



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Der Weg zur Gesundheitsfördernden Schule.
Interventionstheoretische Analysen eines Fallbeispiels.“

Verfasser

Waldemar KREMSENER, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A >066905<

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Soziologie

Betreuerin / Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf Forster

Für meine Eltern, von denen ich gelernt habe meine Ziele zu erreichen,
für die Lehrerinnen, die Direktorin und die Schüler/inne/n der Fallschule, die es
mir ermöglicht haben an meinem Ziel zu arbeiten

und

für Ulli, die mir die Kraft gegeben hat bis zum Schluss durchzuhalten.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	1
I EINLEITENDE BEMERKUNGEN.....	2
II GESUNDHEIT AN SCHULEN ALS PROBLEM: ERGEBNISSE DER GESUNDHEITSWISSENSCHAFTEN 4	4
II.I GESUNDHEIT ALS RESSOURCE FÜR SCHULE UND UNTERRICHT	5
II.II DAS KONZEPT DER GESUNDHEITSFÖRDERNDEN SCHULE	8
II.III EVALUATIONSERGEBNISSE DER SCHULISCHEN GESUNDHEITSFÖRDERUNG	10
III FORSCHUNGSINTERESSE	13
IV FORSCHUNGSDESIGN UND METHODEN	14
IV.I FORSCHUNGSDESIGN	14
IV.II METHODEN ZUR ANALYSE DER FELDDATEN	17
IV.II.1 Strukturanalyse mittels qualitativer Systemanalyse.....	17
IV.II.2 Prozessanalyse mittels Grounded Theory.....	19
IV.II.3 Verbindung von Struktur- und Prozessanalyse mittels Systemtheorie	22
IV.III BEGRENZUNG DER REICHWEITE DER ERGEBNISSE	24
V THEORETISCHE RAHMUNG: INTERVENTION ALS BEOBACHTUNG.....	26
V.I DAS METHODE DES UMGANGS MIT KOMPLEXEN SYSTEMEN VON HELLMUT WILLKE	27
V.II DAS VERHÄLTNIS VON INTERVENTION UND BEOBACHTUNG.....	29
V.II.1 Beobachtung systemtheoretisch.....	30
V.II.2 Intervention systemtheoretisch	32
V.III EIN ANALYTISCHES MODELL ZUR BEOBACHTUNG VON INTERVENTIONEN	37
VI FORSCHUNGSFRAGE.....	39
VII DER WEG DER INTERVENTION.....	40
VII.I DAS INTERVENTIONSKONZEPT DES WIENER NETZWERKS GESUNDHEITSFÖRDERNDER SCHULEN	40
VII.I.1 Das WieNGS-Konzept als Intention der Umwelt der Fallschule	41
VII.II DER SCHULSCHWERPUNKT ALS BEOBACHTUNG DER INTENTIONEN DER UMWELT DURCH DIE FALLSCHULE	46
VII.II.1 Die Schule als System - Grundbegriffe.....	46
VII.II.2 Die Fallschule als Beobachter ihrer Umwelten - Der Schulschwerpunkt der Fallschule	50
VII.III DIE SELBSTBEOBACHTUNG DER FALLSCHULE – WEITERE SPEZIFIZIERUNGEN DES SCHULSCHWERPUNKTES	57
VII.III.1 Der Schulschwerpunkt als Programm	57
VII.III.2 Der Schulschwerpunkt als Selbstbeschreibung.....	58
VII.III.3 Die Spezifizierung des Schulschwerpunktes als Selbstbeobachtung der Fallschule	60
VII.IV DIE PLANUNG DER INTERVENTIONEN AUF KLASSENEBENE	81
VII.IV.1 Grundlagen für die Interventionsplanung	82
VII.IV.2 Die Interventionsplanung	84
VII.IV.3 Planung von bestimmten Interventionstypen als Ergebnis der Planungsgrundlagen	86
VII.IV.4 Die Planung der Interventionen auf Klassenebene als Beobachtung	88
VII.V INTERVENTIONEN IN DEN KLASSEN	93
VII.V.1 Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Umsetzung der geplanten Interventionen.....	93
VII.V.2 Intervenierende Bedingungen der Regulationsstrategien.....	95
VII.V.3 Folgen der Regulationsstrategien: Auswirkungen und Ergebnisse	97
VII.V.4 Die Interventionstypen als Grundlage für den Ablauf der Intervention	99
VII.V.5 Interventionen in den Klassen als Beobachtung.....	103
VIII FAZIT	107
IX LITERATUR.....	112
ANHANG I: ZUSAMMENFASSUNG	123
ANHANG II: VERWENDETE DATEN	125
ANHANG III:NOTIZEN ZUR ANWENDUNG DER SESSELKREISE	126
ANHANG IV: KODIERPARADIGMA	130
ANHANG V: PRÄSENTATION VILNIUS 2009	133
ANHANG VI: POSTER BERLIN 2009	135
ANHANG VII: WORKSHOP FALLSCHULE	136
ANHANG VIII: WISSENSCHAFTLICHER LEBENSLAUF	142

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: GESUNDHEIT UND KRANKHEIT ALS REPRODUKTIONSERGEBNIS EINES LEBENDEN SYSTEMS	4
ABBILDUNG 2: ANALYTISCHE BEOBACHTUNG DES INTERVENTIONSPROZESSES.....	38
ABBILDUNG 3: DIE ENTSCHEIDUNG ZUM SCHULSCHWERPUNKT ALS BEOBACHTUNG	54
ABBILDUNG 4: DER BEITRITT DER FALLSCHULE ZUM WIENER NETZWERK GESUNDHEITSFÖRDERNDER SCHULEN ALS BEOBACHTUNG	55
ABBILDUNG 5: STRUKTURELLE URSACHEN DES EINZELKÄMPFERTUMS	76
ABBILDUNG 6: DIE FOLGEN DES EINZELKÄMPFERTUMS AN DER FALLSCHULE.....	78
ABBILDUNG 7: DIE ENTSCHEIDUNG FÜR SEPARATE GF-PROJEKTE IN DEN KLASSEN ALS BEOBACHTUNG.....	79
ABBILDUNG 8: DIE INTERVENTIONSPLANUNG ALS BEOBACHTUNG	90
ABBILDUNG 9: HANDLUNGSMODELL DER INTERVENTIONEN IN DEN KLASSEN	99
ABBILDUNG 10: GESUNDHEITSFÖRDERUNGSMAßNAHMEN IN DER KLASSE ALS BEOBACHTUNG	106

Abkürzungsverzeichnis

WieNGS	Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen
GF	Gesundheitsförderung
GFS	Gesundheitsfördernde Schule
BSI	Bezirksschulinspektorat
PLC	professional learning community
GT	Grounded Theory
RCT	Randomized Controlled Trial

Transkriptionsregeln für die verwendeten Interviewausschnitte

. – 0,5 Sekunden Pause

Betonung

L a n g g e z o g e n

(unverständlich, wahrscheinlicher wortlaut)

(...)=ganz unverständlich 1 Punkt 0,5 Sekunden

{gleichzeitig gesprochen}

Danksagung

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Mithilfe zahlreicher Menschen. Einen so oder so ähnlich formulierten Satz, findet man vermutlich zu Beginn jeder wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit. Mir erschien dieser Satz immer eher als eine leere Worthülse. Im Laufe der zwei Jahre, in denen ich für die Fertigstellung dieser Arbeit sehr viel Zeit und Mühen investiert habe, erfuhr ich WIE falsch ich damit lag. Auf Grund dieser Erfahrungen ist es nun auch mir ein besonders Bedürfnis meinen Dank auszudrücken.

An erster Stelle möchte ich meinem Betreuer Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf Forster danken. Er hat es geschafft, mir immer die Art von Feedback zu geben, die ich gerade gebraucht habe und hat mir in allen Phasen der Arbeitserstellung immer schnell und konkret geholfen. Danken möchte ich auch den Lehrerinnen und der Direktorin der Fallschule. Sie haben es mir ermöglicht, sie ein ganzes Jahr lang zu begleiten und waren dabei immer sehr offen und freundlich mir gegenüber.

Für Hilfe während der Konzepterstellung bin ich vor allem Univ. Doz. Mag. Dr. Wolfgang Dür, Ass.-Prof. Dr. Ulrike Froschauer, Mag. Robert Griebler und Univ. Doz. Dr. Karl Krajic dankbar. Sie haben mir, jede/r auf seine/ihre eigene Art und Weise und mit jeweils speziellen Kompetenzen, dabei geholfen meine Ideen zu ordnen und sie so aufzuarbeiten, dass daraus eine wissenschaftliche Arbeit entstehen konnte.

Für die unbezahlbare Hilfe bei der Herstellung des Feldzugangs und der Klärung zahlreicher Fragen, die mich vor allem am Anfang des Forschungsprozesses bewegt haben, danke ich Dr. Eva Mitterbauer. Sie hat mir auch zahlreiche wichtige Hinweise gegeben, wie ich den Abschluss-Workshop mit den Lehrerinnen und der Direktorin der Fallschule gestalten kann. Auch dafür bedanke ich mich.

Für die Unterstützung und aktive Teilnahme bei den vielen Interpretationssitzungen bin ich Mag. Lisa Gugglberger, Benjamin Kölldorfer Bakk.phil., Gwendolyn Kremser, Ursula Mager PhD, MPH, Mag. Benjamin Marent, Florian Mooslechner Bakk.phil., Mag. Roswitha Müller, Mag. Gabriele Pessl, Mag. Michaela Reischitz und Mag. Regina Totz zu großem Dank verpflichtet.

Für unzählige kleinere und größere inhaltlich und theoretische Diskussionen die ich im Laufe der zwei Jahre in Bezug auf meine Master-Arbeit geführt habe, möchte ich allen Mitarbeiter/inne/n des Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBIHPR) danken. Sie haben meiner Argumentation den oft dringend nötigen Feinschliff gegeben. Meine Tätigkeit am LBIHPR hat mir außerdem natürlich in vielerlei Hinsicht Türen geöffnet, Gespräche ermöglicht und Inspiration geliefert. Auch dafür möchte ich mich bedanken.

Eine große Unterstützung während des gesamten Studiums und auch speziell für den Abschluss desselbigen war Mag. Danièle Lipp. Sie hat mir sehr oft über die kleineren und größeren bürokratischen Hürden geholfen, die mit so einem Studium verbunden sind. Danke!

Für die große und vor allem sehr rasche Hilfe beim Korrekturlesen dieser Arbeit bin ich Mag. Edith Flaschberger, Mag. Lisa Gugglberger, Ulrike Karl und Gwendolyn Kremser zu Dank verpflichtet.

Alle diese Menschen haben einen wichtigen Teil dazu beigetragen, dass diese Arbeit zu einem Abschluss gekommen ist. Nochmals vielen Dank!

I Einleitende Bemerkungen

Die hier vorliegende wissenschaftliche Qualifikationsarbeit, die sich dem Thema Gesundheitsförderung an Schulen aus einer interventionstheoretischen Perspektive nähert, entstand aus dem Bedürfnis heraus die Praxis der schulischen Gesundheitsförderung besser verstehen zu können.

Im Rahmen meiner Tätigkeit am Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research – und davor am Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie – näherte ich mich dem Thema vor allem aus der Perspektive der Determinantenforschung und hier hauptsächlich mit Hilfe von quantitativen Methoden. Dieser Zugang ermöglichte es mir, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie sich das Verhältnis von Schule und Gesundheit darstellt. Die Frage, die sich vor dem Hintergrund der Daten zum Gesundheitszustand von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n aufdrängte, warum (österreichische) Schulen in den meisten Fällen keine Gesundheitsförderung betreiben¹, blieb aber unbeantwortet. Auch die inzwischen in großer Zahl vorhandenen Evaluationsstudien lieferten keine befriedigenden Antworten für mich.

Je mehr ich zu diesem Thema las, desto mehr kam ich zu dem Schluss, dass sich meine Fragen nicht aus der Literatur beantworten lassen. Trotz (oder gerade wegen) der zahllosen Artikel, Bücher und sonstigen Materialien die es zu diesem Thema gibt, gelang es mir nicht, ein für mich kohärentes Bild der schulischen Gesundheitsförderung zu entwickeln. Der Diskurs ist geprägt von vielen verschiedenen Sub-Diskursen zu den unterschiedlichsten Themen, von teilweise schon fast ideologisch anmutenden Texten zur Wichtigkeit dieses Themas und von zahlreichen Hinweisen darauf, dass Gesundheitsförderung an Schulen oft nicht die gewünschten Ergebnisse liefert.

Da mir der wissenschaftliche Diskurs zu diesem Thema sehr lebendig erschien und nachvollziehbar war, dass sich dieser in den letzten 20 Jahren stark weiterentwickelt hatte, kam ich für mich persönlich zu dem Schluss, dass die Ursachen für die Probleme der schulischen Gesundheitsförderung erst identifiziert werden können, wenn man ein klares Bild davon bekommt, wie die diesbezügliche Praxis an Schulen aussieht. Aus diesem Grund entschloss ich mich, eine Schule zu suchen, die ich über ein Jahr bei ihren Bemühungen Gesundheitsförderung in die Praxis umzusetzen, begleiten konnte.

Nachdem die erste Hürde des Feldzuganges genommen war, begann ein Jahr während dessen sich mein Bild über Schulen und schulische Gesundheitsförderung stark verändert hat. Ich kam an die Fallschule und war der Meinung, dass ich auf diesem Gebiet schon sehr viel wusste. Nach dem ersten Monat Feldforschung hatte ich erkannt, dass die wahren Expertinnen die Lehrerinnen und die Direktorin der Fallschule waren und ich begann nun mit noch mehr Nachdruck zu versuchen ihre Welt zu verstehen.

Das Wissen, welches ich mir durch Rezeption des wissenschaftlichen Diskurses angeeignet hatte, stellte sich als eine nicht unwichtige Stütze heraus. Die

¹ Anfang 2004 waren von insgesamt rund 6000 österreichischen Schulen lediglich 80 Mitglied des österreichischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen (Der Rechnungshof, 2005). Die Anzahl der Schulen die Gesundheitsförderung betreiben, hat sich seit dem zwar gesteigert, von einer flächendeckenden Umsetzung kann aber keine Rede sein.

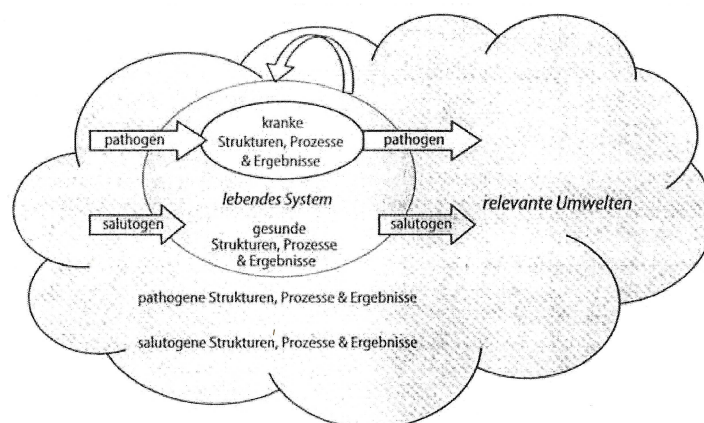
Geschichte, die ich daraus zu lesen im Stande war, veränderte sich aber zusehends. Die vorher oft nur unzusammenhängend nebeneinander stehenden Informationen, verbanden sich immer mehr zu einer für mich kohärenten Geschichte, die ich im Laufe meiner Feldforschungen mit immer mehr Beispielen aus der Praxis der Fallschule anreichern konnte. Das Gefühl, dass sich am Ende alles zu einem in sich logischen Bild zusammenfügen lies, hat mich für alle Mühen, die ich mit dieser Arbeit hatte, entschädigt.

Abschließend möchte ich der Vollständigkeit halber darauf hinweisen, dass erste Zwischenergebnisse dieser Forschungsarbeit von mir auf der 3. europäischen Konferenz zu Gesundheitsfördernden Schulen in Vilnius und auf dem 5. Berliner Methodentreffen (beides im Juni 2009) vorgestellt wurden. Die Präsentation, welche ich in Vilnius hielt und das Poster, welches ich in Berlin präsentierte, finden sich zu Dokumentationszwecken im Anhang.

II Gesundheit an Schulen als Problem: Ergebnisse der Gesundheitswissenschaften

Die WHO hat 1948 in ihrem Gründungsdokument Gesundheit als Zustand des vollständigen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens beschrieben und damit eine Bewegung in Gang gesetzt, die versucht, sich von einem Gesundheitsbild wegzubewegen, welches, beginnend mit der europäischen Aufklärung, einen immer stärkeren Krankheitsfokus entwickelt hat (Labisch, 1992). Zwar ist die Ansicht, dass Gesundheit sich durch die bloße Abwesenheit von Krankheit ‚bemerkt‘ macht, noch immer weit verbreitet, doch in den letzten 60 Jahren hat das ganzheitliche Gesundheitsbild mehr und mehr an Popularität und wissenschaftlicher Überzeugungskraft gewonnen. Ein weiterer Meilenstein war Antonovsky's Buch „Health, stress and Coping“ (1979). Aaron Antonovsky hat Gesundheit als etwas definiert, das durch einen Prozess – die Salutogenese – immer wieder aufs Neue hergestellt werden muss. Eine relativ neue und dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit entsprechende Definition von Gesundheit stammt von Jürgen M. Pelikan². Er unterscheidet (ähnlich wie Antonovsky) Gesundheit und Krankheit als zwei eigenständige (aber in Verbindung stehende) Konzepte, die jeweils als momentanes Ergebnis eines rekursiven Prozessierens lebender Systeme beobachtet werden können (Abb. 1).

Abbildung 1: Gesundheit und Krankheit als Reproduktionsergebnis eines lebenden Systems



(Quelle: Pelikan, 2007, 76)

Diese ‚Trennung‘ von Gesundheit und Krankheit sowie den damit verbundenen Prozessen, hat eine Spezifizierung des (positiven) Gesundheitsbegriffes, als generelle Ressource, die für eine erfolgreiche Bewältigung der täglichen Aufgaben notwendig ist, zur Folge. Das führt letztlich zu der Frage nach den Möglichkeiten und der Notwendigkeit der Herstellung und Förderung dieser Ressource. „Positive Gesundheit kann .. gesteigert und zum Gegenstand eines spezifischen Gesundheitsmanagements bzw. von Gesundheitsförderung gemacht werden, wenn ein idealer – optimaler – maximaler Gesundheitszustand definiert

² Der Vollständigkeit halber sei betont, dass es sich hier um *eine* und nicht um *die* Definition von Gesundheit handelt. Grundsätzlich andere Gesundheitsdefinitionen (interessanter Weise mit einem ähnlichen theoretischen Hintergrund) finden sich z.B. bei Martin Hafén (2007).

und proaktiv angestrebt wird. In der Spätmoderne scheint das zunehmend der Fall zu sein“ (Pelikan, 2007, 75). Die Idee, Gesundheit als Ressource zu betrachten die gefördert werden kann und soll, hat vor allem in den letzten 20 Jahren immer mehr Aufmerksamkeit bekommen. Vor dem Hintergrund der steigenden Anforderungen an das Individuum in der spätmodernen Gesellschaft scheint dieser ‚Trend‘ nur allzu nachvollziehbar. Die Formulierung der Ottawa Charta (WHO, 1986) war diesbezüglich ein wichtiges Signal an Wissenschaft und Praxis, sich dieser Aufgabe mit der gebotenen Intensität zu widmen. In den Jahren danach hat sich neben Public Health Maßnahmen vor allem der ‚Setting-Ansatz‘ der Gesundheitsförderung (siehe zusammenfassend Whitelaw et al., 2001) durchgesetzt. Hier wird versucht Gesundheitsförderung in abgrenzbaren Bereichen, in denen bestimmte soziale Interaktionsregeln gelten, umzusetzen. Die wichtigsten Settings für Gesundheitsförderung sind Gemeinden bzw. Städte, Unternehmen, Krankenhäuser und Schulen. Hier versucht man vor allem durch strukturelle Maßnahmen die Lebenssituation und damit die Gesundheit der dort anzutreffenden Menschen zu verbessern.

Die hier vorliegende Arbeit widmet sich im Speziellen der Schule als Setting für Gesundheitsförderung. Auf welche Art und Weise Gesundheit hier als Ressource gedacht werden kann, wie es damit in Österreich bestellt ist und welche Möglichkeiten der Gesundheitsförderung sich ergeben, soll im Laufe dieses Kapitels kurz geklärt werden.

II. I Gesundheit als Ressource für Schule und Unterricht

Bevor man Gesundheit als wichtige Ressource für Schulen definieren kann, muss man sich die Frage stellen welche zentralen Leistungen Schulen erbringen. Hier kann aus einer gesellschaftlichen Perspektive davon gesprochen werden, dass Schulen für die sekundäre Sozialisation im Sinne von institutionalisierter Erziehung verantwortlich sind. Das bedeutet, dass der Prozess der Erziehung, verstanden als intendierte Sozialisation (Luhmann, 2002), jene Aufgabe ist, die als zentrale Funktion der Schule³ bzw. als ihre primäre Existenzberechtigung gesehen werden kann.

Wenn sich Gesundheitsförderung nun an Schulen etablieren will, muss zuerst einmal geklärt sein, dass Gesundheit einen Beitrag dazu leisten kann diese Aufgabe zu erfüllen⁴. Diesbezüglich lässt sich nun sagen, dass – obwohl diesem Faktum in der Gesundheitsförderungsforschung überraschend oft nur sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird – es Hinweise auf einen Zusammenhang von Gesundheit und Erziehungserfolg im Sinne der akademischen Leistungsfähigkeit gibt. Dabei kann generell zwischen zwei Richtungen der in der Literatur angenommenen Zusammenhänge unterschieden werden. Einerseits zeigt sich, dass eine bessere Bildung zu einem Mehr an Gesundheit führen kann. Dies wird darauf zurückgeführt, dass besser gebildete Menschen sich öfter für einen gesünderen Lebensstil entscheiden und dadurch schließlich auch insgesamt gesünder sind. Das gilt aber nicht in einem so hohen Maß, dass man daraus schließen könnte, dass alleine Bildung bzw. Gesundheitserziehung ausreicht, um

³ aber nicht nur der Schule...

⁴ Hier wird schon systemtheoretisch argumentiert. Das Argument, dass Gesundheit ein ‚Wert‘ wäre, den jeder fördern will, kann aus systemtheoretischer Sicht zwar beobachtet werden, würde aber nicht als für Schulen brauchbare Motivation etwas zu tun beobachtet werden, solange keine direkte Verbindung mit ihrer zentralen Funktion für die Schulen beobachtbar wird.

Menschen dazu zu bringen sich einen gesünderen Lebensstil anzueignen (Kenkel, 1991). Die für Schulen wichtigere Erkenntnis ist, dass eine Verbesserung der Gesundheit auch zu einer Verbesserung der akademischen Leistungsfähigkeit führen kann. Ding und andere (2006) zeigen zum Beispiel, dass eine schlechte Gesundheit dazu führt, dass Schüler/innen auch schlechtere Leistungen bei standardisierten Tests erbringen. Auch mit Hilfe österreichischer Daten konnte ein Zusammenhang von Gesundheit und akademischer Leistungsfähigkeit nachgewiesen werden (Griebler et al., 2009). Insgesamt muss die Evidenz für diesen Zusammenhang zwar als dürftig bewertet werden, aber die Ergebnisse die vorliegen, scheinen alle in dieselbe Richtung zu gehen. Mehr Evidenz gibt es für den Zusammenhang zwischen den spezifischen Formen von Erziehungsprozessen und Gesundheit. Es zeigt sich das vor allem ein unterstützender und empowernder Unterrichtsstil positiv auf die Gesundheit von Schüler/innen wirkt (Dür, 2008; Danielsen et al., 2009; Assor et al., 2002). Zählt man zu diesen Merkmalen eines gesunden Unterrichts auch noch die Anforderungen eines guten Unterrichts hinzu, dann wird auch Lehrer/innengesundheit als Ressource ein wichtiges Thema. Denn bedenkt man, welche hohen Anforderungen ein Unterricht stellt, wie ihn Erziehungswissenschaftler (vor allem in Hinblick auf Leistungssteigerungen bei den Schüler/innen) fordern (siehe z.B. Helmke, 2007), dann wird klar, dass nur Lehrer/innen die engagiert, motiviert und gesund sind, einen solchen Unterricht überhaupt halten können. Hier gilt dasselbe Argument wie für die betriebliche Gesundheitsförderung: Nur gesunde Mitarbeiter/innen sind in der Lage gute Leistungen zu erbringen (Kramer et al., 2008).

Nachdem nun kurz argumentiert wurde, warum Gesundheit als wichtige Ressource für das Gelingen des ‚Kernprozesses‘ von Schulen gelten kann, wird es interessant, sich die gesundheitliche Lage von österreichischen Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n näher anzusehen. Damit kann beurteilt werden, ob hier überhaupt ein Förderbedarf besteht.

Schüler/innengesundheit in Österreich

Betrachtet man die verfügbaren Daten zur Gesundheit österreichischer Schüler/innen⁵, so zeigt sich, dass im internationalen Vergleich Österreich zwar bei weitem nicht am schlechtesten dasteht (Currie et al., 2008), aber trotzdem ein großes Potential an Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert werden kann. Beunruhigend scheint vor allem die Tatsache, dass sich bei den gemessenen Gesundheitsindikatoren jeweils ein sehr starker Alterseffekt bemerkbar macht. Beim subjektiven Wohlbefinden zeigt sich beispielsweise, dass noch etwa 57% der 11-jährigen Burschen angeben eine ausgezeichnete allgemeine Gesundheit zu haben. Bei den 15-Jährigen sinkt dieser Wert auf knapp 40%. Dieselbe Tendenz bei einem niedrigeren Ausgangsniveau findet sich bei Mädchen. Hier geben 46 Prozent der 11-jährigen, aber nur noch 23% der 15-jährigen Mädchen an, eine ausgezeichnete Gesundheit zu haben.

⁵ Es muss kritisch angemerkt werden, dass die zur Verfügung stehenden Daten nicht vollständig sind. Lediglich die Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC)-Studie liefert ein umfassenderes Bild der somato-psychozialen Gesundheit von österreichischen Schüler/innen. Hier werden 11-, 13- und 15-Jährige Schüler/innen aus AHS, BMHS, HS und Polytechnischen Lehrgängen befragt. Die für Österreich in Bezug auf Alter, Geschlecht, Bundesland und Schultyp repräsentative Stichprobe (n=4096) bezieht ihre Daten aus Selbstausfüller-Fragebögen und wird alle vier Jahre durchgeführt. Die hier beschriebenen Daten stammen aus dem Jahre 2006 (Dür/Griebler, 2007).

Ähnliches gilt für die Beschwerdesituation. 37% der befragten Schüler/innen berichten davon an mindestens einer der abgefragten Beschwerden (Kopfschmerzen, Magen-/Bauchschmerzen, Rücken-/Kreuzschmerzen, Fühle mich allgemein schlecht, Bin gereizt oder schlecht gelaunt, Fühle mich nervös, Kann schlecht einschlafen, Fühle mich benommen/schwindlig) wöchentlich oder öfter zu leiden. Auch hier zeigt sich ein Geschlechtseffekt bei einem generellen Anstieg der Beschwerdeprävalenz mit dem Alter (Dür/Griebler, 2007).

Auch für das mit dem Gesundheitszustand in Verbindung stehende Gesundheits- und Risikoverhalten zeigt sich teilweise der Alters- und Geschlechtseffekt (Dür/Griebler, 2007). Insgesamt drängt sich hier die Vermutung auf, dass Schüler/innen durch Schule in manchen Fällen eher kränker als gesünder werden.

Lehrer/innengesundheit in Österreich

Für den Gesundheitszustand österreichischer Lehrer/innen ist die Datenlage zwar umfassender, das Ergebnis dafür aber noch schlechter. Die österreichische SORA-Studie zur Lehrer/innengesundheit berichtet davon, dass etwa 60 Prozent der österreichischen Lehrer/innen zeitweise oder ständig unter psychischen Problemen oder Nervosität leiden. Über 60 Prozent geben an, sich am Ende eines Arbeitstages völlig oder überwiegend erschöpft zu fühlen und ebenso viele geben an, dass sie sich bei der Arbeit zu sehr anstrengen würden. Etwa ein Viertel berichtet davon bereits müde zu sein, wenn sie morgens aufstehen und circa ein Fünftel sagt, dass es ihnen die meiste Zeit an Tatkraft mangelt (Hofinger et al., 2000). Auch in Bezug auf die körperliche Gesundheit zeigen sich beunruhigende Zahlen: Mehr als zwei Drittel der Lehrer/innen leiden mehr oder weniger häufig an Problemen mit der Wirbelsäule und/oder dem Bewegungsapparat, an Kopfschmerzen sowie Hals- und Stimmproblemen (Hofinger et al., 2000).

Eine andere österreichische Lehrer/innenstudie zeichnet hier ein ähnliches Bild. Griebler und seine Kollegen (2008) zeigen an einer repräsentativen Stichprobe österreichischer Lehrer/innen aus AHS, HS, BMHS und polytechnischen Lehrgängen, dass 40 Prozent mehrmals wöchentlich oder öfter an zumindest einer der abgefragten Beschwerden⁶ leiden. Weiters geht aus der Studie hervor, dass etwa 17 Prozent der österreichischen Lehrer/innen burnoutgefährdet sind, während sich rund die Hälfte von den Anforderungen des Lehrberufes insgesamt überfordert fühlt.

Diese Ergebnisse stimmen auch mit internationalen Studien überein. Es zeigt sich, dass Lehrer/innen zu einer Berufsgruppe gehören, die mit besonders starken physischen und psychischen Belastungen konfrontiert ist. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen verfügen Lehrer/innen über eine schlechtere Gesundheit, weisen mehr Krankenstände auf und gehen früher in den Ruhestand (Kramis-Aebischer, 1995; Hillert/Schmitz, 2004; Bauer et al., 2007; Schaarschmidt 2004)

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass aus der Perspektive der Gesundheitswissenschaften ein großer Handlungsbedarf in Bezug auf Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen besteht. Nimmt man noch die Erkenntnis

⁶ Kopfschmerzen, Magen- / Bauchschmerzen, Rücken- / Kreuzschmerzen, Fühle mich allgemein schlecht, Bin gereizt oder schlecht gelaunt, Fühle mich nervös, Kann schlecht einschlafen, Fühle mich benommen/schwindelig, Nacken- und Schulterschmerzen, Ängste, Müdigkeiten und Erschöpfung, Hals-/ Stimmprobleme, Infektanfälligkeit

hinzu, dass Schule und Unterricht einen starken Einfluss auf den Gesundheitszustand von Schüler/innen (Dür, 2008; Griebler et al., 2009) und Lehrer/innen (Griebler et al., 2008) haben, dann erscheint Gesundheitsförderung als sinnvolle und auch notwendige Strategie die Ressource Gesundheit an Schulen gezielt zu stärken. Das WHO-Konzept „Gesundheitsfördernde Schule“ (GFS) stellt den für dieses Problem in Europa am häufigsten diskutierten Lösungsvorschlag dar. Im folgenden Abschnitt soll eine kurze Beschreibung dieses Konzeptes folgen, um dann an Hand von Evaluationsergebnissen der Frage nachzugehen, wie effektiv dieses Konzept in Bezug auf die Förderung von Gesundheit bisher war.

II.II Das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule

Schon in den 1950er Jahren stellte die WHO erste Überlegungen an wie man das Thema Gesundheit am besten in den schulischen Alltag integrieren kann. Mehr und mehr wurde klar, dass die Schule ein Ort ist, an dem die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen entscheidend beeinflusst werden kann. Das Aufkommen des Setting-Ansatzes, die Formulierung der Ottawa Charta für Gesundheitsförderung und die in Verbindung mit der Alma Ata Deklaration (1978) immer öfter diskutierte Rolle der Gesundheitserziehung, trugen schließlich dazu bei, dass Gesundheitsförderung an Schulen zu einem immer wichtigeren Thema wurde (St.Leger, 1999). Für Europa nahm diese Entwicklung einen vorläufigen Höhepunkt in der Gründung des Europäischen Netzwerks für Gesundheitsfördernde Schulen (ENHPS) im Jahr 1991 in Kopenhagen. Nach einer einjährigen Pilotphase mit drei Ländern (Polen, Ungarn, Tschechoslowakei) stieg die Anzahl der Mitgliedsländer rasch an. 2009 waren schon über 40 Länder Teil dieses Netzwerkes.

Die grundlegende Idee des hier verbreiteten Konzeptes der Gesundheitsfördernden Schule ist es, dass Schulen über traditionelle Formen der Gesundheitserziehung in den einzelnen Klassen hinausgehen sollen. Die Gesundheitsfördernde Schule verändert auch das soziale und materielle Umfeld wo es notwendig ist und entwickelt aktive Beziehungen zur Gemeinde. Um diese Ziele zu erreichen hat die WHO (1996) Richtlinien der Gesundheitsfördernden Schule entwickelt. Diese Richtlinien lassen sich in sechs Teilbereiche gliedern: eine gesundheitsförderliche Schulpolitik, die materielle Umwelt der Schule, das soziale Klima an der Schule, gesundheitliche Fähigkeiten und Kompetenzen der Einzelnen, Partnerschaften mit der Gemeinde und mit den lokalen Gesundheitsdiensten. Das ENHPS definierte ein Jahr später die Gesundheitsfördernde Schule folgendermaßen: „The health promoting school is based upon a social model of health. This emphasizes the entire organization of the school as well as focusing upon the individual. At the heart of the model is the young person, who is viewed as a whole individual within a dynamic environment. Such an approach creates a highly supportive setting which influences the visions, perceptions and actions of all who live, work, play and learn in the school. This generates a positive climate which influences the way relationships are formed, the decisions of young people are made, and their values and attitudes are developed“ (ENHPS, 1997, 1f).

In den darauf folgenden Jahren hat sich das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule immer weiter entwickelt und vor allem immer weiter diversifiziert. Neben den schon vorher bestehenden Unterschieden zwischen dem US-amerikanischen CSHP (Comprehensive School Health Program) und dem vor allem in Europa verbreiteten Konzept der Gesundheitsfördernden Schule (Deschesnes et al., 2003), haben sich vor allem im neuen Jahrtausend zahlreiche andere

Interpretationen der Gesundheitsfördernden Schule etabliert (Denman et al., 2002; Clift/Jensen, 2005). Diese unterscheiden sich oft nicht stark voneinander, legen aber zum Teil andere Schwerpunkte. Die Diversifizierung des Konzeptes, die zum Teil auch gewollt war (WHO, 1996), hat nun dazu geführt, dass sich der Kern des Konzeptes der Gesundheitsfördernden Schule auf eine Reihe von Prinzipien und sehr generellen Strategien beschränkt, die von den jeweiligen nationalen und/oder regionalen Akteuren reinterpretiert und spezifiziert werden. Dadurch lassen sich für das GFS-Konzept lediglich sehr allgemeine Merkmale aufzählen. Das SHE(Schools for Health in Europe)-Netzwerk, welches 2007 die Nachfolge des ENHPS angetreten hat, zählt diesbezüglich fünf zentrale Werte der Gesundheitsfördernden Schule auf:

1. Equity

Health promoting schools ensure equal access for all to the full range of educational and health opportunities. In this way they have the potential to reduce inequalities in health.

2. Sustainability

Health promoting schools acknowledge that health, education and development are closely linked. Schools act as centres of academic learning and support to develop a responsible and positive view on pupils future role in society. Health promoting schools develop best when efforts and achievements are implemented in a systematic way for a prolonged period, for at least 5-7 years. Outcomes (both in health and education) mostly occur in the medium or long term.

3. Inclusion

Health promoting schools celebrate diversity and ensure that schools are communities of learning, where all feel trusted and respected. Good relationships among pupils, between pupils and school staff and between school, parents and the school community are important.

4. Empowerment and Action Competence

Health promoting schools enable children, young people and all members of the school community to be actively involved in setting health-related aims and in taking actions at school and community level, to reach these aims.

5. Democracy

Health promoting schools are based on democratic values and practice the exercising of rights and taking responsibility.

(Quelle: www.schoolsforhealth.eu/; Stand 11/2009)

Ein weiteres wichtiges Merkmal der GFS ist der „whole-school approach“. Das bedeutet, dass eine GFS sich vollständig dem Ziel verschreiben sollte, die Gesundheit aller Beteiligten zu fördern. Das tut sie, in dem sie alle Aspekte des schulischen Lebens auf koordinierte und gezielte Art und Weise gesundheitsförderlich ausrichtet. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Konzept der GFS eher eine ‚Philosophie‘ als ein handfestes Interventionskonzept ist und dass explizit oder implizit immer die Annahme mitläuft, dass Gesundheitsfördernde Schulen sich vollständig der Gesundheitsförderung verschreiben und diese als ihr primäres Ziel etablieren. Erst in den letzten paar Jahren tauchen erste Interpretationen der GFS auf, die berücksichtigen, dass die Annahme, dass Schulen die Gesundheit an erster Stelle auf ihrer Agenda setzten würden, übersieht, dass für Schulen immer die Erziehung, also die Organisation

und Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse an erster Stelle stehen wird (siehe z.B. Paulus, 2005).

Wie wirkungsvoll die in Verbindung mit dem Konzept der Gesundheitsfördernden Schule tatsächlich umgesetzten Projekte und Maßnahmen sind, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

II.III *Evaluationsergebnisse* *der* *schulischen* *Gesundheitsförderung*

Da inzwischen schon eine relativ große Zahl von Evaluationsstudien zum Thema der schulischen Gesundheitsförderung vorliegt, wird sich dieses Kapitel auf die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse von Reviewstudien beschränken.

Die erste große Studie zur Evidenzbasierung von Gesundheitsförderung an Schulen die hier behandelt wird, stammt von Lister-Sharp und Kolleg/inn/en (1999). Hier wurden sowohl Gesundheitsförderungsprogramme an Schulen im Allgemeinen als auch das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule im Speziellen untersucht. Für Gesundheitsförderungsprogramme zeigen sich positive Effekte auf die Health Literacy, während die Evidenz für positive Effekte auf das Gesundheitsverhalten und die Gesundheit etwas schwächer war. Insgesamt zeigte sich, dass einige effektive Interventionen für die meisten der untersuchten Themenbereiche (Bewegung und Ernährung, Sicherheit, psychologische Aspekte der Gesundheit, sexuelle Gesundheit, Suchtmittel, Hygiene) gefunden werden konnten. Viele Interventionen waren aber nicht effektiv, einige zeigten sogar gegenteilige Effekte. Prinzipiell schien zu gelten, dass die Interventionen umso wirkungsvoller waren, je umfassender sie waren. Die umfassendsten Programme beinhalteten dabei Maßnahmen, die nicht nur im Klassenzimmer stattfanden, sondern das gesamte schulische Umfeld und auch die Eltern miteinbezogen. Prinzipiell hat sich aber gezeigt, dass nur sehr wenige Programme wirklich verlässliche Effekte erzielen können. Wenn, dann traf das nur auf jene Programme zu, die darauf abzielten die körperliche Fitness der Kinder zu erhöhen.

Die Ergebnisse, die sich auf das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule bezogen, ergaben, dass in keiner der behandelten Studien eine Schule das gesamte GFS-Konzept umgesetzt hatte. Insgesamt konnte nur begrenzte Evidenz für die Wirksamkeit des Konzeptes gefunden werden. Diese wurde aber als vielversprechend angesehen. Es gab Hinweise auf positive Auswirkungen auf das soziale und materielle Umfeld der Schule im Sinne von Personalentwicklung, Etablierung eines gesunden Speisenangebotes an der Schule, die Implementierung von Fitnessprogrammen, sowie eine Verbesserung des Schulklimas. Nicht überall, aber in einigen Studien, fanden sich Hinweise auf positive Effekte auf das Gesundheitsverhalten (Ernährung und Bewegung), sowie erste Hinweise auf eine positive Beeinflussung des mentalen und sozialen Wohlbefindens. Zusammenfassend wird in Bezug auf die GFS festgestellt: "The health promoting schools initiative is a new, complex, developing initiative, and the optimum method of evaluation is currently under debate. There are indications that this approach is promising. The development of programmes to promote mental and social well-being would be likely to improve overall effectiveness and the impact of staff health and well-being needs more consideration." (Lister-Sharp et al., 1999, iv)

Die von Sarah Stewart-Brown (2006) durchgeführte Studie, die wiederum sowohl Evidenzen zu Gesundheitsförderungsprogramme als auch zur GFS umfasste, kam

zum Ergebnis, dass Interventionen, die die seelische bzw. psychische Gesundheit betrafen, am ehesten Erfolg versprechend waren, während Programme zum Thema Substanzenmissbrauch sich als relativ ineffektiv erwiesen. Prinzipiell schienen jene Programme am effektivsten zu sein, die die ganze Schule miteinbezogen, von langer Dauer und hoher Intensität waren und sich eines multifaktoriellen Ansatzes bedienten. Erste Hinweise gab es darauf, dass Gesundheitsförderung durch Peers (und nicht durch Lehrer/innen) erfolgsversprechender ist.

In Bezug auf Evidenzen für die GFS kam auch Stewart-Brown zu ähnlichen Ergebnissen wie Lister-Sharp. Auch hier konnten keine Evaluationsstudien gefunden werden, in denen Schulen das gesamte GFS-Konzept umgesetzt hatten und es wurde von ersten Hinweisen auf positive Effekte auf das psychosoziale Wohlbefinden gesprochen. Insgesamt stellt Sarah Stewart-Brown fest, dass es zum Teil an Evidenzen fehle und die bestehenden Evidenzen sich teilweise widersprechen würden, was die Wirksamkeit von Gesundheitsförderungsmaßnahmen betrifft.

Yaser Adi und Kolleg/inn/en (2007a) führten ein systematisches Review zur Effektivität von Interventionen durch, die auf das mentale Wohlbefinden in Grundschulen abzielten. Die Autor/inn/en stellen hier fest, dass vor allem jene Programme Wirkung zeigten, die unterschiedliche Komponenten integrierten, einem whole-school approach folgten, die Eltern aktiv miteinbezogen und über eine Dauer von zumindest einem Jahr liefen. Weitere wichtige Erfolgsfaktoren waren gut ausgebildete Lehrer/innen, die auch externe Unterstützung und Beratung erhielten, sowie die Kombination von inhaltlicher Arbeit im Klassenzimmer und Entspannungsprogrammen zur Stressbewältigung. Im Unterschied zu den zwei oben erwähnten Studien, schreiben Adi und Kolleg/inn/en, dass es auch Hinweise darauf gibt, dass kurzfristige Interventionen effektiv sein können. Weiters stellen sie fest, dass die Erhöhung des Selbstbewusstseins und die Prävention von Depression ein schwierigeres Unterfangen zu sein scheint als die Verhaltensprävention und der Umgang mit Ängsten. Insgesamt sprechen die Autor/inn/en von einer mangelnden Konsistenz und Verlässlichkeit der Ergebnisse: "Most reviewers concluded that interventions could be effective but that their effectiveness could not be relied upon" (Adi et al, 2007a, 34). Diesen Umstand könnte man auch so interpretieren, dass man zwar festgestellt hat, dass es wirkungsvolle und weniger wirkungsvolle Interventionen gibt, aber Unklarheit darüber herrscht, welche Faktoren darauf einen Einfluss haben und warum.

In einen weiteren systematischen Review behandeln Yaser Adi und Kolleg/inn/en (2007b) speziell jene Interventionen an Grundschulen die sich dem Thema Gewalt und Bullying widmen. Wiederum zeigt sich, dass vor allem jene Programme effektiv sind, die verschiedene Komponenten integrieren. Diesmal werden vor allem das Entwickeln sozialer Kompetenzen als Teil des Lehrplans, Lehrertraining für den Umgang mit Kindern und Hilfestellung und Ausbildungen bei der Kindererziehung als relevant genannt. Es zeigt sich weiters, dass jene Programme, die versuchen nur über eine Anpassung des Lehrplans eine Wirkung zu erzielen, langfristig keinen Nutzen bringen. Außerdem finden die Autor/inn/en Hinweise darauf, dass sich die Wirkung der Programme nach soziodemographischen Merkmalen der Zielgruppe (Geschlecht, Hautfarbe, Mitglied einer Risikogruppe) unterscheidet.

Janet Shucksmith und Kolleginnen (2007) legten ein systematisches Review zur Effektivität von Maßnahmen in Grundschulen zur Förderung des mentalen

Wohlbefindens vor, wobei nur solche Studien berücksichtigt wurden die sich direkte auf eine Risiko- oder Problemgruppe bezogen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass vor allem Maßnahmen zur Lösung sozialer Probleme und zur Entwicklung positiver Peer-Beziehungen wirkungsvoll waren. Einige der hier untersuchten Studien zeigten auch positive Effekte auf die akademische Leistungsfähigkeit. Generell schienen die Interventionen umso besser zu wirken, je früher sie angesetzt wurden. Bei einigen Maßnahmen zeigten sich auch gegenteilige Effekte: „There is a suspicion (reinforced by other literature) that such settings may actually provide ‘deviancy training’ that provides reinforcement for aggression“ (Shucksmith et al, 2007. 4).

Betrachtet man die Gesamtheit dieser – hier aus Platzgründen nur sehr grob zusammengefassten – Ergebnisse, so muss gesagt werden, dass trotz des überwältigenden Angebots an Daten und Studien zu den verschiedensten Gesundheitsförderungsmaßnahmen, eigentlich nur sehr wenig wirklich Aufschlussreiches über die Wirksamkeit von Gesundheitsförderung an Schulen gesagt werden kann. Es entsteht der Eindruck, dass nichts 100%ig funktioniert, aber auch nur sehr wenig gar nicht funktioniert. Für die sehr großen Unterschiede zwischen diesen Extrempolen werden aber nur sehr unbefriedigende Erklärungen geliefert und nur allzu oft liest man von „inconclusive evidence“. Auch das Ergebnis, das sich durch alle Evaluationsstudien hindurch zieht, dass Gesundheitsförderung umso erfolgreicher ist, je mehr Menschen involviert sind, je mehr Ressourcen investiert werden, je länger und konsistenter sie umgesetzt wird und je umfassender die Themen sind, die bearbeitet werden, kann vor dem Hintergrund der chronisch limitierten Ressourcen des (österreichischen) Bildungssystems nicht als praktikabel angesehen werden. Es scheint nicht realistisch, anzunehmen, dass Schulen auf einmal großflächig anfangen werden große Teile ihrer Ressourcen auf Gesundheitsförderung zu verwenden – auch wenn das nicht die schlechteste Idee wäre – und all die anderen kleineren und größeren Projekte, mit denen sie täglich von unterschiedlichsten Seiten überhäuft werden, beiseite lassen.

Diesbezüglich ist schon im Jahre 1997 das WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion zu folgendem Schluss gekommen: “The reality of school health programmes lags behind the vision of their potential. The existence of school health programmes is more an exception than the rule in developing as well as developed countries” (WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion, 1997, 15). An diesem Umstand scheint sich auch in den darauf folgenden Jahren nicht viel geändert zu haben. Marthe Deschesnes und Kolleginnen stellen in einem Artikel aus dem Jahr 2003 fest: „The results of the literature indicate a considerable gap between what is recognized as providing the greatest potential for health gains in children, in terms of interventions, and the situation that currently prevails in most schools in Australia, Europe and the US” (Deschesnes et al., 2003, 389). Eines der für die österreichische Situation der Gesundheitsförderung an Schulen wohl wichtigsten Ergebnisse der letzten Jahre war die Evaluation des Österreichischen Netzwerkes für Gesundheitsfördernde Schule durch den Rechnungshof. Hier zeigte sich zusätzlich das Problem, dass anscheinend nicht ausreichend viele Schulen an Gesundheitsförderung Interesse haben. Der Rechnungshof zieht folgende Schlussfolgerung: „Das Ziel, möglichst viele Schulen zur Teilnahme am Netzwerk zu gewinnen, wurde nicht erreicht. Der RH empfahl dem BMGF und dem BMBWK, das Projekt ÖNGFS zu beenden und die Schulen anzuhalten, Gesundheitsförderung in den Schulen unter Heranziehung der Schulärzte durchzuführen“ (Der Rechnungshof, 2005, 8)

III Forschungsinteresse

Die oben ausgeführten Ergebnisse der Gesundheitswissenschaften zusammengenommen, kann nun für diese Arbeit folgendes Problem (re-) konstruiert werden: Gesundheit von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n stellt eine wichtige Ressource für Schulen dar. Es zeigt sich aber, dass es in Österreich um diese Ressource oftmals nicht optimal bestellt ist. Die im europäischen Raum am häufigsten diskutierte Lösung für dieses Problem stellt das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule dar. Dieses scheint zwar prinzipiell wirksam zu sein, bei der tatsächlichen, großflächigen Umsetzung des Konzeptes treten aber Probleme auf. Bestehende Evaluationsstudien zu diesem Thema liefern diesbezüglich kaum brauchbare Hinweise darauf, was anders gemacht werden könnte. Stattdessen lässt sich beobachten, dass aus dem Bereich der Gesundheitsförderungsforschung häufig ‚Wunschlisten‘ an Schulen bzw. an das Schulsystem konzipiert werden, die aufzählen wie diese sein sollten, damit sie Gesundheitsförderung effektiv umsetzen können (siehe dazu Kapitel VII.I.1). Das hat aber im letzten Jahrzehnt nicht dazu geführt, dass sich die Situation wirklich verbessert. Die von Shucksmith und Kolleginnen (2007) festgestellten signifikanten Effekte der Schule, im Sinne von unterschiedlichen Wirkungen desselben Programms in einer anderen Schule, auf die Wirkung der Intervention zeigen eine andere mögliche Denkrichtung auf: „Significant ‘school effects’ were evident and the variance accounted for by schools may reflect characteristics of the schools themselves. The authors conclude that it is more important to examine ‘what works best for whom and in what circumstances’ than to look for an answer to the simpler question of ‘what works’” (Shucksmith et al, 2007. 36). Sie schlussfolgern: “Better understanding of school effects, including impediments and resources is called for” (Shucksmith et al, 2007. 41).

Diese Arbeit versucht nun genau diesen Weg einzuschlagen. Es soll darauf fokussiert werden, wie die praktische Umsetzung des GFS-Konzeptes an Schulen vonstatten geht. Die zu erwartenden Schwierigkeiten und die Art und Weise wie damit umgegangen wird, sollen einer tiefgehenden Analyse unterzogen werden. So soll ein umfassendes Verständnis des Implementierungsprozesses entstehen. Die aus diesen Ergebnissen gezogenen Schlüsse, sollen dabei nicht zuerst auf die Schule als zu veränderndes Setting fokussieren, sondern darauf welche Aspekte des GFS Konzeptes zu Schwierigkeiten geführt haben und warum das der Fall war. Das Ziel ist es, daraus erste Hinweise darauf zu extrahieren, wie ein GFS-Konzept aussehen könnte, dass von Schulen als sinnvoll erachtet werden würde und von dem realistischerweise (das heißt unter Berücksichtigung der schulischen Identität, ihrer Möglichkeiten, Ressourcen und Grenzen) erwartet werden kann, dass es umgesetzt wird. Die zentrale Untersuchungsrichtung wird dabei aus einem Vorschlag der WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion übernommen. Sie definieren unter anderem folgende, in Zukunft wichtige, Forschungsfrage: „What is known about the diffusion and adoption of innovations in school health programmes?“ (WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion, 1997, 67).

Das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit ist es dementsprechend, den Weg den das Konzept GFS im Laufe seiner Implementierung durch die Schule nimmt, tiefer gehend zu analysieren. Daraus sollen dann Implikationen für mögliche Verbesserungen des Konzeptes extrahiert werden. Im folgenden Kapitel wird nun das Forschungsdesign beschrieben, mit dem versucht wurde, dieses Forschungsinteresse zu bearbeiten.

IV Forschungsdesign und Methoden

Da für die Untersuchungsrichtung dieser Arbeit Probleme bei der Implementierung im Vordergrund standen, war es notwendig, die Studie so anzulegen, dass ein hinreichend komplexes Bild des Interventionsprozesses entsteht. Mit dem nachfolgend beschriebenen Forschungsdesign wurde ein Weg gesucht, der einerseits ermöglicht, diesen Prozess in einer ausreichenden Dichte zu beschreiben, andererseits aber die begrenzten finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen berücksichtigt. Insgesamt wurde die hier vorliegende Master-Arbeit in einem Zeitraum von etwa 20 Monaten fertig gestellt. Die Arbeiten am Konzept begannen im April 2008. Die Feldforschungsphase dauerte von Oktober 2008 bis Juni 2009. Die Analysen wurden im September 2009 finalisiert. Im Dezember 2009 wurde die Arbeit zur Beurteilung eingereicht.

IV.I Forschungsdesign

Durch den schon weiter oben (Kapitel II) erwähnten Umstand, dass die recherchierten Fallstudien, die sich mit dem Prozess der Intervention – in den allermeisten Fällen im Rahmen von Evaluierungen – auseinandergesetzt haben, oft keine wirklich zufrieden stellenden Antworten auf die hier interessierenden Fragen (Kapitel III) geben konnten, war es nicht das primäre Interesse schon bestehende Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, sondern ein grundsätzliches Verständnis für den Prozess der Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen zu bekommen. Diese Überlegungen führten zur Entscheidung die Studie im *qualitativen – verstehenden – Paradigma* anzusiedeln.

Ein weiteres sich aus den Forschungsinteressen ergebendes Ziel der Arbeit war die Entwicklung eines umfassenden Verständnisses des Interventionsprozesses (im Gegensatz zur Analyse eines bestimmten Teiles davon). Damit war klar, dass eine oder mehrere Schulen möglichst von Beginn an bei der Implementierung von Gesundheitsförderung begleitet werden mussten, was für die Studie das Design einer Fallstudie sinnvoll erscheinen ließ. Da dieser wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit in Hinblick auf Zeit und Personal Grenzen gesetzt waren, entschied ich mich letztendlich für das Design der *Einzelfallstudie* (Yin, 2003). Ausschlaggebend dafür war, dass es zielführender schien einen Fall intensiv zu analysieren, als mehrere Fälle einer (aus Zeitgründen zwangsweise) oberflächlicheren Analyse zu unterziehen. In Bezug auf die Dauer der Feldforschung, wurde von mir aufgrund der begrenzten Ressourcen ein *Zeitraum von einem Schuljahr* anberaumt. Damit erhoffte ich mir – in vollem Bewusstsein, dass die erfolgreiche Umsetzung eines derart komplexen Vorhabens normalerweise zumindest drei bis fünf Jahre benötigt – zumindest erste Einblicke in zentrale Aspekte des interessierenden Phänomens zu bekommen. Durch diese Einschränkung erschien es auch nicht sinnvoll, als Fall eine Schule auszuwählen, die noch gar keine Erfahrungen mit Gesundheitsförderung gesammelt hatte⁷. Trotzdem sollte die Fallschule *noch relativ am Beginn des Prozesses* stehen, da

⁷ Wie mir eine Expertin des WieNGS mitgeteilt hat, liegen zwischen dem ersten Kontakt mit dem Thema Gesundheit und dem tatsächlichen Entschluss ernsthaft Gesundheitsförderung zu betreiben (also mehr als nur ein kleines Projekt zu dem Thema) oft einige Jahre. In diesem Zeitraum passiert aber zumeist nur sehr wenig von dem was im Rahmen dieser Analysen interessiert. Ein ähnlicher Prozess konnte auch für die Fallschule rekonstruiert werden (siehe Kapitel VII.II)

vor allem die Anfangsphase des Implementierungsprozesses besonders interessant erschien. Dieser Punkt war auch deshalb wichtig, weil ich aus methodologischen Gründen keine primär auf retrospektiven Daten angelegte Studie machen wollte.

Der ausgewählte Fall – *eine Wiener Volksschule* – schien diesbezüglich ein guter Kompromiss. Die Volksschule hatte erste Erfahrungen mit dem Thema gesammelt (siehe Kapitel VII.II, sich aber erst kurz vor Beginn meiner Forschungsphase im Sommer 2008 dazu entschlossen, zu Beginn des Schuljahres 2008/09 dem Wiener Netzwerk für Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS) als Stufe 2 Schule beizutreten. Demzufolge war davon auszugehen, dass sie zu diesem Zeitpunkt beginnen würden, das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule zu implementieren (für eine genauere Beschreibung der Stufen des WieNGS siehe Kapitel VII.I).

Die in einem Außenbezirk von Wien gelegene Fallschule hatte 8 Klassen und lag mit etwa 160 Schüler/inne/n etwas über dem österreichischen Durchschnitt (102 Schüler/innen pro öffentlicher Volksschule im Schuljahr 2008/09; Quelle: Statistik Austria). Auch die Zusammensetzung der Schüler/innen wies keine Besonderheiten auf. Neben acht Klassenlehrerinnen (alle weiblich), einer Teamlehrerin, einer Religionslehrerin (röm.-kath.) und der Direktorin, waren noch neun weitere Lehrer/innen in einem begrenzten Stundenausmaß an der Fallschule tätig. Darunter eine Förderlehrerin, eine Beratungslehrerin und eine Sprachheillehrerin. Das zweistöckige Hauptgebäude der Schule, hatte einen L-förmigen Grundriss und war erst vor einigen Jahren komplett saniert worden. Es hatte einen außergewöhnlich großen Schulgarten an der von der Straße abgewandten Seite des Hauses. Auch der Turnsaal der Schule, der sich in einem Nebengebäude befand, war sehr groß und rundete den insgesamt sehr guten Eindruck des Schulgebäudes ab. Insgesamt konnte also in Bezug auf die Fallschule auch davon gesprochen werden, dass sie – zumindest so weit das vor Beginn der Analysen möglich war – keinerlei Alleinstellungsmerkmale aufwies, die, vor allem beim gewählten Design der Einzelfallstudie, eventuell zusätzliche Probleme in Bezug auf die angestrebte Generalisierung der Ergebnisse gebracht hätten.

Da diese Schule alle vorab definierten Einschlusskriterien erfüllte, entschloss ich mich zu einer Kontaktaufnahme. Nach einem ersten Telefonat mit der Direktorin wurde ich eingeladen, anlässlich einer Konferenz Anfang Oktober 2008 mein Projekt vorzustellen. Im Rahmen dieser Konferenz erhielt ich die Erlaubnis, mein Forschungsvorhaben an dieser Schule umzusetzen, meine Ergebnisse sollten am Ende der Studie präsentiert werden. Im Oktober 2009 wurde mit den Klassenlehrerinnen, der Teamlehrerin und der Direktorin der Fallschule ein *Workshop* in den Räumlichkeiten des Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (<http://lbihpr.lbg.ac.at>) veranstaltet, in dessen Rahmen vor allem die Ergebnisse der Strukturanalyse präsentiert und diskutiert wurden⁸. Die vorgestellten Ergebnisse wurden in der Folge von der Fallschule verwendet, um Maßnahmen zum Thema Lehrerinnengesundheit für das Schuljahr 2009/10 zu planen.

Das *methodische Design* der Studie wurde auf Basis einiger sehr allgemeiner Vorannahmen erstellt. Diese sollen nun kurz expliziert werden. Grundsätzlich

⁸ Keines der (zum Teil recht kritischen) Ergebnisse stieß dabei auf Widerspruch. Dieser Umstand kann, neben allen methodischen Vorkehrungen, als zusätzlicher Hinweis auf die Qualität der Ergebnisse gesehen werden.

wurde auf Basis eines systemtheoretischen Grundverständnisses sozialer Phänomene⁹ angenommen, dass für die Analyse von Interventionen ein *Verständnis der zentralen Strukturen* der Schule vorhanden sein muss. Erst dann wird erwartbar, dass man erklären kann, warum *Prozesse* in ihrer spezifischen Form beobachtbar wurden. Das bedeutete, dass zunächst die strukturelle Ordnung der Schule zu analysieren war, um im Anschluss jene Prozesse, die mit den Gesundheitsförderungsaktivitäten der Schule in Zusammenhang standen, einer Analyse zu unterziehen. Als Datenerhebungsmethoden schienen zu Beginn des Forschungsprozesses vor allem qualitative, offene Interviews und offene Beobachtungen sinnvoll. Dem qualitativen Paradigma folgend war prinzipiell ein *zirkulärer Forschungsprozess* vorgesehen, daher wurden hier keine endgültigen Entscheidungen getroffen. Im Verlauf der Feldforschung hat sich gezeigt, dass verschiedene Formen von Interviews (teilstrukturiert, offen, Einzel- und Mehrpersonengespräch) notwendig waren. Für die Beobachtungen, als Form der Datenerhebung bezüglich der praktischen Umsetzung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen, waren keine Anpassungen notwendig, wenngleich sich der Fokus der Beobachtungen im Laufe der Analysen auf spezifische Phänomene und Vorgänge eingengt hat.

Die Datenerhebung richtete sich nach den Grundsätzen des *Theoretical Samplings* (Glaser/Strauss, 1998) und war analog zum gesamten Forschungsprozess nach einer zirkulären Logik gestaltet. Zu Beginn (August 2008) wurde ein Expertinneninterview mit einer Expertin aus dem WiENGS geführt, um den Feldzugang vorzubereiten und eine erste Orientierung im Feld zu ermöglichen. Als Basis für die Strukturanalyse wurden drei offene Mehrpersonengespräche mit Lehrerinnen, ein offenes Mehrpersonengespräch mit Eltern und ein offenes Einzelpersonengespräch mit der Direktorin geführt. Zur Verifizierung der daraus entwickelten Thesen wurden unter anderem die Beobachtungen der Lehrerkonferenzen sowie eine themenanalytische Auswertung von Sesselkreisen mit Schüler/innen von drei Klassen¹⁰ herangezogen. Als Basis für die Prozessanalyse dienten acht teilstrukturierte Interviews mit Lehrerinnen und der Direktorin sowie insgesamt dreizehn Beobachtungen während der Umsetzung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen. Die Beschreibung des Gesundheitsförderungskonzeptes des Wiener Netzwerks wurde aus Beobachtungen zweier Netzwerktreffen (Jour fix), an denen auch Vertreterinnen der Fallschule teilnahmen, erstellt. Damit sollte erreicht werden, dass als Ausgangspunkt für die Analysen das Interventionskonzept in der Form beschrieben werden kann, in der es auch für die Fallschule zugänglich war (siehe Kapitel VII.I). Eine vollständige Auflistung der erhobenen Interview- und Beobachtungsdaten in chronologischer Reihenfolge findet sich im Anhang (II).

Neben den eben beschriebenen Felddaten wurde während des gesamten Forschungsprozesses auch Literatur zu den unterschiedlichsten Themen recherchiert. Methodisch habe ich mich dabei an dem von Barney Glaser und Anselm Strauss beschriebenen Verfahren der „Bibliotheksforschung“

⁹ Dieses wird in den folgenden Kapiteln noch sehr ausführlich behandelt.

