



Vom Ich zum Wir zum Ganzen: Die Schulprojekte „GAMMA“ und „AMSEL“ stärken Pädagog/innen und Schüler/innen in und nach der Pandemie

Der vorliegende Artikel beschreibt zwei aktuell im Schulalltag erprobte Programme, die emotional-kognitive Regulationsfähigkeiten, Sozialkompetenzen und partizipative Organisationsformen auf der Ebene der Pädagog/innen fördern. Ziel ist es, dass sie diese Fähigkeiten authentisch und verkörpert an die Schülerinnen und Schüler weitergeben. Die Inhalte und Wirkungen der Programme auf Lehrer/innen und Schüler/innen sowie auf die Organisation Schule als Ganzes werden praxisnah vorgestellt und Möglichkeiten zur Umsetzung in weiteren Schulen genannt.

► Stichwörter: **Achtsamkeit, Selbstregulation, sozial-emotionale Kompetenzen, Resilienz, Beziehungsgestaltung, Persönlichkeitsentwicklung, verkörperte phänomenologische Dialoge, Schulkultur, Organisationsentwicklung**

„Wer Gutes will, der sei erst gut.“
Goethe: Faust, Vers 5053

„Zur Bewältigung der Krisenfolgen ist es
notwendig, Kinder und Jugendliche in ihren sozialen
Kompetenzen zu stärken.

Gerade Schüler/innen dürfen nicht mit ihren Sorgen
und dem Druck, verpassten Lehrstoff möglichst schnell
aufholen zu müssen, alleine gelassen werden.“

Online Information des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung zum „Aktionsprogramm Aufholen nach Corona“

Angeboten zur Stärkung des sozialen Miteinanders und
der psychischen Resilienz.

Im Anschluss an das vom Land Nordrhein-Westfalen geförderte ressourcenstärkende Projekt „GIK-Gesundheit, Integration und Konzentration“ in allen Grundschulen der Stadt Solingen (Altner et al., 2018) wurde von der AG Gesundheit und Prävention an den Kliniken Essen-Mitte/Universität Duisburg-Essen ein Schulungsprogramm für weitere interessierte Lehrer/innen entwickelt. Diese 60-Stunden-Weiterbildung „GAMMA-Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im menschenbezogenen Arbeiten“ verbindet Elemente des Stressbewältigungsprogramms MBSR (mindfulness-based stress reduction) von *Jon Kabat-Zinn* mit Aspekten der Mitgefühlsschulung sowie der Organisations- und Kulturentwicklung nach *Otto Scharmer* (2019). GAMMA wird als anerkannte schulische Präventionsmaßnahme auf der Grünen Liste des Bundespräventionsrates (2021) geführt sowie von der Landesvereinigung für Gesundheitsförderung in Thüringen empfohlen (2022) (www.kobags.de). Der Artikel von *Bettina Adler* und *Mathias Gugel* in diesem Heft beschäftigt sich ausführlich damit. In Zusammenarbeit mit der update Beratungsstelle für Suchtprävention in Bonn finden aktuell Inhalte und Erfahrungen aus den Formaten GIK und GAMMA Eingang in suchtpräventive Schulungsangebote für Pädagog/innen. Dieses vom NRW-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales geförderte Projekt „AMSEL-Achtsamkeits- und mitgefühlsbezogene Suchtprävention in Schulen“ adressiert Pädagog/innen an Schulen in Bonn, Köln und im Rhein-Sieg Kreis (Altner, Lucas-Gesing, 2021).

