

Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer

## Mehr Achtsamkeit beim Umgang mit Veränderungen



Die Art und Weise, wie Schulen gesteuert werden, verändert sich. In der Folge nimmt das Konfliktpotenzial innerhalb der einzelnen Schule zu. Gesundheitsförderung für die Lehrerinnen und Lehrer kann nur gelingen, wenn Schulleitung und Kollegium aktiv und gemeinsam die laufenden Veränderungen gestalten. Personen, die Gesundheitsförderung an Schulen unterstützen, also beispielsweise Arbeitsmedizinerinnen und -mediziner im Rahmen einer Gefährdungsbeurteilung, benötigen ein vertieftes Verständnis für diese Zusammenhänge. Der folgende Beitrag entspricht

in Teilen dem Kapitel „Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer“ aus dem Buch „Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt“ der Herausgeberinnen Bamberg, Ducki und Metz, das 2011 im Hogrefe-Verlag erscheint.

### Skepsis im Kollegium gegenüber Gesundheitsförderung

Was war die letzte Maßnahme, die an einer Ihnen bekannten Schule zu Entlastung geführt hat? In vielen Kollegien herrscht bei dieser Frage zunächst Schweigen. Stattdessen erleben Lehre-

rinnen und Lehrer eine Zunahme der Arbeitsmenge, Erziehungsaufgaben, Besprechungen und Dokumentationspflichten. Der Wunsch nach Entlastung und mehr Erholung im Arbeitsalltag ist häufig stark ausgeprägt. Aber daraus resultiert bei der Mehrheit keineswegs das Anliegen, Gesundheitsförderung für die Lehrerinnen und Lehrer *zum gemeinsamen Thema* zu machen. Das Engagement Einzelner im Kollegium für Gesundheitsförderung wird möglicherweise distanziert-abwartend zur Kenntnis genommen. Skeptische Kommentare lauten dann beispielsweise: „Wir haben

zu viel zu tun“ „Was sollen wir denn noch alles machen?“ „Was hecken die im Ministerium schon wieder aus?“ „Das haben wir alles schon probiert. Das bringt doch nichts“ „Psychische Belastungen – Soll jetzt jeder auf die Couch?“ „Um seine Gesundheit muss sich jeder selbst kümmern“ „Naja, manche sind belastbar, andere halt weniger. Wir kennen doch unsere Pappenheimer. Wer krank wird, ist selbst schuld.“ Um die Motivation des gesamten Kollegiums für Gesundheitsförderung zu erhöhen, ist es nach unserer Erfahrung notwendig, die Ursachen für die Zunahme psychischer Belastungen zu verstehen – und danach im Kollegium eine bewusste Entscheidung zu treffen, die gesundheitsförderlichen Ressourcen gemeinsam zu stärken.

### Ursachen für zunehmende psychische Belastungen

Unsere Arbeitsgruppe beschäftigt sich mit der Frage, warum psychische Belastungen für Lehrerinnen und Lehrer an vielen Schulen zunehmen. Gängige Erklärungsmuster wie zunehmende Gewalt, veränderter Medienkonsum der Schüler, fehlende Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben durch Eltern oder steigende gesellschaftliche Erwartungen an die Schule reichen zur Erklärung nicht aus. Der Schlüssel zum besseren Verständnis der aktuellen Arbeitssituation im Schulsystem ist vielmehr der Wechsel in der Steuerung von Schulen.

### Früher: „Ich und meine Klasse“

In der Vergangenheit wurden Schulen erstens über Inputsteuerung gelenkt (d.h. über genau definierte Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen und über exakt festgelegte Prüfungsrichtlinien und Lehrpläne). Zweitens waren Schulen trotz zahlreicher bürokratischer Vorgaben als lose gekoppelte Systeme zu kennzeichnen, d.h. die Lehrpersonen trafen viele Entscheidungen im Arbeitsalltag autonom, insbesondere bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -nachbereitung. Diese autonome Unterrichtsgestaltung hatte einen Vorteil: Der Koordinationsaufwand für die einzelnen Lehrpersonen und für die einzelne Schule (etwa Absprachen im Team) war vergleichsweise gering. In der Folge ent-

