



FORSCHUNGSPROJEKT

Projektberichte – Heft 5, Mai 2008

Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern. Entwicklung und Evaluation eines interdisziplinären modularen primär-präventiven Programms für psychische und psychosomatische Beeinträchtigungen im Setting Berufsschule

Vom Einzelkämpfertum zur Problembewältigung im Team – Moderierte Kleingruppendiskussionen als Maßnahme der Betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting Berufsbildende Schule

Loreen Hoffmann, Katharina Ritter-Lempp, Andreas Genz,
Eva Haufe, Irmtraud Beerlage*, Klaus Scheuch

Medizinische Fakultät Carl Gustav Carus

Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin

* Hochschule Magdeburg-Stendal

Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern

Entwicklung und Evaluation eines interdisziplinären modulareren primär-präventiven Programms für psychische und psychosomatische Beeinträchtigungen im Setting
Berufsschule

Ein Forschungsprojekt gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmbf 01 EL 0404)

**Vom Einzelkämpfertum zur Problembewältigung
im Team – Moderierte Kleingruppendiskussionen als Maßnahme der Betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting
Berufsbildende Schule**

Loreen Hoffmann, Katharina Ritter-Lempp, Andreas Genz, Eva Haufe,
Irmtraud Beerlage, Klaus Scheuch

Dresden, Mai 2008

Impressum:

Herausgeber: Technische Universität Dresden
Mommsenstraße 13
01062 Dresden

Autoren: Loreen Hoffmann, Katharina Ritter-Lempp, Andreas
Genz, Eva Haufe, Irmtraud Beerlage*, Klaus Scheuch

Medizinische Fakultät Carl Gustav Carus,
Institut für Arbeits- und Sozialmedizin

* Hochschule Magdeburg-Stendal, FB Sozial- und Gesundheitswesen

ISBN: 978-3-86780-062-4

I Inhaltsübersicht

| | | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| I | Inhaltsübersicht..... | ii |
| II | Inhaltsverzeichnis | iii |
| III | Tabellenverzeichnis | vi |
| IV | Abbildungsverzeichnis | vii |
| V | Abkürzungsverzeichnis | viii |
| VI | Zusammenfassung..... | ix |
| 1. | Einleitung..... | 1 |
| 2. | Das System der beruflichen Schulbildung in Sachsen..... | 4 |
| 3. | Belastungen, Beanspruchungsfolgen und Ressourcen im Lehrerberuf | 10 |
| 4. | Ansatzpunkte für Prävention und Gesundheitsförderung | 21 |
| 5. | Präventive und gesundheitsförderliche Interventionen im Setting berufliche Schule: Ein Review zum Stand der empirischen Forschung..... | 33 |
| 6. | Das Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ | 46 |
| 7. | Moderierte Kleingruppendiskussionen in Anlehnung an die Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustauschs | 51 |
| 8. | Evaluation der moderierten Kleingruppendiskussionen (MKD) im Setting berufliche Schule | 65 |
| 9. | Ergebnisse der qualitativen Evaluation | 79 |
| 10. | Ableitung von Schlussfolgerungen für die Durchführung von MKD im Setting berufliche Schule | 119 |
| 11. | Literaturverzeichnis | 122 |
| Anhang | | 131 |

II Inhaltsverzeichnis

| | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| I | Inhaltsübersicht..... | ii |
| II | Inhaltsverzeichnis | iii |
| III | Tabellenverzeichnis | vi |
| IV | Abbildungsverzeichnis | vii |
| V | Abkürzungsverzeichnis | viii |
| VI | Zusammenfassung..... | ix |
| 1. | Einleitung..... | 1 |
| 2. | Das System der beruflichen Schulbildung in Sachsen..... | 4 |
| 2.1 | Einordnung der berufsbildenden Schule in das Schulgefüge | 4 |
| 2.2 | Leistungsbeschreibung der beruflichen Schule und die Arbeitsanforderungen an die Berufsschullehrkräfte | 6 |
| 2.3 | Zusammenfassung..... | 8 |
| 3. | Belastungen, Beanspruchungsfolgen und Ressourcen im Lehrerberuf | 10 |
| 3.1 | Grundannahmen des Belastungs- und Beanspruchungs-Konzeptes | 10 |
| 3.2 | Belastungen und Fehlbeanspruchungsfolgen in der Arbeit des Berufsschullehrers..... | 13 |
| 3.2.1 | Belastungen bei der Arbeit | 13 |
| 3.2.2 | Fehlbeanspruchungsfolgen bei der Arbeit..... | 16 |
| 3.3 | Ressourcen in der Arbeit der Berufsschullehrkräfte | 18 |
| 3.4 | Zusammenfassung..... | 20 |
| 4. | Ansatzpunkte für Prävention und Gesundheitsförderung | 21 |
| 4.1 | Begriffsbestimmung, Strategien, Handlungsebenen von Prävention und Gesundheitsförderung im Vergleich | 21 |
| 4.2 | Das Konzept der betrieblichen Gesundheitsförderung..... | 27 |
| 4.3 | Zusammenfassung..... | 32 |
| 5. | Präventive und gesundheitsförderliche Interventionen im Setting berufliche Schule: Ein Review zum Stand der empirischen Forschung..... | 33 |
| 5.1 | Durchführung einer systematischen Literaturrecherche..... | 33 |
| 5.2 | Ergebnisse der Literaturrecherche | 35 |
| 5.2.1 | Maßnahmen für die Zielgruppe Schüler | 35 |
| 5.2.2 | Maßnahmen für die Zielgruppe Lehrer | 38 |
| 5.2.3 | Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung und Organisationsentwicklung | 40 |

| | | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5.2.4 | Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen | 43 |
| 5.3 | Zusammenfassung..... | 45 |
| 6. | Das Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ | 46 |
| 6.1 | Zielsetzungen, Methoden und Interventionen des Forschungsprojektes..... | 46 |
| 6.2 | Das Teilprojekt: Moderierte Kleingruppendiskussionen (MKD) im Setting berufliche Schule..... | 49 |
| 6.3 | Zusammenfassung..... | 50 |
| 7. | Moderierte Kleingruppendiskussionen in Anlehnung an die Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustauschs | 51 |
| 7.1 | Der Aufgabenbezogene Informationsaustausch als primärpräventive und gesundheitsförderliche Intervention..... | 51 |
| 7.1.1 | Einordnung und Ziele der Intervention | 51 |
| 7.1.2 | Methodisches Vorgehen und Ablauf..... | 54 |
| 7.2 | Umsetzung der Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustausch im Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ | 57 |
| 7.2.1 | Zielsetzungen der moderierten Kleingruppendiskussionen | 57 |
| 7.2.2 | Beschreibung des Untersuchungsfeldes | 58 |
| 7.2.3 | Methodische Umsetzung und Anpassung an das Setting | 59 |
| 7.2.3.1 | Gruppenzusammensetzung | 59 |
| 7.2.3.2 | Ablauf der moderierten Kleingruppendiskussionen | 59 |
| 7.3 | Zusammenfassung..... | 63 |
| 8. | Evaluation der moderierten Kleingruppendiskussionen (MKD) im Setting berufliche Schule | 65 |
| 8.1 | Fragestellungen der Untersuchung | 65 |
| 8.2 | Ableitung von Hypothesen | 66 |
| 8.2.1 | Moderierte Kleingruppendiskussionen sind eine geeignete Methode der betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting berufliche Schule | 66 |
| 8.2.2 | Einflussgrößen auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD ... | 67 |
| 8.2.2.1 | Unter der Voraussetzung des strukturierten Vorgehens nach dem Problemlösezyklus, steigt die Effizienz der MKD | 69 |
| 8.2.2.2 | Unter der Voraussetzung der Unterstützung der Schulleitung, steigt die Effizienz der MKD..... | 69 |
| 8.2.2.3 | Unter der Voraussetzung dass die MKD in den schulischen Alltag eingebunden sind, steigt die Effizienz der MKD | 70 |
| 8.2.2.4 | Unter der Voraussetzung der sechzigminütigen Dauer der Sitzungen, steigt die Effizienz der MKD | 70 |
| 8.2.2.5 | Unter der Voraussetzung dass Teilnehmer am Gruppenprozess partizipieren können und sie diese Möglichkeit wahrnehmen, steigt die Effizienz der MKD..... | 70 |
| 8.3 | Studiendesign, Methoden der Datenerhebung, Untersuchungsfeld und Durchführung..... | 72 |
| 8.3.1 | Das Studiendesign | 72 |

| | | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 8.3.2 | Methoden der Datenerhebung | 74 |
| 8.3.3 | Die Untersuchungsteilnehmer | 76 |
| 8.3.4 | Die Durchführung der Interviews | 76 |
| 8.3.5 | Datenauswertung | 77 |
| 9. | Ergebnisse der qualitativen Evaluation | 79 |
| 9.1 | Überprüfung der Hypothese 1 - MKD sind eine geeignete Methode | 79 |
| 9.1.1 | Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 1 | 79 |
| 9.1.1.1 | Überprüfung der Effektivität der MKD..... | 80 |
| 9.1.1.2 | Überprüfung der Geeignetheit der MKD..... | 84 |
| 9.1.1.3 | Überprüfung der Akzeptanz der MKD | 85 |
| 9.1.2 | Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 2 | 86 |
| 9.1.2.1 | Überprüfung der Effektivität der MKD..... | 87 |
| 9.1.2.2 | Überprüfung der Geeignetheit der MKD..... | 90 |
| 9.1.2.3 | Überprüfung der Akzeptanz der MKD | 91 |
| 9.1.3 | Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 3 | 92 |
| 9.1.3.1 | Überprüfung der Effektivität der MKD..... | 92 |
| 9.1.3.2 | Überprüfung der Geeignetheit der MKD..... | 96 |
| 9.1.3.3 | Überprüfung der Akzeptanz der MKD | 97 |
| 9.1.4 | Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 4 | 97 |
| 9.1.4.1 | Überprüfung der Effektivität der MKD..... | 98 |
| 9.1.4.2 | Überprüfung der Geeignetheit der MKD..... | 101 |
| 9.1.4.3 | Überprüfung der Akzeptanz der MKD | 101 |
| 9.1.5 | Zusammenfassung..... | 103 |
| 9.2 | Überprüfung der Einflussgrößen auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD..... | 105 |
| 9.2.1 | Unter der Voraussetzung des strukturierten Vorgehens nach dem Problemlösezyklus, steigt die Effizienz der MKD. | 105 |
| 9.2.2 | Unter der Voraussetzung der Unterstützung durch die Schulleitung, steigt die Effizienz der MKD. | 107 |
| 9.2.3 | Unter der Voraussetzung, dass die MKD in den schulischen Alltag eingebunden werden, steigt die Effizienz der MKD..... | 111 |
| 9.2.4 | Unter der Voraussetzung der sechzigminütigen Dauer der Sitzungen, steigt die Effizienz der MKD. | 114 |
| 9.2.5 | Unter der Voraussetzung, dass die Teilnehmer am Arbeitsprozess partizipieren können und sie diese Möglichkeit wahrnehmen, steigt die Effizienz der MKD..... | 115 |
| 9.3 | Zusammenfassung..... | 117 |
| 10. | Ableitung von Schlussfolgerungen für die Durchführung von MKD im Setting berufliche Schule | 119 |
| 11. | Literaturverzeichnis | 122 |
| Anhang | | 131 |

III Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1: | Klassifikation von Belastungskategorien und –faktoren in der Lehrertätigkeit (modifiziert nach Rudow, 1999) | 14 |
| Tabelle 2: | Handlungsfelder und Präventionsprinzipien der Primärprävention und Gesundheitsförderung (modifiziert nach IKK Bundesverband, 2006, S. 17)..... | 28 |
| Tabelle 3: | Interventionen der Betrieblichen Gesundheitsförderung klassifiziert nach Zielen und Ansätzen | 30 |
| Tabelle 4: | Dokumentation der Suchrecherche in der Datenbank <i>Web of Science</i> | 34 |
| Tabelle 5: | Prozess- und ergebnisbezogene Ziele des AI (Jahn et al. 2002, S.18) | 52 |
| Tabelle 6: | Teilnehmer der moderierten Kleingruppendiskussionen | 58 |
| Tabelle 7: | Ablauf der moderierten Kleingruppendiskussionen an den Modellschulen (IPAS, 2005/2006) | 61 |
| Tabelle 8: | Übersicht der Interviewteilnehmer | 76 |
| Tabelle 9: | Zusammenfassung der Eignungsüberprüfung | 103 |
| Tabelle 10: | Einfluss der Schulleitungsunterstützung | 110 |
| Tabelle 11: | Einfluss der Eingebundenheit in den Schulalltag | 113 |
| Tabelle 12: | Einfluss der Sitzungsdauer | 114 |

IV Abbildungsverzeichnis

| | | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: | Belastungs- und Beanspruchungs-Modell – ein Erklärungsmodell für Zusammenhänge hinsichtlich psychischer Belastung und Beanspruchung (modifiziert nach BAuA, 2006, S. 14) | 12 |
| Abbildung 2: | Arbeitsebenen und Methoden (Genz et al. 2005,S. 59)..... | 48 |
| Abbildung 3: | Prinzipieller Ablauf des AI (Jahn et al. 2002, S. 22)..... | 54 |
| Abbildung 4: | Problemlösezyklus der moderierten Kleingruppendiskussionen (vgl. Jahn et al. 2002)..... | 60 |
| Abbildung 5: | Darstellung der Hypothesen zwei bis sechs | 71 |
| Abbildung 6: | Geplantes Untersuchungsdesign der Studie..... | 73 |

V Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------|--------------------------------------------------------|
| AI | Aufgabenbezogener Informationsaustausch |
| AGs | Arbeitsgemeinschaften |
| BBIG | Berufsbildungsgesetz |
| BGJ | Berufsgrundbildungsjahr |
| BVJ | Berufsvorbereitungsjahr |
| IHK | Industrie und –Handelskammer |
| IPAS | Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin |
| MKD | Moderierte Kleingruppendiskussionen |
| RSA | Regionalschulamt |
| SHJ | Schulhalbjahr |
| SJ | Schuljahr |
| TU | Technische Universität |

VI Zusammenfassung

Der vorliegende Projektbericht ist Bestandteil des Forschungsprojektes „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Im Rahmen dieses Projektes wurden erstmals moderierte Kleingruppendiskussionen in Anlehnung an den Aufgabenbezogenen Informationsaustausch nach Neubert & Tomczyk (1986) in vier Modellberufsschulen erprobt. Diese Methode der partizipativen Gestaltung effektiver und gesundheitsfördernder Arbeitsprozesse lässt sich den Interventionen der Primärprävention und betrieblichen Gesundheitsförderung zuordnen.

Mit Hilfe dieser qualitativen Untersuchung wird die Eignung der Methode der moderierten Kleingruppendiskussionen im Setting berufsbildende Schule überprüft. Des Weiteren werden förderliche Einflussbedingungen näher betrachtet, um Schlussfolgerungen für die zukünftige Durchführung dieser Intervention in berufsbildenden Schulen ableiten zu können.

Dazu wurden insgesamt 21 Lehrkräfte, fünf Schulleiter sowie vier Moderatoren mit Hilfe eines halbstandardisierten Interviewleitfadens mündlich befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Methode geeignet ist, um Veränderungsprozesse an der Schule zu bewirken. Zudem wurde die Methode größtenteils von den Befragten akzeptiert und für geeignet befunden. Insbesondere erwiesen sich die Unterstützung und Teilnahme der Schulleitung sowie das strukturierte Vorgehen als bedeutsame Einflussbedingungen.

1. Einleitung

„Gute Schule braucht gesunde Lehrerinnen und Lehrer“, so fordert es Anne Jenter, für Arbeits- und Gesundheitsfragen verantwortliches Vorstandsmitglied der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Jenter, 2007, S.9). Sie verlangt mehr finanzielle Unterstützung für den Bereich Prävention. Zu Recht, denn gegenwärtig stellen krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften ein erhebliches gesellschaftliches, volkswirtschaftliches und sozialmedizinisches Problem dar, wie aus zahlreichen Untersuchungen und Analysen hervorgeht.

Diese Untersuchungen berücksichtigen jedoch häufig nur die Situation von Lehrern¹ an allgemeinbildenden Schulen, wie Grundschulen oder Gymnasien. Die vorliegende Untersuchung dagegen betrachtet die spezifische Situation der Lehrkräfte an beruflichen Schulen.

Sie ist Bestandteil des Forschungsprojekts „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“. Innerhalb dieses Projektes wurden erstmals moderierte Kleingruppendiskussionen an beruflichen Schulen erprobt. Inwieweit sich die Kleingruppendiskussionen als Maßnahme der betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting berufliche Schule eignen, wird im Rahmen einer qualitativen Evaluation in dieser Arbeit überprüft. Zudem werden förderliche und hemmende Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der moderierten Kleingruppendiskussionen aufgezeigt.

Zu Beginn dieses Berichtes werden das System der berufsbildenden Schule und die Einordnung in das Schulgefüge erläutert. Zudem wird dieses Kapitel einen Einblick in die Aufgaben, die Ziele und die Umsetzung der beruflichen Bildung, sowie die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Lehrkräfte gewähren.

¹ Im Sinne der Leserfreundlichkeit werden geschlechterdifferente Bezeichnungen im Maskulin benutzt. Damit sind beispielsweise bei der Bezeichnung „Lehrer“ sowohl „Lehrerinnen“ als auch „Lehrer“ gemeint. Etwaige Ausnahmen dieser Regelung erklären sich aus dem inhaltlichen Zusammenhang.

Wie aus dem DAK-Report-Berufsschullehrer hervorgeht, sind gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen ein beträchtliches Problem (DAK, 2003). Im dritten Kapitel werden daher neben dem DAK-Bericht weitere Forschungsergebnisse bezüglich der Belastungen, der Beanspruchungsfolgen sowie die Ressourcen der Arbeit von Lehrkräften, speziell von Berufsschullehrern dargelegt.

Welche präventiven und gesundheitsförderlichen Strategien und Maßnahmen dieser Entwicklung entgegengesetzt werden können, wird im vierten Kapitel vergleichend erörtert. Dazu erfolgt zunächst die Auseinandersetzung mit dem Begriff Gesundheit, mit einer anschließenden Erläuterung von Prävention und Gesundheitsförderung.

Das danach vorgestellte Konzept der betrieblichen Gesundheitsförderung integriert alle systematischen Interventionen, die darauf abzielen, gesundheitsrelevante Belastungen zu senken und Ressourcen zu stärken. Die entsprechenden Gesetzesgrundlagen, die Handlungsfelder und Interventionen werden, mit einem kurzen Einblick in die Schwerpunkte gesundheitsförderlicher Arbeit im Setting Schule, aufgezeigt.

Vertiefen lässt sich dies im fünften Kapitel durch ein Review zum Stand der empirischen Forschung. Hierbei wird der Blick insbesondere auf präventive und gesundheitsförderliche Interventionen und deren Zielgruppen im Setting berufliche Schule gerichtet.

Im anschließenden Kapitel folgt die Vorstellung des Forschungsprojekts „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“, in welches der vorliegende Bericht eingebettet ist. Dazu werden die Zielsetzungen, die Methoden, das Untersuchungsfeld und Interventionen näher erläutert. Das Ziel der Projektarbeit besteht in der Entwicklung und Evaluation eines interdisziplinären modularen primärpräventiven Programms für psychische und psychosomatische Beeinträchtigungen im Setting „Berufliche Schule“. Ein Bestandteil der Projektarbeit war im Schuljahr 2005/2006 die Erprobung von moderierten Kleingruppendiskussionen an vier Modellschulen in Anlehnung an die Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustauschs nach Neubert & Tomczyk (1986).

Diese Methode verfolgt eine bessere Aufgabenbewältigung und individuellen Lerngewinn für die Teilnehmer. Sie lässt sich dem Bereich Primärprävention und betriebliche Gesundheitsförderung zuordnen und beinhaltet die direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung der teilnehmenden Personen. Ursprünglich wurde der Aufgabenbezogene Informationsaustausch für Dienstleistungs- und Fertigungsunternehmen entwickelt, die Wirksamkeit im Setting berufliche Schule ist bisher neu und unerforscht. Es wird davon ausgegangen, dass eine besondere Anpassung an die Bedingungen und Möglichkeiten dieses Settings notwendig ist.

Inhalt des siebten Kapitels ist daher zunächst die Beschreibung der Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustauschs und die anschließende Darstellung der konkreten Umsetzung im Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“. Da die Methode in vier Modellschulen z. T. unterschiedlich umgesetzt worden ist (z. B. Gruppenzusammensetzung mit oder ohne Schulleitung), wird dies mit Hilfe einer Übersicht vergleichend dargestellt.

Im sich anschließenden empirischen Teil dieses Berichtes werden zunächst die Hypothesen, das Studiendesign, die Methoden der Datenerhebung, das Untersuchungsfeld dargestellt sowie die Vorgehensweise der Datenauswertung erläutert. Die vorliegende Arbeit ist eine Evaluationsstudie und basiert auf einer qualitativen Vorgehensweise.

Im neunten Kapitel werden die ermittelten Ergebnisse der Untersuchung aufgezeigt, aus denen nachfolgend Schlussfolgerungen für die Durchführung von moderierten Kleingruppendiskussionen im Setting berufliche Schule dargestellt und diskutiert werden.

2. Das System der beruflichen Schulbildung in Sachsen

2.1 Einordnung der berufsbildenden Schule in das Schulgefüge

Das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich in den Sekundarbereich I und Sekundarbereich II. An den Sekundarbereich I, welcher den Besuch einer Hauptschule, Realschule, Gesamtschule oder eines Gymnasiums umfasst, schließt sich der Sekundarbereich II an, d. h. die schulische Qualifikation an Gymnasien oder die berufliche Ausbildung an einer berufsbildenden Schule. Die berufsbildenden Schulen, in einigen Bundesländern auch Berufkollegs genannt, vereinen verschiedene Schularten mit differenzierten Bildungsgängen: Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufliches Gymnasium und Fachschule. Die Dauer der Vollzeitschulpflicht (allgemeine Schulpflicht) beträgt im Freistaat Sachsen neun Jahre, in vier Bundesländern zehn Jahre und die anschließende Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht) beträgt drei Jahre (Kultusministerkonferenz, 2006).

In Sachsen lassen sich die berufsbildenden Schulen in der Struktureinheit Berufliches Schulzentrum in die Bildungsgänge Technik, Wirtschaft und Verwaltung, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozial- und Gesundheitswesen sowie Agrarwirtschaft untergliedern (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2006). Gesetzliche Grundlage für das berufliche Bildungswesen in Deutschland bildet das Berufsbildungsgesetz (BBIG), welches ein duales Berufsausbildungssystem vorsieht. Der Begriff dual bezieht sich auf den verfassungsrechtlichen Aspekt der Zuständigkeit von Bund und Ländern. Demnach werden Auszubildende an zwei Lernorten, der Berufsschule und dem Ausbildungsbetrieb, ausgebildet. Der schulische Teil der Ausbildung unterliegt den Kultusministerien der jeweiligen Bundesländer. Die Kultusminister der einzelnen Länder verständigen sich in der Kultusministerkonferenz (KMK) und beschließen gemeinsame Rahmenrichtlinien. Diese Richtlinien und Empfehlungen werden durch die Aufnahme ihrer Inhalte in die jeweiligen Gesetze und Rechtsverordnungen der einzelnen Bundesländer rechtskräftig. Die Zuständigkeit für die betriebliche Ausbildung dagegen liegt beim Bund und wird bundeseinheitlich durch das Berufsbildungsgesetz (BBIG) geregelt (Christopher, 2007).

Im Jahre 2006 traten in Deutschland insgesamt ca. 61% der Schulabsolventen in eine Berufsausbildung im dualen System ein (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2007). Infolge der arbeitsmarktpolitischen Situation profitieren jedoch nicht alle Jugendlichen von diesem System der Qualifizierung. Auf Grund des zunehmenden Mangels an Ausbildungsplätzen wurde das Berufsbildungsgesetz 2005 durch das Berufsreformgesetz novelliert (BMBF, 2005). Ziel der Reformierung ist die Sicherung und Verbesserung der Ausbildungschancen aller jungen Menschen, unabhängig ihrer sozialen oder regionalen Herkunft. Inhaltlich soll dies durch bessere Qualifizierungsmöglichkeiten und beschleunigte Ausbildungswege erreicht werden (BMBF, 2005).

Neben der dualen Qualifizierung existieren eine Reihe anderer schulisch orientierter Bildungsgänge, d. h. Ausbildungen, die sich in Berufsfachschulen, in Fachschulen, in Fachoberschulen und berufliche Gymnasien untergliedern. Insbesondere die Berufsfachschulen, welche mit einem breiten Spektrum von Fachrichtungen und Bildungsgängen der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung dienen, gewinnen zunehmend an Bedeutung und verzeichnen einen deutlichen Anstieg der Schülerzahlen (BMBF, 2007). Da es nicht gelingt, allen Schulabsolventen den Zugang zu einer abschlussbezogenen Ausbildung zu eröffnen, wird mittels der Initiierung von berufsvorbereitenden Maßnahmen versucht, insbesondere benachteiligten Jugendlichen den Übergang in eine Ausbildung zu erleichtern. Berufsvorbereitende Maßnahmen lassen sich grundsätzlich in drei Formen unterscheiden: das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) sowie Grundbildungsgänge in Berufsfachschulen (BFS). Am BVJ nehmen in der Regel Schüler teil, welche die Haupt-, Förder- oder Mittelschule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben. Innerhalb eines Jahres werden die Jugendlichen in zwei passende Berufsfelder, z. B. Ernährung und Hauswirtschaft oder Bautechnik und Metalltechnik eingeführt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2006). Im Schuljahr 2004/2005 absolvierten rund 80.600 Jugendliche diese Maßnahme der Berufsvorbereitung. Es dient neben der Qualifizierung durch einen Schulabschluss der beruflichen Orientierung. Jugendliche Teilnehmer des BGJs, im Schuljahr 2004/2005 waren es 48.100, entschieden sich bereits vor Beginn für ein Berufsfeld (BMBF, 2007).

Die Teilnahme an der beruflichen Grundbildung ist in einigen Bundesländern für verschiedene Ausbildungsberufe verpflichtend. In der Regel wird der Besuch eines BGJs bei einer anschließenden Ausbildung angerechnet. Das BVJ sowie das BGJ sind meist den Berufsschulen zuzuordnen. So genannte ein- bis zweijährige Grundbildungsgänge lassen sich vorwiegend Berufsfachschulen zuschreiben (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2006).

2.2 Leistungsbeschreibung der beruflichen Schule und die Arbeitsanforderungen an die Berufsschullehrkräfte

Laut dem Schulgesetz des Freistaates Sachsen liegt die Aufgabe der Berufsschule darin „(...), im Rahmen der Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung oder Berufsausübung vor allem berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und die allgemeine Bildung zu vertiefen und zu erweitern. Sie führt als gleichberechtigter Partner gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben und anderen an der Berufsausbildung Beteiligten zu berufsqualifizierenden Abschlüssen.“ (Schulgesetz Sachsen, 2004, § 8).

Inhalte der Leistungsbeschreibung von berufsbildenden Schulen basieren auf den Vorgaben des Sächsischen Schulgesetzes, auf Erfahrungen der Schulpraxis sowie auf Ergebnissen von Evaluationen. Die Leistungsbeschreibung macht Aussagen bezüglich des Bildungs- und Erziehungsauftrages, den sich daraus ergebenden Bildungs- und Erziehungszielen, der Struktur der beruflichen Schule sowie der Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2005). Im Sächsischen Schulgesetz (2004, §1) ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag für alle sächsischen Schulen formuliert. Dieser „wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf [eine] seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage. Die schulische Bildung soll zu Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen.“ Um dem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden, steht jegliches pädagogisches Handeln der Berufsbildung unter der Zielsetzung, Handlungskompetenz zu entwickeln. Unter dieser Kompetenz wird die Bereitschaft und Fähigkeit

des Berufsschülers, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht und angepasst zu verhalten, verstanden. Handlungskompetenz erschließt sich laut der o. g. Leistungsbeschreibung aus Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz der Berufsschüler und bedarf gezielter Förderungen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens spezifische Aufgaben sowie Probleme zielorientiert, methodengeleitet und selbständig lösen zu können, zeichnet fachkompetentes Verhalten aus. Dem Begriff Humankompetenz ordnet man personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstbewusstsein, Zuverlässigkeit sowie Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein zu. Dazu gehören die Entwicklung von Wertvorstellungen und die Bindung an Werte. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen, zu leben und zu gestalten sowie sich mit Mitmenschen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen, werden als Sozialkompetenz bezeichnet. Dazu gehört auch die Entwicklung von sozialer Verantwortung und Solidarität. Die Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses ist individuell und zugleich gesellschaftsbezogen und lässt mehrere Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts durch den Lehrer ableiten. Dazu werden in der Leistungsbeschreibung folgende Forderungen aufgeführt:

- handlungsorientierter Unterricht
- Vermittlung von berufs- und berufsfeldübergreifenden Qualifikationen
- Berücksichtigung und Gerechwerden unterschiedlicher Fähigkeiten und Begabungen mittels eines differenzierten und flexiblen Bildungsangebotes
- Stützen und Fördern von behinderten und benachteiligten Schülern
- Hinweisen auf Gefahren und Bedrohungen in der Berufsausübung und privater Lebensführung sowie das Aufzeigen von Vermeidungsmöglichkeiten .

Dabei befindet sich der Lehrer nicht nur in der Rolle des Vermittlers von Kenntnissen, sondern organisiert Lernprozesse, moderiert sie und wird als Berater tätig. Er muss die Selbstständigkeit der Schüler in Planung, Durchführung und Bewertung von Arbeitsaufgaben methodenvielfältig fördern. Außerdem steht der Lehrer in Partnerschaft zu den Ausbildungsbetrieben bzw. betrieblichen Vorge-

setzen, die den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag unterstützen, aktiv am Schulleben partizipieren und nach Möglichkeiten Ressourcen zur Verfügung stellen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2005). Aufgrund der Einordnung verschiedener Bildungsgänge in die Struktureinheit Berufliches Schulzentrum, d. h. duale Ausbildungsrichtungen sowie Vollzeitbildungsgänge (Berufsvorbereitungsjahr, Fachoberschule, Berufliches Gymnasium), ergeben sich weitere Anforderungen an den Lehrer, die sich von anderen Schulformen unterscheiden. Die Schülervoraussetzungen (vom Sonderschüler bis zum Abiturienten) und die Lerninhalte streuen in einem erheblichen Maße, wie es bei keiner anderen Schulform auftritt (Seyd, 2001). Zusätzlich steigen die Qualifikationsanforderungen an den Arbeitsplätzen in Industrie, Handwerk, Handel und Dienstleistungsunternehmen, es werden insbesondere gute Allgemeinbildung und verstärkt Schlüsselqualifikationen gefordert (BMBF, 2007). Was wiederum eine Ausdehnung bzw. Veränderung der Anforderungen an die Berufsschullehrer zur Folge hat (Seyd, 2001). Auch aus der Interaktion der Ansprüche des Arbeitsmarktes und den gesetzlichen Vorgaben (Lehrpläne schreiben gewissen Stundenumfang vor) ergeben sich Anforderungen an den Lehrer. Die Schüler müssen so ausgebildet werden, dass sie den Forderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden. Dies gelingt vielleicht nicht immer, wenn nur unzureichend Zeit laut Lehrplan dafür vorgesehen ist.

2.3 Zusammenfassung

Die berufsbildenden Schulen, welche sich dem Sekundarbereich II zuordnen lassen, vereinen verschiedene Schularten. Gesetzliche Grundlage für das berufliche Bildungswesen stellt das BBIG dar, welches in erster Linie ein duales Ausbildungsverhältnis vorsieht. Jedoch erfahren nicht alle Jugendlichen einen reibungslosen Einstieg in das System der dualen Ausbildung. Mittels verschiedener berufsvorbereitender Maßnahmen wird daher versucht, bessere Qualifikationen und schnellere Ausbildungswege zu erzielen. Für den Beruf des Berufsschullehrers ergeben sich somit berufsspezifische Anforderungen einerseits aus den gesetzlichen Vorgaben, wie dem Schulgesetz. Andererseits ergeben

sich Anforderungen aus den steigenden Qualitätsansprüchen des zukünftigen Arbeitsmarktes an die Absolventen der berufsbildenden Schule sowie aus der Interaktion von beiden. Die in diesem Kapitel beschriebenen Anforderungen trafen Aussagen über die in dem Beruf spezifischen auszuführenden Aufgaben und Tätigkeiten. Das im Anschluss folgende Kapitel soll einen Überblick bezüglich der Belastungen und Beanspruchungen, aber auch der Ressourcen im Lehrerberuf darstellen.

3. Belastungen, Beanspruchungsfolgen und Ressourcen im Lehrerberuf

3.1 Grundannahmen des Belastungs- und Beanspruchungskonzeptes

Heute Lehrer – morgen Patient?

Das in diesem Kapitel dargestellte Zusammenwirken von Belastungen², Beanspruchungen, Beanspruchungsfolgen sowie Ressourcen soll zunächst begrifflich erläutert und in eine Rahmenkonzeption eingebettet werden. Da der Lehrerberuf aufgrund seines Aufgabenspektrums zu den psychisch belastenden Tätigkeiten im Bereich sozialkommunikativer Berufe gehört, wird dabei der Fokus vorwiegend auf die psychische Belastung und Beanspruchung gelegt.

Nach Scheuch (1997) lassen sich Belastungen als neutrale Einflüsse auf den Arbeitenden bezeichnen, die sich aus der Art der Arbeitsaufgaben und den Arbeits- und Ausführungsbedingungen ergeben. Unter psychischen Belastungen werden jegliche Einflüsse verstanden, die zunächst neutral sind, auf den Menschen zu kommen und psychisch auf ihn einwirken (BAuA, 2006).

Personen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie Anforderungen und Belastungen erleben, wie sie damit umgehen und inwieweit sie beansprucht werden. Definiert wird Psychische Beanspruchung laut der DIN EN ISO 10075-1 als:

„die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seiner jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.“ (BAuA, 2006, S. 12).

Als Indikatoren für Beanspruchungen werden hauptsächlich physiologische und psychologische Parameter herangezogen (vgl. z. B. Vitalitätsdiagnostik nach

² Die in den folgenden Abschnitten bevorzugt verwendeten Begriffe, wie Belastungen, Beanspruchungen sowie Beanspruchungsfolgen sind Begriffe des arbeitswissenschaftlichen und arbeitspsychologischen Paradigmas. Im Bereich der Stresstheoretischen Forschung, wird für relevante Umweltreize dagegen häufig der Begriff Stressor, bzw. als Folge Stress oder Stressreaktion verwendet.

Meißner-Pöthig, 1997). Die Unterschiede der Beanspruchungsauswirkungen können auf biologische (körperliche Konstitution, Alter, Körpergröße), verhaltensbedingte (Trainingseffekte) oder psychisch-mentale (Arbeitseinstellung, Fähigkeiten, Erfahrungen, Motivation) Voraussetzungen des Menschen zurückgeführt werden (Ducki, 2000). Nach Rudow (1999) haben insbesondere Persönlichkeitseigenschaften und der Arbeitsstil entscheidenden Einfluss darauf, wie Belastungsfaktoren erlebt und verarbeitet werden. Bezüglich der Beanspruchung werden positive Beanspruchungsreaktionen (Wohlbefinden, Aktivierung) und negative Beanspruchungsreaktionen (psychische Ermüdung, psychische Sättigung, Stress, Burnout) unterschieden (Rudow, 1995; Hacker und Richter 1998). Die negativen Folgen von Belastungen sind vielseitig und reichen von kurzfristigen, aktuellen, vorübergehenden Reaktionen bis zu langfristigen oder chronischen Manifestationen mit physischen oder psychischen Krankheitscharakter (Udris & Frese, 1999). Das in der Abbildung 1 dargestellte Belastungs- und Beanspruchungsmodell beinhaltet die erläuterten Begriffe und bringt sie zunächst in einen Zusammenhang. Um jedoch die komplexen und dynamischen Interaktionsprozesse zwischen den Anforderungen einer Situation und dem handelnden Individuum zu verdeutlichen, wird das transaktionale Stress-Modell nach Lazarus (1995) gewählt. Entscheidend für das Entstehen von Stress sind nach Lazarus die subjektive Bewertung einer Situation und die Einschätzung der vorhandenen Kontroll- und Bewältigungsmöglichkeiten. In dem dreistufigen kognitiven Modell sind die Bewertungsprozesse und das Bewältigungshandeln der Person zentral. In der „primären Bewertung“ (primary appraisal) wird die Situation daraufhin beurteilt, ob sie eine Bedrohung, einen Verlust, einen Schaden oder eine Herausforderung darstellt. Die „sekundäre Bewertung“ (secondary appraisal) bezieht sich auf die Einschätzung der persönlichen Bewältigungsfähigkeiten und die situativen Bewältigungsmöglichkeiten. Beide Bewertungen sind zeitlich eng miteinander verbunden. Die anschließende individuelle Reaktion auf die Situation erfolgt entsprechend den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten.

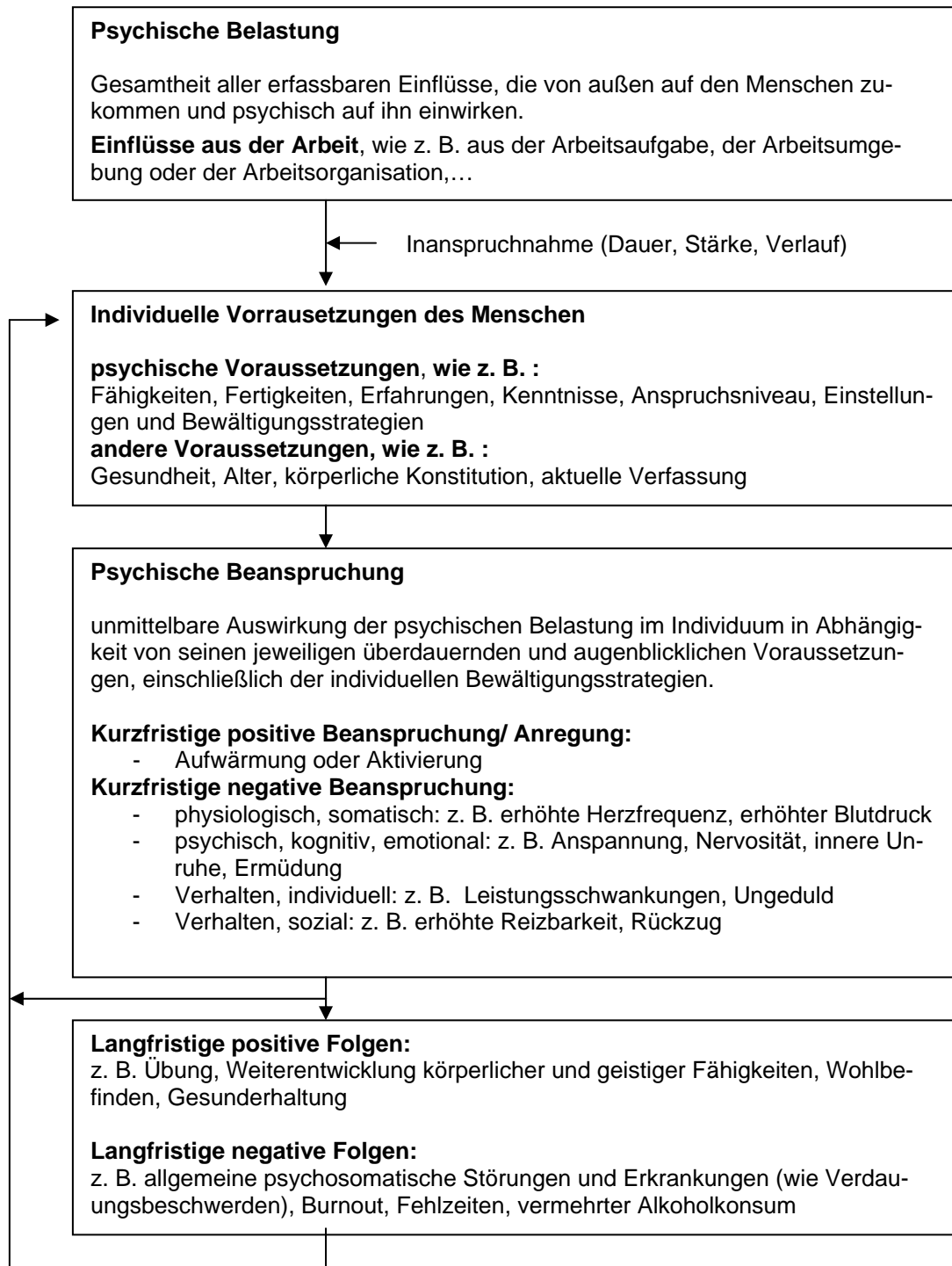


Abbildung 1: Belastungs- und Beanspruchungs-Modell – ein Erklärungsmodell für Zusammenhänge hinsichtlich psychischer Belastung und Beanspruchung (modifiziert nach BAuA, 2006, S. 14)

Lazarus und Folkman (1984) unterscheiden zwischen emotionsbezogenen (Leugnung, Ablenkung) und aktiven, problembezogenen (Erwerb von Kompetenzen) Bewältigungsstrategien. Nach dem Versuch der Bewältigung erfolgt eine „Neubewertung“ (reappraisal) der Situation. Ergeben sich aus den subjektiven Bewertungen bedrohliche Einschätzungen und erweisen sich die Bewältigungshandlungen als nicht erfolgreich, dann lassen sich als Konsequenz physiologische oder psychische Stressreaktionen feststellen. Das transaktionale Prozessmodell sieht Rückkopplungsprozesse und Wechselwirkungen vor. Da diese Transaktion, d. h. die aktiv betriebene und bewusst verarbeitete Einflussnahme der Person auf ihre Umwelt (beinhaltet auch den Einfluss der Umwelt auf die Person), einem ständigen Wandel unterliegt, muss auch immer wieder neu bewertet werden. Lazarus verweist darauf, dass Bewältigung als prozesshaft und dynamisch zu verstehen ist. Die belastende Situation kann durch einen erfolgreichen Bewältigungsversuch als nicht mehr so belastend erlebt, oder als Herausforderung gesehen werden (Lazarus, 1995).

3.2 Belastungen und Fehlbeanspruchungsfolgen in der Arbeit des Berufsschullehrers

3.2.1 Belastungen bei der Arbeit

Unter arbeitsmedizinischen Gesichtspunkten ist die Lehrertätigkeit sehr heterogen und die Gesundheitsgefährdungen und Belastungen sind dementsprechend vielfältig (Weber, Weltle & Lederer, 2004). Rudow (1999) erstellte eine Klassifikation von Belastungsfaktoren für den Lehrerberuf und unterscheidet dabei vier Kategorien: Arbeitsaufgaben und schulorganisatorische Bedingungen, schulhygienische Bedingungen, soziale Bedingungen sowie gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen. Jede Kategorie ist durch weitere Subfaktoren unterlegt (Tab. 1). Die Arbeitsbelastungen in der Schule haben in den letzten Jahren zu einer immer stärker werdenden Gefährdung der psychischen und physischen Gesundheit von Lehrkräften beigetragen. Untersuchungen zu den Arbeitsbedingungen und deren Auswirkungen auf die Gesundheit von Lehrkräften fokussieren jedoch in erster Linie das Lehrpersonal an allgemeinbildenden

Schulen. Innerhalb dieser Schularten liegen bereits zahlreiche Forschungsarbeiten hinsichtlich der belastenden Faktoren vor (Silbernagel, Haufe, Vogel, 1995; Hillert & Schmitz, 2004; Weber, Weltle & Lederer, 2004; Haufe & Scheuch, 2005; van Dick, 2006; Herzog, 2007, u. a.).

