

GEW

EuWiS

Mai 2021

Zeitung "Erziehung und Wissenschaft im Saarland" des Landesverbandes der GEW im DGB

RESILIENZ



BILDUNG. WEITER DENKEN!



04

Thema: Resilienz

Editorial 03

Thema: Resilienz 04

04 Die Bedeutung von Resilienz in Schulleitungspositionen

Jugendhilfe 13

13 Wie sehr Corona unsere Jugend belastet

Schule 14

14 Die Utopien von Schule sind andere als vor der Pandemie
Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Schulentwicklung

16 Sensible Pädagogik (VII): Zur Anatomie von Alltagssituationen

Gewerkschaft 18

18 "Solidarität. Grenzenlos."
GEW-Aktionstag am 21.03.2021

Bücher & Medien 21

21 Saarländer in Moskau
Die Rote Fahne von Kolonna.

22 Das übersehene Kind

Geburtstage & Jubiläen 23

23 Mai 2021

23 Schlusswort



Öffnungszeiten der Geschäftsstelle

Mo. - Do.: 09.00 - 12.00 Uhr | 13.00 - 16.00 Uhr

Fr.: 09.00 - 12.00 Uhr | 13.00 - 15.00 Uhr

Telefon: 0681 / 66830-0,

Telefax: 0681 / 66830-17

E-Mail: info@gew-saarland.de

Internet: http://www.gew-saarland

GEW-Service

Beratungszeiten für Mitglieder in Rechtsfragen

Mo., Di. u. Do.: 09.00 - 16.00 Uhr,
Mi.: 13.00 - 17.00 Uhr

Landesstelle für Rechtsschutz

Gabriele Melles-Müller,

Tel.: 0681 / 66830-13,

E-Mail: g.melles-mueller@gew-saarland.de

Fr.: 13.00 - 16.00 Uhr unter

Tel.: 0152 / 01701173 NEU

Beratung für Referendarinnen und Referendare

Max Hewer, Tel.: 0176 / 30456396

E-Mail: m.hewer@gew-saarland.de

Beratungsdienst für Auslandsaufenthalt von Lehrkräften

Susanne Bleimehl

Tel.: 0170 / 9655772

E-Mail: susannebleimehl@gmail.com

Redaktionsschluss

07.05.2021

(Juni-Ausgabe)

07.06.2021

(Juli/August-Ausgabe)

E-Mail: redaktion@gew-saarland.de

Impressum

Herausgeber

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB,
Landesverband Saarland, Geschäftsstelle:
Mainzer Str. 84, 66121 Saarbrücken
Tel.: 0681/66830-0, Fax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de

Redaktion
Matthias Römer
redaktion@gew-saarland.de
Thomas Bock,
Anna Haßdenteufel,
Helmut Stoll

Anzeigenverwaltung
Andreas Sánchez Haselberger
a.sanchez@gew-saarland.de

Layout
Bärbel Detzen
b.detzen@gew-saarland.de

Druck
COD Büroservice GmbH
Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken
Telefon: 0681/393530, info@cod.de

Bildnachweis
u.a. 123rf.com, GEW-Archiv, privat

Titelfoto
stock.adobe.com/© BillionPhotos.com

Die Redaktion behält sich bei Beiträgen und Leserbriefen Kürzungen vor. Namentlich gekennzeichnete Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar und stehen in der Verantwortung des Autors.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.



Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

mehr als ein Jahr leben und arbeiten wir jetzt unter den Bedingungen, die mit der Corona-Pandemie einhergehen. Die Dauerbelastung, die für alle Menschen damit verbunden ist, wird nicht nur von Seiten der Arbeitsmedizin, Psychologen*innen, Ärzten*innen und vielen anderen bestätigt.

Wir wissen auch aus Gesprächen mit Kolleg*innen, Kindern und Jugendlichen, Eltern und Freunden*innen, was diese Pandemie uns jeweils abverlangt. Neben der Fürsorge unseres Arbeitgebers, die erheblich dazu beitragen kann, dass zumindest ein äußerer Rahmen die physische Gesundheit sicherstellt, brauchen wir um diese schwierige Situation zu meistern, das, was man mit dem Fachbegriff Resilienz nennt. Dabei geht es um seelische Stabilität bzw. psychische Widerstandsfähigkeit, die unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen den erfolgreichen Umgang mit Belastungen und schwierigen Lebenssituationen ermöglicht (Wustmann, 2004).

In dem einzigen Artikel zum Titelthema dieser Maiausgabe „Die Bedeutung von Resilienz in Schulleitungspositionen“ von Pamela Klotti geht es um weit mehr, als der Titel vielleicht vermuten lässt. Unter Hinzuziehung der Ergebnisse vieler unterschiedlicher Studien wird das Phänomen Resilienz beleuchtet. Hilfreich sicherlich auch die Ausführungen zu der Frage, welche Faktoren Resilienz befördern und was jede/r einzelne tun kann, um die eigene seelische Widerstandskraft wachsen zu lassen.

Immer mal wieder – so auch in diesem Heft – findet ihr unter der Rubrik „Schule“ einen Artikel von Prof. Dr. Manfred Bönsch (Schulpädagoge an der Leibniz-Universität Hannover mit den Arbeitsschwerpunkten Heterogenität & Differenzierung, Schulsozialarbeit, Förderung selbständigen Lernens und kompetenzorientierter Unterricht). Im Rahmen des Themas „Beziehungslernen“ geht es um die Bewältigung von herausfordernden Alltagssituationen im schulischen Kontext. Was unter einer zeitgemäßen Schulentwicklung zu verstehen ist, könnt ihr auf den Seiten 14 und 15 nachlesen.

Der Bericht von Yvonne Fell zum Aktionstag am 21. März 2021 vor der Europa Galerie „Solidarität.Grenzenlos“ zeigt einmal mehr, dass die GEW sich auch zu gesellschaftlichen Problemen positioniert und deutlich sichtbar für mehr Solidarität und gegen Rassismus und Ausgrenzung – nicht nur im Bildungsbereich eintritt.

Die Seite mit den Glückwünschen für die Jubilare und dem Dank für langjährige Mitgliedschaft in Verbindung mit dem „Schlusswort“ von Harald Ley beendet wie immer die Ausgabe der EuWiS.

In seinem Werk „Kritik der Urteilskraft“ hat es Immanuel Kant wie folgt formuliert:

„Der Himmel hat den Menschen als Gegengewicht zu den vielen Mühseligkeiten des Lebens drei Dinge gegeben:

- die Hoffnung
- den Schlaf
- das Lachen,“

Ich wünsche uns, dass etwas davon uns durch die nächsten Monate trägt. ■

Herzlichst eure

Anna Haßdenteufel

ANZEIGE



COD Büroservice GmbH

Mainzer Straße 35 66111 Saarbrücken

Tel. 0681 39353-51 Fax 0681 6852301

print@cod.de www.cod.de

Die Bedeutung von Resilienz in Schulleitungspositionen

1. Einleitung

Erst kürzlich berichtete die Presse, dass in Deutschland mehr als 1000 Schulleitungsstellen vakant seien (Die Zeit, 2019). Von denen, die den Schritt in die Schulleitung wagen, ist einer Studie (Huber, Wolfgramm, & Kilic, 2013) zufolge, jeder sechste hochbelastet und emotional erschöpft.

Dass viele Lehrkräfte davor zurückschrecken, Schulleitungsaufgaben zu übernehmen, liegt dabei sicher nicht nur am immer schwierigeren Schülerklientel, problematischen Elternhäusern, am unattraktiven Gehalt oder der oftmals langen Bewährungsphase, die zunächst noch überstanden werden muss, ehe man in die höhere Besoldungsstufe eintritt. Durch das sich in den letzten Jahren veränderte Steuerungsmodell im System Schule haben sich auch die Herausforderungen verändert, die Schulleitung zu bewältigen hat. Dadurch wurden zwar Handlungsspielräume erweitert und mehr individuelle Entscheidungsmöglichkeiten geschaffen, letztlich sind aber auch neue Aufgabenfelder und -strukturen entstanden, auf die Lehrer in ihrem Studium nicht vorbereitet wurden.

Inzwischen wird die Schulleitungsaus- und -weiterbildung immer mehr professionalisiert, denn die vermehrt strategischen Aufgaben, bedürfen zum Teil eher eines betriebswirtschaftlichen als eines pädagogischen Studiums. Nicht umsonst werden nach wie vor die administrativen und verwaltenden Tätigkeiten bei Schulleitern als besonders unliebsam empfunden, während die eigene pädagogische Tätigkeit am liebsten ist (Huber, 2019) Schulleitung wird heute als ein „anspruchsvoller Führungs- und Managementberuf“ (verstanden), für den es Qualifizierung, zeitgemäße Führungsmodelle und entsprechende Zeit(kontingente) braucht.“ (Huber, 2019)

Neben den Verwaltungs- und Organisationsaufgaben haben Schulleitungen auch Aufgaben zu erledigen, die weit über das operative Management hinausgehen. Sie müssen Schul- und Unterrichtsentwicklung betreiben und für deren konzeptionelle Umsetzung sorgen, ohne dabei den Blick auf die vorgegebenen Standards zu verlieren, sie müssen Daten erheben, analysieren und nutzen, mit Unternehmen kooperieren, Networking betreiben und den Schultag samt Catering für den (frei-

willigen) Ganztags organisieren. Bei Instandhaltungs-, Renovierungs- oder Neubaurbeiten innerhalb des Schulgebäudes fungieren sie nicht selten als Ansprechpartner bei Fragen, nebenbei bereiten sie noch ihren eigenen Unterricht nach und vor und sollen dabei dem gestiegenen Innovationstempo standhalten.

Zudem sollen sie Gesundheitsmanagement in ihrer Schule betreiben und dabei die eigene Gesundheit und die des Kollegiums berücksichtigen (Huber, 2019). Denn Gesundheit wird „als essentieller Bestandteil der Unterrichts- Organisations- und Personalentwicklung verstanden (Hascher & Baillod, 2008).

Um den Spagat zwischen all diesen Aufgaben zu schaffen und sich im Spannungsfeld zwischen Anforderung und Realität nicht als ständig überfordertes „multifunktionales Wunderwesen“ (Huber, 2009) zu fühlen, bedarf es eines dicken Fells - oder besser ausgedrückt, einer ausgeprägten Resilienz. Ebenso wenig wie es sich „kein Unternehmen leisten [kann], nicht auf die Resilienz ihrer [sic] Mitarbeiter zu achten“, ohne Konzentrationsprobleme, Minderleistung oder Krankheitsausfälle in Kauf zu nehmen (mündliches Zitat von Robert Kronthaler, Deutsche Rentenversicherung Bund, 2011, zit. n. Welensiek & Galuska, 2014, S. 41), können sich dies Schulen oder Bildungsministerien leisten. Resilienzförderung für den Einzelnen, gleich in welcher Funktion in Schule Tätigen, aber auch für das gesamte System ist daher unumgänglich, um zu verhindern, dass das System kollabiert. Wie aber kann Resilienzförderung im Rahmen von schulischem Gesundheitsmanagement als Aufgabe von Schulleitung gelingen? Um diese Frage zu beantworten, sollten zunächst einige Grundbegriffe geklärt werden.

2. Resilienz - ein Zauberwort?

Der Forschungsansatz der Resilienz beschäftigt sich mit der psychischen Widerstandskraft eines Individuums und der Frage, warum Menschen selbst unter widrigen Umständen gesund bleiben. Dabei geht es in der Resilienzforschung um die Identifizierung schützender Faktoren sowie personaler und sozialer Ressourcen, die eine Anpassung an die Umwelt fördern und Belastungsfolgen abpuffern können (Richter-Kornweitz, 2011, S. 260). Der Resilienz gegenüber steht die Vulne-



Foto: stock.adobe.com/©peshkov

rabilität, die „Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren“ (Wustmann Seiler, 2016, S. 22). Sie beschreibt, in welchem Ausmaß Risikofaktoren wirksam werden können (Ballaschk, 2008, S. 8). Insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten haben sich viele Disziplinen mit dem Thema Resilienz beschäftigt und für dessen inflationäre Verbreitung gesorgt, so dass sich darüber je nach Präferenz und Forschungsschwerpunkt „a broad conceptual umbrella“ (Masten & Obradovic, 2008) spannen lässt.

Der Definition nach spricht man von Resilienz „Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, [...]“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 9). Als die geläufigste Definition gilt die von Wustmann (2012). Demnach ist Resilienz „die Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2012, S. 18). Sie zeigt sich laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2011, S. 10) dann, wenn Situationen,

die als potenziell gefährdend eingestuft werden, erfolgreich aufgrund vorhandener Fähigkeiten bewältigt wurden. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wurde von Welter-Enderlin Resilienz so definiert: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin, 2006, S. 13). Gemeinsam ist allen Definitionen, dass Resilienz als die Fähigkeit einer Person verstanden wird, während oder in Folge ungünstiger, die Funktionalität oder Entwicklung beeinträchtigender Erfahrungen Verhaltensmuster aktivieren zu können, die eine positive Anpassung ermöglichen (Masten & Obradovic, 2008).

Resilienzforschung ist dabei immer ressourcenorientiert und betrachtet die Fähigkeiten, Potentiale und Kompetenzen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 11 f.) des Individuums sowie dessen Möglichkeiten der aktiven Bewältigung und Mitgestaltung des eigenen Lebens (Wustmann Seiler, 2016, S. 68 ff.).

Manche Autoren sprechen bei Resilienz auch von „Lebenstauglichkeit“ (Wieland, 2011, S. 190). Dabei wird die psychische Widerstandskraft häufig als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet (Leztring, Block, & Funder, 2005), wonach Personen mit hoher Resilienz über ein höheres Maß an Selbstvertrauen und eine bessere psychische Anpassung verfügen, wohingegen geringe Resilienz in stressigen Situationen zu unflexiblen und maladaptivem Verhalten führt (ebd., S. 398). Diese Betrachtungsweise ist allerdings riskant, da sie die Annahme begünstigt zu glauben, Resilienz sei eine gegebene Größe, über die einige Individuen verfügen und andere nicht. Dies birgt die Gefahr, die weniger resilienten Personen, die nicht über diese schützende Eigenschaft verfügen, zu etikettieren und im Sinne von „blaming the victim“ die Schuld dafür zuzuweisen. Außerdem würde diese Einstellung jegliche Überlegungen zur Stärkung und Förderung von Resilienz obsolet werden lassen (Wustmann Seiler, 2016, S. 29). Dies entspricht aber nicht der gängigen Vorstellung von Resilienz, bei der diese dadurch gekennzeichnet ist, dass sie (1) dynamisch ist

und sich in einem transaktionalen Prozess zwischen Individuum und Umwelt entwickelt, (2) in der jeweiligen Lebenssituation variiert, (3) situationspezifisch und nicht universell auf andere Lebens- und Kompetenzbereiche übertragbar sowie (4) multidimensional ist (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 13). Förderung von Resilienz zielt daher auf den Aufbau internaler Steuerungsprozesse ab und ist weder als Stressimmunisierungstherapie zu verstehen noch gelingt sie rein über die Bewältigung sozialer oder sachlicher Anforderungen (Wieland, 2011, S. 204).

