelt. „Die School-Effectiveness und -Improvement-Forschung haben bereits seit den 1980er Jahren das Bewusstsein dafür geschärft, dass systemische Neuerungen nicht direkt zu verbesserten unterrichtlichen Ergebnissen führen, sondern dass diese erst auf Schulniveau in geeignete strukturelle Vorkehrungen und diese wiederum in entsprechende Unterrichtshandlungen von LehrerInnen und SchülerInnen übersetzt werden müssen“ (Kussau/Brüsemeister, 2007, 36f). Die Erkenntnis, dass für das Bildungssystem sehr komplexe Interdependenzen der verschiedenen Systemebenen zu beobachten sind, die dafür sorgen, dass Veränderungen in einzelnen Bereichen des Systems immer auch einen Einfluss auf andere Teile des Systems haben, führt auch Louise Stoll (2009) zu der Schlussfolgerung, dass nur ein gemeinsames und koordiniertes

Vorgehen auf allen Ebenen zum Erfolg führen wird. Man kann also sagen, dass alle drei in diesem Papier identifizierten Ebenen (politische Ebene, organisationale Ebene, Berufsgruppe der Lehrer/innen) auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet werden müssen, um den ganzheitlichen und personenzentrierten Unterricht flächendeckend umsetzen zu können.

Wichtig ist dabei zu erkennen, dass jede dieser drei Ebenen auf eine sehr unterschiedliche Art und Weise funktioniert und dementsprechend unterschiedliche Beiträge zum ganzheitlichen und personenzentrierten Unterricht leisten kann. Im Folgenden soll deshalb auf jede Ebene etwas genauer eingegangen werden, um die spezifischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die sich für die Situation des österreichischen Bildungssystems ergeben, darzulegen.

## **2.1 Politische Ebene**

Mit der Bezeichnung „Politische Ebene“ ist meist nicht eine in sich abgeschlossene Ebene gemeint, sondern es lassen sich darunter mehrere Ebenen des politischen Systems definieren: Als höchste politische Ebene sind der Bundesstaat und die Bundesregierung zu sehen. Die nächste ist die regionale Ebene – in Österreich die neun Bundesländer. Sie haben jeweils ihre eigenen Landesregierungen, die in vielen Bereichen relativ unabhängig vom Bund und den anderen Ländern agieren können. Eine weitere politische Ebene bilden die Bezirke; als unterste lässt sich in Österreich die Ebene der Gemeinden definieren. All diese Ebenen haben die Möglichkeit, spezifische Interventionen (im Schulsystem) zu setzen.

Die politische Ebene kann als ein *Mehrebenensystem* bezeichnet werden, da bestimmte Zuständigkeiten und Ressourcen zwar bestimmten Ebenen zugewiesen sind, es aber vielfach ebenenübergreifende Aufgaben und Probleme gibt (Kussau/Brüsemeister, 2007, 32). „Mehrebenensysteme [...] entstehen, wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden müssen“ (Benz, 2004, 127). Damit wird also ein System bezeichnet, in denen komplexe Kommunikationsstrukturen ablaufen, und zwar zwischen verschiedenen Ebenen, die zwar miteinander in Verbindung stehen, aber keiner strikten Hierarchie folgen.

Das Schulsystem wird dabei oft als ein *loosely coupled system* bezeichnet, weil die einzelnen Subsysteme – regionale, politische Ebene und Einzelschulen – nur sehr lose Verbindungen zur höchsten politischen Ebene aufweisen (Biewer, 1994). Lose gekoppelte Systeme können sich zwar besser an lokale Verhältnisse anpassen, gleichzeitig ist eine koordinierte Weiterentwicklung des gesamten Systems aber



schwieriger. Neuerungen breiten sich nur sehr schwer im gesamten System aus und Standardisierung ist kaum möglich.

### 2.1.1 Probleme der politischen Steuerung

In den letzten Jahrzehnten ist das Thema Schulentwicklung und politische Steuerung im Schulsystem immer öfter in den Medien diskutiert worden. Vor allem Ergebnisse der PISA-Studien erzeugen Handlungsdruck auf der politischen Ebene. In den 1990er Jahren bezogen sich die Forderungen vor allem auf eine höhere Autonomie der Einzelschulen; in den letzten Jahren wird allerdings das Gesamtschulsystem in diesen Debatten immer wichtiger. Schulübergreifende Steuerungselemente und eine Externalisierung von Steuerung im Schulsystem werden gefordert (Altrichter et al., 2005).

In deutschsprachigen Ländern erfolgt die Steuerung des Bildungswesens meist durch staatliche Inputregelung und Ressourcenzuteilung (Altrichter, 2006). "Staatliche Steuerung und Kontrolle ist durch den staatlichen Bildungsauftrag und Finanzeinsatz legitimiert. Sie erfolgt üblicherweise im Wege der bürokratischen Hierarchie und bezieht sich in erster Linie auf die Einhaltung der Rechtsvorschriften. Ihre potenziellen Nachteile bestehen darin, dass sie zu einer zunehmenden Verdichtung von Rechtsvorschriften führt und die Entwicklung eigenständiger lokaler Lösungen eher behindert" (Altrichter, 2006, 64). Bundesweite Steuerung von der obersten politischen Ebene aus kann also Steuerung und Entwicklung auf regionaler oder lokaler politischer Ebene erschweren.

Jedoch nicht nur die Entwicklung von lokalen Lösungen kann durch politische Steuerung schlecht beeinflusst, bzw. sogar behindert werden; auch in das Unterrichtsgeschehen kann die Politik nicht effektiv genug eingreifen und hat somit kaum Steuerungsmöglichkeiten: In der „School-Effectiveness“ und „School-Improvement“ Forschung wurde festgestellt, dass Veränderungen und Reformen im Schulsystem gar nicht in der Lage sind, den Unterricht direkt zu beeinflussen bzw. zu verbessern (Kussau/Brüsemeister, 2007; Smith/O'Day, 1991; Wimmer, 1987). Sogar wenn mehr und bessere Ressourcen verteilt werden, oder Schulstandards gehoben werden, zeigt sich häufig nur wenig nachvollziehbare Veränderung in der Klasse (Smith/O'Day, 1991).

Der Unterricht läuft in hochkomplexen Interaktionsprozessen ab, die von den persönlichen Qualifikationen der Lehrenden sowie von schulinternen Faktoren abhängig sind (Wimmer, 1987). Politisch-administrative Regulierungen können den Unterricht nur sehr schwer beeinflussen und ihn dadurch auch nicht direkt verbessern. Viel wichtiger sind in diesem Zusammenhang Regelungen auf Schulebene, die die Unterrichtshandlungen von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n beeinflussen können

(Kussau/Brüsemeister, 2007). Diese Regelungen und Strukturen auf Schulebene zur Verbesserung der Interaktion können allerdings durch rechtliche Rahmenbedingungen positiv unterstützt werden.

Die politische Ebene hat somit einen sehr eingeschränkten Handlungsspielraum in Bezug auf die einzelne Schule und das Geschehen im Unterricht. Erschwert wird dies durch eine Beobachtung von Wimmer (1987) in seiner Studie über Schulinnovationen und Schulentwicklung: „Überall dort, wo die Verwaltung zur Erreichung ihrer Ziele auf veränderte Einstellungen, auf hohe persönliche Motivation, auf die Entwicklung professioneller Verfahrensweisen und Kooperationsformen anderer Systeme angewiesen ist, da versagen ihre traditionellen Steuerungsinstrumente (allgemeine Regelungen, Weisungen, Ressourcen- und Personalentscheidungen)“ (Wimmer, 1987, 162).

Ein grundlegendes Problem bei der Wirkung von politischer Steuerung auf Geschehnisse in den Einzelschulen oder im Unterricht liegt wohl im Verständnis dessen, was der Staat bzw. die Politik überhaupt bewirken kann. Viele Theorien des Staates, des Rechts und der Politik gehen laut Willke (1995) von einem „expansiven Politikverständnis“ aus, welches der Politik die hierarchische Spitze und somit die Hauptsteuerung in der Gesellschaft zuweist. In diesem Verständnis wäre die Politik für das Ganze der Gesellschaft verantwortlich und müsste deshalb in der Lage sein, gesellschaftliche Teilbereiche direkt zu steuern<sup>1</sup>. In den moderneren Erklärungsversuchen wird aber darauf hingewiesen, dass andere gesellschaftliche Teilbereiche, wie zum Beispiel die Wirtschaft oder das Gesundheitswesen, zwar von politischen Entscheidungen beeinflusst sind, aber trotzdem eine grundlegend andere Verfahrenslogik haben, die es unwahrscheinlich macht, dass Entscheidungen der politischen Ebene entsprechend umgesetzt werden, wenn sie diese Eigenlogik nicht berücksichtigen. Dieses moderne Steuerungsverständnis weist dem Staat die Aufgabe eines „Supervisors“ zu, der die verschiedenen Teilsysteme (wie zum Beispiel Schulen) unterstützt, ihnen Orientierung gibt und die notwendigen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt.

Die mögliche Form der politischen Steuerung im Schulsystem wird in der neueren Literatur über Schulentwicklung als „Kontextsteuerung“ oder auch „Governance“,

---

<sup>1</sup> Koch/Gräsel (2004, 9) nennen die Form der Steuerung in einem solchen Politikverständnis „planungsorientierte, deterministische Steuerung“.

bezeichnet. Im Verständnis der Kontextsteuerung<sup>2</sup> „versucht die steuernde Instanz – also der Staat – seine Ziele im Bildungssystem zu verankern, indem er die Rahmenbedingungen setzt und Vereinbarungen sowie Kooperationsbeziehungen mit den zu steuernden Einheiten eingeht. Was die Initiierung und Gestaltung der notwendigen Veränderungsprozesse angeht, verlässt er sich aber auf die Eigendynamik und Selbststeuerung des Systems. Dies kann so aussehen, dass aus der Distanz ein Zeithorizont vorgegeben wird, während die Konkretisierung und operative Realisierung der Ziele weitgehend kleineren Einheiten des Schulsystems (z.B. regionalen Zusammenschlüssen) oder Einzelschulen überlassen wird. Eine direkte, operative Detailsteuerung unterbleibt dagegen“ (Koch/Gräsel, 2004, 9).

Es zeigt sich hier also eine wichtige Differenz: Es gibt politische Steuerung als *Detailsteuerung* (auch Inputsteuerung genannt) – also Steuerung der Einzelschule, Steuerung des Unterrichts, usw. – und politische Steuerung als *Kontextsteuerung* – Steuerung anhand von Rahmenbedingungen und Unterstützung, die allerdings nicht versucht, in komplexe Interaktionsprozesse einzugreifen. Dies bedeutet für die Rolle der Schulverwaltung, dass sie grobe Ziele entwirft und vorgibt, die notwendigen Veränderungsprozesse in die Wege leitet und unterstützt, jedoch nicht direkt eingreift (Koch/Gräsel, 2004, 9). Der Staat kann also durch Rahmenbedingungen und verbindliche Erwartungen einen Zielhorizont vorgeben; die tatsächliche Umsetzung, die administrative Realisierung zur Erreichung dieser Ziele, wird allerdings den tieferliegenden politischen Ebenen des Schulsystems überlassen – der regionalen politischen Ebene und/ oder den Einzelschulen selbst (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003). Indem der Staat seine Detailsteuerung zurücknimmt, kann die Einzelschule mehr Gestaltungsraum für ihre tägliche Arbeit und Weiterentwicklung bekommen und inhaltliche Entscheidungen über ihr Schulprofil treffen, um sich von anderen Schulen abzuheben (Altrichter et al., 2005).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Sinne dieser Überlegungen die politische Ebene also nur sehr schwer in die Steuerung der Einzelschule eingreifen kann; allerdings verhält es sich mit dem Rückkehrschluss sehr ähnlich: Durch weite Wege und schwierige Kommunikationsmöglichkeiten von der politischen Ebene zu den Einzelschulen und umgekehrt gibt es kaum Rückkoppelungsmöglichkeit von der Basis (der Schule) an die Spitze (die politische Ebene). Es kommt dadurch nur sehr

---

<sup>2</sup> „Im Kern bedeutet Kontextsteuerung die reflexive dezentrale Steuerung der Kontextbedingungen aller Teilsysteme und autonome Selbststeuerung der internen Prozesse jedes einzelnen Teilsystems“ (Willke, 1996, 314 zit. nach Winkler 2006)

schwierig oder gar nicht zu Feedback und somit zu Lerneffekten für die politische Ebene.

### **2.1.2 Möglichkeiten der politischen Steuerung**

Als „Supervisor“ und im Rahmen der Kontextsteuerung bleiben dem Staat bzw. der politischen Ebene einige Instrumente zur Steuerung. Es geht dabei hauptsächlich um die Schaffung von Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich die anderen Ebenen (politisch, organisational, oder die Professional Community der Lehrer/innen) nach eigenen Bedürfnissen und Schwerpunkten für individuelle Wege der Schulentwicklung entscheiden können.

#### **1. Gesetzliche Rahmenbedingungen – Gesetze, Novellen (Änderungen, Erweiterungen zu einem Gesetz), Erlässe**

Diese Instrumente verändern die strukturellen Rahmenbedingungen von Landesschulräten und Schulen und verändern somit den Handlungsspielraum.

Der Staat kann sich zum Beispiel dazu entscheiden, per Gesetz vorzugeben, dass alle Schulen ein Schulprogramm zu formulieren haben, wie das in Österreich bereits der Fall ist. Es können einige Bereiche vorgegeben werden, jedoch müssen Schulen individuell entscheiden, welche Schwerpunkte sie legen wollen – je nach lokalen Gegebenheiten und Bedingungen. Dadurch steuert der Staat, dass Schulen sich bestimmte Ziele und Maßnahmen vornehmen, er versucht aber nicht, direkt ins Schulgeschehen oder Unterrichtsgeschehen einzugreifen.

Bildungsstandards sind ein Beispiel für eine gesetzlich verankerte Zielvorgabe des Staats – diese existieren in Österreich seit 2004 in den Fächern Deutsch und Mathematik. Eine Möglichkeit diese Form der politischen Steuerung auszuweiten, stellen zentrale Prüfungen dar, wie zum Beispiel die Zentralmatura, die in Österreich in der AHS ab 2013/14 eingeführt werden soll.

