

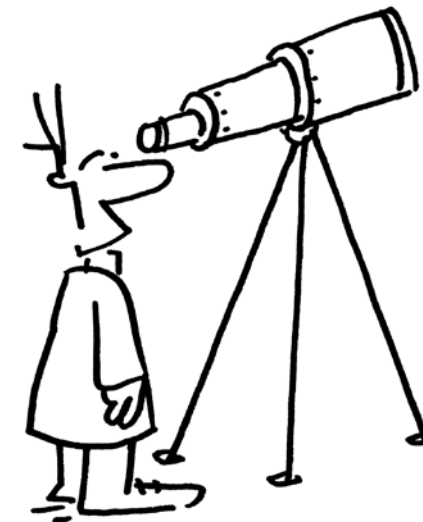
Gesundheitsförderung in der Schule

Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation
an den Volksschulen des Kantons Aargau

Oktober 2017

Inhalt

Einleitung.....	3
Aufbau des Orientierungsrasters.....	4
Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen	5
Die 11 Dimensionen zur Beurteilung der Gesundheitsförderung in der Schule im Überblick.....	6
<i>Dimensionen – Leitsätze – Qualitätsstufen, Aspekte und Indikatoren</i>	
1. Grundhaltungen und Konzepte	8
2. Schulführung	11
3. Schulorganisation	14
4. Beziehungsqualität und Zusammenarbeit des Schulpersonals	17
5. Unterrichtsgestaltung.....	20
6. Aufbau gesundheitsbezogener Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler	23
7. Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ..	26
8. Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern	29
9. Infrastruktur und Sachmittel.....	32
10. Zusammenarbeit mit Eltern und externen Institutionen	35
11. Umgang mit Schwierigkeiten	38
Zum Weiterlesen und Vertiefen	41



Einleitung

Seit 2010 unterstützt das Programm «Gesundheitsfördernde Schulen Aargau» der beiden Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) die Aargauer Schulen bezüglich Gesundheitsförderung. Dieser Orientierungsraster ist Teil davon. Er beleuchtet die Verhältnisse, unter denen Erwachsene und Kinder an einer Schule lernen und arbeiten, die gesundheitsförderlich oder gesundheitsgefährdend wirken, und die von Lehrpersonen, Schulleitungen und lokalen Schulbehörden gestaltet werden können.

Leistung und Wohlbefinden

Die wenigsten Handlungen, Strukturen und Prozesse einer Schule sind explizit auf Gesundheit ausgerichtet, sondern vielmehr auf die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern, von Lehrpersonen und Schulleitungen und den weiteren schulischen Akteuren. Dennoch können sie Auswirkungen auf das psychische und physische Wohlbefinden dieser Personen haben.

Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden passen dann zusammen:

- wenn sich Leistungsfähigkeit nicht durch die Ausbeutung eigener Ressourcen ergibt, sondern durch die Erfüllung grundlegender Bedürfnissen und durch die Freude am Erbringen von Leistungen;
- wenn sich Wohlbefinden nicht durch Distanzierung, Schonung und Entspannung ergibt, sondern durch Identifikation mit einer Aufgabe, durch Entfaltung des eigenen Potentials und Erfahrungen des Gelingens.

Die Verknüpfung von Leistungsfähigkeit und Gesundheit kommt auch in drei Konzepten zum Ausdruck, auf die dieser Raster immer wieder zurückgreift:

- Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit haben sich als wesentliche menschliche Grundbedürfnisse erwiesen. Ob und wie sie erfüllt sind, hat einen Einfluss auf Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Motivation.¹
- Menschliches Tun und Leisten ist stets in gewisser Hinsicht an den Körper und damit auch an die körperliche Gesundheit gebunden. Das gilt auch für ausgesprochen kognitive Leistungen, z.B. kann Bewegungsunruhe die Konzentrationsfähigkeit beeinflussen.²
- Menschen erleben die alltäglichen Herausforderungen als weniger belastend und sie können sie einfacher bewältigen, wenn sie diese als verstehbar, handhabbar und sinnhaft erleben.³

1) Ryan & Deci 2000, Rammsayer & Weber 2010

2) Högger 2013

3) Antonovsky 1997

Anwendung

Dieser Orientierungsraster dient wie die bestehenden Raster zur Selbstbeurteilung, zur Schulentwicklung und zur Kommunikation. Er soll dazu beitragen, die Lern- und Arbeitsbedingungen an der eigenen Schule mit dem Fokus Gesundheit in den Blick zu nehmen, mögliche Zusammenhänge und Handlungsansätze ins Auge zu fassen, einen internen Austausch zu fördern und Entwicklungen anzuregen.

Die umfangreiche Liste von Indikatoren ist nicht als abzuarbeitende Checkliste zu verstehen. Im Gegenteil: Sie ermöglicht, Prioritäten zu setzen und eine Auswahl zu treffen. Mögliche Ansatzpunkte sind ein dringender Handlungsbedarf, die Chance auf einen rasch sichtbaren Fortschritt oder ein bestimmter Themenfokus.

Ein möglicher Einstieg sind auch jene Indikatoren, die aus den bestehenden Orientierungsrastern der Volksschule Aargau übernommen worden sind und an denen die Schule möglicherweise bereits gearbeitet hat. Dieser Raster hat nämlich daraus jene Aspekte übernommen, die gesundheitlich relevant sind. Die zusätzliche Perspektive der Gesundheitsförderung kann Anlass sein, um erneut über diese Indikatoren nachzudenken.

Gesundheitsförderung ist nicht primär ein Thema oder ein Projektvorhaben, es ist vor allem eine grundsätzliche Perspektive, um für bekannte Entwicklungsfelder neue Impulse zu erhalten. Denn jegliche Aktion und Interaktion, jede Struktur und jeder Prozess in der Schule kann die Gesundheit potentiell beeinflussen. Ziel ist, die Perspektive der Gesundheitsförderung in den aktuellen Entwicklungsfeldern stets miteinzubeziehen: damit diese Entwicklungen «salutogen» – der Gesundheit zuträglich – gestaltet werden können.

Aufbau des Orientierungsrasters

Der Orientierungsraster «Gesundheitsförderung» versteht sich als Hilfestellung für die Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten, die im Rahmen der Einzelschule vor Ort zu leisten sind. Er zeigt den Schulen auf, welches die wünschenswerten Ziele und leitenden Werte in den beschriebenen Entwicklungsfeldern sind. Die Schule kann sie einsetzen um zu erkennen, wo sie im Entwicklungsprozess steht (Standortbestimmung) und wo sie gezielt Massnahmen zur Verbesserung und (Weiter-)Entwicklung einleiten sollte. Auf diese Weise erhält die Schule eine Planungs- und Entscheidungsgrundlage für die weitere Umsetzung der aktuellen Entwicklungsvorhaben.

Gesundheitsförderung ist mit den alltäglichen Aufgaben der Schule vielfältig verbunden. Deshalb knüpft der Raster an den bestehenden Orientierungsraster der Volksschule Aargau an: Aus diesen wurden zahlreiche Indikatoren übernommen, die auch für die Gesundheitsförderung relevant sind.⁴ Dies unterstützt Schulleitungen dabei, Gesundheitsförderung integrativ und nicht additiv zu bearbeiten. Dazu kommen neu formulierte Indikatoren, die für eine gesundheitsfördernde Schule zusätzlich charakteristisch sind.

Entsprechend ihrer Herkunft sind die Indikatoren farblich gekennzeichnet:

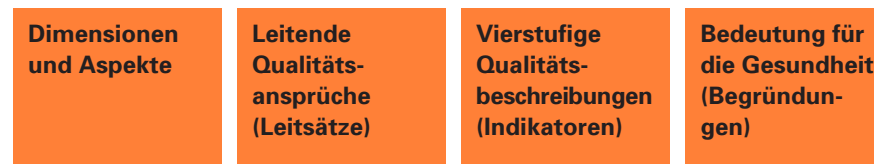
- aus dem Orientierungsraster zur Schulführung (SF)
- aus dem Orientierungsraster zum Qualitätsmanagement (QM)
- aus dem Orientierungsraster zu den schulischen Entwicklungsprozessen (SE)
- aus dem Orientierungsraster zum Umgang mit Vielfalt (UmV)⁵
- aus dem Orientierungsraster zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern (ZSE)
- neu formulierte Indikatoren zur Gesundheitsförderung

Alle Orientierungsraster finden sich im Internet unter www.schulevaluation-ag.ch > Downloads > öffentlicher Bereich

4) Die Entwicklung dieses Rasters fiel mit der Überarbeitung der Raster zur Schulführung, zum Qualitätsmanagement und zum Umgang mit Vielfalt zusammen. Anpassungen in diesen wurden so weit als zeitlich möglich berücksichtigt, Abweichungen zu den endgültigen Formulierungen können jedoch nicht ausgeschlossen werden. Dies betrifft insbesondere den Raster «Umgang mit Vielfalt».

5) In der ersten und zweiten Ausgabe (2008 und 2012) «Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen»

Der Orientierungsraster ist nach der folgenden Struktur aufgebaut:



■ Dimensionen und Aspekte

Das «Entwicklungsfeld» (hier: Gesundheitsförderung) wird zunächst aufgegliedert in elf Teilthemen, von denen angenommen wird, dass sie in der Praxis als wahrnehmungs- und handlungsleitende Kategorien hilfreich sein können. Diese Teilthemen («Dimensionen») werden wiederum in Unterthemen («Aspekte») aufgegliedert. Eine Dimension setzt sich somit aus mehreren Aspekten zusammen.

■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Zu jeder Dimension wird ein Leitsatz festgelegt, der als normativer Orientierungspunkt für die Praxisgestaltung dient. Diese Leitsätze sollen auf einer übergeordneten, relativ abstrakten Ebene deutlich machen, was von einer «guten Schule» im betreffenden Praxisfeld erwartet wird und was somit ein sinnvolles Entwicklungsziel im Prozess der lokalen Schulentwicklung sein könnte.

■ Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

Zu jedem Leitsatz werden Indikatoren auf vier verschiedenen Entwicklungsstufen beschrieben, wobei die zur jeweiligen Dimension zugehörigen Aspekte zur Gliederung dienen. Die dritte Stufe verdeutlicht, was die Umsetzung des Leitsatzes auf einer konkreteren Ebene bedeutet. Evaluations-technisch gesprochen handelt es sich um Indikatoren, an denen man eine gute Praxis im Sinne des Leitsatzes erkennen kann.

■ Bedeutung für die Gesundheit (Begründungen)

Da die wenigsten Rahmenbedingungen der Schule in erster Linie auf die Gesundheit ausgerichtet sind, ist die gesundheitliche Bedeutung der Indikatoren nicht immer selbsterklärend. Deshalb ist jedem Aspekt eine Begründung beigefügt, welche die Bedeutung für die Gesundheit näher erläutert.

Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen

Die vierstufigen Qualitätsbeschreibungen bilden das eigentliche Kernstück der Orientierungsraster: Auf vier verschiedenen Qualitätsstufen wird mit Hilfe von Indikatoren ein mögliches Erscheinungsbild («Szenario») der Praxis umrissen. Die vier Stufen verstehen sich als Beschreibungen von unterschiedlichen Entwicklungszuständen der Schule:

■ Defizitstufe

Wenig entwickelte Praxis im genannten Bereich. «Defizit» meint hier, dass mit Blick auf die spezifischen Anforderungen und Qualitätsansprüche die Praxis noch deutliche Mängel aufweist, welche die Zielerreichung behindern und bezüglich derer ein dringender Entwicklungsbedarf besteht.

■ Elementare Entwicklungsstufe

Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt. Die elementaren Ziele werden erreicht, gute Ansatzpunkte sind vorhanden und lassen sich weiterentwickeln. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten vom individuellen Bestreben einzelner Lehrpersonen zu einer institutionell und schulkulturell getragenen gemeinsamen Praxis.

■ Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Die Schule weist im betreffenden Bereich ein gutes Niveau auf. Sie verwirklicht das, was von Expertinnen und Experten aus Theorie und Praxis als gute Praxis bezeichnet wird, wobei sowohl die individuellen als auch die institutionellen Aspekte angemessen berücksichtigt sind.

■ Excellence-Stufe

Die Schule übertrifft im betreffenden Bereich die normalen Erwartungen und geltenden Ansprüche an eine gute Praxis. Sie erfüllt – zusätzlich zu den wünschbaren Qualitäten aus der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe – gewisse Anforderungen, die nur mit einem überdurchschnittlichen Engagement und mit einer aussergewöhnlichen Praxisexpertise auf diesem Gebiet realisiert werden können. In diesem Sinne hat die Schule hier eine Qualitätsstufe erreicht, die als herausragend bezeichnet werden kann.

Als empfohlene Zielstufe gilt die fortgeschrittene Entwicklungsstufe (Stufe 3). Die Defizitstufe (Stufe 1) umreisst den negativen Orientierungspunkt, den es im Entwicklungsprozess zu vermeiden bzw. zu überwinden gilt.

Die Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten und der Gesundheit werden zum Teil auf der Defizitstufe am offensichtlichsten – nämlich dass die dort beschriebenen Verhältnisse an den Kräften und Nerven zehren, die Handlungssicherheit in Frage stellen und die Beteiligten mit ihren Herausforderungen alleine lassen. Entsprechend machen die Indikatoren der anderen Entwicklungsstufen deutlich, was Gesundheitsförderung in diesem Zusammenhang bedeutet.

Der vorliegende Orientierungsraster enthält eine Fülle von Ansprüchen an die Praxisgestaltung. Damit er die ihm zugeordnete Unterstützungsfunktion erfüllen kann, sind verschiedene Hinweise – insbesondere zur inhaltlichen Reduzierung und thematischen Fokussierung – zu beachten. Diese Hinweise sind in der Einleitungsbroschüre zu den Orientierungsrastern beschrieben.

Die 11 Dimensionen zur Beurteilung der Gesundheitsförderung in der Schule im Überblick

1. Grundhaltungen und Konzepte

- Stellenwert und Ziele der Gesundheitsförderung
- Strukturen, Zuständigkeiten und Ressourcen für Gesundheitsförderung
- Massnahmen der Gesundheitsförderung
- Haltung gegenüber Veränderungen
- Kooperative und partizipative Grundhaltung

2. Schulführung

- Kommunikation der Schulführung gegenüber den Mitarbeitenden
- Führen und Entwickeln der Mitarbeitenden
- Aufmerksamkeit für die Ressourcen und Belastungen der Mitarbeitenden
- Selbstmanagement und Vorbildfunktion der Schulführung
- Transparenz von Entscheidungsprozessen, Einbezug der Betroffenen
- Akzeptanz der Führung durch die Mitarbeitenden

3. Schulorganisation

- Koordination und Balancierung von Zielen und Prozessen
- Umgang mit Ressourcen
- Transparenz von Strukturen und Prozessen
- Herstellen und Sicherstellen von Verbindlichkeit
- Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen und Interessenlagen

4. Beziehungsqualität und Zusammenarbeit des Schulpersonals

- Beziehungsqualität und soziale Unterstützung
- Kollegiales Feedback
- Funktionale Rollenklarheit, Balance von Autonomie und Verbindlichkeit
- Unterstützung der Zusammenarbeit durch die Schulleitung
- Gelingende Kooperation unter Lehr- und Fachpersonen
- Gelingende Kooperation von Schulleitung und Sekretariat

5. Unterrichtsgestaltung

- Berücksichtigung von Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler
- Differenzierung des Unterrichts
- Verantwortung für den Lernprozess, Aufbau von Lernkompetenzen
- Ressourcenorientierte Begleitung der Lernprozesse
- Transparente und ressourcenorientierte Beurteilung

6. Aufbau gesundheitsbezogener Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

- Stellenwert von Sozial- und Selbstkompetenzen
- Stellenwert von körperlichen Kompetenzen und Betätigungen
- Ziele und Inhalte für die Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen
- Ansätze zur Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen
- Koordination verschiedener Aktivitäten zur Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen

7. Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

- Beziehungsverhalten der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern
- ■ Mitwirkung und Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler
- Nähe und Distanz der Erwachsenen gegenüber den Schülerinnen und Schülern
- Förderung des Beziehungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Erwachsenen

8. Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern

- Grundhaltungen und Konzepte zur Beziehungsdynamik unter den Schülerinnen und Schülern
- Gemeinschaftsbildung unter den Schülerinnen und Schülern
- Kooperation und Fehlerkultur im Unterricht
- Begleitung der Schülerinnen und Schüler in der Pause

9. Infrastruktur und Sachmittel

- Zustand von Sachmitteln und Infrastruktur
- Gesundheitsschutz und Sicherheit
- Gestaltung der Pausenräume für Lehrpersonen sowie für Schülerinnen und Schüler
- Einrichtung und Material für Bewegung
- Gestaltung von Verpflegungsangeboten

10. Zusammenarbeit mit Eltern und externen Institutionen

- Information der Eltern
- Offenheit für Elternkontakte; Ernstnehmen der Eltern
- Rollenklärung und Zusammenarbeit mit den Eltern bei geteilten Aufgaben
- Umgang mit überzogenen Erwartungen von Eltern
- Zusammenarbeit mit externen Institutionen und Fachpersonen

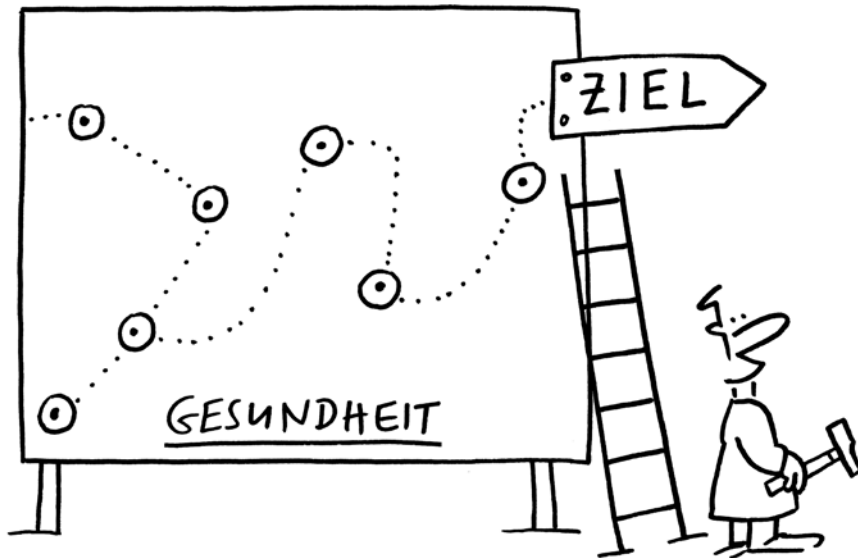
11. Umgang mit Schwierigkeiten

- Verständnis von Schwierigkeiten und deren Entstehungsbedingungen
- Analyse von Ursachen
- Prozesse und Instrumente zum Umgang mit Schwierigkeiten
- Zusammenarbeit im Umgang mit Schwierigkeiten
- Lernen aus Schwierigkeiten

1.

Grundhaltungen und Konzepte

Gesundheitsförderung gilt als selbstverständlicher Teil des Schulalltages und der Schulentwicklung. Sie zielt sowohl auf die organisationalen, sozialen und materiellen Rahmenbedingungen als auch auf individuelle Kompetenzen. Sie ist über die verschiedenen Klassen, Standorte und Stufen hinweg koordiniert. Punktuelle, periodische und permanente Aktivitäten ergänzen sich gegenseitig und sind in der Gestaltung des Schulalltags sichtbar. Die grundsätzliche Offenheit gegenüber Veränderungen sowie eine kooperative Grundhaltung erleichtern den ressourcenorientierten Umgang mit alltäglichen und besonderen Herausforderungen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

1.1 Stellenwert und Ziele der Gesundheitsförderung

- Gesundheitsförderung gilt als Zusatzaufwand. Gesundheit wird pauschal als Ergebnis des individuellen Verhaltens und Vermögens und/oder der ausserschulischen Einflüsse betrachtet. Ein Verständnis für die schulischen Einflussfaktoren fehlt.
- Gesundheitsförderung zielt auf individuellen Wissenszuwachs und Verhaltensänderungen oder geht vom Wunsch aus, unerwünschte Situationen möglichst rasch und mit wenig Aufwand zu beheben.
- Fragen zur Gesundheit kommen erst in den Blick, wenn Probleme nicht mehr ignoriert werden können. Ziele sind nicht explizit formuliert, bleiben diffus oder orientieren sich an vordergründigen Phänomenen.