wickelte sich an Schulen eine Kultur, in der Lehrpersonen sehr gerne unterrichteten und die berufliche Identität über das eigenständige erfolgreiche Unterrichten geprägt wurde: Das Leitmotiv lautete „Ich und meine Klasse“. Mit diesem Selbstverständnis ging ein ausgeprägtes Einzelkämpfertum einher und Einblicke in die eigene Unterrichtstätigkeit wurden häufig auf ein Minimum reduziert (z.B. keine gegenseitigen Unterrichtsbesuche, keine gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts). Intensiverer Austausch wurde meist auf informelle Kontakte mit Kolleg/-innen reduziert, bei denen wechselseitig ausgeprägte Sympathie bestand. Schulleitungen wurden eher als gleiche unter gleichen angesehen, die einige organisatorische Aufgaben zu übernehmen hatten. Als Führungskräfte, die entsprechend auch Führungsaufgaben wie strategische Entscheidungen oder Personalführung wahrnehmen, wurden sie kaum betrachtet und verstanden sich meist selbst auch nicht so. Stattdessen sollten demokratische Entscheidungen in den Gremien (z.B. Gesamtlehrerkonferenzen) herbeigeführt werden, die möglichst von der Gesamtheit des Kollegiums getragen werden können. Ausdruck der bisher üblichen Arbeitsorganisation an Schulen war eine geringe Steuerbarkeit, insbesondere wenn das Verhalten von Lehrpersonen im Unterricht geändert oder eine gemeinsam getragene Schulentwicklung von außen (z.B. Schulaufsicht, Bildungsministerium) angestoßen werden sollten. So wurden Beschlüsse aus der Schulverwaltung vor Ort von den einzelnen Lehrpersonen häufig „ausgesessen“ und zumindest von Teilen des Kollegiums nicht umgesetzt, das Verhalten der einzelnen Lehrpersonen blieb häufig über Jahre konstant. In den Kollegien bildeten sich zwar durchaus Grüppchen, insbesondere Befürworter und Gegner bestimmter pädagogischer Konzepte, doch das führte keineswegs zwingend zu Konflikten: Ein Nebeneinander unterschiedlicher Ansichten war möglich, auch das Arbeitsengagement im Kollegium war häufig unterschiedlich stark ausgeprägt, ohne dass die eigene Arbeit stark beeinträchtigt wurde.

### Heute: „Wir und unsere Schule“

Diese Arbeitssituation und -kultur an Schulen wurde durch die Inputsteuerung im Schulsystem ermöglicht. Durch den in den letzten 20 Jahren schrittweise vollzogenen Übergang von der Input- zur Outputsteuerung ergeben sich jedoch weitreichende Veränderungen für die Arbeitssituation an den Schulen. Outputsteuerung meint, dass sich Bildungspolitik und Schulen auf die Leistungen und Lernergebnisse der Schüler/-innen („Output“) ausrichten. Diese sollen sich beispielsweise an festgelegten nationalen Bildungsstandards orientieren, deren Erreichen über zentral organisierte Tests überprüft wird. Die einzelnen Schulen sollen mehr Freiheiten bzw. Teilautonomie erhalten, um eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen, wie die Outputkriterien am besten erreicht werden können. Gleichzeitig wird ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem eingeführt, bei dem Schulen sowohl eine Selbstevaluation der Qualität ihrer Schule vornehmen als auch einer externen Fremdevaluation unterzogen werden. In einzelnen Ländern wie den USA wird Outputsteuerung stärker mit Wettbewerbssteuerung verzahnt, z.B. indem eine Rangreihe (Benchmarking) der Schulen aufgestellt und öffentlich zugänglich gemacht wird. Der international im Bildungssystem festzustellende Wechsel zur Outputsteuerung ist politisch gewollt und wird – so ist vorhersehbar – in den kommenden Jahren und Jahrzehnten weiter fortgesetzt werden. Diese Entwicklung bietet zahlreiche Chancen, z.B. indem soziale Unterstützung im Kollegium oder das gemeinsame Reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen etwa in der Schülerschaft gestärkt werden. Jedoch hat die Entwicklung spezielle Nebeneffekte. In Tabelle 1 werden die Konsequenzen benannt, die für jede einzelne Schule aus dem Wechsel von der In- zur Outputsteuerung resultieren und die gesundheitsrelevant sind. Eine zentrale These unserer Arbeitsgruppe lautet, dass sich die gute und gesunde Schule durch einen reflektierten und professionellen Umgang mit den aktuellen Veränderungen im Steuerungssystem auszeichnet. Dieser reflektierte Umgang berücksichtigt die Zunahme

von Arbeitsaufgaben an der Schule und damit das Potenzial zur Zunahme psychosozialer Belastungen wie Zeitdruck und sozialer Konflikte im Kollegium. Die rechte Spalte in Tabelle 1 benennt Gründe, warum jede einzelne Schule vor der Aufgabe steht, Strategien zum Umgang mit potenziell zunehmenden psychosozialen Belastungen sowie zur Stärkung psychosozialer Ressourcen im Kollegium zu entwickeln, dabei die Arbeitsorganisation an der Schule als gemeinsames Thema zu betrachten und die Optimierung der Arbeitsorganisation in die Schulentwicklung zu integrieren. Das