3. Resilienz im Lehrerberuf

Schulleitungen sind primär betrachtet Pädagogen mit Führungs- und Managementaufgaben. Abhängig von der Größe der Schule und der Schulform entfallen im Schnitt an normalen Tagen auch bei Schulleitern immerhin noch 23% der alltäglichen Tätigkeiten auf das eigene Unterrichten (Huber, 2019).

Somit sind die Resilienz- und Schutzfaktoren, die für Lehrkräfte von Bedeutung sind, auch für Schulleitungen relevant. Hinzu kommen dann jene, die bei der Übernahme von Führungsaufgaben von Vorteil sind. In der Literatur wird die Lehrer-Resilienz oftmals auch als Alltagsresilienz („everyday resilience“, Day, 2012, S. 3; Day & Gu, 2014, S. 20) umschrieben, die es den Lehrpersonen ermöglicht, trotz täglicher beruflicher Ärgernisse und Widrigkeiten bei guter Gesundheit zu bleiben. Lehrer-Resilienz ist laut Shulman (2005) „the capacity to manage ‘the unavoidable uncertainties’“ (zit. n. Gu & Li, 2013, S. 299). Sie ist „a quality that enables teachers to maintain their commitments to teaching and teaching practices despite challenging conditions and recurring setbacks“ (Brunetti, 2006, zit. n. Gu & Li, 2013, S. 290). Lehrer-Resilienz ist deshalb von großer Bedeutung, da nur eine resiliente Lehrkraft in der Lage ist, den sich ständig wechselnden beruflichen Anforderungen und Bedingungen effektiv begegnen zu können (Gu & Day, 2007). Die wesentlichen Schutz- und Resilienzfaktoren im Lehrerberuf wurden in einer Studie 2018 aufgezeigt (Klotti-Franz, 2018) und sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

3.1 Zwischenmenschliche Beziehung

Da der Mensch ein Wesen ist, das auf Resonanz und Kooperation angelegt ist (Bauer, 2006, S. 21), stellen „gute zwischenmenschliche Beziehungen [...] die am besten wirksame und völlig nebenwirkungsfreie ‚Droge‘ gegen seelischen und körperlichen Stress dar“ (Bauer, 2010, S. 15) und gelten als der zentrale Schutzfaktor. Suniya Luthar (2006) kam nach einer umfassenden Analyse der letzten 50

Jahre Resilienzforschung zu dem Schluss: „The first major take-home message is this: Resilience rests, fundamentally, on relationships“ (Luthar, 2006, S. 84).

Im Kontext Schule kommt der zwischenmenschlichen Beziehung gleich eine doppelte Bedeutung zu. Gut funktionierende zwischenmenschliche Beziehungen sorgen einerseits für ein gutes Klima innerhalb des Kollegiums und haben andererseits unmittelbare Auswirkung auf die pädagogische Qualität des Unterrichts, die leidet, wenn das menschliche Miteinander nicht oder nicht mehr funktioniert.

3.2 Die soziale Unterstützung

Ein weiterer Schutzfaktor, der in direktem Zusammenhang mit dem erst genannten steht, ist die soziale Unterstützung. Das Konstrukt der sozialen Unterstützung gilt als der am besten belegte psychologische Faktor mit direktem und indirektem Einfluss auf die physische Gesundheit und das psychische Wohlbefinden (Rothland, 2013, S. 231). Somit ist er „ein Schutzfaktor, der die Belastungsreaktion während und nach Einwirken des Stressors mildern kann“ (Bengel & Hubert, 2005, S. 35). Soziale Unterstützung reduziert zudem nachweislich das Risiko für kardiovaskuläre Erkrankungen, aber auch für andere Erkrankungen, die als potenziell lebensverkürzend gelten.

Zur Bedeutung der sozialen Unterstützung in der Schule existieren zahlreiche Untersuchungen. Schaarschmidt (2005) konnte in der Potsdamer Lehrerstudie nachweisen, dass das soziale Klima in der Schule, das sich in einem offenen kollegialen Umgang sowie kollegialer Unterstützung zeigt, der wesentliche protektive Schutzfaktor gegenüber den Beanspruchungen am Arbeitsplatz Schule und somit der bedeutendste gesundheitsrelevante Faktor im Lehrerberuf ist (Rothland, 2007, S. 258). Dabei wirken sich sowohl das positiv erlebte Klima im Kollegium als auch die erlebte soziale Unterstützung durch Kollegen positiv auf die physische und psychische Verfassung, die Zahl der Krankentage sowie auf die Wirkung von Belastungsfaktoren wie das Verhalten schwieriger Schüler aus (ebd.). Allerdings ist die Voraussetzung für das Geben und Nehmen von sozialer Unterstützung an Bedingungen geknüpft: „good social support requires an atmosphere within which teachers feel able to talk to their colleagues about their problems“ (Kyriacou, 1981, S. 59).

Viele Lehrkräfte geben aber gerade die fehlende soziale Unterstützung als belastendes Tätigkeitsmerkmal des Berufs an (Kramis-Aebischer, 1995). Nach Terhart et al. (1994) fühlt sich jeder vierte Befragte (n = 514) mit seinen schulischen Problemen allein gelassen

und die IFS-Lehrerbefragung (2006) (n = 1034) zeigt die Kontaktarmut und Isolation in diesem Beruf. Denn 62 % der befragten Lehrkräfte lassen sich nicht gerne in die Karten schauen.

Beobachtbares sozial-interaktives Geschehen spielt sich laut Rothland (2007, S. 261) in der Schule oftmals auf niedrigem Niveau ab. Nach einer Untersuchung von Steinert (2006, S. 194 ff.) reicht diese bei 53 % über formelle Absprachen und Zusammenarbeit auf der Ebene der Fachgruppen oder Jahrgangsstufen nicht hinaus und betrifft dort lediglich Fachinhalte, Curricula und Notengebung (Niveaustufe der Differenzierung). Bei knapp einem Viertel des Lehrpersonals existieren Ansätze zu einer Koordination von Ressourcen und Aufgaben sowie gelegentliches Teamteaching. Jene, die auf der Niveaustufe der Koordination zusammenarbeiten, erörtern Fragen zu Fachinhalten, Fachdidaktik und Notenmaßstäben gemeinsam. Lediglich bei 13 % findet die Zusammenarbeit im Kollegium auch über die Fächer und Jahrgangsstufen hinweg statt, das durch kooperative Unterrichtsplanung, -durchführung und -überprüfung sowie den wechselseitigen Austausch über fachliche und überfachliche Inhalte gekennzeichnet ist und wodurch das individuelle Handeln der Unterrichtenden verbessert werden soll (Stufe der Interaktion). Nur 2 % Befragten sind der Niveaustufe der Integration zuzuordnen, auf der ein transparentes, systematisch abgestimmtes Unterrichtshandeln sowohl in bereichsspezifischer als auch in bereichsübergreifender Kooperation stattfindet. Dieses vollzieht sich in Form von wechselseitiger systematischer Beobachtung oder Selbst- und Fremdevaluation und bildet beim Kollegium eine soziale Ressource (Rothland, 2007, S. 261 f.).

Dass angebotene Unterstützung nicht wahrgenommen oder als Kritik bewertet wird, könnte auch daran liegen, dass Unterricht quasi eine Privatangelegenheit ist. Aus einem hohen Maß an Autonomie und Unabhängigkeit gepaart mit dem Problem fehlender, klarer Standards, um die Qualität der Unterrichtsarbeit erfassen zu können, resultiert Intransparenz, die zu der Tendenz führt, sich nicht von anderen begutachten oder in die Karten schauen lassen zu wollen (Altrichter & Eder, 2004, zit. n. Fussangel & Gräsel, 2011, S. 670). Die eigene Autonomie und der eigene Arbeitsraum werden verteidigt und Isolation teilweise bewusst gewählt (Rothland, 2003, S. 162). Rothland (2003) bezeichnet diese Zubilligung von pädagogischer und unterrichtlicher Intimsphäre als „Kollegialitäts- und Nichteinmischungsnorm“ (ebd., S. 165). Im Sinnes des Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975),

das offensichtlich auch heute noch wie ein ungeschriebenes Gesetz gilt und die Beziehung zwischen Kollegen beeinflusst, gilt, dass kein Erwachsener in den Unterricht einer Lehrkraft eingreifen darf und dass man zwar gerne zuvorkommend miteinander sein darf, sich aber auf keinen Fall in die Angelegenheiten der Kollegen einmischen soll (Fussangel & Gräsel, 2011, S. 670).

Da Führungskräfte aber nie alleine herausragende Leistungen bringen können, benötigen auch sie Unterstützung und vor allem ein ehrliches Feedback. Für Schulleitung ist daher die Fähigkeit, Unterstützung zu mobilisieren, in dem sie starke Beziehungen knüpfen, die nicht nur auf Austausch beruhen, sondern auf einem persönlichen und vertrauensvollen Fundament basieren, unerlässlich, da nur so individuelles und organisationales Wachstum gelingen kann (Bessoth, 2019, S. 92 f.).

3.3 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften, auch teachers beliefs genannt, und worunter „her or his ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context“ (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, S. 233) verstanden wird, ist neben der sozialen Unterstützung der Schutzfaktor, der in der Forschung am besten belegt ist. In vielen Studien ist er der personale Schutzfaktor mit dem höchsten Einfluss auf eine resiliente Anpassung. Rutter (1990) beschreibt die Selbstwirksamkeitserwartung als einen der sehr robusten Prädiktoren für Resilienz (Rutter, 1990). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit umfasst dabei Überzeugungen von Pädagogen, sich den Anforderungen im Berufsalltag auch unter noch so widrigen Bedingungen erfolgreich stellen zu können (Schwarzer & Warner, 2011, S. 497 f.).

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2011, S. 496). Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit empfinden ihren Beruf als weniger stressreich und leiden seltener unter Burnout-Symptomen (Schwarzer & Hallum, 2008, S. 152). Ebenso wird durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung das subjektive Belastungserleben verringert (Abele & Candova, 2007). Zudem traten in einer Untersuchung von Schwerdtfeger, Konermann und Schönhofen (2008) weniger körperliche Beschwerden auf und die morgendlichen Cortisol-Werte sowie der Anstieg der Herzfrequenz während des Unterrichts fielen geringer aus (Schwarzer & Warner, 2011, S. 499).

Umgekehrt wird eine geringe Selbstwirksamkeit mit einer verminderten Berufszufriedenheit (Klassen, et al., 2009) sowie der Wahrscheinlichkeit des Ausbrennens zu einem späteren Zeitpunkt im Berufsleben in Verbindung gebracht (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 199). Außerdem steht eher die Erfüllung des Curriculums und die Vermeidung von Lärm stehen im Vordergrund (Vollmann-Hummel, 2008, S. 91). Der Wirksamkeitsglaube beeinflusst zudem die Ausdauer, wenn es einmal langsamer vorangeht (Gu & Day, 2007, S. 1311). Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung finden offensichtlich besser Möglichkeiten, um mit den Alltagsbelastungen umzugehen und können ihre Selbstwirksamkeit für den Unterricht positiv nutzen. Somit übernimmt Selbstwirksamkeitserwartung gegenüber beruflichem Stress und einzelnen Aspekten von Burnout eine Schutzfunktion. Für die Resilienzforschung ist die Selbstwirksamkeitserwartung, wenn auch mittelfristig stabil, ein bedeutsamer Faktor, da er im Prinzip durch Lernerfahrungen veränderbar ist.

Für Schulleitungen ist der Glaube an die eigene Führungsfähigkeit eine notwendige Eigenschaft. In ihrer Laufbahn werden sie aber immer wieder mit beruflichen und persönlichen Rückschlägen, Widerständen und Hindernissen zu kämpfen haben. Eine gute Selbstwirksamkeit wird hier dazu führen, dass sie ihre Visionen dennoch kontinuierlich verfolgen und an deren Gelingen glauben (Bessoth, 2019).

3.4 Kontrollüberzeugung

Untersuchungen zur Kontrollüberzeugung von Lehrkräften konnten zeigen, dass jene mit hoher internaler Kontrollüberzeugung ihren Beruf zwar als belastend erleben, sich aber nicht überfordert fühlen. Sie sind berufszufriedener und beurteilen ihren Unterricht positiver (Buer & Squarra, 1998, S. 273), steuern Unterrichtsprozesse aktiver und zeigen nach Cavey (1972) insgesamt ein höheres berufliches Engagement (ebd., S. 276).

Bei Lehrkräften mit hoher externaler Kontrollüberzeugung dominiert im Unterricht die Wahrnehmung aversiver Reize. Sie fühlen sich schneller überlastet, sind weniger berufszufrieden und stärker von ihrer Umwelt abhängig (Buer & Squarra, 1998, S. 273). Außerdem bewerten sie stressinduzierte Ereignisse negativer (ebd., S. 276).

Eine hohe internale Kontrollüberzeugung hilft die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, sowie Denk- und Handlungsräume gezielt zu nutzen, zu sichern und zu erweitern und hängt zudem davon ab, wie stark die Unter-

richtssituation als kontrollierbar wahrgenommen wird. Je größer die den Schülern eingeräumten Handlungs- und Entscheidungsräume sind (z. B. offene Unterrichtssituationen), desto stärker verringern sich die gedanklich-planerischen Kontrollmöglichkeiten. Sowohl die Kontrollierbarkeit als auch die Vorhersehbarkeit aversiver Reize und kritischer Lebensereignisse sind bedeutende Einflussgrößen. In Hinblick auf die Minderung des subjektiven Belastungs- und Stressempfindens und somit ein wichtiger Burnout-Prädiktor (Buer & Squarra, 1998, S. 276).

Positive Auswirkung auf die Veränderung von Kontrollüberzeugungen haben zudem die Freiheitsgrade (Autonomie), über die eine Person an ihrem Arbeitsplatz verfügt. (van Buer & Squarra, 1998, S. 276). In der Resilienzforschung werden ausgeprägte internale Kontrollüberzeugungen als protektiv angesehen und zur Operationalisierung von Resilienz herangezogen.

3.5 Coping

Ob sich Belastungen negativ auf die Gesundheit auswirken, ist nicht nur von der Bewertung der Umweltbedingungen abhängig, sondern insbesondere von den Bewältigungsstrategien, die einer Person zur Verfügung stehen (van Dick, 1999, S. 46). Eine Form der Stressbewältigung ist das sogenannte Coping, das sich auf das psychologische Stresskonzept (nach Lazarus) bezieht und das dann von Bedeutung wird, wenn die Ressourcen eines Individuums ausgeschöpft sind oder überschritten werden.

Die positiven Zusammenhänge zwischen effektiven Copingstrategien und Stress- und Belastungsempfinden sowie Arbeits- und Lebenszufriedenheit konnten in verschiedenen Studien belegt werden (z. B. Pierce & Molloy, 1990; Kramis-Aebischer, 1995).