- Die Mehrheit der Lehrpersonen versteht Gesundheitsförderung als Teil ihrer Aufgabe und setzt immer wieder gesundheitsförderliche Aktivitäten um.
- Gesundheitsförderung zielt vor allem auf die individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Manchmal kommen auch die Gesundheit der Lehrpersonen sowie die sozialen, organisationalen und materiellen Rahmenbedingungen in den Blick.
- Bedarf und Ziele orientieren sich vor allem an den Bedürfnissen und Sichtweisen der Beteiligten. Ob dabei eher die Reduktion von Belastungen oder die Förderung von Ressourcen im Vordergrund steht, ergibt sich eher zufällig.

- Gesundheitsförderung ist im Leitbild als selbstverständlicher Teil des Schulalltags und der Schulentwicklung festgehalten.
- Gesundheitsförderung zielt sowohl auf die sozialen, organisationalen und materiellen Rahmenbedingungen als auch auf die individuellen Kompetenzen der Beteiligten. Sie orientiert sich am ausgewiesenen Bedarf sowie am Grundgedanken, erfolgreiches Lernen und Arbeiten zu ermöglichen.
- Zur Bestimmung von Bedarf und Zielen dienen die gesetzlichen Grundlagen, qualitative Analysen sowie die Sichtweisen und Bedürfnisse der Beteiligten. Die Reduktion von Belastungen und die Förderung von Ressourcen werden als sich ergänzende Ansatzpunkte beachtet.

- Die gesundheitsförderliche Grundhaltung entspricht einem breiten Konsens unter allen Beteiligten und bleibt auch über Personalwechsel hinaus bestehen.
- Die Schule beteiligt sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten innerhalb der Gemeinde an Prozessen, die auf die Gesundheit der Gesamtbevölkerung abzielen. Sie aktiviert so zusätzliche Ressourcen für die eigenen Anliegen und bringt eigene Ressourcen in erweiterte Zielsetzungen ein.
- Zur Bestimmung von Bedarf und Zielen werden zusätzlich geeignete Kennzahlen (z.B. Abwesenheiten, Fluktuation, Arbeitszeitspitzen) und/oder systematische Befragungen mit qualitativen und/oder quantitativen Analyseinstrumenten eingesetzt.

Für die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden sind neben den persönlichen Voraussetzungen auch die Lern- und Arbeitssituation bedeutsam. Es gilt als anerkannter Standard der betrieblichen Gesundheitsförderung, dass beide Aspekte berücksichtigt werden, dass dabei sowohl vorhandene Belastungen als auch positive Ziele als Ausgangspunkt dienen und dass dabei sowohl objektive als auch subjektive Sichtweisen und Kriterien berücksichtigt werden.

1.2 Strukturen, Zuständigkeiten und Ressourcen für Gesundheitsförderung

- Gesundheitsförderung ist einzelnen Personen überlassen, unkoordiniert und zufällig. Sollte es trotzdem zu gemeinsamen Vorhaben kommen, werden diese ad hoc an einzelne Personen delegiert und stehen lose neben den übrigen Strukturen und Prozessen. Nicht direkt involvierte Personen fühlen sich den Projektzielen wenig bis nicht verpflichtet. Der Aufwand muss im Rahmen der üblichen Ressourcen bewältigt werden.
- Die Schulbehörden sind nicht involviert, stehen der Gesundheitsförderung skeptisch bis ablehnend gegenüber oder haben zu hohe Erwartungen. Die Schulleitung überlässt gesundheitsförderliche Aktivitäten einzelnen Lehrpersonen, die nach eigenem Gutdünken agieren.

- Es gibt einzelne Absprachen, um gesundheitsfördernde Aktivitäten zu koordinieren. Übrige Prozesse und Strukturen der Schule werden dabei punktuell einbezogen. Das Vorgehen wird im Allgemeinen pragmatisch bestimmt und von einer Mehrheit der Lehrpersonen sowie der Schulleitung wohlwollend begrüsst oder aktiv unterstützt. Für besonderen Aufwand stehen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung.
- Die Schulbehörden stehen der Gesundheitsförderung wohlwollend gegenüber. Die Schulleitung hat bei grösseren gemeinsamen Vorhaben die Projektplanung und -steuerung inne oder delegiert sie ad hoc an eine oder mehrere Lehrpersonen.

- Gesundheitsförderung gilt als gesamtschulisches Vorhaben und ist über die verschiedenen Klassen, Stufen und Standorte hinweg koordiniert. Sie ist eng mit den übrigen Prozessen und Strukturen der Schule verknüpft. Es besteht ein differenziertes Konzept dazu, das eine hohe Akzeptanz genießt. Die zur Umsetzung notwendigen Ressourcen stehen zur Verfügung.
- Die Schulbehörden tragen die Ziele mit und setzen sich im Rahmen ihrer Kompetenzen für gute Rahmenbedingungen ein. Die Schulleitung hat in der Planung und Umsetzung eine bedeutende Rolle. Bei Bedarf stehen ihr Lehrpersonen mit spezialisiertem Know-how und einem klaren Aufgabenbeschrieb zur Seite.

- Die Schule ist durch ein Label zur Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz ausgezeichnet (z.B. Friendly Workspace). Sie ist in ein Netzwerk eingebunden, das einen schulübergreifenden (allenfalls sogar branchenübergreifenden) Erfahrungsaustausch zu Fragen der Gesundheitsförderung ermöglicht.
- Die Verantwortlichkeiten von Schulbehörden, Schulleitung und mandatierten Lehrpersonen werden periodisch reflektiert und der Entwicklung angepasst. Die Aufgaben und Prozesse sind so gut dokumentiert und die Verantwortlichkeiten so gut geteilt, dass die Kontinuität auch bei Personalwechseln gewährleistet werden kann.

Gesundheitsförderliche oder -gefährdende Effekte entstehen dort, wo die Menschen alltäglich lernen bzw. arbeiten. Eine Trennung von den üblichen Handlungen, Prozessen und Strukturen der Schule ist deshalb gar nicht möglich. Eine Integration der Gesundheitsförderung in die Schulorganisation gewährleistet bzw. erhöht die Effektivität der getroffenen Massnahmen. Dies erfordert Steuerung sowie die Zusammenführung verschiedenster Gesichtspunkte. Daraus begründet sich auch die Bedeutung der Schulführung (Koordination, Kommunikation, Einfordern von Verbindlichkeit, Bewertung des Fortschritts).

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

1.3 Massnahmen der Gesundheitsförderung

■ Gesundheitsförderung beschränkt sich auf punktuelle Auseinandersetzungen im Unterricht, auf begrenzte Betrachtungen im Kreis der Lehrpersonen und/oder auf proforma-Aktivitäten als Reaktion auf schwierige Situationen.

■ Grössere Vorhaben werden auf explizite Ziele abgestimmt. Im Übrigen werden punktuelle und periodische Massnahmen pragmatisch kombiniert. Sie sind im Jahresprogramm der Schule oder der einzelnen Klassen sichtbar.

■ Massnahmen sind auf die gesetzten Ziele abgestimmt. Punktuelle, periodische und permanente Aktivitäten ergänzen sich gegenseitig und sind in der Gestaltung des Schulalltags sichtbar (z.B. Klassenrat, Regeln der Konfliktlösung, soziale Unterstützung im Kollegium).

■ Die Bedeutung der einzelnen Massnahmen sowie die Zielerreichung werden periodisch überprüft und reflektiert. Die Schlussfolgerungen daraus fliessen in die weitere Ziel- und Massnahmenplanung ein.

Die Gestaltung der vielfältigen Elemente, die den Schulalltag im Allgemeinen ausmachen und die Gesundheit im Speziellen fördern, erfordert eine differenzierte Herangehensweise sowie eine Vielzahl von sich ergänzenden Handlungsansätzen.

1.4 Haltung gegenüber Veränderungen (Originale SE 1.1)

■ Schulleitung und Lehrpersonen stehen Neuerungen grundsätzlich ablehnend gegenüber. Man hält an Bestehendem fest, ohne dies zu hinterfragen. Veränderungsansprüche an Schule und Unterricht werden als potenzielle Bedrohung abgewehrt.

■ Schulorganisatorische und administrative Anforderungen und Gegebenheiten [...] sind die primären und ausschliesslichen Bestimmungsgrössen für die Arbeit der Schulleitung. Pädagogische Entwicklungsarbeit hat demgegenüber eine untergeordnete Bedeutung.

■ Das Wohlbefinden der Lehrpersonen scheint insgesamt wichtiger zu sein als das Wohlbefinden und Lernen der SchülerInnen.

■ Entwicklungsbemühungen lösen im Kollegium unterschiedliche Reaktionen aus – von Zustimmung bis Ablehnung. Ambivalenz gegenüber Entwicklungsimpulsen ist spürbar. [...]

■ Entwicklungsimpulse werden von einzelnen Lehrpersonen individuell aufgegriffen und umgesetzt. Dabei fehlt die Einbettung in eine Strategie zur Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts.

■ Neben Fragen einer möglichst funktionalen (störungsarmen) Organisation und Administration des Schul- und Unterrichtsbetriebs wird in Konferenzen vereinzelt auch pädagogisch-didaktischen Fragen Raum gegeben.

■ Sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei der Schulleitung besteht eine grundsätzliche Offenheit, neue Konzepte und Lösungen zu erarbeiten und auszuprobieren, um die Schule neuen Anforderungen anzupassen und um einen guten (funktionsfähigen, schülergerechten und lernwirksamen) Lehr-Lernbetrieb zu ermöglichen.

■ Das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Verbesserung der Lernbedingungen sind oberste Bezugspunkte der angestrebten Weiterentwicklungen der Schule.

■ Die Weiterentwicklung der Schule und die Sorge für Beibehaltung des Bewährten sind ausgewogen.

■ Die Schulleitung sorgt für ein Klima, das es den Lehrpersonen erleichtert, neue Ideen ins Kollegium einzubringen und Entwicklungsvorhaben möglichst unbürokratisch umzusetzen.

■ Die Schule versteht sich als lernende Organisation. Neue Erkenntnisse zum Lehren und Lernen, die dem eigenen Schulprofil entsprechen, werden aufgegriffen, diskutiert, erprobt, evaluiert und gegebenenfalls ins schuleigene Konzept integriert.

■ Schulinterne Beschlüsse zu Massnahmen und Prozessen werden systematisch daraufhin geprüft, ob sie den Schülerinnen und Schülern letztlich beim Lernen helfen.

Offenheit gegenüber Veränderungen ermöglicht, Neuerungen proaktiv, unter Ausübung eigener Kontrolle und Autonomie anzugehen. Sie eröffnet breitere Handlungsspielräume, als wenn Entwicklungen unter Handlungsdruck umgesetzt werden müssen.

Ein gemeinsamer Bezugspunkt schafft Identität. Der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie die Verbesserung der Lernbedingungen unterstützen bei Entscheidungen, wo die stets begrenzten Ressourcen sinnvoll eingesetzt sind.

Die Balance zwischen Neuerungen und Bewährtem trägt vorhandenen Ressourcen und Sinnbezügen Rechnung.

1.5 Kooperative und partizipative Grundhaltung (Originale SE 1.3)

■ Die Lehrpersonen [...] fühlen sich für die pädagogische Ausrichtung der Schule und für institutionelle Prozesse nicht mitverantwortlich. Es herrscht eine abweisende Grundstimmung gegenüber den Arbeiten, die für die Schule als Ganzes zu leisten sind.

■ Kooperationen im Kollegium werden als ermüdend empfunden und abgelehnt. [...]

■ Die Notwendigkeit und Nützlichkeit gemeinsam gestalteter Prozesse werden im Kollegium teilweise anerkannt. In der Praxis besteht aber die Tendenz, den beruflichen Einsatz möglichst auf den eigenen Unterricht zu konzentrieren («Ich und meine Klasse»).

■ Die Kooperationsmöglichkeiten werden nicht grundsätzlich abgelehnt, aber doch noch wenig genutzt. [...]

■ Auf die kollegiale Zusammenarbeit wird grossen Wert gelegt: Die Beteiligten sind überzeugt, gemeinsam mehr erreichen zu können als alleine.

■ Die Schule als Ganzes und die damit verbundenen Aufgaben werden als Teil des Berufsauftrags akzeptiert; die Perspektive «Wir und unsere Schule» ist selbstverständlicher Teil der beruflichen Identität.

■ Die Schulleitung und die Lehrpersonen sind überzeugt vom Sinn und Nutzen der Arbeiten im Dienste der Schule als Ganzes.

■ Das «voneinander Lernen» ist an der Schule selbstverständlich und kulturell / institutionell verankert [...].

Die grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit ist eine Voraussetzung für die kooperative Bewältigung der gestellten Anforderungen sowie für gegenseitige soziale Unterstützung. Das Ziehen am selben Strick erleichtert die Handhabbarkeit der alltäglichen Aufgaben sowie die Koordination der Gesundheitsförderung im Schulalltag.

2.

Schulführung

Schulleitung und Schulbehörden begegnen den Mitarbeitenden mit Wertschätzung und Anerkennung. Sie unterstützen und fördern sie dabei, die Anforderungen des Arbeitsalltags zu bewältigen. Sie sind aufmerksam auf die Ressourcen und Belastungen der Mitarbeitenden und wenden selber gesundheitsförderliche Formen des Selbstmanagements an. Sie gestalten Kommunikation und Entscheidungsprozesse transparent und ermöglichen eine angemessene Mitsprache. Die Mitarbeitenden ihrerseits akzeptieren die Schulführung in ihrer funktionalen Rolle.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

2.1 Kommunikation der Schulführung gegenüber den Mitarbeitenden (Originale SF 11.3 / 11.2)

- Informationen sind abhängig von Zufälligkeiten und/oder von der individuellen Nähe und Distanz zur Schulleitung. [...]
- Wichtige Informationen werden unzuverlässig [...] weitergegeben. Wichtige Infos werden – bewusst oder unbeabsichtigt – vorenthalten.

- Einzelne Personen werden bevorzugt mit Informationen bedient [...].
- Der Informationsbedarf und die gängige Informationspraxis sind noch zu wenig aufeinander abgestimmt («Fluten» der Mitarbeitenden mit teilw. unwichtigen Infos; wichtige Infos werden oft nicht rechtzeitig weitergegeben).

- Die Schulleitung realisiert die Kontakte zu den Lehrpersonen im Sinne der gewünschten Kommunikationsqualitäten: d. h. basierend auf Wertschätzung und Vertrauen.
- Der Informationsbedarf und die gängige Informationspraxis sind aufeinander abgestimmt [...].

- Es gibt ein Informationskonzept, das die Praxis für eine differenzierte, bedarfsgerechte Information der Mitarbeitenden festlegt.
- Die Informationen werden adressatengerecht aufbereitet: Jeder erhält das, was er braucht / bzw. weiss, was er wo abholen muss.

Wertschätzung ist ein zentrales Element gesundheitsförderlicher Rahmenbedingungen. Transparenz erleichtert Verstehbarkeit und Sinnhaftigkeit. Die gleichzeitige Verhinderung von Informationsflut schützt vor Überlastung. Die Ansprüche gelten analog für die Kommunikation der Schulbehörden gegenüber der Schulleitung.

2.2 Führen und Entwickeln der Mitarbeitenden Originale SF 4.4 / 4.6 / 4.1

- Das Ansprechen von Stärken und Schwächen einzelner Mitarbeitenden wird nach Möglichkeit vermieden oder geschieht pauschal (wird z.B. als Instrument zur Beziehungsgestaltung verwendet).
- Eine nennenswerte Einführung / Begleitung von neuen Mitarbeitenden findet nicht statt.

- Stärken und Schwächen einzelner Lehrkräfte werden offen angesprochen, wenn entsprechende Hinweise von aussen oder aus dem Kollegium vorliegen.
- Neue Mitarbeitende werden während der ersten Wochen in wichtige Abläufe und Gepflogenheiten der Schule eingeführt.
- Bei Bedarf steht den neuen Mitarbeitenden für die Klärung von Fragen eine Ansprechperson zur Verfügung.

- Die Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden werden von der Schulleitung differenziert wahrgenommen und im geeigneten Rahmen offen angesprochen – verbunden mit Förderungs- und Entwicklungsmassnahmen.
- Die neuen Mitarbeitenden werden sorgfältig in die schulkulturellen und institutionellen Eigenheiten und Ansprüche der Schule eingeführt und in der Einführungsphase begleitet. [...]
- Die Lehrpersonen äussern sich zufrieden zur Personalführung der Schulleitung. Sie fühlen sich in ihren Leistungen anerkannt [...].

- An der Schule herrscht eine Kultur, in der Stärken und Schwächen offen thematisiert werden können – sowohl von Seiten der Schulleitung gegenüber Mitarbeitenden wie auch umgekehrt.
- Es gibt ein differenziertes Konzept zur Einführung neuer Mitarbeitenden in den Schulbetrieb. Das Konzept wird umgesetzt und in regelmässigen Abständen evaluiert und erfahrungsgestützt weiterentwickelt.
- Die Einführungsphase wird mit den betroffenen Mitarbeitenden systematisch reflektiert.

Unterstützung leistet einen Beitrag, damit die Mitarbeitenden die Anforderungen des Arbeitsalltags angemessen bewältigen können. Dazu gehört auch die Einführung und Begleitung neuer Mitarbeitender, die Transparenz schafft und die Handlungssicherheit erhöht. Entwicklungsmöglichkeiten gelten zudem als Teil eines gesundheitsförderlichen Arbeitsumfeldes. Zufriedenheit und ein Gefühl der Anerkennung sind relevante Teile des Wohlbefindens. Die Ansprüche gelten analog für die Führung der Schulbehörden gegenüber der Schulleitung.

2.3 Aufmerksamkeit für die Ressourcen und Belastungen der Mitarbeitenden

- Die Schulleitung vermeidet es, mit Lehrpersonen über Belastungssituationen, gesundheitliche Fragen, Bewältigungsverhalten und Selbstmanagement zu sprechen, oder tut dies höchstens, wenn sich auftretende Probleme nicht mehr ignorieren lassen.

- Die Schulleitung thematisiert die Belastungssituation und den Umgang damit, wenn konkrete gesundheitliche Probleme auftreten.

- Die Schulleitung ist aufmerksam auf alltägliche Belastungen sowie Belastungsspitzen der Mitarbeitenden. Im Mitarbeitendengespräch spricht sie Belastungen, Gesundheitsverhalten und Selbstmanagement an und fragt nach Anliegen an eine gesundheitsförderliche Schulorganisation. Sie sucht mit den Betroffenen bei Bedarf nach ressourcenorientierten Bewältigungs- und Entlastungsmöglichkeiten und unterstützt sie dabei, gesundheitsförderliche Verhaltensweisen zu pflegen bzw. zu entwickeln.

- Die Schulleitung pflegt im alltäglichen Umgang mit den Lehrpersonen eine Kultur, in welcher der Austausch über Belastungen und Ressourcen, über gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen der Schulorganisation sowie die gegenseitige soziale Unterstützung selbstverständlich ist. Sie unterstützt im Kollegium aktiv den Aufbau einer entsprechenden Kultur der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung.

Eine aufmerksame Schulleitung unterstützt die Mitarbeitenden darin, die konkreten Anforderungen zu bewältigen und ihre Ressourcen im Hinblick darauf zu entwickeln. Sie kann ungünstige Entwicklungen frühzeitig erkennen und einen Beitrag zur Gesunderhaltung der Mitarbeitenden in ihrem Beruf leisten. Der Anspruch gilt analog für die Unterstützung der Schulleitung durch die Schulbehörden.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

2.4 Selbstmanagement und Vorbildfunktion der Schulführung (Originale SF 15.4)

■ Die Schulführungsmitglieder wenden Techniken des Selbstmanagements nicht bewusst und systematisch an.

■ Die Schulführungssmitglieder wenden Techniken des Selbstmanagements vereinzelt, aber nicht systematisch an.