Stufenmodell zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung zeigt auf, was Schulen auf diesem Weg zu berücksichtigen haben (Abbildung 1).

### Stufenmodell zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung

Jede Intervention sollte Vorgespräche, einzelne Veranstaltungen mit externer Unterstützung und mit dem gesamten Kollegium (z.B. im Rahmen Pädagogischer Tage) sowie Prozessbegleitung für das jeweilige Steuerungsgremium für Fragen zur Umsetzung im Arbeitsalltag beinhalten.

• Stufe 1: Mit Schulleitung und Vertreter/-innen des Kollegiums werden notwendige Voraussetzungen für die erfolgreiche Integration der Gesundheitsförderung in die Schulentwicklung geprüft. Insbesondere ist zu klären, ob aus Sicht der Schulleitung und der Mehrheit des Kollegiums Handlungsbedarf hinsichtlich der Belastungs- und Ressourcensituation besteht und ob Gesundheit als gemeinsames, beeinflussbares Thema betrachtet wird. Das Kollegium wird zudem unterstützt, sich mit den bisherigen und laufenden Veränderungen und Reformen auseinanderzusetzen und zu

**Tabelle 1:** Gesundheitsrelevante Konsequenzen für Schulen aus dem Wechsel von Input- zur Outputsteuerung

Nr	Konsequenz	Gesundheitsbezug
1	Die Lehrpersonen einer Schule investieren insgesamt mehr Zeit für Teamarbeit, für Absprachen im Kollegium, für das Vereinbaren gemeinsamer Ziele, für Schul- und Teamentwicklung.	Zeitlicher Mehraufwand bzw. Transaktionskosten entstehen und zwar unabhängig davon, ob der Schule und den Lehrpersonen zusätzliche finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.
2	Lehrpersonen werden als Teil einer Schule und somit als Mitglied einer Organisation betrachtet, die sich an der Schulentwicklung zu beteiligen haben.	Erzwungene Veränderung der beruflichen Identität insbesondere für Lehrpersonen, die bereits längere Zeit an Schulen arbeiten, deren Identität über „Ich und meine Klasse“ sowie Einzelkämpferorientierung geprägt waren.
3	Die Schule wird als Organisation bewertet und evaluiert. Dazu werden Erfolgskriterien benannt (z.B. Ergebnisse von Schüler/-innen in Leistungstests), die zur Bewertung des Erfolgs der Schule, nicht der Bewertung einzelner Lehrpersonen dienen.	Es kann eine Diskrepanz entstehen zwischen dem individuellen Aufwand bzw. der persönlich investierten Arbeitszeit einerseits und dem Erreichen des Erfolgs der Schule bzw. dem Erfüllen von Outputkriterien andererseits. Gesundheitskritisch ist eine Situation, in der viel Arbeitszeit investiert wird, ohne dass sich dieser in den Erfolgskriterien widerspiegelt (Gratifikationskrise, s.o.).
4	Im Kollegium entsteht eine Eigendynamik, sich auf das zu konzentrieren, was sich positiv auf die relevanten Erfolgskennzahlen der Schule auswirkt (z.B. gezielt auf Leistungstests vorzubereiten) und restliche Aktivitäten zu reduzieren (z.B. bestimmte soziale Kompetenzen nicht mehr wie gewohnt zu fördern oder auf Sportveranstaltungen zu verzichten, da das Engagement in den Tests nicht abgebildet wird).	Diese Eigendynamik kann hilfreich sein, um sich auf das Wesentliche in der Arbeit zu fokussieren und Prioritäten setzen zu können. Kritisch wird es für Lehrpersonen, wenn die restlichen Aktivitäten subjektiv höchst bedeutsam erscheinen und deren Umsetzung nun entwertet wird. Zudem kann sich ein schlechtes Gewissen („zu wenig Zeit für meine Schüler“) und auch Bereitschaft zur Mehrarbeit entwickeln.
5	Gemäß Konsequenz 1 entstehen an den Schulen neue Aufgaben und Mehraufwand. Aufgrund der bisherigen Arbeitsorganisation an Schulen und dem mangelnden Verständnis von Schule als Organisation ist jedoch nicht gesichert, dass dieser Mehraufwand gleichermaßen vom Kollegium getragen und eine gerechte Arbeitsverteilung erreicht wird. Zudem führt Konsequenz 2, d.h. die für alle im Kollegium vorgesehene verpflichtende Schulentwicklung dazu, dass individuelle Freiheiten und liebgegewonene Gewohnheiten teilweise eingeschränkt werden.	Engagierte Lehrpersonen und Schulleitungen engagieren sich häufig noch mehr. Andere widersetzen sich dem Aufruf zum Engagement für Schulentwicklung und beharren auf der bisherigen Arbeitsteilung und ihren individuellen Freiheiten. Individuelle Verweigerungen führen zu zeitlichen Mehrbelastungen bei anderen im Kollegium. Hier entsteht ein erheblicher Konfliktstoff, der auch auf einer mangelhaften Auseinandersetzung im Kollegium mit den Konsequenzen aus dem Wechsel zur Outputsteuerung resultiert (z.B. Notwendigkeit, sich rascher auf gemeinsame Vorgehensweisen im Kollegium zu einigen und dies auch verbindlich umzusetzen). Deutlich wird diese zwar verständliche, gleichwohl unzureichende Reflektion an Aussagen von Lehrpersonen, die den Wunsch zur Rückkehr zur früheren Zeit betonen („Zurück zum Kerngeschäft“ „zu wenig Zeit für Schüler“ „Seit 20 Jahren unterrichte ich erfolgreich. Die sollen mich in Ruhe lassen!“).