Zu den am häufigsten von Lehrern eingesetzten Copingstrategien zählen unterschiedlichen Studien (Kyriacou, 1980; Dewe, 1985) zufolge unter anderem: Dinge mit Abstand betrachten, Vermeiden von Konfrontationen, nach der Arbeit entspannen, aktiv versuchen, die Situation zu verändern, Gefühle unter Kontrolle halten und dabei ruhig nachdenken oder auch der humorvolle Umgang mit Situationen (zit. n. van Dick, 1999, S. 53 ff.) sowie die positive Selbstinstruktion. Auch eine gute Stundenvorbereitung wird in diesem Zusammenhang als effektive Strategie genannt (ebd.). Zu den weniger effektiven Strategien zählen zum Beispiel instrumentell-vermeidende Strategien, konfrontative Strategien sowie Fluchtstrategien (Czerwenka, 1996, S. 308).

Während Lehrkräfte, die ihre eigenen Copingressourcen als wenig effektiv einschät-

zen, eher dazu neigen, den Beruf aufzugeben, es einen nachweisbaren Zusammenhang zwischen regressiven Copingstrategien und Burnouttendenzen (Pierce und Molly, 1990, zit. n. ebd.) gibt und vermeidende Strategien mit stärkeren Stresssymptomen einhergehen (Inno und Kitto, 1989, zit. n. ebd.), zählen Strategien der aktiven Problembewältigung wie beispielsweise das Gespräch mit anderen als effiziente Strategien (Litt und Turk, 1985, zit. n. van Dick, 1999, S. 56 f.). Diese erwiesen sich auch bei der Reduktion von Belastung als effektiv und wirken sich positiv auf das Wohlbefinden aus (ebd., S. 57 f.). Dementsprechend kann Coping sowohl für Lehrkräfte als auch für Schulleitung in ihrer alltäglichen Arbeit ein Resilienzfaktor sein.

3.6 Religiosität und Spiritualität

Wenn auch stärker in amerikanischen Untersuchungen belegt, kommt der Religiosität von Lehrkräften in der Bewältigung alltäglicher beruflicher Problemsituationen eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung zu. Sie prägt einerseits deren Berufsethos und gibt andererseits Orientierung für die Gestaltung von positiven Beziehungen sowohl zu den Schülern als auch zu den Kollegen und zur Schulleitung (Pirner, 2013, S. 212) und basiert auf Wertvorstellungen und einer professionellen Ethik.

Religiosität und Spiritualität beziehen sich dabei weniger auf die religiös-weltanschaulichen Orientierungen des Lehrers als vielmehr um dessen Berufsethos im Sinne von „Teacher Beliefs“ in Bezug auf dessen Professionalität (Pirner, 2013, S. 204).

Verschiedene Studien konnten einen Zusammenhang zwischen Religiosität und Selbstregulation, Gesundheit und Lebenszufriedenheit von Lehrkräften nachweisen (Pirner, 2013, S. 208). So gaben afroamerikanische Lehrer an, dass ihnen ihr religiöser Glaube helfe, ihren Schulalltag zu bewältigen und auch in schwierigen Situationen ihre Gelassenheit zu bewahren und freundlich zu bleiben (Schutz und Zembylan, 2009, zit. n. Pirner, 2013).

Zudem konnte belegt werden, dass Religiosität Gesundheit und Wohlbefinden beeinflusst und somit ein personaler Resilienzfaktor sein kann, der allerdings persönlichkeitsvariabel ist und mit anderen protektiven Faktoren wie sozialer Unterstützung in einer Wechselbeziehung steht. Religiöse Menschen tendieren jedenfalls nachweislich zu aktiveren Bewältigungsstrategien (Bengel & Lyssenko, 2012, S. 76). Pergament (1997) spricht im Zusammenhang mit Stressverarbeitung vom Einsatz religiöser Coping-Strategien. Diese

in der Schule involvierten Personengruppen abhebt.“ (Dadaczynski & Paulus, 2011) Im Sinne von Health Mainstreaming bedeutet dies, dass „Gesundheitliche Belange [...] in allen Entscheidungs- und Planungsprozessen mitgedacht werden“ sollen (Dadaczynski, 2012, S. 208).

Gute Führung hat nachweislich Einfluss auf die psychische Gesundheit (Mourlane, 2016). „Leaders are weavers of the fabric of resiliency interactives“. (Milstein & Henry, 2008, zit. n. Gu & Li, 2013, S. 299). Schulleitungen können demnach also maßgeblich die Resilienz ihrer Lehrer aber auch die der gesamten Organisation Schule beeinflussen. Deshalb liegt ihre Hauptaufgabe darin, die Resilienz ihrer Lehrkräfte zu fördern (Day, 2012, S. 6).

Was aber kann eine Schulleitung im Sinne von betrieblichem Gesundheitsmanagement konkret tun, um die Resilienz der am Schulleben beteiligten Personen und die des Systems zu stärken? Hier scheinen sowohl ein salutogenes Führungsverhalten als auch ein salutogener Führungsstil der jeweiligen Schulleitung von Bedeutung zu sein. Salutogenes Leitungshandeln zeigt sich dabei in „der Gestaltung gesundheitsförderlicher Strukturen sowie in personalinteraktiven Situationen zwischen Schulleitung und Lehrkraft“ (direktives salutogenes Leitungshandeln) (Dadaczynski, 2012, S. 223) und ist im Leitbild der Schule verankert (Rolff, 2013, S. 273). Es zielt darauf ab, das Gefühl von Verstehbarkeit durch Transparenz, Informationsfluss und Aufgabenklarheit, das Gefühl von Bewältigbarkeit der Aufgaben durch die Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen, das Schaffen von Kooperationsmöglichkeiten sowie ein konstruktives Feedback und letztlich auch das Gefühl der Bedeutsamkeit durch das Vermitteln von Visionen oder einer gemeinsamen Zielsetzung zu erreichen (ebd., S. 274).

Insbesondere der sozialen Unterstützung durch die Schulleitung kommt bei der Prävention psychischer Beschwerden und krankheitsbedingter Fehltag eine bedeutende Rolle zu (Schaarschmidt U. , 2005). Der Fähigkeit von Schulleitung, „sich mit Fingerspitzengefühl um ein gutes soziales Klima zu kümmern“ ist Baumert und Leschinsky (1986) bedeutsamer „als alle Weisungsbefugnis“ (Jehle, Hillert, & Gayler, 2003, S. 173). Auch andere Untersuchungen belegen die positive Auswirkung durch die Unterstützung von Seiten der Schulleitung. So sank das Belastungserleben bei Lehrkräften und es konnten sich günstigere Stressbewältigungsstrategien entwickeln (van Dick, 2006, S. 95 f.). Außerdem wurden die Arbeitszufriedenheit und das Ausmaß gesundheitlicher Beschwerden sowie die

Fehlzeiten positiv beeinflusst (Gregersen, Kuhnert, Zimmer, & Niehaus, 2011).

Bei bedürfnisorientierten Führungskräften konnte nachgewiesen werden, dass Mitarbeiter zufriedener waren und weniger emotional erschöpft. Zudem zeigten sich positive Auswirkungen auf das Selbstwirksamkeitsgefühl und es traten weniger psychosomatische Beschwerden auf (Mourlane, 2016, S. 127). Ebenso wirkt sich ein authentisches, vorbildliches und sinnvermittelndes Führungsverhalten offenbar positiv auf die Gesundheit und die Arbeitszufriedenheit aus (ebd., S. 132).

Auch die Art der Kommunikation sowie die Sorge um das Wohlbefinden der Mitarbeiter korrelieren mit dem psychischen Wohlbefinden (Gregersen, Kuhnert, Zimmer, & Niehaus, 2011). Eine offene und wertschätzende Kommunikation führt zu einer Entlastung jedes einzelnen Mitarbeiters der Schule. Durch ein entsprechendes Leitungskonzept können Schulleitungen einen wichtigen Beitrag leisten, um das Risiko für Burnout zu reduzieren oder Burnout sogar zu verhindern (Jehle, Hillert, Seidel, & Gayler, 2003, S. 183). Untersuchungen konnten einen starken Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten und dem Resilienzquotienten bei Mitarbeitern feststellen. Und zwar insbesondere dann, wenn das Gefühl der Kontrolle erhalten bleibt und dem Mitarbeiter gleichzeitig ein Gefühl von Orientierung gegeben wird (ebd., S. 126).

Vergleicht man die unterschiedlichen Führungsstile hinsichtlich ihrer gesundheitlichen Wirkung, so lassen sich einige Stile hervorheben: Der transformationale Führungsstil, bei dem die Kommunikation, Kooperation sowie die Beziehung der Lehrkräfte im Vordergrund stehen geht mit einer hohen Arbeitszufriedenheit und reduzierten Stress- und Burnout-Symptomen einher (Gregersen, Kuhnert, Zimmer, & Niehaus, 2011). Der von der Schulleitung initiierte Aufbau von Motivation und Kooperation hat dabei eine positive Wirkung auf die Gesundheit der Mitarbeiter. Außerdem beeinflusst dieser Stil weitere Arbeitsmerkmale, die sich positiv auf die Gesundheit auswirken können wie z. B. die Erhöhung der Bedeutung der Arbeit, der Sinnhaftigkeit sowie der Rollenklarheit. Insgesamt ist eine langfristige stressmindernde Wirkung dieses Stils allerdings nur zu erzielen, wenn von Seiten der Schulleitung gleichsam eine hohe soziale Unterstützung gewährt wird (ebd.).

Der mitarbeiterorientierte Führungsstil ist geprägt durch ein hohes Maß an sozialer Unterstützung. Durch diesen Stil wird den Lehrkräften das Gefühl vermittelt, bei ihrer täglichen Arbeit unterstützt zu werden und

dass man ihnen bei Problemen und schwierigen Aufgaben hilfreich zur Seite steht.

Ebenso kann ein kooperativer Führungsstil, bei dem unter permanenter Einbeziehung der Mitarbeiter gemeinsame Zielvereinbarungen zu schulischen Entscheidungsprozessen formuliert werden sowie Führungsverantwortung delegiert und angenommen wird, als gesundheitsfördernd betrachtet werden (Huber, 2019).

Als eine Hauptaufgabe der Schulleitung im Zusammenhang mit Gesundheitsmanagement und Resilienzförderung ist die Gestaltung und Verbesserung des sozialen Klimas, dem positive physische und psychische Effekte zugeschrieben werden, innerhalb der Schule zu sehen. Dies ist so wichtig, da dauerhaft gestörte Beziehungen langfristig zur Beeinträchtigung der Gesundheit führen können (Bauer, 2006, S. 65), während intakte soziale Netzwerke die Gesundheit schützen und die Lebenserwartung erhöhen. Es gilt eine Schulkultur zu schaffen, in der gegenseitige Unterstützung, Offenheit und Interesse füreinander sowie ein hohes Maß an Gemeinsamkeit bei der Durchsetzung schulischer Normen und Ziele vorherrschen (Schaarschmidt U. , 2008).

Mourlane (2016, S. 128) konnte in seiner Untersuchung nachweisen, dass der Resilienzquotient der Führungskräfte höher war als der der Mitarbeiter. Wellensiek und Galuska (2014) fordern sogar, dass die Resilienz einer Führungskraft grundsätzlich stärker ausgeprägt sein sollte als die der Mitarbeiter. Insbesondere die Faktoren Emotionssteuerung, Impulskontrolle, Selbstwirksamkeitserwartung, Zielorientierung und Empathie spielen bei Führungskräften eine große Rolle. Hier kommt vor allem der Fähigkeit, die Gefühle der Mitarbeiter wahrnehmen zu können, in brenzligen Situationen die Ruhe bewahren zu können, sich in andere hineinsetzen zu können und neue Herausforderungen konsequent und unabhängig von der Meinung anderer verfolgen zu können, eine besondere Bedeutung zu. Aber auch der Umgang mit Rückschlägen, Veränderungen, Ungewissheit und Druck werden in diesem Zusammenhang als wesentliche Persönlichkeitsmerkmale genannt. Um die Entwicklung dieser Faktoren zu fördern ist nach Wellensiek und Galuska (2014, S. 102 ff.) eine gezielte Schulung erforderlich. Es bedarf also eines Führungsstils, der weit über das Management hinausgeht und auf Verantwortlichkeit für die Gesundheit der Mitarbeiter basiert.

5. Was Schulleitungen für sich tun können
Bei den genannten Anforderungen an Schulleitungen könnte nun doch leicht der

Eindruck entstehen, dass sie, wie eingangs bereits erwähnt, „multifunktionale Wunderwesen“ (Huber, 2009) sein müssen, um bei dem Versuch, diesen gerecht zu werden, nicht völlig überfordert zu kapitulieren. Es ist aber unmöglich, allen Aufgaben auf einmal, geschweige denn ohne Unterstützung nachkommen zu können. Neben dem Bemühen um ein positives und auf Vertrauen basierendes Arbeitsklima, das allen, einschließlich der Schulleitung zu Gute kommt, gilt eine gute Selbstführung als die Basis der psychosozialen Kompetenz und stellt somit den Kern jeglicher Resilienzentwicklung dar (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 67). Selbstführung beruht dabei auf einer guten Selbststeuerung, also auf der Fähigkeit, sich selbst adäquat steuern und regulieren zu können. Diese Fähigkeit bezieht auch die Aspekte Achtsamkeit, innere Balance und die Wahrnehmung und den Umgang der eigenen Gefühle mit ein.

Siebert (2005) schlägt für die Förderung und Entwicklung der Resilienz als Kernkompetenz vor, Kompetenzen sowie Denk- und Verhaltensweisen aufzubauen, „die das Individuum [...] auch unter Druck gesund erhalten“, es auf Krisen vorzubereiten, die Problemlösefähigkeit, ein gesundes Selbstwertgefühl und ein positives Selbstkonzept zu fördern, so dass das Individuum aus Krisen gestärkt hervorgehen kann oder einfach nur um alltäglichen Stress zu bewältigen und Probleme zu meistern (Siebert, 2005, zit. n. Scharnhorst, 2010, S. 39). Konkret heißt dies, dass Schulleiter Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen ausbilden sollten, die sich positiv und proaktiv auf die Entwicklung ihrer psychosozialen Gesundheit auswirken.

Es gilt demnach Schulleitungen in Selbstführung, Selbstmanagement, innerer Strukturiertheit, Kommunikationskompetenz, Team- und Beziehungsfähigkeit zu schulen. Zudem kann durch entsprechende Resilienztrainings präventiv zum Gesundheitsschutz im Sinne von Health Promotion als „the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health“ (WHO, 2018), beitragen werden. Resilienz und psychosoziale Gesundheit sollten dabei als zukunftsrelevante Kompetenz von Schulleitung und des gesamten Systems verstanden und dementsprechend gefördert werden (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 25).

6. Fazit
Unterschiedliche Resilienz- und Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, insbesondere aber die soziale Unterstützung durch Kollegen und die Schulleitung tragen maßgeblich zur psychischen Widerstandsfähigkeit, der Resilienz von Lehrkräften

und somit auch von Schulleitungen bei. Sie bewirken, dass berufliche Anforderungen mehr als Herausforderung, denn als Bedrohungs wahrgenommen werden und sind somit belastungsmindernd (Dauber & Döring-Seipel, 2010). Die Wirkung verschiedener Schutzfaktoren für den Lehrer wie Optimismus, positive Emotionen sowie Religiosität und Spiritualität konnte für den Lehrerberuf in verschiedenen Untersuchungen belegt werden. Auch Humor scheint im Kontext Schule nicht zu schaden.