Ein weiteres Beispiel wäre eine gesetzliche Änderung in der Schulautonomie: der Staat kann sich dazu entscheiden, Schulen in gewissen Bereichen mehr Autonomie zu überlassen. Dadurch würde er seine Steuerung aus der Schule zurückziehen und den Schulen selbst mehr Steuerungsmöglichkeit überlassen. Schulen könnten dadurch noch stärker an einem individuellen Profil arbeiten. Im Bildungsbericht 2009 steht dazu: „Die Leistungserbringung soll möglichst autonom durch die Schulen im Zusammenspiel von Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und Schulmanagement erfolgen, diese schulische Autonomie soll jedoch nicht die Entscheidung über die Ziele, das Ausmaß der Ressourcen und die Eckpunkte der Arbeitsorganisation umfassen“ (Bildungsbericht, 2009, 367). Es wird außerdem „Schulautonomie in Prozess- und Personalfragen“ als einen die Qualität un-

terstützenden Faktor bezeichnet, während „Schulautonomie über Budget“ ein beeinträchtigender Faktor ist (Bildungsbericht, 2009, 367).

2. Evaluation/ Qualitätskontrolle

Zusätzlich zu den notwendigen politischen Rahmenbedingungen wäre es notwendig, dass der Staat als „Supervisor“ die Rolle der Evaluation und Qualitätskontrolle definiert und z.B. eine Bundesagentur damit beauftragt. Traditionelle Instrumente bildungspolitischer und staatlicher Steuerung, wie z.B. Lehrpläne, wurden bisher kaum überprüft. In den letzten Jahren geht man immer mehr davon aus, dass diese traditionellen Instrumente nur funktionieren, wenn sie gleichzeitig auch an Bildungsstandards gemessen werden (Wissinger, 2007). Dies bedeutet also eine Veränderung von staatlicher Steuerung von „Inputsteuerung“ hin zu „Outputsteuerung“.

3. Finanzielle Unterstützungen

Im Bildungsbericht 2009 heißt es: „Für Österreich liegen bisher nur sehr indirekte Ergebnisse über die interne Effizienz des Schulwesens vor, die auf eine beträchtliche Diskrepanz zwischen hohen Ausgaben und mittelmäßigen Ergebnissen hindeuten. Auch haben sich in den letzten Jahren trotz der nicht unbedeutlichen realen Steigerung der Ausgaben pro Schüler/in die Ergebnisse eher verschlechtert als verbessert“ (Bildungsbericht 2009, 367)

Formen von politischer Steuerung durch finanzielle Unterstützung müssen also besser auf die tatsächlichen Bedürfnisse abgestimmt werden. Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003, 19f) spricht davon, dass der Ressourceneinsatz des Staates eine Form der Steuerung sein kann, allerdings nur als Konsequenz von Systembeobachtung und Evaluation eingesetzt werden darf.

Eine sinnvolle staatliche Steuerung wäre hier beispielsweise in bestimmte Bereiche, in denen finanzielle Unterstützungen notwendig sind, zu investieren. Dies kann in Form von Interventionsprojekten geschehen, wie zum Beispiel das Projekt „Gesunde Schule“, das in der Pilotphase Schulen finanzielle Unterstützung für gesundheitsförderliche Anschaffungen zur Verfügung gestellt hat. Es kann weiters in Form von zusätzlichen Werteinheiten/ Lehrer/innenarbeitsstunden sein, wie im nächsten Unterpunkt besprochen wird. Weitere finanzielle Unterstützung wäre möglich im Bereich von Schulbau, Schuleinrichtung und einer Erhöhung des Schulbudgets, sodass Schulen in der Organisation und Entwicklung einen größeren Handlungsspielraum haben.

#### 4. Aufteilung von Werteinheiten/ Jahresgesamtstunden

In Österreich gibt der Staat die zweckgebundenen Werteinheiten (im Fall von Bundesschulen) bzw. Lehrer/innenstunden (im Fall von Landesschulen) vor. Diese bezahlten Arbeitsstunden stellen eine Möglichkeit von Kontextsteuerung dar: Der Staat kann sich dazu entscheiden, weniger der Stunden an definierte Schulfächer zu binden und somit den Schulen Entscheidungsfreiraum in der Nutzung der Stunden zu überlassen, oder zusätzliche Stunden zu finanzieren, die keinem Unterrichtsgegenstand bzw. nicht dem Unterrichten direkt gewidmet sind. Schulen können diese Werteinheiten in dem Bereich einsetzen, in dem Entwicklungsarbeit (von Lehrer/inne/n geleistet) notwendig ist. Der Staat stellt somit finanzielle Unterstützung zur Verfügung, ohne direkt festzulegen, wofür diese Arbeitsstunden verwendet werden und ermöglicht dadurch, dass Schulen auf Basis ihrer individuellen Lage eigenständige Entscheidungen treffen.

Auch auf Landesebene können Ressourcen für zusätzliche Lehrer/innenstunden aufgebaut werden – diese können über den Landes- bzw. Stadtschulrat, aber nur für „Landesschulen“, also Pflichtschulen, eingesetzt werden. Es würde sich dabei um eine regionale Form der Kontextsteuerung handeln.

#### 5. Aus-, Weiter- und Fortbildung

Der Staat kann gewisse Bereiche in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrer/inne/n unterstützen und dadurch indirekt die Schulentwicklung steuern. Weiter- und Fortbildungen können auch als Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrer/innen gesehen werden, die laut Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003) wichtig sind.

Ein bereits umgesetztes Beispiel dafür ist die Leadership Academy, die Schulleiter/innen wichtige Managementkompetenzen vermittelt, die auch im Rahmen der Planung und Implementierung von Schulentwicklungsaktivitäten (wie z.B. Gesundheitsförderung) genutzt werden können.

Ein wichtiger Bereich für staatliche Steuerung im Bereich der Lehrer/innen-Ausbildung wird die Ausbildung für Lehrer/innen Neuer Mittelschulen sein, da es sich dabei um eine Ausbildung zu einer neuen Lehrer/innenrolle handelt.

### 2.1.3 Zusammenfassung

- Es lassen sich drei Ebenen identifizieren, die für eine flächendeckende Umsetzung des ganzheitlichen und personenzentrierten Unterrichts besonders relevant sind. Es handelt sich um die politische Ebene, die organisationale Ebene und die Ebene der Professional Community der Lehrer/innen.
- Die Politik ist ein Mehrebenensystem. Es gibt vielfach ebenenübergreifende Aufgaben- und Problemstellungen. Die zentralen Steuerungsmechanismen sind allgemeine Regelungen, Weisungen, Ressourcen- und Personalentscheidungen.
- Probleme der politischen Steuerung sind eine potenzielle Verdichtung von Rechtsvorschriften, keine effektive Beeinflussung des Unterrichtsgeschehens, starke Abhängigkeit von Einzelpersonen bei der Umsetzung der politischen Maßnahmen sowie weite Wege zwischen politischer Ebene und Einzelschulen.
- Möglichkeiten der politischen Steuerung liegen in der Kontextsteuerung. Der Staat als Supervisor kann Rahmenbedingungen schaffen und einen gemeinsamen Zielhorizont etablieren, den viele Schulen gemeinsam haben. Die Steuerungsmechanismen sind hier die Schaffung gesetzlicher Rahmenbedingungen, Umstellung auf Outputsteuerung (Evaluation, Qualitätskontrolle), finanzielle Unterstützung von Initiativprojekten, Finanzierung zusätzlicher Werteinheiten, die den Schulen für eigene Organisationsentwicklung zur Verfügung gestellt werden, und die Finanzierung von Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrer/innen.

## 2.2 Organisationsebene

Da nun gezeigt wurde, dass der Staat vor allem im Bereich der schulischen Rahmenbedingungen wichtige Beiträge leisten kann, stellt sich nun die Frage, welche Steuerungsmechanismen dafür geeignet sind, gezielt Veränderungen an den einzelnen Schulen herbeizuführen. Wie deutsche Untersuchungen diesbezüglich gezeigt haben, sind qualitative Erfolge am ehesten dann zu erwarten, wenn die Schulen selber die Ziele ihrer Entwicklung festlegen und eine entsprechende Arbeitsorganisation aufbauen können (Eder/Altrichter, 2009). Dadurch richtet sich der Blick auf die Einzelschule als sich entwickelnde Gestaltungseinheit (Carle, 2000).

### 2.2.1 Schulautonomie und Qualitätssicherung in Österreich

Zur Erreichung der gesetzten Ziele propagiert der angloamerikanische Diskurs über „School Effectiveness“ und „School Improvement“ die Autonomisierung der Schule mit den Leitprinzipien Deregulierung und Dezentralisation (Wissinger, 2007). In Österreich fanden diese 1993 in der 14. Novelle zum Schulorganisationsgesetz ihren gesetzlichen Niederschlag. Entwicklungen sollten so weit wie möglich am einzelnen Standort professionell verantwortet werden. Dabei wurde angenommen, dass die Öffnung von Gestaltungsspielräumen die Qualität von Schulen erhöhen würde (Eder/Altrichter, 2009).

Die Zunahme autonomer Entscheidungen am Standort erhöht die Verantwortung und führt zu einer Stärkung der Rolle der Schulleitung. Dadurch steigt die Notwen-

digkeit der Fähigkeiten von Schulleiter/innen, die Schule nicht nur zu managen, sondern auch zu gestalten. Dies impliziert aber auch eine höhere Arbeitsbelastung.

Der im Konzept der Schulautonomie vorgesehenen Eigenverantwortung der Schule sind allerdings auch Grenzen gesetzt: Schule bleibt staatlich kontrolliert, sodass weiterhin verbindliche Normen, Vorgaben und Zielvorstellungen existieren. In Bezug auf ihre Entwicklungsprozesse steht die einzelne Schule also in einem Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung: Jede/r Schüler/in soll Bildungsstandards erreichen und müsste sich im Laufe der Schulzeit wahrscheinlich standardisierten Vergleichsarbeiten sowie zentralen Abschlussprüfungen stellen. Gleichzeitig muss Unterricht individualisieren, differenzieren und selbständiges Lernen mit individuellen Schwerpunktsetzungen fördern. Die Balance zwischen den Polen Individualisierung und Standardisierung zu finden, ist anspruchsvoll und sicher nicht immer widerspruchsfrei zu gewährleisten. Dies stellt nicht nur eine große Herausforderung für die Schulleitung dar, sondern erfordert auch von den Lehrer/innen besondere Fähigkeiten (Schratz/Hartmann, 2009).

Wie Schratz und Hartmann im Bildungsbericht 2009 anführen, gibt es über die rezente Entwicklung der Schulautonomie in Österreich und besonders ihre Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schüler/innen keine aussagekräftigen Daten (Schratz/Hartmann, 2009). Der Status quo scheint von Schultyp zu Schultyp, aber auch zwischen den einzelnen Bundesländern zu variieren. Die Umsetzung von Schulautonomie hängt insgesamt sehr vom individuellen Engagement einzelner Personen bzw. Schulen oder der Steuerungsleistung einzelner Bundesländer ab.

Derzeitige österreichische Reformvorhaben sehen dabei eine weitere Stärkung der Schulautonomie vor. Die „Verordnungs- und Erlasskultur“, also die Durchgriffssteuerung von oben, soll nach Plänen des Unterrichtsministeriums eingedämmt werden. Begleitend soll es zusätzliche Ausbildungsprogramme für angehende Schulleiter/innen geben. Außerdem sollen Schulleiter/innen, ähnlich wie Leitungspositionen in der Verwaltung, nur mehr auf fünf Jahre bestellt werden. Wichtig sei auch, dass die Direktor/innen mitbestimmen können, wer an der Schule unterrichtet.

Schulautonomie an sich ist aber keine Garantie für hohe Leistungen der Schüler/innen/schaft. So gibt es Länder, die trotz hoch ausgeprägter Schulautonomie keine überdurchschnittlichen Schülerleistungen aufweisen (z.B. Dänemark). Es gibt allerdings auch kein Land mit niedrigem Schulautonomiegrad (z.B. Deutschland, Österreich, Portugal, Italien), das zu den PISA-Top-Performern zählt (Schratz/Hartmann, 2009).

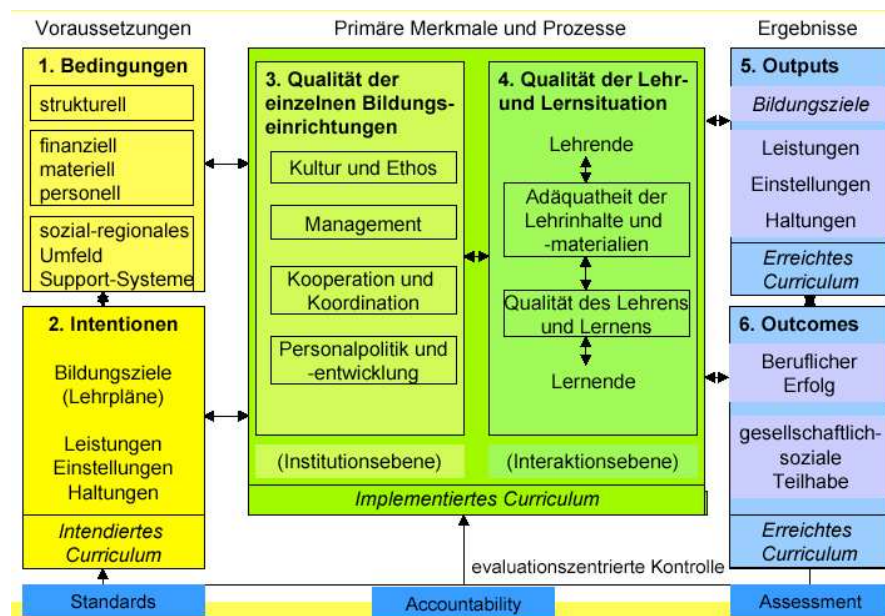
Dies lenkt den Blick auf Konzepte, die unter den Begriffen „Qualitätsentwicklung“, „Qualitätssicherung“ oder „Qualitätsstandards“ in der Literatur zu finden sind.



Thematisiert wird die Notwendigkeit von Qualitätsverbesserungen in der Schule, die sich einerseits auf Lehrplanentwicklung und andererseits auf schulinterne Prozesse und Zusammenhänge bezieht. Im Fokus steht die Arbeit an der Einzelschule (Berkemeyer et al., 2008). Dahinter steht die Absicht, dass die Qualitätssicherung in der Schule nicht mehr ausschließlich von außen oder von oben, sondern vor Ort oder von innen vorangetrieben wird, wofür Schulautonomie eine hinlängliche, aber nicht ausschließliche Voraussetzung ist.

Dazu wurden verschiedene schulische Qualitätsmanagementsysteme veröffentlicht, die großteils als zentrales Kennzeichen schulischer Qualität die Qualität der Lehr- und Lernprozesse aufweisen. Alle anderen Faktoren (exemplarisch sei das Modell von Ditton (2000a, 2000b) dargestellt – Abb. 1) gruppieren sich rund um dieses Element.