¹⁰ Da die Analyse der Sesselkreise nur eine untergeordnete Rolle spielt, als Erhebungsmethode allerdings mehrere Besonderheiten aufweist, deren Beschreibung unverhältnismäßig viel Platz benötigen würde, wird auf die weitere Behandlung der Methode (und der Ergebnisse) im Hauptteil dieser Arbeit weitgehend verzichtet. Eine kurze Darstellung der zentralen Merkmale und dahinter stehenden Überlegungen dieser Erhebungsmethode findet sich im Anhang III

(Glaser/Strauss, 1998, 170) orientiert. Der Vorteil ist, dass diese Methode auch im Laufe der Theoriegenerierung und nicht nur zur Vor- und Nachbereitung von rein empirisch basierten Thesen sinnvoll anwendbar ist. Bei meiner Recherche habe ich mich in meinen ‚Fragen‘ an die Literatur daran orientiert, welche Fragen bzw. Unklarheiten sich während der Analysen meiner Felddaten ergeben haben. Anschließend recherchierte ich gezielt – vor allem in elektronischen Datenbanken wie Scopus & Social Sciences Citation Index usw., um meine schon bestehenden Thesen zu schärfen oder neue Thesen zu entwickeln und diese dann wieder an Hand der Felddaten zu überprüfen. Dadurch konnte der Sättigungsgrad der Analyse entscheidend verbessert werden.

Im folgenden Abschnitt wird nun etwas genauer auf jene Methoden eingegangen, welche für die Analysen der Felddaten verwendet wurden.

IV.II Methoden zur Analyse der Felddaten

Die Auswahl der hier beschriebenen Analysemethoden basierte sowohl auf einem grundlegenden Verständnis darüber, welche Art von Ergebnissen zur Behandlung des Forschungsinteresses notwendig sind, als auch auf methodologisch begründeten Annahmen, mit welchen Methoden solche Ergebnisse erwartet werden können. Generell ist es hier wichtig, zwischen den beiden Aspekten der Struktur- und Prozessanalyse zu unterscheiden. Da diese beiden Aspekte unterschiedliche Anforderungen an die zu verwendende Methode stellen, sind zwei unterschiedliche Analysemethoden erforderlich. Beide sollen hier kurz beschrieben werden¹¹.

IV.II.1 Strukturanalyse mittels qualitativer Systemanalyse

Bei der Analyse jener Strukturen, die die spezifische Form der Gesundheitsförderung an der Fallschule erklärbar machen sollen, geht es methodologisch gesehen um die Aufdeckung der (oftmals) latenten Sinnstrukturen, die eine Sprach- und Interaktionsgemeinschaft miteinander teilt (Reichertz, 1997). Hinter dieser grundlegenden Einsicht der objektiven Hermeneutik, wie sie vor allem von Ulrich Oevermann vorangetrieben wurde, steht die Annahme, dass Handlungen nicht alleine eine Sache des ‚freien Willens‘ von Individuen sind, sondern immer bis zu einem gewissen Grad davon beeinflusst werden, in welchem sozialen Kontext sie stattfinden. „In diesem Sinne handeln Personen niemals vollkommen autonom und unabhängig vom Lebenszusammenhang bzw. einer momentanen Situation, sondern ihre Handlungen sind in einen gesellschaftlichen und situativen Kontext eingebettet“ (Froschauer/Lueger, 2003, 182). Mittels der Methoden zur Interviewanalyse der qualitativen Systemanalyse, wie sie von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2003) beschrieben wurden, ist es möglich, genau diesen Kontext (gerade auch für Organisationen) beschreibbar zu machen. Die Besonderheit liegt darin, (dass davon ausgegangen werden muss,) dass die objektiven Sinnstrukturen erst durch eine Analysemethode zu Tage treten, die auf methodisch kontrollierte Weise einen Zugang zur latenten Ebene der produzierten Texte ermöglicht. Dem Analyseprozess liegt die grundsätzliche Annahme zugrunde, dass „... in allen Äußerungen eine objektive Bedeutung unabhängig vom sprechenden Subjekt

¹¹ Da ausführliche Darstellungen der praktischen Vorgehensweise bei den behandelten Analysemethoden vorliegen (siehe vor allem Froschauer/Lueger, 2003 & Strauss/Corbin, 1996), soll hier der Schwerpunkt darauf liegen, die methodologischen Gründe für die und Konsequenzen der Auswahl der Analysemethoden zu besprechen.

zum Tragen kommt“ (Froschauer/Lueger, 2003, 100). Diese objektive Bedeutung wird im Analyseprozess einerseits durch extensive Sinnauslegung und andererseits durch sequentielles Vorgehen aus dem Datenmaterial extrahiert. Das bedeutet, dass man für jede Analysesequenz auf Basis der von Froschauer und Lueger entwickelten Analyseschemata zuerst versucht, ein Maximum an vorstellbaren Interpretationen zu erzeugen und diese dann unter Berücksichtigung der nächsten Analysesequenzen schrittweise kombiniert, ausschließt oder schärft. Um dies zu ermöglichen, kommen zwei unterschiedliche Methoden zur Anwendung: Systemanalyse und Feinstrukturanalyse¹².

Die *Feinstrukturanalyse*, die im Rahmen dieser Arbeit vor allem zu Beginn der Forschung angewendet wurde, stellt eine Abwandlung der von Oevermann und anderen (1979, zit. in Froschauer/Lueger, 2003) entwickelten Sequenzanalyse dar. Die Analyseeinheit ist hierbei prinzipiell sehr kurz und umfasst nur wenige Worte. Ausgehend von der Beschreibung der vordergründigen Information der Sinneinheit wird versucht, Thesen darüber zu formulieren, welche Funktion die Äußerung für den/die Befragte/n haben könnte und welche Intentionen dahinter stehen. Im darauf folgenden Analyseschritt werden Thesen über die latenten Momente der Sinneinheit und die sich daraus ergebenden objektiven Konsequenzen für Handlungs- und Denkweisen formuliert. Darauf aufbauend werden mögliche Konsequenzen für die Rollenverteilung im analysierten Sozialsystem herausgearbeitet. Abschließend werden die entstandenen Thesen daraufhin untersucht, welche Konsequenzen sich für die nächste Sinneinheit ziehen lassen. Auf Basis dieser Anschlussoptionen wird bei der Analyse der nächsten Einheit herausgearbeitet, welche der entwickelten Thesen sich eher bestätigen bzw. welche eher unwahrscheinlich werden. Auf diese Weise werden nach einigen Analyseeinheiten bestimmte Thesen zunehmend wahrscheinlicher und genauer formulierbar.

Die im Rahmen einer solchen Methode entwickelten Analysen liefern vor allem für den Beginn der Forschungsarbeit wichtige Ergebnisse. „Feinstrukturanalysen fördern (neben inhaltlichen Vorzügen) die Sensibilität ..., weil sie die Wahrnehmungsfähigkeit für alternative Bedeutungsmöglichkeiten kultivieren“ (Froschauer/Lueger, 2003, 112). Durch die so gesicherte Diversifizierung der Thesen zu Beginn des Forschungsvorhabens wird ein möglichst breiter Rahmen geschaffen, in dem noch sehr viel (aber nicht mehr alles) möglich ist. Zentrale Bedeutung hat dabei das Arbeiten in Analysegruppen von mindestens drei Personen sowie besondere Genauigkeit bei der Transkription (beide Kriterien wurden auch im Rahmen dieser Arbeit eingehalten).

Die *Systemanalyse* „...ist als Variation der Feinanalyse auf die Analyse größerer Textmengen zugeschnitten und orientiert sich an der Erschließung *prozeßdynamischer* Aspekte komplexer und intern hochdifferenzierter sozialer Felder. Dabei wird die interpretierende Recherche auf den Gesamtzusammenhang von abgrenzbaren sozialen Einheiten (soziale Systeme) zentriert“ (Froschauer/Lueger, 2003, 142). Im Zentrum der Analyse steht die Identifizierung der Strukturierungsphänomene jenes Kontextes, der den Text mit Sinn erfüllt. Ähnlich der Feinstrukturanalyse wird auch hier in einem ersten

¹² Die dritte von Froschauer und Lueger beschriebene Methode – die Themenanalyse – wurde im Rahmen der Forschungsarbeit nur für die Sesselkreise verwendet. Sie bleibt dabei auf der manifesten Ebene der Äußerungen. Da die Sesselkreise für die Analysen nur eine untergeordnete Rolle gespielt haben, wird diese Methode hier nicht näher behandelt.

Schritt der manifeste Inhalt der Analyseeinheit zusammengefasst. Bei der daran anschließenden Analyse des Textrahmens geht es vor allem um „... die Beziehung der GesprächsteilnehmerInnen und die möglicherweise intendierten Botschaften an andere“ (Froschauer/Lueger, 2003, 150). Dieser Schritt dient vor allem dazu, jene Aspekte des Textes zu isolieren, die mehr mit der Gesprächssituation als mit dem interessierenden sozialen Kontext zu tun haben. Im nächsten Schritt, der Analyse des lebensweltlichen Kontextes, stehen die „... *strukturellen Rahmenbedingungen* des Handlungsfeldes der textproduzierenden Person ...“(Froschauer/Lueger, 2003, 151) im Zentrum. Damit soll eine Rekonstruktion der jeweiligen Sicht auf das soziale Feld gelingen. Darauf aufbauend werden Interaktionseffekte, die ein so definierter Kontext haben könnte, erarbeitet. Hier kommt der oben erwähnte prozessdynamische Aspekt der Methode ins Spiel. Es wird versucht, die aus den verschiedenen Perspektiven entstehenden Dynamiken in der Interaktion zu rekonstruieren. Die letzte Phase des Analyseprozesses beschäftigt sich mit den Systemeffekten. Man befindet sich nun auf der Ebene der Gesamtdynamik des Sozialsystems. „Prozesse der Abgrenzung, der Verbündung, der Stabilisierung oder Dynamisierung von Systemen spielen hierbei eine besondere Rolle“ (Froschauer/Lueger, 2003, 152).

Die mit dieser Methode produzierten Ergebnisse liefern vor allem Thesen über die speziellen Charakteristika der Reproduktion des Systems und über die darin begründeten Beobachtungsschemata des Systems (Froschauer/Lueger, 2003). In Hinblick auf den Umstand, dass diese Methode ausgewählt wurde, um die Strukturen der Fallschule zu identifizieren, kann gesagt werden, dass die Systemanalyse mögliche Antworten auf die Frage liefert, welche Effekte die Strukturen für die *Systemdynamik* haben werden. Im Unterschied dazu liefert die Feinstrukturanalyse eher Ergebnisse bezüglich der (statischen) Form der Strukturen im System. Beide Analysemethoden zusammengenommen ermöglichen eine Darstellung von sozialen Systemen, die sowohl ihre statische Form als auch dynamische Aspekte der Reproduktion beinhalten. Beides kann aus systemtheoretischer Perspektive als Struktur des Systems definiert werden (Fuchs, 2008).

Speziell für die hier durchgeführten Analysen ist noch anzumerken, dass die Datengrundlage dieser Phase Mehrpersonengespräche mit Lehrerinnen und Elternvertreterinnen sowie ein Einzelpersonengespräch mit der Schulleitung waren. Die unterschiedlichen Erhebungsarten wurden dabei bewusst gewählt. Vor allem bei den Lehrerinnen ging es darum, durch die gewählte Gesprächsform und die (selbst gewählte) Zusammensetzung der Gruppen, noch weitere Hinweise auf die Systemdynamik der Fallschule zu bekommen. Mit der Direktorin wurde aufgrund ihrer besonderen Stellung in der Hierarchie ein Einzelpersoneninterview geführt.

IV.II.2 Prozessanalyse mittels Grounded Theory

Die Prozessanalyse bezieht sich auf die Analyse jener Daten zur praktischen Umsetzung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen und stellt grundsätzlich andere Anforderungen an Erhebungs- und Analysemethoden:

Zum einen verlangt *der Ort des interessierenden Phänomens*, dass sich die zentrale Erhebungsmethode ändert. Da hier der Prozess der Umsetzung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen – die an der Fallschule, wie sich gezeigt hat, hauptsächlich im Rahmen von Projekten in den Klassen stattfanden – fokussiert werden soll, wird die Beobachtung dieser Maßnahmen zur wichtigsten Erhebungsmethode. Die ebenfalls hier einfließenden teilstrukturierten Interviews

mit den jeweiligen für die Umsetzung verantwortlichen Personen, liefern zwar relevante Daten, sind aber nicht mehr so zentral wie die offenen Interviews für die Strukturanalyse.

Ein anderer Unterschied bezieht sich auf *die Beschaffenheit des interessierenden Phänomens*. Hier zeigt sich, dass das was beobachtet werden soll, vor allem prozesshafte Handlungsabläufe sind. Es geht bei der Analyse der umgesetzten Gesundheitsförderungsmaßnahmen weniger darum, dahinterliegende (Sinn-) Strukturen zu rekonstruieren, sondern vielmehr darum, die sich aus den Handlungen ergebenden Realitäten sinnvoll beschreibbar zu machen. Das hauptsächliche Interesse liegt demnach in der Untersuchung der praktischen Umsetzung des Konzepts der Gesundheitsfördernden Schule und in wie fern diese Praktiken im Sinne der Gesundheitsförderung zu bewerten sind. Es soll das praktische Ergebnis eines Implementierungsprozesses beschrieben werden, der bereits mit der Entscheidung der Fallschule begonnen hatte, Gesundheitsförderung umzusetzen.

Beide Aspekte, also der Ort und die Beschaffenheit des interessierenden Phänomens, haben letztendlich dazu beigetragen, die Grounded Theory, wie sie von Strauss und Corbin (1996) (weiter-)entwickelt wurde, als Analysemethode auszuwählen. Denn zum einen verlangten die Besonderheiten des durch Beobachtungen produzierten „flüchtigen“ Datenmaterials¹³, also den Beobachtungsprotokollen, eine Analysemethode, die mit den damit verbundenen Charakteristika (Beobachtungen sind subjektiv, Protokolle können nie alle Details einer Beobachtung erfassen) umgehen kann. Zum anderen lässt der Fokus auf Handlungsprozesse auch einen Wechsel in der erkenntnistheoretischen Position der Analysemethode sinnvoll erscheinen, denn es geht hier vor allem um die Wirklichkeit wie sie im Handeln entsteht. Der pragmatistische Hintergrund der hier verwendeten Form der Grounded Theory (Strübing, 2008) entspricht diesen Anforderungen.

Die nun kurz zu beschreibende Entwicklung einer datenbasierten Theorie (Grounded Theory) erfolgt im Rahmen eines zirkulären Forschungsprozesses, der zwischen Induktion, Abduktion und Deduktion oszilliert (Strübing, 2008). Die zentrale Analysemethode stellt das Kodieren dar, wobei zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren unterschieden werden kann:

Das *offene Kodieren*, ist „[d]er Prozeß des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (Strauss/Corbin, 1996, 43). Bei diesem Schritt steht das Entwickeln von möglichst vielen sinnvollen Konzepten im Vordergrund. Zusammengehörige Konzepte werden in Kategorien zusammengefasst. Die so entstehenden, allgemeineren Kategorien werden schließlich in Bezug auf ihre (für die Forschungsfrage relevanten) Eigenschaften und Dimensionen entwickelt. Auf diese Art entstehen Kategorien, die in ihrer Form an latente Konzepte erinnern, wie sie in der quantitativen Forschung verwendet werden. So wird beispielsweise Selbstwirksamkeit (=Kategorie) mit mehreren Items (ähnlich den Eigenschaften der Kategorie) gemessen, wobei jedes Item eine spezifische Skalierung (ähnlich den Dimensionen der Eigenschaften) hat. An einem Beispiel aus der hier entwickelten Theorie lässt sich die Formgleichheit erkennen: Für die Kategorie ‚Ressourcen‘ konnten im Laufe der Analysen die Eigenschaften ‚Art‘ und ‚Ausmaß‘ als relevant für die Forschungsfrage identifiziert werden. Die Eigenschaft

¹³ Siehe dazu unter anderem die Ausführungen in Lueger, 2000, 98ff.

„Ausmaß“ wurde entlang eines Kontinuums von ‚wenig‘ bis ‚viel‘ dimensionalisiert. Für die Eigenschaft ‚Art‘ wurden die Dimensionen ‚Zeit‘, ‚Geld‘, ‚Unterstützung‘ und ‚Materialien‘ bestimmt. Nachdem erste Kategorien entstanden sind, wird nach und nach das axiale Kodieren immer wichtiger.

Das *axiale Kodieren* ist beschreibbar als „[e]ine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht“ (Strauss/Corbin, 1996, 75). Bei diesem Schritt wird das Alleinstellungsmerkmal der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) - das Kodierparadigma - zur Anwendung gebracht. Es stellt ein paradigmatisches Modell zur Erklärung von (sozialen) Phänomenen dar, welches sich an einer Alltagsheuristik orientiert (Strübing, 2008). Das Modell geht davon aus, dass sich jedes Phänomen in seinem spezifischen Kontext, also dem „... spezifischen Satz von Eigenschaften .., die zu einem Phänomen gehören“ (Strauss/Corbin, 1996, 80), aus gewissen ursprünglichen Bedingungen erklären lässt. Das Phänomen/der Kontext hat dann Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Folge „... die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren“ (Strauss/Corbin, 1996, 75). Die spezifische Form, in der diese Strategien auftreten, ist außerdem beeinflusst von den intervenierenden Bedingungen. „>Intervenierend< sind strukturelle Bedingungen insofern, als die Handelnden in ihrem Handeln auf sie treffen und mit ihnen umgehen müssen: Selbst ein Nichtbeachten hätte in jedem Fall Konsequenzen“ (Strübing, 2008, 30). Spezifischen Handlungs- und Interaktionsstrategien werden schließlich im Rahmen des Kodierparadigmas auch spezifische Konsequenzen zugeordnet. Die Zuschreibung dessen, was im Kodierparadigma als ursprüngliche Bedingung, Handlungsstrategien usw. gesehen werden soll, ist dabei aber relational (Strübing, 2008). Das bedeutet, dass sich diese Zuschreibungen immer daran orientieren, was als Phänomen definiert wird. Folglich kann eine Kategorie, die in einem Fall beispielsweise als ursprüngliche Bedingung gesehen wird, in einem anderen Fall auch als Konsequenz definiert werden, je nachdem was das interessierende Phänomen ist. Eine zentrale Technik bei der Anwendung des Kodierparadigmas ist dabei das „Verknüpfen von Kategorien auf der dimensional Ebene“ (Strauss/Corbin, 1996, 88). Ziel ist es, aus den spezifischen Ausprägungen einer Kategorie die spezifischen Ausprägungen der darauf (im Kodierparadigma) folgenden Kategorie zu erklären. Dieses Vorgehen führt im Forschungsprozess einerseits dazu, dass immer wieder zwischen offenem und axialem Kodieren hin und hergewechselt werden muss, da erst Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden müssen, die das leisten können. Andererseits wird bei diesem Prozess ein Oszillieren zwischen induktivem und deduktivem Denken notwendig: „D.h., wir stellen beim Arbeiten mit den Daten deduktiv Aussagen über Beziehungen auf oder vermuten mögliche Eigenschaften und ihre Dimensionen, um dann zu versuchen, das, was wir abgeleitet haben, an den Daten zu verifizieren, indem wir Ereignis mit Ereignis vergleichen“ (Strauss/Corbin, 1996, 89). Das macht den Analyseprozess zwar einerseits sehr langwierig und arbeitsintensiv, andererseits erhält man dadurch sehr dicht entwickelte Kategorien und eine gut integrierte, datenbasierte Theorie.

Das *selektive Kodieren*, also „[d]er Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von

Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (Strauss/Corbin, 1996, 94) stellt den letzten Schritt in der Entwicklung einer Grounded Theory dar. Dieser, vor allem auf Integration der Theorie abzielende Schritt, ist dabei im Prinzip dem axialen Kodieren sehr ähnlich, unterscheidet sich aber durch seinen höheren Abstraktionsgrad. Zentral sind dabei das Darlegen des roten Fadens der Geschichte und die daran anschließende Validierung, welche vor allem durch die komparative Methode (Glaser/Strauss, 1998) erreicht wird.

Die *Form der Ergebnisse*, die mit einer solchen Methode produziert werden, unterscheidet sich grundlegend von jener der qualitativen Systemanalyse. Während bei letzterer Thesen über (latente) *Sinnstrukturen* entwickelt werden, die einen bestimmten sozialen Kontext charakterisieren und dadurch Möglichkeiten und Notwendigkeiten in diesem Kontext definieren, führen Analysen mittels Grounded Theory (bes. in der hier angewandten Form und mit den hier verwendeten Daten) zu einem *Handlungsmodell*. Dieses ermöglicht den Prozess, in dem bestimmte (auf manifester Ebene beobachtbare) Handlungen ablaufen, zu spezifizieren und zu erklären. In weiterer Folge können ausgehend vom spezifizierten Phänomen *unterschiedliche Typen* identifiziert werden, die sich durch die spezifischen dimensional Ausprägungen der Eigenschaften des Phänomens unterscheiden und durch jeweils unterschiedliche Bedingungen, Strategien und Konsequenzen charakterisiert sind.

Durch diese Besonderheiten der Grounded Theory Analyse unterscheidet sich auch die Ergebnisdarstellung im Rahmen dieser Arbeit von der Darstellungsform bei Ergebnissen der qualitativen Systemanalyse. Während bei der qualitativen Systemanalyse die Ergebnisse hauptsächlich in Form von ausformulierten Thesen dargestellt werden, wird stellt sich die datenbasierte Theorie zum Ablauf der Gesundheitsförderungsmaßnahmen so dar, dass in einem ersten Schritt die entwickelnden Kategorien beschrieben werden, um dann die Zusammenhänge an Hand der identifizierten Typen aufzuzeigen. Dies soll den Leser/die Leserin darin unterstützen, sich selbst ein Bild in Bezug auf die Reichweite der verwendeten Kategorien machen zu können, was eine von Glaser und Strauss (1998) geforderte Qualitätssicherungsmaßnahme darstellt. Außerdem soll dadurch nachvollziehbar werden, wie die jeweiligen Ebenen des Modells aus den Eigenschaften und Dimensionen der Kategorien der darunter liegenden Ebene erklärbar werden.

IV.II.3 Verbindung von Struktur- und Prozessanalyse mittels Systemtheorie

Nach der Darstellung, aus welchen Gründen es sinnvoll erschien, für Struktur- und Prozessanalyse zwei unterschiedliche Erhebungs- und Analyseformen zu wählen, bleibt noch die Frage offen, in wie fern sich diese beiden Analyseebenen wieder miteinander verbinden lassen. Eine Schwierigkeit besteht vor allem darin, dass die gewählten Zugänge sich nicht nur methodisch sondern auch methodologisch in gewissen Aspekten unterscheiden. Während die qualitative Systemanalyse sich vor einem eher konstruktivistischen Hintergrund hauptsächlich auf (latenten) Sinn als strukturierendes Medium für Kommunikationen konzentriert, bezieht sich die Grounded Theory vor einem pragmatistischen Hintergrund hauptsächlich auf (manifeste) Handlungen bzw. Interaktionen als Analyseeinheit. Um beide Analyseebenen verbinden zu können, muss eine Triangulation vorgenommen werden. Dieses Thema wird in der Literatur vor allem bei der Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden diskutiert. Für die Verbindung von unterschiedlichen qualitativen

Analyse- und Erhebungsmethoden sind aus dem wissenschaftlichen Diskurs allerdings nur sehr methodenspezifische, aber praktisch keine allgemeingültigen Regeln zu identifizieren wie hier Vorzugehen ist. Das hat zur Folge, dass im Rahmen der von mir diesbezüglich durchgeführten (zeitlich sehr begrenzten) Literaturrecherche keine befriedigende Lösung für dieses Probleme identifiziert werden konnten. In seinem Einführungsbuch zum Thema Triangulation widmet sich Uwe Flick (2008) diesem Thema zwar in einigen Kapiteln, geht dabei aber nicht sehr weit über eine Deskription verschiedener Beispiele von Triangulation qualitativer Methoden hinaus. Eine generell anwendbare Methode für die Verbindung von verschiedenen qualitativen Methoden wird jedenfalls nicht geliefert. Einer der wenigen Hinweise, die für das hier vorliegende Problem passend scheint, findet sich in seiner Feststellung, dass vor allem die Wahl zweier unterschiedlicher Analysemethoden, die zum einen für die Identifizierung des zugrunde liegenden Wissens und zum anderen die Analyse der daraus resultierenden Handlungen herausarbeiten können, einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn verspricht (Flick, 2008). Dieses Kriterium wird im Rahmen dieser Arbeit weitestgehend erfüllt.

Vor dem Hintergrund dieser eher unbefriedigenden Rechercheergebnisse, habe ich mich dazu entschlossen, zu versuchen selbst eine nachvollziehbare und argumentierbare, aber nichts desto trotz, experimentelle Lösung für dieses Problem zu entwickeln. Die Ergebnisse meiner Überlegungen werde ich nun kurz darstellen.

Den Vorschlägen von Uwe Flick (2008) folgend, wurden *beide Forschungsstrategien weitgehend gleichberechtigt* behandelt und jeweils in sich konsequent angewendet. Der einzige diesbezügliche Überschneidungspunkt war, dass ich die zum Zeitpunkt des Beginns der Grounded Theory-Analysen schon in ihrer grundlegenden Form vorhandenen Ergebnisse der qualitativen Systemanalysen, als Quelle „theoretischer Sensibilität“ (Strauss/Corbin, 1996, 25) systematisch verwendet habe, um die Datenerhebung gezielt voran zu treiben und die Analyseergebnisse zu verdichten. Gleichmaßen hat sich natürlich auch meine theoretische Sensibilität in Bezug auf die Ergebnisse der Strukturanalyse erhöht und dazu geführt, dass Thesen erweitert bzw. beschränkt werden konnten.

Erst nachdem die zentralen Ergebnisse der jeweiligen Analysemethoden vorlagen, habe ich meinen Blick darauf gelenkt, inwiefern diese Ergebnisse sich verbinden lassen und wo der rote Faden der gesamten Analyse identifizierbar ist. Bei diesem Schritt, hat sich gezeigt, dass der systemtheoretische Hintergrund dieser Arbeit eine wichtige Unterstützung darstellte. Er lieferte die Grundlage für eine sinnvolle Integration beider Analysen. Voraussetzung dafür war, dass der theoretische Hintergrund der Arbeit auch mit dem methodologischen Hintergrund der beiden Methoden kompatibel ist. Für die qualitative Systemanalyse ist diese Verbindung bereits sehr klar dargestellt (Froschauer/Lueger, 2003, 179ff.). Die direkte Bezugnahme auf den Kommunikationsbegriff, der auch innerhalb der Systemtheorie verwendet wird, und der Fokussierung auf Sinnstrukturen als Analyseeinheit ermöglicht es, die Ergebnisse dieser Methode auch systemtheoretisch zu formulieren, ohne dabei große Anpassungen vornehmen zu müssen. Bei den Ergebnissen der GT-Analyse war dieser Schritt etwas aufwendiger. Hier unterscheidet sich die grundlegende Analyseeinheit – das Handeln – von der grundlegenden Analyseeinheit der Systemtheorie sensu Luhmann – der Kommunikation. Eine weitere Schwierigkeit ergab sich dadurch, dass zumindest den Entwicklern der Grounded Theory – Barney Glaser und Anselm Strauss – zufolge ein grundlegendes Qualitätsmerkmal einer

datenbasierten Theorie darin besteht, dass sie sich ‚nur‘ aus den Daten (bzw. aus Ergebnissen anderer datenbasierter Theorien) unter Anwendung der komparativen Methode entwickeln soll bzw. darf. Vor allem in ihrem ersten GT-Buch (Glaser/Strauss, 1998) wird an sehr vielen Stellen die Verwendung von traditionellen formalen Theorien, die nicht aus empirischer Forschung ‚im Feld‘ entstanden sind (das trifft auf die Systemtheorie in vielerlei Hinsicht zu), kritisiert. Im Rahmen dieser Arbeit wird diesbezüglich die Position vertreten, dass diese Abgrenzung vor allem wissenschaftshistorisch zu verstehen ist und dass es keinen guten Grund dafür gibt, nicht eine hilfreiche Theorie als Rahmung für die eigenen empirischen Analysen zu verwenden. Der Satz von Kurt Lewin „There is nothing more practical than a good theory“ (Lewin, 1952, 169) hat sich auch für diese Arbeit bewährt. Das Problem der unterschiedlichen grundlegenden Analyseeinheiten (Handlung vs. Kommunikation) wird dadurch entschärft, dass auch die Systemtheorie sensu Luhmann handlungstheoretische Ursprünge hat und dadurch in der Systemtheorie ein relativ klares Verständnis für das Verhältnis von Handlung und Kommunikation besteht (siehe z.B. Luhmann, 2008; Simon, 2007a). Diesbezüglich hat das dieser Arbeit zugrunde liegende systemtheoretische Grundverständnis eher dazu geführt, dass ‚blinde Flecken‘ einer handlungsbasierten Analyse sichtbar gemacht und dadurch berücksichtigt werden konnten (siehe Kapitel VII.IV). Es bleibt aber kritisch anzumerken, dass sich dadurch einige Änderungen für die Darstellung und Interpretation der Analysen ergeben haben.

Da es sich bei dieser Art der Methodentriangulation um ein Experiment handelt, wurde bei der Darstellung der Analyseergebnisse (siehe Kapitel VII) eine Form gewählt, die auch für den Leser/die Leserin unterscheidbar machen soll, welche Ergebnisse in welcher Form von welcher Methode herrühren. Erst in klar davon getrennten Abschnitten wird die Integration in den entwickelten, auf Systemtheorie basierenden, theoretischen Rahmen vorgenommen. Die Beurteilung, ob dieses Experiment gelungen ist, bleibt damit dem Leser/der Leserin überlassen.

IV.III Begrenzung der Reichweite der Ergebnisse

Durch das gewählte Forschungsdesign ergeben sich Einschränkungen in Bezug auf die Reichweite der vorgestellten Ergebnisse. Diese sollen im Sinne einer guten wissenschaftlichen Praxis noch einmal kurz expliziert werden:

1. Die Fallschule ist eine Volksschule. Andere Schultypen unterscheiden sich sehr stark von Volksschulen. Der größte Unterschied besteht vor allem darin, dass Volksschulen ein Klassenlehrer/innensystem haben. Die Vermutung liegt nahe, dass sich sowohl bezüglich der Schule als Organisation, als auch bezüglich der Beziehung zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n große Unterschiede ergeben, die einen Einfluss auf die Art der Umsetzung von Gesundheitsförderung haben.
2. Es handelt sich um eine Wiener Volksschule. Es ist zwar anzunehmen, dass zwischen den österreichischen Bundesländern keine allzu großen Unterschiede bestehen, aber die Tatsache, dass es sich um eine Schule in einer Großstadt handelt könnte auch für das hier interessierende Phänomen Folgen haben. Außerdem ist davon auszugehen, dass wenn sich das Schulsystem eines Landes insgesamt von jenem in Österreich unterscheidet, die hier vorliegenden Ergebnisse in vielen Hinsichten adaptiert werden müssten.

3. Die Umsetzung von Gesundheitsförderung an der Fallschule wurde grundsätzlich nicht von professionellen Berater/inne/n begleitet. Die Fallschule erarbeitete sich also ihr Verständnis von Gesundheitsförderung mehrheitlich selbst und Abweichungen vom diesbezüglichen Konsens in der Gesundheitsförderungsforschung wurden dadurch eventuell nicht wahrgenommen. Es ist zu bedenken, dass sich die Ergebnisse in Schulen, bei denen die Implementierung von Gesundheitsförderung von professionellen Berater/inne/n begleitet wird, unter Umständen stark unterscheiden können.
4. Es wurde das Design einer Einzelfallstudie gewählt. Dadurch ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse (zumindest potentiell) stark eingeschränkt. Durch Einbindung von zusätzlicher Literatur und der Auswahl eines möglichst ‚normalen‘ Falls wurde versucht, diese Schwäche so gut wie möglich auszugleichen.

V Theoretische Rahmung: Intervention als Beobachtung

Um Lesbarkeit und Choreographie des Textes zu optimieren, habe ich mich entschlossen, hier vom für wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten üblichen Textaufbau abzuweichen. Deshalb halte ich es für notwendig, einleitend einige Worte dazu zu sagen. An Stelle einer ausführlichen Beschreibung schon bestehender Theorien zum Thema Intervention, folgt hier die Darstellung des grundlegenden Verständnisses von Interventionen, das sich primär aus der Analyse meines empirischen Datenmaterials entwickelt hat und erst in einem zweiten Schritt durch schon bestehende theoretische Konzepte angereichert und ausgefeilt wurde. Forschungspraktisch bedeutete das, dass ich nicht schon zu Beginn des Forschungsvorhabens eine elaborierte Interventionstheorie als Schablone für meine Analysearbeit verwendet habe. Viel mehr habe ich jedes Mal, wenn sich im Laufe meiner empirischen Forschungen Fragestellungen entwickelt haben, versucht, mir unter Zuhilfenahme der theoretischen Literatur mögliche Antworten zu erarbeiten. Das Ziel dieser Vorgehensweise war dem im qualitativen Paradigma geforderten verstehenden Ansatz gerecht zu werden. Das zentrale Ergebnis dieser zwischen Empirie und Theorie oszillierenden Vorgehensweise ist das im Folgenden dargestellte Verständnis von *Intervention als Beobachtung*. Dieses soll in diesem Kapitel auf einer eher abstrakten, theoretischen Ebene beschrieben werden. Dabei ist es weder das Ziel, einen vollständigen Überblick der bestehenden Arbeiten zu diesem Thema zu geben, noch wird in diesem Kapitel die gesamte theoretische Grundlegung der Arbeit geliefert (dies erfolgt stattdessen immer dort, wo es gebraucht wird). Was erreicht werden soll, ist ein grundlegendes Verständnis des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Interventionsbegriffes zu erzeugen und damit für die in Kapitel VII folgende Darstellung des Fallbeispiels einen Ausgangspunkt zur Verfügung zu stellen.

Seinen empirischen Ursprung hat das hier vorgestellte theoretische Grundkonzept von Interventionen in der Beobachtung, dass jene Projekte in der Fallschule die unter dem Label „Gesundheitsförderung“ umgesetzt wurden, zum Teil nicht dem entsprachen, was aus der Perspektive der modernen Gesundheitsförderungsforschung zu erwarten gewesen wäre¹⁴. Vieles war eher im Bereich der Gesundheitserziehung anzusiedeln, anderes setzte sich eher mit Fragen der ökologischen Nachhaltigkeit auseinander und zum Teil liefen unter dem Label „Gesundheitsförderung“ auch Projekte, die - zumindest für einige Beteiligte - eher pathogene Folgen vermuten ließen. Damit stand ich schon relativ am Anfang meiner Feldforschung vor dem Problem, was denn nun von mir beobachtet und analysiert werden sollte, um darauf die Analysen zu Gesundheitsförderungsinterventionen aufzubauen. Da sich diese Arbeit im qualitativen Paradigma verortet, und es damit grundsätzlich darum geht zu verstehen, was für das untersuchte Feld Relevanz hat und wie das untersuchte soziale System Wirklichkeit konstruiert, habe ich mich dazu entschlossen, mit folgender Definition von Gesundheitsförderungsinterventionen meine Datensammlung anzuleiten:

¹⁴ Hier sei nochmals auf die weiter oben beschriebenen Einschränkungen der Ergebnisse hingewiesen (siehe Kapitel IV.III)

Gesundheitsförderungsinterventionen sind all jene Vorgänge innerhalb der Schule, die das kommunizierte Ziel haben, Gesundheit zu fördern.

Diese Definition hatte zur Folge, dass nun alles, was von der Schule selbst als Gesundheitsförderung beschrieben wurde, in das Blickfeld der Analyse kam und auf der anderen Seite alles, was von der Schule nicht als Gesundheitsförderung beobachtet wurde, ausgeklammert werden konnte (aber nicht ausgeklammert werden musste!).

Eine so geartete Definition des primären Analysefokus erzeugt zwar entsprechende Freiheiten in der empirischen Arbeit, macht aber gleichzeitig auch einen theoretischen Hintergrund erforderlich, der „beweglich“ genug ist, um mit der zwangsläufig entstehenden Diffusität des Forschungsgegenstandes produktiv umgehen zu können. Schließlich muss dieser Rahmen auch allgemein genug sein, um die für diese Arbeit zentralen Ebenen der Organisation, der Interaktion und der vor allem als Umwelt relevanten Gesellschaft in nachvollziehbarer Weise zu integrieren¹⁵. Erfüllt werden diese Bedingungen von der Systemtheorie nach Niklas Luhmann (siehe u.a. Luhmann, 1984 & 1997) und den darauf aufbauenden Arbeiten von Dirk Baecker, Peter Fuchs, Fritz B. Simon, Helmut Willke, André Kieserling und anderen. In dieser Theorie sozialer, autopoietischer, sinnverarbeitender Systeme wird einerseits durch den Fokus auf die Operationen der Beobachtung und der Kommunikation ein äußerst bewegliches Rahmenkonzept geschaffen, welches prädestiniert dazu scheint, mit der Besonderheit von Gesundheitsförderungsinterventionen umzugehen, die sich auf den ersten Blick nur dadurch zu gleichen scheinen, dass sie von den Akteuren im System als Gesundheitsförderungsinterventionen bezeichnet werden. Andererseits wird durch ihre Konzeption als „Supertheorie“ (Luhmann, 1984, 19), also als Theorie, die sich das Ziel setzt (zumindest) alles Soziale beschreiben zu können, die Grundlage geschaffen, die auf empirischen Analysen basierenden Ergebnisse auf eine Art und Weise zu rahmen, die es ermöglicht, ein integriertes Ganzes zu formulieren. Im Folgenden soll nun das Verständnis von Intervention, wie es im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, in seiner grundlegenden Form dargestellt werden.

Wichtig scheint es noch einmal zu betonen, dass sich das hier vorgestellte theoretische Verständnis von Intervention nicht direkt aus den recherchierten theoretischen Abhandlungen, auf die ich mich im Folgenden beziehen werde, ergeben hat, sondern eine Art Destillat von systemtheoretischer Literatur und empirischen Analyseergebnissen darstellt. Um eine sinnvolle Darstellung meiner Analysen zu ermöglichen, wird aber in diesem Kapitel der Schwerpunkt auf eine theoriebasierte Beschreibung jenes Prozesses gelegt, der den beobachteten Interventionen zu Grunde liegt. Die Verknüpfung mit den Daten wird erst in den nächsten Kapiteln nachgeliefert.

V.I Die Methode des Umgangs mit komplexen Systemen von Helmut Willke

In einem systemtheoretischen Zusammenhang entwickelt Helmut Willke eine „Methodik des Umgangs mit komplexen Systemen“ (Willke, 2005, 87). Er liefert in seinem Buch zu Interventionstheorien einen sehr überzeugenden Ansatz, wie

¹⁵ Die andere prinzipiell vorstellbare Möglichkeit, auf einen integrationsfähigen theoretischen Hintergrund zu verzichten, wäre aus meiner Perspektive unbefriedigend gewesen.

dieses Thema bearbeitet werden kann und definiert sechs zentrale methodische Fragen, die bei der Interventionsplanung berücksichtigt werden müssen (Willke, 2005, 86):

1. Wie lässt sich der Funktionszusammenhang des Systems beschreiben?

Diese Frage „... zielt auf ein »adäquates Modell« des jeweiligen Systems, ohne sich vorschnell auf einzelne Kausalitäten oder Funktionen festzulegen“ (Willke, 2005, 76).

2. Welche Regeln steuern die Prozesse des Systems?

Mit dieser Frage zielt Willke auf die spezifischen Tiefenstrukturen des Systems ab. „Lassen sich hinter den vordergründigen Abläufen und Kausalitäten Funktionen erkennen, hinter den Funktionen Wirkungskreisläufe und Vernetzungen, die bestimmten Systemerfordernissen dienen – möglicherweise latenten, also solchen, die den Mitgliedern gar nicht gewärtig sind?“ (Willke, 2005, 79).

3. Wie arbeitet die basale Zirkularität des Systems?

Hier geht es darum, „... dass die Elemente benannt werden, aus denen das System besteht und mit deren Hilfe es die Elemente reproduziert, aus denen es besteht“ (Willke, 2005, 81).

4. Gibt es Äquivalente oder Alternativen für die Art der Erhaltung dieser basalen Zirkularität?

Mit dieser Frage versucht Willke die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass „Intervention etwa in ein Unternehmen [...] nicht die Veränderung von Personen, sondern die Veränderung von Handlungsstrukturen [bedeutet]“ (Willke, 2005, 81). Außerdem zeigt sich hier auch der Aspekt, dass jede Intervention darauf Rücksicht nehmen muss, was im System überhaupt möglich ist.

5. Was sind die Bedingungen einer optimalen Integration des Systems?

Unter einer optimalen Integration versteht Willke dabei ein ausgeglichenes Verhältnis der Differenzierung von System und Umwelt (starke Innenbeziehungen) in Verhältnis zur Integration von System und Umwelt (starke Außenbeziehungen). Am Verhältnis von Differenz und Integration gewinnt Willke dann auch einen systemischen Begriff der Pathologie: „... pathologisch ist ein System in dem Maße, in welchem es gegenüber relevanten Umwelten Beziehungen einseitig betont oder vernachlässigt ...“ (Willke, 2005, 83).

6. In welchem Maße sind diese Bedingungen erfüllt?

Der Unterschied zur hier erarbeiteten Perspektive auf Interventionen ist nun, dass Willke mit seiner „Methodik des Umgangs mit komplexen Systemen“ (Willke, 2005, 87) seinen Schwerpunkt eher auf jene Aspekte des Interventionsgeschehens legt, die aus der Perspektive eines Beraters von besonderer Relevanz sind. Im Rahmen dieser Arbeit soll dagegen die Perspektive des analytischen (eher wissenschaftlich orientierten) Beobachters auf Interventionen erarbeitet werden. Damit verlegt sich der Schwerpunkt viel mehr auf die Analyse von Interventionen als Beobachtungen und den damit verbundenen notwendigen Spezifizierungen. Insgesamt bedeutet das, dass hier keine Gegenperspektive zu Willke eingenommen werden soll, sondern viel mehr

unter Berücksichtigung dieser schon vorhandenen (und sehr überzeugenden) Perspektive im Rahmen dieser Arbeit einen anderen Schwerpunkt zu setzen. Dadurch treten auch andere Aspekte mehr hervor und müssen stärker herausgearbeitet werden.

V.II Das Verhältnis von Intervention und Beobachtung

Eine der grundlegenden Erkenntnisse der Systemtheorie ist jene, dass eine direkte Beeinflussung eines Systems (z.B. Psyche) durch ein Anderes (z.B. Interaktion) nicht möglich ist. Diese für Nicht-Systemtheoretiker/innen oft eher befremdliche Einsicht basiert auf dem Gedanken, dass soziale Systeme immer autopoietische Systeme sind, also Systeme die sich aus ihren eigenen Prozessen heraus selbst erschaffen (Luhmann, 1984). Die direkte Beeinflussung eines Systems würde einen Eingriff in das autopoietische Prozessieren des Systems bedeuten und hätte eine Unterbrechung der Autopoiesis und damit das Ende der Existenz eines solchen Systems zur Folge. Mit anderen Worten stellt die Systemtheorie dem naturwissenschaftlichen Maschinenmodell, welches einen direkten Eingriff in Systeme und Kausalzusammenhänge zwischen Systemen postuliert, die „Idee der Selbstorganisation komplexer Sozialsysteme“ (Willke, 2001, 18) gegenüber, die von der operativen Geschlossenheit aller sozialen Systeme ausgeht. Ein eingängliches Beispiel dieser Problematik liefert Helmut Willke mit seinem Vergleich des Interventionsproblems mit dem Verhältnis zwischen Autorenschaft und Lektüre: „Die Autorin schreibt einen Text in ihrer eigenen Sprache, nach ihren eigenen Beobachtungen, Vorstellungen und Möglichkeiten. ... Jeder Leser liest in den Text seine eigene Welt hinein und holt sich das heraus, was in seiner eigenen Welt Resonanz erzeugt, sei es als Wiedererkennen, als Widerspruch, als sonst etwas. Jedenfalls kann der Text nichts anderes bewirken als zu eigenen Operationen des Lesers anzuregen“ (Willke, 2005, 85).

Durch diese Annahmen ergeben sich aus dem Blickwinkel der Interventionstheorie gleich mehrere Probleme. Auf der grundlegendsten Ebene muss man sich die Frage stellen, ob der Begriff Intervention (lat. *intervenire* = dazwischentreten, sich einschalten) überhaupt noch adäquat ist. Genau genommen müsste man das verneinen. Auf der anderen Seite muss man aber mitdenken, dass man auch innerhalb der Systemtheorie gewisse Zugeständnisse an die sprachlichen Gegebenheiten machen muss, um die Verständlichkeit nicht zusätzlich zu erschweren. Deshalb soll trotz dieser Schwierigkeit der Begriff für diese Arbeit erhalten bleiben.

Von größerer Relevanz erscheint die Frage, wie Intervention noch möglich und vorstellbar ist, wenn der direkte Eingriff aus dem Bereich des Möglichen verbannt wurde. Eine generelle Aufgabe jedes Interventionsvorhabens erscheint auch nicht als sinnvoller Weg. Dies gilt vor allem deshalb weil „funktionierende“ Interventionen doch immer wieder beobachtet werden können (auch wenn die Menge an „fehlgeschlagenen“ Interventionen im Vergleich dazu noch immer Legion ist). Um diese Frage bearbeitbar zu machen, schlage ich hier das Konzept von Intervention als Beobachtung vor. Mit dieser Betonung der Beobachtung, gedacht in einem systemtheoretischen Sinne wie sie beispielsweise Peter Fuchs (2008) zusammenfassend darstellt, werden viele der Probleme der Intervention erklärbar. Erst wenn man Interventionen als eine gegenseitige Beobachtung desjenigen, der interveniert, und desjenigen, in den interveniert werden soll, definiert, wird nachvollziehbar, warum Intervention so ein schwieriges Unterfangen ist. Um diese These genauer formulieren zu können, ist es notwendig kurz auf den systemtheoretischen Beobachtungsbegriff einzugehen.

V.II.1 Beobachtung systemtheoretisch

Das Fundament, auf dem das Gebäude der Systemtheorie aufgebaut ist, ist das Konzept der Beobachtung¹⁶. Beobachtung ist dabei nichts anderes als die „Handhabung von Unterscheidungen“ (Luhmann, 1984, 63). Erst die konsequente Anwendung der konstruktivistischen Einsicht, dass die Welt nur durch Beobachtung erschlossen werden kann und in Folge dessen, das, was wir als Welt wahrnehmen, letztlich nicht die Welt, sondern eine Beobachtung der Welt ist (siehe dazu: v. Foerster, 1993), hat die moderne Systemtheorie Luhmanns möglich gemacht.

Beobachtung wird dabei dem Formenkalkül von George Spencer-Brown (1997) folgend definiert als Einheit des Unterscheidens und Bezeichnens und ist die grundlegende Operation psychischer (Wahrnehmung) und sozialer Systeme (Kommunikation). Anders ausgedrückt ist es für jede Beobachtung notwendig, etwas von allem anderen zu unterscheiden und es zu bezeichnen (dem Ding einen Namen geben). Zentral ist dabei, dass die Operationen des Unterscheidens und des Bezeichnens nicht sehr viel mit dem zu tun haben müssen was sie unterscheiden bzw. bezeichnen. Beide Operationen sind Konstruktionsleistungen des jeweiligen beobachtenden Systems und damit mehr vom Beobachter als vom Beobachteten beeinflusst. „Die Eigengesetzlichkeit des Bezeichnens ist meist nicht identisch mit der Eigengesetzlichkeit der bezeichneten Phänomene bzw. der sie generierenden Prozesse“ (Simon, 2007a, 54). Etwas praxisnaher ausgedrückt: Wir sehen nicht alles, was es zu sehen gibt, sondern wir sehen, was wir sehen können (also nur ein bestimmtes (erschreckend kleines) Spektrum von Lichtfrequenzen) und bezeichnen es so, wie wir können und wollen (also beispielsweise unserem Vokabular und unseren momentanen Interessen entsprechend).

Verfolgt man diesen Gedanken zu Ende, zeigt sich außerdem, dass man die Welt zuallererst einmal von sich selbst unterscheiden muss, um überhaupt etwas beobachten zu können. Sich selbst zu unterscheiden bedeutet aber gleichzeitig, auch sich selbst zu beobachten und das bedeutet wiederum, dass man ein Selbst konstruieren muss, um fähig zu sein, sich selbst von der Welt zu unterscheiden und damit die Welt beobachten zu können (Luhmann, 1984). Hier werden zwei grundlegende Erkenntnisse der Systemtheorie offensichtlich. Erstens zeigt sich, dass die Aufrechterhaltung der System/Umwelt Differenz eine grundlegende Voraussetzung für die Existenz von Systemen ist. Daraus ergibt sich die zweite zentrale Einsicht der Systemtheorie: Systeme können nicht ohne eine Umwelt gedacht werden. Auf beide soll nun näher eingegangen werden.

Zum Verständnis des ersten Punktes ist es wichtig zu erkennen, dass ein System sich von der Umwelt unterscheiden muss, um (auch für sich selbst!) als System in einer Umwelt beobachtbar zu sein, also zu existieren. Die Frage, die daran anschließt, ist jene nach der Bedingung der Möglichkeit dieser Unterscheidung. Anders ausgedrückt: Aus welchen Elementen kann das System die Grenze zwischen sich und der Umwelt aufbauen? Die einzig logische Antwort darauf ist: aus seinen eigenen Elementen, denn wären es Elemente aus der Umwelt käme

¹⁶ Und nicht etwa System: „Man könnte einwenden, daß der Letzt- und Leitbegriff der Systemtheorie eigentlich das SYSTEM sei, aber man würde schnell darauf stoßen, das BEOBACHTUNG und SYSTEM gleichsam ko-extensiv oder zirkulär miteinander verquickt sind. Das System ist ja selbst der Effekt der Unterscheidung eines Beobachters (System/Umwelt)“ (Fuchs, 2008, 12). Auch nicht Kommunikation (denn sie ist der Beobachter). Und schon gar nicht Handeln (denn das wird „nur“ beobachtet).

keine brauchbare Unterscheidung von der Umwelt zustande! In der Systemtheorie nach Luhmann wird dieser Umstand als operative Geschlossenheit oder als Selbstreferentialität bezeichnet. „Die Theorie selbstreferentieller Systeme behauptet, daß eine Ausdifferenzierung von Systemen nur durch Selbstreferenz zustandekommen kann, ... Systeme müssen, um dies zu ermöglichen, eine Beschreibung ihres Selbst erzeugen und benutzen; sie müssen mindestens die Differenz von System und Umwelt systemintern als Orientierung und als Prinzip der Erzeugung von Informationen verwenden können“ (Luhmann, 1984, 25). Damit lässt sich sagen: Das System IST die Unterscheidung von System und Umwelt. Etwas anders formuliert bedeutet das, dass das System sich definiert durch die Art und Weise, wie es sich selbst von seiner Umwelt unterscheidet. Dies bewältigt das System, indem es sich mit Hilfe der eigenen Elemente / Operationen / der Beobachtung des eigenen Selbst (Selbstreferenz) von allem anderen unterscheidet (Fremdreferenz).

In diesem notwendigen Zusammenspiel von Selbst- und Fremdreferenz zeigt sich die nun die zweite zentrale Erkenntnis, die sich aus den Überlegungen zum Beobachtungsbegriff ergibt: Systeme können trotz bzw. gerade wegen ihrer Selbstreferentialität nicht ohne eine Umwelt gedacht werden. Systeme und ihre Umwelt entwickeln sich ko-evolutionär. „Die (inzwischen klassische) Unterscheidung von „geschlossenen“ und „offenen“ Systemen wird ersetzt durch die Frage, wie selbstreferentielle Geschlossenheit Offenheit erzeugen könne“ (Luhmann, 1984, 25). Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus der Figur des „re-entry“ der Form in die Form (Spencer-Brown, 1997). Da das System, um die Erhaltung der System/Umwelt Grenze sicherzustellen, sich selbst beobachten muss, muss es ein Bild von sich selbst konstruieren, also ein Abbild von sich selbst in sich selbst hineinkopieren¹⁷. Da wir aber weiter oben schon festgestellt haben, dass der Vorgang der Beobachtung immer auch Unterscheidung bedeutet, muss das System um ein Selbstbild zu bekommen immer auch etwas mit „hineinkopieren“, wovon sich das Selbstbild unterscheiden kann. Dieses Etwas ist ein Abbild der (vom System wahrgenommenen) Umwelt (denn was könnte es sonst sein?). Was hier gerade beschrieben wurde ist also der Wiedereintritt (re-entry) der Form (System/Umwelt) in die Form. Die so entstehende (Kopie der) Form wird von den Systemen durch die ständige Verknüpfung von Selbst- und Fremdreferenz aktualisiert. *Auf den Punkt gebracht bedeutet das, dass jede Beobachtungsoperation aus den Teilen Selbst- und Fremdreferenz besteht und durch das Zusammenspiel beider Teile ihre Form gewinnt.* Damit werden drei Dinge klar: Erstens wird klar, dass jedes System durch Selbstreferenz dazu tendiert, seine eigene Form zu behalten. Zweitens zeigt sich, dass jedes System durch Fremdreferenz in jeder Operation die Chance (oder das Risiko) eingebaut hat, sich im Verhältnis zu seiner Umwelt neu zu definieren. Schließlich zeigt sich drittens, dass durch die Einheit von Selbst- und Fremdreferenz die Idee der Möglichkeit eines direkten Eingreifens in ein System aus der Umwelt ersetzt werden muss durch die Erkenntnis, dass es bei jeder Überschreitung der System/Umwelt Grenze zu einem Bruch kommen MUSS (da IMMER auch ein selbstreferentieller Aspekt die endgültige Form der Beobachtung beeinflusst).

¹⁷ Für die Einsicht in die zentrale Bedeutung des Selbst für die Formulierung eines brauchbaren Interventionsbegriffs bin ich Prof. Dr. Peter Fuchs zu Dank verpflichtet.

V.II.2 Intervention systemtheoretisch

Diese Ausführung zum Beobachtungsbegriff haben auch für den hier zu entwickelnden Interventionsbegriff weitreichende Konsequenzen¹⁸. Denn akzeptiert man, dass die Welt sich als Konstrukt von Beobachtungen darstellt und in diesem Zusammenhang System ein adäquates Beobachtungskonzept ist, welches die Analyse sozialer (und psychischer) Zusammenhänge nicht nur ermöglicht, sondern auch erleichtert¹⁹, dann muss man sich die Frage stellen wie man sich Intervention überhaupt vorstellen kann. Wenn die Vorstellung der Kausalitäten zwischen System und Umwelt eingetauscht wird gegen Kausalitätsunterbrechung zwischen System und Umwelt. Wenn Berater/in und Beratene/r nichts anderes tun können als sich gegenseitig zu beobachten, dabei aber nur das sehen können, was sie sehen und nur das verstehen können, was sie verstehen und daraus dann ihre jeweils eigenen Schlussfolgerungen ziehen werden. Ist dann Intervention überhaupt noch möglich? Und wenn ja, wie?

An diesem Punkt fängt es an sich bezahlt zu machen, Intervention als Beobachtung zu definieren. Nur wenn dieser Schritt bewusst gemacht wird, kann man erkennen, dass Interventionen andauernd stattfinden. Definiert man Intervention als Beobachtung, dann ist Beobachtung auch Intervention und dann zeigt sich, dass soziale Systeme permanent nichts anderes tun als zu intervenieren (also beobachtet werden und dadurch potentiell Einfluss nehmen auf die Systeme in ihrer Umwelt) und dass sie gleichzeitig auch ständig Gegenstand von Interventionen sind (also beobachten und dadurch potentiell von ihrer Umwelt beeinflusst werden). Daraus kann man folgern, dass Intervention – definiert in unserem Sinne – nicht nur möglich ist, sondern auch ständig stattfindet (womit die Frage des Effekts aber noch nicht geklärt ist). Damit nun aber der im Rahmen dieser Arbeit notwendige Fokus wiedererlangt werden kann, soll eine thematische Einschränkung des verwendeten Interventionsbegriffes vollzogen werden, um ihn dem eigentlichen Thema der Arbeit und dem allgemeinen Verständnis von Intervention wieder näher zu bringen.

Intervention und Intention

Es zeigt sich dass der Begriff „Intervention“ in seiner ursprünglichen Bedeutung („Vermittlung, Einspruch‘: Staatspolitische Begriffe, die eine durch politische Interessen begründete Einmischung in innerstaatliche Angelegenheiten eines fremden Staates bezeichnen“ (Duden, 1963)), wenn man von seiner ursprünglich politischen Verwendung einmal absieht, durch zwei zentrale Merkmale definiert ist: Intentionalität (also durch spezifische Interessen begründet) und Einmischung. Vor dem Hintergrund einer Theorie autopoietischer sozialer Systeme muss – wie weiter oben schon erörtert – auf Grund der operationalen

¹⁸ Im Folgenden wird aus Platzgründen lediglich auf Intervention in Organisationen Bezug genommen.

¹⁹ Im Rahmen dieser Arbeit kann die Diskussion über Sinn und Unsinn dieser Sichtweise aus Platzgründen nicht geführt werden, deswegen muss von einer zumindest grundsätzlichen Übereinstimmung diesbezüglich ausgegangen werden. Es lässt sich nur ein Hinweis darauf geben, dass sich eine immer größer werdende Zahl auch internationaler Publikationen eine Perspektive einnimmt, die der hier vertretenen Perspektive sehr ähnlich ist. siehe u.a. Senge, Peter M., 1996: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.; für Gesundheitsförderung in Schulen siehe z.B.: Colquhoun D, 2005: Complexity in the Health Promoting School. In: Stephen Clift, Bjarne Bruun Jensen (Eds.) The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice.

Geschlossenheit auf das Merkmal der Einmischung, im Sinne eines direkten Eingriffs, verzichtet werden. Das Merkmal der Intentionalität ist aber auch in unserem Kontext eine brauchbare Unterscheidungsmöglichkeit. Damit gewinnen wir notwendige Spezifität in Bezug auf das, was hier beobachtet werden soll, nämlich *soziale Situationen, in denen sich mindestens zwei Systeme gegenseitig mit der Intention beobachten, etwas zu verändern*. Diese thematische Einschränkung ändert zwar nichts an der grundsätzlichen Operationslogik, die oben umrissen wurde, sie fügt aber das Moment einer gezielt angestrebten Veränderung des Status quo hinzu und schließt damit Situationen, in denen Veränderung ‚einfach so‘ passiert bzw. die Intention sich zu verändern nur auf einer Seite zu beobachten ist (z.B. im Falle einer vom betroffenen System unbemerkten Intrige). Speziell auf die Gesundheitsförderung bezogen, liefern Klaus Hurrelmann und Ulrich Laaser (2006) folgende Definition von Gesundheitsförderung als Intervention, die sehr deutlich zeigt, welche Intentionen aus der Sicht der Gesundheitsförderungsforschung in Bezug auf jene Systeme vorherrschen²⁰, in die interveniert werden soll: „Bei der *Gesundheitsförderung* zielt das Eingreifen (Intervenieren) auf die Verbesserung von individuellen Fähigkeiten der Lebensbewältigung und ökonomischen, kulturellen, sozialen, bildungsmäßigen und hygienischen Bedingungen des Lebensgestaltung von Bevölkerungsgruppen“ (Hurrelmann/Laaser, 2006, 751).

Trotz der offensichtlichen Vorteile, die sich durch die Einführung des Merkmals Intention für eine theoretische Betrachtung von Interventionen ergeben, muss gerade bei einer systemtheoretischen Konzeptualisierung des Interventionsbegriffs auch das Problem, das man sich damit einhandelt, offensichtlich werden. Die Frage, die sich hier aufdrängt, lautet: Wer oder was hat Intentionen und wer oder was legt fest, wie diese Intentionen aussehen. Die einzig mögliche Antwort auf beide Fragen lautet einmal mehr: Der Beobachter. Das System kann sich Intentionen selbst zuschreiben (Selbstbeobachtung), oder in seiner Umwelt Intentionen beobachten, im Fall von Interventionen meistens beides. Wie diese Intentionen dann beobachtet werden, wird in beiden Fällen (also sowohl bei der Selbst- als auch bei der Umweltbeobachtung) wiederum vom selbstreferentiellen Aspekt des Beobachtungsprozesses beeinflusst. Damit kommt ein zentrales Erfolgskriterium von Interventionen hinzu. Intentionen haben nur dann eine Chance vom System möglichst ‚unverfälscht‘ beobachtet zu werden (und damit den gewünschten Effekt zu erzielen), wenn sie eine Form haben die vom System überhaupt beobachtet werden kann (einem Blinden zuzuwinken hat mit großer Wahrscheinlichkeit nur sehr wenig Effekt). Ist dies nicht der Fall, beobachtet das System (oder genauer: der Beobachter) entweder etwas grundlegend anderes oder gar nichts (da er für diese Form ‚blind‘ ist). Die unmittelbare Folge ist im besten Fall also Ignoranz, im schlimmsten Fall der totale Stillstand und damit das Ende der Existenz des Systems (wenn man dem Blinden beispielsweise zugewunken hat, um ihn vor einem Abgrund zu warnen). In den meisten Fällen wird sich aber eine Reaktion im System zeigen, die irgendwo zwischen diesen beiden Extremfällen liegt. Ohne einen großen Informationsverlust, kann man die Frage der prinzipiellen Beobachtbarkeit einer Intention durch das beobachtende System auch umformulieren auf die Frage der Intentionen des Systems im Verhältnis zu den Intentionen der Umwelt. Auf diese Weise kann man das Problem dann auch noch etwas schärfer formulieren und

²⁰ Auf die mit dem Interventionskonzept der Gesundheitsförderung an Schulen verbundenen Intentionen der Umwelt von Schulen wird in Kapitel VII.I noch einmal näher eingegangen.

feststellen, dass die Art, wie die Intentionen in der Umwelt vom System beobachtet werden, wiederum davon abhängt welche Intentionen das beobachtende System hat, denn die ‚Intentionen‘ des Systems können ja wiederum nur beobachtet werden als Ergebnis der Geschichte des Systems. Das bedeutet anders ausgedrückt, dass die Zwecke, die im System definiert werden, ein Ergebnis sind, das sich aus den momentan bestehenden Strukturen und Prozessen (also den Beobachtungsmöglichkeiten des Systems) ergeben hat. Durch diese Umformulierung von Beobachtungsmöglichkeiten auf Intentionen lässt sich das oben erwähnte Erfolgskriterium auch umformulieren als eine möglichst geringe Differenz zwischen Intentionen der Umwelt und Intentionen des Systems.