Tabelle 1: Klassifikation von Belastungskategorien und –faktoren in der Lehrertätigkeit (modifiziert nach Rudow, 1999)

| Arbeitsaufgaben/ schulorganisatorische Bedingungen | Schulhygienische Bedingungen | Soziale Bedingungen | Gesellschaftlich- kulturelle Bedingungen |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Arbeitszeit/-aufgaben | Lärm | Sozialstruktur, wie die der Schüler oder soziale Brennpunkte | Ideologische Normen |
| Unterrichtsfächer, Lehrpläne | Mikroklima | Kollegen- Mobbing, Unterstützung | Kulturelle Normen |
| Klassengröße und - zusammensetzung | Luftbeschaffenheit | Schulleitung- Führungs- stil, Schulklima | Berufsstatus |
| Stundenplan | Beleuchtung | Eltern | Berufsimage |
| Schultyp/-größe | Klassenzimmergröße | Schulbehörde | Gehalt |
| Lehrerfunktionen | Unterrichtsspezifische Belastungen | | Schulformen |
| Unterrichtsmethoden | | | |
| Lehrmittel | | | |
| Weiterbildung | | | |
| Physische Belastung, Sprechbelastung | | | |

Die Datenlage zum Gesundheitszustand speziell von Berufsschullehrkräften ist relativ lückenhaft. Zwar berücksichtigen einige Untersuchungen die verschiedenen Schularten, jedoch ist die Gruppe der Berufsschullehrer oftmals nicht eingeschlossen, bzw. ist deren Anteil an den Daten nicht erkennbar oder zu gering. Die Untersuchung der Deutschen Angestellten Kasse (DAK) stellt hierbei eine Ausnahme dar. Gemeinsam mit dem Institut für Psychologie der Lüneburger Universität wurde in dem Projekt „Betriebliche Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen - Entwicklung von Maßnahmen und Strategien“ zu Beginn eine umfassende Analyse der Arbeitsbedingungen von Berufsschullehrkräften durchgeführt (DAK, 2003). Dabei benannten die Befragten Belastungen, wie die Beziehung zu Kollegen (z. B. mangelnde Unterstützung durch die Kollegen) und zu Schülern (schwierige Schüler und ungenügende Handlungsmöglichkeiten).

Auffällig ist, dass auch für den Lehrerberuf typische Tätigkeiten, wie das Korrigieren von Schülerarbeiten oder das Beurteilen von Lernfortschritten als belastend erlebt werden (ebd.).

Eine weitere Untersuchung des Institutes für Arbeits- und Sozialmedizin (IPAS) der TU Dresden weist Belastungen, wie zu große Klassen, Lärm, Zeitdruck, Hierarchien, Ausfall- und Vertretungsstunden sowie fachfremder Unterricht von den Berufsschullehrkräften auf. Extreme Verhaltensauffälligkeiten der Schüler, mangelnde Motivation und Interesselosigkeit, Leistungsverweigerung sowie schlechte Umgangsnormen werden von den Lehrern als problematisch im Umgang mit den Schülern geäußert. Zudem zeigt die Untersuchung, dass die Arbeitssituation an beruflichen Schulzentren, insbesondere das Unterrichten im BVJ, Anforderungen und Belastungen mit sich bringt, die sich von anderen Schularten unterscheiden (Ritter-Lempp, Haufe, Genz, Scheuch, 2005).

Eine erstmalig differenzierte, fast das gesamte Bundesgebiet betreffende Analyse der Belastungs- und Beanspruchungssituation stellt die *Potsdamer Lehrstudie* dar. Unabhängig von Bundesland und Schulform (einschließlich Berufliche Schule) werden hier übereinstimmend drei hauptsächliche Belastungsfaktoren hervorgehoben: das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden (Schaarschmidt, 2004).

Bei Hospitationen an beruflichen Schulen wiesen Winkelmann und Gienke (2007) in 30 Unterrichtsstunden insgesamt 1593 schülerbedingte Hindernisse auf. Das entspricht durchschnittlich 53 schülerbedingten Hindernissen pro Unterrichtsstunde. Die am häufigsten beobachteten Hindernisse zeigten sich in der Schüler-Schüler-Interaktion (47%), in abweichenden Individualhandlungen der Schüler (14%) und in gegen den Unterricht oder Lehrer gerichtete Handlungen (13%), wie aggressive Schülerkommentare. Dies deutet auf ein beträchtliches Ausmaß an objektiven Belastungen im Berufsschulunterricht hin.

3.2.2 Fehlbeanspruchungsfolgen bei der Arbeit

Bei zahlreichen Lehrern führen besonders die psychischen Belastungen zu Folgen wie Beschwerden, Krankheiten und Dienstunfähigkeit (DAK, 2003; Hillert & Schmitz, 2004; Schaarschmidt, 2004; Weber et al., 2004; van Dick, 2006; Herzog, 2007). Betrachtet man die Fehlzeitenquote der Berufsschullehrkräfte, liegt diese mit 67,8% deutlich über der Fehlzeitenquote aller DAK-Versicherten (47,7%) (DAK, 2003).

In der *Erlanger Lehrerstudie* (Weber & Lederer, 2006) wurde im Zeitraum 1996-1999 die vorzeitige Dienstunfähigkeit der Lehrkräfte berufsbildender Schulen untersucht. Ursachen der frühzeitigen Pensionierungen waren mit 53% hauptsächlich psychische und psychosomatische Erkrankungen, gefolgt von Muskel-Skeletterkrankungen (13%) und Erkrankungen des Herzkreislaufsystems (7%). Führende Diagnosen bei den psychischen Erkrankungen waren depressive Störungen (43%) und Erschöpfungszustände (16%).

Ebenso verdeutlichen die Ergebnisse der Untersuchung der DAK (2003), dass Berufsschullehrer wesentlich stärker psychisch beeinträchtigt sind als die Allgemeinbevölkerung. Demnach überschreiten ca. 15% der Befragten den entsprechenden Schwellenwert für starke psychische Beeinträchtigung. Generell sind Frauen (Anteil 43%) häufiger von psychischen Erkrankungen betroffen als Männer (Anteil 34%). Die psychische Gesundheit variiert je nach Alter. Mit steigendem Alter (>40 Jahre) ist der Anteil der psychisch beeinträchtigten männlichen Lehrkräfte am höchsten. Bei den Frauen wird die größte auffällige Rate in der Altersgruppe 40-49 Jahre erreicht. Das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung der Berufsschullehrkräfte liegt deutlich über dem einer Vergleichsgruppe aus dem Pflegebereich. Selbst junge Lehrkräfte (30-39 Jährige) zeigen bereits Symptome emotionaler Erschöpfung. Einen weiteren Indikator für eine mögliche Gesundheitsbeeinträchtigung stellt das Ausmaß psychosomatischer Beschwerden dar. Demnach geben fast die Hälfte der Befragten an, mäßig oder stark an Mattigkeit sowie Rückenschmerzen zu leiden. An dritter Stelle steht das Gefühl innerer Unruhe, gefolgt von einem übermäßigen Schlafbedürfnis und erhöhter Reizbarkeit (DAK, 2003). Ergebnisse einer Studie des Institutes für Arbeits- und

Sozialmedizin der TU Dresden bekräftigen diese Tendenz der Beanspruchung. Demnach geben 67% der Frauen und 38% der Männer körperliche Beschwerden an, die sie auf ihre Arbeit zurückführen können. 90% der Frauen sowie 73% der Männer fühlen sich zumindest gelegentlich nach der Arbeit erschöpft und ausgelaugt (Haufe, Ritter-Lempp, Winkelmann, Nowak, Scheuch, 2007).

In der *Potsdamer Lehrerstudie* wurden schulübergreifend, d. h. eingeschlossen der Berufsschullehrer, mit Hilfe des diagnostischen Instruments AVEM³ Merkmale des Arbeitsengagements, die Widerstandskraft gegenüber Belastungen sowie arbeitsbezogene Emotionen erhoben. Um Aussagen hinsichtlich der individuellen Beanspruchung treffen zu können, ordnete man diese erhobenen Merkmale Mustern (G, S, A, B) zu. Dabei ließ sich, bezogen auf die psychische Gesundheit, ein großer Teil der Lehrkräfte Risikomustern zuordnen. Das Risikomuster A lässt sich beispielsweise durch überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung) bei verminderter Widerstandsfähigkeit und einem eher eingeschränkten Wohlbefinden charakterisieren. Resignation und deutlich verminderte Belastbarkeit, einhergehend mit reduziertem Arbeitsengagement zeichnet Risikomuster B aus (Schaarschmidt, 2004).

Aus den aufgezeigten Untersuchungen geht hervor, dass die Berufsgruppe der Lehrer, speziell die Berufsgruppe der Berufsschullehrer, insbesondere unter dem Blickpunkt der psychischen Gesundheit als Risikopopulation zu betrachten ist. Der hier dargestellte Einblick in empirische Forschung wäre jedoch nur unzureichend und einseitig, ohne die Auseinandersetzung mit den entlastenden, gesundheitsschützenden Bedingungen, den Ressourcen.

³ Die Abkürzung AVEM steht für das diagnostische Instrument *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* zur Erhebung von Beanspruchung (vgl. Schaarschmidt, 2004).

3.3 Ressourcen in der Arbeit der Berufsschullehrkräfte

Der Begriff „Ressource“ findet in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen Verwendung und wird dementsprechend divergent definiert. Innerhalb der stresstheoretischen Ansätze im Bereich der Gesundheitspsychologie sind Ressourcen für Bewertungs- und Bewältigungsprozesse (3.1) von zentraler Bedeutung. Die gesundheitsfördernde Wirkung der Ressourcen wird vorwiegend über die moderierende Funktion auf das Stressgeschehen erklärt. Als ergänzenden Zugang zur Bewältigung von Belastungen bezieht die betroffene Person alle verfügbaren Ressourcen ein, die eine angemessene Bewältigung unterstützen können (Ducki, 2000).

Faltermaier (2005) erweitert diese Funktion, indem er Ressourcen als Voraussetzungen von gesundheitsbezogenen Aktivitäten bezeichnet.

„Gesundheitsressourcen wären dann dauerhaft verfügbare Kräfte oder Merkmale einer Person, sozialen Gruppe oder Umwelt, die eine positive Einflussnahme auf das Gesundheitskontinuum [Kap. 4] ermöglichen und erleichtern können“ (S. 157).

Zur Klassifikation von Ressourcen liegen zahlreiche Versuche vor. In der Regel werden interne und externe Gesundheitsressourcen unterschieden. Faltermaier (2005) unterscheidet die personal-psychischen und körperlichen Ressourcen als interne von den sozial-interpersonalen, soziokulturellen und materiellen Ressourcen als externe Ressourcen. Die *personal-psychischen Ressourcen* beziehen sich auf psychische Merkmale der Person und werden in Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und Handlungskompetenzen (z. B. präventive Lebensorientierung) unterschieden. Auf die soziale Umwelt, die Lebenswelt und die sozialen Beziehungen beziehen sich die *sozial-interpersonalen Ressourcen*. Diesen ordnet Faltermaier beispielsweise soziale Unterstützungsressourcen oder soziale Netzwerke zu. Die *körperlich konstitutiven Ressourcen*, z. B. körperliche Fitness umfassen Funktionen des Organismus und der Kräfte des Körpers. Die *sozio-kulturellen Ressourcen* sind in der gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt verankert und gehen über das Individuum und seine Lebenswelt hinaus. Schließlich benennt er die *materiellen Ressourcen*, z. B. die Verfügung über Geld, Vermögen und Dienstleistungen.

Das von Antonovsky (1997) vorgelegte Konzept der „Salutogenese“ zeichnet sich durch eine Abkehr von der pathogenetischen Orientierung aus, die hauptsächlich krankmachende Arbeitsbedingungen betrachtet. Im Modell der Salutogenese nach Antonovsky steht die Frage im Vordergrund, wie Menschen trotz ihrer Belastungen mehr gesund oder weniger krank bleiben können. Dieses Modell beschäftigt sich mit situationsspezifischen Bedingungen, intrapsychischen Merkmalen und der Bewältigung von Anforderungen und Belastungen. Nach Antonovsky (1979) wirken so genannte Generalisierte Widerstandsressourcen (GRR- generalised resistance resources) als Kräfte, die Menschen dazu befähigen, potentiell krankmachende Einflüsse zu bewältigen.

Die Ressourcen der Arbeit und ihre Wirkungen auf die gesundheitliche Situation von Menschen wurden in zahlreichen arbeitspsychologischen Untersuchungen erforscht. Jedoch findet man in der Literatur nur wenig darüber, welche Ressourcen speziell die Arbeit des Lehrers bereichern und ihm helfen die Anforderungen und Belastungen erfolgreich zu bewältigen. Seibt, Thinschmidt, Lützkendorf & Knöpfel (2004) ordnen den personalen Ressourcen im Lehrerberuf vor allem Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeitserwartung, interne Kontrollüberzeugungen sowie den persönlichen Arbeitsstil zu. Die Aufgabenvielfältigkeit und der große Tätigkeitsspielraum werden zudem als organisationale Ressourcen beschrieben. Aus der *Potsdamer Lehrerstudie* geht hervor, dass ein gutes soziales Klima in der Schule einen günstigen Einfluss auf die Beanspruchungsverhältnisse hat. Schaarschmidt (2004) vermutet, dass dem daraus resultierenden Erleben von sozialer Unterstützung eine wichtige protektive Funktion zugeschrieben werden kann. Es beugt dem Gefühl vor, als Einzelkämpfer auf verlassenem Posten zu stehen. In einer finnischen Studie (Bakker, Demerouti, Hakanen, Xanthopoulou, 2007), in die berufliche Schulen einbezogen waren, erwiesen sich ein positives, organisationales und soziales Klima als bedeutsame Ressourcen. Durch die Komponenten Würdigungen, Wertschätzungen, Information und innovatives Handeln können Verhaltensauffälligkeiten der Schüler abgepuffert und das Arbeitsengagement der Lehrer aufrechterhalten werden. Dass die Tätigkeit des Lehrers, bzw. des Berufsschullehrers nicht zwangsläufig zu einer Gesundheitsbeeinträchtigung führen muss, verdeutlichen

die Aussagen der befragten Berufsschullehrer in der Untersuchung des Institutes für Arbeits- und Sozialmedizin (Ritter- Lempp et al. 2005). Erfreuliche Aspekte ihrer Arbeit, Ressourcen wie Kontakt zu jungen Menschen, Abwechslung, Herausforderung und der Erhalt von positiven Rückmeldungen können den Lehrern dabei helfen, ihren Beruf bei guter psychischer und physischer Gesundheit auszuüben (ebd.).

3.4 Zusammenfassung

Die Gesundheit der Lehrkräfte ist das Ergebnis einer Transaktion zwischen den Anforderungen der Umwelt und den Kapazitäten des Individuums. In diesen Prozess fließen nach dem Konzept von Lazarus Wahrnehmungen, Interpretationen und Antizipationen von Misserfolg sowie die Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten, -fähigkeiten und -ressourcen mit ein. Das Ergebnis des Zusammenwirkens dieser Komponenten bestimmt den Grad der Beanspruchung, d. h. in positive oder negative Richtung.

Der Tätigkeit des Berufsschullehrers lassen sich zahlreiche Belastungen zuordnen, die sich beispielsweise aus der Beziehung zu den Kollegen oder aus dem Umgang mit der sehr inhomogenen Schülerklientel ergeben. Berufstypische Beanspruchungen sind vorwiegend psychische und psychosomatische Beeinträchtigungen, welche zu Beschwerden, Krankheit, bis hin zur Dienstunfähigkeit führen. Betrachtet man die Gründe für den frühzeitigen Berufsausstieg näher, wird den psychischen und psychosomatischen Erkrankungen herausragende Bedeutung zugesprochen.

Ressourcen, wie z. B. Aufgabenvielfalt oder soziale Unterstützung durch Kollegen sowie der Kontakt zu jungen Menschen machen deutlich, dass die Tätigkeit des Lehrers bzw. des Berufsschullehrers nicht ausschließlich als belastend empfunden wird, sondern auch durch protektive Faktoren beeinflusst wird. Die dargestellten Belastungen, Beanspruchungen sowie die Ressourcen ermöglichen verschiedene Ansatzpunkte für präventive und gesundheitsförderliche Maßnahmen, welche im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

4. Ansatzpunkte für Prävention und Gesundheitsförderung

4.1 Begriffsbestimmung, Strategien, Handlungsebenen von Prävention und Gesundheitsförderung im Vergleich

„Der permanente Gebrauch der Wortmarke 'Prävention und Gesundheitsförderung' lässt befürchten, dass eine differenzierende Auseinandersetzung mit den zu Grunde liegenden Inhalten beider Konzepte nicht mehr stattfindet.“ (T. Altgeld 2004, S. 20)

Eine nähere Beschreibung sowie die Differenzierung der beiden Konzepte Prävention und Gesundheitsförderung macht es zunächst erforderlich, deren übergeordnetes Ziel, die *Gesundheit* des Menschen näher zu beleuchten. Der Begriff Gesundheit wurde häufig aus mehreren Perspektiven unterschiedlich definiert. Oftmals wird auf den Definitionsversuch der World Health Organisation (WHO) von 1946 zurückgegriffen. Demnach wird Gesundheit als ein „(...) Zustand des vollständigen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur des Freiseins von Krankheit und Gebrechen“ bezeichnet. Diese Definition löste Gesundheit aus einer rein biomedizinischen Sichtweise heraus, wurde jedoch wegen ihres utopischen und statischen Charakters häufig kritisiert. Hurrelmann (2006) befasste sich mit den Grundvorstellungen zentraler wissenschaftlicher Theorien (z. B. Lern- und Persönlichkeitstheorien, Stress- und Bewältigungstheorien, Sozialisationstheorien) und leitete aus ihnen einen umfassenden Gesundheitsbegriff ab. Er bezeichnet Gesundheit als:

„den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich körperlich, psychisch und sozial im Einklang mit den jeweils gegebenen inneren und äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist nach diesem Verständnis ein angenehmes und durchaus nicht selbstverständliches Gleichgewichtstadium von Risiko- und Schutzfaktoren, das zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut hergestellt werden muss.

Gelingt das Gleichgewicht, dann kann dem Leben Freude und Sinn abgewonnen werden, ist eine produktive Entfaltung der eigenen Kompetenzen und Leistungspotentiale möglich und steigt die Bereitschaft, sich gesellschaftlich zu integrieren und engagieren.“ (S. 7).

Diese Definition versteht er als eine Weiterentwicklung der WHO-Definition.

Ausschlaggebend ist, dass Gesundheit nicht nur positiv, optimal und umfassend sein kann, sondern dass jedes Gesundheitskonzept die Bedingtheit und potentielle Einschränkung von Gesundheit integrieren können muss. Im salutogenetischen Modell (vgl. 3.3) werden Gesundheit und Krankheit als zwei Pole eines Kontinuums konzipiert, auf dem sich die Menschen befinden und je nach Schutz- und Risikofaktoren in Richtung Gesundheit bzw. Krankheit bewegen (vgl. Antonovsky, 1997).

Prävention und Gesundheitsförderung verfolgen ein gemeinsames Ziel. Durch die Förderung der Gesundheit oder das Vermeiden von Krankheit, soll die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Lebensqualität des Menschen gestärkt werden. Jedoch unterscheiden sich beide Konzepte in Maßnahmen und Strategien, die zur Zielerreichung führen, voneinander. Deshalb werden im Folgenden beide Konzepte differenziert vorgestellt, wobei mit der Prävention begonnen wird.

Der Begriff Prävention leitet sich von dem lateinischen *prae-venire* ab und bedeutet übersetzt – einer Sache (in diesem Zusammenhang einer Krankheit) zuvorkommen. Mit der zugrunde liegenden Fragestellung „Was macht den Menschen krank?“ und der damit verbundenen Bekämpfung der Krankheitsursachen und Risikofaktoren sollen Erkrankungen verhütet werden. Um präventive Maßnahmen für eine Erkrankung zu entwickeln, muss jedoch ausreichend Wissen über die Krankheit vorhanden sein. Das Risikofaktorenmodell beruht auf Ergebnissen epidemiologischer Forschung und ist die einflussreichste Interventionsgrundlage der Prävention. Dabei werden Faktoren bezeichnet, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer bestimmten Krankheit über das allgemeine Krankheitsrisiko hinaus erhöhen. Ihre Wirkung wird entweder additiv (die Wirkung einzelner Faktoren addieren sich) oder als interaktiv (einzelne Risiken stehen in Wechselwirkungen) angenommen. Beispielsweise stellen Bluthochdruck, erhöhtes Cholesterin, Stress und Tabakkonsum mögliche Risikofaktoren von Herz-/Kreislaufkrankungen dar (Faltermaier, 2005; Schüz, Möller, 2006).

Die älteste und bekannteste Klassifikation von präventiven Interventionen hat der Psychiater Caplan (1964) entworfen:

▪ **Primäre Prävention**

Diese beinhaltet die Vermeidung von Neuerkrankungen - die Krankheitsverhütung.

▪ **Sekundäre Prävention**

Dabei werden erste Anzeichen einer Erkrankung erkannt und das Fortschreiten oder die Manifestation einer Krankheit soll vermieden werden.

▪ **Tertiäre Prävention**

Schäden einer bereits bestehenden Erkrankung zu minimieren oder Rückfall zu verhindern, ist Bestandteil dieses Bereichs. Das Rehabilitationskonzept lässt sich hier zuordnen.

Im Zentrum der Einteilung steht also der Interventionszeitpunkt. Diese Unterscheidung macht sich am Vorhandensein von Risikofaktoren fest, wobei deren Bestimmung sich bei vielen Krankheitskomplexen schwierig gestaltet. Zum Teil stellen einige Risikofaktoren (Bluthochdruck) gleichzeitig eigene Krankheitsbilder dar (Schüz, Möller, 2006).

Leppin (2004) beschreibt zwei Strategien der Prävention: Zum einen die Ausschaltung von Krankheitsursachen oder die Verringerung der Risikofaktoren, worunter sich beispielsweise Maßnahmen einordnen lassen, die gesundheits-schädliches Verhalten verhindern sollen (z. B. Gesundheitsbildungsangebote gegen maßlosen Alkoholkonsum). Die zweite Strategie beinhaltet die vorwiegend in der Primärprävention angewandte Stärkung der Abwehrkräfte der Menschen. Dieser Strategie lassen sich z. B. Maßnahmen der Impfprophylaxe oder die Stärkung des Immunsystems durch körperliche Aktivität oder Stressimmuni-sierung zuordnen.

Präventionsstrategien lassen sich zudem darin unterscheiden, bei wem sie intervenieren. *Universelle* Strategien (z. B. Fernsehspots) wenden sich an einen breiten Adressatenkreis. *Selektive* Prävention dagegen richtet sich an Gruppen aus der Bevölkerung (z. B. ältere Menschen), deren Erkrankungsrisiko für eine bestimmte Krankheit gegenüber der Normalbevölkerung erhöht ist (z. B. Grippeerkrankungen). Maßnahmen, welche sich an Personen mit einem eindeutigen Krankheitsrisiko richten, beispielsweise familiäre Häufung von Brustkrebs-

erkrankungen, lassen sich der *indizierten* Prävention zuordnen (Schüz, Möller, 2006).

Die Ansatzebenen präventiver Interventionen können in Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden werden. Als Verhaltensprävention wird die Einflussnahme auf den individuellen Zustand der Gesundheit oder auf das Gesundheitsverhalten bezeichnet, z. B. durch eine Maßnahme wie Autogenes Training. Die Einrichtung eines Entspannungsraumes in einer Schule ist beispielsweise der Verhältnisprävention zuzuordnen, da die Lebensbedingungen und die Umgebung von Personen, also die Verhältnisse, die Gesundheit und Krankheit beeinflussen, geändert werden. Die Maßnahmen präventiver Arbeit, z. B. Aufklärungskampagnen, Drogenberatungen, Patientenschulungen oder die Ermäßigung der Krankenkassenbeiträge bei Inanspruchnahme von Gesundheitsdienstleistungen, ... sind sehr vielfältig und weit reichend (Becker, 1997; Leppin, 2004).

Im Gegensatz zur risikofaktorzentrierten, so genannten pathogen orientierten Prävention betrachtet Gesundheitsförderung die Ressourcen und Determinanten für Gesundheit und Wohlbefinden, mit dem Ziel, die Gesundheit und das Wohlbefinden des Menschen zu stärken. Die Grundfrage der Gesundheitsförderung – „Was erhält bzw. macht den Menschen gesund?“ folgt einem positiven Gestaltungskonzept und orientiert sich am salutogenetischen Modell (Hurrelmann, Klotz, Haisch, 2004).

Ziele und Prinzipien des Konzeptes Gesundheitsförderung wurden 1986 erstmals in dem Grundsatzdokument, der Ottawa-Charta, durch die World Health Organisation (WHO) wegweisend formuliert. In diesem Sinne zielt Gesundheitsförderung auf einen Prozess ab, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen (WHO, 1986). Diese Definition wurde in der Jakarta Erklärung 1997 erweitert. Folglich wird Gesundheitsförderung verstanden als ein Prozess, der Menschen befähigen soll, mehr Kontrolle über ihre Gesundheit zu erlangen und sie damit zu verbessern (WHO, 1997). Kernpunkte der in der Ottawa-Charta formulierten Handlungsstrategien sind ein aktives Eintreten zur

positiven Gestaltung der Determinanten von Gesundheit („advocacy“), die Befähigung („enable“) zur Verwirklichung des größtmöglichen Gesundheitspotentials sowie das Vermitteln und Vernetzen („mediate“) aller im und außerhalb des Gesundheitswesens beteiligten verantwortlichen Akteure (WHO, 1986). Der positiven Beeinflussung der Determinanten von Gesundheit, d. h. von personalen Faktoren (z. B. Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsstruktur), sozialen Faktoren (z. B. wirtschaftliche Lage, soziale Integration) und dem Gesundheitssystem (z. B. Versorgungsqualität) wird dabei große Bedeutung zugemessen (Hurrelmann, 2006). Die Realisierung von gesundheitsförderlichen Interventionen konzentriert sich auf fünf Handlungsfelder bzw. Handlungsebenen:

- Entwicklung von persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Gesundheit und Krankheit
- Unterstützung gesundheitsbezogener Gemeinschaftsaktionen
- Schaffung gesundheitsfördernder Lebenswelten
- Neuorientierung der Gesundheitsdienste bzw. Verbreitung gesundheitsfördernder Institutionen
- Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik (WHO, 1986).

Damit setzt das Konzept der Gesundheitsförderung bei der Analyse und Stärkung der Gesundheitsressourcen der Menschen auf allen Ebenen der Gesellschaft an. Zudem soll die gesundheitliche Chancengleichheit in allen Entscheidungen, Planungen und Interventionen Berücksichtigung finden.

Für die Praxis der Gesundheitsförderung stellt der Setting-Ansatz eine wichtige Umsetzungsstrategie dar. Ein Setting ist ein soziales System, in welchem zahlreiche Umwelteinflüsse auf bestimmte Personengruppen wirken. Innerhalb dieses Systems, welches zum Zwecke einer gesundheitsförderlichen Intervention auch abgegrenzt und näher definiert werden muss, können die Bedingungen von Gesundheit und Krankheit gezielt gestaltet werden. Die Fokussierung gesundheitsfördernder Interventionen erfolgt dabei auf einen Ort oder sozialen Kontext, in dem Menschen ihren Alltagsaktivitäten nachgehen, beispielsweise im Betrieb, in der Schule oder im Krankenhaus. Die Überlegung, dass Gesundheit nur gestärkt werden kann, wenn die Maßnahmen im Lebensraum, bzw. Lebensalltag unter Partizipation der Zielgruppen ansetzen, ist hierfür grund-

gend (Grossmann, Scala, 2003). Auch gesundheitsförderliche Interventionen können, wie präventive Maßnahmen, einerseits am Individuum ansetzen, etwa über die Stärkung der Lebenskompetenzen und sich andererseits auf das soziale Umfeld bzw. gesellschaftliche Rahmenbedingungen, z. B. durch die Gründung einer Bürgerinitiative, konzentrieren (Altgeld, Kolip, 2004).

Durch die nähere Beschreibung der Konzepte Prävention und Gesundheitsförderung zeigt sich, dass beide zwar ein ähnliches Ziel verfolgen, nämlich weniger Krankheit und mehr Gesundheit, aber mit unterschiedlichen Herangehensweisen, Ansätzen und Interventionen arbeiten. Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten:

Gesundheitsförderung konzentriert sich im Gegensatz zur Prävention auf die Bedingungen von Gesundheit (Ressourcen) und weniger auf die Ursachen von Krankheiten. Im Mittelpunkt gesundheitsförderlicher Arbeit steht die Selbstbestimmung von Menschen über ihre Gesundheit. Zudem wird die Notwendigkeit betont, die Menschen zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Die Verantwortung für den Erhalt der Gesundheit liegt bei allen Politikbereichen. Gesundheit wird als Teil des alltäglichen Lebens verstanden und nicht nur durch den Gesundheitssektor beeinflusst.

Schnabel (2007) betont, dass es besonders im Zeitalter chronischer Massenerkrankungen von wissenschaftlichem wie anwendungstheoretischem Interesse sei, beide Konzepte klar voneinander zu trennen. Das ist insbesondere bei der Bewertung von Maßnahmen bedeutsam, da Prävention und Gesundheitsförderung bezüglich der Effekte oftmals nicht dasselbe erreichen. Hurrelmann et al. (2004) machen jedoch deutlich, dass beide Konzepte durchaus Berechtigung finden und deshalb als sich ergänzend dargestellt werden müssen und nicht miteinander konkurrieren. Das anschließend erläuterte Konzept und die Handlungsfelder der betrieblichen Gesundheitsförderung werden diesem Anspruch gerecht.

4.2 Das Konzept der betrieblichen Gesundheitsförderung

Der Luxemburger Deklaration (Deutsches Netzwerk betrieblicher Gesundheitsförderung, 2007, S. 2) zufolge umfasst betriebliche Gesundheitsförderung „alle gemeinsamen Maßnahmen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz“. Das schließt alle systematischen Interventionen in öffentlichen oder privaten Betrieben ein, die das Ziel haben, gesundheitsrelevante Belastungen zu senken und Ressourcen zu stärken (Rosenbrock, 2003). Nach Bamberg et al. (1998) ist betriebliche Gesundheitsförderung ein übergreifendes Konzept, welches die Maßnahmen des klassischen Arbeitsschutzes nicht ersetzt, sondern integriert und erweitert. Damit geht sie über die Korrektur und Prävention des Arbeitsschutzes hinaus und befähigt die Beschäftigten, ihre Gesundheitspotentiale selbst zu verwirklichen. Für Pfaff (2001) ist die begriffliche Trennung des traditionellen Arbeits- und Gesundheitsschutzes von betrieblicher Gesundheitsförderung insbesondere bei der Aufgabenteilung zwischen den Trägern der gesetzlichen Unfallversicherung (Arbeitsschutz) und den Krankenkassen (Gesundheitsförderung) entscheidend. Beide Konzepte kombiniert, die betriebliche Gesundheitsförderung und den Arbeits- und Gesundheitsschutz, ordnet er dem Begriff des betrieblichen Gesundheitsmanagements zu (Pfaff, 2001).

Die betriebliche Gesundheitsförderung basiert, anders als der Arbeitsschutz, der durch eine Reihe konkreter gesetzlicher Vorgaben⁴ geregelt ist, auf einer allgemeinen, auf Freiwilligkeit beruhenden Rechtsgrundlage. Nach dieser seit dem 1.1.2000 gültigen Fassung des § 20 des Sozialgesetzbuches (SGB) V sollen die Krankenkassen Leistungen zur primären Prävention vorsehen, die den allgemeinen Gesundheitszustand verbessern. Zudem sollen die angebotenen Maßnahmen einen Beitrag zur Verminderung sozial bedingter Ungleichheit erbringen.

⁴ z. B. das Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG), das Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG) oder §1, 14 des SGB VII - die Prävention arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren durch die gesetzliche Unfallversicherung

Die Krankenkassen können nach § 20, Absatz 2 SGB V den Arbeitsschutz ergänzende Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung durchführen (SGB V, 2000). Dabei werden keine Aussagen bezüglich der anzuwendenden Methoden oder Instrumente gemacht. Jedoch erteilte der Gesetzgeber den Spitzenverbänden der Krankenkassen die Verantwortung für die Umsetzung und Qualität der Angebote. Gemeinsam von den Spitzenverbänden wurden erstmals im Jahre 2000 einheitliche Handlungsfelder und Handlungskriterien zur Sicherung der Wirksamkeit präventiver und gesundheitsfördernder Maßnahmen im Betrieb beschlossen und in dem *Leitfaden Prävention* veröffentlicht (Spitzenverbände der Krankenkassen, 2006). Der Leitfaden beschreibt neben den Zielsetzungen, die Zielgruppen, den Setting-Ansatz sowie vier thematische Handlungsfelder mit den dazugehörigen Präventionsprinzipien für die primärpräventive und gesundheitsförderliche Arbeit (Tab 2).

Tabelle 2: Handlungsfelder und Präventionsprinzipien der Primärprävention und Gesundheitsförderung (modifiziert nach IKK Bundesverband, 2006, S. 17)

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Handlungsfeld: Arbeitsbedingte körperliche Belastungen</p> <p>Präventionsprinzip: Vorbeugung und Reduzierung arbeitsbedingter Belastungen des Bewegungsapparates</p> | <p>Handlungsfeld: Betriebsverpflegung</p> <p>Präventionsprinzip: Gesundheitsgerechte betriebliche Gemeinschaftsverpflegung</p> |
| <p>Handlungsfeld: Psychosoziale Belastungen</p> <p>Präventionsprinzip: Förderung individueller Kompetenzen zur Stressbewältigung am Arbeitsplatz</p> <p>Präventionsprinzip: Gesundheitsgerechte Mitarbeiterführung</p> | <p>Handlungsfeld: Suchtmittelkonsum</p> <p>Präventionsprinzip: Rauchfrei im Betrieb</p> <p>Präventionsprinzip: „Punktnüchternheit“ (Null Promille am Arbeitsplatz) bei der Arbeit</p> |

Laashofer (2006) betont, dass Maßnahmen der Prävention bzw. Gesundheitsförderung in der betrieblichen Praxis am Verhalten und an Verhältnissen, miteinander abgestimmt ansetzen sollten. Die alleinige Verhaltensprävention, ohne eine vorherige Situations- und Strukturanalyse zieht meist keine langfristigen

Effekte nach sich. Andererseits ist die ausschließliche Orientierung auf verhältnisbezogene Interventionen auch nicht Erfolg versprechend. Es reicht nicht aus, beispielsweise nur Angebote zur körperlichen Bewegung im Betrieb anzubieten. Es bedarf zusätzlich auch der Fähigkeit von den Mitarbeitern, die bereit stehenden Ressourcen zu nutzen (ebd.).

Die Praxis der betrieblichen Gesundheitsförderung wird von verschiedenen Interventionsformen bestimmt. Häufig wird vor der jeweiligen Intervention eine Analyse vorausgesetzt, deren Schlussfolgerungen dann den Anknüpfungspunkt für gesundheitsförderliche Maßnahmen darstellen. Beides getrennt und unabhängig voneinander darzustellen, kann laut Bamberg & Metz (1998) weder praktisch noch konzeptionell aufrechterhalten werden, da jede Datenerhebung, Arbeitsplatz- oder Gesundheitsanalyse auch ein Eingriff in das betriebliche Geschehen darstellt und somit interveniert. Aus diesem Grund können Analyse und Intervention als ein integrierender Prozess bezeichnet werden. Mit Hilfe der Analyse lassen sich Informationen zu Ausprägungen von Belastungen und Ressourcen und damit zum Schwerpunkt der Interventionen ableiten (ebd.). Bezüglich der Interventionen schlägt Ducki (1998) eine Klassifizierung vor, welche die Maßnahmen nach korrektiven, präventiven und prospektiven Schwerpunktsetzungen und Zielen differenziert. Eine korrektive und verhaltensorientierte Maßnahme ist beispielsweise die Durchführung einer Rückenschule, wenn bereits Schädigungen des Bewegungsapparates vorliegen. Zur Vorbeugung derartiger Erkrankungen können ergonomische Sitzmöglichkeiten oder Hebehilfen benutzt werden. Prospektive Strategien bezeichnet Ducki als Strategien der Gesundheitsförderung im engeren Sinn. Ihnen lassen sich individuelle Entwicklungsmöglichkeiten, z. B. durch erweiterte Qualifizierungsangebote, zuordnen. In Tabelle 3 werden Beispiele der betrieblichen Gesundheitsförderung anhand der von Ducki (vgl. 1998, S. 139) vorgenommenen Anordnung dargestellt. Ob eine Maßnahme korrektiv, präventiv oder prospektiv ist, ist eine Frage der zeitlichen Relation von Beginn der Maßnahme und dem Auftreten der Schädigung sowie der Zielfestlegung des Initiators. Dabei können einige Maßnahmen, beispielsweise Rückenschule, in einigen Fällen korrektiv, in anderen Fällen auch präventiv sein.

Tabelle 3: Interventionen der Betrieblichen Gesundheitsförderung klassifiziert nach Zielen und Ansätzen

| Ziel | Verhaltensorientierter Ansatz | Verhältnisorientierter Ansatz |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Korrektiv Schädigungen oder Mängel sollen korrigiert werden | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trainingsprogramme für Beschäftigte, die bereits Schädigungen haben, z. B. Stressbewältigung, Rückenschule ▪ Suchtberatung für Betroffene | <ul style="list-style-type: none"> ▪ nachträgliche Anschaffung ergonomisch gestalteter Arbeits- oder Hilfsmittel, z. B. Anschaffung neuer Bürostühle ▪ nachträglicher Lärmschutz |
| Präventiv Gesundheitsschädigungen soll vorgebeugt werden | <ul style="list-style-type: none"> ▪ regelmäßiges Sportangebot für die Beschäftigten ▪ Gesundes Ernährungsangebot ▪ Seminare zur Mitarbeiterführung und Konfliktmanagement für Führungskräfte | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bereitstellung von Ruheräumen für Rückzug der Beschäftigten ▪ Planung von abwechslungsreicher Tätigkeit zur Vermeidung monotoner Arbeitsphasen ▪ Arbeitszeitgestaltung |
| Prospektiv Individuelle und organisationale Entwicklung | <ul style="list-style-type: none"> ▪ berufliche Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für einzelne Mitarbeiter ▪ Gesundheitszirkel ▪ Kompetenztraining | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schaffung von Arbeitsaufgaben mit hohem Entscheidungsspielräumen und variablen Aufgabenbestandteilen bei Neuinstallierung eines Arbeitssystems unter Einbezug der Mitarbeiter ▪ Gesundheitszirkel |

Die Planung sowie die Durchführung von Maßnahmen sollten unbedingt von Evaluation und Qualitätssicherung begleitet sein. Nur so kann die Legitimationsgrundlage der Gesundheitsförderung in Zeiten des Anstiegs der Gesundheitsausgaben und knappen finanziellen Ressourcen vergrößert werden (Pfaff & Slesina, 2001).

Nach der Darstellung des Konzeptes der betrieblichen Gesundheitsförderung stellt sich nun die Frage, welche Schwerpunkte der gesundheitsförderlichen Arbeit sich speziell für das Setting Schule ergeben. Die aufgezeigten Belastungen und Beanspruchungen sowie deren Folgen (siehe Kap. 3) haben weit reichende Auswirkungen für die Schüler und letztendlich für die gesamte Gesellschaft. Da leistungsfähige Schulen ohne gesunde Lehrkräfte nicht denkbar sind, wird ein dringender Handlungsbedarf gesehen.

Betriebliche Gesundheitsförderung im Setting Schule kann laut Heyse (vgl. 2005, S. 103) grundsätzlich an drei Punkten ansetzen:

- am Verhalten (Kompetenzen, Coping,...) der einzelnen Personen,
- an den Arbeitsbedingungen innerhalb der einzelnen Schulen (soziales Klima, Führungsstil, physische Belastungsfaktoren) und
- an den Rahmenbedingungen des Schulsystems (Verhältnismanagement).

Schaarschmidt (2004) benennt als Konsequenz aus den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie vier große Aufgabenfelder: die Rahmenbedingungen des Berufes, die Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort, die verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses und die notwendigen Entwicklungsbemühungen der Lehrer selbst. Er beklagt, dass oftmals den Rahmenbedingungen (Klassenstärke, Stundenanzahl, gesellschaftlicher Wandel,...) die oberste Priorität bei den ursächlichen Faktoren zu gesprochen wird. Vieles sei davon abhängig, wie der berufliche Alltag, trotz dieser z. T. nicht direkt beeinflussbaren Rahmenbedingungen, an den Schulen gestaltet wird. Bedeutend sei dabei, nicht auf eine Veränderung der Bedingungen zu warten, sondern auch die Einflussnahme, die Möglichkeiten vor Ort zu erkennen und zu nutzen, um den Arbeitsplatz Schule nach günstigeren Beanspruchungsverhältnissen und damit gesundheitsförderlicher zu gestalten. Besonders ein gutes soziales Klima an der Schule könne einen günstigen Einfluss auf die Beanspruchungsverhältnisse haben und stellt somit eine einflussreiche Ressource im Umgang mit Belastungen dar. In Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung, wie Gesundheitszirkel oder Supervisionen, sieht Schaarschmidt eine Möglichkeit, ein solch positives soziales Klima anzustoßen und zu fördern.

Im nächsten Kapitel wird die gesundheitsförderliche und präventive Arbeit auf das Setting Schule, speziell die berufliche Schule bezogen.

4.3 Zusammenfassung

Einführend wurde zunächst der Gegenstand dem sich Prävention und Gesundheitsförderung verpflichtet fühlen, die *Gesundheit* näher beschrieben. Die anschließende Darstellung beider Konzepte - Gesundheitsförderung und Prävention, kam zu dem Fazit, dass beide voneinander zu unterscheiden und nicht synonym zu benutzen sind. Die konzeptionelle Trennung beider Begriffe ist bedeutsam, da sich die Blickrichtung und Strategien unterscheiden. Hervorzuheben ist hierbei der Perspektivenwechsel, denn Gesundheitsförderung fokussiert nicht Krankheiten, sondern die Determinanten für Gesundheit und Wohlbefinden. Mittlerweile hat sich die Kombination der biomedizinischen Ansätze klassischer Prävention mit den umfassenden Ansätzen der Gesundheitsförderung durchgesetzt, um somit das größtmögliche Maß an Gesundheit und Wohlbefinden zu erreichen. Sowohl gesundheitsförderliche als auch präventive Handlungsstrategien werden im Konzept der betrieblichen Gesundheitsförderung realisiert. Erläutert wurden der gesetzliche Rahmen, die damit verbundenen Aufgaben und Handlungsfelder der Krankenkassen, eine Einordnung der Interventionen sowie die Ansatzmöglichkeiten der betrieblichen Gesundheitsförderung speziell im Setting Schule.