Der Zusammenhang zwischen Resilienz und guten zwischenmenschlichen Beziehungen spielt dabei für Lehrkräfte und Schulleitungen in ihrer gesamten beruflichen Tätigkeit eine große Rolle. Auf der Grundlage dieses Wissens sollte primäres Ziel die Schaffung offener, kooperativer und für Probleme sensibilisierter und problemlöseorientierter Kollegien ebenso wie eine entsprechende Schulung der Schulleitungen sein.

In der deutschsprachigen Literatur finden sich diverse Ratgeber, wie Resilienz „trainiert“ werden kann (z. B. Gruhl, 2011). Trotz aller Dynamik, Variabilität, Situationsspezifität und Multidimensionalität, als den zentralen Charakteristika von Resilienz, darf man nicht dem Trugschluss der „Phasmagorie menschlicher Unbesiegbarkeit“ erliegen (Gabriel, 2005, S. 215). Durch diese Denkweise besteht sowohl die Gefahr, Resilienz als nach oben unbegrenzt und ein für jeden allein durch harte Arbeit erreichbares Ziel zu betrachten, als auch in Anbetracht belastender Umweltfaktoren vulnerablere Personen zu pathologisieren (ebd.). Resilienz ist aber weder eine „mystifizierende personale Eigenheit“ noch „eine biogenetische Disposition“ als vielmehr das Produkt protektiver Faktoren, die das Individuum im Laufe seiner sozialen Entwicklung erlangt (ebd.).

Lehrer-Resilienz gilt dennoch als gut trainierbar. Ergebnissen eines Resilienztrainings mit Lehrenden der Forschergruppe um Day et al. (2011) zufolge lässt sich deren Resilienz in allen Stadien ihrer Berufsbiografie sowohl während der Ausbildung als auch durch fortlaufende, die berufliche Entwicklung begleitende Maßnahmen und durch entsprechende Unterstützungsnetzwerke fördern (Day, Edwards, Griffith, & Gu, 2011). Ein Resilienztraining für Lehrkräfte und Schulleitungen kann als eine Ergänzung zu körperbezogenen Maßnahmen wie Sporttreiben, dessen positive Wirkung auf Psyche und Physis eindeutig belegt ist, Entspannungsübungen oder ähnliches, betrachtet werden (Mourlane, 2016, S. 121).

Die Schulleitung kann dabei durch ihr Führungsverhalten und ihren Führungsstil zum einen dazu beitragen, eine auf Resilienz aus-

gerichtete Organisationskultur zu entwickeln, in der bewusst gute Beziehungsarbeit gestaltet wird, auf eine wertschätzende und kontinuierliche Kommunikation geachtet wird, auf soziale Unterstützungsformen zugegriffen werden kann und ein kooperatives Miteinander im Vordergrund steht. Zum anderen kann sie einen Beitrag leisten, um die Resilienz des Einzelnen zu steigern, damit die gestiegenen Arbeitsanforderungen bewältigt werden können (Soucek, Ziegler, Schlett, & Pauls, 2016, S. 131), indem sie Bewusstseinsprozesse initiiert, gleichermaßen Autonomie und Partizipation fördert und fordert und so Kontrollüberzeugung und das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärkt.

Es gilt daher resiliente Teams in resilienten Organisationen zu schaffen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie Diskrepanzen zwischen den externen Anforderungen und den internen Ressourcen schnell erkennen und durch eine flexible Anpassung der internen Ressourcen bewältigen (ebd., S. 134). Resilienz entsteht dabei durch die Interaktionen in den entsprechenden organisatorischen Kontexten (Day, Edwards, Griffith, & Gu, 2011, S. 3).

Um nachhaltig wirksame Resilienzförderung zu betreiben, bedarf es zudem klarer Strukturen und Vernetzungen innerhalb des Systems, damit sich dieses auf allen Ebenen weiterentwickeln kann (Wellensiek & Galuska, 2014, S. 27). Die Schulleitung übernimmt dabei bei der Förderung von Resilienz gleich eine doppelte Aufgabe. Sie trägt nicht nur die Verantwortung für das betriebliche Gesundheitsmanagement und somit für die Gesundheitsförderung der anderen. Sie muss auch Selbstfürsorge betreiben und für die eigene Gesundheit und Resilienz sorgen. Hier bedarf es eines entsprechenden Ausbildungs- und Unterstützungsangebots sowie ausreichend zeitlicher Ressourcen. (Day, Resilient leaders, resilient schools, 2012) ■

Pamela Klotti-Franz

Pamela Klotti-Franz ist seit zwanzig Jahren im Schuldienst und hat 2018 zum Thema Belastung und Resilienz von Sportlehrern an Gemeinschaftsschulen im Saarland promoviert. Da sie sich in diesem Zusammenhang auch intensiv mit Schulleitungen befasst hat, ist dieser Aufsatz entstanden, der die Bedeutung der Resilienz in Schulleitungspositionen unterstreicht.

Literaturverzeichnis

Abele, A. E., & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 21(2), S. 107-118.
 Appel, C., Müller, C., & Murken, S. (2010). Subjektive Belastung und Religiosität bei chronischen Schmerzen und Brustkrebs. Ein Stichprobenvergleich. Schmerz, 24, S. 449-458.
 Ballaschk, K. (2008). Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen (3. aktualisierte und erweiterte Ausg.). (G. Esser, Hrsg.) Stuttgart: Thieme.
 Bauer, J. (2006). Prinzip Menschlichkeit. Hamburg: Hoffmann und Campe.
 Bauer, J. (2010). Das Gedächtnis der Körpers. Frankfurt



am Main: Eichborn.
 Bengel, J., & Hubert, S. (2005). Anpassungsstörung und Akute Belastungsreaktion. Göttingen u. a.: Hogrefe.
 Bengel, J., & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. 43. Und online unter: https://www.bzga.de/botmed_60643000.html. (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg.) Köln.
 Bessoth, R. (2019). Grundkurs Schulmanagement XXI. Schule besser leiten. Führung im Team führt zum Erfolg. Köln: Carl Link.
 Buer, J. v., & Squarra, D. (1998). Kontrollüberzeugung und Lehrerwahrnehmungen von Beruf und Unterricht. Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. Zeitschrift für Pädagogik, 44(2), S. 273-293.
 Czerwenka, K. (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. Bildung und Erziehung, 49(3), S. 295-315.
 Dadaczynski, K. (2012). Die Rolle der Schulleitung in der gesunden Schule. In D.-G. & NRW, & D.-G. & NRW (Hrsg.), Handbuch Lehrergesundheit - Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen (S. 197-228). Köln: Carl Link.
 Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2011). Gesundheitsmanagement in der guten gesunden Schule: Handlungsfelder, Prinzipien und Rollen der Schulleitung. In W. Dür, & R. Felder-Pulg, Lehrbuch schulischer Gesundheitsförderung (S. 164-178). Bern: Hans Huber.
 Dauber, H., & Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrerberuf und Schule (SALUS). Pädagogik, 62(10), S. 32-35.
 Day, C. (2012). Resilient leaders, resilient schools. Von <https://www.nationalcollege.org.uk/cm-cm-sml-op-day.pdf> [03.08.2020]
 Day, C., Edwards, A., Griffith, A., & Gu, Q. (2011). Beyond Survival. Teachers and Resilience. Key Message from an ESRC-funded Seminar Series. <https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/crelim/documents/teachers-resilience/teachers-resilience.pdf> [21.05.2017]
 Die Zeit, o. (15. 12 2019). Zeit online. Von <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-12/schulleiter-mangel-schule-grundschule> [01.08.2020]
 Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2011). Resilienz (2. Ausg.). München: Ernst Reinhardt.
 Fussangel, K., & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 667-682). Münster, Waxmann.
 Gabriel, T. (2005). Resilienz - Kritik und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), S. 201-217.
 Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimmer, A., & Niehaus, A. (2011). Führungsverhalten und Gesundheit - Zum Stand der Forschung. Das Gesundheitswesen, 73, S. 3-12.
 Grote, N. K., Bledsoe, S., Larkin, J., Lema, E., & Brown, C. (2007). Stress exposure and depression in disadvantaged women: The protective effects of optimism and perceived control. Social Work Research, 31(1), S. 19-33.
 Gruhl, M. (2014). Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer. Kraft für die Schule und für mich. Freiburg im Breisgau: Herder.
 Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23, S. 1302-1316.
 Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: stories of Chinese teachers. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, S. 288-303.
 Hascher, T., & Baillod, K. (2008). Gesundheitsmanagement in der Schule. In Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen (S. 85-101). Gernsbach: Deutscher Betriebswirt Verlag.
 HINSE, H. (2012). Humor - Die Meta-Resilienz? [elektronische Quelle]. Leidfaden, 1(2), S. 60-63.
 Holtbernd, T. (2002). Der Humor-Faktor - Mit Lachen und Humor das Leben erfolgreich meistern. Paderborn: Junfermann.
 Huber, S. G. (2009). Multifunktionales Wunderwesen. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2009, veranstaltet vom IBB der PHZ Zug am 03.09.2009 in Zug. Von <http://www.schulleitungssymposium.net/archiv/2009/pdf/plenumsvortraege/SLS-2009-Huber.pdf> [03.08.2020]
 Huber, S. G. (2019). Führung und Management von

Schulen: Anforderungen, Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitung. In U. Steffens, & P. Posch, Lehrprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4 (S. 373-393). Münster, New York: Waxmann.
 Huber, S. G., Wolfgramm, C., & Kilic, S. (Juli 2013). Beruf: Schulleitung. Von Schulleitungsstudie. Zwischen Begeisterung und Belastung: <http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Presse/Huber-SL-Studie-Press-Zusa-13-06-10-sgh.pdf> [03.08.2020]
 Jehle, P., Hillert, A., Seidel, G., & Gayler, B. (2003). Ent-stehende Dienstunfähigkeit von Lehrern: psychosomatische Erkrankungen bei Lehrpersonen und Präventionsmöglichkeiten von Schulleitern. In A. Hillert, & E. Schmitz (Hrsg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern (S. 171-183). Stuttgart: Schat-tauer.
 Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the teachers' self efficacy scale in five countries. Contemporary Educational Psychology, 34, S. 67-76.
 Klott-Franz, P. (2018). Belastung und Resilienz von Sportlehrern. Eine Mixed-Method-Studie mit Sportlehrern an Gemeinschaftsschulen im Saarland (Dissertation). Saarbrücken: Selbstverlag.
 Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern: Haupt.
 Krapp, A., & Hascher, T. (2011). Forschung zu Lehreremotionalen. In Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 611-626). Münster: Waxmann.
 Leztrung, T., Block, J., & Funder, D. (2005). Ego-Control and ego-resilience: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians and the self. Journal of Research in Personality, 39, S. 395-422.
 Luthar, S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades (Manuskript). In D. Cicchetti, & D. Cohen (Hrsg.), Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption (2. Ausg., Bd. 3, S. 1-132). New York: Wiley.
 Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? Psychological Bulletin, 131(6), S. 803-855.
 Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. Ecology and Society, 13(1), S. Art. 9, Seitenangaben fehlen.
 Mourlane, D. (2016). Führung, Gesundheit und Resilienz. In M. Hänsel, & K. Kaz, CSR und gesunde Führung: wertorientierte Unternehmensführung und organisationale Resilienzsteigerung (S. 121-135). Berlin: Springer Gabler.
 Mourlane, D., Hollmann, D., & Trumpold, K. (2013). Führung, Gesundheit und Resilienz. Frankfurt am Main: BertelsmannStiftung.
 Nieto, S. (2003). What keeps teachers going? New York: Teachers College Press.
 Pargament, K. I. (1997). The Psychology of religion and coping. Theory, Research, Practice. New York: The Guilford Press.
 Patterson, J., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. Journal of Instructional Psychology, 31(1), S. 3-11.
 Pirner, M. L. (2013). Religiosität und Lehrberuf. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. Zeitschrift für Pädagogik, 59(2), S. 201-218 <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/mitarbeiterinnen/pirner/pdf/pirner-2013-religiositat-u-lehrerzfpad.pdf> [15.05.2017]
 Potreck-Rose, F., & Jacob, G. (2013). Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl. Stuttgart: Klett-Cotta.
 Richter-Kornweitz, A. (2011). Die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 240-274). Wiesbaden: VD Verlag für Sozialwissenschaften.
 Roff, H.-G. (2013). Salutogenes Leitungshandeln. In S. G. Huber, Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: gesunde Schule (S. 272-275). Köln: Carl Link.
 Rothland, M. (2003). Interaktion im Lehrerkollegium. In A. Hillert, & E. Schmitz (Hrsg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern (S. 161-170). Stuttgart: Schattauer.
 Rothland, M. (2007). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle. Befunde. Interventionen (2. Ausg., S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.
 Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Hrsg.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (S. 181-214). New York: Cambridge.
 Schaarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
 Schaarschmidt, U. (2008). Beanspruchungsmuster als Indikatoren psychischer Gesundheit im Lehrerberuf. Sportunterricht, 57(9), S. 276-281.
 Scharnhorst, J. (2010). Resilienzforschung in Theorie und Praxis. 1/2010. Individuelle Widerstandskraft - eine notwendige Kernkompetenz. https://www.dgfp.de/hr-wiki/Individuelle_Widerstandskraft_-_eine_notwendige_Kernkompetenz_.pdf [03.08.2020]
 Scheier, M. F., & Carver, C. (1985). Optimism, Coping and Health. Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. Health Psychology, S. 219-247.
 Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hrsg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 192-214). Weinheim: Beltz.
 Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. Applied Psychology: An International Review, 57, S. 152-171.
 Schwarzer, R., & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 496-509). Münster: Waxmann.
 Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C., & Pauls, N. (16. Januar 2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)(47), S. 131-137.
 Stadler, P., & Spieß, E. (2005). Gesundheitsförderliches Führen - Defizite erkennen und Fehlbelastungen der Mitarbeiter reduzieren [elektronische Quelle]. Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin, 40(7), S. 384-390.
 Sutz Pienta, R. (2005). Making Sense of Teacher's Work Lives. A Qualitative Study of Teachers in Florida. (F. S. Libraries, Hrsg.) Florida State University Libraries (Hrsg.): [https://su.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:169002/datastream/PDF/view\[24.10.2017](https://su.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:169002/datastream/PDF/view[24.10.2017)
 Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teachers Efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research, 68(2), S. 202-248.
 van Dick, R. (1999). Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum.
 Voltmann-Hummes, I. (2008). Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften. Göttingen: Cuvillier.
 Wellensiek, S. K., & Galuska, J. (2014). Resilienz. Kompetenz der Zukunft. Balance zwischen Leistung und Gesundheit. Weinheim: Beltz.
 Welter-Enderlin, R. (2006). Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin, & B. Hildenbrandt, Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände (S. 7-19). Heidelberg: Carl-Auer Systeme.
 WHO. (2018). Health Promotion. http://www.who.int/topics/health_promotion/en/ [14.01.2018]
 Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung - eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 180-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 Wustmann Seiler, C. (2016). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern (6. Ausg.). (W. E. Fthenakis, Hrsg.) Berlin: Cornelsen.
 Wustmann, C. (2012). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Wie sehr Corona unsere Jugend belastet

Immer wieder können wir hören oder lesen, wie sehr Corona uns im Alltag stresst. Dass das auch auf Kinder und Jugendliche zutrifft, ist uns nicht immer bewusst. Doch eine aktuelle Studie der Bertelsmann-Stiftung*, gerade erst veröffentlicht, rückt bedrückende Tatsachen in unser Bewusstsein: 65 % der jungen Leute von 15 Jahren an aufwärts beklagen sich, dass ihre Sorgen und Nöte „eher nicht“ oder sogar „gar nicht“ wahrgenommen werden – 20 Prozent mehr als im Frühjahr 2020. 69 % fühlen sich aktuell von Zukunftsängsten geplagt und 64 % von psychischen Belastungen. Vor allem aber haben sie den Eindruck, dass ihre Situation den PolitikerInnen nicht wichtig sei (58 %) und sie ihre Ideen nicht in die Politik einbringen könnten (57,5 %).