An dem hier grob umrissenen Problem, wie man zu einer für das System beobachtbaren Form bzw. zu einer möglichst kleinen Differenz zwischen Intentionen des Systems und der Umwelt kommt (also wie effektiv Änderungen herbeigeführt werden können), arbeitet sich ein riesiges Feld an Publikationen ab. Es werden vor allem Leadership- und Managementkonzepte (siehe u.a. Fullan, 1998) aber auch Empowerment (siehe u.a. Dür, 2008) und Gouvernmentalität (siehe speziell für das Bildungssystem Dzierzbicka, 2006) diskutiert. Peter M. Senge (1996) spricht von einer „fünften Disziplin“ und will damit die Komplexität von Organisationen betonen, die im „Maschinenmodell“ von Organisationen (Morgan, 2006) nicht vorkommen konnte (oder anders ausgedrückt: wofür Beobachtungen mit der Brille des Maschinenmodells ‚blind‘ waren).

Spätestens seit Beginn der 1980er Jahre ist eine signifikante Menge an Literatur zu finden, die sich weg bewegt von der Idee der direkten, hierarchischen Durchgriffssteuerung, deren einziges Mittel nur noch mehr Kontrolle ist, hin zu Ansätzen, die mehr und mehr versuchen die Perspektive desjenigen, der beeinflusst werden soll, zu berücksichtigen und in die Interventionsplanung miteinzubeziehen, auch wenn man dafür seine ursprünglichen Ziele anpassen muss. Das vor allem seit Ende der 1990er Jahre auch in auf die Schule bezogenen Diskursen vorkommende Konzept der transformationalen Führung (siehe zusammenfassend: Leithwood/Jantzi, 1999) ist nur eines von vielen Beispielen. Hier geht es in allererster Linie darum *gemeinsam* zu einer *Vision* zu kommen. Die Schulleitung ist nicht mehr alleine dafür verantwortlich eine Richtung vorzugeben und zu bestimmen, was an der Schule richtig und was falsch ist. Sie ist vielmehr eine Person, die es schafft, andere zu begeistern, die Ideen und Wissenbestände, welche in der Schule schon vorhanden sind zu aktivieren und alles bestmöglich zur gemeinsamen Vision zu integrieren. Konzepte wie die Professional Learning Communities (siehe u.a. Stoll et al., 2006) gehen hier sogar noch einen Schritt weiter und übertragen einen Großteil der Verantwortung für schulische Belange gleich ganz den Lehrenden. Ohne viele Abstriche lassen sich diese Entwicklungen auf das oben formulierte Problem übertragen. Durch die Einbeziehung der Betroffenen schon in die frühen Phasen des Entscheidungsprozesses wird nämlich nichts anderes versucht, als Vorsorge dafür zu treffen, dass die Intentionen desjenigen, der Einfluss nehmen will, mit den Möglichkeiten desjenigen, der beeinflusst werden soll, beobachtbar sind.

Auch die weiter oben kurz dargestellte Methode zum Umgang mit komplexen Systemen von Willke (siehe Kapitel V.I), kann auf das hier bearbeitete Problem der Beobachtungsmöglichkeiten des Systems bezogen werden. Die ersten drei Fragen, die Willke stellt, können Antworten liefern, auf die Frage, wie das System

beobachten kann²¹, während sich die Fragen vier bis sechs darauf beziehen, welche Intentionen das System möglicherweise als funktional (oder: positiv) wahrnehmen würde. Willke versucht in seiner Abhandlung aber nicht nur die grundsätzliche Problematik von Interventionen aufzuzeigen, sondern führt gleichzeitig ein Erfolgskriterium für Interventionen ein. Er betont, dass die Irritationen des Systems durch die Umwelt (also die Intervention) so gestaltet sein müssen, dass das System sich selbst auf eine neue Art und Weise beobachten kann und dadurch Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. „Gelingende Intervention heißt demnach, dass externe Anstöße interne Entwicklungsmöglichkeiten des zu intervenierenden Systems beobachtbar machen und für das System in den Verfügungsraum möglicher Optionen bringen.“ (Willke, 2001, 89).

Wiederum in die Beobachterlogik gebracht, bedeutet das, dass gelingende Interventionen dadurch gekennzeichnet sind, dass Umweltirritationen im System dazu führen, dass es von einer Selbstbeobachtung erster Ordnung, die den Blick auf systeminterne Veränderungspotentiale verstellt, zu einer Selbstbeobachtung zweiter Ordnung gelangt, denn „[d]ie Beobachtung zweiter Ordnung bezeichnet Unterscheidungen, und sie unterscheidet Unterscheidungen von anders möglichen Unterscheidungen“ (Fuchs, 2008, 22). Der Grund für die Veränderungsresistenz, die mit einer Beobachtung erster Ordnung einhergeht, ist die Tatsache, dass solche Systeme mit „... der Illusion eines Umweltkontaktes...“ (Luhmann, 1997, 93) operieren. „Erfahrung von Widerstand und Nichtbeliebigkeit der Operationsresultate werden extern verbucht und geben daher eine Welt, der man sich zu fügen hat“ (Luhmann, 1997, 93). Die Beobachtung zweiter Ordnung dagstellt um auf ein Beobachten von Beobachtungen (als Beobachtungen). Durch diesen ‚Kunstgriff‘ zeigt sich dann aber, dass alles Beobachtung ist und damit alles aus einer gewissen Perspektive heraus beobachtet wurde, die kontingent - also so aber auch anders möglich - ist. Gelingt es nun ein System von einer Beobachtung erster Ordnung auf eine (Selbst-)Beobachtung zweiter Ordnung umzustellen, wird auch innerhalb dieses Systems klar, dass man auch andere Möglichkeiten (zu beobachten) hat und dann kann systemintern (!) darüber entschieden werden, ob die anderen nun sichtbaren Möglichkeiten es Wert sind umgesetzt zu werden. Hier wird deutlich, dass Interventionen in Organisation eigentlich nicht darauf abzielen sollten, die Organisation nach irgendeinem extern als wünschenswert erscheinenden Standard zu verändern, sondern vielmehr den Versuch machen sollte, das Selbst(bild) der Organisation (von sich selbst) zu irritieren, um damit systemintern Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen, über die dann wiederum im System entschieden werden wird.

Alltagssprachlich ausgedrückt würde das bedeuten, dass eine erfolgreiche Intervention nichts anders macht, als in der betreffenden Organisation eine neue Perspektive einzuführen, die es erlaubt, von einem „es ist halt so“ zu einem „so muss es nicht sein“ zu wechseln und damit neue Entwicklungschancen aufzeigt, welche in der Organisation dann weiterverfolgt werden, weil sie den Mitgliedern der Organisation als potentielle Verbesserung des Status quo plausibel scheinen²². Diese Definition von ‚erfolgreichen Interventionen‘ führt uns auf

²¹ Man könnte hier mit Luhmann von „Systemrationalität“ (Luhmann, 2000, 447) sprechen.

²² Damit zeigt sich auch die große Relevanz einer vorangestellten IST-Analyse die möglichst im System selbst stattfinden sollte (in der Gesundheitsförderung passiert dies meist in Form eines Gesundheitszirkels). Ohne diese wird ein Umschwung auf eine Ebene der Beobachtung 2.Ordnung extrem unwahrscheinlich und externe Irritationen

direktem Wege zur Evaluationsforschung, denn im (wissenschaftlich relevanten) Normalfall ist es die Evaluation, die darüber entscheidet, ob eine Intervention erfolgreich war oder nicht. Auch aus den Ergebnissen und Diskursen dieses Bereiches der Gesundheitsförderungsforschung lassen sich weitere Schlussfolgerungen für das hier verwendete Verständnis von Interventionen ziehen.

Die Beobachtung der Intervention: Evaluation von Gesundheitsförderung

Auch die Beurteilung von Interventionen kann beobachtet werden als die Operation eines Beobachters. Mit dieser Perspektive wird klar, dass auch diese Beobachtung potentiell wieder anfällig dafür ist, dass nicht darauf geachtet wird, wie die Folgen der Intervention im System wahrgenommen werden, sondern nur darauf, ob sich die Umweltwahrnehmung der System/Umwelt Differenz auf die in der Umwelt gewünschten Art und Weise verändert hat. Dieser Umstand wird unter anderem dann auch in der Umwelt (und nicht nur im System) problematisiert, wenn Interventionen eines bestimmten Typus aus der Perspektive der Umwelt nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen. Hierfür ist die Gesundheitsförderung ein gutes Beispiel. Die Tatsache, dass Gesundheitsförderungsinterventionen an Schulen in den seltensten Fällen mit der äußerst rigiden Evaluationsmethode der Randomized Controlled Trials (RCTs) beurteilt werden können, hat innerhalb der Gesundheitsförderung in vielen Fällen nicht dazu geführt, über Stärken und Schwächen der Interventionskonzeptes der Gesundheitsfördernden Schule, also den Intentionen in der Umwelt des Systems Schule, nachzudenken. Vielmehr hat sich eine grundsätzliche Diskussion über den Sinn und Unsinn von RCTs als Evaluationsmethode der Gesundheitsförderung entwickelt (siehe u.a. Raphael, 2000).

Diese Entwicklungen hatten aus einer systemtheoretischen Perspektive zumindest eine positive Auswirkung. Sie eröffneten den Diskurs darüber, ob es in einem sozialen Setting wie der Schule überhaupt sinnvoll ist Evaluationsmethoden zu verwenden, die so unsensibel für die speziellen Charakteristika des jeweiligen Systems sind (siehe u.a. Pawson/Tilley, 1997). „Whereas the question which was asked in traditional experimentation was, ‘Does this work?’ or ‘What works?’, the question asked by us in realistic evaluation is ‘What works for whom in what circumstances?’ Thus, we begin by expecting measures to vary in their impact depending on the conditions in which they are introduced“ (Tilley, 2000, 4). In einer funktionalistischen Perspektive ist hier noch einmal eine Erweiterung notwendig: Im Prinzip ist davon auszugehen, dass alles, was ein System tut, auf irgendeine Art und Weise funktioniert. Denn in einer Theorie autopoietischer Systeme muss alles als funktional betrachtet werden, was dem System das weitere Überleben ermöglicht²³. Damit führen Dysfunktionalitäten im System selbst zum Ende des Autopoiesis. Alles andere, was aus der Perspektive eines Beobachters als dysfunktional erscheint, ist systemtheoretisch gesehen nur der Weg, den das System gewählt hat, um mit einem bestimmten Problem umzugehen. So lange dieser Weg nicht zum Ende der

(Interventionen) werden nur mit Hilfe der im System schon vorhandenen Strukturen bearbeitet und damit steigt das Risiko, dass sich im Prinzip nichts ändert (weil nicht anders beobachtet werden kann).

²³ „Der Sinn des Lebens ist das Leben – das gilt auch für Organisationen“ (Simon, 2007a, 28)

Existenz des Systems führt, erfüllt er seine Funktion, nämlich die das Überleben des Systems zu sichern²⁴.

Für die hier angestrebte Analyse von Interventionen ergibt sich daraus nun die Notwendigkeit, den Prozess der Intervention nicht mit der Differenz ‚führt zu den gewünschten Ergebnissen/‘führt nicht zu den gewünschten Ergebnissen‘ zu beobachten, sondern viel mehr als *die Einheit der Differenz von Veränderung und Intention*, um daraus dann Schlüsse ziehen zu können, auf welche Besonderheiten im System die Form dieser Differenz zurückzuführen ist. Anders ausgedrückt stellt sich also die Frage, welche Probleme das System löst, in dem es auf die Art und Weise reagiert wie es reagiert. Aus auf solche Art gewonnen Informationen sollten sich dann Rückschlüsse darauf ziehen lassen welcher Typus von (Gesundheitsförderungs-)Intervention im System (Schule) die Form dieser Differenz so verändern könnte, dass es zu einer Selbstbeobachtung 2.Ordnung kommt, die zu von außen beobachtbaren Veränderungen führt, die das Verhältnis von System und Umwelt so verändern, dass eine „optimale Integration“ (Willke, 2001, 84) des Systems mit seinen relevanten Umwelten (wieder-) hergestellt ist.

Akzeptiert man diese Schlussfolgerungen, dann verändert sich die Art und Weise der Problemstellung für die Gesundheitsförderung. Es geht nun primär nicht mehr darum, welche Evaluationsmethoden für Gesundheitsförderungsinterventionen adäquat sind. Es geht auch nicht mehr darum, wie Schule eigentlich sein sollte um Gesundheitsförderung adäquat umsetzen zu können. Die Perspektive führt zur Selbstbeobachtung und man fragt sich:

Wie müssen Gesundheitsförderungsinterventionen gestaltet sein, damit sie in den Schulen zur Selbstbeobachtung zweiter Ordnung führen und damit alternative Wege zur optimalen Integration zwischen System und Umwelt aufzeigen können?

V.III Ein analytisches Modell zur Beobachtung von Interventionen

Die bisherigen Ausführungen zusammengefasst lässt sich nun folgendes sagen:

1. Interventionen sind, wie alle anderen Operationen sozialer Systeme, Beobachtungen, die ihre Form durch die Einheit der Differenz von Selbst- und Fremdreferenz gewinnen.
2. Verändern kann sich ein System immer nur selbst. Initiiert wird jede Veränderung aber durch Fremdreferenz, also durch das Äußere im Inneren. Der Grund für die Veränderung ist also immer in der Umwelt verortet²⁵ - denn warum sollte sich ein System ändern, wenn sich nicht irgendetwas in seiner Umwelt ändert? Der Wille zur Veränderung und die

²⁴ Damit soll nicht gesagt sein, dass im System selbst nicht auch der Wunsch bestehen kann etwas zu verbessern, auch wenn die Situation nicht „lebensbedrohlich“ ist. Es soll nur darauf hingewiesen werden, dass alles, was im System passiert, irgendeine Funktion erfüllt. Diese muss auf die eine oder andere Art und Weise erfüllt werden und darf deswegen nicht ignoriert werden, indem etwas als dysfunktional beobachtet wird.

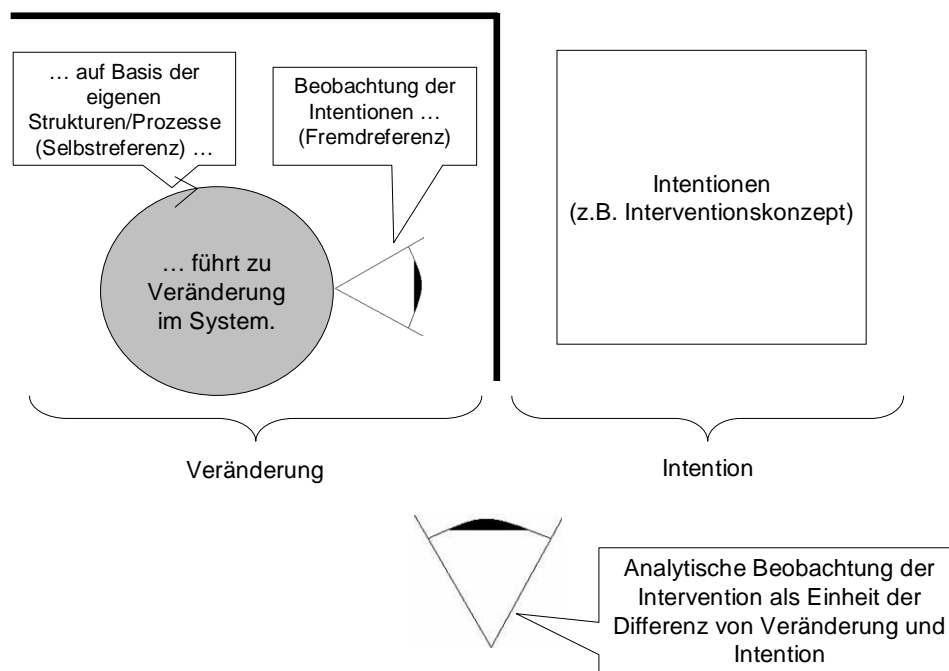
²⁵ Hier muss um Missverständnisse zu vermeiden darauf hingewiesen werden, dass in einem systemtheoretischen Verständnis auch die psychischen Systeme der Organisationsmitglieder als Umwelten des sozialen Systems Organisation gelten.

Veränderung selbst entstehen aber – wenn überhaupt - notwendigerweise immer systemintern.

3. Von allen anderen Beobachtungsformen unterscheidet sich Intervention durch die Intentionalität der Veränderung. Das verändert zwar nicht die Logik der Operation an sich, verändert aber die Art und Weise wie beobachtet wird / werden kann.
4. Je eher die Intentionen eine Form haben, die vom Beobachter nicht beobachtet werden können, oder anders formuliert: je größer die Differenz zwischen Intention des Systems und Intention der Umwelt, desto größer ist das Risiko, dass die Intervention ignoriert bzw. nicht in der intendierten Weise darauf reagiert wird.
5. Erfolgreiche Intervention führt dazu, dass das System auf eine Selbstbeobachtung zweiter Ordnung umschaltet und dadurch neue Wege sichtbar werden, die (aus der Perspektive des Systems!) zu einer Verbesserung des Status quo führen könnten.
6. Zur Weiterentwicklung eines Interventionskonzeptes ist es wichtig, die Reaktionen des Systems auf Interventionen als Lösungen für ein bestimmtes Problem zu beobachten. Beobachtet man solche Reaktionen nur auf Basis externer, schon vorher festgelegter Erfolgs- oder Misserfolgsindikatoren, dann verliert man den Bezug zum System und verringert damit die Chancen aus Fehlern zu lernen.

Zu Analysezwecken erscheint es dabei, wie oben schon ausgeführt, sinnvoll, Interventionen als Einheit der Differenz von Veränderung und Intention zu beobachten. Die Form dieser analytischen Beobachtung kann nun zusammenfassend folgendermaßen skizziert werden:

Abbildung 2: analytische Beobachtung des Interventionsprozesses



Diese Darstellung des Interventionsprozesses verdeutlicht noch einmal, dass Intervention gedacht als Beobachtung zum einen auf Selbstreferenz, also der Geschichte des Systems und der Art und Weise, wie es operiert bzw. zu

operieren gewohnt ist, beruht. Der selbstreferentielle Aspekt bestimmt dabei das, was das System überhaupt beobachten kann und wie es auf die Beobachtungen reagieren kann. Zum anderen beruht der Interventionsprozess auf Fremdreferenz, also auf Irritationen außerhalb des Systems, die vom System Relevanz zugewiesen bekommen. Außerdem zeigt sich auch, was bei dieser Art der analytischen Beobachtung von Intervention keine Relevanz mehr hat – nämlich alle anderen Beobachtungen des Systems, die für den hier beschriebenen Prozess nicht relevant sind²⁶.

Abschließend soll noch auf einen weiteren Effekt hingewiesen werden, der auftritt, wenn man Intervention als Beobachtung definiert und analysiert. Nur dann wird nämlich klar, dass auch dieser Blick auf Interventionsprozesse nur eine weitere Beobachtung ist, und damit kontingent ist, also so aber auch anders möglich gewesen wäre. Damit zeigt sich die Stärke und gleichzeitig die Schwäche einer Theorie, die auf Beobachtung rekurriert. Sie kann von sich selbst nie behaupten letztgültige Wahrheit zu sein. Sie erkennt aber gleichzeitig auch, dass das nichts und niemand von sich behaupten kann und zieht daraus Schlüsse, zu denen Andere gar nicht kommen können.

VI Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann nun die folgende Forschungsfrage formuliert werden, die die Leitlinie für die im nächsten Kapitel beschriebenen Ergebnisse der empirischen Analysen darstellt:

Wie wird die Übersetzung von Interventionskonzepten der Gesundheitsförderung in tatsächlich stattfindende Interventionen durch die Schule als Organisation beeinflusst?

²⁶ Im hier behandelten Fall also alle Beobachtungen des Systems, die nicht mit der Intention der gesundheitsförderlichen Veränderung des Systems operieren bzw. damit zu tun haben.

VII Der Weg der Intervention

Das folgende Kapitel beschreibt den Weg, den die Intervention „Gesundheitsfördernde Schule“ durch das beobachtete System genommen hat, und zeigt, wie sich Intervention und System dabei gleichermaßen verändern. Es liefert also die Darstellung der empirischen Analysen, die Grundlage für die oben umrissene Konzeption des Interventionsprozesses waren. Damit soll aber nicht lediglich der empirische „Beweis“ für die oben entwickelte Theorie nachgeliefert werden, es wird gleichzeitig auch eine Beschränkung und Erweiterung vorgenommen. Beschränkt wird die Theorie, indem gezeigt wird, auf welche empirische Grundlage sie aufgebaut ist. Dadurch wird klar, dass das vorgeschlagene Beobachtermodell in Folge der Beobachtung einer spezifischen Intervention „in“ ein spezifisches System entstanden ist. Erweitert wird die Theorie, indem gezeigt wird, dass der beschriebene Beobachtungsprozess nicht nur einmal stattfindet, sondern sich mehrere Male und auf unterschiedlichen Ebenen wiederholt. Schließlich kann durch die Verknüpfung von empirischen Analyseergebnissen und Ergebnissen der Literaturrecherche gezeigt werden, dass die zentralen Thesen dieser Arbeit nicht nur für den beobachteten Fall zutreffen, sondern auch in anderen ähnlich strukturierten Situationen erwartbar sind.

VII.I Das Interventionskonzept des Wiener Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen

Der Ausgangspunkt, ab dem der Weg der Intervention „Gesundheitsfördernde Schule“ im Rahmen dieser Arbeit beobachtet wird, ist jenes Interventionskonzept, welches vom Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen (WieNGS) den Schulen näher gebracht wird²⁷. Dies geschieht im Rahmen von Netzwerktreffen, Gesundheitsförderungskonferenzen und Seminaren, die vom WieNGS organisiert werden. Außerdem ist das Interventionskonzept in seinen Grundzügen auch auf der Homepage des Netzwerks erklärt (www.wiengs.at).

Teilnahmeberechtigt sind grundsätzlich alle Wiener Schulen. Entschließt sich eine Schule dem Netzwerk beizutreten, kann sie zwischen drei Kooperationsstufen wählen, die sich in ihren Zielvorgaben unterscheiden (WieNGS, 2009). Die erste Kooperationsstufe ist ihrem Aufbau nach als Einstieg in das Feld der Gesundheitsförderung konzipiert. Es stellt im Prinzip keine Anforderung an die Schule, außer dass es eine Ansprechperson für die WieNGS-Projektleitung gibt und an der Schule Einzelaktionen oder Projekte zum Thema Gesundheitsförderung umgesetzt werden. Die zweite Kooperationsstufe geht einen großen Schritt weiter. Hier soll im Rahmen eines ganzheitlichen Verständnisses von Gesundheit gemäß der Ottawacharta (WHO, 1986) und

²⁷ Genau genommen ist dies aber nicht der „tatsächliche“ Beginn des Weges, denn auch das WieNGS-Interventionskonzept hat seinen Ursprung im WHO-Konzept „Health Promoting School“ (für eine genauere Beschreibung die hier nicht geliefert werden kann siehe z.B. Denman et al., 2002) das in seiner momentanen Form wiederum das Ergebnis eines längeren Prozesses der Weiterentwicklung ist. Diese Stationen können aber in dieser Arbeit aus Platzgründen und in Ermangelung diesbezüglich verfügbarer Daten nicht behandelt werden. Wichtig ist hier nur dass festgehalten wird, dass sich das Interventionskonzept des WieNGS sich sehr stark an jenem der WHO orientiert, es aber keine 100%ige Übereinstimmung gibt.

aufbauend auf dem Modell der Gesunden Schule (www.gesundeschule.at) auf koordinierte Weise Gesundheitsförderung für Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitung umgesetzt werden. Des Weiteren muss ein/e Gesundheitsförderungskordinator/in bestimmt werden, der/die alle Maßnahmen im Rahmen von Jahresplänen koordiniert. Erfahrungen, die an der Schule gemacht werden, sollen festgehalten und dem Netzwerk wieder zur Verfügung gestellt werden. Im Gegenzug stellt das Netzwerk Austauschmöglichkeiten mit anderen Schulen im Rahmen von zweimal im Semester stattfindenden Netzwerktreffen zur Verfügung. Außerdem bietet das Netzwerk für diese Schulen Fortbildungen an, und Gesundheitsförderungsprojekte werden in einem Ausmaß von maximal 1000€ pro Schule finanziert. Die dritte Kooperationsstufe soll Gesundheitsförderung mit Schulentwicklung verbinden und stellt damit die höchsten Anforderungen an Schulen. Hier finden im Rahmen einer vertraglich abgesicherten dreijährigen Kooperation mit dem WieNGS umfassende Gesundheitsförderungsinterventionen statt. Während dieser Zeit werden zusätzlich Workshops und Fortbildungen für die Stufe 3-Schulen organisiert. Außerdem wird der Prozess durch externe Berater/innen begleitet. Im März 2009 waren im Netzwerk acht Stufe 3-Schulen, 31 Stufe 2-Schulen und 16 Stufe 1-Schulen vertreten.

Die Fallschule ist dem Wiener Netzwerk als Stufe 2-Schule beigetreten und hat sich dadurch also – zumindest aus Perspektive des WieNGS - bereit erklärt, ganzheitliche, koordinierte Gesundheitsförderung für Lehrer/innen, Schüler/innen und die Schulleitung umzusetzen. Im Folgenden sollen nun, gemäß des weiter oben vorgestellten analytischen Modells für Interventionsprozesse (Abb. 2), die mit dem Beitritt verbundenen Anforderungen an die Fallschule als Intentionen in der Umwelt des Systems beobachtet und als solche beschrieben werden. Dabei soll zuerst ein Bild davon entwickelt werden, wie die Intention aus Sicht der Umwelt (in diesem Fall also aus Sicht des WieNGS) definiert wird. Im Anschluss daran wird gezeigt, wie diese „ursprünglichen“ Intentionen dann letztlich von der Fallschule beobachtet werden und sich dadurch verändern.

VII.I.1 Das WieNGS-Konzept als Intention der Umwelt der Fallschule

Das WieNGS-Konzept, dem sich die Fallschule in gewissem Maße „verpflichtet“ hat, sieht vor, dass gesundheitsfördernde Maßnahmen in den *sieben Qualitätsbereichen* Ernährung, Bewegung, Suchtprävention, psychosoziale Gesundheit, materielle Umwelt und Sicherheit, Lehrern und Lernen sowie Gesundheitsmanagement stattfinden. Sie sollen nach den *sechs Prinzipien* der „Gesunden Schule“ umgesetzt werden, die in einem Handout zum 2. WieNGS Jour fix vom 25. November 2008 folgendermaßen beschrieben sind:

Ganzheitlichkeit

Das Individuum wird in seiner Vielschichtigkeit und Vielseitigkeit erfasst und angesprochen.

Empowerment

Der/Die Einzelne wird dabei unterstützt, selbstbewusst und selbstständig die eigene Gesundheit zu fördern.

Partizipation

Möglichst viele am Schulleben beteiligte Personen gestalten gemeinsam gesundheitsfördernde Prozesse und Projekte.

Nachhaltigkeit

Maßnahmen und Projekte werden so geplant und umgesetzt, dass sie langfristig wirksam und im Schulalltag erlebbar sind.

Vernetzung & Kooperation

Für die Planung und Umsetzung gesundheitsfördernder Projekte werden vorhandenes KnowHow genutzt und auch PartnerInnen eingebunden.

Dokumentation & Evaluation

Im Sinne eines wertschätzenden Umgangs mit erarbeiteten Ergebnissen werden diese angemessen von der Schule sicht- und „haltbar“ gemacht.

(WieNGS, 2009, 16)

Diese sehr ambitionierten Interventionsprinzipien und die breite Themenpalette, die bearbeitet werden, sollen zeigen, dass hier ein Interventionskonzept angedacht ist, welches dem im Rahmen der schulischen Gesundheitsförderung vielfach zitierten „whole school approach“ folgt. Es geht also im Prinzip darum, ein vollständiges Umdenken in der Schule zu erreichen, mit dem Ziel, dass alle Aspekte des Schullebens von dem gesundheitsförderlichen Gedanken durchdrungen sind. „Creating a Health-Promoting School means applying a new way of thinking. It means finding opportunities to develop policies, practices and structures that include health promotion in everything done by the school and community“ (WHO, 2000, 4).

Die Gesundheitsfördernde Schule (GFS) wird außerdem auch noch sehr oft als „total population“ und „total environment“ Ansatz bezeichnet (Denman et al, 2002). Das bedeutet, dass eine „echte“ GFS Gesundheitsförderung nicht nur in jeder Entscheidung mitdenkt, sondern, dass Gesundheitsförderung auch noch *aktiv* für und mit allen Stakeholdern betrieben wird und dass das gesamte Setting gesundheitsförderlich gestaltet wird. Diese beiden Aspekte finden sich auch im WieNGS-Ansatz wieder. Hier wird als Ziel von Stufe 2-Schulen die Einbeziehung von Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und der Schulleitung genannt. Diese Zielgruppe kann als eine ‚light‘-Version des „total population“ Ansatzes gesehen werden. Die sieben Qualitätsbereiche, die das gesamte Schulleben (und noch mehr) abdecken, können im diesem Sinne als Interpretation des „total environment“ Ansatz gelesen werden. Es zeigt sich also, dass von einer Stufe 2-Schule im Prinzip nicht nur erwartet wird, in ihr bereits vertrauten Gebieten Gesundheitsförderung mitzudenken, sondern auch in im Normalfall eher peripher behandelten Themen (Suchtprävention, psychosoziale Gesundheit, materielle Umwelt und Sicherheit) Zeit und Ressourcen zu investieren. Anders ausgedrückt sollen also nicht nur bekannte Bereiche anders, sondern auch *neue* Bereiche zusätzlich bearbeitet werden.

Schon aus dieser recht allgemeinen Beschreibung des WieNGS-Konzeptes wird ersichtlich, dass die Intention des WieNGS als komplette Umgestaltung der Schule im Sinne der Gesundheitsförderung beobachtbar ist²⁸. Systemtheoretisch ausgedrückt könnte man es auch definieren als die Intention, dass Schulen das Programm²⁹ *Gesundheitsmaximierung der relevanten psychischen und*

²⁸ Wichtig ist hier nochmals zu betonen, dass diese Beobachtung nicht eine aus der Perspektive der Schule ist, sondern es sich hier um den Versuch einer Rekonstruktion der Selbstbeobachtung des WieNGS auf seine eigenen Intentionen hin handelt.

²⁹ Für eine Begriffsklärung siehe Kapitel VII.III.1

biologischen Umwelten des Organisationssystems (also Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitung) einführen. Alle Entscheidungen der Schule würden dann innerhalb der Schule daraufhin beobachtet werden, ob sie zu einer Steigerung oder einer Senkung des Wohlbefindens der betroffenen Personen führen.

Anforderungen an Schulen

In einem nächsten Schritt muss man sich fragen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssten, damit dieses ambitionierte Vorhaben gelingen kann. Marthe Deschesnes und andere (2003) zählen diesbezüglich in ihrem Artikel zu Voraussetzungen der Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen auf Basis einer Literaturrecherche vier grundlegende Bedingungen auf, die sowohl im schulischen Umfeld als auch in der Schule selbst erfüllt sein müssen. Es handelt sich dabei um passende gesetzliche Rahmenbedingungen und ausreichend finanzielle Mittel, ein koordiniertes und geplantes Vorgehen, intersektorale Zusammenarbeit sowie Evaluation. Diese vier Bedingungen lassen sich dabei in den Prinzipien der „Gesunden Schule“, wie sie oben beschrieben wurden, integrieren.

In der Umwelt der Schule müssen die *gesetzlichen Rahmenbedingungen* so gestaltet sein, dass es für die einzelne Schule möglich ist jene Entscheidungen zu treffen, die für die Umsetzung des Konzeptes notwendig sind. Außerdem müssen *ausreichend finanzielle Mittel* zur Verfügung stehen, um die entstehenden Kosten zu decken. Kosten sind dabei vor allem im Bereich des Personals, für bauliche Vorhaben und zusätzlich notwendige (Unterrichts-)Materialien zu erwarten. Deschesnes und andere (2003) fassen diese beiden Aspekte zusammen als „political and financial support from decision makers as leverage for adequate implementation of comprehensive approaches“ (Deschesnes et al, 2003, 392). Dabei wird betont, dass dieser Faktor in vielen Ländern ein großes Problem für die nachhaltige Implementierung darstellt. Dieser Aspekt zeigt sich im WieNGS-Konzept nur implizit, da es sich um ein Interventionskonzept für Einzelschulen handelt. Es ist aber leicht nachvollziehbar, dass die geforderten Veränderungen in Einzelschulen ohne die notwendigen finanziellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen nur schwer umsetzbar sind.

Innerhalb der Schule braucht es *ausgeprägte Kooperationsstrukturen*, da die Umsetzung einer so weitreichenden Umstrukturierung ein *gemeinsames, koordiniertes und geplantes Vorgehen* verlangt. Deschesnes und Kolleg/inn/en benennen diese Voraussetzung als „negotiated planning and coordination to support the comprehensive, integrated nature of the approach“ (Deschesnes et al, 2003, 390). Hier wird vor allem der Aspekt der gemeinsamen Planung und des koordinierten, immer wieder neu auf die momentane Situation abgestimmten Vorgehens betont. „In order to avoid confining oneself to one-time, compartmentalized interventions, it would appear to be especially important that the path chosen to translate the comprehensive, integrated approach into action rely on systematic and negotiated planning. ... In the context of systematic and negotiated planning, the issue of coordination takes on special significance, because it is a way of ensuring that every domain of activities rolls out in accordance with the parameters set, as well as in tune with and in support of the other domains“ (Deschesnes et al, 2003, 390). Jo Inchley und ihre Kolleginnen (2006) spezifizieren diesbezüglich auf Basis von Erfahrungen aus dem schottischen Netzwerk vier Themen, die schulintern von großer Relevanz für den Erfolg von Gesundheitsförderungsmaßnahmen sind. Der erste Bereich betrifft Ownership und Empowerment: „Members of staff were more likely to ‚buy in‘ to the project when it was ‚rooted in the school‘ and they had control over

development and implementation" (Inchley et al, 2006, 3). Hier wird ein Aspekt betont, der durch die von Deschesnes und anderen vorgeschlagenen gemeinsamen Planung zu erwarten ist. Eine besondere Bedeutung bekommt dieser partizipative Ansatz dadurch, dass Lehrer/inne/n als Schlüsselfiguren für jeden Schulentwicklungsprozess angesehen werden können (O'Hara/McNamara, 2001, Carle, 2000). Sind Lehrer/innen also von solchen, die ganze Schule betreffenden Veränderungsagenden nicht überzeugt, haben diese nur eine sehr geringe Chance auf eine erfolgreiche Umsetzung. Der zweite Bereich den Inchley und Kolleginnen ansprechen, ist die Notwendigkeit einer Koordinationsstelle um alle Gesundheitsförderungsvorhaben aufeinander abzustimmen. Weiters wird die Integration von Gesundheitsförderung in den schulischen Alltag als wichtig erachtet, um zu verhindern dass Gesundheitsförderung nur als Add-on gesehen wird. „... [I]t is important that the HPS is not seen as a discrete activity, but rather as a way of being that permeates all aspects of school life and links to the core objectives of the school" (Inchley, 2006, 6). Schließlich wird noch die Relevanz von intersektoraler Kollaboration betont. Dabei wird neben der Zusammenarbeit mit Schüler/inne/n und Eltern vor allem auch die Involvierung von externen Expert/inn/en als wichtig erachtet.

Die intersektorale Kollaboration nennen Deschesnes und andere (2003) mit einer Schwerpunktsetzung auf die Zusammenarbeit mit der Gemeinde/Community: „intersectoral action to actualize the partnership between school, family and community" (Deschesnes et al, 2003, 391). Sie stellt die dritte Bedingung für die erfolgreiche Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen dar. „... [T]he alliances developed between stakeholders or partners representing different child environments are the lifeblood of the program. That means that the program relies on coordination of school and community stakeholder efforts to create a synergy of mutually reinforcing actions with optimal impact on youth health and well-being" (Deschesnes et al, 2003, 391). Diese Kooperationsstrukturen sind vor allem deshalb so wichtig, da schulische Initiativen, wenn sie durch gegenläufige Maßnahmen in anderen für Jugendliche relevanten Settings konterkariert werden, nur einen sehr geringen Effekt haben werden. Auf die eigentliche Frage dieses Abschnittes umgelegt bedeutet das, dass Schulen nicht nur gute interne Kooperationsstrukturen benötigen, sondern auch in sehr hohem Maß offen sein müssen gegenüber ihren relevanten Umwelten. Schulen müssen also *aktiv einen offenen Austausch mit Eltern, Gemeinden/Communities und anderen relevanten externen Partnern pflegen*.

Die vierte und letzte Bedingung für die erfolgreiche Implementierung von Gesundheitsförderung ist nach Deschesnes und anderen (2003, 392): „evaluation as a means to help develop effective interventions further". Hier wird unter anderem der Nutzen einer laufenden Evaluierung des Interventionsfortschritts für die weitere Planung und als Rechtfertigung für die benötigten Ressourcen aufgezeigt. Dabei wird Wert auf extensive Evaluation nicht nur des Outcomes, sondern auch des Implementierungsprozesses selbst gelegt. Eine so aufwendige Evaluation ist sinnvollerweise nur durch externe Expert/inn/en möglich. Das bedeutet, dass die Schule *zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen zur Evaluation* benötigt.

Richtige Antworten auf falsche Fragen

Die von Deschesnes und Kolleg/inn/en gelieferte Zusammenschau der wissenschaftlichen Literatur zur Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen zeigt einerseits die hohen Anforderungen, welche die ernsthafte Umsetzung des GFS-Konzeptes, wie es mit kleineren Anpassungen auch vom

WieNGS verwendet wird, an Schulen stellt. Andererseits wird deutlich, dass es sich hier um ein rein aus der Logik der Gesundheitsförderung gedachtes Interventionskonzept handelt, welches eine Art Idealzustand beschreibt. Was hier beschrieben wurde, kann auch interpretiert werden als ein Anforderungskatalog an Schulen nach dem Motto:

Wie müssen Schulen gestaltet sein, damit sie die gewünschten Interventionen effektiv umsetzen können?

In Kapitel V wurde nun aber die These aufgestellt, dass genau die umgekehrte Fragestellung die eigentlich relevante Fragestellung ist, nämlich:

Wie muss die Intervention gestaltet sein, damit sie in Schulen unter den gegebenen internen und externen Bedingungen effektiv umgesetzt werden kann?

Eine der Thesen dieser Arbeit ist es daher, dass einer der wichtigsten Gründe dafür, warum die Evaluationsergebnisse zu Gesundheitsförderung an Schulen in vielen Fällen nicht zu einem besseren Verständnis der Situation beitragen, (siehe dazu Kapitel II.III) die Tatsache ist, dass die Gesundheitsförderungsforschung die „falschen“ Fragen stellt und dadurch teilweise Veränderungen anstrebt, die von den Schulen nicht unbedingt als Verbesserungen beobachtet werden müssen. Damit soll nicht an der Richtigkeit der weiter oben kurz zusammengefassten Ergebnisse gezweifelt werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird aber versucht darzulegen, warum es Sinn machen würde, die Fragestellung umzudrehen und welche Aspekte man zwangsläufig übersieht, wenn man die Frage ‚falsch herum‘ stellt. Dieser Informationsverlust zeigt sich besonders deutlich im nächsten Abschnitt. Hier wird es darum gehen, was die Fallschule aus dem oben beschriebenen Interventionskonzept (oder genauer: der Intention der Umwelt) gemacht hat und welche Rolle die Gesetzmäßigkeiten der Beobachtung dabei spielen.

VII.II Der Schulschwerpunkt als Beobachtung der Intentionen der Umwelt durch die Fallschule

Um zu einer adäquaten Beschreibung des Beobachtungsprozesses auf dieser Ebene zu kommen, muss in einem ersten Schritt geklärt werden, wie das (zu) beobachtende System (die Schule) analytisch konzipiert werden kann. Dazu soll im Folgenden kurz auf einige Grundbegriffe der systemischen Organisationstheorie eingegangen werden. Dabei ist es nicht das Ziel eine umfassende Darstellung dieses breiten Feldes zu leisten, es geht viel mehr darum, dass begriffliche Rüstzeug für die weiteren Analysen bereit zu stellen und auf einige der Schwierigkeiten hinzuweisen, die sich ergeben, wenn man Schule als organisiertes Sozialsystem beobachtet.

VII.II.1 Die Schule als System - Grundbegriffe

Grundsätzlich können Organisationen, ohne dabei viel Widerspruch befürchten zu müssen, als soziale Einheiten definiert werden. Diese besitzen als Einheiten auch einen eigenen Charakter, der unterschieden werden kann von dem Charakter bzw. der Summe der Charaktere der Personen die Mitglieder der Organisation sind. Das sieht man am offensichtlichsten daran, dass Organisationen im Grunde bleiben was sie sind, auch wenn einzelne Mitglieder ausgetauscht werden: Eine Schule bleibt eine Schule, auch wenn ein/e Lehrer/in durch eine/n andere/n ersetzt wird. Wenn es nun aber nicht die einzelnen Mitglieder sind, die Organisationen ausmachen, dann stellt sich die Frage: Was macht Organisationen zu Organisationen? Auf der allgemeinsten Ebene kann eine Antwort lauten, dass Organisationen sich durch repetitive soziale Prozesse zu dem machen, was sie sind. Ein eindrückliches Beispiel dafür sind die Verwaltungsabteilungen, ohne die Organisationen nicht überlebensfähig wären. Auch die industrielle Massenproduktion liefert hier gute Beispiele. Es lässt sich sehr leicht nachvollziehen, dass es in solchen Unternehmen mit allergrößter Wahrscheinlichkeit überhaupt keine Auswirkungen hat, wenn ein/e Fließbandarbeiter/in ausgetauscht wird, während es fatale Auswirkungen hätte, wenn die Fließbandarbeit (=repetitive Prozesse) stoppen würde. In diesem Fall würden im Unternehmen wahrscheinlich intensive Bemühungen gestartet, diesen Prozess wieder aufzunehmen. Gelingt dies nicht, wird das Unternehmen relativ schnell aufhören zu existieren.

Auf einer abstrakteren Ebene lässt sich dabei ein repetitiver Prozess definieren, der in allen Organisationen eine entscheidende Rolle spielt und innerhalb des systemtheoretischen Diskurses (aber nicht nur dort!)³⁰ als zentrales identitätsstiftendes Merkmal der Organisation als sozialer Einheit gilt. Es ist der Anschluss von Entscheidung an Entscheidung, der jene (repetitive) Operation darstellt, die „...geeignet ist die Organisation als das zu schaffen und zu reproduzieren, was sie ist und sein soll“ (Baecker, 1999, 138). Wichtig ist, dass Entscheidungen systemtheoretisch definiert einige Besonderheiten aufweisen, die beim alltagssprachlichen Gebrauch dieses Begriffes nicht unbedingt mitgedacht werden. Eine zentrale Eigenschaft von Entscheidungen ist, dass sie kontingent, also so aber auch anders möglich, sind. „Daß es eine Entscheidung war, sieht man jetzt daran, daß die getroffene Auswahl als kontingent behandelt wird und die Anschlusshandlungen durch diese Kontingenz (und nicht durch die Faktizität

³⁰ Für eine kompakte und sehr hilfreiche Darstellung des diesbezüglichen Verhältnisses der Systemtheorie zu anderen Theorien siehe Baecker, 1999, 136ff.

des damit erreichten Zustandes) motiviert werden“ (Luhmann, 1984, 402). Außerdem sind Entscheidungen virtuell. „Denn im Gegensatz zu ihrer eigenen Mythologie ist eine Entscheidung in einer Organisation erst dann eine Entscheidung, wenn sie von anderen Entscheidungen abgeholt und an sie angeschlossen wird. Jede einzelne Entscheidung ist virtuell im besprochenen Sinne, das heißt, sie weist voraus auf ihre eigene Einlösung in weiteren Entscheidungen und ist auf diese Einlösung angewiesen, um sein zu können, was sie ist“ (Baecker, 1999, 138). Diese beiden Aspekte (Kontingenz und Virtualität) können wiederum an einem Beispiel verdeutlicht werden. Gäbe es in Schulen nur eine Betragensnote, beispielsweise ein Befriedigend, würde das Faktum, dass so beurteilt wurde, überhaupt keine Reaktionen hervorrufen. Dadurch, dass es in (österreichischen) Schulen aber vier mögliche Betragensnoten gibt, jede diesbezügliche Entscheidung des Lehrerkollegiums also als kontingent beobachtbar wird, werden daran anschließende Entscheidungen motiviert (Beschwerden, Bestätigungen, Antrag auf Ausschluss von der Schule, Lob, usw.), die erst sichtbar machen, welche Form diese Notengebungsentscheidung hat (Anlass für Beschwerde da die Entscheidung als Mobbing interpretiert wird, Ende der Schullaufbahn für den/die Schüler/in, usw.). Diese Entscheidungen sind wiederum, sofern sie als kontingente Entscheidungen beobachtet werden, Motivation für weitere Anschlussentscheidungen usw.

Wichtig ist außerdem, dass nur solche Entscheidungen im System anschlussfähig sind, die im System selbst getroffen werden. Entscheidungen, die in der Umwelt des Systems getroffen werden, können das System selbst zwar irritieren, aber nicht eins zu eins als Element, an das systeminterne Entscheidungen anknüpfen können, übernommen werden. Dies kann an einem Beispiel des gesundheitsförderlichen Buffets, welches an der Fallschule eingerichtet wurde, erklärt werden: In der näheren Umgebung der Fallschule gibt es keinen Supermarkt. Dies kann als Entscheidung der diversen Supermarktketten, in dieser Gegend keine Filiale zu eröffnen, interpretiert werden. Zuerst einmal hatte dieser Umstand keine Folgen für die Schule als Organisation. Es war zwar Thema diverser Gespräche an der Schule, diese blieben aber jahrelang absolut folgenlos für die Schule selbst. Erst als die Direktorin der Fallschule – in ihrer Rolle als Direktorin durch diesen Umstand irritiert – sich dazu entschied, den Elternverein der Schule mit einem entsprechenden Angebot (das sie vorher eingeholt hatte) zu befassen³¹, veränderte sich etwas für die Schule selbst (es wurde ein Schulbuffet eröffnet). Hier wird eine weitere wichtige Eigenschaft von organisierten Sozialsystemen deutlich: Das System und nicht die Umwelt entscheidet darüber, wann, wie und auf welche Art und Weise auf Irritationen aus der Umwelt reagiert wird. Anders ausgedrückt bedeutet das, dass die Grenze zwischen System und Umwelt dadurch beobachtbar wird, dass Entscheidungen des Systems nur im System selbst und nicht in Umweltsystemen anschlussfähig sind. Das heißt, dass die Operationsweise von Organisationen „... immer von ihren aktuellen *eigenen* (internen) Strukturen kausal bestimmt wird (d.h. nicht von außen) und dass sie .. in ihren internen *Operationen* direkt immer *nur auf ihre eigenen, internen Operationen* oder Zustandsänderungen reagieren (und nicht auf irgendwelche äußeren Ereignisse)“ (Simon, 2007a, 25). Es zeigt sich also, dass eigene Entscheidungen, die an eigene Entscheidungen anknüpfen diejenige Operation sind, die in Organisationen die Grenze zwischen System und Umwelt markieren.

³¹ Aus rechtlichen Gründen konnte sie als Direktorin der Volksschule diese Entscheidung nicht selbst treffen.

Mit einem so gearteten Verständnis der Grenze zwischen System und Umwelt tritt ein Problem auf, dass für die Konzeption von Schulen als organisierte Systeme zentrale Bedeutung zukommt: Wo ist die Grenze der Schule? Und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Systeme die Grenze zwischen System und Umwelt sind damit gleichzeitig: Was ist die Schule? In einem Schulsystem wie dem Österreichischen kann man im Prinzip nicht davon sprechen, dass die einzelne Schule schon eine „vollwertige“ Organisation ist. Das liegt einerseits daran, dass die Einflüsse der Schulbehörden auf Entscheidungsabläufe innerhalb der einzelnen Schule in vielen Bereichen sehr direkter Natur sind (Schratz/Petzold, 2007). Neben Lehrplänen und der Zuteilung finanzieller und materieller Ressourcen ist das wohl stärkste Argument gegen die Beobachtung der Einzelschule als Organisation die Tatsache, dass sie keine formalen Entscheidungsrechte darüber hat, wen sie als Mitglied akzeptieren muss und wen nicht³². Dies gilt für Lehrer/innen, denn diese werden von der Schulbehörde zugeteilt, aber auch für Schüler/innen, denn auch hier kann die (öffentliche) Schule nicht eigenmächtig Zugangsbeschränkungen beschließen³³. Auf den hier behandelten speziellen Fall von Wiener Volksschulen bezogen kann die „wirkliche“ Grenze zwischen System und Umwelt damit nicht bei der Einzelschule beobachtet werden. Viele Dinge sprechen dabei eher für den Wiener Stadtschulrat als obere Grenze und wiederum andere für das Ministerium. Doch da es nicht das Ziel dieser Arbeit ist, eine befriedigende Lösung für dieses Grenzproblem zu finden, soll dies nur als Hinweis darauf gelten, dass die Fallschule weniger als Organisation, sondern viel mehr als Abteilung einer Organisation gesehen werden muss. Dadurch kann die Schulleitung dann als Abteilungsleitung gesehen werden. Dabei kann aber keine direkte Analogie gezogen werden, denn durch das gesetzlich verbrieftete Recht der Lehrer/innen auf ‚Methodenfreiheit‘ hat die Direktion nur noch sehr beschränkte formalen Steuerungsmöglichkeiten, wenn es um das Kerngeschäft der Schule (den Unterricht) geht. Diese Positionierung in der Mitte der Hierarchie führt für die Rolle der Schulleitung in Österreich zu besonderen Anforderungslagen: „Through this complexity of tasks numerous dilemmas concerning leadership occur. School heads have to act as a leader, but also as a friend and mentor, they have to find the right balance between stability and change, they have to support their teachers, but they are also responsible to challenge the system. Furthermore, school leaders should be loyal to their pupils or students and their teachers, but they should also be loyal to themselves, and loyal to superiors and national curriculum guidelines“ (Schratz/Petzold, 2007, 28). Für die folgenden Analysen ist dabei die Erkenntnis zentral, dass die Fallschule, gedacht als Organisationsabteilung, in vielen Belangen von den ihr übergeordneten Hierarchiestufen abhängig ist. Mit dieser Einschränkung aber kann die Fallschule weiterhin als organisiertes Sozialsystem definiert werden.

Als weitere Besonderheit von Schulen als organisierten Sozialsystemen kann gelten, dass Einzelschulen oft nur sehr schwach ausgeprägte organisationale Zusammenhänge haben. Karl Weick (1976) liefert mit dem Konzept der losen Kopplung ein Bild, mit dem sich dieser Umstand gut beschreiben lässt: „By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some

³² Die informelle Beeinflussung formaler Entscheidungen wird hier nicht bestritten!

³³ Für die weitreichenden Konsequenzen welche die Zwangsbeglückung der Schüler/innen und der Schule für die Schule hat siehe u.a. Carlson's (1964) Analyse von Schulen als Dienstleistungsorganisation.

evidence of its physical or logical separateeness. ... if we did not find many variables in the teacher's world to be shared in the world of a principal and/or if the variables held in common were unimportant relative to the other variables, the principal can be regarded as being loosely coupled with the teacher" (Weick, 1976, 3). Diese Beschreibung ist zwar nicht adäquat, wenn man mit den Begrifflichkeiten der Systemtheorie nach Luhmann arbeitet, die Idee selbst ist aber durchaus systemtheoretisch verwendbar. Sie zeigt auf, dass es auch noch innerhalb der „Abteilung“ Schule weitere, oft relativ autonom funktionierende Subsysteme gibt, die in der Praxis sehr oft nicht auf koordinierte Weise in Richtung eines gemeinsamen Ziels weiterentwickeln, sondern lediglich koevoluieren.

Eine weitere Besonderheit von Schulen ist, dass das, was generell als die zentrale Leistung der Schule – nämlich der Unterricht bzw. die Erziehung – angesehen wird, nicht im Organisationssystem Schule erbracht wird, sondern im Interaktionssystem Klasse. „... [D]ie Schule ist überwiegend Interaktion und nicht Organisation...“ sagt Thomas Brüsemeister (2005, 318). Werner Vogd beschreibt es systemtheoretisch kohärent folgendermaßen: „Die Organisation Schule vollzieht den offiziellen Auftrag Schule, u.a. in dem über Unterrichtspläne, Lehrereinsätze, Versetzungen, Notengebung und disziplinarische Angelegenheiten entschieden wird. All diese Praxen stellen nicht Erziehung dar, sondern bilden den Rahmen, in dem dann Erziehung als intendierte Sozialisation stattfinden kann“ (Vogd, 2006, 5). Verknüpft man nun das Merkmal, dass Schulen als Organisationen lediglich den Rahmen für Erziehungsprozesse zur Verfügung stellen und nicht – wie man ohne ein systemtheoretisches Verständnis von Schulen zu denken versucht ist – selbst erziehen, mit dem Merkmal der losen Kopplung innerhalb der Schule, ergibt sich für Schulen die Situation, dass sie als Organisation auf jene Leistungen, die ihre Existenz argumentierbar machen (Erziehung) nur noch beschränkt Zugriff haben und direkte Beeinflussung des Unterrichts dadurch nur noch sehr schwer zu bewerkstelligen ist. Dieser Umstand ist dabei aus Sicht der Gesellschaft, die über den Zugriff auf die Organisation Schule versucht, die Erziehung von Schüler/innen in den Griff zu bekommen, ein wirkliches Problem. Der in vielen Fällen ausbleibende Erfolg von Qualitätsoffensiven (die ja fast immer vom politischen System und nur sehr selten von den Schulen selbst ausgehen), kann als ein praktisches Ergebnis der Entkopplung von Organisation und Erziehung, wie sie in Schulen stattfindet, interpretiert werden. Denn diese Maßnahmen verlassen sich vor allem auf das Instrument des Qualitätsmanagement, also auf die Organisation Schule und scheitern letztlich sehr oft daran, dass innerhalb der einzelnen Schulen gar nicht die notwendige soziale Infrastruktur besteht, die für die Etablierung von Qualitätsmanagement notwendig wäre (Carle, 2000). Für Schulen selbst ist dieser Umstand aber viel weniger ein Problem als viel mehr die Lösung eines (anderen) Problems! „... [D]ie Entkopplung von Organisation, Erziehung und Interaktion gestattet es, den Schulbetrieb auch unter widrigen Umständen aufrechtzuerhalten. Selbst wenn das Lehrpersonal aus unmotivierten Kollegen besteht, häufige Personalausfälle zu bewältigen sind und die Mehrheit der Schüler dem Unterricht aufgrund chronifizierter Sprachbarrieren schon lange nicht mehr folgen kann, geschieht Schule“ (Vogd, 2006, 5). Dieser Umstand ist auch für die Konzeption von Gesundheitsförderung an Schulen von großer Relevanz. Denn auch die schulische Gesundheitsförderung versucht, zumindest im Rahmen des GFS-Konzeptes, in vielen Bereichen über die Organisation Schule auf die für die Förderung von (Schüler/innen-)Gesundheit letztlich ausschlaggebenden Interaktionsprozesse Einfluss zu nehmen. Wie sich im Laufe

dieser Arbeit noch zeigen wird, ergeben sich auch hier durch diesen Umstand sehr viele Probleme bei der Umsetzung dieses Konzepts.

Zusammenfassend kann im Moment über Schulen als System folgendes gesagt werden:

1. Die grundlegende Operation der Organisation, also auch der Schule, ist der autopoietische Anschluss von Entscheidungen an Entscheidungen. Dies wird ermöglicht durch die Virtualität und Kontingenz von Entscheidungen.
2. Die Einzelschule kann (im österreichischen Schulsystem) nur als Organisationsabteilung, nicht aber als „ganze“ Organisation beschrieben werden. Damit ergeben sich vor allem für die Rolle der Schulleitung eine Vielzahl von Aufgabenstellungen bei gleichzeitig formal sehr geringen Steuerungsmöglichkeiten.
3. Die Kernleistung der Schule – die Erziehung – wird nicht im Organisationssystem, sondern in daran gekoppelten Interaktionssystemen vollbracht.
4. Diese Kopplung kann dabei mit Karl Weick als lose Kopplung beschrieben werden. Anders ausgedrückt gibt es an Schulen oft keine stark ausgeprägten Kooperationsstrukturen.
5. Aus diesem Umstand ergeben sich Schwierigkeiten für Initiativen, die versuchen die im Unterricht ablaufenden Erziehungsprozesse durch Interventionen auf der Organisationsebene zu beeinflussen.

VII.II.2 Die Fallschule als Beobachter ihrer Umwelten - Der Schulschwerpunkt der Fallschule

Nachdem nun in groben Zügen geklärt wurde, wie die „ursprüngliche“ Intention der Intervention und die Fallschule als Organisation(sabteilung) beobachtbar ist, soll nun gezeigt werden, wie die Fallschule die Intention der Umwelt (also das Interventionskonzept des WieNGS) beobachtet. Mit anderen Worten soll also jetzt die Frage beantwortet werden, was die Fallschule aus dem Interventionskonzept des WieNGS macht. Außerdem wird unter Berücksichtigung der Logik von Beobachtungen der Frage nachgegangen, warum die Beobachtung des Interventionskonzepts durch die Fallschule diese vom ursprünglichen Interventionskonzept unterscheidbare Form annimmt. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, kurz zu umreißen, wie die Fallschule dazu gekommen ist, dem Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen beizutreten.

Der Weg zum Schulschwerpunkt

Der Prozess, der im Endeffekt dazu führte, dass die Fallschule einen Gesundheitsförderungsschwerpunkt beschlossen hat und dem WieNGS beigetreten ist, begann vor mehreren Jahren und kann aus Gesprächen mit den Lehrerinnen, der Direktorin und einer Expertin aus dem WieNGS folgendermaßen rekonstruiert werden: 2003 gab es auf Initiative der Direktorin, der das Thema Gesundheit ein persönliches Anliegen ist, eine erste Informationsveranstaltung zum Thema Gesundheitsförderung. Diese wurde von Frau Mayer (Anm.: Name geändert), einer Expertin für Gesundheitsförderung an Schulen, die für das Wiener Netzwerk arbeitet, umgesetzt. Sowohl Frau Mayer als auch die Direktorin der Fallschule berichteten davon, dass die Lehrerinnen diesem Thema damals sehr skeptisch gegenüber standen. Im Lauf der nächsten Jahre wurden an der Schule weitere Fortbildungen zu diesem Thema gemacht. Unter anderem eine Fortbildung zum Thema Persönlichkeitsbildung und Gesundheitsförderung von

Kindern, wiederum geleitet durch Frau Mayer. In einem Interview erzählte Frau Mayer diesbezüglich, dass ihr im Rahmen dieser Fortbildung der „Durchbruch“ gelang und die Lehrerinnen ihre Skepsis in Bezug auf Gesundheitsförderung abgelegt haben. Einige Zeit danach wollte die Direktorin der Fallschule gemeinsam mit der zuständigen Person aus dem Bezirksschulinspektorat an der Schule einen thematischen Schwerpunkt einrichten. Der Widerstand von Seiten der Lehrerinnen war diesbezüglich aber so groß, dass dieser Versuch scheiterte. Sowohl die Direktorin als auch einige Lehrerinnen haben in Interviews als Grund dafür angegeben, dass mit diesem Schulschwerpunkt spezifische Anforderungen verbunden gewesen wären, denen sich einige Lehrerinnen nicht gewachsen fühlten. Daraufhin wurde den Lehrerinnen mitgeteilt, dass sie eigenständig einen anderen Schulschwerpunkt entwickeln müssten, mit dem Ziel, das Profil der Schule zu schärfen. In einem der Mehrpersonengespräche mit Lehrerinnen wurde dabei erwähnt, dass „von oben“ darauf hingewiesen wurde, dass die Gefahr besteht, dass die Schule nicht erhalten werden kann, wenn sie es nicht schafft, attraktiver für Eltern und Schüler/innen zu werden, sich also zu vergrößern. Im selben Gespräch wurde erwähnt, dass die Lehrerinnen diesen Auftrag als eine Art Strafe für ihren Widerstand empfunden haben. Darauf folgte ein längerer Diskussionsprozess innerhalb der Schule, der zum Teil wiederum von Frau Mayer gecoacht wurde. Das Ergebnis dieses Prozesses war die Einführung eines Schulschwerpunktes im Jahr 2007, der die drei Themen körperliche Fitness, gesunde Ernährung und Persönlichkeitsbildung als zentrale Anliegen der Fallschule betonte. In diesem Jahr wurde dann auch ein Projekt zum Thema Ernährung an der Schule umgesetzt. Dieses Projekt war als klassenübergreifendes Projekt konzipiert und endete mit einer großen Veranstaltung, zu der auch die Eltern eingeladen wurden. Die Lehrerinnen der Schule berichteten übereinstimmend davon, dass dieses Projekt mit sehr viel Aufwand verbunden war. Für das Schuljahr 2008/2009 wurde dann im Rahmen einer Lehrerkonferenz beschlossen, Persönlichkeitsbildung zum Jahresthema zu machen. Da der Koordinationsaufwand für das Ernährungsprojekt im Jahr davor als unverhältnismäßig hoch empfunden wurde, beschloss man in diesem Jahr kein klassenübergreifendes Projekt zu machen. Jede Lehrerin sollte in ihrer Klasse das machen, was sie für wichtig hält. Ob Projekte auch gemeinsam umgesetzt werden, blieb den Lehrerinnen überlassen. Im Herbst 2008 trat die Schule dann auf Initiative der Direktorin und Frau Mayer dem Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen als Stufe 2-Schule bei. Zu diesem Zeitpunkt begann ich meine Feldforschung an der Fallschule (siehe Kapitel IV.I).

Im folgenden Abschnitt soll nun gezeigt werden, wie der Beitritt der Schule zum WieNGS (und der damit auf rein formaler Ebene verbundenen Absicht zur Gesundheitsfördernden Schule, basierend auf dem WieNGS Interventionskonzept, zu werden) analytisch als Interventionsprozess (siehe Kapitel V) beobachtet werden kann.

Die Etablierung des Schulschwerpunktes als Beobachtung

Es ist wichtig zu sehen, dass die erste wichtige Veränderung der Fallschule, nämlich die Entscheidung einen gesundheitsförderlichen Schulschwerpunkt zu etablieren, noch vor dem Beitritt zum Wiener Netzwerk erfolgt ist und damit als eigenständige Entscheidung (bzw. als eigenständiger Beobachtungsprozess) analysiert werden muss. Diese erste Stufe soll nun gemäß dem vorgeschlagenen Interventionsmodell als auf Selbst- und Fremdreferenz basierender Beobachtung einer Intention in der Umwelt analysiert werden.