Kontext: Schulische Gesundheitsförderung

Die aktuelle Pandemie verstärkt Belastungen und Stress in den Schulen. Dabei schafft die starke Belastung der Einzelpersonen Bedingungen für ein Miteinander im Alltag, das von stressbedingten Kampf- und Fluchttreflexen, von Unfreundlichkeit, Abwertung oder von erschöpfungsbedingtem Rückzug geprägt ist. Wenn das eintritt, dann drohen Lernfreude, Humor, Kreativität und ein wertschätzendes Miteinander auf der Strecke zu bleiben. Und wenn die natürliche Freude am gemeinsamen engagierten Lernen und Gestalten erlahmt, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die pädagogischen Beziehungen dauerhaft leiden und Führungskräfte zu undemokratischen Maßnahmen greifen. Dies wiederum erhöht den Stress. Ein destruktiver Kreislauf beginnt. Um längerfristigen negativen Folgen der Pandemie vorzubeugen, stellt die Bundesregierung aktuell 2 Mrd. Euro zur Verfügung. Die Ziele dafür sind neben dem Aufholen von Lerndefiziten auch die Finanzierung von



Abb. 1: Kinder in stiller Wahrnehmung

Grundidee: Verkörperte Bildung pädagogischer Persönlichkeiten

Kern dieser Ansätze der schulischen Gesundheitsförderung ist die Bildungsarbeit mit interessierten Pädagog/innen im Sinne der Reflexion und Weiterbildung von Aspekten ihrer pädagogischen Persönlichkeit und Haltung. In ihrer historischen Analyse der Konzepte von Haltung und Persönlichkeit von Lehrpersonen beschreiben *Monika Fiegert* und *Claudia Solzbacher* (2014, 38 f.) wie ab dem Jahr 2000 „nach Jahren eines eher technokratischen Berufsverständnisses ... die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit erneut in den Blick“ kam. „Unter dem Motto ‚Bildung braucht Beziehung‘ kehrt das Interesse an der Lehrhaltung ... vehement zurück, vor allem beeinflusst durch Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung, die mittlerweile belegen kann, dass die immer wieder betonte wertschätzende, empathische und authentische Haltung der Lehrperson das Lernen der Schüler fördert.“ Die Intention der Programme GAMMA und AMSEL besteht ganz in diesem Sinne in der Stärkung der Pädagog/innen, damit sie auch in Krisensituationen wie der aktuellen Pandemie als beziehungsfähige, empathische, (selbst)fürsorgliche und inspirierende Persönlichkeiten authentisch die Schüler/innen begleiten und inspirieren.

Dabei sind nicht nur Wissen und Überzeugungen sinnvoll und notwendig, sondern konkret erlebbare Haltungen und Handlungsfähigkeiten. Erst wenn Pestalozzis vielzitierte Idee der Integration von Kopf, Herz und Hand im

Alltag für die Schüler/innen und Kolleg/innen erlebbar wird, verkörpern sich authentisch und glaubhaft positive Persönlichkeitseigenschaften. Neben der Vermittlung von relevantem Wissen geht es daher in den Programmen GAMMA und AMSEL vor allem die Einübung von Fähigkeiten wie Präsenz, Mitgefühl, Beziehungs- und Kulturgestaltung im Sinne der Verkörperung von achtsamer Zugewandtheit, Wertschätzung, Empathie, Gleichwürdigkeit und verantwortlicher Mitgestaltung. Das Weiterbildungsformat beider Programme besteht aus vier mal zwei Tagen Gruppenarbeit (60 Stunden) innerhalb von sechs bis neun Monaten. Zwischen den Modulen werden Umsetzungsaufgaben im Alltag bearbeitet und es findet ein regelmäßiger kollegialer Austausch statt. Die Praxis und Vermittlung von Methoden des Innehaltens, des Spannung Regulierens, der wertschätzenden Kommunikation und der co-kreativen Gestaltung von Beziehungen und Organisationsstrukturen stellt sich dabei in den Dienst der persönlichen und kulturellen Entwicklung. Im Kontext der pandemiebedingt enorm gestiegenen Herausforderungen und Belastungen in den Schulen und Familien erhalten die Wirkungen auf die beteiligten Personen und auf ihr Miteinander eine noch größere Bedeutung als vor dem Jahr 2020. Während der pandemiebedingten Einschränkungen fanden die Weiterbildungen online statt.