Abbildung 1: Modell schulischer Qualität



Zahlreiche Studien lieferten Belege für die Auswirkungen unterschiedlicher Qualität von Schulen. Auch Schulen des gleichen Typs können in ihrer Qualität extrem verschieden sein (Eder/Altrichter, 2009). Dabei ist aber zu beachten, dass sich Schulqualität an Prozessen entscheidet, die in ihrem sehr komplexen Kontext durch zentrale Wissensprüfungen nicht sichtbar gemacht werden können. Der Zugang, Schulqualität allein daran zu messen, ist zweifelhaft.

Wie Eder und Altrichter im österreichischen Bildungsbericht 2009 ausführen, gibt es in Österreich zwar seit etwa 15 Jahren explizite Bemühungen um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen, allerdings ohne verbindliches Gesamtkonzept und ohne klar geregelte personelle Zuständigkeiten. Daher erfolgt auch die Implementierung einzelner Qualitätsinstrumente nicht einem koordinierten Gesamtplan,

sondern orientiert sich eher an der aktuellen Umsetzbarkeit von Einzelmaßnahmen. Eine konsistente Wirkung von Qualitätsmaßnahmen ist nach Meinung der Autoren jedoch nur dann erzielbar, wenn die verschiedenen Ebenen miteinander verknüpft agieren (Eder/Altrichter 2009). Wirkungen der bisher implementierten Qualitätsmaßnahmen schlagen sich derzeit vor allem im Aufbau von Strukturen und in der Entwicklung von Materialien nieder. Auf Veränderungen der Unterrichtsprozesse und –ergebnisse gibt es allerdings kaum Hinweise. Es wurden allerdings auch selten Qualitätsmaßnahmen verbindlich implementiert.

Die Stärkung der Schulautonomie und schulinterne Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung implizieren in jedem Fall eine größere Verantwortung der Schulleitung in den Handlungsfeldern Schulorganisation, Schulprofil, Personalmanagement und Qualitätsmanagement (Wissinger, 2007; Berkemeyer et al., 2008) und erhöhen die Ansprüche an das professionelle Selbstverständnis von Schulleiter/inne/n.

### 2.2.2 Die Rolle der Schulleitung

Ein Review der englischen Schulreformliteratur nennt den Faktor „Führung“ neben zehn anderen Faktoren als *das* wichtigste Kennzeichen einer guten Schule (Barber, 1998, zit. nach Carle, 2000). Der Kriterienkatalog von Expert/inn/en der deutschen Bertelsmann-Stiftung (1996, zit. nach Carle, 2000) listet ebenfalls eine Führung, die neue Wege beschreitet, also innovativ sein soll, als wichtige Voraussetzung für eine Qualitätsbesserung von Schule (Tab. 1).

**Tabelle 1:** Kriterienkatalog der Bertelsmann-Stiftung zur Auswahl der international vorbildlichsten Schulreformmodelle (1996, zit. nach Carle 2000)

1	Orientierung der Schulen an der Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen
2	Innovation und Evolution
3	Potentiale der Mitarbeiter/innen
4	<i>Innovatives Führungssystem</i>
5	Beteiligung von Schüler/inne/n, Eltern und Institutionen
6	Kooperation zwischen Einzelschulen und externen Entscheidungsträgern
7	Evaluation und Qualitätssicherung
8	Staatliche Rahmenbedingungen für innovative Schulentwicklung

Bis vor wenigen Jahren war es aus Sicht der Schulbehörden oft das Wichtigste, dass eine Schule als bürokratische Organisationseinheit klaglos funktionierte. Schule war von oben klar strukturiert. Anforderungen an den/die Leiter/in einer autonomen Schule reichen aber viel weiter (Eder/Altrichter, 2009). Zunächst muss er/sie berechtigt sein, eigene Ziele und Entwicklungsaufgaben zu formulieren und diese als auch die Ergebnisse des Unterrichts und des Schullebens intern zu evaluieren. Die-

se Ergebnisse müssen dann mit den Ergebnissen standardisierter Qualitätsmaßstäbe und Evaluationen in den Blick genommen werden.

Leithwood (1996, zit. nach Carle, 2000) empfiehlt für die Schule eine Führungskultur, in der die Förderung der Veränderung im Mittelpunkt steht. Wichtigste Kennzeichen einer solchen Kultur wären:

- Herausbildung einer gemeinsamen und verbindlichen Vorstellung von der Entwicklungsrichtung der Schule;
- Emotionale und administrative Unterstützung der Lehrer/innen;
- Intellektuelle Anregung der Lehrer/innen;
- Anregung einer kooperativen Lehr- und Lernkultur;
- Verbesserung des Engagements der Lehrkräfte und sonstiger Mitarbeiter/innen, bei der Lösung von Schulverbesserungsproblemen zu helfen.

Auch das Konzept des „School-Based Management“ sieht die wichtige Rolle der Schulleitung bei der Unterstützung der Lehrer/innen im Prozess der Umorientierung unterrichtsbezogenen Denkens und Verhaltens vor (Wissinger, 2007). Dieser Prozess ist auf der technischen Ebene des „School-Based Management“, die mit Lern- und Lehrprozessen zu tun hat, angesiedelt. Die anderen beiden Ebenen, auf denen sich die Schulleitung bewegen muss, sind die Managementebene, die mit Führung, Verwaltung und der Organisation von Bildung und Erziehung zu tun hat, und die institutionelle Ebene, die sich auf die Beziehungen zwischen der Schule und ihrer äußeren Umwelt bezieht.

Einig sind sich Expert/inn/en darüber, dass die Stärkung von schulbasiertem Management von der Schulleitung neue Führungsqualitäten erfordert, was Auswirkungen auf die Rekrutierung und Professionalisierung hat (Pont et al., 2008a; Schratz/Hartmann, 2009). Für Aus- und Fortbildung werden in Österreich derzeit verschiedene Schulmanagementkurse sowie die Leadership Academy angeboten.

In der österreichischen Leadership Academy, die in einem rezenten OECD-Bericht als gelungene Schulleiter-Fortbildungsinitiative vorgestellt wird (Pont et al., 2008b), wird versucht, Schulleiter/innen dazu anzuregen, Schule neu zu denken und nicht nur zu verbessern oder zu verändern. Die Energie soll bewusst auf die positiven Entwicklungspotenziale gerichtet und Problemorientierung zu Gunsten einer Kombination von Ressourcen- und Lösungsorientierung aufgegeben werden (Schley/Schratz, 2006).

Zu bedenken ist, dass die Aus- und Fortbildung von Schulleiter/inne/n allerdings nur dann verhaltenswirksam ist, wenn das vermittelte Wissen in die Praxis übergeführt werden kann. Wichtig dafür ist, dass die Schulbehörden für gute Rahmenbedingungen sorgen, indem angemessene Arbeitsbedingungen in Form von zeitlichen, administrativen und infrastrukturellen Ressourcen zu Verfügung gestellt werden.

Trotz bestem Willen und Engagement und optimierter Aus- und Fortbildung können Schulleiter/innen mit der Übernahme der an sie gestellten Aufgabenfelder überfordert sein. Deshalb schlagen Berkemeyer et al. (2008) die Unterstützung von Schulleiter/innen durch die Einführung von schulischen Steuergruppen vor. Konkrete Aufgaben solcher Steuergruppen wären Prozesse der Zielklärung, Strategieentwicklung, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung des Unterrichts und Wahrnehmung der Aufgaben des Projektmanagements, inklusive einer Evaluationsplanung und Projektdokumentation.

Nach Meinung der Autoren kann Schule nämlich nur dann eine lernende Organisation sein, wenn das Thema Führen zum gemeinsamen Thema gemacht wird. Ein hohes Ausmaß an Selbst- und Mitverantwortung durch die Lehrer/innenschaft und sonstige Mitarbeiter/innen sei notwendig, damit die komplexe Organisation Schule geführt werden kann. Dies würde auch dem Konzept der modernen systemischen und emanzipatorischen Managementlehre entsprechen, die Führung als Aufgabe vieler Personen versteht, und damit die in großen komplexen Sozialgebilden wie der Schule die wechselseitige, zielführende Beeinflussbarkeit zahlreicher Subsysteme, Einheiten und Gruppen sichert (Carle, 2000).

### **2.2.3 Zusammenhänge zwischen Veränderung der schulischen Führungsstruktur und der Qualität des Lehrens und Lernens**

Nicht alles, was neu ist, ist per se gut. Deshalb müssen Konzepte, die auf Veränderung abzielen, nach ihrer Implementierung auch immer wieder auf ihre Wirkung und ihren Nutzen hin überprüft werden (Haider/Lassnigg, 2009). Wissinger (2007) fasst die Evidenz zu „School-Based Management“, das für sich in Anspruch nimmt, durch Einflussnahme auf die schulische Organisationsstruktur wirkungsmächtige Bedingungen für Schülerleistungen herzustellen, wie folgt zusammen:

Auf der Basis einer Analyse von 76 empirischen Studien kamen Leithwood & Menzies (1998, zit. nach Wissinger, 2007) zu dem Schluss, dass es nahezu keine Sicherheit, keine empirischen Anhaltspunkte für direkte oder indirekte Effekte von School-Based-Management auf Schüler/innen gibt. Jüngere Forschungsergebnisse von Leithwood & Jantzi aus dem Jahr 2006 (zit. nach Wissinger, 2007) ergeben signifikante Hinweise darauf, dass School Leadership einen bedeutsamen Einfluss darauf hat, dass Lehrpersonen ihre Unterrichtspraktiken verändern. Das heißt allerdings nicht, dass Schulleiter/innen damit Einfluss auf die Qualität und den Output des Unterrichts hätten. Für die Veränderung der Unterrichtspraxis sind vielmehr die Motivation sowie das Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrpersonen entscheidend. Leadership hat aber direkten Einfluss auf vermittelnde Variablen wie Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Arbeitsplatzgestaltung.

Wissinger schlussfolgert daraus, dass die Schulleitung wahrscheinlich wenige Chancen hat, Einfluss auf Unterrichtsqualität zu nehmen, weil sie nicht nahe genug am Unterricht und an den unterrichtsbezogenen Interessen der Lehrer/innen ist. Fullan & Watson (2000, zit. nach Wissinger, 2007) fordern deshalb, dass eine Umstrukturierung der Schule von den Anforderungen des Unterrichts und des Lernens her aufgerollt werden müsse. Sie konnten zeigen, dass in Schulen, in denen die Schülerleistungen verbessert wurden, die Lehr- und Leitungspersonen eine ‚professional learning community‘ gebildet hatten, ihre Aufmerksamkeit auf die Arbeit mit den Schülern konzentrierten und ihre Unterrichtspraxis verändert hatten.

Es konnten also keine direkten, sondern nur indirekte, durch die Schulleitung induzierte positive Effekte einer schulischen Restrukturierung auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler/innen nachgewiesen werden, was natürlich auch methodologische Ursachen haben kann. Wissinger resümiert jedenfalls, dass ein weiterer Bedarf an Studien bestünde, die Schulen mit unterschiedlichen Organisations- und Führungskulturen vergleichen und überprüfen, wann und in welchem Umfang die Beteiligung der Lehrer/innen an schulischen Entscheidungen der pädagogischen Wirksamkeit der Schule dient.

Birkemeyer et al. (2007) präsentieren empirische Befunde für die Nützlichkeit von schulischen Steuergruppen: Sowohl die Schulleitungen als auch die Steuergruppen nehmen eine Entlastung der Schulleitungen durch die Arbeit der Steuergruppen wahr. Nach Aussage von Schulleitungen und Steuergruppen ist die Steuergruppe für die Schulleitung ein wichtiges Beratungsgremium. Dies ist insofern bedeutend, als die Steuergruppe durch ihre relative Nähe zum Kollegium die Stimmung und Haltung des Kollegiums zu bestimmten Sachverhalten antizipieren kann. Die Wirksamkeit der Arbeit der Steuergruppe wird von beiden, Schulleiter und Steuergruppe, sehr hoch eingeschätzt; die Lehrkräfte wiederum sind hier deutlich kritischer in ihrer Bewertung.

## 2.2.4 Zusammenfassung

- Auf Organisationsebene kann unter anderem durch schulische Qualitätsmanagementsysteme gesteuert werden. Diese werden in Österreich momentan aber noch weitgehend ohne verbindliches Gesamtkonzept und ohne klar geregelte personelle Zuständigkeiten angewendet.
- Aktuelle Reformvorhaben, die vor allem die Autonomie der Einzelschulen stärken sollen, weisen der Schulleitung eine größere Verantwortung in den Handlungsfeldern Schulorganisation, Schulprofil, Personalmanagement und Qualitätsmanagement zu, was auch die Ansprüche an Schulleiter/innen erhöht und diese Rolle auf der Organisationsebene in den Mittelpunkt des Interesses rückt.
- Die Schulleitung hat die Aufgabe dafür zu sorgen, dass Lehrer/innen im Prozess der Umorientierung unterrichtsbezogenen Denkens und Verhaltens unterstützt werden. Sie muss an der Schule dafür sorgen, dass eine gemeinsame Vorstellung über die Zukunft der Schule entwickelt wird und eine kooperative Lehr- und Lernkultur entsteht. Durch das ausgeweitete Aufgabenfeld der Schulleitung wird die Abgabe bestimmter Führungsaufgaben an das Lehrer/innenkollegium wichtig. Das Ziel ist, Initiative und Verantwortungsbewusstsein in den Schulen zu fördern und eine gemeinsame Vision der Zukunft zu entwickeln.
- Probleme der Steuerung sind hier vor allem, dass die Schulleitung nicht direkt Einfluss darauf nehmen kann, was im Unterricht in den Klassen passiert. Sie kann aber durch Einflussnahme auf vermittelnde Variablen wie Motivation und Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrer/innen sowie Arbeitsplatzgestaltung indirekt auf das Unterrichtsgeschehen Einfluss nehmen.

## 2.3 Die Ebene der Berufsgruppe der Lehrer/innen

Bildungsreformen sind laut internationaler Evidenz von den individuellen und kollektiven Kapazitäten der Lehrer/innen sowie den schulweiten Kapazitäten zur Förderung des Lernens der Schüler/innen abhängig. Daher ist Kapazitätsentwicklung in diesen Punkten entscheidend (Stoll et al., 2006). Mögliche Interventionen auf der Ebene der Professionalisierung im Lehrberuf sind Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer/innen. Die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen der Lehrer/innen sollen die Professionalität und die Professionalisierung der Lehrer/innen vorantreiben und dadurch letztlich die Lehr- und Lernprozesse an den Schulen verbessern.