Diese und viele weitere Ergebnisse der JuCo-Studie liegen nahe an denen der KiCo-Studie („Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie“) vom 14. Mai 2020, in der es um die Sichtweise der Eltern von Kindern bis 14 Jahren ging. 31,9 % von ihnen stimmten der Aussage „Ich habe den Eindruck, dass meine Sorgen gehört werden“ gar nicht und 29 % kaum zu. Eltern von jüngeren Kindern sind also mit den politisch Verantwortlichen genauso unzufrieden wie ältere Jugendliche. Der Unterschied ist nur, dass Jugendliche ihr selbstverantwortetes Erwachsenenleben noch vor sich haben, während Eltern in der Mitte des Lebens stehen. Letztere können der Pandemie sogar positive Seiten abgewinnen, etwa weil der Terminstress entfällt, der mit den heute üblichen Freizeitkontakten der Kinder zu Freunden und Vereinen verbunden ist.

Beide Studien zeigen jedoch vor allem auf, wie wichtig es ist, dass die Politik die Betroffenen befragt und anhört, um stärker bedürfnisorientiert vorgehen zu können. Jugendliche können durchaus ExpertInnen für das Leben von Kindern und Gleichaltrigen sein, auch in Pandemiezeiten. In „Fragt uns 2.0“ (www.bertelsmann-stiftung.de) bringt ein junges ExpertInnenteam auf den Punkt, wie es die Situation in der Corona-Zeit bewertet. „Kinder und Jugendliche müssen wissen, an wen sie sich wenden können“ (S. 9) ist eine seiner Forderungen. Und sie sollten auch in schwierigen Situationen beteiligt werden, um Ohnmachts-erfahrungen zu verhindern und psychische Stärke zu gewinnen.



Foto: stock.adobe.com/©Davide Angelini

Nicht nur Eltern ist die Schulsituation ihrer Kinder wichtig, auch die Schülerinnen und Schülern selbst haben ein Interesse daran, dass Schule unter Corona-Bedingungen sicher genug organisiert ist, um alle gefahrlos teilhaben zu lassen. Das junge Redaktionsteam fordert deswegen nicht nur, die Digitalisierung der Schulen voranzutreiben, sondern auch ihre Ausstattung mit Luftfiltern und Hybridunterricht bei hohen Infektionszahlen. Ermutigend klingen Aussagen zu jenen Veränderungen in der Krise, die die Jugendlichen positiv sehen (S. 18): weniger Stress, Selbstorganisation, ein umweltfreundlicheres Leben u. a. m.

Gerade in diesen Punkten wird deutlich, dass die Jugend nicht nur die Kategorie „Schule“ sieht, sondern ihr ganzes Leben im Blick hat. Politik und die öffentliche Diskussion hingegen thematisieren ausschließlich die Organisation des Bildungsbetriebs. Der JuCo-Studie lässt sich entnehmen, dass die Anzahl der vor Corona aktiven Sportler von 2.040 auf 579 eingebrochen ist. Weniger als die Hälfte der vor Corona bei Musik und Kultur beteiligten Jugendlichen konnte trotz der Krise bei der Stange bleiben, genauso wie in den Bereichen der offenen Jugendarbeit oder des Umwelt, Natur- und Tierschutzes. Damit sind nicht nur Freizeitangebote weggebrochen, sondern ihr Fehlen führt zu verstärkter seelischer Belastung, bei Mädchen und jungen Frauen sowie besonders bei Intersexuellen mehr als bei den männlichen Befragten.

Aber wie bei der Elternbefragung KiCo zeigt sich in der aktuellen Jugendstudie auch, dass man nicht alles über einen Kamm scheren darf. Es gibt junge Leute, die in der und durch die Krise mehr Zusammenhalt und gegenseitige Fürsorge erlebt haben als vorher. Es gibt die Erfahrung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten in Form von Kochen, Sport oder Handwerk. Aber daneben gibt es die Flucht in die Medienwelt oder in den Cannabis-Dunst. „Solidarität in der Pandemie bedeutet auch, mit jungen Menschen die Zukunft zu gestalten“ – so heißt es in der Überschrift zum Schlusskapitel der JuCo-Studie. Ein jugendpolitisches Zukunftsprogramm „mit den jungen Menschen und einer Anerkennung ihres Alltags, ihrer Sorgen, Bedarfe und Visionen“ (S. 42) wäre eine angemessene Zielsetzung – nicht nur für die Politik, sondern eigentlich für uns alle. ■

Detlef Träbert
 www.schubs.info
 E-Mail: traebert@schubs.info

*) Sabine Andresen u.a.: Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie, Gütersloh, März 2021 (www.bertelsmann-stiftung.de)

Die Utopien von Schule sind andere als vor der Pandemie

Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Schulentwicklung

In der Theorie ist Schulentwicklung eine Professionalisierungsbemühung, die sich in einem nie endenden Lernprozess der Einzelschule vor Ort ausdrückt. In der Praxis ist Schulentwicklung alles und nichts, einerseits omnipräsent und andererseits ausgesprochen schwer greifbar. Und: Vielen Kolleg*innen ist sie ein Dorn im Auge. Assoziiert werden lange und bisweilen ergebnisarme Konferenzen oder Arbeitskreise, deren Bemühungen dann doch im Sand verlaufen – initiiert, weil eine Evaluation ansteht oder die vorgesetzte Dienstbehörde verschriftlichte Ziele sehen möchte. Diese Art der Schulentwicklung fußt auf der Annahme, dass Entwicklungsprozesse nur aus dem gemeinsamen Bearbeiten bestimmter Themen entstehen, zu bestimmten Zeiten mit einem speziellen Rahmen, z. B. bei einer pädagogischen Konferenz. Bei manchen Themen mag dieser Ansatz aufgehen, bei anderen führt er zu Ermüdungserscheinungen. Im Ergebnis gelingt es vielen Schulen noch immer nicht, Antworten auf den gesellschaftlichen Wandel zu finden. Sie sind zu langsam, entwickeln sich träge und wirken auf eine akademisch-pessimistische Art innovativfeindlich.

Hat die Corona-Pandemie etwas an dieser Arbeitsweise geändert? In Ansätzen hat die Krise diese Muster durchbrochen und gezwungenmaßen durch breitere und dynamischere Suchbewegungen des Improvisierens ersetzt. Sollte sich das Infektionsgeschehen aber durch die hoffnungsvolle Mischung aus Frühling/Sommer und Impfstoff beruhigen, befürchte ich, dass viele Schulen wieder in die üblichen Fahrwasser zurückkehren – schon allein deshalb, weil sich an der grundsätzlichen Organisationsstruktur von Schule nichts geändert hat. Das Problem in diesem Muster besteht darin, dass wieder ein Tempo von allen Beschäftigten einer Institution gefunden werden soll und dieses Tempo sich im Kompromiss zwischen Notwendigem und Vermeidbarem einpendeln wird. Das führt zwangsläufig zu Unzufriedenheit in Teilen des Kollegiums, weil es den einen zu wenig vorwärts geht und den anderen irgendwie immer zu viel ist. Aus diesem Grund meine ich, dass Schulentwicklungsbemühungen nach der Krise weniger Gleichschritt benötigen, dafür aber mehr Differenzierung und Möglichkeiten der individuellen Entfaltung.

Eine Schulentwicklung der verschiedenen Geschwindigkeiten

Diese These fußt auf folgender Beobachtung: Aufgrund der Schulschließungen entwickelten sich Stile, Methoden und Gestaltungsmittel von Unterrichtenden immer weiter auseinander. Ein einheitliches Vorgehen ist in den letzten Monaten kaum zu erkennen gewesen, insofern es das auf der Ebene des Unterrichts je gegeben hat. Und mehr noch als Schulklassen sind Kollegien äußerst heterogen und ihre Einzelpersonen wurden und werden immer unterschiedlicher sozialisiert. Meiner Einschätzung nach wird diese Ausdifferenzierung zwischen den Schulen, zwischen den Generationen und zwischen den Klassenzimmern weiter zunehmen. Moderne Schulentwicklung muss diese Prozesse zulassen, anerkennen und sie gleichzeitig als Motor begreifen. Die Antwort besteht in einer solidarischen Schulentwicklung der verschiedenen Geschwindigkeiten. Doch wie kann diese aussehen?

Zunächst einmal muss betont werden, dass einer systematischen Schulentwicklung Arbeitsabläufe zugrunde liegen müssen, die mehr als nur Krisenbewältigung darstellen. Weder im ersten Shutdown des letzten Jahres noch in den Monaten zu Beginn des neuen Jahres konnte von Schulen erwartet werden, Qualitätsentwicklung auf der Prioritätenliste nach oben zu setzen. In dieser Zeit ging es um die Aufrechterhaltung der Grundversorgung und um Organisationsfragen eines neuen Schulalltags auf Distanz. Durch ständig wechselnde Bestimmungen und reichlich spät eintreffende Informationsschreiben der Kultusministerien standen die Zeichen auf Überleben. Die folgenden Überlegungen richten sich daher an die Zeit, in der sich der schulische Präsenztage wieder normalisiert haben wird und Schulentwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der Pandemie-Erfahrungen reaktiviert werden können – allerdings mit neuer Ausrichtung, anderen Ansätzen, Formaten und Inhalten.

Ein einfaches „back to normal“ wird es nicht geben

Diesen neuen Inhalten liegt die Erfahrung zugrunde, dass Schule auch orts- und zeitunabhängig gedacht und organisiert werden kann. Die Rezepte, die im Fern- und Hybridun-



terricht zu erfolgreichen Lernprozessen geführt haben, können nun teilweise oder ganz in den Präsenztage übersetzt werden. Lehrkräfte, die etwa gelernt haben, ihren Unterricht digital abzubilden, werden diese Routine auch nach der Krise beibehalten, ebenso wie die Kommunikation per Chat und Video vielerorts nicht mehr wegzudenken ist. Das Gleiche gilt für Konferenzen: Zukünftig wird derjenige in der Rechtfertigungspflicht stehen, der ausschließlich auf Präsenz-Meetings setzen möchte. Und zu guter Letzt hat sich die Art und Weise, wie wir uns dezentral fortbilden (z. B. bei E-Sessions), digital zusammenarbeiten (z. B. mit kollaborativen Online-Whiteboards) und interdisziplinär vernetzen (z. B. bei Twitter), massiv verändert. Ein einfaches „back to normal“ wird es in diesen Bereichen nicht geben. Die Utopien von Schule sind andere als noch vor der Pandemie.

Für Schulentwicklungsprozesse bedeutet das, dass frühere Anliegen angepasst und um neue Aspekte erweitert werden müssen. Anschließend gilt es, neue Ziele und Maßnahmen zu formulieren und diese in den eigenen Entwicklungskreislauf zu übersetzen. Kollegien brauchen dazu eine aktualisierte Vision von Schule und Unterricht, in der beschrieben wird, wie Lernen grundsätzlich organisiert sein sollte, damit junge Menschen auf ein Leben in dieser digitalen und krisenhaften Welt vorbereitet werden. Der dynamische Entwicklungsprozess hin zu dieser Vision wird dann zum eigentlichen Ziel von Schulentwicklung. Eine gute Schule – das hat sich während

der Corona-Krise gezeigt – ist eine lernende Schule, die anpassungs- und widerstandsfähig „mit der Zeit geht“. Sie generiert, reflektiert und verteidigt optimale Lern- und Arbeitsbedingungen für Schüler*innen, für Lehrende und für Eltern. So gut es eben möglich ist.

Die Entwicklungskreisläufe laufen nebeneinander – wie Zahnräder in einem Uhrwerk

Erfolgreiche Schulen werden derartige Visionen formulieren oder haben es bereits getan. Sie werden sich darum bemühen, die immensen Fortschritte im Bereich des digitalen Arbeitens zu nutzen, indem sie das Beste aus beiden Welten (digital/analog und Distanz/Präsenz) in Szenarien des hybriden Unterrichtens in die Präsenzscheule integrieren. Diese Aufgabe dürfte für die meisten Schulen weder von Einzelpersonen (z. B. der Schulleitung) noch mit allen gleichzeitig zu erfüllen sein. Vielmehr wird es mehrere Entwicklungskreisläufe geben (müssen), die nebeneinander in Bewegung sind und wie Zahnräder in einem Uhrwerk in Wechselwirkung zueinanderstehen. Das Tempo dieser Bewegungen kann unterschiedlich sein, je nach Zusammensetzung und Dringlichkeit einzelner Arbeitsgruppen und Themen. Aus dem Nebeneinander der guten Ideen könnte eine Kultur des voneinander Lernens erwachsen. Das gilt auch im Verhältnis zur Nachbarschule, zum Schulverbund oder zu weiteren Schulen innerhalb einer Kommune. Es gilt, Synergien durch gemeinsames Reflektieren oder den digital organisierten Austausch von Material bestmöglich zu nutzen und sich zu vernetzen.

Der solidarische Wettbewerb der guten Ideen

Die Akteur*innen stehen dabei in einem solidarischen Wettbewerb der guten Ideen, bei dem es nicht um ein einzelnes „besser sein“, sondern um gemeinsame und befriedigende Antworten auf die täglichen Herausforderungen in der Schule gehen sollte. Schulleitungen müssen Rahmenbedingungen schaffen, die individuelles und kollektives Lernen ermöglichen und die Ergebnisse strukturiert und regelmäßig zusammenführen. Dazu braucht es festgelegte Zeiten für kollegialen Austausch, Räume zum begleiteten Ausprobieren, systematische Fortbildungsbemühungen und definierte Beratungsformen. Schulleitungen müssen dabei achtsam zwischen Themen trennen, die eine straffe gemeinsame Abstimmung erfordern (z. B. bei Aspekten der Dienstpflicht, Organisationsfragen, Bereichen der Öffentlichkeitsarbeit und der Außenwirkung) oder die durch individuelles Ausprobieren bearbeitet werden (z. B. Gestaltung des eigenen Unterrichts, Organisation und Ausgestaltung von kollegialer Zusammenarbeit). Ersteres braucht einen klaren gemeinsamen Rahmen. Letzteres benötigt eine Kultur der flachen Hierarchien, des Ausprobierens, des Ermutigens und des Fehlermachens.