■ Die Schulleitungsmitglieder wenden bewusst und systematisch Techniken des Selbstmanagements an, um ihre Arbeitsbelastung zu reduzieren: Prioritäten setzen nach Dringlichkeit und Wichtigkeit der Aufgaben; Aufgaben ganzheitlich delegieren; effiziente Arbeitsorganisation [...].

■ Die Schulführungsmitglieder reflektieren ihr Selbstmanagement und suchen nach einem gerechten Ausgleich für alle Schulleitungsmitglieder (Work-Life-Balance).

Selbstmanagement ist zentral für die Gesundheit. Dazu gehören neben der Arbeitsorganisation auch die emotionale Regulierung sowie die Erholung ausserhalb der Arbeit. Ein angemessener Umgang mit Ressourcen und Belastungen ist zudem Voraussetzung, um die Mitarbeitenden entsprechend einschätzen und fördern zu können.

2.5 Transparenz von Entscheidungsprozessen, Einbezug der Betroffenen (Originale SF 8.4 / 8.3)

■ Die Entscheidungsprozesse sind wenig geklärt und für die Betroffenen nicht transparent.

■ Entscheidungen werden oft über die Köpfe der Betroffenen hinweg gefällt (ohne Vorinformation, ohne Anhörung der Betroffenen, ohne überzeugungsfähige Kommunikation).

■ Es gibt allgemeine Grundsätze zum Verlauf von Entscheidungsprozessen; im konkreten Fall ist das Zustandekommen von Entscheidungen nicht immer für alle Betroffenen transparent.

■ Betroffene werden bei gewissen Entscheidungen mit einbezogen oder um ihre Meinung gefragt. Allerdings erscheint bei vielen Entscheidungen die Auswahl der mit einbezogenen Personen eher zufällig.

■ Das Verfahren zur Entscheidungsfindung ist transparent und sorgt für eine hohe Akzeptanz der Beschlüsse. Entscheidungen werden sorgfältig begründet und nachvollziehbar dokumentiert.

■ Wo sinnvoll, werden die Betroffenen [...] in die Entscheidungsfindung einbezogen.

■ Eine adressatengerechte Verschriftlichung der jeweiligen Entscheidungsprozesse [...] trägt zur Transparenz von Entscheidungen bei.

■ [...] Bei partizipativen Entscheidungen bemüht sich die Schulleitung darum, möglichst objektive, relevante und umfassende Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung zu stellen.

Transparente Entscheidungsprozesse und angemessene Partizipation erleichtern es, eigene Sinnbezüge einzubringen bzw. zu erkennen und sich mit den Entscheidungen sowie der Schule insgesamt zu identifizieren.

2.6 Akzeptanz der Führung durch die Mitarbeitenden (Originale SF 16.1 / 16.4)

■ Die geltenden Vereinbarungen und Beschlüsse der Schulführung werden von vielen Lehr- und Fachpersonen oft willentlich oder aus Nachlässigkeit nicht eingehalten.

■ Bei unterschiedlichen Auffassungen bezüglich institutioneller Entscheidungen und Vorgaben stehen Lehr- und Fachpersonen der Schulführung ablehnend oder gar feindselig gegenüber [...].

■ Ein Teil der Lehr- und Fachpersonen untergräbt die Akzeptanz der Schulleitung durch illoyales Verhalten gezielt [...].

■ Die geltenden Vereinbarungen und Beschlüsse der Schulführung werden im Grossen und Ganzen von den Lehr- und Fachpersonen eingehalten.

■ Lehr- und Fachpersonen zeigen grundsätzlich Bereitschaft, unterschiedliche Auffassungen bezüglich institutioneller Entscheidungen und Vorgaben zu diskutieren und zu klären.

■ Die Schulleitungsrolle wird auch im Fall von Meinungsverschiedenheiten mehrheitlich akzeptiert. Illoyales Verhalten anderer Lehrpersonen wird kritisch hinterfragt.

■ Lehr- und Fachpersonen orientieren sich bei ihrer Arbeit an den geltenden Vereinbarungen und Beschlüssen. Sie halten sich an die vorgegebenen Zuständigkeiten und Wege.

■ Bei unterschiedlichen Auffassungen bezüglich institutioneller Entscheidungen und Vorgaben leisten die Lehr- und Fachpersonen einen aktiven Beitrag zur Klärung [...].

■ Die Lehr- und Fachpersonen zeigen loyales Verhalten gegenüber den Entscheidungen der Schulführung [...].

■ Das Einhalten der geltenden Vereinbarungen und Beschlüsse wird auch von den Lehr- und Fachpersonen selber eingefordert.

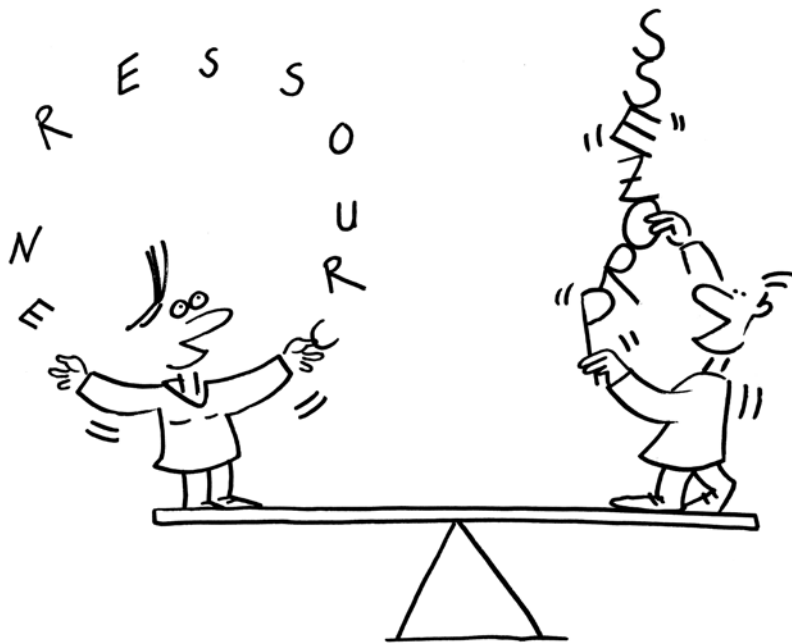
■ Lehr- und Fachpersonen stehen trotz unterschiedlicher Auffassungen hinter ihrer Schulführung und setzen sich – gegebenenfalls auch gegenüber von Widerstand – für deren Ruf ein.

Führung ist kein einseitiges, sondern ein intersubjektives Geschehen. Das heisst, das Handeln der Mitarbeitenden hat seinerseits Einfluss auf die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden der Führungspersonen. Die Akzeptanz der funktionalen Rolle ist dafür eine wesentliche Voraussetzung.

3.

Schulorganisation

Die schulischen Strukturen, Prozesse, Regeln und Instrumente sowie die Ausstattung und der Umgang mit Ressourcen sind darauf ausgerichtet, die Aufgaben aller Beteiligten zu erleichtern und die gesteckten Ziele tatsächlich und mit einem vertretbaren Aufwand zu erreichen. Ziele und Prozesse sind aufeinander abgestimmt und aufwandbewusst konzipiert. Die Schulorganisation ist transparent; die Voraussetzungen für eine Kultur der Verbindlichkeit sind gegeben. Mit Dilemmata zwischen Wunsch- und Machbarem sowie damit einhergehenden Meinungsverschiedenheiten wird offen und transparent umgegangen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

3.1 Koordination und Balancierung von Zielen und Prozessen (Originale SE 2.2 / 2.6 / 2.7)

- Es fehlen die Grundlagen für eine systematische Projektplanung und für ein strukturiertes Vorgehen. [...]
- Entwicklungsansprüche lösen im Kollegium ein Gefühl der Überforderung aus und wecken Abwehr gegenüber den Entwicklungsabsichten und -massnahmen.
- Eventuelle Entwicklungsvorhaben und -aktivitäten stehen unverbunden nebeneinander. Sie wirken beliebig, haben keinen inneren Bezug zueinander, orientieren sich an keinen übergreifenden Zielen. Die Einbettung in einen gemeinsamen Zielhorizont fehlt.

- Es gibt einen einfachen Etappen- und Zeitplan für die einzelnen Entwicklungsvorhaben, in denen wichtige Etappenziele, Entwicklungsschritte und die jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten aufgeführt sind.
- Der Aufwand für die Durchführung der Entwicklungsarbeiten wird vage kalkuliert. [...]
- Eine «Verzichtsplanung», um ein erträgliches, dauerhaftes Gleichgewicht herzustellen, ist nicht vorgesehen.
- Verschiedene Entwicklungsvorhaben laufen parallel nebeneinander. Es sind erste Bemühungen für eine Koordination und Systematisierung der laufenden Entwicklungsvorhaben wahrnehmbar. [...]

- Für die einzelnen Vorhaben liegt ein Projektplan gemäss den üblichen Standards des Projektmanagements vor. [...]
- [...] Dem Grundsatz der rollenden Planung wird – trotz transparenter Planungsgrundlagen und einer prägnanten Projektstruktur – hinreichend Beachtung geschenkt.
- Für die einzelnen Projekte gibt es eine sorgfältige Planung der Arbeitsschritte und des entsprechenden Zeit- und Arbeitsaufwandes (Ressourcenbedarf).
- Es wird bewusst eine «Verzichtsplanung» eingesetzt, um zusätzliche Belastungen auszugleichen.
- Der innere Zusammenhang zwischen den verschiedenen Entwicklungsvorhaben über einen grösseren Zeitraum ist für die Beteiligten erkennbar und wird als sinnvolles Ganzes wahrgenommen.

- Zu Beginn eines grösseren Projekts wird eine differenzierte Bestandesaufnahme gemacht, um das Neue mit dem bereits Vorhandenen zu verbinden und bereits Vorhandenes als Ressourcen zu nutzen.
- Die Schulentwicklung ist auf längere Zeit hinaus und über mehrere Entwicklungsvorhaben hinweg verlässlich und verkräftbar festgelegt (angemessenes Tempo, Priorisierung, zeitliche Staffelung, arbeitsteiliges Vorgehen).
- Die Entwicklungsvorhaben werden als Schritte zur Erreichung der langfristigen, zukunftsorientierten Zielvorstellung (Vision, Profildarstellung der Schule) wahrgenommen.

Eine umsichtige Planung, die Abstimmung von Prozessen auf die gesteckten Ziele sowie die Koordination verschiedener Ziele und Prozesse erhöhen die Wahrscheinlichkeit, die gesteckten Ziele tatsächlich und mit einem vertretbaren Aufwand zu erreichen – eine zentrale Voraussetzung für Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden. Rollende Planung unterstützt die Balancierung von kurz-, mittel- und langfristigen Zielen sowie der vorhandenen Ressourcen. Eine Verzichtsplanung ist Teil eines umsichtigen Umgangs mit personalen und institutionellen Ressourcen. Diese Ansprüche gelten sinngemäss für jegliche Belange der Schulorganisation.

3.2 Umgang mit Ressourcen (Originale QM 8.4)

- Die Aktivitäten sind den vorhandenen Ressourcen nicht angepasst.

- Für die Planung und Umsetzung des Projekts stellt die Institution ausreichende Ressourcen (Personen, Zeit, Geld, Expertenunterstützung u.a.) zur Verfügung.

- Die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte nehmen Rücksicht auf die verfügbaren zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen. (Dabei wird auch der Aufwand für die Sicherstellung einer nachhaltig wirksamen Veränderung – unter Einbezug von Nachfolgeaktivitäten – angemessen einkalkuliert.) Im Urteil der Schulleitung und Lehrerschaft sind Innovationen und vorhandene Ressourcen in einem guten Gleichgewicht.

- Die Schulführung überprüft regelmässig, ob die laufenden Schulentwicklungsaktivitäten in einem guten Verhältnis zu den vorhandenen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen stehen.

Eine angemessene Ausstattung und ein angemessener Umgang mit Ressourcen beugen der Überlastung und dem Ausbrennen vor und unterstützen dabei, die gesteckten Ziele tatsächlich zu erreichen.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

3.3 Transparenz von Strukturen und Prozessen (Originale SE 5.2)

■ Die Lehrpersonen werden über laufende Entwicklungen nur punktuell, unsystematisch und zufällig informiert. Wichtige Informationen zum Projektverlauf werden den Lehrpersonen (bewusst oder unbeabsichtigt) vorenthalten.

■ Die Schulleitung sorgt dafür, dass alle Lehrpersonen rechtzeitig über Entwicklungsvorhaben und die beabsichtigten Entwicklungsziele und -schritte sowie über bevorstehende Projektentscheide rechtzeitig und hinreichend informiert werden.

■ Die Entwicklungsvorhaben sind regelmäßig Thema in Konferenzen und schulinternen Veranstaltungen: Es wird über Erfahrungen berichtet und es besteht die Möglichkeit zum Mitdenken bei der Suche nach weiteren Verbesserungen und aktuellen Problemlösungen.

■ Die interne Information ist interaktiv (dialogisch, als Zweiwegkommunikation) angelegt: Lehrpersonen und andere schulinterne Betroffene können Rückmeldungen zum Entwicklungsprozess geben und bei anstehenden Entscheidungen ihre Meinungen und Interessen einbringen.

Transparenz erleichtert, organisatorische Belange und deren Bedeutung zu verstehen und ihnen einen Sinn abzugewinnen sowie die eigene Perspektive in Mitbestimmungsprozesse einzubringen. Der Anspruch bezieht sich auf die Schulorganisation im weitesten Sinn.

3.4 Herstellen und Sicherstellen von Verbindlichkeit (Originale SF 9.4)

■ Die Grundlagen für die Herstellung einer akzeptierten Verbindlichkeit [...] fehlen weitgehend.

■ Die Grundlagen für die Herstellung einer akzeptierten Verbindlichkeit [...] werden teilweise berücksichtigt, aber noch zu wenig konsequent realisiert.

■ Die Grundlagen für die Herstellung einer akzeptierten Verbindlichkeit (klar formulierte Regelungen, vernünftiges Ausmass an Regelungen, Transparenz der Beschlussfassung; angemessene Partizipation in Entscheidungsverfahren u.a.) werden konsequent berücksichtigt und schaffen Vertrauen in die Seriosität von Schulleitungsentscheidungen.

■ Reglementierungen werden mit Blick auf einen optimalen Schulbetrieb erlassen und in regelmässigen Abständen hinterfragt und den Erfordernissen einer funktionsfähigen kooperativen Praxis angepasst.

Verbindlichkeit gibt den getroffenen Entscheidungen Sinn; sie erhöht die Sicherheit im Umgang mit institutionellen Anforderungen und der eigenen Rolle darin. Das erleichtert, die alltäglichen Anforderungen zu bewältigen. Notwendig ist die gleichzeitige Balancierung mit Autonomie- und Mitspracheansprüchen.

3.5 Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen und Interessenlagen (Originale SE 3.5)

■ Schwierigkeiten, Konflikte u.ä., die im Entwicklungsprozess auftauchen, blockieren die geringfügig vorhandene Entwicklungsbereitschaft zusätzlich. [...]

■ Schwierigkeiten im Prozessverlauf werden reaktiv bearbeitet, d.h. dann zur Kenntnis genommen und zu lösen gesucht, wenn sie im Prozessverlauf manifest werden und Störungen verursachen. [...]

■ Eine offene und ehrliche Auseinandersetzung mit signalisierten Schwierigkeiten, unterschiedlichen Sichtweisen und Interessenlagen wird stimuliert. Signale für Schwierigkeiten werden aufgegriffen, um Schwachstellen und Schwierigkeiten [...] zu erkennen und die Akzeptanz des Entwicklungsvorhabens im Kollegium zu erhöhen.

■ Unterschiedlichen Interessenlagen, mögliche Konflikte und Formen des Widerstands sowie andere Stolpersteine werden proaktiv (d.h. im Rahmen der Projektplanung und -vorbereitung) analysiert und sind in der Projektkonzeption berücksichtigt.

Ein offener und transparenter Umgang mit Widersprüchen zwischen Wünsch- und Machbarem und den damit einhergehenden Bewertungsunterschieden ermöglicht situative Lösungen und verhindert, dass Prozesse ins Leere laufen, Ressourcen überstrapaziert werden und Meinungsdivergenzen zu Konflikten auswachsen. Der Anspruch gilt für alle Aspekte der Schulorganisation.

4.

Beziehungsqualität und Zusammenarbeit des Schulpersonals

Schulleitung, Lehrpersonen und die weiteren Mitarbeitenden (Administration, Hausdienst, Betreuungspersonen etc.) begegnen sich gegenseitig freundlich und vertrauensvoll; es besteht eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung. Die Rollen aller Beteiligten sind geklärt, Verbindlichkeiten und individuelle Handlungsspielräume sinnvoll balanciert. Die Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation sind gegeben: gemeinsame Ziele und Aufgaben, Erwartung und Steuerung der Schulleitung, organisatorische Rahmenbedingungen, Bereitschaft der Beteiligten, gegenseitige Information und Absprache.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

4.1 Beziehungsqualität und soziale Unterstützung

■ Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen etc. begegnen sich gegenseitig distanziert, misstrauisch oder gleichgültig. Sie vermeiden es, sich gegenseitig auf fachliche oder emotionale Belange anzusprechen. Kontakte und Zusammenarbeit sind auf das absolut Notwendige beschränkt. Es ist verpönt, über Erfolge oder Unsicherheiten zu sprechen. Es gibt latente Konflikte und gegenseitige Abneigung.

■ Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen etc. begegnen sich generell freundlich, aber unverbindlich. Zu einzelnen Kolleginnen und Kollegen pflegt man ein näheres Verhältnis und gegenseitige Unterstützung. Anderen gegenüber bleibt man reserviert und unterstützt nur zurückhaltend auf explizite fachliche Anfrage.

■ Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen etc. begegnen sich gegenseitig freundlich und vertrauensvoll. Sie unterstützen sich gegenseitig in fachlichen und emotionalen Belangen. Es wird offen über Unsicherheiten und Erfolge gesprochen. Das geschieht sowohl spontan als auch in dafür eingerichteten Gefässen. Es besteht eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung.

■ Beziehungsqualität und soziale Unterstützung werden im Kollegium periodisch thematisiert, um die Aufmerksamkeit für deren Bedeutung zu schärfen und allfälligen Handlungsbedarf frühzeitig zu erkennen. Neuen Personen fällt es leicht, in die bestehende Beziehungskultur hineinzuwachsen.

Die Beziehungsqualität hat einen wesentlichen Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden. Soziale Unterstützung gilt als zentrale Ressource für die Gesundheit. Offenheit im Umgang mit Anforderungen und Schwierigkeiten ist dafür eine wichtige Voraussetzung.

4.2 Kollegiales Feedback (Originale QM 4.1)

■ Die Bereitschaft der Lehrpersonen, gegenseitig Feedback einzuholen und sich gegenseitig Feedback zu geben und über Probleme und Schwierigkeiten zu sprechen, ist gering [...].

■ Unterrichtszimmer gelten als «privates Reich»: Die Einblicknahme in den Unterricht der Kolleginnen und Kollegen gilt als unerwünscht oder als bedrohlich. [...]

■ Im Kollegium besteht bzgl. kollegialen Feedback eine positiv-kritische Neugiermotivation: Man ist bereit, sich auf das kollegiale Feedback einzulassen und die Möglichkeiten (und Grenzen) zu erfahren.

■ «Öffnung der Schulzimmertüren» gilt als Vorgabe/Vereinbarung in der Schule. Erste Aktivitäten zur gegenseitigen Einblicknahme [...] finden statt.

■ Gegenseitiges Feedback ist willkommen und selbstverständlicher Teil der Kommunikationskultur. Lehr- und Fachpersonen schaffen sich aktiv Situationen, um Feedback zur eigenen Praxis zu erhalten.

■ Die gegenseitige Einblicknahme in den Unterricht wird bewusst gepflegt («Offene Schulzimmertüren»).

■ Kollegiales Feedback und kollegiale Unterrichtsbesprechungen haben sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen, unterrichtsbezogenen Lernens bzw. der Unterrichtsentwicklung etabliert.

Kollegiales Feedback ist ein zentraler Teil der gegenseitigen sozialen Unterstützung. Die Ungewissheit, ob Einsatz und Qualität der eigenen Arbeit genügen, kann für Lehrpersonen eine Belastung sein. Hier kann der Abgleich mit den Perspektiven von Schulleitung sowie Kolleginnen und Kollegen Orientierung geben.