Die Fortbildungen, die zwischen 2003 und 2007 stattgefunden haben, können diesbezüglich als von der Fallschule beobachtete Intention der Umwelt (in Person von Frau Mayer) definiert werden, sich mit dem Thema Gesundheitsförderung auseinanderzusetzen und dieses auch in den Klassen zu bearbeiten. Das war mit ein Grund dafür, dass die Schule den gesundheitsförderlichen Schulschwerpunkt beschloss. Die Entscheidung für den Schulschwerpunkt³⁴ wiederum kann nun als Beobachtungsprozess definiert werden, der als Integration fremd- und selbstreferentieller Aspekte beschrieben werden kann.

Die selbstreferentiellen Aspekte der Entscheidung – also diejenigen Entscheidungen bzw. Entscheidungsprämissen an welche diese Entscheidung anschließt – sind vielfältig. Eine Entscheidung an die angeschlossen wurde war mit Sicherheit jene des Bezirksschulinspektorats (BSI)³⁵, dass die Fallschule einen Schulschwerpunkt etablieren muss. Eine Entscheidungsprämisse, also eine Entscheidung über die Form von Entscheidungen (Luhmann, 2000), an die angeschlossen wurde, war die Person der Direktorin. Personen werden dabei systemtheoretisch nicht als Gesamtheit der Eigenschaften eines Individuums definiert, sondern viel mehr als kommunikativ hergestellter Bezugspunkt für Kommunikationen. Das bedeutet, dass nicht das Individuum, so wie es ‚wirklich‘ ist, Relevanz hat³⁶, sondern es sich bei Personen als Entscheidungsprämissen viel mehr um ein Abbild eines Individuums handelt, an dem sich Entscheidungen in Organisationen orientieren. Dabei hat es keine Relevanz, ob das Individuum tatsächlich so ist wie die Person wahrgenommen wird (Simon, 2007a). In den Interviews mit Lehrerinnen wurde deutlich, dass die Tatsache, dass Gesundheit ein der Direktorin wichtiges Thema ist (oder genauer: als für die Person ‚Direktorin‘ wichtiges Thema beobachtet wird), für die Lehrerinnen ein Grund dafür war, den Schulschwerpunkt in diese Richtung auszuarbeiten. Wie im folgenden Ausschnitt aus einem Mehrpersonengespräch mit einigen Lehrerinnen der Fallschule deutlich wird, war die Direktorin als Person besonders für den Ernährungsaspekt des Schulschwerpunktes ausschlaggebend.

Interviewausschnitt 1: Kommentar der Lehrerinnen zur Entwicklung des Schulschwerpunktes

LY: da hamma schon gsagt ok zur Frau Direktor, die is immer so auf gesunde Ernährung und sie isst kein Fleisch und alles is Gemüse und na hamma gsagt LX: und Bio LY: und Bio na, hamma gsagt ja, na, dass dass da könnt ma uns auch was vorstelln dass ma die Kinder so a bissl hinerziehn und und und a bissl a gutes Vorbild geben

Dieses ‚Zugeständnis‘ an die persönlichen Vorlieben der Direktorin kann auch als Versuch des Lehrkörpers interpretiert werden, die damalige Beziehung zur Schulleitung, die von den Lehrerinnen rückblickend als problematisch beschrieben wurde, etwas zu entspannen. Der thematische Fokus auf körperliche

³⁴ Zur Erinnerung: Etablierung eines Schwerpunkt zu den Themen gesunde Ernährung, körperliche Fitness, Persönlichkeitsbildung

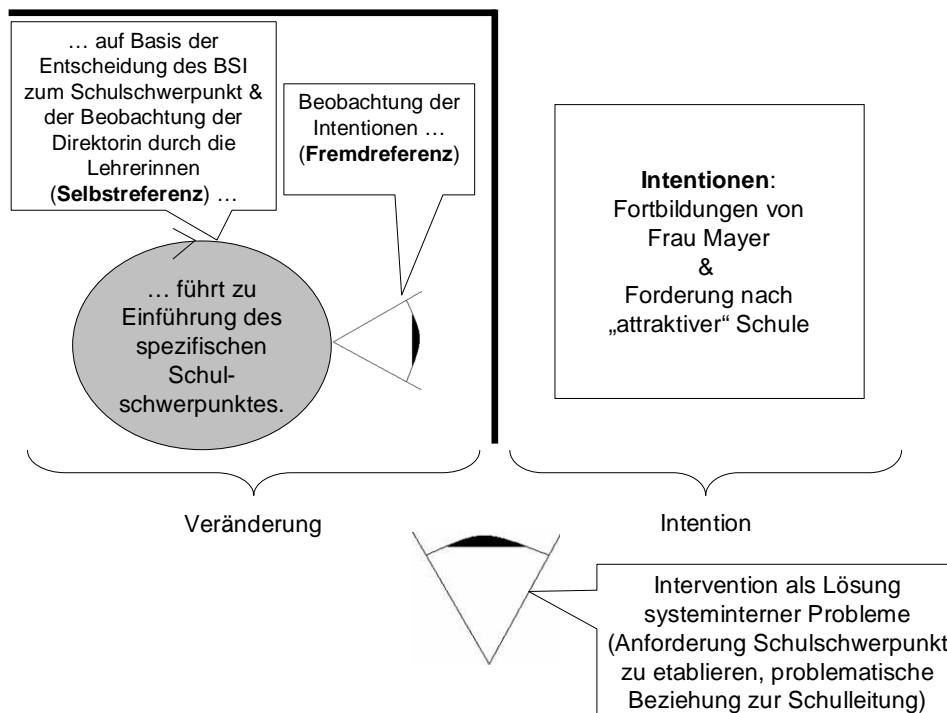
³⁵ Hier erscheint es wichtig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass das Bezirksschulinspektorat insofern als Teil des Systems gesehen werden kann, insofern es formale Entscheidungsrechte hat, die direkt in die Einzelschule, definiert als Organisationsabteilung, hineinreichen. Entscheidungen von dieser Seite können damit als in der Einzelschule direkt anschlussfähig beobachtet werden.

³⁶ „Als Personen sind hier nicht psychische Systeme gemeint, geschweige denn ganze Menschen. Eine Person wird vielmehr konstituiert, um Verhaltenserwartungen ordnen zu können, die durch sie und nur durch sie eingelöst werden können“ (Luhmann, 1987, 429)

Fitness kann mit einer ähnlichen Logik in Bezug zu den materiellen Voraussetzungen der Schule gesetzt werden. Die Tatsache, dass ein großer Schulgarten vorhanden ist, wurde in den Interviews als ein Grund dafür genannt, warum sich dieser Aspekt des Schulschwerpunktes angeboten hat. Schließlich ist auch der Fokus auf Persönlichkeitsbildung ähnlich erklärbar. Dieser hat sich den Erzählungen der Lehrerinnen zu Folge direkt aus den Fortbildungen mit Frau Mayer ergeben und kann damit als ein fremdreferentieller Aspekt der Gestaltung des Schulschwerpunktes interpretiert werden. Ein weiterer fremdreferentieller Aspekt ist die Beobachtung des Systems, dass die Fallschule in Konkurrenz zu anderen Volksschulen steht und sich deswegen profilieren muss. Diesbezüglich hat sich bei den Analysen der Interviews mit Lehrerinnen und Schulleitung die These entwickelt, dass ein zentraler Grund warum die Fallschule den gesundheitsförderlichen Schulschwerpunkt etabliert hat, die Öffentlichkeitswirksamkeit dieses Themas ist. Etwas schärfer ausgedrückt, bedeutet dies, dass Gesundheitsförderung von der Fallschule als PR-Maßnahme genutzt wird. Dieser Umstand hat auch Konsequenzen für das, was in der Fallschule unter dem Label „Gesundheitsförderung“ umgesetzt wird. Im Rahmen der Feldforschung hat sich gezeigt, dass zumindest bei einem Teil der GF-Maßnahmen an der Fallschule weniger darauf geachtet wird, wie sich diese Interventionen auf die Kinder auswirken, als viel mehr darauf Wert gelegt wird, dass als Endergebnis des Projektes eine Präsentation für die Eltern der Schüler/innen stattfinden kann³⁷. Außerdem kann durch diese der Gesundheitsförderung systemintern zugewiesenen Funktion der PR-Maßnahme auch ein Grund dafür gesehen werden, warum der Schulschwerpunkt sich ausschließlich auf den Gruppe der Schüler/innen bezogen hat und weder Lehrer/innen noch Schulleitung in der Formulierung des Schulschwerpunktes besondere Aufmerksamkeit bekommen. Diese Analysen zusammen genommen kann nun folgendes Bild der Entscheidung zum Schulschwerpunkt als Beobachtung der Fallschule skizziert werden:

³⁷ Eine genauere Analyse dieses Umstandes folgt im Kapitel VII.IV

Abbildung 3: Die Entscheidung zum Schulschwerpunkt als Beobachtung



Auch die Entscheidung dem Wiener Netzwerk als Stufe 2-Schule beizutreten, soll nun in derselben Logik analysiert werden. Wiederum kann eine Intention in der Umwelt des Systems beschrieben werden. In diesem Fall handelt es sich um das im Kapitel VII.I beschriebene Interventionskonzept des WieNGS, da die Umsetzung desselben an der Fallschule als jene Erwartung beobachtet werden kann, die das Netzwerk in Bezug auf Stufe 2-Schulen hat. Die Fallschule hat nun durch den Beitritt zum WieNGS ihren schon im Vorjahr beschlossenen Schulschwerpunkt nachträglich noch einmal bestätigt und dessen Wichtigkeit betont. Dies soll mit folgenden Auszügen aus einem Interview mit der Direktorin nochmals verdeutlicht werden:

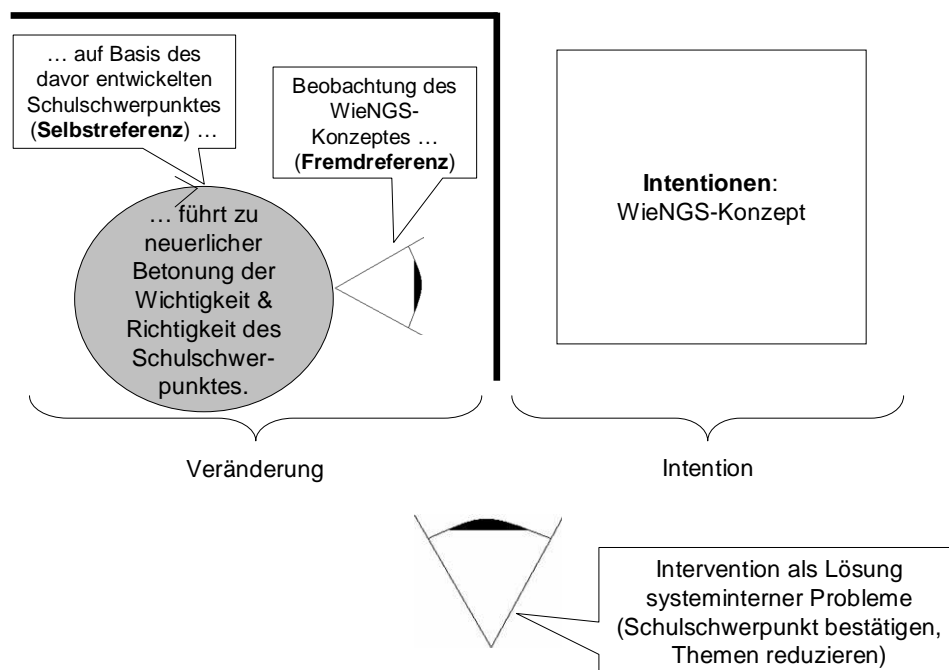
Interviewausschnitt 2: Kommentare der Direktorin zum WieNGS-Beitritt

Ja, der Beitritt des Netzwerkes denk ich mir ist auch hab ich ma gedacht so ein bissl neue Motivation für die Lehrerinnen
 ...
 und es is gar net so bewusst . was alles an an Gutem passiert ja, weil des irgendwie im Alltag untergeht ja . und jetzt mit dieser Sache im Netzwerk . denk ich mir einfach dass des Ganze a a bissl mehr festgehalten wird, a bissl ja mehr Gewicht kriegt irgendwie

Schließlich kann die Beobachtung der Intentionen des WieNGS durch die Fallschule auch als notwendige Reduzierung der sehr breiten Themen des WieNGS-Konzeptes (siehe Kapitel VII.I) durch den Bezug auf den Schulschwerpunkt analytisch beobachtet werden. Hier zeigt sich eine Parallele zu Ergebnissen aus der internationalen Evaluationsforschung zur GFS: Auch hier finden sich keine Ergebnisse zu Schulen, die alle Aspekte des Konzeptes der GFS abdecken (Stewart-Brown, 2006). Die Vermutung liegt also nahe, dass das thematische Spektrum des Ansatzes für Schulen prinzipiell nicht in seinem vollen Ausmaß umsetzbar ist. Betrachtet man diesen Umstand aus einer systemischen Perspektive, so kann die Tatsache, dass überhaupt die Erwartungshaltung besteht, dass einzelne Schulen alle Aspekte des Konzeptes bearbeiten, wiederum nur als Beobachtung aus der Perspektive der Gesundheitsförderungsforschung Sinn machen. Aus der Perspektive der Einzelschule ist es, wie man am Beispiel

der Fallschule sehen kann, eine nachvollziehbare Komplexitätsreduktion, die auf den vorhandenen Ressourcen und den bestehenden Strukturen basiert. Von diesem Beobachterstandpunkt aus wäre damit alles andere als eine Reduktion dieses breiten Themenspektrums die Überraschung. Als ein weiterer Hinweis darauf, dass innerhalb der Fallschule nicht das Interventionskonzept des WieNGS, sondern der schon davor beschlossenen Schulschwerpunkt der für weitere Entscheidungen relevante Anknüpfungspunkt war, kann die Tatsache gesehen werden, dass vor allem in den Gesprächen mit den Lehrerinnen das Netzwerk eigentlich keine Rolle gespielt hat. In den meisten Fällen wurde es nicht einmal erwähnt. Während eines Mehrpersonengesprächs mit den Lehrerinnen zu Beginn meiner Feldforschung wurde außerdem offensichtlich, dass einige Lehrerinnen schon die grundlegenden Dinge über das Netzwerk nicht wussten und sich auch nur sehr eingeschränkt dafür interessierten. Diese Analysen zusammenfassend kann nun folgende Skizze des zweiten Beobachtungsprozesses erstellt werden:

Abbildung 4: Der Beitritt der Fallschule zum Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen als Beobachtung



Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich am Schulschwerpunkt selbst durch die Beobachtung der Intentionen des Netzwerks durch die Fallschule also zuerst einmal nichts geändert hat. Erst nach und nach kamen (Teile) der Intentionen des Netzwerks überhaupt in das Blickfeld der Fallschule (wurden also zum Thema von Kommunikationen in der Fallschule). Der stärkste beobachtende Effekt des Netzwerks ergab sich dabei erst gegen Ende meiner Feldforschungen, als vom WieNGS beschlossen wurde, dass im Schuljahr 2009/10 alle Netzwerkschulen Maßnahmen zum Thema Lehrer/innengesundheit umsetzen sollten. Diese Entscheidung des Netzwerks (=Intention der Umwelt) wurde von der Fallschule im Rahmen der letzten Lehrerkonferenz übernommen und wird also ein Fokus der gesundheitsförderlichen Aktivitäten der Fallschule werden. Hier zeigt sich also eine ‚erfolgreiche‘ Intervention in dem Sinne, dass eine Intention der Umwelt sich als so anschlussfähig im System erweist, dass diese ohne große ‚Reibungsverluste‘ übernommen wird. Besonders interessant ist hier, dass im Prinzip genau jene Faktoren, die dazu beigetragen haben, dass bei

der Intervention ein Jahr davor sehr große ‚Reibungsverluste‘ beobachtbar waren, also die Differenz von Veränderung und Intention relativ groß war, diesmal in der umgekehrten Richtung Wirkung zeigten und dafür gesorgt haben, dass die Differenz von Veränderung und Intention (zumindest in diesem sehr frühen Stadium) relativ klein gehalten werden konnte. Einerseits wurde durch die schon vom Netzwerk vorgenommene Reduzierung der thematischen Komplexität des Interventionskonzeptes auf Lehrer/innengesundheit die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch die Beobachtung der Intention durch das System nicht dazu führt, dass große Teile vom System ausgeklammert werden müssen, um ein systemintern bearbeitbares Maß an Komplexität zu erreichen. Der zweite Aspekt, die Anschlussfähigkeit der Intentionen in der Umwelt an die Intentionen im System, war aber zu Beginn meiner Studie noch nicht absehbar. Denn wäre dies schon im Jahr davor ein anschlussfähiges Thema an der Fallschule gewesen, hätte sich das auch im Schulschwerpunkt niederschlagen müssen. Der Schulschwerpunkt war aber rein auf die Gesundheitsförderung für Schüler/innen ausgelegt. Mehr noch, die ersten Analysen der Fallschule zeigten relativ deutlich, dass sich innerhalb der Fallschule eine ‚Kultur des Stresses‘ etabliert hatte. Die gesellschaftlichen Vorurteile bezüglich des Übermaßes an Freizeit, das Lehrerinnen angeblich genießen, dürfte dabei ein Faktor gewesen sein, der die Entstehung dieses Arbeitsethos an der Fallschule befördert hat. Sowohl die Lehrerinnen als auch die Schulleitung waren in Gesprächen untereinander oft bemüht, ihren Arbeitsalltag als besonders stressig darzustellen, wobei dies innerhalb der Schule zum Statussymbol avanciert sein dürfte. Es ist wichtig zu beweisen, wie viel man zu tun hat und dass man bis spät in den Abend hinein arbeitet, auch wenn man nicht im Schulgebäude ist. Diese Kultur zeigte sich dabei nicht nur in den Interviews, sondern wurde von mir auch sehr oft in Gesprächen zwischen Lehrerinnen, bei denen ich nur zufällig anwesend war, beobachtet. Diesbezüglich war aber, sowohl bei den Lehrerinnen als auch bei der Direktorin, im Laufe des Schuljahres 2008/2009 eine Veränderung beobachtbar. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Gesundheitsförderung von Schüler/inne/n kam mehr und mehr die Frage auf, ob nicht auch etwas zur Förderung der Lehrerinnengesundheit an dieser Schule getan werden sollte. Anzumerken ist hier, dass diese Entwicklung sicherlich zum Teil auch durch meine Feldforschung initiiert wurde, da die Gespräche mit mir klarerweise den Blick auch auf die eigene Situation lenkten und Themen behandelt wurden, die in dieser Form sonst eventuell nicht oder zumindest nicht in dieser Intensität zum Thema von Kommunikationen an der Fallschule geworden wären. Wie auch immer dieser Wandel nun genau zustande gekommen sein möge, es zeigt sich unabhängig davon eine weitere zentrale Erkenntnis dieser Analysen: Das, was das System, welches das Ziel einer Intervention ist, aus dieser Intervention macht, ist immer durch systeminterne Prozesse bzw. Strukturen zu erklären. Es kann also etwas allgemeiner gesagt werden, dass die Form der Intervention, wie sie im System beobachtbar wird, immer darauf abzielt systeminterne Probleme zu lösen und nicht darauf ausgerichtet ist, Probleme zu lösen, die aus der Umwelt des Systems im System beobachtet werden. Hier zeigt sich ein weiterer Hinweis darauf, dass die Konzeption eines Interventionskonzeptes Gefahr läuft in die falsche Richtung zu gehen, wenn sie schon im Vorhinein Probleme im System postuliert, die bei einer Selbstbeobachtung des Systems nicht unbedingt eine Rolle spielen müssen. Für ‚erfolgreiche‘ Interventionen erscheint es aus systemtheoretischer Perspektive damit viel sinnvoller, bei der Gestaltung von Interventionskonzepten einen Fokus auf die Entwicklung von Selbstdiagnose-Werkzeugen zu legen, die es dem System ermöglichen, eine neue, methodisch elaboriertere Perspektive der Selbstbeobachtung einzunehmen, um dann

eigenständig zu entscheiden, welche Probleme wie gelöst werden sollen. Die Tatsache, dass innerhalb der (betrieblichen) Gesundheitsförderung schon seit geraumer Zeit Methoden wie zum Beispiel der Gesundheitszirkel³⁸ angewendet werden, die diese Aufgabe äußerst zufriedenstellend bewältigen, lässt hoffen, dass auch in der schulischen Gesundheitsförderung bald ein dementsprechendes Umdenken stattfindet.

VII.III Die Selbstbeobachtung der Fallschule – weitere Spezifizierungen des Schulschwerpunktes

Die nächste Ebene, auf der ein Phase des Interventionsprozesses, wie er hier konzeptualisiert ist, beobachtbar wird, ist nun jene der Entscheidung der Lehrerinnenkonferenz im Schuljahr 2008/2009, den Schwerpunkt auf Persönlichkeitsbildung zu legen und Gesundheitsförderungsmaßnahmen in den einzelnen Klassen statt als klassenübergreifendes Projekt zu gestalten. Um diesen Prozess wiederum im gewohnten Differenzschema darstellen und verstehen zu können, wird es im folgenden Abschnitt notwendig sein, zuerst einige systemtheoretische Begrifflichkeiten zu klären, um dann näher auf die zentralen Ergebnisse der Organisationsanalyse einzugehen.

VII.III.1 Der Schulschwerpunkt als Programm

Bis jetzt haben wir den Schulschwerpunkt als Entscheidung definiert. Für die nun folgenden Ausführungen ist diesbezüglich eine Respezifikation notwendig, denn genau genommen ist die Entscheidung zur Einführung des Schulschwerpunktes nicht ‚nur‘ eine Entscheidung, sondern eine Entscheidung, die als Prämisse für eine große Anzahl von Folgeentscheidungen relevant ist. Der Schulschwerpunkt als Entscheidungsprämisse kann in diesem Sinne beobachtet werden als Entscheidung auf der Ebene der Organisation der grundlegenden Operationen des Systems (also den Entscheidungen). Diese Form der Entscheidungsprämissen wird in der systemtheoretischen Organisationstheorie Programm genannt. Programme „... sind Erwartungen, die für mehr als nur eine Entscheidung gelten. Sie zwingen zugleich das Verhalten in die Form der Entscheidung, das Programm anzuwenden oder dies nicht zu tun“ (Luhmann, 1997, 842). Anders ausgedrückt „...beobachtet [ein Programm] jede einzelne Entscheidung im Kontext anderer Entscheidungen auf den Unterschied, den sie macht (oder nicht macht).“ (Baecker, 1999, 151). Bezogen auf den Schulschwerpunkt der Fallschule als Programm bedeutet das, dass der Schulschwerpunkt die Möglichkeit gibt, jede Entscheidung mit der Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdreferenz zu beobachten. Der selbstreferentielle Aspekt ist dabei, dass jede Entscheidung an der Fallschule an schon getroffenen Entscheidungen anschließen muss und in Hinblick auf noch zu treffende Entscheidungen formuliert wird. Der fremdreferentielle Aspekt zeigt sich dabei durch den Bezug auf die Realisierung des Programms ‚Schulschwerpunkt‘. Hier deutet sich schon an, dass mit Fremdreferenz nicht unbedingt ein Bezug zur Umwelt des Systems gemeint sein muss, sondern auch ein Selbstbezug als Fremdreferenz dienen kann. Wir kommen darauf zurück.

Auf empirischer Ebene ergab sich die analytische Beobachtung des Schulschwerpunktes als Programm vor allem durch Beobachtungen während der

³⁸ Für eine ausführliche Darstellung dieser in der betrieblichen Gesundheitsförderung zentralen Methode soll hier auf das Buch von Gerhard Westermayer und Bernhard Bähr (1994) verwiesen werden.

monatlich stattfindenden Lehrerinnenkonferenzen. Hier stellte die Direktorin immer wieder Bezug zum etablierten Schulschwerpunkt her und argumentierte damit auch öfters, dass Lehrerinnen an einer bestimmten Aktion teilnehmen sollten bzw. dass bestimmte Projekte von ihr an die Schule geholt wurden. Als Beispiel dafür kann ein externes Angebot, von dem die Direktorin im Rahmen eines WieNGS-Jour fix erfahren hatte, genannt werden. Im Rahmen eines bundesweiten Projektes wurden hier von Sportstudentinnen Turnstunden mit den Kindern der einzelnen Klassen der Fallschule gestaltet. Solche und ähnliche Entscheidungen begründete die Direktorin während der Konferenzen sehr oft damit, dass die Schule, wenn sie schon einen gesundheitsförderlichen Schwerpunkt hat, solche Angebote wahrnehmen müsste. Dadurch wurde zum Teil zu erwartender Widerspruch von den Lehrerinnen, die in einigen Fällen von dem zusätzlichen Aufwand solcher Projekte nicht besonders angetan waren, schon von vornherein unterbunden. Aber auch die Lehrerinnen bezogen sich in ihren Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung auf den Schulschwerpunkt. Neben den in den folgenden Kapiteln noch näher zu behandelnden Entscheidungen für bestimmte Projekte in den Klassen, berichteten die Lehrerinnen im Rahmen der Einzelgespräche, die ich mit ihnen führte, davon, dass sie seit es den Schulschwerpunkt gibt, auch während des Regelunterrichts immer einen Grund dafür haben, eine längere Pause im großen Schulgarten der Schule zu machen. Einige Lehrerinnen meinten, dass sie nun kein schlechtes Gewissen mehr zu haben brauchten, da es ja durch den Schulschwerpunkt sogar von ihnen gefordert wird, dass sie für regelmäßige Bewegung bei den Schüler/inne/n sorgen. Schließlich wurden der Schulschwerpunkt und seine Folgen auch in den relativ folgenlosen informellen Gesprächen innerhalb des Lehrkörpers immer wieder thematisiert. Diese Analysen führen uns zu einer weiteren Möglichkeit den Schulschwerpunkt zu beobachten.

VII.III.2 Der Schulschwerpunkt als Selbstbeschreibung

Die besondere Form der Entscheidungsprämisse (Schulschwerpunkt) ist dazu geeignet im System (der Fallschule) alle folgenden Entscheidungen daraufhin zu beobachten, wie sie in Bezug zu dieser Entscheidungsprämisse zu bewerten sind. Damit stellt der Schulschwerpunkt sozusagen eine Beobachterplattform zur Selbstbeobachtung zur Verfügung. Es zeigt sich, dass die Entscheidungsprämisse ‚Schulschwerpunkt‘ nicht nur die weiteren Entscheidungen der Fallschule beeinflusst, sondern auch die Art und Weise beeinflusst, wie die Fallschule sich selbst beobachtet und damit letztlich dazu führt, dass sich die Identität der Fallschule verändert. Damit begeben wir uns in die Nähe des durch Heinz von Foerster beschriebenen Konzeptes der doppelten Schließung, als Prozessmerkmal, das bei allen kognitionsfähigen Systemen (also lebende, psychische und soziale Systeme) beobachtbar ist (von Foerster, 1993). Mit dem Begriff der doppelten Schließung ist nun gemeint, dass Systeme nicht nur operational geschlossen sind, im Sinne von Operationen, die nur an systemeigene Operationen anschließen können, sondern „... auch auf der Ebene der Organisation dieser Operationen geschlossen sind“ (Baecker, 1999, 147). Die (Selbst-)Organisation der Operationen kann vom System nun mittels einer Selbstbeschreibung umgesetzt werden. „Es [das soziale System] fertigt in sich selbst eine Beschreibung von sich selbst an, um den Fortgang der Prozesse, die Reproduktion des System zu steuern“ (Luhmann, 1984, 227).

Die Bedeutung der Selbstbeobachtung für die (Selbst-)Organisation der Operationen kann mit Hilfe einer geographischen Metapher verdeutlicht werden.

Man stelle sich vor, dass man sich in einem riesigen Areal X an einem beliebigen Punkt A befindet, mit dem Ziel zu einem Punkt B zu gelangen. Diese Aufgabe ist nur dann zu bewältigen, wenn man weiß wo genau man sich auf diesem Areal X befindet (und wo sich der Punkt B befindet – aber dieser Aspekt kann im Moment noch vernachlässigt werden). Nur so besteht eine überzufällige Chance die richtige Richtung einzuschlagen. Um das zu erreichen wird man – sofern vorhanden – eine Karte des Areals X zu Hilfe nehmen und damit versuchen den eigenen Standpunkt zu bestimmen. Diese Vorgehensweise kann nun auch beschrieben werden als Selbstbeobachtung des Systems (Punkt A) im Verhältnis zu seiner Umwelt (Areal X) mit Hilfe einer Repräsentation dieses Verhältnisses (Markierung des Punktes A auf der Karte des Areals X). Zentral ist dabei, dass die Selbstbeobachtung nicht durch das ‚tatsächliche‘ Verhältnis von System und Umwelt zustande kommt, sondern überhaupt *nur* durch eine *Repräsentation* dieses Verhältnisses – die nicht formgleich mit dem Verhältnis selbst ist – zustande kommen kann.³⁹ Die Repräsentation des Systems (also der Differenz von System und Umwelt) im System, also die Selbstbeschreibung des Systems, wird dadurch zu einem (fremdreferentiellen) Bezugspunkt für die weiteren Operationen des Systems. Einem Punkt also den das System in seinem weiteren Operieren zum Zweck der Orientierung beobachten kann (und insofern von sich unterscheiden muss!). Hier wird nun klar, dass auch die Selbstbeschreibung der Organisation für die Beobachtungen der Organisation zum fremdreferentiellen Teil der Beobachtung werden kann! Das bedeutet, dass bei bestimmten Beobachtungen der Organisation, die Selbstbeschreibung, die Fremdreferenz und die Tatsache, dass so beobachtet wird wie es die Strukturen der Organisation zulassen⁴⁰, die Selbstreferenz ist. Erst die Integration beider Aspekte ist dann als Operation für weitere Operationen des Systems anschlussfähig.

Damit nun die Selbstbeschreibung der Organisation die oben erwähnte Orientierungsfunktion erfüllen kann, muss sie die Form von stabilisierten Erwartungsmustern aufweisen. „Eine Möglichkeit, Erwartungen relativ zeitfest zu etablieren, besteht darin, sie auf etwas zu beziehen, was selbst kein Ereignis, also im strengen Sinne nicht selbst erwartbar ist“ (Luhmann, 1984, 426). Eine Selbstbeschreibung ist also nichts was irgendwann eintritt und im nächsten Moment damit schon Vergangenheit ist, sie ist vielmehr eine Art und Weise des Seins, die über die Zeit hinweg stabil bleiben kann – sie ist Identität. „Selbstbeobachtung ermöglicht, ja ernötigt vielleicht sogar Reflexion im Sinne einer Thematisierung der Identität (in Differenz zu anderem), die den Bereich, der sich selbst beobachtet, als Einheit für Relationierungen verfügbar macht“ (Luhmann, 1984, 234). Mit Hilfe der (Beobachtung der) eigenen Identität gewinnt die Organisation ein Verständnis ihres Verhältnisses zur Umwelt und kann auf Basis dieses Verständnisses darüber entscheiden wie es weitergehen soll. „Selbstbeschreibung ist nicht nur eine Art Abzeichnen unter Weglassen der Details, nicht nur der Entwurf eines Modells oder einer Landkarte des Selbst; sie hat – oder jedenfalls so nur kann sie sich bewähren – zugleich die erfassbare

³⁹ Es würde zu einer absoluten Überforderung kommen, würde man versuchen alle Aspekte der Umwelt – also des Areal X mit all seinen Bäumen, Bergen, Wiesen, Tieren und Gebäuden, mit den momentan herrschenden Wetterbedingungen, den biologischen und chemischen Prozessen, die gerade ablaufen, allen anderen Personen, die sich im Moment darauf befinden, usw. – und alle Aspekte der eigenen Person in ein Verhältnis zueinander zu setzen.

⁴⁰ Die ja nicht in ihrem vollem Umfang in der Selbstbeschreibung enthalten sein müssen, da es sich ja ‚nur‘ um eine Repräsentation des Systems handelt!

Komplexität zu steigern, indem sie das System als Differenz zu seiner Umwelt darstellt und an Hand dieser Differenz Informationen und Richtpunkte für Anschlußverhalten gewinnt“ (Luhmann, 1984, 235). Dadurch vollzieht sich die doppelte Schließung der Organisation.

Zusammenfassend kann also über organisationale Selbstbeschreibungen gesagt werden, dass sie systemintern einen Bezugspunkt für den fremdreferentiellen Aspekt von Beobachtungen zur Verfügung stellen und dass sie damit als jene Orientierungshilfe für Systeme dienen, die die Schließung auf der Ebene der Organisation der Operationen ermöglicht. Unter diesen Gesichtspunkten kann auch der Schulschwerpunkt als Form der Selbstbeschreibung der Schule interpretiert werden:

- Der Schulschwerpunkt selbst ist kein Ereignis und in dem Sinne nicht erwartbar, ist aber gleichzeitig ein stabilisiertes Erwartungsmuster das systemintern beobachtet werden kann (=systemintern zur Verfügung gestellte Fremdreferenz).
- Der Schulschwerpunkt stellt die Fallschule in Differenz zu ihrer Umwelt dar und ist damit eine Orientierungshilfe für die weiteren Operationen der Fallschule.

Die Spezifizierung des Schulschwerpunktes, also die Entscheidung der Lehrerinnenkonferenz im Schuljahr 2008/2009 den Schwerpunkt auf Persönlichkeitsbildung zu legen und Gesundheitsförderungsmaßnahmen in den einzelnen Klassen und nicht als schulübergreifendes Projekt zu gestalten, kann insofern als der Prozess der Selbstbeobachtung der Schule beobachtet werden. Die Form die diese Selbstbeobachtung angenommen hat (also die oben erwähnte Entscheidung), müsste dann, gemäß dem nun schon mehrmals verwendeten Schema der analytischen Beobachtung von Interventionen, als Integration von selbst- und fremdreferentiellen Aspekten einer Beobachtung der Fallschule analysiert werden können. Dass dies der Fall ist, soll im nächsten Abschnitt dieser Arbeit gezeigt werden.

VII.III.3 Die Spezifizierung des Schulschwerpunktes als Selbstbeobachtung der Fallschule

Gemäß dem Modell zur analytischen Beobachtung von Interventionen (siehe Kapitel V.III) wird der Interventionsprozess (bzw. die verschiedenen Phasen des Interventionsprozesses) mit der Differenz von Veränderung und Intention beobachtet. Wie schon weiter oben umrissen, ist nun die Besonderheit dieser Phase des Interventionsprozesses, dass sich die Intention nun nicht mehr in der Umwelt des Systems befindet, sondern in Form des Schulschwerpunktes als Selbstbeschreibung der Fallschule und damit als systemintern zur Verfügung gestellter fremdreferentieller Aspekt der Selbstbeobachtung, analytisch beobachtbar wird. Der selbstreferentielle Aspekt der Selbstbeobachtung kann in diesem Fall definiert werden als jene Strukturen, die in der Fallschule für Beobachtungsprozesse zu Verfügung stehen.

Das re-entry der Veränderung als Intention

Die Intention, als eine Seite der analytischen Beobachtung, braucht dabei nicht mehr näher beschrieben werden, da sie schon im Kapitel VII.II.2 dargestellt worden ist. Dort war sie allerdings auf der anderen Seite der Unterscheidung: der Veränderung. Damit wird eine weitere Besonderheit des hier verwendeten Beobachtungsmodells augenscheinlich. Im Rahmen der Analysen hat sich

gezeigt, dass das, was in einer Interventionsphase als Veränderung beobachtet werden kann, in der darauf folgenden Phase als Intention beobachtbar wird. Was sich hier vollzieht ist die Figur des re-entry, wie sie schon in Kapitel V beschrieben wurde. Es kommt also zum Wiedereintritt der Form in (die eine Seite) der Form. Auch in den Phasen des Interventionsprozesses, die noch beschrieben werden, wird sich dieser Wiedereintritt beobachten lassen.

Die Struktur der Fallschule als Selbstreferenz

Um nun den selbstreferentiellen Aspekt der Entscheidung (als für Organisationen spezifische Form der Beobachtung) beschreiben zu können, werden im folgenden Abschnitt die zentralen Ergebnisse der qualitativen Systemanalyse (siehe dazu Kapitel IV.II.1) präsentiert, denn sie geben Aufschluss darüber, welche Strukturen der Fallschule die Selbstbeobachtung geleitet haben. Dabei wird die These vertreten, dass das zentrale Strukturmerkmal innerhalb der Fallschule das Einzelkämpfertum der Lehrerinnen ist. Im nächsten Schritt wird gezeigt, welche Ursachen für dieses Einzelkämpfertum beobachtet werden können. Schließlich wird auch dargestellt, welche Folgen sich daraus für die Fallschule ergeben. Was hier beschrieben wird, ist also ein Modell der Fallschule als Organisation(sabteilung), wie es sich aus den empirischen Analysen ergeben hat. Auf diesem Modell aufbauend, wird dann erklärbar, warum die Fallschule so beobachtet hat, wie sie beobachtet hat.

Das Einzelkämpfertum der Lehrerinnen als Problem

Schon sehr früh in dem Jahr, an dem ich an der Schule war, um meine Feldforschungen durchzuführen, wurde offensichtlich, dass an der Fallschule die Kooperationsstrukturen innerhalb des Lehrerinnenkollegiums nur sehr schwach ausgeprägt waren. Während der zahlreichen Gespräche, die ich mit den Lehrerinnen führte, wurde dies immer wieder zum Thema. Dieser *Mangel an Austausch und Kooperation* ging so weit, dass manche Lehrerinnen davon berichteten, dass sie nicht einmal wissen, was in der Nachbarklasse passiert. Klar ist oft nur, dass unterrichtet wird. Wie die alltägliche Unterrichtspraxis der Kolleginnen aussieht liegt oft im Dunkeln.

Diesbezüglich hat sich gezeigt, dass *die Möglichkeiten für (informelle) Kommunikation minimal sind*. Abgesehen von den sehr seltenen gemeinsamen Treffen zu besonderen Anlässen (z.B. Weihnachtsfeier) gibt es nur sehr wenige institutionalisierten Möglichkeiten sich zu treffen, um miteinander zu sprechen. Die monatliche Konferenz ist dabei nur in sehr eingeschränktem Maße für Kommunikation innerhalb der Lehrerinnenschaft geeignet, da hier von der Schulleitung vor allem administrative Belange vorgetragen werden. Eine Ausnahme, die sich aus dem Versuch heraus das wahrgenommene Phänomen der Vereinzelung der Lehrerinnen (und der Direktorin) zu lösen entwickelt hat, stellt die gemeinsame Jause dar. Sie findet vor den Konferenzen statt und wird von allen Seiten als sehr positiv wahrgenommen. Insgesamt wird der Kommunikationsmangel aber als ein nicht, oder nur sehr schwer lösbares Problem gesehen.

Ein weiterer, dieses Problem noch verstärkende Faktor, ist *die Aufsichtspflicht der Lehrerinnen*, die an der Fallschule besonders rigoros eingehalten wird. Die von der Schulleitung mit Nachdruck kommunizierte Regel ist hier, dass Lehrerinnen die Schüler/innen nicht aus den Augen lassen dürfen. Da mich die Rigidität dieser Regel, die von den Lehrerinnen als durch das Gesetz vorgegeben wahrgenommen wird, irritiert hat, habe ich den diesbezüglichen Gesetzestext recherchiert. Im Aufsichtserlass 2005 des BMBWK ist nun zu lesen, dass es im

Erkennen des Lehrers/der Lehrerin liegt mit welcher Intensität die Aufsichtspflicht wahrgenommen werden muss: „So hat der Lehrer im konkreten Einzelfall die jeweils angemessene Intensität der Beaufsichtigung (von „nicht aus den Augen lassen“ bis „in der Nähe oder erreichbar sein“) eigenverantwortlich zu wählen“ (Seite 5). Es zeigt sich also, dass es sich bei der in der Fallschule kommunizierten Regel nicht um die tatsächlich im Gesetzestext vorgegebene Regel handelt. Aus soziologischer Perspektive ist dieser Umstand nun insofern interessant, als er sich sehr gut dazu eignet noch einmal zu verdeutlichen, dass innerhalb des Systems nicht das zählt was ‚tatsächlich‘ in der Umwelt geschieht, sondern nur systeminterne Entscheidungen Relevanz haben. Diese Auslegung der gesetzlichen Vorgaben hat nun zur Folge, dass manche Lehrerinnen davon berichten das Gefühl zu haben, dass sie ihre Schüler/innen gar nicht mehr aus den Augen lassen können. Ihre Befürchtung ist, dass die Schüler/innen, da sie die ständige Aufsicht schon so sehr gewohnt sind, nicht die Selbstdisziplin aufbringen könnten, die notwendig wäre, um sie auch alleine lassen zu können. Diese „Klassenverantwortung“ (Ausdruck einer Lehrerin) schränkt die Bewegungsfreiheit der Lehrerinnen sehr stark ein. Dies wird in der Fallschule zwar als Problem, vor allem in Verbindung mit dem Kommunikationsengpass innerhalb des Lehrkörpers, wahrgenommen, Versuche Lösungen dafür zu finden (z.B. gemeinsame Pausen) haben in der Vergangenheit trotzdem oft nicht den erwünschten Effekt gehabt.

Die Vereinzelung der Lehrerinnen kann dabei mit Karl Weick (1976) durchaus als lose Kopplung (siehe Kapitel VII.II.1) beschrieben werden. Weick hält diesbezüglich fest, dass überall wo eine lose Kopplung zu bemerken ist, dafür an einer anderen Stelle ein enge Kopplung beobachtbar sein müsste (und umgekehrt). Diese engen Kopplungen sind an der Fallschule bei den Beziehungen der Klassenlehrerinnen zu ihren Schüler/innen zu suchen. Durch die Tatsache, dass die Lehrerinnen den weitaus größten Teil ihrer Zeit an der Schule innerhalb der Klassengemeinschaft verbringen, entwickelt sich eine *sehr starke Bindung der Lehrerinnen zu ihren Schüler/innen*. Dieser, wahrscheinlich in allen Schulen beobachtbare Effekt, ist natürlich in Volksschulen, in denen die Klassenlehrerin im Normalfall vier Jahre lang dieselbe Klasse in fast allen Fächern unterrichtet, besonders stark. Eine für mich im Rahmen der Feldforschung vor allem am Anfang sehr überraschende Auswirkung dieser engen Kopplung zwischen der Klassenlehrerin und ihren Schüler/innen war, dass die verschiedenen Klassen so stark voneinander abgegrenzt existieren, dass sie ihre jeweils ganz speziellen Realitäten entwickeln. Das hatte zur Folge, dass ich, wenn ich im Rahmen meiner Beobachtungen von einer Klasse in die andere wechselte, mit zum Teil extrem unterschiedlichen Situationen konfrontiert war und es vor allem am Anfang oft sehr schwierig war, mich auf diese ‚neue Welt‘ einzustellen, die sich nur wenige Meter entfernt für mich auftat. Auch bei den in vier Klassen durchgeführten Sesselkreisen zeigten sich zum Teil große Unterschiede in Form und Inhalt der Wortmeldungen der Schüler/innen, was als weiterer Hinweis auf die starke Abgrenzung zwischen den Klassen gesehen werden kann.

Analytisch zeigt sich hier *ein Mechanismus, der sich gegenseitig auf zirkuläre Weise verstärkenden Effekte des Einzelkämpfertums* der Lehrerinnen. Die Tatsache, dass die Lehrerinnen nur sehr selten miteinander auf professioneller Ebene kooperieren, führt dazu, dass in den Klassen ganz unterschiedliche Realitäten entstehen, die wiederum dazu führen, dass die Kooperation noch schwieriger wird, da in jeder Klasse ein sehr individueller Mix von Problemlagen und Möglichkeiten anzutreffen ist. Dieser ‚Teufelskreis‘ lässt sich auch für einen anderen Aspekt des Einzelkämpfertums nachzeichnen. Die sowohl auf formaler

als auch informeller Ebene schwachen Kooperationsstrukturen führen nämlich auch dazu, dass in vielen Fällen - aber nicht immer (siehe unten) - keine vertrauensvollen Beziehungen zwischen den Lehrerinnen bestehen. Dieser *Mangel an Vertrauen*, führt wiederum dazu, dass es sehr schwer fällt über Probleme im Unterricht mit den Kolleginnen zu reden. Dadurch wissen die Lehrerinnen an der Fallschule nicht, welche Probleme (aber auch welche Lösungen!) ihre Kolleginnen in den Klassen haben. Das hat zur Folge, dass im Lehrkörper insgesamt die Vergleichsmöglichkeiten fehlen und es für die Lehrerinnen nur sehr schwer herauszufinden ist, ob die Probleme, die sie in ihrem Unterricht haben ‚normal‘ sind, oder ob sie in ihrem Unterricht Fehler machen. Das Resultat ist, dass Lehrerinnen in Bezug auf die Qualität ihres Unterrichts verunsichert sind, was vor dem Hintergrund des fehlenden Vertrauens innerhalb des Kollegiums wiederum die Vereinzelungstendenzen verstärkt. Die zentrale Rolle, die Vertrauen an der Fallschule spielt, zeigt sich auch in den Fällen, in denen Kooperationen zwischen den Lehrerinnen stattfinden. Es hat sich gezeigt, dass die Lehrerinnen der Fallschule – sofern sie überhaupt miteinander kooperieren – in den allermeisten Fällen mit Lehrerinnen kooperieren, zu denen sie auch privat ein freundschaftliches Verhältnis haben. Anders ausgedrückt bedeutet das, dass Kooperationen nicht nach Gesichtspunkten der Funktionalität stattgefunden haben (z.B. zwischen Parallelklassen), sondern primär nach persönlichen Sympathien – das heißt: es entstanden hauptsächlich Kooperationen zwischen Lehrerinnen die sich vertraut haben.

Weitere sehr unmittelbare Konsequenzen der Vereinzelungstendenzen im Lehrkörper waren zum Beispiel, dass jede Klassenlehrerin die Herausforderungen in ihrer Klasse alleine bewältigen musste. Das führte dazu, dass zum Teil eine Klassenlehrerin sehr viel Zeit und Denkarbeit in die Lösung eines bestimmten Problems investieren musste, das von einer anderen Lehrerin schon Jahre zuvor gelöst wurde. Da es aber wenig Austausch zwischen den Lehrerinnen gab, wusste die eine Lehrerin nichts vom Problem bzw. der Lösung der anderen Lehrerin. Weiters führte das fehlende Vertrauen innerhalb des Lehrkörpers auch dazu, dass professionelle Weiterentwicklung nur sehr schwierig möglich war. Ein diesen Aspekt verstärkender Faktor war die – gesetzlich verbrieft – ‚Methodenfreiheit‘ der Lehrerinnen. Diese wurde in den Interviews mit den Lehrerinnen zum Teil als Argument dafür verwendet, dass man Kolleginnen nicht auf Fehler im Unterrichtsverhalten aufmerksam macht. Die ‚Methodenfreiheit‘ wurde an der Fallschule also so interpretiert, dass der Unterricht von Kolleginnen nicht kritisierbar ist, da diese ja im Rahmen der ‚Methodenfreiheit‘ selbst entscheiden könnte, wie sie unterrichten will. Schließlich zeigt sich auch noch, dass von den Lehrerinnen der Fallschule klassenübergreifende Projekte insgesamt als große Hürde wahrgenommen werden, was angesichts der fehlenden Kooperationsstrukturen nicht verwunderlich ist.

Zusammenfassend können nun also folgende Merkmale des Einzelkämpfertums aufgezählt werden:

- sich gegenseitig auf zirkuläre Weise verstärkende Effekte
- wenig Möglichkeiten für (informelle) Kommunikation (rigorose Aufsichtspflicht)
- schwache Kooperationsstrukturen
- wenig Vertrauen

- keine Feedback-Kultur wegen ‚Methodenfreiheit‘ (schwierige professionelle Weiterentwicklung)
- Kooperationen nur zwischen ‚Freundinnen‘
- die Klassen als eigenständige Realitäten (starke Lehrerin – Schüler/innen Bindung)
- Verunsicherung in Bezug auf die Qualität des eigenen Unterrichts
- wenig Diffusion von Problemlösungen
- klassenübergreifende Projekte werden als große Hürde wahrgenommen

Dieses Einzelkämpfertum ist, wie ein Vergleich mit internationalen Studien zu diesem Thema zeigt, nicht nur auf die Fallschule beschränkt. Thomas Brüsemeister (2005) fasst die diesbezüglichen Ergebnisse der deutschsprachigen Schul- und Lehrerforschung folgendermaßen zusammen:

- intransparenter Habitus der einzelnen Lehrkraft
- kaum horizontale Kommunikationen zwischen den Lehrkräften
- unverbundenes Nebeneinander von Aktivitäten der Lehrer/innen
- Fehlen eines kollektiv Geltenden

Diese Ergebnisse lassen sich mit geringen Variationen auch in internationalen Studien zu diesem Thema replizieren. Übereinstimmend zeigt sich, dass starke Kooperationsstrukturen in Schulen selten anzutreffen sind und der Alltag eher von den unterschiedlichen Formen des Einzelkämpfertums geprägt ist (Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007; Gräsel et al., 2006).

Die sich zwangsläufig ergebende Frage, warum das Einzelkämpfertum allem Anschein nach kein spezifisches Merkmal der Fallschule, sondern ein allgemeines Strukturmerkmal von vielen Schulen auf der ganzen Welt ist, kann an dieser Stelle nicht ausführlich behandelt werden. Hinweise in welcher Richtung man suchen müsste, finden sich aber unter anderem in Andy Hargreaves Artikel zu den Zeitaltern der Professionalisierung des Lehrberufs (Hargreaves, 2000). Hargreaves identifiziert für den anglophonen Raum vier Zeitalter der Professionalisierung, die nicht chronologisch auftreten müssen (es im anglophonen Raum aber oft getan haben): Das vorprofessionelle Zeitalter („pre-professional age“), das Zeitalter des autonomen Professionellen („age of the autonomous professional“), das Zeitalter des kollegialen Professionellen („age of the collegial professional“) und das vierte Zeitalter des Post-Professionellen oder der Postmoderne („the fourth age – post-professional or postmodern“). Im Folgenden soll hier kurz auf das Zeitalter des autonomen Professionellen eingegangen werden, da sich viele Parallelen mit den heute in Österreich vorherrschenden und von mir an der Fallschule beobachteten Verhältnissen zeigen. Hargreaves identifiziert dabei zuerst gesamtgesellschaftliche und wissenschaftshistorische Faktoren, die seiner Meinung nach zur Entstehung dieses Zeitalters beigetragen haben. Er schreibt, dass vor dem Hintergrund des „goldenen Zeitalters“ in den 1970er und 1980er Jahren und dem damit verbundenen Gefühl der ökonomischen und sozialen Sicherheit in den westlichen Industrienationen, Lehrer/innen den Status des autonomen Professionellen bekommen. Dieser ist verbunden mit einem hohen Vertrauensvorsprung, relativ hohen Gehältern, abgesicherten Angestelltenverhältnissen und professioneller Eigenverantwortlichkeit.

Parallel dazu entwickelte sich eine breite Diskussion über Lehrmethoden und verschiedene pädagogische Ansätze (im Groben beschreibbar im Gegensatz schülerzentriert vs. fach- bzw. lehrerzentriert). In Folge dessen löste sich das früher sehr klare Anforderungsprofil von Lehrer/inne/n auf. Auf einmal war es eine Frage der Entscheidung für oder gegen etwas und vor allem auch eine ideologische Frage, welche Art des Unterrichts man wählt. Der Weg des traditionellen „Paukers“ war also nicht mehr der Einzige. Die neu entdeckte Entscheidungsfreiheit wurde, vor dem Hintergrund der Überschussgesellschaft der 1970er und 1980er Jahre, auch politisch als beschützenswert angesehen, wodurch sich eine Autonomisierung des Lehrberufs etablierte. Dabei zeigte sich im Rahmen von Evaluationsstudien aber, dass in vielen Fällen selbst jene, die sich einer ‚offenen‘ Pädagogik rühmten, in den Klassenzimmern im Grunde noch immer sehr „traditionell“ unterrichteten. Das führte wiederum dazu, dass das Gelernte vieler Lehramtsstudent/innen (vornehmlich offene/moderne Pädagogik), dann im Praxisschock der ersten Unterrichtsjahre unterging und, um „überleben“ zu können, von den jungen Lehrer/inne/n durch die, schon in der eigenen Schulzeit erfahrene, ‚traditionelle‘ Pädagogik ersetzt wurde. Die Weiterbildung erlitt ein ähnliches Schicksal: einzelnen Lehrer/inne/n wurde von externen Expert/inn/en, in außerhalb der Schule stattfindenden Workshops, die ‚neueste‘ Pädagogik vermittelt. Aber Lehrer/innen als Einzelpersonen waren dann nicht in der Lage das Gelernte in die Praxis umzusetzen, weil in der Schule niemand verstand oder unterstützte was sie umsetzen wollten. Maeroff (1993) schreibt diesbezüglich, dass von Seiten der anderen Kolleg/inne/n, die nicht an der jeweiligen Weiterbildung teilgenommen haben, oft gar kein Interesse daran besteht, was der/die Kollege/in gelernt hat. In ihrer qualitativen Studie über 115 ‚gute‘ Lehrer/innen beschreibt Susan Moore Johnson (1990; zit. in Hargreaves, 2000), dass auch diese Gruppe hauptsächlich in Isolation arbeitete. Deutlich wird das an einem Interviewzitat aus ihrer Studie:

Teachers are isolated people. They don't know what others are doing. Things that work for them, they keep year after year. You don't have the time to sit down and discuss with each other from different areas. As small as this school basically is, I don't know all the people who are here.

(Johnson, 1990, 151; zit in Hargreaves, 2000)

Die frappierenden Ähnlichkeiten der hier beschriebenen Situation von Lehrer/inne/n aus den Vereinigten Staaten (allerdings vor 20 Jahren!) und der Situation an der Fallschule verdeutlicht sich durch folgendes Zitat einer Lehrerin die gefragt nach dem Alltag an der Fallschule antwortet:

Interviewausschnitt 3: Kommentar einer Lehrerin zum schulischen Alltag

Ja Alltag, also ich muss sagen da kann ich eigentlich nur .. sagen wie's in meiner Klasse abläuft, ja weil wir haben, das ist so die Natur glaub ich von Volksschulen, dass man nicht so wirklich genau . sieht was die Nachbarklassen oder was die anderen Kolleginnen . machen

Weiters berichtet Hargreaves (2000) unter Bezugnahme auf andere empirischen Studien, dass, wenn in dieser Phase Lehrer/innen mit Kolleg/inn/en interagierten, dies meist zu Themen wie Unterrichtsmaterialien, Disziplin und Probleme mit einzelnen Schüler/inne/n stattfand und nicht über generelle Ziele des Lehrplans, gute Lehrmethoden oder kooperatives Lernen im Klassenzimmer. Auch diese Ergebnisse lassen sich eins zu eins auf die Fallschule umlegen. Eine der wenigen Momente in denen ich die Lehrerinnen wirklich angeregt miteinander über schulspezifische Dinge diskutieren sah, war im Rahmen der

Förderkonferenz. Hier wird gemeinsam mit der Förderlehrerin der Schule darüber diskutiert wie man mit den „schwierigen“ Kindern weiter umgehen soll.

Unter Bezugnahme auf eine große Zahl empirischer Studien aus dem englischsprachigen Raum zählt Andy Hargreaves (2000) Konsequenzen dieser Vereinzelung von Lehrer/inne/n auf⁴¹, die wiederum mit jenen von mir weiter oben beschriebenen Folgen des Einzelkämpfertums an der Fallschule eine hohe Übereinstimmung aufweisen:

- mangelndes Vertrauen
- Unsicherheiten darüber wie effektiv die eigenen Lehrmethoden sind, da keine Rückmeldungen möglich sind
- Behinderung der professionellen Weiterentwicklung

Einen weiteren Hinweis wie wichtig die Rolle der Lehrerinnen für die Fallschule als Organisation ist, liefert Henry Mintzberg der *Schulen als Profibükratien* beschreibt. Profibükratien, wie zum Beispiel Krankenhäuser, Universitäten und Schulen, sind davon geprägt, dass ihre zentrale Leistung zumeist die Form einer Dienstleistung hat, also in direktem Kontakt mit einer Klientengruppe erbracht werden muss. Profibükratien sind dabei einerseits bürokratisch, also in ihrem Kerngeschäft auf standardisierte Verhaltensweisen angewiesen⁴², andererseits dezentral organisiert, das heißt der/die einzelne professionelle Mitarbeiter/in hat ein hohes Maß an Autonomie. Steuerung erfolgt in diesen Organisationstypen vor allem durch eine Standardisierung der Qualifikationen der professionellen Mitarbeiter/innen. „... [D]ie Standards der Profibükratie [werden] weitgehend außerhalb der eigenen Struktur entwickelt – in den sich selbst verwaltenden Berufsverbänden, denen ihre professionellen Mitarbeiter im betrieblichen Kern ebenso wie deren Kollegen aus anderen Profibükratien angehören“ (Mintzberg, 1992, 259). Diese Standardisierung auf der Ebene der Qualifikation hat zur Folge, dass Profibükratien keine ausgeprägten Koordinationsstrukturen haben, denn „[d]ank ihrer Ausbildung wissen die Mitarbeiter, was sie von ihren Kollegen erwarten können“ (Mintzberg, 1992, 257). Die Autonomie der professionellen Mitarbeiter/innen ist vor allem deshalb notwendig, da die Aufgabenstellungen, die von den Mitarbeiter/inne/n des betrieblichen Kerns erbracht werden müssen, ein hohes Maß an Komplexität aufweisen und dadurch auch sehr oft nur unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Klient/inn/en gelöst werden können. Damit wird in Profibükratien der betriebliche Kern (im Fall der Schule also der Lehrkörper) zum wichtigsten Organisationsteil, in dem der größte Teil der Macht verankert ist.

Einen weiteren Grund für die zentrale Bedeutung, die dieser These im Rahmen meiner Arbeit zukommt, ist die Relevanz der Lehrer/innenrolle für Prozesse der Schulentwicklung, wie sie unter anderem in der Forschung zu professional learning communities (PLCs) beleuchtet wird. PLCs können dabei definiert werden als „... a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way ...“ (Stoll et al., 2006, 223). Diese Gemeinschaften von Lehrer/inne/n als Lernende sind dabei vielfach als wichtige Faktoren identifiziert worden, wenn es darum geht den Unterricht in den Klassen und Schulen

⁴¹ Hier wird aus Platzgründen nur eine Auswahl präsentiert, für die gesamte Liste siehe Hargreaves, 2000, 160f

⁴² Für Schulen können hier die unterschiedlichen Didaktiken genannt werden.

insgesamt zu reformieren (Stoll et al., 2006). Anders ausgedrückt bedeutet das, dass für jeden Organisationsentwicklungsprozess an Schulen – also auch für die Implementierung von umfassenden Gesundheitsförderungskonzepten – die Lehrer/innen ein zentraler Faktor sind, der über Erfolg oder Misserfolg der Intervention entscheidet. Gerade in Bezug auf die Situation dieser Personengruppe zeigen sich aber viele Defizite. Vor allem Bereiche wie das Erleben von Mitgestaltungsmöglichkeiten auf Schulebene, Kompetenzerweiterung, soziale Unterstützung und Feedbackkultur sind vielfach festgestellte Problemzonen des Lehrerberufs (Schuhmacher et al., 2005; Rudow, 1994; Schaarschmidt, 2004). Auch Ursula Carle zieht hier, nach einer ausführlichen Analyse der internationalen Literatur zum Thema Schulreform, eine ähnliche Schlussfolgerung: „Als Protagonist/in der Schulreform ist übereinstimmend die Lehrerin, der Lehrer ausgemacht. Nur über ihre Qualifizierung wird sich Schule entwickeln“ (Carle, 2000, 71). Qualifizierungen sind dabei in erster Linie im Bereich der Teamentwicklung und Kooperationskultur notwendig. Erst wenn diese Kompetenzen an Schulen verfügbar sind, ist die Nachhaltigkeit fachlicher und didaktischer Qualifizierungsmaßnahmen erwartbar: „Schulen nutzen bis dato die Kompetenzen, Ideen und das Engagement ihrer Mitglieder noch unzureichend für die Erreichung der Organisationsziele. Es wird zu wenig darüber nachgedacht, wie Leistungsprozesse an Schulen möglichst effektiv und effizient gestaltet werden können, welche Möglichkeiten der Arbeits- und Funktionsteilung bestehen und wie die Tätigkeiten der einzelnen Organisationsmitglieder rational koordiniert werden können. Hierdurch könnten sich Möglichkeiten der Spezialisierung ergeben, wodurch die einzelnen Lehrkräfte stärker ihre besonderen Kompetenzen einbringen und spezifischen Bedürfnisse befriedigen könnten. Gleichzeitig würde deutlicher werden, dass zur Erreichung der Organisationsziele Kooperation notwendig ist. In der Zusammenarbeit mit anderen liegt ein Schlüssel zur Nutzung individueller Ressourcen für die Erreichung gemeinsamer Ziele“ (Schuhmacher et al., 2006, 59).

Das Einzelkämpfertum der Lehrerinnen als Lösung

Da sich diese Arbeit einer systemtheoretischen Perspektive verschrieben hat, ist es nun - nachdem die problematischen Aspekte des Einzelkämpfertums umrissen sind - notwendig zu erkennen, dass das Einzelkämpfertum nicht nur als Problem thematisiert werden kann. Man kann die Perspektive auch wechseln und erkennen, dass das Einzelkämpfertum auch ein Grund dafür ist, dass die Fallschule funktioniert! Dieser Perspektivenwechsel soll hier wiederum unter Rückgriff auf Karl Weick's Konzeption der losen Kopplung vollzogen werden. Er zählt sieben Bereiche auf in denen die Funktionalität⁴³ von losen Kopplungen offensichtlich wird:

1. **Stabilität:** „Loose Coupling lowers the probability that the organization will have to – or be able to – respond to each little change in the environment“ (Weick, 1976, 6). Auf die im Rahmen dieser Arbeit verwendete theoretische Basis (Systemtheorie nach Luhmann) umgemünzt, kann man bezüglich dieser Funktion davon sprechen, dass der schwache Einfluss den die organisationale Ebene auf die (interaktionale) Ebene des Unterrichts (durch das Einzelkämpfertum) hat, der Ablauf des Kernprozesses ‚geschützt‘ wird vor zu starker Irritation aus der Umwelt des Organisationssystems und umgekehrt

⁴³ Karl Weick nimmt auch Bezug auf die damit verbundenen Dysfunktionalitäten. Dieser Aspekt wird hier aber, da weitgehend schon behandelt, ausgeklammert.

das Organisationssystem davor bewahrt wird von den Komplexitäten der Unterrichtssituationen überfordert zu werden. Beobachtet man die in den letzten Jahrzehnten auf politischer und medialer Ebene ‚tobende‘ Diskussion über die Art und Weise wie Lehrer/innen zu unterrichten haben und den zahllosen damit in Verbindung stehenden Versuchen Einfluss darauf zu nehmen, scheint dieser Aspekt ein sehr wichtiger zu sein. Dementsprechend kann man davon sprechen, dass durch lose Kopplung nicht bloß ein Teilbereich stabilisiert wird, sondern viel mehr die Beziehung zwischen den verschiedenen Teilbereichen (Interaktion, Organisation, Umwelt). An der Fallschule war zu beobachten, dass man die Umwelt generell eher als feindlich gesinnt wahrnahm. Dies wird sichtbar an der Rolle die Eltern von der Schule zugewiesen bekamen (siehe unten), ließ sich aber auch in Bezug auf die Beurteilung der politischen und medialen Diskussion (die während meiner Feldforschungen an der Schule sehr turbulent war) durch die Lehrerinnen und die Schulleitung erkennen. Diese Einstufung der Umwelt als generell und ohne Grund eher ‚feindlich‘, wurde dann auch dazu genutzt jegliche Kritik abzuwehren und erst gar nicht über die Möglichkeit, dass hier tatsächlich Probleme existieren könnten, nachzudenken.