prüfen, ob hierdurch die Bedeutung psychosozialer Belastungen steigt und die Notwendigkeit zur Entwicklung gemeinsamer Bewältigungsstrategien resultiert. Der Erklärungsansatz und das Stufenmodell zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung werden explizit vorgestellt, auch um zu ermitteln, ob dies der Situation an der Schule entspricht, aus Sicht der Entscheidungsträger/-innen hilfreich ist oder andere Ansätze vielversprechender sein könnten. *Beispielsweise kann in einem Kollegium alternativ das Bedürfnis bestehen, sich zunächst auf kurzfristig wirksame Tipps zur Verhaltensprävention zu konzentrieren, ohne Gesundheitsförderung in die Schulentwicklung integrieren zu wollen.*

- Stufe 2: Wenn die Schule entscheidet, eine Intervention auf der Basis des Stufenmodells zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung durchzuführen, wird im zweiten Schritt die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung geprüft. Dabei geht es um eine erste Auseinandersetzung der Mitglieder im Kollegium mit der Notwendigkeit, eigene Sichtweisen und liebgegewonnene Freiheiten in Frage zu stellen. Das Spannungsfeld aus individuellen Freiheiten und Gewohnheiten und neuen kollektiven Bewältigungsstrategien des Kollegiums im Rahmen der angestrebten Schulentwicklung wird exemplarisch aufgezeigt. *Solange Sichtweisen im Kollegium dominieren, die als Lösung einzig und allein nicht beeinflussbare externe Unterstützung (etwa massive Reduzierung der Klassengrößen) betrachten, ist der weitere Prozess nicht erfolgversprechend.*

- Stufe 3: Die Bereitschaft zur Beteiligung zeigt sich auch bei der Bildung einer Struktur an der Schule, die die verschiedenen Aktivitäten zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung fortlaufend dokumentiert und koordiniert, das Kollegium informiert, Schnittstellen zu anderen Maßnahmen im Blick behält usw. Die Bezeichnungen Projektgruppe oder Steuergruppe sind an vielen Schulen nicht beliebt; gleichwohl geht es im Kern darum, Prinzipien des Projektmanagements zu beherzigen, so dass der Veränderungsprozess gelingen kann und schulinterne Change Agents zum Gelingen beitragen. Minimale Strukturen



Abbildung 1: Stufenmodell zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung

können gerade an kleineren Schulen darin bestehen, dass die Schulleitung für das Thema Verantwortung übernimmt oder ein bereits bestehendes Gremium (z.B. zur Durchführung einer Evaluation) die Integration des Blickwinkels der Gesundheitsförderung anstrebt.