Schulleitungen müssen die Rahmenbedingungen schaffen

Schulleiter*innen kommt damit eine komplexe und multidimensionale Rolle zu: Sie sind im wahrsten Sinne des Wortes herausragende Moderator*innen des schuleigenen Entwicklungsprozesses und gleichzeitig integrierter Teil derselben Entwicklung. Sie sind es, die kollegiale Unterstützungsstrukturen aufbauen müssen, um „langsamere“ Kolleg*innen nicht abzuhängen und um der digitalen und methodischen Spaltung entgegenzuwirken – z. B. durch Angebote des gemeinsamen Unterrichtens, niederschwellige Fortbildungen oder feste Ansprechpartner für die Potentiale der Digitalisierung. Gerade der durch Corona beschleunigte digitale Wandel von Schule und Unterricht, mit dem ein zuweilen schmerzhafter Verlust des Alten einhergeht, muss offen, wertschätzend und wertfrei bearbeitet werden. Kollegialität, Empathie und Solidarität dürfen dabei nicht aus den Augen geraten. Das Zusammenhalten im eigenen Team ist ebenso eine Aufgabe von Schulentwicklung wie das ständige und ausdifferenzierte Erneuern der eigenen Arbeit.

Was lernen wir aus der Krise?

Viele der schulischen Akteur*innen haben trotz massiver Belastung im Fern- und Hybridunterricht immens viel dazugelernt und innovative Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse angestoßen. Für die kommenden Monate und Jahre gilt es, diese Erfahrungen zu sammeln, auszuwerten und die Ergebnisse in die Zeit nach Corona zu überführen. Mit

den Worten meiner Kollegin Cornelia Stenschke geht es jetzt um die „Verstetigung des Guten“, wenn wieder mehr Ruhe im Schulsystem eingekehrt sein wird. Dieser Prozess braucht Planung und eine Portion Widerstandskraft, um nicht in einem didaktischen Rollback in die Komfortzone des (vereinzelt und meist analogen) traditionellen Präsenztage zurückzufallen. Linear gedachte Schulentwicklungsbemühungen dürften an dieser Aufgabe scheitern. Eine strukturierte und zielführend moderierte Schulentwicklungsdebatte, in der die verschiedenen Geschwindigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden, hätte möglicherweise eine Chance. Zumindest dann, wenn sie als gemeinsame Aufgabe begriffen wird.

Trotz neuer Visionen hat sich am Appell an die Bildungspolitik wenig geändert

Unabhängig von all diesen Überlegungen muss jedoch auch nach einem Jahr Pandemie festgestellt werden, dass sich an den defizitären Rahmenbedingungen von Schule und Schulentwicklung wenig geändert hat. Es fehlt weiterhin an Personal und das Pflichtstunden-deputat ist ebenso wie die Arbeitsbelastung in großen und schwierigen Lerngruppen zu hoch – auch wenn diese Aspekte im (anders auslaufenden) Fernunterricht vorübergehend etwas in den Hintergrund geraten sind. Hinzu kommt, dass Schulleitungen mit immer mehr und immer komplexeren Aufgaben betraut werden, sodass die reine Bewältigung des Alltags viele, häufig auch alle Ressourcen bindet (siehe Brandbrief des Bayerischen Schulleitungsverbands). Für die Moderation von Schulentwicklungsprozessen fehlt es dann an Kraft, Zeit und manchmal auch an Motivation. Dem zufolge bleibt die dringende Forderung nach Entlastung für Lehrer*innen und Schulleitungen weiterhin aktuell. Eine zeitgemäße Schulentwicklung, die nicht bloß „nebeneinander“ oder „für die Schublade“ bearbeitet wird, braucht ausgeruhte Kollegien und gestärkte Schulleitungen (siehe auch „Entfesselt die Schulleitungen“ und „Ich glaube, dass wir mutig sein müssen“). ■



Joscha Falck

Lehrer und Schulentwicklungsmoderator in Mittelfranken, Bayern. Kreisvorsitzender der GEW Roth-Schwabach-Hilpoltstein und bayerischer Vertreter im GEW Bundesforum „Bildung in der digitalen Welt“. Kontakt: www.joschafalck.de

Sensible Pädagogik (VII): Zur Anatomie von Alltagssituationen

Das Problem

Über das Repertoire des Beziehungslernens – wie können wir den Alltag möglichst angenehm und erfreulich machen? – kann man sich noch relativ gut verständigen. Über die handlungsleitenden Normen und Werte ist die Diskussion in aller Regel schwieriger (Bönsch, 2000). Zum Schluss aber ist das Herunterdeklinieren der Anliegen und Ansätze bis zu Alltagssituationen aber doch immer wieder schwierig. Im Folgenden soll an einer konkreten Situation der Versuch unternommen werden, die Kompliziertheit von Interaktionen aufzuzeigen und das Interaktionsrepertoire zu entwickeln. Die konkrete Situation ist in der Regel mit Implikationen besetzt, die schwer bewusst gemacht werden können.

Die konkrete Situation: wenn es heikel wird!

In einer 8. Klasse wird eine Klassenarbeit geschrieben. Es handelt sich um Mathematik. Der Lehrer beobachtet seit einiger Zeit, dass

beenden und nähert sich möglichst unauffällig dem Mädchen. Sie bemerkt aber sein Kommen und steckt den Spickzettel schnell in ihren Blusenausschnitt. Als er sie auffordert, den Spickzettel herauszugeben, behauptet sie, dass sie keinen habe: „Wo sollte der denn sein?“ Das Dilemma ist da. Der Lehrer ist sich sicher, dass er das Benutzen eines Spickzettels beobachtet hat. Das Beweismittel ist aber verschwunden. Er weiß, wo es ist, er kann es aber nicht sicher stellen. Er müsste dazu in den Ausschnitt greifen, was ihm aus verständlichen Gründen versagt ist. Was soll er machen?

Zur Anatomie der Situation und der Handlungsvarianten

Die folgende Übersicht macht die Komplexität der Situation deutlich. Entscheidend für jede konkrete Situation sind die handlungsleitenden Normen und Werte. Ist die Achtung vor der Würde des Anderen (des Schülers, der

onsmacht vorherrscht. Letztere kann schnell zu einer Machtlösung führen: Ich habe das gesehen! Mogeln ist zu bestrafen. Für den Mogelversuch gibt es eine Fünf oder gar Sechs. Der Fall wäre schnell abgeschlossen.

Die Achtung vor der Würde des Anderen hat den Skrupel als Bremse. Das Bloßstellen eines Menschen ist nicht möglich. Ehrlichkeit ist aber auch wichtig. Sie ist die Basis wechselseitigen Vertrauens. So meint man zwar einen Betrugsversuch festgestellt zu haben. Man hat aber keinen Beweis und prinzipiell bleibt auch die Möglichkeit des Sich-Irrrens bestehen. Wichtig ist wohl, dass schon die Einstellung die Sichtweise gegenüber einer Situation bestimmt. Die strikte Definition mit schneller Lösung ist in ihrem Charakter ganz anders als der Skrupel, getönt durch einen hohen Respekt vor der anderen Person.

Freilich sind die Verfahrensmöglichkeiten unter Umständen eingengter: lässt man die

bleibt bei dem Appell, das doch nicht zu wiederholen. Oder ist die Konsequenz der Ehrlichkeit eine Sanktion (Nichtanerkennung der Arbeit). Konsequente Erziehung würde vielleicht rigoros Ehrlichkeit erwarten und die Strafe als selbstverständlich ansehen. Aber die Schülerin muss in ihrer Persönlichkeitsentwicklung so weit sein, dass sie dies akzeptieren kann und nicht die Konsequenz zieht, Ehrlichkeit bedeutet nur persönlichen Nachteil. Also lohnt sie sich nicht.

Oder kann man andere Lösungen finden: Die Arbeit wird bis zum wahrgenommenen Betrugsversuch gewertet, weiter aber nicht (mittlere Linie von Fairnis und Konsequenz). Oder könnte man die Arbeit mit dem Betrugsversuch annullieren und die Arbeit mit vergleichbaren neuen Aufgaben neu schreiben lassen (den Betrugsversuch dürfen wir beide nicht akzeptieren, aber du sollst eine neue faire Chance bekommen, auch wenn der Arbeitsaufwand für mich relativ groß ist)? Diese Lösung würde den Gerechtigkeitsaspekt gegenüber den anderen Schüler/innen beachten. Die vierte Variante – zu beschreiben als resignative Haltung (man lässt das Ganze auf sich beruhen) – wäre keine gute Lösung, da sie latent eine gestörte Beziehung schafft, die durch Misstrauen und Vertrauensverletzung gekennzeichnet wäre. Sie liegt aber nicht so fern, wenn durch mehrere oder viele derartige Erlebnisse und burn-out-Empfindungen die persönliche Kraft zur Reaktion fehlt.

Wenn zum Zwecke einer guten Beziehung die Erwartungen sich focussieren auf Ehrlichkeit und faire Reaktion, ist ein Beziehungsmuster angelegt, dass die Balance von Geben und Nehmen anstrebt und eine entstandene Situation mit negativem Befund auf Wiedergutmachung anlegt: Du muss jetzt etwas geben, wenn wir eine gute Beziehung erhal-

ten oder wieder aufbauen wollen (Ehrlichkeit). Ich will fair reagieren und dir Chancen geben. Ich kann dann auch den Anderen gegenüber meine Haltung gut begründen und Gerechtigkeit wahren. Es darf sich aber nicht die Erfahrung ergeben, wer trickst, kommt besser weg. Unehrllichkeit lohnt sich.

Bleibt zu erörtern, was zu tun ist, bei den zwei möglichen Reaktionen. Der Betrugsversuch wird zugegeben. Ist dann doch irgendeine Art von Strafe nötig oder geht man gleich auf eine der genannten Reaktionen zu (Ehrlichkeit genügt mir, wenn eine Entschuldigung dazukommt, wäre es noch besser). Wenn das Mädchen bei seiner Behauptung bleibt, es habe keinen Spickzettel benutzt, was ist dann die Folge: schlägt das Lehrerverhalten um in Rache- und Machtgehebe oder bleibt eine gestörte Beziehung zurück?

Eine gestörte Beziehung ist für das weitere Lernen und ein gedeihliches Klima fatal, so dass die Aufarbeitung der Situation eigentlich unaufgebar ist. Dem pädagogischen Ansatz folgend, hat man dann aber nur das Mittel der Ich-Botschaft (ich habe dies wahrgenommen, ich finde dein Verhalten nicht korrekt, mein Ethos verbietet mir, den Spickzettel aus deinem Ausschnitt herauszuholen; wenn du die Situation nicht mit aufarbeitest, bleibt da etwas Negatives zwischen uns, was ich sehr bedauern würde). Zur Ich-Botschaft kommt dann die pädagogische Hoffnung, das Rechnen mit dem Anderen. Aber beides mag sich nicht durch eine entsprechende Reaktion einlösen. Dann ist eine Grundentscheidung notwendig: ist mir der Respekt vor der Person der Schülerin der höhere Wert oder die Klärung der Situation so oder so (eben mit Macht und Strafe)? Und kann ich im Sinne einer Vorsprungsverantwortung die Beziehungsstörung positiv (er-) tragen und warten, dass es irgendwann zu einer Entschuldigung kommt?

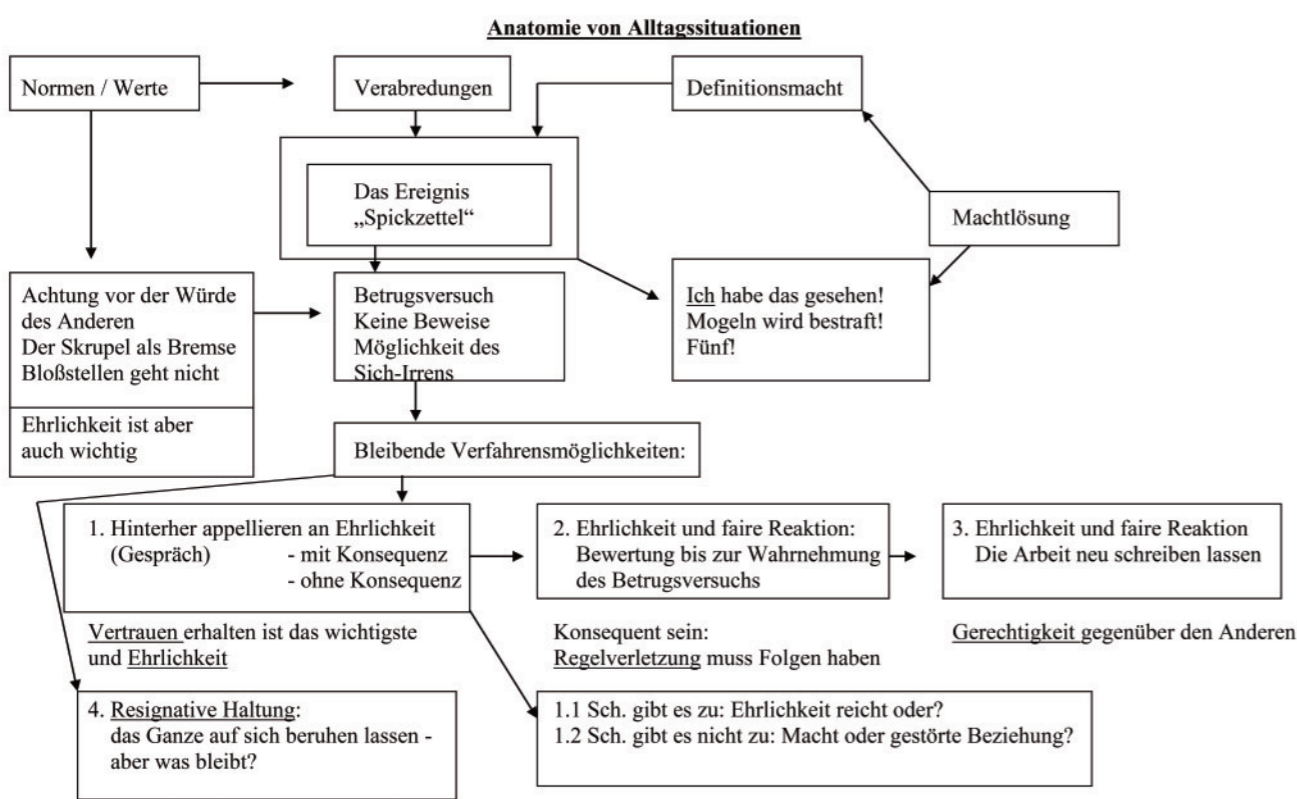
Schluss

Damit ist der konkrete Fall gedanklich ausgereizt. Jeder muss für sich entscheiden, wie seine Bearbeitung wäre. Aber klar ist auch, dass alle wichtigen Aspekte einer Pädagogik im Spiel sind: die grundsätzlichen Werte und Normen wie das Handlungsrepertoire, das im Sinne der humanistischen Psychologen und Pädagogen (Cohn, Gordon, Rogers, Dreikurs) die Symmetrie der Kommunikation durchgehend wahren möchte und nicht in die Asymmetrie abkippt. Das persönliche Engagement kommt hinzu. Es ist gerichtet auf die Entwicklung der Person und nicht auf machtorientiertes Lehrerhandeln. Man muss selbst stark sein und frei von Angst- und Ohnmachtempfindungen. Der Alltag wird einen aber immer wieder schwächer machen, als man eigentlich sein will! ■



Manfred Bönsch

Literatur:
M. Bönsch: Grundlegung sozialer Lernprozesse heute, Weinheim und Basel, 1994
M. Bönsch: Praxishandbuch gute Schule, Baltmannsweiler, 2000
R. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, 1981
R. Dreikurs u.a.: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme, Weinheim und Basel, 1992
Th. Cordon: Lehrer-Schüler-Konferenz, Reinbek, 1981
C. R. Rogers: Freiheit und Engagement, München, 1984
C. R. Rogers: Lernen in Freiheit, München, 1979



ein Mädchen in ihrer geschlossenen linken Hand einen „Spickzettel“ hat, den sie von Zeit zu Zeit befragt. Er will diese Mogelpraxis

Schülerin) die zentrale Norm, ergibt sich ein anderes Herangehen an die Lösung des Problems, als wenn eine unreflektierte Definiti-

Situation sich fortschreiten und appelliert hinterher an die Ehrlichkeit in der Hoffnung auf eine Lösung: Ehrlichkeit erlaubt Nachsicht. Es

ANZEIGE

WENN NIEMAND MEHR ÜBER INHAFTIERTE JOURNALISTEN IN DER TÜRKEI SCHREIBT, SIND DANN ALLE WIEDER FREI?