5. Präventive und gesundheitsförderliche Interventionen im Setting berufliche Schule: Ein Review zum Stand der empirischen Forschung

5.1 Durchführung einer systematischen Literaturrecherche

Das Ziel dieser Literaturrecherche war es, Publikationen über präventive und gesundheitsförderliche Projekte im Setting berufliche Schule zu finden, um systematische Aussagen zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion treffen zu können. Insbesondere interessierte, ob die Angebote auf den Schüler, den Lehrer oder das gesamte System Schule ausgerichtet sind. Gibt es Veröffentlichungen hinsichtlich der Erfahrungen und Ergebnisse zur Durchführung von konkreten Maßnahmen, wie Gesundheitszirkeln im Setting berufliche Schule? Die Literaturrecherche wurde durchgeführt in fachspezifischen elektronischen Datenbanken, wie Psynindex, Psych Articles, WiSo-Sozialwissenschaften, Scopus, Web of Science und Medline sowie ergänzend in Google. Darüber hinaus wurde auf Literatur der sächsischen Staats- und Landesbibliothek in Dresden, der Universitätsbibliothek sowie der Bibliothek der Fachhochschule in Magdeburg zurückgegriffen. Für die Suche wurden folgende Suchterme gewählt:

- Lehrer und berufliche⁵ Schule (teacher and vocational school⁶)
- Prävention Lehrer (prevention teacher)
- Prävention Berufsschullehrer (vocational school teacher prevention)
- Gesundheitsförderung Berufsschullehrer (vocational school teacher and health promotion)
- Prävention Berufliche Schule (prevention vocational school)
- Berufliche Schule und Gesundheitsförderung (vocational school and health promotion)
- berufliche Schule und Organisationsentwicklung (vocational school and organisational development)
- berufliche Schule und Gesundheit (vocational school and health)
- Projekt Gesundheitsförderung und Schule (project and health promotion and school)

⁵ oder synonym: Benutzung des Begriffs berufsbildende Schule

⁶ zum Teil wurde neben dem Suchbegriff vocational school auch professionell training school benutzt

Die genaue Vorgehensweise der Suche wird am Beispiel der Recherchedokumentation in der Literaturdatenbank *Web of Science* in der Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Dokumentation der Suchrecherche in der Datenbank *Web of Science*

| Suchterme | Anzahl der Funde insgesamt | Relevante Funde |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------|
| Lehrer und berufliche Schule (teacher and vocational school) Eingabe: teacher and vocational* school* | 19 | |
| Berufliche Schule und Gesundheitsförderung (vocational school and health promotion) Eingabe: professional training school* and health promotion* | 19 | 1 |
| Prävention und Berufliche Schule (prevention and vocational school) Eingabe: prevention* and vocational* school* | 50 | 2 |
| Berufliche Schule und Organisationsentwicklung (vocational school and organisational development) Eingabe: organisation* develop* and vocational* school* | 3 | 1 |

Bei der Recherche war die Eingrenzung der Suchergebnisse mittels Ausschlusskriterien erforderlich. Beispielsweise wurde Literatur über gesundheitsförderliche und präventive Projekte an allgemeinbildenden Schulformen nicht berücksichtigt. Zudem ist bei der Auseinandersetzung mit dem Setting berufliche Schule und den Aktivitäten in diesem zu beachten, dass internationale Literatur und die dabei beschriebenen Erfahrungen, Methoden und Schlussfolgerungen nicht automatisch auf die Komplexität des deutschen Berufschulwesens übertragen werden können. Daher konzentrierte sich die Literaturlauswahl vorwiegend auf Deutschland sowie Österreich und die Schweiz, da in diesen Ländern ein ähnliches berufliches Ausbildungssystem vorliegt.

Insgesamt konnten zehn relevante Publikationen gefunden werden. Einige der entsprechenden Projekte im Setting berufliche Schule waren vorwiegend für die Schüler bestimmt (Stab, Hacker, 2005; Nowak, Haufe, Ritter-Lempp, Scheuch, 2007; Christen & Christen 2002; Gschwend, Steffen, Rey-Riek, Uchtenhagen, 2000) einzelne dagegen für die Lehrkräfte (Stab, Hacker, 2005; Schulz, 2005; Schulz, Haars, Kreuter, Krönig, Staudte, 2003; Stender, 2001; Sailmann, Stender, 2003) und andere bezogen das gesamte System Schule in entsprechende

Interventionen mit ein (Jöns, 1997; Nieskens, Sieland, Schumacher, Hella, 2006; Schumacher, Nieskens, Bräuer, Sieland, 2005). Letzteren lassen sich Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung (vgl. 4.2) oder der Organisationsentwicklung zuordnen. Dazu zählt Gebert (2004) geplante Veränderungsprozesse in gesamten Organisationen (in diesem Fall in der Schule) und nicht nur in einzelnen Abteilungen oder bei einzelnen Gruppen. Bezüglich der Ziele geht es um die Konzipierung und Implementierung geeigneter Arbeits-, Führungs- und Kooperationsformen. Dabei sollen ein hohes Maß an Engagement und Verbindlichkeit sowie eine ausreichende Effektivität aller Abläufe erreicht werden.

Zunächst werden die diskutierten Interventionen dargestellt, welche sich hauptsächlich auf die Schüler berufsbildender Schulen fokussieren. Bei der Einordnung der recherchierten Projekte ist zu beachten, dass die Zielgruppe nicht ausschließlich adressiert sein muss. Zum Beispiel können einzelne Maßnahmen durchaus vorwiegend die Zielgruppe Lehrer fokussieren, jedoch dabei gleichzeitig präventive Wirkungen bei den Schülern erreichen.

5.2 Ergebnisse der Literaturrecherche

5.2.1 Maßnahmen für die Zielgruppe Schüler

Um die Existenz und Angebotsstrukturen wissenschaftlich fundierter Programme im Bereich Prävention und Gesundheitsförderung für berufliche Schulen ermitteln zu können, führten Stab und Hacker (vgl. 2005) eine deutschlandweite empirische Bestandsanalyse durch, welche die Aktivitäten aus Österreich und der Schweiz vergleichend einbezog. Die Ergebnisse der Bestandsanalyse fassten sie in einem einheitlichen Dokumentationsmuster⁷ in tabellarischer Form zusammen. Dabei konnten insgesamt 39 Maßnahmen für berufliche Schulen ermittelt werden, worunter sich 28 Maßnahmen mit der Zielgruppe Schüler befanden. Diese Aktivitäten thematisieren die Bereiche:

- Ernährung & Bewegung
- Kompetenzentwicklung
- Suchtprävention
- Gewaltprävention
- Integration, Zivilcourage & Toleranz
- Gesundheits- und Arbeitsschutz
- Schulentwicklung
- Lehrergesundheit

Bei der Zielgruppe der Schüler lassen sich die Aktivitäten hauptsächlich dem Bereich Gesundheits- und Arbeitsschutz (8 Interventionen); Integration, Zivilcourage und Toleranz (5); Bewegungsförderung und Ernährungserziehung (4) sowie Schulentwicklung (4) zuordnen. Das Spektrum hierbei reicht von Projekttagen bzw. Wochen, über Einzelaktionen, Fortbildungen, Unterrichtseinheiten, Materialien und Medien bis hin zu Gesamtprojekten. Letztere beinhalten eine Einbindung gesundheitsförderlicher Ansätze und verfolgen Aspekte der Nachhaltigkeit. Bei der Analyse konnte festgestellt werden, dass Einzelaktionen, Projekttag und Unterrichtseinheiten überwiegen und nur selten von Gesamtprojekten gesprochen werden kann.

Zudem bewerteten sie die verwendeten Evaluationsmaßnahmen als mangelhaft, z. T. fand überhaupt keine Evaluation statt. Gesamtprojekte dagegen erfuhren umfangreiche Wirksamkeitsprüfungen.

Insgesamt kommen sie zur Schlussfolgerung, dass in Deutschland zwar zahlreiche Schulprojekte existieren, diese jedoch größtenteils auf Grund-, Haupt- und Realschulen bzw. Gymnasien fokussieren. Sie fordern die Entwicklung und Implementierung geeigneter Strategien für berufsbildende Schulen. Durch die überdurchschnittlich hohe Repräsentativität von Schülern aus sozial benachteiligten Familien in diesem Setting müssen die Konzepte insbesondere auf die Bekämpfung sozialer Ungleichheit abzielen (Stab, Hacker, 2005).

Besonders Jugendliche in den so genannten berufsvorbereitenden Klassen weisen eine Kombination von Merkmalen sozialer Benachteiligung und reduzierten Gesundheitschancen auf. Mit der Zielstellung der Entwicklung eines

⁷ Dieses beinhaltete die Kriterien Projektname, Träger des Projektes, Laufzeit, Aktivitätsart, Zielgruppe, Art der Evaluationsmaßnahme, wissenschaftlicher und theoretischer Hintergrund der Maßnahme sowie Ergebnisse.

Rahmenkonzeptes zur Integration und Erprobung von Lehrinhalten in den Unterricht berufsvorbereitender Klassen wählten Nowak et al. (2007) Themen der Primär- und Sekundärprävention. Die Interventionen untergliederten sich in:

- **Abbau von arbeitsplatzbezogenen Risiken**, wie Heben und Tragen, Lärmschutz, Arbeitsplatzgestaltung, Erste Hilfe am Arbeitsplatz, Feuchtarbeit, Hautschutz und Stressbewältigung
- **Körperwahrnehmung und gesunde Lebenswelten**, wie Ernährungsprogramme, Sport, Konfliktbewältigung und Gewaltprävention sowie AIDS-Beratung und Sexualerziehung
- **Abbau von Abhängigkeit/Sucht** mit den Themen Alkoholmissbrauch, Rauchen und illegale Drogen (vgl. Nowak et al. 2007).

Diese Interventionen sind Bestandteile des Forschungsprojekts „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ (Kap. 6) und wurden in vier Modellschulen zur Integration in den Unterricht oder als Projekttag angeboten. Die letztere Möglichkeit wurde von den Schulen bevorzugt. Gemeinsam mit externen Partnern, wie z. B. Berufsgenossenschaften und Krankenkassen kam es zur Umsetzung in den Schulen. Dabei zeigten die Schüler ein überwiegend positives Interesse und Motivation, entgegen der Erwartung der Schule. Nowak et al. stellen fest, dass die Motivation, sich mit Gesundheitsfragen der Schüler auseinanderzusetzen, von Seiten der Schule gering ist, da vorwiegend schulorganisatorische und disziplinarische Probleme fokussiert werden. Damit eine gezielte schülerspezifische Gesundheitsförderung ein fester Bestandteil des Schulkonzeptes wird, bedarf es interner und vor allem bewusst entwickelter Motivation der Schulen (Nowak, et al. 2007).

Das Projekt „SPAZ“ beinhaltet die Suchtprävention bei Auszubildenden in den Berufsschulen des Kantons St. Gallen mit dem Hauptziel- der Einrichtung von Früherfassungsmodellen. Dazu wurde eine Fachstelle „Suchtprävention Berufsausbildung“ geschaffen, welche beispielsweise Veranstaltungen in den Berufsschulen durchführt oder entsprechende Unterrichtsmaterialien bereitstellt. Ein weiterer Bestandteil der Projektarbeit war die Fort- und Weiterbildung für die Lehrkräfte zu sekundärpräventiven Maßnahmen bei Jugendlichen mit Sucht oder psychosozialen Problemen. Der Schwerpunkt hierbei lag in der Optimierung von Kommunikationsstrukturen durch die Förderung der Zusammenarbeit

zwischen Schule, Betrieb, Eltern, Amt für Berufsbildung sowie Angebote der Fallbesprechung und Supervisionen für einzelne Lehrkräfte und Gruppen (vgl. Christen & Christen 2002, Venzin, 1998).

Zudem konnte ein weiteres Projekt aus der Schweiz, speziell für den Bereich Prävention in der beruflichen Schule und im Ausbildungsbetrieb ermittelt werden. Es handelt sich dabei um eine Tabakpräventionskampagne, die 1998 mit insgesamt 430 Jugendlichen durchgeführt wurde. Die Untersuchung zeigte einen großen Bedarf an gezielter Raucherprävention in diesem Bereich (Gschwend, Steffen, Rey-Riek, Uchtenhagen, 2000).

5.2.2 Maßnahmen für die Zielgruppe Lehrer

In der empirischen Bestandsanalyse von Stab und Hacker (2005) wurden neben den Aktivitäten, die vorwiegend Schüler fokussieren, auch Interventionen für Lehrer an beruflichen Schulen betrachtet und dokumentiert. Dabei ermittelten sie 18 Maßnahmen für die Zielgruppe der Lehrer. Sie ordnen die Aktivitäten hauptsächlich dem Bereich Lehrergesundheit (9), dem Gesundheits- und Arbeitsschutz (5) sowie der Schulentwicklung (3) zu.

Eine Möglichkeit zur Förderung der Lehrergesundheit ist die Kompetenzerhöhung durch Fortbildungen und Qualifizierung von Lehrkräften, z. B. über neue Unterrichtsmethoden. Schulz (2005) beschäftigt sich in seiner empirischen Untersuchung mit der Entlastung der Lehrkraft im BVJ durch die Lernzirkel-Methode. Die Lernzirkel-Methode⁸ umfasst das Bearbeiten verschiedener Stationen durch die Schüler. Die Methode ist sehr schüler- und handlungszentriert, sie lässt dem Schüler viel Spielraum. Der Lehrer hält sich aus dem zentralen Unterrichtsgeschehen eher zurück, beobachtet das Geschehen und ist als Supervisor tätig. Hintergrund ist die Annahme, dass zur Fehlbeanspruchungsvermeidung eine entsprechende Gestaltung der Unterrichtsmethode nahe und im unmittelbaren Wirkungsbereich der Lehrer liegt. Außerdem geht er von einer

⁸ synonyme Begriffe sind Lernen in Stationen oder Stationenlernen

methodisch bedingten Veränderung des Rollenbilds der Lehrer aus, welche neue Entfaltungsmöglichkeiten bewirken könnten. Seine Untersuchung zeigt anhand objektiver Kriterien, dass diese Methode durchaus Entlastungspotential für die Lehrkräfte im BVJ darstellen kann. Jedoch betont er, dass mit der Untersuchung nicht festgestellt werden kann, wie sich die Anwendung der Methode letztendlich auf einzelne Lehrkräfte auswirkt. Bedenklich äußert sich Schulz bezüglich des Kompetenzzuwachses bei den Schülern. Er nimmt an, dass dieser gegenüber dem Frontalunterricht niedriger ist, was gegen den dominierenden Einsatz der Methode spricht. Zudem ist noch nicht ausreichend geklärt, ob die Vorbereitung der Lernzirkel ein nicht zu unterschätzender Belastungsfaktor für den Lehrer ist.

Daher kommt er zur Schlussfolgerung, dass der Lernzirkel vereinzelt im Unterricht eingesetzt, Lehrenden durchaus zu gewissen Entlastungsmomenten verhelfen kann und zudem eine geeignete Methode ist, mit dem Leistungsgefälle innerhalb der Klassen umzugehen (ebd.).

Ein großes bundesweites Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung stellte das Projekt „innovelle-bs“ dar, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Reform der Aus- und Fortbildung der Lehrenden an berufsbildenden Schulen zu leisten (Schulz, Haars, Kreuter, Krönig, Staudte, 2003). Der Auftraggeber war die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).

Einige Beispiele der wesentlichen Ziele dieses Programms waren:

- verbesserte Ausbildung für Seiteneinsteiger, so dass sie die Aufgaben eines Berufsschullehrers mit vergleichbarer Professionalität ausüben, wie grundständig qualifizierte Lehrkräfte
- Qualitätsverbesserung des Vorbereitungsdienstes durch Evaluation, erhöhte Eigenverantwortung und vielfältige Kooperationsbeziehungen
- Angebot der Unterstützung und Kommunikation für junge Lehrkräfte in der Berufseingangsphase
- Gewährleistung der fachlichen und pädagogischen Kompetenz von Lehrkräften durch einen permanenten Wissenstransfer zwischen Schule, Wissenschaft und Berufspraxis, u. a. .

Die Bilanz des Modellprojekts war erfolgreich und die Ziele wurden erreicht, wie es aus dem Abschlussbericht des BLK-Programms in Hamburg hervorgeht. Die erarbeitete Konzeption wird vollständig seit dem Schuljahr 2004/2005 umgesetzt und ist auf Dauer in Hamburg eingeführt (vgl. Grossmann, Kasperek, 2005).

Sailmann und Stender (vgl. Stender, 2001; Sailmann, Stender, 2003) befassten sich schwerpunktmäßig mit der Qualifizierung von Lehrpersonal in Berufsgruppen mit hoher Innovationsgeschwindigkeit (z.B. Informationstechnologie). Hierbei wurden Qualifizierungsmaßnahmen inhaltlich entwickelt, methodisch-didaktisch konzipiert und dann den Lehrkräften als Zusatzqualifikation angeboten.

Nach Darstellung der Publikationen, welche vorwiegend einzelne Maßnahmen für die Zielgruppe der Schüler oder Lehrer aufweisen, folgen Aktivitäten, welche dem Konzept der betrieblichen Gesundheitsförderung bzw. Organisationsentwicklung zugeordnet werden können.

5.2.3 Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung und Organisationsentwicklung

Ein Bild über die aktuelle Situation an beruflichen Schulen sowie den Bedarf und den Stand von Ansätzen zur Schulentwicklung zu gewinnen, war das Ziel der Studie „Entwicklungsbedarf und –maßnahmen an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg“ (vgl. Jöns, 1997). Die Befragung von 221 beruflichen Schulen im Land Baden-Württemberg zeigt bezüglich der Durchführung von Projekten ein hohes und vielseitiges Engagement in den Schulen. Durchschnittlich 3,3 Projekte wurden pro Schule durchgeführt, wobei die Anzahl pro Schule variiert: von keinem Projekt (11,4%) bis hin zu mehr als fünf Projekte (17,8%). Jöns interessierte sich vorwiegend für die Themenschwerpunkte der Projekte von Lehrern und kam zu diesen Ergebnissen:

- es überwiegen Projekte, die sich auf die pädagogische Arbeit und Unterstützung des Kollegiums beziehen (z. B. neue Unterrichtsformen, Fortbildungen)

- ebenso häufig sind fachbezogene Projekte und der Austausch mit Ausbildern (z. B. Lehrplanerstellung) zu finden
- es existieren deutlich weniger Projekte, die auf die Verbesserung der schulinternen Effizienz, Verwaltung und Informationstechnologie abzielen
- an vierter Stelle kommen internationale Projekte, kulturelle Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit und Schulsozialarbeit
- nur ein sehr kleiner Anteil an Schulen, führen Projekte durch die der Organisationsentwicklung im weitesten Sinne zugeordnet werden können (z. B. Kommunikationstraining).

Jöns hebt hervor, dass der Anteil an Projekten, die sich auf die Schule als Ganzes, auf ihre interne Organisation oder auf das Kollegium beziehen, sehr gering sei und kaum ins Gewicht fällt. Ob Organisationsentwicklung ein Ansatz für berufsbildende Schulen darstellt bzw., ob Bedarf besteht, fasst Jöns folgendermaßen zusammen. Ihrer Meinung nach, reichen die bisherig erfassten Maßnahmen nicht aus. Der gegenseitigen Unterstützung im Kollegium wird in Zukunft eine zentrale Rolle zukommen. Von großer Bedeutung für die Zufriedenheit der Lehrer sind die Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den Fachabteilungen sowie Führung, Information und Beteiligung der Lehrer. Sie kritisiert, dass meist eine „Streitkultur“ fehlt, d.h. Kollegen schirmen sich ab, statt Meinungsverschiedenheiten auszutragen. Eine Ursache für die mangelnde Zusammenarbeit sieht sie in dem vorherrschenden Selbstverständnis „Ich und meine Klasse“. Im Unterricht stehen die Lehrer als „Einzelkämpfer“ vor der Klasse, so dass sie nicht unbedingt auf Zusammenarbeit angewiesen sind. Sie fordert eine Entwicklung der Verhaltensweisen von Lehrern hin zu einem stärkeren Organisationsbewusstsein, hin zu einem „Ich und meine Schule“, zu einem Wir-Gefühl und einer gemeinsamen Identität der Schule (ebd.).

Das Modellprojekt zur Organisationsentwicklung „Betriebliche Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen – Entwicklung von Maßnahmen und Strategien“ legt größeren Wert auf die Förderung der Gesundheit von Lehrkräften (vgl. Nieskens, Sieland, Schumacher, Hella, 2006; Schumacher, Nieskens, Bräuer, Sieland, 2005). Ziel des Projektes war es, vier berufsbildende Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung von geeigneten Maßnahmen zur Förderung von Lehrer*innen-Gesundheit zu unterstützen. Nieskens et al. (2006) heben hervor, dass die Veränderung des Verhaltens der einzelnen Lehrkraft dabei nicht

entscheidend war, sondern tief greifende Wandelprozesse in den Schulen, die effizientere und effektivere Arbeits- und Kommunikationsprozesse bezwecken. Der Projektablauf bestand aus folgenden Phasen des systematischen Organisationsentwicklungsprozesses:

1. Problemerkennung > 2. Diagnose > 3. Interventionen > 4. Evaluation.

Über einen Zeitraum von 18 Monaten arbeiteten in den vier Schulen insgesamt 23 Projektgruppen. Bezüglich der Zielerreichung zeigte sich bei Projekten, die sich mit zügigen und effektiven Fortbildungsmaßnahmen beschäftigten (z. B. Entspannungsmethoden), der größte Erfolg. Arbeitsgruppen mit langfristig wirkenden Maßnahmen, wie etwa Teamfähigkeits- und Kommunikationsentwicklung oder Optimierung von schulinternen Arbeitsorganisationsprozessen wiesen dagegen eine geringere Zielerreichung auf (ebd.).

Nieskens et al. leiten aus ihren Erfahrungen mehrere Gelingens- oder Misserfolgskriterien für die Förderung der Lehrergesundheit in diesem Setting ab. Auch hier zeigt sich, dass Lehrkräfte in der Gestaltung ihrer Unterrichtstätigkeit weitgehend autonom und kaum auf Kooperation mit Kollegen angewiesen sind. Laut Schumacher (2006) führen die „lose“ Koppelung der Tätigkeit der einzelnen Lehrkräfte und deren geringe Steuerbarkeit von „oben“ durch die Schulleitung dazu, dass sich innovative Entwicklungen in der Organisation Schule nur schwer umsetzen lassen.

Als ein wesentliches Kriterium für funktionale Strukturen bezeichnen Nieskens et al. (2006) die Informations- und Kommunikationsarbeit der Schule. Sie machten die Erfahrung, dass sich akzeptierte Informationswege, die für Änderungsprozesse unbedingt notwendig sind, in Schulsystemen schwer schaffen lassen. Da moderne Medien wie E-Mail noch nicht regelmäßig von allen Lehrern genutzt werden, griffen sie in der Projektarbeit erfolgreich auf Wandtafeln oder Informationen in Gesamtlehrerkonferenzen zurück. Zudem zeigten sich erhebliche Unterschiede in der Informationskultur in den Schulen, was sich darin äußerte, dass sich einige Lehrer erst gar nicht um Information bemühten. Dies ist ein Indikator für ein geringes Interesse. Deshalb muss in zukünftigen Lehrergesundheitsprojekten vermehrtes Gewicht auf die Motivation und Partizipation der

Teilnehmer im gesamten Projektzyklus gelegt werden (ebd.). Hinsichtlich des Engagements und der Veränderungsbereitschaft muss allen am Prozess beteiligten Lehrkräften bewusst sein, dass die Sichtweisen von Gesundheit im variieren. Die Kollegen haben sehr unterschiedliche Motive, um an Gesundheitsprozessen teilzunehmen oder auch nicht. Zudem können sich im Kollegium auch Kooperationsprobleme und Polarisierungen abzeichnen (Sieland, 2006). Diese unterschiedlichen Voraussetzungen müssen im Kollegium unbedingt berücksichtigt werden, sonst kommt es zu Spannungen und Enttäuschungen. Ein zusätzlich entscheidender Faktor für Entwicklungsprozesse in Schulen ist die Würdigungs- und Feedbackkultur. Hierbei kommt insbesondere der Schulleitung eine besondere Aufgabe zu. Für beteiligte Lehrkräfte spielen Interesse und die Unterstützung durch die Schulleitung sowie die Anteilnahme der nicht beteiligten Kollegen eine große Rolle. Ein effektives Informationsmanagement, d. h. die Weitergabe von Informationen aus den Projektgruppen an die Leitungsebene, ist dafür jedoch Voraussetzung (Nieskens et al., 2006).

5.2.4 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

Für den Bereich gesundheitsförderlicher und präventiver Angebote in berufsbildenden Schulen konnten insgesamt zehn relevante Publikationen ermittelt werden, wobei das Spektrum von Einzelmaßnahmen bis hin zu komplexen gesundheitsförderlichen Projekten reicht, welche auf die Veränderung von organisationalen Strukturen und Prozessen zielen. Letzteren lässt sich nur wenig Literatur zuordnen, sie sind deutlich unterrepräsentiert.

Empfehlungen dazu, wie Gesundheitsförderung und Prävention in *den Schulen*⁹ gestaltet werden sollte, welchen Nutzen sie haben könnte, etc. sind mehrfach veröffentlicht worden (vgl. Aktion Anschub, 2007; GEW, 2007; Johannsen, 2003; Rimmasch, 1999; Sieland, 2006a).

⁹ d. h. es werden allgemeine Aussagen und Empfehlungen ausgesprochen, ohne eine Berücksichtigung der Schulart

Veröffentlichungen zu Praxisbeispielen und ihren Erfahrungen fokussieren eher auf allgemeinbildende Schulen. Konkrete Programme zur Prävention und Gesundheitsförderung im Bereich der berufsbildenden Schulen existieren nur teilweise und wirksame Konzepte fehlen. In der Schweiz und Österreich dagegen werden Maßnahmen der schulischen Prävention und Gesundheitsförderung in nationalen Netzwerken organisiert. Die beruflichen Schulen nehmen bei diesen Maßnahmen den gleichen Stellenwert wie die allgemeinbildenden Schulen ein (Stab, Hacker, 2005).

Zudem konnten keine Publikation ermittelt werden, welche Erfahrungen und Ergebnisse über die Durchführung von Gesundheitszirkeln oder vergleichbare Maßnahmen im Setting berufliche Schule beinhalten.

Die vorgestellten Maßnahmen, die die Zielgruppe der Lehrer adressieren, bezwecken vorwiegend eine Qualitätsverbesserung durch Fortbildungen zu neuen Unterrichtsmethoden oder fachspezifischen Themen. Dies wird in der Arbeit über den „Entwicklungsbedarf und –maßnahmen an beruflichen Schulen“ von Jöns (1997) bestätigt. Sie stellt fest, dass die Mehrzahl der in den beruflichen Schulen angebotenen Projekte, sich auf die pädagogische Arbeit der Lehrer beziehen. Nur ein sehr geringer Teil der von ihr betrachteten Schulen, beziehen sich in der Projektarbeit auf die Schule als Ganzes, auf ihre interne Organisation oder auf das Kollegium im Sinne der Organisationsentwicklung. Sie fordert eine Veränderung des vorherrschenden Selbstverständnis der Lehrer von dem „Ich und meine Klasse“ zu einem stärkeren Organisationsbewusstsein hin zu einem „Ich und meine Schule“.

Wie die Ergebnisse des Modellprojekts „Betriebliche Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen – Entwicklung von Maßnahmen und Strategien“ zeigen, kann das Ziel einer nachhaltigen Förderung der Gesundheit und Leistung der Lehrkräfte nur durch die Kombination verhaltensorientierter (Stärkung individueller Ressourcen) und verhältnisorientierter Maßnahmen (Beeinflussung der Kommunikations- und Arbeitsprozesse) erreicht werden (Schumacher, et al 2005).

Aus den Erfahrungen der Projektarbeit kann für die eigene Untersuchung folgendes abgeleitet werden:

- Tief greifende Wandelprozesse, die effizientere und effektivere Arbeits- und Kommunikationsprozesse in den Schulen bezwecken, sind von größerer Bedeutung als die Veränderung des Verhaltens der einzelnen Lehrkraft.
- Ein wesentliches Kriterium für das Gelingen der Projektarbeit ist die Motivation und Partizipation im gesamten Projektzyklus.
- Die Würdigungs- und Feedbackkultur ist ein entscheidender Faktor für Entwicklungsprozesse in der Schule. Der Schulleitung kommt hierbei eine wichtige Funktion zu, was ein effektives Informationsmanagement voraussetzt.

Stab und Hacker (2005) fordern, dass in Zukunft auch verstärkt berufsbildende Schulen in die schulische Gesundheitsförderung einbezogen werden müssen. Dafür ist es notwendig institutionelle Rahmenbedingungen zu analysieren und bewährte Konzepte auf die Besonderheiten und Anforderungen berufsbildender Schulen anzupassen.

Das im Anschluss vorgestellte Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ entwickelt und evaluiert ein interdisziplinäres Rahmenkonzept zur Prävention im Setting berufliche Schule.

5.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Projekte vorgestellt, welche einerseits auf die Zielgruppe der Schüler oder andererseits auf die der Lehrer ausgerichtet waren. Die Projekte für Schüler waren vorwiegend primär- oder sekundärpräventiver Art. Bezüglich der Lehrer konnten überwiegend Aktivitäten zur Kompetenzerhöhung ermittelt werden. Für die Aktivitäten im Bereich der betrieblichen Gesundheitsförderung oder Organisationsentwicklung ließen sich lediglich eine Übersichtsarbeit zum Projektangebot der beruflichen Schulen und ein Modellprojekt aufweisen. Aus dem Letzteren lassen sich Erfahrungen und Schwierigkeiten für die Durchführung von derartigen Projekten ableiten.

6. Das Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“

6.1 Zielsetzungen, Methoden und Interventionen des Forschungsprojektes

Insbesondere Berufsschullehrer gelten, aufgrund der Gesundheitsbeeinträchtigungen und des hohen Frühverrentungsanteils, als sehr belastete Berufsgruppe. Die Arbeitsanforderungen und Belastungen der Berufsschullehrer unterscheiden sich durch die Komplexität dieser Schulform z. T. von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen. Die Datenlage zur Gesundheit von Berufsschullehrern ist relativ lückenhaft (vgl. Kap. 2, 3). Zudem wird ein Mangel an praktikablen und finanzierbaren primärpräventiven Maßnahmen festgestellt. Anstelle von Prävention, Personal- und Organisationsentwicklung dominieren Versorgung und Medikalisierung (Hillert, Schmitz, 2004) (vgl. dazu Kap. 5).

Um dieser Entwicklung entgegen zu wirken, wird im Rahmen des Forschungsprojektes „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ ein interdisziplinäres Programm zur Prävention von psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen im Setting Berufsschule entwickelt und evaluiert.

Das Projekt wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMFB) über eine Laufzeit von insgesamt drei Jahren gefördert. An der Projektarbeit sind zwei Arbeitsgruppen beteiligt:

1. Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin, Medizinische Fakultät der TU Dresden
2. Arbeitsgruppe „Wissen-Denken-Handeln“, Fachrichtung Psychologie der TU Dresden

Die Zielgruppen des Forschungsprojektes sind Studierende des Lehramts für berufsbildende Schulen, die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen, die Berufsschüler, vorwiegend der berufsvorbereitenden (BVJ), berufsbildenden (BGJ) Klassen und Ausbildungsklassen im Bereich Altenpflege sowie die berufsbildende Schule als Organisation.

Die Jugendlichen in den berufsvorbereitenden und berufsgrundbildenden Klassen weisen häufig eine Kombination von Merkmalen sozialer Benachteiligung mit reduzierten Gesundheitschancen auf (gehäuft unvollständige Vorbildung, sozial benachteiligte Elternhäuser) (Becker, Nietfeld, 1999). Aufgrund der spezifischen Situation im Berufsfeld der Altenpflege, z. B. durch die demographische Entwicklung, erhebliche physische und psychomentale Anforderungen und eine hohe Fluktuation der Beschäftigten, fokussiert ein Teil der Projektarbeit die Aus- und Fortbildungssituation in der Altenpflege. Das Forschungsprojekt (IPAS, 2005) verfolgt folgende Zielsetzungen:

- die Entwicklung von Modulen zur Prävention psychosomatischer Erkrankungen und psychischer Fehlbelastungen bei Berufsschullehrern sowie bei Berufsschülern
- eine dauerhafte Integration der Prävention in die universitäre Ausbildung
- eine dauerhafte Integration präventiver Inhalte in die Fortbildung der Berufsschullehrer
- die Durchführung arbeitsorganisatorischer Maßnahmen zur Optimierung der Arbeitssituation an berufsbildenden Schulen
- sowie die Entwicklung eines Screening- Instruments zur Früherkennung psychosomatischer Erkrankungen und psychischer Fehlbelastungen

Entsprechend dieser Zielstellungen ist das Untersuchungsfeld wie folgt gegliedert. Durch das ehemalige Regionalschulamt (RSA)¹⁰ wurden im Jahre 2005 vier Berufliche Schulzentren aus dem Regierungsbezirk Dresden als Modellschulen rekrutiert. Innerhalb dieser wurden mehrere Klassen des BVJ und der Altenpflegeausbildung inklusive der zugehörigen Lehrer und Schulleitungen einbezogen. Dem Untersuchungsfeld wurden außerdem Referendare sowie Verbände und Träger der Lehrerfortbildung in Dresden zugeordnet.

Die Abbildung 2 verdeutlicht den Ansatz und die Vorgehensweise der Projektarbeit (vgl. Genz, Haufe, Ritter-Lempp, Hacker, Scheuch, Winkelmann, 2005). Das dargestellte Modell bezieht sich dabei nicht auf die für das Berufsbild der Altenpflege beispielhaft zu erarbeitenden Präventionsmodule. Eine Erläuterung der Module für den Bereich der Altenpflege ist an dieser Stelle zu umfangreich und für diese Untersuchung nicht relevant. Deshalb wird auf eine gesonderte

¹⁰ jetzt Sächsische Bildungsagentur

Darstellung verzichtet. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Arbeitsebenen und die dabei verwendeten Methoden und Interventionen gegeben.

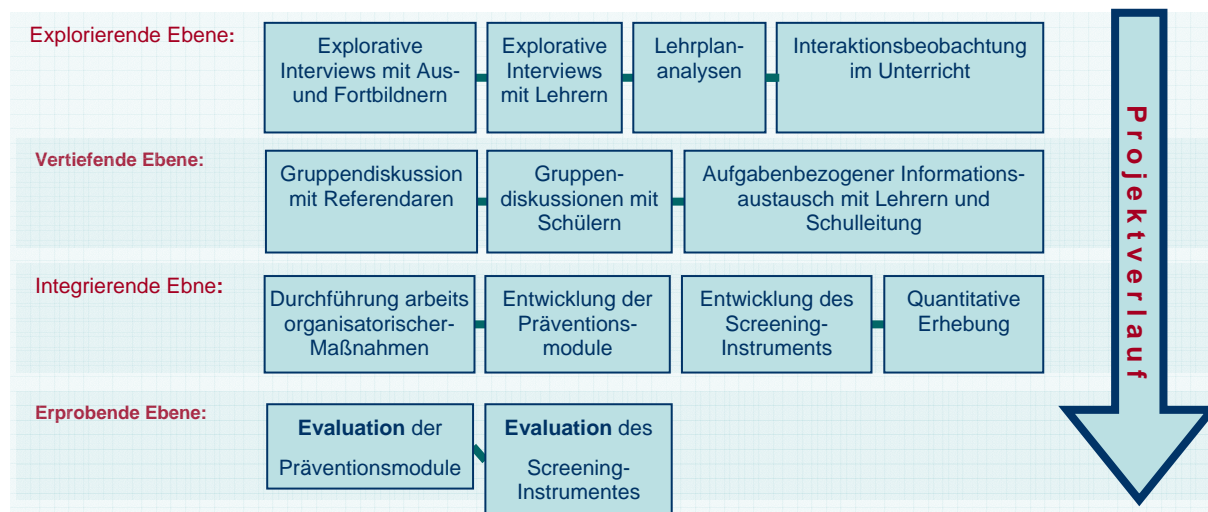


Abbildung 2: Arbeitsebenen und Methoden (Genz et al. 2005, S. 59)

Um verschiedene Aspekte des Schulalltags, speziell die Schüler-Lehrer-Interaktionen zu erfassen, wurden innerhalb der explorierenden Ebene insgesamt 34 halbstandardisierte Interviews mit Berufsschullehrern durchgeführt. Ziel der Befragung von Aus- und Fortbildnern war es, die Inhalte der derzeit realisierten Ausbildungs- und Weiterbildungspraxis zu ermitteln, um daraus Veränderungsbedarfe ableiten zu können. Weiterhin führten die Projektmitarbeiter, auch um den Präventionsbedarf bei den Schülern ermitteln zu können, Lehrplananalysen durch und hospitierten im Unterricht. Auf der vertiefenden Ebene fanden jeweils zu Beginn, zur Mitte und zum Ende des Schuljahres Gruppendiskussionen mit mehreren Klassen des BVJ statt. Zusätzlicher Bestandteil dieser Ebene waren Gruppendiskussionen mit Referendaren sowie die Durchführung von moderierten Kleingruppendiskussionen in Anlehnung an den Aufgabenbezogenen Informationsaustausch nach Neubert & Tomczyk (1986). Im Rahmen der Arbeit auf der integrierenden Ebene wurden konkrete Präventionsmodule, wie z. B. das Training sozialer Kompetenzen für Schüler des BVJs

oder Seminare zur Lehrergesundheit, zur Integration in die Lehrerausbildung entwickelt und durchgeführt. Diese wurden in der darauf folgenden Ebene evaluiert. Ein entwickeltes Screening- Instrument für Frühindikatoren psychischer Beeinträchtigung soll ein gezieltes Ableiten von präventiven Empfehlungen in arbeitsmedizinischen Untersuchungen von Lehrkräften unterstützen. (IPAS, 2005).

6.2 Das Teilprojekt: Moderierte Kleingruppendiskussionen (MKD) im Setting berufliche Schule

Ein Bestandteil der vertiefenden und integrierenden Ebene der Projektarbeit war die Durchführung von moderierten Kleingruppendiskussionen in Anlehnung an den Aufgabenbezogenen Informationsaustausch (AI) nach Neubert und Tomczyk (1986) in den vier Modellberufsschulen. Ursprünglich wurde der AI für Dienstleistungs- und Fertigungsunternehmen entwickelt, um dort betriebliche Veränderungsprozesse zu unterstützen. Diese Methode der partizipativen Gestaltung effektiver und gesundheitsfördernder Arbeitsprozesse ist den Methoden der Primärprävention und betrieblichen Gesundheitsförderung zu zuordnen (Neubert, Tomczyk, 1986; Jahn, Ishig, Wetzstein, Hacker, 2002). Neu und bisher unerforscht ist die Wirksamkeit des AI im Setting Schule. Die Methode des AI und die Umsetzung an den vier Modellschulen ist Bestandteil dieser empirischen Untersuchung und wird in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

6.3 Zusammenfassung

In dem Forschungsprojekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ wird ein interdisziplinäres modulares Programm zu beanspruchungsspezifischen Maßnahmen der primären Verhältnis- und Verhaltensprävention für das Setting berufsbildende Schule entwickelt, erprobt und für mehrere Präventionsträger zur Verfügung gestellt. Die Wahl der Zielgruppenkombination berücksichtigt einerseits die Berufsschullehrkräfte, andererseits Berufsschüler mit reduzierten Gesundheitschancen. Beide erfahren in Präventions- und Gesundheitsförderungsprogrammen bisher nur unzureichend Beachtung. Die Ziele, das Untersuchungsfeld und die einzelnen Ebenen der Projektarbeit wurden dargestellt und durch Interventionsbeispiele ergänzt.

Ein Bestandteil der Projektarbeit war die Durchführung und Erprobung von moderierten Kleingruppendiskussionen in Anlehnung an den Aufgabenbezogenen Informationsaustausch (AI). Dies stellt die Methode dar, die im Rahmen der hier vorgestellten Studie zentral ist und wird im Kapitel sieben umfassend erläutert.

7. Moderierte Kleingruppendiskussionen in Anlehnung an die Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustauschs
7.1 Der Aufgabenbezogene Informationsaustausch als primärpräventive und gesundheitsförderliche Intervention
7.1.1 Einordnung und Ziele der Intervention

Der Aufgabenbezogene Informationsaustausch (AI) nach Neubert & Tomczyk (1986) ist eine Methode der kollektiven Arbeitsanalyse und –gestaltung. Hierbei werden die Personen, welche die Arbeit ausführen und auch deren Vorgesetzte miteinbezogen. Die Methode wurde ursprünglich für Dienstleistungs- und Fertigungsunternehmen¹¹ entwickelt, um dort betriebliche Veränderungsprozesse zu unterstützen. Diese Veränderungsprozesse beruhen auf dem Lernen aller Beteiligten (Empowerment) und ihrer direkten Mitwirkung (Partizipation). Im größeren Rahmen kann diese partizipative Methode daher der Organisationsentwicklung zugeordnet werden. Zudem wird der AI im Bereich der betrieblichen Gesundheitsförderung eingesetzt, um betriebliche Arbeitsprozesse nicht nur effektiv, sondern darüber hinaus auch persönlichkeits- und lernförderlich zu gestalten.

Bevor die Arbeitsprozesse partizipativ und präventiv gestaltet werden können, müssen Veränderungspotentiale erfasst werden. Im Rahmen des AI werden deshalb zu Anfang tätigkeitsbedeutsame, aufgaben- und prozessbezogene Informationen zur verbesserten Aufgabenbewältigung ermittelt. Schließlich führt der AI zur Vermittlung, Aneignung und Anwendung der ermittelten Informationen bei allen am Gruppenprozess beteiligten Personen (Neubert & Tomczyk, 1986; Jahn et al., 2002). Die Grundannahmen des AI sind (vgl. Neubert & Tomczyk, 1986, S. 46):

- Die unterschiedlichen Personen (Mitarbeiter) verfügen im unterschiedlichen Umfang über die benötigte Information, z. B. durch die Qualifikation und Tätigkeitsdauer.
- Teile der benötigten Information besitzen nur einzelne Personen, andere Teile mehrere oder gar alle Personen.

¹¹ beispielsweise Betriebe mit Spezialisierung auf die Herstellung von Polyesterfolien, das Bedrucken von Fußbodenbelag oder die Textilindustrie

- Teile der benötigten Information können allen Personen unbekannt sein.
- Alle Personen zusammen verfügen über mehr Informationen als jede einzelne.

Die zugrunde liegenden Erwartungen der theoretischen Grundannahmen bestehen darin,

- dass sich durch einen kollektiven Problemlöseprozess zumindest wesentliche Teile der benötigten Information gewinnen lassen,
- dass die so erzeugten Informationen höherwertiger sind als die mittels herkömmlicher Methoden arbeitsanalytisch ermittelbaren,
- dass die Beschäftigten unter ihrer aktiven Mitwirkung entstandene Informationen eher akzeptieren,
- dass durch den Problemlöseprozess individueller Lerngewinn entsteht und
- dass dieser Lerngewinn zu Verbesserungen der Arbeitsprozesse führt (ebd.).