- Stufe 4: Die verantwortlichen Personen (z.B. Steuergruppe) nehmen im ersten Schritt eine Bestandsaufnahme vor, welche Aktivitäten an der Schule bereits gesundheitsförderliche Wirkung hatten. In der Regel gibt es an der Schule bereits positive Aktivitäten, die jedoch nicht unbedingt unter der Bezeichnung „Gesundheitsförderung“ initiiert wurden. Wenn beispielsweise bereits Supervision oder kollegiale Beratung an einer Schule intensiv praktiziert oder einmal in der Woche ein gemeinsames zwangloses Mittagessen des Kollegiums an der Schule eingenommen wird, so hat dies möglicherweise einen gesundheitsförderlichen Effekt, ohne dass dies bislang betont wurde. Ein Überblick über solche

Aktivitäten stellt sicher, dass bestehende Stärken wahrgenommen und wertgeschätzt werden (ggf. sogar vertieft werden bevor neue Ideen in die Wege geleitet werden) und neue Maßnahmen passende Ergänzungen sind, die nicht als Fremdkörper erscheinen. Neben der Bestandsaufnahme wird möglichst bereits jetzt geklärt, welche konkreten und realistischen Ziele an der Schule in einem überschaubaren Zeitraum (z.B. sechs Monate) verfolgt werden sollen, so dass eine motivierende und überprüfbare Wirkung besteht – auch im Kontrast zu den häufig allzu idealistisch formulierten Zielen in Schulprogrammen. Es kann sein, dass die Ziele aufgrund der Analyse (Stufe 5) später noch angepasst werden.

- Stufe 5: Die Bestandsaufnahme zur Belastungs-, Ressourcen- und Gesundheitssituation an der Schule ist der fünfte, zentrale Schritt. Meist werden schriftliche Befragungen eingesetzt, um das gesamte Kollegium mit geringem Aufwand

und unter Wahrung der Anonymität zu beteiligen, an kleineren Schulen können moderierte Gruppendiskussionen eine Alternative sein. Für schriftliche Befragungen liegen inzwischen mehrere geeignete Instrumente vor. Von besonderer Bedeutung ist bei der Analyse die Klärung der Fragen, welche Auffälligkeiten bei Belastungen sowie bei Ressourcen an der Schule erkennbar sind, inwieweit die Sichtweisen im Kollegium übereinstimmen oder unterschiedlich sind und bei welchen Merkmalen der Arbeitssituation das Kollegium davon ausgeht, durch gemeinsames Handeln erfolgreich Belastungen reduzieren oder Ressourcen stärken zu können.

- Stufe 6: Maßnahmen werden mit dem Kollegium gemeinsam erarbeitet, beispielsweise im Rahmen Pädagogischer Tage. Die Maßnahmen setzen bei den Ergebnissen der Analyse an und werden bevorzugt für jene Merkmale der Arbeitssituation entwickelt, bei denen auffällige Werte bestehen (z.B. geringe soziale Unterstützung), bei denen die Mehrheit des Kollegiums überzeugt ist, etwas gemeinsam erfolgreich beeinflussen zu können und die im Einklang mit den Zielen des Kollegiums stehen. Das Anliegen besteht also darin Hebel zu erkennen, die für das Kollegium spürbare Entlastung und Unterstützung und das Erleben kollektiver Selbstwirksamkeit ermöglichen. Auf diese Weise werden auch die Einstellungen zur Schulentwicklung positiv beeinflusst.

- Stufe 7: Aufgrund der oben skizzierten Besonderheiten von Schulen muss das Konfliktpotenzial bei der Planung und vor allem bei der Umsetzung von Maßnahmen besonderes berücksichtigt und bearbeitet werden. Konflikte entstehen, da die Maßnahmen zur Optimierung der Arbeitsorganisation in der Regel größere Teile des Kollegiums betreffen und Lehrpersonen eigene Verhaltensweisen und Einstellungen hinterfragen und ändern müssen, insbesondere wenn Mehrheitsentscheidungen getroffen werden (wenn also beispielsweise neue Vereinbarungen zum Umgang mit Disziplinschwierigkeiten bei Schüler/innen getroffen werden, die für jede Lehrperson verbindlich sein sollen, so dass eine Lehrperson Verhaltensweisen

wie das Kauen von Kaugummis oder das Tragen einer Mütze im Unterricht nicht mehr dulden darf, obwohl ihr dies bislang gar nichts ausgemacht hat). Solche Konflikte werden explizit angesprochen, die Widerstände frühzeitig bereits während der Formulierung von Interventionen und Maßnahmenplänen in die Bearbeitung gebracht.