4.3 Funktionale Rollenklarheit, Balance von Verbindlichkeit und Autonomie

■ Unterschiedliche Auffassungen über die funktionalen Rollen der Beteiligten (Lehrpersonen, Schulleitung etc.) behindern die Aufgabenerfüllung und führen regelmässig zu Konfusion und Konflikten.

■ Autonomie bzw. Verbindlichkeit dienen den Beteiligten wahlweise als Argumente, um die eigenen Standpunkte durchzusetzen. Die Widersprüchlichkeit zwischen beiden Ansprüchen ist nicht reflektiert.

■ Die funktionalen Rollen der Beteiligten sind in wichtigen Punkten besprochen, im Alltag zeigt sich aber immer wieder Klärungsbedarf.

■ Die Beteiligten sind sich mehrheitlich bewusst, dass sich Autonomie und Verbindlichkeit gegenseitig einschränken. Sie thematisieren dieses Dilemma in allgemeiner Art und suchen nach allgemeingültigen Lösungen. Situativ und individuell unterschiedliche Bewertungen der beiden Aspekte kommen dagegen kaum zur Sprache.

■ Schulbehörde, Schulleitung, Lehrpersonen etc. sind sich ihrer unterschiedlicher funktionalen Rollen bewusst und handeln rollenadäquat.

■ Verbindlichkeiten in der Zusammenarbeit und autonome Handlungsspielräume sind balanciert – angepasst auf die gemeinsame Aufgabe sowie die funktionalen Rollen der Beteiligten. Entsprechende Unklarheiten und unterschiedliche Bewertungen der beiden Aspekte werden offen angegangen und situativ angemessen geklärt.

■ Die funktionalen Rollen und deren Erfüllung werden regelmässig reflektiert und das Bewusstsein für funktionale Rollenklarheit geschärft.

■ Die Zusammenarbeit wird in Arbeitsgruppen, Unterrichtsteams etc. sowie im Gesamtkollegium periodisch reflektiert, um die Aufmerksamkeit für die Balance von Autonomie und Verbindlichkeit zu schärfen. Unterschiedliche Interessen und mögliche Konfliktquellen werden frühzeitig festgestellt und diskutiert.

Funktionale Rollenklarheit beugt Konflikten und «Kompetenzgerangel» vor und ermöglicht allen Beteiligten eine höhere Handlungssicherheit.

Verbindlichkeit und Autonomie schränken sich naturgemäss gegenseitig ein. Dieses Dilemma ist eine potentielle Belastung. Es kann nicht gelöst, sondern nur balanciert werden. Ein offener und transparenter Umgang damit verhindert, dass unterschiedliche Bewertungen der beiden Aspekte zu Konflikten auswachsen.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

4.4 Unterstützung der Zusammenarbeit durch die Schulleitung (Originale SF 6.1 / 6.2 / 5.3)

- Von der Schulleitung wird nichts unternommen, um eine kooperationsförderliche Gemeinschaft entstehen zu lassen (z.B. gemeinsame Werthaltungen, Gemeinschaftsgefühl).
- Es fehlen Zeitgefässe, Strukturen zur Förderung des Meinungs- und Erfahrungsaustausches innerhalb des Kollegiums (z.B. Projekte, moderierter Erfahrungsaustausch, Supervision).
- Die Absprachen zum Tagesgeschäft bleiben den einzelnen Lehr- und Fachpersonen überlassen. [...]

- Es lassen sich vereinzelt Bemühungen der Schulleitung feststellen, die Bildung einer kooperationsförderlichen Gemeinschaft zu initiieren und zu unterstützen.
- Es gibt vereinzelt Zeitgefässe und Strukturen zur Förderung des Meinungs- und Erfahrungsaustausches innerhalb des Kollegiums (z.B. Projekte, moderierter Erfahrungsaustausch, Supervision).
- Die Schulleitung sorgt dafür, dass die elementaren Absprachen zwischen den Lehr- und Fachpersonen vorgenommen werden.

- Die Schulleitung fördert / unterstützt gezielt den Aufbau einer kooperationsförderlichen Gemeinschaft. [...]
- Der Erfahrungs- und Meinungsaustausch zwischen den Kollegiumsmitgliedern wird gezielt und systematisch gefördert. Es gibt dazu Zeitgefässe und Strukturen sowie vielfältige Anlässe [...].
- Die Schulleitung achtet darauf, dass Absprachen zwischen den Lehr- und Fachpersonen vorgenommen werden und unterstützt diesen Prozess durch das Zur-Verfügung-Stellen von geeigneten Info- und Kommunikationsinstrumenten.

- Die Schulleitung trägt mit eigenem Engagement, Vorbildverhalten, geeigneten schulinternen Anlässen usw. dazu bei, dass sich an der Schule ein spürbares Zugehörigkeitsgefühl entwickelt.
- Es gibt ein Konzept zur systematischen Förderung und Unterstützung der Zusammenarbeit.
- Die vorhandenen Info- und Kommunikationsgefässe und -instrumente sind dem vorhandenen Bedarf an Absprachen angepasst. Dies wird regelmässig überprüft.

Der Aufbau gelingender Kooperation braucht neben der individuellen Bereitschaft strukturelle Voraussetzungen, Ressourcen, Instrumente, Gefässe und Erwartungshaltungen. Geeignete Mittel sind zum Beispiel teaminterne Weiterbildungen, Ausbildung gemeinsamer Werthaltungen und Normen, Vereinbarung von Regeln oder Anlässe zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls.

4.5 Gelingende Kooperation unter Lehr- und Fachpersonen (Originale SF 6.3 / 6.4)

- Koordinations- und Kooperationsdefizite zwischen den Lehr- und Fachpersonen führen in der alltäglichen Arbeit zu Koordinationsproblemen, die nach innen und aussen in Erscheinung treten. Die Qualität des Schulbetriebs ist dadurch beeinträchtigt [...].
- Im Kollegium ist die Unzufriedenheit mit der kollegialen Kooperation (gegenseitige Unterstützung, kooperative Problemlösungen u.a.) spürbar.

- Absprachen und gegenseitige Information erfüllen die grundlegenden Anforderungen an einen funktionsfähigen, koordinierten Schulbetrieb.
- Das Kollegium ist mit der kollegialen Kooperation mehrheitlich zufrieden, sieht aber in verschiedener Hinsicht noch einen Verbesserungsbedarf.

- Absprachen und gegenseitige Information ermöglichen eine gute Koordination der Arbeitsprozesse sowie kooperative Problemlösungen unter den Lehr- und Fachpersonen. Der Qualitätsgewinn durch gegenseitige Information, Absprachen und Kooperation wird von innen und aussen positiv wahrgenommen.
- Im Kollegium ist eine grosse Zufriedenheit mit kollegialer Kooperation feststellbar. [...]

- Die Qualität der Zusammenarbeit wird in regelmässigen Abständen evaluiert und gemeinsam reflektiert; auf dieser Grundlage werden Optimierungsmassnahmen beschlossen und umgesetzt.
- Der Kommunikationsprozess im Kollegium wird bewusst gestaltet (z.B. Festhalten von Kommunikationsregeln) und mit Blick auf leitende Werte [...] reflektiert.

Gelingende Kooperation ist gekennzeichnet durch einen echten Mehrwert für die Arbeit der Lehrpersonen, der in einem günstigen Verhältnis zum Zeit- und Energieaufwand steht. Sie stärkt dadurch das Kompetenzerleben und die Berufszufriedenheit. Nicht-gelingende Kooperation dagegen kann ausserordentlich belastend sein, z.B. als Zeitfresser und Konfliktquelle.

4.6 Gelingende Kooperation von Schulleitung und Sekretariat (Originale SF 13.5)

- Die Arbeit des Sekretariats ist unzuverlässig [...]. In der Zusammenarbeit mit der Schulleitung sind Konflikte spürbar.

- Die Arbeitsqualität des Sekretariats erfüllt die üblichen Qualitätsansprüche [...]. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung ist gewährleistet.

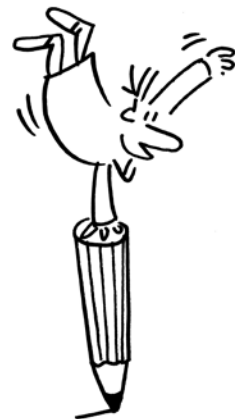
- Das Sekretariat arbeitet fachlich kompetent, weitgehend selbständig und entlastet die Schulleitung von Routinearbeiten. Das Zusammenspiel zwischen Sekretariat und Schulleitung funktioniert gut.

- Die Fachkompetenz des Sekretariats ist exzellent: Das Sekretariat denkt mit der Schulleitung mit und arbeitet vorausschauend mit eigenen Aufgaben- und Kompetenzbereichen.

Gelingende Kooperation von Schulleitung und Sekretariat unterstützt den Ressourceneinsatz und die Arbeitszufriedenheit auf beiden Seiten.

5.

Unterrichtsgestaltung



Die Lehrpersonen berücksichtigen die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und differenzieren den Unterricht entsprechend. Sie übertragen ihnen – angepasst auf deren Fähigkeiten – Verantwortung für den Lernprozess und unterstützen sie dabei, entsprechende Lernkompetenzen aufzubauen. Sie begleiten und beurteilen die Schülerinnen und Schüler ressourcenorientiert; es besteht ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler erleben das Geschehen im Unterricht insgesamt als verstehbar, handhabbar und sinnhaft.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

5.1 Berücksichtigung von Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

■ Die Lehrpersonen orientieren sich bei der Unterrichtsgestaltung an einem stereotypen Bild von Schülerinnen und Schülern. Sie interessieren sich nicht für deren spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse oder sind nicht in der Lage, diese wahrzunehmen und den Unterricht daran anzupassen. Auch interessiert sie nicht, ob die Schülerinnen und Schüler die gestellten Erwartungen grundsätzlich erfüllen können und was der Unterricht bei ihnen auslöst. Die Ursache für das Nicht-Erfüllen von Erwartungen wird einseitig in der mangelnden Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler gesehen.

■ Die meisten Lehrpersonen wissen um die Bedeutung der spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler für den Unterrichtserfolg. Sie bemühen sich darum, diese wahrzunehmen und in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen.

■ In herausfordernden Situationen suchen die Lehrpersonen das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen, um die eigene Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

■ Die Lehrpersonen interessieren sich dafür, was ihre Erwartungen und ihr Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern auslösen. Sie sind in der Lage, die kognitiven, körperlichen, sozialen und emotionalen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

■ Die Lehrpersonen tauschen sich regelmässig aus, um ihre Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu erweitern, insbesondere beim Wechsel einer Klasse von einer Lehrperson zur anderen.

■ Die Lehrpersonen überprüfen regelmässig, inwiefern die Unterrichtsgestaltung die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Sie nutzen dafür die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht, zum Lehren und Lernen.

■ Die Lehrpersonen besprechen ihre persönlichen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler regelmässig in geeignetem Rahmen (z.B. in Unterrichtsteams) und versuchen, allfällig darin versteckte Stolpersteine zu identifizieren und zu reflektieren.

Berücksichtigt die Lehrperson die Voraussetzungen und Bedürfnisse, kann sie die Erwartungen und Rahmenbedingungen eher so gestalten, dass diese für die Schülerinnen und Schüler verstehbar, handhabbar und sinnvoll sind (z.B. durch sinnstiftende Kommunikation, Strukturierung, Rhythmisierung). Dies ist zentral, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Potential entfalten können, und beeinflusst wesentlich ihr Kompetenzerleben, ihre Leistungsfähigkeit und ihr Wohlbefinden in der Schule.

5.2 Differenzierung des Unterrichts (Originale UmV 3.4 / 3.1)

■ [...] Unterschiedliche Lerntempi und -voraussetzungen werden wenig berücksichtigt [...].

■ Ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht nicht angemessen gefördert und gefordert (teilweise überfordert oder unterfordert). Die Lernfreude wird dadurch in Mitleidenschaft gezogen.

■ Im Unterricht wird überwiegend mit einheitlichen (nicht differenzierenden) Programmen gearbeitet. Phasenweise werden Formen des differenzierenden Unterrichts eingesetzt [...].

■ Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht angemessen gefordert.

■ Lehr- und Lernformen, die unterschiedliche Lernwege, Lerntempi, Lernmaterialien, Lerninteressen, Lernziele zulassen, wird genügend Platz eingeräumt [...].

■ Schülerinnen und Schüler fühlen sich weder über- noch unterfordert. Erfolgserlebnisse sind für alle Schülerinnen und Schüler möglich.

■ Der Unterricht wird konsequent auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet [...].

■ Die Schule setzt sich mit der Wirkung des schulischen Lernens auf die unterschiedlichen Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler auseinander. Eine gezielte Förderung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeitseinstellung beim Lernen wird bewusst vorgenommen.

Individualisierende Lehr- und Lernformen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass alle Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse haben. Diese sind die besten Anzeichen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen handhaben können und sich als selbstwirksam erleben.

5.3 Verantwortung für den Lernprozess, Aufbau von Lernkompetenzen (Originale UmV 3.3)

■ Die Eigenverantwortung für das Lernen wird nicht stufenadäquat an die Schülerinnen und Schüler abgegeben. (überfordernde Delegation von Lernverantwortung an die Schülerinnen und Schüler).

■ Es gibt erste Versuche im Aufbau von selbständigem Lernen. Noch fehlende Routine und Kontinuität im Aufbau von Kompetenzen des selbständigen Lernens und Arbeitens erschweren den Schülerinnen und Schülern die Übernahme von Verantwortung für ihr Lernen.

■ Die Lernkompetenzen und Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler werden gezielt und kontinuierlich aufgebaut. Schülerinnen und Schüler werden gezielt befähigt, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. [...].

■ Das Ausmass an Steuerung des Lernprozesses [...] wird den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst. [...].

■ Dem selbständigem Lernen wird ein hoher (altersadäquater) Platz eingeräumt. [...].

■ Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Lernstrategien, welche sie für ihr Lernen produktiv nutzen können. [...].

Geteilte Verantwortung erleichtert die angemessene Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und kommt ihrem Autonomiebedürfnis entgegen. Sie bedeutet auch für die Lehrpersonen eine Entlastung. Lernkompetenzen sind dafür eine Voraussetzung und fördern darüber hinaus Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung, die auch für gesundheitsbezogenes Verhalten relevant sind.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

5.4 Ressourcenorientierte Begleitung der Lernprozesse (Originale UmV 4.3 / 4.4 / 4.5)

- Bei beratenden Interventionen nimmt sich die Lehrperson wenig Zeit, um die genaueren Hintergründe einer Lernschwierigkeit zu erkunden.
- Undifferenzierte Erklärungsmuster sind wegweisend im Umgang mit den Lernschwierigkeiten [...]. Die Zuschreibung des Problems erfolgt an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler.
- Die Defizitwahrnehmung steht im Vordergrund. Bemühungen, um an vorhandenen Fähigkeiten, Wissensständen, Erfahrungen usw. anzuknüpfen sind nicht feststellbar.
- Die Beratung durch die Lehrperson wird von vielen Schülerinnen und Schülern als bedrohlich wahrgenommen. Schwierigkeiten werden [...] nach Möglichkeit verschwiegen, um Interventionen der Lehrperson zu vermeiden.

- Bei beratenden Interventionen gelingt es den Lehr- und Fachpersonen, die vorhandenen Kompetenzen/ Ressourcen der Schülerinnen und Schüler anzusprechen und zu aktivieren. Dabei gelingt es der Lehrperson das Problem aufzuschlüsseln, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind.
- Die Lehrperson versucht, im Frage-Antwort-Modus die Schülerinnen und Schüler an der Lösung einer Schwierigkeit aktiv zu beteiligen.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sie bei aktuellen Schwierigkeiten bei den Lehrpersonen auf Verständnis stoßen. Der überwiegende Teil von ihnen traut sich, Probleme und Schwierigkeiten vorzubringen und bei der Lehrperson Unterstützung anzufordern und in Anspruch zu nehmen.

- Bei beratenden Interventionen nehmen sich Lehr- und Fachperson Zeit für eine gemeinsame Problemlösung. [...] [Diese] soll sowohl bei der Lehr- und Fachperson wie auch bei den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Ursachen der Lernschwierigkeiten wecken [...].
- [...] Es gelingt, die vorhandenen Kompetenzen / Ressourcen anzusprechen, zu aktivieren und das Problem so zu etappieren, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind.
- In der Klasse herrscht weitgehend ein angstfreier Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten. Schülerinnen und Schüler machen rege Gebrauch von den individuellen Unterstützungsangeboten [...]. Die Unterstützung, die sie von der Lehrperson erhalten, wird als hilfreich erlebt.

- Im Team der Lehr- und Fachpersonen [...] ist ein differenziertes Wissen verfügbar, um die Ursachen von Lernschwierigkeiten mit den Lernenden gemeinsam zu erkennen und angemessen anzugehen.
- «Ressourcenorientierung» ist als Grundhaltung im Unterricht und in der Lernbegleitungspraxis durchgehend beobachtbar.
- Die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler überprüfen regelmässig gemeinsam, wie weit die angebotene Hilfestellung von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich eingestuft wird und wie weit die Lernenden befähigt werden, ihre Schwierigkeiten selber zu lösen.

Gemeinsame Problemlösung integriert die verschiedenen Perspektiven und erlaubt, Verantwortung zu teilen. Die Suche nach Ursachen von Lernschwierigkeiten, das Ansprechen der vorhandenen Ressourcen und die Aufschlüsselung des Problems erfordern und fördern Lern- und metakognitive Strategien. Diese sind auch für die gesundheitsbezogene Selbststeuerung relevant. Erfolgreiche Lösungsschritte machen effektive soziale Unterstützung sowie Kompetenz erlebbar.

Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten signalisiert das Gefühl von Verstehbarkeit und Handhabbarkeit und ist ein Zeichen für Wohlbefinden. Hilfreiche Unterstützung macht gleichzeitig soziale Eingebundenheit erlebbar.

5.5 Transparente und ressourcenorientierte Beurteilung (Originale UmV 6.3 / 6.5)

- Es fehlen altersgemässe Formen der Selbstbeurteilung und explizite Beurteilungskriterien, die eine Selbstbeurteilung ermöglichen.
- Die Beurteilung des Lernerfolgs erfolgt einseitig defizitorientiert. Bei den Rückmeldungen wird das fokussiert, was die Schülerinnen und Schüler noch nicht können.

- Ansätze zu einer kriterienorientierten / lernzielorientierten Prüfungs- und Beurteilungspraxis sind erkennbar. Die Kriterien werden teilweise eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen selber einschätzen / beurteilen zu lassen.
- Die Lehrperson ist darum bemüht, in Prüfungskommentaren gelegentlich positive Leistungen zu erwähnen [...] und wertschätzend zurückzumelden.

- Die explizite Darlegung von Beurteilungskriterien bildet einen festen Bestandteil des Beurteilungskonzeptes. Sie bildet gleichzeitig die Grundlage für einen systematischen Einbezug von altersgemässen Formen der Selbstbeurteilung [...].
- Bei der Beurteilung wird Wert darauf gelegt, auch positive Leistungen [...] zu erwähnen und wertschätzend zurückzumelden [...].

- Die Schule pflegt ein reichhaltiges Instrumentarium für die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler und entwickelt dieses laufend weiter. [...].
- Lehrpersonen reflektieren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern deren Stärken und Kompetenzen. Es werden Lernportfolios eingesetzt, anhand derer die Schülerinnen und Schüler über ihre Stärken, Kompetenzen und Lernfortschritte Auskunft geben können.

Transparenz erleichtert es, die gestellten Ansprüche zu verstehen und zu bewältigen. Selbstbeurteilung verlangt und fördert metakognitive Strategien, Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung. Ressourcenorientierung und Wertschätzung unterstützen die Schülerinnen und Schüler im Aufbau eines stabilen Selbstwerts.

6.