Jahn et al. (2002) beschreiben prozessbezogene und ergebnisbezogene Ziele des AI, wobei sie die prozessbezogenen Ziele als generelle Ziele des AI bezeichnen. Die ergebnisbezogenen Ziele sind im Gegensatz dazu abhängig von der Arbeitsaufgabe, dem Ausgangszustand und dem im AI betrachteten Problembereich. Die Ziele und die zu erwartenden Effekte des AI sind in der Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Prozess- und ergebnisbezogene Ziele des AI (Jahn et al. 2002, S.18)

| Prozessbezogene Ziele: | Ergebnisbezogene Ziele: |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz der Veränderungsmaßnahme, Veränderungsmotivation, Eigenaktivität • Verbesserte Aufgabenbewältigung • Individueller Lerngewinn • Wissenstransfer | <ul style="list-style-type: none"> • Verbesserte Leistung (Menge und Qualität) bei bleibender oder • Senkung der Arbeitsbeanspruchung • Verbesserung von Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit • Erhöhung von körperlichen und seelischen Wohlbefinden • Senkung von Fehlzeiten • Zeit- und Kosteneinsparung |

Nach Neubert & Tomczyk (vgl.1986, S. 233) ergeben sich aus Gruppenverfahren der Arbeitsanalyse- und Gestaltung mehrere Effekte:

- ein günstiges Verhältnis von Aufwand und Ertrag
- transparente und damit weniger anfechtbare Lösungen
- kompromissbehaftete und eigene Lösungen, welche akzeptierter sind
- Möglichkeit der Integration von Ermittlung und Vermittlung.

Durch die Einheit von Ermittlung und Vermittlung von Informationen und Lerninhalten durch die Teilnehmer im AI entstehen einerseits Arbeitsmaterialien zur Anleitung für verbesserte Arbeitsweisen und gleichzeitig wird innerhalb dieses Prozesses ein Lerngewinn erreicht. Die Teilnehmer des AI sind an der Entwicklung neuer Lösungen und an deren Umsetzung beteiligt und befähigen sich somit zur Mitarbeit an künftigen Gruppenprozeduren zur Verbesserung ihrer Arbeitsprozesse. Dieser beabsichtigte Lerneffekt bildet den Unterschied zu bekannten Qualitäts- und Gesundheitszirkeln (Hacker & Skell, 1993).

Damit die Ziele erreicht werden können und eine erfolgreiche Gestaltung von Arbeitsprozessen mit der Methode des AI gelingt, müssen laut Neubert & Tomczyk (1986) mehrere Voraussetzungen erfüllt sein. Demnach sollen die teilnehmenden Personen mindestens über Teilinformationen zum Bewertungs- oder Gestaltungsanliegen verfügen. Die Informationen sollen für den Austausch verbalisierbar und damit kommunizierbar sein bzw. gemacht werden. Zudem muss die Gruppengröße entsprechend dem Gestaltungsanliegen arbeitsfähig sein, d. h. so klein wie möglich und so groß wie nötig (siehe 7.1.2). Auch die von der Gruppe erarbeiteten Ziele müssen zumindest teilweise realisierbar sein (Akzeptanz, Motivation). Das schließt die Verfügbarkeit finanzieller und materieller Mittel sowie die Bereitschaft der Unternehmensführung mit ein. Ansonsten kann die Durchführung des AI zu Resignation und Frustration bei den Beteiligten führen. Jahn und Hacker betonen (2002), dass mit dem AI ein mehrstufiger bzw. kontinuierlicher Veränderungsprozess angestrebt werden muss, da sich Effekte durchaus erst im späteren Verlauf vollständig ausschöpfen lassen.

7.1.2 Methodisches Vorgehen und Ablauf

Die Gruppenprozedur nach der Methode des AI ermöglicht die Ermittlung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung qualitativ hochwertiger Informationen, Lösungen und Entscheidungen (Neubert & Tomczyk, 1986). Das Medium des Austauschs ist dabei die Kommunikation, welche im Rahmen einer ausdrücklich aufgabenbezogenen Gruppendiskussion stattfindet. Die Abbildung 3 verdeutlicht den prinzipiellen Ablauf des AI zur Gestaltung von Arbeitsprozessen.

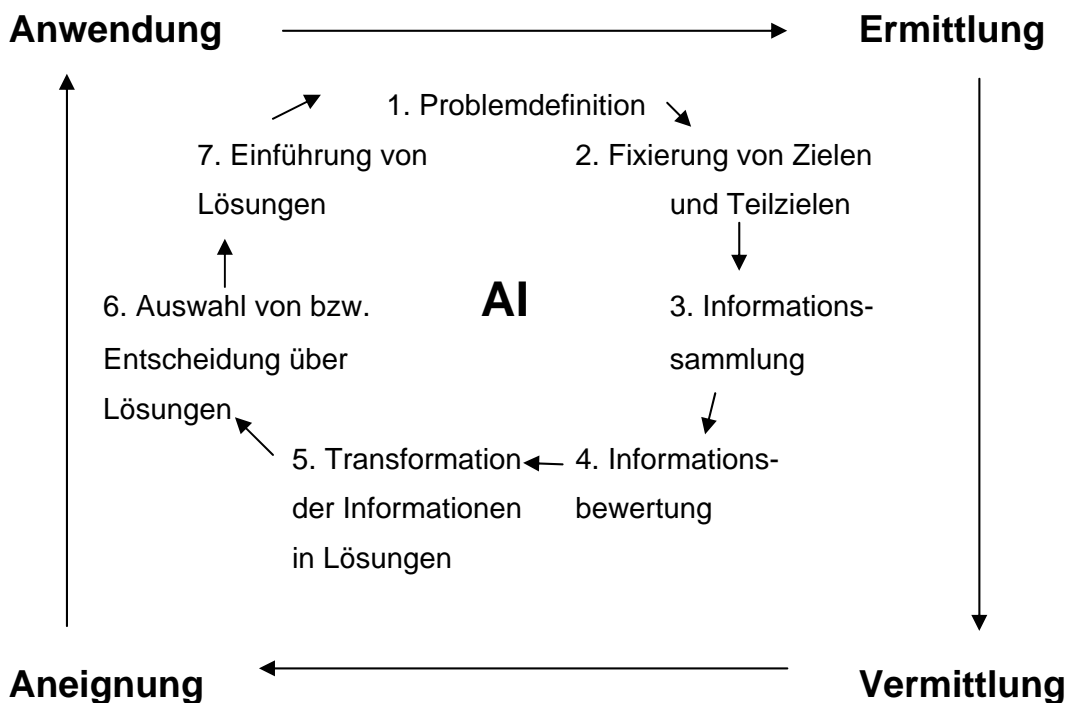


Abbildung 3: Prinzipieller Ablauf des AI (Jahn et al. 2002, S. 22)

Damit die Gruppenprodukte eine hohe Qualität und Akzeptanz aufweisen, müssen die Problemdefinition und die Ziel- und Teilzielfixierung folgende Problembearbeitung (Transformation der Informationen in Lösungen, ...) zeitlich eindeutig voneinander zu trennende und aufeinander folgende Phasen aufweisen. Der Phase der *Informationssammlung*, zu der jeder Teilnehmer (ohne Bewertung der anderen Teilnehmer) seinen Beitrag leistet, folgt die Phase der *Informationsbewertung*. Die Phase der *Verarbeitung* von bewerteten Informatio-

nen dient der *Suche nach Lösungen*, später folgt die Entscheidung über *umzusetzende Lösungen*. Im Rahmen des AI können sich diese Phasen der Sammlung, Bewertung und Verarbeitung von Informationen bezogen auf spezielle Teilziele bzw. Problembereiche zyklisch wiederholen (Jahn et al. 2002).

Die Treffen des AI finden wöchentlich bis vierteljährig statt. Insgesamt gibt es acht bis zwölf Treffen, die jeweils 60 bis 90 Minuten dauern. Im Anhang befindet sich eine Empfehlung zur Durchführung des AI in Form eines Grobkonzeptes nach Jahn et al. (2002).

Auch die nicht teilnehmenden Mitarbeiter sollten regelmäßig durch Protokolle und Aushänge über den Prozess informiert werden. Für die Zeit zwischen den einzelnen Treffen werden so genannte „Hausaufgaben“ an die Teilnehmer verteilt, um den Prozess kontinuierlich zu gestalten. Dies können beispielsweise Analysen, wie Befragungen der Kollegen sein. Dadurch besteht die Möglichkeit schwer kommunizierbares Handlungswissen einzubeziehen und bereits erste Lösungen im Rahmen von „Hausaufgaben“ auszuprobieren und zu beurteilen. Der damit erreichte aktive Einbezug aller Mitarbeiter in den Prozess erhöht die Akzeptanz und erzeugt Veränderungsmotivation (ebd.).

Bezüglich der Gruppenzusammensetzung muss darauf geachtet werden, dass die Gruppe groß genug ist, um über einen ausreichenden Fundus an relevanten Informationen zu verfügen. Gleichzeitig sollte sie so klein wie möglich sein, um organisatorische und motivationale Probleme zu vermeiden (Jahn et al. 2002). Nach relevanten Untersuchungsbefunden empfehlen Neubert & Tomczyk (1986) sechs bis maximal zehn freiwillig teilnehmende Personen. Vorteile der im AI bewusst gewählten heterogenen Gruppenzusammensetzung sind die Integration von unterschiedlichen Erfahrungen und Sachkompetenzen zur Förderung innovativer Lösungsansätze sowie die Entscheidungsbefugnis, welche zur zügigen Auswahl und Umsetzung von Lösungen beiträgt (Jahn et al. 2002).

Zur Entlastung der Gruppe planen, steuern, veranschaulichen und dokumentieren ein oder zwei externe Moderatoren den AI. Sie übernehmen damit Regel-funktion im Gruppengeschehen. So kann beispielsweise sichergestellt werden, dass alle Teilnehmer gleichberechtigt am AI teilnehmen und Konkurrenzverhalten zwischen den Gruppenmitgliedern vermieden wird. Die Hauptaufgabe des Moderators besteht darin, größtmögliche Mitwirkung anzuregen und dabei die selbständige Erarbeitung der Ziele und Lösungen durch die Mitarbeiter zu sichern. Der AI wird in Form von Rund-Tisch-Gesprächen arrangiert, um keiner Person (eingeschlossen dem Moderator) eine hervorgehobene räumliche Position zu verschaffen. Des Weiteren stellt der Moderator Gesprächsregeln auf und sorgt für deren Durchsetzung. Er unterstützt den Prozess des AI durch zahlreiche Moderationstechniken. Im Anhang befindet sich eine Übersicht zu Gesprächsregeln, welche gerade in einer heterogenen Gruppe von Bedeutung sind (ebd.).

Bei den Moderationstechniken unterscheiden Jahn et al. (vgl. 2002, S. 31, ff.):

- **Methoden zur Unterstützung der Lösungssuche und Ideenfindung**, z. B. Zuruf-Antwort-Verfahren oder Karten-Antwort-Verfahren und Gruppenbildung
- **Bewertungs- und Entscheidungsmethoden**, z. B. Bewertung mit Punkten
- **Methoden zur Visualisierung**, z. B. durch Darstellung der gesammelten Ziele, Lösungsvorschläge, usw. mit dem Flipchart, der Pinwand oder Wandtafel
- **Hilfsmittel für die Umsetzung der Maßnahmen**, wie Tätigkeitskatalog, Aktions- oder Maßnahmenplan
- **Methoden zur Rückmeldung und Reflexion**, wie Blitzlichtmethode oder Ein-Punkt-Abfrage

Jahn et al. (2002) weisen darauf hin, dass mit Änderungen und Neuerungen in Unternehmen oder Betrieben sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen verbunden sind. Im Zusammenhang mit organisatorischen Veränderungen wird häufig von Widerstand gesprochen. Widerstände können in unterschiedlicher Stärke und Intensität ganz offen (z. B. in Form von Ablehnung) oder auch verdeckt (z. B. in Form von Abwesenheit) auftreten. Um diese Widerstände zu vermeiden bzw. sie erst gar nicht entstehen zu lassen, werden die Mitarbeiter

im AI kontinuierlich am Prozess der Problem-, Ziel-, Weg- und Lösungsfindung beteiligt.

Bisher wurde der AI in verschiedenen Dienstleistungs- und Fertigungsbetrieben durchgeführt (vgl. z. B. Herrmann, 1986; Neubert & Tomczyk, 1986 oder Jahn & Hacker, 2002). Eine Durchführung dieser Methode im Setting Schule wurde bislang nicht untersucht. Im Rahmen des Projektes „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ fanden erstmals moderierte Kleingruppendiskussionen (MKD) in Anlehnung an die Methode des AI statt. Wie diese Methode in den vier Modellschulen umgesetzt wurde und welche anpassenden Änderungen erforderlich waren, wird anschließend erläutert.

7.2 Umsetzung der Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustausch im Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“

7.2.1 Zielsetzungen der moderierten Kleingruppendiskussionen

Die Durchführung von MKD in Anlehnung an die Methode des AI nach Neubert und Tomczyk (1986) war Bestandteil der vertiefenden und integrierenden Ebene des Projektes „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“. Ziel der Untersuchung war es, zu überprüfen inwieweit sich die Methode zur Gestaltung und Optimierung von Arbeitsprozessen an den berufsbildenden Schulen eignet bzw., ob sie als Methode zur Schulorganisationsentwicklung in Frage kommt. Aus dieser Zielstellung des Projektes leitet sich die Fragestellung für die empirische Untersuchung ab (Kap. 8). Neben der grundsätzlichen Zielstellung der Untersuchung im Rahmen des Forschungsprojektes gab es konkrete Zielstellungen für die praktische Durchführung der MKD an den Schulen.

Die Ziele der MKD in den vier Modellschulen waren:

1. Thematisierung und Diskussion von im Schulalltag auftretenden Problemen, z. B. fehlender Kommunikationsfluss unter den Kollegen oder mangelnde Organisation von Arbeitsabläufen
2. Sammeln von Veränderungsvorschlägen
3. die Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen.

Bei der Durchführung der MDK an den jeweiligen berufsbildenden Schulen entstanden im Arbeitsprozess konkrete Ziele, welche aus den ermittelten Lösungsvorschlägen resultierten. Diese werden im Abschnitt 7.2.3 dargestellt.

7.2.2 Beschreibung des Untersuchungsfeldes

In dem Forschungsprojekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ wurden im Schuljahr 2005/2006 an den vier Modellschulen MKD nach der Methode des AI (Neubert & Tomczyk, 1986) durchgeführt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Untersuchungsfeld.

Tabelle 6: Teilnehmer der moderierten Kleingruppendiskussionen

| Teilnehmer | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 |
|------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Beteiligte Lehrer | 7 (darunter eine Lehrerin) | 8 (darunter drei Lehrerinnen) | 5 (ausschließlich Lehrerinnen) | 3 (ausschließlich Lehrerinnen) |
| Beteiligte Schulleiter | 0 | 1 Stellvertretender Schulleiter | 1 Schulleiter | 0 |
| Moderatoren | 2 | 2 | 1 | 1 |

Die Moderatoren der MKD an den Modellschulen waren Mitarbeiter des Forschungsprojektes.

7.2.3 Methodische Umsetzung und Anpassung an das Setting

7.2.3.1 Gruppenzusammensetzung

Es war zu Beginn und im Verlauf der Kleingruppendiskussionen nicht möglich, an allen vier Modellschulen heterogene Gruppen zu bilden. Man arbeitete ausschließlich mit Lehrkräften, ohne die Teilnahme von Schülern. Wie aus Tabelle 6 hervorgeht, nahmen an zwei Schulen Vertreter der Schulleitung an den MKD teil. Die Gruppengröße lag durchschnittlich zwischen sechs bis neun Teilnehmern und in einer Schule bei drei Teilnehmern. An den Modellschulen 3 und 4 entschieden sich die Lehrkräfte freiwillig zur Teilnahme an der Kleingruppenarbeit. In den zwei anderen Schulen dagegen wurden die Lehrer durch die Schulleitung der Gruppe zugewiesen.

7.2.3.2 Ablauf der moderierten Kleingruppendiskussionen

Die Planung und Durchführung der MKD an den vier Modellschulen orientierte sich an dem von Jahn et al. (2002) entworfenen Kreislauf (siehe Abschnitt 7.1.2) und dem Grobkonzept¹² zum prinzipiellen Ablauf des AI. Damit beruhen die in der Schule angestrebten Veränderungsprozesse auf dem Lernen aller Beteiligten (Empowerment) und ihrer direkten Mitwirkung (Partizipation). Zur Umsetzung der Methode an den Schulen wurden die Begriffe vereinfacht. Die konkrete Vorgehensweise in den Modellschulen ist in der Abbildung 4 in Form eines Regelkreises dargestellt.

¹² siehe Darstellung im Anhang

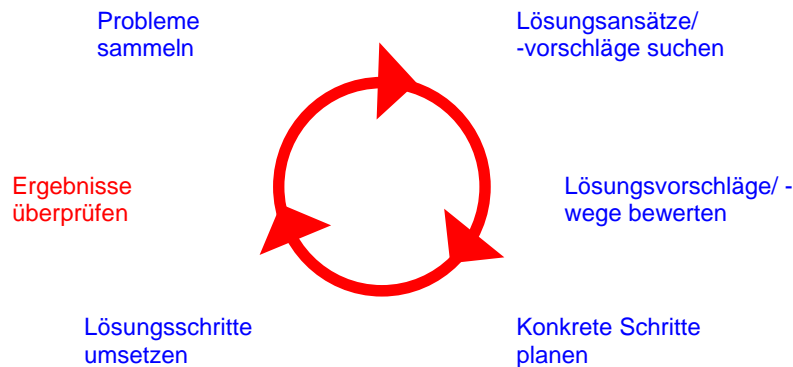


Abbildung 4: Problemlösezyklus der moderierten Kleingruppendiskussionen (vgl. Jahn et al. 2002)

Die folgende Tabelle 7 zeigt eine Übersicht zum Ablauf der moderierten Kleingruppendiskussionen an den vier Modellschulen. Die linke Spalte stellt den an der Methode des AI orientierten Inhalt der Sitzungen dar. Die folgenden vier Spalten geben Aufschluss über konkrete Umsetzung an der jeweiligen Modellschule.

Wie aus der Tabelle hervorgeht, gab es im Ablauf der MKD in den jeweiligen Modellschulen Gemeinsamkeiten aber auch zahlreiche Unterschiede.

Gemeinsam war bei allen MKD, dass sie jeweils in den Schulen stattfanden. Die Lehrer nahmen außerdem ohne eine Anrechnung ihres Stundenkontingents zusätzlich zu ihren Unterrichtsstunden an den MKD teil. Die Gruppenarbeit in den Schulen wurde durch Mitarbeiter der TU extern moderiert. Überall fanden die MKD ohne eine Schülerteilnahme statt. Alle Teilnehmer der Sitzungen sowie die Schulleitung erhielten im Anschluss jeder Sitzung ein Protokoll mit Informationen über den bisherigen Arbeitsstand. In allen vier Schulen fanden jeweils insgesamt sechs bis acht Sitzungen statt.

Tabelle 7: Ablauf der moderierten Kleingruppendiskussionen an den Modellschulen (IPAS, 2005/2006)

| Inhalt | Modellschule 1 | Modellschule 2 | Modellschule 3 | Modellschule 4 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung / Zielklärung • Gesprächsregeln • Erläuterung der Methode des AI/Organisatorisches | - alles in der 1. Sitzung | - alles in der 1. Sitzung | - alles in der 1. Sitzung | - alles in der 1. Sitzung |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sammlung und Bezeichnung von Problembereichen; Bildung einer Rangreihe der Bearbeitung | <ul style="list-style-type: none"> - Beginn in der 1. Sitzung - in Sitzung 2, danach für einen Problembereich zur näheren Bearbeitung entschieden | <ul style="list-style-type: none"> - Beginn in der 1. Sitzung - in Sitzung 2 Bearbeitungsreihenfolge gebildet | <ul style="list-style-type: none"> - Beginn in der 2. Sitzung - in der 4. Sitzung Beendigung der Problemsammlung und Festlegung der Bearbeitungsreihenfolge | <ul style="list-style-type: none"> - Beginn in 2. Sitzung - in der 4. Sitzung Bildung einer Bearbeitungsreihenfolge, welche in der 5. Sitzung abgeschlossen wurde |
| <ul style="list-style-type: none"> • Suchen von Lösungsansätzen und -vorschlägen • nach Bewertung der Lösungen - Auswahl bzw. Entscheidung über Lösungen • konkrete Schritte planen • Lösungen umsetzen | <ul style="list-style-type: none"> - ab der 3. Sitzung Beschäftigung mit Lösungen - geeignete Lösungsvorschläge mit konkreten Schritten und Zuständigkeiten vereinbart - mit Umsetzung von Lösungen in der 5. Sitzung begonnen | <ul style="list-style-type: none"> - ab der 2. Sitzung Beschäftigung mit Lösungen - geeignete Lösungsvorschläge mit konkreten Schritten und Zuständigkeiten vereinbart - ab der 4. Sitzung einzelne Vorschläge umgesetzt | <ul style="list-style-type: none"> - ab der 5. Sitzung Bearbeitung von Lösungsvorschlägen - keine Planung zu konkreten Schritten und Zuständigkeiten - keine Umsetzung der Lösungen während der Sitzungen | <ul style="list-style-type: none"> - ab der 6. Sitzung Suchen von Lösungsvorschlägen - keine Realisierung der folgenden Phasen (Auswahl von Lösungen, konkrete Schritte planen, Lösungen umsetzen) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der MKD • Vereinbarung des weiteren Vorgehens und der Lösungsumsetzung nach Ablauf der MKD • Ergebnisse überprüfen | <ul style="list-style-type: none"> - Prozessevaluation nach jeder einzelnen Sitzung - in Abschlusssitzung (8. Sitzung) - Ergebnisüberprüfung in 8. Sitzung und ein Jahr später | <ul style="list-style-type: none"> - Prozessevaluation nach jeder einzelnen Sitzung - in Abschlusssitzung (7. Sitzung) - Ergebnisüberprüfung ein Jahr später | <ul style="list-style-type: none"> - Prozessevaluation nach jeder einzelnen Sitzung - Ergebnisüberprüfung ein Jahr später | <ul style="list-style-type: none"> - Prozessevaluation nach jeder einzelnen Sitzung - Ergebnisüberprüfung ein Jahr später |

Folgende Unterschiede gab es bei der Durchführung der MKD zwischen den Schulen. Den Lehrern an der Modellschule 3 und 4 stand es frei, an den MKD teilzunehmen. An den zwei anderen Schulen wählte die Schulleitung die Teilnehmer aus. Die Gruppengröße lag in drei Modellschulen zwischen sechs bis neun Teilnehmern. An einer Schule lag die (freiwillige) Teilnahme jedoch nur bei drei Teilnehmerinnen. Die Sitzungen dauerten in Modellschule 1 und 2 jeweils 90 Minuten, in Modellschule 3 durchschnittlich 60 Minuten und in Modellschule 4 in der Regel 45 Minuten. Entsprechend dem Problemlösezyklus und dem methodischem Vorgehen des AI, sammelte die Kleingruppe in den ersten gemeinsamen Sitzungen Probleme und Schwierigkeiten ihres Arbeitsalltags. Diese wurden entsprechend ihrer Wichtigkeit in den folgenden Sitzungen bearbeitet. Auch bezüglich der Problemfelder ergaben sich z. T. zwischen den Schulen Unterschiede. Die Lehrer einer Schule fühlten sich hauptsächlich durch Schwierigkeiten die sich aus der Schüler-Lehrer-Interaktion (z. B. fehlende Disziplin der Schüler gegenüber den Lehrern) ergeben, belastet. In einer anderen Schule bezogen sich die Probleme eher auf den Bereich Stress, Belastung und Gesundheit der Lehrkräfte, die Interaktion zwischen den einzelnen Lehrkräften sowie die unzureichende Nutzung von Fort- und Weiterbildung. Schwierigkeiten, welche hauptsächlich die Schul- und Arbeitsorganisation betreffen, wie z. B. die Stundenplanung oder Beschäftigungsstunden während des laufenden Unterrichts bei Krankheit von Kollegen, gaben die Lehrer der anderen beiden Schulen bei der Problemsammlung an. Einen Einblick in die gesammelten Probleme der Modellschulen stellen die im Anhang befindlichen Auszüge aus den Sitzungsprotokollen der Beruflichen Schulen dar.

Im Anschluss an die Problemsammlung und deren Gewichtung folgte das Sammeln von Lösungsvorschlägen. Wie aus der Tabelle 7 zu entnehmen ist, wurde dies in den Modellschulen 1 und 2 bereits nach der zweiten bzw. dritten Sitzung realisiert. Zum Teil konnten noch während der Durchführung der MKD¹³ oder im Anschluss einige Lösungen direkt in den Schulalltag übernommen bzw.

¹³ bezieht sich hier auf die gesamte Phase der moderierten Kleingruppendiskussionen, nicht auf eine einzelne Sitzung

umgesetzt werden. Bei der Modellschule 3 und 4 gelang es erst in der fünften bzw. sechsten Sitzung, Lösungsvorschläge zu erarbeiten, welche jedoch nicht direkt während der Durchführung der MKD umgesetzt wurden. Die in den Schulen erarbeiteten Lösungsvorschläge umfassten verhaltenspräventive, z. B. Angebot von Autogenem Training an der Schule sowie verhältnispräventive Maßnahmen, welche beispielsweise das Einführen von Stundenplanänderungen beinhalteten. Welche Vorschläge die Lehrer bezüglich der Veränderung ihrer Probleme machten, zeigen die im Anhang befindlichen Ausschnitte aus den Protokollen.

Um den Arbeitsprozess kontinuierlich zu gestalten, werden von Jahn et al. (2002) so genannte „Hausaufgaben“ zwischen den einzelnen Sitzungen empfohlen. Dies wurde in den Modellschulen 1 und 2 praktiziert. Zudem wurden an diesen zwei Schulen auch die Lehrer, welche nicht an den MKD teilnahmen durch Protokollaushänge im Lehrerzimmer über den Arbeitsprozess und die Ergebnisse informiert.

Es wurde deutlich, dass die MKD in Anlehnung an die Methode des AI in den jeweiligen Modellschulen z. T. sehr variabel und verschieden angepasst umgesetzt wurden. Das führte in den vier Modellschulen zu verschiedenen Ergebnissen und lässt Rückschlüsse zu, unter welchen Bedingungen die Methode der MKD von den Lehrern und Schulleitern akzeptiert wird und gewinnbringend eingesetzt werden kann. Die im folgenden Kapitel vorgestellte empirische Untersuchung befasst sich mit der Bewertung der Methode der MKD. Dazu werden Fragestellungen, Hypothesen sowie das Studiendesign näher erläutert.

7.3 Zusammenfassung

Die Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustausch nach Neubert und Tomczyk (1986) ist der kollektiven Arbeitsanalyse und -gestaltung zuzuordnen. Sie ist durch eine selbständige, unter einem Moderator geführte Ermittlung von betrieblichen Bedingungen und möglichen Problemen charakterisiert. Im Anschluss an die Problemdefinition und Informationssammlung folgen deren

Bewertung sowie die Bearbeitung von Lösungsvorschlägen mit anschließender Umsetzung. Die Kommunikation ist während des gesamten Prozesses das wichtigste Medium zur Ermittlung und Vermittlung der zur Verbesserung benötigten Informationen. Im ersten Abschnitt des Kapitels wurden die Ziele, der Ablauf und die Bedingungen zur erfolgreichen Umsetzung der Methode nach Neubert & Tomczyk ausführlich dargestellt. Die Durchführung und Anpassung dieser Methode im Setting berufsbildende Schule wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ untersucht. Dazu fanden durchschnittlich sieben MKD in jeweils vier Modellschulen statt. Die Gruppenzusammensetzung, der Ablauf sowie Einblick in die Inhalte der MKD waren Bestandteile dieses Kapitels.

8. Evaluation der moderierten Kleingruppendiskussionen (MKD) im Setting berufliche Schule

8.1 Fragestellungen der Untersuchung

Im Rahmen der theoretischen Vorüberlegungen und der Rechercheergebnisse wurde deutlich, dass Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung im Setting „Berufsbildende Schule“ zwar von hoher Bedeutung aber in der schulischen Realität äußerst selten anzutreffen sind. Wie anhand der dargestellten Anforderungen, Belastungen und Beanspruchungsfolgen (Kap. 3) verdeutlicht, wird die Notwendigkeit derartiger Angebote jedoch hoch eingeschätzt.

In dem Projekt „Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern“ wird dieses Defizit aufgegriffen und ein Programm zur Primärprävention von psychischen und psychosomatischen Beeinträchtigungen speziell für berufsbildende Schulen entwickelt. Das Forschungsprojekt bildet den Rahmen für diese empirische Untersuchung. Wie bereits in Kapitel 6 erläutert, stellt die Erprobung von MKD in Anlehnung an die Methode des AI nach Neubert & Tomczyk (1986) einen Bestandteil der Projektarbeit dar. Dazu wurden die MKD an vier Modellberufsschulen in teilweise abgewandelter Form erprobt (Kap. 7), wodurch Erkenntnisse zur geeigneten und effektiven Durchführung der MKD speziell in diesem Setting gewonnen werden konnten.

Diese Untersuchung bzw. Evaluation zielt darauf ab, die Wirksamkeit der durchgeführten MKD zu analysieren und zu bewerten. Nach Wottawa und Thierau (1998) dient die Evaluation der Überprüfung und Verbesserung praktischer Maßnahmen. Øvretveit (2002) bezeichnet Evaluation als:

„eine vergleichende Beurteilung des Werts einer Intervention in Relation zu den Kriterien [z. B. das Kriterium der Effektivität], um informiertere Entscheidungen darüber treffen zu können, wie man handeln sollte“ (S. 29).

Damit liegt ihr neben der Überprüfung der Effekte auch die Funktion als zukünftige Planungs- und Entscheidungshilfe inne. Der Fokus dieser Untersuchung ist einerseits summativ auf die Erfassung und Beurteilung von Ergebnissen und Auswirkungen gerichtet. Andererseits enthält diese Evaluation auch entwicklungsorientierte Aspekte. Da die MKD in diesem Setting zum ersten Mal erprobt

wurden, lassen sich aus der unterschiedlichen Durchführung vor dem Hintergrund von strukturellen Bedingungen an den vier Modellschulen (Kap. 7) Erkenntnisse zur Verbesserung, zur Anpassung der Methode sowie praktische Hilfestellungen ableiten. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, zu überprüfen inwieweit sich die MKD als Maßnahme der betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting berufliche Schule eignen, bzw. welche Bedingungen die Wirksamkeit dieser Intervention fördern oder auch behindern. Es lassen sich folgende Fragestellungen ableiten.

- 1.) Sind die moderierten Kleingruppendiskussionen eine geeignete Methode zur betrieblichen Gesundheitsförderung bei Lehrkräften im Setting „Berufliche Schule“?
- 2.) Welche Bedingungen fördern oder behindern die Durchführung und Wirksamkeit der Kleingruppendiskussionen als Methode der betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting „Berufliche Schule“?

Ausgehend von diesen zwei Fragestellungen werden folgende Hypothesen abgeleitet.

8.2 Ableitung von Hypothesen

8.2.1 Moderierte Kleingruppendiskussionen sind eine geeignete Methode der betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting berufliche Schule

Die Hypothese 1 formuliert die Annahme der Eignung der MKD für die betriebliche Gesundheitsförderung im Setting berufliche Schule. Die Methode der MKD gilt dann als geeignet, wenn sie:

- effektiv ist
- von den Teilnehmern für geeignet befunden wird
- von den Teilnehmern akzeptiert wird

Diese Evaluationskriterien orientieren sich an den von Peberdy (1997) genannten Kriterien zur Beurteilung des Werts einer gesundheitsförderlichen Leistung. Sie sollen zunächst ausführlich beschrieben und operationalisiert werden.

1. Die Effektivität wird an folgenden Kriterien gemessen:

Effektiv ist die Methode dann, wenn die vorgegebenen Ziele erreicht wurden.

Inwieweit wurden die generellen (Ziele der Kleingruppendiskussionen) und spezifischen Ziele (Umsetzung der Lösungen) erreicht? Wie werden Wirkungen und Effekte von den Befragten eingeschätzt?

2. Die Geeignetheit wird an folgenden Kriterien gemessen:

Wurden relevante Probleme erarbeitet? Wurden geeignete Lösungen erarbeitet? Bewähren sich diese in der Praxis? Wird die Methode generell von den Teilnehmern für geeignet befunden und warum?

3. Die Akzeptanz der Maßnahme bei den Teilnehmern wird an diesen Kriterien gemessen:

Wie nahmen die Teilnehmer die Methode an? Wie kann die Mitarbeit und das Feedback beschrieben werden?

Diese drei Kriterien werden auf jede der vier Modellschulen bezogen. Werden sie größtenteils erfüllt, kann die Geeignetheit der Methode schlussgefolgert werden.

8.2.2 Einflussgrößen auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD

Bezüglich der zweiten Fragestellung werden bestimmte Rahmenbedingungen genannt, von denen angenommen wird, dass sie sich positiv auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD im Setting berufliche Schule auswirken könnten:

- Vorgehen nach dem Problemlösezyklus (vgl. 7.2.3.2)
- Unterstützung der Schulleitung
- Eingebundenheit in den schulischen Alltag
- Mindestdauer der Sitzungen 60 Minuten
- Möglichkeiten der Partizipation für die Teilnehmer und deren Wahrnehmung

Die in den Hypothesen genannten Einflussgrößen sind somit angenommene Moderatorvariablen auf die Durchführung bzw. Wirksamkeit der MKD.

Diese Einflussgrößen werden wie folgt operationalisiert.

1. Das Vorgehen nach dem Problemlösezyklus wird einerseits mittels der Protokollaufzeichnungen und andererseits durch die Aussagen der Moderatoren beurteilt.

2. Wie die Unterstützung der Schulleitung (Führungsebene) bei der Durchführung der MKD einzuschätzen ist, wird mit diesen Kriterien beurteilt:

Wirkte die Schulleitung mit? Nahm die Schulleitung regen Anteil am Verlauf der MKD? Wie schätzt die Schulleitung die Kleingruppendiskussionen ein? Hält sie es für eine geeignete Methode um Veränderungsprozesse zu erreichen?

3. Die Eingebundenheit in den schulischen Alltag über die Projektzeit hinaus, wird mit diesen Kriterien beurteilt:

Finden an den Schulen weiterhin moderierte Kleingruppendiskussionen statt?

Finden den durchgeführten Kleingruppendiskussionen ähnliche Sitzungen statt?

Sind die Schulleiter, welche nicht an den MKD teilnahmen über den Prozess informiert?

4. Die Dauer der Sitzungen an den Schulen können aus den Protokollen entnommen werden.

Die Erfahrungen der Moderatoren werden ebenfalls hinzugezogen.

5. Anhand der Durchführungsdarstellung und Anwendung der Methode MKD soll eingeschätzt werden, ob Raum für Partizipation vorhanden ist.

Wie bereits im Kapitel 7 dargestellt, beruhen die Veränderungsprozesse des Als auf dem Lernen aller Beteiligten (Empowerment) und ihrer direkten Mitwirkung (Partizipation). Aus den Befragungen der Moderatoren und den Protokollen kann abgeleitet werden, inwieweit sich die Durchführung der MKD (insbesondere die Partizipation der Gruppe) am AI orientierte und inwieweit die Teilnehmer die Möglichkeit der Partizipation wahrnahmen.

Des Weiteren wird angenommen, dass die Teilnehmer der MKD als „Experten ihrer Tätigkeit“, hilfreiche und konstruktive Hinweise zur Optimierung der Durchführung im Setting berufliche Schule benennen.

Hinsichtlich dieser fünf angenommenen Einflussgrößen werden folgende Hypothesen formuliert.

8.2.2.1 Unter der Voraussetzung des strukturierten Vorgehens nach dem Problemlösezyklus steigt die Effizienz der MKD

In der Beschreibung des methodischen Ablaufs des AI (Kap. 7.1.2) wird ein klar strukturierter Kreislauf mit deutlich voneinander zu trennenden, aufeinander folgenden Phasen der Problemdefinition und der Problembearbeitung mit späterer Lösungsauswahl und Lösungsumsetzung empfohlen. Nur so lassen sich nach Neubert & Tomczyk (1986) die Gruppenprodukte durch hohe Akzeptanz und Qualität auszeichnen.

Der Problemlösezyklus der MKD wurde begrifflich vereinfacht und bestand aus den Phasen Problemdefinition, Lösungssuche, Planung konkreter Schritte und Lösungsumsetzung.

8.2.2.2 Unter der Voraussetzung der Unterstützung der Schulleitung steigt die Effizienz der MKD

Die Methode der MKD setzt sich mit vielschichtigen Prozessen (Kommunikationsstrukturen, Arbeitsorganisation) an der Schule auseinander. Sie berührt dabei nicht nur die körperlichen und psychischen Aspekte einzelner Personen, sondern bezweckt ebenso Änderungen in der gesamten Schule. Bestimmte Veränderungen müssen von der Schulleitung akzeptiert und mitgetragen werden, z. B. die Einführung von AGs oder Stundenplanänderungen.

Ein Gelingensfaktor aus den Erfahrungen zu Projekten der Lehrergesundheit (vgl. Kap. 5; Nieskens et al. 2006) ist eine angemessene Würdigungs- und Unterstützungskultur, hauptsächlich durch die Schulleitung.

Bedeutsam für Entwicklungsprozesse an der Schule könnte zudem die Teilnahme der Schulleitung an den MKD sein. Mit der Teilnahme der Schulleitung kann eine erweiterte Sachkompetenz einbezogen werden; zugleich verbindet

sich die inhaltliche Lösungssuche mit der Entscheidungsbefugnis bzw. Weisungskompetenz der Schulleitung zur zügigen Auswahl und Umsetzung von Lösungen.

8.2.2.3 Unter der Voraussetzung, dass die MKD in den schulischen Alltag eingebunden sind, steigt die Effizienz der MKD

Ein Erfolgsfaktor für Maßnahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung stellt die Eingebundenheit der jeweiligen Interventionen in den betrieblichen Alltag über die Projektzeit hinaus dar (Bertelsmann Stiftung & Hans Böckler-Stiftung, 2004). Daher wird angenommen, dass die MKD erfolgreicher sind, wenn sie in den schulischen Alltag integriert sind. Dies beinhaltet auch die Informiertheit der Schulleitung über den Prozess der MKD.

8.2.2.4 Unter der Voraussetzung der sechzigminütigen Dauer der Sitzungen steigt die Effizienz der MKD

In den Empfehlungen zum Ablauf des AI (Kap. 7.1.2) geht hervor, dass die Sitzungen jeweils 60 bis 90 Minuten andauern sollten (Jahn et al. 2002). Aufgrund der zeitlichen Belastung der teilnehmenden Lehrer (Ritter-Lempp et al. 2005) wurde eine Dauer von mindestens 60 Minuten als angemessen betrachtet. Es wird angenommen, dass bei einer Sitzungsdauer von mindestens 60 Minuten mehr Effekte nachweisbar sind als bei einer Sitzungsdauer von 45 Minuten.

8.2.2.5 Unter der Voraussetzung, dass Teilnehmer am Gruppenprozess partizipieren können und sie diese Möglichkeit wahrnehmen, steigt die Effizienz der MKD

Die Überlegung, dass Gesundheit nur durch einen hohen Grad an Beteiligungsmöglichkeiten für die Zielgruppen gestärkt werden kann, ist entscheidend für die Gesundheitsförderung.

Die Methode des AI beruht darauf, dass die erreichten Veränderungsprozesse das Resultat des Lernens und der direkten Mitwirkung aller Beteiligten sind (vgl. Kap. 7). Sie bietet ausreichend Möglichkeiten zur Partizipation, welche jedoch auch von der Zielgruppe wahrgenommen werden muss.

Die Abbildung 5 stellt alle genannten Hypothesen im Überblick dar. Die Vorgehensweise der Untersuchung wird im Anschluss erläutert.

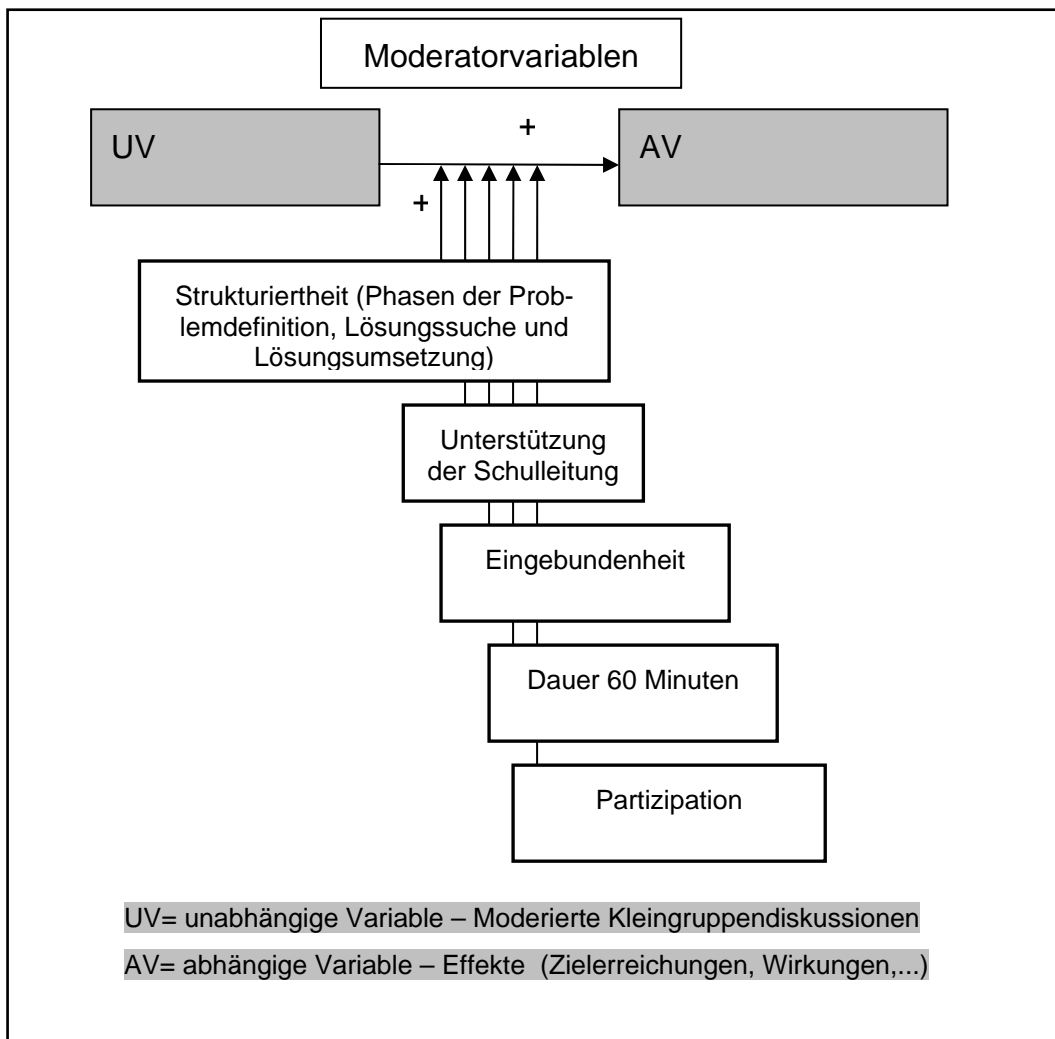


Abbildung 5: Darstellung der Hypothesen zwei bis sechs

8.3 Studiendesign, Methoden der Datenerhebung, Untersuchungsfeld und Durchführung

8.3.1 Das Studiendesign

Diese Evaluationsstudie basiert auf einer qualitativen Vorgehensweise. Nach Flick, Kardoff, Steinke (2007) hat die qualitative Forschung „(...) den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus [zu betrachten und] aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (S. 14). Bezogen auf das Setting berufliche Schule können die dort tätigen Lehrer und Schulleiter selbst ihre Arbeitssituation beschreiben und wichtige Informationen zur Durchführung und Anpassung der MKD liefern. Für diese summative und entwicklungsorientierte Evaluation ist es von großer Bedeutung, die individuellen und schulspezifischen Umsetzungsstrategien erkennen zu können. Der geplante Ablauf der Studie ist in Abbildung 6 dargestellt.