An die Lehrer/innenbildung werden diesbezüglich hohe Erwartungen geknüpft, allerdings weist die Forschung auf eher schwache Effekte hin. Es zeigt sich, dass vor allem Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit relevant sind und die Lernauffassungen sowie das professionelle Wissen der Lehrkräfte stark beeinflussen. Die in der eigenen Schulzeit erworbenen Orientierungen erweisen sich häufig als resistent gegenüber Veränderungen (Seel, 2007). Andere Autor/inn/en zitieren diverse Studien, die den Wirkungen der Lehrer/innenbildung nur wenig empirisch gesichertes Wissen

attestieren (Mayr/Neuweg, 2009), d.h. wie Lehrer/innenbildung tatsächlich wirkt, ist ungeklärt.

Traditionelle Formen der Aus-, Fort- und Weiterbildung umfassen Trainings für einzelne Student/inn/en oder Lehrkräfte einer Schule bzw. auch für die gesamte Belegschaft einer Schule, jedoch ohne die Bildung von Teams oder Aspekte des kollektiven Lernens. Diese Art der Aus- und Weiterbildung wird nach wie vor in Österreich am stärksten praktiziert. Das spricht die Lehrer/innen in ihrer traditionellen Rolle als „Einzelkämpfer/innen“ an, die allein im Klassenzimmer stehen und wenig Kooperation mit Kolleg/inn/en pflegen.

### **2.3.1 Status quo der Lehrer/innenbildung in Österreich**

In Österreich herrscht bis heute – mit einigen Ausnahmen – der traditionelle Ansatz der Lehrer/innenbildung vor. Es gibt einerseits Fortbildungsmaßnahmen, die von einzelnen Lehrkräften von verschiedenen Schulen besucht werden und außerdem die schulinterne Lehrer/innenfortbildung (SCHILF), bei der der gesamte Lehrkörper einer Schule gemeinsam an einer Fortbildung teilnimmt. Altrichter und Wiesinger (2005) untersuchten zwei Jahre lang die Implementierung eines neuen Lehrerdienstrechts an 18 österreichischen Schulen. Für alle Lehrer/innen war es nun u.a. möglich, 15 Jahresstunden für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu verwenden. Das führte zu einer erhöhten Nachfrage von Fortbildung, allerdings wurde in keiner der untersuchten Schulen die veränderte Situation genutzt, um die Fortbildungstätigkeit der Lehrer/innen einer Schule zu koordinieren, wie es in der Schulentwicklungsdiskussion immer wieder gefordert wird.

### **2.3.2 Probleme der Lehrer/innenbildung**

Den traditionellen Lehrer/innenbildungsmaßnahmen, die einzelne Lehrkräfte ansprechen, wird häufig eine gewisse Ineffizienz im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Schulentwicklungsbemühungen attestiert (vgl. u.a. Maeroff, 1993). Kritisiert wird dabei zum Beispiel, dass die Weiterbildung häufig extern und nicht eingebettet in den Schulalltag abläuft, was dazu führt, dass die Lehrer/innen nach erfolgter Weiterbildung wieder an ihre Schule zurückkehren und dort das Gelernte oder Erfahrene zumeist nicht erfolgreich und dauerhaft integrieren können. Maeroff (1993) spricht gar von Hohn und Spott von Seiten der anderen Kolleg/inn/en, die nicht an der jeweiligen Weiterbildung teilgenommen haben und kein Interesse daran haben, was der/die jeweilige Kollege/in gelernt hat. Aber auch schulinterne Lehrer/innenfortbildungen in ihrer traditionellen Form werden in diesem Zusammenhang kritisiert: Ohne Teambildung bzw. eine Kultur der Kooperation ist es ebenfalls nicht sehr wahrscheinlich, dass das Erlernte dauerhaft ins Schulleben integriert wird.

Im Bereich der Ausbildung spricht man häufig vom „Praxisschock“ der angehenden Lehrkräfte, wenn sie das erste Mal mit der Realität im Klassenzimmer konfrontiert sind. Dabei sind die Junglehrer/innen dann häufig versucht, aufgrund der vor allem zu Beginn der Karriere überfordernden Situation in die in ihrer eigenen Schulzeit erlebten Muster zurückzufallen und dem in der Ausbildung Gelernten wieder zu entsagen (vgl. u.a. Hargreaves, 2000). Um diesem sogenannten „Praxisschock“, aber auch Vergessen, Frustration und Stagnierung im Berufsalltag aller Lehrenden entgegenzuwirken, wird kontinuierliche Lehrer/innenbildung empfohlen, die der Professionalisierung zuträglich ist. Für die sogenannte Induktionsphase – also die ersten Berufsjahre der Junglehrer/innen – wird die Bedeutung wirkungsvoller Berufseinstiegsprogramme propagiert, die auf Begleitung und Beratung setzen (Mayr/Neuweg, 2009).

Neben den erwähnten Problemen bezüglich Effizienz der traditionellen Professionalisierungsmaßnahmen sind auch gesellschaftliche Veränderungen, durch die sich die Anforderungen an die Schule in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt haben, ein Grund für Diskussionen im Bereich der Schulreform. Lehrkräfte weltweit werden immer wieder mit neuen Bildungsreformen konfrontiert und müssen ihre Praxis daran anpassen. Als Antwort auf diese Entwicklungen werden Kooperation und kollektives Arbeiten für die Lehrer/innen wichtig. Hargreaves (2000) spricht in diesem Zusammenhang vom „Zeitalter des kollegialen Professionellen“, das dadurch gekennzeichnet ist, dass Kooperation nahezu unumgänglich wird, aber im Schulsetting nicht immer leicht herzustellen ist. Auch Schratz et al. (2008) sprechen in ihrer Auseinandersetzung mit der Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften von der Domäne der Kollegialität. Darunter verstehen sie Kooperation sowie in weiterer Folge auch die Bildung von „communities“, also Orten des Dialogs.

Neben wachsendem Sachwissen in der Wissensgesellschaft gibt es auch immer mehr Bedarf an profundem Führungs- und Organisationswissen. „Lehrer/innen werden diese neue Kompetenz lernen, praktizieren und lehren müssen ... Für diesen (Um-)Lernprozess brauchen sie Unterstützung und Entlastung – wahrscheinlich die zentrale Erkenntnis aus der bisherigen Schulreformbilanz“ (Carle, 2000, 336).

### **2.3.3 Möglichkeiten der Lehrer/innenkooperation**

Generell kann man als potenzielle Antworten bzw. Lösungsansätze für veränderte Anforderungen an Lehrer/innenprofessionalität und für die erwähnten sozialen Veränderungen das Konzept der Lehrer/innenkooperation und in Erweiterung dessen das Konzept der professional learning communities (dt.: professionelle Lerngemeinschaften) unterscheiden.



### 2.3.3.1 Kooperation

Internationale Studien zeigen, dass Kooperation in Schulen selten anzutreffen ist und keinesfalls den Alltag des Schullebens prägt (Sawyer/Rimm-Kaufman, 2007; Gräsel et al., 2006). Wenn Kooperation stattfindet, dann eher im informellen Kontext, wie z.B. bei Gesprächen zwischen Lehrkräften am Gang. Formale Kooperation – mit Protokollen, Regelwerk und Methodik – wird typischerweise von der Schuladministration eingerichtet. Zu den Strukturen dieser formalen Kooperation zählen u.a. Unterrichten im Team, peer coaching, Studiengruppen und auch angewandte Forschung in kleinem Maßstab (Sawyer/Rimm-Kaufman, 2007). Lehrer/innen kooperieren laut Studien eher dann, wenn es um schüler/innenzentrierte Themen geht (z.B. Entwicklung von Lehrplänen, individuelle Bedürfnisse von Schüler/inne/n und Klassenführung). Stärker auf die Lehrenden fokussierte Themen, wie etwa Methodik und Evaluierung, werden seltener kollaborativ bewältigt. Zudem werden intensivere Formen der Arbeitsteilung mit Erwerb von neuem Wissen und gemeinsamen Aufgabenstellungen und Problemlösungen – auch als „Kokonstruktion“ bezeichnet – nur selten Realität (Gräsel et al., 2006).

Kooperation an Schulen soll zu einer Steigerung der Kapazitäten der Lehrkräfte führen, die Möglichkeiten für professionelle Weiterentwicklung im Schulumfeld stärken sowie Professionalität und Zufriedenheit der Lehrer/innen fördern. Letztlich ist das Ziel die Verbesserung des Lernens an Schulen. Gründe für das Nicht-Zustandekommen derartiger Kooperationsverhältnisse sind einerseits Schwierigkeiten für einzelne Lehrkräfte, den Traditionen zu entsagen und ihre professionelle Autonomie im Klassenzimmer aufzugeben. Andererseits fehlen oft auch die notwendigen Strukturen, um derartige Veränderungen im Lehrbetrieb zu implementieren und zu institutionalisieren. Maeroff (1993) schlägt in diesem Zusammenhang Teambildung als Intervention der Wahl vor, um den institutionellen Widerstand gegen Veränderung zu durchbrechen. Als Barrieren zur Kooperation an Schulen wird in der internationalen Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass das Fehlen von zeitlichen Ressourcen und fehlende Priorisierung von Kooperation zu den häufigsten Hindernissen für die Verwirklichung dieses Konzepts zählen (Sawyer/Rimm-Kaufman, 2007).

Auch in Österreich wird auf mehr Teamarbeit der Lehrkräfte gesetzt: Schon der Abschlussbericht der Zukunftskommission (Eder et al., 2005) weist darauf hin, dass neue Formen des guten Unterrichts nur dann gelingen können, wenn Kooperation zwischen den Lehrkräften besteht, und auch mit der Zeit eine Entlastung der Lehrer/innen eintritt, wenn sie in Teams arbeiten.

Im Modellprojekt Neue Mittelschule soll es den Lehrenden ermöglicht werden, kontinuierlich in Teams zu arbeiten, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen. Es gilt dabei, dem Einzelkämpfertum und der Isolierung der Lehrkräfte entgegenzuwirken. Im 1.Zwischenbericht zur Zukunft der Schule (2007) wird die Bildung von Lehrer/innenjahrgangsteams genannt, um dieses Ziel an den Neuen Mittelschulen zu erreichen. Die Rede ist von „kleinen, überschaubaren und dauerhaften Bezugssystemen für Schüler/innen und Lehrer/innen“ (ExpertInnenkommission: Zukunft der Schule, 2007, 27) in der Schule mit einem hohen Maß an Eigenverantwortlichkeit und Autonomie. Auch interne Evaluation wird bei dieser Form der Arbeitsorganisation groß geschrieben.

### **2.3.3.2 Professional learning communities**

In Erweiterung des Konzepts der Lehrer/innenkooperation kann das Konzept der professional learning communities (PLCs) gesehen werden. Hier soll gemeinsam an Innovationen gearbeitet und gelernt werden, um positive Veränderungen im Schulleben herbeizuführen (Stoll et al., 2006). Das Konzept der PLCs entwickelte sich aus dem Anspruch der Selbstevaluation von Schulen. Dabei gibt es keine universal gültige Definition von PLCs. Allerdings besteht ein breiter internationaler Konsens darüber, dass eine PLC eine Gruppe von Menschen ist, die ihre Praxis in einer andauernden, reflexiven, kollaborativen, inklusiven, lern- und wachstumsorientierten Art und Weise teilt und kritisch betrachtet (Stoll et al., 2006). Eine spezifische Form von PLCs sind sogenannte „critical friends groups“ (Curry, 2008). Lehrer/innen, aber auch andere Mitglieder des Schulpersonals, wie z.B. Sozialarbeiter/innen, treffen sich regelmäßig zu einem Gesprächszirkel, wo die eigene Praxis analysiert, diskutiert und reflektiert wird.

PLCs werden in der Literatur zumeist mit folgenden fünf Charakteristika beschrieben (Louis et al., 1996):

- geteilte Werte und Visionen
- kollektive Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen
- reflexiver professioneller Dialog
- Kooperation
- Deprivatisierung der Praxis

Weitere häufig genannte Eigenschaften von PLCs sind gegenseitiger Respekt, Vertrauen und Unterstützung sowie das Öffnen hin zu verschiedenen Partnerschaften, Kooperationen und Netzwerken (Stoll et al., 2006). Die kollektive Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen zu übernehmen wird als einer der zentralen Charakteristika für PLCs gesehen (Louis et al., 1996). Zudem gehört auch das Teilen von Expertise zur Kooperation. Dadurch werden auch Zugehörigkeitsgefühle der

Lehrkräfte verstärkt, wodurch wiederum die Einstellung zu Unterstützung und gemeinsamer Verantwortung für die Leistung der Schüler/innen positiv forciert wird. Der reflexive professionelle Dialog zwischen den Lehrkräften soll das Selbstverständnis als Lehrer/in verändern und tieferes Verständnis für die Lehr- und Lernprozesse schaffen (Louis et al, 1996).

Lernen auf allen Ebenen ist in professional learning communities zentraler Bestandteil des professionellen Alltags. Nicht nur Schüler/innen lernen fortwährend, sondern auch ihre Lehrer/innen bzw. die ganze Organisation (vgl. auch „lernende Organisation“ nach Senge 1990). Entscheidend ist dabei, dass die PLCs auf Wandel ausgelegt sind und Innovationen fördern. Neben dem ständigen Lernen aller Beteiligten wird auch das Forschen zu einem wichtigen Bestandteil des Lehrer/innen- bzw. Schulalltags. In PLCs wird auf Selbstevaluation und eine forschende und reflektierende Haltung gesetzt (Stoll et al., 2006). Dies passt auch zu Entwicklungen in der Landschaft der Lehrer/innenbildung in Österreich, wo mehr Gewicht auf Forschung beim Lehramtsstudium gelegt wird (Seel, 2007).

Welche Personengruppen einer Schule zu einer PLC gehören sollen, ist laut Expert/inn/en unterschiedlich definiert. Während manche Autor/inn/en davon ausgehen, dass eine PLC umso inklusiver ist, je reifer sie ist, und möglichst alle am Schulleben beteiligten Personengruppen involviert, geht der Großteil der Autor/inn/en von einer Gemeinschaft aus Lehrkräften und Schulleitung aus (Stoll et al., 2006).

Führung auf allen Ebenen (*leadership at all levels*) nimmt einen wichtigen Stellenwert im Konzept der PLCs ein. In PLCs wird eine Form von geteilter Führung propagiert. Trotzdem oder gerade deshalb ist das Commitment und Engagement der Schulleitung von großer Bedeutung für PLCs (Stoll et al., 2006).