Quantitative und qualitative Evaluation

Um Wirkungen und Wirkzusammenhänge abzubilden, wurden vor und nach dem Kurszeitraum quantitative Daten mit mittels validierter Fragebögen erhoben und nach Ende des Kurses qualitative Daten in Tiefeninterviews gesammelt. Die Wirksamkeitsstudie verwendete damit ein mixed-methods Design. Online wurden Daten bzgl. individueller Effekte der Weiterbildung auf die Ausprägung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sowie auf das Stressempfinden und die Fähigkeit zur Erholungsfähigkeit und Emotionsregulation erhoben. Zusätzlich sollen mithilfe einer Teamdiagnose auf Basis des Fragebogens zur Arbeit im Team (FAT) Effekte auf organisationaler Ebene untersucht werden. Umgesetzt wurde ein Pretest-Posttest-Design mit zwei Messzeitpunkten. Der Erhebung lagen folgende validierte Fragebögen in deutscher Fassung zugrunde:

- Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS) (Ströhle et al., 2010)
- Self-Compassion Scale (SCS-D) (Hupfeld & Ruffieux, 2011)
- Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS) (Schulz et al., 2003)
- Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Abler & Kessler, 2009)
- Fragebogen zur Erfassung von Erholungserfahrungen (REQ) (Sonnentag & Fritz, 2007)
- Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT) (Kauffeld, 2004)

Zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung waren die Erhebung und Auswertung von 39 Datensätzen von Teilnehmer/innen am GAMMA Programm abgeschlossen. Diese finden Eingang in vorliegende Darstellung. Die Datenerhebung zum AMSEL Programm lief noch. Qualitative Daten wurden in Form von 38 freiwilligen Interviews mit an der GAMMA- und AMSEL-Weiterbildung teilnehmenden Lehrer/innen und Erzieher/innen nach Abschluss der Intervention erhoben (20 GAMMA und 18 AMSEL). Dabei wurden die geltenden Richtlinien zum Datenschutz eingehalten. Die qualitativen Interviews fanden in Form von „verkörperten phänomenologischen Dialogen“ statt. Diese von unserer Arbeitsgruppe entwickelte Form der qualitativen Datenerhebung dient der Untersuchung von Phänomenen der gelebten Erfahrung und inneren Entwicklung der Befragten (vgl. Altner & Adler, 2021). Um die Anonymität der Befragten zu wahren, verzichten wir bei den nachfolgenden Beispielaussagen auf Quellenangaben.

Ich, Wir und das Ganze: Stärken stärken im Umgang mit Belastungen

Nachfolgend werden auf den Ebenen der Person, der Beziehungen und der Organisation konkrete Belastungsfaktoren skizziert sowie beispielhafte Bildungsimpulse und ihre Wirkungen auf die Pädagog/innen und Schüler/innen beschrieben.

Die individuelle Ebene: Ich

Leistungsdruck, Beziehungsstress, Ausgrenzung, Flucht in virtuelle Welten, die pandemiebedingte soziale Isolation und Zukunftsängste belasten viele Kinder, Jugendliche aber auch Erwachsene. Wenn dazu dauerhaftes Grübeln und ein Steckenbleiben in negativen Gedanken



Abb. 2: Kinder in einer Bewegungsübung

kommt, wachsen die psychischen Herausforderungen und die Risikofaktoren nehmen zu z. B. für das Auftreten von Einsamkeit, Überforderung, Erschöpfung, stressbedingten Beschwerden und Erkrankungen, Depressivität und Suchtverhalten. In den Programmen GAMMA und AMSEL werden diverse Methoden vermittelt, die das Wahrnehmen, Akzeptieren und Sein-Lassen von Grübeln und den häufig negativen inneren Selbstgesprächen stärken. Die teilnehmenden Pädagog/innen erleben (Selbst)Wahrnehmungsübungen in Stille und rhythmisch wiederkehrende Körper- und Bewegungsübungen. Sie lernen, wie sie eigene destruktive und potentiell suchtfördernde Handlungsimpulse erkennen und stoppen können, bevor sie sie ausagieren. Die Teilnehmer/innen üben diese Praxis der kognitiv-emotionalen und handlungsbezogenen Selbstregulation für sich, lernen dann kindgemäße und altersangemessene Methoden kennen und üben sich in deren verkörperter Vermittlung im Schulalltag.