Durch diese summative und entwicklungsorientierte Evaluation soll überprüft werden, inwieweit sich die Methode der MKD bewährt hat bzw., ob sie geeignet ist, verschiedene Probleme der jeweiligen Berufsschulen bearbeiten zu können und erarbeitete Lösungen umzusetzen. Die Effekte der MKD werden subjektiv erfasst, auch um die Bedeutsamkeit einer Intervention aus der Perspektive der Beteiligten zu verstehen. Hierbei liegt der Fokus auf Spezifizierung und nicht unbedingt auf Generalisierbarkeit. Zudem können aus der Überprüfung der Hypothesen zu den Einflussgrößen (vgl. 8.2.2.1 - 8.2.2.5) Ableitungen zur zukünftigen Durchführung von MKD im Setting Berufsschule getroffen werden.

Mit Hilfe halbstandardisierter Interviews und durch die Sichtung der Sitzungsprotokolle sollen verschiedene Aussagen, z. B. über die Akzeptanz der Maßnahme, gewonnen werden. Aus den Protokollen lassen sich festgehaltene und verbindliche Aussagen zum Ablauf oder zu den Zielen der MKD ableiten. Über diese Informationen verfügen die Teilnehmer der MKD z. T. nicht mehr im ausreichenden Maße.

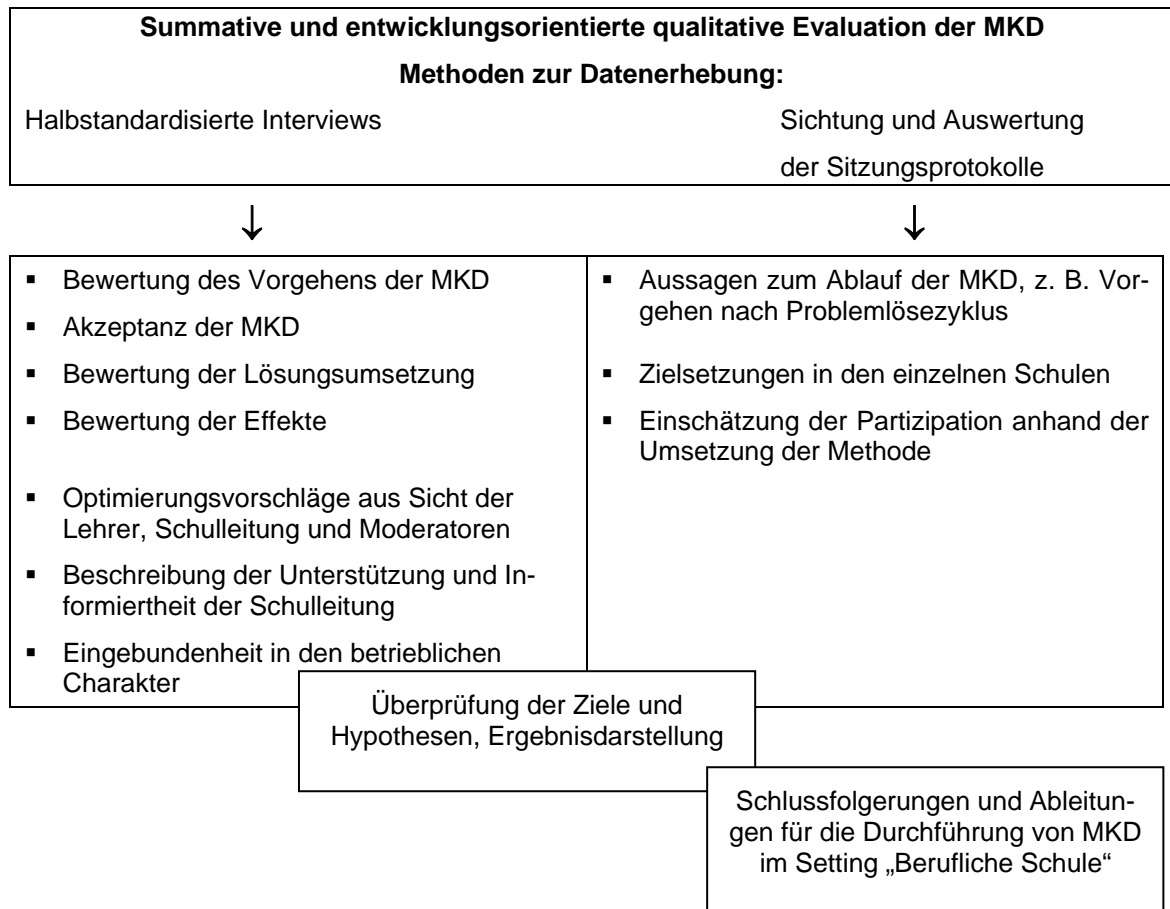


Abbildung 6: Geplantes Untersuchungsdesign der Studie

Zur Beurteilung der Eignung der Methode der MKD wurde u. a. erhoben, inwieweit die Ziele der MKD erreicht wurden (vgl. 8.2.1). Die generellen Ziele der MKD, also die Thematisierung von im Schulalltag auftretenden Problemen und das Sammeln sowie die Umsetzung von Veränderungsvorschlägen, wurden in allen Modellschulen verfolgt (vgl. 7.2.1). Während des Arbeitsprozesses der einzelnen Schulen entstanden schulspezifische konkrete Ziele, welche aus den ermittelten Lösungsvorschlägen resultierten (vgl. 7.2.3). Die Befragung sollte ebenfalls Aufschluss darüber geben, welche generellen und welche spezifischen Ziele an den Modellschulen umgesetzt werden konnten. Inhalt der halbstandardisierten Befragung war deshalb auch die Auswertung der Umsetzung von erarbeiteten Lösungsvorschlägen. Der Interviewleitfaden, der den halbstandardisierten Interviews zugrunde lag, wird im Anschluss erläutert.

8.3.2 Methoden der Datenerhebung

Um zu überprüfen, inwieweit sich die MKD als gesundheitsförderliche bzw. präventive Maßnahme im Setting berufsbildende Schule eignen, wurden die Lehrer und Schulleiter, welche an den MKD teilnahmen mit einem halb- oder teilstandardisierten Interview mündlich befragt. Zusätzlich wurden die Schulleiter, welche nicht teilnahmen sowie die Moderatoren in die Befragung einbezogen. Das halbstandardisierte Interview wurde deshalb gewählt, da es im Gegensatz zum standardisierten Interview, keine Antwortvorgaben gibt und die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können (Hopf, 1995). Die Interviewerin erhält durch die Teilstandardisierung die Möglichkeit, sich an einem Leitfaden orientieren zu können, hat dabei jedoch ausreichend Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen (Hopf, 2007). Gerade letzteres ist wichtig, damit von den Teilnehmern individuell und relativ offen konstruktive Verbesserungsvorschläge zur Optimierung und Anpassung der Methode speziell im Setting berufsbildende Schule erfragt werden können.

Zur Vorbereitung bzw. Erstellung des Interviewleitfadens wurden Protokolle zum Ablauf der MKD in den jeweiligen Modellschulen durchgesehen und Gespräche mit den Moderatoren geführt, zusätzlich einschlägige Literatur gesichtet. Der anschließend erstellte Leitfaden gliedert sich folgendermaßen:

1. Einstieg: Vorstellung der Interviewerin, Erläuterung des Anliegens der Studie
2. Einschätzung der Gruppenzusammensetzung (Schulleitung, Lehrer verschiedener Fachbereiche, Schülerteilnahme)
3. Einschätzung des strukturierten Vorgehens, der externen Moderation
4. Einschätzung der Relevanz der bearbeiteten Probleme
5. Reflektieren der Lösungen und Umsetzungen
6. Einschätzung der Effekte und Wirkungen
7. Einschätzung der Methode hinsichtlich des Erreichens von Veränderungsprozessen
8. Einschätzung der Eingebundenheit in den Schulalltag
9. Einschätzung der Zeitinvestition zur Problemlösung an der Schule

Die nicht an den MKD beteiligten Schulleiter wurden zusätzlich befragt, inwieweit sie über die Durchführung der MKD an ihrer Schule informiert sind. Diese Informationen sind erforderlich, um Aussagen über die Eingebundenheit der MKD in den Schulalltag ableiten zu können.

Da nur die generellen Zielsetzungen der MKD in den Modellschulen übereinstimmten, mussten die schulspezifischen Ziele (Lösungsumsetzung) entsprechend für die Interviewsituation vorbereitet und aufbereitet werden. In der Interviewsituation sollten diese Lösungen gemeinsam mit dem Interviewpartner reflektiert werden. Dabei interessierte insbesondere welche Bedingungen zur Lösungsumsetzung führten bzw. welche Bedingungen eine Lösungsumsetzung behinderten bzw. verhinderten.

Der für die Moderatoren entwickelte Leitfaden geht zudem auf die Umsetzung der Methode ein und beinhaltet folgende Schwerpunkte:

1. Beschreibung der angewendeten Methode in Anlehnung an den AI (Kap. 7), Beschreibung der Änderungen und Anpassungen durch den Moderator; Beschreibung der Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung der MKD
2. Einschätzung der Gruppenzusammensetzung
3. Einschätzung der Vorgehensweise und der externen Moderation
4. Einschätzung der Relevanz der bearbeiteten Probleme
5. Einschätzung der erarbeiteten Lösungen
6. Beurteilung des Engagements der Teilnehmer, Einschätzung des Feedbacks der Teilnehmer
7. Einschätzung, ob man den Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht geworden ist
8. Einschätzung der Wirkungen, Meinung zur Nachhaltigkeit
9. Einschätzung der Geeignetheit der Methode sowie förderlicher und behindernder Bedingungen

Beide Leitfäden, den für die Teilnehmer der Modellschulen sowie der Moderatorenleitfaden können vollständig im Anhang eingesehen werden.

Wie aus der Darstellung des Studiendesigns hervorgeht, wurden zusätzlich Informationen aus Protokollsichtungen in die Untersuchung einbezogen. Diese ermöglichen insbesondere Aussagen zum zeitlichen Ablauf, zur Teilnehmerzahl sowie zur konkreten Umsetzung der Phasen des Grobkonzepts nach Jahn et al. (2002).

8.3.3 Die Untersuchungsteilnehmer

In die Untersuchung wurden insgesamt 21 Lehrkräfte, zwei beteiligte Schulleiter sowie drei nicht beteiligte Schulleiter der Modellschulen einbezogen. Zwei der insgesamt an den MKD teilnehmenden Lehrer konnten nicht in der Befragung berücksichtigt werden, da sie aus verschiedenen Gründen nicht mehr an der Schule anzutreffen sind. Zwei der befragten Moderatoren waren jeweils in zwei Modellschulen tätig, deshalb wurden insgesamt zusammen nur vier Moderatoren befragt. Tabelle 8 verdeutlicht den Umfang des befragten Personenkreises an den Modellschulen.

Tabelle 8: Übersicht der Interviewteilnehmer

| Interviewteilnehmer | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 |
|--------------------------------------------------|----------|-----------------------|----------|----------|
| Beteiligte Lehrer | 6 | 7 | 5 | 3 |
| Beteiligte Schulleiter | 0 | 1 (Stellvertreter) | 1 | 0 |
| Nicht beteiligte Schulleiter und Stellvertretung | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Moderatoren | 2 | 2 | 1 | 1 |

8.3.4 Die Durchführung der Interviews

Durch die Teilnahme der jeweiligen beruflichen Schulen am Forschungsprojekt war eine Mitarbeit der Lehrkräfte und Schulleiter an den Interviews gewünscht und nicht ausschließlich freiwillig.

Zur Gewinnung der Interviewpartner erfolgte ein telefonisches Gespräch mit anschließender Terminvereinbarung. Die Befragungen fanden in den jeweiligen Berufsschulen unter Anwendung der halbstandardisierten Leitfäden statt.¹⁴ Teilweise konnten die Interviews aufgezeichnet werden, von einigen Lehrkräften wurde eine Tonbandaufnahme des Interviews abgelehnt. Alle Interviews wurden immer von der Interviewerin schriftlich festgehalten. Die Interviewerin ergänzte die schriftlichen Aufzeichnungen unmittelbar nach der Interviewsituation mit zusätzlichen situativen Eindrücken, wie z. B. über die Informiertheit bezüglich der MKD bei den nicht beteiligten Schulleitern. Der zeitliche Umfang der einzelnen Interviews erstreckte sich von 45 bis 80 Minuten.

Da die Daten ausschließlich aus Mitschriften der Interviewerin bestanden und keine durchgängige Tonbandaufnahme angewendet wurde, wurde auf eine vollständige Transkription verzichtet. Wo es erforderlich war, nahm die Interviewerin Ergänzungen nach dem Abhören vor.

8.3.5 Datenauswertung

Ziel der Interviewauswertung war es, möglichst vollständig die vielfältigen Aspekte und Themen aus dem Interviewmaterial herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien eine differenzierte vergleichende Gesamtschau anzustellen.

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials. Die Analyse des Materials erfolgt durch verschiedene Techniken wie Zusammenfassen, Explizieren und Strukturieren bzw. Kategorisieren. Bei der Zusammenfassung erhält man durch Auswählen, Bündeln und Abstrahieren paraphrasierte Daten. Mittels der Explikation wird der Kontext (Interviewteilnehmer, zeitlicher und räumlicher Kontext) der zu untersuchenden Textstelle berücksichtigt. Dies führt zur Vertiefung des Textverständnisses. In Bezug auf die Strukturierung unter-

¹⁴ Die Interviewerin war zugleich die Autorin dieser Arbeit.

scheidet Mayring (2003) vier Formen. Die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung. Mittels der inhaltlichen Strukturierung wird das Material zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst. Nach und während der Sichtung des Materials werden diesem entsprechend Auswertungskategorien erstellt, welche in der laufenden Bearbeitung dem Material flexibel angepasst und ggf. geändert werden. Es wird ein Kodierleitfaden empfohlen, der die Formulierung von Definitionen, typischen Textpassagen (sog. „Ankerbeispielen“) und Kodierregeln enthält. Der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist ihre Systematik, welche das Verfahren durchsichtig und nachvollziehbar werden lässt. Dabei ist es nach Mayring grundsätzlich möglich, quantitative Methoden zur Auswertung hinzuzuziehen. (vgl. Mayring, 2003; Flick, 2007).

Das Material wurde nach den unter 8.2.1 und 8.2.2 genannten Kriterien, die auch dem Interviewleitfaden zugrunde lagen, systematisiert. Bei der Gewinnung der thematischen Aspekte wurde somit eine modifizierte Form der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet. Abweichend von dieser wurde die inhaltliche Systematik nicht aus dem Textmaterial extrahiert, da die Auswertungsgesichtspunkte vorgegeben wurden. Vergleichbar ist jedoch das Vorgehen zur Gewinnung der inhaltlichen Aussagen durch Paraphrase, Verdichtung und Explikation (Mayring 2003). Die nach und während der Sichtung des Materials entsprechend erstellten Auswertungskategorien wurden in der laufenden Auswertung dem Material flexibel angepasst. Um die Qualität der Unterkategorien zu erhöhen, wurde zusätzlich ein Kodierleitfaden erstellt, der die Formulierung von Definitionen, typischen Textpassagen („Ankerbeispiele“) und Kodierregeln enthält. Dieser befindet sich vollständig im Anhang. Im weiteren Verlauf konnte jedes einzelne Interview analysiert und klassifiziert werden, indem das Material den Auswertungskategorien zuordnet wurde.

Zusätzlich ermittelt die Autorin durch die Sichtung der Protokollaufzeichnungen die erarbeiteten Probleme, die Lösungsvorschläge und Hinweise zur Umsetzung. Diese Informationen fließen ebenfalls mit in die Untersuchung ein, wie aus der Darstellung des Studiendesigns hervorgeht (vgl. 8.3.1).

9. Ergebnisse der qualitativen Evaluation

9.1 Überprüfung der Hypothese 1 - MKD sind eine geeignete Methode

Die in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse orientieren sich an der Fragestellung:

Sind die moderierten Kleingruppendiskussionen eine geeignete Methode zur betrieblichen Gesundheitsförderung bei Lehrkräften im Setting „Berufliche Schule“?

Zur Beurteilung der Methode der MKD wurde folgende Hypothese entwickelt:

Hypothese 1: Moderierte Kleingruppendiskussionen sind eine geeignete Methode der betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting „Berufliche Schule“.

Zur Überprüfung der Eignung der Methode, werden die qualitativen Aussagen der befragten Lehrer, Schulleiter und Moderatoren sowie die Informationen zum Ablauf und Inhalt der MKD aus den Protokollen anhand von drei Bewertungskriterien überprüft (siehe 8.2.1). Da die MKD an den vier Modellschulen z. T. in unterschiedlicher Art und Weise umgesetzt wurden, wird die Hypothese bezogen auf jede einzelne Schule und ihre spezielle Durchführung geprüft.

9.1.1 Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 1

An den MKD in der Modellschule 1 nahmen insgesamt sieben Lehrkräfte¹⁵ teil. Dies waren Lehrer aus dem Praxis- und Theorieunterricht sowie aus verschiedenen Fachbereichen, wie dem Berufsförderschulbereich (BFÖS) oder dem Gewerblichen Bereich. Die Schulleitung wies die Lehrer der Gruppe zu, nahm selbst jedoch nicht an den MKD teil. Die insgesamt acht Sitzungen dauerten durchschnittlich 90 Minuten.

¹⁵ Es konnten jedoch nur sechs Lehrer befragt werden.

Die generellen Ziele der moderierten Kleingruppendiskussionen (MKD) waren in allen vier Modellschulen:

1. Thematisierung und Diskussion von im Schulalltag auftretenden Problemen, z. B. fehlender Kommunikationsfluss unter den Kollegen
2. Sammeln von Veränderungsvorschlägen
3. Die Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen

Der Schwerpunkt bei der Problemsammlung wurde in der Modellschule 1 auf die Situation der Lehrer im BVJ gelegt.

9.1.1.1 Überprüfung der Effektivität der MKD

| |
|---------------------------------------------------------|
| Effektivität - Bestimmung durch folgende Fragen: |
|---------------------------------------------------------|

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Inwieweit wurden die generellen (Problemsammlung, Sammlung von Lösungsvorschlägen, Umsetzung von Lösungen) und spezifischen Ziele (Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen) erreicht?2. Wurden sinnvolle Lösungen gefunden, bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden? (= Umsetzung der spezifischen Ziele der MKD)3. Wie werden Wirkungen und Effekte von den Befragten eingeschätzt? |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

In den ersten Kleingruppendiskussionen sammelten die teilnehmenden Lehrer gemeinsam alle Probleme und Schwierigkeiten, welche ihre Arbeit begleiten. Im weiteren Verlauf ordneten sie die Probleme folgenden Oberbegriffen zu:

1. **Strukturprobleme im BVJ**, z. B. zu große Klassen
2. **BVJ-Organisation**, z. B. es gibt keinen Sozialpädagogen
3. **Schulorganisation**, z. B. häufiger Stundenplanwechsel
4. **Disziplinarische Maßnahmen an der Schule**, z. B. schnelle, harte „Erziehungsmaßnahmen“ fehlen
5. **Schülerverhalten**, z. B. mangelnde Motivation der Schüler
6. **Probleme durch das Schulsystem in Sachsen**, z. B. kein Interesse von „oben“ an der Schule
7. **Methodik und Didaktik**, z. B. überwiegender Frontalunterricht
8. **Psychische und physische Belastungen bei den Lehrern**, z. B. Dienst nach Vorschrift oder „ausgepowert“ sein

Die Probleme wurden anschließend von der Gruppe gewichtet. Dabei entschieden sich die Teilnehmer, die zwei unmittelbar zusammenhängenden Bereiche **Disziplinarische Maßnahmen und Schülerverhalten** miteinander verknüpft zu bearbeiten. Da dieser Problembereich viele Einzelprobleme enthält, wurde er anschließend in sechs weitere Teilbereiche untergliedert:

1. Regeln (wie schnellere, härtere Maßnahmen bei Verstößen)
2. Befugnisse/Verantwortlichkeiten (wie zu lange Wege bis zum „Rauschmiss“ von Störern)
3. Interaktion Schüler/Schüler (wie verbale und körperliche Gewalt)
4. Eigenschaften der Schüler (wie mangelnde Pünktlichkeit)
5. Interaktion Lehrer-Schüler (wie fehlende Hemmschwelle der Schüler)
6. Umgang mit materiellen Werten (wie Diebstahl von Werkzeug)

Aus diesen sechs Teilbereichen wurden drei ausgewählt, die zunächst bearbeitet werden sollten. Diese waren:

→ Problembereich - disziplinarische Maßnahmen und Schülerverhalten

1. Regeln im Schulbetrieb
2. Eigenschaften der Schüler
3. Lehrer-Schüler-Interaktion

Bewertung der drei Ziele der moderierten Kleingruppendiskussionen

Die dargestellten Probleme zeigen, dass das erste generelle Ziel, die Thematisierung von im Schulalltag auftretenden Problemen, an der Modellschule 1 erfüllt werden konnte.

Mit der anschließend erarbeiteten Sammlung von Lösungsvorschlägen wurde zudem das zweite Ziel der MKD erfüllt. Folgend wird das dritte Ziel - die Umsetzung der Lösungsvorschläge näher betrachtet:

Wurden sinnvolle Lösungen gefunden, bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden?

Im Anschluss an die Problemsammlung wurden von der Gruppe konkrete Schritte, Zuständigkeiten und zeitliche Verbindlichkeiten von den insgesamt 13

zur Umsetzung vorgesehenen Lösungsvorschlägen erarbeitet. Eine tabellarische Übersicht der Befragungsergebnisse bezüglich der umgesetzten und nicht umgesetzten Lösungen befindet sich im Anhang.

Aus der Betrachtung der gesammelten Lösungsvorschläge geht hervor, dass diese fast ausschließlich verhältnisorientiert ausgerichtet sind und sich vorwiegend auf disziplinarische Maßnahmen und Regeln im Umgang mit den Schülern konzentrieren. Von den insgesamt 13 Vorschlägen lassen sich 12 den verhältnisorientierten und lediglich 1 Vorschlag (= Fortbildung im Umgang mit dem Schülerklientel) den verhaltensorientierten Maßnahmen zuordnen. Beispiele für verhältnispräventive Maßnahmen sind die „Entwicklung einheitlicher Regeln“, „gemeinsame Dienstberatungen für den BVJ-Bereich“ sowie „die Einteilung der Klassenleiter mit einem Stundenbudget von mehr als drei Unterrichtsstunden pro Woche in einer Klasse“. Von den 13 Vorschlägen gelang es im Verlauf der Sitzungen und im Zeitraum danach, lediglich 4 Lösungsvorschläge umzusetzen. Der Lösungsschritt „Einheitliche Regeln im Theorie- und Praxisbereich“ konnte bereits während der Durchführung der MKD umgesetzt werden. Die Tatsache, dass nicht alle Lehrer (auch Teilnehmer der MKD) mit den Regeln arbeiten, wird in den Befragungen als problematisch und erschwerend angesehen. Zudem beurteilten vereinzelte Lehrer in der Befragung, dass zahlreiche vereinbarte Lösungen nicht notwendig wären. Außerdem gaben einige Lehrer mehrmals an, nicht über den Stand der Lösungsumsetzung informiert zu sein, obwohl sie verbindlich an der Durchführung der MKD beteiligt waren. Gelegentlich äußerten die Lehrer unterschiedliche oder widersprüchliche Auffassungen bezogen auf konkrete Lösungsvorschläge (Uneinigkeit über gemeinsam beschlossene Lösungen). Ein Ziel, „die Verbesserung der Kommunikation zwischen den einzelnen Fachbereichen durch eine gemeinsame Teamsitzung“, wurde zwar initiiert, jedoch von einem Fachbereich nur unzureichend wahrgenommen. Diese Maßnahme wird von einigen Befragten als unnötig eingeschätzt. Diese Befragungsergebnisse lassen auf eine mangelnde Akzeptanz und geringes Interesse der erarbeiteten Lösungen gegenüber sowie auf eine ungenügende Kommunikation zwischen den Lehrern schließen. Eine Ausnahme in der Befragung bildeten Lehrer, welche die Nichtumsetzung einzelner Lösungsvorschläge bedauern.

Aus der Befragung der Schulleitung ging hervor, dass diese z. T. nur unzureichend über die erarbeiteten Lösungsvorschläge und deren Umsetzung informiert ist. Dies lässt auf eine inkonsequente Umsetzung der Lösungen und fehlerhafte Kommunikation im Schulbetrieb schließen.

Da nur rund ein Drittel der vereinbarten Lösungsvorschläge an der Modellschule umgesetzt wurden sowie zahlreiche Unstimmigkeiten bestehen, kann das Erreichen des dritten Ziels der moderierten Kleingruppendiskussionen nicht festgestellt werden.

Wie werden Wirkungen und Effekte von den Teilnehmern eingeschätzt?

- **Gefühl, nicht allein zu sein**

„Man sah, dass man ähnliche Probleme hatte, wie die Kollegen.“¹⁶

Die Hälfte der befragten Teilnehmer gab an, dass sie Gemeinsamkeiten bezüglich der auftretenden Schwierigkeiten und Probleme mit anderen Kollegen feststellten.

- **Thematisierung von Problemen**

„Bekannte Probleme wurden aufgelistet und strukturiert, teilweise fand man auch Lösungsansätze“

Die Hälfte der Teilnehmer wertete die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Problemen an der Schule als ein Ergebnis der MKD.

- **Verbesserung der Arbeitssituation im BVJ**

„Auf die Arbeit in den BVJ-Klassen hatte es positive Effekte, man hat als Lehrer dank der erarbeiteten Regeln ein sicheres Gefühl.“

Lediglich ein Drittel der Teilnehmer gab eine verbesserte Arbeitssituation im BVJ als Effekt der MKD an.

- **Für sich selbst etwas lernen**

¹⁶ Diese Zitate sind den Mitschriften aus den Interviews der sechs Lehrer entnommen.

„Einige Methoden der Moderation waren ganz hilfreich für die Arbeit mit den Schülern.“

Nur zwei der Teilnehmer gaben an, etwas von der Durchführung der MKD gelernt zu haben, z. B. von den Moderationsmethoden oder der Art und Weise der Problemlösung.

▪ **Aufmerksamkeit der Schulleitung gegenüber dem BVJ**

„Die Aufmerksamkeit der Schulleitung war schon immer da, sie gibt sich Mühe.“

Die Mehrheit war überzeugt davon, dass die Schulleitung ausreichend Aufmerksamkeit dem BVJ gegenüber aufbringt. Daran hat sich durch die MKD nichts geändert.

Aus den beschriebenen Effekten geht hervor, dass die Befragten den MKD nur wenig Wirkung zuschreiben.

9.1.1.2 Überprüfung der Geeignetheit der MKD

Geeignetheit - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wurden relevante Probleme erarbeitet?
2. Wurden geeignete Lösungen erarbeitet? Bewähren sich diese in der Praxis?
3. Wird die Methode generell für geeignet eingeschätzt und warum?

Alle sechs Teilnehmer sowie die Schulleitung bestätigen, dass in den MKD Probleme aufgegriffen wurden, welche die Arbeit der Lehrer begleiten. Aus der Bearbeitung des Bewertungskriteriums 1 - Effektivität geht bereits hervor, dass nur 4 Lösungsvorschläge umgesetzt wurden. Die Befragten bewerten diese umgesetzten Lösungen überwiegend als hilfreich für die Arbeit an der Schule.

In der Befragung wird jedoch auch deutlich, dass diese von der Gruppe erarbeiteten und verbindlichen Lösungsvorschläge nicht einheitlich von allen Lehrern als wichtig erachtet und durchgeführt werden. Einige Lehrer sehen die Vorschläge (z. B. gemeinsame Teamsitzung zwischen Gewerblichen Bereich und BFÖS) als notwendig an und unterstützen die Umsetzung, andere wiederum hal-

ten sie für überflüssig. Ein Lehrer beurteilt Lösungsvorschläge, wie „Arbeitsgemeinschaften (AGs)“ oder „die Einführung eines Punktesystems“ als Wunschdenken. Er beklagt, dass dem Lehrer zu wenig „härtere“ Maßnahmen (z. B. Verweis) zur Verfügung stehen. Die Moderatoren sollten selbst in den Klassen unterrichten, um die wahren Bedingungen kennen zu lernen.

Wird die Methode von den Teilnehmern generell für geeignet eingeschätzt und warum?

Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrer bewertete die Methode der MKD als geeignet um Veränderungsprozesse an ihrer Schule zu bewirken. Dabei waren insbesondere der gemeinsame Erfahrungsaustausch, die intensive Auseinandersetzung mit den Problemen sowie die Strukturierung und die Festlegung von Verbindlichkeiten aus Sicht der Teilnehmer entscheidend. Für einen Teilnehmer ist die Methode weniger geeignet, da die gesetzlichen Hürden zu groß seien, um etwas bewirken zu können. Ein anderer Lehrer wiederum gab an, „dass er keine Probleme habe und deshalb so etwas nicht benötige“.

Die Schulleitung bewertete die Methode der MKD als geeignet um Veränderungsprozesse zu bewirken.

9.1.1.3 Überprüfung der Akzeptanz der MKD

„Die Termine waren eher unverbindlich für die Lehrer.“

Aussage einer Moderatorin

| |
|----------------------------------------------------|
| Akzeptanz- Bestimmung durch folgende Frage: |
|----------------------------------------------------|

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Wie nahmen die Teilnehmer die Methode an?2. Wie waren die Mitarbeit und das Feedback? |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Die mangelnde Lösungsumsetzung sowie die unzureichende Information der Teilnehmer der MKD über die Lösungsumsetzung sprechen für eine geringe Akzeptanz der Maßnahme. Widersprüchlich dazu erscheint jedoch die in der Befragung eingeschätzte Geeignetheit der Methode (vgl. 9.1.1.2). Betrachtet man die Aussagen der zwei Moderatoren, bestätigen diese die mangelnde Ak-

zeptanz der Maßnahme. Eine Moderatorin gab an, die Teilnehmer waren sehr lustlos und wenig motiviert, sie brachen die MKD ab oder fehlten unentschuldig. Die andere Moderatorin äußerte eine unzureichende Priorität der MKD an der Schule, Termine fielen z. T. ohne Mitteilung an die Moderatoren aus. Zudem gab sie an, dass einige Lehrer weder die Ziele verstanden, die Methodik akzeptierten noch von der Wirksamkeit der MKD überzeugt waren.

9.1.2 Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 2

An den MKD in der Modellschule 2 nahmen insgesamt acht Lehrkräfte teil. Diese Gruppe bestand aus Lehrern, welche vorwiegend im Bereich der dualen Ausbildung oder der Berufsvorbereitung fachtheoretischen oder praxisorientierten Unterricht geben sowie als Beratungslehrer tätig sind. Zudem nahm der stellvertretende Schulleiter teil, welcher selbst im BVJ unterrichtet. Die insgesamt sieben Sitzungen dauerten durchschnittlich 90 Minuten. Wie in der ersten Modellschule wurde auch hier der Schwerpunkt der Problemsammlung auf die Situation der Lehrer im BVJ gelegt.

Die Ziele der MKD waren in allen vier Modellschulen die Thematisierung und Diskussion von im Schulalltag auftretenden Problemen, das Sammeln von Veränderungsvorschlägen sowie die Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen.

Die qualitativen Aussagen der befragten Lehrer¹⁷, Schulleiter und Moderatoren sowie die Informationen zum Ablauf und Inhalt der MKD werden hinsichtlich der drei Evaluationskriterien (vgl. 8.2.1) überprüft.

¹⁷ Es konnten nur sieben Lehrer befragt werden.

9.1.2.1 Überprüfung der Effektivität der MKD

Effektivität - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Inwieweit wurden die generellen (Ziele der Kleingruppendiskussionen) und spezifischen Ziele (Umsetzung der Lösungen) erreicht?
2. Wurden sinnvolle Lösungen gefunden, bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden?
3. Wie werden Wirkungen und Effekte von den Befragten eingeschätzt?

In den ersten Kleingruppendiskussionen sammelten die teilnehmenden Lehrer und der stellvertretende Schulleiter gemeinsam alle Probleme und Schwierigkeiten, welche ihre Arbeit begleiten.

Im weiteren Verlauf ordneten sie die Probleme diesen Oberbegriffen zu:

- **Aus- und Fortbildung**, z. B. Weiterbildung wird zu wenig genutzt
- **Schulleitung**, z. B. Informationsverlust zwischen Lehrern und Schulleitung
- **BVJ-Organisation**, z. B. Bedarf an anderen Methoden
- **Pädagogisch erzieherische Arbeit**, z. B. Sozialpädagoge fehlt dabei
- **RSA/Kultus**, z. B. finanzielle Voraussetzungen um den Lehrplan zu erfüllen, sind schlecht
- **Lehrer/Lehrer**, z. B. fehlender Austausch unter den Kollegen
- **Stress/Belastung der Lehrer**, z. B. Stressbewältigung bei schwierigen Klassen (BVJ)
- **Umgang der Lehrer mit Schülern**, z. B. kein einheitliches Handeln
- **Subjektive Schülerprobleme**, z. B. schlechte Pausenversorgung der Schüler

Nach der Gewichtung der Probleme entschied sich die Gruppe, den Bereich **Stress/Belastung bei Lehrern** zu bearbeiten, d. h. Lösungsvorschläge zu sammeln und folgend konkrete Schritte festzulegen. Dazu wurde der Problembereich in drei Teilbereiche untergliedert:

1. Wie bleibe ich gesund?

- Welche Entspannungsmethoden kann ich lernen?
- Was kann man gegen Rückenschmerzen tun?
- Wie kann man sich vor Stress schützen, bzw. wie ist mit Stress umzugehen?

- Wie gehe ich mit erhöhten Ansprüchen um?

2. Umgang mit Schülern

- Unsicherheit mit schwierigen Schülern
- spontane Stressbewältigung bei schwierigen Klassen (BVJ)

3. langfristige Folgen

- der Umgang mit Alkoholproblemen bei Lehrern; Depression

Bewertung der drei Ziele der moderierten Kleingruppendiskussionen

Die dargestellten Probleme zeigen, dass das erste generelle Ziel, die Thematisierung von im Schulalltag auftretenden Problemen, an dieser Schule umgesetzt wurde.

Nach der Sammlung der Probleme erarbeite die Gruppe gemeinsam mögliche Vorschläge zur Problembearbeitung. Somit wurde das zweite Ziel, die Auseinandersetzung und Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge ebenfalls umgesetzt.

Wurden sinnvolle Lösungen gefunden, bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden?

Anschließend erarbeitet die Gruppe konkrete Schritte, Zuständigkeiten und zeitliche Verbindlichkeiten von 24 zur Umsetzung vorgesehenen Lösungsvorschlägen. Von diesen gelang es im Verlauf der Sitzungen und im Zeitraum danach, insgesamt 14 Lösungsvorschläge umzusetzen. Diese Tatsache ist hauptsächlich dem besonderen Engagement des an den MKD teilnehmenden stellvertretenden Schulleiters und einzelnen engagierten Lehrern zu zuschreiben, so geht es aus den Interviews hervor. Bei Betrachtung der zum Teil umgesetzten Lösungsvorschläge zeigt sich eine Überzahl verhältnisorientierter (16) im Verhältnis zu sieben verhaltensorientierten Maßnahmen. Ein Beispiel für eine verhältnisorientierte Maßnahme ist die gemeinsame Präsentation und Regelbekanntmachung der BVJ-Lehrer zu Beginn des Schuljahres vor den Klassen. Die Durchführung von Entspannungsverfahren an der Schule zur individuellen Er-

holung der Lehrer dagegen, ist dem Bereich verhaltensorientierter Maßnahmen zu zuordnen.

Zwei der vereinbarten Lösungsvorschläge wurden ausprobiert. Dabei zeigte sich, dass sich diese Maßnahmen weniger eignen bzw. sich in der Praxis nicht bewähren. Acht Vorschläge wurden nicht in den Schulalltag implementiert. Die angegebenen Gründe dafür sind beispielsweise nicht veränderbare gesetzliche Bestimmungen, mangelnde Durchsetzung des Anliegens von den dafür verantwortlichen Personen sowie schulorganisatorische Gründe. Zum Teil bedauerten die befragten Lehrer und Schulleiter die Nichtumsetzung bestimmter Vorschläge. Einige Vorschläge werden als nicht notwendig bewertet. Da mehr als die Hälfte der vereinbarten Lösungsvorschläge an der Modellschule umgesetzt wurden, kann das Erreichen des dritten Ziels der moderierten Kleingruppendiskussionen festgestellt werden. Eine tabellarische Übersicht der Befragungsergebnisse bezüglich der umgesetzten und nicht umgesetzten Lösungen befindet sich im Anhang.

Wie werden Wirkungen und Effekte von den Teilnehmern eingeschätzt?

▪ **Gefühl, nicht allein zu sein**

„Ich stellte fest, dass meine Kollegen dieselben Probleme haben.“

Die Hälfte der befragten Teilnehmer gab an, durch die Kleingruppendiskussionen fühlten sie sich mit ihren Probleme verstanden. Sie stellten Gemeinsamkeiten bezüglich der auftretenden Schwierigkeiten und Probleme mit anderen Kollegen fest. Dies gab ihnen das Gefühl, nicht nur als Einzelkämpfer die Aufgaben und Herausforderungen bestreiten zu müssen.

▪ **Thematisierung von Problemen**

„Wir haben uns intensiv mit unseren Problemen beschäftigt, es hat sich dadurch etwas verändert.“

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass die Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Problemen an der Schule ein Erfolg der MKD war.

▪ **Verbesserung der Zusammenarbeit der Lehrer**

„Die Gruppendiskussionen hatten positive Wirkungen, z. B. hat sich die Zusammenarbeit unter den Kollegen verbessert.“

Über die Hälfte der Teilnehmer äußerte eine Besserung der Zusammenarbeit im Kollegium durch die MKD.

▪ **Verbesserung der Arbeitssituation im BVJ**

„Hier hatte es den Effekt, dass mehr Gespräche durch den Klassenleiter mit den Schülern geführt wurden, d. h. die persönliche Betreuung nahm zu.“

Die Hälfte der Teilnehmer gab eine Verbesserung der Arbeit in den BVJ-Klassen durch die MKD an.

▪ **Für sich selbst etwas lernen**

„Von den gezeigten Methoden übernahm ich einiges in meinem Unterricht, dies ist sehr hilfreich.“

Die Hälfte der Teilnehmer gab an, durch die MKD persönlich viel gelernt zu haben, z. B. von den Moderationsmethoden oder der Art und Weise der Problemlösung.

▪ **Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Problematik des BVJ**

„Das BVJ wird in der Schule mehr anerkannt, auch aufgrund der Sitzungen.“

Die überwiegende Mehrheit der Befragten ist der Überzeugung, dass die MKD zu erhöhter Aufmerksamkeit für das BVJ und dessen Problematik innerhalb der Schulleitung beitragen.

9.1.2.2 Überprüfung der Geeignetheit der MKD

Geeignetheit - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wurden relevante Probleme erarbeitet?
2. Wurden geeignete Lösungen erarbeitet? Bewähren sich diese in der Praxis?
3. Wird die Methode generell für geeignet eingeschätzt und warum?

Aus der Sicht der acht Teilnehmer beschäftigte man sich in den Kleingruppen-
diskussionen mit den relevanten Problemen, die ihre Arbeit begleiten. Drei der
Befragten wünschten sich eine andere Gewichtung der Probleme. Da es jedoch
eine Gruppenarbeit ist, entsprechen die durchgesetzten Entscheidungen dem
Willen der Mehrheit.

Aus dem Abschnitt 9.1.2.1 – Überprüfung der Effektivität geht bereits hervor,
dass insgesamt 14 Lösungsvorschläge, z. T. erfolgreich umgesetzt wurden.
Zusätzlich lassen die von den Teilnehmern geäußerten Wirkungen der Klein-
gruppendifkussionen die Geeignetheit der Maßnahme schlussfolgern.

*Wird die Methode von den Teilnehmern generell für geeignet eingeschätzt und
warum?*

Bis auf eine Ausnahme wird die Methode der MKD von allen befragten Teil-
nehmern als geeignet eingeschätzt, um Veränderungsprozesse an ihrer Schule
zu bewirken. Dabei waren insbesondere der gemeinsame Erfahrungsaus-
tausch, die intensive Auseinandersetzung mit den Problemen sowie die Struktu-
rierung und die Festlegung von Verbindlichkeiten aus Sicht der Teilnehmer
ausschlaggebend. Auch der Schulleiter, welcher selbst nicht teilnahm bewertet
die MKD als geeignet um Veränderungsprozesse an der Schule zu erreichen.

9.1.2.3 Überprüfung der Akzeptanz der MKD

Akzeptanz - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wie nahmen die Teilnehmer die Methode an?
2. Wie waren die Mitarbeit und das Feedback?

In der Modellschule 2 wurde die Arbeit der Kleingruppe von zwei externen Mo-
deratoren begleitet. Beide Moderatoren beschrieben die Mitarbeit der Gruppen-
teilnehmer als engagiert. Ihre Aufgaben erfüllten die Teilnehmer größtenteils, z.
B. Recherchetätigkeiten zur nächsten Sitzung. Die effektive Gruppenarbeit wur-
de nicht durch fehlendes Engagement der Teilnehmer beeinflusst. Das Feed-

back wird als gut beschrieben. Den Moderatoren wurde Sympathie und Wertschätzung entgegen gebracht.

9.1.3 Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 3

In der Modellschule 3 nahmen insgesamt fünf Lehrerinnen und ein Schulleiter an den MKD teil.¹⁸ Die Gruppenzusammensetzung bestand aus Lehrerinnen, welche im Beruflichen Gymnasium, im Bereich der dualen Ausbildung und im BVJ oder BGJ unterrichten. Die insgesamt sieben Sitzungen dauerten durchschnittlich 60 Minuten und wurden von einer Mitarbeiterin der TU Dresden moderiert.

Die generellen Ziele der MKD waren in allen vier Modellschulen die Thematisierung und Diskussion von im Schulalltag auftretenden Problemen, das Sammeln von Veränderungsvorschlägen sowie die Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen.

Die qualitativen Aussagen der befragten Lehrerinnen, des Schulleiters und der Moderatorin sowie die Informationen zum Ablauf und Inhalt der MKD werden erneut mit Hilfe der drei Bewertungskriterien überprüft (vgl. 8.2.1).

9.1.3.1 Überprüfung der Effektivität der MKD

Effektivität - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Inwieweit wurden die generellen (Ziele der Kleingruppendiskussionen) und spezifischen Ziele (Umsetzung der Lösungen) erreicht?
2. Wurden sinnvolle Lösungen gefunden, bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden?
3. Wie werden Wirkungen und Effekte von den Befragten eingeschätzt?

¹⁸ Alle Teilnehmer konnten befragt werden.