Aufbau gesundheitsbezogener Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

Der Aufbau gesundheitsbezogener Kompetenzen hat neben der Förderung von Fachkompetenzen einen hohen Stellenwert. Bezüge und Synergien zu sonstigen fachlichen und überfachlichen Inhalten und Zielen werden aktiv genutzt und gestaltet. Der Kompetenzaufbau ist über verschiedene Klassen und Stufen hinweg koordiniert sowie in individuell und sozial bedeutsame Situationen des Schulalltags eingebunden. Die Lehrpersonen verhalten sich vorbildlich.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

6.1 Stellenwert von Sozial- und Selbstkompetenzen (Originale UmV 2.1)

■ [...] Sozial- und Selbstkompetenz werden nicht speziell / bewusst gefördert. (Dies wird – im Vergleich zur Leistungsförderung – als zweitrangige Aufgabe der Lehrpersonen bzw. der Schule gesehen.)

■ Die [...] gezielte Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz [...] [wird] von vielen Lehrpersonen als Teil der Aufgabe wahrgenommen, einen sozialen Umgang der Schule mit Vielfalt zu fördern.

■ [...] Die gezielte Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen gilt – neben der Förderung von Fachkompetenz – als selbstverständlicher Teil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages und hat in der Praxis einen Stellenwert.

■ Es gibt an der Schule spezielle Konzepte zur Förderung und Gestaltung des Zusammenlebens auf Schul- und Klassenebene, die in der Praxis handlungsleitend sind.

Sozial- und Selbstkompetenzen erhöhen die Selbstwahrnehmungs- und Steuerungsfähigkeit sowohl bei alltäglichen Herausforderungen als auch in Konflikt- und Stresssituationen. Sie gelten daher als Ressourcen für gesundheitsförderliches Verhalten sowie als Schutzfaktoren gegenüber unerwünschten Verhaltensweisen.

6.2 Stellenwert von körperlichen Kompetenzen und Betätigungen

■ Die Bedeutung von körperlichen Betätigungen, Voraussetzungen und Bedürfnissen für Lernen, Entwicklung und Gesundheit findet keine besondere Aufmerksamkeit. Die entsprechenden Fachbereiche und Unterrichtsaktivitäten sind auf ein Minimum beschränkt.

■ Über die üblichen Sportlektionen hinaus gibt es keine Bewegungsanlässe für die Schülerinnen und Schüler.

■ Die Lehrpersonen sind sich der Bedeutung bewusst, die die körperlichen Betätigungen, Voraussetzungen und Bedürfnisse für Lernen, Entwicklung und Gesundheit haben. Es gibt immer wieder Impulse, die entsprechenden Fachbereiche und Unterrichtsaktivitäten genügend zu gewichten.

■ Es gibt einzelne zusätzliche Bewegungsanlässe über die üblichen Sportlektionen hinaus (z.B. Sporttag).

■ Die körperlichen Betätigungen, Voraussetzungen und Bedürfnisse haben in der Praxis einen hohen Stellenwert. Die entsprechenden Fachbereiche und Unterrichtsaktivitäten (Bewegung und Sport, Tanz und Theater, Musik und Gestalten, Exkursionen etc.) gelten als selbstverständlicher Teil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags.

■ Die Schule organisiert vielfältige und attraktive Bewegungsanlässe (z.B. freiwilliger Schulsport, Lager, Sport- und Waldtage, Bike to School, Teilnahme an regionalen / kantonalen Anlässen etc.).

■ An der Schule gibt es ein spezifisches Know-how und/oder ein spezielles Konzept, um den körperlichen Betätigungen, Voraussetzungen und Bedürfnissen hinreichend Beachtung zu schenken. Die Lehrpersonen tauschen sich regelmässig darüber aus und entwickeln ihre Praxis weiter.

■ Die Schule arbeitet mit Vereinen, der Gemeinde, der offenen Jugendarbeit etc. zusammen, um den Kindern und Jugendlichen attraktive Bewegungsmöglichkeiten zu bieten (z.B. offene Turnhalle, Midnight-Sports).

Körperliche Betätigungen sowie die entsprechenden Voraussetzungen und Bedürfnisse sind für die Leistungsfähigkeit und Gesundheit im weitesten Sinne relevant. Selbst vorwiegend kognitive Tätigkeiten stützen sich auf körperliche Voraussetzungen ab (deutlich z.B., wenn die Konzentration durch Bewegungsunruhe gestört ist) und wirken auf die körperliche Ebene zurück (z.B. Anspannung, Ermüdung). Umgekehrt beeinflussen körperliche Betätigung und körperliches Erleben auch psychische Faktoren (z.B. Körperbild, Stressabbau).

6.3 Ziele und Inhalte für die Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen

■ Gesundheitsförderung wird als Anliegen verstanden, das kaum Bezüge zu sonstigen fachlichen und überfachlichen Inhalten und Zielen hat. Nur Themen mit offensichtlichen Bezügen zu Gesundheit und Krankheit gelten als Gesundheitsförderung. Im Vordergrund stehen die Wissenserweiterung sowie explizite oder implizite Erwartungen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

■ Viele Lehrpersonen kennen verschiedene Bezüge von gesundheitsbezogenen Kompetenzen zu den sonstigen fachlichen und überfachlichen Inhalten und Zielen. Gesundheitsförderliche Aktivitäten nehmen manchmal auch die Förderung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen auf. Im Vordergrund steht der Versuch, einen pragmatischen Mix aus verschiedenen Zielen, Inhalten und Arbeitsformen zu realisieren.

■ Die Lehrpersonen kennen die vielfältigen Bezüge von gesundheitsbezogenen Kompetenzen zu den sonstigen fachlichen und überfachlichen Inhalten und Zielen. Diese Zusammenhänge werden bei der Gestaltung von gesundheitsförderlichen Aktivitäten berücksichtigt. Im Vordergrund steht der Aufbau von Ressourcen, um die Herausforderungen des Alltags meistern zu können.

■ Die Lehrpersonen beschäftigen sich periodisch mit Konzepten der Gesundheitsförderung (z.B. Resilienz, Lebenskompetenzen) und bringen sie in Beziehung zur Bedeutung von Bildung sowie zu ihren persönlichen Sinnbezügen zur Berufsausübung. Sie ziehen daraus neue Impulse und Ideen für die Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen.

Die zahlreichen Bezüge der Gesundheitsförderung zu sonstigen Zielen und Inhalten der Schule eröffnen ein grosses Synergiepotential. Dieses ermöglicht insbesondere, die Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen als festen Bestandteil des schulischen Auftrags zu verstehen sowie als Gewinn nicht nur für die Gesundheit, sondern auch für das Zusammenleben und die Bewältigung von Herausforderungen im Schulalltag.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

6.4 Ansätze zur Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen

Die Förderung gesundheitsrelevanter Kompetenzen ist inexistent oder beschränkt sich auf punktuelle Betrachtungen im Unterricht, die mit den tatsächlichen Anforderungen der Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebens- und Lernalltag nur implizit oder gar nicht verbunden sind.

Die Lehrpersonen orientieren sich bei der Kompetenzförderung an angelesenen Ideen und Methoden ohne persönliche Bezüge, Auseinandersetzungen und Erfahrungen. Sie übersehen, dass ihr Auftreten den Schülerinnen und Schülern als Modell dienen kann.

Zur Förderung gesundheitsrelevanter Kompetenzen werden im Unterricht und/oder in Projekttagen und -wochen passende Lernmöglichkeiten organisiert. Manchmal werden Bezüge zu den realen Herausforderungen des Schulalltags hergestellt.

Bevor gesundheitsbezogene Kompetenzen thematisiert werden, denken die Lehrpersonen über ihre eigenen Zugänge nach und versuchen, sich zusätzliche persönliche Erfahrungen zu verschaffen. Während der Thematisierung versuchen sie, sich modellhaft zu verhalten.

Zur Förderung gesundheitsrelevanter Kompetenzen werden zahlreiche Ansätze im Unterricht aufeinander abgestimmt sowie spontan sich ergebende Gelegenheiten genutzt. Neben expliziten Auseinandersetzungen wird das implizite Erfahrungslernen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und bewusst gestaltet. Der Kompetenzaufbau ist in individuell und sozial bedeutsame Situationen des Schulalltags eingebunden (z.B. Konfliktlösung in der Pause).

Die Lehrpersonen setzen sich regelmässig mit ihrer eigenen Gesundheit, ihren persönlichen Stressoren, Ressourcen und Verhaltensweisen auseinander. Sie verhalten sich gegenüber den Schülerinnen und Schülern weitgehend vorbildlich (z.B. Kommunikation, Umgang mit Macht, mit Fehlern und Kritik). Sie unterstützen sich dabei gegenseitig.

Die Lehr- und Fachpersonen tauschen sich regelmässig über ihre Erfahrungen zur Förderung gesundheitsrelevanter Kompetenzen aus und unterstützen sich gegenseitig mit Material und Ideen.

Die Lehrpersonen haben im Umgang mit Herausforderungen und Belastungen in ihrem Berufs- und privaten Alltag eigene elaborierte Strategien und Routinen. Sie können so bei der Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen auf vertiefte eigene Erfahrungen zurückgreifen und wirken als Modell gegenüber den Schülerinnen/Schülern authentisch. Für sich persönlich und gemeinsam im Kollegium vertiefen und erweitern sie laufend ihre Möglichkeiten.

Gesundheitsbezogene Kompetenzen können effektiver geübt werden, wenn der Unterricht reale Situationen des Alltags einbezieht bzw. wenn alltägliche Situationen fürs Lernen genutzt werden. Gleichzeitig wird der Sinn der Lernziele deutlich, alltägliche Situationen werden handhabbar und die eigene Kompetenz unmittelbar erlebbar. Die Beschäftigung mit eigenen Ressourcen und Verhalten ist Voraussetzung, um die Schülerinnen und Schüler angemessen einschätzen und fördern zu können. Durch die Beobachtung der Lehrperson erhalten die Schülerinnen und Schüler Handlungsmodelle vorgelebt. Modelle, die in Übereinstimmung mit den Lernzielen stehen, können die Bedeutung der betreffenden Kompetenzen glaubwürdiger deutlich machen.

6.5 Koordination verschiedener Aktivitäten zur Förderung gesundheitsbezogener Kompetenzen (Originale UmV 2.3)

Leitsätze, Konzepte, Regelungen, die auf das Anliegen der Förderung einer sozialen Gemeinschaft ausgerichtet sind, fehlen. (Die geltenden Regelungen sind einseitig reduziert auf den Aspekt von «Disziplin und Ordnung».)

Es gibt erste Anzeichen zu koordiniertem Handeln in der Praxis. Die Förderung und Unterstützung der sozialen Integration bleibt aber weitgehend ein individuelles Unterfangen einzelner Lehrpersonen. Diese stützen sich in ihrer Praxis vorwiegend auf eigene (individuelle) Normen und Regeln ab.

An der Schule wird Wert gelegt auf eine koordinierte, an gemeinsamen Werten und Leitsätzen orientierte Praxis zur Förderung einer sozialen Gemeinschaft.

Mit Hilfe von geeigneten Mitteln und Instrumenten (z.B. konzeptionelle Grundlagen, Erfahrungsaustausch, thematische Konferenzen, Beratungsangebote) wird die schulweite Förderung einer sozialen Gemeinschaft gezielt unterstützt.

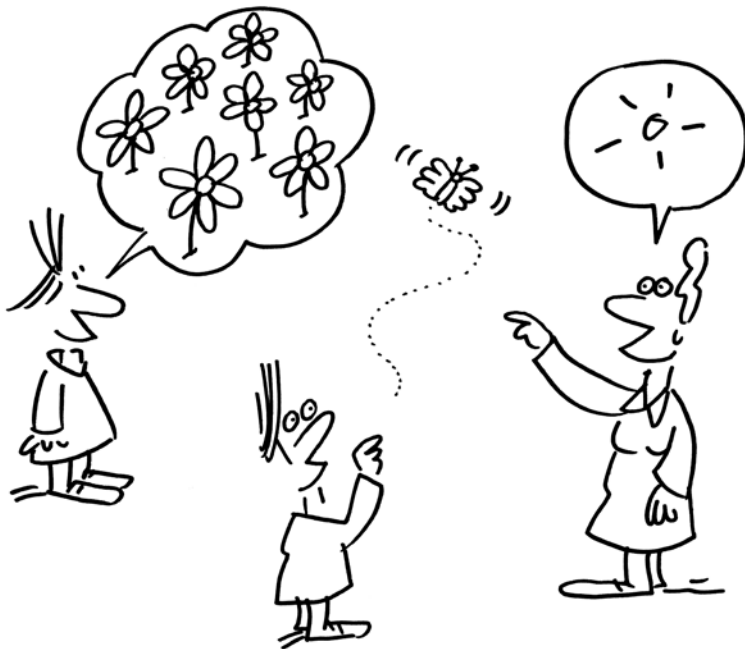
Die Schule hat ein überzeugendes Konzept zur Förderung eines sozialen Umgangs auf Schul- und Klassenebene. Dieses wird konsequent umgesetzt sowie in regelmässigen Abständen evaluiert und weiterentwickelt.

Die Koordination ist gleichermassen für die Förderung jeglicher Art gesundheitsbezogener Kompetenzen relevant. Sie sichert die Kontinuität über verschiedene Unterrichtsgefässe sowie Phasen der Schullaufbahn hinweg, erhöht die Wirksamkeit der eingesetzten Mittel und unterstreicht die Bedeutung der betreffenden Ziele.

7.

Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

Die Lehr- und Fachpersonen zeigen gegenüber den Schülerinnen und Schülern Wertschätzung, Respekt, persönliche Zuwendung, Fairness, Verlässlichkeit, Mitgefühl und Fürsorge. Mitwirkungs- und Rückmeldemöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler sind selbstverständlich und wirken sich spürbar auf Unterricht und Schulalltag aus. Die Lehr- und Fachpersonen sind im Umgang mit Nähe und Distanz zu den Schülerinnen und Schülern sensibel und reflektiert. Sie fördern die Schülerinnen und Schüler aktiv, damit diese lernen, ihren Anteil an einer positiven Beziehungsdynamik zu übernehmen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

7.1 Beziehungsverhalten der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern

- Die Lehr- und Fachpersonen verhalten sich gegenüber den Schülerinnen und Schülern spontan und unreflektiert nach persönlicher Sympathie und Antipathie und/oder nach ihrem persönlichen Eindruck bezüglich Gehorsam, Leistungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit etc. Sie kennen ihre Schülerinnen und Schüler höchstens schematisch und bruchstückhaft.
- Die Schülerinnen und Schüler erleben die Lehr- und Fachpersonen als unnahbar. Sie fühlen sich mit ihren schulischen und persönlichen Fragen und Schwierigkeiten alleine gelassen und getrauen sich nicht, die Lehrpersonen darauf anzusprechen.

- Die Lehr- und Fachpersonen bemühen sich gegenüber den Schülerinnen und Schülern um eine faire, verlässliche und effektive Lernunterstützung. Sie versuchen das auch gegenüber Schülerinnen/Schülern, die sich weniger Mühe zu geben scheinen. Sie kennen die meisten ihrer Schülerinnen und Schüler so weit, dass ein Ansprechen von gravierenden Problemen möglich erscheint.
- Für viele Schülerinnen und Schüler wird spürbar, dass sich die Lehr- und Fachpersonen um ihr Lernen bemühen. Sie haben das notwendige Vertrauen, um sich mit ihren schulischen Fragen an die Lehrpersonen zu wenden.

- Die Lehr- und Fachpersonen zeigen gegenüber den Schülerinnen und Schülern – unabhängig von deren schulischer Leistungsfähigkeit – in- und ausserhalb des Unterrichts Wertschätzung, Respekt, persönliche Zuwendung, Fairness, Verlässlichkeit, Mitgefühl und Fürsorge. Sie kennen die Schülerinnen und Schüler so gut, dass sie Leistungs- und Stimmungsschwankungen erkennen und nötigenfalls ansprechen können.
- Die Schülerinnen und Schüler spüren, dass sich die Lehr- und Fachpersonen um sie persönlich und um ihr Lernen bemühen. Sie haben zu ihren Lehrpersonen eine Vertrauensbasis, die schulische oder persönliche Fragen anzusprechen erlaubt.

- Die Lehrpersonen geben sich gegenseitig Rückmeldungen zu ihrer jeweiligen Beziehungsgestaltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern – dies sowohl bei spontanen Gelegenheiten als auch mit gezielten gegenseitigen Hospitationen. Sie tauschen sich zudem periodisch über ihre persönliche Einschätzung der Schülerinnen und Schüler aus, um diese zu prüfen und zu erweitern.
- Die Lehrpersonen holen regelmässig Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Beziehungsverhalten ein, um ihre eigene Einschätzung zu überprüfen. Sie nutzen diese, um ihre Beziehungsgestaltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern weiterzuentwickeln.

Ein vertrauensvolles Verhältnis von Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern ist eine zentrale Voraussetzung für die Bewältigung bzw. Erfüllung von schulischen Anforderungen und Erwartungen und also für die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden in der Schule. In einem positiven Unterrichtsklima fühlen sich Schülerinnen und Schüler insgesamt zufriedener, sie zeigen weniger Schulangst und leiden weniger unter Verstimmung und Stress; zudem kommt es seltener zu Unterrichtsstörungen, Aggression und Gewalt. Es ist dabei ein zentrales Merkmal des Vertrauensverhältnisses, wenn es auch in schwierigen schulischen und persönlichen Situationen zu tragen vermag.

7.2 Mitwirkung und Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler (Originale UmV 2.4 sowie QM 5.2 / 5.4)

- Möglichkeiten, um das Zusammenleben gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen oder gar zu gestalten, sind nicht vorgesehen.
- Die subjektive Auseinandersetzung mit Schülerrückmeldungen dient in erster Linie der emotionalen Stabilisierung [...]. Kritische Rückmeldungen werden individuell oder kollektiv abgewehrt (Schönreden, Gegenvorwürfe an die Schülerinnen und Schüler usw.)
- Allfällige Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bleiben weitgehend wirkungslos. Sie werden nicht produktiv als Lernchance zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt.

- Entscheidungen über Regelungen zum Zusammenleben auf Ebene Schule und Klasse sowie über die Gestaltung des Zusammenlebens werden teilweise unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler gefällt.
- Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden punktuell als Anstoss zur Reflexion und zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt. [...]
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Bemühen der Lehrpersonen wahr, ehrliche Rückmeldungen einzuholen. Sie nehmen vereinzelt Auswirkungen der Rückmeldungen auf die Praxisgestaltung wahr.

- Mitwirkungsmöglichkeiten sind auf Klassebene institutionalisiert [...].
- Die Lehrpersonen holen regelmässig Rückmeldungen zum eigenen Unterricht ein. Sie akzeptieren / schätzen / nutzen das Feedback als Anstoss für das persönliche Lernen und die Unterrichtsentwicklung.
- Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Auswirkung der Rückmeldepraxis positiv ein. In den verschiedenen Praxisfeldern lassen sich Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf Rückmeldungen zurückzuführen sind.

- Auf Schulebene gibt es institutionell festgelegte Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler (z.B. Schülerrat) [...].
- Die Rückmeldepraxis hat sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen Lernens etabliert. Die Rückmeldungen werden systematisch ausgewertet und genutzt, um die eigene Praxis systematisch zu reflektieren und zu verbessern.
- Über die Feedbackpraxis fühlen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Ansprüchen und Wahrnehmungen ernst genommen.
- Die Rückmeldepraxis zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung.

Schülerinnen und Schüler können dank Mitwirkungs- und Rückmeldemöglichkeiten eigene Anliegen und Perspektiven einbringen. Sie fühlen sich ernst genommen, können Mitverantwortung übernehmen und sich mit den von ihnen beeinflussten Teilbereichen des Schultags eher identifizieren.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

7.3 Nähe und Distanz der Erwachsenen gegenüber den Schülerinnen und Schülern

■ Nähe und Distanz sind sowohl für die einzelnen Lehr- und Fachpersonen als auch für Gespräche im Kollegium kein Thema. Das Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern folgt spontanen Impulsen und individuellem Gutdünken.

■ Die Lehr- und Fachpersonen wissen um den schmalen Grat zwischen Nähe und Distanz zu den Schülerinnen und Schülern. Das Kollegium setzt sich bei Bedarf mit den Fragen von Nähe und Distanz auseinander.

■ Die Lehr- und Fachpersonen sind im Umgang mit Nähe und Distanz zu den Schülerinnen und Schülern sensibel und reflektiert. Das Kollegium setzt sich periodisch mit entsprechenden Fragen auseinander, orientiert sich dabei an professionellen Ansprüchen und bespricht eigene Erfahrungen und Unsicherheiten.