2. **Sensitivität:** „... loosely coupled systems preserve many independent sensing elements and therefore ‚know‘ their environments better than is true for more tightly coupled systems ...“ (Weick, 1976, 6). Dieser Aspekt wird vor allem dann ersichtlich, wenn man, der Systemtheorie folgend, auch psychische Systeme als Umwelt sozialer Systeme definiert. Der weiter oben schon ausgeführte Aspekt des Einzelkämpfertums, dass jede Klasse ihre eigene Realität entwickelte, kann auch als Ausdruck dessen interpretiert werden, dass die Lehrerinnen der Fallschule auf Grund ihrer hohen Autonomie eine Unterrichtssituation hergestellt haben, die sehr sensibel für die Individuen war, die daran teilgenommen haben und sich in Folge dessen jede Klasse sehr unterschiedlich entwickelt hat. Auch die vor allem in der bildungswissenschaftlichen Diskussion immer wieder geforderte Individualisierung des Unterrichts (siehe u.a. Helmke, 2007) als zentrale Anforderung einer ‚modernen‘ Didaktik erfordert diese Sensitivität.
3. **lokalierte Anpassung:** „If all of the elements in a large system are loosely coupled to one another, then any one element can adjust to and modify a local unique contingency without affecting the whole system“ (Weick, 1976, 6f). Am Beispiel der Gesundheitsförderung von Schüler/inne/n lässt sich diese Funktion der losen Kopplung sehr gut darstellen: Lehrer/innen die autonom agieren können, haben es einfacher Gesundheitsförderungsmaßnahmen zu gestalten, die auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler/innen (sowie des Lehrers/der Lehrerin) eingehen. In einer Schule in der die wichtigen Entscheidungen auf organisationaler Ebene verbindlich für alle getroffen werden müssen, ist eine Abstimmung auf einzelne Klassen wahrscheinlich um einiges aufwendiger. Auch an der Fallschule wurden in jeder Klasse eigene Projekte umgesetzt, die jeweils an die Situation in der Klasse angepasst waren (siehe auch Kapitel VII.V). Wäre hier zuerst ein schulweiter Abstimmungsprozess notwendig gewesen, hätte dies nicht in der kurzen Zeit geschehen können. Ganz allgemein wurde dies von den Lehrerinnen der Fallschule thematisiert: Sie stellten fest, dass es die Arbeit sehr erleichtert, wenn man keine Kompromisse schließen, oder sich mit anderen absprechen muss.

4. **Innovationsfähigkeit:** „... where the identity, uniqueness, and separateness of elements is preserved, the system potentially can retain a greater number of mutations and novel solutions ...“ (Weick, 1976, 7). Dieser Aspekt kann wiederum am Beispiel der sehr unterschiedlichen Situationen in den Klassen an der Fallschule beschrieben werden. Während der Beobachtungen hat sich gezeigt, dass die Lehrerinnen nicht nur die Fähigkeiten besaßen auf die je individuelle Situation in den Klassen einzugehen, sondern dass sie auch sehr unterschiedliche Lösungsansätze entwickelt haben, um mit eventuell aufkommenden Problemen umzugehen. Das hat bewirkt, dass – die Kompetenzen aller Lehrerinnen der Fallschule zusammengenommen – für praktisch jedes Problem irgendwo jemand ist, der die passende Lösung dazu schon entwickelt hat.⁴⁴
5. **Resistenz:** „Fifth, if there is a breakdown in one portion of a loosely coupled system then this breakdown is sealed off and does not affect other portions of the organization“ (Weick, 1976, 7). Auch dieser Punkt konnte an der Fallschule beobachtet werden. So zeigte sich mehrere Male, wenn eine Lehrerin beispielsweise große Probleme mit einem Kind hatte, dass dies praktisch ohne jeden Effekt auf die Schule als Ganzes blieb. Dieser Aspekt war zwar für die Lehrerin, die das Problem hatte von großem Nachteil (da sie auch nicht mit einer großen Unterstützung rechnen konnte), aber die anderen Klassenlehrerinnen wurden dafür nicht in ihrem Alltag gestört und konnten ‚ganz normal‘ weiter unterrichten.
6. **Autonomie:** „If it is argued that a sense of efficacy is crucial for human beings, then a sense of efficacy might be greater in a loosely coupled system with autonomous units ...“ (Weick, 1976, 8). Diesbezüglich wurde in der Fallschule in Gesprächen mit den Lehrerinnen deutlich, dass diese die Tatsache, dass sie über viele Belange der Klasse autonom entscheiden können, als großen Pluspunkt sehen. Es zeigt sich also, dass auch für die Lehrerinnen der Fallschule das Gefühl die Umwelt aktiv gestalten zu können – und so versteht Weick den „sense of efficacy“ – ein sehr positiver Aspekt loser Kopplung ist. Durch die schon weiter oben erwähnte Methodenfreiheit, war die Autonomie sogar so groß, dass nicht einmal mehr ein gemeinsamer Referenzrahmen in Bezug auf die Qualität der verwendeten Methoden vorhanden war, wodurch wiederum keine Gefahr bestand kritisiert zu werden.
7. **geringe Steuerungskosten:** „Seventh, a loosely coupled system should be relatively inexpensive to run because it takes time and money to coordinate people“ (Weick, 1976, 8). Dieser Aspekt wird an der Fallschule durch die geringen personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen deutlich, die für das Management der Schule verwendet werden. Die zusätzlichen Ressourcen die notwendig wären, würde man Wert auf eine koordinierte Vorgehensweise legen, werden vom Staat nicht zur Verfügung gestellt. Beispielhaft kann hier der Umstand genannt werden, dass an österreichischen Volksschulen der Schulleitung keine administrative Hilfskraft zur Seite gestellt wird. Die ganze Administration muss daher von der Schulleitung alleine gemacht werden. Das hat an der Fallschule zur Folge, dass die Direktorin den Großteil ihrer Arbeitszeit damit verbringen muss, administrative Angelegenheit zu erledigen. Die Zeit, die für ‚wirkliche‘ Führungsaufgaben aufgewendet werden kann, ist dadurch oft minimal. Dieser Umstand macht die Schule als lose gekoppeltes

⁴⁴ Das Problem, dass diese Lösungen nicht immer dort verfügbar waren, wo sich auch gebraucht wurden, ist dadurch natürlich nicht gelöst!

System - bzw. mit den Worten von Werner Vogd (2006), eine Entkopplung von Schule und Unterricht - geradezu zwingend notwendig.

Nachdem nun die These des Einzelkämpfertums aus den verschiedenen Perspektiven beobachtet wurde, sollen im Folgenden Abschnitt die im Rahmen der qualitativen Systemanalyse identifizierten zentralen Ursachen für das Einzelkämpfertum an der Fallschule beschrieben werden. Dabei liegt der Fokus auf den strukturellen Ursachen die innerhalb der Fallschule identifizierbar sind. Das soll aber nicht heißen, dass nicht auch gesellschaftliche Ursachen, wie sie unter anderem von Hargreaves beschrieben wurden (siehe oben), identifizierbar wären. Die verwendeten Analysemethoden, das zur Verfügung stehende Datenmaterial und der im Rahmen dieser Arbeit zur Verfügung stehende Platz, lassen aber keine fundierte Analyse dieser Bedingungen zu, weshalb darauf an dieser Stelle verzichtet werden muss.

strukturelle Ursachen des Einzelkämpfertums I: Die Rolle der Schulleitung

Im Laufe der Analysen wurden für die Rolle der Schulleitung an der Fallschule vier spezifische Aufgabenfelder identifiziert: Administration, Repräsentation der Schule nach außen, Motivation des Schulpersonals und Information des Schulpersonals.

Die *Administration* wird von der Volksschuldirektorin als primärer Aufgabenbereich wahrgenommen, der fast ihre ganze Aufmerksamkeit benötigt. Diese eher strukturhaltenden Tätigkeiten dienen dazu „das Ganze irgendwie zusammenzuhalten“ (Zitat Direktorin). Die hauptsächlichen Kommunikationsadressen der Administration sind die Lehrerinnen und das Bezirksschulinspektorat. Eine aktive Steuerung der Schule scheint dabei nur schwer vorstellbar zu sein. Dies könnte unter anderem deshalb so schwierig sein, weil durch die ‚Methodenfreiheit‘ der Lehrerinnen die Direktorin de facto keinen Einfluss auf den Ablauf der Kernprozesse der Schule hat und damit mehr oder weniger auf die administrative Abwicklung der Schule und die Erfüllung der Anforderungen von Seiten des Bezirksschulinspektorates beschränkt bleiben muss.

Die *Repräsentation der Schule nach außen* erhält, unter dem Gesichtspunkt einer durch die freie Schulwahl entstandenen Konkurrenzsituation zwischen den Schulen, eine gewisse Relevanz. Dies wird in der Fallschule unter anderem durch erste PR-Maßnahmen der Schule sichtbar, die vor allem von Seiten der Direktorin initiiert wurden. Dazu gehört zum Beispiel die Gestaltung der straßenseitigen Fenster der Schule, aber auch der gesundheitsförderliche Schwerpunkt. Die hauptsächlichen Kommunikationsadressen sind hier vor allem die Eltern potentieller Schüler/innen.

Die *Information des Schulpersonals* erfolgt in einer eher monodirektionalen Weise. Die Direktorin sieht sich als „Kopf“ (Zitat Direktorin) der Schule. Bei ihr kommen alle wichtigen Informationen zusammen und werden dann weitergeleitet. Im Rahmen von monatlich stattfindenden Konferenzen wird eine große Menge an Informationen zu den verschiedensten Themenbereichen von der Direktorin vorgetragen. Für aktuelle Informationen scheint es aber keine wirklich gut funktionierenden formalen Kommunikationskanäle zu geben. Die Pinwände im Lehrerzimmer werden zwar für Aushänge benutzt, das Lehrerzimmer wird aber im Wesentlichen nur von jenen Lehrerinnen, die im ersten Stock der Fallschule unterrichten, auch regelmäßig genutzt. Des Weiteren gibt es auch noch Listen, die während der Unterrichtszeit von Klasse zu Klasse

weitergereicht werden. Aber auch hier kommt es zum Teil vor, dass solche Listen nicht bei allen Lehrerinnen ankommen. Ein weiterer, häufig von der Schulleitung genutzter Informationskanal sind E-Mails. In den Gesprächen mit den Lehrerinnen hat sich gezeigt, dass die Schulleitung hier dazu tendiert, sehr viele Informationen ungefiltert weiterzugeben. Das hat zur Folge, dass die Mails von den Lehrerinnen zum Teil gar nicht mehr, oder nur sehr oberflächlich, gelesen werden, wodurch zum Teil auch wichtige Informationen verloren gehen.

Das Aufgabenfeld der *Motivation des Schulpersonals* wird von der Direktorin durch ihr eher traditionelles, formal hierarchisches Bild der Führungsrolle (siehe unten), eher als Nebensächlichkeits behandelt. Es entsteht der Eindruck, dass es am einfachsten für die Schulleitung wäre, ein rein direktives Verhältnis zum Schulpersonal zu haben, ohne dabei auf Einzelpersonen Rücksicht nehmen zu müssen.

Insgesamt hat die Direktorin ein sehr *traditionelles, formal hierarchisches Bild ihrer Führungsrolle*. Es ist für sie sehr wichtig den Überblick zu haben und ein kontrollierbares Umfeld herzustellen. Sie legt ein starkes Gewicht auf die professionellen und rationalen Aspekte der Führungsrolle, wobei die emotionalen und sozialen Aspekte eher marginalisiert werden.

Im Laufe der Analysen hat sich schließlich gezeigt, dass die Direktorin in der Vergangenheit schon einige *negative Erfahrungen im Umgang mit den Lehrerinnen* gemacht hat. Es war schon öfter der Fall, dass Initiativen der Direktorin am Widerstand eines Teils des Lehrkörpers gescheitert sind. Die Schulleitung hat dabei das Gefühl eine sehr schwierige Rolle zu haben, die in ihrer Schwierigkeit von den Lehrerinnen nicht erkannt wird oder nicht erkannt werden kann, da diesen der Einblick und die Kompetenz dazu fehlt.

Auch der Umgang mit den Eltern als Umweltbedingung (siehe unten) scheint eine weitere Einschränkung ihrer Entscheidungsmöglichkeiten darzustellen und ist dadurch ein potentieller Konfliktherd. Sie werden gebraucht, sind aber nicht, oder nur sehr schlecht kontrollierbar. Als Direktorin ist man dann davon abhängig ob Eltern sich überhaupt einbringen, beziehungsweise ob sie sich ihrer zugewiesenen Rolle gemäß einbringen.

In Verbindung mit den als gegeben und mehr oder weniger unbeeinflussbar empfundenen Rahmenbedingungen der Schule (finanzielle Möglichkeiten, rechtliche Grenzen, Methodenfreiheit der Lehrerinnen, Abhängigkeit von den Eltern), ergibt sich für die Direktorin das paradoxe Bild der *Machtlosigkeit ihrer Macht*. Einerseits sieht sie sich selbst – durch ihr traditionelles Bild der Führungsrolle – in einer sehr machtvollen Position, andererseits hat sie schon sehr oft die Erfahrung gemacht, dass sie ihren Willen nicht durchsetzen kann und entweder an den Rahmenbedingungen, oder dem Widerstand des Lehrkörpers scheitert. Dabei handelt die Direktorin aber aus ihrer Perspektive richtig. Dies verstärkt das Gefühl der Passivität und der Abhängigkeit von unbeeinflussbaren Umständen auf Seiten der Schulleitung.

Der Führungsstil der Schulleitung kann in vielerlei Hinsicht nach Abraham Zaleznik (1992) auch *als Management* - im Gegensatz zu Leadership - beschrieben werden. Zaleznik beschreibt Manager als Führungspersönlichkeiten, die ihre Ziele, die weniger aus Leidenschaft als viel mehr aus einer Notwendigkeit heraus definiert werden, eher distanziert und mit einer gewissen Passivität betrachten. In Bezug auf ihren Arbeitsstil beschreibt er Manager als risikoscheu, kontrolliert und auf Kompromisse fokussiert. In ihren Beziehungen zu anderen werden Manager dabei als wenig emphatisch und emotional distanziert

wahrgenommen. Ihr Rollenbild entstammt aus dem Bedürfnis den Status-quo aufrecht zu erhalten und bestehende Institutionen zu stärken. Sie sehen sich dabei als einen integralen Bestandteil der Organisation. Insgesamt kann bei Managern also eher davon gesprochen werden, dass sie Strukturen eher erhalten, als diese zu verändern und nicht unbedingt dazu führen, dass sich Teams bilden (wo vorher noch keine gewesen sind). In Bezug auf die Situation der Schulleitung in der Fallschule lässt sich dadurch sagen, dass die, aus den weiter oben skizzierten Gründen, bestehende *Tendenz zum Einzelkämpfertum an der Schule durch den Führungsstil der Schulleitung eher gestärkt als gehemmt* wird. In einer Situation, wie sie an der Fallschule zu beobachten ist, bräuchte es aber einen Leader, der durch seine Fähigkeit Menschen für etwas zu begeistern und eine Vision wirksam zu implementieren, den Tendenzen zur Vereinzelung im Lehrerkollegium entgegenwirkt. Dieser Führungsstil wird im wissenschaftlichen Diskurs unter dem Begriff ‚transformational leadership‘ diskutiert (siehe u.a. Stewart, 2006). „... [T]ransformational leaders create a climate in which teachers engage in continuous learning and in which they routinely share their learning with others. Transformational leaders work with others in the school community to identify personal goals and then link these to the broader organisational goals. This approach is believed to increase commitment of the staff who see the relationship between what they are trying to accomplish and the mission of the school“ (Hallinger, 2003, 338).

Hier soll aber keineswegs das oft vorgebrachte Argument wiederholt werden, dass alles besser/anders werden würde, wenn nur jemand anderer die Leitungsposition hätte. Im Gegenteil. Auch *die Schulleitung steht unter strukturellen Zwängen*, steht vor oft extrem schwierigen und breit gefächerten Problemlagen (Fullan, 1998) und ist dadurch in ihre Rolle bis zu einem gewissen Grad auch hineingewachsen. Es bleibt jedoch bestehen, dass die Art und Weise wie die Schulleitung ihre Rolle wahrnimmt, als ein (!) Faktor gesehen werden kann, der die Vereinzelungstendenzen, die es im Lehrkörper ohnehin schon gibt, weiter verstärkt oder zumindest nicht abschwächt. Im folgenden Abschnitt soll nun etwas genauer auf die Beziehung zwischen der Schulleitung und den Lehrerinnen an der Fallschule eingegangen werden.

strukturelle Ursachen des Einzelkämpfertums II: Die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrerinnen

Die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrerinnen ist an der Fallschule ein wichtiges Thema. Sie wird von den einzelnen Lehrerinnen in der gesamten Bandbreite von konfliktreich und distanziert bis hin zu unterstützend und kollegial beschrieben. Für die Mehrheit der Lehrerinnen gilt dabei, dass sie diese Beziehung als eher distanziert und förmlich beschreiben.

Ein wichtiger Aspekt ist hier der *Informationsfluss zwischen der Direktorin und den Lehrerinnen*. Kurzfristig relevante Informationen, die außerhalb der Lehrerkonferenzen weitergeleitet werden, erreichen zum Teil nicht alle Klassenlehrerinnen. In diesem Zusammenhang ist oft auch die örtliche Nähe zur Direktionskanzlei ausschlaggebend, ob und wann eine Klassenlehrerin eine Information erhält. Dies führt immer wieder dazu, dass die Lehrerinnen relevante Informationen nicht, oder erst sehr spät bekommen und sich dadurch vernachlässigt fühlen. Auf der anderen Seite werden – wie schon weiter oben kurz beschrieben – viele Informationen, die von der Schulleitung weitergeleitet werden, als überflüssig empfunden. Es entsteht die paradoxe Situation, dass *einerseits zu viele und andererseits zu wenige Informationen* weitergeleitet werden. Umgekehrt hat die Schulleitung oft keinen wirklichen Einblick in den

Alltag der Lehrerinnen. Diese Kommunikationsschwierigkeiten werden zwar von der Schulleitung erkannt, aber es ist noch zu keiner praktikablen Lösung des Problems gekommen. Bemühungen von Seiten der Direktion diese Beziehung zu intensivieren sind in der Vergangenheit auch schon gescheitert. Eine Ursache für das Scheitern dieser Interventionsversuche von Seiten der Schulleitung könnte die sehr formalisierte Art und Weise sein, wie die Direktorin versucht das Problem zu lösen. Sie hat beispielsweise angeregt ein regelmäßiges Treffen zu etablieren, dabei aber einen hohen Grad an Formalisierung gefordert (offizielle Einladung der Direktorin durch die Lehrerinnen, schriftliches Protokoll, usw.). Dies ist von den Lehrerinnen dann viel mehr als weiterer Stressfaktor interpretiert worden, anstatt als Möglichkeit die Teambildung voranzutreiben, was letztlich dazu geführt hat, dass auch diese Initiative der Direktorin am Widerstand des Lehrkörpers gescheitert ist.

Hinzu kommt, dass die Klassenlehrerinnen die Direktorin *nicht unbedingt als für die Erledigung ihrer Arbeit notwendig* erachten. Die Lehrerinnen können durch ihre sehr individualisierte Arbeitsweise auch sehr gut ohne engen und/oder guten Kontakt mit der Schulleitung ihre alltäglichen Aufgaben bewältigen. Umgekehrt könnte dies auch eine Erklärung dafür sein, warum die Direktorin sich vor allem auf die administrativen und repräsentativen Aufgabenfelder konzentriert.

Schließlich hat auch die Tatsache, dass es – wahrscheinlich zum Teil durch den Führungsstil der Direktorin resultierend – in der Vergangenheit einige Konflikte zwischen Lehrerinnen und Schulleitung gegeben hat, ihren Teil dazu beigetragen, dass die Schulleitung von den Lehrerinnen zum Teil auch aktiv ausgegrenzt wird, was aus dem folgenden Zitat einer Lehrerin klar wird:

Interviewausschnitt 4: Die Rolle der Schulleitung aus Sicht der Lehrerinnen

und es muss jeder für sich verstehn, dass .. wir eine Gruppe sind . zu der sie bedingt gehören kann .. aber . auch natürlich, von ihrer Position her in vielen Dingen . eine Außenstehende sein wird . immer .. ja ... aber ich glaub das hat sie mittlerweile schon auch .. akzeptiert

Dieses schwierige Verhältnis hat einerseits zur Folge, dass Initiativen der Schulleitung oft scheitern (und zwar unabhängig davon wie gut oder schlecht sie für die Entwicklung der Fallschule wären), die Bildung eines Teams sehr schwierig wird und dadurch die – eigentlich notwendige – Rolle der Schulleitung als Teamleiterin nur sehr schwer umsetzbar ist. Auf Seiten der Schulleitung führt das Scheitern der Interventionsversuche zu einer gewissen Resignation. Die Gründe dafür werden aber nicht in der Art und Weise der Intervention gesucht, sondern als extern, mehr oder weniger unbeeinflussbar und generell eher diffus dargestellt.

strukturelle Ursachen des Einzelkämpfertums III: Die Eltern als (schwierige) Umwelt der Fallschule

Eltern sind besonders an Volksschulen wichtige Schulpartner, da sie nach österreichischem Recht die Interessen der Schüler/innen zu hundert Prozent vertreten (es sind keine Schüler/innenvertretungen an Volksschulen vorgesehen). Dadurch stellen sie aber auch eine gewisse Bedrohung dar. Ohne die Kooperation der Eltern sind viele Zusatzangebote gerade an Volksschulen nicht umsetzbar. Ohne das Einverständnis der Eltern, oder zumindest die Tolerierung durch die Eltern, ist zum Teil auch der Regelbetrieb an Schulen (z.B. Projektwochen, Ausflüge) gestört. Gleichzeitig können Schulen keinen direkten Einfluss auf die Entscheidungen der Eltern nehmen. Ein weiterer wichtiger Punkt

ist in dieser Hinsicht die Tatsache, dass Eltern keine einheitlichen Entscheidungen treffen und die Schule dadurch mit einer großen Zahl an potentiell sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert ist. Eltern können insofern als eine hochkomplexe, besonders diversifizierte Umweltbedingung von Schulen definiert werden, die zwar einerseits sehr viele und zum Teil sehr hohe Anforderungen an die Schule stellt, andererseits aber nicht, beziehungsweise nur äußerst schwer, steuerbar ist. Dadurch ist die Beziehung zu den Eltern ein potentieller Konfliktherd. Wenn Eltern Ziele verfolgen, die nicht mit jenen der Schule übereinstimmen, haben diese die Möglichkeit die Abläufe in der Schule stark zu irritieren, während die Schule im Prinzip nur über den Umweg der Schüler/innen das Verhalten der Eltern sanktionieren könnte, was wiederum ethische Konflikte mit sich bringen würde. In Bezug auf die Schüler/innen ergibt sich auch noch die Problematik, dass Eltern, gerade in Volksschulen, als Erziehungsberechtigte im Prinzip auch diejenigen sind, die für die Rechte und Bedürfnisse ihrer Kinder eintreten und dadurch den Handlungsspielraum der Schule potentiell einschränken. Wenn Eltern nicht mit gewissen Erziehungsmaßnahmen einverstanden sind, dann haben sie durch ihre Rolle als gesetzlicher Vormund ein gewichtiges Wort mitzureden.

An der Fallschule wurde auf die besondere Stellung der Eltern reagiert, indem man Bereiche geschaffen hat, in denen die Beteiligung der Eltern ausdrücklich erwünscht ist. Beispielhaft können hier Buchstabenfest und Wandertage genannt werden. Diese Bereiche zeichnen sich dadurch aus, dass sie vom schulischen Alltag in zeitlicher und/oder räumlicher Hinsicht klar abgegrenzt werden können. Bei solchen „Aktionen“ (Zitat Schulleitung) ist die Beteiligung der Eltern nicht mehr nur erwünscht, sondern auch dringend notwendig. Der Charakter dieser „Aktionen“ macht dabei eine Unterordnung der Eltern noch wahrscheinlicher, da diese bei Buchstabenfesten und ähnlichem per se in einer gegenüber der professionellen Kompetenz der Lehrerinnen benachteiligten Situation sind.

Zusammenfassend könnte man also sagen, dass Eltern an der Fallschule hauptsächlich die Aufgabe haben knappe zeitliche und monetäre Ressourcen auszugleichen, eine Integration der Eltern in Belange des Unterrichtsalltags wird aber nur sehr selten zugelassen. Wie vor allem im Gespräch mit einigen Elternvertreterinnen klar wurde, führt diese, den Eltern von der Schule zugewiesene, passive Rolle dazu, dass vor allem engagierte Eltern verärgert sind, weil sie das Gefühl haben, dass ihre Bemühungen nicht honoriert werden und sie nur dann einbezogen werden, wenn man von ihnen Geld oder eine andere Unterstützung benötigt. Umgekehrt werden ihnen aber nur sehr wenige Möglichkeiten gegeben die Schule aktiv mitzugestalten. Bei jenen Eltern, die sehr engagiert sind, führt das nun oft nicht dazu, dass sie sich aus der Schule zurückziehen. In vielen Fällen erhöhen sie den Druck auf die Lehrerinnen. Das geht bis hin zu Beschwerden bei der Schulbehörde, was wiederum an der Fallschule dazu führt, dass die Lehrerinnen sich weiter zurückziehen. Einige der Elternvertreterinnen haben auch davon berichtet, dass, wenn sich Lehrerinnen von den Eltern in die Ecke gedrängt fühlten, sie Veranstaltungen bei denen die Eltern hätten kommen sollen, abgesagt haben. Es zeigt sich, dass sich in Folge der Konflikte, die durch die von Seiten der Fallschule definierte Elternrolle, vor allem mit engagierten Eltern entstehen, die Lehrerinnen noch stärker dazu tendieren um ihre Klasse herum ‚Mauern‘ zu bauen.

Dieser Umstand ist wiederum nichts was in dieser Form nur an der Fallschule anzutreffen wäre. So stellen Shartrand und andere (1997) im Rahmen einer Recherche der wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema fest, dass es mehrere Barrieren für die aktive Involvierung von Eltern in das Schulleben gibt.

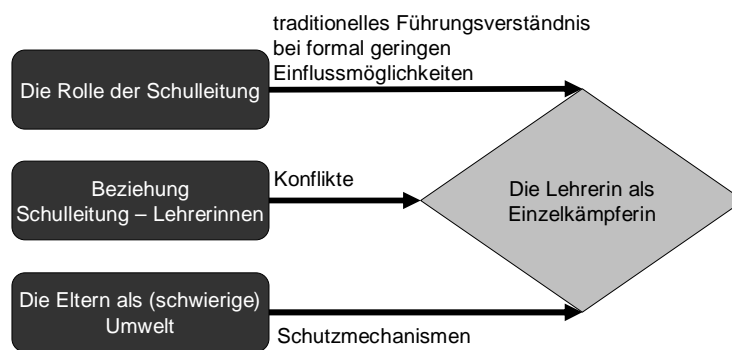
Unter anderem beschreiben sie, dass nicht alle Kooperationsformen auch von Lehrer/inne/n gewünscht werden: „Teachers and administrators often are more comfortable with traditional family involvement activities, such as parents' supporting school programs and attending school meetings, while parents are often interested in advocacy and decision making“ (Shartrand et al., 1997, 13).

Alle diese Faktoren zusammengenommen, haben mich dazu bewegt die Eltern, auch in einem theoretischen Sinne, als Umwelt der Fallschule zu definieren, da es an der Fallschule keinen wirklichen Mechanismus gibt, der sie an schulinterne Entscheidungen bindet. Trotzdem muss festgestellt werden, dass die Definition der Eltern als Umwelt der Fallschule problematisch ist. Verschiedene Aspekte, wie zum Beispiel die Rolle der offiziellen Elternvertretung, lassen diese Grenze diffus werden. Für die hier vorgenommene Analyse gab nach langen Überlegungen die Tatsache, dass Eltern in den allermeisten Fällen auch vom Schulpersonal eher als Außenstehende behandelt werden, den Ausschlag für die Entscheidung sie trotz aller Unschärfen (die sich auch ergeben würden, wenn man sie als Teil des Systems begreift) als Umwelt zu definieren. Eine mögliche generalisierbare Erkenntnis, die sich aus diesem – eher theoretischen – Problem ergibt, ist, dass man darüber diskutieren könnte, ob es nicht vielleicht eine Entscheidung des Systems (Einzel-)Schule ist, die Eltern als Umwelt zu behandeln, oder sie so weit in das Schulleben zu integrieren, dass sie zu einem Teil des Systems werden. Die aus der hier vorliegenden Analyse zu ziehende Schlussfolgerung wäre dann, dass Schulen die Eltern als Umwelt behandeln sich unweigerlich eine schwierige Umwelt einhandeln. Schulen die Eltern ins Schulleben integrieren, hätten dagegen die Chance sich zusätzliche Ressourcen zu erschließen, auf die dann auch direkt zugegriffen werden könnte (da zu erwarten ist, dass sich eine gewisse Form von gegenseitiger Verpflichtung – und dadurch auch gegenseitiger Steuerbarkeit – entwickelt). Für die Fallschule lässt sich diesbezüglich mit einiger Sicherheit sagen, dass die Tatsache, dass die Eltern als Umwelt behandelt werden, zwar einen gewissen Zugewinn an Entscheidungsfreiheit bedeutet, damit aber gleichzeitig ein Entwicklungspotential verloren geht.

strukturelle Ursachen des Einzelkämpfertums: Fazit

Zusammenfassend können die im Laufe der Analysen identifizierten strukturellen Ursachen für das Einzelkämpfertum folgendermaßen darstellen:

Abbildung 5: strukturelle Ursachen des Einzelkämpfertums



Es lässt sich also sagen, dass die Konflikte zwischen Lehrkörper und Schulleitung sowie die oft schwierige Beziehung zu den Eltern dazu führen, dass aus der Perspektive der Lehrerinnen, die Welt außerhalb des Klassenzimmers viele Probleme und Schwierigkeiten birgt. Die Art und Weise wie die Schulleitung ihre Rolle wahrnimmt kann die Vereinzelungstendenzen innerhalb des Lehrkörpers auch nicht abfedern. Vor diesem Hintergrund und vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Vorteile des Einzelkämpfertums, wird nun klar, dass dieses zentrale Strukturmerkmal der Fallschule nicht als Problem, sondern systemintern viel mehr als Lösung mehrerer Probleme beobachtet werden kann. Für die Lehrerinnen wäre es in diesem Kontext ein zu großes Risiko die Grenzen, die sie um ihre Klassen gezogen haben, durchlässiger zu machen. Im folgenden Abschnitt soll nun aufgezeigt werden, welche Konsequenzen die Vereinzelung der Lehrerinnen für die Fallschule als Organisation hat.

Konsequenzen des Einzelkämpfertums: Die Kultur der Fallschule

Im Rahmen der Analysen zeigten sich für die Fallschule vor allem drei Aspekte, die als direkte Folgen des Einzelkämpfertums sichtbar wurden. Es handelt sich dabei um einen *verschleierte(n) Widerspruch zwischen Ideal und Realität*, eine *Kultivierung des gestresst Seins* und die *Skepsis gegenüber Veränderungen*. Auf jeden dieser drei Aspekte und die jeweilige Verbindung zum Einzelkämpfertum soll nun genauer eingegangen werden.

Das mangelnde Vertrauen im Kollegium, das, wie weiter oben schon gezeigt wurde, ein Aspekt des Einzelkämpfertums ist, hat an der Fallschule dazu geführt, dass sowohl bei der Direktorin als auch bei den Lehrerinnen die Tendenz zu erkennen war, dass nach außen und auch gegenüber Kolleginnen versucht wird ein sehr positives Bild der Schule bzw. des eigenen Unterrichts zu zeichnen. Während die Direktorin vor allem bemüht ist die Schule als familiären und überschaubaren Ort der Stabilität darzustellen, wo auch Eltern jederzeit willkommen sind, also eher ein auf die Schule als Ganzes bezogenes Idealbild

zeichnet, zeigt sich bei den Lehrerinnen, dass sie dieses Idealbild vor allem in Bezug auf ihren Unterricht konstruieren. Dies drückt sich darin aus, dass Probleme die man im Unterricht hat, oft nicht besprochen werden und stattdessen von vielen Lehrerinnen betont wird, wie ‚toll‘ alles in ihrer Klasse läuft und wie nahe man den Schüler/inne/n steht. Das tatsächliche Geschehen in der Schule und in den Klassen kann diesem Idealbild dann aber oft nicht gerecht werden – was verschleiert werden muss. Diese *Verschleierungstaktik* hat sich während der Feldforschungen auf vielen Ebenen gezeigt. Zum Teil sind während den tiefenstrukturellen Analysen die zahlreichen Relativierungen des vorher gezeichneten Idealbildes aufgefallen, bei der Analyse größerer Textpassagen haben sich manchmal auch inhaltliche Widersprüche offenbart und während eines Mehrpersonengesprächs wurde zum Teil auch aktiv verhindert, dass jemand ‚sensible‘ Themen anspricht. In einem Einzelpersonengespräch hat eine Lehrerin, die zu diesem Zeitpunkt mit einer problematischen Situation in ihrer Klasse konfrontiert war, ganz offen über die Schwierigkeit gesprochen, das von ihnen verlangte „Ideal“ (Zitat Lehrerin) im Unterricht auch in schwierigen Situationen aufrecht zu erhalten. Gelingt dies nicht, so darf das – laut dieser Lehrerin – nicht nach außen dringen, da man sonst als Versagerin gilt.

Der zweite Aspekt – die *Kultivierung des gestresst Seins* – drückt sich dadurch aus, dass die Lehrerinnen der Fallschule sehr oft betonen, wie viel Arbeit sie haben und dass sie nicht in der Lage sind noch mehr zu schaffen. Dies kann auf zweierlei Weise mit dem Einzelkämpfertum in Verbindung gebracht werden. Auf der einen Seite ergibt sich durch den Mangel an Kooperation ein großer Mehraufwand für jede einzelne Lehrerin. Der Umstand, dass jede Lehrerin ihre Aufgaben mehr oder weniger alleine bewältigen muss, führt dazu, dass – wie schon weiter oben beschrieben – für jedes Problem eigenständig Lösungen entwickelt werden müssen und nicht auf schon bestehende Lösungsstrategien zugegriffen werden kann. Das bedeutet natürlich einen großen Mehraufwand für jede einzelne Lehrerin. Auf der anderen Seite ergibt sich durch die Tatsache, dass während der Feldforschungen nie zu hören war, dass eine Lehrerin gerade etwas weniger Stress hat, sondern eigentlich immer nur kommuniziert wurde, dass es gerade besonders stressig sei, die Vermutung, dass es an der Fallschule dazu gekommen ist, dass das gestresst Sein sich zu einem stabilen und situationsunabhängigen Merkmal der Selbstbeschreibung entwickelt hat. Der Umstand, dass in Folge des Einzelkämpfertums die Lehrerinnen keinen Einblick in den Arbeitsalltag von Kolleginnen haben (und also jede jederzeit behaupten kann gestresst zu sein, auch wenn dies nicht der Fall ist), in Verbindung mit der Tatsache, dass Lehrer/innen oft mit dem Vorurteil konfrontiert sind ‚faul‘ zu sein, könnte also dazu geführt haben, dass, unabhängig von der momentanen Belastungssituation, die Lehrerinnen dazu ‚gezwungen‘ sind sich selbst als besonders gestresst darzustellen um nicht die Einzige zu sein, die gerade etwas weniger zu tun hat.⁴⁵ Dieser Umstand hätte dann zur Folge, dass in der Selbstbeschreibung des Lehrerkollegiums gar kein Bewusstsein dafür entstehen kann wo noch Ressourcen frei sind, die man für eine Weiterentwicklung verwenden könnte.

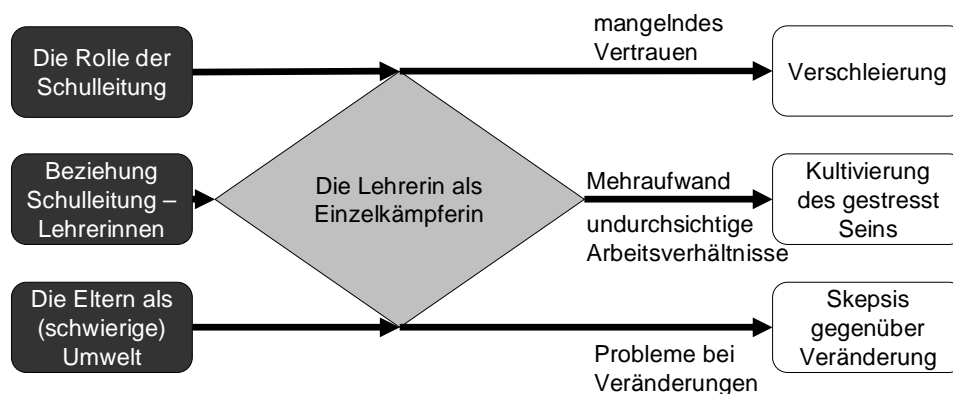
Der dritte Aspekt – die Skepsis gegenüber Veränderungen – ist begründet in den vielen negativen Erfahrungen, die sowohl Lehrerinnen als auch die Direktorin in

⁴⁵ Hier muss angemerkt werden, dass diese These als einzige bei der Präsentation während des Workshops (zumindest von einigen Lehrerinnen) als nicht zutreffend kritisiert wurde.

Bezug auf von ihnen gesetzte Initiativen gemacht haben. Das hat dazu geführt, dass viele Dinge an der Schule als etwas Naturgegebenes gesehen werden, das nur sehr schwer oder gar nicht verändert werden kann. Sie begrenzen den Handlungsspielraum, sind der ‚naturegegebene‘ Kontext, in dem nur noch bestimmte Sachen möglich sind und Veränderungen generell sehr lange dauern werden. Auf der anderen Seite bietet diese Kontextgebundenheit und die damit verbundene Stabilität auch eine gewisse Sicherheit, einen Rahmen an dem man sich orientieren kann und innerhalb dessen man für viele Dinge auch nicht verantwortlich gemacht werden kann. Die Verbindung mit dem Einzelkämpfertum zeigt sich hier darin, dass viele der Misserfolge durchaus auch als eine Konsequenz der schwachen Kooperationsstrukturen interpretierbar wären. Die Erfahrung zeigt, dass an Schulen nur mit einem koordinierten, gemeinsamen Vorgehen erfolgreich Veränderungen durchgesetzt werden können (Carle, 2000; Stoll et al., 2006). Dies wird aber durch das Einzelkämpfertum an der Fallschule eher unwahrscheinlich.

Zusammengefasst ergibt sich nun also folgendes Bild der Konsequenzen des Einzelkämpfertums:

Abbildung 6: Die Folgen des Einzelkämpfertums an der Fallschule

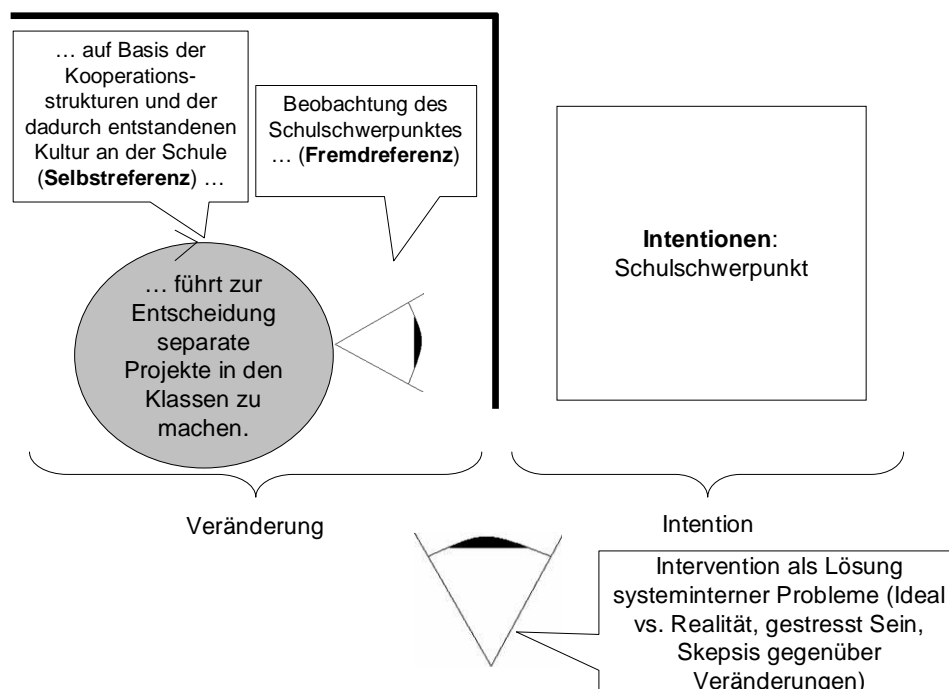


Die vielfältigen Folgen des Einzelkämpfertums können auf theoretischer Ebene auch mit dem Begriff der Organisationskultur zusammengefasst werden. Diese ist systemtheoretisch als eine Sonderform von Entscheidungsprämissen definierbar und lässt sich „als Komplex der unentscheidbaren Entscheidungsprämissen“ (Luhmann, 2000, 241) beschreiben, die sich evolutionär entwickeln und innerhalb der Organisation die meiste Zeit nicht bewusst wahrgenommen werden. Diese Kennzeichen scheinen auch auf die drei ausgeführten Folgen des Einzelkämpfertums zuzutreffen: Einerseits liegt die Vermutung nahe, dass sie sich evolutionär und nicht intendiert entwickelt haben, andererseits kann über sie auch nicht entschieden werden, obwohl sie durchaus als Grundlage für Entscheidungen dienen dürften (=unentscheidbare Entscheidungsprämissen). Alle Aspekte zusammengenommen müsste eine solche Organisationskultur nun dazu führen, dass Entscheidungen so getroffen werden,

dass die ‚Realität‘ innerhalb der Klassen weiterhin verschleiert werden kann, dass möglichst wenig zusätzlicher Aufwand entsteht (da man ja ohnehin schon gestresst ist) und dass der Status quo aufrecht erhalten werden kann (da Veränderungen immer mit Skepsis begegnet wird).

Es zeigt sich, dass die Entscheidung der Lehrerinnenkonferenz im Schuljahr 2008/2009 den Schwerpunkt auf Persönlichkeitsbildung zu legen und Gesundheitsförderungsmaßnahmen in den einzelnen Klassen und nicht als klassenübergreifendes Projekt zu gestalten, genau diesen Kriterien entspricht. Damit scheint nun also jene selbstreferentielle Grundlage gefunden zu sein, die den Beobachtungsprozess auf dieser Ebene nachvollziehbar werden lässt. Die beobachtbare Veränderung zeigt sich nun wiederum weniger als vollständige Umsetzung der Intentionen (also dem Schulschwerpunkt, der ja viel mehr zugelassen hätte), sondern viel mehr als eine auf selbst- und fremdreferentiellen Aspekten fußende Beobachtung dieser Intention (Abb. 7).

Abbildung 7: Die Entscheidung für separate GF-Projekte in den Klassen als Beobachtung



Vor dem Hintergrund, der nun sehr ausführlich beschriebenen Situation an der Fallschule, wird klar, dass auch diese Phase des Interventionsprozesses als Lösung systeminterner Probleme interpretiert werden kann (und nicht etwa systemexterner Intentionen wie sie durch das WieNGS-Konzept repräsentiert werden). Durch die Verschleierung des Unterschieds zwischen Ideal und Realität und die Skepsis gegenüber Veränderungen werden Kooperationen unwahrscheinlich. Durch die Kultivierung des gestresst Seins wird einerseits ein klassenübergreifendes Projekt unwahrscheinlich, da dieses ja als große Hürde wahrgenommen und damit einen hohen Mehraufwand bedeuten würde (der nicht geleistet werden kann, da alle schon jetzt sehr gestresst sind). Andererseits wird auch die Themenwahl, Persönlichkeitsbildung, zumindest in Ansätzen erklärbar, da dieses Thema sehr viele Möglichkeiten bietet ohne großen Zusatzaufwand in den Unterricht integriert zu werden, da ja der offizielle Lehrplan diesen Punkt (zumindest teilweise) sowieso vorsieht. Auch diese Interventionsphase wird also

beobachtbar als ein Prozess der im System alte ‚Probleme‘⁴⁶ aufwirft, die mit den im System (schon lange vorher) speziell dafür entwickelten Lösungen bearbeitet werden. Es zeigt sich also, dass eine Entscheidung der Fallschule das WieNGS-Konzept so umzusetzen wie es eigentlich ‚gefordert‘ wäre – also als klassenübergreifende, gemeinsame und koordinierte Behandlung vieler verschiedener Themengebiete – unter diesen Bedingungen extrem unwahrscheinlich war.

Gesundheitsförderungsmaßnahmen auf Organisationsebene

Trotzdem gab es auch Gesundheitsförderungsmaßnahmen die auf der organisationalen Ebene der Fallschule umgesetzt wurden. Es handelte sich hierbei um ein Schulbuffet, welches im Laufe des Schuljahres 2008/09 an der Fallschule eingerichtet wurde und um das oben schon kurz erwähnte von externen Sportstudent/inn/en betreute Sportprogramm. Dabei gilt für beide Maßnahmen, dass sie im Prinzip keine Auswirkungen auf den Arbeitsalltag der Lehrerinnen hatten und auch nicht der oben beschriebene Kultur der Fallschule zuwiderliefen. Damit wird wiederum erklärbar, dass ihre Umsetzung an der Fallschule nicht auf Widerstand gestoßen ist. Initiiert wurde beides von der Direktorin der Fallschule, was wiederum durch die persönliche Affinität, welche die Schulleitung zu Themen der Gesundheitsförderung hat, erklärbar wird. Auf theoretischer Ebene zeigt sich dadurch also wiederum der oben schon behandelte Einfluss der Person ‚Direktorin‘ als Entscheidungsprämisse.

Eine dritte, wiederum auf Schulebene geplante, Maßnahme die schon im Schuljahr 2007/08 eingeführt wurde, war die ‚gesunde Jause‘. Diesbezüglich wurde im Rahmen einer Konferenz (auf Initiative der Schulleitung) beschlossen, dass die Schüler/innen der Fallschule beziehungsweise ihre Eltern von den Lehrerinnen dazu angehalten werden sollen, nur ‚gesunde‘ Nahrungsmittel als Schuljause mitzunehmen. Außerdem sollten die Kinder während der Jause eine gewisse Esskultur (alle gemeinsam, mit Serviette, im Sitzen und in Ruhe essen) einhalten. Während der Beobachtungen hat sich allerdings gezeigt, dass trotz dieser eigentlich recht klar formulierten Regeln, die ‚gesunde Jause‘ in jeder Klasse sehr unterschiedliche Formen annahm. Die Bandbreite reichte hier von einem Punktesystem und der relativ genauen Kontrolle der mitgebrachten Jause durch die Lehrerin in einer Klasse, bis hin zu einer sehr ungenauen und eigentlich eher zufälligen Kontrolle der Nahrungsmittel in einer anderen Klasse, wo dann auch die Regeln in Bezug auf die Esskultur nicht eingehalten (und auch nicht eingefordert) wurden.

Diese hohe Diversität der Umsetzung einer auf Schulebene beschlossenen, aber in den einzelnen Klassen von den Klassenlehrerinnen umgesetzten Maßnahme, deutet schon an, worauf in den folgenden zwei Kapiteln eingegangen werden soll. Denn beim Übergang von der Organisationsebene der Fallschule auf die Interaktionsebene der einzelnen Klassen lassen sich wiederum zwei Phasen des Interventionsprozesses beobachten, welche dem nun schon mehrmals angewandten analytischen Beobachtungsmodell für Interventionen entsprechen.

⁴⁶ Korrekterweise muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass hier nicht gesagt wird, dass diese Probleme auch vom System selbst als solche beobachtet werden müssen. Hier wird schon aus einer analytischen Beobachterperspektive heraus argumentiert, die sich an Idealen der Gesundheitsförderung und der Schulentwicklung orientiert.

Die erste dieser Phasen, die Interventionsplanung durch die Lehrerinnen ist das Thema des nun folgenden Kapitels.

VII.IV Die Planung der Interventionen auf Klassenebene

Für den nun folgenden Teil der Analysen muss im Vorfeld auf zwei Besonderheiten hingewiesen werden. Zum einen tritt auf theoretischer Ebene das Interaktionssystem Klasse, im Sinne einer „organisatorisch gerahmten Interaktion“ (Kieserling, 1999, 359), in den Fokus der Analyse. Zum anderen wurde auf Grund der damit in Verbindung stehenden Besonderheiten für die nun folgenden Analysen hauptsächlich auf die Methoden der Grounded Theory (GT), wie sie von Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) beschrieben wurden, zurückgegriffen (siehe auch Kapitel IV.II.2). Während auf die theoretischen Besonderheiten erst im nächsten Kapitel (VII.V) eingegangen wird, sollen an dieser Stelle die Folgen, die sich aus dem Wechsel der methodischen Position ergeben, kurz beleuchtet werden.

Methodische Grenzen und Besonderheiten

Einleitend ist zu sagen, dass die nun folgenden Analysen als Ergebnis ein *Modell der GF-Interventionen auf Klassenebene* haben, welches sich am Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) orientiert. Begründet wurde dieser Methodenwechsel schon in Kapitel IV.II.2. Die daraus resultierenden Konsequenzen für die Form des Modells sind nun folgende:

1. Es ist ein *Handlungsmodell*. Die Methode der GT nach Strauss/Corbin hat einen handlungstheoretischen Hintergrund. Insofern ist dieser Umstand schon durch die Methode vorgegeben. Das hat wiederum zur Folge, dass dieses Modell, wie jedes andere handlungstheoretische Modell, darauf beschränkt ist, zu beschreiben nach welchen Regeln und Mustern die beobachteten Handlungen und Motivlagen sich strukturieren, aber streng genommen wenig bis gar nichts darüber aussagen kann, warum das der Fall ist (Simon, 2007a). Dieser Nachteil wurde aus drei Gründen in Kauf genommen: Erstens ist auch die Tatsache, dass in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Handlungsmuster zu beobachten sind – und dieses Ergebnis ist ein für Handlungsmodelle typisches – ein Analyseergebnis, aus dem viele Rückschlüsse gezogen werden können. Zweitens kann der Rückbezug der Ergebnisse in den bestehenden systemtheoretischen (Beobachtungs-)Rahmen einige ‚Nachteile‘ dieser Vorgehensweise zumindest sichtbar machen und dadurch verhindern, dass sie zum ‚blinden Fleck‘ werden. Drittens konnte auch im Laufe der Vorrecherchen keine Analyseverfahren gefunden werden, die diese Nachteile nicht auch gehabt hätte. Das liegt vor allem daran, dass die Daten hauptsächlich (und notwendigerweise) von Beobachtungen stammen (siehe Kapitel IV.I) und schon alleine dadurch der Rückgriff auf Handlungen notwendig wurde (denn nur in dieser Form sind Interaktionssysteme empirisch beobachtbar).
2. Es handelt sich um ein Modell, das sich *primär an Lehrerinnenhandlungen orientiert*. Dieser Fokus war eine bewusste Entscheidung, die im Laufe der ersten Analyse getroffen wurde, da Lehrerinnen auf Grund ihrer Rolle in der Klasse diejenigen sind, die die Abläufe in der Klasse am stärksten strukturieren. Dies trifft auf Volksschulen in besonderem Maße zu. Schüler/innenhandlungen, obwohl mit einem systemtheoretischen Steuerungsverständnis genauso relevant, sind in diesem Modell ‚nur‘

derjenige Teil, auf den reagiert wird, und können auf Grund des handlungstheoretischen Hintergrunds nicht als gleichberechtigter Teil in das Modell eingehen, da dies die Komplexität des Modells zu stark steigern würde. Durch die rekursive Beziehung von Lehrerinnenhandlungen und intervenierenden Bedingungen (=Schüler/innenhandlungen; siehe Kapitel VII.V) wird jedoch versucht, diesem Aspekt Rechnung zu tragen. Der Ausgangspunkt bleibt aber trotzdem das Lehrerhandeln.

3. Da das Modell auf qualitativen Daten aus Interviews und Beobachtungen basiert (und sich keiner quantitativen Methoden bedient), *kann nicht beurteilt werden, inwiefern die Lehrerinnen mit bestimmten Interventionen ihre vorher definierten Ziele erreichen oder nicht erreichen*. Es kann nur gesagt werden, dass es durch eine bestimmte Interventionsplanung wahrscheinlicher wird, dass ein bestimmter Typus von Interventionshandlungen vermehrt vorkommen wird, von dem unter Rückgriff auf andere empirische Studien gesagt werden kann, dass er mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auf bestimmte Systemeigenschaften der Klasse Auswirkungen haben wird. Diese Annahmen stützen sich dabei aber nicht nur auf andere empirische Studien, sondern sind – bis zu einem gewissen Grad – auch dadurch validiert, dass die jeweils prognostizierten Auswirkungen in hohem Maße auch mit dem schon während den Beobachtungen festgestellten Ausprägungen dieser Systemeigenschaften übereingestimmt haben. Da nun nicht davon auszugehen ist, dass sich die Form der Lehrerinnenhandlungen während der Interventionen signifikant von ihrer alltäglichen Form während des Unterrichts unterscheiden⁴⁷, kann in weiterer Folge davon ausgegangen werden, dass das Interaktionssystem Klasse schon längere Zeit durch diese Formen geprägt wurde und sich demnach auch schon zum Zeitpunkt der Beobachtungen die Folgen dieser Handlungsformen zeigen müssen.
4. Durch die Beschränkungen bei der Datenerhebung (nur Klassen aus der Fallschule, also Vergleiche mehrerer Gruppen aus demselben Feld) handelt es sich bei der hier vorgelegten Theorie im Sinne von Glaser und Strauss (1998) um *eine materiale und keine formale Theorie*. Damit ist die Einschränkung verbunden, dass es sich hier nicht um ein abgeschlossenes Theoriegebilde handelt, sondern viel mehr ein erstes grundlegendes Verständnis des Interventionsgeschehens in Klassen vermitteln soll.

Nachdem nun dargestellt wurde, inwiefern die Wahl der Datengrundlage und die Wahl der Methode die Form der Analyseergebnisse beeinflusst, soll im Folgenden beschrieben werden, wie es unter Bezugnahme auf die im vorigen Kapitel beschriebene Entscheidung zur Spezifizierung des Schulschwerpunktes zur Planung der jeweiligen Interventionen auf Klassenebene durch die Lehrerinnen gekommen ist.

VII.IV.1 Grundlagen für die Interventionsplanung

Die Interventionsplanung nimmt in Bezug auf das erstellte Kodierparadigma⁴⁸ den Stellenwert des zentralen Phänomens (der Kernkategorie) ein. Dem Phänomen bzw. der jeweils spezifischen Ausprägung des Kontexts des

⁴⁷ Diese Annahme wurde – wenn auch nur sehr sporadisch – im Rahmen der Feldforschung überprüft (und hat sich als richtig herausgestellt).

⁴⁸ Eine vollständige Version des Kodierparadigmas mit allen Kategorien & Eigenschaften findet sich im Anhang IV.

Phänomens, gehen, dem Kodierparadigma von Strauss/Corbin (1996) folgend, immer ein gewisser Satz von ursprünglichen Bedingungen voraus, die die Form, die ein Phänomen in einer bestimmten Situation annimmt, (also den Kontext) erklären können. Im hier vorliegenden Fall, können diese ursprünglichen Bedingungen dargestellt werden durch die in Hinblick auf die Planung einer GF-Intervention in einer Klasse relevanten Wahrnehmungen der jeweiligen Lehrerin. Im Laufe der Analysen der teilstrukturierten Einzelinterviews mit den Lehrerinnen, in denen es um ihre jeweiligen GF-Maßnahmen ging, konnten dabei vier Teilbereiche (Kategorien) identifiziert werden, die für die Planung der Intervention von Bedeutung waren. Es handelt sich um das Wissen, die Problemwahrnehmung, die Ressourcenwahrnehmung und die Zielvorstellung der Lehrerinnen. Auf jeden dieser Bereiche soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Problemwahrnehmung

Die Problemwahrnehmungen der Klassenlehrerinnen stellen den Ausgangspunkt für die Überlegungen dar, die schlussendlich zur Planung einer bestimmten Intervention geführt haben. Im Lauf der Analysen hat sich gezeigt, dass diesbezüglich vor allem die Eigenschaften (der Kategorie Problemwahrnehmung) Problemart, Problemort, Relevanz und Persistenz zentral waren. Bei der *Problemart*, also der Art des wahrgenommenen Problems, dass es mit der jeweiligen Maßnahme zu bearbeiten galt, ist zunächst für alle Klassen die mit dem Schulschwerpunkt verbundene Aufgabe zu nennen, ein GF-Projekt zum Thema Persönlichkeitsbildung umzusetzen. In weiterer Folge wurden dann, je nach Lehrerinnenwahrnehmung der Situation in der Klasse, dazu (mehr oder weniger) passende Problemarten spezifiziert. Beispiele dafür waren spezifische Ängste der Kindern (Prüfungsangst usw.), disziplinäre Probleme, aber auch Unzufriedenheit mit dem gesellschaftlichen Status als Lehrerin und vom Lehrplan vorgegebene Themen, die im Schuljahr noch bearbeitet werden müssen. Diese Probleme bzw. Problemarten wurden von den Lehrerinnen immer an einem gewissen *Problemort* lokalisiert. Hier ist vor allem die Unterscheidung relevant, ob es sich um ein internes (hier: klassenintern) oder ein externes (hier: alle Probleme, deren Ursprung nicht bei den Schüler/inne/n verortet werden können) Problem handelt. So wären Schüler/innenängste ein internes Problem, während der Problemort bei der Unzufriedenheit mit dem Status als Lehrerin außerhalb der Klasse (Gesellschaft, Eltern, ...) lokalisiert werden kann. Wichtig ist dabei, dass nur interne Probleme direkt angegangen werden können. Externe Probleme müssen dabei über einen internen Lösungsversuch bearbeitet werden. So ist beispielsweise ein Problem, welches auf Seiten der Eltern oder auf Seiten der Organisation Schule gesehen wird, wiederum nur durch eine Maßnahme innerhalb der Klasse bearbeitbar. Dies gilt natürlich nur, da sich das Modell nur mit Interventionen in Klassen beschäftigt und soll nicht heißen, dass Probleme, die außerhalb der Klasse verortet sind, nicht prinzipiell auch anders gelöst werden können. Schließlich gab es auch noch Unterschiede, wie wichtig dieses Problem bzw. diese Probleme von der Lehrerin genommen wurden. Hier lässt sich zwischen *Relevanz* und *Persistenz* des wahrgenommenen Problems bzw. der wahrgenommenen Probleme unterscheiden.

Ressourcen

Auch die Wahrnehmung der Lehrerinnen, welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen (also nicht die tatsächlich vorhandenen Ressourcen!), beeinflusste die Art und Weise, wie eine GF-Maßnahme geplant wurde. Die wichtigsten Ressourcenarten waren dabei *das Maß an sozialer Unterstützung*

durch Kolleginnen, die Schulleitung, externe Anbieter von GF-Projekten, Eltern und Kindern. In Bezug auf Kinder hat sich gezeigt, dass hier vor allem die Wahrnehmungen der Lehrerinnen in Bezug auf das *Maß an Disziplin in der Klasse* und die Einschätzung, ob die Schüler/innen der Klasse gewisse *grundlegende Fähigkeiten* (wie z.B. Lesen & Schreiben, Diskussionskultur, usw.) schon beherrschten. Schließlich war auch noch die Einschätzung, ob gewisse *Materialien* schon vorhanden sind (wie z.B. ausgearbeitete Interventionskonzepte oder auch Unterrichtsmaterialien wie Stifte usw.), genauso wie die Einschätzung wie viel *Zeit und/oder Geld* für die Umsetzung des Projektes zur Verfügung steht, ein für die Maßnahmenplanung von den Lehrerinnen oft berücksichtigter Aspekt.

Zielvorstellung

Die Zielvorstellungen, also der gewünschte Status, den die Klasse haben soll (bzw. allgemeiner: das Ziel das erreicht werden soll), wenn das Projekt erfolgreich umgesetzt wurde, orientierten sich immer an einer Erziehungslogik. Das bedeutet, die Ziele wurden von den Lehrerinnen ausnahmslos so formuliert, dass sie mit Erziehungsmaßnahmen (im weitesten Sinn) erreicht werden konnten. Dadurch war es für die weiteren Analysen möglich auch die Zielvorstellungen nach einer entsprechenden Logik zu differenzieren. Über alle Zielvorstellungen hinweg konnte dabei ein Kontinuum, zwischen dem Ziel, dass die Zielgruppe festgelegte *Wissenspakete möglichst fehlerfrei reproduzieren* kann (Bsp. Text auswendig lernen für eine Musicalaufführung) und dem Ziel, dass die Zielgruppe *Kompetenzen im Sinne von Life skills aufbaut* (Bsp. Angstbewältigungsstrategien erlernen), identifiziert werden.

Wissen

Das interventionsrelevante Wissen der Lehrerinnen, als letzte relevante Kategorie, die Einfluss auf die Planung der Intervention nimmt, wird hier einerseits in Bezug auf die *Wissensart* und andererseits in Bezug auf das *Ausmaß* unterschieden. In Bezug auf die Wissensart lässt sich dabei zwischen Themenwissen, also Wissen bezüglich des allgemeinen Themas der geplanten Intervention (z.B. Wissen über gesunde Ernährung), und Interventionswissen, also Wissen bezüglich der Organisation der Intervention (z.B. Wissen darüber wie ein Intervention gestaltet werden muss), differenzieren. In Bezug auf das Ausmaß des Wissens ist zu bemerken, dass hier besonders jenes Wissen relevant ist, welches als wissenschaftlich fundiert gelten kann. Damit soll aber nicht gesagt werden, dass nur dieses Wissen einen Einfluss hat! Es wird mit dieser Einschränkung lediglich auf eine Besonderheit im Modell Rücksicht genommen. Wir kommen später darauf zurück.