Der Schulleiter und die Lehrerinnen sammelten gemeinsam ab der 2. Sitzung alle Probleme und Schwierigkeiten, welche ihre Arbeit begleiten. Im weiteren Verlauf ordneten sie die Probleme folgenden Oberbegriffen zu:

- **Schulorganisation (im weitesten Sinne)**, z. B. Beschäftigungsstunden während des laufenden Unterrichts bei Krankheit der Kollegen oder kein PC und Drucker im Vorbereitungsraum
- **Arbeitsbedingungen**, z. B. fachlicher Art, wie z. B. überfüllter Lehrplan
- **Persönliche Befindlichkeiten**, z. B. befristetes Arbeitsverhältnis oder das Bedürfnis des Kollegiums, über alles und jeden reden zu müssen

Diese Problemsammlung befindet sich vollständig im Anhang.

Nach Beendigung der Problemsammlung entschied sich die Gruppe in der 5. Sitzung, den Punkt **Schulorganisation** zu bearbeiten und Lösungsvorschläge zu sammeln. Dazu wurde dieser nochmals unterteilt in **Probleme der Arbeitsorganisation** und in **Probleme, die durch die Schüler entstehen** (Leistungsmotivation, Niveau der Ausgangsbasis).

Bewertung der drei Ziele der moderierten Kleingruppendiskussionen

Die dargestellten Probleme zeigen, dass das erste generelle Ziel, die Thematisierung von im Schulalltag auftretenden Problemen, an dieser Schule umgesetzt wurde.

Nach der Sammlung der Probleme erarbeitete die Gruppe mit Beginn der 5. Sitzung gemeinsam 17 mögliche Vorschläge zur Problembearbeitung. Die Lösungen umfassen größtenteils verhältnisorientierte Vorschläge, wie z. B. Anschaffung eines Mobiltelefons in der Außenstelle der Schule, Kontaktpflege zur Industrie und Handelskammer (IHK) hinsichtlich der Abstimmung von Prüfungsinhalten oder Stundenplanänderungen. Die Durchführung von Konfliktbewältigungstrainings für Lehrer war ein verhaltensorientierter Vorschlag. Somit wurde das zweite Ziel, die Auseinandersetzung und Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge ebenfalls umgesetzt.

Wurden sinnvolle Lösungen gefunden bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden?

Bei der Erarbeitung von Lösungen erfolgte jedoch keine Festlegung konkreter Schritte, zuständiger Personen und zeitlicher Verbindlichkeiten, wie es in den

Modellschulen 1 und 2 der Fall war. Deshalb konnten in dem Interview lediglich die im Protokoll festgehaltenen Vorschläge reflektiert werden. Wie an den beiden vorherigen Schulen, wurden die Teilnehmer dieser MKD ebenfalls befragt, welche Lösungsvorschläge umgesetzt und welche evtl. verworfen wurden.

Insgesamt erarbeitete die Gruppe 17 Lösungsvorschläge. Umgesetzt wurde der Vorschlag, im BVJ Fragebögen einzusetzen, welche die individuellen Erwartungen, Vorstellungen, Stärken und Schwächen der Schüler erfragen. Die Durchführung von zwei Elternabenden und einem Gespräch mit der Agentur für Arbeit pro Schuljahr wird ebenfalls praktiziert. Dabei gehen die Meinungen der Lehrer auseinander, ob dies ein Resultat der MKD sei oder es schon vorher stattfand. Zur Verminderung der Arbeitsbelastungen im BGJ wurde der Vorschlag benannt, einen festen Lehrerstamm für den Bereich BVJ und BGJ zu etablieren. Aus den Befragungen geht hervor, dass diese Veränderungen von den Lehrern gewünscht wurden und sich in der Praxis bewähren. Neben diesen drei Vorschlägen konnten keine weiteren Ideen umgesetzt werden. Die Lehrer bedauern dies bei einigen Vorschlägen, z. B. Angebot der Konfliktbewältigung für Lehrer. Als Gründe für die Nichtumsetzung der Vorschläge wurden hauptsächlich gesetzliche Bestimmungen, unzureichend festgelegte Verantwortlichkeiten, ungenügendes Engagement der Schulleitung und mangelnde Kommunikation benannt. Da nur ein geringer Teil der Lösungsvorschläge an der Modellschule umgesetzt wurde, kann das Erreichen des dritten Ziels der MKD nicht festgestellt werden.

*Wie werden Wirkungen und Effekte von den Befragten eingeschätzt?*¹⁹

▪ **Gefühl, nicht allein zu sein**

„Positiv waren die Aussprachen mit den Kollegen. Man konnte vergleichen und sah, dass es anderen ähnlich geht, das war ein großes Plus.“

¹⁹ hier werden die Aussagen der teilgenommenen fünf Lehrerinnen sowie des Schulleiters berücksichtigt

Die Hälfte der befragten Personen gab an, dass Gemeinsamkeiten bezüglich der Schwierigkeiten und Probleme mit den Kollegen bestanden. Sie fühlten sich mit ihren Problemen verstanden.

▪ **Thematisierung von Problemen**

„Positiv waren die Aussprachen über die Probleme mit den Kollegen.“

Die Benennung und Diskussionen über die vorherrschenden Probleme an der Schule bezeichneten die Hälfte der Teilnehmer als einen Effekt der MKD.

▪ **Für sich selbst etwas lernen**

„Die Vorgehensweise der Moderatorin war gut. Ich habe einige Methoden selbst im Unterricht ausprobiert.“

Die Hälfte der Teilnehmer gab an, von den MKD persönlich etwas gelernt zu haben, z. B. von den Moderationsmethoden oder der Art und Weise der Problemlösung.

Insgesamt muss festgestellt, dass diese von den Teilnehmern positiv geäußerten Effekte eher gering sind. Bezüglich der Wirkungen der MKD wiesen die spontanen Antworten von vier Teilnehmerinnen eher auf Unzufriedenheit hin:

„Es hat nichts weiter bewirkt.“

„Außer dass man sich außerschulisch traf, nichts veränderte es nichts weiter. Es war schade um die Zeit. „

„Wenn ich für mich selbst reflektiere, hat sich nichts geändert.“

„An Lösungen ist nicht viel passiert, bestimmte schulinterne Sachen wurden nicht geändert.“

Ein Grund für diese Unzufriedenheit ist, so geht es auch aus den Befragungen hervor, dass es während und nach der MKD nicht gelang, die genannten Probleme zu bearbeiten. Einige Lehrer wünschten sich greifbare Lösungen.

9.1.3.2 Überprüfung der Geeignetheit der MKD

Geeignetheit – Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wurden relevante Probleme erarbeitet?
2. Wurden geeignete Lösungen erarbeitet? Bewähren sich diese in der Praxis?
3. Wird die Methode generell für geeignet eingeschätzt und warum?

Alle Teilnehmer gaben an, in den MKD relevante Probleme aufgegriffen zu haben, welche ihre Arbeit begleiten.

Aus dem Abschnitt 9.1.3.1 – Überprüfung der Effektivität geht bereits hervor, dass in den Sitzungen lediglich Lösungsvorschläge benannt, jedoch keine konkreten Schritte und Verbindlichkeiten zu deren Umsetzung festgelegt wurden. Dies kann der Grund dafür sein, warum insgesamt nur 3 Lösungsvorschläge umgesetzt wurden. Es wurden also nur wenig geeignete Lösungen umgesetzt. Die Unzufriedenheit der Lehrer darüber wird bei den Äußerungen zu den Effekten der MKD deutlich.

Wird die Methode von den Teilnehmern generell für geeignet eingeschätzt und warum?

Trotz der für die Lehrer nur unzureichenden Effekte, halten alle befragten Teilnehmer die Methode der MKD für geeignet, um Veränderungsprozesse an der Schule zu bewirken. Entscheidend sind dabei für die Teilnehmer der gemeinsame Erfahrungsaustausch, die intensive Auseinandersetzung mit Problemen an der Schule und die Auffassung, dass in einer Kleingruppe effektiver gearbeitet werden kann. Auch der Schulleiter, welcher selbst teilnahm ist davon überzeugt, dass Veränderungsprozesse an der Schule mit der Methode der MKD erreicht werden können.

9.1.3.3 Überprüfung der Akzeptanz der MKD

Akzeptanz - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wie nahmen die Teilnehmer die Methode an?
2. Wie waren die Mitarbeit und das Feedback?

In der Modellschule 3 wurde die Arbeit der Kleingruppe von einer externen Moderatorin begleitet. Sie berichtete, dass die MKD sehr gut von den Teilnehmern angenommen wurden. Hauptsächlich unter dem Aspekt des gemeinsamen Austausches und dass jemand zuhört. Die Organisation zwischen den Teilnehmern und der Moderatorin beschreibt sie als gut, die Termine waren verbindlich. Als störend empfand sie jedoch, dass alles recht schnell gehen und die Arbeit zügig beendet sein musste. Es war zeitlich sehr begrenzt.

9.1.4 Überprüfung der ersten Hypothese an der Modellschule 4

Lediglich drei Lehrerinnen nahmen in der Modellschule 4 freiwillig an den MKD teil.²⁰ Sie unterrichten im Beruflichen Gymnasium, im Bereich der dualen Ausbildung und Berufsvorbereitung. Die insgesamt sieben Sitzungen dauerten aufgrund der zeitlichen Auslastung der Lehrerinnen durchschnittlich nur 45 Minuten und wurden von einer Mitarbeiterin der TU Dresden moderiert.

Die generellen Ziele der MKD waren in allen vier Modellschulen die Thematisierung und Diskussion von im Schulalltag auftretenden Problemen, das Sammeln von Veränderungsvorschlägen sowie die Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen.

Die qualitativen Aussagen der befragten Lehrerinnen, des Schulleiters und der Moderatorin sowie die Informationen zum Ablauf und Inhalt der MKD werden erneut mittels der drei Bewertungskriterien überprüft (vgl. 8.2.1).

²⁰ Alle Teilnehmerinnen konnten befragt werden.

9.1.4.1 Überprüfung der Effektivität der MKD

Effektivität - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Inwieweit wurden die generellen (Ziele der Kleingruppendiskussionen) und spezifischen Ziele (Umsetzung der Lösungen) erreicht?
2. Wurden sinnvolle Lösungen gefunden, bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden?
3. Wie werden Wirkungen und Effekte von den Befragten eingeschätzt?

Die drei Lehrerinnen sammelten gemeinsam ab der 2. Sitzung alle Probleme und Schwierigkeiten, welche ihre Arbeit begleiten. Im weiteren Verlauf ordneten sie die Probleme folgenden Oberbegriffen zu:

- **Diagnose/Fehlersuche**, z. B. Diagnostik von Unterrichtsgesprächen / Unterrichtsklima
- **Arbeitsbedingungen**, z. B. zu volle Klassen, unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler und Gleichzeitigkeit der Aufgaben an den Lehrer
- **Arbeitsorganisation**, z. B. Hektik beim Wechsel zur Außenstelle der Schule, Zeitdruck, Aufsichten
- **Methoden**, z. B. ungenügendes „Handwerkszeug“ für kritische Situationen in der Arbeit mit den Schülern
- **Anforderungen**, z. B. Erwartungen der Schüler an die Lehrer sowie andersherum
- **Schüler**, emotionaler Stress in bestimmten Klassen, für Bewältigung kaum Ressourcen zur Verfügung

In der fünften Sitzung gewichtete die Gruppe die Problembereiche. Dabei trafen die Lehrerinnen die Entscheidung, sich in der folgenden Sitzung den Problembereichen **Diagnose/ Fehlersuche** und **Anforderungen** zuzuwenden. Die Problemsammlung wurde in der fünften Sitzung abgeschlossen. Die vollständige Problemsammlung ist im Anhang einzusehen.

Bewertung der drei Ziele der moderierten Kleingruppendiskussionen

Die dargestellten Probleme zeigen, dass das erste generelle Ziel, die Thematisierung von im Schulalltag auftretenden Problemen, an dieser Schule umgesetzt wurde.

Nach der Sammlung der Probleme erarbeiteten die Lehrerinnen mit Beginn der 6. Sitzung gemeinsam 8 mögliche Lösungsvorschläge für die Problembereiche **Diagnose/Fehlersuche, Anforderungen** und **Arbeitsorganisation**. Die Gruppe erarbeitete sowohl verhaltensorientierte Vorschläge (z. B. die Durchführung von Autogenem Training oder das Trainieren von Gedächtnisleistungen) als auch verhältnisorientierte Ideen (z. B. Einrichtung eines Ruheraumes in der Schule zur Nutzung in den Freistunden). Somit wurde das zweite Ziel, die Auseinandersetzung und Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge ebenfalls umgesetzt.

Wurden sinnvolle Lösungen gefunden bzw. konnten diese in der Praxis umgesetzt werden?

„Das sind alles keine konkreten Lösungen, die wir umsetzen können.

Es waren lediglich Vorschläge, mehr nicht.“

Aussage einer Teilnehmerin

Wie in der Modellschule 3 erfolgte auch hier bei der Erarbeitung von Lösungen keine Festlegung konkreter Schritte, zuständiger Personen und zeitlicher Verbindlichkeiten. Deshalb konnten in dem Interview lediglich die im Protokoll festgehaltenen 8 Vorschläge reflektiert werden. Wie an den drei vorherigen Schulen wurden die Lehrerinnen dieser MKD ebenfalls befragt, welche Lösungsvorschläge umgesetzt und welche evtl. verworfen wurden. Dabei zeigte sich in den Befragungen, dass es größtenteils nur bei den Vorschlägen geblieben ist, wie die oben dargestellte Aussage verdeutlicht. Die genannten Gründe dafür, dass keine Lösungen in den Schulalltag umgesetzt wurden, sind vorwiegend gesetzliche Rahmenbedingungen, finanzielle Engpässe und mangelndes Engagement der Schulleitung.

Da keiner der Lösungsvorschläge an der Modellschule umgesetzt wurde, kann das Erreichen des dritten Ziels der MKD nicht festgestellt werden.

Wie werden Wirkungen und Effekte von den Befragten eingeschätzt?

▪ **Gefühl, nicht allein zu sein**

„Wir waren auf einer Ebene bei der Problemschilderung. Dabei merkten wir, dass wir alle dieselben Probleme haben, unabhängig von Alter und Berufserfahrung.“

Für zwei der Teilnehmerinnen war die Erfahrung bzw. das Gefühl hilfreich, nicht allein zu sein mit den Problemen. Man konnte sich austauschen und stellte fest, dass es den Kollegen ähnlich geht.

▪ **Thematisierung von Problemen**

„Bewusstwerdung als Effekt ist auch schon etwas.“

Alle Teilnehmerinnen bewerten die Benennung und Diskussionen über die vorherrschenden Probleme an der Schule als einen Effekt der MKD.

▪ **Für sich selbst etwas lernen**

„Man schafft sich bewusster Ruheräume.“

Eine Teilnehmerin gab an, dass sie sich bewusst mehr Ruheräume schafft, für Bewegungsausgleich sorgt oder Telefonate verlegt.

▪ **Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Probleme der Lehrer**

„Bestimmte Dinge werden von der Schulleitung einfach nicht als Problem gesehen und das ärgert mich!“

Alle drei Teilnehmerinnen beklagten eine unzureichende Aufmerksamkeit der Schulleitung gegenüber den Problemen der Lehrer. „Hier ist und war kein Problembewusstsein vorhanden“, so die Lehrerinnen.

Die von den Teilnehmerinnen positiv geäußerten Effekte sind eher gering. Bezüglich der Ergebnisse der MKD hätten sich die Teilnehmerinnen mehr greifbare und konkrete Änderungen für ihren Alltag versprochen.

9.1.4.2 Überprüfung der Geeignetheit der MKD

Geeignetheit - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wurden relevante Probleme erarbeitet?
2. Wurden geeignete Lösungen erarbeitet? Bewähren sich diese in der Praxis?
3. Wird die Methode generell für geeignet eingeschätzt und warum?

Alle Teilnehmerinnen gaben an, in den MKD die Probleme aufgegriffen zu haben, welche ihre Arbeit begleiten.

Aus dem Abschnitt 9.1.4.1 – Überprüfung der Effektivität geht bereits hervor, dass in den Sitzungen lediglich Lösungsvorschläge benannt, jedoch keine konkreten Schritte und Verbindlichkeiten zu deren Umsetzung festgelegt wurden. Dies kann der Grund dafür sein, warum keiner der 8 Lösungsvorschläge umgesetzt wurde.

Wird die Methode von den Teilnehmern generell für geeignet eingeschätzt und warum?

Trotz der für die Lehrerinnen unbedeutenden Effekte halten sie alle die Methode der MKD für geeignet, um Veränderungsprozesse an der Schule zu bewirken. Entscheidend sind der gemeinsame Erfahrungsaustausch, die Auffassung, dass in einer Kleingruppe effektiver gearbeitet werden kann und die strukturierte Arbeitsweise mit der etwas erreicht werden kann.

9.1.4.3 Überprüfung der Akzeptanz der MKD

Akzeptanz - Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wie nahmen die Teilnehmer die Methode an?
2. Wie waren die Mitarbeit und das Feedback?

Eine externe Moderatorin gestaltete die MKD in dieser Modellschule. Sie berichtete, dass die Arbeit mit der Gruppe gut war. Es sei für die Teilnehmer sehr positiv gewesen, sich über ihrer Probleme auszutauschen. Sie stellte im Verlauf der Gruppenarbeit fest, dass die Lehrerinnen nicht zu stark zusätzlich belastet

werden dürfen, deshalb nahm sie von verbindlichen Hausaufgaben zwischen den Sitzungen Abstand.

Es gab in dieser Schule jedoch zeitbedingte Probleme. Die Lehrerinnen konnten nur 45 Minuten Zeit für die Sitzungen ermöglichen, was sich als eindeutig ungünstig erwies. Gerade zum Ende der Sitzungen war es kaum möglich, einen geeigneten neuen Termin zu finden. Teilweise fielen beschlossene Termine aus und wurden nicht abgesagt.

Diese Informationen lassen eine gemischte Akzeptanz der Methode schlussfolgern, gerade zum Ende der Sitzungen der MKD. Dies könnte auf die nicht erfüllten Erwartungen der Teilnehmer zurückzuführen sein.

9.1.5 Zusammenfassung

Die folgende Tabelle ermöglicht einen Gesamtüberblick über das Erfüllen der Evaluationskriterien Effektivität, Geeignetheit und Akzeptanz.

Tabelle 9: Zusammenfassung der Eignungsüberprüfung

| Evaluationskriterium | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Effektivität | | | | |
| Umsetzung der drei generellen Ziele: | | | | |
| 1. Ziel - Sammeln von Problemen | erfüllt | erfüllt | erfüllt | erfüllt |
| 2. Ziel - Sammeln von Lösungsvorschlägen | erfüllt | erfüllt | erfüllt | erfüllt |
| 3. Ziel - Umsetzung von Lösungen | teilweise, jedoch unzureichend | erfüllt | teilweise, jedoch unzureichend | nicht erfüllt |
| Bewertung der Effekte: | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Einfluss auf die Arbeitssituation im BVJ ▪ Verbesserung der Zusammenarbeit der Lehrer ▪ persönlicher Lerngewinn ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ persönlicher Lerngewinn ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten |
| Geeignetheit: | | | | |
| 1. Relevanz der Probleme | erfüllt | erfüllt | erfüllt | erfüllt |
| 2. Eignung der Lösungen in der Schulpraxis | die wenigen Lösungen eignen sich überwiegend als geeignet eingeschätzt | die Lösungen eignen sich | die wenigen Lösungen eignen sich | kann aufgrund der Nichtumsetzung nicht beurteilt werden |
| 3. Einschätzung der Geeignetheit | als geeignet eingeschätzt | überwiegend als geeignet eingeschätzt | als geeignet eingeschätzt | als geeignet eingeschätzt |
| Akzeptanz: | | | | |
| Annahme der Methode | teilweise unzureichend | sehr gut | gut | gut |
| Mitarbeit und Feedback | teilweise unzureichend | sehr gut | gut | teilweise unzureichend |

Betrachtet man die Ergebniszusammenfassung der Eignungsüberprüfung der Methode so kann folgendes festgehalten werden:

Die Methode der MKD ist geeignet, um relevante Probleme, die die Lehrer im Schulalltag begleiten, zu thematisieren und im weiteren Verlauf diesen entsprechend Lösungsvorschläge zu sammeln. Zur Umsetzung konkreter Lösungsvorschläge eignet sie sich ebenfalls. In der Modellschule 2 konnten über die Hälfte der vereinbarten Lösungsvorschläge erfolgreich in den Schulalltag implementiert werden. In der Modellschule 1 war die Umsetzung der vereinbarten Lösungen eher unzureichend. Die Ergebnisse der Befragung weisen auf eine mangelnde Kommunikation zwischen den Lehrern und der Schulleitung und auf eine unzureichende Akzeptanz der Maßnahme hin. Die Umsetzung der gesammelten Lösungsvorschläge gelang in der Modellschule 3 ebenfalls nur unzureichend, was auf die mangelnde Konkretisierung der Vorschläge (Festlegung von zeitlichen Bedingungen und verantwortlichen Personen) zurückgeführt werden könnte. In der Modellschule 4 konnten keine Lösungsvorschläge realisiert werden. Dies wurde von den Teilnehmern entsprechend negativ bewertet.

Mit Hilfe der Methode können bestehende Probleme des Schulalltags thematisiert und näher betrachtet werden. Des Weiteren gaben die Teilnehmer an, dass der gemeinsame Austausch und die Feststellung nicht allein zu sein, hilfreich für sie war. Ein Großteil der Befragten äußerte zudem einen persönlichen Lerngewinn. Darüber hinaus gelang es in der Modellschule 2, Arbeitsbedingungen (Situation im BVJ, Zusammenarbeit mit den Kollegen) positiv zu beeinflussen und die Aufmerksamkeit der Schulleitung gegenüber der Problematik des BVJ zu erhöhen.

Die Methode wurde überwiegend von den Teilnehmern akzeptiert. Die deutliche Mehrheit aller Befragten schätzt sie als geeignet ein.

Aufgrund dieser Ergebnisse wird die Annahme der Eignung der Methode - moderierten Kleingruppendiskussionen im Setting „Berufliche Schule“ bestätigt.

Die Methode der MKD ist in den vier Modellschulen z. T. in abgewandelter Form umgesetzt worden. Daraus ergeben sich verschiedene Durchführungsbedingungen, welche im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

9.2 Überprüfung der Einflussgrößen auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD

Die in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse der qualitativen Untersuchung orientieren sich an der Fragestellung:

Welche Bedingungen fördern oder behindern die Durchführung und Wirksamkeit der MKD als Methode der betrieblichen Gesundheitsförderung im Setting „Berufliche Schule“?

Entsprechend dieser Fragestellung werden fünf Einflussgrößen (vgl. 8.2.2) benannt, von denen angenommen wird, dass sie sich positiv auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD auswirken könnten.

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Einflussgrößen anhand der qualitativen Aussagen der befragten Lehrer, Schulleiter und Moderatoren sowie der Informationen zum Ablauf und Inhalt der MKD aus den Protokollen näher betrachtet. Der Einbezug der erreichten Effekte an den einzelnen Schulen ist dazu notwendig, um Aussagen über die Effizienz treffen zu können.

Die Darstellung der Ergebnisse geschieht unter Berücksichtigung der Vorgehensweise und der spezifischen Situation in der jeweiligen Modellschule.

9.2.1 Unter der Voraussetzung des strukturierten Vorgehens nach dem Problemlösezyklus, steigt die Effizienz der MKD.

Der im Abschnitt 7.2.3.2 beschriebene Problemlösezyklus der MKD orientierte sich an den Vorgaben der Methode des AI, wurde jedoch begrifflich vereinfacht. Aus der dargestellten Dokumentation des Ablaufs der MKD an den Modellschulen (vgl. 7.2.3.2, Tabelle 7) geht hervor, dass lediglich an den Modellschulen 1 und 2 der Problemlösezyklus vollständig durchgeführt wurde. In beiden Schulen kam es nach der Problemsammlung und -gewichtung zur Suche nach Lösungsansätzen. Diesen Vorschlägen wurden nach einer Bewertung konkrete Schritte, verantwortliche Personen und Termine zur Umsetzung zugeordnet. Einige der vereinbarten Lösungsvorschläge konnten im Verlauf der MKD, einige

im neuen Schulhalbjahr (SHJ) und andere erst im neuen Schuljahr (SJ) realisiert werden. Bei der Überprüfung der Effektivität und Geeignetheit (vgl. 9.1.1.1, 9.1.1.2) an der Modellschule 1 konnte die Umsetzung von vier Lösungsvorschlägen (insgesamt 13 Vorschläge) nachgewiesen werden. Die Modellschule 2 dagegen verzeichnete einen größeren Erfolg mit 14 Umsetzungen von insgesamt 24 Vorschlägen. In den Befragungen der Teilnehmer beider Modellschulen stimmten fast alle Teilnehmer (mit einer Ausnahme) der Vorgehensweise nach dem Problemlösezyklus zu. Die drei Moderatoren der beiden Modellschulen bewerteten die Vorgehensweise rückblickend als sehr hilfreich. Die Arbeit mit Tagesordnungspunkten und das Vorgehen nach dem Problemlösezyklus halfen ihnen dabei, nicht nur Probleme zu betrachten, sondern diese auch konstruktiv zu bearbeiten.

In der 3. und 4. Modellschule fand nach der Problemsammlung und der Suche von Lösungsansätzen keine weitere Konkretisierung der Ideen, z. B. mit zeitlichen Bestimmungen oder der Festlegung von verantwortlichen Personen, statt. Ein Grund dafür könnte die mangelnde Zeit gewesen sein, da in beiden Schulen lediglich 60 und 45 Minuten (insgesamt sieben Sitzungen) für die MKD zur Verfügung standen. Aus den Befragungen geht hervor, dass nur ein geringer Teil bzw. keine der Ideen realisiert wurde. Die dafür angegebenen Gründe der Teilnehmer, wie unzureichend festgelegte Verantwortlichkeiten oder mangelnde Kommunikation unter den Kollegen, könnten auf die fehlende Konkretisierung der Lösungsvorschläge zurückgeführt werden. In mehreren Interviews der Modellschulen 3 und 4 wird das Einverständnis mit dem Vorgehen nach dem Problemlösezyklus zum Ausdruck gebracht.

„Wir sind allerdings immer wieder auf der Stelle getreten und wieder zum Problem gekommen. Mit den Lösungen konnten wir nicht fortfahren.“

Aussage einer Teilnehmerin

Beklagt wird jedoch, dass zu wenig Zeit für die Lösungsfindung vorhanden war. Die Teilnehmer hätten sich mehr Zeit für dafür gewünscht. Eine Befragte bewertete das Vorgehen als nicht strukturiert, sie hatte das Gefühl in den Sitzungen

abgewichen zu sein. Man müsse Veränderungen sehen können und sich nicht nur mit den Problemen befassen.

Auch die Moderatorin der beiden Modellschulen bewertete als negativ, der Problemsammlung in der Gruppenarbeit so große Aufmerksamkeit geschenkt zu haben. Dadurch sei es nur ansatzweise zur Sammlung von Veränderungsvorschlägen und Lösungen gekommen. Dass nur wenige oder keine Lösungsvorschläge umgesetzt werden konnten, liege z. T. an der langen Problemfindung und der Tatsache, dass vieles an höheren Stellen geändert werden müsse.

Wenn man die Modellschulen und das Erreichen der Ziele miteinander vergleicht (siehe 9.1.5) sowie die Meinung der befragten Teilnehmer und Moderatoren betrachtet, kann ein entscheidender Einfluss des Vorgehens nach dem Problemlösezyklus auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD geschlossen werden. Die Phasen der MKD sollten unbedingt aus der Problemsammlung, der Sammlung von Lösungsvorschlägen, deren Konkretisierung und Umsetzung bestehen.

9.2.2 Unter der Voraussetzung der Unterstützung durch die Schulleitung, steigt die Effizienz der MKD.

Um diese Einflussgröße näher betrachten zu können, wird zunächst an den vier Modellschulen die Unterstützung der Schulleitung überprüft.

Unterstützung durch die Schulleitung (Führungsebene)

Bestimmung durch folgende Fragen:

1. Wirkte die Schulleitung mit?
2. Nahm die Schulleitung regen Anteil am Verlauf der Kleingruppendiskussionen?
3. Wie schätzt die Schulleitung die Kleingruppendiskussionen ein? Hält sie es für eine geeignete Methode, um Veränderungsprozesse zu erreichen?

In der Modellschule 1 fanden die MKD ohne eine Teilnahme der Schulleitung statt. Die in der Untersuchung befragte Schulleiterin war zum Zeitpunkt der

Durchführung der MKD in der Position der Stellvertretung. Dies sei der Grund dafür, dass sie mit dem ursprünglichen Prozess und der Zielstellung weniger vertraut war. Sie wurde durch eine Teilnehmerin und die Protokolle über den Ablauf informiert. Zudem wurden einige der Lösungsvorschläge mit ihr abgeprochen, wie es aus den Befragungen der Teilnehmer und den Protokollen hervorgeht. In der Befragung äußerte die Schulleiterin, dass für den Arbeitsprozess der MKD eine Teilnahme der Schulleitung nicht erforderlich sei und lediglich bei der Lösungsumsetzung relevant wäre. Bei der Befragung zur Umsetzung einzelner Lösungsvorschläge wurde deutlich, dass diese ihr weniger vertraut sind. Sie hält die Methode der MKD für geeignet. Jedoch sollten diese zur Schuljahresmitte stattfinden, um die Lehrer nicht übermäßig zu belasten.

Ein Lehrer bezweifelt im Interview „die Ernsthaftigkeit der Schulleitung gegenüber der MKD“. Er behauptet, die Schulleitung sprach nicht über die MKD und so vermutet er, war das Interesse nicht sehr groß.

Diese Befragungsergebnisse sprechen weniger für eine Unterstützung durch die Schulleitung.

„Es wurden Veränderungen gesehen und mitgetragen.“

Aussage des Schulleiters

Aus der Befragung des Schulleiters an der Modellschule 2 ging hervor, dass dieser über den Prozess der Intervention informiert war. Es fand eine mündliche Überlieferung der entscheidenden Schritte und Ergebnisse durch den stellvertretenden Schulleiter, welcher selbst an den Kleingruppendiskussionen teilnahm, statt. Die stellvertretende Schulleitung und der Schulleiter, bewerten das Vorgehen der MKD als eine geeignete Methode, um Veränderungsprozesse zu bewirken. Die Schulleitung würde die Methode gern auf andere Schularten (Gymnasium, Fachoberschule, ...) dieser Schule transferieren.

„Es war gut dass ich dabei war, jedoch nicht als Kontrolle!“

Aussage des Schulleiters

Der Schulleiter der Modellschule 3 nahm an dem MKD teil, er war demnach über den Prozess der Intervention informiert. Er empfand es als vorteilhaft, aus der Sicht der Leitungsebene im Gruppenprozess agieren zu können. Er bewertet die MKD als positiv und würde es begrüßen, dass diese weiterhin im Schulalltag stattfinden. Da er die Schule verlassen und ein Nachfolger sein Amt übernehmen wird, möchte er die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit gern an ihn weitergeben. Der neue Schulleiter sollte dann mit den MKD fortfahren. Für die erfolgreiche Umsetzung der Methode sei es wichtig, dass die Schulleitung über den Prozess informiert ist und ihn mitgestaltet. Er ist davon überzeugt, dass Veränderungsprozesse an der Schule mit der Methode der MKD erreicht werden können.

Die Schulleitung der Modellschule 4 nahm nicht an den MKD teil. Bereits zur Terminvereinbarung sowie zu Beginn des Interviews äußerte der Schulleiter, dass er „wahrscheinlich nicht viel Hintergrundwissen zu der Angelegenheit hat“. Er erhielt lediglich Informationen zu den MKD vor dem Durchführungsbeginn durch die Moderatorin. Er wusste weder, wer an den MKD teilnahm, noch konnte er die Problem- oder Lösungssammlung.

„Es wurde nie von Seiten der Schulleitung darauf eingegangen.

Es wäre wichtig gewesen, dass man nicht das Gefühl hatte, man tat es nur für die Moderatorin.“

Aussage einer Teilnehmerin

Die Befragungen der Teilnehmer bestätigen die mangelnde Informiertheit und Unterstützung des Schulleiters. Viele der genannten Probleme seien auch durch die Schulleitung regelbar. Dazu müsse diese jedoch Problembewusstsein zeigen und den Willen etwas für die Qualität des Arbeitens und Unterrichtens an der Schule zu tun.

Die Unterstützung durch die Schulleitung und der Einfluss auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD in den einzelnen Modellschulen werden mittels der Tabelle 10 verdeutlicht.

Daraus lässt sich ableiten, dass in den Schulen, an denen die Schulleitung an den MKD teilnahm, die Befragten sich gleichzeitig durch die Schulleitung unterstützt fühlten. Zugleich hat die Teilnahme der Schulleitung positive Auswirkungen auf die Mitarbeit der Teilnehmer. Bezüglich der Erfüllung der drei Ziele der MKD und den beschriebenen Wirkungen war die Modellschule 2 (mit einer Unterstützung durch die Schulleitung und auch einer Teilnahme dieser) besonders erfolgreich.

Tabelle 10: Einfluss der Schulleitungsunterstützung

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unterstützung durch die Schulleitung | gering | ja | ja | nein |
| Teilnahme der Schulleitung | nein | ja | ja | nein |
| Effektivität Umsetzung der Lösungen | teilweise, jedoch unzureichend | Umsetzung von > 50% der Lösungen | teilweise, jedoch unzureichend | nicht erfüllt |
| Bewertung der Effekte | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten ▪ persönlicher Lerngewinn ▪ Einfluss auf die Arbeitssituation (BVJ und Zusammenarbeit) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten ▪ persönlicher Lerngewinn | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten |
| Akzeptanz Mitarbeit und Feedback | teilweise unzureichend | sehr gut | gut | teilweise unzureichend |

Die Einschätzung der befragten Lehrer, Schulleiter und Moderatoren (insgesamt 23 Zustimmungen) befürworteten eine Teilnahme der Schulleitung in den MKD. Die Gründe dafür sind hauptsächlich die schnellere Umsetzung von Entscheidungen und die Tatsache, dass die Schulleiter durch eine Teilnahme Einblicke in die Probleme der Lehrer bekommen. Fünf der Befragten bezweifeln, dass bei einer Schulleitungsteilnahme der Austausch zwischen den Lehrern offen genug wäre. Die Schulleitung nur zur Lösungsumsetzung an der MKD teilhaben zu lassen, stellt für vier Befragte eine Alternative dar.

Die von Nieskens et al. (2006) genannte Notwendigkeit einer angemessenen Würdigung durch die Schulleitung kann in dieser Untersuchung bestätigt werden. Aus den Interviews ging hervor, dass einige Teilnehmer den Eindruck hatten, die Schulleitung sei an den MKD nicht ausreichend interessiert. Einige Teilnehmer bewerteten es als ungewöhnlich und negativ, dass z. T. kein Nachfragen bzw. eine Auswertung der Arbeit von den MKD stattfand. Der Wunsch nach einer Anerkennung für die Mitarbeit in den MKD durch die Schulleitung (z. B. in Form von Freistellungen) würde einige Teilnehmer mehr motivieren.

9.2.3 Unter der Voraussetzung, dass die MKD in den schulischen Alltag eingebunden werden, steigt die Effizienz der MKD.

Um Aussagen bezüglich dieser Einflussgröße ableiten können, wird zunächst die Eingebundenheit in den schulischen Alltag an den vier Modellschulen betrachtet.

Eingebundenheit in den schulischen Alltag, wird durch folgende Fragen bestimmt:

1. Finden an den Schulen weiterhin MKD statt?
2. Finden den durchgeführten Kleingruppendiskussionen ähnliche Sitzungen statt?
3. Ist die Schulleitung, auch wenn sie nicht teilnahm, ausreichend über den Prozess der MKD informiert?

In der Modellschule 1 finden MKD in der durchgeführten Form nicht mehr statt. Aus der Befragung geht hervor, dass ein Lehrer dies aufgrund der hohen

Lehrerbelastung ablehnt. Ein anderer Lehrer hält dies generell für unnötig. Zwei Lehrer und die Schulleitung sind der Meinung, dass ähnliche Sitzungen in der Schule in Form von Fachbereichssitzungen oder anderen Gremien stattfinden. Diese Informationen sowie die mangelnde Information der Lehrer und der Schulleitung, was die umzusetzenden Lösungen betrifft, lässt eine unzureichende Eingebundenheit der MKD in den schulischen Ablauf schlussfolgern.

Die Schulleitung, die stellvertretende Schulleitung sowie ein Lehrer der Modellschule 2 bedauern, dass zurzeit an der Schule keine MKD nach der durchgeführten Methodik stattfinden. Zwei der befragten Lehrer meinen, es existieren in der Schule derzeit vergleichbare Sitzungen, welche jedoch eine andere Methodik aufweisen. Somit kann keine direkte Eingebundenheit der Intervention in den schulischen Alltag, über die Projektlaufzeit hinaus, festgestellt werden. Jedoch sind erste Ansätze, d. h. Wünsche nach einer festen Etablierung der Kleingruppendiskussionen, zu erkennen. Aus den Befragungen ging zudem hervor, dass die anderen Lehrer der Modellschule, welche nicht teilnahmen, z. T. Interesse an der Arbeit der MKD zeigten. Dies und die gute Informiertheit des Schulleiters, welcher nicht an den MKD teilnahm, lässt jedoch eine gewisse Eingebundenheit in den schulischen Alltag schlussfolgern.

Es finden derzeit in der Modellschule 3 keine MKD statt. Fast alle Teilnehmer sind der Meinung, dass derartige Sitzungen jedoch erforderlich wären. Eine Teilnehmerin ist der Meinung, eine erneute Durchführung von MKD sei nicht notwendig. Der Schulleiter befürwortet eine Weiterführung der bisherigen Kleingruppenarbeit an seiner Schule und möchte die Erfahrungen mit den MKD an seinen Nachfolger weitergeben. Es kann eine gewisse Eingebundenheit der Intervention in den schulischen Alltag, jedoch nicht über die Projektlaufzeit hinaus festgestellt werden. Es sind bereits erste Ansätze, d. h. Wünsche nach einer festen Etablierung der Maßnahme zu erkennen.

In der Modellschule 4 finden derzeit keine MKD statt. Eine befragte Teilnehmerin gibt an, dies nicht zu bedauern, so wie die MKD abliefen. Eine andere wiederum sieht derartige Interventionen trotzdem als notwendig an, um die Probleme des Schulalltags erfolgreich zu bewältigen. Zusätzlich lässt die unzurei-

chende Unterstützung und mangelnde Information der Schulleitung (vgl. 9.2.2) auf eine ungenügende Eingebundenheit in den schulischen Alltag schließen.

Einen Überblick über die Eingebundenheit der MKD in den Schulalltag und der Einfluss auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD in den einzelnen Modellschulen wird mittels der Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Einfluss der Eingebundenheit in den Schulalltag

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unterstützung durch die Schulleitung | gering | ja | ja | nein |
| Teilnahme der Schulleitung | nein | ja | ja | nein |
| Effektivität Umsetzung der Lösungen | teilweise, jedoch unzureichend | Umsetzung von > 50% der Lösungen | teilweise, jedoch unzureichend | nicht erfüllt |
| Bewertung der Effekte | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten ▪ persönlicher Lerngewinn ▪ Einfluss auf die Arbeitssituation (BVJ und Zusammenarbeit) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten ▪ persönlicher Lerngewinn | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten |
| Eingebundenheit in den Schulalltag | <ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht nachweisbar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ andere Lehrer erkundigen sich über MKD ▪ Wünsche nach fester Etablierung der Maßnahme | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wünsche nach fester Etablierung der Maßnahme | <ul style="list-style-type: none"> ▪ nicht nachweisbar |

Eine direkte Eingebundenheit der MKD in den schulischen Alltag über die Projektzeit hinaus, kann in keiner der Modellschulen nachgewiesen werden. In den Modellschulen 2 und 3 bestehen jedoch Wünsche von Seiten der Schulleitung

und Lehrer nach einer festen Etablierung der Maßnahme. Bei einem Vergleich der einzelnen Schulen wird deutlich, dass in den Schulen in denen die Schulleitung an den MKD teilnahm, eine gewisse Eingebundenheit der MKD in den schulischen Alltag zu erkennen ist und auch der Wunsch nach einer festen Etablierung der Intervention besteht. Zudem sind in der Modellschule 2 die einflussreichsten Effekte zu verzeichnen.

9.2.4 Unter der Voraussetzung der sechzigminütigen Dauer der Sitzungen, steigt die Effizienz der MKD.

Um Aussagen über den Einfluss der Sitzungsdauer auf die Durchführung und Wirksamkeit der MKD treffen zu können, werden die einzelnen Schulen in der Tabelle 12 gegenübergestellt.

Tabelle 12: Einfluss der Sitzungsdauer

| | Schule 1 | Schule 2 | Schule 3 | Schule 4 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anzahl der Sitzungen | 8 | 7 | 7 | 7 |
| Dauer der Sitzungen | 90 Minuten | 90 Minuten | 60 Minuten | 45 Minuten |
| Effektivität | 13 Lösungsvorschläge gesammelt | 24 Vorschläge erarbeitet | 17 Vorschläge ohne Konkretisierung | 8 Vorschläge ohne Konkretisierung |
| Umsetzung der Lösungen | teilweise, jedoch unzureichend | Umsetzung von > 50% der Lösungen | teilweise, jedoch unzureichend | nicht erfüllt |
| Bewertung der Effekte | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten ▪ persönlicher Lerngewinn ▪ Einfluss auf die Arbeitssituation (BVJ und Zusammenarbeit) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten ▪ persönlicher Lerngewinn | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemthematisierung ▪ Feststellung von Gemeinsamkeiten |

Die Übersicht zeigt, dass in der Modellschule 2 die meisten Lösungsvorschläge erarbeitet, konkretisiert und umgesetzt werden konnten. Auch die dort angegebenen Effekte sind im Vergleich mit den anderen Schulen am bedeutungsvollsten. In der Schule 3 konnten im Vergleich zu Schule 1 mehr Lösungsvorschläge erarbeitet werden, jedoch gelang es nicht diese ausreichend zu konkretisieren. In beiden Modellschulen (1 und 3) gelang es, zumindest wenige Lösungen zu realisieren. Die Teilnehmer in der Modellschule 4 erarbeiteten die wenigsten Lösungsvorschläge und konnten keine Lösungen in den Schulalltag integrieren. Die Moderatorin bewertete die Dauer von 45 Minuten ebenfalls als unzureichend, um tatsächlich über die Problemdefinierung hinauszukommen. Mehr Zeit für die MKD wollte jedoch niemand aus der Gruppe investieren. Diese Ergebnisse zeigen, falls MKD (mit durchschnittlich 7 Sitzungen) an einer Schule durchgeführt werden, dann sollten sie mindestens eine Dauer von 60 Minuten aufweisen.

9.2.5 Unter der Voraussetzung, dass die Teilnehmer am Arbeitsprozess partizipieren können und sie diese Möglichkeit wahrnehmen, steigt die Effizienz der MKD.

Aus der Beschreibung des AI (vgl. Kap. 7) geht hervor, dass es sich um eine partizipative Methode handelt und die Veränderungsprozesse aus dem Lernen der Beteiligten sowie ihrer direkten Mitwirkung resultieren. Die Moderatoren aller Modellschulen gaben an, sich bezüglich der Partizipation an die methodischen Vorgaben des AI bei der Durchführung der MKD gehalten zu haben. Aus den Protokollen der MKD geht ebenfalls hervor, dass die Teilnehmer die Möglichkeit hatten, sich in alle Phasen des Problemlösezyklus aktiv einzubringen und mitzuarbeiten.