Wichtige Faktoren im Schulkontext, die die Bildung und Erhaltung von PLCs beeinflussen können, sind zum Beispiel die Schulgröße und der Schultyp. Größere Schulen können die Entstehung von PLCs erschweren; bei den Schultypen sind Volksschulen laut Literatur im Vorteil gegenüber Schulen der Sekundarstufe (Stoll et al., 2006). In beiden Fällen ist erhöhte Komplexität der Grund für erschwerende Bedingungen. Weiters kann auch der Schulstandort eine Rolle spielen, d.h. ob sich die Schule eher im städtischen oder ländlichen Bereich befindet. Zudem werden die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen und externe Einflüsse, wie z.B. Regulierungen und Gesetze als beeinflussende Faktoren, erwähnt (Stoll et al., 2006). Als hinderliche Faktoren aus der Sicht der Lehrkräfte werden u.a. divergierende pädagogische bzw. didaktische Konzeptionen, eine ungleiche thematische Basis, die Anordnung zur Kooperation im Sinne von fehlender Freiwilligkeit und Mehrarbeit in or-

ganisatorischer Hinsicht, vor allem in der Anfangsphase genannt (Gräsel et al., 2006).

Studien bestätigen, dass positive PLCs zu besseren Schulleistungen der Schüler/innen führen können. (Stoll et al., 2006). Auch das gemeinsame Gefühl der Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen wird stark durch das Bestehen von PLCs beeinflusst (ebd.). Professionalisierungsmaßnahmen, die Lerngemeinschaften berücksichtigen, können also als Erfolg versprechend betrachtet werden. Dies gilt für den Effekt der Veränderung des Unterrichtsgeschehens und – wie zuvor erwähnt – in weiterer Folge für eine Unterstützung des Kompetenzerwerbs von Schüler/innen (Gräsel et al., 2006). Veränderungen auf Seiten der Lehrkräfte sind durch PLCs vor allem in Hinblick auf eine Stärkung des Selbstvertrauens, eine Stärkung des Glaubens an Einflussmöglichkeiten auf das Lernen der Schüler/innen, die Entwicklung von Enthusiasmus für kollaboratives Arbeiten und auf eine Stärkung des Commitments zur Veränderung der Praxis und des Willens, Neues auszuprobieren zu beobachten. Bei den Schüler/innen können mehr Motivation und bessere Schulleistungen erwartet werden (Cordingley et al., 2003 zit. nach Stoll et al., 2006). Bei der Implementierung neuer Programme – z.B. auch Präventions- bzw. Gesundheitsförderungsprogramme – wird ebenfalls die Wichtigkeit von professionellen Gemeinschaften in der Schule betont (Greenberg et al., 2005).

Eine deutsche Studie spricht auch von einem stärkeren Gefühl der Arbeitsentlastung und der emotionalen Entlastung von Lehrkräften, die sich in Lerngemeinschaften weiterbilden, gegenüber jenen, die das in herkömmlichen Fortbildungsmaßnahmen tun (Gräsel et al., 2006). Dies passt auch zu Hinweisen in der Literatur, die Burnout-Prävention als ursprüngliche Idee von PLCs ansehen. Bernhard Sieland etwa weist auf Pines et al. (1993) hin, der von „sozialen Stützsystemen“ als Burnout-Prophylaxe sprach, was Sieland wiederum als Vorstufe für das Konzept der PLCs betrachtet (Sieland, 2006).

Über die Nachhaltigkeit von PLCs ist noch nicht viel Evidenz vorhanden. Eine Längsschnittstudie aus den USA und Kanada, die in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren an acht Schulen der Sekundarstufe durchgeführt wurde, weist u.a. auf folgende Merkmale hin, die Wandel nachhaltig werden lassen: fortwährendes tiefgehendes Lernen; das Teilen von Verantwortung; das Benutzen von bestehenden Ressourcen im Gegensatz zu speziellen Projekten mit zeitlich begrenzter Finanzierung; das Verbreiten und Ausdehnen von Verbesserungen bis hin zu anderen Schulen; das Entwickeln von Kapazitäten, damit Menschen in der immer komplexer werdenden Welt voneinander lernen können (Stoll et al., 2006).

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff von der Universität Dortmund postuliert einen Zusammenhang der Etablierung von PLCs mit schulischer Qualitätsentwicklung sowie Gesundheitsförderung: „Professionelle Lerngemeinschaften haben sich in der internationalen Diskussion als eine Art Königsweg schulischer Qualitätsentwicklung erwiesen. Sie verbinden Unterrichtsentwicklung mit Personalentwicklung und schaffen ein gesundheitsförderliches Klima.“ (Rolff, 2004).

### 2.3.4 Zusammenfassung

- Auf der Ebene der Professionalisierung der Lehrer/innen bieten vor allem Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sinnvolle Interventionsmöglichkeiten.
- Der traditionelle Weg der Lehrer/innenbildung, der eher einzelne Lehrkräfte anspricht, meistens außerhalb der Schule stattfindet und Aspekte der Teamentwicklung und Kooperation vernachlässigt, scheint wenig effizient zu sein. Das theoretisch Gelernte kann auf Grund von mangelnden Unterstützungsstrukturen im Lehrkörper oft nicht in die Praxis umgesetzt werden.
- Diese fehlenden Unterstützungsstrukturen könnten durch Teambuildingmaßnahmen innerhalb der Schulen geschaffen werden. Damit wäre es möglich, dass Lehrer/innen einer Schule sich gemeinsam weiterentwickeln und sich gegenseitig entlasten. Das Ziel sind kleine, überschaubare und dauerhafte Bezugssysteme für Schüler/innen und Lehrer/innen, die interne Kooperationsstrukturen festigen.
- Eine Weiterentwicklung dieser Teams stellen professional learning communities (PLCs) dar. Dabei handelt es sich um Lehrer/innenteams, die durch geteilte Werte und Visionen, kollektive Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen, reflexiven professionellen Dialog, Kooperation und Deprivatisierung der Praxis gekennzeichnet sind. Das Ziel dieser PLCs ist das gemeinsame Lernen auf allen Ebenen des professionellen Alltags. Externe Fortbildungen für Einzelne verlieren an Bedeutung. Der Schwerpunkt liegt darauf, von- und miteinander an praktischen Problemen des Schulalltags zu lernen.
- PLCs haben nachgewiesenermaßen einen positiven Effekt auf die akademische Leistungsfähigkeit von Schüler/inne/n. Sie führen zu einer Veränderung des Unterrichts, stärken das Selbstvertrauen der Lehrer/innen, ihren Glauben an Einflussmöglichkeiten auf das Lernen von Schüler/inne/n und fördern die berufliche Motivation der Lehrkräfte insgesamt.

### **3 Die Rolle der Gesundheitsförderung**

Ein personenzentrierter, ganzheitlicher Unterricht kann das gemeinsame Ziel von Gesundheitsförderung, Qualitätsmanagement und Systementwicklung werden. Die Politik, die Einzelorganisation Schule sowie die Berufsgruppe der Lehrer/innen können zur Erreichung dieses Ziels beitragen. Dabei ist zu beachten, dass auf jeder dieser Ebenen andere Mittel zur Verfügung stehen. Auf der politischen Ebene ist Kontextsteuerung durch Bereitstellung von Ressourcen und Etablierung allgemeiner Zielvorstellungen der vielversprechendste Steuerungsansatz. Auf der organisationalen Ebene ist (Qualitäts-)Management und transformationale Führung gefragt. In Bezug auf die Berufsgruppe der Lehrer/innen stellt die Neuausrichtung des Berufsbildes (von Lehrer/innen und Schulleitung), vor allem im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, den geeigneten Steuerungsansatz dar.

Schul-/Systementwicklung und Gesundheitsförderung können mit unterschiedlichen Beiträgen und Schwerpunktsetzungen Veränderungen im Bildungssystem erreichen. Während bei der Schul-/Systementwicklung vor allem auf die Leistungsfähigkeit fokussiert wird, legt Gesundheitsförderung den Schwerpunkt auf den Prozess der Salutogenese – also die prozesshafte Herstellung von Gesundheit und Wohlbefinden (siehe Kapitel 1.2). Dieses komplexe Verständnis der Bedingungen der Möglichkeit zur Förderung von Gesundheit in Verbindung mit der WHO-Definition somatopsychosozialer Gesundheit, führte dazu, dass die Gesundheitsförderung schon früh ein sehr viel breiteres Verständnis der anzustrebenden Ergebnisse auf der personalen Ebene entwickelt hat, als die Schul-/Systementwicklung. Die schon beschriebenen aktuellen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Leistungsfähigkeit und Gesundheit liefern erste Hinweise darauf, dass diese Ausweitung der anzustrebenden Ziele auch eine notwendige Grundvoraussetzung für die Förderung der Leistungsfähigkeit von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n ist.

Historisch gesehen, hat sich die schulische Gesundheitsförderung, die vor allem seit den 1990er Jahren zu einem wichtigen Thema geworden ist, aber zunächst einmal relativ unabhängig von Fragen der schulischen Leistungsfähigkeit entwickelt. Ausschlaggebend waren vor allem die zum Teil alarmierenden Daten zum Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen (siehe u.a. Dür, 2008). Die rasante Verbreitung von Krankheiten und gesundheitlichen Beeinträchtigungen, die als Ergebnis der Wohlstandsgesellschaft angesehen werden (Adipositas, Diabetes, Stress, usw.), führte dazu, dass etablierte Vorstellungen über die Jugend als Sinnbild für Gesundheit und Wohlbefinden sich aufzulösen begannen. In Verbindung mit der Erkenntnis, dass das Setting Schule einen wichtigen gesundheitsbeeinflussenden Faktor für Kinder und Jugendliche darstellt, wurde die gesundheitsförderliche Gestaltung der

Schule zu einem wichtigen Lösungsansatz für das identifizierte Problem. In weiterer Folge entwickelte sich ein breiter Diskurs über Möglichkeiten und Notwendigkeiten der schulischen Gesundheitsförderung. Vier Ergebnisse sind an dieser Stelle besonders hervorzuheben:

1. Gesundheitsförderung an Schulen hat vor allem dann große Erfolgchancen, wenn diese im Rahmen eines 'whole school approach' umgesetzt wird (Stewart-Brown, 2006). Das bedeutet, dass im Rahmen eines multistrategischen Vorgehens an mehreren Ebenen gleichzeitig angesetzt wird und Projekte nicht vereinzelt und auf unkoordinierte Weise umgesetzt werden. Gesundheitsmanagement stellt hier ein wichtiges Element dar, ohne das ein solches Ziel nicht erreicht werden kann. „Basis des Gesundheitsmanagements ist die Einrichtung eines Gesundheitsteams, das vom Projektleiter / von der Projektleiterin geführt wird. Dieses Team entwickelt, plant und koordiniert Gesundheitsförderungsstrategien für die gesamte Schule, orientiert sich dabei an den Besonderheiten (Schultyp, Einzugsgebiet, Schulschwerpunkte, etc.) und den Ressourcen (Personen, Kompetenzen, Materialien, Geld, Zeit) des jeweiligen Standorts“ (Dür et al., 2009a, 13f.).
2. Ein wichtiger Erfolgsfaktor für schulische Gesundheitsförderung ist das Ausmaß an gesundheitsrelevantem Wissen (Health Literacy) bei allen Beteiligten. „Health Literacy repräsentiert die kognitiven und sozialen Fähigkeiten, welche die Motivation und Fähigkeit von Individuen bestimmen, sich Zugang zu Informationen zu beschaffen, diese zu verstehen und auf eine Art und Weise zu nutzen, die diese gute Gesundheit fördern und erhalten“ (Nutbeam, 1998, 357; eigene Übersetzung). Don Nutbeam (2000) identifiziert die Förderung der Health Literacy auch als ein zentrales Element auf dem Weg zu einer Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden. Einen Aspekt der praktischen Bedeutung dieser Art von Wissen zeigen Evaluationsstudien zur schulischen Gesundheitsförderung auf. Vor allem jene Gesundheitsförderungsmaßnahmen, die von Lehrer/inne/n mit hoher Health Literacy umgesetzt wurden, konnten messbare Erfolge erzielen (Adi et al., 2007). Gleichzeitig scheinen sich Maßnahmen zur Schüler/innengesundheitsförderung positiv auf die Health Literacy der Jugendlichen auszuwirken (Lister-Sharp et al., 1999), was wiederum einen positiven Effekt auf die Gesundheit und das gesundheitsrelevante Verhalten dieser Personengruppe hat. Hier zeigt sich der vielleicht wichtigste Effekt einer durch Gesundheitsförderung gesteigerten Health Literacy: Es besteht die Chance, durch Maßnahmen an Schulen das Verhalten der Beteiligten auch außerhalb der Schule nachhaltig zu verändern und damit einen wichtigen Beitrag zur allgemeinen Gesundheitsvorsorge zu leisten.

3. Das WHO-Konzept der 'Gesundheitsfördernden Schule' hat sich zum Königsweg der schulischen Gesundheitsförderung entwickelt (Denman et al., 2002). Für Österreich ist dabei das Initiativprojekt 'Gesunde Schule', als eine nationale Adaption dieses Konzeptes, hervorzuheben. Hier wurden Prinzipien der Gesundheitsförderung - Empowerment, Partizipation, Ganzheitlichkeit, Kooperation, Gleichberechtigung, Nachhaltigkeit, Multistrategie und Evidenzbasierung - definiert, die bei der Umsetzung von Maßnahmen Anwendung finden sollen. Mögliche Maßnahmen widmen sich einem breiten Themenfeld - Ernährung, Bewegung, Suchtprävention, psychosoziale Gesundheit, materielle Umwelt, Sicherheit, Lehren und Lernen, sowie Gesundheitsmanagement. Ziel ist es, die Gesundheit aller am Schulleben Beteiligten zu fördern (Dür et al., 2009a). Abzuwarten bleibt, ob das Konzept tatsächlich den erfolgreichen Einzug in die österreichischen Schulen schafft bzw. welchen Nutzen die verschiedenen Maßnahmen für die Beteiligten bringen.
4. Internationale Studien zeigen, dass Maßnahmen der schulischen Gesundheitsförderung, die sich am WHO-Konzept orientieren, nicht nur dazu beitragen können, dass sich die soziale, psychische und physische Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen verbessert. Auch die akademische Leistungsfähigkeit von Schüler/innen kann durch schulische Gesundheitsförderung gesteigert werden (Murray et al., 2007). Hier wird deutlich, dass schulische Gesundheitsförderung, durch das ganzheitliche Verständnis des Menschen in seinen verschiedenen sozialen Kontexten letztlich eine Methode ist, die, weit über die gesundheitsspezifischen Merkmale hinaus, eine positive Wirkung auf Menschen ausüben kann. Vor allem aktuelle Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Gesundheit nicht nur einen Wert für sich darstellt, sondern auch eine wichtige Ressource zur Bewältigung des (schulischen) Alltags darstellt.