VII.IV.2 Die Interventionsplanung

Bei der Gestaltung/Planung der Intervention handelt es sich um die Kernkategorie dieses Kodierparadigmas. Das bedeutet, dass angenommen wird, dass für ein an Lehrer/innenhandlungen orientiertes Modell, welches versucht Interventionsprozesse auf Klassenebene zu erklären, die Form des geplanten Interventionsvorhabens von entscheidender Bedeutung ist für die Ergebnisse, die solche Interventionen haben werden. Im Laufe der Analysen hat sich dabei herauskristallisiert, dass folgende Eigenschaften der Interventionsplanung relevant für den (im nächsten Kapitel zu beschreibenden) Ablauf der Intervention sind: Thema, Zielgruppe, Anbieter, Anspruch an Zielgruppenfähigkeiten, Interventionsdauer, Evidenzbasierung, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Verhaltensvarianz.

Das Thema der Intervention bezeichnet den Inhalt, der durch die Intervention vermittelt werden soll. Dieser ist für das weitere Kodierparadigma aber nur von untergeordneter Bedeutung, da sich keine Hinweise darauf ergeben haben, dass das Thema einen großen Einfluss auf die Eigenschaften der Handlungs-/Interaktionsebene hat, welche in diesem Modell behandelt werden.

Die Zielgruppe der Intervention sind jene Personen, auf die die Intervention abzielt. Es handelt sich also um eine Personengruppe, die auf irgendeine Art verändert werden soll. Für das hier vorliegende Kodierparadigma sind dies in jedem Fall die Schüler/innen der betreffenden Klasse. Neben dieser Personengruppe sind auch noch die Eltern dieser Schüler/innen eine denkbare Zielgruppe für Interventionen auf Klassenebene. Dies war zum Beispiel bei einer Musicalvorführung der Fall. Relevant ist diese Eigenschaft vor allem deshalb, weil die Zielgruppe der Intervention in diesem Kodierparadigma zu einer intervenierenden Bedingung für die Handlungs- und Interaktionsstrategien wird (siehe Kapitel VII.V).

Der/Die Anbieter/in(nen) einer Intervention sind definiert als jene Person(en), welche die Intervention leiten. Ähnlich wie die Zielgruppe hat diese Eigenschaft der Interventionsplanung vor allem den Effekt, dass sie die intervenierende Bedingung Anbieterereigenschaften (siehe Kapitel VII.V) festlegt. Auf der Ebene der Interventionsplanung wird diese Eigenschaft in Bezug auf die Frage dimensionalisiert, ob es sich um eine Einzelperson, ein Team oder externe Anbieter/innen handelt.

Der Anspruch an die Zielgruppenfähigkeiten bezieht sich auf die kognitiven Ansprüche, welche die Bewältigungsstrategien (Definition siehe Kapitel VII.V) an die Zielgruppe stellen. Diese Eigenschaft wird entlang eines Kontinuums von niedrig bis hoch dimensionalisiert. Niedrige Ansprüche an Zielgruppenfähigkeiten stellen dabei solche Interventionen, bei denen die Zielgruppe – um mit den Bewältigungsstrategien zu beginnen – nicht extra Fertigkeiten antrainieren muss. Hohe Ansprüche an Zielgruppenfähigkeiten stellen Interventionen, bei denen die Zielgruppe viel Zeit investieren muss, um sich jene Fähigkeiten anzutrainieren, die für die Umsetzung der Bewältigungsstrategien notwendig sind.

Die Interventionsdauer kann entlang eines Kontinuums von kurz bis immer dimensionalisiert werden. Als kurze Interventionsdauer gilt dabei eine Intervention, die nicht mehr als eine Unterrichtseinheit in Anspruch nimmt und auch nur einmal umgesetzt wird. Die längste Form von Interventionen sind solche, die regelmäßig in relativ kurzen Abständen (min. einmal pro Woche) umgesetzt werden. Beispielhaft kann hier ein wöchentlich durchgeführtes Gesundes Buffet in der Klasse genannt werden.

Die Evidenzbasierung der Interventionsplanung bezieht sich auf das Maß, in dem wissenschaftlich fundiertes Wissen in die Planung der Intervention mit einfließt. Diese Eigenschaft kann auf einem Kontinuum von schwach bis stark dimensionalisiert werden. Als schwach evidenzbasiert gelten Interventionen, die lediglich auf Basis von Alltagswissen oder sonstigem nicht-wissenschaftlich fundiertem Wissen geplant werden. Als stark evidenzbasiert gelten Interventionen, die vor allem wissenschaftliches Wissen (z.B. fertige Interventionskonzepte, die evaluiert wurden und bei denen fundiertes Wissen darüber vorhanden ist, wie sie am besten umgesetzt werden und welche Ergebnisse zu erwarten sind) als Grundlage für die Planung der Intervention verwenden.

Die *Mitbestimmungsmöglichkeiten* beziehen sich auf das Ausmaß, in dem schon beim Konzept der Intervention darauf geachtet wurde, dass die Zielgruppe in Bezug auf die Form ihres Beitrags verschiedene, selbst wählbare Möglichkeiten hat. Die Form des Beitrags wird dabei in diesem Kodierparadigma durch drei Faktoren definiert. Es geht um das WER, also wer etwas beitragen muss, um das WANN, also zu welchem Zeitpunkt etwas beigetragen werden muss und um das WIE, also auf welche Art und Weise der Beitrag zu erfolgen hat. Die dimensionalen Ausprägungen dieser Eigenschaft sind dabei niedrig, mittel und hoch.

Die *Verhaltensvarianz* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem schon beim Konzept der Intervention darauf geachtet wurde, dass die Zielgruppe in Bezug auf den Inhalt ihres Beitrages verschiedene Wahlmöglichkeiten hat. Die Dimensionalisierung dieser Eigenschaft erfolgt dabei entlang eines Kontinuums von gering bis hoch. Eine geringe Verhaltensvarianz weisen dabei jene geplanten Interventionen auf, die den Inhalt der Zielgruppenbeiträge bis ins Detail schon im Vorhinein definiert haben (z.B. Musicalaufführung mit von der Lehrerin festgelegtem Text, Choreographie, Liederreihenfolge, usw.). Eine hohe Verhaltensvarianz weisen jene geplanten Interventionen auf, welche den Inhalt der Zielgruppenbeiträge noch relativ offen halten (z.B. spezifische Ängste die behandelt werden, können von den Schüler/innen eingebracht werden) und damit Entscheidungsmöglichkeiten für die Zielgruppe aufmachen.

VII.IV.3 Planung von bestimmten Interventionstypen als Ergebnis der Planungsgrundlagen

Der Zusammenhang der oben beschriebenen Planungsgrundlagen mit der tatsächlichen Planung der Intervention kann unter Rückgriff auf die analysierten GF-Maßnahmen auf Klassenebene anhand von vier Typen dargestellt werden. Diese Typen sind: Gesundheitsförderung, akute Probleme, Pragmatik und PR.

Typ 1: Gesundheitsförderung

Wie der Name schon sagt, handelt es sich hier um jenen Typ von GF-Maßnahmen, die am ehesten den Vorstellungen von professionell umgesetzten Gesundheitsförderungsmaßnahmen entsprechen. An der Fallschule waren diesem Typ eine Maßnahme zum Thema Angstbewältigung und eine Maßnahme zum Thema ‚Anders sein‘ zuordenbar. Beide beschäftigten sich also mit Themen, die sich vor allem an den (von der Lehrerin wahrgenommenen) Bedürfnissen der Schüler/innen in den zwei Klassen orientierten. Beide Lehrerinnen empfanden diese Themen dabei als relativ wichtig, und die Kompetenzentwicklung bei den Schüler/innen wurde als Zielvorstellung genannt. Außerdem stand jeweils ein schon bestehendes Interventionskonzept als Vorlage zur Verfügung. Eine der beiden Lehrerinnen hatte außerdem noch viele Weiterbildungen zu der Gesundheitsförderung verwandten Themen absolviert (z.B. Konfliktbewältigung usw.). In Bezug auf die Komponente der sozialen Unterstützung wurden hier von den Lehrerinnen zwar nicht viele Unterstützungsquellen genannt, dieser Mangel wurde allerdings nicht als störend empfunden. In Bezug auf Disziplin und Fähigkeiten ihrer Schüler/innen schienen beide Lehrerinnen zufrieden zu sein.

Die geplanten Interventionen zum Thema Angstprävention bzw. Toleranz waren dann jeweils so gestaltet, dass sie von der Klassenlehrerin ohne Unterstützung umgesetzt werden sollten, einen relativ niedrigen Anspruch an die kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen stellten und schon im Planungsstadium mehrere Möglichkeiten zur Mitbestimmung für die Schüler/innen eingebaut wurden (da es um Kompetenzentwicklung und nicht um die Reproduktion von Wissenspaketen

ging). Das bedeutete, dass für die Schüler/innen sowohl die Möglichkeit bestand, den zu bearbeitenden Inhalt bis zu einem gewissen Grad zu beeinflussen, als auch die Möglichkeit bestand, den Ablauf des Projektes mitzugestalten. Durch die Anlehnung an schon bestehende Interventionskonzepte aus dem Bereich der Gesundheitsförderung und das zum Teil vorhandene Themenwissen, kann bei beiden Interventionskonzepten von einer eher starken Evidenzbasierung gesprochen werden. Schließlich waren beide Interventionskonzepte so gestaltet, dass sie in mehrere Phasen im Laufe von einigen Unterrichtstagen stattfanden.

Typ 2: akute Probleme

Dieser Typ, der an einer Klasse in der Fallschule beobachtet werden konnte, unterscheidet sich von Typ 1 vor allem durch die Problemwahrnehmung. In diesem Fall wurde das Interventionskonzept als Reaktion auf ein von der Klassenlehrerin als besonders akutes und auch schon lange vorherrschendes Disziplinproblem gestaltet. Sie versuchte mit der Einführung von morgendlichen kinesiologischen Übungen und der Bearbeitung verschiedener Aspekte des Themas ‚Gefühle‘, bei den Kindern für mehr Ruhe und Reflexionsvermögen zu sorgen. Dabei griff sie ähnlich wie bei den Typ 1 Interventionskonzepten auf schon bestehende Interventionskonzepte zurück. Im Unterschied zu den Lehrerinnen, welche die Typ 1 Interventionskonzepte entwickelt haben, nahm sie aber die fehlende Unterstützung als problematisch war. Ansonsten waren die Ausprägungen der relevanten Merkmale (sowohl Grundlagen als auch Interventionskonzept) sehr ähnlich.

Typ 3: Pragmatik

Typ 3 Interventionskonzepte konnten in zwei Klassen beobachtet werden. Diese heben sich vor allem dadurch hervor, dass sie spezifische im Lehrplan schon vorgesehene Themen bearbeiteten. Im Prinzip wurde also von den Lehrerinnen ein ohnehin zu behandelndes Thema als GF-Projekt ausgeflaggt. Beide Interventionskonzepte waren dann auch relativ weit vom – eigentlich vereinbarten – Thema der Persönlichkeitsentwicklung weg. Eine Klasse behandelte das Thema Müll, eine andere veranstaltete einen ‚Tag der Hände‘. Die Lehrerin, die in ihrer Klasse das Thema Müll bearbeitete, versuchte einen Bezug zum Thema Persönlichkeitsentwicklung herzustellen, indem sie auch einplante, das Thema ‚seelischer Müll‘ mitzubearbeiten. Für den ‚Tag der Hände‘, eine für Volksschulen typische Unterrichtseinheit bei der verschiedene Stationen gestaltet werden, die jeweils unterschiedliche motorische Fähigkeiten verlangen, wurde kein Versuch unternommen, einen direkten Bezug zum Thema Persönlichkeitsentwicklung herzustellen. Beide Lehrerinnen hatten sehr viele Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, griffen aber auf kein Interventionskonzept der Gesundheitsförderung zurück. In Bezug auf die Zielvorstellungen handelte es sich in beiden Fällen um eine Mischung aus der Reproduktion von Wissenspaketen und dem Erlernen von Kompetenzen.

Diese Ausgangsbedingungen führten bei der Erstellung des Interventionskonzeptes dazu, dass ein im Vergleich zu Typ 1&2 etwas höherer kognitiver Anspruch an die Zielgruppenfähigkeiten gegeben war, da es unter anderem auch darum ging, bestimmte Sachen auch richtig nachzumachen bzw. richtige Antworten zu geben. Beide Interventionskonzepte waren auf die Dauer von etwa 2 Stunden ausgelegt und boten den Schüler/innen nur eher wenige Möglichkeiten zur Mitbestimmung bzw. Mitgestaltung. In Bezug auf die Anbieter gab es Unterschiede: Während das Müll-Projekt von der Klassenlehrerin alleine umgesetzt wurde, war es im Interventionskonzept der anderer Lehrerin

vorgesehen, dass sie sowohl von der Teamlehrerin als auch von einer zweiten Klassenlehrerin unterstützt wird. Beide waren aber in die Planungsphase nicht einbezogen, sondern waren nur als Assistenz anwesend, da der ‚Tag der Hände‘ einen relativ hohen Betreuungsaufwand hat (man muss sich oft um einzelne Kinder kümmern).

Typ 4: PR

Das Alleinstellungsmerkmal der Grundlagen dieses Typs, der in einer Klasse beobachtet werden konnte, ist der Fokus auf Probleme außerhalb der Klasse – nämlich dem Status der Lehrerin bei den Eltern – und die hauptsächlich auf die Reproduktion von Wissensfähigkeiten ausgerichtete Zielvorstellung. Die Klassenlehrerin berichtete während des Interviews mit ihr, in dem es um die von ihr geplante GF-Maßnahme ging, sehr ausführlich davon, dass sie es als negativ empfindet, wie das Bild des Lehrers/der Lehrerin sich verändert hat und wie sehr Lehrer/innen heutzutage darauf achten müssen sich gegenüber den Eltern strategisch klug zu verhalten, um Probleme zu vermeiden. Das von ihr entwickelte Konzept für ein Musical zum Thema ‚Außenseitertum‘ wurde dabei unter zu Hilfenahme eines schon bestehenden Konzeptes (ein Buch mit allen Texten, sowie einer CD mit allen Liedern) entwickelt. Mit ein Grund für die Wahl dieser Maßnahme war für die Lehrerin auch, dass sie sowohl Disziplin als auch Fähigkeiten ihrer Schüler/innen sehr hoch einschätzte.

Für das Interventionskonzept wurde das bestehende Konzept stark angepasst. Fast alle Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler/innen, die prinzipiell eingebaut gewesen wären, wurden im von der Lehrerin entwickelten Interventionskonzept nicht berücksichtigt. Durch die hohen kognitiven Ansprüche an die Fähigkeiten der Schüler/innen (Texte & Choreographie auswendig lernen) war für die Maßnahme ein - im Vergleich zu den anderen Typen - sehr langer Zeitraum eingeplant (4 Wochen). Als Zielgruppe wurden dabei sowohl die Eltern der Schüler/innen als auch Schüler/innen und Kolleginnen aus anderen Klassen angegeben (mehrere Vorstellungen waren geplant).

VII.IV.4 Die Planung der Interventionen auf Klassenebene als Beobachtung

Analysiert man diese Ergebnisse aus einer systemtheoretischen – also auf dem Beobachtungsbegriff basierenden – Perspektive, so zeigt sich, dass es sich dabei im Prinzip ‚nur‘ um eine Zusammenfassung (also Kategorisierung) der Wahrnehmungen⁴⁹ der Lehrerinnen handelt. Es wird nicht die Frage nach dem Warum gestellt, sondern ‚einfach‘ festgestellt, dass wenn eine Lehrerin ihre Situation auf eine gewisse Art und Weise wahrnimmt, sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch ihre Intervention auf eine bestimmte Art und Weise plant. Dabei zeigt sich nun, dass das, was von den Lehrerinnen wahrgenommen wird, nicht die gesamte Komplexität ihrer (sozialen) Umwelt ist, sondern wiederum nur das, was sie davon wahrnehmen können (zusätzlich verändert durch die Art und Weise wie sie wahrnehmen). Dieser Umstand zeigt sich besonders deutlich im Hinblick auf die Wahrnehmung ihrer Ressourcen. Hier wurde von den Lehrerinnen bei weitem nicht alles wahrgenommen, was prinzipiell beobachtbar gewesen wäre. Beispielsweise war es, wie schon weiter

⁴⁹ Hier sei nochmals darauf hingewiesen, dass systemtheoretisch die Wahrnehmung die Art und Weise ist wie psychische Systeme beobachten, also Informationen gewinnen (Luhmann, 1984).

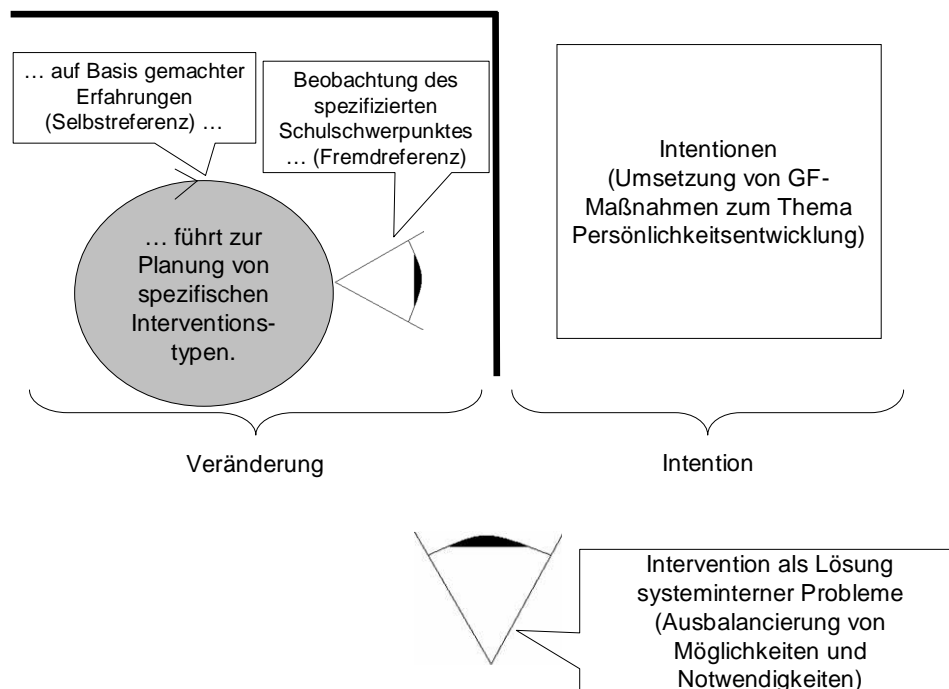
oben beschrieben, ja auch der Fall, dass Lehrerinnen für bestimmte Probleme angestrengt versucht haben, eigene Lösungen zu finden, während in einer anderen Klasse schon lange eine sinnvolle und direkt übertragbare Lösung praktiziert wurde. Von diesem Umstand wusste aber weder die eine noch die andere Lehrerin. Sie nahmen es also nicht wahr, obwohl es prinzipiell beobachtbar gewesen wäre!

Nachdem nun auf die Grenzen der Wahrnehmung aufmerksam gemacht wurde, muss im nächsten Schritt geklärt werden, wie nun die oben ausgeführten Beobachtungen der Lehrerinnen theoretisch gefasst werden können. Es scheint klar zu sein, dass es sich hier nicht um eine einzelne Wahrnehmung handelt. Das würde ja bedeuten, dass die Lehrerinnen mir im Rahmen der Interviews lediglich eine einzige Wahrnehmung beschrieben hätten. Vielmehr handelt es sich um *eine Art Zusammenführung vieler verschiedener, im Laufe der Zeit von den Lehrerinnen gemachten Wahrnehmungen*. Des weiteren lässt sich ohne in große Argumentationszwänge zu kommen behaupten, dass die Lehrerinnen mir nicht alle ihre Wahrnehmungen mitgeteilt haben, sondern sich ihre Erzählungen auf solche Wahrnehmungen beschränkt haben, an die sie sich zum einen noch erinnern konnten und die sie zum anderen in dieser Situation für relevant gehalten haben. Außerdem zeigt sich für diese in den Erzählungen zusammengefassten Wahrnehmungen, dass es sich dabei um *eine spezifische Auswahl von für die Lehrerin in dieser Situation als relevant empfundenen Wahrnehmungen* handelt. Zumindest einen Teil ihrer Relevanz bekamen diese Wahrnehmungen nun durch die Tatsache, dass das Thema der Interviews die Planung ihrer Intervention war. Die Interpretation (und um nichts anderes handelt es sich hier!) liegt also nahe, dass die Lehrerinnen viele dieser Wahrnehmungen auch im tatsächlichen Prozess der Planung berücksichtigt haben⁵⁰. Anders ausgedrückt kann man also sagen, dass der Planungsprozess der Lehrerinnen auf den Erfahrungen, die sie gemacht haben, basiert. Beobachtungstheoretisch kann man diesbezüglich davon sprechen, dass die Interventionsplanung ein Beobachtungsprozess der Lehrerin ist, der an die bisher gemachten Erfahrungen anschließt und dadurch in seiner Form durch diese Erfahrungen beeinflusst wird. Damit wären also (analog zu den Organisationsstrukturen bei der vorherigen Interventionsphase) für diese Interventionsphase die *Erfahrungen der einzelnen Lehrerin als jener selbstreferentielle Bezugspunkt* ausgemacht, der für die Konzeption der Interventionsplanung als Beobachtung gefunden werden musste. Der fremdreferentielle Bezugspunkt, also jene Intention, die vom Beobachter, der auf der Seite der Veränderung (analytisch) beobachtet wird, beobachtet wird, ist nun einfach auszumachen. Es handelt sich – wie auch schon in der vorhergehenden Interventionsphase – um das, was in der Interventionsphase davor als Veränderung beobachtet werden konnte: Der Entscheidung – oder genauer: die Erwartungshaltung – dass jede Lehrerin der Fallschule in ihrer Klasse ein GF-Projekt zum Thema Persönlichkeitsbildung umsetzen soll.

⁵⁰ Die Tatsache, dass alles was über die Grenzen der Wahrnehmung gesagt wurde auch für mich als Forscher gilt, genauso wie die Möglichkeit, dass die Lehrerinnen während der Interviews die Unwahrheit gesagt haben bzw. nicht alles was während der Planung für sie Relevanz hatte, erwähnt haben, kann aus Gründen der notwendigen Komplexitätsreduzierung hier nicht mitbeschrieben werden. Wie jede andere wissenschaftliche Erkenntnis auch, kann ich hier nur auf die beiden Korrektive der methodisch kontrollierten Vorgehensweise und der Anschlussfähigkeit und Konsistenz der hier gelieferten Ergebnisse verweisen.

Die jeweilige Form der Interventionsplanung (also die durch die Beobachtung der Intention bewirkte Veränderung) wird dadurch beobachtbar als Integration selbst- und fremdreferentieller Aspekte einer Beobachtung. Anders ausgedrückt ist also der Interventionsplan ein Ausdruck davon, wie die Lehrerinnen ihre Umwelt wahrnehmen und damit wiederum als Lösung systeminterner⁵¹ Probleme interpretierbar. Das spezifische auf dieser Ebene gelöste Problem kann dabei definiert werden als Ausbalancierung der Möglichkeiten (was ist in meiner Klasse für mich in dieser Situation vorstellbar) und Notwendigkeiten (ich muss irgendein Projekt machen), die für die jeweilige Lehrerin beobachtbar sind. Zusammenfassend lässt sich dieser Vorgang, in Anwendung der nun schon geläufigen graphischen Form, folgendermaßen darstellen:

Abbildung 8: Die Interventionsplanung als Beobachtung



Interventionsplanung als Problemlösung

Um nun den spezifischen Erkenntnisgewinn dieser Art der Beobachtung deutlich zu machen, soll nun etwas genauer darauf eingegangen werden, welche Probleme bei den vier oben beschriebenen Typen von Interventionsplanungen gelöst wurden.

Für Typ 1 (Gesundheitsförderung) ist diesbezüglich festzustellen, dass die Lehrerinnen ein gewisses Ausmaß an schon vorhandenem Wissen bezüglich Gesundheitsförderungsmaßnahmen hatten. Dies ging einher mit einem prinzipiellen Interesse an Gesundheitsförderung. Durch diesen Umstand wird erklärbar, dass die Konzepte für die Interventionen sich auch prinzipiell als aus

⁵¹ Systemintern deshalb, weil es sich ja nicht um eine direkte Reaktion auf die Umwelt handelt, sondern um eine Reaktion auf die Beobachtung der Umwelt, die in ihrer Form wiederum vom Beobachter beeinflusst ist. Damit sind dann auch von den Lehrerinnen wahrgenommene ‚Probleme‘ nicht interpretierbar als ‚tatsächliche‘ Probleme in der Umwelt, sondern als Beobachtungen, die im (psychischen) System und nicht außerhalb stattfinden.

Sicht der Gesundheitsförderung adäquat interpretieren lassen⁵². Mit ein Grund dafür ist, dass sie sich auch an schon bestehenden Konzepten für Gesundheitsförderungsmaßnahmen orientierten. Das jeweilige Thema der Maßnahme war dann immer an den von den Lehrerinnen wahrgenommenen Problemen der Schüler/innen orientiert. Die Intervention zum Thema Angstprävention wurde dabei mit Prüfungsängsten der Kinder argumentiert und die Intervention zum Thema Toleranz mit der schwierigen sozialen Situation, in der sich eine Schülerin der Klasse gerade befand.

Typ 2 (akute Probleme) unterschied sich davon vor allem dadurch, dass das Thema der Maßnahme zwar auch eine Reaktion auf von der Lehrerin wahrgenommene Probleme der Schüler/innen war (zu wenig ausgeglichen, zu wenig Reflexionsvermögen), aber diese Probleme sich im Gegensatz zu den Typ 1-Interventionen auch stark auf das Wohlbefinden der Lehrerin ausgewirkt hatten. Das bedeutet, dass hier unter anderem auch versucht wurde, über Gesundheitsförderung für Schüler/innen eine vor allem für die Lehrerin belastende Situation zu entschärfen. Hier deutet sich an, dass in Bezug auf die gemachten Erfahrungen der Lehrerinnen vor allem zwei Aspekte unabhängig voneinander für die Form der Interventionsplanung relevant sind. Einerseits das Wissen der Lehrerin in Bezug auf Gesundheitsförderung und andererseits die (dadurch wiederum beeinflusste) Identifizierung spezifischer Probleme.

Typ 3-Interventionskonzepte können aus dieser Perspektive interpretiert werden als jene Form von Interventionskonzepten, die sich ergeben, wenn die Lehrerin nur sehr wenig Wissen in Bezug auf Gesundheitsförderung hat und andererseits auch keine Probleme wahrnimmt, die in Bezug auf ihre Klasse zu lösen wären. In solchen Situationen ist dann das einzig wirklich zu lösende Problem die Tatsache, dass es auf Schulebene einen Beschluss gegeben hat, dass die Lehrerinnen in ihren Klassen Gesundheitsförderungsprojekte umsetzen müssen. Vor diesem Hintergrund wird dann auch erklärbar, warum diese Lehrerinnen sich dazu entschlossen haben, Maßnahmen als ‚Gesundheitsförderung‘ auszuflaggen, die im Prinzip lediglich der Erfüllung des Lehrplanes dienen.

Typ 4-Interventionskonzepte weisen diesbezüglich wiederum Ähnlichkeiten auf. Sie stellen jene Form von Interventionskonzepten dar, die dann zu erwarten sind, wenn die Lehrerin nur sehr wenig Wissen in Bezug auf Gesundheitsförderung hat, aber gleichzeitig – und hier besteht der Unterschied zum Typ 3 – ein zu lösendes Problem (Status der Lehrerin bei den Eltern) wahrnimmt. Das hat zur Folge, dass ein Interventionsplan entsteht, der zwar nicht als adäquat im Sinne der Gesundheitsförderung gelten kann, in dessen Ausführung aber trotzdem sehr viel zusätzlicher Aufwand investiert wird.

All diese Analysen zusammengenommen zeigt sich, dass die Form der Interventionskonzepte für Maßnahmen in den Klassen an der Fallschule am stärksten durch die Person der Lehrerin beeinflusst wurde und als Folge sehr unterschiedliche Maßnahmen zustande kamen. Hier lässt sich eine interessante Parallele zu den oben kurz beschriebenen Gesundheitsförderungsmaßnahmen auf Organisationsebene zeigen. Auch sie wurden in ihrer Form vor allem durch eine Person (der Direktorin) erklärbar. Beides zusammengenommen kann man also feststellen, dass praktisch alle im Endeffekt tatsächlich umgesetzten

⁵² Festgemacht wurde das vor allem an drei Kriterien: (1) Umsetzung eines aus Perspektive der Gesundheitsförderung wichtigen Themas (2) Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung sind im Konzept enthalten (3) Die Evidenzbasierung des Interventionskonzeptes.

Gesundheitsförderungsmaßnahmen in ihrer Form vor allem durch Personen erklärbar werden und sich dementsprechend eine hohe Vielfalt sowohl in Bezug auf Qualität als auch in Bezug auf die bearbeiteten Themenfelder der Gesundheitsförderungsprojekte an der Fallschule aufbaut. Vor dem Hintergrund der im Laufe der vorangegangenen Interventionsphasen beschriebenen Analyseergebnisse, wird dieser Umstand nun durch die Struktur und Kultur der Fallschule, die Kooperationen unwahrscheinlich macht, erklärbar. Denn dadurch ergibt sich für die Etablierung von Gesundheitsförderung die Konsequenz, dass Maßnahmen nicht koordiniert werden (können) und dadurch in ihrer Form von der jeweils zuständigen Person stark beeinflusst sind.

Die hier entwickelte These, dass sich die Unterschiede in den Planungstypen der Gesundheitsförderungsprojekte vor allem durch die Person der Lehrerin erklären lassen, kann unter Einbeziehung der vier von Uwe Schaarschmidt (2004) entwickelten Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (AVEM) noch weiter untermauert werden. Schaarschmidt identifizierte auf Basis einer riesigen Stichprobe von Lehrer/inne/n (über 16000 hauptsächlich deutsche Lehrer/innen) vier Verhaltens- und Erlebensstypen die er vor allem dazu verwendete gesundheitliche Unterschiede zu erklären. Es handelte sich dabei um das Muster G, das Muster S, das Risikomuster A und das Risikomuster B. Das Muster G drückt ein gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit aus. Es zeichnet sich durch ein hohes (aber nicht zu hohes) Maß an Engagement gepaart mit Widerstandsfähigkeit und positive Emotionen aus. Das Muster S, das Schonungsmuster, ist vor allem durch geringes Engagement gekennzeichnet. Das Risikomuster A, dessen Merkmal die Selbstüberforderung der Lehrkräfte dieses Typs ist, beschreibt die Kombination aus überhöhtem Engagement, verminderter Widerstandsfähigkeit und eher negativen Emotionen. Das Risikomuster B - wenig Arbeitsengagement, starke Einschränkungen der Widerstandsfähigkeit und stark negative Emotionen - entspricht den Symptomen in den letzten Phasen der Burnout-Prozesses (Schaarschmidt, 2004).

Bei den Mustern G & S sowie dem Risikomuster A lassen sich Verbindungen zu den hier entwickelten Interventionstypen argumentieren (Risikomuster B gab es an der Fallschule nicht). Für den Typ 1 (Gesundheitsförderung) zeigt sich, dass diese Art von Projektplan von Lehrerinnen erstellt wurde, die mit dem Muster G von Schaarschmidt durchaus beschreibbar sind. Beide Lehrerinnen beschrieben ihre eigene Situation durchaus positiv und zeigten dabei überdurchschnittliches Engagement in Bezug auf die Umsetzung ihres Projektes. Die Tatsache, dass Unterstützung von Kolleginnen, Eltern und Schulleitung oft nur in sehr begrenztem Ausmaß vorhanden war, belastete sie eigentlich nicht (Widerstandsfähigkeit!). Für jene Lehrerinnen die Typ 3 (Pragmatik) Projektpläne entwickelten, zeigen sich Parallelen mit dem Muster S bei Schaarschmidt. Sie zeigten wenig Engagement in Bezug auf die Entwicklung eines Gesundheitsförderungsprojektes und schienen auch sonst sehr bedacht darauf, sich gegenüber anderen (und ihren Problemen) abzugrenzen. Die Lehrerin die einen Projektplan des Typs 2 (akute Probleme) entwickelte, kann als jene Lehrerin beschrieben werden, die an der Schule die stärksten Belastungssymptome gezeigt hat. Sie hat oft davon gesprochen, dass sie ihre Situation sehr stark belastet und auch die (für alle) fehlende Unterstützung am stärksten problematisiert. Es zeigt sich eine große Übereinstimmung mit dem Risikomuster A. Jene Lehrerin, deren Projektplan als Typ 4 (PR) identifiziert wurde, war am ehesten mit dem Muster G zu beschreiben. Sie stellte die Situation an der Schule im Großen und Ganzen sehr positiv dar und zeigte auch ein hohes Engagement, berichtete aber nicht von einem Gefühl der

Überforderung. Die Tatsache, dass die Lehrerin kein Projekt des Typs 1 (Gesundheitsförderung) in Planung hatte, zeigt auf, dass nicht nur die Verhaltens- und Erlebenstypen für den Typ des Interventionskonzeptes ausschlaggebend sind, sondern auch Wissen um und Interesse am Thema Gesundheit(sförderung) eine wichtige Determinante zu sein scheint. Insgesamt lässt sich aber durchaus die Arbeitsthese⁵³ aufstellen, dass die von Uwe Schaarschmidt identifizierten AVEM-Typen nicht nur einen Einfluss auf die gesundheitliche Situation der Lehrerinnen haben, sondern auch den Typ von Interventionsplanung erwartbar machen. Das schon weiter oben formulierte Argument, dass nur von Lehrer/inne/n die gute Arbeitsbedingungen vorfinden auch erwartet werden kann, dass sie Reformprojekte an Schulen mittragen, kann hier insofern erweitert werden, als nun auch zumindest vermutet werden kann, dass Lehrer/innen die sich wohl fühlen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch qualitativ hochwertige Schüler/innen - Gesundheitsförderung machen werden.

VII.V Interventionen in den Klassen

Die letzte Phase des Interventionsprozesses, die hier behandelt wird, ist die Umsetzung der entwickelten Interventionspläne in den einzelnen Klassen, die den zweiten Teil des entwickelten Kodierparadigmas umfasst. Wie schon im vorangegangenen Kapitel werden dabei zuerst die grundlegende Strukturierung der entwickelten Kategorien verdeutlicht, um dann, unter Bezugnahme auf die schon beschriebenen Typen der Gesundheitsförderungsinterventionen, die zentralen Unterschiede, die sich bei den jeweiligen Typen im Verlauf der Umsetzung zeigen, zu beschreiben. Danach werden die Ergebnisse in den entwickelten theoretischen Rahmen einbezogen, um auch für diese letzte Interventionsphase nachzuweisen, dass sie im entwickelten Differenzschema beobachtet werden kann.

Dem Kodierparadigma von Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) folgend, werden, nachdem ursprüngliche Bedingungen und das Phänomen in seinem Kontext dargestellt wurden, die *Handlungs- und Interaktionsstrategien* sowie die sie beeinflussenden *intervenierenden Bedingungen*, und schließlich die aus beidem erklärbaren *Folgen* beschrieben.

VII.V.1 Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Umsetzung der geplanten Interventionen

Hier handelt es sich um Strategien der Lehrerin zur Umsetzung der geplanten Intervention unter (bewusster oder unbewusster) Berücksichtigung der intervenierenden Bedingungen. Spezifisch an den hier beobachteten Strategien ist der allen gemeinsame Zweck, irgendetwas oder irgendjemanden auf eine von den Lehrerinnen definierte Weise zu beeinflussen, also in gewisser Hinsicht zu regulieren. Aus diesem Grund werden die hier behandelten Handlungsverläufe Regulationsstrategien genannt. Beispiele für solche Regulationsstrategien sind das Bilden eines Sitzkreises, das repetitive Üben von Liedtexten, das Ausführen kinesiologicaler Übungen, verschiedene Disziplinierungsmaßnahmen, das Sammeln von Beispielen (Ängste der Kinder) die dann gemeinsam besprochen werden oder auch diverse Spiele zur Auflockerung der Kinder.

⁵³ Arbeitsthese deshalb, weil die hier verfügbare Datengrundlage natürlich bei weitem nicht ausreicht um eine solche Verbindung als allgemeingültig anzunehmen.

Regulationsstrategien

Die beobachteten Regulationsstrategien der Lehrpersonen können anhand verschiedener Eigenschaften beschrieben werden. Im Lauf der Analysen hat sich herausgestellt, dass die Eigenschaften Regulationsebene, inhaltliche Regulation, Regulation der Form, Expliziertheit, Adressat, Arbeitsform, Art und Redundanz der Regulationsstrategien die behandelten Konsequenzen im Modell am besten erklären können. Diese werden nachfolgend kurz beschrieben⁵⁴

Die *Regulationsebene* bezeichnet die inhaltliche Ebene, auf die sich die Regulationsstrategie bezieht.. Es gab auch eine Reihe von Regulationsstrategien, die nicht direkt zur Erreichung des Ziels der Intervention dienten, sondern vor allem darauf abzielten, die notwendigen situativen Voraussetzungen (z.B. Disziplin, bestimmte Raumordnung, benötigte Materialien, usw.) zur Bearbeitung des Interventionsziels (wieder-)herzustellen.

Die Eigenschaft *inhaltliche Regulation* bezieht sich darauf, in wie weit eine spezifische Regulationsstrategie den Inhalt der Zielgruppenhandlungen festlegt. Hier ist vor allem zwischen Regulationsstrategien zu unterscheiden, die der Zielgruppe (in einem gewissen Rahmen) viele Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich des Inhalts ihres Beitrages lassen und jenen, bei denen die Zielgruppe nicht mehr zwischen mehreren möglichen Inhalten auswählen kann.

Die *Regulation der Form* bezieht sich darauf, welche Entscheidungsmöglichkeiten die Zielgruppe in Bezug auf die Form ihres Beitrages hat. Dabei sind - wie bei den Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Interventionsplanung - drei Aspekte relevant. Es handelt sich um Entscheidungsmöglichkeiten

- in Bezug auf die Art und Weise der Gestaltung bzw. des Ausdrucks eines Beitrages (z.B. zeichnen oder schreiben, laut oder leise),
- in Bezug auf die Frage, wer einen Beitrag leisten muss (z.B. ob man sich aussuchen kann ob man etwas sagen will oder nicht) und
- in Bezug auf die Frage, wann ein Beitrag geleistet werden muss.

Die *Expliziertheit* einer Regulationsstrategie bezieht sich darauf, in wie weit die Regulationsstrategie und der dahinter liegende Sinn von der Lehrperson erklärt wird. Dieser Aspekt ist vor allem dann von hoher Relevanz, wenn es sich um Regulationsstrategien handelt, die in Form oder Inhalt neu für die Kinder sind.

Die *Redundanz der Regulationsstrategie* bezieht sich darauf, wie oft die Regulationsstrategie schon vorgekommen ist und wie gut sie die Zielgruppe deshalb schon kennt. Die Relevanz dieses Aspektes zeigt sich vor allem bei ritualisierten Abläufen, die in Klassen oft eine besonders wichtige Funktion haben⁵⁵.

Adressaten sind jene Personen die eine Regulationsstrategie zu beeinflussen versuchen. Hier wurden vier typische Ausprägungen identifiziert: Einzelperson, Gruppe, Kinder, Alle (inklusive Lehrerin).

⁵⁴ Die hier gelieferte Beschreibung der Eigenschaften stellt lediglich eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte dar. Eine vollständige und genaue Beschreibung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dies gilt auch für die noch folgenden Konzeptdarstellungen.

⁵⁵ Für eine genauere Beschreibung der Wichtigkeit von Ritualen in der Unterrichtspraxis siehe z.B.: Wagner-Willi, 2005

Die *Arbeitsform* ist jene soziale und auch räumliche Organisationsform der Arbeit, die durch eine Regulationsstrategie notwendig gemacht wird. Dabei kann zwischen Einzelarbeit, Frontalunterricht, ganze Klasse und Gruppenarbeit unterschieden werden.

Die *Art der Regulationsstrategie* bezieht sich auf die Form, in der die Regulationsstrategie von der Lehrperson kommuniziert wird. Wichtig ist hier die Unterscheidung von tadelnden, lobenden und neutralen Regulationsstrategien.

Welche spezifische Form die Regulationsstrategien in Bezug auf die hier beschriebenen Eigenschaften annehmen, ist nun zum Teil durch die Form der schon dargestellten Interventionsplanung, zum Teil aber auch durch die Form der im Folgenden zu beschreibenden intervenierenden Bedingungen erklärbar.

VII.V.2 Intervenierende Bedingungen der Regulationsstrategien

Die intervenierenden Bedingungen sind im Kodierparadigma definiert als „...Bedingungen, die zwischen Kontext und Handlung/Interaktion vermitteln und letztere fördern oder hemmen“ (Strauss/Corbin, 1996, 134). Für das hier vorgestellte Modell für Gesundheitsförderungsinterventionen auf Klassenebene können drei Faktoren genannt werden, die diesen Charakter haben: Spezifische Eigenschaften der Lehrerinnen (Anbiereigenschaften), allgemeine Systemeigenschaften und abweichende Zielgruppenhandlungen. Diese drei Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Stabilität. Während die spezifischen Anbiereigenschaften im Interventionsverlauf als relativ stabil beobachtet werden können, sind die allgemeinen Systemeigenschaften schon deutlich stärker beeinflussbar. Die abweichenden Zielgruppenhandlungen sind von besonderer Instabilität gekennzeichnet und können sich jederzeit in Bezug auf ihre Dimensionalisierung verändern. Sie stellen Kontingenzen dar, wie sie von Strauss und Corbin beschrieben werden, also „[e]in unerwartetes/ungeplantes Ereignis, das zu Veränderungen in den Bedingungen führt“ (Strauss/Corbin, 1996, 118).

Anbiereigenschaften

Ein wichtiger Faktor der den Charakter der Regulationsstrategien beeinflusst, ist die Frage der Erziehungsphilosophie der Lehrerinnen⁵⁶. Auch die Withitness (siehe unten) der Lehrerinnen konnte als ein wichtiger Einflussfaktor auf dieser Ebene identifiziert werden. Generell wurde hier (wo?) auf bestehende erziehungswissenschaftliche Einteilungen des Unterrichtsverhaltens von Lehrer/inne/n Bezug genommen.

Um die Eigenschaft *Erziehungsphilosophie* zu dimensionalisieren wurde in dieser Arbeit auf eine schon bestehende Unterscheidung zurückgegriffen. Diese wurde zuerst von Gilbert und Levinson (1957, zit. in Hoy 2001) verwendet, um Klientenkontrolle in öffentlichen Nervenheilstätten zu beschreiben und dann von Willower und anderen (1967, zit. in Hoy 2001) in den Schulkontext übergeführt⁵⁷. Das zentrale Thema hierbei ist die Kontrolleinstellung von

⁵⁶ Es besteht natürlich auch ein Zusammenhang zwischen der Erziehungsphilosophie und der Interventionsplanung. Dieser drückt sich im hier entwickelten Modell vor allem in der Form der ursprünglichen Bedingungen Problemwahrnehmung und Zielvorstellungen aus.

⁵⁷ Im Bereich der Erziehungswissenschaften finden sich sehr viele Unterscheidungen, die einem ähnlichen Muster folgen. Beispiele wären hier die Unterscheidungen zwischen autoritärem und autoritativem Erziehungshandeln (Helmke, 2007), sowie die

Lehrer/inne/n in Bezug auf Schüler/innenhandlungen, die sich auf einem Kontinuum von humanistisch bis vormundschaftlich beschreiben lässt. Lehrer/innen mit einer humanistischen Kontrolleinstellung geht es vor allem darum, die Selbstdisziplin von Schüler/inne/n zu steigern und die Selbstregulation von Schüler/inne/n zu unterstützen. Die Lernprozesse und das Verhalten im Unterricht werden eher in psychologischem und soziologischem Sinne interpretiert und nicht persönlich genommen. Lehrer/innen mit einer vormundschaftlichen (custodial) Kontrolleinstellung versuchen dagegen, das Schüler/innenverhalten stark zu kontrollieren. Die Aufrechterhaltung strikter, aufgezwungener Disziplin im Klassenzimmer ist ein wichtiger Aspekt und Regelverstöße werden moralisiert, persönlich genommen und in der Folge meistens mit Strafen geahndet.

Auch die zweite Anbieter/inneneigenschaft ist eine im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verwurzelte Bezeichnung. Die „*Withitness*“ einer Lehrkraft ist nach Kounin (1976) ein zentraler Bestandteil effektiver Klassenführung. Sie kann beschrieben werden als die Fähigkeit von Lehrpersonen die ganze Klasse im Blickfeld zu haben und auf Störungen zeitnahe zu reagieren. Anders ausgedrückt zeichnen sich Lehrkräfte entweder dadurch aus, dass sie sehr schnell auf Regelverstöße reagieren und immer ein offenes Auge für die gesamte Klasse haben, auch wenn gerade einzelne Schüler/innen im Fokus stehen, oder Lehrkräfte übersehen sehr oft Regelverstöße und/oder reagieren nicht darauf.

allgemeine Systemeigenschaften

Die allgemeinen Systemeigenschaften beeinflussen nicht nur die Regulationsstrategien, sie werden auch von diesen beeinflusst. Sie stellen sozusagen das soziale und materielle Umfeld dar, auf das sich jede Regulationsstrategie bezieht. Zu Beginn der Intervention sind sie eine Ausgangsbedingung, mit der gearbeitet wird. Im weiteren Verlauf der Intervention werden sie dabei durch die angewandten Regulationsstrategien verändert und stellen in ihrer veränderten Form wiederum die Ausgangsbedingungen für die nächsten Regulationsstrategien der Lehrerinnen dar. Die in dieser Beziehung als relevant identifizierten Systemeigenschaften sind Interventionskompetenz, materielle und personale Interventionsressourcen sowie die räumliche Organisation der Klasse.

Die *Interventionskompetenz* ist eine relative Eigenschaft. Sie bezeichnet das vorhandene Ausmaß jener Interventionskompetenzen der Zielgruppe, die für die Umsetzung der geplanten Intervention notwendig sind. Beispiele für Interventionskompetenzen sind Konzentrationsfähigkeit, Aktivierungsgrad oder Wissenspakete fehlerfrei wiedergeben können.

Unter *materiellen und personalen Interventionsressourcen* werden jene Materialien bzw. Personen verstanden, die zur Umsetzung der geplanten Intervention nötig sind. Diese nehmen insofern Einfluss auf die Regulationsstrategien als ihre Herstellung oder Ersetzung spezielle Regulationsstrategien notwendig macht (z.B. etwas Basteln, oder Rollen im Musical kurzfristig umbesetzen).

Unterscheidung zwischen schülerfokussiertem und lehrerfokussiertem Zugang zum Lehren (Trigwell/Prosser, 1996) oder jene zwischen informierendem und kontrollierendem Unterrichtsverhalten (Kunter et al, 2007).

Die *räumliche Organisation* bezieht sich auf die Anordnung der Personen in der Klasse. Sie steht gleichzeitig auch stellvertretend für eine gewisse Art der sozialen Organisation. Es können – analog zur Arbeitsform der Regulationsstrategien – vier prototypische Ausprägungen genannt werden: Einzelarbeit, Frontalunterricht, ganze Klasse und Gruppenarbeit. Die räumliche Organisation macht vor allem einen Unterschied für die Form der Betreuung durch die Lehrerinnen und schränkt die möglichen Regulationsstrategien ein.

Zielgruppenhandlungen

Diese Kategorie steht dafür, dass die soziale Situation in Klassen in unterschiedlichem Ausmaß immer wieder von devianten Handlungen der Schüler/innen geprägt wird. Diese Handlungen verändern die Situation und beeinträchtigen den weiteren Verlauf der Intervention. Allerdings muss nicht jede deviante Zielgruppenhandlung eine entsprechende Reaktion auf Seiten der Lehrkraft hervorrufen. Wie schon bei der Anbietereigenschaft *Withitness* kurz angesprochen, können solche Handlungen auch übersehen bzw. ignoriert werden. Im Laufe der Beobachtungen hat sich aber gezeigt, dass wenn das Maß an Abweichung eine gewisse Grenze übersteigt, der Interventionsverlauf stark beeinflusst wird, auch wenn die Lehrerin nicht darauf reagiert. Damit zeigt sich die relevante Eigenschaft dieser Kategorie: der *Abweichungsgrad*.

Nachdem nun sowohl intervenierende Bedingungen als auch Regulationsstrategien beschrieben wurden, folgt nun die Beschreibung des letzten Aspektes des Kodierparadigmas: die Folgen (der Regulationsstrategien).

VII.V.3 Folgen der Regulationsstrategien: Auswirkungen und Ergebnisse

In Bezug auf den Outcome von Gesundheitsförderungsinterventionen auf Klassenebene kann zwischen Auswirkungen und Ergebnissen unterschieden werden. Konsequenzen beziehen sich dabei auf jene Outcomes, welche die allgemeinen Systemeigenschaften bzw. die Zielgruppenhandlungen direkt und beobachtbar verändern und damit zum Ausgangspunkt für weitere Regulationsstrategien werden. Ergebnisse der Intervention sind dabei Wirkungen der Interventionsform, die im Rahmen dieser Arbeit zwar auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse anderer Studien begründet angenommen werden können, jedoch mit dem hier gewählten Studiendesign nicht direkt beobachtbar sind.

Auswirkungen auf Zielgruppenhandlungen

Die Auswirkungen der Regulationsstrategien auf die (einzelnen) Zielgruppenhandlungen (im Gegensatz zu den allgemeinen Systemeigenschaften) sind vor allem in Hinblick auf deren Konformität für den weiteren Interventionsverlauf relevant. Wenn beispielsweise die Schüler/innen auf eine Regulationsstrategie nicht das von ihnen erwartete Verhalten zeigen, wird die Lehrerin mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit (vor allem bei hoher *Withitness*) eine disziplinierende Regulationsstrategie initiieren. Folgt auf eine Regulationsstrategie dagegen konformes Verhalten der Schüler/innen, dann kann die Lehrerin wie geplant weiterhandeln.

Auswirkungen auf Systemeigenschaften

Die Kategorie Auswirkungen auf Systemeigenschaften hat Eigenschaften, die mit jenen der intervenierenden Bedingung allgemeine Systemeigenschaften ident

sind. An dieser Stelle des Modells werden sie jedoch dahingehend beurteilt, ob sich eine Änderung durch die Regulationsstrategie ergeben hat oder nicht. Damit sollte im Kodierparadigma der rekursive Prozess bezeichnet werden, mit dem die Regulationsstrategien in Abhängigkeit von den intervenierenden Bedingungen gewählt werden, um dann wiederum die intervenierenden Bedingungen zu beeinflussen und damit eine Ausgangsbasis für die Auswahl der nächsten Regulationsstrategien bilden.

Ergebnisse der Intervention

Bei den Ergebnissen der Intervention geht es letztlich darum zu beschreiben, ob die ablaufenden Handlungen während der Intervention erwarten lassen, dass ein *unterstützendes Klassenklima* entsteht oder bestärkt wird, und die Zielgruppe *empowert* wird. Eine indirekte Art die diesbezüglichen Analyseergebnisse zumindest teilweise aus den verwendeten Daten heraus zu verifizieren, besteht darin, die allgemeine Tendenz der Ergebnisse mit dem Charakter der Klasse zu vergleichen, der sich in den Beobachtungen vor und während der Interventionen gezeigt hat. Da die Vorgänge, die in diesem Kodierparadigma analysiert werden im Groben auch auf ‚normalen‘ Unterricht anwendbar wären (siehe Kapitel VII.V.5), kann die These formuliert werden, dass die allgemeine Form der Interventionsprozesse durchaus mit der Form der Unterrichtsprozesse vergleichbar ist, die auch schon in der Vergangenheit in der Klasse abgelaufen sind. Damit wäre in jenen Klassen, in denen die Intervention ein unterstützendes Klassenklima gefördert hat, zu erwarten, dass in diesen Klassen generell von einem eher unterstützenden Klassenklima die Rede sein kann. Diese These hat sich im Prinzip in allen Klassen bestätigt.

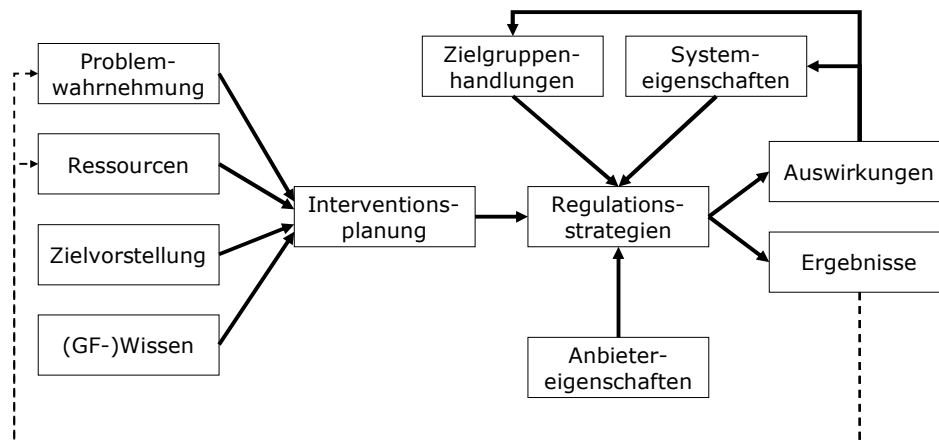
Operationalisiert wurde ein unterstützendes Klassenklima durch gegenseitige Hilfe sowie durch respektvollen und freundlichen Umgang miteinander. Eine diesbezüglich negative Ausprägung ist charakterisiert durch Konflikte, Leistungsdruck und Konkurrenzsituationen. So definierte soziale Unterstützung hat unter anderem Einfluss auf Gesundheit und Selbstwirksamkeitsempfinden (Schwarzer/Knoll, 2007).

Ob die ablaufenden Kommunikationen empowernd sind oder nicht, zeigt sich an zwei voneinander unterschiedenen Aspekten. Zum einen ist Empowerment definiert durch das Ausmaß an Handlungsmöglichkeiten für das Agieren während der Intervention. Dieser Aspekt zielt auf die Frage ab, ob die Zielgruppe trivialisiert wird oder nicht. Zum anderen ist Empowerment dadurch gekennzeichnet, dass der Zielgruppe die Kompetenzen und Möglichkeiten gegeben werden um informierte, eigene Entscheidungen zu treffen. So definiertes Empowerment führt zu einer höheren intrinsischen Motivation, einem höheren Selbstwirksamkeitsempfinden und höherer Leistungsfähigkeit bei den Schüler/innen (Dür, 2008; Stornes et al, 2008).

Sowohl Unterstützung als auch Empowerment können als zentrale Merkmale eines guten und gesunden Unterrichts –das wichtigste anzustrebende Ziel für Gesundheitsförderungsmaßnahmen im Unterricht – gesehen werden (Aspelin, 2006; Dür, 2008; Danielsen et al., 2009; Baumert et al., 2004). Durch die Bedeutung dieser beiden Merkmale für den Unterrichtsalltag lässt sich auch die – im Rahmen dieser Arbeit nicht beweisbare – Arbeitsthese aufstellen, dass die Ergebnisse von Gesundheitsförderungsinterventionen letztlich auch einen Einfluss darauf haben, wie sich die Situation vor der Planung der nächsten Intervention darstellt. Für das hier entworfene Interventionsmodell dürfte sich dieser Effekt vor allem in den Kategorien Problemwahrnehmung und Ressourcen

niederschlagen. Dieser Aspekt hätte insofern eine Bedeutung für das Verständnis von Interventionen, als damit auch aufeinander aufbauende Interventionen beobachtet werden könnten. Zusammenfassen lässt sich das hier entworfene Handlungsmodell für GF-Interventionen auf Klassenebene nun folgendermaßen darstellen:

Abbildung 9: Handlungsmodell der Interventionen in den Klassen



VII.V.4 Die Interventionstypen als Grundlage für den Ablauf der Intervention

Aufbauend auf dem entwickelten Interventionsmodell wird nun gezeigt, welche Variationen sich für die beschriebenen Kategorien bei den vier Interventionstypen zeigen.

Typ 1: Gesundheitsförderung

Für jene Interventionen, die in Bezug auf ihre Planung dem Typ 1 entsprachen (Themen: Angst, Toleranz, Sexualität), hat sich übereinstimmend gezeigt, dass schon sehr früh im Interventionsverlauf Regulationsstrategien auf der Ebene der Bewältigung umgesetzt wurden. Es musste nicht viel Zeit darauf verwendet werden, die für diese Regulationsebene notwendigen Bedingungen in Bezug auf die allgemeinen Systemeigenschaften herzustellen. So wurde beispielsweise bei der Intervention zum Thema Angst nach einer kurzen Eingangsphase, in der einige kinesio-logische Übungen zur Aktivierung der Schüler/innen stattfanden und dann ein Sesselkreis gebildet wurde, ohne große Verzögerungen schon das zentrale Thema der Intervention behandelt. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass der Anspruch an die Zielgruppenfähigkeiten relativ niedrig war (es war nur ein gewisses Maß an Konzentrationsfähigkeit gefordert). In Bezug auf die Regulation von Inhalt und Form hat sich gezeigt, dass – auf Grund der Tatsache, dass schon in der Planung diverse Gestaltungsmöglichkeiten für die Schüler/innen ins Konzept integriert wurden – hier sehr viele Möglichkeiten für die Schüler/innen vorhanden waren, ihre Beiträge selbst zu bestimmen. Dabei war auffällig, dass die Schüler/innen – wie bei allen anderen Interventionstypen

die den Kindern Gestaltungsspielräume eröffnet haben – vor allem den Inhalt ihrer Beiträge selbst bestimmen konnten. Die Form der Beiträge war großteils durch die Lehrerin vorgegeben. Hier zeigt sich der Einfluss der Zielgruppenfähigkeiten auf die Regulationsstrategien: Volksschulkinder benötigen noch einen stärker strukturierten Rahmen, an dem sie sich orientieren können und welcher verhindert, dass sie mit der Situation überfordert sind. Die während dieser Interventionen gewählte Form, den Kindern zwar Freiheiten in Bezug auf den Inhalt ihrer Beiträge zu geben, aber die Form der Beiträge von der Lehrerin strukturiert wird, erscheint als sinnvolle Möglichkeit, auf die spezifischen Zielgruppenfähigkeiten von Volksschulkindern zu reagieren. Die Strukturierung der Form erfolgte beispielsweise durch Etablierung spezifischer Regeln in Hinblick auf das Rederecht, durch Festlegung, dass ein Bild gezeichnet werden soll (und z.B. nicht gesungen werden darf) oder ähnliches. In Bezug auf die Anbietereigenschaften wurde aus Interviews und Beobachtungen klar, dass die Lehrerinnen, welche diesen Interventionstyp geplant haben, als eher humanistisch gelten können. Im Rahmen der Beobachtungen zeigten sich diese Anbietereigenschaften vor allem in einem eher neutralen Charakter der Regulationsstrategien (in Bezug auf die Eigenschaft ‚Art der Regulationsstrategie‘), in den meisten Fällen wurde der Sinn der Regulationsstrategie erklärt. Auch die Withitness der Lehrerinnen war bei diesem Interventionstyp generell relativ hoch. Auf deviantes Verhalten von Schüler/inne/n wurde recht konsequent reagiert, was insgesamt eine deeskalierende Wirkung auf die Situation in der Klasse hatte. Prinzipiell ist diesbezüglich zu bemerken, dass durch die Freiheiten, die den Schüler/inne/n gegeben wurde, auch viel Verhaltensvarianz erlaubt war und weniger deviantes Verhalten entstand. Insgesamt entwickelten sich durch diese Art der Regulationsstrategien weniger Konflikte, es kam zu keinen Konkurrenzsituationen und die Schüler/innen halfen sich häufig gegenseitig – dem Beispiel der Lehrerin folgend. Es kann also angenommen werden, dass der Verlauf dieser Interventionen positiven Einfluss auf ein – schon bestehendes – unterstützendes Klassenklima hatte. In Bezug auf das Empowerment der Schüler/innen durch den Interventionsverlauf lässt sich durch die den Zielgruppenfähigkeiten angepassten Gestaltungsmöglichkeiten davon ausgehen, dass es auch hier zu einer positiven Beeinflussung gekommen ist.

Typ 2: akute Probleme

Am Beispiel dieses Interventionstyps zeigt sich der Einfluss der intervenierenden Bedingungen besonders deutlich. Denn obwohl die Interventionsplanung sich nur in wenigen Punkten von jener des Typ 1 unterschied, verlief die Intervention dieses Typs (Thema: Gefühle) auffallend anders. Während des gesamten Beobachtungszeitraumes war die Situation in der Klasse eher chaotisch und viele deviante Zielgruppenhandlungen konnten beobachtet werden. Das hatte zur Folge, dass – im Vergleich zu Typ 1 – vermehrt Regulationsstrategien auf der Ebene Disziplin zu beobachten waren. Trotzdem wurden bei weitem nicht alle devianten Zielgruppenhandlungen thematisiert und wenn, dann wurde oft erst mit einer gewissen Verzögerung reagiert. Hier wird der Einfluss einer niedrigen Withitness der Lehrerin besonders deutlich. Im Verlauf der Beobachtungen entstand oft der Eindruck, dass die Lehrerin eine Art ‚Tunnelblick‘ entwickelte. Sie konzentrierte sich nur auf jene Schüler/innen, die gerade direkt von einer Regulationsstrategie angesprochen waren und verlor dabei die Situation im Klassenzimmer aus dem Auge. Das hatte zur Folge, dass zwar ein Teil der Schüler/innen bei der Sache war, dafür aber sehr viele der gerade nicht beschäftigten Schüler/innen herumtobten und störten. Teilweise war dann der

Geräuschpegel in der Klasse so hoch, dass man die Lehrerin nicht mehr verstehen konnte. In Bezug auf die Systemeigenschaften kann davon gesprochen werden, dass die Zielgruppenfähigkeiten - und hier vor allem die Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Fokussierung - zu Beginn der Intervention noch nicht ausreichend vorhanden waren. Darauf reagierte die Lehrerin aber nicht, sondern begann stattdessen mit Regulationsstrategien auf der Ebene der Bewältigung. In Verbindung mit der geringen Withitness der Lehrkraft geriet die Situation in der Klasse dann oft außer Kontrolle. Durch das hohe Maß an devianten Zielgruppenhandlungen kann für diesen Interventionstyp auch nicht davon gesprochen werden, dass irgendwelche (für mich nachvollziehbaren) Ergebnisse erzielt wurden. Abschließend lassen sich zwei Schlussfolgerungen für den hier beschriebenen Interventionstyp ziehen: (1) Zum einen hätte es für diese Klasse mit hoher Wahrscheinlichkeit mehr Sinn gemacht, wenn die Lehrerin die durch mangelnde Disziplin der Kinder entstandenen Probleme nicht mit einer Gesundheitsförderungsintervention reagiert hätte. Das eigentliche Problem bestand in der mangelnden Withitness der Lehrerin. Hier hätten durch ein funktionierendes Feedbacksystem im Lehrkörper viele Unterstützungsmöglichkeiten entstehen können, die wahrscheinlich eine bessere Wirkung erzielt hätten. Es deutet sich also an, dass Gesundheitsförderungsinterventionen, die am eigentlichen Problem vorbeigehen bzw. denen eine zumindest teilweise fehlerhafte Situationsbeurteilung zu Grunde liegt, nicht den erhofften Effekt bringen. (2) Zum anderen zeigt sich, dass der Erfolg der Maßnahmen bis zu einem gewissen Grad von einem auf die allgemeinen Systemeigenschaften abgestimmten Verlauf der Interventionsphasen abhängt. Zuerst werden die notwendigen Voraussetzungen geschaffen, und erst dann folgen Regulationsstrategien auf der Ebene der Bewältigung.