REPORTER OHNE GRENZEN

“Solidarität. Grenzenlos.”

GEW-Aktionstag am 21.03.2021

Rund 70 Vertreter*innen verschiedener Organisationen und Verbände trafen sich am Sonntag, dem 21.03.2021, vor der Europa Galerie in Saarbrücken zu einer kreativen Aktion für mehr Solidarität und gegen Rassismus und Ausgrenzung. Die GEW hatte anlässlich der Internationalen Wochen gegen Rassismus zu dem Aktionstag aufgerufen. Die Teilnehmer*innen erstellten vor Ort je ein Straßenposter zum Motto "Solidarität. Grenzenlos." Nach Ansicht der Beteiligten ist Rassismus in der Gesellschaft und in den staatlichen Institutionen weit verbreitet. Es gilt ihn zu erkennen und ihm entgegenzuwirken. Für die GEW ist eine rassismuskritische Bildung an Schulen ein zentrales Anliegen.

Die Aktion Straßenposter „Solidarität. Grenzenlos.“ wurde vom GEW-Landesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung (LAMA) organisiert. LAMA-Vorsitzende Arianna Erario kündigte bei der Aktion an, dass dies nur der Auftakt zu weiteren Veranstaltungen sein wird.

Ein Zeichen setzen. Eine Ausweitung der „Passgesetze“ auf Frauen verhindern. Das wollten die bis zu 7.000 südafrikanischen Demonstrant*innen, als sie sich am 21.03.1960 dem Polizeirevier in Sharpeville (südlich von Johannesburg) näherten, um sich inhaftieren zu lassen. Sie hatten ihre Ausweise nicht bei sich und das war für Men of Color zu Zeiten der Apartheid strafbar. In den Pässen der Bürger fanden sich neben persönlicher Daten u. u. auch Vermerke über das Arbeitsverhältnis, Steuerzahlungen und Auseinandersetzungen mit der Polizei und selbst mit diesem Ausweis war ihnen der Aufenthalt in Städten nur mit behördlicher Erlaubnis gestattet. Die Demonstration endete in einem Blutbad, nachdem ein Polizeioffizier den Schießbefehl erteilte und mit Maschinengewehren wahllos in die Menge gefeuert wurde. 69 People of Color, darunter 10 Kinder, kamen ums Leben.

1966 nahmen die Vereinten Nationen das sogenannte „Massaker von Sharpeville“, zum Anlass und erklärten den 21. März zum Internationalen Tag gegen Rassismus. In Deutschland werden seit 1995 an diesem Datum Aktivitäten und Veranstaltungen organisiert. Ab 2006 wurde der Aktionszeitraum auf zwei Wochen ausgeweitet und die Koordinantion der Aktionen wurde 2016 der neu gegründeten Stiftung gegen Rassismus übertragen (<https://stiftung-gegen-rassismus.de/iwgr-4>).

Die Internationalen Wochen gegen Rassismus 2021 standen unter dem Motto „Solidarität. Grenzenlos.“

Im Saarland rief die GEW dieses Jahr erstmals zu einer gemeinsamen Aktion auf. Organisiert wurde das Ganze von Arianna Erario, der neuen Vorsitzenden des Landesausschusses Migration, Diversity und Antidiskriminierung (LAMA). Damit war sie der Bundeskampagne der GEW, sich an den Internationalen Wochen gegen Rassismus zu beteiligen, gefolgt (<https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/internationale-wochen-gegen-rassismus-2021-solidaritaet-grenzenlos/>).

Die GEW engagiert sich in vielerlei Hinsicht gegen Rassismus und Diskriminierung, insbesondere auch in Bildungseinrichtungen. Sie setzt sich für Chancengleichheit in der Bildung sowie für die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen ein. Neben der Organisation von Fortbildungen, Veranstaltungen oder der Bereitstellung großer Material- und Linksammlungen zu neuerer rassismuskritischer Forschung, Antisemitismus, Antiziganismus, antimuslimischem Rassismus, etc. vertritt die GEW konkrete Positionen, verfolgt feste Ziele und stellt entsprechende Forderungen an die Politik (vgl. <https://www.gew.de/bama/>).

Hier setzt der LAMA an. Es gilt, auch im Saarland diese Schwerpunkte zu vertiefen, damit auch unsere Bedürfnisse, Ideen, Ziele und Erfolge auf Bundesebene miteinfließen. Darum ist es wichtig, ein Netzwerk aufzubauen.



en, um auf das Know-how verschiedener Expert*innen zurückgreifen zu können. Vor diesem Hintergrund wurde die Aktion so geplant, dass zahlreiche Gruppen, Parteien, Vereine und Verbände eingeladen wurden, vor Ort ein Straßenposter zum Thema „Solidarität. Grenzenlos.“ zu gestalten.

Die Rückmeldung war sehr erfreulich. Schon im Vorfeld sicherten Seebrücke Saar, Netzwerk für Demokratie und Courage e. V., Ramesch e. V., Linksjugend, Integrationsbeirat Saarlouis, Verband der alleinerziehenden Mütter und Väter, die Partei Saar, Com. It. Es – Saar, DGB Bezirk West Landesbüro Saar, LAG Betrieb und Gewerkschaft Saar und Omas gegen Rechts Saarland ihre Teilnahme zu.

Die pandemiebedingten Vorschriften stellten die Organisator*innen zwar vor große Herausforderungen, da genauestens auf den Infektionsschutz geachtet werden musste, trotzdem wurde die Aktion zu einem vollen Erfolg. Bereits vor dem offiziellen Beginn trafen die Mitstreiter*innen nach und nach ein, fanden ihren vorbereiteten und mit Materialien ausgestatteten Arbeitsplatz und gingen mit Eifer ans Werk. Das Wetter war kalt, aber trocken.



Der offizielle Teil begann mit der Begrüßung durch die GEW Landesvorsitzende Birgit Jenni, die sich ob der regen Teilnahme hoch erfreut zeigte und betonte, die GEW stehe für eine solidarische Gesellschaft und positioniere sich deutlich gegen rassistische Gewalt, Diskriminierung und Ausgrenzung. LAMA Vorsitzende Arianna Erario bekräftigte anschließend, wie wichtig gemeinsames Handeln gegen Rassismus sei.



Diese Aktion biete Gelegenheit, demokratische Kräfte zu verbünden. Das Erstellen der Poster vor Ort stehe symbolisch für die aktive Gestaltung einer solidarischen Gesellschaft. Darüber hinaus bedankte sie sich bei Arianna Erario für die Organisation der Veranstaltung und gratulierte ihr zur Wahl als Co-Vorsitzende des BAMA auf Bundesebene der GEW.

Rassismus hat viele Facetten. Dies wurde durch das große Spektrum an Schwerpunkten in den Redebeiträgen und auf den Postern deutlich. Seebrücke Saar lenkte den Blick zunächst auf die „Festung Europa“ und kritisierte die europäische Abschottungspolitik. Grenzenlose Solidarität erfordert aber „eine Politik, die alle Menschen meint, wenn sie über Menschenrechte spricht“, die sich für Seenotrettung und Bleiberechte einsetzt, statt private Seenotretter*innen zu kriminalisieren und Geflüchtete mit teils fragwürdigen Methoden abzuschieben. Auch das Poster der Die Partei Saar griff dieses Thema auf.

Nicht nur auf europäischer, sondern auch auf Bundes- und Landesebene hat Rassismus Geschichte. Dennis Lander (MdL, die Linke) nannte zunächst das Attentat in Hanau vor gut einem Jahr, bei dem ein 43-Jähriger neun Hanauer Bürger*innen mit Migrationshintergrund ermordete. Die Tat gilt als rechtsterroristischer Anschlag.

Auch das Thema rechte Gewalt im Saarland kam in Landers Beitrag und in dem des Integrationsbeirats Saarlouis zur Sprache: Im Fall des 1991 in Saarlouis bei einem Brandanschlag ums Leben gekommenen Ghanaer Samuel Yeboah wurde letztes Jahr ebenfalls ein rassistischer Hintergrund der Tat durch die saarländischen Behörden anerkannt und die Ermittlungen wurden vom Generalbundesan-

walt wieder aufgenommen. Darüber hinaus wurde ein Konzept des Erinnerns und Aufarbeitens beschlossen, das auch einen Gedenkort an der Stelle, an der damals die Unterkunft für Geflüchtete stand, vorsieht.

Zu aktivem Handeln gegen Rassismus rief auch Bürgermeisterin Barbara Meyer-Gluche (die Grünen) auf und stellte eine Kampagne vor, die einen Aktionsplan gegen Rassismus auf der Straße und im Netz beinhaltet sowie die Landesregierung auffordert, in die aus bereits 12 Bundesländern bestehende „Koalition gegen Diskriminierung“ einzutreten.



Menschen mit Migrationshintergrund erleben Rassismus sehr häufig, auch in den Schulen. Wenn ein/e Schüler*in die deutsche Sprache noch nicht perfekt beherrscht oder eine andere Hautfarbe hat, löst das bei manchen Lehrkräften bisweilen die Schlussfolgerung aus, dieses Kind sei kognitiv eingeschränkt oder führt im Umkehrschluss in manchen Fällen zu der Annahme, man sei klüger oder fähiger, nur weil man deutscher Abstammung ist. Vor diesem Hintergrund bat Mohammed Maïda vom Ramesch e.V. die GEW, sich dafür einzusetzen, dass das Thema Kolonialismus und das damalige diskriminierende Weltbild der Europäer gegenüber Menschen anderer Kontinente im Geschichtsunterricht verstärkt behandelt wird. Wenn man lernt, dass Rassismus quasi von Europäern erfunden wurde, kann man die oben genannten stereotypen Sichtweisen vielleicht besser überwinden. Auch Diversität im Lehrpersonal könnte dazu beitragen. Es wäre zielführend, wenn an unseren Schulen mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund unterrichten würden, so die Forderung des Verbandes alleinerziehender Mütter und Väter.

Rassismus ist nicht angeboren, sondern wird erlernt. Damit unsere Kinder Vielfalt als Bereicherung begreifen, ist eine rassismuskritische Bildung nach Ansicht des LAMA unerlässlich. Wenn man Strukturen ändern und Rassismus entgegenwirken möchte, muss man auch sein eigenes Verhalten reflektieren.

Albert Augustin vom DGB machte darauf aufmerksam, dass jede/r von uns täglich darauf achten sollte, sich sprachsensibler zu äußern, bzw. zu hinterfragen, ob einer Rede- oder einem Begriff eine rassistische Bedeutung zugrunde liegt. Wichtig ist, dass man sich bemüht, Rassismus zu erkennen, und wenn man ihn sieht, etwas dagegen zu tun. Besonders wenn man selbst jemand ist,





Fazit:

Die Veranstaltung war ein voller Erfolg und es ist erstrebenswert, dass weitere Aktionen folgen sowie die Zusammenarbeit antirassistischer Gruppen und Verbände weiter ausgebaut wird, da im Verband mehr erwirkt werden kann. Der LAMA der GEW Saarland freut sich über aktive Mitarbeiter*innen. Bei Interesse wenden Sie sich gerne an lama@gew-saarland.de. ■

Yvonne Fell
LAMA

Fotos: Mohammad Ali Deeb

Einen Kurzbericht und ein Video über die Aktion finden Sie unter dem Link:
<https://www.gew-saarland.de/index.php/menue3/migration/840-stiftung-rassismus>

der/die sich nicht mit eigenen Rassismuserfahrungen auseinandersetzen muss.

nisationen, knüpfte mögliche Kontakte oder unterhielt sich über das Thema und die Aktion.

Laut Omas gegen Rechts sollte man Rassismus persönlich nehmen und gegen rassistisches Verhalten einschreiten, als würde es eine/n persönlich treffen.

Abschließend wurde der Fokus auf die Gemeinsamkeiten aller gelenkt: Einige von uns sprechen vielleicht besser Deutsch, andere eben besser Arabisch. Letztendlich haben wir eins gemeinsam: Wir sind alle Menschen. Für Tänzer und Fotograf Mohammad Ali Deeb ist die Musik die universelle Sprache. Herr Deeb war auch der Fotograf unserer Aktion. Mit Musik ging es nach den Redebeiträgen weiter. Der Künstler Bob de la Sarre begleitete im weiteren Verlauf der Veranstaltung das kreative Schaffen der Akteur*innen mit inspirierenden Klängen auf seiner Steel Drum. Während die Plakate nach und nach fertig wurden und sich mittlerweile sogar die Sonne zeigte, konnten Interessierte bei einem Gallery Walk mit den Verbänden, Parteien und Gruppen ins Gespräch kommen. Man redete über die Inhalte der Plakate, die Art der Orga-



Saarländer in Moskau

Die Rote Fahne von Kolomna.

Im Saarbrücker Blattlaus Verlag, der auch die Saarbrücker Hefte druckt, werden zumeist Schriften veröffentlicht, die von der Rosa-Luxemburg-Stiftung Saarland und der Peter-Imandt-Gesellschaft gefördert werden. Im Impressum der zu besprechenden Broschüre „Saarländer in Moskau“ werden neben Bies, Hewer, Drilenko die beiden Stiftungen als Herausgeber angegeben.

Anlass für die Veröffentlichung war der einhundertste Jahrestag der Oktoberrevolution in Russland. Die Textsammlung besteht aus 13 Kapiteln, in denen 13 Saarländer – bei zwei Personen zusätzlich ihre Partner – vorgestellt werden. All diesen Personen ist gemeinsam, dass sie sich zumeist aus politischen Gründen im Zeitraum 1917 bis 1956 nach Moskau begaben.