- Stufe 8: Bei der Umsetzung der Maßnahmen berücksichtigen die internen Change Agents bzw. die Steuergruppe, inwieweit sich das Kollegium wie geplant beteiligt, an welchen Stellen Konflikte auftreten und inwieweit die Umsetzung selbstständig gelingen kann. Insbesondere für Schulleitungen ist maßgeblich, die richtige Mischung aus Eigeninitiative im Kollegium (Das machen wir selbst!) und Forderungen an Dritte (Da benötigen wir Unterstützung!) herzustellen und dies auch den relevanten Anspruchsgruppen (z.B. Schulbehörde, eigenes Kollegium) gegenüber zu kommunizieren.

- Stufe 9: Die Wirksamkeitskontrolle dient der Überprüfung, ob Maßnahmen tatsächlich umgesetzt (z.B. Einführung kollegialer Beratung) und die angestrebten Effekte (z.B. spürbare Entlastung, mehr soziale Unterstützung und Arbeitszufriedenheit, obwohl sich die Arbeitszeit kurzfristig zunächst erhöht) erreicht wurden. Empfehlenswert ist, spätestens jetzt auch den Bezug zur Schulqualität in den Blick zu nehmen, insbesondere die häufig aufgestellte These, eine gesündere Schule führe auch zu einer qualitativ besseren Schule, an der eigenen Schule zu prüfen. Entscheidend für einen nachhaltigen Erfolg ist vor allem, dass die Maßnahmen zur Gesundheitsförderung weder Fremdkörper (z.B. losgelöst von Qualitätssicherung und Evaluation) noch einmalige Hau-ruck-Aktion sind und nach einer ersten aktiven Phase nicht wieder versanden. Die Wirksamkeitskontrolle ist – wie in Managementsystemen üblich – Ausgangspunkt für neue Überlegungen und einen fortlaufenden Verbesserungsprozess, der selbstverständlicher Bestandteil des Arbeitsalltags wird (z.B. wurde an einer Schule die Frage „Wofür benötigst du aktuell Unterrichtsmaterial?“ als fester Bestandteil in Fachgruppensitzungen

aufgenommen, um die Verbesserung des Materialaustausches zum selbstverständlichen Bestandteil im Arbeitsalltag zu machen. Nach erfolgreicher Umsetzung wurde später eine Intranet-Plattform zum unkomplizierten Austausch elektronischer Dateien ergänzt.)

Die Aktivitäten an den einzelnen Schulen sind stets spezifisch an die eigene Situation angepasst: Während eine Schule die feste Sitzordnung im Klassenzimmer aufhebt, auf den bisher üblichen 45-Minuten-Unterrichtstakt verzichtet und Erholungsmöglichkeiten für Lehrpersonen auch an der Schule im Laufe des Vormittags bieten möchte, fokussiert eine andere Schule die effektivere Durchführung von Besprechungen und initiiert kollegiale Beratung. Solche schul-spezifischen Vorgehensweisen veranschaulichen die Vielfalt an Maßnahmen, die bei einer beteiligungsorientierten Vorgehensweise an der jeweiligen Schule entstehen können – und genau diese Beteiligungsorientierung, die Orientierung an den Bedürfnissen der Organisation und ihrer Mitglieder, die Befähigung von Gruppen, ihren Arbeitsalltag gemeinsam besser in den Griff zu bekommen (Empowerment) und dabei positive sinnstiftende Erlebnisse zu ermöglichen, zeichnet erfolgreiche Projekte zur Gesundheitsförderung aus.

### Der Autor

Prof. Dr. Andreas Krause  
Studiengangsleiter CAS BGM  
Institut Mensch in komplexen  
Systemen (MikS)  
Hochschule für Angewandte  
Psychologie  
Fachhochschule Nordwestschweiz  
Riggenbachstr. 16  
CH-4600 Olten  
andreas.krause@fhnw.ch  
Tel +41 (0)62 286 0317  
[http://www.fhnw.ch/aps/  
weiterbildung/cas-betriebliches-  
gesundheitsmanagement](http://www.fhnw.ch/aps/weiterbildung/cas-betriebliches-gesundheitsmanagement)