Typ 3: Pragmatik

Die Besonderheiten dieses Typs in Bezug auf die Interventionsplanung - am Lehrplan orientierte Themen, mittlere Anforderungen an die Zielgruppenfähigkeiten und eher wenige Gestaltungsmöglichkeiten - hatten für den Verlauf der Intervention folgende Konsequenzen: Einerseits war zu beobachten, dass vermehrt Regulationsstrategien auf der Ebene der Kompetenzentwicklung zu beobachten waren. Andererseits waren die Regulation von Inhalt und Form der Schüler/innenbeiträge zumeist eher hoch. Dies lässt sich dadurch erklären, dass es hier um Maßnahmen ging, die sehr nahe am Regelunterricht in Volksschulen waren, und es dadurch unter anderem auch darum ging, dass die Schüler/innen Wissenspakete fehlerfrei reproduzieren können. Dadurch verminderte sich die Anzahl jener Regulationsstrategien, die durch ihre Form positive Effekte auf das Empowerment erwarten ließen. Im direkten Vergleich zeigten die beiden Interventionen dieses Typs einen Unterschied, der durch die intervenierende Bedingung Erziehungsstil hervorgerufen wurde. Während der Erziehungsstil der einen Lehrerin eher humanistisch war, war der Erziehungsstil der anderen Lehrerin eher von einer vormundschaftlichen Kontrolleinstellung geprägt. Dabei zeigte sich, dass vormundschaftliche Kontrolleinstellung dazu führt, dass die Art der Regulationsstrategien tendenziell öfter tadelnd war. Es ergab sich insgesamt der Eindruck, dass der Ablauf der Intervention in dieser Klasse nicht zur Entstehung eines unterstützenden Klassenklimas beigetragen hat.

Typ 4: PR

Die Intervention des Typ PR (Thema: Musical) unterschied sich in vielerlei Hinsicht von allen anderen Interventionstypen. Zum einen waren hier sehr viele Regulationsstrategien zu beobachten, die das Ziel hatten, die Interventionskompetenz zu steigern. Der Grund dafür waren die ausgesprochen hohen Ansprüche an die Zielgruppenfähigkeiten als zentrales Merkmal der Interventionsplanung. Da das Ziel, auf das hingearbeitet wurde, eine etwa 50 Minuten dauernde Musicalaufführung war, musste sehr viel Zeit in das repetitive Üben von Texten und Choreographien investiert werden. Das geringe Maß an Gestaltungsmöglichkeiten für die Schüler/innen in Verbindung mit dem stark vormundschaftlichen Erziehungsstil der Lehrerin hatte außerdem zur Folge, dass auch sehr viele auf Disziplin ausgerichtete Regulationsstrategien beobachtet werden konnten. Während den Proben war die Lehrerin oft damit beschäftigt, einzelne Schüler/innen zu tadeln und zu diszipliniertem Verhalten aufzufordern. Ein spezielles Kind wurde dabei auffallend oft getadelt. Es entstand der Eindruck, dass speziell dieses Kind, dass die Lehrerin im Laufe von einigen Gesprächen auch als ihr ‚Problemkind‘ beschrieb, schon bei der kleinsten Auffälligkeit diszipliniert wurde. Auf der anderen Seite zeigte sich der vormundschaftliche Erziehungsstil aber auch daran, dass konformes Verhalten besonders gelobt wurde und einzelne Kinder für konformes Verhalten vor der gesamten Klasse als positives Beispiel hervorgehoben wurden. Insgesamt lässt sich sagen, dass bei einer vormundschaftlichen Kontrolleinstellung sowohl Lob als auch Tadel häufiger vorkamen und sich dies auch überdurchschnittlich oft auf Einzelpersonen bezog. Lehrerinnen mit humanistischer Kontrolleinstellung dagegen tendierten eher dazu, neutral zu formulieren und Regulationsstrategien häufiger an die ganze Klasse zu adressieren. Im Laufe der über etwa vier Wochen stattfindenden Proben kristallisierte sich auch die Bedeutung der Redundanz der Regulationsstrategien heraus. Es war gut zu beobachten, wie sich der Inhalt der Regulationsstrategien im Laufe der Zeit veränderte. Vom ersten Einüben der Lieder, zu dem das Ablesen des Textes noch erlaubt war, bis hin zu einer Feinsteuerung der unterschiedlichen Teile der Vorführung in Bezug auf Choreographie, Betonung, Lautstärke, usw., was schließlich so oft wiederholt worden war, dass nur noch selten Anweisungen der Lehrerin notwendig wurden. Es zeigt sich, dass Regulationsstrategien (wie zum Beispiel die Aufforderung ein bestimmtes Lied zu singen), die den Kindern schon bekannt sind, einen deutlich zügigeren Ablauf (bis hin zu einer Situation die nicht mehr reguliert werden muss) zur Folge haben. Schließlich ist die Tatsache, dass die Bewältigungsstrategien – die Aufführung des Musicals - erst ganz zum Schluss der (insgesamt relativ langen) Intervention stattfanden, eine weitere Besonderheit dieses Interventionstyps. In Bezug auf die Ergebnisse dieses Interventionstyps zeigt sich nun, dass durch die starke Regulierung und Einschränkung des möglichen Zielgruppenverhaltens sowie Art und Adressat der Regulationsstrategien (oft lobend/tadelnd, oft Einzelpersonen) (prinzipiell) keine positiven Effekte in Bezug auf Empowerment der Schüler/innen zu erwarten waren. Für das Klassenklima kann sogar ein negativer Effekt vermutet werden. Dies liegt vor allem daran, dass das ‚Problemkind‘, welches in der Klassengemeinschaft eine Außenseiterposition hatte, durch die Regulationsstrategien der Lehrerin nicht in die Klassengemeinschaft reintegriert, sondern eher noch stärker ausgegrenzt wurde. Auch die Tatsache, dass das Musical zum Thema Integration von Außenseitern (sic!) war – was als Begründung dafür herangezogen wurde, dass das Musical eine GF-Maßnahme zum Thema Persönlichkeitsbildung ist - änderte daran auch nichts.

VII.V.5 Interventionen in den Klassen als Beobachtung

Um nun diese Analyseergebnisse, die vor allem auf der (Lehrerinnen-) Handlungsebene formuliert sind, in das hier vorgeschlagenen Modell einer analytischen Beobachtung von Interventionen zu integrieren, müssen in einem ersten Schritt die Elemente des Schemas für diese Phase definiert werden. Die Intention, die beobachtet wird, ist der Logik dieser Arbeit folgend schon vorgegeben, als das, was in der vorangegangenen Interventionsphase als Veränderung sichtbar wurde: der Interventionsplan. Nun gilt es zu klären, welches System hier als Beobachter, der auf der Seite der Veränderung analytisch beobachtet wird, sinnvoller Weise definiert werden kann. Die Veränderungen, die beobachtet wurden, haben in den jeweiligen Klassen stattgefunden. Damit liegt es nahe, die Klasse als jenen Beobachter zu definieren, nachdem wir suchen. Wie das vorstellbar ist wird im folgenden Abschnitt geklärt.

Das Interaktionssystem Klasse als Beobachter

Die Klasse als System (und damit als Beobachter) ist systemtheoretisch ganz allgemein beschreibbar als Interaktionssystem⁵⁸, also ein spezielles Kommunikationssystem, das sich durch seine Beschränkung auf Kommunikation unter Anwesenden von Gesellschaft und Organisation in seiner Form unterscheidet. „Die Schulklasse ist deshalb ein Interaktionssystem, weil alle Mitglieder einer Schulklasse füreinander wechselseitig wahrnehmbar sind, also alles Geschehen in der Schulklasse die Form der Interaktion unter Anwesenden annimmt. Die Schulklasse besteht nur aus Interaktionen und aus nichts anderem.“ (Stichweh, 2007, 116). Neben dieser sehr allgemeinen Beschreibung gibt es aber noch weitere typische Merkmale von Klassen als Interaktionssystemen, die sie wiederum von anderen Formen der Interaktion, wie zum Beispiel dem Gespräch unter Freunden, unterscheiden. Zum einen ist die Anwesenheit und damit die Beteiligung am Interaktionssystem verpflichtend. Diese Verpflichtung ist dabei keine im Interaktionssystem selbst vereinbarte Konvention, sondern ist durch die Gesellschaft (v.a. Rechtssystem) festgelegt. Außerdem ist das Interaktionssystem in vielerlei Hinsicht auch von Entscheidungen, die auf der Ebene der Organisation Schule getroffen werden (z.B. Ort und Zeit), beeinflusst. Es lässt sich demnach von einer „organisatorisch gerahmten Interaktion“ (Kieserling, 1999, 359) sprechen. Schließlich sind Schulklassen auch noch durch ihre Funktion, nämlich die Erziehung von Schüler/inne/n, geprägt. All diese Besonderheiten des Interaktionssystems Klasse haben vielfältige Folgen (siehe z.B. Luhmann, 1985), von denen hier aber nur jene besprochen werden sollen, die für unsere Zwecke relevant sind.

Zum einen scheint hier der Hinweis relevant, dass in der Klasse oft nicht nur ein einziges Interaktionssystem beobachtbar ist, sondern sich die Situation in ein ‚öffentliches‘ Hauptinteraktionssystem (den Unterricht) und ein oder mehrere ‚private‘ Nebeninteraktionssysteme (Tratsch während des Unterrichts) teilt (Hausendorf, 2007). Diese Nebeninteraktionssysteme werden aber – wie sich vor allem am Beispiel des Interventionstyps ‚akute Probleme‘ zeigt – nur dann für unsere analytische Beobachtung relevant, wenn dadurch das Hauptinteraktionssystem so stark irritiert wird, dass seine Dominanz für die Gesamtsituation gefährdet ist (d.h. es findet nicht mehr hauptsächlich Unterricht

⁵⁸ Für eine ausführliche Darstellung des systemtheoretischen Verständnisses von Interaktionssystemen siehe Kieserling, 1999

statt). Das heißt also, dass es sich beim hier beobachteten Beobachter immer um das Hauptinteraktionssystem handelt (und etwaige Nebensysteme damit nur als Störfaktoren für die Analyse relevant sind).

Dieses Hauptinteraktionssystem weist nun typischer Weise – und in den hier behandelten Fällen: immer – „... eine *Asymmetrie der Beteiligungsrollen*, die ... der Position ‚vorne‘ besondere Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet ...“ (Hausendorf, 2007, 942) auf. Während der Lehrer/die Lehrerin also, durch die ihm zugewiesene – und im Verlauf der Interaktion auch immer wieder bestätigte – Rolle, eine Führungsposition einnimmt, ist die komplementär dazu angelegte Schüler/innenrolle durch die Verpflichtung zum Mitmachen geprägt.

Diese Rollenverteilung ist auf den Ablauf von Erziehungskommunikationen – im Sinne von Kommunikationen die auf Veränderung abzielen (Luhmann, 2002) – ausgerichtet. Diese Kommunikationen sind im Unterricht typischerweise dadurch geprägt, dass „... Wissenserarbeitung *unter der Bedingung von Führung und Anleitung* ...“ (Hausendorf, 2007, 949) abläuft. Folge dieser Unterrichtsform ist, dass Lehrpersonen immer schon vor Beginn des Unterrichts für sich selbst eine Vorstellung davon entwickeln müssen, wie der Unterricht ablaufen soll. Sie müssen eine Vorstellung davon entwickeln, welche Ziele sie im Laufe des Tages bzw. der Unterrichtseinheit erreichen wollen und wie sie dorthin kommen können⁵⁹. Was im Unterricht folgt ist, dass die Schüler/innen den Lehrer/die Lehrerin dahingehend beobachten, was er/sie für sie geplant hat bzw. was von ihnen erwartet wird. Wendet man nun den Blick weg von den Individuen und hin zur Gesamtheit des Interaktionssystems, dann kann diese Situation auch beschrieben werden als Selbstbeobachtung des Interaktionssystems auf seine (momentane und zu erwartende) Form hin. Diese Selbstbeobachtung findet vor allem durch Beobachtung der Lehrperson statt – ähnlich wie in Unternehmen, wo die Selbstbeobachtung unter anderem durch Beobachtung des Managements vollzogen wird (Baecker, 1999). Das beste Beispiel dafür im Unterrichtsgeschehen ist die Tatsache, dass Lehrer/innen von den Schüler/innen immer dahingehend beobachtet werden, ob ihr Verhalten in diesem Kontext angemessen war oder nicht: „Auch wenn es die Lehrerin vermeiden wollte, käme sie gar nicht umhin, dass ihre Rückmeldung auf die Schülerantwort auf mögliche Signale im Sinne von erwünscht vs. nicht-erwünscht ausgewertet würde“ (Hausendorf, 2007, 950).

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Beschreibung des Interaktionssystems Unterricht – und das gilt insbesondere für Volksschulklassen, in denen im Normalfall vier Jahre hindurch dieselbe Lehrperson einen großen Teil des Unterrichts gestaltet – ist, dass die Definition dessen, was in und von der Klasse als Unterricht beobachtet wird, sich mit der Zeit zu stabilen Erwartungserwartungen verfestigt. Das bedeutet, dass das Interaktionssystem als ganzes irritiert wäre, wenn sich der Lehrer/die Lehrerin auf einmal ganz anders verhält (und zum Beispiel Fragen stellt, auf die er/sie keine Antwort weiß, obwohl er/sie das sonst nicht tut). Hier wird der Aspekt der operativen Schließung durch Selbstreferenz sichtbar, wie er ganz allgemein für Interaktionssysteme gilt: „Jede einzelne Kommunikation unter Anwesenden bezieht sich, anders würde sie gar nicht als zur Interaktion gehörig erkennbar, auf andere Kommunikationen im selben System, und sie kann ihren eigenen Sinn nur durch Selektion solcher internen Beziehungen spezifizieren. Sie erscheint

⁵⁹ Wie man sich diesen Vorgang vorstellen kann, wurde schon im vorangestellten Kapitel erarbeitet.

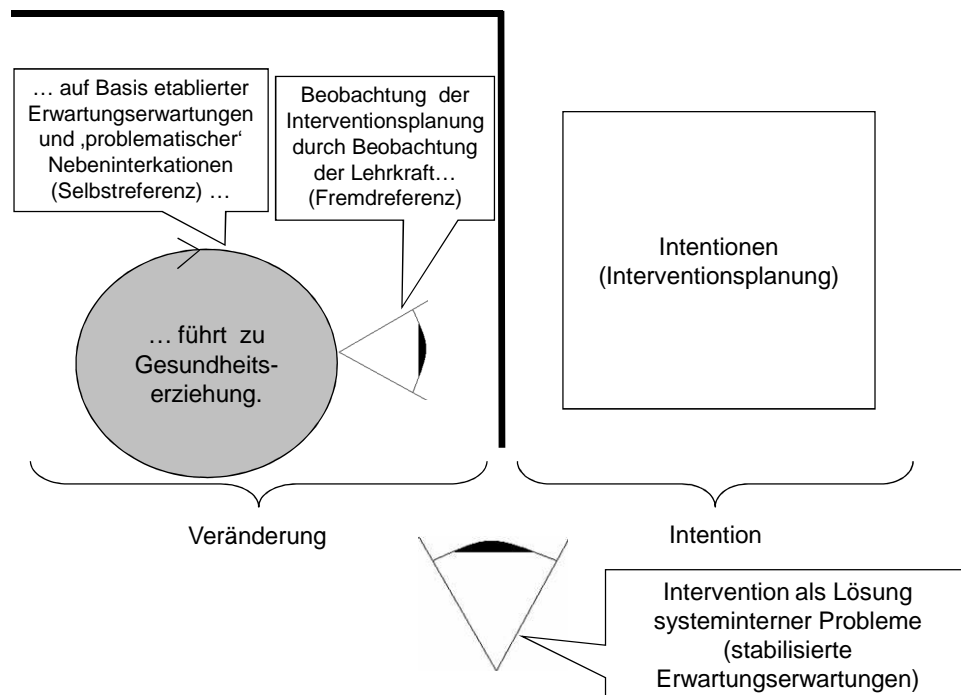
dann etwa als positive Anschlußkommunikation oder als Widerspruch zu schon Gesagtem ...“ (Kieserling, 1999, 188). Das bedeutet, dass sich alles, was im Interaktionssystem Klasse geschieht, an den etablierten Erwartungserwartungen orientieren wird. Die Konsequenz, die sich daraus für Gesundheitsförderungsmaßnahmen im Klassenzimmer ergibt, ist, dass diese in ihrer Form vor allem durch die Art und Weise geprägt sein werden, wie auch der ‚normale‘ Unterricht in dieser Klasse abläuft. Dieser Umstand kann auch als mögliche Erklärung dafür herangezogen werden, warum Schulen – unabhängig davon, was die Gesundheitsförderungscommunity fordert – oft immer noch Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung gleich setzen⁶⁰. Zumindest für die in den Klassen der Fallschule beobachteten Interventionen (auch Typ Gesundheitsförderung) hat sich diese These bewahrheitet. Es hat sich gezeigt, dass sich die Form, in der die Interventionen abgelaufen sind, sehr stark an einer Unterrichtslogik orientierten und auch viele didaktische Methoden angewendet wurden, die zwar offensichtlich in der jeweiligen Klasse üblich waren (sie mussten von der Lehrerin nicht erklärt werden), aber zum Teil nicht den Prinzipien der Gesundheitsförderung (Rootman et al, 2001) entsprachen.

In Bezug auf den in den vorherigen Phasen des Interventionsprozesses oftmals (festgestellten) großen Unterschied zwischen Intention und Veränderung, zeigt sich nun, dass hier – abgesehen vom Typ ‚akute Probleme‘ – eine recht hohe Übereinstimmung zwischen Intention und Veränderung gegeben war. Anders ausgedrückt, heißt das, dass mit den von den Lehrerinnen entwickelten Interventionsplänen in sehr hohem Ausmaß das erreicht wurde, was – aus Perspektive der Lehrerinnen - erreicht werden sollte. Hier zeigt sich nochmals ein weiterer, äußerst wichtiger Erfolgsfaktor für gelingende Interventionen: Die Klassenlehrerinnen planten ihre Interventionen auf Basis eines sehr genauen Bildes davon, wie das System, in das sie intervenieren wollten (das Interaktionssystem Klasse) aussieht und passten ihre Planung sehr bewusst den Möglichkeiten und Notwendigkeiten dieser Systeme an. Die einzige Intervention, auf die das nicht zutraf, die Intervention des Typs ‚akute Probleme‘, hatte auch dementsprechende Schwierigkeiten in der Umsetzung. Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass die Lehrerin (wie schon oben angesprochen) eine fehlgeleitete Analyse des Problems als Grundlage für die Planung ihrer Intervention verwendet hatte.

⁶⁰ Dass dies auch an der Fallschule so war, hat sich im Verlauf mehrerer Lehrerinneninterviews gezeigt. Das ging soweit, dass überhaupt kein Bewusstsein dafür bemerkbar war, dass es sich hier um zwei verschiedene Dinge handelt.

Zusammenfassend lässt sich nun das Analyseschema für die letzte hier beschriebene Interventionsphase folgendermaßen darstellen:

Abbildung 10: Gesundheitsförderungsmaßnahmen in der Klasse als Beobachtung



Will man nun das oben entwickelte Handlungsmodell auf das hier beschriebene Beobachtermodell umlegen, so kann gesagt werden, dass die Umsetzung der Interventionsplanung - im Sinne einer Initiierung von Regulationsstrategien durch die Lehrerin - den fremdreferentiellen Aspekt der Beobachtung repräsentiert. Der selbstreferentielle Aspekt dieser Beobachtung des Interaktionssystems zeigt sich in den intervenierenden Bedingungen, während die Integration des selbst- und fremdreferentiellen Aspektes in der generellen Form des Ergebnisses der Regulationsstrategien sichtbar wird.

VIII Fazit

Betrachtet man nun all diese Ergebnisse, so kommt man in Bezug auf die gestellte Forschungsfrage zu dem Schluss, dass die Organisation Schule eine zentrale Rolle bei der Übersetzung von Interventionskonzepten der Gesundheitsförderung in tatsächlich stattfindenden Interventionen spielt. Welche das ist, soll hier noch einmal kurz zusammengefasst werden:

Bei der Analyse der ersten Interventionsphase hat sich gezeigt, dass die Einführung des gesundheitsförderlichen Schulschwerpunktes vor allem durch Druck von oben zustande gekommen ist. Für die Direktorin kam dieser Druck von Seiten des Bezirksschulinspektorates, für die Lehrerinnen dann von der Direktorin. Der in Verbindung damit stehende Beitritt zum WieNGS, der streng genommen eigentlich eine Verbreiterung und Intensivierung der Bemühungen der Fallschule zur Folge hätte haben müssen, stellte dann systemintern nur noch eine neuerliche Betonung der Wichtigkeit und Richtigkeit der schon lange zuvor getroffenen Entscheidung zum Schulschwerpunkt dar.

In der zweiten Interventionsphase wurde deutlich, dass die Spezifizierung des Schulschwerpunktes (Thema: Persönlichkeitsbildung; separate Projekte in den Klassen) in ihrer Form vor allem durch (mangelnde) Kooperationsstrukturen und die Kultur der Schule erklärbar wurde. Der Schulschwerpunkte wurde dabei so modifiziert, dass bei seiner Umsetzung die grundlegenden Strukturen unverändert bleiben konnten. Die Gesundheitsförderungsaktivitäten wurden damit nicht zur Chance für Schulentwicklung, sondern waren lediglich ein zusätzliches Thema, das es mit den schon zur Verfügung stehenden Mitteln zu bearbeiten galt.

Als Folge wurden in der dritten Interventionsphase sehr unterschiedliche Projekte von den einzelnen Lehrerinnen geplant. Diese waren in ihrer Form stark abhängig von den Erfahrungen, welche die einzelnen Lehrerinnen schon gesammelt hatten. Dabei spielten sowohl die Erfahrungen mit der Schule, als auch jene mit der eigenen Klasse sowie jene mit Gesundheitsförderung im Allgemeinen eine Rolle. Wiederum zeigte sich, dass das, was sich letztlich im Laufe der Phase entwickelt hat, in seiner Form viel mehr dadurch zu erklären war, woran es im Sinne der Selbstreferenz anschloss, als durch das, worauf es sich im Sinne der Fremdreferenz bezog.

Dasselbe galt auch für die vierte Interventionsphase, der Umsetzung der geplanten Projekte in den Klassen, wobei hier der zu beobachtende Unterschied zwischen Veränderung und Intention in den meisten Fällen relativ klein war. Das lässt sich dadurch erklären, dass die Planung der Interventionen zumeist sehr nahe an den tatsächlich vorherrschenden Bedingungen in den Klassen stattfand. Trotzdem waren die Ergebnisse aus der Perspektive der Gesundheitsförderungsforschung viel eher als Gesundheitserziehung und weniger als Gesundheitsförderung zu bezeichnen. Der Grund dafür lag an der Art und Weise, wie die drei vorherigen Interventionsphasen abgelaufen sind und damit an der Schule als Organisation.

Führt man diese Ergebnisse zusammen, so zeigen sich drei Punkte, die an dieser Stelle kurz behandelt werden sollen:

Erstens zeigt sich, dass jede Interventionsphase im Prinzip nach derselben Logik abgelaufen ist. Es handelt sich dabei um die Logik eines Beobachtungsprozesses der von der Intention zur Veränderung geprägt ist. In jeder Phase war klar, dass

sich etwas ändern muss, was sich dann geändert hat, lag am jeweiligen Beobachter.

Zweitens soll hier auf eine Unterscheidung hingewiesen werden, die sich im Laufe der Analysen herauskristallisiert hat und bis jetzt mehr implizit als explizit mitgelaufen ist: Die Unterscheidung zwischen dem Interventionsprozess und Implementierung. Der Implementierungsvorgang besteht dabei aus mehreren Interventionsprozessen auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems. Der Weg zur Gesundheitsfördernden Schule lässt sich also eigentlich beschreiben als Weg der Gesundheitsförderung (als Konzept) durch die Schule. Hier hat sich gezeigt, dass sich die Gesundheitsförderung (als Konzept) in ihrer Form viel stärker verändert hat als die Schule selbst.

Drittens soll hier noch eine These angedeutet werden, die sich erst gegen Ende der Arbeit für mich ergeben hat und insofern nur als Anstoß für weitere Arbeiten dienen kann. Die These lautet, dass Gesundheitsförderung für Schulen etwas ist, was Fritz B. Simon (2007b) als „pragmatische Paradoxie“ bezeichnet hat. Diese werden von ihm folgendermaßen beschrieben: „Eine Paradoxie entsteht dann, wenn ein Satz gerade dann wahr ist, wenn er falsch ist, und gerade dann falsch, wenn er wahr ist. Eine pragmatische Paradoxie entsteht, wenn dieser Satz eine Handlungsaufforderung ist“ (Simon, 2007b, 70). Als Beispiel für solch eine pragmatische Paradoxie nennt Fritz B. Simon die Aufforderung an einen Akteur, gleichzeitig links und rechts abzubiegen. Dieser Handlungsaufforderung kann man als Einzelner nicht gerecht werden. Organisationen jedoch, die auf dem Prinzip der koordinierten Arbeitsteilung funktionieren, haben Mechanismen entwickelt, genau diese Aufgabe zu bewältigen. Während eine Unternehmensabteilung an der Produktion eines Autos arbeitet, kann sich zur selben Zeit eine andere Abteilung damit beschäftigen, dieses Auto zu verkaufen. Beides ist notwendig und kann aus Gründen der Effizienz gar nicht sequentiell passieren.

Gesundheitsförderung ist nun insofern eine pragmatische Paradoxie, als auch die Gesundheitsförderung von Schulen als Organisationen im Prinzip verlangt, alle Aspekte des Schullebens gesundheitsförderlich zu gestalten und dabei gleichzeitig all das weiter zu verfolgen, was Schulen sowieso schon machen müssen (also unterrichten und administrieren). Betrachtet man den Normalfall einer Schule mit ihren Strukturen, Ressourcen und Abläufen, dann wird klar, dass die weitreichenden Forderungen der Gesundheitsförderung nur dann zu erfüllen sind, wenn es eine ausreichende Menge an Menschen und Mitteln gibt, die ihre ganze Aufmerksamkeit dieser Aufgabe widmen und also auch nicht mehr als ‚normale‘ Lehrer/innen oder Direktor/inn/en das Tagesgeschäft von Schulen erledigen könnten. In einem großen wirtschaftlichen Unternehmen wäre diese Anforderung – sofern das Unternehmen ein Interesse daran hat – sicherlich umsetzbar. An einer Schule allerdings, die im Normalfall nicht über die dafür notwendigen (Kooperations-)Strukturen und Ressourcen verfügt, ähnelt es der Aufforderung an einen Einzelnen gleichzeitig nach links (Unterricht & Administration) und nach rechts (Gesundheitsförderung) zu gehen. Anders ausgedrückt sind Schulen, so wie sie im Moment sind, schlicht und einfach mit den hohen Anforderungen der Gesundheitsförderung überfordert und werden deshalb wahrscheinlich auch in der Praxis nicht sehr oft über Gesundheitserziehung hinausgehen.

Verfolgt man diese Argumentation weiter, dann ergeben sich für die schulische Gesundheitsförderung letztlich zwei ‚Wege aus der Krise‘:

Ein Weg ist der Weg der Organisationsentwicklung. Mit anderen Worten müsste man Schulen mit den Ressourcen und den Kompetenzen ausstatten, die auch wirtschaftliche Organisationen dieser Größenordnung im Normalfall zur Verfügung haben (also der Möglichkeit nach links und rechts gleichzeitig zu gehen). Dieser Weg wird zwar vielfach gefordert (und nicht nur von der Gesundheitsförderung), scheiterte in den letzten Jahrzehnten aber letztlich immer wieder. Die Gründe dafür aufzuzählen, wäre Stoff genug für eine weitere Master-Arbeit.

Ein anderer Weg, ist der Weg das Konzept ‚Gesundheitsförderung an Schulen‘ zu verschlanken, auf die Möglichkeiten zu fokussieren, die Schulen haben und auf die Themen zu beschränken, die Schulen interessieren. Mit anderen Worten sollte meiner Meinung nach damit angefangen werden, mehr aus Sicht der Schulen und weniger aus Sicht der Gesundheitsförderung zu denken, will man erreichen, dass sich etwas ändert. Und das sich etwas ändern sollte, darin scheinen sich alle einig zu sein... Erste Hinweise darauf was sich genau am Vorgehen der Gesundheitsförderung ändern sollte, können aus den hier vorliegenden Ergebnissen extrahiert werden:

Der erste und meiner Ansicht nach wichtigste Punkt ist jener, dass Konzepte der schulischen Gesundheitsförderung berücksichtigen müssten, dass Schulen im Normalfall eine eher ‚schwache‘ Organisationsebene haben und im Prinzip sehr interaktionslastig sind. Das bedeutet, dass die Kooperationsstrukturen innerhalb des Lehrkörpers sowie zwischen den Lehrer/inne/n und der Direktorin eher schwach ausgeprägt sind. Damit wird der einzelne Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin zum zentralen Faktor für alle Bemühungen der schulischen Gesundheitsförderung. Denn er/sie ist es, der letzten Endes ausschlaggebend dafür ist, was an Gesundheitsförderung in den Klassen passiert. Die Gesundheitsförderung, die auf der Organisationsebene, also gemeinsam und koordiniert stattfindet, wird, solange sich am Einzelkämpfertum der Lehrer/innen nichts ändert, wahrscheinlich eher marginal bleiben. Die Tatsache, dass sich in den Analysen gezeigt hat, dass die Art der Gesundheitsförderungsprojekte in den Klassen, starke Übereinstimmungen mit den AVEM-Typen des Lehrer/innenhandelns von Uwe Schaarschmidt (2004) aufgezeigt haben, scheint diese These zu untermauern. Dieser Punkt steht bis zu einem gewissen Grad der weit verbreiteten These entgegen, dass vor allem die Schulleitung dafür entscheidend ist, ob Gesundheitsförderung an Schulen gelingt oder nicht (Inchley et al., 2006). Dem soll hier zwar nicht vollständig widersprochen werden, jedoch scheint der Hinweis wichtig, dass unter der Bedingung der losen Kopplung als zentrales Strukturelement an Schulen, jedes einzelne Element in etwa gleich viel Einfluss darauf hat, wie sich die Organisation als ganzes entwickelt (und eine Fixierung auf die Leitungsebene dadurch nicht zielführend sein wird). Das was mit den Mitteln der Gesundheitsförderung gemacht werden kann, um diesen Umstand in einem Konzept der schulischen Gesundheitsförderung Rechnung zu tragen, ist, der Gesundheitsförderung für Lehrer/innen einen besonderen Stellenwert einzuräumen und diese an den Anfang jedes Implementierungsprozesses zu stellen. Der Weg, der im Moment gegangen wird, Lehrer/innengesundheitsförderung als einen Punkt unter vielen und damit eher stiefmütterlich zu behandeln, ist unter Rücksichtnahme auf die hier vorgelegten Ergebnisse nicht der Richtige.

Ein anderes Ergebnis meiner Analysen deutet darauf hin, dass der Implementierungsprozess in verschiedenen Interventionsphasen abläuft. Das heißt, der Vorgang der Implementierung von Gesundheitsförderung kann nicht als Einheit betrachtet werden, sondern teilt sich in (zumindest) vier verschiedene

Komponenten, die ihre jeweilige Charakteristik durch dasjenige Element bekommen, welches in dieser Phase gerade beobachtet. Hier werden Sollbruchstellen des Implementierungsprozesses sichtbar, die vor allem an den Grenzen zwischen Organisation und Umwelt, Organisation und Interaktion sowie Interaktion und Individuum entstehen. Es scheint ratsam, diesen Sollbruchstellen auch bei der Entwicklung eines Konzeptes für schulische Gesundheitsförderung mehr Aufmerksamkeit zu schenken und auf die jeweiligen Besonderheiten des spezifischen Beobachters mehr einzugehen.

Damit gelange ich zum dritten Punkt: Ein – aus meiner Sicht – optimales Konzept für Gesundheitsförderung an Schulen, definiert keine Prinzipien und Themen – die weit ab vom schulischen Alltag, lediglich aus Sicht der Gesundheitsförderung Sinn machen – sondern entwickelt Methoden und Mittel die für Schulen anwendbar sind und die es ihnen ermöglichen sich selbst differenzierter zu beobachten. Es würde dann nicht darum gehen, ihnen eine weitere ‚wahre Lehre‘ aufzudrängen mit der sie nichts anfangen können, sondern darum, sie dazu anzuregen, das (aus ihrer Sicht) Beste aus ihrer Situation zu machen. Was das ist, diese Entscheidung bliebe aber auf jeden Fall bei ihnen. Ein schon bestehendes Instrument der Gesundheitsförderung, welches diesen Ansprüchen gerecht wird, wäre der Gesundheitszirkel. Mit solchen und ähnlichen Methoden könnte es gelingen, dass Schulen von sich aus zu dem Punkt kommen, wo sie, jeweils auf ihre Bedürfnisse abgestimmt, Gesundheitsförderung betreiben wollen. Dann müsste man ihnen ‚nur‘ noch die Ressourcen zur Verfügung stellen, damit sie in der Lage sind, ihre eigenen Ideen auch umzusetzen.

Abschließend noch ein Wort zu den zahlreichen Ergebnissen aus Evaluationsstudien: Ist meine Art den Implementierungsprozess zu beschreiben nicht ganz falsch – und davon gehe ich aus – dann muss die immer wieder aufgestellte Forderung, dass Evaluationen von Gesundheitsförderungsmaßnahmen den (sozialen) Kontext der Intervention mitbeobachten müssen, besonders herausgestrichen werden. Zu sinnvollen und für die Weiterentwicklung der Gesundheitsförderung brauchbaren Ergebnissen wird man erst kommen, wenn man versucht festzustellen, warum eine gewisse Intervention in einem spezifischen Setting funktioniert hat, oder nicht funktioniert hat. Ergebnisse, wie sie vor allem RCTs und ähnlich rigide Evaluationsdesigns produzieren, die dem Muster folgen hat funktioniert - hat nicht funktioniert, dabei aber nur allzu oft die Frage warum das so gewesen ist, unberücksichtigt lassen, führen im Optimalfall höchstens dazu, dass diejenigen, die Gesundheitsförderung vor politischen Verantwortungsträgern argumentieren müssen, eine Studie mehr auf den Tisch legen können. Ergebnisse – wie sie auch in dieser Arbeit kurz dargestellt wurden – die zu dem Schluss kommen, dass Interventionen zum Thema X besser wirken, als Interventionen zum Thema Y, haben unter Berücksichtigung des hier erarbeiteten Ergebnisses, dass sich das Interventionskonzept im Laufe der Implementierung mindestens genauso stark – wenn nicht sogar stärker – wie die Organisation ändert, nur wenig Bedeutung. Denn wer weiß dann schon, was eigentlich genau geschehen ist, während der Intervention zum Thema Y, was dann dazu geführt hat, dass diese (zumindest auf die überprüften Indikatoren) nicht ‚wirkt‘? Besser wäre bei Evaluationen zukünftig ein stärkeres Gewicht auf die Organisationsstrukturen der Schule zu legen und darauf, wie sich diese im Einzelfall auf den Ablauf der Implementierung auswirken. Dadurch wäre die Chance hoch, auch wirklich etwas in Bezug auf Verbesserungsmöglichkeiten der Konzepte schulischer Gesundheitsförderung zu lernen und das Auflisten von Eigenschaften, die

Schulen haben müssen, um Gesundheitsförderung überhaupt betreiben zu können, hätte dann vielleicht endlich ein

Ende.

Wien, Dezember 2009

IXLiteratur

- Adi, Yaser; Kiloran, Amanda; Janmohamed, Kulsum; Stewart-Brown, Sarah, 2007a: Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools. Report 1: Universal approaches which do not focus on violence or bullying. <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/MentalWellbeingWarwickUniReview.pdf> (Stand 11/2009).
- Adi, Yaser; Schrader McMillan, Anita; Kiloran, Armada; Stewart-Brown, Sarah, 2007b: Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools. Report 3: Universal Approaches with focus on prevention of violence and bullying. <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/MentalWellbeingChildrenSystematicReview.pdf> (Stand 11/2009).
- Antonovsky, Aaron, 1979: Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnold, Eva; Bastian, Johannes; Combe, Arno; Leue-Schack, Kerstin; Reh, Sabine; Schelle, Carla, 1999: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Hg.), Jahrbuch für Lehrerforschung. Weinheim/München: Juventa, 97-122.
- Aspelin, Jonas, 2006: Beneath the surface of classroom interaction: Reflections on the microworld of education. *Social Psychology of Education*, 2006, Vol. 9, 227-244.
- Assor, Avi; Kaplan, Haya; Roth, Guy, 2002: Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 2002, Vol. 72, 261-278.
- Baecker, Dirk, 1999: Organisation als System. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, Joachim; Unterbrink, Thomas; Hack, Anna; Pfeifer, Ruth; Buhl-Griesshaber, Veronika; Müller, Udo; Wesche, Helmut; Frommhold, Markus; Seibt, Reingard; Scheuch, Klaus; Wirsching Michael, 2007: Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of occupational and environmental health*, 2007, Vol. 80, 442-449.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Brunner, Martin; Krauss, Stefan; Blum, Werner; Neubrandt, Michael, 2004: Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In: Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev;

- Neubrandt, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günter; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, 314–354.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas, 2007: Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. 21. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- bm:bwk, 2005: Aufsichtserlass 2005. Rundschreiben Nr.15/2005. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2005_15.xml (Stand 11/2009).
- Brüsemeister, Thomas, 2005: "Wo Interaktion ist, soll Organisation werden" – Zur Einführung von Qualitätsmanagement an Schulen. In: Jäger, Wieland; Schimank, Uwe (Hg.), Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 313-343
- Carle, Ursula, 2000: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Carlson, Richard O., 1964: Environmental constraints and organizational consequences: the public school and its clients. In: Griffiths, Daniel E. (Hg.), Behavioral science and educational administration, Chicago: University of Chicago Press, 262–276.
- Clift, Stephen; Jensen, Bjarne B. (Hg.), 2005: The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Currie, Candance; Gabhainn, Saoirse Nic; Godeau, Emmanuelle; Roberts, Chris; Smith, Rebecca; Currie, Dorothy; Pickett, Will; Richter, Matthias; Morgan, Antony; Barnekow, Vivian, 2008: Inequalities in young people's health. HBSC International Report from the 2005/2006 Survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. http://www.euro.who.int/eprise/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20080617_1 (Stand 11/2009).
- Danielsen, Anne G.; Samdal, Oddron; Hetland, Jørn; Wold, Bente, 2009: School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. The Journal of Educational Research, 2009, Vol. 102, 303-318.
- Denman, Susan; Moon, Alysoun; Parsons, Carl; Stears, David, 2002: The Health Promoting School. Policy, Research and Practice. London: RoutledgeFalmer.
- Der Rechnungshof, 2005: Bericht des Rechnungshofes. Reihe Bund 2005/9. http://www.parlament.gv.at/PG/DE/XXII/III/III_00171/imfname_049947.pdf (Stand 11/2009).

- Deschesnes, Marthe; Martin, Catherine; Jomphe Hill, Adèle, 2003: Comprehensive approaches to school health promotion: how to achieve broader implementation? Health Promotion International, 2003, Vol. 18, 387-396.
- Ding, Weili; Lehrer, Steven; Rosenquist, J. Niles; Audrain-McGovern, Janet, 2006: The Impact of Poor Health on Education: New Evidence Using Genetic Markers. Queen's Economic Department Working Paper No. 1045. <http://www.nber.org/papers/w12304> (Stand 11/2009).
- Duden, 1963: Duden das Herkunftswörterbuch. Die Etymologie der deutschen Sprache. Bibliographisches Institut. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Dür, Wolfgang, 2008: Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Dzierzbicka, Agnieszka, 2006: vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien: Löcker Verlag.
- ENHPS, 1997: Conference Resolution. <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/pubs/Conferenceresolution.pdf> (Stand 11/2009).
- Flick, Uwe, 2008: Triangulation. Eine Einführung. 2.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Peter, 2008: Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen. Birkach: Velbrück Wissenschaft.
- Fullan, Michael, 1998: Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. Educational Leadership, 1998, Vol. 55, 6-10.
- Glaser, Barney; Strauss Anselm, 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber.
- Gräsel, Cornelia, Fussangel, Kathrin, Parchmann, Ilka, 2006: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2006, Vol. 9, 545 - 561.
- Griebler, Robert; Kremser, Waldemar; Dür, Wolfgang, 2008: Die Gesundheit österreichischer LehrerInnen im Schulkontext. Endbericht. LBIMGS: Wien.
- Griebler, Robert, Dür, Wolfgang, Kremser, Waldemar, 2009: Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen „Health Behaviour in School-Aged Children“-Studie. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 2009, Jg. 34, 79-88.

- Hafen, Martin, 2007: Mythologie der Gesundheit. Zur Integration von Salutogenese und Pathogenese. Heidelberg: Carl-Auer Systeme.
- Hallinger, Philip, 2003: Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 2003, Vol. 33, 329-351.
- Hargreaves, Andy, 2000: Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: History and Practice, 2000, Vol. 6, 151 – 182.
- Hausendorf, Heiko, 2007: Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.), Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 931-957.
- Helmke, Andreas, 2007: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 6.Auflage, Seelze: Kallmeyer.
- Hillert, Andreas; Schmitz, Edgar (Hg.), 2004: Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Loesungen. Stuttgart: Schattauer.
- Hofinger, Christoph; Jenny, Marcelo; Kaupa, Isabella; Salfinger, Brigitte; Einzenhofer, Edith; Doblhamer, Margarete; Havranek; Christian; Reichmann, Monika; Rüdiger, Hugo W.; Barth, Alfred; Blauensteiner, Robert, 2000: LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien: Wentner&Havranek; SORA, Institute for Social Research and Analysis; Klinische Abteilung Arbeitsmedizin, AKH Wien.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>
 (Stand 11/1009)
- Hoy, Wayne K., 2001: The pupil control studies. A historical, theoretical and empirical analysis. Journal of Educational Administration, 2001, Vol. 39, 424-441.
- Hurrelmann, Klaus; Laaser, Klaus, 2006: Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. In: Hurrelmann, Klaus; Laaser, Ulrich; Razum, Oliver (Hg.), Handbuch Gesundheitswissenschaften. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & München: Juventa.
- Inchley, Jo; Muldoon, Janine; Currie, Candace, 2006: Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. Health Promotion International, 2006, First published online 18 Dec 2006, 1-7.
- Johnson, Susan Moore, 1990: Teachers at Work. New York: Basic Books.

- Kieserling, André, 1999: Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kounin, Jacob S., 1976: Techniken der Klassenführung. Bern: Huber.
- Kramer, Ina; Sockoll, Ina; Bödeker, Wolfgang, 2008: Die Evidenzbasis für betriebliche Gesundheitsförderung und Prävention – Eine Synopse des wissenschaftlichen Kenntnisstandes. In: Badura, Bernhard; Schröder, Helmut; Vetter, Christian (Hg.), Fehlzeiten Report 2008. Betriebliches Gesundheitsmanagement: Kosten und Nutzen. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 65-76.
- Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Köller, Olaf, 2007: Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 2007, Vol. 17, 494-509.
- Labisch, Alfons, 1992: Homo Hygienicus. Gesundheit und Medizin in der Neuzeit. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris, 1999: Transformational leadership effects: a replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 1999, Vol. 10, 451-479.
- Lewin, Kurt, 1952: Field theory in social science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin. London: Tavistock.
- Lister-Sharp, D; Chapman, S; Stewart-Brown, S; Sowden A, 1999: Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews. *Health Technology Assessment*, Vol. 3., 1-207.
- Lueger, Manfred, 2000: Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Luhmann, Niklas, 1984: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, 1985: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, Jürgen (Hg.), Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Frankfurt am Main: GPF-Materialien Nr. 17, 77-94.
- Luhmann, Niklas, 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, 2000: Organisation und Entscheidung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas, 2008: Einführung in die Systemtheorie. Vierte Auflage, Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Maeroff, Gene I., 1993: Building Teams to Rebuild Schools. Phi Delta Kappan, 1993, Vol. 74, 512 -519.
- Mintzberg, Henry, 1992: Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Morgan, Gareth, 2006: Images of Organization. Updated Edition of the International Bestseller. Thousand Oaks: Sage.
- O'Hara, Joe; McNamara, Gerry, 2001: Process and product issues in the evaluation of school development planning. Evaluation, 2001, Vol. 7, 99-109.
- Paulus, Peter, 2005: From the Health Promoting School to The Good and Healthy School: New Developments in Germany. In: Clift, Stephen; Jensen, Bjarne B. (Hg.), The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice. Copenhagen: Danish University of Education Press, 55-75.
- Pawson, Ray; Tilley, Nick, 1997: Realistic Evaluation. London: Sage.
- Pelikan, Jürgen, 2007: Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Ein systemtheoretischer Lösungszugang. Prävention und Gesundheitsförderung, 2007, Vol. 2, 74-81.
- Raphael, Dennis, 2000: The question of evidence in health promotion. Health Promotion International, 2000, Vol. 15, 355-367.
- Rootman, Irving; Goodstadt, Michael; Hyndman, Brian; McQueen, David V.; Potvin, Louise; Springett, Jane; Ziglio, Erio (Hg.), 2001: Evaluation in health promotion. Principles and perspectives. WHO regional publications, European series No. 92.
- Rudow, Bernd, 1994: Die Arbeit des Lehrers. Bern: Hans Huber.
- St.Leger, Laurence H., 1999: The opportunities and effectiveness of the health promoting primary school in improving child health – a review of the claims and evidence. Health Education Research, 1999, Vol. 14, 51-69.
- Sawyer, L. Brook E., Rimm-Kaufman, Sara E., 2007: Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. Teachers and teaching: theory and practice, 2007, Vol. 13, 211-245.

- Schaarschmidt, Uwe (Hg.), 2004: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schratz, Michael; Petzold, Katalin, 2007: Improving School Leadership. Country Background Report for Austria. OECD, Directorate for Education. www.oecd.org/edu/schoolleadership (Stand 10/2009).
- Schwarzer, Ralf; Knoll, Nina, 2007: Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 2007, Vol. 42, 243-252.
- Schumacher, Lutz; Nieskens, Birgit; Bräuer, Heidrun; Sieland, Bernhard, 2005: Nachhaltige Förderung der Gesundheit von Berufsschullehrkräften durch Organisationsentwicklung. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hg.), *Lehrergesundheit - Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag, 75-90.
- Schumacher, Lutz; Sieland, Bernhard; Nieskens, Birgit; Bräuer, Heidrun, 2006: Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung. Hamburg: Deutsche Angestellten Krankenkasse. http://opus.uni-lueneburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=343&la=de (Stand 11/2009)
- Senge, Peter M., 1996: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shartrand, Angela M.; Weiss, Heather B.; Kreider, Holly M.; Lopez, M. Elena, 1997: New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement. Harvard Family Research Project. <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/new-skills-for-new-schools-preparing-teachers-in-family-involvement> (Stand 11/2009).
- Shucksmith, Janet; Summerbell, Carolyn; Jones, Susan; Whittaker, Vicki, 2007: Mental wellbeing of children in primary education (targeted/indicated activities). <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/MentalWellbeingChildrenReview.pdf> (Stand 11/2009).
- Simon, Fritz B., 2007a: Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Simon, Fritz B., 2007b: Paradoxienmanagement oder: Genie und Wahnsinn der Organisation. *Revue für Posttheoretisches Management*, 2007, Vol. 1, 68-87.

- Spencer-Brown, George, 1997: Laws of Form. Gesetze der Form. Lübeck: Bohmeier.
- Sterwart-Brown, Sarah, 2006: What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach? WHO Regional Office for Europe's Health Evidence Network (HEN) <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf> (Stand 11/2009).
- Stichweh Rudolf, 2007 - Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Aderhold, Jens; Kranz, Olaf (Hg.), Intention und Funktion: Probleme der Vermittlung sozialer und psychischer Systeme. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 113-120.
- Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike; Thomas, Sally, 2006: Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 2006, Vol. 7, 221-258.
- Stornes, Tor; Bru, Edvin; Idsoe, Thormod, 2008: Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the Influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. Scandinavian Journal of Educational Research, 2008, Vol. 52, 315-329.
- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet, 1996: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg, 2008: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tilley, Nick, 2000: Realistic Evaluation. An Overview. Presented at the Founding Conference of the Danish Evaluation Society, September 2000. <http://www.danskevalueringsselskab.dk/pdf/Nick%20Tilley.pdf> (Stand 10/2009)
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael, 1996: Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approaches to Teaching. Higher Education, 1996, Vol. 32, 77-87.
- Vogd, Werner, 2006: Schule als Interaktion, Organisation und Gesellschaft – Untersuchungen zu Ritualen der Vermittlung. Manuskript. <http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Schule.pdf> (Stand 10/2009).
- von Foerster, Heinz, 1993: Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Wagner-Willi, Monika, 2005: Kinder Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Rituelle Praxen von Kindern beim Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, Karl E., 1976: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 1976, Vol. 21, 1-19.
- Westermayer, Gerhard; Bähr, Bernhard (Hg.), 1994: Betriebliche Gesundheitszirkel. Göttingen und Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.
- WHO, 1948: Constitution. Geneva.
- WHO, 1978: Declaration of Alma Ata. Geneva.
- WHO, 1986: Ottawa Charta on Health Promotion. Kopenhagen.
- WHO, 1996: School Health Promotion— Series 5: Regional guidelines: Development of Health Promoting Schools: A Framework for Action. WHO: Manila.
- WHO, 2000: Local Action. Creating Health Promoting Schools. The World Health Organization's Information Series on School Health. http://www.who.int/school_youth_health/media/en/88.pdf (Stand 11/2009).
- WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion, 1997: Promoting Health Through Schools. WHO Technical Report Series 870. Geneva: WHO.
- WieNGS, 2009: Gesammelte Handouts Jour fixe 08/09. http://www.wiengs.at/downloads/gfz55_wiengs%20handout%20jour%20fixes_gesamt.pdf (Stand 10/2009).
- Willke, Helmut, 2005: Systemtheorie II. Interventionstheorie. 4. bearbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Whitelaw, Sandy; Baxendale, Anna; Bryce, Carol; Machardy, Lindsay; Young, Ian; Witney, Emma, 2001: 'Settings' based health promotion: a review. *Health Promotion International*, 2001, Vol. 16, 339-353.
- Zaleznik, Abraham, 1992: Managers and Leaders. Are They Different? *Harvard Business Review*. <http://harvardbusiness.org/hb-main/resources/pdfs/comm/microsoft/managers-leaders.pdf> (Stand 11/2009)

ANHÄNGE

Anhang I: Zusammenfassung

Problem-/Fragestellung:

Die Gesundheit österreichischer Schüler/innen und Lehrer/innen stellt eine wichtige Ressource für die optimale Bewältigung des schulischen Alltags dar. Empirische Studien zeigen jedoch, dass der Gesundheitszustand dieser Personengruppen teilweise als suboptimal zu bezeichnen ist. Trotz des vielversprechenden Konzeptes der Gesundheitsfördernden Schule, das eine Lösung für dieses Problem darstellen würde, zeigt sich, dass bei der großflächigen Umsetzung Probleme auftreten. Bestehende Evaluationsstudien zu diesem Thema liefern kaum brauchbare Hinweise, warum das der Fall ist. Es gibt aber erste Hinweise darauf, dass die spezifischen Charakteristika des Settings Schule einen Effekt auf die Umsetzung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen haben. Die Frage, wie dieser Effekt genau aussieht und was man daraus lernen kann, bleibt aber offen. Die Studie setzt an diesem Punkt an und untersucht die Frage wie die Übersetzung von Interventionskonzepten der Gesundheitsförderung in tatsächlich stattfindende Interventionen durch die Schule als Organisation beeinflusst wird.

Methodisches Vorgehen:

Es wurde eine qualitative Einzelfallstudie durchgeführt. Eine Schule, die zu Beginn der Feldforschungsphase gerade dem Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen (WieNGS) beigetreten ist, wurde ein Jahr lang bei ihren Bemühungen Gesundheitsförderung umzusetzen begleitet. Das Datenmaterial stammt aus offenen und teilstrukturierten Interviews mit der Schulleitung, den Lehrerinnen, Schüler/innen und Eltern. Außerdem wurden Beobachtungen bei der Umsetzung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen, während Konferenzen und während des Regelunterrichts gemacht.

Die Analyse dieser Daten war zweigeteilt: Die Organisationsstrukturen wurden mit Hilfe hermeneutischer Verfahren analysiert. Die praktische Umsetzung der Gesundheitsförderungsmaßnahmen wurde mittels Verfahren der Grounded Theory analysiert. Beide Analyseebenen wurden in einen systemtheoretischen Rahmen integriert, der es erlaubte die unterschiedlichen Ergebnisse zusammenzuführen.

Hauptsächliche Ergebnisse:

Das grundlegende Ergebnis der Studie war die Entwicklung eines theoretischen Konzeptes, welches den Interventionsprozess beschreiben kann. Es basiert auf einem systemtheoretischen Verständnis von Intervention als Beobachtung und definiert Interventionsprozesse als Beobachtungen mit der Intention der Veränderung. Ein analytisches Schema zur Beschreibung von Interventionsprozessen wurde entwickelt. Es konnte gezeigt werden, dass der gesamte Implementierungsprozess in vier Interventionsphasen eingeteilt werden kann, die jeweils nach derselben Logik ablaufen und dabei als Beobachtungsprozesse beschreibbar sind.

Bei der Analyse der ersten Interventionsphase hat sich gezeigt, dass die Einführung des gesundheitsförderlichen Schulschwerpunktes vor allem durch Druck von oben zustande gekommen ist. Für die Direktorin kam dieser Druck von Seiten des Bezirksschulinspektorates, für die Lehrerinnen dann von der Direktorin. Der in Verbindung damit stehende Beitritt zum WieNGS, der streng

genommen eigentlich eine Verbreiterung und Intensivierung der Bemühungen der Fallschule zur Folge haben hätte müssen, stellte dann systemintern nur noch eine neuerliche Betonung der Wichtigkeit und Richtigkeit der schon lange zuvor getroffenen Entscheidung zu diesem spezifischen Schulschwerpunkt dar.

In der zweiten Interventionsphase wurde deutlich, dass die Spezifizierung des Schulschwerpunktes (Thema: Persönlichkeitsbildung; separate Projekte in den Klassen) in ihrer Form vor allem durch (mangelnde) Kooperationsstrukturen und die Kultur der Schule erklärbar wurde. Der Schulschwerpunkt wurde dabei so modifiziert, dass bei seiner Umsetzung die grundlegenden Strukturen unverändert bleiben konnten. Die Gesundheitsförderungsaktivitäten wurden damit nicht zur Chance für Schulentwicklung, sondern waren lediglich ein zusätzliches Thema, das es mit den schon zur Verfügung stehenden Mitteln zu bearbeiten galt.

Als Folge wurden in der dritten Interventionsphase sehr unterschiedliche Projekte von den einzelnen Lehrerinnen geplant. Diese waren in ihrer Form stark abhängig von den Erfahrungen, welche die einzelnen Lehrerinnen schon gesammelt hatten. Dabei spielten sowohl die Erfahrungen mit der Schule, als auch jene mit der eigenen Klasse sowie jene mit Gesundheitsförderung im Allgemeinen eine Rolle. Wiederum zeigte sich, dass das was sich letztlich im Laufe der Phase entwickelt hat, in seiner Form viel mehr durch das zu erklären war, woran es im Sinne der Selbstreferenz anschloss, als durch das, worauf es sich im Sinne der Fremdreferenz bezog.

Dasselbe galt auch für die vierte Interventionsphase, der Umsetzung der geplanten Projekte in den Klassen. Die Ergebnisse der Projekte waren aus der Perspektive der Gesundheitsförderungsforschung aber viel eher als Gesundheitserziehung und weniger als Gesundheitsförderung zu bezeichnen. Der Grund dafür lag an der Art und Weise wie die drei vorherigen Interventionsphasen abgelaufen sind, und damit an der Schule als Organisation.

Anpassungen des Konzeptes schulischer Gesundheitsförderung, die sich vor dem Hintergrund der hier präsentierten Analysen ergeben, werden besprochen.

Anhang II: verwendete Daten

Tabelle 1: chronologische Auflistung der Daten

Datum	was wurde beobachtet/ wer wurde interviewt	Form der Datenerhebung	Verwendung in der Analyse
08/2008	WieNGS-Expertin	Expertinneninterview	Feldzugang, Orientierung
09/2008	WieNGS-Jour fix	nicht-teilnehmende Beobachtung (n-tB)	Orientierung, WieNGS-Konzept
10/2008	Konferenz (Erstkontakt, Konzeptvorstellung)	teilnehmende Beobachtung (tB)	Orientierung
10/2008	Lehrerinnen	Mehrpersonengespräch (MPG) - offen	Strukturanalyse
10/2008	Lehrerinnen	MPG	Strukturanalyse
10/2008	Direktorin	Einzelpersonengespräch (EPG) - offen	Strukturanalyse
10/2008	Lehrerinnen	MPG	Strukturanalyse
11/2008	Konferenz	n-tB	Strukturanalyse
11/2008	Sesselkreise 4.Klassen	n-tB	Orientierung
11/2008	GF (Toleranz)	n-tB	Prozessanalyse
11/2008	WieNGS-Jour fix	n-tB	WieNGS-Konzept
12/2008	Schüler/innen	Sesselkreis	Strukturanalyse
12/2008	Konferenz	n-tB	Strukturanalyse
12/2008	Konferenz	n-tB	Strukturanalyse
01/2009	Lehrerin	teilstrukturiertes Interview (tst I)	Prozessanalyse
01/2009	Lehrerin	tst I	Prozessanalyse
02/2009	GF (Sexualität)	n-tB	Prozessanalyse
02/2009	Tag der offenen Tür	n-tB	Strukturanalyse
02/2009	Lehrerin	tst I	Prozessanalyse
03/2009	GF (Angst)	n-tB	Prozessanalyse
03/2009	Lehrerin	tst I	Prozessanalyse
03/2009	GF (Kinesiologie)	n-tB	Prozessanalyse
03/2009	Konferenz	n-tB	Strukturanalyse
03/2009	Lehrerin	tst I	Prozessanalyse
03/2009	GF (Müll)	n-tB	Prozessanalyse
03/2009	Lehrerin	tst I	Prozessanalyse
04/2009	Elternvertreterinnen	MPG (offen)	Strukturanalyse
04/2009	GF (Musical)	n-tB	Prozessanalyse
05/2009	Konferenz	n-tB	Strukturanalyse
05/2009	Direktorin	tst I	Prozessanalyse
05/2009	GF (Musical)	n-tB	Prozessanalyse
05/2009	Lehrerin	tst I	Prozessanalyse
05/2009	GF (Musical)	n-tB	Prozessanalyse
05/2009	GF (Tag der Hände)	n-tB	Prozessanalyse
05/2009	Schüler/innen	Sesselkreis	Strukturanalyse
05/2009	Schüler/innen	Sesselkreis	Strukturanalyse
05/2009	GF (Musical)	n-tB	Prozessanalyse
06/2009	GF (Angst)	n-tB	Prozessanalyse

Anhang III: Notizen zur Anwendung der Sesselkreise

Einbeziehung von Schulkindern in Strukturanalyse

Ausgehend von FF ist es zuerst einmal wichtig ein genaueres Bild von meinem Fall – der Schule – zu bekommen.

Kinder sind, neben Lehrern und Schulleitung, die wichtigsten Akteure im Feld.

Methodenwahl nach Anforderungen der FF / der Erhebungsphase / des Feldes: Struktur-Analyse, es geht darum ein Bild der Schule zu entwickeln, daher nicht Einzelgespräche sondern MPGs zu bevorzugen, da es um die Darstellung von sozialen Verhältnissen und Beziehungen geht, die besonders durch die Dynamik von MPGs hervortreten (Froschauer/Lueger, 2003).

Das Feld: Schule/Schulkinder der Volksschule, → Spezialfall qualitative Forschung mit Kindern.

Neue Kindheitsforschung: „Die erweiterte Autonomie der Jüngeren, die ihnen im privaten Alltag und auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene zugesprochen wird, schlägt sich als neue Norm oder soziale Etikette in der Forschungspraxis und –ethik nieder. Über die Angelegenheiten der Kinder sollen an erster Stelle die Kinder selbst Auskunft geben. Wir halten sie mittlerweile für kompetent genug; ihre Perspektive zählt tendenziell mehr als die der älteren Personen in ihrem Umkreis“ (Zinnecker/Silbereisen, 1996, 14).

Die Tatsache, dass Kinder als eigenständige Akteure in ihrer Lebenswelt angesehen und akzeptiert werden, wird begleitet von der Erkenntnis, dass die Welt der Kinder von jener der Erwachsenen unterschieden ist. Für die Analyse sozialer Systeme geht es dabei darum die Perspektive der Kinder als einen wichtigen Teil desselben zu erkennen den es mit einzubeziehen gilt um ein möglichst vollständiges Bild zu bekommen. „Mit einer Reihe von ethnographischen Mitteln wie Teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse, aber auch mittels Befragung von Kindern in ihrer alltäglichen Umwelt wird versucht, die alltagskulturellen Praktiken der Kinder zu erfassen und die subjektive Bedeutungen der kindlichen Lebenswelt zu entschlüsseln“ (Fuhs, 2000, 88).

Es geht um die Erfassung der Schule als kindliche Lebenswelt. Fuhs (2000) schlägt für diese Art der Interviews die Bezeichnung „Lebensweltliche Interviews“ vor. „Charakteristisch für die lebensweltliche Interviewform ist, dass sie nicht singuläre Phänomene erfasst, sondern nach der Summe von Erfahrungen und nach zeitlich relativ stabilen Verhaltensmustern der Kinder fragt“ (Fuhs, 2000, 98). Dabei kann man Kinder entlang eines Leitfadens befragen mit dem die jeweiligen Themengebiete an die sie sich erinnern sollen vorgegeben sind.