Patric Bies erwähnt, dass „die diesbezüglichen Forschungen noch am Anfang stehen und die staatlichen Archive erst nach und nach Zugang zu den erhaltenen historischen Dokumenten gestatten“ (S. 6). Die Verfasser konnten auf Vorarbeiten des Völklinger Historikers Luitwin Bies (1930–2009) zurückgreifen.

Zwei bereits zuvor veröffentlichte Beiträge, nämlich zu Oskar Hellbrück, dem einzigen Saarländer, der an der Kremllauer beerdigt wurde, und dem kommunistischen Ehepaar Lilli und Willi Herrmann, stammen aus der Feder von Luitwin Bies. Sein Sohn Patric hat drei Beiträge beigesteuert. Der Werdegang des KPD-Politikers Otto Niebergall wurde gemeinsam von Patric Bies und dem Saarbrücker Studenten der Geschichtswissenschaften, Vladislav Drilenko, verfasst.

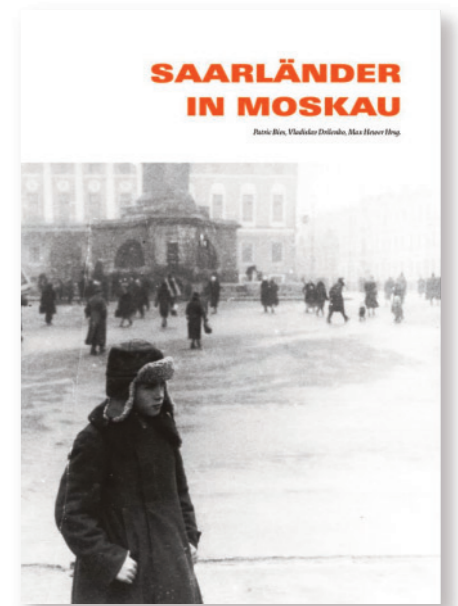
Der Beitrag zu Gustav Regler stammt von seiner Nichte Annemay Regler-Repplinger, Buchhändlerin und Leiterin des Gustav-Regler-Archivs. Die Historikerin Inge Plettenberg stellte erneut die Vita von Hubert L'Hoste vor, der im Spätherbst 1933 seine Reise in die Sowjetunion antrat und über den das Kinderbuch „Hubert im Wunderland“ 1935 herausgegeben wurde. Ein Foto des Jugendlichen ziert auch das Titelbild der Publikation. Plettenberg verweist auf ihren Aufsatz zu L'Hoste im Sammelband „Die Nazis aus der Nähe. Im Mikrokosmos der Hitler-Diktatur. Spurensuche im St. Wendeler Land“, 2014, lässt aber die Monografie von Wolfgang Brenner: Hubert im Wunderland. Vom Saargebiet ins rote Moskau. Saarbrücken 2012, unerwähnt.

Während Regler, L'Hoste, Niebergall sowie Lilli und Willi Herrmann vielen historisch Interessierten bekannt sind, werden weitere Personen vorgestellt, die weitgehend unbekannt waren, etwa der Schlosser Karl Wilhelm aus Dudweiler, der im Ersten Weltkrieg in russische Kriegsgefangenschaft geriet und sich aktiv an der Oktoberrevolution beteiligte. Bisher war lediglich 1967 in der Saar-Woche, der Zeitung der Deutschen Demokratischen Union (DDU), über ihn berichtet worden. Patric Bies geht auch auf die Aktivitäten Wilhelms in der Nachkriegszeit ein.

Neben politischen Gründen konnten auch aus wirtschaftlichen Gründen Saarländer ihre Zukunft in der Sowjetunion sehen, etwa Josef Esser aus Marpingen, der seit 1930 in den Bergwerken des Donezbeckens arbeitete. Esser wurde als Opfer der stalinistischen „Säuberungen“ am 21. Juni 1938 erschossen. 1958 wurde er posthum rehabilitiert, da kein Strafbescheid vorlag. Das gleiche Schicksal ereilte das Ehepaar Emilie und Ernst Stölzer, worauf Vladislav Drilenko eingeht.

Der ebenfalls junge Historiker und Pädagoge Max Hewer, der 2016 mit seiner Publikation „Von der Saar zum Ebro. Saarländer als Freiwillige im Spanischen Bürgerkrieg 1936–1939“ auf sich aufmerksam machte, ist mit zwei Beiträgen vertreten. Zum einen geht es um den Emigranten Karl Merkel aus Limbach (heute Kirkel), der sich in der Sowjetunion militärisch ausbilden ließ und im Frühjahr 1937 als freiwilliger Kämpfer zu den Internationalen Brigaden für den Spanienkrieg meldete. Er fiel im Juli 1937 als Panzerkommandant im Rang eines Leutnants. Ein weiterer Kämpfer war der Taxifahrer Willi Trapp, der nach der Abstimmung vom 13. Januar 1935 nach Moskau emigrierte.

Hubert Kesternich, gelernter Bergmann und Hüttenarbeiter aus Völklingen, der im Blattlaus-Verlag über die saarländische Bergbaugeschichte und Geschichte der Arbeiterbewegung publizierte, ist mit einem Beitrag über die „Rote Fahne von Kolomna“ vertreten. Einer Völklinger Arbeiterdelegation wurde 1927 von sowjetischen Arbeitern in der Lokomotivfabrik von Kolomna eine Fahne geschenkt, die über die NS-Zeit gerettet werden konnte. Bereits 1981 hatte Aleksej Abramow über diese Fahne in Heft 2 der von der DKP herausgegebenen Schriftenreihe „Blätter zur Geschichte der Arbeiterbewegung im Saarland“ geschrieben.



Der saarländische Landtagsabgeordnete und Chefredakteur des Organs der Kommunistischen Partei im Saarland, Fritz Bäsle, verfolgte die Geheimrede Nikita Chruschtschows auf dem XX. Parteitag der KPdSU. In der Nacht vom 25. zum 26. Februar 1956 rechnete er mit der Stalin-Ära ab. Bäsle erhielt als Erster Landessekretär eine Einladung zum Parteitag nach Moskau. Patric Bies erwähnt, dass Bäsle sich nie über das in Moskau Erlebte oder Gehörte geäußert oder selbst nie die Ereignisse von Moskau kommentierte. „Weshalb sollte er Verbrechen rechtfertigen oder ablehnen, an denen er – ein Verfolgter des Naziregimes und diesem nur knapp lebend entronnen – nicht beteiligt war? Für ihn, der angetreten war auch weiterhin für eine bessere und sozialistische Welt zu kämpfen, waren weder Stalins Verbrechen noch Chruschtschows Rede eine Ermutigung“ (S. 60). Erwähnenswert ist das großformatige Gruppenfoto, das bedeutende Politiker der Sowjetunion und weitere kommunistische Politiker und Parteiführer anderer Staaten zeigt, den Saarländer Fritz Bäsle inbegriffen. Im letzten Kapitel werden 18 weitere „Saarländer in Moskau“ summarisch vorgestellt.

Die Broschüre möchte Anreiz bieten zu weiteren Forschungen zur saarländischen Arbeiterbewegung. Die Aufsätze zeigen, dass hier noch viel Forschungsarbeit zu leisten ist. Die Peter-Imandt-Gesellschaft/Rosa-Luxemburg-Stiftung Saar gab 2021 eine von Hubert Kesternich separate Broschüre zur „Fahne von Kolomna“ heraus. Patric Bies schreibt im Vor-

wort mit Verweis auf „Saarländer in Moskau“, dass der Völklinger Gewerkschaftschef Albin Weis (1897–1970) sie 1927 als Geschenk mitbrachte. Emma Jakob (1892–1976) – sie war 1932 die erste Frau im Völklinger Gemeinderat – hielt die Fahne während der NS-Diktatur versteckt und vertraute sie später Luitwin Bies an. Momentan wird die Fahne in der Ausstellung „Mon Trésor“ im Weltkulturerbe Völklinger Hütte gezeigt.

Auf der Fahne, die Arbeiterinnen aus dem Schneiderei-Kurs des Worowski-Betriebsklubs stickten, ist ein Schmied abgebildet mit Schürze und aufgekrepelten Hemdsärmeln. Mit hoch erhobenen Armen steht er an einem Amboss und hält in der einen Hand ein glühendes Stück Eisen. Oberhalb ist in russischer

Sprache das Marx-Zitat „Proletarier aller Länder, vereinigt Euch!“ eingestickt und unter dem dargestellten Schmied: „Deutscher Metallarbeiterverband Völklingen. Die Metallarbeiter von Kolomna“. ■

Franz Josef Schäfer

Patric Bies, Vladislav Drilenko, Max Hewer (Hrsg.): Saarländer in Moskau Saarbrücken, Blattlaus 2018, 67 S., 60 Abb.
ISBN: 978-3-945996-19-5
Preis: 9,90

Peter-Imandt-Gesellschaft/Rosa-Luxemburg-Stiftung Saar (Hrsg.): Die Rote Fahne von Kolomna. Saarbrücken. Blattlaus 2021, 38 S., 20 Abb.

Auf der Rückseite der Fahne ist folgender Appell angebracht: „Hört auf Amboss zu sein, werdet endlich Hammer!“

Das übersehene Kind

„Und wenn sich jemand um einen kümmert, dann besteht man eher“ – das sind die letzten Worte in einem wahrlich berührenden Buch, geäußert von einem Viertklässler. Es ist heutzutage leider allzu häufig der Fall, dass sich Erwachsene, Eltern wie auch Lehrerinnen und Lehrer, zu wenig um die individuellen Bedürfnisse und Befindlichkeiten von Kindern kümmern. Welche Folgen das für Persönlichkeitsentwicklung, Sozialverhalten und Schulerfolg haben und vor allem, wie man positiv daran arbeiten kann, darum geht es in „Das übersehene Kind“ von Beate Letschert-Grabbe.

Die Autorin kommt aus der Praxis, war Schulleiterin, Lehrbeauftragte, Hauptseminarleiterin und ist heute Individualpsychologische Beraterin und Supervisorin. Wenn man weiß, dass sie zudem einmal Klavier an einer Musikhochschule studiert und als Fotografin mittlerweile diverse Ausstellungen sowie eine Buchillustration vorzuweisen hat, wundert man sich nicht mehr – weder über die herrlichen Kinderporträts zu jedem Kapitelanfang, noch über den multiperspektivischen Zugriff auf das Thema des Buches. Sein Ausgangspunkt ist die Frage: „Was braucht das Kind, um sich angenommen zu fühlen und entwickeln zu können?“ (S. 10 f.)

Logisch also, dass es gleich im ersten Kapitel um „Beachtung“ geht. „Wenn meine Eltern mich sehen und mit mir sprechen, dann gibt das gute Gefühle. Dann hüpfte es in meiner Seele!“ (S. 37) So drückt es einer der Viertklässler im Gesprächskreis aus. Diese Einrich-

tung nimmt in jedem Kapitel einen wichtigen Rang ein und illustriert mit den Diskussionen der Kinder aus dem vierten Schuljahr alles ganz praktisch, was an theoretischen Inhalten beschrieben wird.

In weiteren Verlauf des Buches wird zunächst verdeutlicht, wie Kinder häufig im Alltag ermutigt werden, ohne dass es ihnen tatsächlich Mut macht: um die Problematik des im Erziehungsalltag inflationär gebrauchten „super“, um die Fremd- wie auch die Selbstbilder von entmutigten Kindern oder um die Folgen von zu viel Hilfestellung für sie. Das siebte Kapitel trägt den Buchtitel als Überschrift und stellt ein Positivbeispiel vor: Der Drittklässler Lucas weist störende soziale Verhaltensweisen auf, so dass weder die Mitschüler noch seine Lehrerin ihn mögen. Dank der Beratung, die die Lehrerin in Anspruch nimmt, gelingt es ihr, mit einer veränderten pädagogischen Haltung Lucas' Rolle im Klassenverband positiv zu beeinflussen. So bewahrheitet sich eine zentrale These der Autorin: Es gibt einen Kausalzusammenhang zwischen schulischen Leistungen und dem Sozialverhalten in Schulklassen. Positives Sozialverhalten setzt nämlich Selbstbewusstsein voraus, was zu großen Teilen von Leistungen und der Anerkennung dafür abhängt.

Das vorletzte Kapitel vertieft schließlich das Verständnis kindlichen Selbstwertgefühls, bevor Beate Letschert-Grabbe im zehnten ihr Konzept für Lehrerfortbildungen vorstellt, das auf die Ermutigung von Lehrkräften abzielt und dadurch die Ermutigung von Kindern



beabsichtigt: „Ermutigung ist die zentrale Komponente, von der alles andere abhängt und ausgeht“ (S. 249). Hier wird noch einmal explizit auf die Individualpsychologie verwiesen, die den weitanschaulichen Rahmen und methodischen Hintergrund für ihren Ansatz abgibt.

Wie im ganzen Buch folgt die Autorin auch gegen Ende dem Prinzip, Theorie mit der Darstellung der Praxis zu verknüpfen. Dadurch bleibt die Lektüre stets anregend, ob für Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher oder Sozialpädagog/-innen. Wer auch immer nach Wegen sucht, Kinder aus negativen Verhaltensspiralen zu holen oder auch ihre Lehrerinnen und Lehrer positiv zu inspirieren, findet hier eine große Menge Stoff. „Dieses Buch ist nicht als Fachbuch gedacht“ (S. 17), aber es bietet jede Menge fachlicher Impulse für alle, die mit dem Erziehen befasst sind. ■

Dipl.-Päd. Detlef Träbert

Beate Letschert-Grabbe: Das übersehene Kind. Wenn „Super!“ zu wenig und Verwöhnen Vernachlässigen ist Weinheim und Basel (Beltz Juventa) 2021, 261 S.
ISBN: 978-3-7799-6018-8
Preis: 19,95 Euro (E-Book: 18,99 Euro)

Mitmachen lohnt sich ...

... für jedes neu geworbene Mitglied gibt es eine unserer Prämien.*



Weinset der Lebenshilfe



Kurierrucksack



Powerbank Poki



30-Euro-Spende



Vier CinemaxX-Gutscheine



Bluetooth-Box



Kräuter-Anzuchtset



Gewürzbox Allrounder



Bentobox Himeji



Zwei Fahrradtaschen



Multihacker



30-Euro-Spende

Neues Mitglied werben und weitere Prämien ansehen
unter: www.gew.de/praemienwerbung

*Dieses Angebot gilt nicht für Mitglieder des GEW-Landesverbandes Niedersachsen.

Keine Lust auf unser Online-Formular? Fordern Sie den Prämienkatalog an!
Per E-Mail: mitglied-werden@gew.de | Per Telefon: 0 69 / 7 89 73-211

oder per Coupon:

Bitte in Druckschrift ausfüllen.

Vorname/Name

Straße/Nr.

PLZ/Ort

GEW-Landesverband

Telefon Fax

E-Mail

Bitte den Coupon vollständig ausfüllen und an folgende Adresse senden:
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt a. M., Fax: 0 69 / 7 89 73-102.