Um die Ressource Gesundheit an Schulen optimal nutzen zu können, ist ein integriertes Verständnis des Zusammenhangs von Unterricht und Gesundheit notwendig. Darauf aufbauend können gezielt Maßnahmen entwickelt werden, die sowohl Gesundheit als auch Leistungsfähigkeit von Schüler/innen und Lehrer/innen steigern. Maßnahmen, die lediglich darauf abzielen, Leistungsfähigkeit zu steigern, ohne gesundheitsrelevante Aspekte mit zu berücksichtigen, erscheinen unter dem Licht dieser aktuellen Erkenntnisse als nicht nachhaltig. Auf der anderen Seite wird aber auch die schulische Gesundheitsförderung die Chance auf eine umfassende und weitreichende Umsetzung nicht nutzen können, wenn sie nicht ihren Fokus von rein gesundheitsrelevanten Aspekten des schulischen Alltags auf den Kernprozess des Lehrens und Lernens verlegt. Dies beugt auch der Gefahr vor, dass Gesundheitsförderung für Schulen zu einem Zusatz-Thema wird, das mit den vielen anderen The-



men, denen Schulen sich widmen müssen, in einen Konkurrenzkampf um die begrenzten Ressourcen tritt.

Gesundheitsförderung und Schul-/Systementwicklung können ihre Ziele also mit hoher Wahrscheinlichkeit nur gemeinsam erreichen. In letzter Zeit lassen sich im Bereich der Schul-/Systementwicklung auch schon erste Veränderungen in der Argumentationslinie der wissenschaftlichen Community identifizieren. So entwickeln beispielsweise Posch und Altrichter (2009) an Hand von vier gesellschaftlichen Trends (Veränderungen in der Arbeitswelt, Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, zunehmende Deregulierung und Dezentralisierung, wachsende Heterogenität der Schülerschaft) neue Zielvorstellungen für Schulen. Dabei wird deutlich, dass auch im Bereich der Schul-/Systementwicklung ein breiteres Verständnis für die zu erreichenden Ziele entsteht. Es werden nicht mehr 'nur' leistungsrelevante Aspekte berücksichtigt, sondern auch Themen wie Schule als Lebensraum, Selbstbewusstsein, verbesserte Arbeitsbedingungen für Lehrer/innen und die Eröffnung von Gestaltungsmöglichkeiten für Jugendliche angesprochen. Durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen können zwar unterschiedliche Forderungen bezüglich notwendiger Maßnahmen entstehen, folgt man aber der Argumentation der vorliegenden Arbeit, dann gilt es, die Anregungen beider Lager zu berücksichtigen. Das gemeinsame Ziel – der personenzentrierte, ganzheitliche Unterricht – ist also nur durch koordinierte Zusammenarbeit zu erreichen.

In diesem Kapitel soll spezifiziert werden, welchen Beitrag die Gesundheitsförderung leisten kann. Dabei soll einerseits das erarbeitete Verständnis jener unmittelbar mit dem personenzentrierten, ganzheitlichen Unterricht in Verbindung stehenden Prozesse berücksichtigt werden. Andererseits werden auch jene Beiträge, welche aus der eher leistungsorientierten Schul-/Systementwicklung kommen, zumindest ansatzweise mitgedacht. Erst so kann ein Bild der notwendigen Maßnahmen entstehen, in dem klar wird, wie man die unterschiedlichen Kompetenzen der Gesundheitsförderung und der Schul-/Systementwicklung effektiv nutzen kann.

Aus der Perspektive der Gesundheitsförderung ist es wichtig, dass die Entwicklung des Schulsystems darauf hinauslaufen sollte, dass in möglichst vielen Klassenzimmern ein personenzentrierter, ganzheitlicher Unterricht stattfindet. Die im ersten Kapitel dargestellten empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass, neben einer gesundheitsförderlich gestalteten materiellen Umwelt, gesunde und kompetente Lehrer/innen die wichtigste Vorbedingung dafür sind, dass diese Art von Unterricht stattfinden kann. Damit wird die Gestaltung der organisationalen Ebene, und hier vor allem die Bereiche Führung, professionelle Kooperation und soziales Klima an der Schule, zu einem wichtigen Erfolgsfaktor für Gesundheitsförderung und Schulentwicklung. Im folgenden Abschnitt sollen nun mögliche Richtungen aufgezeigt

werden, die eine positive Beeinflussung dieser Bereiche erwartbar machen und damit letztlich dazu führen, dass jene Art von Unterricht stattfindet, die sowohl den Gesundheitszustand als auch die Leistungsfähigkeit und die Kompetenzen von Schüler/inne/n positiv beeinflusst. Dabei wird auf die schon in den vorangegangenen Kapiteln genannten Ergebnisse aus den Gesundheitswissenschaften und der School-Effectiveness Forschung zurückgegriffen.

### **3.1 Materielle Umwelt**

Im Bereich der materiellen Umwelt an Schulen gibt es sowohl aus Sicht der Gesundheitswissenschaften als auch aus Sicht der School-Effectiveness-Forschung wichtige Hinweise darauf, was notwendig ist. Die zentralen Elemente, die hier aus Sicht der Gesundheitsförderung in den Vordergrund treten, sind ergonomische Arbeitsplätze für Schüler/innen und Lehrer/innen, Raumklima, Luftqualität, Sicherheit im und um das Schulgebäude, Lärmschutz sowie chemische und biologische Kontaminationen innerhalb des Schulgebäudes. Aus Sicht der Schuleffektivitätsforschung sind vor allem passende Unterrichtsmaterialien wichtig.

Die Gestaltung der materiellen Umwelt verlangt vor allem Aktivitäten auf der politischen Ebene. Hier müssen ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden, um die baulichen Zustände an den österreichischen Schulen zu verbessern. Dabei ist positiv anzumerken, dass in diesem Bereich schon sehr viel im Rahmen der Bauoffensive an Schulen gemacht wird. Positive Akzente setzt auch das neue „5-Punkte-Programm zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Lehrer“, welches aktuell vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur aufgestellt wurde ([www.bmukk.gv.at/medienpool/17734/5\\_punkte\\_programm.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17734/5_punkte_programm.pdf)). Wünschenswert wäre hier auch eine besondere Berücksichtigung der speziellen Wünsche der Einzelschulen, um einen optimalen Ressourcengebrauch zu gewährleisten.

### **3.2 Führung**

Für den Bereich der Führung überschneiden sich die Forderungen der Gesundheitswissenschaften und der School-Effectiveness-Forschung weitestgehend. Generell zeigt sich die Forderung nach mehr Führung. In der momentanen Situation an österreichischen Schulen, die vor allem durch das Einzelkämpfertum der Lehrer/innen geprägt ist, ist die Etablierung von tragfähigen Kooperations- und Managementstrukturen eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sich an der Einzelschule Änderungen überhaupt durchsetzen lassen. Grundsätzlich dreht sich der Diskurs hier vor allem um das Konzept der ‚transformationalen‘ Führung, also einer Führung, die es schafft, die Bemühungen an einer Schule in Richtung einer gemeinsam formulierten Vision zu bündeln.

Um diesem Ziel näher zu kommen, benötigt es Maßnahmen auf der politischen Ebene sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleiter/inne/n. Auf der politischen Ebene scheint dabei vor allem das Vorantreiben der Autonomisierung von Schulen ein wichtiger Punkt. Erst eine Schulleitung, die sich ihr Team selber zusammenstellen kann und auch in vielen anderen Bereichen dazu befähigt wird, die notwendigen standortspezifischen Entscheidungen zu treffen, kann den Anforderungen, die Schulentwicklung und Gesundheitsförderung stellen, gerecht werden. Auch eine Entlastung der Schulleitung von administrativen Aufgaben wäre wünschenswert. Solange beispielsweise die Direktor/inn/en an Volksschulen einen großen Teil der Administration alleine erledigen müssen, braucht es ein hohes Maß an Eigeninitiative und Mehrarbeit, um ein Team zu bilden und diesem eine Richtung zu geben. Verlässt man sich darauf, dass Direktor/inn/en diesen Zusatzaufwand aus persönlichen Motiven betreiben, bleibt die Frage, ob Schulen geführt oder ‚nur‘ administriert werden, weitestgehend dem Zufall überlassen.

Ein höheres Maß an Autonomie erfordert aber auch ein höheres Maß an Kontrolle. Wichtig ist hier die Unterscheidung von Input- und Outputsteuerung. Sinnvolle Kontrolle durch die politische Ebene wäre hier vor allem eine Änderung des Dienstrechts für Schulleiter/innen, welches beispielsweise die Bestellung auf einen limitierten Zeitraum begrenzt (aber mit der Option auf Verlängerung) und regelmäßige Evaluierungen vorsieht. Diese Ausweitungen des Handlungsfeldes der Schulleitung macht auch eine gleichzeitige Erweiterung des Kompetenzfeldes von Schulleiter/inne/n notwendig. Hier sind spezielle Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefragt.

Insgesamt ist positiv anzumerken, dass im Rahmen der Schul-/Systementwicklungsinitiativen in Österreich schon sehr viel in diese Richtung getan wurde und wird. Hervorzuheben ist dabei die 14. Novelle des Schulorganisationsgesetzes, welche 1993 verabschiedet wurde und erste Schritte in Richtung einer Autonomisierung der Einzelschulen ermöglichte. Auch das erwähnte Fünf-Punkte-Programm enthält Maßnahmen, welche in diese Richtung gehen. Aktuelle Bemühungen im Rahmen der Leadership Academy und ähnlichen Ausbildungsprogrammen, die Führungskompetenzen von österreichischen Schulleiter/inne/n weiterzuentwickeln, passen in das insgesamt vielversprechende Bild. Aus Sicht der Gesundheitsförderung wäre es wünschenswert, in diesen Ausbildungen auch spezielle Gesundheitsmanagementmodule anzubieten. Diese Module müssen so gestaltet sein, dass die Health Literacy von Schulleiter/inne/n gesteigert wird. Dadurch würde sich die Chance erhöhen, dass bei Entscheidungen, die an der Schule getroffen werden, immer auch mögliche gesundheitliche Auswirkungen mitgedacht werden. Ein weiteres Ziel von Gesundheitsmanagementausbildungen ist, Schulleiter/inne/n jene

Kompetenzen zu vermitteln, die notwendig sind, um einen langfristigen, strategischen Plan zur nachhaltigen, gesundheitsförderlichen Gestaltung der Schule auszuarbeiten und umzusetzen.

### **3.3 Professionelle Kooperation**

Die Kooperation von Lehrer/inne/n untereinander verdient besondere Aufmerksamkeit. Diese steckt in Österreich noch in den Kinderschuhen, ist aber von zentraler Bedeutung für das Gelingen jedes größeren Reformvorhabens. Ob es sich dabei um die professionelle Weiterentwicklung in 'professional learning communities' handelt, oder um das Vorantreiben und die Planung schulischer Gesundheitsförderung in Gesundheitsförderungs-Teams, immer wird die koordinierte Zusammenarbeit im Lehrer/innenteam benötigt.

Die Erreichung dieses Ziels macht Maßnahmen auf allen drei Steuerungsebenen notwendig. Auf der politischen Ebene scheint eine Anpassung des Lehrer/innendienstrechts unumgänglich. Da professionelle Zusammenarbeit vor allem Zeit braucht, um entstehen zu können, müssen Maßnahmen gesetzt werden, die den Arbeitsplatz Schule wieder attraktiv machen. Solange Lehrer/innen weiterhin in den allermeisten Fällen nach dem Unterricht die Schule verlassen und ihre noch verbleibenden Tätigkeiten hauptsächlich zu Hause erledigen, ist es sehr unwahrscheinlich, dass Kooperationsstrukturen an Schulen entstehen können. Auf der organisationalen Ebene wird vor allem die erwähnte transformationale Führung durch die Schulleitung relevant. Schafft es die Schulleitung, die Lehrer/innen an der Schule für ein gemeinsames Ziel zu begeistern, dann ist der erste Schritt zur Entwicklung von professioneller Zusammenarbeit und innerschulischer professioneller Weiterentwicklung getan. Auf der Ebene der Berufsgruppe der Lehrer/innen müssen vor allem Bildungsmaßnahmen in Anspruch genommen werden, die Lehrer/innen mit den notwendigen Kompetenzen ausstatten, um mit den neuen Anforderungen von Teamarbeit zurecht zu kommen. Wichtig sind vor allem Maßnahmen, die den gesamten Lehrkörper einer Schule miteinbeziehen und den Schwerpunkt auf kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung im Team legen.

Als positives Beispiel für den Einsatz von professioneller Kooperation an Schulen können hier Maßnahmen rund um die Entwicklung der Neuen Mittelschule genannt werden. Durch die dort stattfindende Ausbildung und Etablierung von Lerndesignern werden gute Voraussetzungen für eine kooperative Orientierung der Lehrer/innen geschaffen. Insgesamt scheint die professionelle Kooperation an österreichischen Schulen aber noch sehr entwicklungsbedürftig. Hier können aus Sicht der Gesundheitsförderung vor allem auch Methoden der betrieblichen Gesundheitsförderung,

wie zum Beispiel der Gesundheitszirkel, dazu beitragen, Kooperationsstrukturen im Lehrkörper zu stärken.

### **3.4 Soziales Klima**

Das soziale Klima an der Schule sollte vor allem die gegenseitige Unterstützung fördern. Hier liefern Ergebnisse aus den Gesundheitswissenschaften wichtige Erkenntnisse. Erst wenn an der Schule und vor allem im Lehrkörper sowie in der Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrer/innen ein positives soziales Klima herrscht, ist an die Entwicklung professioneller Kooperationen überhaupt zu denken. Ist das Miteinander an der Schule geprägt von Konflikten, mangelndem Vertrauen und Konkurrenzdenken, dann wird die Etablierung von Gesundheitsförderungs-Teams und 'professional learning communities' mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern.

In Bezug auf das soziale Klima an Schulen liefert vor allem eine auf die Bedürfnisse von Lehrer/inne/n abgestimmte schulische Gesundheitsförderung wichtige Impulse auf der organisationalen Ebene. Dazu benötigt es auf der politischen Ebene die Entscheidung für zusätzliche Stundenkontingente, die für die Planung und Umsetzung solcher Maßnahmen dringend notwendig wären. Hier gilt – genauso wie im Bereich der Führung – dass, wenn man sich lediglich darauf verlässt, dass Einzelne aus persönlichen Motiven unbezahlten Zusatzaufwand betreiben, Veränderungen dem Zufall überlassen bleiben.