■ Der schmale Grat zwischen Nähe und Distanz wird auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern thematisiert. Die Wahrnehmungen und Aussagen der Schülerinnen und Schüler dienen den Lehr- und Fachpersonen dazu, die eigene Perspektive zu erweitern.

Die Kehrseite der vertrauensvollen Beziehung ist, dass Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern auch zu nahe kommen können – bis hin zum Übergriff. Ein gutes Gespür für Nähe und Distanz beugt dem vor. Die Thematisierung im Kollegium stärkt den professionellen Umgang und schärft den Blick für mögliche Grenzverletzungen.

7.4 Förderung des Beziehungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Erwachsenen

■ Die Lehr- und Fachpersonen signalisieren ihre Erwartungen ans Beziehungsverhalten der Schülerinnen und Schüler in Form von Zurechtweisungen, mehrdeutig, im Quervergleich uneinheitlich und/oder widersprüchlich zu ihrem eigenen Verhalten. Wie die Erwartungen zu verstehen und zu erfüllen sind, müssen die Schülerinnen und Schüler selber herausfinden.

■ Die Lehr- und Fachpersonen orientieren sich bei der Förderung des Beziehungsverhaltens sowie bei der Reaktion auf erfüllte oder nicht erfüllte Erwartungen an ihrem eigenen Gutdünken. Absprachen werden nicht für nötig gehalten oder erbringen keine greifbaren Resultate.

■ Bei besonderem Bedarf nehmen sich die Lehrpersonen Zeit, um den betreffenden Schülerinnen und Schülern ihre Erwartungen ans Beziehungsverhalten zu verdeutlichen. Manchmal organisieren sie spezielle Unterrichtseinheiten, damit die Schülerinnen und Schüler üben können, ihren Anteil an einer positiven Beziehungsdynamik zu übernehmen.

■ Zur Förderung des Beziehungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler gibt es einige allgemeine Absprachen oder Vorgaben. Die Mehrheit der Lehrpersonen orientiert sich daran. Von Zeit zu Zeit wird an die Absprachen erinnert.

■ Die Lehr- und Fachpersonen begleiten die Schülerinnen und Schüler wohlwollend und gleichzeitig bestimmt, damit diese lernen, ihren Anteil an einer positiven Beziehungsdynamik zu übernehmen. Das Verhalten der Erwachsenen ist geeignet, um dafür als Modell zu dienen. Auch in anspruchsvollen Situationen gelingt es, die Grundsätze einer positiven Beziehungsdynamik zu verdeutlichen, ohne dabei diese Grundsätze selber zu verletzen.

■ Die Förderung des Beziehungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler stützt sich auf einen breiten Konsens im Kollegium. Der Umgang der Erwachsenen mit erfüllten und nicht erfüllten Erwartungen ist einheitlich und konsequent. Periodischer Austausch unterstützt dabei, Erfahrungen und Unklarheiten zu besprechen.

■ Die Lehr- und Fachpersonen interessieren sich dafür, wie die Schülerinnen und Schüler die an ihr Beziehungsverhalten gestellten Erwartungen erleben und verstehen sowie welche Gründe es ihnen allenfalls erschweren, diese Erwartungen zu erfüllen. Sie nutzen dafür sowohl spontane als auch speziell organisierte Gelegenheiten und verfeinern aufgrund der Erkenntnisse ihren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.

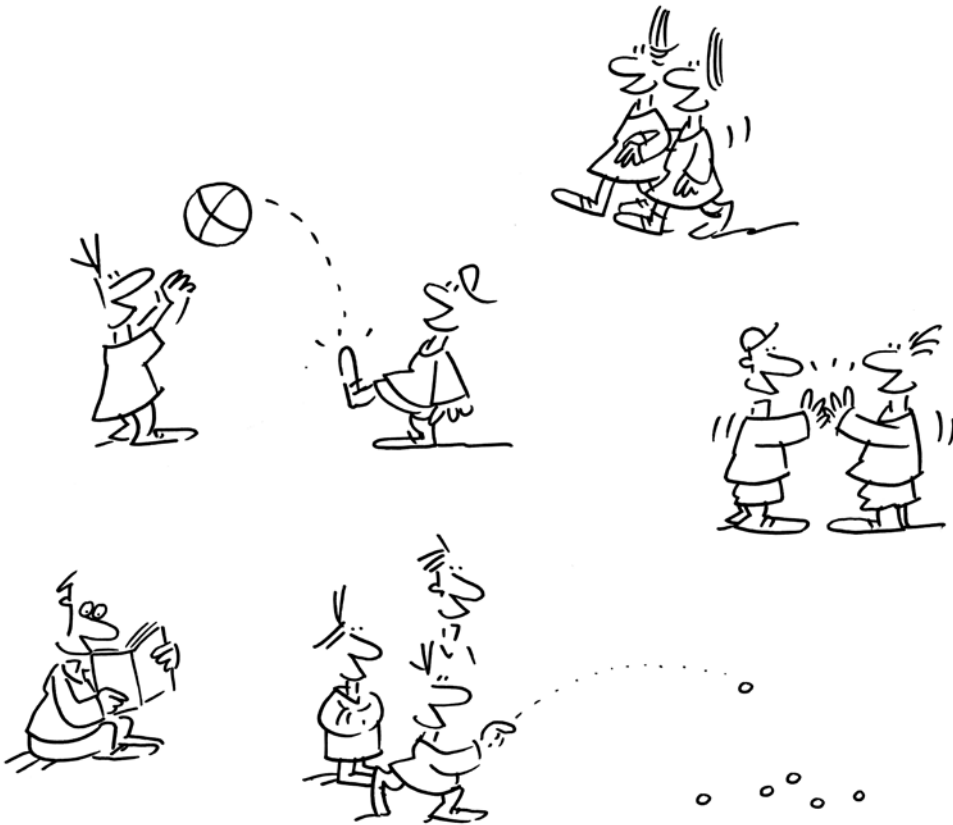
■ Die Erwartungen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler werden gemeinsam mit diesen entwickelt, periodisch überprüft und gegebenenfalls angepasst. Die Lehrpersonen denken bei diesen Gelegenheiten auch darüber nach, inwiefern sie selber die Erwartungen zu erfüllen vermögen.

Für die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden der Lehrpersonen ist es zentral, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Teil der Verantwortung für das Beziehungsgeschehen übernehmen (z.B. respektvolles Verhalten, Einhalten von Regeln, Verantwortung für das eigene Lernen). Dazu müssen sie allerdings befähigt werden. Klare sowie den Voraussetzungen und Bedürfnissen angemessene Erwartungshaltungen der Erwachsenen, entsprechende Übungsgelegenheiten, wirksame Modelle und nicht zuletzt positive Erfahrungen sind geeignete Mittel dafür. Ein Konsens im Kollegium fördert die Sinnhaftigkeit dieser Ansprüche sowie die gegenseitige Unterstützung bei der Umsetzung.

8.

Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern

An der Schule besteht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Vielfalt. Erwartungen und Verhaltensregeln für den sozialen Umgang werden im Schulalltag konsequent gelebt. Das Zusammenleben wird sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene bewusst gestaltet. Die Lehrpersonen schaffen im Unterricht Möglichkeiten für Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung. Sie finden in den Pausen eine gute Balance zwischen Aufsicht und Gewährenlassen. Konflikte unter den Schülerinnen und Schülern werden als Gelegenheit verstanden, um den Umgang damit zu lernen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

8.1 Grundhaltungen und Konzepte zur Beziehungsdynamik unter den Schülerinnen und Schülern (Originale UmV 1.1 / 1.2 / 1.3)

- [...] Abweichungen von einer postulierten Normalitätsvorstellung werden – auch von den Schülerinnen und Schülern – negativ gewertet [...].
- Die Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt geschieht nach eigenen Vorstellungen der Lehr- und Fachpersonen. Es gibt keine Absprachen und koordinierte Ausrichtung.
- Es gibt auf Schulebene weder Leitbildaussagen noch Konzepte, die den Umgang mit Heterogenität klären. Es fehlen Richtlinien zur Förderung, Entwicklung und Einforderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt.

- Eine erhöhte Sensibilität bezüglich der verschiedenen Erscheinungsformen von Ausgrenzung und Intoleranz in der Schule (im Kollegium, in Schülergruppen usw.) ist feststellbar [...].
- Es gibt an der Schule pädagogische Leitwerte zum Umgang mit Vielfalt. Die Lehr- und Fachpersonen sind bereit, einen Beitrag zur Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt zu leisten. Unterschiede im pädagogischen Handeln sind sichtbar.
- Auf Schulebene bestehen einzelne Richtlinien zur Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt. Probleme im Bereich der Integration von Minderheiten im Schulhaus bzw. in den Klassen werden im Kollegium thematisiert [...].

- An der Schule herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (ethnische oder soziale Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungsstand, Weltanschauungen usw.). [...] Man begegnet sich gegenseitig mit Achtung.
- Eine gemeinsam abgesprochene und koordinierte Ausrichtung bei der Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt ist im pädagogischen Handeln der Lehr- und Fachpersonen erkennbar. Sie orientiert sich an pädagogischen Leitwerten der Schule.
- Auf Schulebene gibt es ein differenziertes Konzept zur Förderung eines sozialen Umgangs mit Vielfalt [...]. Dieses [...] wird in der Praxis konsequent umgesetzt.

- Die Schule praktiziert eine Pädagogik der Vielfalt, in welcher alle Kinder unabhängig von ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungsstand usw. ihren Platz in der Klasse haben und gleichwertig akzeptiert sind [...].
- Angemessene Interventionen bei ausgrenzendem Verhalten der Schülerinnen und Schüler werden regelmässig thematisiert mit dem Ziel, eine gemeinsame Haltung dazu zu entwickeln.
- Erfahrungen mit der Praxis des Umgangs mit Vielfalt werden laufend thematisiert. Umsetzung und Wirkung einer Schule für alle werden periodisch evaluiert, um in Übereinstimmung mit dem Heterogenitätsgrundsatz Ist-Soll-Diskrepanzen gezielt anzugehen.

Klare Erwartungshaltungen der Erwachsenen, entsprechende Förderung sowie ein passendes Klima sind zentrale Mittel, um die Beziehungsdynamik unter den Schülerinnen und Schülern positiv zu prägen. Positive Erfahrungen wirken vorteilhaft auf das Beziehungsverhalten zurück: Sie erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler günstige Routinen aufbauen. Sie befähigen und befähigen die Schülerinnen und Schüler also dabei, ihren Teil der Verantwortung für eine gelingende Beziehungsdynamik zu übernehmen. Damit sind diese Massnahmen ein zentraler Pfeiler der Gewaltprävention an Schulen.

8.2 Gemeinschaftsbildung unter den Schülerinnen und Schülern (Originale SF 2.1 / 2.4 / 2.2)

- Der Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene wird wenig Beachtung geschenkt [...].
- Möglichkeiten, um das Zusammenleben gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen oder zu gestalten, sind nicht vorgesehen.
- Es wird wenig unternommen, um die Schüler/innen über die Klassengrenzen hinaus miteinander in Kontakt zu bringen. Klassenübergreifende Kontakte werden weitgehend dem Zufall der informellen Beziehungen (z.B. in Pausen) überlassen oder sind auf gesellschaftliche Anlässe ausgerichtet.

- Die Gemeinschaftsförderung auf der Schul- und Klassenebene [...] [wird] von vielen Lehrpersonen als Teil der Aufgabe wahrgenommen, einen sozialen Umgang der Schule mit Vielfalt zu fördern.
- Das Zusammenleben in der Schule und in der Klasse wird bedarfsweise mit den Schülerinnen und Schülern besprochen.
- Es gibt vereinzelt klassenübergreifende Anlässe, an denen eine Durchmischung der Schüler/innen möglich wird, um die Idee der Schule als soziale Gemeinschaft erfahrbar zu machen (z.B. Projektwochen).

- Die Gemeinschaftsbildung wird auf der Schul- und Klassenebene bewusst gepflegt [...].
- Der Aufbau einer sozialen Gemeinschaft [...] (Gesprächskultur, aufeinander eingehen, Umgang mit Konflikten usw.) wird im Unterricht bewusst gestaltet und mit diversen Praxisformen gezielt gefördert (z.B. Klassenrat, Schüler/innen-Rat, Foren zu Themen, gemischte Lerngruppen u.a.).
- Auf Schulebene gibt es regelmässig klassenübergreifende Anlässe, Aktivitäten, Rituale zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls – mit dem Ziel, dass sich Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen der Schule gegenseitig kennen und sich der Schulgemeinschaft zugehörig fühlen.

- Es gibt an der Schule spezielle Konzepte zur Förderung und Gestaltung des Zusammenlebens auf Schul- und Klassenebene, die in der Praxis handlungsleitend sind.
- Das soziale Klima auf Schul- und Klassenebene wird erfasst (evaluiert) und gezielt verbessert.
- Es gibt regelmässige, im Stundenplan verankerte, klassenübergreifende Lernveranstaltungen und Projekte.

Die Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene ist ein zentrales Mittel, um die Beziehungsdynamik unter den Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen. Freundlichkeit, Vertrauen, Anerkennung, Akzeptanz, Wertschätzung, Empathie sowie soziale Unterstützung nähren das Grundbedürfnis nach sozialer Einbindung und tragen insgesamt zu Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit bei. Konflikte, Missverständnisse, Provokationen, Ausgrenzung oder Diskriminierung dagegen sind belastend. Nicht zuletzt ist es eine Entlastung der Lehrperson, wenn mit guten Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern Reibereien, Konflikte und Disziplinprobleme vermindert werden können.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

8.3 Kooperation und Fehlerkultur im Unterricht

■ Die Lehrpersonen lassen die Schülerinnen und Schüler vor allem alleine arbeiten; Zusammenarbeit gilt als Störfaktor. Sie fördern aktiv den Wettbewerb innerhalb der Klasse. Fehler führen eher zu Beschämung als zu konstruktiven Lernprozessen.

■ Die Mehrheit der Lehrpersonen weiss um die Bedeutung der Kooperation und der Fehlerkultur im Unterricht und experimentiert mit entsprechenden Arbeitsformen.

■ Die Lehrpersonen schaffen in ihrem Unterricht Möglichkeiten für Zusammenarbeit, gegenseitige Unterstützung, Fürsorge und Verantwortungsübernahme sowie eine konstruktive Fehlerkultur. Kooperation überwiegt klar gegenüber Konkurrenz und Wettbewerb.

■ Die Lehrpersonen tauschen sich regelmässig über ihre Erfahrungen mit Kooperation und Fehlerkultur im Unterricht aus. Es gibt im Kollegium ein vertieftes Know-how dazu, das in den Besprechungen gezielt einfließt und weitergegeben wird. Die Lehrpersonen nutzen diesen Austausch auch dazu, um die Kooperation im Kollegium/im Unterrichtsteam zu reflektieren.

Wie in einer Klasse mit Fehlern umgegangen wird, zeigt sich auch im Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander (z.B. Hilfsbereitschaft, Auslachen). Überwiegt in der Klasse die Kooperation im Vergleich zu Wettbewerb und Konkurrenz, zeigen die Schülerinnen und Schüler weniger Leistungsangst. Nicht zuletzt ist es auch eine Entlastung für die Lehrperson, wenn sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht gegenseitig unterstützen.

8.4 Begleitung der Schülerinnen und Schüler in der Pause

■ Die Pausenaufsicht schränkt den Freiraum der Schülerinnen und Schüler übermässig ein und/oder übersieht Probleme, die eine Intervention erfordern würden. Absprachen zur Pausenaufsicht beschränken sich auf die Verteilung der einzelnen Einsätze. Die für die Aufsicht Zuständigen interpretieren ihre Aufgabe nach eigenem Gutdünken.

■ Die Pausenaufsicht ist sich bewusst, dass die Schülerinnen und Schüler in der Pause sowohl Freiräume als auch Grenzen brauchen. Sie versucht, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Es gibt dazu unter den Lehrpersonen einzelne mündliche Absprachen, die mehrheitlich eingehalten werden. Von Zeit zu Zeit wird an die Absprachen erinnert.

■ Die Pausenaufsicht lässt einerseits genügend Freiraum, damit die Schülerinnen und Schüler in der Pause eigenen Bedürfnissen nachgehen können. Andererseits ist sie genügend präsent, um Probleme erkennen und ihnen begegnen zu können. Es gibt dazu schulweite Absprachen und Orientierungshilfen; die zuständigen Personen halten sich konsequent daran.

■ Die Lehrpersonen befragen die Schülerinnen und Schüler periodisch, welchen Bedürfnissen sie in der Pause nachgehen wollen, welche Probleme sie erleben und wie sie die Aufsicht beurteilen. Sie tauschen periodisch auch ihre eigenen Erfahrungen und Unklarheiten aus. Sie nutzen die Erkenntnisse daraus, um die Pausenaufsicht weiterzuentwickeln.

Die Interaktionen in den Pausen können positiv zur Einstellung gegenüber der Schule, zu positiven Emotionen, aber auch zu sozialen Problemen beitragen. Die Aufsicht in der Pause verlangt deshalb ein Gespür für die Beziehungsdynamik sowie die Balance von Begleitung und Selbstverantwortung. Absprachen im Kollegium erleichtern die Zusammenarbeit. Weitere Bestrebungen zur Gemeinschaftsbildung und insbesondere die Förderung der Konfliktlösefähigkeit unterstützen das Beziehungsgeschehen in der Pause zusätzlich und entlasten die Lehrpersonen von Interventionsaufgaben.

■ Konflikte werden vor allem als Störfaktor wahrgenommen. Sie werden ausgeblendet oder mit disziplinarischen Massnahmen geahndet. Bei Schlichtungsversuchen geraten die Erwachsenen in eine Richterrolle.

■ Die Mehrheit der Lehrpersonen nimmt sich in oder nach der Pause nach Möglichkeit Zeit, um Konflikte zu besprechen.

■ Konflikte unter den Schülerinnen und Schülern werden als Gelegenheit verstanden, um den Umgang damit zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler werden darin begleitet und unterstützt, ihre Konflikte selber lösen zu lernen.

■ Die Schülerinnen und Schüler werden gezielt und über die verschiedenen Klassen hinweg koordiniert mit einem Konfliktlösemodell vertraut gemacht. Bei realen Konfliktlösungen kommt es konsequent zur Anwendung. Die Lehrpersonen kennen es aus eigener Erfahrung und wirken in ihrem eigenen Konfliktlöseverhalten modellhaft.

9.

Infrastruktur und Sachmittel

Die Infrastruktur und Sachmittel sind in einem ansprechenden, gepflegten Zustand und werden gut gewartet. Gesundheitliche Kriterien sind berücksichtigt; die bauliche und technische Sicherheit ist gewährleistet. Die Pausenbereiche sind hinreichend gross und so gestaltet, dass verschiedene Erfordernisse und Tätigkeiten angemessen Raum erhalten. Einrichtungen und Material für Bewegung sind grosszügig vorhanden und unkompliziert zugänglich. Allfällige Verpflegungsangebote entsprechen den Kriterien bedarfsgerechter Ernährung.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

9.1 Zustand von Sachmitteln und Infrastruktur (Originale SF 14.3)

■ Sachmittel und Infrastruktur erscheinen ungepflegt, werden sich selbst überlassen, niemand fühlt sich zuständig für die Betreuung der Sachmittel; die entsprechenden Zuständigkeiten sind ungeklärt.

■ Der Zustand der Sachmittel und der Infrastruktur ist in Ordnung. (Wenig Beanstandung.)

■ Die Infrastruktur und Sachmittel der Schule entsprechen den Anforderungen und sind zweckmässig. Sie sind in einem ansprechenden, gepflegten Zustand und werden gut gewartet. Ein unkomplizierter Zugang ist sichergestellt.

■ Der Zustand von Sachmitteln und Infrastruktur wird regelmässig und standardisiert erfasst und beurteilt, um allfällige Budgeteinsparungen rechtzeitig und geplant vornehmen zu können.

Eine funktionierende, gut gewartete Infrastruktur ist Voraussetzung für effektives Arbeiten und Lernen. Störungsanfällige oder unzulängliche Hilfsmittel führen zu unnötigen Verzögerungen und Belastungen.