Eine Übung: HALT

In stressigen und emotional geladenen Situationen kann es sinnvoll sein, mit einem bewussten Atemzug innezuhalten, Spannung zu reduzieren und sich selbst zu fragen, ob der aktuelle Handlungsimpuls wirklich angemessen ist.

Die vier **HALT-SCHRITTE** unterstützen dich dabei:

- H** alte inne
- A** tme
- L** ass alles (s)ein
- T** ue dann, was wirklich passt

Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Evaluation zum Ich-Aspekt

Bevor und nachdem die Teilnehmer/innen über sechs bis neun Monate eine Praxis der achtsamen und (selbst) mitfühlenden Selbstwahrnehmung und Selbstregulation ausgeübt haben, wurden per Fragebögen Daten zu ihrer Erholungsfähigkeit, ihrem Selbstmitgefühl, zu Achtsamkeit, Stresserleben und Emotionsregulation erhoben. Die Berechnungsergebnisse zu den vorher-nachher Veränderungen aufgrund von 2-seitigen t-Tests ergaben signifikante Verbesserungen in allen Dimensionen außer dem Stresserleben.

Dieses Ergebnis deutet auf einen signifikanten Zuwachs an Kompetenzen der Erholungsfähigkeit, des Selbstmitgefühls sowie von Achtsamkeit und Emotionsregulation hin.

Das Stresserleben verringerte sich, allerdings nicht statistisch signifikant. Der Erhebungszeitpunkt t2 lag im Februar/März 2020 und damit direkt nach den Beginn der Pandemie. Zu der Zeit prägten große Verunsicherungen der Schulalltag, was von einigen Kolleg/innen

als Stressbelastung erlebt wurde und evtl. zur insgesamt relativ geringen Abnahme der Stressbelastung beitrug. Die Veränderungen aller anderen Werte erreichten im Zeitverlauf von t1 zu t2 statistische Signifikanz. D.h. diese Kompetenzzunahmen sind damit mit hoher Wahrscheinlichkeit Effekte der GAMMA-Fortbildung.

In den verkörperten phänomenologischen Gesprächen der qualitativen Evaluation beschreiben Teilnehmende konkrete Alltagssituationen, wo ihnen diese Selbstregulation gelingt:

Drei mal in vier Wochen konnte ich mich aus stressigen Situationen rausnehmen. Ich bin kurz rausgegangen um runterzukommen, hab tief durchgeatmet und konnte dann mit viel weniger Druck sprechen und handeln. Wer mich kennt, weiß, was das für'n Schritt is! (Alle lachen.)

Ich merke jetzt, wenn ich anfangs, mich innerlich hochzuspulen, dass z.B. mein Puls hochgeht. Und dann innehalten und mich an dem erfreuen, was ich gerade mache. Dann kann ich aus dem Hamsterrad aussteigen.

Zentral ist für mich, dass ich Strategien entwickel', die mir gut tun, ein Spaziergang an der frischen Luft oder ein Telefonat mit meiner Freundin. Und wenn es mir mal nicht gut geht, kann ich das dann umsetzen, statt 'ne Tüte Chips zu essen. Alkohol ist es bei mir nicht so. Ich kann dann ganz bewusst zu mir sagen, nö, die Tüte Chips ess' ich jetzt nicht, sondern ich ruf meine Freundin an.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrer/innen durch die Praxis der achtsamen Selbstregulation mehr Selbstmitgefühl entwickeln und durch bewusst freundliche Selbstfürsorge ihr Wohlbefinden stärken.