Hier kann an bestehende Strukturen angeknüpft werden. Die, zumindest in einigen Bundesländern, recht gut etablierten Schulservicestellen der Gebietskrankenkassen, die bestehende Datenbank des Initiativprojekts 'Gesunde Schule', die G.I.V.E. Servicestelle für Gesundheitsbildung und ähnliche Angebote, können als Ausgangsbasis für die Weiterentwicklung des Beratungsangebotes für Schulen dienen. Prinzipiell zeigen empirische Studien zu diesem Thema, dass die diesbezügliche Situation an österreichischen Schulen durchaus positiv ist. Weitere Bemühungen in diese Richtung müssen aber, gerade wegen der zentralen Bedeutung des sozialen Klimas an Schulen für die Entwicklung professioneller Kooperationsstrukturen, ein wichtiges Anliegen bleiben.

### **3.5 Gesundheitsförderung und Kompetenzentwicklung für Lehrer/innen**

Gesunde und kompetente Lehrer/innen stellen eine grundsätzliche Voraussetzung für die nachhaltige Etablierung des personenzentrierten, ganzheitlichen Unterrichts dar. Es sind die Lehrer/innen, die weitgehend darüber entscheiden, was sie wie unterrichten. Direkte Kontrolle ist hier, auf Grund der Komplexität der Unterrichtssitu-

ation und dem praktisch dafür notwendigen Ressourcenaufwand, weder sinnvoll noch möglich. Es erscheint aber sinnvoll, durch Maßnahmen der Gesundheitsförderung und der Schul-/Systementwicklung auf Motivation und outputorientierte Qualitätskontrolle zu setzen.

Aus Sicht der Gesundheitsförderung sind hier zum einen Maßnahmen der Lehrer/innengesundheitsförderung wichtig und zum anderen Bildungsinitiativen, welche dafür sorgen, dass die Health Literacy der Lehrkräfte steigt. Dadurch wäre auch gesichert, dass Gesundheitsförderung und -erziehung für Schüler/innen auf einem hohen Niveau stattfinden kann. Aus Sicht der Schul-/Systementwicklung geht es vor allem um die Etablierung einer lernorientierten und kooperativen Kultur an der Schule. Durch zusätzliche pädagogisch-didaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung kann die Qualität des Unterrichts dann nachhaltig gesteigert werden. Gesundheitsförderung und Schul-/Systementwicklung können hier voneinander profitieren. Während die schulische Gesundheitsförderung Methoden wie zum Beispiel den Gesundheitszirkel entwickelt hat, die eine kooperative Kultur an der Schule fördern, kann die Schul-/Systementwicklung durch qualitativ hochwertige Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen dazu beitragen, dass der personenzentrierte, ganzheitliche Unterricht stattfindet.

Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es ein koordiniertes Vorgehen auf allen drei diskutierten Ebenen. Auf der politischen Ebene ginge es dabei vor allem um das Verfügbarmachen der notwendigen Ressourcen. Hier scheinen vor allem zusätzliche Stundenkontingente sinnvoll, die von den Schulen selbstständig für Maßnahmen der Schulentwicklung und Gesundheitsförderung verwendet werden können. Auch das Etablieren von Beratungszentren, die als zentrale Anlaufstellen für Informationen über qualitativ hochwertige Gesundheitsförderungsmaßnahmen und Anbieter verfügen, scheint eine effektive Möglichkeit der politischen Ebene zu sein, diese Entwicklungen voranzutreiben. Auf der organisationalen Ebene ist die Etablierung von Gesundheitsmanagement in Verbindung mit Qualitätsmanagement wünschenswert. Erst wenn die, im Moment noch oft sehr vereinzelt und eher unzusammenhängend, ablaufenden Projekte an Einzelschulen so koordiniert werden, dass alle Bemühungen von der Schulgemeinschaft mitgetragen werden und in eine gemeinsame Richtung gehen, besteht eine realistische Chance, dass die einzelne Schule nachhaltige Erfolge zu verzeichnen hat. Um nun aber ein effektives Gesundheits- und Qualitätsmanagement wahrscheinlich zu machen, benötigt es wiederum die Entwicklungen der organisationalen Ebene, die in den oberen Abschnitten diskutiert wurden. Auf der Ebene der Berufsgruppe der Lehrer/innen sind Aus-, Fort- und Weiterbildungen notwendig, die einerseits die Verbindung von Unterricht und Gesundheit zum Thema haben, und andererseits eine solide Basis für das gesundheitsrelevante

als auch leistungsrelevante Wissen der Lehrkräfte erzeugen. Dies würde verhindern, dass Initiativen daran scheitern, dass die notwendigen Kompetenzen im Lehrkörper nicht oder nur vereinzelt vorhanden sind.

In Österreich werden erste Schritte in diese Richtung im Rahmen von Netzwerken, wie zum Beispiel den regionalen Netzwerken der Gesundheitsfördernden Schulen oder dem ‚net-1‘ Netzwerk, im Rahmen von Initiativprojekten wie dem ‚Gesunde Schule‘ Projekt oder Schulversuchen wie der Neuen Mittelschule gemacht. Wünschenswert wäre insgesamt eine stärker kooperative Vorgehensweise dieser Netzwerke, Initiativen und Schulversuche. Denn ihr Ziel ist dasselbe: ein guter Unterricht und beste Bedingungen für Schüler/innen und Lehrer/innen.

### **3.6 Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen**

Eine Frage, die bisher eher implizit als explizit behandelt wurde, ist, wie die Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen konzeptualisiert werden kann. Oder anders ausgedrückt: Wie können die vorhandenen, oft empirisch getesteten Maßnahmen zur Gesundheitsförderung in möglichst vielen Schulen nachhaltig umgesetzt werden? Trotz der zahlreichen Initiativen, die auf unterschiedlichen Ebenen versuchen, einen Veränderungsprozess in Gang zu setzen, stellt der Übergang von Theorie zu Praxis noch immer eine große Hürde dar. Denn, auch wenn es ausreichend Evidenz dafür gibt, dass Gesundheitsförderung an Schulen einen positiven Effekt haben kann, zeigt sich, sobald die wissenschaftlich kontrollierten Rahmenbedingungen, unter denen Evaluationsstudien stattfinden, wegfallen, häufig folgendes Bild: Die erreichten Veränderungen können von den Schulen nicht selbstständig stabilisiert werden, nur wenige ‚neue‘ Schulen werden für die entwickelten Interventionskonzepte gewonnen, oder es fehlen bei den Projektverantwortlichen das notwendige Wissen und/oder die notwendigen Ressourcen, um eine adäquate Umsetzung zu gewährleisten.

Ein Bewusstsein für diese Problematik hat sich vor allem in den letzten Jahren entwickelt. Der wissenschaftliche Diskurs dazu beschäftigt sich unter anderem mit Fragen der Transportabilität und Dissemination von Interventionskonzepten sowie Fragen der Innovationsbereitschaft und des Change Managements an Schulen. In Bezug auf den **Implementierungsprozess** listen Fixsen et al. (2005) auf Basis einer systematischen Literaturrecherche zu evidenzbasierten Programmen **sechs Phasen** des Prozesses auf:

1. **Exploration und Entscheidung für ein Programm:** Initiiert durch ein Problembewusstsein werden Informationen gesammelt, um mögliche Optionen der Problemlösung zu identifizieren. Danach folgt eine Entscheidung für ein bestimmtes Programm.

2. **Installierung des Programms:** Nachdem diese Entscheidung gefallen ist, werden die für die Umsetzung notwendigen Rahmenbedingungen vorbereitet.
3. **Erste Einführung des Programms:** In dieser Phase wird zum ersten Mal eine wirkliche Veränderung von individuellem Verhalten und organisationalen Abläufen notwendig. Diese Veränderungsprozesse sind in den meisten Fällen äußerst komplex. Hier scheint es organisationsintern auch das größte Potenzial für Ängste, Widerstände und Fehlentscheidungen zu geben.
4. **Stabilisierung des Programms:** Nach der Einführungsphase muss dafür gesorgt werden, dass das Programm in den organisationalen Alltag übergeht. Ziel ist es, das Programm so umzusetzen, dass es einerseits in den organisationalen Alltag integriert ist und dabei andererseits auch den im Interventionskonzept festgelegten Standards entspricht. Erst am Ende dieser Phase ist eine Ergebnisevaluation der Wirksamkeit des Programms sinnvoll.
5. **Innovation:** Auf Basis der gemachten Erfahrungen können nun – von Seiten der Anbieter – Veränderungen am Programm vorgenommen werden. Ziel ist es, das Konzept des Programms so zu verändern, dass es den unterschiedlichen Kontexten, in denen es angewendet werden soll, besser angepasst ist. Um dies zu ermöglichen, ist ein funktionierendes Feedback-System zwischen Anbietern und Anwendern wichtig.
6. **Nachhaltigkeit:** In der letzten Phase geht es darum, langfristig sicherzustellen, dass die erreichten Verbesserungen auch in einer sich ständig verändernden Umwelt bestehen bleiben. Es müssen Wege gefunden werden mit Veränderungen in Bezug auf Ressourcen, Personal, Anforderungen und Partnerschaften so umzugehen, dass die positiven Effekte des Programms erhalten bleiben.

Da der wissenschaftliche Diskurs zu diesen Themen noch relativ jung ist, besteht noch großer Forschungsbedarf. Zum allgemeinen Thema Implementierung lassen sich zwar einige Studien finden, zur Implementierung von Maßnahmen der schulischen Gesundheitsförderung gibt es aber kaum Arbeiten. Wie wichtig ein fundiertes theoretisches und empirisches Wissen über den Implementierungsprozess wäre, geht aber aus der aktuellen Literatur hervor:

Shucksmith et al. (2007) merken in ihrem systematischen Review zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung der mentalen Gesundheit in Volksschulen an, dass die Frage, was funktioniert, meist nur unbefriedigend beantwortet werden kann, da sehr oft nicht klar ist, welchen Einfluss die einzelne Schule auf den Prozess der Umsetzung hat. Dadurch ist nicht erklärbar, warum dasselbe Programm in einer Schule



besser und in einer anderen Schule schlechter bzw. gar nicht funktioniert. Hier gehen wichtige Informationen verloren.

Fixsen et al. (2005) stellen fest, dass die meisten Evaluationsstudien schon während der Phase der ersten Einführung des Programms (Phase 3) stattfinden, also in einer Phase, in der noch gar nicht sichergestellt ist, dass das Programm schon voll in den organisationalen Alltag integriert ist. Damit ergibt sich aber – v.a. bei ungenügenden Ergebnissen – das Problem, dass nicht gesagt werden kann, ob es sich hier um die Folgen eines ineffektiven Programms oder einer schlechten Implementierung handelt.

Glasgow et al. (2003) meinen, dass sich die meisten Evaluationsstudien lediglich mit der Frage auseinandersetzen *ob* eine bestimmte Intervention einen Effekt hat, die Frage, *warum* Maßnahmen zur Gesundheitsförderung in einem bestimmten Kontext einen (oder keinen) Effekt haben aber ausgeklammert und damit nicht beantwortet wird.

Deschesnes et al. (2003) weisen darauf hin, dass man noch sehr wenig darüber weiß, wie die effektive Implementierung eines Konzepts umfassender schulischer Gesundheitsförderung („whole school approach“) aussehen sollte. Dementsprechend diagnostizieren sie eine hohe Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem Diskurs und schulischer Praxis.

Auch um Fragen zu klären, die mit dem Design von Interventionen zusammenhängen, ist es notwendig, ein Verständnis über die praktische Umsetzung von Gesundheitsförderung zu entwickeln (Rohrbach et al., 2006). Erst wenn mehr Wissen darüber verfügbar ist, welche Notwendigkeiten und Voraussetzungen ein solcher Prozess hat, können Gesundheitsförderungsprogramme erstellt werden, die mit dem schulischen Alltag ‚kompatibel‘ sind.

### 3.7 Zusammenfassung

- Ein integriertes Verständnis des Zusammenhangs von Unterricht und Gesundheit ist sowohl für Schul-/Systementwicklung als auch für Gesundheitsförderung eine Voraussetzung für positive und nachhaltige Veränderungen. Damit wird die Gestaltung der in Kapitel 1 identifizierten Voraussetzungen für einen personenzentrierten, ganzheitlichen Unterricht (materielle Umwelt, Führung, professionelle Kooperation, soziales Klima, Gesundheit und Kompetenz von Lehrer/innen) zu einem wichtigen Erfolgsfaktor für Gesundheitsförderung und Schulentwicklung. Für diese Bereiche werden Entwicklungsmöglichkeiten beschrieben, die jeweils spezifische Steuerungsleistungen auf den drei in Kapitel 2 identifizierten Steuerungsebenen (Politik, Einzelschule als Organisation, Berufsgruppe der Lehrer/innen) notwendig machen.
- Es deutet sich an, dass erst mit einem breiteren, nicht 'nur' an Leistungsfähigkeit orientierten Verständnis der anzustrebenden Ziele, Schulen ihre wichtigste Aufgabe – einen guten Unterricht zu bieten – optimal erfüllen können. Damit wird schulische Gesundheitsförderung zu einem wichtigen Erfolgsfaktor, wenn es um die Verbesserung des österreichischen Bildungssystems geht.
- Internationale Erfahrungen aus über 20 Jahren schulischer Gesundheitsförderung legen nahe, dass vor allem dann Erfolge erzielt werden können, wenn Maßnahmen multistrategisch konzipiert und durch ein Gesundheitsmanagement koordiniert sind.
- Einen weiteren wichtigen Faktor stellt die Health Literacy (Motivation und Fähigkeit, gesundheitsrelevantes Wissen so zu nutzen, dass Gesundheit gefördert oder erhalten wird) dar. Health Literacy von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n beeinflusst Qualität und Reichweite der umgesetzten Maßnahmen.
- Das WHO-Konzept der Gesundheitsfördernden Schule - bzw. seine nationalen Adaptionen, wie zum Beispiel das Initiativprojekt 'Gesunde Schule' für Österreich - ist im Moment der Königsweg der schulischen Gesundheitsförderung.
- Aktuelle Forschungsergebnisse liefern erste Hinweise darauf, dass Maßnahmen, die sich an den Prinzipien dieses Ansatzes orientieren, nicht nur die somato-psychoziale Gesundheit, sondern auch gleichzeitig die akademische Leistungsfähigkeit fördern.
- In Österreich sind bereits einige positive Entwicklungen zu beobachten. Es müsste aber vor allem noch die professionelle Kooperation in den Einzelschulen sowie die Gesundheit und Kompetenz von Lehrer/innen in verstärktem Ausmaß gefördert werden.
- Trotz allem stellt der Übergang von der Theorie und ersten Initiativprojekten zur Praxis einer breiten und nachhaltigen Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen eine große Schwierigkeit dar. Warum das so ist und wie man daran etwas ändern kann, ist aber weitgehend unklar. Um diese Frage beantworten zu können, benötigt es die Entwicklung eines theoretisch und empirisch fundierten Wissens bezüglich des Implementierungsprozesses von Gesundheitsförderung an Schulen.