9.2 Gesundheitsschutz und Sicherheit

■ Sachmittel und Infrastruktur sind Quellen für Unwohlsein, Krankheiten, Unfälle und schlechte Stimmung (z.B. schlechte Innenluft, düstere oder kalte Gestaltung, grelle Beleuchtung).

■ Schulbehörden, Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen sind aufmerksam auf die gesundheitlichen Einflüsse von Infrastruktur und Sachmitteln. Mängel werden im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten angegangen und behoben bzw. mit organisatorischen Massnahmen zu kompensieren versucht (z.B. vermehrtes Lüften).

■ Bei der Planung und Verwendung von Infrastruktur und Sachmitteln sind gesundheitliche Kriterien berücksichtigt (Ergonomie, Luft- und Lichtqualität, Akustik und Temperatur, Hygiene etc.). Die bauliche und technische Sicherheit ist gewährleistet (z.B. in Sporthalle, Werkraum, Chemiezimmer, Pausenplatz, Schulweg).

■ Die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Wünsche von Erwachsenen und Kindern werden aktiv eingeholt, um den Zustand von Infrastruktur und Sachmitteln periodisch zu überprüfen und zu optimieren. Es sind finanzielle Mittel vorhanden, damit Erwachsene und Kinder «ihr Schulhaus» von Zeit zu Zeit mit eigenen Akzenten gestalten können.

Infrastruktur und Sachmittel können einen Einfluss auf die Gesundheit haben. Sie beeinflussen zudem, wie gerne sich Erwachsene und Kinder in den Räumen aufhalten, wie sicher sie sich fühlen, ob sie sich mit ihrer Schule identifizieren, welche Spannungs- und Entspannungsgefühle sie erleben und wie effektiv sie arbeiten können.

9.3 Gestaltung der Pausenräume für Lehrpersonen sowie für Schülerinnen und Schüler

■ Für zentrale Erfordernisse und Tätigkeiten von Erwachsenen und Kindern gibt es in der Pause keine geeigneten Möglichkeiten. Die vorhandenen Pausenbereiche sind dafür zu klein, zu wenig gut ausgestattet oder nur mangelhaft abgegrenzt, so dass sich verschiedene Tätigkeiten permanent in die Quere kommen.

■ Der vorhandene Platz, die geltenden Regeln und/oder die Gestaltung der Aussen- und Pausenbereiche der Schülerinnen und Schüler ermöglichen insbesondere nur wenig bzw. nur einzelnen Gruppen intensive Bewegung.

■ Es gibt Versuche, die vorhandenen Pausenräume für Lehrpersonen sowie für Schülerinnen und Schüler kreativ zu nutzen, damit in der Pause verschiedenen Erfordernissen Rechnung getragen werden kann und verschiedene Tätigkeiten möglich sind.

■ Die Aussen- und Pausenbereiche der Schülerinnen und Schüler bieten genügend Platz und einige Anregungen für verschiedene Bewegungsaktivitäten.

■ Die Pausenräume für die Erwachsenen sind hinreichend gross sowie räumlich und akustisch so getrennt, dass – je nach individuellen Erfordernissen und Bedürfnissen – Arbeitsvorbereitung, informelle Begegnung und Austausch sowie Rückzug zur individuellen Entspannung unabhängig voneinander möglich sind.

■ Die Pausenbereiche für Schülerinnen und Schüler sind hinreichend gross sowie geeignet ausgestattet und gegliedert, dass verschiedene Tätigkeiten (z.B. Spiel, Begegnung, Entspannung) nebeneinander möglich sind und verschiedene Gruppen (z.B. Alter) auf ihre Rechnung kommen. Sie ermöglichen insbesondere altersgerecht vielfältige und intensive Bewegungsaktivitäten.

■ Die Gestaltung der Pausenräume für die Erwachsenen erlaubt grundsätzlich eine periodische Überprüfung der Zweckmässigkeit und entsprechende Anpassungen an veränderte Erfordernisse und Bedürfnisse.

■ Die Pausenbereiche für Schülerinnen und Schüler werden periodisch auf ihre Zweckmässigkeit hin überprüft. Die Wahrnehmungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler werden dabei aktiv einbezogen. Bei Bedarf werden Anpassungen vorgenommen.

Die Erfüllung individueller Bedürfnisse in der Pause ist eine eigenständige Quelle persönlichen Wohlbefindens und Grundvoraussetzung für Regeneration. Diese schafft einen gesundheitsrelevanten Ausgleich zu Anspannungs- und Arbeitssituationen, bereitet auf kommende Arbeitsphasen vor und unterstützt so die Leistungsfähigkeit.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

9.4 Einrichtung und Material für Bewegung

■ Kindergärten und Schulzimmer sind von Tischen/Pulten und Stühlen dominiert. Raum und Material für Bewegungsmöglichkeiten fehlen oder vorhandene Möglichkeiten werden nicht genutzt.

■ Die Sportinfrastruktur ist so begrenzt, dass nicht alle Klassen (inkl. Kindergarten) die vorgesehenen Lektionen in angemessener Qualität besuchen können.

■ Die Sportinfrastruktur der Schule darf generell nicht für private Zwecke benutzt werden, oder es kommt niemand auf die Idee einer privaten Nutzung.

■ In der Mehrheit der Kindergärten und Schulzimmer oder an einem zentralen Ort gibt es geeignetes Material, das gelegentlich zum Einsatz kommt.

■ Die Sportinfrastruktur erlaubt es bei voller Ausreizung der Randstunden, dass alle Klassen (inkl. Kindergarten) die vorgesehenen Lektionen in angemessener Qualität besuchen können.

■ Die Sportinfrastruktur der Schule darf auf spezielle Anfrage hin für private Zwecke benutzt werden. Diese Möglichkeit ist aber kaum bekannt; der Aufwand für die Organisation wird als eher gross empfunden.

■ In den Kindergärten und Schulzimmern gibt es Raum und Material für altersgerechte Bewegungsaktivitäten (z.B. offene Bewegungssettings, bewegte Kurzpausen) sowie um das Bewegungsbedürfnis und die Bewegungsunruhe der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen (z.B. Sitzbälle und -kissen).

■ Die Sportinfrastruktur ermöglicht allen Klassen (inkl. Kindergarten) die vorgesehenen Lektionen in angemessener Qualität. Darüber hinaus gibt es freie Kapazitäten, die zusätzliche Angebote wie z.B. freiwilligen Schulsport erlauben.

■ Lehrpersonen, Schulleitung etc. können die Sportinfrastruktur der Schule (inkl. Duschen) im Rahmen der vorhandenen Kapazitäten und nach vereinbarten Regeln für eigene Bewegungsaktivitäten nutzen. Dieses Angebot wird aktiv kommuniziert und rege genutzt.

■ Die Lehrpersonen tauschen sich periodisch über die Nutzung des vorhandenen Materials und seines Potentials aus. Sie entwickeln die Einrichtung und das Materialangebot weiter – angepasst auf die Erfordernisse des Unterrichts und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Die Schulleitung, das technische Personal und die Behörden sind dafür verlässliche Partnerinnen und Partner.

■ Die Auslastung der Sportinfrastruktur erlaubt es, dass deren Benützung zu gewissen Zeiten und nach Absprache auch kurzfristig möglich ist (z.B. weil bestimmte Aktivitäten ausserhalb des Bewegungsunterrichts sehr viel Raum benötigen).

■ Lehrpersonen, Schulleitung etc. kommen in den Genuss von professionell angeleiteten bzw. begleiteten Sportangeboten.

Bewegung ist für die Gesundheit sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen ein zentraler Faktor. Neben der körperlichen wird auch die psychische Gesundheit unterstützt. Bereits bei geringer Intensität erhöht Bewegung die Sauerstoffversorgung des Gehirns und trägt zum Abbau von Stresshormonen bei. Auf diesem Weg unterstützt Bewegung auch die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit. Je jünger Kinder sind, desto eher ist Bewegung zudem ein Motor für die ganze Entwicklung. Damit Bewegung auch in der Schule ihren Platz hat, braucht es entsprechende räumliche, materielle und organisatorische Rahmenbedingungen.

9.5 Gestaltung von Verpflegungsangeboten

■ Kriterien für ausgewogene und gesunde Ernährung spielen bei der Gestaltung allfälliger Verpflegungsangebote keine Rolle.

■ Beim gemeinsamen Essen herrscht eine lieblose, angespannte oder gehetzte Atmosphäre, es ist laut und/oder rigide Regeln bzw. Belehrungen bestimmen das Geschehen (z.B. Kontrolle, Drängen, Zwingen oder Überreden, bestimmte Speisen (auf-) zu essen; Essen als Belohnung oder Bestrafung, Sprechverbot).

■ Die Zuständigen erachten es generell als wichtig, dass die Verpflegungsangebote schmackhaft, ausgewogen und gesund sind. Es gibt Bestrebungen, dieses Anliegen umzusetzen.

■ Es wird versucht, beim gemeinsamen Essen eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.

■ Allfällige Verpflegungsangebote an der Schule (z.B. Mittagstisch, Pausenkiosk, Verpflegungsautomat) sind schmackhaft, ausgewogen und gesund.

■ Die Atmosphäre beim gemeinsamen Essen (z.B. Mittagstisch, gemeinsame Znüni, Lagerverpflegung) ermöglicht Erwachsenen sowie Kindern und Jugendlichen ein entspanntes und genussreiches Essen (Raumgestaltung, Akustik, Zeit, Tischkultur, Regeln etc.).

■ Die Berücksichtigung von Kriterien bedarfsgerechter Ernährung ist durch ein Label bestätigt (z.B. Fourchette verte). Die Nutzerinnen und Nutzer der Angebote sind angemessen in die Angebotsgestaltung einbezogen.

■ Die Verantwortlichen besprechen ihre Erfahrungen mit der Ess- und Tischkultur regelmässig und streben falls nötig nach Verbesserungen. Die Wahrnehmungen und Rückmeldungen der Nutzerinnen und Nutzer werden dabei aktiv einbezogen.

Entsprechend gestaltete Verpflegungsangebote haben nicht nur unmittelbare gesundheitliche Bedeutung. Sie passen zudem zu allfälligen Unterrichtseinheiten zu diesem Thema, was die Glaubwürdigkeit der angestrebten Botschaften steigert.

10.

Zusammenarbeit mit Eltern und externen Institutionen



Lehrpersonen und Schulleitung bemühen sich um eine umsichtige und konstruktive Kommunikation mit den Eltern und arbeiten auf eine angemessene Rollenklärung sowie auf ein Ziehen am gleichen Strick hin. Sie handeln rollenbewusst, informieren die Eltern transparent und schaffen Gelegenheiten, um mehr über die Sichtweisen der Eltern zu erfahren. Gleichzeitig können sie sich gegenüber überzogenen Erwartungen und falschen Anschuldigungen der Eltern schützen und abgrenzen. Die Zusammenarbeit mit externen Institutionen ist so weit etabliert, dass im Einzelfall eine angemessene Unterstützung gewährleistet ist.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

10.1 Information der Eltern (Originale ZSE 3.1 / 4.1)

■ Es fehlen Festlegungen zur Informations- und Kommunikationspraxis der Schule; Die bestehende Praxis erscheint konzeptlos, zufällig und ist individualisiert.

■ Das bestehende Informationsangebot [...] wird den Bedürfnissen der Eltern nicht gerecht. Die Eltern fühlen sich schlecht informiert [...].

■ Lehrpersonen informieren die Eltern selten oder undifferenziert [...].

■ Die Schulleitung praktiziert gegenüber den Eltern eine funktionsfähige Informations- und Kommunikationspraxis. Sie sorgt dafür, dass die Eltern in wichtigen, gesamtschulischen Belangen [...] rechtzeitig informiert werden.

■ Es gibt unterschiedliche Informationsmittel und Kommunikationsformen [...], die bei Bedarf eingesetzt werden.

■ Die Lehrpersonen sind darum besorgt, den Eltern [...] Einblick in die Arbeitsweise und in die Arbeitsschwerpunkte ihres Unterrichts zu geben.

■ Es gibt verbindliche Regeln und Grundsätze zur Gestaltung der Informations- und Kommunikationspraxis [...]

■ Mündliche und schriftliche Informations- und Kommunikationsformen sind in einem ausgewogenen Verhältnis und werden ziel- und sachgerecht eingesetzt. Eltern fühlen sich über wichtige Belange der Schule rechtzeitig und adressatengerecht informiert.

■ Die Lehrpersonen informieren die Eltern gut verständlich [...].

■ Die Schule hat ihre Praxis zur Information und Kommunikation mit den Eltern in einem sinnvoll differenzierten Konzept beschrieben.

■ Rückmeldungen der Eltern zur Informationspraxis der Schule werden in regelmäßigen Abständen eingeholt. Das Konzept wird – unter Einbezug dieser Rückmeldungen – den jeweils aktuellen Bedürfnissen angepasst.

■ Die verlässliche und bedarfsgerechte Elterninformation [...] wird von den Lehrpersonen engagiert mitgetragen und konsequent umgesetzt. [...]

Angemessene Information fördert das Verständnis für die Aufgaben und Arbeitsweisen der Schule. Dies ist eine Grundlage für gelingende Zusammenarbeit und Konfliktvermeidung, für Vertrauen und Wertschätzung, für Verstehbarkeit und Handhabbarkeit auf beiden Seiten. Gelingende Zusammenarbeit mit Eltern ist ein zentraler Hebel zur Entlastung von Lehrpersonen. Sie erspart auch den Kindern und ihren Eltern Unsicherheit und Stress.

10.2 Offenheit für Elternkontakte; Ernstnehmen der Eltern (Originale ZSE 1.2)

■ Führungs-, Lehr- und Fachpersonen stehen der Zusammenarbeit mit Eltern eher kritisch bis ablehnend gegenüber. Es herrscht eine Grundstimmung, in welcher Elternkontakte als Belastung und Rückmeldungen von Eltern als unstatthafte Einmischung erlebt werden. Die Ansprüche und Bedürfnisse der Eltern werden nicht ernst genommen.

■ Die Gestaltung der Elternkontakte beschränkt sich auf das Notwendige, insbesondere auf den Austausch wichtiger Informationen. Dafür übernimmt die Schule die Verantwortung.

■ Für Schulleitung und Kollegium sind die Eltern wichtige Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess. Sie begegnen den Eltern mit Interesse, Offenheit und Entwicklungsbereitschaft. Die Eltern fühlen sich in ihren Anliegen, mit ihren Fragen und ihrer Kritik ernst genommen.

■ Der Schule ist es gelungen, eine «Willkommenskultur» aufzubauen, in der ein offener, wertschätzender, «kundenfreundlicher» Umgang mit den Eltern selbstverständlich ist. [...] Die stetige Verbesserung / Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern ist ein spürbares Anliegen aller Führungs-, Lehr- und Fachpersonen.

Interesse an der familiären Lebenswelt sowie an der Persönlichkeit des Kindes tragen zum gegenseitigen Verstehen und Vertrauen bei und ermöglichen der Schule, die eigene Perspektive im Hinblick auf angemessene Förderung des Kindes zu erweitern.

10.3 Rollenklärung und Zusammenarbeit mit den Eltern bei geteilten Aufgaben

■ Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen gehen davon aus, dass sich ihre Aufgaben von jenen der Eltern strikte trennen lassen. Wenn Eltern ihre Anliegen einzubringen versuchen, wird das als ungebührliche Einmischung abgetan. Oder Erziehungsaufgaben werden einseitig an die Eltern delegiert; ein eigener Anteil an der Verantwortung wird verneint.

■ Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen sind sich bewusst, dass sie selber sowie die Eltern in Bezug auf Erziehungsfragen im Allgemeinen und auf Gesundheitsförderung im Speziellen je eigene Möglichkeiten, Zuständigkeiten und Grenzen haben, die sich aber selten abschließend bestimmen lassen. Bei entsprechenden Meinungsverschiedenheiten mit Eltern kommunizieren sie umsichtig und gehen auf die Wünsche der Eltern ein.

■ Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen haben eine gemeinsam geklärte Vorstellung, wo in Bezug auf Erziehungsfragen im Allgemeinen und auf Gesundheitsförderung im Speziellen ihre eigenen Möglichkeiten, Zuständigkeiten und Grenzen liegen. Sie handeln rollenbewusst, bemühen sich um eine umsichtige und konstruktive Kommunikation mit den Eltern und arbeiten auf eine angemessene Klärung der Rollen sowie auf ein Ziehen am gleichen Strick hin.

■ Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen tauschen sich periodisch über ihre Erfahrungen zur Zusammenarbeit mit Eltern aus. Sie schärfen dabei ihren Blick für potentielle Schwierigkeiten und Möglichkeiten zum Umgang damit. Sie entwickeln ihre gemeinsame Vorstellung weiter, wo in Bezug auf Erziehungsfragen im Allgemeinen und auf Gesundheitsförderung im Speziellen ihre eigenen Möglichkeiten, Zuständigkeiten und Grenzen liegen.

Gerade bei Fragen der Gesundheitsförderung (z.B. Gesundes Körpergewicht, Sexualpädagogik) sind Abgrenzung und Zusammenarbeit zuweilen eine Herausforderung. Lehrpersonen können diese nicht alleine meistern, sondern nur ihren Teil zum Gelingen beitragen. Dies erhöht immerhin die Chance, dass allfällige Meinungsverschiedenheiten konstruktiv besprochen und Konflikte vermieden werden können.

10.4 Umgang mit überzogenen Erwartungen von Eltern (Originale ZSE 1.4 / 2.3)

- Abgrenzung gegenüber den Eltern steht im Vordergrund. Eltern werden tendenziell als «Bedrohung» wahrgenommen [...]. Man versucht, die Ansprüche der Eltern konsequent abzuwehren.
- [...] Eine Abgrenzung gegenüber unangemessenen Ansprüchen der Eltern ist nicht erkennbar. Dies führt dazu, dass sich Lehrpersonen durch die vielen Ansprüche von Eltern überfordert fühlen und letztlich auch die legitimen Elternerwartungen nicht mehr zu erfüllen vermögen.
- Der Aufbau einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern wird nicht als Führungsaufgabe (als nicht notwendig) erachtet.

- Rechte und Pflichten der Eltern werden für die Eltern adressatengerecht kommuniziert. Es wird darauf geachtet, dass die Eltern ihre Ansprüche in einem sinnvollen Mass einbringen können.
- Negative Erfahrungen mit Elternkontakten (unrealistische Ansprüche von Eltern, unangemessene «Einmischungsversuche») werden als Einzelfälle erkannt, ohne dass die generelle Bereitschaft zu offenen Elternkontakten dadurch in Frage gestellt wird.
- Die Schulleitung signalisiert die Bereitschaft, bei Konfliktgesprächen und bei sich anbahnenden Schwierigkeiten die Situation zu besprechen und bei Bedarf (z.B. Mitwirkung an einem Elternanlass) selber einzuspringen. Es handelt sich dabei vorwiegend um Ad hoc-Lösungen ohne institutionelle Verankerung.

- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen gehen bewusst um mit dem Spannungsfeld «Ernstnehmen der unterschiedlichen Elternansprüche» und «Abgrenzung gegenüber überbordenden und unrealistischen Ansprüchen» [...].
- Den Schulverantwortlichen (Behörde, Schulleitung, Lehrpersonen) gelingt es, bei aktuellem Abgrenzungsbedarf gegenüber den Eltern die Haltung der Schule verständlich und nachvollziehbar zu machen. [...]
- Eltern nehmen wahr, dass die Schulleitung bei Konflikten und Unstimmigkeiten zwischen Eltern und Lehrpersonen eine klärende und vermittelnde Position einnehmen kann («glaubwürdige Unvoreingenommenheit»). Der Schutz von ungerechtfertigten Angriffen und Verunglimpfungen wird sowohl gegenüber den Eltern wie auch gegenüber den Lehrpersonen konsequent umgesetzt.

- Es gibt ein internes Schulungsangebot, in dem gelernt wird, wie man in schwierigen Situationen wertschätzend, aber unmissverständlich kommunizieren kann und wie man mit unrealistischen Ansprüchen von Eltern umgehen kann.
- Die Schule sorgt dafür, dass die unterschiedlichen Elternbilder (Rolle der Eltern im Zusammenspiel mit dem Bildungsauftrag der Schule) regelmässig thematisiert und zu einer gemeinsamen Auffassung konsolidiert werden.
- Die Rolle der Schulleitung im Zusammenspiel von Eltern und Lehrpersonen – insbesondere in Konfliktfällen – wird regelmässig thematisiert, um eine gemeinsame, gegenseitig verständliche und akzeptierte Position zu finden.