Die Ebene der Beziehungen im Kollegium und zu den Kindern: Wir

Unbesetzte Stellen, häufig wechselnde, kurzfristige und oft nur mit hohem Aufwand umsetzbare Anweisungen bzgl. Schulschließungen, Hygienekonzepten, Testungen usw., eigene Kinder, Partner, Eltern erkrankt oder in Quarantäne, die Angst selbst zu erkranken, gestresste Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen, Vorgesetzte, all diese Aspekte belasten das Miteinander sehr. Hier gelassen, zugewandt, gesund und kreativ und vielleicht sogar freundlich und freudvoll zu bleiben, ist eine große Leistung. Es bedarf substanzialer innerer und äußerer Ressourcen, damit das Gelingen kann.

Eine Übung der freundlichen Wünsche

1. Stell dir eine Kollegin oder einen Kollegen vor, mit der oder dem du freundschaftlich verbunden bist. Ihr beide mögt euch, versteht einander und unterstützt euch gegenseitig. Lass diese Person vor deinem inneren Auge erscheinen und wende dich ihr zu. Entscheide, ob du die folgenden guten Wünsche dieser dir nahen Person wünschen möchtest. Vielleicht findest du auch eigene Formulierungen. Nimm wahr, welche körperlichen Empfindungen diese Wünsche in dir anregen:

Mögest du sicher und gesund sein und bleiben.

Mögest du gelassen und mit Freude durch den Alltag gehen.

Mögest du Zuneigung und Erfolg erleben.

2. Nun stell dir eine Person aus deinem beruflichen Umfeld vor, mit der du kaum Kontakt hast. Ihr wisst voneinander, kennt euch aber nicht wirklich. Lass nun diese Person vor deinem inneren Auge erscheinen und wende dir ihr zu. Entscheide, ob du die folgenden guten Wünsche auch dieser dir fernerer Person wünschen möchtest. Vielleicht findest du auch eigene Formulierungen. Nimm wahr, welche körperlichen Empfindungen dieses Wünschen in dir anregt.

Mögest du sicher und gesund sein und bleiben.

Mögest du gelassen und mit Freude durch den Alltag gehen.

Mögest du Zuneigung und Erfolg erleben.

3. Wenn das passt für dich, experimentiere damit, welche körperlichen Empfindungen du erlebst, wenn du nun versuchst, die guten Wünsche einer Kollegin oder einem Vorgesetzten zu wünschen, mit denen du Schwierigkeiten hast ...

Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Evaluation zum Wir-Aspekt

Dieses Diagramm (Tab. 1) zeigt die Berechnungsergebnisse der Veränderungen von vor zu nach der Weiterbildung der Werte für die von den Teilnehmenden erlebte Qualität der Arbeit im Kollegium aufgrund 2-seitiger t-Tests:

Das Ergebnis deutet auf einen statistisch signifikanten Zuwachs an Kompetenzen für eine als gut erlebte Zusammenarbeit im Team hin. **Die Qualität der Zusammenarbeit im Team wurde nach der Schulung als signifikant besser eingeschätzt als zuvor.**

		Mittelwert	Std.-Abweichung	N	Sig. (2-seitig)
Team-Kultur	FAT gesamt MZP 2 – FAT gesamt MZP 1	3,89744	10,76983	38	,030*

* p < .05 = statistisch signifikant

Tab. 1: ?????

In Aussagen wie diesen beschreiben die Pädagog/innen Beispiele für ihre zunehmend freundliche und wertschätzende Beziehungsgestaltung im Kollegium und zu den Kindern:

Wir konnten unsere Emotionen zeigen, Verbundenheit spüren. Dadurch ist die Akzeptanz zwischen den beiden Berufsgruppen (Lehrer/innen und Erzieher/innen) gewachsen. Häufig habe ich Bestätigung der eigenen Erfahrung durch den Austausch mit Kolleg/innen erlebt. Das ist eine Bestätigung im „gemeinsamen Menschsein“ und gibt noch Anregungen für ne neue Sicht.