„Einige Lehrer hatten das Bedürfnis, nichts machen zu müssen.“

Aussage einer Moderatorin

Die Möglichkeit zur Partizipation wurde jedoch nicht von allen Teilnehmern wahrgenommen. In der Modellschule 1 wird die Mitarbeit und das Engagement einiger Lehrer als unzureichend bewertet. Zusätzlicher Aufwand, z. B. in Form

von aufgetragenen Recherchetätigkeiten, wurde oftmals vermieden. Mit mehr Einsatz hätte man größere Erfolge erzielen können, so die Moderatoren.

In der Modellschule 2 dagegen wurde die Möglichkeit am Gruppengeschehen aktiv teilhaben zu können von den Teilnehmern wahrgenommen und genutzt, wie die Moderatoren aussagen. Verbindliche Aufgaben zwischen den einzelnen Sitzungen wurden größtenteils erledigt.

Laut den Aussagen der Moderatorin der Modellschule 3 nutzten auch diese Teilnehmer die Gelegenheit, sich in den Gruppenprozess aktiv einzubringen und mitzuarbeiten. Von verbindlichen Aufgaben zwischen den Sitzungen nahm die Moderatorin aufgrund der Auslastung der Teilnehmer Abstand.

Die Mitarbeit der Teilnehmer in der Modellschule 4 wurde von der Moderatorin als gut beschrieben, jedoch nahm das Engagement gegen Ende der MKD²¹ ab. Zudem berichtete die Moderatorin, dass die Teilnehmer z. T. die Vorstellung hatten, sie würden die Lösungen von der Moderatorin erhalten. Auch hier wurde von verbindlichen Aufgaben zwischen den einzelnen Sitzungen abgesehen.

Alle Moderatoren gaben an, bezüglich der Partizipation der Gruppe, die Vorgaben des AI umgesetzt zu haben. Alle Teilnehmer hatten somit die Möglichkeit, in den MKD aktiv mitzuwirken und sich in die Gruppenarbeit einzubringen. Diese Gelegenheit wurde jedoch nicht von jedem Teilnehmer ausreichend wahrgenommen, wie Modellschule 1 und 4 beweisen. Die Mitarbeit der Teilnehmer der Modellschule 2 kann als sehr gut bezeichnet werden, da im Vergleich zur Modellschule 3, zusätzlich zwischen den Sitzungen Rechercheaufträge erfüllt wurden. Die Modellschule 2 verzeichnet außerdem die größte Zielerreichung.

Daraus lässt sich ableiten, dass zur Zielerreichung nicht nur die Möglichkeit der Partizipation bestehen sollte, sondern diese auch von den Teilnehmern genutzt werden muss. Dies ist nicht an allen Modellschulen gelungen.

²¹ Damit ist die Anzahl der Sitzungen insgesamt gemeint.

Ergänzend zu diesen Ergebnissen wurden in der Untersuchung Vorschläge der Teilnehmer zur Optimierung und Anpassung der Methode im Setting berufliche Schule, berücksichtigt.

Die Teilnehmer der MKD stellen sich folgende Änderungen der MKD vor:

- Stattfinden der MKD im 2-3 Jahres Rhythmus und nicht regelmäßig;
- Durchführung an einem anderen, neutralen Veranstaltungsort;
- Durchführung in Form einer Blockveranstaltung;
- Lehrer aus anderen Schulen einzubeziehen, um den Erfahrungsaustausch zu erweitern;
- Einbezug von Schülern in die MKD;
- Einbezug von Schülern, jedoch nur zur Lösungsumsetzung.

9.3 Zusammenfassung

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels konnte aufgezeigt werden, dass die Methode der MKD geeignet ist relevante Probleme, mit denen die Lehrer im Schulalltag konfrontiert sind, zu thematisieren. Zudem können mit ihrer Hilfe passende Lösungsvorschläge erarbeitet werden. Eine entsprechende Konkretisierung der Vorschläge in Form von Festlegung der Verbindlichkeiten konnte nicht in allen Schulen realisiert werden. Dies ist jedoch mit Hilfe dieser Methode möglich, wie die Ergebnisse der Modellschule 1 und 2 belegen. Weiterhin können die von der Gruppe gesammelten Lösungsvorschläge in den Schulalltag implementiert werden. Jedoch gelang dies lediglich in der Modellschule 2 erfolgreich. In den anderen Schulen könnten mangelnde Akzeptanz der Intervention, die fehlende Konkretisierung der Lösungsvorschläge oder ungenügend Zeit in den Sitzungen die Ursache sein. Die Bewusstmachung bestehender Probleme des Schulalltags, der gemeinsame Austausch und die Feststellung nicht allein zu sein sowie persönliche Lernerfahrungen sind einige der genannten Effekte. Darüber hinaus gelang es in der Modellschule 2, Arbeitsbedingungen (Situation im BVJ, Zusammenarbeit mit den Kollegen) positiv zu beeinflussen und die Aufmerksamkeit der Schulleitung gegenüber der Problematik des BVJs zu erhöhen.

Zudem kann mittels der Einschätzung durch die Teilnehmer und ihre überwiegende Akzeptanz, die Eignung der Methode - moderierten Kleingruppendiskussionen im Setting berufliche Schule bestätigt werden.

Aus der Überprüfung der Einflussgrößen ergaben sich bestimmte förderliche Bedingungen für die erfolgreiche Durchführung der MKD im Setting berufsbildende Schule. Dabei erwiesen sich das strukturierte Vorgehen nach dem Problemlösezyklus, die Unterstützung und insbesondere die Schulleitungsteilnahme als entscheidende Bedingung zur Steigerung der Effizienz. Die Eingebundenheit der MKD in den schulischen Alltag ist förderlich, auch unter dem Aspekt, die Durchführung der Intervention in der Schule über die Projektlaufzeit hinaus zu gewährleisten. Daneben spielt die zeitliche Gestaltung der Sitzungen und die wahrgenommene Partizipation der Teilnehmer eine bedeutende Rolle, um tatsächliche Veränderungen im Schulalltag bewirken zu können.

Die Schlussfolgerungen, welche sich aus den dargestellten Ergebnissen für die Durchführung von MKD im Setting berufliche Schule ergeben, werden im anschließenden Kapitel dargestellt.

10. Ableitung von Schlussfolgerungen für die Durchführung von MKD im Setting berufliche Schule

Nach unserer Überzeugung gibt es kein größeres Mittel zu wechselseitiger Bildung als das Zusammenarbeiten.

Johann Wolfgang von Goethe (1749- 1832)

Die oft beschriebene Rolle des Lehrers als Einzelkämpfer im Sinne von „Ich und meine Klasse“ konnte teilweise auch in dieser Untersuchung bestätigt werden. Aus einigen Befragungen ging hervor, dass die Kommunikation zwischen den Lehrern und auch teilweise die Kommunikation zwischen Lehrern und der Schulleitung gestört ist. Zusammenarbeit im Sinne eines gemeinsamen Miteinanders im Umgang mit den alltäglichen Anforderungen und Belastungen am Arbeitsplatz berufliche Schule ist eher die Ausnahme.

Dabei sind das soziale Klima und die Zusammenarbeit an der Schule entscheidend dafür, wie Belastungen erlebt und verarbeitet werden. Das von Schaar-schmidt (2004) beschriebene Erleben von sozialer Unterstützung sei eine wichtige protektive Funktion im Umgang mit Belastungen. Gruppenaktivitäten wie Gesundheits- und Qualitätszirkel, Supervisionen oder ähnliche Maßnahmen sollten deshalb zum selbstverständlichen Bestandteil des schulischen Lebens werden.

Mit dieser qualitativen Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass MKD in Anlehnung an die Methode des AI durchaus eine geeignete Möglichkeit darstellen, um Veränderungen im Setting berufliche Schule zu bewirken. In drei Modellschulen gelang es, nach der Problemanalyse und dem Ermitteln von Lösungsvorschlägen, die erarbeiteten Veränderungen in den Schulalltag zu implementieren. In einer Modellschule wurden Änderungen des sozialen Klimas, z. B. die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium oder organisatorische Veränderungen von den Teilnehmern beschrieben. Die Teilnehmer bezeichneten insbesondere die Thematisierung der im Schulalltag auftretenden Probleme, den gemeinsamen Austausch, das gegenseitige Verständnis sowie das Gefühl nicht allein zu sein, als die wichtigsten Effekte der MKD.

Diese Untersuchung zeigte jedoch auch, dass für eine erfolgreiche Durchführung der Maßnahme, die Veränderungsbereitschaft der jeweiligen Lehrer und Schulleitung einer Schule Voraussetzung ist. Einige der befragten Lehrer nehmen die bestehenden Probleme in ihrer Schule nicht wahr, andere schreiben die Ursache ausschließlich den unveränderbaren gesetzlichen Rahmenbedingungen zu. Für die Akzeptanz der MKD und die Mitarbeit an diesen, ist es von großer Bedeutung, den Teilnehmern zu vermitteln, dass sie selbst auch in der Lage sind, Einfluss auf ihre Probleme vor Ort ausüben zu können. Die Methode der MKD in Anlehnung an den AI bietet ausreichend Möglichkeiten zur direkten Partizipation.

Des Weiteren zeigte sich, dass für die Durchführung und Wirksamkeit der MKD die Unterstützung durch die jeweilige Schulleitung unerlässlich ist. Die Teilnahme der Lehrer und ihr Engagement muss von der Schulleitung gewürdigt werden. Zudem ist Interesse und Mitarbeit der Schulleitung gerade beim Umsetzen der erarbeiteten Lösungen notwendig. Denn die Methode der MKD beabsichtigt nicht nur Veränderungen auf der individuellen Ebene des Lehrers, sondern auch die Änderung von Kommunikationsstrukturen und Arbeitsabläufen an der gesamten Schule. Um dies realisieren zu können, erwies sich die Teilnahme der Schulleitung und deren Engagement bezüglich der Problembearbeitung an der Schule als sehr hilfreich (vgl. Modellschule 2). Die Mitwirkung der Schulleitung hat außerdem positiven Einfluss auf die Integration der Intervention in den schulischen Alltag.

Als weiterer Einflussfaktor auf die Durchführung der MKD erwies sich das Vorgehen nach dem Problemlösezyklus. Gerade die Umsetzung von Lösungen (und nicht die alleinige Problemanalyse) ist wichtig, um die Teilnehmer zu einer dauerhaften Mitarbeit gewinnen zu können.

Ein häufig genannter Belastungsfaktor ist die mangelnde Zeit. Dies ist bei der Mehrzahl der in dieser Untersuchung Befragten der Grund dafür, dass Probleme an der Schule nur unzureichend bearbeitet werden können. Damit die Gruppenarbeit in den MKD tatsächlich Ergebnisse erzielen kann, ist jedoch die Dauer der einzelnen Sitzungen ausschlaggebend. Es sollten der Gruppe min-

destens 60 Minuten zur Verfügung stehen. Möglicherweise ist sogar eine Erhöhung der Sitzungsanzahl denkbar.

Die MKD an den jeweiligen Schulen wurde durch Mitarbeiter des Forschungsprojektes moderiert. Die deutliche Mehrzahl der Befragten bewertet eine externe Moderation aufgrund der dadurch gewährten Neutralität als sinnvoll. Zudem sei die externe Moderation notwendig, um zielgerichtet und effektiv arbeiten zu können. Inwieweit ein Lehrer des Berufsschulzentrums diese Funktion ausüben kann, müsste überprüft werden. Eine Alternative stellt evtl. die Moderation durch Lehrer von anderen Schulen dar.

Aus den Ergebnissen dieser qualitativen Untersuchung können abschließend folgende Bedingungen benannt werden, welche zukünftig bei der Durchführung von MKD im Setting berufliche Schule berücksichtigt werden sollten:

- Vor Durchführung der MKD muss das Bewusstsein für bestehende Probleme an der Schule bei Lehrern und Schulleitung geschaffen werden und Veränderungsmotivation erzeugt werden.
- Die Intervention sollte in die Schulkultur eingebunden sein, da Veränderungen angestrebt werden, die die ganze Schule einbeziehen. Eine Teilnahme der Schulleitung an den MKD ist hierbei sehr förderlich.
- Die Schulleitung muss die Mitarbeit und das Engagement der Teilnehmer würdigen, evtl. auch durch Freistellungen.
- Häufig gaben die Lehrer als Grund für die Nichtumsetzung ihrer Lösungen an, dass sie an den gesetzlichen Rahmenbedingungen scheiterten. Die Phasen der Problemsammlung und die spätere Bearbeitungsauswahl sollten deshalb eher beeinflussbare Probleme (z. B. Zusammenarbeit im Kollegium) berücksichtigen.
- Das Vorgehen nach dem Problemlösezyklus eignet sich insbesondere dazu, die von der Gruppe erarbeiteten Lösungsvorschläge zu konkretisieren und Verantwortlichkeiten festzulegen. Dies ist bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge sehr hilfreich.
- Die anfängliche Analyse der Probleme ist für die weitere Arbeit Voraussetzung, jedoch sollten für die Teilnehmer dabei auch greifbare Lösungen entstehen.

11. Literaturverzeichnis

- Aktion Anschub. de - Aktion für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland. In: www.anschub.de/cps/rde/xchg (Zugriff 20.11.2007).
- Altgeld, T. (2004). Warum hinter der Ottawa-Charta zurückfallen? - Gesundheitsförderung darf in der Präventionsdiskussion nicht untergehen. *Public Health Forum*, 45 (12): 20-21.
- Altgeld, T. Kolip, P. (2004). Konzepte und Strategien der Gesundheitsförderung. In: Hurrelmann, K.; Klotz, T.; Haisch, J. (Hrsg.). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 41-51). Bern: Hans Huber.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe von Alexa Franke*. Tübingen: DGVT- Verlag.
- Bakker, A.; Demerouti, E.; Hakanen, J.; Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2): 274-284.
- Bamberg, E.; Metz, A.-M. (1998). Interventionen. In: Bamberg, E.; Ducki, A. ; Metz, A.-M. (Hrsg.). *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Methoden und Konzepte* (S. 177-211). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- BAuA (Hrsg.) (2006). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben: Erkennen- Gestalten*. Dortmund- Dorstfeld.
- Becker, P. (1997). Prävention und Gesundheitsförderung. In: Schwarzer, R. (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie: Ein Lehrbuch* (S. 517-534). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, R.; Nietfeld, M. (1999). Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51 (1): 55-79.
- Bertelsmann Stiftung und Hans Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2004). *Zukunftsfähige betriebliche Gesundheitsförderung. Ergebnisse der Arbeitsgruppen. Gütersloh und Düsseldorf: Verlag Bertelsmann Stiftung*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005). *Die Reform der beruflichen Bildung. Chance und Verlässlichkeit durch Innovation und Qualität. Zum Berufsbildungsgesetz 2005*. In: [http:// www.bmbf.de /pub/reform_BBIG.pdf](http://www.bmbf.de/pub/reform_BBIG.pdf) (Zugriff 10.07.2007).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007). *Berufsbildungsbericht 2006*. Berlin.

- Caplan, G. (1964). An approach to community mental health. Tavistock: London. (zitiert nach Schüz, B.; Möller, A. (2006). Prävention. In: Renneberg, B.; Hammelstein, P. (Hrsg.). Gesundheitspsychologie (S. 143- 155). Heidelberg: Springer)
- Christen, L.; Christen, S. (2002). Das Projekt SPAZ zur Suchtprävention an Berufsschulen und in Lehrbetrieben im Kanton St. Gallen: Nützlichkeit der Schulung von Kontaktpersonen in Früherfassung und Prävention. In: Bundesamt für Gesundheit (Hrsg.). Evaluation des BAG im Suchtbereich 1990-2000. Bern. In: www.bag.admin.ch (Zugriff 02.10.2007).
- Christopher, B. (2007). Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik in Deutschland. Kurzdarstellung. In: http://www2.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/de0699_de.asp (Zugriff 15.10.2007).
- DAK (Hrsg.) (2003). DAK-Report Berufsschullehrer. Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern- Ergebnisse einer Befragung. DAK Hauptgeschäftsstelle. Hamburg.
- Deutsches Netzwerk betrieblicher Gesundheitsförderung (DNBGF) (2007). Luxemburger Deklaration zur betrieblichen Gesundheitsförderung in der Europäischen Union. In: <http://www.dnbgf.de/index.php?id=30>. (Zugriff am 28.10.2007).
- Dick, van Rolf (2006). Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. Marburg: Tectum.
- Ducki, A. (1998). Allgemeine Prozessmerkmale. In: Bamberg, E.; Ducki, A. ; Metz, A.-M. (Hrsg.). Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Methoden und Konzepte (S. 135-145). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Ducki, A. (2000). Diagnose gesundheitsförderlicher Arbeit. Eine Gesamtstrategie zur betrieblichen Gesundheitsanalyse. Zürich: Hochschulverlag AG.
- Faltermaier, T. (2005). Gesundheitspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U.; v. Kardoff, E.; Steinke, I. (2007). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick (S. 13-29) In: Flick, U.; v. Kardoff, E.; Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2007). Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt: Chancengleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwirklichen. In: <http://www.library.fes.de/pdf-files/wiso/04813.pdf> (Zugriff 04.10.2007).
- Gebert, D. (2004). Organisationsentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.). Lehrbuch Organisationsentwicklung (S. 601-617). Bern: Hans Huber.
- Genz, A.; Haufe, E.; Ritter-Lempp, K.; Hacker, W.; Scheuch, K.; Winkelmann, C. (2005). Primärprävention in der Interaktion zwischen Schülern und

- Lehrern am Beispiel berufsbildender Schulen in Sachsen. 1. Nationaler Präventionskongress in Dresden vom 1. bis 2. Dezember 2005. *Journal of Public Health*, 13 (1): 59.
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007). 55+ Schaffen wir die Arbeit oder schafft sie uns? Gesundheit von Pädagoginnen und Pädagogen – Auswege aus der Überlastung. In: www.gwe-bw.de/Binaries/Binary_7113/GEW-_Schaffen_wir_die_Arbeit...pdf (Zugriff 17.07.2007).
- Grossmann, G.; Kasperek, P. (2005). Abschlussbericht zum BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“. Modellversuch zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer integrierten Konzeption zur Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fachpraxis an beruflichen Schulen- MoF@bS- der Länder Hamburg und Niedersachsen.
- Grossmann, R.; Scala, K. (2003). Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung (S. 205-206). Schwabenheim a. d. Selz: Peter Sabo.
- Gschwend, P.; Steffen, T.; Rey-Riek, S.; Uchtenhagen, A. (2000). Tabakprävention bei Lehrlingen – Evaluation des Praxisprojekts „Nichtrauchen ist cool!“. In: *Gesundheitswesen*, 62: 282-288.
- Hacker, W.; Richter, P. (1998). Belastung und Beanspruchung: Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben. Heidelberg: Asanger.
- Hacker, W.; Skell, W. (1993). Lernen in der Arbeit. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Haufe, E.; Scheuch, K. (2005). Positive und negative Aspekte der beruflichen Tätigkeit von GymnasiallehrerInnen und Gymnasiallehrern unter spezieller Berücksichtigung der Lehrerarbeitszeit. In: Hacker, W.; Scheuch, K. (Hrsg.). Innovationsressourcen: Geistig-schöpferische Tätigkeit während der gesamten Arbeitslebensspanne. Wie können Krankenhausärzte und Gymnasiallehrer gesund und leistungsfähig im Beruf alt werden? (S. 141-177). Regensburg: Roderer.
- Haufe, E.; Ritter-Lempp, K.; Winkelmann, C.; Nowak, A.; Scheuch, K. (2007). Interaktion und Kommunikation in der Lehrertätigkeit als Quelle von Be- und Entlastung – Ergebnisse aus Interviews mit BerufsschullehrerInnen. Kongress „Medizin und Gesellschaft“ in Augsburg. Poster.
- Herrmann, G. (1986). Systematischer kollektiver Erfahrungsaustausch zur Effektivitätssteigerung. Dissertation, TU Dresden.
- Herzog, S. (2007). Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Heyse, H. (2005). Das Projekt Lehrergesundheit Rheinland-Pfalz. In: BAuA (Hrsg.). Lehrergesundheit. Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Ge-

- sundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand, Workshop vom 6. Oktober 2004 in Berlin (S. 91-106). Dortmund.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen Folgen Lösungen. Stuttgart: Schattauer.
- Hopf, C. (1995). Befragungsverfahren. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; Rodenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.). Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (S. 177-188). Weinheim: Beltz.
- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hurrelmann, K.; Klotz, T.; Haisch, J. (Hrsg.) (2004). Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Hans Huber.
- Hurrelmann, K. (2006). Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim, München: Juventa.
- Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin (IPAS) (2005). Unveröffentlichter Projektflyer.
- Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin (IPAS) (2005/2006). Unveröffentlichte Protokolle der moderierten Kleingruppendiskussionen.
- Jahn, F.; Hacker, W. (2002). Evaluation der weiterentwickelten Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustausch. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Heft 7, Institut für Psychologie I, Arbeitsgruppe Wissen-Denken-Handeln, TU Dresden.
- Jahn, F.; Wetzstein, A.; Ishig, A.; Hacker, W. (2002). Der Aufgabenbezogene Informationsaustausch. Weiterentwicklung einer Methode zur Gestaltung und Optimierung von Arbeitsprozessen. Heft 6, Institut für Psychologie I, Arbeitsgruppe Wissen-Denken-Handeln, TU Dresden.
- Jenter, A. (2007). Gute Schule braucht gesunde Lehrkräfte- Humane Arbeitsgestaltung an Schulen ist Mangelware. In: Gute Arbeit (6): 9-13.
- Johannsen, U. (2003). Die gesundheitsfördernde Schule: Möglichkeiten und Grenzen von Gesundheitsförderung durch Organisations- und Schulentwicklung. Dissertation Universität Gießen, Institut für Ernährungswissenschaft.
- Jöns, I. (1997). Organisationsentwicklung als Ansatz für berufliche Schulen. In: Bungard, W. (Hrsg.). Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie. Heft 2, Mannheim. In: www.zombie.psychologie-uni-mannheim.de/psycho1/ (Zugriff am 23.09.2007).
- Kultusministerkonferenz. Grundstruktur des Bildungswesen (2006). In: <http://www.kmk.org/doku/dt-2006.pdf> (Zugriff 10.07.2007).

- Laashofer, L. (2006). Betriebliches Gesundheitsmanagement und Salutogenese. Ressourcen erfolgreich nutzen und aufbauen. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.). Kritische Lebensereignisse (S. 198-232). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Leppin, A. (2004). Konzepte und Strategien der Krankheitsprävention. In: Hurrelmann, K.; Klotz, T.; Haisch, J. (Hrsg.). Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung (S. 31-41). Bern: Hans Huber.
- Mayring, Philipp (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meißner-Pöthig, D. (1997). Vitalitätsdiagnostik nach PÖTHIG®. In: Meißner-Pöthig, D.; Michalek, U. (Hrsg.). Vitalität und ärztliche Intervention: Vitalitätsdiagnostik: Grundlagen – Angebote – Konsequenzen. Stuttgart: Hippokrates, S. 64-72.
- Neubert, J.; Tomczyk, R. (1986). Gruppenverfahren der Arbeitsanalyse und Arbeitsgestaltung. Berlin: Springer.
- Nieskens, B.; Sieland, B.; Schumacher, L.; Hella, T. (2006). Gelingens- und Misslingensfaktoren bei Projekten zur systematischen Förderung der Lehrgesundheit. Erfahrungen aus einem Modellprojekt. Prävention, (3): 33-36.
- Nowak, A.; Haufe, E.; Ritter-Lempp, K.; Scheuch, K. (2007). Prävention und Gesundheitsförderung im Kontext der Berufsbildenden Schule. 6. Deutscher Kongress der Versorgungsforschung und 2. Nationaler Präventionskongress in Dresden vom 24.- 27. Oktober. Poster.
- Øvretveit, J. (2002). Evaluation gesundheitsbezogener Interventionen. Bern: Hans Huber.
- Peberdy, A. (1997) Evaluation design. In: Katz, J.; Peberdy, A.: Promoting health: knowledge and practice. Macmillan/Open University Press (zitiert nach BZgA (Hrsg.) (2003). Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung)
- Pfaff, H.; Slesina, W. (Hrsg.) (2001). Effektive betriebliche Gesundheitsförderung. Konzepte und methodische Ansätze zur Evaluation und Qualitätssicherung. Weinheim und München: Juventa.
- Pfaff, H. (2001). Evaluation und Qualitätssicherung des betrieblichen Gesundheitsmanagements. In: Pfaff, H.; Slesina, W. (Hrsg.). Effektive betriebliche Gesundheitsförderung. Konzepte und methodische Ansätze zur Evaluation und Qualitätssicherung (S. 27-49). Weinheim und München: Juventa.

- Rimmasch, T. (1999). Schulische Gesundheitszirkel. In: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement (Hrsg.). Gesundheit und Schulentwicklung (S. 53-72). Stuttgart: Raabe.
- Ritter-Lempp, K.; Haufe, E.; Genz, A.; Scheuch, K. (2005). Interaktion zwischen Schülern und Lehrern im Berufsvorbereitenden Jahr – erste Ergebnisse eines Projektes zur Primärprävention. 1. Nationaler Präventionskongress in Dresden vom 1.-2. Dezember 2005. Journal of Public Health, 13 (1): 77.
- Rosenbrock, R. (2003). Betriebliche Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung (S. 21-23). Schwabenheim a. d. Selz: Peter Sabo.
- Rudow, B. (1995). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1999). Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2005). Leistungsbeschreibung der Berufsschule. In: [http://www.Sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplan/downloads/grundsatzpapiere/Leistungsbeschreibung %20 Berufsschule%20Anl1u2.pdf](http://www.Sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplan/downloads/grundsatzpapiere/Leistungsbeschreibung%20Berufsschule%20Anl1u2.pdf) (Zugriff 10.07.2007).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2006). Bildungswege in Sachsen. In: http://www.Sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_broschueren/br_saechsisches_schulsystem_de.pdf (Zugriff 10.05.2007).
- Sailmann, G.; Stender, J. (2003). Lernortkooperation als integrativer Bestandteil eines Strukturkonzeptes für die Fortbildung von Lehrpersonal. In: Euler, D. (Hrsg.). Handbuch der Lernortkooperation Bd. 2: Praktische Erfahrungen. Bielefeld.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf- Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim Basel: Beltz.
- Scheuch, K.; Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In: Buchen, S.; Carle, U.; Döbrich, P.; Hoyer, H.-D.; Schönwälder, H.-G. (Hrsg.). Jahrbuch der Lehrerforschung. Band 1 (S. 285- 299). Weinheim und München: Juventa.
- Schnabel, P.-E. (2007). Gesundheit fördern und Krankheit prävenieren: Besonderheiten, Leistungen und Potentiale aktueller Konzepte vorbeugenden Versorgungshandelns. Weinheim: Juventa.
- Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (2004). In: <http://www.revosax.sachsen.de/GetXHTML.do?sid=62315616540> (Zugriff 05.06.2007).
- Schulz, R.; Haars, P.; Kreuter, A.; Krönig, U.; Staudte, A. (2003). Innovelle-bs – das derzeit größte bundesweite Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. Die berufsbildende Schule, 55 (3): 79-84.

- Schulz, R. (2005). Lernzirkel: Entlastung der Lehrkraft im Unterricht des BVJ. Ein Vergleich der Lernzirkel-Methode mit dem traditionellen Frontalunterricht. *Die berufsbildende Schule*, 57 (2): 39-45.
- Schumacher, L.; Nieskens, B.; Bräuer, H.; Sieland, B. (2005). Nachhaltige Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung – Ein Modellprojekt für Berufsschullehrkräfte. *Gesundheitswesen*, 67: 141-144.
- Schumacher, L. (2006). Wege zu einer guten gesunden Schule - Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. In: DAK, BUK, GUVV Westfalen-Lippe (Hrsg.): *Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung* (S. 51-74). Hamburg: DAK.
- Schüz, B.; Möller, A. (2006). Prävention. In: Renneberg, B.; Hammelstein, P. (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie* (S. 143-154). Heidelberg: Springer.
- Seibt, R.; Thinschmidt, M.; Lützkendorf, L.; Knöpfel, D. (2004). Arbeitsfähigkeit und Vitalität bei Gymnasiallehrern unterschiedlicher Altersklassen. In: *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin* (Hrsg.) Wirtschaftsverlag NW.
- Seyd, W. (2001). Berufsschule und Berufsschullehrerbildung – Probleme und Lösungsansätze. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.). *Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen* (S. 411-432). Neusäß.
- Sieland, B. (2006). Veränderungspotentiale und Veränderungshindernisse am Beispiel der Gesundheitsförderung im Schulkollegium. In: DAK, BUK, GUVV Westfalen-Lippe (Hrsg.). *Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung* (S.75-110). Hamburg: DAK.
- Sieland, B. (2006a). KESS. Gesund bleiben zwischen Anforderungen und Ressourcen. Power Point -Vortrag. In: www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/medio/praxis/fortbild/kess.ppt (Zugriff 15.07.2007).
- Silbernagel, B.; Haufe, E.; Vogel, H. (1995). Arbeitszufriedenheit und Belastungserleben bei Lehrern vor und nach der Wende. In: Scheuch, K.; Vogel, H.; Haufe, E. (Hrsg.). *Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland* (S. 45-54). Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden
- Stab, N.; Hacker, W. (2005). Schulische Gesundheitsförderung – werden berufsbildende Schulen vergessen? Eine empirische Bestandsanalyse zu Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen. *Prävention*, (4): 109-111.
- Stender, J. (2001). Lehrerbildung im IT - Bereich. In: *Wirtschaft und Erziehung: Organ für kaufmännisches Bildungswesen, Monatszeitschrift des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen*, 53 (1): 3-8.
- Sozialgesetzbuch V (SGB V) (2000). §20 Prävention und Selbsthilfe. In: http://www.gesetze-im-internet.de/sgeb_5/_20.html. (Zugriff 10.11. 2007).

- Spitzenverbände der Krankenkassen (2006). Leitfaden Prävention. Gemeinsame und einheitliche Handlungsfelder und Kriterien der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von § 20 Abs. 1 und 2 SGB V vom 21. Juni 2000 in der Fassung vom 10. Februar 2006. In: www.dnbgf.de/index.php?id=30. (Zugriff 10.09.2006).
- Udris, I.; Frese, M. (1999). Belastung und Beanspruchung. In: Hoyos, C.; Frey, D. (Hrsg.). Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch (S. 429-445). Weinheim: Beltz.
- Venzin, V. (1998). Suchtprävention in der Berufsausbildung. In: educod.ch/static/infopartner/periodika-fs/1998/Panorama/Heft_6_1998/pan8636.pdf (Zugriff 15.10.2007).
- von Kardorff, E. (2007). Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 238-250). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Weber, A.; Weltle, D.; Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. Deutsches Ärzteblatt, 101 (13): 850-858.
- Weber, A.; Lederer, P. (2006). Morbidität und vorzeitige Dienstinunfähigkeit von Lehrkräften an beruflichen Schulen. Versicherungsmedizin, 58 (1): 22-28.
- World Health Organisation. Verfassung der WHO. New York: 1946. In: <http://www.sgw.hs-magdeburg.de/eumahp/pdf/DokumenteGefoe.pdf>. (Zugriff 18.10.2007.)
- World Health Organisation (1986). Ottawa Charta for Health Promotion 1986. In: [http://www.euro.who.int/About WHO/Policy/20010827_2?](http://www.euro.who.int/About%20WHO/Policy/20010827_2?) (Zugriff 21.05.2007).
- World Health Organisation (1997). Jakarta- Erklärung zur Gesundheitsförderung im 21. Jahrhundert, 1997. In: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/jakarta_declaration_en.pdf (Zugriff 21.05.2007).
- Wottawa, H.; Thierau, H. (1998). Lehrbuch Evaluation. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Winkelmann, C.; Gienke, F. (2007). Schülerbedingte Hindernisse im Unterricht- Eine Beobachtungsstudie zur Lehrerbelastung an Berufsbildenden Schulen. Arbeitsmedizin. Sozialmedizin. Umweltmedizin, 42 (7): 396-402

Anhang

- A 1 Grobkonzept zum Ablauf des AI
- A 2 Gesprächsregeln für heterogene Gruppen
- A 3 Leitfäden Teilnehmer und Moderatoren
- A 4 Protokollausschnitte über Problembereiche der Modellschule 3
- A 5 Protokollausschnitte über Problembereiche der Modellschule 4
- A 6 Lösungsvorschläge und Umsetzung in der Modellschule 1
- A 7 Lösungsvorschläge und Umsetzung in der Modellschule 2
- A 8 Kodierleitfaden

A 1: Grobkonzept zu Planung des AI (Jahn et al. 2002, S. 25)

| Sitzung | Inhalt | Methoden |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung und Diskussion der IST-Analyse • Vorstellen der Teilnehmer und der Moderatoren • Gesprächsregeln aufstellen • allgemeine Zielerklärung | <ul style="list-style-type: none"> • Vortrag und Gruppendiskussion |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Sammlung und Bezeichnung von Problembereichen (<i>Problemdefinition</i>) • Fixierung von <i>Zielen und Teilzielen</i> • Bildung einer Rangreihe der Bearbeitung | <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Karten-Antwort-Verfahren • Gewichtungsverfahren (z. B. Punkte-Methode) |
| 3- 9 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sammlung von Informationen</i> zur verbesserten Aufgabenbewältigung • <i>Informationsbewertung</i> • <i>Transformation der Information</i> in Lösungen • Auswahl von bzw. Entscheidung über Lösungen (Bewertung der Lösungen hinsichtlich Aufwand/ Kosten vs. Dringlichkeit/ Wichtigkeit und Einordnung in Nah-, Mittel- und Feinziel) • Erprobung von Lösungen • Bewertung und Überarbeitung der erprobten Lösungen • <i>Einführung der erprobten Lösungen</i> (Termine, Verantwortliche) • Zwischenbewertung der Problemlösungen • Koordination mit nicht regelmäßig beteiligten Führungskräften und angrenzenden Organisationseinheiten | <ul style="list-style-type: none"> • Zuruf-Antwort-Verfahren • Karten-Antwort-Verfahren • Problem-Analyse-Schema • Gruppendiskussion • Gewichtungsverfahren • Protokolle und regelmäßige Aushänge zur Information der nicht direkt am AI beteiligten Mitarbeiter |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Bewertung des AI • Vereinbarung des weiteren Vorgehens und der Lösungsumsetzung nach Ablauf des AI | <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • Gruppendiskussion |

A 2: Bedeutsame Gesprächsregeln für heterogene Gruppen

(nach Neubert & Tomczyk, 1986; Herrmann, 1986)

1. Nur wir als Arbeitsgruppe können beurteilen und entscheiden, wie die Tätigkeiten am günstigsten auszuführen sind, da wir sie täglich ausüben.
2. Jeder von uns weiß etwas, was die anderen noch oder in einer anderen Weise wissen. Deshalb sollte jeder seine Meinung sagen.
3. Jeder sollte sich an der Diskussion beteiligen und zu Wort kommen, zumindest die Möglichkeit dazu haben. Nur das wird anerkannt und für wichtig befunden, woran man selbst beteiligt war.
4. Keiner von uns kann allein bestimmen, ob Äußerungen von Gruppenmitgliedern richtig oder falsch sind.
5. Welcher Sachverhalt richtig ist, entscheidet die Arbeitsgruppe nach einer Diskussion.
6. Ein Mensch kann nicht alles wissen und sich auch irren, das gilt auch für Vorgesetzte.
7. Jedes Argument muss angehört werden. Alles kann gesagt werden.
8. Auch abweichende, andere Auffassungen von einzelnen Teilnehmern müssen gehört werden, sie können zu Neuerungen führen und den Prozess bereichern.
9. Es werden erst gemeinsam alle Auffassungen zu einem Problem gesammelt, bevor bewertet wird, damit auch jeder zu Wort kommt.
10. Es muss vermieden werden, dass die Meinung eines Vorgesetzten ohne gründliche Prüfung anerkannt oder auch abgelehnt wird.

A 3: Interviewleitfaden für Lehrer und Schulleiter

| | | |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A | Einstieg | |
| 1 Input | Kurze Reflexion der moderierten Kleingruppendiskussionen -Ziele -Rahmenbedingungen -Prozess, Problemlösezyklus -Lösungsübersicht, was offen blieb | |
| B | Methode | Gruppenzusammensetzung |
| 2 | War die Gruppenzusammensetzung (Lehrer aus Theorie und Praxis, BFÖS) aus Ihrer Sicht sinnvoll? mit Schulleitung, ohne Schulleitung Hätten Sie sich eine Teilnahme von Schülern an den Gruppendiskussionen vorstellen können? | Wenn ja, warum? Wenn nein, warum? |
| 3 | Wie bewerten Sie das strukturierte Vorgehen? | |
| 4 | Wie bewerten Sie die Moderation durch externe Personen? | |
| C | Inhalt | Problembearbeitung und Lösungen (aufgetretene Probleme vorlegen) |
| 5 | Wurden Ihrer Meinung nach relevante Probleme bearbeitet? (Problemsammlung vorlegen) | Ja, welche? Wenn nein, warum nicht? Welche wären Ihrer Meinung nach relevant gewesen? |
| 6 | Konnten innerhalb der Kleingruppendiskussionen sinnvolle Lösungen erarbeitet werden? (Lösungsübersicht vorlegen und reflektieren lassen) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja, welche? ▪ Wenn nein, welche nicht? ▪ Umsetzung? ▪ Erfolgskriterien ▪ Hindernisse, bzw. Gründe fürs Scheitern ▪ Bewertung der Lösungen |

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | Haupteffekte zu erst offen fragen! | |
| 7 | Über die gesammelten Probleme und Lösungsmöglichkeiten hinaus ... Was würden Sie meinen, haben die Kleingruppendiskussionen bewirkt? - Kommunikation zwischen den Kollegen - Arbeit in den BVJ Klassen - Persönlich, Team, BVJ Schulleitung | Wenn Wirkung, welche? Wenn keine Wirkung oder negative, was könnten die Gründe dafür sein? |
| E | Einschätzung insgesamt | |
| 8 | Sehen Sie die moderierten Kleingruppen rückblickend als eine geeignete Methode an, Veränderungsprozesse an ihrer Schule zu erreichen? | Wenn nein, warum nicht? Evtl. Vorschläge diesen umzugestalten/ anders zu organisieren? Wie könnte man Veränderungsprozesse ihrer Meinung nach noch bewirken? |
| 9 | Finden in Ihrer Schule den durchgeführten Sitzungen ähnliche Treffen statt? | Wenn ja, wie sind diese organisiert? Wenn nein, Bewertung dessen |
| 10 | Wird Ihrer Meinung nach ausreichend Zeit, in die Lösung von Problemen an der Schule investiert? | Wenn ja, in welcher Art und Weise? Wenn nein, wie stellen Sie es sich ideal vor? |

Haben Sie Ergänzungen?

Interviewleitfaden Moderatoren

1. Ursprünglich war geplant, die Kleingruppendiskussionen nach der Methode des Aufgabenbezogenen Informationsaustausches durchzuführen.
 - a) Sind Sie danach vorgegangen bzw. wie sind Sie vorgegangen?
 - b) Haben Sie Änderungen vorgenommen? Welche?
 - c) Arbeiteten Sie nach einer anderen Methode? Warum?
2. Mit welchen Schwierigkeiten waren Sie bei der Planung und Durchführung der Kleingruppendiskussionen konfrontiert?
3. War die Gruppenzusammensetzung aus Ihrer Sicht sinnvoll?
 - a) Lehrer aus Theorie und Praxis
 - b) mit Schulleitung
 - c) keine Teilnahme von Schülern
4. Betrachten Sie das strukturierte Vorgehen als sinnvoll und bewährte es sich?
 - a) Arbeiten mit festen Tagesordnungspunkten
 - b) Problemlösezyklus
 - c) feste Verbindlichkeiten, zu erfüllende Aufgaben zu den nächsten Sitzungen
 - d) Protokolle
 - e) Weitergabe der Informationen an Nichtteilnehmer
5. Wie bewerten Sie die Moderation durch externe Personen?
6. Wurden Ihrer Meinung nach relevante Probleme bearbeitet?
7. Konnten innerhalb der Kleingruppendiskussionen sinnvolle Lösungen erarbeitet werden?
8. Wie wurden die Sitzungen von den Lehrern angenommen? Wie bewerten Sie das Engagement und die Mitarbeit der Lehrer bei der Durchführung der Gruppendiskussionen? Hat mögliches fehlendes Engagement die effektive Gruppenarbeit negativ beeinflusst?
9. Denken Sie, dass man mit den Kleingruppendiskussionen den Bedürfnissen der Lehrer gerecht wurde?

10. Über die gesammelten Probleme und Lösungsmöglichkeiten hinaus ...

Was würden Sie meinen, haben die Kleingruppendiskussionen bewirkt?

Inwieweit wurden die generellen und spezifischen Ziele erreicht?

Inwieweit konnten die Teilnehmer Anregungen für ihre tägliche Arbeit mitnehmen?

11. Welches Feedback erhielten Sie von den Teilnehmern der Kleingruppe?

12. Sehen Sie die moderierten Kleingruppen rückblickend als eine geeignete Methode an, um Veränderungsprozesse an der Schule zu erreichen? Haben Sie evtl. Vorschläge diesen umzugestalten/ anders zu organisieren? Wie könnte man Veränderungsprozesse Ihrer Meinung nach noch bewirken?

13. Was sollte im Anschluss an die Kleingruppendiskussionen in den Schulen geschehen? Wie könnten diese erfolgreich fortgeführt werden?

14. Welche Bedingungen befördern oder behindern Ihrer Meinung nach die Wirksamkeit der Kleingruppendiskussionen im Setting Berufliche Schule?