## 4 Literaturverzeichnis

- Adi,Y., Kiloran,A., Janmohamed,K., Stewart-Brown,S. (2007): Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools. Report 1: Universal approaches which do not focus on violence or bullying. University of Warwick.
- Altrichter,H. (2006): Modernisierung der Steuerung von Einzelschule und Schulsystem - Neue Konzepte für alte Fragen. *Journal für Schulentwicklung*, 10, 59-71.
- Altrichter,H., Brüsemeister,T., Heinrich,M. (2005): Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 6-28.
- Altrichter,H., Wiesinger,S. (2005): Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 28-36.
- Antonovsky,A. (1979): *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco/California: Jossey-Bass.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003): *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag. (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 9.)
- Assor,A., Kaplan,H., Roth,G. (2002): Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Baumert,J., Kunter,M., Brunner,M., Krauss,S., Blum,W., Neubrandt,M. (2004): Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: Prenzel,M., Baumert,J., Blum,W., Lehmann,R., Leutner,D., Neubrandt,M., Rost,J., Schiefele,U. (Eds.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (pp.314-354). Münster: Waxmann.
- Baumgartner,P., Payer,S. (1994): *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studienverlag.
- Benz,A. (Ed.) (2004): *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bergin,C., Bergin,D.A. (1999): Classroom Discipline That Promotes Self-Control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (2), 189-206.
- Berkemeyer,N., Feldhoff,T., Brüsemeister,T. (2008): Schulische Steuergruppen - ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In: Langer,R. (Ed.), 'Warum tun die das?' *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (pp.149-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biewer,W. (1994): *Steuerung und Kontrolle öffentlicher Schulen*. Neuwied: Luchterhand
- Caprara,V.G., Barbaranelli,C., Steca,P., Malone,P.S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carle,U. (2000): *Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Grundlagen der Schulpädagogik. 34.)

- Cole, D.A., Martin, J.M., Powers, B. (1997): A competency-based model of child depression: a longitudinal study of peer, parent, teacher, and self-evaluations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 505-514.
- Curry, M. (2008): Critical Friends Groups: The Possibilities and Limitations Embedded in Teacher Professional Communities Aimed at Instructional Improvement and School Reform. *Teachers College Record*, 110 (4), 733-774.
- Danielsen, A.G., Damdal, O., Hetland, J., Wold, B. (2009): School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 303-318.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000): The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Denman, S., Moon, A., Parsons, C., Stears, D. (2002): *The Health Promoting School. Policy, Research and Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Deschesnes, M., Martin, C., Jomphe Hill, A. (2003): Comprehensive approaches to school health promotion: how to achieve broader implementation? *Health Promotion International*, 18, 387-396.
- Ding, W., Lehrer, S., Rosenquist, N.J., Audrain-MCGovern, J. (2006): *The Impact of Poor Health on Education: New Evidence Using Genetic Markers*. Kingston, Ontario, Canada: Department of Economics Queen's University.
- Ditton, H. (2000a): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W., Terhart, E. (Eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (pp.73-92). Weinheim und Basel: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft.
- Ditton, H. (2000b): Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In: Weishaupt, H. (Ed.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (pp.13-35). Erfurt.
- Dür, W. (2008): *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Dür, W., Griebler, R. (2007): *Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang. Ergebnisse des 7. österreichischen WHO "Health Behaviour in School-aged Children" Survey*. Wien: LBIMGS.
- Dür, W., Gerhartl, M., delle Grazie, J., Spitzbart, S., Wilkens, E., Redl, S. (2009a): *Projekt Gesunde Schule. 3. Zwischenbericht an den Projektlenkungsausschuss, März 2009*. Wien: bm:ukk.
- Dür, W., Gerhartl, M., delle Grazie, J., Spitzbart, S., Wilkens, E., Redl, S. (2009b): *Projekt Gesunde Schule. Abschlussbericht 2009*. Wien: Digitales Druckzentrum BMUKK.
- Eder, F., Haider, G., Specht, W., Spiel, C., Wimmer, M. (2005): *Zukunft Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Abschlussbericht an Frau Bundesminister Elisabeth Gehrler. Zusammenfassende Empfehlungen für Reformmaßnahmen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Eder, F., Altrichter, H. (2009): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In: Specht, W. (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (pp.305-322). Graz: Leykam.

- ExpertInnenkommission (2007): Zukunft der Schule. Erster Zwischenbericht. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., Wallace, F. (2005): Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Glasgow, R.E., Liechtenstein, E., Marcus, A.C. (2003): Why Don't We See More Translation of Health Promotion Research to Practice? Rethinking the Efficacy-to-Effectiveness Transition. *American Journal of Public Health*, 93 (8), 1261-1267.
- Gore, S., Aseltine, R.H. (1995): Protective processes in adolescence: matching stressors with social resources. *American Journal of Community Psychology*, 23, 301-327.
- Gräsel, C., Fussnagel, K., Parchmann, I. (2006): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 545-561.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A., Zins, J.E. (2005): The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research and Practice. Rockville: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Griebler, R., Kremser, W., Dür, W. (2008): Die Gesundheit österreichischer LehrerInnen im Schulkontext. Endbericht. Wien: LBIMGS.
- Griebler, R., Dür, W., Kremser, W. (2009): Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen HBSC-Studie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 34 (2), 79-88.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1987): Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individuell Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890-898.
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. 12.)
- Haider, G., Lassnig, L. (2009): Einleitung: Systembeobachtung und evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen. In: Specht, W. (Ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren (pp.9-19). Graz: Leykam.
- Hargreaves, A. (2000): Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern. Seelze: Klett/Kallmeyer. (Schulisches Qualitätsmanagement.)
- Hughes, J., Cavell, T.A. (1999): Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A perspective study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 28 (2), 173-184.
- Kenkel, D.S. (1991): Health Behavior, Health Knowledge, and Schooling. *The Journal of Political Economy*, 99 (2), 287-305.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Baumert, J. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161-173.
- Koch, S., Gräsel, C. (2004): Schulreformen und Neue Steuerung - erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, S., Fisch, R. (Eds.),

- Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen (pp.3-24). Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koestner,R., Ryan,R.M., Bernieri,F., Holt,K. (1984): Setting limits on children's behaviour: The differential effect of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52 (3), 233-248.
- Kokkinos,C.M., Panayiotou,G., Davazoglou,A.M. (2005): Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in Schools*, 42 (1), 79-89.
- Kounin,J.S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kunter,M., Baumert,J., Koller,O. (2007): Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17 (5), 494-509.
- Kussau,J., Brüsemeister,T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter,H., Brüsemeister,T., Wissinger,J. (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp.15-54). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lister-Sharp,D., Chapman,S., Stewart-Brown,S., Sowden,A. (1999): Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews.
- Louis,K.S., Marks,H.M., Kruse,S. (1996): Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4), 757-798.
- Maeroff,G.I. (1993): Building Teams to Rebuild Schools. *The Phi Delta Kappan*, 74 (7), 512-519.
- Maslach,C., Leiter,M.P. (1999): Teacher burnout: A research agenda. In: Vanderberghe,R., Huberman,M.A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp.295-303). New York: Cambridge University Press.
- Mayr,J., Neuweg,H.G. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht,W. (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (pp.99-120). Graz: Leykam.
- Mortimore,P. (1998): *The Road to Improvement: Reflections on school effectiveness*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Murray,N.G., Low,B.J., Hollis,C., Cross,A.W., Davis,S.M. (2007): Coordinated School Health Programs and Academic Achievement: A Systematic Review of the Literature. *Journal of School Health*, 77 (9), 589-600.
- Nutbeam,D. (1998): Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13 (4), 349-364.
- Nutbeam,D. (2000): Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15 (3), 259-267.
- Phillips,M. (1997): What Makes Schools Effective?A Comparison of the Relationships of Communitarian Climate and Academic Climate to Mathematics Achievements and Attendance during Middle School. *American Educational Research Journal*, 34 (4), 633-662.
- Pines,A.M., Aronson,E., Kafry,D. (1993): *Ausgebrannt*. Stuttgart: Klett.
- Pintrich,P.R., Maehr,M.L. (Eds.) (2004): *Motivating Students, Improving Schools. The Legacy of Carol Midgley*. Amsterdam: Elsevier.
- Pont,B., Nusche,D., Moorman,H. (2008a): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.

- Pont,B., Nusche,D., Hopkins,D. (2008b): Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership. OECD.
- Posch,P., Altrichter,H. (2009): Schulen 2020- Projektionen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen. In: Bosse,D., Posch,P. (Eds.), Schule 2020 aus Expertensicht: zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung (pp.31-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reeve,J., Nix,G., Hamm,D. (2003): Testing Modells of the Experience of Self-determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 375-392.
- Rohrbach,L.A., Grana,R., Sussman,S., Valente,T.W. (2006): Type II Translation: Transporting Prevention Interventions From Research to Real-World Settings. *Evaluation & the Health Professions*, 29, 302-333.
- Rolff,H.-G. (2004): Gesundheitsförderung und Schulqualität. Vortrag im Kongresszentrum Westfalenhalle Dortmund.
- Rowan,B., Chiang,F.-S., Miller,R.J. (1997): Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement. *Sociology of Education*, 70 (4), 256-284.
- Ryan,R.M., Deci,E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Samdal,O., Dür,W. (2000): The school environment and the health of adolescents. In: Currie,C.E., Hurrelmann,K., Settertobulte,W., Smith,R., Todd,J. (Eds.), Health and Health Behaviour among Young People. Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC). International Report (pp.49-64). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Sava,F.A. (2002): Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Sawyer,L.B.E., Rimm-Kaufman,S.E. (2007): Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching*, 13 (3), 211-245.
- Schley,W., Schratz,M. (2006): Leadership - eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (1), 86-96.
- Schratz,M., Weiser,B. (2002): Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *Journal für Schulentwicklung*, 6 (4), 36-47.
- Schratz,M., Petzold,K. (2007): Improving school leadership. country background report for austria. Innsbruck: Department of teacher education and school research, University of Innsbruck.
- Schratz,M., Petzold,K. (2007): Improving school leadership. country background report for austria. Innsbruck: Department of teacher education and school research, University of Innsbruck.
- Schratz,M., Schritesser,I., Forthuber,P., Pahr,G., Paseka,A., Seel,A. (2008): Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler,C., Schratz,M. (Eds.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln (pp.123-138). Münster: Waxmann.
- Schratz,M., Hartmann,M. (2009): Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In: Specht,W. (Ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (pp.323-340). Graz: Leykam.

- Seel, A. (2007): *Lehrerbildung zwischen geringer Wirkung und hohen Erwartungen - oder: Welchen Beitrag können die Pädagogischen Hochschulen zur Professionalisierung im Lehrberuf leisten?* In: Radits, F. (Ed.), *Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik* (pp.35-43). Wien: Lit Verlag.
- Senge, P.M. (1990): *The fifth discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. New York/London/Toronto/Sydney/Auckland: Doubleday/Currency.
- Shendell, D.G., Barnett, C., Boese, S. (2004): *Science-based recommendations to prevent or reduce potential exposures to biological, chemical, and physical agents in schools*. Albany: Healthy Schools Network.
- Sieland, B. (2006): *Professionelle Lerngemeinschaften im engeren Sinne. Drei Impulse zur Schärfung des Begriffes als Kommentar zum Beitrag von Anton Strittmatter*.
- Shucksmith, J., Summerbell, C., Jones, S., Whittaker, V. (2007): *Mental wellbeing of children in primary education (targeted/indicated activities)*. <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/MentalWellbeingChildrenReview.pdf> (Stand 11/2009).
- Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993): *Motivation in Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year*. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Smith, M.S., O'Day, J. (1991): *Systemic school reform*. In: Fuhrmann, S.H., Malen, B. (Eds.), *The Politics of Curriculum and Testing* (pp.233-267). London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Specht, W. (Ed.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 2: Fokussierte Analysen Bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Steptoe, A. (1991): *The links between stress and illness*. *Journal of Psychosomatic Research*, 35 (6), 633-644.
- Stewart, J. (2006): *Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (54), 1-29.
- Stewart-Brown, S. (2006): *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Stoll, L. (2009): *Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape*. *Journal of Educational Change*, 10 115-127.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006): *Professional learning communities: a review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Uline, C., Tschannen-Moran, M. (2008): *The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement*. *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 55-73.
- Vermunt, J.D., Verloop, N. (1999): *Congruence and friction between learning and teaching*. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987): *Thinking and speech*. In: Rieber, R.W., Carton, A.S. (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology* (pp.39-285). New York: Plenum Press.



- Walberg,H.J., Paik,S.J. (2000): Effective educational practices. Geneva: International Academy of Education/International Bureau of Education.
- WHO (1948): Constitution of the World Health Organization. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Willke,H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme. Stuttgart: Fischer. (UTB für Wissenschaft; 1840.)
- Wimmer,R., Oswald,M. (1987): Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. In: Boettcher,W., Bremerich-Vos,A. (Eds.), 'Kollegiale Beratung' in der Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung (pp.123-176). Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Winkler,R. (2006): Über die Relevanz systemtheoretischer Annahmen zur politischen Steuerung. Magisterarbeit. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Institut für Politikwissenschaften.
- Wissinger,J. (2007): Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness and School Improvement". In: Altrichter,H., Brüsenmeister,T., Wissinger,J. (Eds.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem (pp.105-129). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wubbels,T., Brekelmans,M. (2005): Two decades of research on teacher-student relationships in class. International Journal of Educational Research, 43, 6-24.







---

Autor: W. Kremser, R. Felder-Puig, E. Flaschberger, L. Gugglberger, W. Dür  
Titel: "Die Rolle der Gesundheitsförderung bei der Entwicklung des Schulsystems"  
ISSN: 2074-8981  
© 2010 by Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research,  
Untere Donaustraße 47, 1020 Vienna,  
Tel.: 01/ 21 21 493 10, Fax: 01/ 21 21 493 50, <http://lbihpr.lbg.ac.at>

---