Die Offenheit, das Vertrauensverhältnis und die Vertraulichkeit aus der Fortbildung strahlt nun auch ins Lehrerzimmer aus: Weniger Gerede über Dritte. Vorsichtigeres, bewussteres Sprechen über Dritte ⇒ bessere Stimmung im Lehrerzimmer. Stärkeres „Wir-Gefühl“ weniger „Gejammer und Gemecker“ In der Coronakrise haben wir Kolleg/innen mit chronischen Erkrankungen angeboten, zuhause bleiben zu können. Ein gutes Gefühl und Dankbarkeit waren spürbar.

Ich bin mir bewusster geworden für meine eigene Kommunikation. Ich will zu Kindern z. B. nicht mehr „Schnuppi“ sagen.

Ich schaue mir die Kinder jetzt genauer an zu Beginn der Stunde. „Was ist jetzt wesentlich?“ frage ich auf persönlicher Ebene. Ich bin für sie da, nehme mir die Zeit für sie. Das ... öffnet eine Tür in unserer Beziehung.

Ich bin jetzt sensibilisierter dafür, was die Klasse gerade braucht. Bsp.: Zu Beginn der Sportstunde war die Klasse von einem vorherigen Konflikt aufgebracht und wild. Da habe ich eine zehnminütige Achtsamkeitsübung mit ihnen gemacht, wo sie ihren Körper & Atem spürten und Geräusche wahrgenommen haben. Danach herrschte eine viel ruhigere Atmosphäre und wir konnten einen besonnenen Austausch über den Konflikt führen.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass durch die gemeinsame Praxis einer achtsamen und mitfühlenden Präsenz persönliche, vertrauensvolle und belastbare Beziehungen im Team und auch zu den Schüler/innen gestärkt werden.

Die Organisations- und Schul-Kulturebene: das Ganze

Je größer der empfundene Druck von außen und oben wird und je weniger Entscheidungsfreiräume, Gestaltungsmöglichkeiten und Ressourcen zur Bewältigung der Herausforderungen wahrgenommen werden, desto

größer wird die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten autoritärer und technokratischer Organisationsformen. Zunehmend weniger wird dann miteinander gesprochen sondern mehr und meist abfällig übereinander. Partizipation und Mitgestaltung sind zunehmend unerwünscht und werden unterdrückt. Das Wir-Gefühl und die Loyalität verschwinden, Flucht Tendenzen, innere und (äußere) Kündigungen nehmen zu.

Eine Übung: Visionen einer guten Schule

Leitungsteams von Schulen fragten das Kollegium und die Schüler/innen, was sie brauchen, damit ihre Schule eine gute und schöne Schule ist für sie. Die Kinder malten Bilder dazu und die Kolleg/innen schrieben ihre Bedürfnisse, Wünsche und Ideen auf. Bedürfnisse wurden ernst genommen, Ideen wurden gesammelt, Entscheidungsprozesse wurden gemeinsam und transparent gestaltet und konkrete Änderungen wurden lösungsorientiert, unbürokratisch, gemeinsam kreativ und „schön“ umgesetzt. So wurden in Schulen z.B. Schulklingeln abgestellt, Lehrerzimmer umgestaltet, Konferenzzeiten reduziert und/oder freudvoller und stiller umstrukturiert, Ruheräume geschaffen und gemeinsam mit Schüler/innen Orte der Stille oder Barfußparkours auf dem Schulhof gestaltet.



Abb. 3: Stillekreis

Foto: T. Ehling

		FAT_Zielorient Differenz	FAT_Zushalt Differenz	FAT_Aufgabe Differenz	FAT_Verantwgt Differenz	FAT_gesamt Differenz
SCS_ gesamt Differenz	Korrelation nach Pearson	,300	,372	-,271	,394	,405
	Signifikanz (2-seitig)	,063	,020*	,095	,013*	,010*
	N	39	39	39	39	39
KIMS_ gesamt Differenz	Korrelation nach Pearson	,189	,165	,070	,268	,296
	Signifikanz (2-seitig)	,249	,316	,672	,099	,067
	N	39	39	39	39	39

* p < .05 statistisch signifikant

Tab. 2: ?????

Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Evaluation zum Aspekt des Ganzen

Nach dem Prozess des im Kollegium über ein halbes bis dreiviertel Jahr lang gemeinsamen Übens von (selbst) fürsorglicher Präsenz und achtsamer Kommunikation stiegen, wie schon gezeigt, die Werte für die Qualität der Arbeit im Team. Uns interessierten mögliche Zusammenhänge zwischen der Zunahme der Werte für die beiden Variablen Selbstmitgefühl (SCS) und Achtsamkeit (KIMS) mit den Änderungen in den Subskalen des Fragebogens zu Arbeit im Team (FAT). Die Berechnung zeigt folgende Korrelationswerte (Tab. 2.):

Der Entwicklung des Gesamtscores für Teamkultur zeigt eine signifikante Korrelation mit der Zunahme an Selbstmitgefühl ($p = .010$). Achtsamkeit und Selbstmitgefühl korrelieren positiv mit allen Subskalen des FAT. **Statistische Signifikanz erreichen dabei die Zusammenhänge zwischen mehr Selbstmitgefühl, steigendem Zusammenhalt im Team sowie der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme im Team.**

In den Interviews beschrieben die Pädagog/innen ganz konkret, wie sie ihre innere Entwicklung und die Wirkungen auf die Schulkultur und Organisationsgestaltung erleben, z. B.:

Es beginnt immer bei mir, wenn ich ruhiger bin, wirkt sich das auf meine Kolleg/innen und die Kinder aus. Aus dem nun umfassenderen Verständnis für die Kolleg/innen kann ich jetzt Gespräche „personengerechter“ führen und dabei dennoch authentisch bleiben. Es wird viel wertschätzender übereinander gesprochen, auch über Kolleg/innen, die nicht dabei sind. In Konfliktsituationen sehen Kolleg/innen einander als Menschen mehr als zuvor, auch wenn sie einander vorher kaum kannten. Jetzt gibt es eine persönliche Ebene der Vertrautheit und des Vertrauens. Man muss es immer wieder bewusst machen, wenn wir nicht gemeinsam weiter daran arbeiten, dann

geht es vermutlich wieder verloren, so wie die Kinder die Malfolgen wiederholen müssen. Die aktuelle Corona-Situation ist ja auch ein tolles Übungsfeld.

Die Kinder haben auch schon mal gesagt, „Wir hatten heute schon dreimal Yoga. Können wir nicht was Anderes machen?“. Da brauchen wir mehr Absprache untereinander im Kollegium.

Aus der qualitativen Evaluation spricht die Erfahrung, dass eine gemeinsame Praxis von achtsamem und (selbst)mitfühlendem Sein und Handeln eine Kultur des unterstützenden Miteinanders in der Schule stärkt. Dabei sind Kontinuität und Absprache wichtig.

Fazit: Starke Pädagog/innen gestalten wertschätzende Beziehungen sowie eine nährnde und freudvolle Schulkultur. Damit stärken sie die Kinder in ihrer Entwicklung zu starken und resilienten jungen Erwachsenen. Folgende Bespielaussagen illustrieren Aspekte dieser Wirkzusammenhänge:

Manche Kollegen sprechen nicht nett über Kinder, da braucht es Input. Kinder sind nicht einfach nur so böse. Sie machen Dinge z. B. um Aufmerksamkeit zu bekommen. Man muss gucken, warum sie das machen. Mit den Kindern mit Hörstörungen mache ich Hörübungen, Richtungshören z. B. das mögen sie sehr: wie lange hört ihr die Klangschale? Oder sie haben die Augen geschlossen und tippen einander an und raten, wer es war. Das stärkt die Verbundenheit. Als Erzieherin und Lehrerin haben wir gemeinsam eine stille Frühstückspause eingeführt. Von erst fünf haben wir die inzwischen auf zehn Minuten erweitert. Die ersten drei Minuten sind die Kinder aufgefordert, still ihr Frühstück zu essen. Da machen alle gerne mit! Und sind auch nach den drei Minuten weiter sehr gern still, das ist sehr schön! Ich möchte es auch etablieren, dass die Kinder zwischendurch Übungen mal selber anleiten.