15. Haben Sie Ergänzungen?

A 4: Protokollausschnitt der Problemsammlung der Modellschule 3

1. Schulorganisation (im weitesten Sinne)

- Beschäftigungsstunden während des laufenden Unterrichts bei Krankheit von Kollegen
- Reaktion auf unangemessenes Verhalten
- Schulorganisatorische Probleme > Auswirkungen auf Schüler
- Motivation
- Stundenplan
- Organisatorischer Art Außenstelle
 - Stundenplan
 - Fahrstunden
 - Informationsfluss
 - Vieles wird in den Pausen geregelt, also keine Pause

- Mit Schülern
 - Leistungsbereitschaft/Motivation(Kl.11)
 - ungenügende Arbeitstechniken/Mitarbeit
 - Zufriedenheit mit schlechten Noten

- Ausstattung (Videotechnik)
- Klassenstärke: 28-30 Schüler, Leistungsniveaus verschieden
- Eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten- z.B. bei Beantragung von Unterrichtsgängen
- Das Niveau der Ausgangsbasis der Schüler sinkt- Erfolg wird von Jahr zu Jahr schwieriger
- Kein PC und Drucker im Vorbereitungsraum
- Bücherausrüstung unzureichend
- Geringe oder keine finanziellen Mittel

2. Arbeitsbedingungen

- Fachlicher Art
 - Keine Weiterbildung wird angeboten
 - Überfüllter Lehrplan / Keine Freiräume
 - Erarbeitung von Prüfungsfragen
- Neuer Lehrplan
- Lernfelder: zu wenig Info von IHK auf die Vorbereitung der Prüfung
- Bezug auf Lernfelder, zu wenig Praxisorientierung
- die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für „Bildung“ stören und behindern mich

3. Persönliche Befindlichkeiten

- Das Bedürfnis des Kollegiums, über alles und alles reden zu müssen!
- Persönlich: z.B. Krankheit -Lehrplannerfüllung - kein Arztbesuch
- Korrekturaufwand (Zeit)
- Befristetes Arbeitsverhältnis

A 5: Protokollausschnitt der Problemsammlung der Modellschule 4

1. Diagnose:

- „Fehlersuche“
- Diagnostik von Unterrichtsgesprächen/ Unterrichtsklima

2. Arbeitsbedingungen

- zu volle Klassen
- Chaos am Schuljahresanfang, ständige Umstrukturierungen
- Qualität der Arbeitsmittel, Lehrbücher nicht fachspezifisch
- Unübersichtlichkeit, Anonymität
- Umgebung „Klassenraum“
- nur eine Unterrichtsstunde in einer Klasse- Lernfortschritt fraglich

3. Arbeitsorganisation

- Hektik und Stress, z. B bei Wechsel in die Außenstelle, Vertretungsstunden
- Zeitdruck, ständig auf die Minuten achten zu müssen
- die Pausen stehen selten für individuelle Erholung zur Verfügung
- Aufsichten, Planänderungen

4. Methoden

- Bedarf an gezielten Situationstraining
- Bedarf an Verbesserung der Methodik in der Gesprächsführung und im sozialen Miteinander

5. Anforderungen

- Erwartungen der Lehrer an die Schüler und andersherum
- mehreren Anforderungen gerecht werden müssen: Kollegen, Betriebe, Eltern, Lehrplan, Schüler und eigenen
- Gleichzeitigkeit der Aufgaben/ Anforderungen – nicht mehr überschaubar

6. Schüler

- emotionaler Stress in bestimmten Klassen, für diese Bewältigung kaum noch Ressourcen vorhanden

A 6: Lösungsumsetzung an der Modellschule 1

Themenbereich 1: „Regeln im Schulbetrieb“

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Einheitliche Regeln im Theorie- und Praxisbereich | Formulierung kurzer und prägnanter Regeln, Unterschreiben lassen der Schüler | Umsetzung alle Lehrer im BVJ | Erprobung 2. Schulhalbjahr (SHJ) 2005/2006 | - wurde umgesetzt (5/7) ²² ; als notwendig betrachtet (3/7); jedoch nicht von allen Lehrern genutzt |
| Gestaffelte Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Regeln | Lehrbuch für neue Methoden im BVJ | Fr. H | Beginn SJ 06/07 | - nicht umgesetzt (4/7) - nicht notwendig (2/7) - dazu liegen keine Informationen vor (3/7) |
| Mehr Macht den Klassenleitern zur Durchsetzung von Ordnungsmaßnahmen | | | | - keine Umsetzung (4/6) - keine Information dazu (2/6) - Schulleitung ist der Überzeugung, dass dies bereits schon immer der Fall ist |
| Klassenleiterteams einführen, je ein Praxis- und Theorielehrer als Klassenleiter und Stellvertreter | | | | - dies wurde umgesetzt (3/7) - dazu liegen keine Informationen vor (3/7) - wurde nicht umgesetzt (1/7) |

²² Bei sieben befragten Personen ist die Schulleitung inbegriffen. Bei sechs Personen handelt es sich nur um die Teilnehmer.

Teilbereich 2: „Lehrer- Schüler- Interaktion“

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Klassenleiter mit größtem Stundenbudget , ab 3h ausreichend | Bei Stundenplanerstellung berücksichtigt | Fr. B und Hr. H. | Neues Schuljahr 2006/07 | - wurde realisiert (6/7) - es liegen diesbezüglich keine Informationen vor (1/7) |
| Verbesserung des Informationsaustausch zwischen Klassenlehrer und Fachlehrer (auch Eltern, Arbeitsamt, Schulleiter) | Gemeinsame Dienstberatung für Fachlehrer des BVJ einmal im Schulhalbjahr Verbindliche Einladungen | Fr. B und Hr. H. | Neues Schuljahr 2006/07 | - diese wurde umgesetzt (4/7) - nicht realisiert (3/7), es wäre jedoch wichtig (1/7) - ist nicht notwendig (2/7) |
| Informationsfluss zwischen Praxis und Theorie verbessern | Interne Theorie- und Praxisnetzwerke verbinden Klassenbuch ins Netz stellen (Intranet) | Hr. C. nach Anweisung durch den Schulleiter | Neues Schuljahr 2006/07 | - wurde nicht umgesetzt (7/7) - es wäre jedoch sinnvoll (1/7) - scheitert an technischer Umsetzung, dem Willen der Kollegen sowie Unstimmigkeiten zwischen Kollegen (1/7) |
| Informationsfluss Lehrer- Schüler verbessern | Informationen ins Netz stellen für Schüler | | Neues Schuljahr 2006/07 | - dies wurde nicht realisiert (7/7), wäre auch nicht erforderlich (4/4) - bedauert Nichtumsetzung (1/7) |
| Dokumentation der Arbeit der Schüler | Verbesserungen im Schuljahresverlauf würdigen- Präsente Stichtage für Noten einrichten (Weihnachten, Mai) Finanzielle Mittel für Schülerleistung bereitstellen | Herr C. Frau B. Schulleitung | Neues Schuljahr 2006/07 | - dies wurde nicht realisiert (4/7) - dies wurde realisiert (3/7) |
| Mehr Projekte, Exkursionen, Sportfeste, Messebesuche | | | | - dies wurde nicht realisiert (3/7) - dies wurde realisiert (3/7) - keine Information diesbezüglich (1/7) |

Teilbereich 3: „Eigenschaften der Schüler“

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motivation der Schüler steigern: | | | | |
| Einrichten von Arbeitsgemeinschaften (AGs) an der Schule | Lehrer für AGs werben Erstellen einer Themenliste, zum Eintragen der Schüler Anrechnung für Lehrer „Einsatz an der Schule“ | Herr P. mit Schulleitung klären | Neues Schuljahr 2006/2007 | - dies wurde nicht realisiert (2/7) - es liegen keine Information dazu vor (5/7) - es ist nicht notwendig (1/7) |
| Klassenleiterstunde im BVJ | fest in den Stundenplan integrieren | Frau B. , Schulleitung, andere Fachlehrer | Neues Schuljahr 2006/2007 | Der Vorschlag von fest in den Stundenplan integrierten Klassenleiterstunden konnte auf Grund der zu geringen Anzahl frei verfügbarer Lehrerstunden (Poolstunden) nicht umgesetzt werden. Für die Einführung von Klassenleiterstunden müsste die vom RSA vorgegebene Zahl der Poolstunden erhöht werden. |
| Wettbewerb unter den Schülern | Kleinere transparente Ziele setzen Stärker mit Belobigungen arbeiten (z. B. Mitfahrt zur Automesse) / Zwischenstände festhalten und immer wieder Bilanz ziehen / Ggf. Punktesystem einrichten | Jeder Fachlehrer im BVJ | Neues Schuljahr | - dies wurde nicht realisiert (3/7) - es liegen keine Information dazu vor (4/7) |
| Kompetenz der Lehrer erhöhen: | | | | |
| Fortbildungen zum Umgang mit Schülerklientel | Hospitationen in Fördereinrichtung Schulinterner Erfahrungsaustausch Fortbildungen SALF Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen | Frau B. | | - dies wurde realisiert (4/7), es nahmen vermehrt Kollegen an Fortbildungen teil - es liegen keine Information dazu vor (1/7) - dies wurde nicht realisiert (2/7) - einen Sozialpädagogen an der Schule gibt es nicht, aus finanziellen Gründen |

A 7: Lösungsumsetzung an der Modellschule 2

Themenbereich: Wie bleibe ich gesund?

Darüber sprechen

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Konsequenzen für Schüler | Klassenleiterstunden in Problemklassen | Hr. J. | Beginn Schuljahr (SJ) 06/07 | wird inoffiziell durchgeführt und für wichtig befunden (7/9 ²³) |
| Sozialpädagogen für die Schüler | in die Steuergruppe einbringen | Hr. A. Hr. R | bei Bedarf | es wurde ein Sozialpädagoge eingestellt, aufgrund der verstärkten Initiative einzelner Lehrer und der Schulleitung |
| Regelmäßige Supervision | bei der Unfallkasse und RSA nachfragen, | Hr. R Hr. F. | Ende SJ 05/06 | wurde nicht umgesetzt, Gründe: - Zweifel, dass ausreichend Zeit dafür da ist (6/9) - es ist nicht notwendig (2/9) - es wurde nicht ausreichend verfolgt (1/9) - bedauern, dass es nicht umgesetzt wurde (3/9) |
| Sorgen aussprechen mit Vertrauenspersonen | ohne Zwang 1 mal pro Monat Treffen im Beratungszimmer, Vorgehen wie bei den Kleingruppendiskussionen | Fr. R. | bei Bedarf | - wurde 2 mal probiert und bewährte sich nicht, eine spontane Problembearbeitung wird als sinnvoller bewertet (6/9) - es sei nicht notwendig (1/9) |

²³ Die Aussagen des Schulleiters sind einbezogen.

Gesundes Verhalten/Entspannung

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autogenes Training/ Entspannungs- verfahren | Angebote von GKV für Schüler und Leh- rer überprüfen | Hr. J. Hr. R. | 2. Schulhalb- jahr (SHJ) 05/06 | - ein derartiges Angebot wurde nicht durchgeführt, Gründe: - es ist nicht notwendig (1/9) - gescheitert durch die verantwortliche Person (2/9) - bedauern, dass es nicht umgesetzt wurde (2/9) |
| Sport für Lehrer | Umfrage des Sport- lehrers ob Bedarf besteht | Hr. J. | Im Jahr 2006 | - wurde umgesetzt (7/9) - wurde nicht umgesetzt (2/9) |
| Fortbildung zu Selbstorganisation, realistische Ziele setzen | bei der Unfallkasse und RSA nachfragen | Hr. R Hr. F. | 2. SHJ 05/06 | Wurde nicht umgesetzt (6/9), Gründe: - es wurde nicht ausrei- chend verfolgt (1/9) - gescheitert durch die verantwortliche Person (1/9) - es ist nicht notwenig (1/9) - bedauern, dass es nicht umgesetzt wurde (2/9) |

Einstellung

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Belastung auf viele Kollegen verteilen | 1.) Team BVJ am Schuljahresbeginn gemeinsam präsen- tieren, alle Regeln gemeinsam klar ma- chen 2.) Entlastungsjahr für BVJ-Lehrer | Hr. J. | Beginn SJ 06/07 | 1.) wurde umgesetzt (8/9) In Form einer gemeinsa- men „Kennenlernwoche“ 2.) - wurde nicht umgesetzt (9), Gründe: - aus organisatorischen Gründen ist dies nicht machbar (3/9) - bedauern, dass es nicht umgesetzt wurde (2/9) |

Umgang mit langfristigen Folgen

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alkoholprobleme nicht hinter dem Rücken zu bespre- chen | Schulleitung muss eine klare Linie ver- folgen (Arbeitsrecht- Therapie/Kündigung) | | | - wurde umgesetzt, bei bestehenden Fällen vertrat die Schulleitung eine klare Position (8/9) |
| Suchtprävention | Infomaterial des Mo- deratorenteams zum Verteilen | Mo- dera- toren | | - entsprechendes Material wurde in der Gruppe verteilt (8/9) |

Themenbereich: „Umgang mit schwierigen Schülern“

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| „Musik als Therapie“ | Einsatz zur Beruhigung | Hr. A. Fr. R. | 2. SHJ 05/06 | - es wurde umgesetzt (3/9) - es wurde probiert, bewährte sich aber nicht (2/9) - ist nicht notwendig (3/9) - darüber liegen keine Informationen vor (3/9) |
| Spezielle Fortbildungen für Lehrer | Analyse des Fortbildungskatalogs | Hr. A. | bei Bedarf | - es nahmen einige Kollegen an diversen Fortbildungen teil (8/9) |
| Klassenkonferenz (Problemanalyse) | mehr Platz im Klassenbuch | Hr. J. Fr. R. | | - es wurde umgesetzt (5/9) - ist nicht notwendig (2/9) - diesbezüglich liegen keine Informationen vor (2/9) |
| Telefonische Verbindung/ Besuch bei den Eltern | Bei schwierigen Eltern nicht allein zum Elternbesuch | | | - es wurde umgesetzt, der Kontakt zu den Eltern wird durch Klassenleiter und nun verstärkt durch den Sozialpädagogen gepflegt |

Themenbereich: „BVJ-Organisation“

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zusammenarbeit unter den Fachkollegen (Austausch) | „Rezeptbuch BVJ“ | Hr. A. Fr. H. | Beginn SJ 06/07 | - wurde nicht umgesetzt, Gründe: - es ist nicht notwendig (5/9) |
| Evtl. Planänderung | Team BVJ bleibt geschlossen | | Beschluss | - wurde umgesetzt, aufgrund des Einsatzes der Stellvertretenden Schulleitung - |
| Gewünschte organisatorische Änderungen für das BVJ | Teilung der Förder- und Hauptschüler | | bei Bedarf Eingaben an das Ministerium | - diese wurde nicht realisiert, aufgrund von gesetzlichen Bestimmungen (7/9) - bedauern, dass es nicht umgesetzt werden kann (6/9) |
| Andere Kombination der Bereiche zu Farbe/Holz; Bautechnik/ Umwelttechnik | | | Beginn SJ 06/07 | - wurde nicht realisiert, Gründe: - es ist nicht notwendig (2/9) - aus organisatorischen Gründen (2/9) - bedauern es, dass es zu keiner Umsetzung kam (2/9) |
| Unterrichtsgestaltung/ Auflockerung durch variable Pausen | Pausen nach Erfüllung der Aufgabe, Mut für neue Methoden | | bei Bedarf | - Pausen werden, wenn erforderlich variabel eingesetzt (6/9) |

Themenbereich: „Lehrer-Schüler“

Methodenkenntnisse/abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fortbildung zu neuen Unterrichtsmethoden | Vorstellung neuer Erfolgsmethoden bei halbjährigem Treffen im Beratungszimmer | Alle | bei Bedarf | - wurde nicht umgesetzt, da auch die Treffen im Beratungszimmer nicht stattfinden, einige Kollegen tauschen sich unverbindlich über besuchte Fortbildungen aus |
| Lehrbuch zu neuen Methoden | Lehrbuch für neue Methoden im BVJ | Fr. H | Beginn SJ 06/07 | - es wurde in Eigenregie ein Ordner für den Unterricht im BVJ entwickelt, da Lehrbücher in diesem Bereich fehlen (4/9) - dazu liegen keine Informationen vor (4/9) |

Umgang mit Disziplinschwierigkeiten

| Lösungsvorschlag | Schritte | Wer? | Zeitpunkt | Umsetzung |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bei der Stundenplanerstellung Fächerabfolgen und damit verbundene Disziplinprobleme berücksichtigen | Stundenplan gemeinsam durchsprechen | Hr. J. | Ende SJ 06/07 | - wurde realisiert aufgrund des Bemühens des Stellvertretenden Schulleiters (5/9) - es liegen diesbezüglich keine Informationen vor (3/9) |
| Gemeinsamer Plan zum Umsetzen von Maßnahmen und Abstimmung unter den Kollegen Alle Lehrer müssen einheitlich handeln! | Einheitliche pädagogische Verhaltensweisen gemeinsam im Team vorstellen | Klassenleiter | Beginn SJ 06/07 | - diese wurde umgesetzt (7/9) - einheitlich wurde es erst durch die Gruppendiskussionen (1/9) |

A 8: Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bevorzugte Gruppenzusammensetzung | | | | | |
| Lehrer aus Theorie und Praxis | K1 | sinnvoll für Erfahrungsaustausch zwischen beiden Bereichen | Befürwortung der Teilnahme von Lehrkräften aus dem fachpraktischen und theoretischen Unterricht | "die Gruppenzusammensetzung war sinnvoll, da verschiedene Problemlagen aus den Bereichen Fachpraxis und Theorie bearbeitet werden konnten, es ermöglichte einen gegenseitigen Austausch" | Betonung der Zustimmung der gemischten Gruppenzusammensetzung |
| | K2 | die Zusammensetzung der Gruppe spielt keine Rolle | Gleichgültigkeit, keine Zustimmung oder Abneigung | "wer nun dabei ist spielt keine Rolle" | wenn keine oder gleichgültige Äußerung zur Gruppenzusammensetzung |
| | K3 | die Gruppenzusammensetzung war ungünstig | Betonung der Ablehnung der Gruppenzusammensetzung | | Äußerung der Ablehnung gegenüber der gemischten Gruppenzusammensetzung |
| Teilnahme der Schulleitung | K1 | Teilnahme der Schulleitung ist gut um Entscheidungen durchzusetzen | Befürwortung der Teilnahme der Schulleitung mit dem Zweck Entscheidungen zu forcieren und Rahmen zu verdeutlichen | "die Teilnahme der Schulleitung war hilfreich und der springende Punkt" "Herr J. machte immer wieder die Gesetze und Schranken deutlich" | Betonung der Zustimmung der Schulleitung, Angabe der Hilfe bei Entscheidungsdurchsetzung und Rahmensetzung |
| | K2 | durch die Schulleitungsteilnahme Einblicke in die Probleme der Lehrer | Befürwortung der Teilnahme der Schulleitung zum Verdeutlichen der Probleme der Lehrer | "dadurch erhielt die Schulleitung Einblicke in die Probleme der BVJ- Lehrer" | Betonung der Zustimmung der Schulleitung, Angabe der Einblicke in die Probleme der Lehrer im Schulalltag |
| | K3 | Gruppenzusammensetzung spielt keine Rolle | Gleichgültigkeit, keine Zustimmung oder Abneigung | "wer nun dabei ist spielt keine Rolle" | wenn keine oder gleichgültige Äußerung zur Gruppenzusammensetzung |
| Keine Teilnahme der Schulleitung | K4 | ohne Schulleitungsteilnahme besserer Austausch unter den Lehrern | Befürwortung dass die Schulleitung nicht teilnahm, Verweis auf offenen Austausch, der sonst nicht möglich wäre | "die Diskussionen waren dadurch sehr offen, das wäre sonst in dieser Form nicht möglich gewesen" | Äußerung der Ablehnung gegenüber der Schulleitungsteilnahme und Erwähnung, dass somit die Diskussionen offener blieben |

Anhang

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|-----------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| keine Teilnahme der Schulleitung | K5 | keine Schulleitungsteilnahme, jedoch bei Lösungsumsetzung sinnvoll | keine Schulleitungsteilnahme, jedoch zur Lösungsumsetzung wäre es hilfreich gewesen | "wenn es um die Umsetzung geht der erarbeiteten Lösungen geht, sollen alle im BVJ unterrichtenden Lehrer und die Schulleitung dabei sein" | Äußerung dass, die Schulleitung nicht teilgenommen hat, es jedoch zur Lösungsumsetzung hilfreich gewesen wäre |
| Teilnahme von Schülern | K1 | Ablehnung der Teilnahme von BVJ-Schülern aufgrund mangelnder Reife und Intellekts | die Teilnahme von BVJ-Schülern wird abgelehnt, aufgrund des mangelnden Intellekts und Reifegrads | "dies lehne ich vollkommen ab, die Schüler sind dazu nicht ausreichend qualifiziert, sie können mit der Methodik nichts anfangen" | Äußerung der Zustimmung, dass BVJ-Schüler nicht teilgenommen haben, als Gründe werden mangelnder Intellekt und Reife angegeben |
| | K2 | Ablehnung der Teilnahme von BVJ-Schülern aufgrund fehlender Disziplin | die Teilnahme von BVJ-Schülern wird abgelehnt, aufgrund der Disziplin- und Respektlosigkeit | "die Schüler haben kein Interesse, man muss sie ständig antreiben, z. B. mit Strafandrohungen" | Äußerung der Zustimmung, dass BVJ-Schüler nicht teilgenommen haben, als Gründe werden mangelnde Disziplin und Respektlosigkeit angegeben |
| | K3 | Teilnahme anderer Schularten, kein BVJ | Ablehnung der BVJ-Schülerteilnahme, Vorstellung mit anderen Schularten | "ich lehne die Teilnahme der BVJ-Schüler ab, mit Gymnasial- oder Realschülern wäre es denkbar" | Äußerung der Zustimmung, dass BVJ-Schüler nicht teilgenommen haben, mit anderen Schularten wäre es für die Lehrer vorstellbar |
| | K4 | Teilnahme ausgewählter, einzelner BVJ-Schüler | einzelne ausgewählte BVJ-Schüler könnten teilnehmen | "ich bin davon nicht abgeneigt, die Schüler müssten jedoch ausgewählt werden" | Zustimmung der Teilnahme einzelner ausgewählter BVJ-Schüler |
| | K5 | bei Lösungserarbeitung Teilnahme ausgewählter Schüler | zu einem späteren Zeitpunkt, bei Lösungserarbeitung ist Teilnahme ausgewählter BVJ-Schüler legitim | "evtl. zu einem späteren Zeitpunkt, bei den Lösungsvorschlägen könnte der Klassensprecher dabei sein" | Zustimmung der Teilnahme einzelner ausgewählter BVJ-Schüler zum Zeitpunkt |
| Methodisches Vorgehen | | | | | |
| Strukturiertes Vorgehen | K1 | der strukturierten Vorgehensweise wird zugestimmt | strukturiertes Vorgehen wird hilfreich empfunden um wichtige Punkte zu bearbeiten und ziellose Diskussionen zu vermeiden | "das Vorgehen war nicht schlecht, es war genügend Zeit für jeden Punkt; der enge Rahmen war wichtig, damit man sich nicht dauerhaft mit Kleinigkeiten beschäftigt" | der strukturierten Vorgehensweise wird zugestimmt |
| | K2 | Ablehnung der strukturierten Vorgehensweise | die Vorgehensweise wird abgelehnt und als unwichtig bewertet | "einige Lehrer haben es sich so gewünscht, ich konnte selbst nichts damit anfangen" | die strukturierte Vorgehensweise wird abgelehnt |
| | K3 | in Kleingruppendiskussionen wurde nicht strukturiert vorgegangen | die angewendete Vorgehensweise wird als nicht strukturiert bewertet | "ich hatte eher das Gefühl, wir sind abgewichen" | keine Zustimmung oder Ablehnung, lediglich Feststellung selbst nicht strukturiert vorgegangen zu sein |

Anhang

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|----------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Externe Moderation | K1 | externe Moderatoren sind notwendig um Neutralität zu gewährleisten | Gewissheit das Personen von der Schule nicht neutral und wertfrei vorgegangen wären, deshalb externe Moderation | "die Lehrer und ihre Überzeugungen kennt man, sie würden versuchen diese mit einzubringen, die Moderatoren sind neutraler" | Zustimmung externer Moderatoren, aufgrund der Neutralität |
| | K2 | externe Moderation ist wichtig, für zielgerichtetes und effektives Arbeiten | externer Moderation wird zugestimmt, um zielgerichtet arbeiten zu können und andere Sichtweisen einfließen zu lassen | " wenn die Sitzungen durch Lehrer von der Schule moderiert worden wären, dann nach einer anderen Herangehensweise; die Steuerung von außen war gut um etwas zu erreichen" | Zustimmung externer Moderatoren, da zielgerichtet vorgegangen werden kann |
| | K3 | Lehrer aus der Gruppe als Moderatoren möglich | externer Moderation wird zugestimmt, aber keine Abneigung gegen Moderator aus der Schule | "vorstellbar wäre es auch, wenn ein BVJ-Lehrer aus der Schule dies moderieren würde" | keine Ablehnung externer Moderatoren, jedoch Äußerung das Lehrer der Schule dies übernehmen könnten |
| | K4 | externe Moderation wird abgelehnt | externer Moderation wird nicht zugestimmt | | Ablehnung externer Moderation |
| Inhaltliches | | | | | |
| Bearbeitung relevanter Probleme | K1 | Relevanz der Probleme | Betonung, dass relevante Probleme bearbeitet wurden | "relevante Probleme wurden bearbeitet, das sind die belastenden Faktoren" | Zustimmung der Bearbeitung von wichtigen und relevanten Problemen |
| | K2 | Relevanz der Probleme jedoch andere Wichtung | Betonung, dass relevante Probleme bearbeitet wurden, jedoch an einigen Punkten würde anders gewichtet werden | "ja die Probleme waren relevant; man konzentrierte sich hier zu stark auf Punkt 1, diesem wurde zu viel Bedeutung beigemessen" | Zustimmung der Relevanz der Probleme, jedoch mit einer anderen Wichtung an einigen Stellen |
| Haupteffekte | | | | | |
| kein Einzelkämpfer | K1 | Gefühl nicht allein zu sein mit den Problemen | Erkenntnis, dass andere Kollegen ähnliche Probleme haben und man nicht allein ist | "ich merkte, dass die Kollegen die gleichen Probleme haben" | Feststellung, dass andere ähnliche oder gleiche Probleme haben |
| Thematisierung von Problemen | K2 | Thematisierung von im Schulalltag auftretenden Problemen | Probleme der Lehrer wurden in der Gruppenarbeit angesprochen | "wir haben uns intensiv mit unseren Problemen beschäftigt" | Ausdruck Probleme und Schwierigkeiten thematisiert zu haben |
| Zusammenarbeit/Team | K3 | Verbesserung der Zusammenarbeit der Lehrer | durch die Gruppendiskuss. ist die Zus.arbeit der Lehrer gestärkt worden | "ein Wirgefühl gibt es, die Sitzungen haben sicher zur Intensivierung beigetragen" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit die Zusammenarbeit oder das Team gestärkt haben |

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|--------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zusammenarbeit/Team | K4 | keinen Einfluss auf die Zusammenarbeit der Lehrer | durch die Gruppendiskussionen ist die Zusammenarbeit der Lehrer nicht beeinflusst worden | "das Team war schon vorher gut an der Schule" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit die Zusammenarbeit oder das Team nicht beeinflusst hat |
| Kommunikation | K5 | Kommunikationsverbesserung zwischen den Kollegen | Betonung, dass durch die Gruppenarbeit die Kommunikation gefördert und verbessert wurde | "es fand ein effektiver Austausch zwischen den Kollegen statt" | Formulierung, dass die Kommunikation innerhalb der Gruppenarbeit gut war |
| | K6 | keinen Einfluss auf die Kommunikation | Überzeugung, dass die Kleingruppendiskussionen keinen Einfluss auf die Kommunikation zwischen den Lehrern haben | "hier hatten die Kleingruppen überhaupt keinen Effekt" "die Kommunikation war schon vorher gut" | es wird keine Auswirkung oder Beeinflussung auf die Kommunikation durch die Kleingruppenarbeit ausgedrückt |
| Arbeitssituation | K7 | Verbesserung der Arbeitssituation in den BVJ-Klassen | durch die Gruppenarbeit verbesserte sich die Unterrichtssituation in den BVJ-Klassen | "die Gruppendiskussionen hatten auf jeden Fall Auswirkungen auf die Arbeit im BVJ, schon durch die erarbeiteten Regeln" | Äußerung, dass die Kleingruppenarbeit zu positiven Veränderungen im Unterricht bei den BVJ-Klassen geführt hat |
| | K8 | keinen Einfluss auf die Arbeit in den BVJ-Klassen | durch die Gruppenarbeit verbesserte sich die Unterrichtssituation in den BVJ-Klassen nicht | "nein es hatte keine Wirkung, es fehlte an klaren Handreichungen und Strategien" | keine Auswirkung auf die Arbeit in den BVJ-Klassen (oder ähnlichen Klassen) wird ausgedrückt |
| für sich selbst etwas lernen | K9 | Lernen aus dem Prozess der Problembewältigung, den Moderationsmethoden | durch die Art und Weise der gemeinsamen Problembearbeitung konnten positive Lernerfahrungen gesammelt werden, auch von Kollegen | "einige Moderationsmethoden fand ich gut und wende sie nun selbst im Unterricht an" | Äußerung, dass man für sich persönlich und sein Arbeiten an der Schule etwas lernen konnte |
| Beziehung Lehrer/Schulleitung | K10 | gesteigerte Aufmerksamkeit bei der Schulleitung für Probleme der Lehrer | durch die Gruppendiskussionen ist die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Probleme der Lehrer vergrößert worden | "zum Teil erhöhte sich die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Lehrerprobleme" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit die Aufmerksamkeit der Schulleitung für bestimmte Probleme erhöhte |

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beziehung Lehrer/ Schulleitung | K11 | keine gesteigerte Aufmerksamkeit der Schulleitung für Probleme der Lehrer | durch die Gruppendiskussionen ist die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Probleme der Lehrer nicht beeinflusst oder vergrößert worden | "die Aufmerksamkeit der Schulleitung ist generell schlecht, die Lehrer sind nur Arbeitswerkzeug" | Äußerung, dass durch die Gruppenarbeit die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Probleme der Lehrer nicht erhöht oder beeinflusst wurde |
| | K12 | gesteigerte Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Problematik der BVJ-Klassen | durch die Gruppendiskussionen ist die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Probleme des BVJ beeinflusst worden | "es führte zu mehr Aufmerksamkeit dem BVJ gegenüber, schon weil ein Vertreter der Schulleitung teilnahm" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Problematik des BVJ erhöhte bzw. beeinflusste |
| | K13 | keine gesteigerte Aufmerksamkeit der Schulleitung für Probleme in den BVJ-Klassen | durch die Gruppendiskussionen ist die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Probleme der Lehrer in den BVJ-Klassen beeinflusst worden | "es ist generell schon immer Aufmerksamkeit für das BVJ da" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit die Aufmerksamkeit der Schulleitung für die Problematik des BVJ nicht erhöhte bzw. beeinflusste |
| Einschätzung der Methode hinsichtlich des Erreichens von Veränderungsprozessen | | | | | |
| Eignung der Methode | K1 | geeignete Methode aufgrund des gemeinsamen Erfahrungsaustausches | die Kleingruppenarbeit ist eine geeignete Methode aufgrund des gemeinsamen Erfahrungsaustausch | "es ist eine geeignete Methode, dadurch erhält man neue Impulse und lernt neue Standpunkte kennen" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit eine geeignete Methode ist, um Veränderungsprozesse zu bewirken, aufgrund des Erfahrungsaustausches |
| | K2 | geeignete Methode aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit Problemen | die Kleingruppenarbeit ist eine geeignete Methode aufgrund der Beschäftigung mit den Problemen | "ja, weil eine intensive Auseinandersetzung mit den Problemen stattfand" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit eine geeignete Methode ist, da dadurch eine Beschäftigung mit den Problemen möglich ist |
| | K3 | geeignete Methode, da in Kleingruppen effektiver gearbeitet werden kann | die Kleingruppenarbeit ist eine geeignete Methode, weil sie effektives Arbeiten ermöglicht | "ja, weil es in einem kleinen Kreis besser und effektiver ist, als in den Fachbereichssitzungen" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit eine geeignete Methode ist, da dadurch eine effektive Arbeitsweise ermöglicht wird |
| | K4 | geeignete Methode, da strukturiert und verbindlich etwas erreicht werden kann | die Kleingruppenarbeit ist eine geeignete Methode, da durch deren Vorgehensweise etwas erreicht werden kann | "ja, weil sonst nur alles zerredet wird und nichts passiert" | Äußerung, dass die Kleingruppendiskussion eine geeignete Methode ist, weil durch ihr Vorgehen etwas erreicht und umgesetzt werden kann |

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|----------------------------------|----|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eignung der Methode | K5 | keine geeignete Methode | die Kleingruppenarbeit ist keine geeignete Methode um Veränderungsprozesse zu bewirken | "ich sehe es für mich nicht als eine geeignete Methode an" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit keine geeignete Methode ist um Veränderungsprozesse zu bewirken |
| | K6 | keine geeignete Methode aufgrund zu starker Grenzen | aufgrund der großen gesetzlichen Hürden sind die Kleingruppendiskussionen keine geeignete Methode um Veränderungsprozesse zu erreichen | "es brachte recht wenig, man wird evtl. unbewusst beeinflusst, jedoch im Unterricht geht das wieder unter, die Rahmenbedingungen sind zu ändern" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit keine geeignete Methode, da damit nichts erreicht werden kann. Zuerst müssen die Rahmenbedingungen geändert werden. |
| Veränderungsvorschläge | | | | | |
| Bedingungen der Teilnahme | K1 | verpflichtende Teilnahme | die Kleingruppenarbeit sollte für die Lehrer verpflichtend sein | "die Teilnahme für die Lehrer müsste verpflichtend sein" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit eine verpflichtende Teilnahme voraussetzt |
| | K2 | freiwillige Teilnahme | die Kleingruppenarbeit sollte für die Lehrer freiwillig sein | "es sollte schon auf freiwilliger Basis geschehen, Zwang führe zu Missachtung und sein nicht notwendig, da es sich als gut herumgesprochen hat" | Äußerung, dass die Gruppenarbeit eine freiwillige Teilnahme voraussetzt |
| Gruppenzusammensetzung | K3 | getrennte Sitzungen dem Fachbereich entsprechend | die Kleingruppensitzungen sollten nur in den einzelnen Fachbereichen stattfinden | "einzelne Fachbereiche sollten in eigenen Gruppen an ihren spezifischen Problemen arbeiten" | Äußerung, dass die einzelnen Sitzungen in den entsprechenden Fachbereichen durchgeführt werden, eine Fachbereichsmischung wird nicht gewünscht |
| | K4 | Sitzungen mit Vertretern aus den verschiedenen Fachbereichen | die Kleingruppensitzungen sollten mit Vertretern aus mehreren Fachbereichen stattfinden | "die Struktur der Berufsschule sollte sich widerspiegeln (Bereich Gymnasium, Ausbildung, BVJ,...)" | Äußerung, dass die einzelnen Sitzungen mit verschiedenen Vertretern aus mehreren Fachbereichen der Schule stattfinden soll |
| | K5 | Einbezug von Lehrern aus anderen Schulen | in der Gruppe könnten auch Lehrer anderer Schulen teilnehmen | "vielleicht wäre es sinnvoll, Lehrer aus anderen Schulen mit einzubeziehen, diese haben ähnliche Probleme, man könnte sich austauschen" | Äußerung, dass auch Vertreter anderer Schulen an den Gruppendiskussionen teilnehmen können |

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|---------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zeitliche Umsetzung | K6 | regelmäßiges Stattfinden der Kleingruppendiskussionen | die Kleingruppensitzungen sollten regelmäßig als fester Bestandteil der Schulorganisation stattfinden | "es muss nicht alles auf einmal passieren, eher nach und nach im Sinne eines fortwährenden Prozess" | Bevorzugung der Kleingruppenarbeit als fester Bestandteil der Schulorganisation mit regelmäßiger Durchführung |
| | K7 | nicht regelmäßig, evtl. im 2-3 Jahresrhythmus | die Kleingruppensitzungen sollten nicht regelmäßig, sondern alle 2-3 Jahre stattfinden | "es wäre sinnvoll diese Gruppendiskussionen evtl. alle 2 oder 3 Jahre wieder durchzuführen" | Bevorzugung der Kleingruppenarbeit im 2-3 Jahresrhythmus und nicht als fester Bestandteil der Schulorganisation |
| | K8 | spontane Durchführung, bei Bedarf | die Kleingruppensitzungen sollten nicht regelmäßig, sondern bei Bedarf durchgeführt werden | "diese sollten nicht organisiert und geplant, sondern aus der Situation und Problematik heraus stattfinden" | Bevorzugung der Kleingruppenarbeit im Bedarfsfall, dann spontane Durchführung |
| | Ort | K9 | Veranstaltungsort nicht in der Schule | Durchführung an einem Wochenende möglich, außerhalb der Schule | "man könnte die Sitzungen evtl. auch in einem anderen Umfeld durchführen, auf neutralem Boden, z. B. in Form eines Wochenendausflugs" |
| K10 | | keine Veränderungsvorschläge | keine Vorstellungen, was man an den Kleingruppendiskussionen ändern könnte | "nein, so ist es schon ganz gut gelaufen" | Äußerung, dass man keine Vorstellungen hinsichtlich Änderungen der Kleingruppendiskussionen hat |
| Wie könnte man außerdem Veränderungsprozesse bewirken? | | | | | |
| Veränderungsprozesse durch ... | K1 | schnellere, drastischere Maßnahmen | zur abschreckenden Wirkung müssten drastischere Maßnahmen schneller umgesetzt werden | "man müsste schneller zu drastischen Maßnahmen, wie Schulverweis greifen können" | Wunsch, dass mit harten Maßnahmen, wie Schulverweis schneller gehandelt werden kann |
| | K2 | Einsatz eines Sozialpädagogen | zur Problembewältigung an der Schule müsste ein Sozialpädagoge eingesetzt werden | "mit einem Sozialpädagogen, z. B. Herr X war gut" | Wunsch, dass an der Schule ein Sozialpädagoge eingesetzt wird, damit Veränderungsprozesse erreicht werden können |
| | K3 | Weiterbildung durch Lehrer | um Veränderungsprozesse zu bewirken, müssten die Lehrer an Weiterbildungen teilnehmen | "durch gezielte Fortbildungen für den Umgang mit dem BVJ" | Überzeugung, dass Veränderungsprozesse durch Weiterbildung der Lehrkräfte erreicht werden können |

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|-----------------------------------------|----|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Veränderungsprozesse durch ... | K4 | verstärktes Engagement der Schulleitung | um Veränderungsprozesse zu bewirken, müsste die Schulleitung engagierter arbeiten | "über die Schulleitung, sie müsste mehr Interesse an Qualität haben" | Überzeugung, dass Veränderungsprozesse durch verstärktes Engagement der Schulleitung zu erreichen sind |
| | K5 | Änderung der Rahmenbedingungen | um Veränderungsprozesse zu bewirken, müssten sich Rahmenbedingungen ändern, z. B. Klassenstärke und Theorieanteil senken | "alles was möglich ist, wurde ausgeschöpft, alles darüber hinaus ist gesetzlichen Änderungen unterworfen" | Überzeugung, dass Veränderungsprozesse durch Veränderung der Rahmenbedingungen erreicht werden können |
| | K6 | Ergebnisse an Entscheidungsträger weitergeben | um Veränderungsprozesse zu bewirken, sollten die Ergebnisse der Sitzungen an Entscheidungsträger weitergeleitet werden | "die Ergebnisse der Arbeit an unser Schule müsste an die entsprechenden politischen Stellen weiter gegeben werden" | Äußerung, dass Veränderungsprozesse erreicht werden können, wenn die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit an Entscheidungsträger weitergetragen werden |
| | K7 | keine Vorstellungen | es existieren keine Vorstellungen, wie Veränderungsprozesse erreicht werden können | "keine Vorstellungen" | Äußerung, dass keine Vorstellungen zum Bewirken von Veränderungsprozessen vorliegen |
| Finden ähnliche Sitzungen statt? | K1 | ja, jedoch andere Methodik | es finden ähnliche Sitzungen statt, diese sind aber in der Methodik nicht zu vergleichen | "stattfindende Sitzungen (z. B. Fachbereichssitzungen) kann man von der Methodik nicht damit vergleichen" | Äußerung, dass ähnliche jedoch nicht vergleichbare Gruppendiskussionen stattfinden |
| | K2 | ja, die Fachkonferenzen sind ähnlich | ja die Fachkonferenzen sind ähnlich organisiert | "ja die Fachkonferenzen, da geht man ähnlich vor; der Fachkonferenzleiter ist der Moderator und man klärt fachliche Dinge" | Äußerung, dass die stattfindenden Fachkonferenzen den Gruppensitzungen ähneln |
| | K3 | keine Information dazu | diesbezüglich liegt keinerlei Information vor | "dazu kann ich nichts sagen" | Äußerung, dass keine Informationen über mögliche Treffen vorliegen |
| | K4 | nein, aber es wäre erforderlich | es finden keine den Gruppendiskussionen ähnliche Treffen statt, jedoch wäre es notwendig | "nein wir wünschen dies für Gymnasium, FOS oder BGJ" | Verneinung der ähnlichen Treffen, jedoch wird der Wunsch danach ausgesprochen |

| Variable | K | Ausprägung | Definition | Ankerbeispiele | Kodierregel |
|--------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Finden ähnliche Sitzungen statt? | K5 | nein und aufgrund der Lehrerbeltastung nicht möglich | aufgrund der Belastung der Lehrer ist eine Durchführung von Gruppendiskussionen nicht möglich | "nein und aufgrund der Lehrerbeltastung ist dies nicht möglich" | Verneinung der ähnlichen Treffen mit Abneigung dieser aufgrund der Belastungen der Lehrer |
| | K6 | nein und es wäre auch nicht notwendig | nein und so wie die durchgeführten Kleingruppen liefen, wäre es auch nicht erforderlich | "nein und so wie die Sitzungen liefen bedauere ich es nicht" | Verneinung der ähnlichen Treffen mit Abneigung dieser aufgrund der Erfahrungen aus den durchgeführten Sitzungen |
| Ausreichend Zeit für Problembewältigung an der Schule | K1 | ja, erfolgreich in Fachkonferenzen, etc. ... | ja es wird ausreichend Zeit für die Problembearbeitung aufgewendet in mehreren Gremien | "ja in Fachbereichssitzungen, Fachkonferenzen wird viel Zeit in die Lösung von Problemen erfolgreich investiert" | Äußerung, dass ausreichend Zeit für die Problembewältigung in Fachkonferenzen, oder ähnlichem aufgewendet wird |
| | K2 | ja, zu viel | teilweise wird zu viel Zeit für die Problembearbeitung verwendet, man müsste schneller handeln können | "manchmal wird zu viel Zeit verwendet, es ist wichtiger schneller handeln zu können" | Äußerung, dass zu viel Zeit für die Bearbeitung von Problemen aufgewendet wird, Wunsch nach schnellerem Handeln |
| | K3 | ja, aber eher spontan | bei bestehenden Problemen wird in der Situation reagiert und eine Lösung angestrebt | "die Problemlösung findet nicht in Form großer Versammlungen statt, sondern eher spontan und vor Ort" | Äußerung, dass ausreichend Zeit für die spontane Problembewältigung aufgewendet wird |
| | K4 | ja, es sind jedoch Grenzen gesetzt | es wird viel Zeit für die Problemlösung verwendet, jedoch wird es durch bestehende Grenzen erschwert | "an der Schule wird schon ausreichend Zeit investiert, durch AG' s, Personalratssitzungen, (...) aber alles hat seine Grenzen" | Äußerung, dass ausreichend Zeit für die Problembewältigung verwendet wird, jedoch alles Grenzen hat |
| | K5 | nein, es wird zu wenig Zeit von den Lehrern und der Schulleitung investiert | nein, von den Lehrern und der Schulleitung wird nicht ausreichend Zeit in die Problemlösung investiert | "nein, es wird zu wenig Zeit investiert, von Seiten der Schulleitung und von den Lehrern selbst" | Äußerung, dass nicht ausreichend Zeit für die Problembearbeitung von den Lehrern und der Schulleitung investiert wird |
| | K6 | nein, aufgrund mangelnder Zeit | nein, aufgrund mangelnder Zeit wird nicht ausreichend Zeit in die Problembearbeitung investiert | "nein es ist gar keine Zeit dafür vorhanden" | Äußerung, dass nicht ausreichend Zeit für die Problembearbeitung aufgebracht werden kann, weil zu wenig Zeit vorhanden ist |
| Ausreichend Zeit für Problembewältigung an der Schule | K7 | Zeit für die Problembearbeitung nicht effektiv | die investierte Zeit und der Aufwand bringt meist keine sinnvolle und effiziente Lösung | "nein, man diskutiert zwar ständig über Schwierigkeiten, an Lösungen fehlt es" | Äußerung, dass die aufgebrauchte Zeit für die Problembearbeitung bisher nicht effizient und zielführend war |