Also MPG & Lebensweltliche Interviewform mit vorgegebenen Themen → Fokusgruppen die für Kinder angepasst sind. Vorschlag von Friederike Heinzl (2000): Kreisgespräche. „[D]iese Methode erscheint besonders geeignet, um ihre Ansichten z6u erfassen, weil Kinder in dieser Forschungskonstellation zahlenmäßig überwiegen und zumindest die Merheitsverhältnisse in der Erhebungssituation der generationenbedingten Dominanz der Erwachsenen entgegenstehen“ (Heinzl, 2000, 117).

Gruppendiskussionen dienen dabei im Allgemeinen dazu die Erfahrungen, Ansichten und Argumente der Beteiligten in Bezug auf ein vorgegebenes Thema

zu erörtern. „Überdies kann die Erforschung gruppenspezifischen Verhaltens, die Herausbildung von Gruppenmeinungen sowie die Analyse von Bewusstseinsstrukturen oder kollektiven Sinnschichten im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses ermittelnder Gruppendiskussionen stehen“ (Heinzel, 2000, 118).

Damit erscheint die Gruppendiskussion als geeignete Methode um die interessierenden Fragestellungen zu erörtern. Um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden erscheint dabei die Schulklasse als geeignete Realgruppe. Kinder im Klassenverband sind durch eine kollektive Sinnschicht verbunden. „Finden sie sich in Gruppen zusammen und reden miteinander, dann können diese Gespräche als Dokumente ihrer kollektiven Erfahrungen verstanden werden“ (Heinzel, 2000, 120).

Der generelle Aufbau einer Gruppendiskussion:

Zusammensetzung der Gruppe nach Untersuchungsziel: Realgruppen vs. Künstliche Gruppen, Moderator außenstehend, stellt sich zu Beginn vor, Klarstellung der Rolle als Moderator, Erklärung Thema, beginnt mit Grundreiz um Gespräch zu eröffnen dann nur noch Moderation und Zurücknahme der eigenen Meinungen (vgl. Heinzel, 2000)

Aber es gibt viele Probleme v.a. in der Gesprächsführung mit Kindern die eine Anpassung der Methode notwendig machen.

Kinder müssen sich die Sprache erst aneignen, der sprachliche Sozialisationsprozess erstreckt sich über die ganz Kindheit (vgl. Grimm, 1995), das heißt es findet eine Entwicklung von nonverbaler zu verbaler Kommunikation statt. Aus diesem Grund wird auch oft eine Verknüpfung dieser beiden Ausdrucksformen in Gesprächen mit Kindern versucht. Dies wurde entweder in der Verbindung mit anderen Ausdrucksformen wie z.B. Zeichnungen oder durch die Integration von Beobachtungen des Forschers / der Forscherin vollzogen (vgl. Fuhs, 2000).

Problem: unterschiedliche Sprachkompetenzen durch unterschiedliches Alter & unterschiedlicher sozialer Status & unterschiedlicher kultureller Background (vgl. Grimm, 1995)

Für diese Studie → angepasster Sprachstil durch vorheriges Kennen lernen der Kinder durch Beobachtungen in der Klasse (Teilnahme Sesselkreis) & Rücksprache mit Lehrerinnen

Problem: hohe Suggestibilität (Beeinflussbarkeit) des Kindes, Vermischung von Phantasie und Realität, Anpassung an Wünsche Erwachsener, leichte Verunsicherung, experimentieren mit Lüge, eingeschränktes Erinnerungsvermögen (vgl. Sebald, 1995), Gedächtnisleistung hat größten Zuwachs im Grundschulalter (vgl. Schneider/Büttner, 1995)

Problem: Gesprächssituation Erwachsene mit Kindern, Vorurteile und Kindheitsbilder von Erwachsenen und die daraus resultierenden Erwartungen und Einstellungen in Bezug auf Interviews mit Kindern, Machtgefälle, (vgl. Fuhs, 2000).

Für diese Studie → Sensibilisierung des Forschers, Zurücknahme der eigenen Meinung, sichere & gewohnte Umgebung (Alltagsnähe der Kreisgespräche vgl. Heinzel, 2000), Kinder in der Überzahl und im Kreise bekannter Gesichter (im Klassenverband), Anhaltspunkte für Erinnerung geben („Die teilnehmenden

Kinder können sich gegenseitig zu Beiträgen anregen und liefern sich Anknüpfungspunkte für das Erinnern“ (Heinzel, 2000, 120))

Problem: fehlende Diskussionskultur bei Kindern, Hemmungen durch die Gruppensituation (vgl. Richter, 1997)

Für diese Studie → Kreisgespräche als gewohntes Ritual in vielen Klassen mit speziellen Regeln (Rederecht, Verhaltensregeln usw.) die ich im Rahmen teilnehmender Beobachtung von Kreisgesprächen ermittle und in das Design des Gruppengesprächs übernehme. Wahl von natürlicher Gruppe des Klassenverbandes und vorheriges Kennenlernen durch Teilnahme an anderen Kreisgesprächen um Hemmungen zu minimieren.

→ **Form: Kreisgespräch im Klassenverband,**

→ **Inhalt:**

Interesse 1:

Schule als Setting in dem Gesundheit und Wohlbefinden von SchülerInnen entsteht und reproduziert wird.

→ Wo erleben SchülerInnen Schule als Belastung? In welchen Situationen fühlen sich SchülerInnen wohl in der Schule?

Fragestellungen:

Was macht euch in der Schule am meisten Spaß?

Was sind die Sachen die euch an der Schule stören?

Gibt es Sachen in eurer Schule über die ihr euch besonders ärgert?

Was würdet ihr an eurer Schule ändern, wenn ihr ein König wärt und alles bestimmen könntet?

Interesse 2:

Gesundheitsbewusstsein von SchülerInnen als Anknüpfungspunkt für Gesundheitsförderung an Schulen, Wissen über Gesundheit als Voraussetzung für selbstbestimmtes Entscheiden in Bezug auf Gesundheit. Gesundheitserziehung als Basis für Gesundheitsförderung.

→ Was für ein Bild von GH haben SchülerInnen? von wem und wodurch?

Mögliche Fragestellungen:

Was hat euch eure Lehrerin schon darüber erzählt was man machen sollte um gesund zu bleiben?

Was denkt ihr, kann man alles machen damit man sich wohl fühlt und damit man nicht krank wird?

Zusätzlich miteinbezogene Literatur:

Fuhs, Burkhard, 2000: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, 87-103.

Grimm, Hannelore, 1995: Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3.Auflage, Weinheim: Beltz, 705-757.

Heinzel, Friederike, 1997: Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara; Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, 396-413.

Heinzel, Friederike, 2000: Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, 117-130.

Richter, Rudolf 1997: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Jg. 22, 74 - 98

Schneider, Wolfgang; Büttner, Gerhard, 1995: Entwicklung des Gedächtnisses. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. Auflage, Weinheim: Beltz, 654-704.

Sebald, Hans, 1995: Hexenkinder. Der Mythos der kindlichen Wahrhaftigkeit. Bayrische Blätter für Volkskunde, Jg. 22, 129-143.

Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K., 1996: Einleitung. In: Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München: Juventa, 11-22

Anhang IV: Kodierparadigma

Kodierparadigma	Kategorie	Eigenschaft	Beschreibung Eigenschaft	Dimensionen		Operationalisierung Dimensionen	Ausprägung a ist zu erwarten bei	Ausprägung z ist zu erwarten bei
				a	z			
	Problemwahrnehmung	Problemart	das Thema in das dieses Problem einzuordnen ist	xxx				
		Problemort	der Ursprung des Problems (nach Meinung des Anbieters)	intern	extern	extern = alle Probleme, deren Ursprung nicht bei den Schüler/Inne/n verortet werden können		
		Relevanz	Die Wahrnehmung des Anbieters in wie fern das Problem für sie/ihn hohe oder niedrige Relevanz hat	niedrig	hoch	niedrig = wird in Gesprächen nur beiläufig erwähnt, hoch = wird in Gesprächen oft erwähnt oder ist aus Gesprächen interpretierbar		
		Persistenz	Die Wahrnehmung des Anbieters in wie fern das Problem seiner/ihrer Wahrnehmung nach ein stabiles Problem ist oder eines das nur kurz/im Moment da ist	niedrig	hoch	niedrig = Bsp. Kurzfristige Probleme in der Familie, hoch = strukturelles Problem mit dem Essen der Kinder		
	Zielvorstellungen	Orientierung	Die Zielvorstellungen sind die Vorstellung davon wie die Situation sich verändert hat, wenn die wahrgenommenen Probleme gelöst sind. Da es sich um Interventionen in Schulklassen handelt ist zu erwarten, dass sich diese Zielvorstellungen eher an einer Erziehungslogik orientieren. Deshalb kann die Dimensionalisierung so lernbezogen sein	Wissenspakete reproduzieren	Kompetenzen aufbauen	Wissenspakete reproduzieren = die Zielvorstellungen orientieren sich daran, dass die Zielgruppe am Ende der Interventionen fähig ist, das gelernte fehlerfrei wiederzugeben, Kompetenzen aufbauen = die Zielvorstellungen orientieren sich daran, dass die Zielgruppe am Ende der Intervention gewisse (allgemeine) Kompetenzen erworben hat		
	Wissen	Art	Die Art des Wissens das dem Anbieter zur Verfügung steht (z.B. durch spez. Ausbildungen oder durch Info-Materialien)	Themenwissen, Interventionswissen		Themenwissen = Wissen zum übergeordnetem Thema des Problems (z.B. Wissen über gesunde Ernährung), Interventionswissen = spezifisches Wissen zu möglichen Interventionen die die wahrgenommenen Probleme lösen können		
		Ausmaß	Das Ausmaß in dem dem Anbieter dieses Wissen zur Verfügung steht	wenig	viel	wenig = oberflächliches (Alltags-)Wissen, viel = tiefgehendes (wissenschaftliches) Wissen (z.B. aus spezielle Fortbildungen oder aus wissenschaftlichen Infomaterialien)		
	Ressourcen	Art	Die Art der Ressourcen die dem Anbieter für die Umsetzung einer Intervention zur Verfügung stehen	Zeit, Geld, Unterstützung (Kollegen, VSD, extern, Kinder), Materialien, vorgefertigtes Konzept		Unterstützung Kinder = Disziplin und interventionsrelevante Fähigkeiten		
		Ausmaß	das Ausmaß in dem dem Anbieter diese Ressourcen zur Verfügung stehen	wenig	viel	bei vorgefertigtes Konzept hoch = voll ausgearbeitetes Konzept steht zur Verfügung		
Phänomen / Kontext	Gestaltung/Planung der Intervention	Thema	Das Thema der Intervention (dient nur zur Beschreibung, hat im Prinzip für das weitere Paradigma keine weitere Bedeutung mehr)	xxx		nicht notwendig	orientiert an Thema Problemwahrnehmung & beeinflusst durch Ressourcen - Materialien und/oder Konzept (vorhanden)	
		Zielgruppe	Die Personen auf die die Intervention abzielt (wird zu Teil der intervenierenden Bedingung Systemeigenschaften & Zielgruppenhandlungen --> bei Musical sind dann auch Eltern am Ende Teil der Systemeigenschaften!!!)	Klasse, Eltern		nicht notwendig	orientiert an Problemort (aber sehr eingeschränkt weil es nur Eltern oder Schüler sein können)	
		Anbieter	Die Person(en) die die Intervention leiten (wird zur intervenierenden Bedingung Anbietereigenschaften)	1 Person / Team / extern		1 Person = Klassenlehrer, Team = Lehrerteam, extern = GF-Profi	1 Person bei Ressourcen - Unterstützung Kollegen und VSD (wenig), Team bei Ressourcen - Unterstützung Kollegen und VSD (viel), extern bei Ressourcen - Geld (viel) & Relevanz (hoch) bzw. Ressourcen - Unterstützung extern (viel) & Relevanz (hoch)	
		Anspruch an Zielgruppenfähigkeiten	der kognitive Anspruch den die Bewältigungsstrategien der Intervention an die Zielgruppe stellen	niedrig	hoch	niedrig = Zielgruppe muss um mit den Bewältigungsstrategien zu beginnen keine extra Fertigkeiten antrainieren, hoch = Zielgruppe muss um mit Bewältigungsstrategien zu beginnen viel Zeit investieren um extra Dinge/Fertigkeiten lernen	Unterstützung Kinder (niedrig), Zielvorstellungen (Kompetenzen aufbauen)	Unterstützung Kinder (hoch), Zielvorstellungen (Wissenspakete reproduzieren)
		Interventionsdauer	Beschreibt die Dauer der Intervention	kurz	immer	kurz = eine Unterrichtseinheit, immer = Regel/Struktur	Persistenz (niedrig), Relevanz (niedrig), Zeit (wenig), Orientierung (Kompetenzen)	Persistenz (hoch), Relevanz (hoch), Zeit (viel), Orientierung (Wissenspakete)
		Mitbestimmungsmöglichkeiten	Mitbestimmungsmöglichkeiten beziehen sich auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Zielgruppe die aufgemacht werden in Bezug auf die Form ihres Beitrags (WER = Wer muss etwas beitragen, WIE = in welcher Form muss das beigetragen werden, WANN = Wann muss etwas beigetragen werden)	niedrig	hoch	hoch = ein W ist fixiert, mittel = 2 W sind fixiert, niedrig = drei W sind fixiert	Unterstützung Kinder (niedrig), Zielvorstellungen (Wissenspakete reproduzieren) & Relevanz (hoch)	Unterstützung Kinder (hoch), Zielvorstellungen (Kompetenzen aufbauen) & Relevanz (hoch)

		Evidenzbasierung	Evidenzbasierung ist das Ausmaß, in dem die Gestaltung der Intervention auf wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf ihre Wirkung und ihren optimalen Ablauf basiert	schwach	stark	schwach = nur Alltagswissen oder nicht wissenschaftliches Wissen verwendet, stark = v.a. wissenschaftliches Wissen für Gestaltung der Intervention verwendet	Interventions- und Themenwissen (niedrig)	Interventions- und Themenwissen (hoch)
		Verhaltensvarianz	Das Ausmaß in dem die Gestaltung der Intervention Platz lässt für Entscheidungen der Zielgruppe bezüglich des Inhalts ihrer Beiträge (WAS)	gering	hoch	gering = WAS ist bis ins Detail festgelegt, hoch = WAS ist relativ frei	Unterstützung Kinder (niedrig), Zielvorstellungen (Wissenspakete reproduzieren) & Relevanz (hoch)	Unterstützung Kinder (hoch), Zielvorstellungen (Kompetenzen aufbauen) & Relevanz (hoch)
intervenierende Bedingungen	Anbiereigenschaften	Erziehungsphilosophie	Der Erziehungsstil des Anbieters kann variieren zwischen humanistic und custodial. Er stellt die generelle Einstellung zur Zielgruppe und zum richtigen Umgang mit der Zielgruppe dar	custodial	humanistic	humanistic (eine Erhöhung der Selbstdisziplin von Schülern, wertschätzende Kommunikationen und vermehrte Kooperation); custodial (Fehlverhalten wird persönlich genommen und meistens durch Strafen geahndet, es ist gekennzeichnet durch Misstrauen gegenüber den Schülern und der Wertschätzung von aufgezwungener Disziplin)	muss hier nicht erklärt werden	
		Withitness	Withitness ist das Maß, in dem der Anbieter akkurat und schnell auf Regelverstöße reagiert	wenig	viel	wenig = Anbieter übersieht sehr oft Regelverstöße bzw. reagiert sehr oft nicht darauf, hat Klasse nicht unter Kontrolle, viel = Anbieter reagiert schnell auf Regelverstöße, hat Klasse im Griff		
	allgemeine Systemeigenschaften	Interventionskompetenz	Interventionskompetenzen sind jene Kompetenzen der Zielgruppe die für die Intervention notwendig sind (z.B. Text können, Konzentration, Aktivierungsgrad)	sehr niedrig	sehr hoch	sehr niedrig = die notwendigen Interventionskompetenzen sind noch nicht vorhanden, sehr hoch = alle Interventionskompetenzen sind vorhanden	ergeben sich aus den vorangegangenen Regulationsstrategien	
		personale Interventionsressourcen	personale Interventionsressourcen sind jene Personen die zur Umsetzung der Intervention notwendig sind	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden = die notwendigen Personen sind nicht anwesend, vorhanden = alle notwendigen Personen sind anwesend		
		materielle Interventionsressourcen	die materiellen Interventionsressourcen stellen jene Materialien dar, die zur Umsetzung der Intervention notwendig sind (z.B. Einladungen, Plakate, Kostüme)	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden = die materiellen Interventionsressourcen sind noch nicht vorhanden; vorhanden = alle sind vorhanden		
		räumliche Organisation	die räumliche Organisationsform wird durch die Anordnung der Personen in der Klasse definiert	Einzelarbeit, Frontalunterricht, ganze Klasse, Gruppenarbeit				
	abweichende Zielgruppenhandlungen (Kontingenzen)	Abweichungsgrad	das Maß, in dem Zielgruppenhandlungen von den bestehenden Regeln abweichen	niedrig	hoch	niedrig = einige kleine Regelbrüche die ignoriert werden können ohne den weiteren Verlauf der Intervention stark zu beeinträchtigen bzw. zu gefährden, hoch = Regelbrüche die den weiteren Verlauf der Intervention stark beeinträchtigen könnten bzw. den Erfolg gefährden könnten	Verhaltensvarianz (hoch) & Withitness (niedrig) & allgemeines Klassenklima das sich aus der ganzen Vgh. der Klasse und den Mitgliedern ergibt	Verhaltensvarianz (gering) & Withitness (niedrig) & allgemeines Klassenklima das sich aus der ganzen Vgh. der Klasse und den Mitgliedern ergibt
Handlung / Interaktion	Regulationsstrategien	Regulationsebene	Die Regulationsebene stellt die Ebene(n) dar auf die sich die Regulationsstrategie beziehen.	Raum, Material, Kompetenz, Disziplin, Bewältigung		Raum = räumliche Organisation, Material = Interventionsmaterialien, Kompetenz = Interventionskompetenzen, Disziplin = Regulationsstrategie die explizit darauf abzielt ein konformes Verhalten zu erzeugen, Bewältigung = Regulationsstrategie die sich auf das Ziel der Intervention bezieht	oft Kompetenz bei Anspruch an Zielgruppenfähigkeiten (hoch), oft Disziplin bei Verhaltensvarianz (niedrig) & Erziehungsstil (custodial), & abweichende Zielgruppenhandlungen (hoch), oft Bewältigung bei Anspruch an Zielgruppenfähigkeiten (niedrig) & abweichende Zielgruppenhandlungen (niedrig) & Systemeigenschaften I-Kompetenzen (hoch) Material, Raum wenn räumliche Organisation bzw. materielle Interventionsressourcen nicht mit den Anforderungen der Regulationsstrategie übereinstimmt	
	eigentlich nur relevant bei Regulationsebene Kompetenz und Bewältigung da bei Raum und Material und Disziplin immer eine hohe Regulation WAS und WWW zu erwarten ist	inhaltliche Regulation	Diese Eigenschaft bezieht sich darauf ob die Regulationsstrategie den INHALT der Zielgruppenhandlungen bestimmt (z.B. Musical, Text auswendig lernen = Inhalt)	frei	reguliert	reguliert = die Zielgruppe kann nicht mehr zwischen mehreren möglichen Inhalten auswählen bzw. entscheiden, sondern muss einen genau definierten Inhalt wiedergeben	Anspruch an Zielgruppenfähigkeiten (niedrig), Verhaltensvarianz (hoch)	Anspruch an Zielgruppenfähigkeiten (hoch), Verhaltensvarianz (niedrig)
		Regulation der Form	Diese Eigenschaft bezieht sich darauf ob die Regulationsstrategie die FORM der Zielgruppenhandlungen Mitbestimmungsmöglichkeiten bietet (WIE = auf welche Art und Weise soll ein bestimmtes Ziel erreicht werden, WER = wer soll etwas bestimmtes tun, WANN = Wann soll das getan werden)	niedrig	hoch	niedrig = mind. ein W ist reguliert, mittel = zwei W sind reguliert, hoch = alle W sind reguliert (reguliert = die Zielgruppe kann nicht mehr zwischen mehreren Möglichkeiten auswählen bzw. entscheiden, sondern muss eine genau definierte Aufgabe erfüllen)	Anspruch an Zielgruppenfähigkeit (niedrig), Mitbestimmungsmöglichkeit (hoch)	Anspruch an Zielgruppenfähigkeit (hoch), Mitbestimmungsmöglichkeiten (niedrig)

		Expliziertheit	Die Eigenschaft Expliziertheit bezieht sich darauf in wiefern vom Anbieter die Regulationsstrategie begründet wird	nicht begründet	hoch	wichtig für Operationalisierung: Motive = der Zweck den der Anbieter mit der Regulationsstrategie verfolgt, Normen = Grund für Regeländerungen oder neue Regeln wird erklärt, n begründet = weder Motive noch Normen begründet, mittel = entweder Motive oder Normen begründet, hoch = Motive und Normen begründet (wenn keine neue Regeln, dann auch nur Normen)	Evidenzbasierung (schwach), Erziehungsphilosophie (custodial), ODER wenn Redundanz (hoch)	Evidenzbasierung (hoch), Erziehungsphilosophie (humanistic)
		Adressat	Der/Die Adressate(n) sind jene Personen die eine Regulationsstrategie zu beeinflussen versucht	Einzelperson, Gruppe, Kinder, Alle			Einzelperson bei Verhaltensvarianz (niedrig) & Withitness (hoch);	
		Arbeitsform	Die Arbeitsform ist jene soziale Form der Arbeit die eine Regulationsstrategie verlangt bzw. impliziert	Einzelarbeit, Frontalunterricht, ganze Klasse, Gruppenarbeit		Einzelarbeit = Zielgruppe muss alleine aufgaben erledigen, Frontalunterricht = Anbieter trägt vor, Zielgruppe hört zu, ganze Klasse = Anbieter und alle Kinder interagieren miteinander nach gewissen Regeln, Gruppenarbeit = Zielgruppe arbeitet in Gruppen um eine Aufgabe zu erledigen	dieses Merkmal von Regulationsstrategien kann eigentlich nicht gut erklärt werden.. Ist aber evtl. auch nicht wichtig es zu erklären	
		Art	Die Art der Regulationsstrategie bezieht sich auf die Form in der die Regulationsstrategie kommuniziert wird	tadelnd/lobend	neutral	tadelnd = Anbieter schimpft oder signalisiert sonst irgendwie negative Emotionen, neutral = die Regulationsstrategie wird nicht emotionalisiert, lobend = Anbieter macht etwas explizit weil Zielgruppe etwas vorher sehr gut gemacht hat	tadelnd bei abweichende Zielgruppenhandlungen (hoch), Withitness (hoch), Erziehungsphilosophie (custodial); lobend bei abweichende Zielgruppenhandlungen (niedrig), Erziehungsphilosophie (custodial)	neutral bei Erziehungsphilosophie (humanistic), Verhaltensvarianz (hoch), Mitbestimmungsmöglichkeiten (hoch) --> wegen prinzipiell allgemeinen, neutral formulierten Regulationsstrategien die auf die Zukunft gerichtet sind (lobend/tadelnd sind meistens auf die Vergangenheit gerichtet) ODER bei Withitness (niedrig) --> Fehlverhalten wird nicht registriert und Regulationsstrategie bezieht sich auf etwas anderes
		Redundanz	Die Eigenschaft Redundanz bezieht sich darauf wie oft die Regulationsstrategie schon vorgekommen ist und wie gut sie die Zielgruppe deshalb schon kennt.	niedrig	hoch	das Kriterium um zu bestimmen ob Kinder mit Form/Inhalt vertraut sind, ist ob sie die damit in Verbindung stehenden Anforderungen ohne zusätzlich Anweisungen erfüllen können --> hoch= Kinder sind mit Form (WIE, WER, WANN muss etwas tun/getan werden) und Inhalt (WAS = welche Informationen werden vermittelt werden) der Regulationsstrategie vertraut, mittel = Kinder sind entweder mit Form oder Inhalt vertraut, niedrig= für Kinder Form und Inhalt neu	dieses Merkmal von Regulationsstrategien kann eigentlich nicht gut erklärt werden.. Ist aber evtl. auch nicht wichtig es zu erklären evtl. Interventionsdauer = immer --> Redundanz (hoch), aber: gilt nicht für alle, da ja auch Regulationsstrategien aus dem schulischen Alltag verwendet werden, auch wenn die Interventionsdauer kurz ist	
Konsequenzen	Auswirkungen auf Zielgruppenhandlungen	Konformität	Konformität wird definiert durch die Entsprechung der Zielgruppenhandlungen mit der durch die Regulationsstrategien entstandenen Regeln	weniger	mehr	niedrig = viele abweichende Handlungen, viele Regelbrüche, laut; hoch = wenig abweichende Handlungen, seltene Regelbrüche, der Tätigkeit angemessene Lautstärke	Regulation WAS (hoch), Regulation WWW (hoch), Redundanz (niedrig)	Ebene (Disziplin), Redundanz (hoch), Form (Einzelarbeit)
	Auswirkungen auf allgemeine Systemeigenschaften	Interventionskompetenz	Interventionskompetenzen sind jene Kompetenzen der Zielgruppe die für die Intervention notwendig sind (z.B. Text können, Konzentration, Aktivierungsgrad)	k.Ä.	mehr	Das Maß in dem die Interventionskompetenzen (definiert in Anspruch an Zielgruppenfähigkeiten) sich verändern	Ebene (n.I-Kompetenz)	Ebene (I-Kompetenz), Konformität Zielgruppenhandlungen (hoch)
		materielle Interventionsressourcen	die materiellen Interventionsressourcen stellen jene Materialien dar, die zur Umsetzung der Intervention notwendig sind (z.B. Einladungen, Plakate, Kostüme)	k.Ä.	vorhanden	Die Frage ob die materiellen Ressourcen die für die Intervention gebraucht werden, vorhanden sind oder nicht	Ebene (n. mat. I-Ressourcen)	Ebene (mat. I-Ressourcen), Konformität Zielgruppenhandlungen (hoch)
		räumliche Organisation	die räumliche Organisationsform wird durch die Anordnung der Personen in der Klasse definiert	k.Ä.	xxx	die räumliche Organisationsform (z.B. frei in der Klasse, Sitzkreis, Frontalunterricht, Gruppen) die sich aus der Regulationsstrategie ergeben	Ebene (n. räumliche Organisation)	Ebene (räumliche Organisation), Konformität Zielgruppenhandlungen (hoch)
	Ergebnisse der Intervention	unterstützendes Klassenklima	ein unterstützendes Klassenklima zeigt sich durch gegenseitige Hilfe, durch respektvollen und freundlichen Umgang miteinander	abschwächen	bestärken	das Maß in dem die Regulationsstrategien ein unterstützendes Klassenklima positiv oder negativ beeinflussen	Ebene (Disziplin), Adressat (Einzelperson), Art (tadelnd)	Ebene (I-Kompetenz / Bewältigung wenn Zielvorstellungen (Kompetenzen reproduzieren) & Art (loben/neutral) & Konformität (hoch); Adressat (Alle/Kinder) & Arbeitsform (Gruppe/ganze Klasse)
		Empowerment	Empowerment ist definiert durch das Ausmaß an Handlungsmöglichkeiten (für agieren in der Intervention) und durch das Ausmaß an Handlungskompetenz, die alle beteiligten Personen haben (also ob die Zielgruppe die Kompetenz und die Möglichkeiten hat um informierte, eigene Entscheidungen zu treffen)	keines	hohes	das Maß in dem die Regulationsstrategie die Zielgruppe der Intervention empowert	Regulation WAS und Regulation WWW (hoch), Expliziertheit (n.begründet)	Ebene (I-Kompetenz) ODER Bewältigung wenn Zielvorstellungen (Kompetenzen reproduzieren), Regulation WAS und Regulation WWW (niedrig), Expliziertheit (hoch) & Konformität (hoch)

Anhang V: Präsentation Vilnius 2009

Präsentation im Rahmen der Konferenz: Better Schools Through Health. Third European Conference on Health Promoting Schools, Vilnius, 15-17.Juni 2009, gehalten am 15.Juni 2009

Obstacles on the way to the Health Promoting School in Austria.

A qualitative case study showing tensions resulting from the opposing logics of intervention and organisation.

Waldemar KREMSER, Bakk.phil.
Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBIHPR)
AUSTRIA, Vienna

The Health Promoting School

practice

- only partially effective
- little diffusion
- no full implementation

theory

- health as an important resource
- strong theoretical foundation of HPS-concept (whole school approach as an important basis)

problem:

„The results of the literature indicate a considerable gap between what is recognized as providing the greatest potential for health gains in children, in terms of interventions, and the situation that currently prevails in most schools in Australia, Europe and the US“ (Deschesnes et al, 2003).

Third European conference on health promoting schools – Vilnius, Lithuania / 15.June 2009

Theoretical Background

- **systems theory** → organisations control themselves and react on specific influences from the environment in their own way
- **systemic intervention theory** → an intervention concept has to be compatible to the systems logic, if it wants to be successful

Data/Methods

- qualitative exploratory single-case study
 - primary school in Vienna
 - 8 classes, appr. 200 pupils (6-10 years old)
 - Part of the Viennese HPS-network since 2008
- analysis of the school
 - qualitative interviews
 - with headmistress, teachers, parents, students
- analysis of the intervention
 - school level
 - qualitative interview with headmistress
 - classroom level
 - multiple observations

Third European conference on health promoting schools – Vilnius, Lithuania / 15.June 2009

RESULTS

translation from intervention concept to intervention

the ideas for interventions that comes from "outside" the system (e.g. through further education)

relevant organisational factors

processes within the system that are different from the daily routine and have the communicated direct or indirect goal of promoting health and/or decreasing illness

information about intervention concepts

school

intervention

RESULTS - organisation analysis

school as a "loosely coupled system" (Weick, 1976)

relevant organisational environments: perceived uncertainty & perceived strong influence

Classes are separated systems with "strong" borders

"weak" borders of the school due to little influence of the headmistress

little cooperation & little trust within faculty

Third European conference on health promoting schools – Vilnius, Lithuania / 15.June 2009



RESULTS

translations into intervention - COOPERATION

Intervention concept: existing knowledge is used for planning and implementation and partners are involved

Organisational factors

every classroom is a different "universe" and has its own problems, culture, strengths, ...



Intervention

interventions happened mainly in the single classes and matched with their problems, cultures, strengths, ...

little teacher cooperation did take place in the school → nearly no knowledge diffusion



teachers had to work out problems (e.g. how to organise the intervention, searching for specific interventions,...) on their own, even if other teachers already solved the problem in their class

Conclusions

- without **development of the structural, social and personal context** the probability for the full and adequate implementation of the HPS-concept will stay very low and the gap between theory and practice will prevail
- 1. Further development of the HPS concept should consider the phenomenon of loose coupling in educational organisations (e.g. starting with teacher HP to build up a culture of cooperation and trust)
- 2. Need for (differently structured and argued) interventions on the political level (oral session building capacities II, Lisa Guggberger) that lead to more autonomy on school level and more further education of teachers to raise the awareness of and knowledge about HP-interventions



THANK YOU

Contact details

Waldemar KREMSER, Bakk.phil.

Junior Researcher

Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBIHPR)

Untere Donaustraße 47

1020 Vienna

AUSTRIA

e: waldemar.kremser@lbhpr.lbg.ac.at

i: <http://lbhpr.lbg.ac.at>

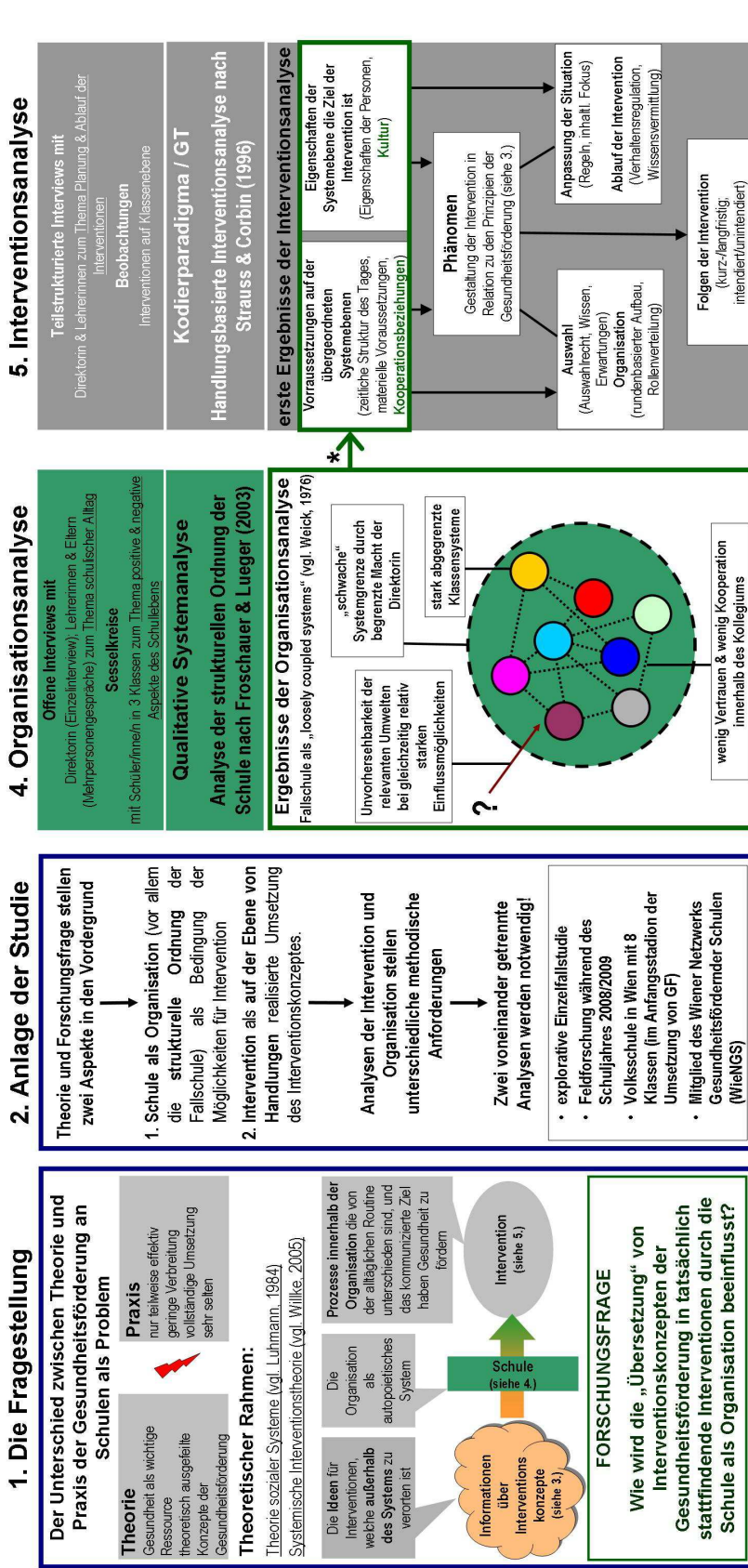
t: +43 1 2121493 33

f: +43 1 2121493 50

Der Weg zur Gesundheitsfördernden Schule.

Eine Wiener Volksschule im Spannungsfeld der Logiken von Organisation und Interventionskonzept
Waldemar Kremser, Bakk.phil. – Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (Wien)

5. Berliner Methodentreffen, 26. – 27. Juni 2009



4. Organisationsanalyse

Offene Interviews mit Direktoren (Einzelinterview), Lehrerinnen & Eltern (Mehrpersonengespräche) zum Thema *schulischer Alltag* mit Schullehrern in 3 Klassen zum Thema *positive & negative Aspekte des Schullebens*

Qualitative Systemanalyse
Analyse der strukturellen Ordnung der Schule nach Froschauer & Lueger (2003)

Ergebnisse der Organisationsanalyse
Fallschule als „loosely coupled systems“ (vgl. Weick, 1976)

„schwache“ Systemgrenze durch begrenzte Macht der Direktoren

stark abgegrenzte Klassensysteme

Unvorhersehbarkeit der relevanten Umwelten bei gleichzeitig relativ starken Einflussmöglichkeiten

wenig Vertrauen & wenig Kooperation innerhalb des Kollegiums

5. Interventionsanalyse

Teilstrukturierte Interviews mit Direktoren & Lehrerinnen zum Thema *Planung & Ablauf der Interventionen*

Beobachtungen Interventionen auf Klassenebene

Kodierparadigma / GT

Handlungsorientierte Interventionsanalyse nach Strauss & Corbin (1996)

erste Ergebnisse der Interventionsanalyse

Voraussetzungen auf der übergeordneten Systemebene

Eigenschaften der Intervention ist (Eigenschaften der Personen, Kultur)

zeitliche Struktur des Tages, materielle Voraussetzungen, Kooperationsbeziehungen

Phänomene
Gestaltung der Intervention in Relation zu den Prinzipien der Gesundheitsförderung (siehe 3.)

Auswahl (Auswahlrecht, Wissen, Erwartungen) Organisation (rundenbasierter Aufbau, Rollenverteilung)

Anpassung der Situation (Regeln, inhaltl. Fokus)

Ablauf der Intervention (Verhaltensregulation, Wissensvermittlung)

Folgen der Intervention (kurz-/langfristig interdependent)

***6. triangulative Verbindung der Ergebnisse**

1. Zwei eigenständige Analysen wurden durchgeführt

2. Ergebnisse der Organisationsanalyse als theoretisches Vorwissen für Interventionsanalyse

3. Integration der Ergebnisse aus der Organisationsanalyse als Bedingung der Möglichkeit für die Gestaltung der Interventionen

FAZIT: Erst durch die Verwendung unterschiedlicher Methoden wird es möglich die „blinden Flecken“ der jeweils anderen Methode sichtbar zu machen. Daraus resultiert ein besseres Verständnis der Problematik.

Zusammenfassung:
Diese explorative Einzelfallstudie beschäftigt sich mit der Frage warum die Praxis der Gesundheitsförderung an Schulen sowohl in der Verankerung als auch in der Umsetzung den Erwartungen nicht gerecht wird. Am Beispiel einer Wiener Volksschule wird mit Hilfe der triangulativen Verbindung von Organisations- und Interventionsanalyse aufgezeigt, dass die Schule als Organisation die Bedingungen der Möglichkeit für realisierbare Interventionen darstellt.

Anhang VII: Workshop Fallschule

Präsentation zum Ergebnis-Workshop mit der Fallschule, Wien, am 29.10.2009
(anonymisierte Version)



Überblick

- Kurzdarstellung Daten & Methoden
- Teil I: Ergebnisse Sesselkreise
- Teil II: Organisationsanalyse
- Teil III: mögliche Schlussfolgerungen für den WieNGS-Schwerpunkt

2

Datengrundlage der Organisationsanalyse

- 1 Experteninterview (WieNGS)
- 5 Beobachtungen (Konferenzen)
- 3 Mehrpersonengespräche (Lehrerinnen)
- 1 Einzelpersonengespräch (Schulleitung)
- 4 Sesselkreise (4A, 4B, 3A, 2A)
- 1 Mehrpersonengespräch (Eltern)
- zahlreiche „zufällige“ Beobachtungen die sich im Laufe von einem Jahr Feldforschung angesammelt haben

3

Analysemethoden

- qualitative Organisationsanalyse (Froschauer/Lueger, 2003)
 - **Themenanalyse**
 - zur Analyse der Sesselkreise
 - Zusammenfassung und inhaltliche Verdichtung
 - **Systemanalyse**
 - längere Passagen aus den Interviews
 - Analyse der externen Bedingungen die zur Entstehung des Textes in dieser Form beigetragen haben, Rückschlüsse auf prozessdynamische Aspekte der Organisation
 - **Feinstrukturanalyse**
 - sehr kurze Passagen aus den Interviews
 - Analyse der objektiven Sinnstruktur kleinster Gesprächseinheiten, unabhängig von Motiven, Intentionen, Dispositionen der Befragten

4

TEIL I: Ergebnisse Sesselkreise

- Interessen
 - In welchen Situationen fühlen sich Schüler/innen wohl in der Schule?
 - Wo erleben Schüler/innen Schule als Belastung?
 - Was würden die Schüler/innen verändern?
 - Was für ein Bild von Gesundheit haben Schüler/innen?
- Dauer ca. 50 Minuten pro Sesselkreis

5

Ergebnisse Sesselkreise

- Wo fühlen sich Schüler/innen wohl?
 - Bewegung/Sport/in den Hof gehen/Ausflüge
 - Lesen/Rechnen
 - Teamgeist
 - insgesamt: was man kann, das motiviert und macht Spaß

6

Ergebnisse Sesselkreise

- Wo erleben Schüler/innen Schule als Belastung?
 - Hausaufgaben
 - früh aufstehen
 - schlechte Noten/Fehler
 - schreiben
 - Werkunterricht
 - Konflikte mit Klassenlehrerin
 - Konflikte mit anderen Schüler/innen

7

Ergebnisse Sesselkreise

- Was würden die Schüler/innen verändern?
 - mehr Bewegungsangebote (längere Gartenpause, Sportclubs, mehr Platz, auch bei schlechtem Wetter usw.)
 - mehr Projektwochen/Ausflüge
 - weniger/keine Hausübungen
 - Gleichbehandlung der Schüler/innen (Bsp. Tischhöhe)
 - weniger schreiben bzw. Schreibmaschine/Laptop
 - späterer Schulbeginn
 - Schule umdekoriieren
 - Werklehrerin austauschen

8

Ergebnisse Sesselkreise

- Was für ein Bild von Gesundheit haben Schüler/innen?
 - insgesamt sehr breites Verständnis von Gesundheit (sowohl physisch, psychisch als auch sozial)
 - tlw. große Unterschiede im Gesundheitsbild zwischen den Geschlechtern
 - sehr breites Wissen über GH-Determinanten

9

Ergebnisse Sesselkreise

- Unterschiede zwischen den Klassen
 - beeinflusst von Unterrichtsstil der Lehrerin
 - Performance- vs. Mastery-Orientierung
 - Performance bei „strengen“ Lehrerinnen → verbunden mit gehäufter Nennung von Prüfungsängsten usw.
 - Mastery bei Lehrerinnen die sehr viel Wert darauf legen Kinder „gleichberechtigt“ zu behandeln (Regeln werden erklärt, Kinder bekommen Entscheidungsfreiräume, usw.) → Lernen macht den Kindern mehr Spaß, sie nennen es sehr oft bei den positiven Aspekten des Schullebens
 - „Kampf“ der Geschlechter
 - wenn das Thema Sexualität eher mit Vorsicht angegangen wird bzw. ignoriert wird, dann entwickelt sich ein „Kampf“ zwischen den Geschlechtern
 - lebhaft & kreativ vs. diszipliniert
 - lebhaftere Klassen waren gleichzeitig auch kreativer in ihren Antworten und blieben länger „am Ball“ → lebhaft ≠ schlimm!!

10

TEIL II: Organisationsanalyse

- Was kann die Organisationsanalyse liefern?
 - analytisches Fremdbild auf Schule
 - in Einklang mit soziologischen Theorien zu diesem Thema
 - in Einklang mit Ergebnissen anderer (auch internationaler) empirischer Studien zum Thema Schule/Unterricht
 - methodisch kontrollierte Vorgehensweise
 - Verknüpfung der verschiedenen Perspektiven innerhalb der Schule
 - eine neue Perspektive auf Altbekanntes
 - Hinweise auf Stärken/Schwächen/Entwicklungsmöglichkeiten
 - „blinde“ Flecken aufzeigen
 - Inspirationen liefern für weitere Vorgehensweise
- Was kann die Organisationsanalyse nicht liefern?
 - Die Wahrheit/ein alles umfassendes Bild der Schule
 - rosarote Brille/alle zufrieden stellen
 - Die Lösung/sagen wie man was wo und mit wem verändern muss

11

Organisationsanalyse - Design

- Gruppenphase: das Selbstbild
- Präsentation: zentrale These der Organisationsanalyse: das Fremdbild
- Diskussion: Unterschiede/Gemeinsamkeiten
- Präsentation: Ursachen & Auswirkungen
- Diskussion: Fehler/„blinde“ Flecken der Analyse/Wahrnehmung der Analyse

12

Organisationsanalyse - Selbstbild

- Thema: Vor- und Nachteile des Lehrerinnenseins an dieser Schule bzw. die Rolle der Lehrerin an dieser Schule
- Gruppenphase: ca. 10 Minuten
- Präsentation: jede Gruppe max. 5 Minuten

13

THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- schwache Kooperationsstrukturen zwischen den Lehrerinnen
 - Lehrerinnen klagen über zu wenig Kooperation im Lehrkörper
 - schulübergreifende Projekte werden als Hürde wahrgenommen
 - Versuche diesen Umstand zu ändern, sind in der Vgh. gescheitert
 - nur wenig Zeit für informelle Gespräche (Stichwort: Aufsichtspflicht, Konferenzen)

14

THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- schwache Kooperationsstrukturen zwischen den Lehrerinnen
 - Vertrauen zu Kolleginnen nur sehr eingeschränkt vorhanden
 - über Probleme im Unterricht mit den Kolleginnen zu reden fällt schwer
 - „Methodenfreiheit“ als Argument gegen Feedback zu Unterrichtsstil verhindert professionelle Weiterentwicklung und Teambildung
 - Kooperationen finden nicht nach Gesichtspunkten der Funktionalität statt (z.B. Parallelklassen) sondern nach persönlichen Sympathien → Gruppenbildung und nicht Teambildung ist die Folge (Stichwort: 2 Stockwerke)

15

THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- starke Bindung der Lehrerin an die Schüler/innen, starke Abgrenzung der Klassengemeinschaft
 - Lehrerinnen verbringen 95% ihrer Zeit an der Schule in ihren Klassen
 - die als positiv wahrgenommene Klassengemeinschaft soll „geschützt“ werden
 - man weiß nur sehr wenig darüber was in den anderen Klassen vor sich geht

16

THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- starke Bindung der Lehrerin an die Schüler/innen, starke Abgrenzung der Klassengemeinschaft
 - jede Klasse entwickelt ihre eigenen Realitäten, dadurch wird Kooperation noch schwieriger
 - Lösungen die in anderen Klassen schon gefunden wurden, müssen von jeder Klassenlehrerin „neu“ erfunden werden
 - Kompetenzen die eine Klassenlehrerin hat, können von den anderen Klassenlehrerinnen nicht genutzt werden

17

THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- Vorteile von Einzelkämpferinnen
 - man muss keine Kompromisse schließen
 - man muss keine Zeit dafür aufwenden um sich mit anderen abzusprechen
 - man hat alles was innerhalb der Klasse passiert unter Kontrolle und kann selbstbestimmt handeln
 - man ist nicht davon betroffen wenn eine Kollegin Probleme hat
 - es besteht keine Gefahr kritisiert zu werden
 - man geht Konkurrenzsituationen aus dem Weg
 - eine unsichere, gemeinsame Zukunft wird durch die Sicherheit ersetzt, dass alles so bleiben kann wie es ist

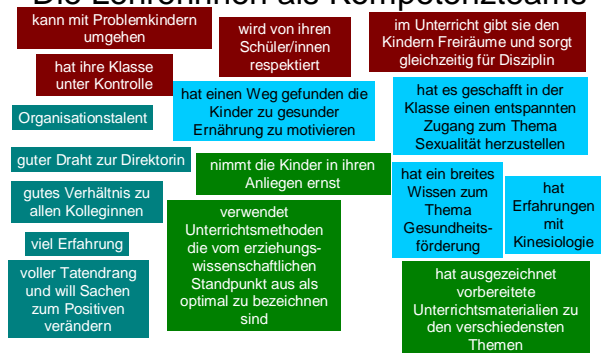
18

THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- Ergebnisse aus der Schulforschung
 - Karl Weick (1976): Die Schule als lose gekoppelte Systeme
 - Werner Vogd (2006): Entkopplung von Schule und Unterricht
 - Andy Hargreaves (2000): Das Zeitalter des autonomen Lehrers
 - Thomas Brüsemeister (2005): Schule als Organisation für Lehrer statt Organisation der Lehrer
 - Ursula Carle (2000): Was bewegt die Schule?
 - Forschung zu professionellen Lerngemeinschaften von Lehrenden (1980er Jahre bis heute)

19

THESE: Die Lehrerinnen als Kompetenzteams



THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- Diskussion (5-15 Minuten)
 - Unterschiede/Gemeinsamkeiten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung
 - Gründe?
- Pause

21

THESE: Die Lehrerin als Einzelkämpferin

- strukturelle Ursachen
 - Die Rolle der Schulleitung
 - Beziehung Schulleitung – Lehrerinnen
 - Eltern als Umwelt

22

THESE: Die Rolle der Schulleitung

- 4 Aufgabenfelder

Administration

Repräsentation nach außen

Information nach „unten“ weitergeben

Motivation der Lehrerinnen

23

THESE: Die Rolle der Schulleitung

- Die Schulleitung hat ein eher traditionelles Führungsverständnis...
 - definiert sich selbst als „Kopf“ der Schule
 - Schwerpunkt wird auf professionelle und rationale Aspekte der Schulleitung gelegt
 - soziale und emotionale Aspekte werden eher marginalisiert
- ...bei formal eher geringen Einflussmöglichkeiten ...
 - Einschränkungen der Entscheidungsrechte durch Schulorganisationsgesetz
 - Einschränkungen durch wenig frei verfügbare finanzielle Mittel
 - Einschränkungen durch „Methodenfreiheit“ der Lehrerinnen
 - Einschränkungen durch Abhängigkeit von den Eltern

24

THESE: Die Rolle der Schulleitung

- ...führt zu Rückschlägen & Konflikten auch bei Vorhaben die für die Schulgemeinschaft positiv sein könnten ...
 - der Versuch top-down Entscheidungen zu treffen, wo aus rechtlichen und sozialen Gründen nur das Coaching eines partizipativen Entscheidungsprozesses sinnvoll ist, scheitert
 - Initiativen scheitern oft am Widerstand (eines Teils) der Lehrerinnen die ihre Freiräume verteidigen wollen (Beispiele: Jour fix, Englisch-Schwerpunkt)
- ...und damit dazu, dass das Vorgehen nicht koordinierbar ist.
 - Vereinzelungstendenzen der Lehrerinnen können durch die Schulleitung nicht abgefangen werden, da sie nicht als „Leader“ akzeptiert ist

25

THESE: Beziehung Schulleitung - Lehrerinnen

- **Qualität der Beziehung...**
 - Bandbreite von konfliktreich/distanziert bis unterstützend/kollegial
 - prinzipielle Wahrnehmung der Beziehung als eher formell
 - Konflikte aus der Vergangenheit haben Auswirkungen auf Gegenwart, werden aber (zumindest in meiner Gegenwart) nicht offen ausgesprochen und wirken dadurch auf einer latenten Ebene weiter fort
 - von Seiten der Schulleitung: eher formeller Habitus
 - von Seiten der Lehrerinnen: zum Teil aktives Ausgrenzen der Direktorin aus der Gemeinschaft der Lehrerinnen (zum Teil aber auch Wunsch nach mehr Kontakt und Unterstützung, zum Teil auch Gefühl unterstützt zu werden)
- **... hat zur Folge das kein Teamgeist entsteht.**
 - dieser wäre notwendig um der Vereinzelung der Lehrerinnen entgegenzusteuern und die Schulleitung zu integrieren

26

THESE: Beziehung Schulleitung - Lehrerinnen

- **Form der Informationsweitergabe...**
 - Weiterleitung von relevanten Informationen durch Schulleitung oft davon beeinflusst in welchem Stockwerk man unterrichtet
 - Weiterleitung von als irrelevant empfundenen Informationen durch Mails
 - Konferenzen werden hauptsächlich dazu genutzt administrative Entscheidungen bzw. Informationen weiterzuleiten (und nicht um gemeinsame Diskussionen über die Ausrichtung der Schule zu führen).
 - Die Situation hat viele Merkmale von Frontalunterricht im Klassenzimmer hat. Auch die Effekte die dadurch erzielt werden sind ähnlich (Störungen, Konzentrationsschwierigkeiten, vorgespülte Aufmerksamkeit, usw.).

27

THESE: Beziehung Schulleitung - Lehrerinnen

- **...hat ähnliche Auswirkungen.**
 - Gefühl benachteiligt zu sein (im Erdgeschoß)
 - Mails wird keine Relevanz beigemessen (auch wichtige Infos gehen unter)
 - Konferenzen verstärken eher die Abgrenzungen von Schulleitung und Lehrerinnen und damit auch die Vereinzelung der Lehrerinnen da eine Teamleitung fehlt

28

THESE: Beziehung Schulleitung - Lehrerinnen

- **Wie es auch möglich wäre: Die gemeinsame Jause**
 - freundliches Klima, (fast) gleichberechtigte Kommunikationsteilnahme, keine formalen Regeln die sich als Kommunikationssperren erweisen
 - Meinungsaustausch findet statt
 - dadurch ergibt sich die Chance auf eine geteilte Sicht der Dinge zu kommen → zentrale Voraussetzung um gemeinsam etwas erreichen zu können!!
 - auch Gespräche in kleineren Gruppen können sich entwickeln und dadurch neue Themen in die große Runde bringen → Innovationspotential

29

THESE: Beziehung Schulleitung - Lehrerinnen

- Diskussionsbedarf?
- Pause?

30

THESE: Eltern als (schwierige) Umwelt

*Liebe Eltern!
Bitte verabschieden Sie sich von Ihrem
Kind vor dem Schultor!*

THESE: Eltern als (schwierige) Umwelt

- Eltern haben viele Möglichkeiten das Schulleben zu beeinflussen
 - finanzielle Abhängigkeit von Eltern(verein)
 - rechtliche Abhängigkeit von Zustimmung der Eltern in vielen Belangen
- Die Schule hat nur sehr wenige Möglichkeiten die Eltern zu beeinflussen
 - keine Sanktionsmöglichkeiten
 - im Normalfall keine formalen Möglichkeiten Entscheidungen der Eltern zu beeinflussen

31

32

THESE: Eltern als (schwierige) Umwelt

- Eltern haben keine einheitliche Meinung
 - Störaktionen weniger Erziehungsberechtigter können den Unterricht schon stark beeinflussen (Bsp: Ausflüge)
 - Erziehungsberechtigte innerhalb einer Klasse können sehr unterschiedliche Vorstellungen davon haben was gut und richtig ist. Die Lehrerinnen sind gezwungen damit umzugehen.
- Eltern haben (oft) keine fundierte Meinung
 - Erziehungsberechtigte werden vom Lehrkörper zum Teil als zu emotional wahrgenommen
 - oft wird die Grundlage auf der die Eltern ihre Entscheidungen treffen von den Lehrerinnen als lückenhaft und/oder fehlerhaft wahrgenommen

THESE: Eltern als (schwierige) Umwelt

- Deswegen versucht sich die Schule zu „schützen“...
 - Da Eltern von der Schule als schwierig und schwer beeinflussbar wahrgenommen werden, begrenzt die Schule ihre Einflussmöglichkeiten wo es möglich ist
 - Es werden vom Regelunterricht klar abgegrenzte Bereiche geschaffen wo die Mithilfe der Eltern explizit erwünscht ist – überall anders ist sie (implizit) unerwünscht
 - Ihnen wird prinzipiell eine der Lehrerin untergeordnete Stelle zugewiesen
 - Eltern werden als Ursache vieler Probleme die es mit Schüler/innen gibt „identifiziert“

33

34

THESE: Eltern als (schwierige) Umwelt

- ...deswegen fühlen sich engagierte Erziehungsberechtigte vor den Kopf gestoßen...
 - Lehrerinnen und Direktorin werden als undankbar/unqualifiziert wahrgenommen
 - viele Konflikte entstehen
- ...und erhöhen den Druck auf die Schule...
 - Beschwerden werden auch bei übergeordneten Stellen eingebracht

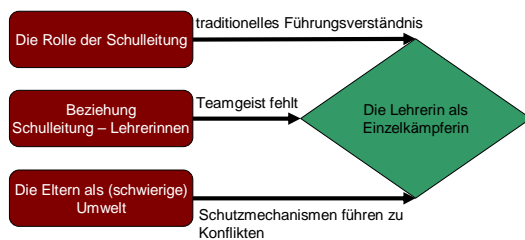
THESE: Eltern als (schwierige) Umwelt

- ...was dazu führt, dass die Lehrerinnen sich noch mehr nach außen abschotten...
 - Lehrerinnen fühlen sich zum Teil durch das Kollegium und/oder die Schulleitung im Konfliktfall nicht „geschützt“ bzw. unterstützt.
 - Abschottungstendenzen werden verstärkt
- (usw.)

35

36

Zwischenfazit I



37

38

Organisationsanalyse

- Diskussion
- Pause

THESE: Die Kultur der Fallschule

- Die Kultur der Fallschule als zentrale Konsequenz des Einzelkämpfertums der Lehrerinnen
- Kultur als eher diffuses „Ding“, ist schlecht direkt veränderbar, sondern nur über Strukturadaption beeinflussbar
- Aspekt 1: Verschleierung
- Aspekt 2: „Stress ist gut“
- Aspekt 3: Veränderungsresistenz

39

THESE: Die Kultur der Fallschule

- Aspekt 1: Verschleierung
 - durch mangelndes Vertrauen (als Aspekt des Einzelkämpferintents) baut sich ein Widerspruch zwischen Ideal und Realität auf
 - es wird versucht nach außen ein Ideal zu vermitteln, das sich nach innen nicht realisieren lässt
 - dieser Widerspruch muss „versteckt“ werden
 - trifft sowohl für die Schule als Ganzes als auch für einige Klassen zu
 - zum Teil in den Interviews auf latenter Ebene beobachtbar
 - zum Teil in den Mehrpersonengesprächen durch soziale Kontrolle beobachtbar (aktives Verhindern des Ansprechens schwieriger Themen)
 - zum Teil in Einzelinterviews ganz offen angesprochen
 - zum Teil aus Beobachtungen ableitbar

40

THESE: Die Kultur der Fallschule

- Aspekt 2: „Stress ist gut“
 - durch mangelnde Kooperation entsteht ein großer Mehraufwand und es herrscht das Gefühl vor, nicht mehr schaffen zu können
 - gesellschaftliche Vorurteile das Lehrerinnen „faul“ sind und vor allem lange Ferien haben müssen entkräftet werden
 - dadurch hat es sich an der Schule etabliert, dass man sehr oft betonen muss, wie viel man zu tun hat und wie stark man dadurch (schon jetzt) überfordert ist
 - diese Kultivierung des gestresst Seins in Verbindung mit dem mangelnden Einblick in den tatsächlichen Arbeitsaufwand, den Lehrerinnen haben (durch Einzelkämpferintents), **könnte** dazu geführt haben, dass nun alle gezwungen sind zu betonen wie gestresst sie sind, unabhängig davon ob sie es im Moment gerade wirklich sind, da sie sonst Gefahr laufen „faul“ zu wirken (weil alle anderen ja so gestresst sind)

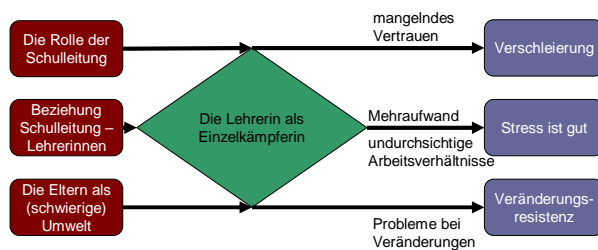
41

THESE: Die Kultur der Fallschule

- Aspekt 3: Veränderungsresistenz
 - Probleme werden auf externalisierbare, unbeeinflussbare Faktoren zurückgeführt (Bsp. „Die Natur der Volksschule“)
 - Diese Unbeeinflussbarkeit liefert einen Orientierungsrahmen in dem viel zwar gesichert, aber auch nicht beeinflussbar ist
 - es entsteht eine resignative Haltung gegenüber Problemstellungen
 - Veränderungen wird prinzipiell mit Skepsis begegnet
 - Viele negative Erfahrungen, die zumindest teilweise als Konsequenz des Einzelkämpferintents interpretierbar sind, werden dabei als Bestätigung für die Richtigkeit dieser Haltung interpretiert

42

Zwischenfazit II



43

Anhang VIII: wissenschaftlicher Lebenslauf

WALDEMAR KREMSER (waldemar.kremser@lbihpr.lbg.ac.at)

PERSÖNLICHE DATEN

Geburtsdatum und -ort: 22.November 1981, Wien (Nationalität: Österreich)

AUSBILDUNG

1998 Fachschulabschluss als Koch, Kellner & Hotelkaufmann
1998-2001 Aufbaulehrgang am Judenplatz
Abschluss mit touristischer Fachmatura
2003-2007 Bakkalaureatsstudium Soziologie an der Universität Wien, Institut für Soziologie
(Abschluss im WS 2006/07)
2007-2009 Masterstudium Soziologie an der Universität Wien, Institut für Soziologie
(Abschluss im WS 2009/10)

SPRACHEN

Sprachen: **Deutsch:** Muttersprache
Englisch: 12 J. Schule, diverse Auslandsaufenthalte in englischsprachigen Staaten
Französisch: Grundkenntnisse, 6 J. Schule, Homestay in Cannes
Spanisch: Grundkenntnisse, Intensivkurs, halbjährige Reise durch Südamerika

BESONDERE KENNTNISSE

Schwerpunkte Theorie:

Systemtheorie (sensu Luhmann), marxistische Theorie, div. Organisationstheorien, Theorien der Gesundheitsförderung

Schwerpunkte Methoden:

Quantitativ: statistische Analyseverfahren (bi- & multivariat, Psychometrie, Strukturgleichungsmodelle) mit SPSS & AMOS, Fragebogenerstellung
Qualitativ: Grounded Theory, Themenanalyse, Systemanalyse, Feinstrukturanalyse, Konversationsanalyse

BERUFSPRAXIS

Seit 05/2008: **Ludwig Boltzmann Institute Health Promotion Research (LBIHPR)**
➤ Junior Researcher in der Abteilung Health Promoting Schools; div. Projekte zum Thema, v.a. Determinantenforschung, Grundlagenforschung, Publikationsarbeit
09/2007 – 04/2008: **Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie**
➤ Wissenschaftliche Mitarbeit in der Abteilung schulische Gesundheitsförderung; div. Projekte zum Thema, v.a. Evaluationsstudien und Determinantenforschung
10/2005 – 01/2007: **Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie**
➤ Wissenschaftliche Assistenz; u.a. Projekt „Gesundheit-MitarbeiterInnen-Krankenhaus“: Erstellung eines Fragebogens zur Messung von MitarbeiterInnengesundheit im Krankenhaus und ihren Determinanten
04/2005 – 10/2005: **Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie**
➤ Volontariat; Kinder- und Jugendgesundheitsbericht für Kärnten; Projekt „Rauchfreie Schule“

BISHERIGE PUBLIKATIONEN (peer reviewed)

Griebler,R., Dür,W., Kremser,W. (2009): Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen HBSC-Studie. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 34 (2), 79-88.