Zusammenfassend lassen sich folgende überindividuell verallgemeinerbare Aussagen zu den Kompetenzentwicklungen und systemischen Wirkungen der beiden achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Weiterbildungsprogramme treffen:

1. Die GAMMA- und AMSEL-Weiterbildungen unterstützen einen ressourcen-fokussierten, selbstwertschätzenden und verantwortlichen Bezug zum Selbst.
2. Sie stärken eine persönliche, vertrauensvolle und belastbare Beziehungsgestaltung im Kollegium und zu den Schüler/innen.
3. Die Pädagog/innen berichten, dass im Verlauf der Weiterbildungen durch den Zuwachs an Achtsamkeit und (Selbst)Mitgeföhls eine Kultur des unterstützenden Miteinanders in der Schule wächst. Eine gemeinsame partizipative Gestaltung des Lebensraumes Schule wird möglich. Kontinuität und Absprachen sind dabei wichtig.

Umsetzung in weiteren Schulen

Auskunft über Fördermöglichkeiten im Rahmen der Bundesinitiative Auf!Leben gibt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: <https://www.dkjs.de/aufleben/>



Informationen zur GAMMA-Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen unter: <https://www.nhk-fortbildungen.de/52-0-GAMMA.html>



Literaturangaben beim Autor unter nils.altner@uni-due.de

Dr. Nils Altner
Bettina Adler, M.Sc.
AG Gesundheit und Prävention an den Kliniken
Essen-Mitte/Universität Duisburg-Essen
nils.altner@uni-due.de
b.adler@kem-med.com

Martina Bischofberger

LERNEN 
ermöglichen. begleiten. fördern.

Lernen und Arbeiten mit digitalen Endgeräten – Der „pädagogische Mehrwert“ aus der Sicht von Schüler/innen und Lehrpersonen

Der hier vorgelegte Erfahrungsbericht von einer 10jährigen Entwicklungsarbeit zur Digitalisierung in der EVANGELISCHEN SCHULE SCHLOSS GAIENHOFEN am Bodensee gibt generelle Hinweise darauf, was bei der Einführung des Lehrens und Lernens mit digitalen Endgeräten zu beachten ist, wie ein „pädagogischer Mehrwert“ durch die Nutzung von Endgeräten erreicht werden kann und welche Widerstände, Verunsicherungen und Herausforderungen bei der Einführung zu erwarten sind. Entscheidend für den gesamten Prozess ist die Orientierung am lernenden Schüler.

► Stichwörter: [Digitalisierung](#), [Lehren und Lernen mit digitalen Endgeräten](#), [Bildung in der digitalen Welt](#)

Als 2016 das KMK-Papier „[Bildung in der digitalen Welt](#)“ erschien und der „Digitalpakt“ zwischen Bund und Ländern bald in aller Munde war, staunten die Schulen nicht schlecht, als neben Lesen, Rechnen und Schreiben gleichberechtigt die „digitale Kompetenz“ trat. Man sprach von „digitaler Revolution“ und sah sich an der Schwelle eines neuen Zeitalters, hatte aber große Hemmungen, sie zu überschreiten. „Ziel der

KULTUSMINISTERKONFERENZ ist es, dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte.“¹ Was sollte das konkret bedeuten? Außerdem eine ziemlich vollmundige Ankündigung: *Wer* sollte sie wie umsetzen können? (s. Kasten 1)