Überbordende und unrealistische Ansprüche von Eltern können besondere Belastungen und deshalb die Notwendigkeit zur Abgrenzung mit sich bringen. Die Berechtigung von Ansprüchen wird jedoch subjektiv unterschiedlich bewertet, was einen bewussten Umgang mit ihnen erfordert. Eine gemeinsame Haltung der Schule erhöht die Handlungssicherheit der einzelnen Akteure; eine verständliche Kommunikation reduziert das Konfliktpotential. Eine klärende und vermittelnde Position der Schulleitung erhöht die Chance zur Konfliktlösung.

10.5 Zusammenarbeit mit externen Institutionen und Fachpersonen

- Die Zusammenarbeit mit externen Institutionen und Fachpersonen orientiert sich an kurzfristigen Bedürfnissen und Ideen. Eine längerfristige Zusammenarbeit fehlt. Partnerinnen und Partner, die wichtige Unterstützung bieten könnten, sind der Schule nicht bekannt.

- Die Schulleitung sowie die Mehrheit der Lehr- und Fachpersonen kennen wichtige externe Partnerinnen und Partner. Mit einzelnen Externen, deren Unterstützung regelmässig gefragt ist, besteht eine etablierte Zusammenarbeit.

- Die Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen kennen die externen Partnerinnen und Partner, die für die eigene Aufgabenerfüllung und Schulentwicklung hilfreich sind, sowie deren Möglichkeiten und Grenzen. Sie gleisen die Zusammenarbeit so weit auf, dass eine Vertrauensbasis vorhanden und im konkreten Fall eine angemessene Unterstützung gewährleistet ist.

- Die Verantwortlichen der Schule tauschen sich periodisch mit den externen Partnerinnen und Partnern aus, um die Zusammenarbeit auszuwerten und zu optimieren. Die Kontinuität der Zusammenarbeit ist auch bei Personalwechseln auf der einen oder anderen Seite gegeben.

Das Vorspuren der Zusammenarbeit mit den relevanten Partnerinnen und Partnern erhöht die Verstehbarkeit und Handlungssicherheit auf beiden Seiten und erleichtert die Bewältigung von alltäglichen und ausserordentlichen Aufgaben.

11.

Umgang mit Schwierigkeiten



Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen nehmen Anzeichen von Schwierigkeiten wahr und ernst sowie zum Anlass für genaueres Hinschauen. Sie verstehen den Umgang mit Schwierigkeiten als Teil ihrer Berufsaufgabe. Sie können Schwierigkeiten im Gesamtkontext analysieren, eigene Möglichkeiten zum Umgang damit nutzen und die eigenen Grenzen einhalten. Instrumente, um Schwierigkeiten frühzeitig und effektiv anzugehen, stehen zur Verfügung. Die Zusammenarbeit zur Bearbeitung von Schwierigkeiten ist selbstverständlich und etabliert. Muster im Auftreten von Schwierigkeiten werden erkannt und bearbeitet.

11.1 Verständnis von Schwierigkeiten und deren Entstehungsbedingungen

- Als Schwierigkeit gilt vor allem, was persönlich als Störung empfunden wird. Andere Phänomene (z.B. Motivationsprobleme einer Lehrperson, Stimmungsschwankungen eines Schülers) bleiben unerkannt oder werden heruntergespielt. Sie werden erst als Schwierigkeiten erkannt und ernstgenommen, wenn sie nicht (mehr) ignoriert werden können.
- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen erwarten, dass der Schulalltag grundsätzlich störungsfrei ablaufen habe. Die Ursache für Störungen und Schwierigkeiten wird bei einzelnen Personen gesehen. Die Betroffenen werden stigmatisiert und/oder pathologisiert.

- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen sind vor allem aufmerksam auf offensichtliche Konflikte und Regelverletzungen sowie auf Leistungsschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Manche sind auch aufmerksam auf psychosoziale Phänomene (z.B. Stimmungsschwankungen) und nehmen diese zum Anlass, bei den Betroffenen nachzufragen.
- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen sind sich gewohnt, dass im Schulalltag Schwierigkeiten auftreten können. Bei der Deutung von Schwierigkeiten orientieren sie sich in der Regel an den eigenen Erwartungshaltungen; in offensichtlich strittigen Fällen bemühen sie sich, die eigene Perspektive zu erweitern.

- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen sind aufmerksam auf jegliche Phänomene, die das Wohlbefinden, die Leistungsfähigkeit und die persönliche Integrität aller Beteiligten sowie das Funktionieren der Organisation in irgendeiner Form in Frage stellen. Anzeichen dafür werden wahr- und ernstgenommen und sind Anlass für genaueres Hinschauen, auch wenn die Ursachen und/oder Folgen dafür mutmasslich ausserhalb der Schule liegen.
- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen verstehen den Umgang mit Schwierigkeiten als Teil der eigenen Berufsaufgabe bzw. als Teil der Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen. Sie gehen sensibel mit der Grenze zwischen Norm und Abweichung um und schützen die Involvierten vor ungerechtfertigten Zuschreibungen und Vorverurteilungen.

- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen setzen sich periodisch gezielt mit ausgewählten Schwierigkeiten auseinander, von denen sie selber, die Schülerinnen und Schüler oder die Schule als System betroffen gewesen sind oder potentiell betroffen sein könnten. Sie erwerben so ein tieferes Verständnis von typischen Schwierigkeiten und schärfen ihren Blick für Entstehungsbedingungen, Dynamiken und deren Sichtbarkeit im Schulalltag. Sie prüfen jeweils gezielt, welche individuellen und gemeinsamen Vorkehrungen angezeigt sind, um Schwierigkeiten vorzubeugen, und integrieren diese in ihre Entwicklungsarbeiten.

Schwierigkeiten können sich in der persönlichen Verfassung, in Verhaltensweisen, in ungünstigen sozialen, institutionellen und materiellen Zuständen (z.B. Mobbing, fehlende Ressourcen, Mängel an der Infrastruktur) oder in plötzlichen Ereignissen (z.B. Unfall, Kündigungswelle) zeigen. Oft zeigen sich verschiedene Anzeichen gleichzeitig; u.U. sieht man nur die Spitze des Eisbergs. Ein breites Verständnis von Schwierigkeiten verhilft dazu, auch kleine Anzeichen frühzeitig zu erkennen und mögliche Schwierigkeiten anzugehen, solange die Auswirkungen noch begrenzt und Lösungen einfacher möglich sind. Die Grenzen zwischen Norm und Abweichung sind dabei zuweilen nur subjektiv bestimmbar. Die angemessene Deutung von Schwierigkeiten ist entsprechend Voraussetzung, um ihnen passend begegnen zu können.

11.2 Analyse von Ursachen

- Die Ursachen von Schwierigkeiten werden einseitig individuell zugewiesen. Kontextfaktoren und Dynamiken werden ausser Acht gelassen.
- Der eigene Einfluss auf die Problemlösung wird ausgeblendet oder überschätzt. Die Verantwortung wird einseitig delegiert, oder Beeinflussungsversuche überschreiten die Grenzen der eigenen Rolle (z.B. Übernahme von therapeutischen Funktionen, Belehrungsversuche gegenüber Eltern).

- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen wissen, dass sich Ursachen von Schwierigkeiten selten klar bestimmen lassen. Sie bemühen sich im Rahmen der vorhandenen zeitlichen Möglichkeiten, den Entstehungsbedingungen auf den Grund zu gehen.
- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen wissen, dass eigene Routinen einen Anteil an Schwierigkeiten haben können. Es gibt Beispiele, in denen sie Routinen angepasst haben. Gleichzeitig wissen sie, dass gewisse Schwierigkeiten ausserhalb ihres Einflusses liegen.

- Schwierige Situationen werden in ihrem Gesamtkontext analysiert. Lehrpersonen und Schulleitung verfügen über das notwendige Know-how und die Empathie für den Umgang mit Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schülern, deren Verfassung und/oder Verhalten die Erfüllung der gestellten Erwartungen erschwert oder verunmöglicht.
- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen sind bereit und in der Lage, eigene Routinen nach Anteilen am Problem zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen. Gleichzeitig erkennen sie die Grenzen des eigenen Einflusses und halten diese ein.

- Lehrpersonen und Schulleitung sind geübt in systemischem Denken und können es auf die Analyse von schwierigen Situationen anwenden. Sie können abschätzen, wann eine Ursachenanalyse nicht mehr weiterführt und eine lösungsorientierte Bearbeitung angezeigt ist.
- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen reflektieren ihre Routinen regelmässig unabhängig von konkreten Schwierigkeiten und versuchen, problematische Anteile zu erkennen und zu bearbeiten.

In der Regel haben Schwierigkeiten mehrere Ursachen bzw. sie ergeben sich aus einer eigentlichen Dynamik. Wird die Ursache einseitig beim Individuum festgemacht, kann diesem nicht nur nicht geholfen werden, es gerät darüber hinaus zusätzlich unter Druck. Die Analyse im Gesamtkontext ist dieser Dynamik angemessener. Eigene Einflussmöglichkeiten (z.B. durch Anpassung des Unterrichts, eigener Kommunikationsstile oder Einstellungen) sind zuweilen schwierig zu erkennen, können aber entscheidend sein. Die Einhaltung eigener Grenzen verhindert, sich zu überfordern oder unangemessene Mittel zu wählen.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

Bedeutung für die Gesundheit

11.3 Prozesse und Instrumente zum Umgang mit Schwierigkeiten (Originale SF 10.1 / 10.2 / 10.4)

- Es existiert eine Problemvermeidungskultur. [...]
- An der Schule herrscht ein «Klima des Jammerns»: Schwierige Situationen werden nicht angepackt. [...]
- Drängende Probleme werden negiert und nicht angegangen. Schwierige Situationen, die sich nicht verdrängen oder abschieben lassen, werden in letzter Minute gelöst; unter dem Druck der Situation ohne sorgfältige Problemanalyse.
- Bei auftretenden Problemen fühlen sich die Mitarbeitenden auf sich alleine gestellt.
- Schwierige Situationen werden ad hoc angegangen, (institutionalisierte Wege, Gefässe, Instrumente zur Problemlösung fehlen weitgehend).
- Eine Problemlösekultur ist in Ansätzen vorhanden. Augenfällige Schwierigkeiten werden aufgegriffen, thematisiert und bearbeitet.
- Es ist ein Bemühen feststellbar, die Ursachen von schwierigen Situationen in der aktuellen Situation möglichst adäquat zu erfassen.
- [...] Der Schulleitung wird ein offenes Ohr für die Probleme und Schwierigkeiten der Mitarbeitenden attestiert. [...]
- Schwierige Situationen werden rechtzeitig aufgegriffen und angegangen. [...]
- Grundsätze für den Umgang mit schwierigen Situationen sind vereinbart und dienen in der Praxis als Orientierungshilfen.
- Instrumente, Informationswege, Kommunikationsgefässe sind eingerichtet, damit rechtzeitiges Erkennen von schwierigen Situationen möglich ist. Bei schwierigen Situationen sucht man sachorientiert nach Ursachen und Lösungen (nicht nach Schuldigen).
- Das Vertrauen, bei Problemen die ... [zuständige] Stelle anzusprechen, ist vorhanden.
- Systemisches Denken ist spürbar. Systemanteile, persönliche Anteile, Rollenkonflikte u.ä. werden bewusst gemacht [...].
- Es gibt Problemlösekreise oder andere Gefässe / Instrumente, die der Früherkennung und Frühbearbeitung von Problemen dienen.
- Es gibt differenzierte Konzepte und sinnvolle standardisierte Verfahren zum Umgang mit schwierigen Situationen und Krisen [...].
- Der Umgang mit schwierigen Situationen wird von den Beteiligten rückblickend kritisch reflektiert. Anpassungen in schriftlichen Grundlagen werden vorgenommen.

Die frühzeitige Intervention erhöht die Chance auf passende Lösungen bei begrenztem Aufwand. Institutionelle Rahmenbedingungen vereinfachen das Handeln im konkreten Fall. Sie erhöhen die Aufmerksamkeit aller Beteiligten und spüren gewisse Vorgehen vor, was die Reaktionszeit verkürzt und die Kommunikation vereinfacht. Sie klären Zuständigkeiten, erhöhen die Verbindlichkeit und geben allen Beteiligten ein Stück Handlungssicherheit.

11.4 Zusammenarbeit im Umgang mit Schwierigkeiten (Originale UmV 7.2 / 7.3 / 7.4)

- Die einzelnen Lehrpersonen, die internen und externen Fachpersonen fühlen sich für ihre je eigene Arbeit in ihrem definierten Zuständigkeitsbereich verantwortlich. [...]
- Der Einbezug von externen Fachstellen (z.B. Schulpsychologischer Dienst) geschieht – wenn überhaupt – eher konzeptlos, ohne vorgängige Rücksprache mit den anderen beteiligten Personen.
- Elternkontakte [...] bleiben weitgehend der Initiative der Eltern überlassen.
- Spezielle Unterstützungsaktivitäten [...] sind koordiniert. Im allgemeinen Unterstützungsprozess weist die Koordination allerdings noch verschiedentlich Lücken und Mängel auf.
- Der «Dienstweg» für den Einbezug von externen Fachstellen ist geklärt und den Beteiligten bekannt. [...] Im Übrigen ist der Einbezug von externen Fachstellen den einzelnen Lehrpersonen überlassen [...].
- Die Eltern werden über wichtige Massnahmen und Ereignisse, die das eigene Kind betreffen, zuverlässig informiert [...].
- Die interne Zusammenarbeit wird [...] genutzt, [...] um Wahrnehmungen [...] auszutauschen, um Problemdiagnosen und Interventionen zu besprechen, um gemeinsame Problemlösungen zu erarbeiten [...].
- Die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen und Fachstellen ist institutionell geregelt und wird bedarfsgerecht genutzt. Externe Unterstützung ist unbürokratisch abrufbar; sie ermöglicht [...] situationsadäquate Lösungen.
- [...] In Absprachen über [...] Unterstützungsmaßnahmen und -strategien werden die Eltern kontinuierlich einbezogen. [...]
- [...] Gewonnene Erkenntnisse werden sowohl für die Lösung aktueller Probleme und für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis als auch für die Optimierung der Zusammenarbeit von Lehr- und Fachpersonen genutzt.
- Die fachliche / inhaltliche Zusammenarbeit mit externen Fachstellen ist systembezogen institutionalisiert und findet über die aktuellen Koordinationsanlässe hinaus regelmässig statt [...].
- Der Einbezug der Eltern in die schulischen Unterstützungsmaßnahmen ist eine Selbstverständlichkeit. [...]

Interne und externe Unterstützung und Koordination sowie der Einbezug der Betroffenen sind zentrale Elemente einer angemessenen Problembearbeitung. Diese Ansprüche gelten nicht nur für den Umgang mit Herausforderungen von Schülerinnen und Schülern, sondern analog für den Umgang mit Schwierigkeiten von Lehr- und Fachpersonen, mit Konflikten, Unfällen, Ressourcenmangel etc.

11.5 Lernen aus Schwierigkeiten

- Jede Schwierigkeit gilt als unglücklicher Einzelfall und wird nach der Bearbeitung bzw. dem Durchstehen als erledigt betrachtet.
- Schulleitung, Lehr- und Fachpersonen wissen, dass sich Schwierigkeiten wiederholen können, wenn allfällige tieferliegende Ursachen nicht behoben werden. In offensichtlichen Situationen wird ein entsprechender Entwicklungsbedarf abgeleitet und im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten bearbeitet.
- Muster im Auftreten von Schwierigkeiten werden erkannt und genutzt, um deren Entstehungsbedingungen zu analysieren und daraus allfälligen Entwicklungsbedarf für einzelne oder das System abzuleiten und zu bearbeiten.
- Die Schule dokumentiert aufgetretene Schwierigkeiten und sammelt geeignete Kennzahlen (z.B. Krankheitstage). Schwierigkeiten werden analysiert, bevor sich Muster zeigen. Erfolgreiche Problemlösungen werden innerhalb des Kollegiums aktiv kommuniziert und für die Weiterentwicklung der Problemlösekompetenz genutzt.

Das wiederholte Auftreten gewisser Schwierigkeiten kann Hinweise auf tiefer liegende Ursachen geben. Deren Bearbeitung erhöht die Chance, Schwierigkeiten an den Wurzeln anzugehen. Längerfristig entlastet das die Beteiligten und das System.

Zum Weiterlesen und Vertiefen

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Baeriswyl, Sophie u.a. (2013): Schulleitung und Gesundheit. Projektbericht. Olten: Hochschule für angewandte Psychologie.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (S. 223-238).
- Döring-Seipel, Elke & Dauber, Heinrich (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dorsemagen, Cosima u.a. (2013): Schulleitung und Gesundheit an Volksschulen des Kantons Aargau. Projektbericht. Olten: Hochschule für angewandte Psychologie.
- Forster, Johanna & Rittelmeyer, Christian (2010): Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Zürich: Schulamt der Stadt Zürich.
- Franke, Fanziska & Felfe, Jörg (2011): Diagnose gesundheitsförderlicher Führung – Das Instrument «Health-oriented Leadership». In: Badura, Bernhard u.a. (Hrsg.): Führung und Gesundheit. Berlin: Springer (S. 3-13).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2014): Resilienz. München: Reinhardt.
- Harazd, Bea; Gieseke, Mario & Rolff, Hans-Günter (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule: Lehrerergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln: LinkLuchterhand.
- Hascher, Tina (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.
- Högger, Dominique u.a. (2012): Lebenskompetenz entwickeln. Eine Arbeitshilfe für die Schule. Aarau: Programm «gesund und zwäg i de Schuel».
- Högger, Dominique (2013): Körper und Lernen. Bern: Schulverlag.
- Huber, Stefan G. & Ahlgrimm, Frederik (2008): Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung (81.10). München: Wolters Kluwer.
- Illi, Urs (Hrsg., 1991): Sitzen als Belastung – wir sitzen zuviel. Zumikon: SVSS.
- Klippert, Heinz (2007): Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz (3. Auflage).
- Krause, Andreas & Dorsemagen, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Terhart, Ewald u.a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.
- Kunz Heim, Doris (2015): Dokumentation zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen. Zürich: LCH.
- Rammsayer, Thomas & Weber, Hannelore (2010): Differentielle Psychologie – Persönlichkeitstheorien. Göttingen: Hogrefe.
- Rothland, Martin (2013): Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle – Befunde – Interventionen. Wiesbaden: Springer VS (S. 231-250).
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In: American Psychologist 55(1) (S. 68-78).
- www.sichere-schule.bfu.ch

Impressum

Herausgeber und Bezugsquellen

Schwerpunktprogramm «Gesundheitsfördernde Schulen Aargau»
gemeinsam getragen von den Departementen Bildung, Kultur und Sport
sowie Gesundheit und Soziales

Bachstrasse 15
5001 Aarau

www.gesundeschule-ag.ch/instrumente.cfm

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung

Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention

Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch
T +41 56 202 72 22

Verantwortlicher Autor

Dominique Högger
Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung

Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention

Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch
T +41 56 202 72 22

Fachberatung

Philipp Bucher
Doris Kunz Heim

Illustrationen


Pfuschi-Cartoon
Heinz Pfister
Spitalackerstrasse 74
3013 Bern

Grafik

Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Druck

Druckerei AG, Suhr



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

T +41 56 202 72 22
gesundheitsbildung.iwb.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph/iwb/beratung/gesundheit

Departement Bildung, Kultur und Sport
Abteilung Volksschule
Sektion Entwicklung
Bachstrasse 15
5001 Aarau

T +41 62 835 21 00
volksschule@ag.ch
www.schulen-aargau.ch

Departement Gesundheit und Soziales
Abteilung Gesundheit
Sektion Gesundheitsförderung und Prävention
Bachstrasse 15
5001 Aarau

T +41 62 835 29 60
gesundheitsfoerderung@ag.ch
www.gesundeschule-ag.ch/instrumente.cfm